

Perjés István

egyetemi tanár

Pannon Egyetem Humántudományi Kar
perjes.istvan.andras@htk.uni-pannon.hu

Versengő életvilágok – állandó életformák *A pedagógiai gondolkodás traumája*

„Időnként minden elméleti tudomány filozófiai nehézségekbe ütközik, amelyek rendszerint az alapvető elméletek forradalmának előhírnökei, s amelyek ideig-óráig eltorlaszlják a tudományos vizsgálódás előrehaladásának útját.”

(WINCH, 1985:54)

Absztrakt

Az intézményesített pedagógiai valóság értelmezéséhez jól használható életvilág-elméletek fogalmi érlelődése, tartalmi, módszertani gazdagodása, valamint kontextuális kiterjedése révén egyrészt alkalmas az áthagyományozható iskolai életvilágok vizsgálatára, másrészt olyan új életvilág-konstrukciók, mint a mediatisált, digitális iskolai életvilág leírására, harmadrészt pedig arra is, hogy értelmezéseket fűzzön a lokalitásokhoz történetileg lehorgonyozott, és a virtuálisan kiterjesztett, cselekvésláncolatokon alapuló digitális életvilágok közötti evolutív versus revolutív átmenet változásaihoz. A valóság pedagógiai megragadása és fogalmi leírása azon szabályszerű ismétlődéseken alapul, melyek tanult, tehát elemezhető viselkedési mintákban azonosíthatóak, ennél fogva lehetővé teszik, hogy az értelemmel bíró kollektív és egyéni viselkedést (cselekvést) a nevelélméletek a már megtörtént, az éppen történő és a még megtörténésre váró valóságait jelentéssel ruházzák fel és e jelentésekhez a tudományos kutatások nyomán feltárt magyarázatokat és következtetéseket illesszenek. Az átmenet korszakában a pedagógiai praxisnak azzal a radikális kihívással is meg kell birkóznia, hogy érvényes és a közösség szempontjából is elfogadható reflexiókkal értelmezze át az áthagyományozott és a virtuális iskolai életvilágokban formálódó jelentéseket. E korszakban a pedagógiai valóság nevelélméleti vizsgálatát az teszi erősen problematikusná, hogy az az előfeltételezett fogalmi készlet, melyet az áthagyományozott pedagógiai életvilágok értelmezéséhez dolgozott ki, csak korlátozottan alkalmas a még csak formálódó digitális pedagógiai életvilág folyamatainak, viselkedési kereteinek, intézményes működésének megragadásához. A tanulmány arra tesz kísérletet, hogy a két életvilág lényegi elemeinek leírásával, összevetésével felmutassa azokat az értelmezési vákuumokat, amelyek fogalmi betöltésével lehetővé válik az átmenet jelenségeit további tudományos vizsgálatok tárgyává tenni.

Kulcsszavak: iskolai életvilág, áthagyományozottság, virtuális kiterjesztettség

Abstract

The conceptual progress, the enrichment of content and methodology, and contextual extension of life-world theories that are useful for the interpretation of institutionalised pedagogical reality make them suitable for the study of transmissible school life-worlds, and also the description of new life-world constructs, such as the mediated digital school life-world; thirdly, to make interpretations of the changes in the evolutionary versus revolutionary transition between digital life-worlds that are anchored to localities and are based on transmission, and virtually extended chains of action. The pedagogical understanding and conceptual description of reality are based on the regular repetitions that can be identified in learned and therefore analysable patterns of behaviour, allowing theories of education to interpret meaningful collective and individual behaviour (action), to give interpretation to the realities of what has already happened, what is happening and what is yet to happen and to attach these meanings to explanations and conclusions that are revealed by scientific research. In the period of transition, pedagogical practice also has to cope with the radical challenge of reinterpreting the meanings bequeathed and shaped in virtual school life-worlds with valid and community-acceptable reflections. In this era, the educational theory of pedagogical reality is highly problematic because the presumed conceptual framework developed for the interpretation of the pedagogical life-worlds handed down is only suitable to a limited extent for capturing the processes, behavioural frameworks and institutional functioning of the digital pedagogical life-world that is still developing. The study aims to show the interpretative vacuums by describing and comparing the essential elements of the two life-worlds, the conceptual addition of which makes it possible to make the phenomena of transition the subject of further scientific investigation.

Keywords: school life-world, transmission, virtual extendedness

Az áthagyományozott életvilág vetületei

Amikor az élet beköltözik egy világba

„...az emberi tevékenység valamely formája sohasem fogható össze tételes előírások kötelékébe. A tevékenység »túl-árad« az előírásokon.”

(WINCH, 1985:54)

Önmagunk és mások számára csak akkor létezőnk, ha a magunkról és a másokról őrzött emlékeinknek helyet találunk a kollektív emlékezet történeteiben, és ha e történetekben jó előre nem mi húzzuk alá létezésünk egyszer majd a múlt kódéba vesző jelentőségét, akkor a mindenkori mások számára is nyitva hagyjuk a lehetőséget, hogy cselekedeteink nyomaiban járva felidézhetőek maradjunk számukra. Frankl (2020) így ír erről: „Amit döntéseim alapján megvalósítok, amit »belehelyezek a világba«, azt belemenekítem a valóságba és az által megmentem az elmúlástól.” (FRANKL, 2020:132.) Ahhoz viszont, hogy mi magunk is lakói lehessünk ennek a közösségi emlékegyüttesnek, olyan életvilágot kell választanunk, amelyben tanuljuk is az emlékezést, azt, hogy egy életen át kell közösen ismételnünk a múlthoz tartozó jelent, a jelenben készülődő jövőt ahhoz, hogy másokat is megtanítsunk az emlékeinkre, és egyben arra is, hogy „felidezésükhöz be kell illeszteni őket a társadalomról alkotott képünköz tartozó tények, lények és eszmék együttesébe.” (HALBWACHS, 1995, p. 33.)¹ Az idő rétegeiben megszilárdult emlékek talapzatára rakódik rá az az életvilág-sziget, amely elsődleges valóságként a világba belépő már készen talál, amennyiben az adott életvilág réstelen, bizonyossága megkérdőjelezhetetlen, s erről a világ kulturális tényei, szimbólumai, közösségi normái is kezeskednek. Ezek a szimbolizációk alakítják ki az életvilág közös tapasztalati, várakozási és cselekvési tereit, ahol a cselekvő bizalmat és eligazítást remélhet. (ASSMANN, 2004) Vagy ahogy Németh Krisztina Schütz fenomenológiai és Habermas hermeneutikai értelmezései nyomán megállapítja: „Az életvilág voltaképpen az az eligazítást nyújtó szilárd alap, amelynek talaján a cselekvések hétköznapi értelme a típusos vagy az anonim cselekvőre vonatkoztatva értelmeződik (...) Következésképpen (...) az életvilág egy térben lehorgonyzott lokalitást és egy társadalmilag is lehatárolt közösséget jelent. Habermasi terminológiában kifejezve ez annyit tesz, hogy a hagyomány által konstituált életformák konkrét csoportidentitásokban fejeződnek ki.” (NÉMETH, 2018:22.) Egy életvilág erejét, túlélési esélyeinek növelését rugalmassága és adaptivitása biztosítja, az a képessége, hogy a folyamatosan termelődő személyes tapasztalatokat, megértett élményeket, produktivitasokat is folyamatosan illeszti bele abba a közösen létrehozott interszjektív háttértudásba, amelyből az ezeket feldolgozó, értelmező rekurzív diskurzusok révén egyrészt újabb, a hétköznapi élet zavaraiiban eligazító narratíva rétegek kristályosodnak ki, másrészt pedig olyan életrutinok is beidegződnek, melyek a szabályok, szokások,² hagyományok, rituálék dramaturgiai keretében erősítik tovább a konstruált világ objektív valósággá való kiterjesztését. E mechanizmusok összessége eredményezheti azt, hogy egy térben és időben létező lokális társadalom saját szabályokat alkosson, és hogy a hagyományozás szűrőin átjutó szabályok együttese normakövető életformákká és a helyes-helytelen életvitel megítélését lehetővé tevő csoport-

¹ A pedagógia is ezt a bejárat követi, az viszont már kultúra és érzékenység dolga, hogy az intézményesen szervezett tanulási utakon az iskolások ne sodródjanak a motiváció-gyilkos ismeretközpontú, tényadatos oktatás árkába, vagy a másik oldalon ne találják magukat a társas viszonyításokban gyökerező perszonalizációs torzítás önértéket kikezdő zavarában.

² „Egy szokást elsajátítani bizonyos értelemben annyit tesz, hogy elsajátítjuk azt a hajlamot, hogy ugyanazt a dolgot folytassuk; s ez a szabályok megtanulására is érvényes, csak más értelemben.” (WINCH, 2018:67.)

identitássá alakuljon át. E fölöttébb bukolikus hangulatot némiképp megtöri viszont a viszályok szításában és az önérdékkövetésben is örömet lelő emberi természet, s még ha az emberi szerveződés intézményei is írják elő a (morális, jogi, viselkedési) szabályosságot, az emberi közösségeket összetartó szimbolizációkat még az intézményi szabályok sem képesek uralni. (CASTORIADIS, 2022) E fölöttébb kellemetlen jelenséggel a pedagógiai gondolkodásnak is szembe kell néznie, mivel a nevelélméletek a paradigmaticus tudományelmélet keretei között a pedagógiailag megragadható valóság fogalmi leírását egy adott szabályrendszer szerint végzik el, melynek nyomán az eseti valóságot egy olyan eseménysorra illesztik össze, ahol következtetés azon ismétlődéseken alapul, melyek tudományos értelemben tanult, tehát elemezhető viselkedési mintákon alapulnak (WINCH, 1988), és alkalmassak arra, hogy a jelenségeket a nevelélméletek olyan, egyre finomodó fogalmi hálóba fogják, amelyen fennakadnak az emberi szokásokat, hagyományokat, hiedelmeket és kodifikált vagy precedens törvényeket felülíró gyors gondolkodás (KAHNEMAN, 2012) téves eszméket érlelő ellentmondásai. A pedagógiai praxisnak ennél vaskosabb a dolga, hiszen folyamatosan meg kell küzdenie az indoktrináció és a szuverén önelsajátítás mindennapos ellentmondásaival. Nincs könnyű helyzetben, mivel a „pálca ereje”³ abból a hitvilágból eredeztethető, melyben tekintélyelv tart rendet, de ez a rend minduntalan megtörik, amikor a felnövekvők kezdik megkérdőjelezni a szabályosság értelmét. A szabályokon alapuló racionális cselekvés elismerését és helyeslését – hangsúlyozza Winch (1988) – nem csupán a konkrét szabálykövetés tudatos (megfogalmazott), ténye, hanem az megértési folyamat is elősegíti, hogy értelmesen felvethető-e, hogy egy egyén szabályosan (helyesen) cselekedett.⁴ Amint a tanulás nem egyszerű reproduklálás, úgy a tanítás sem egyszerűen másolható példaadás, „persze kezdődhet így, de már az, hogy a tanár mire fogja tartani a diákjait, attól függ, hogy a későbbiekben képes-e olyan dolgokra is, amelyeket *nem* másolhatott.” (WINCH, 2018:66.) Ennek a mozzanatnak nem egyenes következménye úgy láttatni egy virágzó (iskolai) életvilágot, ahol az azt belakó egyének a végső egyetértés kályhamelegében összegyűlve egymás nagyrabecsülésében lelik a legnagyobb örömeiket. A legkevésbé sem. A csoportidentitás ugyanis nem transzcendens látomásokból teremtődik, sokkal inkább azokból a kínzó egyéni erőfeszítésekből, ami a vágyott, a kellő és a való motívumainak élethosszig tartó összehangolásában, végső soron a szubjektum önelsajátításában manifesztálódik. Frankl értelmezésében „nem az a fontos, hogy épp hol tart az ember az életben, például milyen foglalkozást űz, a kérdés mindig az, hogyan tölti be a helyét, hogyan hat a saját körén belül – nem cselekedete hatósugarának nagysága a mérvadó, hanem az, hogy kitölti-e a rábízott teret, »beteljesíti-e« az életét.” (FRANKL, 2020:41-42.) E küzdelmes folyamat lényegiségét jottányival sem csorbítja, hogy az ember sosem léphet ki saját ködéből, mert e ködfüggönnyet csak a reá vetülő pozitív várakozások⁵ „húzzhatják fel” annyira, hogy mind maga, mind emberi környezete számára is láthatóvá váljon. „Az egyéneken belüli konzisztencia stabilitásra törekszik, míg az egyének közötti konzisztencia az egy-

³ „Akinek nagyobb a botja, annak jobb az esélye, hogy saját valóság-meghatározását érvényesítse.” (BERGER – LUCKMANN, 1998:154.)

⁴ „S ez azt jelenti, hogy elsajátította egy kritérium alkalmazásának képességét – nemcsak azt tanulta meg, hogy miként csinálja ugyanazt, mint a tanár, hanem azt is, hogy mi számít ugyanannak. (...) A tanulásra egy bizonyos értelemben az jellemző, hogy valami attól különbözött is tartalmaz, mint amit eredetileg megmutattak, de az elsajátított *szabályt tekintve*, melyet követünk, ez »ugyanolyan módon való« folytatásnak számít, mint amit egyszer már megmutattak.” (WINCH, 2018:67.)

⁵ Moscovici azzal árnyalja ezt a megközelítést, hogy „a csoportban minden egyes egyénnek van bizonyos idioszinkráziás hitele, ami a többi tagnak az iránta megnyilvánuló pozitív várakozásait képviseli. Minél nagyobb ez a hitel, (...) annál inkább abban a helyzetben van, hogy a többség véleményére való tekintet nélkül cselekedhessen.” (Moscovici, 2002, p. 83-84.)

öntetőségre” – hangsúlyozza Moscovici (2002:71.), nem feledtetve, hogy a törekvést és annak előidézését az egyéni és csoportos létállapotok aktív és passzív váltakozásai töltik fel konzisztens szándékokkal, célokkal és cselekedetekkel. Egyéni szinten a *láthatóvá válásra* irányuló aktív törekvést így egészíti ki a *vonzalom hiteléhez* kötött várakozás, míg a csoport szintjén már aktív részvételt igényel a hitelezett *elismerés*, melyet az egyén életvitelének csoportszintű *helyeslése* horgonyoz le újból a várakozás kikötőjében. E megközelítés pedagógiai relevanciája abban áll, hogy a jutalmazás versus büntetés áthagyományozott rutinjainak adaptív reflexiójára késztet. Csak azt a szabályt lehet szándékosan megszegni, amit a szabálykövető ismer. Önmagában már a szabály ismerete is olyan inherens érték, melynek transzparens (tehát látható és vonzó) megnyilvánulásait (közösségi elismeréssel és helyesléssel) jutalmazni is lehetne, szemben azzal a viselkedéssel, amelyet csak a kondicionáltság akadályoz meg az adott szabály megszegésében. Az új nevelési praxis első esetben arra irányulhat, hogy a viselkedés értelmét vagy cél-eszköz relációjában, vagy oksági magyarázatában tegye a diszkurzív gondolkodás tárgyává, második esetben viszont megelégedhet azzal is, hogy a viselkedés szabályosságát az énreprezentáció egyik lehetséges megoldásaként állítsa be. Mivel ez a folyamat ember és csoport között kétirányú, így nincs királyi út, az elfogadásért és elfogadtatásért az ellentmondásokat, a feszültségeket és a konfliktusokat (STEHR, 2007) is vállalni kell, amíg csak lehet. Egy határig. Mert van egy határ, amin túl már kudarcra ítélt igyekezet volna az egyre markánsabb különbözőségeket az életvilág közös terének és idejének oldószerében puhítani. A konfliktusokkal terhelt élethelyzeteket akkor lehet nevelési szituációként láttatnunk, ha hozzáférhetővé tesszük a helyzetben/folyamatban szereplők viselkedésének befolyásolásért versengő szabályokat. Ahhoz viszont, hogy az adott szituáció a nevelői gondolkodás számára is jelentéstelítetté váljon, a felismert szabályszerűségeket általánosítások formájában is ki kell terjeszteni.

Amikor a világ kipárolog az életből

„Olykor jobban tesszük, ha hagyjuk békén nyugodni az emlékeket, és legfeljebb emlékezetünk galériájában vetünk rájuk egy-egy pillantást.” (SCOTT, 2023:105)

Az életvilágok szigetei nem Zeusz fejéből pattanak ki, így aztán számolnunk kell a társadalmi konstrukciókat kikezdeni képes veszélyekkel is, melyek közül első helyen szerepel az emléktelenedés társadalmi kockázata, és az abból kisarjadó olyan veszteségek, mint az értelembeteljesedésbe, az otthonosságba és az alakíthatóságba vetett bizalom⁶ elvékonyodása. „A tett megcselekedett értelem” – hangsúlyozza Hidas (2018, p. 59.), utalva ezzel arra is, hogy az értelemvilágok/életvilágok lakói csak értelmezhető történeteiket használva igazodnak el a világban és önmagukban, és csak annak fejében mondanak le saját, előre megtervezett életük egységéről, ha cserében olyan kultúrában létezhetnek, ahol az értelemadás, értelemrögzítés és értelemelsajátítás rutinjaival utólag törésmentes történetekben beszélhetik el, ápolhatják és hagyományozhatják tovább megértett és beteljesedett életüket⁷ vagy legalábbis a tetteiket is őrző emlékeiket. Ám ha törésvonalak támadnak az életvilágban, akkor ezek a szakadások idővel tova

⁶ A bizalmat spontán társas készségként azonosító Fukuyama szerint bizalom nélkül a jogi intézmények nem képesek az üzleti költségeket csökkenteni: „Minden ilyen ügyletet megkönnyít, ha a felek bíznak egymás alapvető tisztességében: kevésbé van szükség óvintézkedésekre, az előre nem látható eseményekre való felkészülésre, kevesebb a vita, és kevésbé van szükség pereskedésre, ha viták támadnak.” (FUKUYAMA, 2022:242.)

⁷ Frankl az értelembeteljesedés három útjaként nevezi meg tudatos cselekvéseket, az embert körülvevő világ mély átélését, valamint azt a beállítódást, amivel a sors megváltoztathatatlanságához „viszonyul, ahogyan viselkedik, ahogyan a sorsát magára veszi.” (FRANKL, 2020:71.)

is terjednek, és eljön a nap, amikor már a kultúra, intézmények és cselekvésláncolatok⁸ töreszmentes látványát, megértését és ebből következően a jó életre irányuló cselekvéseket is megátolják. Ekkor veszi kezdetét az elidegenedés vígasztalan korszaka, mely idegenség érzetet csak fokozza a korábban otthonos életvilág kihűlése, a rítusokkal, szimbolikus tettekkel és személyes emlékekkel lehatárolt fizikai és kommunikációs terek folyamatos errodálódása és sodródása a felejtés emléktelen ismeretlenségei felé.⁹ A legrosszabbtól viszont akkor kell tartani, ha ebben a gyorsuló sodródásban az embernek már nincs ideje a változatlan és változó közötti különbségek reflektálására, így arra sem, hogy életvilágának közössége védelmében képes legyen olyan nem-mindennapi döntéseket is hozni, melyek a társas valóságban érlelődő identitását erősíthetnék. Az identitását (felelősségét és szabadságát) vesztett ember így ösztönösen fordul a hatalom, a tekintélyelv, a feltétlen uralom vagy feltétlen engedelmség felé, miközben egyre távolabb kerül az egykor még virágzó életvilágának valóságától, és egyre közelebb jut az elfelejtett múlt még megmaradt emlékeit felemészítő prezentizmus elfogadásáig. A múlttól és a jövőtől eloldozott jelenidejű élet, akár mint egy elszabadult hajóágyú, úgy uralja el az életidőt, hogy az ember egy napon azon kapja magát, nemhogy emlékei, de már szavai sincsenek csapongó döntéseinek, választásainak kontrollálásához és reflektálásához, mivel a függetlenség zajos ünnepnapjaiban nem tűnik fel az emlékekből merített saját mondanivaló hiánya. Az egyén és világ közötti konzisztenciák fáradságos fenntartása helyett eleinte kétségkívül ígéretesebb lehet inkább a (kognitív, tapasztalati és élménybeli) disszonanciák redukálása, az önelsajátítás felfüggesztése és a korábbi intellektuális lét klímájának emléktelenítése. De legyen bármennyire is riasztó egy ilyesféle helyzet, még nincs miért a harangokat félrevern, és főként pálcát törni a jelenorientáltság (BOYD–ZIMBARDO, 2012) korszaka fölött, különösen akkor, ha egy életvilág már inkább árt, mint használ, ha már jobb volna szabadulni az elsötétült múltból, és csak felejteni, amire nincs erő emlékezni.¹⁰ A felejtés – vígasztal Small (2023) – „tehermentesíti az elménket, eloldoz minket a súlyos emlékek horgonyköteléről, melyek visszahúznak, és megakadályozzák, hogy képzeletünk és kreativitásunk szabadon szárnyalhasson.” (SMALL, 2023:156.) Hát ki ne szeretne volna olykor kiálmodni magát a csukaszürkébe váltó iskolai valóságból, hogy akár kiközösített nomádként élve, de visszataláljon önmagához. Nem az a kérdés tehát, hogy a szabadulásnak van-e ára, hanem az, hogy az adott (iskolai) életvilágban elfogadott életformák megkérdőjelezése eléri-e azt a határértéket, amin túl a veszteség, a trauma olyan mértéket ölt, hogy az áthagyományozás láncolatán mutatkozó szakadások elszaporodása már az életvilág konstruktumának radikális összeomlásával (HABERMAS, 2011) fenyeget. Pedagógiai frázisnak számít, hogy egy adott iskola elnéptelendése akkor veszi kezdetét, amikor az indoktrinációs eredetű normakövetés (amit elkezdte, fejezd is be) rendre felülírja a tanulási tevékenységben (is) formálódó, változó önkibontakozás folyamatát. A pedagógia célracionális hagyománya akkor kezdi fojtogatni az iskolásokat, amikor a következetesség már értelmét

⁸ „A cselekvési láncokat irányító cselekvési stratégiák ideológiákat, érzelmeket, érzékenységeket és szokásokat foglalnak magukba, illetve ezekre építkeznek.” (STEHR, 2007:70.)

⁹ A szövegben alkalmazott sziget/víz metaforához azért hozzákíváncozik Hamvas Béla megjegyzése is: „Ha valaki a világot folyónak látja, az idő felszínén látja s akkor történetet lát. Azt látja, hogy minden halad, mozog, változik, siet, akar, célja van, amelyhez közeledik, vagy amelytől távolodik. Ha valaki a világot óceánnak látja, akkor nem lát folyamatos történetet, nem lát haladást, mozgást, hanem látja az óceán mélységeinek megnyilatkozásait, az ősi valóságokat, a kezdeteket, az archét, a dűnamiszt, magát az Óceánt, az Egyet s ennek az egynek arcát.” (HAMVAS, 2006:259.)

¹⁰ A felejtés jótékony hatásait fejtegetve Small azzal is érvel, hogy „ha igazán fátylat akarunk borítani a múltra, előbb kisebb-nagyobb mértékben meg kell szabadulnunk a sértettség, a megaláztatások és gyötrelmek emlékeitől.” (SMALL, 2023:208.)

veszti. A tanár ugyanis nem mérnök (ahogy a gyerek sem az), ennél fogva nem az a következtetés, ha a tanuló már nem akar/tud azzá válni, aminek kiképezték, hanem az, ha olyan világba kényszeríti magát, ahol önérzetét veszítve, idegenként követi az elvárásokat. Hogy az iskolából kilépő végül ne egykori élete árnyékában bolyongjon, ahhoz élettervre is szüksége van. Ám a jövő fölöttébb csalafinta. „Terv híján a létra tetejére jutva azon kaphatjuk magunkat, hogy az nem a megfelelő falhoz van támasztva. (...) Senki sem tudhatja előre, mit pillanthat meg odafeletről.” (ZIMBARDO–BOYD, 2012:390-391.) Az élettörténet keserves pillanataiban az ember olyasmit is tesz, mivel nem ért egyet, s még ha tudatában is van saját helytelenségével, mégsem tud nemet mondani a belső vagy külső kényszereknek. „Ha egy hagyomány háttérbe került, nem a hagyomány vált le az emberről, hanem az ember a hagyományról” – figyelmeztet Hamvas Béla (2006:35.), amivel egyben az emberi választások örök felelősségére és lehetőségére is utal. A lehetőség nélküli felelősség jellegzetes alakzata a trauma, az az állapot, amikor egy tapasztalati élmény nem alakul át feldolgozott emlékké, nem épül be az énképbe, nem válik inherens részévé az élettörténetnek és nem így nem is járulhat hozzá a koherens narratívák folyamatosságának fenntartásához. (NÉMETH, 2018) A traumás élmény olyan „idegen test”, amely változatlan formában ismétlődik, ellenáll a reprezentációnak, az elbeszélhetőségnek, és jobb esetben csak betokozódva, rosszabb esetben viszont magát a tudatot megszállva akár transzgenerációs ártalomként (ATLAS, 2022) is folytathatja időutazását.¹¹ „Az iskolának kitüntetett feladata, hogy segítsen neveltjeinek megteremteni azt az esélyt, hogy ebben a gyorsuló időben formálódó új korszakban otthon legyenek, életük természetes részévé váljon a benne való sikeres eligazodás.” (SCHAFFHAUSER, 2011:107.) Ezzel szemben a traumatizáló iskolai életvilág könyvtárakat betöltő bizonyítékait felvonultató fekete pedagógia a valóság konstrukciós alaphibájára, a szabályokkal triviális rendszert építő pedagógiai téveszme keserves következményeire hívja fel a figyelmet,¹² történetesen arra, hogy a valóság nem csupán objektív, abba éppúgy beletartoznak a társas és a szubjektív valóságok is, és ha ezt a nem-triviális felfogást az intézményes pedagógia és annak elmélete nem tudja magáévá tenni, akkor nem vonhatja ki magát az alól a felelősség alól, hogy maga is hozzájárul a traumatikus identitásképződéshez, és kényszerűen törődik bele abba az áthagyományozott pedagógiai tapasztalatba, hogy „mindnyájan traumatikus szubjektumok vagyunk, életünk ugyanis passzívan elszenvedett események láncolata.” (ULLMANN, 2013:32.) A progresszív pedagógia azért sem azonosulhat a szenvedéstörténetek naiv értelmezéseivel, mivel különbséget tud és akar tenni az elvállalt szenvedés fel-emelő és az elszenvedett trauma lesújtó mozzanata között, s ha már a megtörtént, elszenvedett családi múltat nem is képes semmissé tenni, annak szabadulással felérő megértésében, feldolgozásában még segédkezhet, mutathat olyan kiutakat, amelyek jobb világokba is vezethetik a sötét (nevelési) szokások ellen lázadókat. Az élet sorsfordító pillanata az, amikor egy pontot kérdőjelle alakítva az ember már önmagára kérdez rá: Járt utat a járatlanért, el ne hagyj? Hogy

¹¹ „A klinikai munka során látjuk, hogyan telepszik rá a traumatikus élmény a következő nemzedék lelkére, és hogyan jut rejtélyes, sokszor meglepő módon kifejeződésre. Bennünk élnek az emberek, akiket szeretünk, és akik felneveltek bennünket. Átéltjük a fájdalmaikat, álmodunk az emlékeikről, és tudjuk, mi az, amit nem közöltek velünk, egyértelműen, mindezek pedig úgy formálják az életünket, hogy azt nem mindig értjük.” (ATLAS, 2022:18.)

¹² „Az iskolában átélte, élő vagy a tudatban lesüllyedt élmények tömegének emléke határozza meg jelentős mértékben viszonyukat önmagukhoz, másokhoz, a tanuláshoz, a kultúrához. A pozitív iskolai élmények meghatározó módon befolyásolják a diákok testi-lelki-szellemi jólétét, egészségét, kedvezőtlen esetben azonban megjelenik a kishitűség, az agresszió, a motivációhiány, és ami talán mindennél nagyobb baj, eluralkodik a bizalmatlanság az iskolával mint intézménnyel, szereplőivel, a közvetített tartalommal, a képviselt értékekkel szemben.” (M. NÁDASI-HUNYADY GYÖRGYNÉ, 2014:209.)

milyen irdatlan nevelési erő kell ezt a jelet jelzésként érteni, arra Borbély Szilárd (2013) így felel: „A felnőttek így védik a gyerekeket, ahogy őket is óvták, amikor még gyerekek voltak. Mert soha semminek se lesz vége.” (BORBÉLY, 2013:77.) Az író betűkbe tört emlékeiben a nincstelenség gyerekkorát nem lengi be az álmok tündéreinek illata, ahogy a reménybe pólyált megérkezés hét fátyol mögötti titkát sem őrzi ott senki emberfia. A kezek, az apaiak, nem óvnak, egyre csak emelkednek, hosszú árnyat vetve a meszeletlen falakra. Ebben az életvilágtörténetben még a falusi porták kéményei lyuggatta égbe is könnyebb volna felkapaszkodni, mint vándorbotot vágni a belső identitás tisztását benövő rengetegben. Ebben a falucskában – ahogy a történelemben máskor és másutt megkérgesedett emberi közösségeiben is – az emberi élet határát a belátható geográfiai tér, irányát az idő vájta hagyomány jelöli ki, az a körkörös ismétlődő idő, mely csak az egymásba gabalyodó életek múlásával és születésével kondul meg, de néma marad, ha egy másokon túlnövő emberi ág a végtelen ég felé fordul. Mert ez a hagyományok törvénye: csak a gyökereik fölött látnak de eget hódítani már nem képesek. Az efféle törvények alatt élő közösségek morális parancsa szűkszavúan arra int, hogy ha a mi erdőkben születesz meg, még úgy a legjobb, ha fának is képzeled magad. Az évgyűrűkbe zsúfolódó idő pedig arra sürget, hogy a csemete mihamarább rátaláljon a felnövés ritmusára, a kölcsönös függésektől korán kérgesedő arctalan önmagára. Errefelé a feltörekvés és kiemelkedés, az öneltelenség sziszifuszi küzdelmét vívókat nem segíti a közösség helyeslése és elismerése, amint arra sem biztatnak itt senkit, hogy törekedjenek saját sorsukat a közösségben láthatóvá és vonzóvá tenni. A kivonulók legfeljebb abból a mesékbe (pedagógiai példázatokba) szőtt tanulságból méríthetnek erőt, hogy a szerencsét próbálni kell, de mert a sűrűben könnyű az eltévedés, okosan kell követni az erdőből kivezető horizontot. A kilátások irányába tartó utat ugyan élesen világítja be az elérhetetlenség, az (el)tévedés félelme, jól jön hát ilyenkor a belénk vert hagyomány, a neveltetés konok szívóssága és koravén közönye, mert ezúttal velük fizethetünk azért az identitásbeli többletért, amivel egyre közelebb jutunk a szabadulás órájához. Meglehet, ez az óra soha nem jön el, az újrakezdés áldozata beteljesületlen marad, mert csak egy tévedés fűtötte a kiszakadás vágyát. Aki elmulasztja a horizontot, annak csak az erdő marad, így végül már egyremegy, hogy a fától nem látni az erdőt, vagy az erdőtől a fát, és talán az sem változtat sokat, hogy az életvilág vagy a személyiség konstruktuma takarja-e ki az értelemadás horizontját. A megmaradás, a túlélés, a folytatás, akár a gyökerekbe font kitartás akarata, a hagyomány által lehatárolt múltidők öröksége. Az ismétlés örök körforgásában jobbra csak a hagyományokba foglalt életgyakorlati tudás birtoklása avathat Valakivé ifjat és aggot, s közülük is csak azok története költözhet be az életvilág emlékezeti világába, akiket fel lehet ruházni a közösség öntudatában őrzött tulajdonságokkal, olyan valós vagy képzelt tettekkel, amelyek beilleszthetők az egyedinek érzett lokalitás narratíváiba.¹³ Ahhoz viszont, hogy új legendák is szülessenek ebben a ritkán párásodó szemmel és kihegyezett füllel és éles nyelvvel felügyelt létezőmódban, a vakmerő szabadulók tetteinek is szájról szájra vándorolniuk. A nem merészelt tettek hírhozóinak, járják akár a végzetük, akár a kalandok útját, mesébe illő történeteikkel, tetteikkel hozzák szóba a mégis vágyott lehetetlent, a különbséget fák és erdők, a megmaradás és az elindulás

¹³ A Nincstelenség életvilágában még a végső útért is meg kell küzdeni: „Mert előadás ez, az utolsó nagy előadás, amelyet a megboldogultnak rendeznek. A falu minden emléket megőriz. Minden temetésről napokig, hetekig beszélnek utána. Minden részletet végiggondolnak, minden szót latra vetnek. Mindenki hozzáteszi azt az apró részletet, amelyet csak ő vett észre. Addig mondják újra, amíg kicsiszolják és rögzítik az emlékezés végső formáját.” (BORBÉLY, 2013:81.)

között. Az átkeretezés akkor sikerül, ha a jó(nak érzett) és a még jobb(nak elképzelt) életről suttogó szájak úgy költik át a végzet emberének sziluettjét, mint színezett üvegek a rajtuk áteső nap fényeit. Ebben a fénytörésben pedig az akkor lehet okulni az önmaguknak fogadott hűség emberi próbáiból, ha a történetek alján még ott sűrűsödik a bevégezetlen remény, hogy köztünk élnek (ha nem épp mi volnánk éppen) azok, akik vándorbotjukat nem aprítják tűzifára, és egy napon az ő emlékeiket is életük kalandjának híre mossa ki az eltűnt időkből. A maradék jutalma az, hogy innentől számukra már álmokkal megrakodva érkezik a fákat megborzó esti szél.

A digitális életvilág vetületei

Amikor a világ kipárolg az életből

„...ami önmagában elmúlt, s nem tartozik a jelen világhoz, annak igénye sincs a történelmi megőrzésére (...) a társadalom kioldódik a számára adott történelmi eredetvilágból.”
(RITTER, 2007: 101., 109.)

„Az életvilág »keretei« közt zajló érintkezések – egy ősi metaforát érvényesítve – valóságos »világszínpadot« alkotnak, ahol a leghétköznapibb szerepek alakítása mások »színe« előtt zajlik. Az érintkezések begyakorolt gesztusai tartást és védelmet nyújtó »homlokzatként« egyszerűsítik le a helyzet mindenkori értelmezését” – vezeti be Hidas Zoltán (2018:121-122.) azt az árnyaltan körüljárt képet, ahol a színpad és a kulissza viselkedési tereit egyértelmű határok választják el egymástól, ahol a jelenlétet, a hiányzó jelenlétet vagy éppen a szándékolt távollétet választók a maguk perspektívájából értelmezik önmagukat és társas közegeiket, lehetőségeiket és korlátaikat, határoznak meg olyan vonatkoztatási pontokat, amelyekhez, ha nem is mindig pontosan, viszonyítani tudjuk az elvárásoktól való eloldódás és az önmagunkhoz való visszatérés esélyeit. A „globális világfalu” életvilágát szövő hálózatok ugyan nem képeznek hézagmentes tereket, cserébe viszont anélkül tárják szélesre a virtuális ajtót (ablakot) a más világokra vágyók előtt, hogy mögöttük rögvest bereteszeljék korábbi valóságaikat, sőt éppen ellenkezőleg, újabb és újabb reális vagy virtuális színpadokhoz és kulisszákhöz vezetik azokat az új „nincsteleneket”, akik a hagyományos élet szűk és számukra már levegőtlen tereiből és idejéből azért szabadulnának, mert már nem bírják a létezés súlyát megosztani másokkal. Ők azok a „digitális nomádok”, akik csak virtuális kulcsaikat fűzik karikára, abban bízva, hogy a határtalan virtuális és a lehatárolt földi terek bárhol kimetszhető helyszínén is képesek új (élet)világot alapítani. Az alapításhoz viszont nem elég elindulni, elveszni sem szabad, mert ahogy a hajdani nagy felfedezőknél, a virtuális énjük köpenyét felöltőknek is ki kell tanulniuk az (adat)óceánok szeszélyeit, még akkor is, ha csak alkalmi szörfölésre futja a bátorságukból. S mert minden ismeretlenbe futó kaland veszélyekkel terhelt, jogosnak tűnik a Szerző tünődése: „A személy új és új elektronikus kiterjesztése mintha a testi lélekbörtönből való kitörést is lehetővé tenné, átlépve téren és időn (MCLUHAN). De vajon lehetséges-e elköteleződés és felelősség kapcsolatok közvetlensége nélkül?” (HIDAS, 2018:124.) Reménykeltő, hogy egyrészt a közvetlenség sem jelent feltétlenül garanciát az elköteleződés és a felelősség életgyakorlatára, másrészt a (kontextusoktól eloldódó tevékenység-párhuzamok) multitasking jelenségével a lehatárolt szociális valóságok is képesek együtt élni, így az új kommunikációs technológiák azzal, hogy (jelen) idő megélésében nyitottabb korszakot hoznak, nem csupán a kommunikációs tartalmak

mennyiségi korlátozottságának feloldását és a kapcsolati idők temporális ritmusának interszubjektív kijelölhetőségét erősítik, hanem az életvilágokat jellemző világidő és szubjektív idő kiegyenlítődését is.¹⁴ Az idő uralásának egyre kifinomultabb eszközeivel felvértezett pedagógiai praxis zavara döntően abból ered, hogy az iskolai életszervezést a társadalmilag konstruált időre¹⁵ alapozta, ám ezt az alapzatot a digitális idő már alámosta, így az eredeztetési láncolat pedig hol itt, hol ott szakad meg. A tantervi idő kifizítése, a tanítási/tanórai idő növelése, a tanulási/emlékező idő otthonokba költöztetése egyaránt arra irányul, hogy a szervezett időhöz igazítsa a személyes idő „érlelődését” (SAFRANSKI, 2017), még azon az áron is, hogy így egyre több szervezett időt emészt fel a figyelemvándorlás megfigyelmezése, az okoseszközök használati idejét kontrolláló szabályok betartatása, vagy éppen a lépten-nyomon önálló életre kelő közvetlen és technológiai kommunikációs csatornák lezárása. Jóllehet az áthagyományozás mellett konokul kitartók a tapasztalati tér állandóságát és az életvitel begyökerezettségét hangsúlyozzák (Brooklyn nem tágul)¹⁶, a digitális életvilág áramlása a valóságok kiterjesztéséhez, és bizonyos értelemben az észlelő ember deterritorializációjához¹⁷ is elvezet. (LOVAS, 2018) A lokálisokhoz horgonyzott, ismételhető, következőképp áthagyományozható életvilágokkal szemben a virtualitásba is kiterjeszkedő valóság-konstruálás az értelmezés- és a cselekvéskörnyezet tágulását is eredményezi¹⁸, és ezáltal olyan intencionális ívet képez (MERLEAU-PONTY, 2020), amelyben már a fizikai létezését átszövő technológiai hálózatok is formálják, vetítik körénk „a múltunkat, jövőnket, emberi környezetünket, fizikai, ideológiai és morális helyzetünket.” (LOVAS, 2018:118.)

Amikor az élet beköltözik egy világba

„Az ég felé tartó mozgást alighanem az egyre felmérhetőbbnek és ellenőrzöttebbnek érzett »háló« ösztönzi.”
(HIDAS, 2018:123.)

A filozófiai, társadalomelméleti életvilág-elméletek folyamatos fogalmi érlelődése, tartalmi gazdagodása valamint kontextuális kiterjedése révén alkalmasnak látszik a helyzet arra, hogy olyan új valóságok értelmezési alternatívájaként is felmerüljön, mint a mediatizált, digitális életgyakorlat. E gondolati alaptétel függőnye mögött természetesen nem az a feltételezés kellemetlenkedik, hogy az életvilág-fogalom azon korai kidolgozói és különféle értelemvilágokra is vonatkoztatható kiterjesztői¹⁹ a jövő horizontján kijelölhették volna azt a fordulópontot, ahol az elsődleges valóságért folytatott versenyben a társadalmi és személyes létforma jelentéstelített szabályait már a virtuális terrekbe nyíló digitális élmények, értelmezések és emlékek írják tovább. Hasonlóképpen merész állítás volna amellet érvelni, hogy a digitális technológia elterjedésének, a Web2 bevezetésének, a

¹⁴ Berger Viktor értelmezésében: „A médiumok konkretizálják az időt mind az egyéni, mind a társadalmi értelemben vett idő tekintetében azáltal, hogy referenciapontokat hoznak létre például az idő mérésére szolgáló, tehát az időbeliség »metronómjaiként« működő eszközök révén (COULDRY–HEPP 2017:105).” (BERGER, 2023:45.)

¹⁵ „A társadalmi történetet átszövi az idő. A gépek idejével az óra uralmi eszközzé vált, és a vasúttal az időbeli lefolyások régiók feletti koordinálásának következménye lépett fel.” (SAFRANSKI, 2017, p. 13.)

¹⁶ Utalás a Woody Allen: Annie Hall (1977) című filmjének klasszikus jelentére, melyben a doktor jelenlétében anya és fia fölöttébb eltérően értelmezik a házi feladat és a világegyetem tágulásának összefüggését.

¹⁷ „A territorializáció határvonalakat állít fel, míg a deterritorializáció felbomlasztja azokat. Ezáltal a deterritorializáció a szubjektumot is feloldhatja, nyitottabbá teheti.” (LOVAS, 2018:199.)

¹⁸ Lásd ehhez a digitális állampolgárság fogalomkörét. (OLLÉ–LÉVAI–DOMONKOS–SZABÓ–PAPP–DANKA–CZIRFUSZ–HABÓK–TÓTH–TAKÁCS–DOBÓ, 2013. és DOBÓ–LÉVAI–TÓTH–PAPP–DANKA, 2015.)

¹⁹ Mint például a felbomlott életvilágok empirikus rekonstruálása (Németh, 2018), az életreform társadalmi gyökerei (Németh, 2013) illetve e mozgalmak intézménymentesülési folyamatai (BORECKZY–VINCZE, 2018).

sávszéleség növelésének vagy éppen a mesterséges intelligencia kiterjesztésének nyomvonalát a már kimunkált kommunikatív cselekvés referenciái jelölték volna ki. A még csak formálódó digitális valóság életvilággá érlelődésére sokkal inkább azok a szakadások, sűrűlódások, konfrontációk emlékeztetnek, amelyek hol a szubjektív, hol a társadalmi, hol pedig az objektív világok (HABERMAS, 2011) értelemszövetét bontják meg. Ezek a problémák kezdetben jobbra egy-egy konkrét szituációban, konfrontációk formájában pattannak ki, és amíg lehetséges, az adott életvilág „kapuőrzői” inkább a kézenfekvő tiltás mint a beengedés stratégiáját választják az adott életvilágban bizonyosságot talált személyek és közösségek érdekében. Ezekben az eseti helyzetekben még nem merül fel, hogy a kivonulás, tiltakozás vagy hűségnyilvánítás útjai közül választók (HIRSCHMAN, 1995) tapasztalat- és élménykészlete már egy olyan, a sorozatos konfrontációktól egyre izzóbb technológiai valóság erősödését is implikálja, melyet egyre kevésbé lehet a klasszikus értelemben vett generációváltásokkal (STRAUSS–NEIL, 1991) és alkalmazott nemzedékelméletekkel²⁰ lehűteni. Ahogy a szervezeti változások menedzselésében, úgy az áthagyományozott társadalmi struktúrák esetében is alapvetően kétféle megoldás kínálkozik a reflexióra: ha elegendőnek látszik a hatásaiban körülhatárolhatóbb, kontrollálhatóbb struktúra részleges megbontása, akkor inkrementális vagy evolutív változásról beszélünk, amikor viszont már a konfrontációk mind mélységükben, mind kiterjedésükben (WANT, 1995) annyira eszkalálódtak, hogy e hatások az egész struktúrára kihatnak, akkor már nagyobb horderejű radikális, revolútív döntéssorozatra kell felkészülni (FARKAS, 2016). A digitális (mélyen mediatizált) életvilág evolutív kibontakozásának folyamatát COULDRY–HEPP (2017) nyomán Berger Viktor a következő négy dimenzióban azonosította (BERGER, 2023:40.): az újkeletű életvilágban folyamatosan hódítják el az új technológia által létrehozott kommunikációs csatornák a hagyományos kommunikáció tereit; a mediatizált kommunikáció (a könnyen felidézhető képi emlékek révén) a korábbi jelenidejűségbe képes bevonni a múlt eseményhorizontját is; az elektronikus csatornákon létrehozott beszédterületek újbóli átbeszélései tovább gazdagítják, bővítik a hagyományos interaktivitás témalehetőségeit; a közvetlen és a technológiai csatornákon folyó kommunikáció összeadódásából következő interakciós bőség az emberi érintkezésekben formálódó normákat és értékeket is megváltoztatja. Ebben a megközelítésben vonzó elképzelésnek tűnhet a digitális életgyakorlatot a technológia „környezeti éghajlatváltozásaként” beállítani, és csak abban a mélységben és kiterjedésben megismerni, hogy a megértés nyomán arányos mértékű kompetitív válaszok, döntések és cselekvések származzanak. Ez az eljárás kétségkívül gyümölcsöző lehet mindaddig, amíg a digitalizáció hatásai szórványosak és alapvetően nem kérdőjelezik meg a hagyományaikban bizonyosságot kereső közösségeket. Amennyiben viszont az adott életvilágban élőkől az otthonosság érzése elillan, és ezzel együtt az abba vetett bizonyosság is megrendül, az a lehetőség fontolóra vehető, hogy nem valamiféle technológiai környezethez való viszonyulásról van szó, hanem egy új értelemadó struktúrával már megtörtént találkozás következményeire kell felkészülni.²¹ Az áthagyományozott és a digitális életvilág találkozási pontja ott jelölheti ki, ahol már nem az egyedi esetek magyarázatai mondanak egymásnak ellent, hanem a két konstruált valóság kel versenyre az elsődleges megnevezés jogáért. Ebben az esetben nem csupán nézetek, vélemények feszülhetnek egymásnak, hanem az adott életvilágot összetartó szimbolikus struktúrák is.

²⁰ Lásd ehhez még: TÓTH-MÓZER–LÉVAI–SZEKSZÁRDI, 2012; LÉVAI, 2013; NEMES, 2019; STEIGERVALD, 2024.

²¹ Ez az idő már beköszöntött: „Egy, az Egyesült Királyságban végzett kutatás alapján, melyet az Ofcom Making Sense of Media végzett, az 5–15 éves gyerekek közül tízből kilenc gyerek használ valamilyen digitális eszközt arra, hogy online lehessen, használhassa az internet kínálta lehetőségeket (OFCOM, 2020).” (MOLNÁR, 2023:87.)

Habermas (2001) azért is hívja fel a figyelmet arra, hogy mivel a közös életvilágban osztozók számára „a cselekvésmódok nem állnak szabadon rendelkezésre” (Habermas, 2001, p. 164.), ezért e módokat meghatározó struktúrák (ide sorolva a kulturális hagyomány, a szociális integráció és a szocializáció formáit) csak abban az esetben képesek újratermelődni a kölcsönös megértésen alapuló cselekvésekben, ha az életvilág résztvevői e számukra evidens formák készletéből „interpretációs erőfeszítéseik közben lehetséges értelmezési mintákat merítenek.” (HABERMAS, 2001, p. 181.) Tekintettel arra, hogy – Habermas gondolatmenetét követve – e választásokat egyrészt a kulturális minták háttérmeggyőződése, másrészt az ezeket átható értékek is orientálják, a csoportok és individuumok a „puszta élet” és a „jó élet” közötti különbség figyelembe vételével annak fényárnyékában is mérlegelik cselekvő magatartásaik lehetőségeit és korlátait, hogy aki „megkérdőjelezi azokat az életformákat, amelyekben saját identitása is kialakult, annak saját egzisztenciáját kell megkérdőjeleznie.” (HABERMAS, 2001, p. 209.) A pedagógia hagyományosan olyan gondolati konstrukciókban mozog otthonosan, ahol a nevelési, oktatási célok rendszerei, taxonómiai mentén haladva igazodik el nevelő és nevelt. Ebben a teleologikus karakterű világban akkor fordul virágzóba az élet, ha az iskolák lakói osztozhatnak abban a bizonyosságban, hogy az értelemadás, értelemrögzítés és értelemelsajátítás műveleteit vezetve, kísérve, értékelve és gyakorolva egyrészt emlékezetes (ismételhető) létélményeket idézhetnek elő egymásban, másrészt számíthatnak arra, hogy cselekvő értelmük látható, vonzó, elismerésre és helyeslésre méltó, jó életet biztosít számukra. Viszont ha egy múltérlelt iskolai életvilág betölti az idejét, és az ezzel járó pedagógiai trauma a még csak elkezdődő, új életvilág ellen fordul, a varázs megtörik és a jó életet a puszta élet(ben maradás) varázstalan korszaka váltja fel. E sötét idők igazi katasztrófája az, hogy az ész és a szenvedély egymásnak feszül, és ebben az eltorzított valóságot hamis attribúciók és téves eszméket szülő emléktöredékek lakják be. Ebbe a sűrű homályba hasít bele az a villanásnyi titok, hogy az ember szuverén jelleme és a megélt környezetben formálódó személyisége olykor csak az a két part, amiket nem köt össze az identitás hídja. Amíg a jellem a belső világ kifejeződésére, addig a személyiség e belső világ szándékolt kifejezésére irányul. Jellemünkben önmagunk gondjaira vagyunk bízva, személyiségünk viszont nagyon is számít a gondozásra, a kölcsönös előnyökhöz vezető cselekvések támogatására. A jellem rendre az a gyanús idegen marad, akiről jobb nem levenni a szemünket, a személyiség viszont az a kedves ismerős, akire minden szusszanásában lelkesen felfigyelünk. Talán ezért is alakult úgy, hogy életünk társas közege a bennünk élő jellem megítélését jobbra csak olyan ünnepi alkalmakra tartogatja, amikor eltekinthet annak alapos vizsgálatától. Nem úgy a személyiség magatartásban, produktivitásban (vagy mondhatnánk a társas élet hasznosságában) kifejezhető nevelői ítéleteinél, ez esetben ugyanis már biztos kézzel – és bekötött szemmel – emeljük magasba az életvilág igazságának Justicia mérlegét. De csak egy ideig, mert a belső idő múlása egy napon újra arra emlékeztet, hogy az igazságot és a boldogságot lehet ugyan külön-külön keresni, de rájuk találni csak együtt lehet. S ha eljön ez a nap, márpedig eljön, az ember újra rácsodálkozik önmagára, arra a jellemében mutatkozó megismételhetetlen személyre, akivel már mások is nekivághatnak egy új világ felfedezéséhez. De innen már egy másik történet veszi a kezdetét. Az élet és a világ egy új varázslatba kezd, hogy újra mesélhető értelmet adjon az időben élők múlásának.

„Az idő múlásának tudatos élményében zajlik le ugyanis a valós titokzatos átváltozása a valótlanná.”²²

(Safranski, 2017:15.)

²² Rüdiger Safranski: *Idő. Amit velünk tesz, és amivé mi tesszük.* Typotex Kiadó, Budapest, 2017, 15. old.

Irodalom

- Assmann, Jan (2004): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Budapest, Atlantisz Könyvkiadó.
- Atlas, Galit (2022): *Érzelmi örökség. Hogyan oldjuk fel a transzgenerációs traumákat?* Budapest, HVG Kiadó.
- Berger, P.L.–Luckmann, T. (1998): *A valóság társadalmi felépítése*. Budapest, József Műhely Kiadó.
- Berger Viktor (2023): *Az életvilág mediatizálódása*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- Borbély Szilárd (2013.): *Nincstelenség – Már elment a Mesijás?* Budapest–Pozsony, Kalligram Kiadó.
- Boreczky Ágnes – Vincze Beatrix (szerk.) (2018): *Reformpedagógia és életreform – recepciós tendenciák, intézményesülési folyamatok*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Boyd, John – Zimbardo, Philip (2012): *Időparadoxon. Hasznosítsd újra a tegnapot, élvezd a márt, és légy úrrá a holnapon!* Budapest, HVG Kiadó.
- Couldry, Nick – Hepp, Andreas (2017): *The Mediated construction of Reality*. Cambridge, UK, Malden, MA, Polity Press.
- Dobó István – Lévai Dóra – Tóth Renáta – Papp-Danka Adrienn (2015): *Értékteremtés és produktivitás a digitális állampolgárság kompetenciarendszerében*. Oktatás-Informatika, 2013. 1-2. <http://www.oktatas-informatika.hu/2013/11/dobo-istvan-levai-dora-toth-renata-papp-danka-adrienn-ertekteremtes-es-produktivitas-a-digitalis-allampolgarsag-kompetenciarendszereben/> Utolsó letöltés: 2024. február 17.
- Farkas Ferenc (2016): *A változásmenedzsment elmélete és gyakorlata*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Frankl, E., Viktor (2020): *Az élet értelméről*. Budapest, Libri Kiadó.
- Habermas, Jürgen (2001): *A kommunikatív etika. A demokratikus vitákban kiérlelődő konszenzus és társadalmi integráció politikai-társadalmi elmélete*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Habermas, Jürgen (2011): *A kommunikatív cselekvés elmélete*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Halbwachs, Maurice (2021): *Az emlékezés társadalmi keretei*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- Hamvas Béla (2006): *Scientia sacra II*. Budapest, Medio Kiadó.
- Hidas László (2018): *Törékeny értelmvilágaink. A világalakítás rendje és szabadsága*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Hirschmann, Albert, O. (1995): *Kivonulás, tiltakozás, hűség. Hogyan reagálnak vállalatok, szervezetek és államok hanyatlására az érintettek?* Budapest, Osiris Kiadó.
- Kahneman, Daniel (2012): *Gyors és lassú gondolkodás*. Budapest, HVG Kiadó.
- Lévai Dóra (szerk.) (2013): *Digitális nemzedék konferencia 2013*. Konferenciakötet. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Lovas Ádám (2018): *Az érzet deterritorializációja. A kiterjesztett észlelés filozófiája*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- M. Nádasi Mária – Hunyady Györgyné (2014): *Fekete pedagógia. Diszfunkcionális pedagógiai hatások az iskolában*. In: Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária (2014): *Az iskolakép változatai és változásai. A pedagógusképzés megújítása: alapozó tanulmányok*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 65-73.
- Merleau-Ponty, Maurice (2020): *Az észlelés fenomenológiája*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- Molnár Orsolya (2023): *Digitális eszköz-használat a Waldorf-oktatást választó családok gyerekeinek életében*. Iskolakultúra, 33. évfolyam, 2023/11. szám, 87-101. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.11.87> Utolsó letöltés: 2024. február 17.
- Nemes Orsolya (2019): *Generációs mítoszok – Hogyan készülünk fel a jövő kihívásaira?* Budapest, HVG Kiadó.
- Németh András (2013): *Az életreform társadalmi gyökerei, irányzatai, kibontakozásának folyamatai*. In: Németh András – Pirka Veronika (szerk.): *Az életreform és reformpedagógia – recepciós és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*. Budapest: Gondolat Kiadó. 11-54.
- Németh Krisztina (2018): *Életvilág-értelmezések. Utak felbomlott világokhoz*. Budapest, Argumentum Kiadó.
- Moscovici, Serge (2002): *Társadalom-lélektan. Válogatott tanulmányok*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Ollé János – Lévai Dóra – Domonkos Katalin – Szabó Orsi – Papp-Danka Adrienn – Czirfusz Dóra – Habók Lilla – Tóth Renáta – Takács Anita – Dobó István (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Ritter, Joachim (2007): *Szubszektivitás. Válogatott tanulmányok*. Budapest, Atlantisz Könyvkiadó.
- Safranski, Rüdiger (2017): *Idő. Amit velünk tesz, és amivé mi tesszük*. Budapest, Typotex Kiadó.
- Small, A. Scott (2023): *Felejtés. A nem emlékezés jótékony hatásai*. Budapest, Park Kiadó.
- Schaffhauser Franz (2011): *Az iskola feladata a sajátos nevelési igényű tanulók integrálásában – az inklúzió pedagógiája*. In: Bábosik István – Borosán Livia – Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária – Schaffhauser Franz (2011): *Pedagógia az iskolában. A szociális képesség megalapozása*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 263-352.
- Schütz, Alfred – Luckmann, Thomas (1984): *Az életvilág strukturái*. In: Hernádi Miklós (szerk.): *Fenomenológia a társadalomtudományokban*. Budapest, Gondolat Kiadó, 269-321.
- Stehr, Nico (2007): *A modern társadalom törékenysége*. Budapest, Gondolat Kiadó – Infonia Kiadó.
- Steigervald Krisztián (2024): *Generációk harca a figyelemért – Hogyan tanuljunk egymástól, egymásért?* Budapest, Partvonal Kiadó.
- Strauss, William – Hove, Neil (1991): *Generations: The History of America's Future, 1584–2069*. New York, William Morrow and Company.

Tóth-Mózer Szilvia – Lévai Dóra – Szekszárdi Júlia (szerk.) (2012): *Digitális Nemzedék Konferencia. Tanulmánykötet*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Ulmann Tamás (2013): *A narratív, a traumatikus és az affektív szubjektivitás*. In: Bujalos István – Tóth Máté – Valastyán Tamás (szerk.) (2013): *Az identitás alakzatai*. Budapest, Kaligramm Könyv- és Lapkiadó Kft., 21-36.

Went, Jerome H. (1995): *Managing Radical Change*. New York: John Wiley & Sons.

Winch, Peter (1985): *A társadalomtudomány eszméje és viszonya a filozófiához*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Wittgenstein, Ludwig (1963): *Logikai-filozófiai értekezés*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Zimbardo, Philip – Boyd, John (2012): *Időparadoxon. Hasznosítsuk újra a tegnapot, élvezzük a márt, és legyünk úrrá a holnapon!* Budapest, HVG Kiadó.