



RAJNAI LÁSZLÓ

Értelem és érzelem?

Viktor E. Frankl és Carl R. Rogers pedagógiai emberképének összehasonlítása

KÖZELÍTÉSEK

A tanulmány Viktor E. Frankl és Carl R. Rogers, két jelentős 20. századi pszichológus nevelésfilozófiai nézeteit hasonlítja össze. Mindketten jelentős hatást gyakoroltak a pedagógiai gondolkodásra, ám az emberi fejlődés más-más aspektusaira helyezték a hangsúlyt. Frankl a logoterápia alapítójaként az életben mindenkor fellelhető értelem keresését, míg Rogers a humanisztikus pszichológia egyik megalapozójaként az önmegvalósítást és az empátiát tartotta a személyiségfejlődés központi elemének, elemeinek. A tanulmány feltárja, hogy miközben a két elmélet alapvető feltevései eltérőek, kiegészítik egymást, és mindkettő értékes hozzájárulást nyújt a nevelésről való gondolkodáshoz. Bemutatja, hogy a két narratíva miként hatott a modern pedagógiai elméletekre és gyakorlatokra, és kiemeli, hogy mindkét megközelítésnek megvannak a maga erősségei és korlátai. A tanulmány arra a végkövetkeztésre jut, hogy mind Frankl, mind Rogers elméletei inspiráló forrást jelenthetnek azon pedagógusok számára, akik olyan tanulási környezetet szeretnének kialakítani, amelyben a diákok szabadon felfedezhetik saját értékeiket és képességeiket.

BEVEZETÉS

Az emberi lélek és a személyiségfejlődés megértésének kérdései mindig is központi szerepet játszottak a pedagógiai gondolkodásban és gyakorlatban. Ennek kapcsán pedagógusként rendre beleütközöm a kérdésbe: elsősorban szaktanár vagyok-e, aki mellesleg – esetenként – nevel, vagy alapvetően nevelő, aki egyben szaktanár is? Már maga a tény, hogy a kérdés felvetődhet, problémát jelez. Sokszor elgondolkodom azon, hogy van-e rá jó felelet. El lehet-e

választani egymástól a két funkciót, vagy szerves egésznek alkotnak? Mi befolyásolja azt, hogy az egyes pedagógusok melyik funkciójukat tekintik elsődlegesnek?

A kollégákkal történő beszélgetések során arra a következtetésre juthatunk, hogy a megoldás kulcsa jó eséllyel a fennálló pedagógiai kultúra (következésképpen az abban többé-kevésbé tudatosan élő/létező egyes pedagógusok) eltérő nézeteinek és nevelésfilozófiai megközelítéseinek a közös metszetre koncentrááló megértésében lesz.

Egy olaszországi Erasmus-tanulmányút során is a fent jelzett kérdésbe botlottam.

A kutatási céloom többek között az volt, hogy megfigyeljem, milyen nevelésfilozófiai nézeteket vallanak az olasz pedagógusok, és azok milyen hatással vannak az osztálytermi működésükre. Olasz kollégáimmal és diákjaikkal interjúkat vettem fel, és azokat elemezve arra jutottam, hogy az ottani pedagógiai létben is egyfajta kettősség lelhető fel. A felvett SWOT-elemzések során szembevető volt, hogy az egyik, a harmonikus szakmai működést veszélyeztető tényezőnek éppen ez a kettősség, a fent említett nevelési és szaktárgyi pedagógia közötti látszólagos ellentét mutatkozott. Ez a két szemlélet markánsan és egy időben van jelen a nevelőoktató munkában, és míg elméletileg komplementer szerepben lennének, gyakorlatilag sokszor kerülnek ellentétbe egymással.¹ Létezhetnének-e békésen egymás mellett, van-e olyan közös metszetük, amelyet bővítve közelíthetnénk ezeket a nézőpontokat egymáshoz? Harmonikusabbá tehető-e a pedagógiai hivatás, ha közös nevezőre hozzuk őket?

Modern alaptételként fogadjuk el – hiszen a köznevelési törvény² is e mellett teszi le a voksát –, hogy a nevelési munka során figyelembe kell vennünk a tanuló lelki alkatából adódó igényeit, társadalmi helyzetét, egyedi gyengeségeit és erősségeit és egyéb kontextuális tényezőket is. Nemcsak a folyamatok tervezésénél, hanem mindennapi munkánk során is egyfajta humanisztikus, tanulóközpontú megközelítést kellene

alkalmaznunk tehát, amelynek háttérében megfigyelhető egy egzisztenciális, az egyént a maga teljességében megragadni szándékozó igény.

Ez a megfigyelés vezetett odáig, hogy elkezdjem kutatni: a nevelésfilozófiai nézetek között melyek azok, amelyek szem előtt tartják ezt az egzisztenciális dimenziót. Hiszem, hogy ha meg kívánunk felelni a modern, posztmodern kor pedagógiai kihívásainak, muszáj interdiszciplináris módon gondolkodnunk, így munkánk során nem nélkülözhetjük a lélektani alapokat sem. Ahhoz, hogy valós választ adhassunk a fenti kérdésre, kutakodásunkat a filozófiai, lélektani és antropológiai alapoknál kell kezdenünk, ezért kiindulási pontként két olyan, a humanisztikus-egzisztencialista szellemi vonulatból érkező szakembert választottam, akik munkásságukkal jelentős változást idéztek elő a lélektani szcénában. Az egzisztenciális nehézségekkel küzdő Embert szólították meg, és melléálltak, hogy támogassák

mindennapi küzdelmeiben. Nemcsak a pszichológia világában, hanem az emberről mint létezőről szóló gondolkodásban is újat hoztak, ily módon

hatva a velük közösségben élő társtudományokra, köztük a neveléstudományra is.

Frankl és Rogers egyedi módon járultak hozzá a szellemtudományok újrahumanizálásához,³ így különösen fontos, hogy milyen nézeteket vallottak az emberi lélekről, az élet értelméről és a személyes fejlődésről.

Létezhetnének-e békésen egymás mellett?

¹ Az interjúk készítése során kiderült, hogy komoly ellentét feszül a projektalapú megközelítéssel dolgozó és a tradicionális, frontális munkát előnyben részesítő kollégák között, ami az értékelési gyakorlatban is megmutatkozott. Egy másik, ennél talán még érdekesebb konfliktusforrást pedig a tudományos életben betöltött női szerepekkel kapcsolatos eltérő nézetek jelentették.

² 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

³ A nevelés szellemtudományi alapjainak fontosságát hangsúlyozva, Junghoz (1953) hasonlóan, egyes kutatók a jelenkor pedagógiájában is hiányolják a nevelés antropológiai, filozófiai és pszichológiai gyökereit (Gabriel, 2019). A

Viktor Frankl a logoterápia és egzisztenciaanalízis keretein belül az értelemkeresést és önmagunk meghaladását hangsúlyozta, míg Carl Rogers a személyközpontú szemléleten keresztül az empátiára és az elfogadásra összpontosított a reális énkép, az önbecsülés és az autonómia fejlesztésének érdekében.

A tanulmányom célja, hogy feltárja és összehasonlítsa e két töről fakadó, helyenként egymás útját keresztező, végül aztán egymástól mégis eltérő szemléletet, és bemutassa, hogyan alakították a modern pedagógiai elméletet és gyakorlatot. Fókuszában kizárólag a pedagógiai emberképek viszonya áll, valamint azok leképeződése a gyakorlati pedagógiai munkában, így nem kívánom a két elméletalkotó egyéb pszichológiai vagy terápiás tevékenységét érdemben bemutatni. Mivel Frankl és Rogers a pedagógiával csak mint a pszichológia alkalmazott területével foglalkozott, és így is csak érintőlegesen, a tanulmány következtetései nem a közvetlen pedagógiai állításaiából, hanem az általuk képviselt emberképből indulnak ki.

Nem cél, hogy letegyem a voksot egyikük mellett sem, hiszen mindkét elméletalkotó úttörő volt a maga idejében, hatásuk mind a pszichológia, mind pedig a pedagógia területén a mai napig érezhető. Legfontosabb céloom, hogy kettejük munkájának összevetésével, elméleteik közös metszetében található rehumanizációs törekvésekre koncentráljak, megmutassam, hogy ezeket a mai, modern tanulóközpontú pedagógiai munka részévé tudjuk tenni. Új egzisztenciális értelmezési szempontokat kívánok felkínálni a még

képzésben lévő és a már gyakorló pedagógusoknak egyaránt. Nem titkolt céloom és reményem, hogy a két gondolkodó narratíváinak vezérfonalát követve a pedagógusokat segítem ezzel abban, hogy újszerűen reflektálhassanak saját munkájukra és emberképeikre, illetve bármely olvasó talán új, egyéni felismeréseket érhet el egy humanisztikusabb, tanulóközpontúbb megközelítés felé közeledve.

VIZSGÁLATI SZEMPONTOK

Amikor két pedagógiai szemléletet hasonlítunk össze, célszerű egy tudományközi megközelítést alkalmazni, hiszen több, különböző tudományterületek által vizsgált kérdésre keresünk válaszokat. Összevetésünkben vizsgálni fogom, hogy a két elméletalkotó milyen antropológiai alapokra építkezett, ezek ugyanis már előrevetítik azokat az oktatási-nevelési célokat, amelyek az általuk sugallt pedagógiai modellekben megjelennek. Ennek kapcsán kitérek a pedagógiai folyamatok eredményességének kérdésére, valamint arra is, hogy milyen munkaetikát javasolnak, és hogy milyen

mértékben támogatják a tanuló autonómia kérdését. A pedagógiai folyamatok értékkereső és értékteremtő jellege is fontos pont a két pszichológus munkásságában, ezek is kijelölnek majd bizonyos munkaformákat és tanári-tanulói stílusokat. Mindezek utalnak majd az iskolai kultúrára, amely a tanári és tanulói attitűdöket, motivációkat és tevékenységeket is magában

tanulmányom fókuszában kizárólag a pedagógiai emberképek viszonya áll

foglalja. Végül kitérek a két gondolkodó munkásságának közös és eltérő pontjaira, valamint arra a kritikára, amellyel gondolatokat és azok pedagógiai leképeződését illeték a kortársak és az utókor.

Antropológiai alapok

Elsőként a gondolkodók antropológiai emberképéről kívánok szót ejteni, hiszen a nevelési-oktatási folyamatokat nem csupán a tudományos elméletek vagy pedagógiai modellek határozzák meg, hanem az adott társadalmi, kulturális és történelmi kontextusok is. A filozófiai-antropológiai megközelítés lehetővé teszi, hogy mélyebben megértsük pedagógiai gyakorlatunkat, tudatosítsuk a pedagógus és a különböző közösségek sajátos értékrendjét, normáit és szokásait. Amikor ezzel a kérdéssel foglalkozunk, arra reflektálunk, hogy milyen embereszménnyel dolgozunk, és következképpen milyen oktatási-nevelési célokat tűzünk ki magunk elé. Segíthet abban is, hogy jobban megértsük a tanulók szociokulturális háttérét, és ennek megfelelően alakítsuk a tanulási környezetet, mivel ezek alapvetően formálják a tanulók identitását és tanulási folyamatait (*Borosán és Csepela, 2017; Tóth, 2023*).

Viktor E. Frankl (1905–1997) Ausztriában született, pályáján neurológus orvosként indult. Erőteljes természettudományos és kontinentális filozófiai háttérrel bírt, filozófiából doktorált. Orvosi és filozófusi munkásságában jaspersi, scheleri, binswangeri, bossi és heideggeri hatásokat fedezhetünk fel (*Sárkány, 2023*). Elméletére és gyakorlatára drámai hatást gyakorolt

családjának a második világháború idején történt elhurcolása és a holokauszt egésze. Vallásos gondolkodó, elméletének központi helyét foglalja el az Istenbe vetett hit.

Carl R. Rogers (1902–1987) egy egyesült államokbeli, mezőgazdasági háttérű családból érkezett. Bölcsészettudományi oldalról közelítette meg a pszichológia témakörét, bölcsészeti-filológiai háttérből indította elméletét és gyakorlatát (*Kövár, 2022*), a Columbia Egyetemen 1931-ben doktori címet szerzett pszichológiából. Az elmélet gyakorlati alkalmazhatóságát tartotta szem előtt. Munkájában alapvetően biológiai megközelítést alkalmazott, és egy növekedésalapú

gyakorlati értelemben is
önazonosak maradtak

szemléletet érvényesített. Agnosztikusnak tekinthetjük; mint majd szót ejtünk róla, a hitet és a dogmatizmust elkerülendőnek, a fejlődés szempontjából károsnak tartotta, egyes források (*Beit-Hallahmi, 2007, 310. o.*) ateistának mondják.

Mindkét gondolkodóban közös, hogy létfilozófiát (*Lebensphilosophie*) hirdettek és éltek, a dilthey-i értelemben a megélt tapasztalat jelentőségét és az emberi létezés mögötti életerőket tartották szem előtt (*Dilthey, 1907/1951, 10. o.*). Kiindulási pontjuk a humanisztikus egzisztencializmus, így központi témájuk az eredetiség, önazonosság. Filozófiai nézőpontjukat nemcsak világmagyarázatként használták, hanem gyakorlati értelemben is önazonosak maradtak (*Sárkány, 2023, 69. o.*). Életfilozófiájuk terápiás hatással volt a saját életükre is, azt *Lebensform*-ként tették magukévá (*Setaioli, 2014, 243. o.*). Mindkét kutató háttere alapvetően filozófiai és filológiai megalapozottságú, rehumanizálni akarták a pszichológia és általában a

szellemtudományok világát (Sárkány, 2023, 102. o.), a maguk korában a tudományos redukcionizmus ellen léptek fel (Uo., 71. o.).

Rogers filozófiai alapvetése a humanisztikus pszichológiai irányzatba tartozó személyközpontú megközelítés (Rogers, 2019). Pszichológiai munkássága szakmai ellenkultúraként indult, és a maga korában sok vitát generált (Rogers, 2019, 342. o.). Nevelésfilozófiája a személyközpontú megközelítésen alapul, az egyén autonóm önirányítási és fejlődési képességére fókuszál (Uo., 1969). Rogers a pszichoterápiás gyakorlatból indul ki, amelynek területén már „ellentmondásos figuraként” tartották őt számon – tanárképző munkája során nem akarta az általa képzett pedagógusokat is ilyen kirekesztett helyzetbe hozni (Uo., 341. o.). Pedagógiai célja megérteni, hogyan befolyásolják a különböző nevelési filozófiák a diákok viselkedését (Uo., 341. o.), és miként segíthetik a pedagógusok a diákok személyiségének pozitív formálódását (Uo., 350. o.). Lényegében, pedagógiai megközelítésében a skinneri inger-válasz viszonyrendszerhez képest definiálta magát, és éppen azt a tényezőt – az ingerre adott választ előállító személyiséget – helyezte középpontba, amelyről Skinner az elméletében egyáltalán nem beszél: úgy vélte, hogy az oktatási-nevelési folyamatoknak is személyközpontúnak kell lenniük, kulcsfogalma a *tapasztalati, procedurális tanulás* (Rogers, 1961, 207. o.).

Viktor E. Frankl filozófiai és antropológiai kerete a *logoterápia* és értelemtalálás elmélete (Sárkány, 2012), valamint az azon alapuló *ontikus és ontológikus egzisztenciaanalízis* gyakorlata (Sárkány, 2023).

Írásaiban optimista és jövőorientált gondolkodó, a természettudományos alap mellett mindig bölcséleti munkákra támaszkodva fejt ki elméleteit (Kövár, 2022, 316. o.), saját életének példájával erősíti meg pszichológiáját, amelyet a redukcionista és tárgyiasító pszichologizmus ellenében dolgozott ki, scheleri bölcséleti alapokra helyezve azt (Sárkány, 2008). Teljes filozófiai-lélektani-antropológiai elméletet alkotott (Sárkány, 2023, 30. o.).

Megközelítésének alapjául az általa leírt *logoterápia* (*logos + therapein*) elmélete szolgál: ez az élet értelmének megtalálását tekintti az elsődleges emberi hajtóerőnek. Módszere fenomenológiai, de mint Sárkány Péter fogalmaz, nem csupán filozófiai, hanem tapasztalati módszerként kell erre tekintenünk (Sárkány, 2023, 150. o.). Központi szerepet játszik nála az elkerülhetetlen szenvedés átértékelte, teljesítmény-jellege (Frankl, 2014). Kövár szerint (2022, 322. o.) kialakulása idején „a logoterápia mint módszer a mainstream pszichológia berkein belül kritika és elutasítás tárgyává vált, azon a címen, hogy túl filozófiai, pedagógiai, kognitív, és elhanyagolja a pszichodinamikai aspektusokat és az élet nem spirituális dimenzióit”. Ennek következtében

nem akarta az általa képzett pedagógusokat kirekesztett helyzetbe hozni

Frankl munkássága, hasonlóan Rogerséhez, jó ideig a pszichonalaízissal szembeni idealista ellenkultúraként fejlődik (Sárkány, 2023, 115. o.).

Frankl két- és háromdimenziós modelleken mutatja be, hogy mit gondol az emberi fejlődésről. Értelmezésében a dualista 2D-modell (test és elme/lélek modellje) leegyszerűsítő, így nem kívánatos az emberekkel való munkában. A 2D-modell

értelmezésében minden ember egyforma (ez a biológiai hasonlatosság alapján álló univerzalizmus). Ezzel szemben a Frankl által támogatott 3D-modell, amely a test, az elme/lélek és a szellem síkját is magában foglalja, már egymástól jócskán különböző személyeket feltételez (Köváry, 2022, 424. o.). Ez a szellemi sík a pedagógiai értelmezésben később fontos lesz.

Frankl teleologikus világnézetet vallott: szerinte az életnek van az egyéntől független

célja és értelme, az emberi életben fellelhető értelmet *a priori* adott igazságnak (Sárkány, 2023, 89. o.), antropológiai jellemzőnek tekintette (Uo., 159. o.), egzisztenciális adottságok szerinte az ezek (Köváry, 2022, 326–327): 1) szellemiség, 2) szabadság és 3) felelősség.

A fentieket összefoglalva a két elméletalkotó emberképét az 1. táblázatban vetjük össze.

1. TÁBLÁZAT

Frankl és Rogers emberképe és a kulcsmomentumok mögött álló elméletek

Viktor E. Frankl szerint az ember:	Carl R. Rogers szerint az ember:
<ul style="list-style-type: none"> – oszthatatlan (individuum), mely jellemző még kóros állapotokban sem szűnik meg (ld. Dasein; Heidegger, 1962, 26. o.); – feloldhatatlan (insummabile), ha közösségekben feloldódik, tönkremegy (ld. szelf-fragmentáció; Kohut, 2009, 94. o.); – abszolút nóvum, egyedi az univerzumban (ld. a Dilthey-féle hermeneutikát; Hodges, 1969, 143. o.); – szellemi létező, ellentétben a csupán bioszociális létezőkkel (ld. heideggeri létfeledett-természeti állapot szemben az ontológiailag reflektált léttel; Heidegger, 1962, 59. o.); – egzisztenciálisan értékorientált, nem ösztönök hajtják (ld. Tillich szabadság és sorszerűség közötti döntései; Kegley, 1961, 54–56), vagy Isaiah Berlin kettős szabadság-elmélete; Berlin, 1969, 118–134); – <i>én-szerű</i>, és az ösztönös tudattalan mellett a szellemi tudattalan is részét 	<ul style="list-style-type: none"> – nyitott a tapasztalatokra, képes az élmények védekezés- és torzításmentes befogadására (Kierkegaard, 1986; Rogers, 1980, 39. o. és Whitehead, 1949, 56. o.); – egyfajta egzisztencialista életstílust él – teljesen átéli a pillanatot, a jelenben létezik, de irányultsága a jövőbe tekint (ld. Rank; de Carvalho, 1999/2010, 49. o.); – természetes ön- és ösbizalommal rendelkezik – bízik a saját képességeiben, értékítéletében és abban, hogy ki tudja választani a megfelelő viselkedést. Értékítélete nem a külső szabályoktól, a társas elvárásoktól függ, hanem belső központból indul ki (ld. Kierkegaard; Rogers, 1980, 39. o.); – tudja, hogy van választási szabadsága és él is ennek a lehetőségével (ld. Rollo May, Maslow és Otto Rank; Schneider, 2022);

képezi, a transzcendenciára irányul (ld. *Gabriel* (2018): a szellemi nem egyenlő a tudatival);

- rendelkezik a szellem dacoló hatalmával, tehát a biológiai, szociális és pszichikai dimenziókkal harcra szállhat (ld. jaspersi határhelyzetek; *Wildermuth*, 2007, 11. o.);
- dinamikus, képes a pszichofizikai lététől távolságot tartani, azon kívül létezni (ld. előző pont);
- léte alapvetően különbözik az állati lététől, hiszen világa van, nem környezete (ld. Binswanger és Boss elmélete: *Mitwelt-Umwelt-Eigenwelt*, *Binswanger*, 1963, 31. o.);
- az öntranszcendencia felől fogja fel önmagát (ld. Tillichnél az önegységesítés-önteremtés-önmeghaladás hármas egysége; *Newport*, 1984, 47. o.).

- kreatív és szabad (ld. Whitehead; *Rogers*, 1961, 300. o., illetve Kilpatrick hatása; *Rogers*, 2019, 377. o.);
- megbízható és konstruktív módon él és cselekszik (ld. *Maslow*, 1966, 22. o.);
- élményekben gazdag, teljes életet él (ld. *Maslow*, 1966, 22. o. és Henry James; *Gavin*, 2012).

FORRÁS: *Rogers*, 2019, 241–251. o. és *Kövüry*, 2022, 326–327. o.

Oktatási-nevelési célok

A nevelésfilozófiai alapok megteremtenek egyfajta emberképet, és természetszerűleg kijelölnek pedagógiai célokat is, ezek pedig előrevetítik a nevelési-oktatási folyamat elvárt eredményeit, azok kognitív és affektív jellemzőit, valamint, hogy a diákok milyen tudás- és készségkészleteinek fejlődését kívánja az adott pedagógia elősegíteni. Az is központi kérdés lesz, hogy miként befolyásolja a megközelítés a tanulók hozzáállását, értékeik alakulását és motivációjukat.

Eredményesség, elégedettség és jóllét, munkaetika

A két elmélet eltérő pedagógia célrendszerhez vezet, hiszen míg a frankli, előíró jellegű rendszerek középpontjában a tudás megszerzése, a készségek irányított és célorientált fejlesztése és az értékek belsővé tétele, valamint a személyes élet értelmének a fellelése áll, addig Rogers a kreatív gondolkodás, a problémamegoldó képesség, az önbizalom és a kongruens⁴ működés elősegítését tekintti elsődleges pedagógiai célnak. Ennek kapcsán, bár mindkét modell az autentikus,

⁴ Míg az önazonosság inkább egy önmagunkról alkotott stabil és koherens kép, amelyet a múltbeli tapasztalatok, a jelenlegi körülmények és a jövőbeli elvárások formálnak, a rogersi értelemben vett kongruencia (énazonosság) a fentiek mellett azt is magában foglalja, hogy gondolataink, érzéseink és viselkedésünk is összhangban vannak egymással (*Rogers*, 2019).

önazonos működést tűzi zászlajára, előbbi logikusan leginkább a folyamatok elején a külső visszaigazolásra és az ahhoz kapcsolódó sikerélményre épít, míg a másik modell a belső elégedettség, kongruencia és személyes fejlődés elérését jelöli ki céljául. Ezek persze nem oltják ki egymást, és nem is egymás ellenében működnek, inkább mint két komplementer halmazt kell őket elképzelni. Mindkét gondolkodó rendszerének a fókuszában a személyiség hosszú távú fejlesztése áll; így a frankli elméleti

keret jól alkalmazható

olyan problémák esetén, amelyek jól keretezhetőek, egy adott probléma köré

összpontosulnak, míg a

személyközpontú megközelítés inkább holisztikus, általános személyiségfejlesztési kérdésekben használható. Mindketten meg-egyeznek abban, hogy a jelentés- és értelemkeresést az emberi működés központi kérdéseként vizsgálják.

Rogers humanisztikus megközelítése részben Maslow ismert elméletére épül (Maslow, 1966), tehát biológiai indítású és növekedésalapú (de Carvalho, 1999/2010, 51. o.). Rogers szerint a személyekben eredendően megvan az önmegvalósítás és a személyes fejlődés irányába ható hajtóerő. Az *organizmikus értékelési folyamat* koncepciója (Rogers, 1961, 151. o.) központi helyet foglal el elméletében, eszerint az egyéneket a belső motivációjuk hajtja a számukra kielégítően ható és életüket gazdagító élmények felé. Nem hisz teleologikus, dogmatikus irányelvekben; a személy pozitív értékeit

adottnak veszi. A nevelési folyamatok során a segítő és a tanár nondirektív pozíciót foglal el, nem irányítja a tanulót valamilyen külső érték felé (Rogers, 1951, 306. o.), ennek feladatát a tanítványra hagyja. Rogers a pedagógiai munka kapcsán bármilyen külső vagy ráerőltetett tünő célrendszerrel kapcsolatban óvatosan fogalmazott, szerintük ezek korlátozhatják az egyén önirányított útját az önmegvalósítás felé (Rogers 1961, 55. o.).

Amikor az eredményes tanulás feltételeit megfogalmazza, a kiindulási pontja az, hogy a pedagógiai kérdésfeltevésnek relevánsnak kell

lennie a tanuló számára, vágyainak kell a változásra, mert ekkor alapvető hajtóerőként hat az *élet önmegvalósító tendenciája* (Rogers, 2019, 356., 361. o.). Leírja a tanulás szükséges és elégséges feltételeit (Uo., 352–355. o.), ezek a *kongruencia*, a *feltétel nélküli pozitív elfogadás*, az *empátia* és a tanár *hiteles kommunikációja*. Ezek hatására a tanuló én-képe hitelesebb, önazonosabb lesz, és a világról alkotott képe nyitottá válik új értelmezésekre, a fenomenológiai horizontja tágul (Rogers, 2019, 355. o.), és megvalósulnak a Dewey⁵ által központi kérdésként kezelt hosszú távú személyiségalkulás feltételei (Uo., 376. o.). Műveiben bővebben tárgyalja Buber (2008) dialógusfilozófiájának „Én-Te” és „Én-Az” kapcsolati koncepcióját is, főként a valódi, személyes kapcsolatok pozitív hatásait a nevelési folyamatra (Rogers, 1980, 41–45. o.). A pusztá

⁵ Dewey a személyiség hosszú távú fejlődéséhez szükségesnek tartotta a tapasztalati tanulást, a társadalmi szintű interakciót és a demokratikus részvételt. Az oktatásnak aktív tanulók és felelős polgárok nevelésére kell törekednie a valós élet tapasztalatai, a kritikus gondolkodás és a közösségi életbe való bevonódás révén, elősegítve az életre szóló fejlődéshez szükséges gondolkodási sémák gazdagodását (Ord és Leather, 2011; Sabel, 2012; Standal és Aggerholm, 2018; Noh és mtsai., 2023).

intellektuális tudás helyett az emberi érzelmek, a kreativitás és az *itt-és-most* fókusz játszanak fontos szerepet Rogers gondolkodásában, ezeket rendre Otto Rank hatásaként szokták említeni (*de Carvalho*, 1999/2010, 49. o.).

Rogers kiindulási alapként tekint Maslow önaktualizációs modelljére (*Maslow*, 1966, 22. o.), és összeköti azt saját, a személyes növekedéssel kapcsolatos elméletével. A gyermeki önellfogadást és spontaneitást leíró részt idézi Maslowtól (*Rogers*, 1961, 174. o.), amivel *Pukánszky* (2013, 119. o.) szerint egy romantizált 'valaha volt természetes' ósállapotot kíván visszaállítani.

Frankl nézetei mentén a tanulók akkor érhetik el a legjobb eredményeket, ha képesek megtalálni a saját életük értelmét, amely aztán őket tanulásra motiválja. Az ő megközelítése az önmeghaladásra épít, amely abban segít a tanulóknak, hogy leküzdjék az előttük álló nehézségeket, kihívásokat (*Pytell*, 2016). Rogers ezzel szemben a tanulói önszabályozásra és a személyes felelősségvállalásra helyezi a hangsúlyt, mert ez teszi lehetővé, hogy a tanulók aktívan részt vállaljanak tanulási folyamataikban (*Ponte és Brito*, 2022). Rogers megközelítése így a tanulói ön- és társértékelésre és a belső motiváció fejlesztésére összpontosít, ezek szintén hozzájárulnak a kimeneti eredmények javulásához (*Zagyváné Szűcs*, 2022).

Frankl a pedagógiát az egyénben rejlő, még meg nem valósult értelemfeltárás eszközeként tekinti (*Sárkány*, 2023, 181. o.), elmélete szerint az értelem objektív és adott, és az egyén feladata, hogy megtalálja azt a saját életében (*Sárkány*, 2023, 48. o.). Ezzel szemben Rogers a személyes növekedést és a

feltétel nélküli pozitív elfogadást helyezi középpontba (*Rogers*, 1961). Véleménye szerint az értelmet nem megtalálni, hanem megteremteni kell a tanuló életében (*Sárkány*, 2023, 49. o.). A pedagógiai folyamatban Frankl a személyiség szellemi dimenziójára, a személyiség lehetséges jövőbeni változótára fókuszál (*Sárkány*, 2023, 50. o.), míg Rogers a jelen pillanatban elérhető személyre, az *itt-és-mostra* koncentrálna (*Rogers*, 1961, 91. o.).

A frankli elméleten alapuló pedagógia célja, hogy segítse az egyént transzcendens értékek felfedezésében és az önmagán túlmutató célok megvalósításában. Rogers megközelítése inkább az egyén személyes növekedését és a társas kapcsolatok fejlesztését helyezi előtérbe. (Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy Frankl elméletének pedagógiai vetülete bonyolultabb kérdés, mint ugyanez a rogersi elméletnél. Bár Frankl maga nem dolgozott ki kiterjedt pedagógiai modellt, tanítványai és követői fejlesztettek különböző pedagógiai módszereket (*Siller és Waibel*, 2018).

Ezek azonban nem mindig állnak összhangban Frankl eredeti elképzeléseivel (*Sárkány*, 2023, 134. o.), így ezeket nem is vettük a jelen tanulmány keretében figyelembe.)

A fentiekből eredően munkaetikaként Frankl az egyenlő lehetőségekben és ennek kapcsán az életfeladathoz kapcsolódó felelősségtudatban hisz; Rogers figyelmének fókuszában inkább az egyéniség tisztelése és a sokszínűség elfogadása áll.

a pedagógiát az egyénben rejlő, még meg nem valósult értelemfeltárás eszközeként tekinti

Értékkeresés

Míg a fősodorbéli pszichológia és talán leginkább a személyközpontú pszichológia alapvető attitűdje egy világnézeti értéksemlegesség, ezt a gyakorlati munkában (legyen az terápiás vagy pedagógiai munka) nem igazán lehetséges érvényesíteni (Kövény, 2022, 324. o.). Rogers a jelentést nem adottnak veszi, hanem egy konstrukció eredményének látja, tehát olyan tartalomnak, amelyet a személy nem megtalál, hanem aktívan felépít. A frankli egzisztencializmus, kiváltképp a vallásos egzisztencializmus, az emberen túlmutató, így transzcendens értékrendszerben próbálja megtalálni az ember helyét. Viszonyítási pontként, a modern humanista gondolatmenettel szemben, nem magát az embert választja, hanem a személyen túlmutató értékeket.

Frankl elméleti és gyakorlati munkájában ez az (érték)semlegesség célként nem jelenik meg, alapvetően értékeket közöl, azok felé orientál (Sárkány, 2023, 177. o.). Franklnál, Rogers-szel szemben a személyiségfejlődés központi kérdése az önmeghaladás, annak központi eleme az ember biológiai és szociális kereteitől való elszakadás képessége (Uo.). A rogersi személyközpontú szemlélet pedig inkább a személyes narratíva kiteljesítését tartja központi kérdésnek.

Tanári és tanulói szerepek, a tanulási folyamat, a tanári és tanulói tevékenységek és tanulási stílusok

A pedagógiai gyakorlatban Frankl és Rogers megközelítései különböző módszereket

igényelnek. Frankl elmélete szerint a tanároknak segíteniük kell a tanulókat abban, hogy felfedezzék saját értelemkeresési céljait, míg a Rogers elméletét követő tanároknak támogató környezetet kell teremteniük, amely elősegíti a tanulók önálló gondolkodását és fejlődését (Semper és Lizasoain, 2022). A kutatások azt mutatják, hogy a tanulói eredmények szempontjából a pedagógiai környezet és a tanári attitűdök kulcsszerepet játszanak (Olasz és Hütter, 2021). A tanárok által alkalmazott megközelítések, módszerek és a tanulók közötti interakciók jelentős hatással vannak a tanulói teljesítményekre.

A humanisztikus pedagógia hangsúlyozza a támogató tanulási környezet fontosságát, amely előmozdíthatja a diákok független, kritikai gondolkodását és személyes fejlődését. Ez a megközelítés olyan oktatási környezetet szorgalmaz, ahol a diákok értékesnek, valós személynek érzik magukat. Ez összhangban van azzal az elképzeléssel, mely szerint a tanároknak olyan légkört kell

teremteniük, amely kedvez az önirányított tanulásnak (Bondy és mtsai., 2007). Ez nemcsak a diákok elkötelezettségét, hanem a tanulási motivációját és a rezilienciáját is

növeli. A tanárok pozitív interakciója jelentősen befolyásolhatja az osztályterem pszichológiai környezetét, ezáltal csökkentve az elkerülő, problémás viselkedést (Bondy és mtsai., 2007). Továbbá Talvio és Lonka kijelentik, hogy egy olyan pozitív osztálytermi légkör, amelyet konstruktív interakciók jellemeznek, kulcsfontosságú a diákok jóllétére és a tanulmányi eredményére nézve (2019, 315–339. o.).

a tanulók közötti interakciók jelentős hatással vannak a tanulói teljesítményekre

Monteiro eredményei bizonyítják, hogy a folyamatos, formatív visszajelzés és egy gondoskodó osztálytermi közeg a diákok magasabb szintű elkötelezettségéhez és azonosulásához vezet (Monteiro és mtsai., 2021). Ez összhangban van Rogers azon hitével, hogy az oktatóknak olyan környezetet kell elősegíteniük, ahol a diákok ki tudnak teljesedni, és autonóm módon tudnak működni, ezáltal fejlesztve kritikai gondolkodásukat és az általános tanulási élményt.

Rogers kiemeli, hogy a diákokat aktívan be kell vonni a tananyag feldolgozásába, ez áll az általában Benjamin Franklinnek tulajdonított *involúció*elmélet mögött is, amely szerint tapasztalatokon és élményeken keresztül tanulunk, nem pedig passzív információfelvétel útján (Astin, 1999).

Tanári szerepek

Evidencia, hogy a tanárok kulcsszerepet játszanak a tanulási folyamatokban. A tanár azon túl, hogy segíti a tanulási folyamatot, aktív szerepet játszik a tanulási környezet kialakításában, a diákok motiválásában és a tanulási folyamatok irányításában. A tanár–diák kapcsolat minősége, a pedagógus érzelmi intelligenciája, valamint a pedagógusok közötti együttműködés mind-mind hozzájárulnak az oktató–nevelő munka sikeréhez (Spilt és mtsai., 2011; Lampert és Graziani, 2009; Kelchtermans és De-*ketelaere*, 2016; Cochran-Smith, 2005).

Frankl filozófiai kiindulópontjából következően a pedagógus direktív szerepet játszik a nevelési folyamatban, útmutató, irányító szereppel rendelkezik. Nézetei szerint a pedagógus feladata, hogy irányítsa a diákokat az értelemkeresés útján, és ne pusztán

formális tudást adjon át. Véleménye szerint az oktatási–nevelési folyamatnak olyan környezetet kell teremtenie, ahol a diákok felfedezhetik saját értékeiket, és az életükben megbúvó értelmet fellelhetik. Rogers-szel szemben sejtethető, hogy direktív, irányító szerepet szán a pedagógusnak is – emiatt rendszeresen érte kritika őt (Pytell idézi *Kölváry*, 2022, 322. o.).

Rogers ettől eltérően abban hisz, hogy a pedagógus leginkább mint segítő–támogató szakember jelenik meg a pedagógiai folyamatokban. Szerinte a pedagógus facilitátorként kell, hogy működjön, támogató környezetet kell biztosítani, amely elősegíti az önfelfedezést és a személyes növekedést. A pedagógus feladata a biztonságos, empátikus és elfogadó osztálytermi légkör megteremtése. Úgy vélte, hogy a hétköznapi pedagógiai munkában vitákat kell generálni, meg kell osztani a személyes véleményeket, és meg kell próbálni megérteni és elfogadni a sajátunktól eltérő álláspontokat és érzéseket. Így előadások helyett inkább demonstrációkat tartott, ezek során igyekezett empátikusan, elfogadóan, kritika nélkül

kezelni a kérdéseket (2019, 342. o.).

Az eredményes tanárt leíró vonásokat (empátia, kongruencia és feltétel nélküli pozitív elfogadás)

a hétköznapi pedagógiai munkában vitákat kell generálni

kiegészíti a *sokoldalúság* és a megengedően involváló, gazdag forrásokhoz hozzáférő és azokat a diákok számára biztosító szakember (*resourcefulness*) jellemzőivel (Uo., 359–360. o.). A humanisztikus szemléletű pedagógusi munka két hangsúlyos pontja: 1) a tanulás általános pszichológiai feltételrendszerének megteremtése, 2) érzelmi alapú pedagógia kialakítása, amely nem csak a kognitív készségeket fejleszti (ld. többszörös

intelligencia-elméletek; *Dezső*, 2021). Az érzelmi (affektív) pedagógia részei: a) modellkövetéses tanulás; b) didaktikus tanulás; c) kísérletező tanulás. Rogers kooperatív, konstruktív és proaktív szemléletet vallott, szerinte az iskolai munkában megjelenő negatív érzelmek csak védelmi mechanizmusok, amelyek azért alakulnak ki, mert a diák frusztrálódik az általános igényei (szeretet, valahová tartozás és biztonság) kielégíthetlensége miatt (*Patterson*, 1977). Rogers úgy véli, nem lehet mást megtanítani arra, hogyan tanítson (*Uo.*, 344. o.); szerinte nem kizárólag a tanítási folyamat pedagógiai céljai, hanem leginkább a tanár személyisége a fontos, valamint a tanuló személyét fókuszban tartó attitűd, így tiltakozik az ellen, hogy a megközelítése pusztán technika lenne (*Uo.*, 372. o.). Kritikusan szemléli korának pedagógiáját, felvetése szerint „amit meg lehet tanítani, annak fontossága megkérdőjelezhető” (*Rogers*, 2019, 344. o.) – ebben pedig egy gropiusi elvet fedezhetünk fel (*Gropius*, 1919): a pedagógiai munka részei, elemei (*techné*) bár megtaníthatóak, a valós pedagógiai hatásmechanizmus csak a gyakorlaton és személyes reflexión, tehát egyfajta praktikus, gyakorlati bölcsességen keresztül érthető meg (*phronesis*), így azt átadni nem lehet, csak személyes belemerüléssel, immerzióval lehet megszerezni.

A tanulók értékelése

Az értékelés kérdése is a pedagógusi (és esetleg a tanulói) szerepekhez tartozik: míg a frankli gondolat egyértelművé teszi a rendszer elvárásait, és vélhetően ahhoz viszonyítottan szummatív módon, külső és belső

mércékhez viszonyítva méri a tanulói fejlődést, addig a humanisztikus szemlélet az egyént veszi kiindulási pontként, a magához viszonyított, formatív fejlődését tekinti mérvadónak. A jelen magyarországi gyakorlatban a rogersi szemléletű iskolák értékelése szöveges.

Kicsit bővebben kifejtve, a frankli alapozású pedagógia értékelése szoros kapcsolatban áll a személyiség, a közösség és a szellemi létezés fogalmaival, ezek mind kulcsszerepet játszanak a tanulási folyamatban. A logoterápia filozófiája az egyéni identitás és a szellemi értékek fontosságát hangsúlyozza, ezek pedig a pedagógiai értékelés szempontjából is meghatározóak (*Santos és Pereira*, 2023). A frankli elmélet szerint szervezett pedagógiai értékelés szem előtt kell hogy tartsa a diákok egzisztenciális értékorientációját is. Az értékelési folyamat során a szerencsés esetben a pedagógusok lehetőséget biztosítanak a diákok számára, hogy kifejezzék saját értékeiket és céljaikat (*Cruz*, 2022). Dinamikus pedagógiai értékelésre van szükség, hogy a diákok valamilyen távolságot tartsanak pszichofizikai léte-

zésüktől, tehát a maslowi elméletet meghaladva létezzenek és kiteljesedjenek (*Rodríguez-Fernández és Sternberg*, 2023).

Rogers szerint a pedagógiai értékelésnek össze

kell kapcsolódnia nemcsak a tanulók tapasztalatainak, hanem önbizalmának és kreativitásának fejlesztésével is (1969). Egzisztencialista életstílusra kell építenie, amely a jelen pillanat átélésére és a jövőre összpontosít, a diákoknak tudatosan kell élniük a választási szabadságukkal (*Rollo May* idézi *Yalom*, 2017; *Maslow*, 1966). A tanulóközpontú megközelítés a kompetenciák

szem előtt kell hogy tartsa a diákok egzisztenciális értékorientációját is

fejlesztésére és a tapasztalati tanulásra összpontosít (Klein és mtsai., 2023).

Tanulói szerepek

Rogers nevelésfilozófiájában leginkább a tanulói aktivitás, tehát a tanulás kap központi szerepet, a befogadói oldalról közelíti meg a pedagógiai folyamatot. Úgy véli, hogy annak belső, tanulói motivációból kell kiindulnia és valódi problémákkal kell foglalkoznia (Rogers, 2019, 356. o.), ez pedig elvezet a tanuló irányította, felfedezés alapú tanuláshoz (Uo., 349. és 377. o.). Mivel saját tanítási élményeiből indul ki, amelyek számára a *feketedoboz*-elmélet⁶ által keltett frusztráló érzésekkel kapcsolódnak össze (Uo., 372. o.). Rogers véleménye szerint a tanuláshoz struktúrálatlanul kell lennie (Uo., 374. o.), a klasszikus direktív tanítást pedig inkább károsnak, mint hasznosnak tartja (Uo., 345. o.), mivel nem belső igényeket céloz – hacsak a tanár nem korlátozza magát a facilitátor szerepére (Uo., 357. o.).

Frankl ezzel szemben az élet feladatjelleget veszi alapul, terápiás megközelítése, amiből pedagógiájára is következtethetünk, megoldásközpontú és életvilág-irányultságú (Sárkány, 2023, 178. o.). A tanuló eszerint

bizonyos központi célok felé törekszik, és azokhoz kapcsolódva, konfliktusok mentén találja meg saját szerepét és célját. Külső viszonyítási pontokhoz igazodik, képes önreflektív folyamatok segítségével kijelölni saját szerepét és helyét a társadalomban.

A tanuló autonómiája

Rogers a modern értelemben vett, a személyből kiinduló autonómia híve. Nála a pedagógus mint facilitátor kerül a képbe, aki kvázi szemlélőként vesz részt a folyamatokban. Aki nem vezet, hanem kísér: úgy véli, hogy a tanuló a saját életének a legjobb ismerője, ő az, aki tudja, hol és miben kell fejlődnie, milyen irányban kíván haladni a munka során, mely problémák a legfontosabbak számára (Rogers, 1951, 11. o.). Aki úgy gondolja,

hogy az élményekből kihámozni a lényegét, mély összefüggéseket találni a legnehezebb feladat.

Az autonóm tanulásról beszél a Rogers-tanítvány Tenenbaum, aki egy képzés elvégzése után nyilatkozik az azt követő saját tanári munkájáról (Tenenbaum, 1969). A Rogersi autonómiaelv alátámasztásaként maga Rogers szerkeszti bele a volt tanítvány leveleit a saját kötetébe: „*Hagytam, hogy a*

Frankl az élet feladatjelleget veszi alapul

⁶ A „fekete doboz” elmélete olyan pedagógiai folyamatok vagy rendszerek leírására szolgál, ahol a folyamat bemeneti és kimeneti oldalai megfigyelhetők, azok belső működése azonban nem látható vagy nem egyértelműen leírható, így csak felszínes megértést érhetünk el velük kapcsolatban, és a folyamatról magáról tudományos igényű következtetéseket és reprodukálható eredményeket nem lehet megfogalmazni (Stame, 2004; Southgate és Aggleton, 2016; Roman és mtsai., 2020).

⁷ A konfliktusok elkerülendő jelenségeknek tűnhetnek a laikusok szemében, a pedagógusok és fejlesztő szakemberek számára mégis elengedhetetlenek, ezek mentén rajzolódik ki ugyanis az egyén mint személy egyedi jellege, ezen konfliktusok során utasít el vagy vállal fel értékeket. Az egzisztenciális szemlélet szerint nem ismerjük meg a személyiséget, csak reflektíven, a másokkal fenntartott kapcsolataink keresztül. Heideggeri értelemben ugyanis konfliktusok és összetűzések során mutatkozik meg a valós, autentikus énünk, és tűnik el az automatizmusok által befoglalt *Das Mann*, a *világna-hanyagott-én* (Heidegger, 1962).

diákok átvegyék az uralmat [...] Követtem a diákokat, amerre vezettek” (2019, 386. o.).

Frankl elmélete ezzel szemben inkább értékpozitív, világszemléleti szempontból érték-központú modellként értelmezhető. Az autonómiát nem a személyből eredő jellemzőnek, hanem univerzális, egzisztenciális adottságnak veszi, ez pedig az általa sugallt módszerben is visszatükröződik. Úgy a terápiás gyakorlatban, mint a pedagógiai munkában, a pedagógiai vezetésben hisz, és a pedagógus személyiségét Rogers mellett ő is kulcsfontosságú tényezőként jelöli meg (Sárkány, 2023, 131. o.); ez leginkább a frankli gondolat pedagógiai alkalmazását kidolgozó Längle munkájában érhető tetten (Siller és Waibel, 2018). A tanuló szellemi dimenzióit célozza meg, értékekhez közelít. A goethei értelemben ahhoz a személyiségrészhez beszél, amellyé a tanuló válhat (*potenciál*), míg Rogers leginkább az adott idő- és térbeli konstellációban, az itt-és-mostban megjelenő személlyel dolgozik (persze hasonló céllal, mint Frankl), és bízik annak autonóm és autogén kiteljesedésében.

Frankl előadásaiiban előszeretettel idézte Goethe *Wilhelm Meister tanulóévei* (1795/1983) című fejlődés-regényét, és bár erre leginkább pszichoterápiás tevékenységével kapcsolatban utalt, a goethei gondolat összességében is megvilágítja, amit az emberről, az emberi fejlődésről gondolt. Eszerint, ha az embereket olyanakk fogadjuk el, amilyenek (*aktuális állapot*), akkor ezáltal akadályozzuk a kiteljesedésüket, mert nem engedjük őket fejlődni. Míg, ha úgy bánunk velük, mintha máris olyanok lennének, amivé válniuk lehetne és kellene (*potenciális állapot*), akkor végeredményben segítünk nekik kiteljesedni.

Ahogy Nádudvari fogalmaz, Goethe értelmezésében az emberi teljesség csak a világgal való érintkezésben teljeseedik ki, az egyén pedig rendelkezik egy olyan saját belső erővel, amely arra szolgál, hogy a világból érkező hatásokra ellenhatást gyakoroljon, azok relációjában találja meg a helyét: így „[az] élet folyamata a világ teljes elsajátításának folyamatában egyidejűleg a világgal szemben történő önfenntartás is. Ily módon lehet az ember aktív, tetterős és derűs.” (Nádudvari, 2020, 209. o.).

A tanuló felelőssége és szabadsága

A frankli, egzisztenciális megalapozású pedagógiai munkában a tanulóknak saját szabadságukkal és ezáltal felelősségükkel kell szembenéznük. Ezzel szemben Rogers úgy vélte, hogy a terápiás és az oktatási-nevelési folyamatnak az egyéneket önmegvalósításuk elérésében, képességeik és potenciáljuk kibontakoztatásában kell segítenie, kiemelve az autonómia és a belső motiváció erősítésének kérdését a diákokban.

Frankl hangsúlyozta az egzisztenciális adottságként tekintett személyes szabadságot és az abból következő felelősséget (Köváry, 2022). Terápiás munkájában arra bátorította klienseit, hogy megértsék:

még nehéz életkörülmények között is – amikor azokat megváltoztatni nem tudják –, van szabadságuk megválasztani az eseményekhez való hozzáállásukat és az abból eredő cselekedeteiket. Pedagógiai értelemben alapvetően szükségesnek tekintette a *kettős mandátumú* (egyszerre nevelői és oktatói), és egyszerre indirekt és direktív pedagógusi pozíciót (Sárkány, 2023, 322. o.), amelyért rendre ki is állt.

a pedagógiai vezetésben hisz

Rogers megközelítése viszont, amint arra a fentiekben már utaltunk, nondirektív, nem irányító jellegű. Az autoriter, előre strukturált oktatási-nevelési módszerekkel ellentétben Rogers egy olyan megközelítést javasolt, ahol a diákok jelentős kontrollt gyakorolnak a tanulási-nevelési folyamatuk felett, és arra bátorítják őket, hogy fedezzék fel és kövessék saját érdeklődési köreiket, találják meg saját tanulási útjaikat (*learning pathways*).

Véleménye szerint a tanulás központjában az élmény megértése kell hogy álljon, ehhez le kell küzdeni a védekező mechanizmusokat (senki sem szeret buta lenni vagy nem tudni), tisztázni kell a zavarokat és a bizonytalanságokat, mivel „a dilemmáknál kezdődik a gondolkodás” (Deweyt idézi Rogers, 2019, 376. o.). Hagyni kell, hogy az élmények magukkal ragadják a tanulót (Rogers, 2019, 382. o.) – ahogy azt Csíkszentmihályi a *flow-élmény* kapcsán leírja (Csíkszentmihályi, 2016, 239–244. o.).

Iskolai kultúra, nevelési-oktatási folyamat

Frankl elmélete, talán Heidegger hatására,⁸ az individuum oszthatatlanságát emeli ki, filozófiája szerint a személy több, mint amit egyéni bio-pszicho-szociális dimenziója sugall. Mélyebb, szellemi aspektusokat is magában foglal, ami az iskolai kultúrában azt fogja jelenteni, hogy elismerjük a

személyiség egyediségének szerepét, és támogatjuk az autonóm gondolkodást és fejlődést.

Továbbá a Frankl által hangsúlyozott öntranszcendencia elve mentén az elmélete alapján vélelmezhető iskolai intézményi kultúra arra ösztönzi a diákokat, hogy túllépjenek saját korlátaikon, és értelmet keressenek a tanulásban és a közösségi létben. Ez az öntranszcendencia hozzájárulhat a jóléthez és a személyes fejlődéshez (Wong és mtsai., 2021; Harris és mtsai., 2018). Ennek nyomán olyan környezetet kell kialakítanunk, amely támogatja a diákok értékorientált

döntéseit és a közösséghez való tartozás érzését is. Végül a frankli elmélet szerint figyelembe kell vennünk, hogy az egyén szellemi létezése különbözik minden egyéb létfor-

mától (Kövár, 2022), mivel ez az egyén ez által képes a világot és a benne elfoglalt helyét értelmezni és értékelni. Az iskolai kultúrában ez meg kell hogy jelenjen, így tehát a tanítás-tanulás nem csupán információtranszfert kell, hogy jelentsen, hanem a diákok belső világának és identitásának formálódását is.

Végül: Frankl elmélete hangsúlyozza a közösség szerepét az egyéni fejlődésben. Az iskolai intézmények kultúrájának támogatnia kell a közösségi élményeket, amelyek elősegítik a diákok közötti kapcsolatok kialakulását és a kollektív transzcendenciát. A közösségi részvétel nemcsak a diákok szociális jólétéhez járul hozzá, hanem a közös

a diákok jelentős kontrollt gyakorolnak a tanulási-nevelési folyamatuk felett

⁸ Heidegger filozófiájának középpontjában az ember mint létező áll. Felfogása szerint az ember nem pusztán biológiai lény, hanem olyan különleges létező, aki az őt körülvevő világban van, és azzal állandó kapcsolatban áll. Heidegger a *Dasein*-t, a világban való létezést vagy belevetettséget mint olyan jelenséget vizsgálja, amely létezés egzisztenciális kérdés, és magában foglalja az embert mint multidimenzionális, gondolkodó, érző és cselekvő lényt (Heidegger, 1962).

célok és értékek megértéséhez is, amely elengedhetetlen a sikeres iskolai környezethez.

Emellett a frankli értelemből kiinduló pedagógiai folyamatok célorientáltak, strukturáltak és irányítottak – a tanár és az objektív tananyag szerepe meghatározó, ezek referenciapontként működnek. Fő tevékenységei az előadás, az irányított gyakorlatok és az azokat követő értékelés. Ezzel szemben a rogersi szemléletű pedagógiai munka inkább az autonóm felfedezésre, személyes tapasztalásra koncentrál, így végig nyitott, önirányított folyamat. Munkaformái inkább az irányítás nélküli, vagy kevésbé irányított beszélgetések, a csoportmunka és a projektmunka (*Feigenbaum, 2023*).

Következésképpen a két elmélet nyomdokán megjelenő tanulási stílusok is eltérnek, hiszen míg a klasszikusabb módszerben a tanulás lineáris és analitikus, a rogersi felfogásban megjelenik egy diverzifikáltabb, tapasztalati jelleg.

Frankl munkái az élet értelmének az emberi életben betöltött fontosságát tárgyalják, ezek biztosítják az elméleti alapot ahhoz, hogy megértsük, hogyan támogathatja a tanulók személyes fejlődését egy klasszikusabb osztálytermi környezet. A klasszikusabb rendszer strukturált, hierarchikus és érték-alapú, tehát valami felé orientál. Meghatároz fő pontokat, amelyek felé a tanulóknak és a pedagógusoknak egyaránt közelíteniük kell. Ezzel szemben a rogersi modell alapján szerveződő iskola nyitottabb, a sokszínűséget jobban támogatja, így működése is demokratikusabb (*Giorgos, 2023*).

A frankli rendszer erőforrásai a tanári tudásból, a tananyagból és a közvetített értékekből kerülnek ki, míg a személyközpontú

működésmód inkább a megfelelő tanulási környezet kialakítását, az eszközök autonóm használatát és hozzáférhetőségét és a támogató kapcsolatokat tekinti erőforrásoknak.

Az idő kérdése a pedagógiai folyamat során

Lényegi pont a pedagógiai munka során, hogy milyen időintervallumban gondolkodunk. A keretek is e szerint alakulnak, ezáltal erősen vagy gyengén keretezett folyamatokat kapunk. Ha a két elméletalkotót összehasonlítjuk, láthatjuk, hogy Rogers a legkevésbé rigid kereteket javasolta, ennek megfelelően nem kívánta meghatározni sem a foglalkozások témáját, sem pedig az arra fordítandó időkeretet (*Rogers, 2019*).

Vele szemben Franklt többször érte az a kritika, hogy a segítői folyamatok során kevés időt ad a kliens számára (*Garcia-Alandete, 2023*), az időt lényegi tényezőnek tekintette, minél előbb választ kívánt találni a kliens problémájára. Időkeretét tekintve a frankli modell határozottabb,

működése is célorientáltabb, ebből arra következtethetünk, hogy a pedagógiai tevékenység során is fontos, hogy az adott kérdés megoldása az idő szempontjából minél gazdaságosabb legyen. Rogers procedurális, élményközpontú iskolája folyamatorientáltabb, és inkább a diákok által meghatározott, rugalmasabb időbeosztást sugall. Hatékonyaságuk valószínűleg nem tér el egymástól, de míg a frankli elgondolás inkább rövidebb távú, konkrét célok elérésére tűnik alkalmasnak, a rogersi rendszer inkább a hosszú távú személyiségfejlődést támogatja.

a frankli elgondolás inkább rövidebb távú, konkrét célok elérésére tűnik alkalmasnak

Hozzáállás, motiváció és értékelés

Bár mindkét elmélet a belső motivációra épít, a klasszikusabb, frankli szemlélet emellett a külső motivációt és a felelősségtudatot is hozzákapcsolja a tanulói fejlődéshez. Rogers kizárólag a belső motivációra és a természetes kíváncsiságra épít. A fentiek miatt az ezekből következő értékelési gyakorlatok is eltérnek. Referenciapontként a frankli szemlélet a formális, külső kritériumok alapján történő értékelést, a rogersi elveken alapuló pedagógia pedig a formatív, folyamatos, ön- és társértékelésre fókuszáló értékelést részesíti előnyben (Giles és mtsai., 2005).

KÖZÖS ÉS ELTÉRŐ PONTOK

Kettejük filozófiájának neveléstudományi vetületét áttekintve az eltérések mellett jelentős összecsengéseket is láthatunk. Az első, és talán legfontosabb közös pont a két elméletalkotó között maga az értelemkeresés. Bár Frankl logoterápiás szemlélete az élet személyes értelmének *megtalálására* összpontosít, Rogers pedig az önmegvalósításra és a személyes értelem *megteremtésére* helyezi a hangsúlyt, mindkét egzisztencialista a szellemi dimenziót, az értelmet keresi a pedagógiai folyamatokban.

Az empátia jelentősége is közös pont kettejük gondolkodásában: Rogers az empátikus tanár-diák kapcsolat fontosságát hangsúlyozza, Frankl pedig az interperszónális kapcsolatok szerepét emeli ki a személyes

fejlődésben, és egyetérteni látszanak abban, hogy empátia nélkül nincsen személyekkel végzett érdemi munka. Megközelítésük közös vonása tehát a humánus, a szenvedő embert felkaroló, segítő szándék.

Mindkét gondolkodó egy holisztikus, egzisztenciális alapú, emberközpontú megközelítést szorgalmaz, amely tiszteletben tartja az egyéni megéléseket. Végül: mindketten ellépnek a pusztán biológiai modellektől, és a szellemi-lelki szféra felé fordulnak, így a lélektan tudományát újra emberivé kívánják tenni, rehumanizálni akarják azt. Ugyancsak ebben a metszetben találhatóak a tanulás érzelmi és pszichés aspektusai, az ezekre irányított figyelmet mindketten alapvető tényezőnek tekintették a hatékony oktatásban.

Végül az autonómia és az önirányított tanulás kérdését kell kiemelniük, hiszen úgy Frankl, mint Rogers pedagógiai célként jelölte meg, hogy a tanulók aktív résztvevői legyenek a tanulási folyamatnak, és hogy a pedagógusok támogassák a diákok autonóm, kritikai gondolkodását.

mindkét gondolkodó egy holisztikus, egzisztenciális alapú, emberközpontú megközelítést szorgalmaz, amely tiszteletben tartja az egyéni megéléseket

A 2. táblázatban összegezve is bemutatjuk, miként lehet egymás mellé rendelni az eddigiekben tárgyalt pedagógiai törekvéseket a két gondolkodó munkásságában. A táblázat segítségével az olvasó is reflektálni tud a saját pedagógiai vélekedéseire, a pedagógiai válaszai tudatosságára és a tanulói szükségletekhez való illeszkedésnek mikéntjére. A táblázat böngészésekor felmerülhet bennünk annak a kérdése is, hogy általában véve mennyire vagyunk rugalmasak, nyitottak új értelmezési keretek alkalmazására.

seire, a pedagógiai válaszai tudatosságára és a tanulói szükségletekhez való illeszkedésnek mikéntjére. A táblázat böngészésekor felmerülhet bennünk annak a kérdése is, hogy általában véve mennyire vagyunk rugalmasak, nyitottak új értelmezési keretek alkalmazására.

2. TÁBLÁZAT

Frankl és Rogers pedagógiai olvasata

	Viktor E. Frankl (Logoterápiás megközelítés)	Carl R. Rogers (Személyközpontú megközelítés)
<i>Antropológiai alap</i>	Az ember értelemkereső lény, aki képes túlmutatni önmagán.	Az ember önmegvalósításra törekvő, egyedi és szabad lény.
<i>Oktatási-nevelési célok</i>	Értelmes életre nevelés, értékek közvetítése, felelősségvállalás.	Személyes növekedés, önbizalom erősítése, kreativitás fejlesztése.
<i>A tanár szerepe</i>	Irányító, mentor, értékek közvetítője.	Facilitátor, támogató, motiváló.
<i>A tanuló szerepe</i>	Aktív résztvevő, értelemkereső, felelősségteljes.	Önfelfedező, önálló gondolkodó, aktív résztvevő.
<i>Tanulási folyamat</i>	Célorientált, strukturált, irányított.	Felfedező, tapasztalati, nyitott.
<i>Tanári és tanulói tevékenységek</i>	Előadás, irányított gyakorlatok, értékelés.	Beszélgetések, csoportmunka, projektmunka.
<i>Tanulási módok</i>	Lineáris, analitikus.	Diverzifikált, tapasztalati.
<i>Hozzáállás, motiváció</i>	Külső motiváció, felelősségtudat.	Belső motiváció, kíváncsiság.
<i>Értékelés</i>	Formális, külső és belső kritériumok alapján.	Formatív, folyamatos, ön- és társértékelésre fókuszáló.
<i>Iskolai kultúra</i>	Strukturált, hierarchikus, értékalapú.	Nyitott, támogató, demokratikus.
<i>Erőforrások</i>	Tanári tudás, tananyag, értékek.	Tanulási környezet, eszközök, támogató kapcsolatok.
<i>Idő</i>	Határozott időkeret, célorientált.	Folyamatos, rugalmas.
<i>Hatékonyaság</i>	Rövid távú célok elérésére alkalmas.	Hosszú távú fejlődést támogat.
<i>Eredmények</i>	Tudás megszerzése, készségek fejlesztése, értékek belsővé tétele.	Kreatív gondolkodás, problémamegoldó képesség, önbizalom.
<i>Elégedettség, jóllét</i>	Külső elismerés, sikerélmény.	Belső elégedettség, személyes fejlődés.
<i>Etika</i>	Egyenlő lehetőségek, felelősségtudat.	Egyéniség tisztelete, sokszínűség elfogadása.

FORRÁS: saját szerkesztés

KRITIKA

Bármely elméletalkotó nagysága általában abban is tükröződik, hogy munkássága milyen visszhangot kelt: hajója mennyi időre és milyen mértékben kavarja fel tudományterülete állóvizét. Minél több a követő és a kritikus, vélhetően annál nagyobb a hatás. Frankl és Rogers egyaránt termékeny szerzők, és ahogy várható volt, a munkásságukra sok kutató hivatkozik, egyetértve éppúgy, mint vitatkozva velük. Az, hogy elméleteiket és gyakorlatukat kritika érte, nem egyéb, mint a modern popperi tudományszemlélet kifejeződése (Popper és Gombrich, 1994).

Viktor Frankl

Viktor Frankl logoterápiája mély hatást gyakorolt a pszichológiára és a filozófiára, mégis számos kritikával szembesült. Ezek a kritikák többnyire filozófiája egyes alapelemeire vagy az általa megalkotott emberképre vonatkoznak, ugyanakkor az elmúlt időszakban megjelentek történész körökben egyes Frankl-interjúrészleteken alapuló tételezések.⁹ Ez a tudományos adok-kapok már Frankl halála után indult (Pytell, 2000), ebből eredően mára csak tanítványai, tisztelői tudnak kiállni mellette (Biller, Levinson és Pytell, 2002).

Frankl inkább magának való elméletalkotó, Kóváry meglátása szerint inkább kortársai kritizálták (2022), önkritikus hangot saját munkásságával szemben nem ütött

meg. A kritika, mivel Frankl elsősorban pszichoterápiás szakember, ezirányú munkáját érinti; leginkább autoriter stílusát (García-Alandete, 2023) és célratörő, az idő rövidségét szem előtt tartó, a kliens mielőbbi jobbulását célzó attitűdjét kifogásolták (Pytell, 2016).

A logoterápiás megközelítés kritikái többek között a túlzott individualizmust róják fel. Egyes kritikusi szerint Frankl filozófiája túlságosan is az egyénre fókuszál, és elhanyagolja a társadalmi kontextus szerepét az értelemkeresésben. E kritika szerint az egyén nem tud elszigetelten létezni, ehelyett szociális kapcsolataiba ágyazódik, és ennek eredőjeként az értelemkeresés is társadalmi folyamat. A kritikusok megjegyzik, hogy a logoterápia, mivel az életben fellelhető jelentésre fókuszál, fontos felismeréseket adhat a személyes szinten, viszont emiatt hajlamos lehet leegyszerűsíteni a problémák összetettségét, túlságosan az egyénre összpontosít, és figyelmen kívül hagyja a társadalmi kontextus jelentőségét (Rahgozar és Giménez, 2024). Ne felejtjük el, Rogers elméletét is hasonló kritikák érték.

Egyes tanulmányok rámutatnak a logoterápiás megközelítésnek arra a hiányosságára, hogy nem integrálja kellőképpen a transzcendencia fogalmát, így elhanyagol bizonyos vallási és spirituális dimenziókat, amelyek az emberi tapasztalat jelentős részét képezik. Másrészt, a logoterápia leegyszerűsítheti az emberi viselkedés komplexitását, figyelmen kívül hagyva a viselkedés kontextusfüggőségét és a morális értékelés relativitását. Továbbá a

hajlamos leegyszerűsíteni a problémák összetettségét

⁹ Timothy Pytell amerikai történész felveti – meglehetősen egyoldalú módon és a frankli életművet alapvetően megkérdőjelezve –, hogy Frankl a koncentrációs táborokban a náci rezsimet támogató szerepet játszhatott. Ezt a nézetet tanítványai, más történészek és életrajzírók visszautasítják (Biller, Levinson és Pytell, 2002).

bűntudat kezelésével kapcsolatos állításai is ellentmondásosnak tűnhetnek, mivel elismeri ugyan a bűntudat létezését, másrészt viszont túl egyszerű megoldásokat kínál a kezelésére, figyelmen kívül hagyva a bűntudat komplex pszichológiai, szociális és egyes vallásokat érintő dimenzióit (*Yildirim*, 2018).

Frankl filozófiájában a spiritualitás és a vallás, mint a magaslélektan kötelező elemei, lényegi szerepet játszanak. Egyes kritikusok szerint Frankl megközelítése így módon korlátozza a logoterápia általános érvényességét, mivel kizárja a nem vallásos embereket (*García-Alandete*, 2023). Ez utóbbit tanítványai, mint például Alfred Längle és Elisabeth Lukas cáfolták (*Sykes*, 2007; *Lukas*, 2011, *Längle*, 2014; *Kwee* és *Längle*, 2019).

A természettudományos megközelítés szerint nehezen mérhető az értelem, a szenvedés és a szabadság fogalmai, mivel nehezen kvantifikálhatók, ez pedig a logoterápiás elmélet és gyakorlat tudományos alapokkal való alátámasztását nehezíti (*Weisskopf-Joelson*, 1975).

Mindez persze más fényben tűnik fel, ha figyelembe vesszük azt a rehumanizáló, szellemtudományos törekvést, amelyet mindkét gondolkodó magáénak vallott.

Ennek kapcsán vetülhet Franklra a túlzó optimizmus vádjának árnya, de ne feledjük, e tekintetben is osztozik Rogers-szel. A logoterápia és egzisztenciaanalízis – csakúgy, mint a humanisztikus megközelítés – általában optimista képet fest az emberről és ennek lehetőségeiről. A kritikusok véleménye szerint ez a túlzó optimizmus elfedheti a valóságban létező problémákat és nehézségeket. Mivel az elmélet az embert mint értelemkereső lényt

látja, alapvető motivációját is ekként határozza meg. Ezt a megközelítést egyesek hajlamosak redukcionista, túlságosan is egyszerűsítőnek értékelni, mivel az emberi motivációnak csak egy síkját néui, eközben pedig elhanyagol más, alacsonyabb szintű motivációkat, mint például az éhség, a szomszomság vagy a biztonság iránti igény.

Kritika érte Frankl azért is, mert a szenvedést mint a növekedés lehetőségét értelmezi; a logoterápia szerint a szenvedésben is értelmet lehet találni, és ez a személyiség érésehez, növekedéséhez vezethet. A kritikai szociológia és pszichológia szerint ez a megközelítés romantizálja a szenvedést, elhanyagolja annak az egyénre gyakorolt negatív hatásait, és normalizálja azokat (*Pytell*, 2016).

Carl Rogers

Rogers saját megközelítésével kapcsolatban önkritikát és kérdéseket fogalmaz meg. Véleménye szerint a személyközpontú megközelítés, ha azt teljes mértékben érvényesítenék a

nappali rendszerű oktatásban, ahhoz vezetne, hogy megszüntetnék a tanítást, a vizsgákat – pedig a krite-riumokat nem lehet elkerülni, mivel ezeket maga

az élet állítja fel velünk szemben (*Rogers*, 2019, 362. o.). Megszűnnének az érdemjegyek, a tudományos fokozatok fontossága és a konkluzív gondolkodás (*Ua.*, 346. o.). Szerinte a vizsgákat életszerű szituációkon keresztül kellene szervezni (*Ua.*, 362. o.).

Belátja, hogy megközelítése hatékonyabb a tréningjellegű foglalkozásokon, mint a nappali rendszerű oktatásban – leginkább a hallgatói beidegződések (passzív, receptív elvárások) miatt. Az autonómia erőltetése frusztráció okozhat (*Ua.*, 357. o.).

általában optimista képet
fest az emberről

A strukturátlanság növeli a frusztrációs szintet (Uo., 374. o.), konfúzzá tehetik az elvárásokat a tanári szerepekkel kapcsolatban.

A maga idejében hiányolta a pszichológia és pedagógia területén a megfelelő mennyiségű és minőségű kutatómunkát (Uo., 363. o.). Véleménye szerint *fekete dobozként* működik a gyakorlat, amely maga sem tudja, mikor működik, mikor nem (Uo., 372. o.).

Fontos felismerése, hogy csak rendszerszinten működhet a változás, tehát meg kell teremteni a tanulóközpontú iskolát, mert az eredményességet mindig csak a kijelölt célokkal lehet összevetni, és ha a célrendszer klasszikusan építkezik (konformitást céloz), akkor a belső motivációra alapozó tanulóközpontú szemlélet nem lesz hatékony (Uo., 364. o.).

Korának tudása az európai, kontinentális értékrendet tükröző tudományból származott, ehelyett az amerikai, pragmatikus, cél- és problémavezérelt gondolkodást látta helyénvalónak (Uo., 364. o.). Úgy vélte, hogy a generációs szakadék miatt a fiatalokat nem vonják be a valódi problémákba, nem vehetnek részt a szűkebb (családi) vagy a tágabb szociális közeg (társadalom) valódi problémáinak megoldásában (Uo., 365. o.).

Végül feltette magának a kérdést: megengedheti-e magának az amerikai (vagy bármelyik) társadalom, hogy valódi autonómiát adjon a diákoknak? A természettudományos és a bölcsészettudományos gondolkodást vetette össze (a korabeli Szovjetunió és az USA közötti különbségeket hangsúlyozta), valamint attól tartott, hogy egy uniformizált rendszerben a tanulóközpontú tanulás eredményeit „értéktelennek” tarthatnák (Uo., 366. o.).

Meg kell említenünk, hogy maga Frankl is bírálta a humanisztikus pszichológiát, mert véleménye szerint az figyelmen kívül hagyja az emberi tapasztalat transzcendens jellegét. Egyes elemzők szerint ezek a kritikák Frankl traumatikus holokauszt-élményéből fakadhattak (Pytell, 2006).

Mindezek nyomán, úgy vélem, hogy Rogers szimbolikus értelemben újkori romantikusnak tekinthető, hiszen a személyes érzelmeket és az ember alapvető jóságát tekintette alapvető kiindulási pontnak (Rogers, 1961, 91. o.), míg Frankl a 20. század

embere, az értelem korának tudósa. A csak később, az 1950-es, '60-as években bekövetkező kognitív fordulat előtt már a kogníciót és az értelmet helyezi a középpontba, az érzéseket a szellem dacoló erejével meghaladható másodlagos manifesztációnak tekinti, így akár a kognitív, és a mai metakognitív irányzatok előfutáraként is tekinthetünk rá (Pataky, 2024).

a korabeli Szovjetunió és az USA közötti különbségeket hangsúlyozta

KONKLÚZIÓ

Ahogy a világ folyamatosan változik, úgy változnak azok a nehézségek és problémák, amelyekkel a nevelési-oktatási rendszereknek szembe kell nézniük. Viktor Frankl és Carl Rogers modelljei, bár más-más fókuszokkal működnek, valójában kiegészítik egymást. Mindketten az emberi fejlődés és az általános emberi jóllét elősegítését tűzték zászlajukra. Frankl az élet értelmének keresésére, Rogers önmagunk megismerésére és elfogadására helyezte a hangsúlyt, és mindketten arra ösztönöznek bennünket, hogy olyan tanulási környezetet alakítsunk ki,

amelyben a diákok nemcsak tudást szereznek, hanem önmagukat is megismerhetik és fejleszthetik. Ahol a tanuló aktív alakítói saját fejlődésüknek, és az oktatás a tudásátadáson túl egyúttal pozitív személyiségformálás is.

Ahogy a pszichológia tudománya, a pedagógia is folyamatosan fejlődik, és továbbgondoljuk a hozzá kapcsolódó elméleteket. Ettől függetlenül alapvető üzeneteik – az emberi méltóság, a személyes fejlődés és az élet értelmének keresése – időtállóak. Lehet, hogy a gyakorlatban az elméletek leegyszerűsödnek vagy más elméletekkel keverednek, ezek az alapelvek megőrzik jelentőségüket. A sikeres

alapvető üzeneteik – az emberi méltóság, a személyes fejlődés és az élet értelmének keresése – időtállóak

pedagógiai munka szempontjából az emberi lélek mélységei iránti őszinte érdeklődés és az egyéni fejlődés támogatása kulcsfontosságú, és vélhetően az is marad.

A pedagógiai gyakorlatban nem létezik egyetlen, univerzálisan alkalmazható módszer vagy meg-

közelítés. Minden diák személye egyedi jelenség, és más-más megközelítést igényel. Frankl és Rogers elméletei, azok kontrasztja és metszéspontjai megfelelő keretet biztosíthatnak a pedagógusok számára ahhoz, hogy minderről gondolkodjanak, de alkalmazásuk során rugalmasnak kell lenniük, reflektálva a konkrét helyzetekre.

IRODALOM

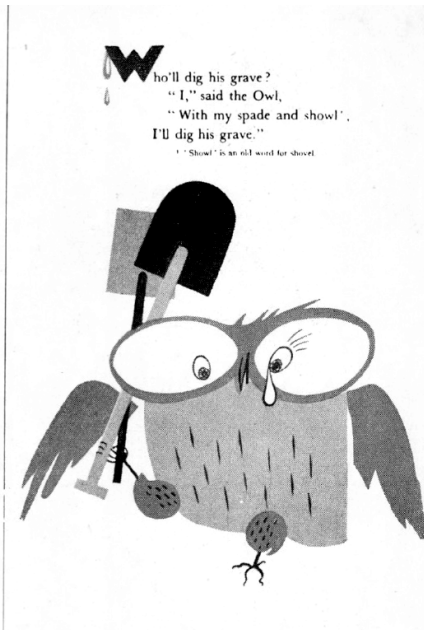
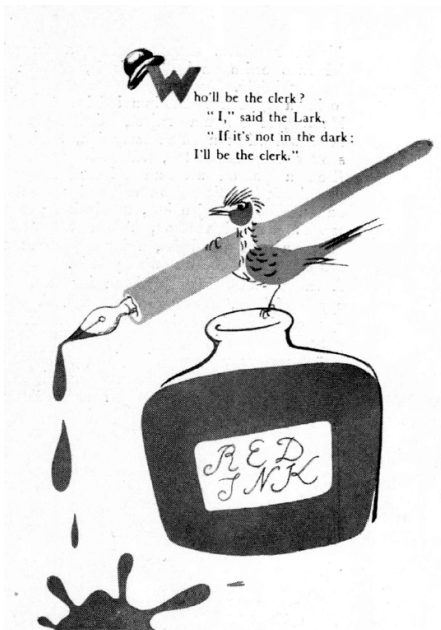
- Astin, A. W. (1999): Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*. **40**. 5. sz., 509–529.
- Beit-Hallahmi, B. (2007): Atheists: A Psychological Profile. In: Michael Martin (szerk.): *The Cambridge Companion to Atheism*. Cambridge University Press, New York.
- Berlin, I. (1969): *Four Essays on Liberty*. Oxford University Press, London/New York.
- Billler, K., Levison, J. I. és Pytell, T. (2002): Viktor Frankl: Opposing Views. *Journal of Contemporary History*. **37**. 1. sz., 105–113. Letöltés: <http://www.jstor.org/stable/3180748> (2024. 11. 05.).
- Binswanger, L. (1963): *Being-in-the-world; selected papers of Ludwig Binswanger*. New York: Basic Books.
- Bondy, E., Ross, D., Galligane, C. és Hambacher, E. (2007): Creating environments of success and resilience. *Urban Education*. **42**. 4. sz., 326–348. DOI: 10.1177/0042085907303406
- Borosán L. és Csepela Y. (2017): A szabadidős tevékenységek személyiségfejlesztési lehetőségei. *Testnevelés Sport Tudomány*. **2**. 1–2. sz., 22–27. DOI: 10.21846/tst.2017.1-2.4
- Buber, M. (2008): *I and Thou*. New York: Howard Books.
- Cochran-Smith, M. (2005): The New Teacher Education: For Better or for Worse? *Educational Researcher*. **34**. 7. sz., 3–17. DOI: 10.3102/0013189X034007003
- Cruz, J. S. d. (2022): Aspectos e aplicações da logoterapia de Viktor Frankl ao âmbito da educação. *Plura, Revista De Estudos De Religião*. **13**. 1. sz., 304–309. DOI: 10.29327/256659.13.1-17
- Csikszentmihalyi, M. (2016): *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.
- De Carvalho, R. J. (2010): Otto Rank, Le Cercle Rankien De Philadelphie Et Les Origines De La Psychothérapie Centrée Sur La Personne De Carl Rogers. *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*. 12 sz., 40–63.

- Dezsó R. A. (2021): Intelligenciáink gardneri interpretációi. *SCIENTIA PANNONICA*. **8**. 1. sz., 7–36.
- Dilthey, W. (1907/1954): *The Essence of Philosophy. (UNC Studies in the Germanic Languages and Literatures, 13)*. University of North Carolina Press, Chapel Hill.
- Feigenbaum, K. D. (2023): A critique of Abraham Maslow and Carl Rogers as educators. *Journal of Humanistic Psychology*. **64**. 1. sz., 44–63. DOI: 10.1177/00221678231154819
- Frankl, V. E. (2014): ... mégis mondj igent az életre! Egy pszichológus megéli a koncentrációs tábor. Jel, Budapest.
- Gabriel, M. (2018): *Neo-existentialism. How to Conceive the Human Mind After Naturalism's Failure*. Polity Press, Cambridge, UK.
- Gabriel, M. (2019): *I am Not a Brain: Philosophy of Mind for the 21st Century*. Polity Press, Cambridge, UK.
- García-Alandete, J. (2023): The place of religiosity and spirituality in Frankl's logotherapy: distinguishing salvific and hygienic objectives. *Journal of Religion and Health*. **63**. 1. sz., 6–30. DOI: 10.1007/s10943-023-01760-4
- Gavin, A. (2012): Thinking room and thought streams in Henry and William James. *Textual Practice*. **26**. 5. sz., 871–893. DOI: 10.1080/0950236X.2012.669401
- Giles, C., Johnson, L., Brooks, S. és Jacobson, S. H. (2005): Building bridges, building community: transformational leadership in a challenging urban context. *Journal of School Leadership*. **15**. 5. sz., 519–545. DOI: 10.1177/105268460501500503
- Giorgos, D. (2023): Democratic operation and organization of the school leadership. *International Journal of Scientific Research and Management*. **11**. 12. sz., 3082–3090. DOI: 10.18535/ijrm/v11i12.el01
- Goethe, J. W. (1983): *Wilhelm Meister tanulólévei*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Gropius, W. (1919): The Bauhaus Manifesto – Program of the Staatliche Bauhaus in Weimar. Letöltés: <https://bauhausmanifesto.com> (2024. 07. 13.).
- Harris, K., Howell, D. és Spurgeon, D. (2018): Faith concepts in psychology: three 30-year definitional content analyses. *Psychology of Religion and Spirituality*. **10**. 1. sz., 1–29. DOI: 10.1037/rel0000134
- Heidegger, M. (1962): *Being and Time*. Harper, New York.
- Hodges, H. A. (1944/1969): *Wilhelm Dilthey – An Introduction*. H. Fertig, New York.
- Jung, C. G. (1953): *The Archetypes and the Collective Unconscious*. Princeton University Press.
- Kegley, C. W. (1961): *The Theology of Paul Tillich*. Macmillan, New York.
- Kelchtermans, G. és Deketelaere, A. (2016): The emotional dimension in becoming a teacher. In: Loughran, J. és Hamilton, M. L.: *International Handbook of Teacher Education: Volume 2*. Springer.
- Kierkegaard, S. (1986): *Félelem és reszketés*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Klein, S., Kiss, J., Nemeskéri, Z. és Zádori, I. (2023): A tanulóközpontú iskola, a kompetenciák fejlesztése és a jártékos, tapasztalati matematikatanulás: elméleti megalapozás. *Tudásmenedzsment*. **24**. 3. szám (különszám), 260–270. DOI: 10.15170/tm.2023.24.k3.23
- Kohut, H. (1971/2009): *The Analysis Of The Self – A Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Kohut, H. (2009): *The Restoration of the Self*. The University of Chicago Press, Chicago/London.
- Kóvály Z. (2022): *Bevezetés az egzisztenciális pszichológiába*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kwee, J. és Längle, A. (2019): Challenges and New Developments in Logotherapy and Existential Analysis. In: van Deurzen, E., Craig, E., Längle, A., Schneider, K. J., Tantam, D. és du Plock, S. (szerk.): *The Wiley World Handbook of Existential Therapy*. 381–403.
- Lampert, M. és Graziani, F. (2009): Instructional activities as a tool for teachers' and teacher educators' learning. *The Elementary School Journal*. **109**. 5. sz., 491–509.

- Längle A. (2012): The Viennese School of Existential Analysis. The search for Meaning and Affirmation of Life. In: Barnett, L. és Madison, G. (szerk.): *Existential therapy: Legacy, vibrancy, and dialogue*. Routledge, New York. 159–170.
- Lukas, E. (2011): *A logoterápia tankönyve – Emberkép és módszerek*. Agapé, Kiskundorozsma.
- Maslow, A. H. (1966): *The Psychology of Science: A Reconnaissance*. Harper & Row.
- Monteiro, V., Carvalho, C. és Santos, N. (2021): Creating a supportive classroom environment through effective feedback: effects on students' school identification and behavioral engagement. *Frontiers in Education*. **6**. DOI: 10.3389/educ.2021.661736
- Nádudvari G. (2020): Johann Wolfgang von Goethe pedagógiai gondolatainak magyarországi recepciója és aktualizása a hosszú századfordulón és ma. In: Karlovitz J. és Torgvik J. (szerk.): *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. International Research Institute s.r.o., Komárno. 208–216.
- Newport, J. P. (1984): *Paul Tillich*. Word Books, Waco, Texas.
- Noh, A. M. M., Ibrahim, N., Abidin, M. Z. H. Z., Yaacob, H. R. M., Amin, J. M. és Hassan, A. R. A. (2023): The concept and purpose of education according to John Dewey. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. **13**. 3. sz. DOI: 10.6007/ijarbs/v13-i3/16735
- Olasz A. és Hütter E. (2021): Az iskola színvonala, eredményessége, vonzereje. In: Falus I., Szűcs I. (szerk.): *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 115–156. DOI: 10.46403/agyakorlotol.2021.115
- Ord, J. és Leather, M. (2011): The substance beneath the labels of experiential learning: the importance of John Dewey for outdoor educators. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. **15**. 2. sz., 13–23. DOI: 10.1007/bf03400924
- Pataky K. (2024): A személyközpontú és logoterápiás szemlélet együttes alkalmazása a segítő beszélgetések során. In: Kovács, D. és Rózsa, I. (szerk.): *Carl Rogers és a személyközpontú megközelítés Magyarországon*. Oriold és Társai, Budapest.
- Patterson, C. H. (1977): *Foundations for a Theory of Instruction and Educational Psychology*. Harper & Row. Letöltés: <https://archive.org/details/foundationsforth0000patt/model/2up?view=theater&q=rogers> (2024. 12. 22.).
- Ponte, R. és Brito, F. (2022): Considerações sobre a liberdade em Viktor Frankl e Carl Rogers. *Psicologia Argumento*. **40**. 111. sz. DOI: 10.7213/psicologum.40.111.a060
- Popper, K. és Gombrich, E. H. (1994): *The Open Society and Its Enemies: New One-Volume Edition (NED-New edition)*. Princeton University Press. DOI: 10.2307/j.ctt24hqxs
- Pukánszky B. (2013): *Pedagógiai eszmetörténet*. Gondolat, Budapest.
- Pytell, T. (2000): The Missing Pieces of the Puzzle: A Reflection on the Odd Career of Viktor Frankl. *Journal of Contemporary History*. **35**. 2. sz., 281–306. Letöltés: <http://www.jstor.org/stable/261208> (2024. 09. 12.).
- Pytell, T. (2006): Transcending the angel beast: Viktor Frankl and humanistic psychology. *Psychoanalytic Psychology*. **23**. 3. sz., 490–503. DOI: 10.1037/0736-9735.23.3.490
- Pytell, T. (2016): The case against Viktor Frankl – Rollo May's attacks on logotherapy. Letöltés: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/authoritarian-therapy/201604/the-case-against-viktor-frankl> (2024. 09. 12.).
- Rahgozar, S. és Giménez-Llort, L. (2024): Design and effectiveness of an online group logotherapy intervention on the mental health of Iranian international students in European countries during the covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychiatry*. **15**. DOI: 10.3389/fpsy.2024.1323774
- Rodgers, C. (2002): Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*. **104**. 4. sz., 842–866. DOI: 10.1111/1467-9620.00181
- Rodríguez-Fernández, M. I. és Sternberg, R. J. (2023): The search for meaning in the life of the gifted. *Gifted Education International*. **40**. 2. sz., 119–140. DOI: 10.1177/02614294231189923

- Rogers, C. R. (1951): *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. Houghton Mifflin, Boston.
- Rogers, C. R. (1961): *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin, Boston.
- Rogers, C. R. (1969): *Freedom to Learn*. Merril, Columbus, Ohio.
- Rogers, C. R. (1980): *A Way of Being*. Houghton Mifflin, Boston.
- Rogers, C. R. (2019): *Valakivé válni*. Edge 2000, Budapest.
- Roman, C., Delgado, M., és García-Morales, M. (2020). Using process simulators in chemical engineering education: is it possible to minimize the “black box” effect? *Computer Applications in Engineering Education*. **28**. 5. sz., 1369–1385. DOI: 10.1002/cae.22307
- Sabel, C. F. (2012): Dewey, democracy, and democratic experimentalism. *Contemporary Pragmatism*. **9**. 2. sz., 35–55. DOI: 10.1163/18758185-90000229
- Santos, D. M. B. d. és Pereira, I. S. (2023): *Pedagogia do sentido na vida: em direção a uma concepção pedagógica baseada no pensamento de Viktor Frankl*. DOI: 10.1590/scielopreprints.7389
- Sárkány P. (2008): Az egzisztenciaanalitikus logoterápia fenomenológiai horizontja. In: *Uő.: Filozófiai lélekgyógyászat*. Jel, Budapest. 91–171.
- Sárkány P. (2012): Értelemközpontú egzisztenciaanalízis és filozófiai tanácsadás – Viktor Frankl halálának 15. évfordulójára. *Imágó Budapest [Ex-Thalassa]*. **2**. (23.) 3. sz., 75–82.
- Sárkány P. (2023): *Értelemközpontú humanizmus – Bevezetés Viktor E. Frankl munkásságába*. Budapest: Ursus Libris.
- Sárkány P. (2024): *Képzés és gondolkodás: nevelésfilozófiai vázlatok*. L'Harmattan, Budapest.
- Schneider, K. J. (2022): Review of the birth of relationship therapy: Carl Rogers meets Otto Rank. *The Humanistic Psychologist*. **50**. 1. sz., 153–156. DOI: 10.1037/hum0000262
- Semper, J. és Lizasoain, I. (2022): La educación centrada en el encuentro como forma singular de innovación. *Estudios Sobre Educación*. **43**. sz., 47–64. DOI: 10.15581/004.43.003
- Setaioli, A. (2014): Ethics I: Philosophy as Therapy, Self-Transformation, and “Lebensform”. In: Damschen, G. és Heil, A. (szerk.): *Brill's Companion to Seneca – Philosopher and Dramatist*. Brill, Leiden/Boston. 239–257.
- Siller, H. és Waibel, E. M. (2018): “Not Pure Harmony, but Less of a Power Struggle”: What Do Teachers and Pedagogues Think About Using Existential Pedagogy? *The Teacher Educator*. **53**. 1. sz., 44–66, DOI: 10.1080/08878730.2017.1386252
- Southgate, E. és Aggleton, P. (2016). Peer education: from enduring problematics to pedagogical potential. *Health Education Journal*. **76**. 1. sz., 3–14. DOI: 10.1177/0017896916641459
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. és Thijs, J. T. (2011): Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*. **23**. 457–477.
- Standal, Ø. F. és Aggerholm, K. (2018): Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education. In: Breivik, G. (szerk.): *Skills, Knowledge and Expertise in Sport*. Routledge, London. 53–66. DOI: 10.4324/9780203712337-5
- Stame, N. (2004). Theory-based evaluation and types of complexity. *Evaluation*. **10**. 1. sz., 58–76. DOI: 10.1177/1356389004043135
- Sykes, B. M. (2007): The Search for Meaning and the Spiritual Side of Psychological Health: Alfrid Langle's Theory of Existential Analysis (előadás). 3rd International Conference on Spirituality and Mental Health. Saint Paul University. Ottawa, Ontario, Canada.
- Talvio, M. és Lonka, K. (2019): *How to create a flourishing classroom? An intervention protocol for enhancing teachers' social and emotional learning*. DOI: 10.1007/978-3-030-20020-6_14
- Tenenbaum, S. (1959): Carl R. Rogers and non-directive teaching. *Educational Leadership*. **16**. 5. sz., 296–302.

- Tóth N. (2023): Tiszaberceli roma közösség szociokulturális helyzete és iskoláztatással kapcsolatos viselkedésmintázatai. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris Folyóirat*. **9.** 2. sz., 133–149. DOI: 10.18458/kb.2023.2.133
- Weisskopf-Joelson, E. (1975): Logotherapy: science or faith? *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*. **12.** 3. sz., 238–240. DOI: 10.1037/h0086435
- Whitehead, A. N. (1949): *The aims of education and other essays*. New American Library, New York.
- Wildermuth, A. E. (2007): Karl Jaspers and the concept of philosophical faith. *Existenz, An International Journal in Philosophy, Religion, Politics and the Art*. **2.** 1–2. sz., 8–18.
- Wong, P. T. P., Arslan, G., Bowers, V. L., Peacock, E. J., Kjell, O. N. E., Ivztan, I. és Lomas, T. (2021): Self-transcendence as a buffer against covid-19 suffering: the development and validation of the self-transcendence measure-b. *Frontiers in Psychology*. **12.** DOI: 10.3389/fpsyg.2021.648549
- Yalom, I. D. (2017): *Egzisztenciális pszichoterápia*. Park Könyvkiadó, Budapest.
- Yıldırım, A. (2018): Logoterapi ve din. *Re&S – Research Studies Anatolia Journal*. **1.** 2. sz., 389–393. DOI: 10.33723/rs.440671
- Zagyváné Szűcs I. (2022): Középiskolás diákok önszabályozásának fejlesztése önértékeléssel. In: K. Nagy E. és Zagyváné Szűcs I. (szerk.): *Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira : Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból. Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 105–119. DOI: 10.46403/reflexiok.2022.105



„2 oldal egy angol képeskönyvből”
[Franciska
Thomson: *My first
nursery book*, G. G.
Harrap & Co.,
London]”