

Kondor Zsuzsanna

## Régi mintázatok – új csapdák\*

A kommunikációtechnológia újabb találmányai számos változást indítottak el mindennapi tevékenységeink körében. Ezek a változások az intézményi keretrendszer átalakulását is előrevetítik. Tanulmányomban néhány olyan akadály fogalmi háttérét szeretném megvilágítani, amelyek lassítják ezt az átalakulást. A régi mintázatok döntő befolyására jó példa a mobilkommunikáció kontextusában zajló tanulás (*m-learning*), amely ugyanakkor rámutat arra is, milyen lehetőségeket nyújt az új kommunikációtechnológia. Ez a megközelítés kiváló alkalmat ad arra, hogy filozófiai megfontolásokat – főként Wittgenstein megállapításait – gyakorlati kérdésekkel kapcsoljuk össze, és segít abban is, hogy Wittgenstein ilyen irányú törekvéseit az említett gátló mintázatok kritikájaként szemléljük. A viszonylag fiatal kognitív tudomány fényében ma már jobban megérthetjük Wittgenstein egy-egy homályosabb ellenvetését.

### ÚJ FELTÉTELEK – RÉGI INTÉZMÉNYEK

Az oktatás a társadalom életének fontos része, ugyanakkor tükrözi a tudásról és a dolgok rendjéről általánosságban kialakult uralkodó nézeteket. John Dewey épp az oktatás háttérében álló hagyományos dualizmusokra hívta fel a figyelmet, és hangsúlyozta, mennyire fontos, hogy tisztában legyünk ezekkel a nagyrészt reflexió nélküli előfeltevésekkel. Bár Dewey már a XX. század elején hangot adott e nézetének, a helyzet máig nem változott számottevően.

Dewey kritikája és a kommunikációtechnológiai változások között alapvető összefüggés áll fenn. Amiképp Nyíri Kristóf megfogalmazta: „az *írásbeliség* kibontakozásával létrejön a formális oktatás intézményei megteremtésének szükséglete” (NYÍRI 2002b, 122). Dewey éppen akkor fogalmazta meg kritikáját, amikor kezdetét vette az átmenet a *másodlagos szóbeliség* korába. Walter J. Ong szerint az intézményi és a kognitív keretek egyaránt a betűírás feltalálásának következtében változtak meg. Az alfabetikus írás a rögzítés-tárolás nagyon hatékony eszköze; ugyanakkor nem kötődik hozzá olyan támogató környezet vagy hivatkozás-egész, amely segítené a megértést. A betűírás mint újfajta, beépített gátakat hordozó tároló rendszer új szokásokat teremtett a gondolkodás folyamatában, amelyek eltértek a szóbeliséghez kapcsolódó szokásoktól. Általános alany, az emberi életvilágtól elszakított absztrakt fogalmak, lineárisan strukturált érvek jelentek meg (ONG 1982, 31–57; 103–112). Az eleven, szemtől szembeni érintkezés és multimodális kontextusának kohéziós ereje természetesen fontos tényező maradt a mindennapi életben, de a fogalmi és intézményi kereteket fokozatosan átforgatták a hangtalan, textusokhoz kötődő követelmények. A másodlagos

\* A tanulmány megírását az OTKA T-046261 sz. pályázata támogatta.

szóbeliség korában a szövegen kívül más is közvetíthet tapasztalatokat, gondolatokat. A különféle rögzítési technológiák és a távolságot áthidaló kommunikáció rendszereinek kialakulása fokozatosan újra lehetővé tette, hogy egyre közvetlenebbül férhessünk hozzá mások tapasztalataihoz. Ezzel gyengült a verbális megfogalmazás kényszere, és a közvetített kommunikáció egyre közelebb került az eleven diskurzushoz és tapasztalathoz.

Úgy látszik, mintha az utóbbi időben a munka és szabadidő, köz- és magánszféra, a tanulóévek és a tanulás utáni életszakasz, munkahely és otthon, elmélet és gyakorlat stb. hagyományos megkülönböztetése eltűnt volna a mindennapi gyakorlatból. A távmunka, az egész életen át tartó tanulás és a feladatok folyamatos átütemezése ma már mindennapi tevékenységünk szerves részét alkotják. Ezek a változások jelzik, hogy a társadalmi, intézményi, sőt, még a kognitív keretek is átfogó változás küszöbén állnak. Ha azonban egy pillantást vetünk az oktatáskutatókra, azt láthatjuk, hogy nagy részük még mindig a tradicionális keretek között gondolkodik, fogalmi és intézményi értelemben egyaránt. Vagyis igyekeznek az új technológiát „megszelídíteni”, belekényszeríteni az adott intézményi környezetbe, s ezzel meg is fosztják eredeti használatától-hasznától. Persze arra is akad példa, hogy a mindennapi gyakorlatot igyekeznek beépíteni – például több terep- és csapatmunka bevezetésével, a tanulót segítő multimodális eszközök felhasználásával –, de az iskola és a mindennapi élet közötti szakadék láthatóan mégis (a korábban említett tendenciák ellenére) máig fennmaradt.

Hadd idézzem itt Jerome Bruner gondolatait a fenti szakadékkal kapcsolatban. „Mivel annak a »jelentése«, amit éppen tanulunk, a tanulás kontextusában gyökerezik, nincs igazán szükség verbális megfogalmazásra.” Majd Meyer Fortest idézve így folytatja: „Úgy tűnik, mintha a [z észak-ghánai törzsben élő] gyerekeknek ritkán kellene feltenniük »miért«-kérdéseket a szokásos környezetükben lévő emberekkel és dolgokkal kapcsolatban, hiszen tanulásuk jórészt valós szituációkban zajlik.” (BRUNER—OLVER—GREENFIELD 1966, 61). Azt mondhatjuk, hogy minél komplexebb egy társadalom, annál inkább rákényszerülünk, hogy „inkább a kontextuson kívül *megmondjuk*, mint a kontextusban *megmutassuk*” (uo. 62) azt, amit átadni szeretnénk.

Az alábbiakban azt igyekszem feltárni, miben gyökerezik ez a helyzet. Dewey megállapításaiból indulok ki, majd ezeket összekapcsolom Wittgenstein közismert kijelentésével, miszerint „[a] filozófia harc az ellen, hogy nyelvünk a maga eszközeivel értelmünket megbabonázza” (WITTGENSTEIN 1992 I. 109. §, 79).

## RÉGI MINTÁZATOK – ÚJ ÚTKERESÉSEK

A fenti kijelentés bizonyos mértékig félrevezető, ugyanakkor mélyen igaz. Első látásra azt vethetnénk ellene, hogy nem maga a nyelv, hanem a nyelvről kialakított képünk felelős a „megbabonázásért”. Ha azonban a kognitív pszichológia területén mostanában végzett kutatásokra gondolunk, világossá válik, hogy a nyelvet egyes jellemzői, főként az írásbeliség körülményei valóban képessé teszik arra, hogy tévútra vezessen minket abban a tekintetben, hogyan vélekedünk a nyelv természetéről.

A nyelvnek ezek a jellemzői különösen akkor válnak láthatóvá, ha összevetjük a verbális és képi reprezentációk kognitív feldolgozását. Allan Paivioónak a „kettős kódolásról” (*dual coding*) kialakított elméletében a képi megjelenítés és a verbális kifeje-

zés párhuzamos folyamatok, ám felfedezhetünk közöttük néhány fontos különbséget. Paivio szavaival:

„[...] a konkrét helyzetek és események emlékezetből történő verbális leírását és a térfogalmak manipulációjának verbális kifejezését hatékonyan közvetítheti a nem-verbális képi megjelenítés, míg az absztrakt diskurzust és az elvont érvelés verbális kifejezését valószínűleg teljes egészében a verbális rendszer közvetíti. Egy másik (kevésbé nyilvánvaló) következménye az, hogy a képiség közvetítette verbális viselkedés rugalmasabb, kreatívabb lehet annál, mint amit a verbális szimbólumrendszer közvetít. Ez abból az elméleti feltevésből ered, hogy a térben és műveletileg párhuzamos képrendszert nem jellemzik logikai szekvenciális kényszerek olyan mértékben, mint a verbális szimbólumrendszert.” (PAIVIO 1979, 434–435.)

A vizuális elme reprezentációs elméletében, amelyet Jacob és Jeannerod fogalmaztak meg, a vizuális információk kétféle feldolgozása (a vizuális és vizuomotoros reprezentáció) egyaránt nélkülözi a fogalmi tartalmat, mégis mindkettő lehet a fogalmi feldolgozás alapja vagy tárgya. A vizuális rendszer egyszerre, egy időben sokféle információval szolgál (például méret, irány, forma, szín, textúra, térbeli helyzet, távolság, mozgás stb.). Ezek az adatok fontos szerepet játszanak – akár egy tárggyal végzett cselekvésről, akár tárgyak egymáshoz való viszonyának a meghatározásáról van szó –, és újra felidézhetőek. A szerzők szerint a vizuális percepcióra épülő reprezentációk „egyszerre árnyaltabbak és információban gazdagabbak a gondolatok fogalmi tartalmánál” (JACOB–JEANNEROD 2004, 22). Ez azt jelenti, hogy a vizuális percepció útján szerzett információk csak jelentős veszteséggel transzformálhatók gondolattá, hiszen az ilyen információ jóval szerteágazóbb és részletesebb, mint az, amely bizonyos fogalmisággal megragadható és gondolatként kifejezhető. Így például, ha két tárgy egymáshoz való viszonyát fogalmakkal reprezentáljuk, akkor számos olyan információt el kell hagynunk, amely a vizuális percepcióval nyert információ lényegi részét képezi. Két tárgy viszonyát csak akkor tudjuk megragadni, ha ismert az adott tárgyak képi-ikonikus tartalma (például formája, mérete, színe stb.). Vagyis a fogalmi transzformáció során egyes részletek elvesznek, így egyértelműbb lesz a verbális kifejezés, és az eredmény igazodik szándékainkhoz. „Tehát amint a vizuális észlelet egy szelektív információsűrítő folyamat során átalakul gondolattá, a további fogalmi feldolgozás még komplexebb gondolatot eredményezhet, amely immár nem tárgyak kételemű relációját, hanem tárgyak és egyfajta egocentrikus perspektíva háromelemű relációját foglalja magában.” (Uo. 31.)

A vizuomotoros reprezentáció egocentrikus, de szigorúan funkcionális értelemben: a térbeli vonatkoztatási pont a cselekvő teste (például ha egy pohár vízért nyúlunk, akkor a referenciális keretet az határozza meg, hogyan tudjuk megfogni a poharat: milyen messze van, mekkorára kell nyitni az ujjainkat, milyen nehéz lehet stb.). A verbális vagy fogalmi feldolgozás esetében az egocentrikus perspektíva valamilyen általános célok-nak megfelelő reflexív viszonyt jelent. Michael Tomasello így jellemzi ezt a viszonyt:

„A nyelvi jelek ily módon mint perspektívafüggetlen kognitív reprezentációk nem az érzékszervi és mozgásos tapasztalatok közvetlen rögzítésén alapszanak, mint más állatfajok és az emberi csecsemő kognitív reprezentációinak esetében, hanem azon, hogy az egyének a lehetséges szemléletmódok közül melyiket választják ki a dolgok értelmezésére és melyiket nem, ami abban nyilvánul meg, hogy a rendelkezé-

sükre álló nyelvi jelek közül egyeseket nem használnak, amelyeket pedig használhattak volna.” (TOMASELLO 2002, 16–17.)

Ez feltételezi, hogy szükségképpen bizonyos távolságtartással viszonyulunk a környező világhoz. Verbálisan kifejeznünk valamit annyit tesz, hogy egyszersmind átrendezzük annak elemeit meghatározott prioritásoknak megfelelően. „Ami a nyelvi szimbólumokat kognitív szempontból igazán egyedülállóvá teszi, az az, hogy minden szimbólum valamely entitás vagy esemény szemléletének egy adott perspektíváját testesíti meg: ugyanaz a tárgy egyszerre rózsza, virág és ajándék.” (Uo. 116.) A nyelvi szimbólumoknak ez az egyedi tulajdonsága abból ered, hogy a szociálisan beágyazott nyelvhasználó a maga prioritásainak megfelelően szándékozik befolyásolni kommunikációs partnerét.<sup>1</sup> Ez a távolságtartó attitűd nem jellemző a mentális reprezentáció más fajtáira.

A fenti tulajdonságokat összegezve megállapíthatjuk: a verbális kifejezés (a reprezentáció más fajtáival szemben) erősíti azt a benyomást, hogy a gondolkodás az egyénhez kötődő folyamat, amely csakis annyiban kapcsolódik bármilyen testi tevékenységhez, amennyiben annak alapjául bizonyos, a gyakorlatban lehorgonyzott célok szolgálnak. Az írásbeliség és intézményei (a hangtalan olvasás, a könyvtárak, az iskolarendszerű képzés stb.) tovább fokozzák ezt az érzetet, és ahhoz a meggyőződéshez vezetnek, hogy intellektuális foglalatosság kizárólag a gyakorlattól elszakadó tevékenység lehet. Dewey felismerte, hogy az oktatás szokásos szerepe hagyományos dualizmusokra épül (például anyag és módszer, értelem és érzelem, aktivitás és passzivitás, különös és általános, tapasztalati és magasabb rendű racionális megismerés stb. szétválasztására), és mindig csak a párok egyik tagja áll a figyelem középpontjában. „Ezek a szétválasztások mind-mind abban az egyben találkoznak, amelyben tudás és tevés, elmélet és gyakorlat, az elme mint a cselekvés végső célja, lelke és a test mint annak orgánuma, eszköze állnak szemben egymással” (DEWEY 1985, 346). Az emberi tevékenységnek ez a felfogása az írásbeliségben nevelkedett elme egyik legnagyobb hatású gondolata. E dualisztikus attitűd bírálata igencsak megélenkült a XX. századi filozófiában. Maga Dewey is e dualisztikus szemlélettel szemben, az élettan és a lélektan felismeréseire építő nézetet vet fel: azt javasolja, hogy test és lélek régi dualizmusát váltsa fel az agy és a test más részeinek szétválasztása, továbbá ezeket tekintsük egységes egésznek, amelyben „az agy a cselekvés folytonos átszervezésének gépezete” (uo. 346).

„Vegyük a szavak hangzását, vagy a gesztushoz és a hanglejtéshez kapcsolódó ezerféle testi érzékletet. Hajlamosak vagyunk tévesen azt feltételezni, hogy az érzékek a szavakhoz valamiképp »az elmében« kapcsolódnak. Ez »az elmében« kifejezés több zűrzavart okozott a filozófiában bármi másnál.” (WITTGENSTEIN 1979, 114.)

Wittgenstein azt állítja, hogy az efféle hiba – bizonyos mértékig – a nyelvvel függ össze. Egyes észrevételei azonban arra utalnak, hogy az általunk használt nyelv optimális, mert azon keresztül juthatunk a legpontosabb leírásokhoz. A megismerésre, gondolatokra, szimbólumhasználatra és szabályokra vonatkozó megjegyzései a következő kijelentésben összegződnek: „Óhatatlanul összetévesztjük az ideát mint meghatározott időben fellépő szellemi állapotot azzal, ahogyan az ideát használjuk” (uo. 87).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> A szociális beágyazottság jelentőségét támasztja alá Robin Dunbar „társadalmi intelligencia” elmélete és Merlin Donald kognitív evolúciót rekonstruáló kötete. Lásd DUNBAR 2002 55–66; DONALD 2001.

<sup>2</sup> Lásd még a fentebb idézett, 'az elmében' kifejezésre vonatkozó megállapítást (uo. 114).

Mintha Wittgenstein úgy vélte volna, hogy hajlamosak vagyunk hangsúlyozni egy adott jelenség dologszerű/szubsztanciális és statikus jellegét, míg a tényállás aktív komponense rejtve marad. Szerinte „az az egyik legfőbb baj, hogy egy főnevet egy dolognak feleltetünk meg. Szokásos grammatikánk nem tiltja, hogy a főnevet úgy használjuk, mintha az maga a fizikai testet képviselné.” (Uo. 31–32.) Következésképp könnyű összetéveszteni az alkalmazott szabályokat, vagyis hajlamosak vagyunk megfedkezni arról, hogy nem minden főnév dolog. Ugyanakkor – veti fel Wittgenstein – bennünk él „a rámutatás vágya”. Ez érinti a nyelvet, pontosabban a gondolat metaforikus jellegét.<sup>3</sup> George Lakoff ezt így fogalmazza meg: „a metafora korántsem a nyelvben gyökerezik, hanem abban, ahogyan az egyik mentális tartományról egy másikhoz viszonyítva fogalmat alkotunk. [...] A metafora (vagyis a tartományok közötti leképezés) abszolút központi szerepet játszik a mindennapi természetes nyelv szemantikájában.” (LAKOFF 1993, 203.) A metaforák kognitív szemlélete világosan rámutat, hogy még az elvont fogalmak is (például az idő, az állapot, a változás, az okság stb.) a mindennapi cselekvésben gyökereznek.

Lakoff elméletében kulcsszó a megtestesülés (*embodiment*). Azt jelenti, hogy „a fogalmi struktúra azért bír jelentéssel, mert megtestesült, vagyis preconceptuális testi tapasztalatokból ered és azokhoz kötődik. Röviden: a fogalmi struktúra azért van és azért értjük, mert vannak fogalom előtti struktúrák, amelyeket értünk.” (LAKOFF 1987, 267.) Persze felvetődik néhány kérdés, például, hogy miféle preconceptuális struktúra határozhatná meg a konceptuális struktúra felépítését, és hogyan keletkezhet elvont értelem testi tapasztalatokból.

Lakoff szerint a fogalom előtti szintet a mozgásból eredő, kinetikus vázlatos képi-struktúrák és alapszintű kategóriák határozzák meg. Az alapszintű kategóriák az egyedfejlődés során viszonylag hamar (hároméves korban) kialakulnak. Nem terhelik túl a memóriát, és szorosan kötődnek a motoros tevékenységhez. Sem az alárendelt, sem a fölérendelt kategóriák nem felelnek meg mindkét követelménynek. (Nézzük például a 'szék' alapkategóriáját. Sok alárendelt kategória rendelhető hozzá, hiszen rengeteg fajta szék létezik, ami igencsak megterheli az emlékezetet. Ami pedig fölérendelt kategóriáját, a 'bútort' illeti, esélyünk sincs, hogy egy konkrét motoros cselekvéshez kössük.)<sup>4</sup> Itt az „alap-” korántsem a kategória kezdetlegességére vagy strukturálatlanságára utal. Épp ellenkezőleg, az alapszintű kategóriák *Gestalt*ként, azaz egységes egészként, összefüggő, általános formában jelennek meg, struktúrájuk is azonosítható. Mivel az alapszintű kategóriák nem egyszerűek vagy atomisztikusak, hanem éppen-séggel rendelkeznek bizonyos struktúrával, nem egyszerű alkotóelemként működnek, amint azt az objektivista elmélet sugallja.

A kinetikus vázlatos képi struktúrák vonatkozásában Lakoff utal Mark Johnson egyik alapvető meglátására, hogy ti.

„[A] tapasztalat lényegében bármiféle fogalomnál előbb, fogalmaktól függetlenül strukturálódik. A meglévő fogalmak további strukturálódást idézhetnek elő abban, amit tapasztalunk, de akár kifejtenek ilyen hatást, akár nem, az alapvető tapasza-

<sup>3</sup> A metaforák szempontjából érdekes Wittgenstein ezen megállapítása: „Közönséges nyelvünk szédítő iramban változik, így aztán nehéz benne különbséget tenni.” (WITTGENSTEIN 1979 98) Ezt a kibontakozó új tapasztalatok vonatkozásában, az új szimbólumhasználatokkal, aspektusokkal kapcsolatban fogalmazza meg, de nem ellentmondás akkor sem, ha a metaforák kognitív szemléletére vonatkoztatjuk. Tehát az új kifejezések vagy akár fogalmak iránti igény abból fakad, hogy új tapasztalatainkat szeretnénk megosztani embertársainkkal.

<sup>4</sup> Az alapkategóriák rövid ismertetését lásd LAKOFF 1987, 46.

lati struktúrák már jelen vannak. Ez talán sejtelmesen hangzik, pedig valójában egyszerű és nyilvánvaló – olyannyira, hogy általában nem is tartják figyelemre méltónak.” (Uo. 271.)

A kinetikus vázlatos képi struktúrák köznapi testi/fizikai tapasztalatokból erednek és bizonyos – viszonylag egyszerű – téri viszonyokat jelentenek: az ilyen séma lehet bennfoglaló elem (tartály), útvonal (térbeli mozgás, amelynek van kezdő- és végpontja, valamint iránya), kapcsolat (a biztonságot és annak forrását tekintve), erő, egyensúly vagy valamilyen térbeli orientáció (fent-lent, elől-hátul, rész-egész, centrum-periféria stb.).<sup>5</sup>

Tehát az alapszintű kategóriákból és vázlatos képi struktúrákból álló prekonceptuális szint, valamint a vázlatos képi sémák strukturáló potenciálja teremti meg a fogalmi struktúrák alapját. Lakoff leírásában döntő fontosságúak a képi sémák, hiszen „szerepük kettős: fogalmak, amelyeknek megvan a maguk közvetlenül érthető struktúrája, ugyanakkor metaforikusan más komplex fogalmak strukturálására is használatosak” (uo. 283). Lakoff öt idealizált kognitív modellt (ICM) különböztet meg: vázlatos képi, metaforikus, metonimikus, propozicionális és szimbolikus modellt.<sup>6</sup> A képi struktúrák funkcióját fentebb láthattuk, a metaforikus és metonimikus modellek pedig leképezési módokat írnak le. Lakoff meghatározásában propozicionális idealizált modell „az, amelyik nem alkalmaz képi eszközöket, vagyis metaforát, metonímiát vagy mentális képeket”. Megjegyzi, hogy „a propozicionális modellek objektivista színezetűek, hiszen entitásokat tartalmaznak, valamint azok tulajdonságait és a köztük fennálló viszonyokat. [...] Úgy tűnik, hogy amikor tapasztalatunkat propozicionális modellek rávetítésével értelmezzük, akkor objektivista struktúrát erőltetünk rá.” (Uo. 285.) Azaz mivel a propozícióknak megvan a maguk struktúrája, amely csak közvetett kapcsolatban áll a vizuális percepcióval és a motoros tevékenységgel, megváltoztathatják a világról alkotott képünket.<sup>7</sup>

Wittgensteinnek a nyelv természetével kapcsolatos előítéletekre vonatkozó tétova felvetései beigazolódtak, hiszen – legalábbis kognitív szempontból – empirikus és elméleti bizonyítékokra alapozva érvelhetünk mellettük. Paivio megjegyzi, hogy Berlyne, aki „elfogadja a szavak mint szituatív (vagyis címkéző) válaszok hasznos voltát, igencsak meglepő módon azt vallja, hogy a verbális folyamatok nem tudják megfelelően reprezentálni a transzformációkat” (PAIVIO 1979, 31). Paivio számára ez vitatható kérdés, mert szerinte nehezen bizonyítható, hogy a motoros komponens inkább a képek lényegi része. Úgy vélem, hogy a vizuális elme reprezentációs elmélete e kérdést egy fontos distinkcióval tisztázza: megkülönbözteti egyfelől a vizuális percepciót, amely „inputként szolgál a magasabb szintű kognitív folyamatok számára, ide értve az emlékezést, a kategorizációt, a fogalmi gondolkodást és az érvelést”, másfelől a vizuomotoros reprezentációt, amely „az emberi cselekvés szolgálatában áll” (JACOB–JEANNEROD 2004, 45). Mindkettő állhat a cselekvés szolgálatában, de vizuomotoros reprezentáció nélkül igen csak korlátozott és nehézkes a cselekvés; míg a vizuálisan nyert információk feldolgozásához nem feltétlenül szükséges vizuomotoros kiegészí-

<sup>5</sup> További részletezését lásd uo. 271–278.

<sup>6</sup> A szimbolikus modell tulajdonképpen a propozicionális modell konkrét nyelvi elemekkel való kiegészítését jelenti: azaz, a konceptuális elemekhez nyelvi elemek társulnak.

<sup>7</sup> Vö. a nyelv torzító jellegét illetően a jelen tanulmány elején idézett wittgensteini megállapítással. (WITTGENSEIN 1992, I. 109. §, 79)

tés. Vagyis a vizualitás/képies gondolkodás közelebb áll a cselekvéshez, mint a fogalmi feldolgozás. Elemi szinten viszonyuk közvetítés nélküli. Ez persze nem azt jelenti, hogy a verbálisan feldolgozott és tárolt információknak nincs szerepe a cselekvésben, csak arra hívja fel a figyelmet, hogy fokozatbeli különbség van közöttük.

## KONKLÚZIÓ

Láthatjuk, hogy egy-egy nehézség, amelyről Wittgenstein említést tesz, rendre felbukkan az utóbbi időben végzett kutatásokban (a kognitív és fejlődépszichológiában éppúgy, mint a kognitív metaforaelméletben). Bár ezekbe a nehézségekbe már valamivel Wittgenstein előtt más is beleütközött (itt Bergson, James és Dewey juthat eszünkbe), a korábbi felismerések nem gyakoroltak akkora hatást a filozófiai gondolkodásra, amekkorát megérdemeltek volna. Bergson és Dewey kivételes hozzájárulása különös érdeklődésükből ered: Bergson kora tudományos eredményeit tanulmányozta, míg Dewey egy bizonyos gyakorlati kérdésnek, jelesül az oktatásnak szentelte figyelmének nagy részét. Ez a gyakorlati és tudományos problémákba való mélyebb beágyazottság segíthet abban, hogy eltávolodjunk a verbális kifejezés uralkodó paradigmájától. Wittgenstein is rámutat, hogy a verbális kifejezés uralma bizonyos mértékig valóban torzíthatja a tapasztalatokat. Újabban olyan eszközök váltak elérhetővé, amelyekkel a tapasztalat és a gondolat nemcsak verbálisan, hanem multimodálisan is közvetíthető; az, amit közvetítenek, közel áll a tapasztalathoz vagy akár meg is egyezhet azzal. Többé már nem vagyunk annyira kiszolgáltatva a verbális kifejezésnek, mint a múltban. Ennek következtében a múlt elméleti megfontolásait ma új fényben vizsgálhatjuk. A mentális kényelmetlenség érzése azzal magyarázható, hogy tudatában vagyunk bizonyos disszonanciáknak, amelyek egyfelől a tapasztalat, másfelől a valóságot leíró elméletek között tátongó szakadék miatt keletkeznek. Noha „Wittgenstein késői munkássága alkalmasan értelmezhető az *írásbeliség-utániség* filozófiájaként” (NYÍRI 2002, 18; NYÍRI 1996/97, 45–57), az írásbeliség hagyományosan kidolgozott fogalmi hálójának keretei között Wittgenstein még nem volt birtokában a megfelelő eszközöknek az újszerű tapasztalatok megragadásához.

IRODALOM

- BRUNER, Jerome Seymour – OLVER, Rose R. – GREENFIELD Patricia Marks (eds.) 1966. *Studies in Cognitive Growth*. New York: Wiley.
- DEWEY, John 1985. *Democracy and Education: The Middle Works of John Dewey 1899–1922*. Vol. 9, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois UP.
- DONALD, Merlin 2001. *Az emberi gondolkodás eredete*. Ford.: Kárpáti Eszter. Budapest: Osiris.
- DUNBAR, Robin 2002. Vannak-e kognitív korlátai az e-világnak? In Nyíri Kristóf (szerk.), *Mobilközösség – mobilmegismerés: Tanulmányok*. Budapest: MTA Filozófiai Kutatóintézete.
- JACOB, Pierre – JEANNEROD, Marc 2004. *Ways of Seeing: The Scope and Limits of Visual Cognition*. Oxford: Oxford UP.
- LAKOFF, George 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, George 1993. The Contemporary Theory of Metaphor. In Andrew Ortony (ed.): *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge UP.
- NYÍRI, Kristóf 1996/97. Wittgenstein as a Philosopher of Secondary Orality. *Grazer Philosophische Studien* 52, 45–57.
- NYÍRI, Kristóf 2002. Képek mint eszközök Wittgenstein filozófiájában. *Világosság* 1, 18.
- NYÍRI, Kristóf 2002b. Towards a Philosophy of M-Learning. In M. Milrad – U. Hoppe – Kinshuk (eds.): *Wireless and Mobile Technologies in Education*. Los Alamitos: CA: IEEE Computer.
- ONG, Walter J. 1982. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Methuen.
- PAIVIO, Allan 1979. *Imagery and Verbal Processes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- TOMASELLO, Michael 2002. *Gondolkodás és kultúra*. Ford. Gervain Judit. Budapest: Osiris.
- WITTGENSTEIN, Ludwig 1979. *Wittgenstein's Lectures: Cambridge, 1932–1935*. Oxford: Basil Blackwell.
- WITTGENSTEIN, Ludwig 1992. *Filozófiai vizsgálódások*. Ford. Neumer Katalin. Budapest: Atlantisz.