

Antropológia, emberkép és pedagógia

Az antropológiák sokfélesége

Amióta nevelés létezik (ami nézetünk szerint az emberré válás egyik velejárója), és különösen amióta a nevelésnek már megfogalmazódtak bizonyos elvei, majd elméletei, e tevékenység és a róla való gondolkodás mögött mindig ott rejtőzött valamilyen elképzelés az emberről, egy „*implicit antropológia*”. Kifejlett alakjában mégis csak a XX. század teremtette meg a „pedagógiai antropológiát” (sokak szerint a filozófiai antropológia is csak ebben a században jött létre, mégpedig *Max Scheler*nek Az ember helye a világmindenségben című művével).¹

De ha nem is „antropológiaként”, az ember léte, lényegére, sajátosságaira, meghatározottságaira és lehetőségeire vonatkozó kérdésfeltevést évezredek óta kifejtetten is megtaláljuk vallásokban, filozófiákban, művészetekben, az „embertudományokban”, köztük a pedagógiában mint az ember céltudatos alakításának, kifejtésének tudományában.

A válaszok végtelenül sokfélék, s bár halmozódnak és elméleti rendszerekbe szerveződnek, és viszonylag önálló belső történetük is van, s bár az „antropológiákban” (vagy más különböző elnevezésű előzményeikben) olyan elméletintegrációk jöttek létre, melyek megkönnyítik az egybefüggő problémák együttlátását és új nézőpontok felfedezését, korántsem mondhatjuk, hogy az álláspontok valamilyen megegyezés felé közelítenének.

E problématarományban úgyszólván minden vitatott.

Főleg azokban a kultúrákban és korokban, amelyekben a pluralitás – *Toynbee* szavával: „a megosztó tendenciák” – különösen felerősödtek, s az ember önértelmezése *problematikussá* vált. Napjainkban a világ nagy részén – sajátos nyomatékkal és színezettel a mi régióinkban – egy nagyszabású és fölöttébb ellentmondásos univerzalizmus omlott össze. Részben másfajta egyetemesítő, egységesítő tendenciák léptek a helyébe, részben a *pluralizmus* vált hirdetett normává: az emberi létezés módok, önreflexiók és törekvések sokféleségének legitimként való elismerése, érvényesülésük támogatása. A politikai pluralizmus ennek csupán sajátos, konfliktusokkal telített alelete.

Pedagógiai nézőpontú antropológiai tájékozódásunknak ez a mélyebb értelembe vett pluralizmus a kiindulópontja. Nemcsak „információkat gyűjtünk” az emberi életvilágok és önazonosítások sokféleségéről, hanem úgy tekintünk rájuk, mint a különböző létezés módok elutasíthatatlan kifejeződéseire. Ebben a szemléletben – a kulturális antropológia egyenértékűségi tételéhez hasonlíthatóan – minden felfogás módnak az értéke saját koordinátarendszerén belül határozható meg, noha ez nem zárja ki a bizonyos szempontok szerinti általános véleményalkotást és értéktulajdonítás jogosultságát, mi több: szükségességét.

¹ *Max Scheler: Die Stellung des Menschen im Kosmos. 1928.*

Minden pedagógia „kulcsa”?

Az első tárgyunkba vágó – voltaképpen előzetes – kérdés arra irányul, hogy egyáltalán van-e valóságos jelentősége a pedagógia számára az antropológiai vizsgálódásoknak és megállapításoknak.

Otto Friedrich Bollnow szerint – s e nézetében sokan osztoznak – „az antropológia a kulcsa minden pedagógiai rendszernek, az emberképből fejlődik ki a pedagógiai képzetek egésze, a nevelési célok éppúgy, mint a hozzájuk illő eszközök kiválasztása”.² Mások viszont hevesen tiltakoznak minden emberképre orientált pedagógia ellen, gyakran azzal az érveléssel, hogy az emberképek elkerülhetetlenül elvontak, általános jellegűek és idealizálók, ennél fogva legfeljebb csak erőszakolt dedukcionalizmussal alkalmazhatók a pedagógiában (így vélekedett például Bollnowval egy időben, ugyancsak az ötvenes években Oskar Hammelsbeck).

Az antropológia elutasítóival szemben folytatott polémiaát a nyolcvanas évek első felében különösen aktuálissá tette a „pedagógiai antiantropologizmus” hazai feltűnése. A legtájékozottabb kritikái mű *Bálint Mária* tolla alól került ki.³

Eközben – a közfigyelem elől némiképp elfedve – élt az antropológia sajátos válfaja is: *Nyíri Tamás* és mások tolmácsolták és művelték a *teológiai antropológiát*. Műveik azonban a pedagógia első nyilvánosságában alig hatottak.

Az antropológiai problematika az utóbbi fél évtizedben átalakult pedagógiánkban. A belsőleg követett vagy kényszeredett, olykor egyszerűen fedőterminológiaként alkalmazott marxizmus viszonylag hirtelen átadta helyét a megközelítések sokféleségének. Ez kioltotta az antropológia létjogosultságáról folytatott skolasztikus (egyetlen „iskolához” kötött) vitákat. A pedagógiában pedig különböző okok miatt – legalábbis átmenetileg – alábbhagyott az addig is mérsékelt antropológiai érdeklődés.

A számos ok közül, mellyel ez a jelenség magyarázható, kiemelek néhányat.

– Az egész kelet- és kelet-közép-európai régióra kiterjedő fordulat mindenekelőtt a politikai szférában ment végbe, ezért szinte magától értetődően a nevelés új helyzetét és irányait is kezdetben a *közvetlenül neveléspolitikai* reflexiók és állásfoglalások uralták. A tudományt új átpolitizáltság jellemezte, ami kedvezett a politológiai-szociológiai vizsgálódásoknak, és marginalizálta a nevelésfilozófiát. Pontosabban: annyi és olyan nevelésfilozófiai gondolkodásra tartott igényt, amennyit és amelyet a pluralizálódó nevelési intézményrendszer egyes irányzatai magukkal hoztak, illetve visszahoztak. (Reformpedagógia-filozófiák, vallási és vallássalkerülő világ- és emberképzések.)

– Az addigi túlpolitizált és ideologikus pártállami pedagógiára való visszahatásként, valamint a neoempirizmus és neopozitivizmus világáramlatát követve, a neveléskutatók többsége elfordult az önkényesnek és spekulatívnek bélyegzett elvont, általános meditációktól. Egyesek az antropológiai kérdésfelvetésben is a nevelési gyakorlat számára haszontalan és alattomosan tendenciózus „beavatkozási” kísérletet láttak.

– Időközben a pedagógiai antropológia, sőt maga a filozófiai antropológia is sokat veszített rangjából azokban az országokban, ahol korábban a legtekintélyesebb irányzatok közé tartozott. Különösen áll ez a német gondolkodásra, ahol *Scheler*, *Gehlen*, *Plessner* vagy a pedagógiában *Josef Derbolav*, *Andreas Flitner*, *Werner Loch*, *Heinrich Roth* és mások munkássága révén korábban rendkívüli megbecsülést élvezett. Az „antropológiai paradigmával” szemben egyre gyarapod-

² O. F. Bollnow: Die Pädagogik der deutschen Romantik. Stuttgart, 1952. 25. old.

³ Bálint Mária: Pedagógiai antropológia és egzisztencialista pedagógia. Bp., 1980.

tak az ellenvetések. Bár ezek legtöbbje egy-egy sajátos felfogást, illetve metodológiát tett kritikájára tárgyává, megrendítette az általában vett antropológia iránti bizalmat.

Több tekintetben igaztalanul. Például az a már említett szemrehányás, hogy az antropológia „történelemfeletti”, időtlen státusában vizsgálja az embert, egyáltalán nem érvényes a „történeti antropológia” irányzataira, vagy hogy az antropológia pusztán az állatokkal való összehasonlításból vezeti le az emberi egzisztenciát, nem pedig az ember önmegértéséből, korántsem mondható el a „szellemtudomány” antropológiákról. Mindamellett az „antropológiai elv” általában is, pedagógiai jelentőségét illetően pedig túlságosan meggyengült hatvanas évekbeli csúcspontjához viszonyítva. Azok a hazai kutatók tehát, akik napjainkban Nyugaton keresnek a pedagógiai gondolkodás számára irányt adó tekintélyes elméleti modellt, immár nem az antropológiai orientációban lelnek ezt meg.

Mind ezek a mozzanatok azonban – és a hasonlóképpen alkalmi, időlegesen ható tényezők – csupán arra adnak magyarázatot, hogy miért szorult háttérbe pedagógiánkban az antropológiai érdeklődés, vagy inkább: e tudomány antropológiai megalapozottságú művelése, de korántsem bizonyítják az ilyen megközelítések elavultságát, túlhaladottságát. Az a pedagógia, amely kiter az ember filozófiai problematikájának explicit tárgyalása elől, rejtett előfeltevéseknek szolgáltatja ki magát.

Ezért is sürgető szükséglet az antropológiai alapkérdések pedagógiai indítással és célzatú vizsgálata.

Pedagógia és antropológia viszonyának fő típusai

A pedagógia oldaláról tekintve, célszerű megkülönböztetni legalább négyfajta pedagógia-antropológia kapcsolatot.

1. A *nem* „antropológiai” pedagógiákban a „*mi az ember?*” kérdése, mely akarva-akaratlan az ember *lényegére* kérde rá, *benne munkál* a pedagógiában. Kifejtetlenül vagy annak egyik „rejtett dimenziójaként”, reflektálatlan köznapiságában van jelen, vagy pedig minden további vizsgálat nélkül él valamely filozófiai-lag/tudományosan megmunkált emberképpel.

Közel áll ehhez az az ősi viszonytípus, melyben még nem élt elkülönült szaktudományként a pedagógia, a szintetikus antropológia még kezdeti stádiumában volt, a biológiai antropológia is első önálló lépéseit tette, de a nevelésről való gondolkodásban már világosan és határozottan *rendszeralkotó elvként* tűnt fel az „emberi természetre” vonatkozó autonóm elképzelés. *Rousseau* az *Emil*-ben nemcsak hitet tesz a „természetes ember” ideája mellett, aki „teljesen önmagáé”, szemben „a társadalom emberével”, kinek értékét „az egészhez való viszonya szabja meg”⁴, hanem azt is kijelenti: „A mi tanulmányunk tulajdonképpeni tárgya az emberi lét.”⁵

2. Némileg különbözik ettől az a típus, mely antropológia és pedagógia viszonyát *külön kutatás tárgyává teszi*, és szemléletmódjának mellőzhetetlen alapjává avatja, anélkül azonban, hogy viszonylag önálló diszciplínát formálna a két tudásterület valamilyen ötvözésével. Ilyen értelemben beszél *Karl-Heinz Dickopp* „peda-

⁴ J.-J. Rousseau: *Emil vagy a nevelésről*. Ford: Györy J. Bp., 1957. 14. old.

⁵ Uo. 17. old.

gógiai antropológiáról” mint az emberkutatások megállapításainak pedagógiai szempontú összegezéséről és megvilágításáról, mint „pedagógiai integrációról”.⁶

Heinrich Roth például határozottan „integráló tudománynak” tartja a pedagógiai antropológiát, mely a maga szempontjából feldolgozza az egyes embertudományok által szolgáltatott adatokat, és ezek egyesítésével megszerzi a nevelés számára nélkülözhetetlen tudást az emberről mint személyről, mint oszthatatlan egységről. Csak ezen az úton juthat el a voltaképpeni pedagógiai kérdésekhez: „Hogyan válik az ember a nevelési hatások eredményeképpen emberré?” Ennek az irányzatnak keményen meg kell küzdenie konzisztenciájáért, belső egységéért, hiszen a sokféle sajátos paradigmában mozgó ember/szaktudományok nem egyszerűen nyelvezetükben térnek el egymástól, hanem emberlátásukban is.⁷ És meg kell küzdenie az ilyen integrációnak a hitelességéért is. Sokan éppen azért fordulnak a szaktudományos látásmódok és empirikus igazolhatóbb felismerések összegzése felé, hogy elkerüljék a hagyományos nevelésfilozófia spekulatív jellegét, de ha „másodlagos elemzéseik” szintje alatt túl sok összegegyeztetetlen elem és bizonytalanság húzódik meg, ingataggá válhat az egész építmény, nemegyszer hézagossá is, ami megint csak a spekulációknak kedvez.

3. A tulajdonképpeni értelemben vett pedagógiai antropológia a nevelést az emberlét alapvető konstitutív részesének tekintő antropológia. Werner Loch szerint ez az irány – egyszersmind viszonylag önálló diszciplína – az ember egész életidejét a nevelés nézőpontjából szemléli, az emberi életjelenségeket nevelési feltételezettségében kutatja. Legélesebben Langeveld fogalmaz, amikor kimondja, hogy az ember lényege nevelhetőségében és nevelésre szorultságában áll. (Az ember mindenekelőtt „animal educabile et educandus”.) Ily módon a pedagógia és az antropológia fogalma azonosul.⁸

Elterjedt azonban a „pedagógiai antropológia” elnevezés lazább használata is: számos olyan pedagógiai elmélet ezzel a megjelöléssel illeti önmagát, mely bármilyen alapon előtérbe állítja az ember adottságaira és lehetőségeire vonatkozó kérdést, a nevelés szerepét az emberiség, a különféle emberi integrációk és az egyes ember életében. Egy részükre azonban jobban ráillene az antropológiai pedagógia mint tudománynév, mivel – ismét Dickopp meghatározási kísérletét alkalmazva – ezek az emberről tett kijelentések fényében vizsgálódó pedagógiák.

4. A negyedik típus a szerves, termékeny kapcsolat tagadásával jellemezhető. Az elhárítás indokai között – a már említettekben kívül – utalnak kell az „antiantropológizmus” nemritkán ideológiai, világnézeti színezetű hátterére is.

A marxizmusra hivatkozó pártfilozófiai dogmatika a nevelés osztálymeghatározottságának gyengítésétől tartott, egyes vallási alapzatú pedagógiák pedig úgy vélik, hogy a teológiai antropológiában kidolgozott emberkép elkerülhetetlenül olyan magas embereszményt sugalmaz, mely a nevelés gyakorlatában nem alkalmazható. Így a „krisztusi emberkép” sem adhat közvetlen pedagógiai célt.⁹ A katolicizmus újabb elmélkedői – nagyobb mértékben a II. Vatikáni zsinat „Gravissimum educationis momentum” kezdetű iratának kibocsátása óta – összekötetést találnak az abszolútum tökéletessége és a gyarlóságra ítélt ember között. „Minden

⁶ K.-H. Dickopp: Pädagogische Anthropologie. In: Lexikon der Pädagogik. Herder. Freiburg-Basel-Wien, 1974. 3. kiadás.

⁷ A. Flitner: Wege zur Pädagogische Anthropologie. 1963.

⁸ W. Loch: Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Stuttgart, 1951. 147. old.; Langeveld: Einführung in die Pädagogik. Stuttgart, 1951. 147. old.

⁹ A. Reblé: Menschenbild und Pädagogik. In: H. H. Becker (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik. Bad Heilbrunn/OBB, 1967.

Krisztushoz van rendelve, a bűnbeesés után is minden az üdvösség »szférájába« tartozik – foglalja össze a keresztény pedagógia personalista megközelítésének lényegét Szabó Ferenc.¹⁰

Az „emberkép” jelentései

A szó jelentése problémátlannak látszik, de a fogalomban megbúvik némi kétértelműség. Az emberi nemre vonatkozik-e, vagy az emberiség egyes tagjaira, esetleg csoportjaira?

Mint köztudott, a „természeti népek”, a „primitívek”, „vademberek” csupán saját törzsüket, népüket minősítették „embernek”, a hozzájuk hasonló, de nem az ő közösségükbe tartozó lényeket a „barbár” vagy egyéb szinonim meghatározásokkal illették (ha egyáltalán tisztázták, hogy *mik* is a „mások”).¹¹ Ez az ősi felfogás „természetes” és „ártatlan” volt, egyáltalán nem azonosítható a „civilizált” ember oly gyakori diszkriminatív, kirekesztő mentalitásával. Az újkor és a ma embere jól tudja, hogy az „elmaradottak” is emberek, de hányszor tesz különbséget a „mi: felsőbbrendűek” és az „ők: alacsonyrendűek” között, akár fajelméleti, akár más – például kulturálisfilény-elméleti – alapon.

Kétértelműség rejlik az „emberképben” abból a szempontból is, hogy mennyire tükrözi az emberlény megfigyelhető, felkutatott realitásait, és mennyire „idealizál”. Az idealizáció több-kevesebb valószerűséggel arra utal, hogy *mivé válhat* az ember, de lehet merőben *vágykép* is. A pedagógiát, mely az adottságok és a „célember” megvalósításának határsávjában mozog, különösen izgatja ez a megkülönböztetés. Durkheim egyfelől azt állította, hogy a nevelés új lényt alakít ki az emberben, másfelől hangsúlyozta, hogy a nevelés rendszerét szigorúan determinálja az adott társadalom struktúrája.¹²

Az „új embert” felfoghatjuk úgy, mint az egyén elsődleges adottságaihoz képest kifejlesztett „második természetet”¹³, de úgy is, mint „emberteremtést”, kísérletet új történeti embertípus megtervezett kialakítására. Az ilyen kísérletek – megközelítő – realitása attól függ, hogy a „viszonyok” mennyire értek meg az antropológiai mélységű változásra. Más kérdés, hogy a nevelés csupán részese (de nélkülözhetetlenül!) a – sohasem megfelelő előzmények nélkül bekövetkező – fordulatoknak. A nagy korszakváltások alapjaiban módosítják a pedagógiai emberképet, az embereszményt, a kitűzött és kitűzhetőnek látszó célokat, egyszersmind megsokszorozzák a megérett változások irányába ható nevelés erejét.

De egymagában a nevelés sohasem képes az ember átalakítására. Az ebben az értelemben vett „új ember”-pedagógiák látványos látszatsikereket produkáltak olyankor, amikor egy hatalmi rendszer eszközeként működtették őket, de a rendszer megváltozásával nyomban kitűnt valóságos erőtlenségük.¹⁴

¹⁰ Szabó Ferenc tanulmányának teljes szövegét lásd a Filozófiai emberképek és nevelésemlekek című tanulmánygyűjteményben. PFSZM, Kézirat.

¹¹ Klasszikus művében Sumner írja: „Amikor a karibokatt megkérdezték, honnan jöttek, azt válaszolták: Egyedül mi vagyunk emberek... A lapok 'embernek' vagy 'emberi lény'-nek nevezik magukat... A mítoszokban a saját törzs eredete azonos az igazi emberi faj eredetével...” W. Sumner: Népszokások. Bp., 1979. 39. old.

¹² É. Durkheim: A pedagógia természete és módszere. In: Nevelés és szociológia. Bp., 1980.

¹³ Lásd Angelusz Erzsébet: Antropológia és nevelés című tanulmányát (Új Pedagógiai Szemle, 1993. 2. sz.).

¹⁴ A hitlerista pedagógiai felfogásról például a következőket írta Theodor Wilhelm: a nemzeti szocialista embernek, a Führer hűségese követőjének és népe bevetésre kész harcosának... a képzeete arra is szolgált, hogy helyettesítse a liberális pedagógiai eszményképben megnyilvánuló hamis antropológiát: 1. az ember elsősorban nem intellektuális, hanem emocionális lény, 2. a weimari köztársaság nevelésével szemben, mely (általában) elhanyagolta az emberi mivolt biológiai-fizikai alapjait, az egész népnevelésnek a „fajtisztaság” megőrzésére kell irányulnia, 3. az emberben a cselekvő politikai lényt kell kifejlesztetni. (Th. Wilhelm: Pedagógik der Gegenwart. Stuttgart, 1967. 4. kiad. 123–127. old.)

Mindazok a pedagógiák, melyek az ember szubsztanciális megváltoztatására törektek, a mindennapos nevelési gyakorlat kényszereinek hatása alatt csakhamar valósággal kettéhasadtak: célelméletük irreális óhajait/parancsait képtelenek voltak következetesen alkalmazni az eleven pedagógiai tevékenységre, ezért a praxis-hoz közel álló elmélet viszonylag önálló életet élt, és/vagy az „új ember” kialakítására vonatkozó frazeológiában merült ki: köteles jelzőkben és formális hivatkozásokban. A tudományos kutatás nagy része pedig belemerült a deziologizált – és rendszerint szűk szakterületre szorítózkodó – empirikus vizsgálatokba.

De mi történik akkor, amikor a történelemben új erők lépnek a porondra, és – végleg vagy átmenetileg – a semmibe vesznek az „új ember” eddig kultivált – ilyen vagy olyan – víziói?

H. E. Tenorth szerint a Német Demokratikus Köztársaság pedagógusainak többségét az NDK megszűntével öröm töltötte el ugyan, amiért vége lett korábbi skizofréniájuknak, azonban az elé a feladat elé kerültek, hogy új pedagógiai konstrukciót válasszanak vagy hozzanak létre. Tenorth a tipikus reagálások különböző módjait említi meg: az engedetlen valóság előtt szemet hunyó (és kevésbé jellemző) dacot, az iróniát és a szkepszist, de az új utópiákra való törekvést is.¹⁵ Az utóbbi esetben a gondolkodás struktúrája mit sem változott, csak az elvesztett illúziókat másokkal cserélték fel.

Egyik sem tesz jó szolgálatot a pedagógiának, ezért is annyira fontos a „posztoszocialista” országokban a nevelés nagyobb távlatokra tekintő, antropológiai mélységű vizsgálatának kiterjesztése.

Változások és meg hasonlások

Az emberképek közti történelmi, kulturális különbségek szembe tünőek, mint ahogyan az is nyilvánvaló, hogy egy-egy korszakban, kultúrában az emberszemléletnek egy bizonyos módja eltérő mértékben válik uralkodóvá. A premodern társadalmak a nagy műveltségbeli szakadékok ellenére, lényegében egyneműek ebből a szempontból: több szál köti össze az egyes rétegek világ- és emberlátását, még ha ennek kifejezési formái mutatnak is rétegjellemző sajátosságokat. Az újkortól az emberfelfogás rendkívül differenciált és változókéony. Régóta egymást érik a kísérletek, hogy valamiképp rendszerbe foglalják, tipizálják őket.

Pusztá illusztrációként ragadjuk ki *Floyd W. Matson* könyvét az ember eszméjéről, melyben három fő irányt vázol fel:

- az ember mint „gyilkos” (ez mindenekelőtt a szociáldarwinizmus modellje),
- az ember mint gép (komputer, bio- és pszichotechnikai manipuláció tárgya és alanya),
- az ember mint ember (a humanizmus újjászületése a „demokratikus emberben”).¹⁶

Hasonló (és hasonlóképpen perfekcionista) felosztásokat tömegével találunk. Szempontunkból érdekes az a változat, mely egy makrokultúra történetén végighúzódnó, de egy-egy korban különös nyomatékkal megjelenő „ösképeket” vél felfedezni az emberképben. *Wilhelm Flitner* a nyugat-európai kultúrának négy ilyen ösképét ábrázolja:¹⁷

1. az aszkétikus jámbor, ki életét kolostorok csendjében tölti,

¹⁵ H. E. Tenorth: Kritik alter Visionen – Ende der Utopie? Zeitschrift für Pädagogik, 1992. 4. sz.

¹⁶ F. W. Matson: The Idea of Man. New York, 1976.; W. Flitner: Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung. Godeberg, 1947.

¹⁷ W. Flitner: Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung. Gedeberg, 1947.

2. a lovag mint a világi ember keresztény eszménye,
3. a világi, humanista műveltségű udvari ember,
4. az egyszerű kézműves.

Nem bocsátkozva az efféle emberkép-tipizálások elemzésébe, azt biztosan lemondhatjuk, hogy napjainkban egyre szűkülnek a viszonylag egységes világ- és emberkép-definíciók lehetőségei. Ma már ha ilyenekről hallunk, joggal kezdünk profétikus vagy propagandisztikus célzatosságra gyanakodni. Az „íme, ilyen az ember” állítás tartalmazza a felszólítást: „ilyenné kell neked is válnod!”

E ponton különböztethetjük meg az egyetlen emberképet, a tökéletes ember mintáját felmutató pedagógiákat a *bensőleg pluralista* (vagy legalábbis toleráns) pedagógiáktól. Az utóbbiak számolnak azzal és elvükké teszik, hogy „az ember mint ember” *önalakító lény is*, akit a *humanista* pedagógia szelíd módszerekkel sem kényszerít a – bizonyos érdekek mentén szerveződő – öntőformák szerinti létbe.

Az így felfogott ember sem „önteremtő”, hanem „nevelésre szoruló”, de nevelése nem abban áll, hogy eleve egyetlen irányba állítják egész személyiségét, hanem hogy gazdag választási, önmagáról való döntési lehetőségeket kínálnak számára, és segítik döntésképesége kiformálásában.

Erre annál nagyobb szüksége van, mert az ember mindenkor „beteljesületlen” és „kétértelmű” lény (*Theodor Litt*), ambivalens és feszült létállapotban él külső és belső világában egyaránt. Ezért is – mint *Hans-Georg Gadamer* mondta – „amint az emberről és a róla szóló tudásról van szó, mindenütt a másféleség éleibe és sarkaiba ütközünk”.¹⁸ De talán nem is az emberértelmezések szembenállásai jelentik a pedagógia számára a legnagyobb kihívást, hanem az emberben rejlő *ambivalencia* megértése és *elfogadása*.

A pedagógiai tevékenységek mélyén rendszerint – talán mindig – ott rejtőzik egy harmóniára való törekvés, mely sem aktuálisan, sem távolilag nem tud megbékélni azzal a ténnyel, hogy az individuumok, akárcsak a kisebb-nagyobb embercsoportok, telve vannak össze nem illő és egymásnak ellentmondó tendenciákkal.

Összefügghet ez az ősi dualista képzetekkel is: két ellentétes princípium küzd az emberben (a manicheus gnoszticizmustól a klasszikus freudizmusig és azon túl is sorolhatnánk a példákat), és mi más lenne a nevelés feladata, mint a pozitív pólus győzelemre juttatása. A „harmóniamodell” jegyében fogant ember- (és társadalom-) képek magukba foglalják a gonosz (az ellenség) fölött aratott diadalt. Az örök – külső és belső – béke, ha nem is adott, de megteremthető. Ezzel szemben a legtöbb pedagógiai elmélet látni kénytelen a konfliktusok mennyiségének és súlyának roppant megnövekedését, a modern civilizáció veszélyeit, az egyének alávettségének továbbélését és új formáit. A valósággal szembenező pedagógiai antropológia többféle választás kísérlettel él.

Egyes irányok a *visszamenekülés* lehetőségének hitében az embert a természet művének ábrázolják. *Martin Dochlemand* szerint az ennek megfelelő „orgánológiai gyermekmodell” mindenekelőtt az endogén növekedési erőkből bíz, feltételezve, hogy a túliparosodott és túlbürokratizálódott társadalmakból az ember visszamenekíthető egy harmóniát biztosító életvilágba. (A neorousseauizmus sokféle válfaja előszeretettel alkalmaz olyan természeti metaforákat, amilyen a bimbó-virág, hernyó-pillangó; a nevelő pedig a jól ismert „kertész”. Ez az elméleti

¹⁸ In: *K. Michalski* (szerk.): *A modern tudomány emberképe*. Bp., 1988. 21. old.

modell ma már ritkán jelenik meg tiszta formában, de belopózik különféle pedagógiai filozófiákba és mozgalmakba.¹⁹

Az ember önmagával való meghasonlottsága legalábbis redukálódik azokban az elgondolásokban, melyek az emberlény *egészségességét* hangsúlyozzák. A *holizmusnak* – melyet a lélektanban a Gestaltpsychologie előzményei, *Berne* tranzakciós analízise, *Viktor Frankl* logoterápiája és egzisztenciaanalízise, *Fromm* és *Erikson* munkássága reprezentál – alapeszméje, hogy a részek az egészhez igazodnak, és ezáltal (ha nem is feltétlenül ütközésmentesen) létrejöhet a nem széttöredezett, egészséges ember.

Teljes és nyugvó énaazonosság azonban immár *lehetetlen*. Minél sűrűbbek és erőteljesebbek a környezeti változások, annál problematikusabb az identitásminimum megőrzése is, annál közelebb kerül az egyén ahhoz az állapothoz, melyet pszichopatológiai elidegenedésnek nevezhetünk. Az énkép szilárdsága vagy ingtagsága szorosan összefügg az *individuum emberképének minőségével*. „Az én folytonosságának érzése” (feeling of continuity) nélkül nem lehet meg az ember. Ezért tartja *Hans-Jochen Gamm* a képzés alapvető funkciójának és az antropológia egyik központi problémájának az *adaptív identitás* – az emberi önmegértés és önmegjelenítés – felépítését.²⁰ Ez csak mások által, a másokhoz tartozás, a kollektív identitás által mehet végbe. „Az individuális élettörténetet átfogó csoport-identitás feltétele az egyes ember identitásának.” (*Habermas*)²¹ Minden emberi tudat az éntudatnak, a csoport- és a nembeli mitudatnak bonyolultan egybeszövődő egysége, bármennyire különbözzenek is a konstellációk és a tartalmak.

A modern (és posztmodern?) társadalmakban meghatványozódott az alternatívakínálat, egyszersmind megsokszorozódtak azok a hol erőszakosabb, hol szelídebb eszközök és technikák, melyekkel egyetlen irányba próbálják állítani az egyént: meghatározóvá tenni az egyik vagy másik emberi integrációval való azonosulást. A nevelés új meghasonlásokkal telítődött. *Rousseau* drámái kérdéseire („természetes embert” vagy „társadalmi embert” nevelünk-e?, „embert akarunk-e formálni vagy polgárt?”, „önmagának vagy mások számára akarjuk-e nevelni az egyes embert?”) megszámálhatatlanul sok, egymással feleselő válasz született, és a szembenállások száma tovább növekedett.

Talán kimenetet ígér ebből az útvesztőből az „*önteremtő ember*” már említett antropológiai modellje (vagy inkább eszménye).

Természetesen itt nem arról van szó, hogy az emberiség a semmiből hozza létre és reprodukálja önmagát, hanem hogy külső és belső adottságainak felhasználásával kiemelkedett a természetből és a továbbiakban is a világon kívüli erők beavatkozása nélkül alakította-alakítja *történelmét* (akár tétélezve, akár kizárva a saját történelmén kívül álló erők létezését); az egyes ember pedig olyan értelemben „*önalkotó*” eszerint az antropológiai felfogás szerint, ahogyan már *Herder* megfogalmazta: „Az egyes ember tökéletessége... abban rejlik, hogy egzisztenciájának kontinuumában önmaga legyen és önmagává legyen, hogy használja azokat az erőket, amelyeket a Természet törzsbirtok gyanánt reá ruházott, hogy ily módon gyarapodjék önmaga és mások javára.”²²

¹⁹ M. Dochleemann: Von Kindern lernen. Zur Position des Kindes in der Welt der Erwachsenen. München, 1979; S. Uhl: Die Pädagogik der Grünen in der Bundesrepublik Deutschland. Erziehung und Unterricht (Wien), 1990. 6. sz.

²⁰ H. J. Gamm: Umgang mit sich selbst. Grundriss einer Verhaltensehre. Ein Beitrag zur Pädagogischen Anthropologie. München, 1977.

²¹ J. Habermas-D. Heinrich: Zwei Reden. Frankfurt am Main, 1974. 28. old.

²² J. G. Herder: Eszmék az emberiség történetének filozófiájáról és más írások. – Tantételek az emberiség jellegéről. Ford. Imre K. és Rozsnyai F. Bp., 1978. 465. old.

A pedagógia számára ez – némiképp egyszerűsítve – annyit jelent, hogy az emberben mindenekelőtt az önfejlesztő lehetőségeket kell megtalálni és ezekre támaszkodni. Az önalakítás energiáinak pedig csak úgy lehet utat adni, ha az egyén nyitott és képes megfelelően választani.

Nem tesszük fel a kérdést: *mi a megfelelő választás*. Ez már nem antropológiai, hanem etikai, jogi, teológiai, politikai vagy más, hasonlóképp normatív kicsengésű kérdésfeltevés lenne. Csupán azt hangsúlyozzuk, amit *Kierkegaard*: „Maga a választás döntő jelentőségű a személyiség tartalma szempontjából; a választással a személyiség a választottba merül, s ha nem választ, akkor elsorvad”.²³

Ez a kirkegaardi mondat semmiképp sem akarja olvasóját ennek vagy annak a nevelésantropológiai felfogásnak az útjára terelni, hanem a nézetek sokféleségének a bemutatásával szeretne önálló választásra és további gondolkodásra ösztönözni.



Hidvégi Borbála (11 éves)

²³ S. A. *Kierkegaard*: Az esztétikai és az etikai közötti egyensúly a személyiség kimunkálásában. In: *Vagy-vagy*. Ford. *Dani T. Bp.*, 1978. 773. old.