Perjés István

egyetemi tanár
Pannon Egyetem, Humántudományi Kar, Neveléstudományi Intézet
perjes.istvan.andras@htk.uni-pannon.hu

A bizalom pedagógiája

A pedagógiai hatás értelmezési keretei

Abstract

The study attempts to interpret the phenomenon of trust within the frameworks of social pedagogical, school pedagogical, and meta-pedagogical perspectives, as shaped by institutionalized pedagogical influence. Approaches that identify archetypes of institutional educational effects distinctly separate the functional-intentional and emotional-causal relational models of influence. The former describes the effectiveness of education as intentional behavioral change influenced externally, while the latter interprets effective education as a symbolic interaction in which the impact of the pedagogical relationship is identified as the reinforcement of rational aspects of internal intentionality. The pedagogical difference between these two models can be traced through the different applications of directive and non-directive elements of education, through the moral and ethical shading of normative and formative stages of development, and through the transgenerational transfer of pedagogical practices rooted in cultural-social environments. Furthermore, the study argues that to understand the moral conception of the world and the responsibility of personal existence, it is appropriate to reflect on both the normative and formative effects of pedagogical intentionality together, ensuring that the pedagogical will to influence does not exceed the intolerable boundaries of cognitive and emotional distortions of self-assertion.
Keywords: trust, social pedagogy, school pedagogy, meta-pedagogy, meta-universe

Absztrakt

A tanulmány arra tesz kísérletet, hogy a bizalom társadalompedagógiai, iskolapedagógiai és metapedagógiai jelenségvilágát az intézményesült pedagógiai hatás értelmezési kereteiben értelmezze. Az intézményes nevelési hatás archetípusait azonosító megközelítések hangsúlyosan különítik el a hatáskeltés funkcionális-intencionális, valamint emocionális-kauzális kapcsolati modelljeit. Az előbbi a nevelés hatékonyságát a kívülről befolyásolt, szándékolt viselkedésbeli változásként írja le, míg az utóbbi a hatékony nevelést olyan szimbolikus interakcióként értelmezi, melyben a pedagógiai kapcsolat hatását a belső szándékvezéreltség racionális vetületeinek megerősítéseként azonosítja. A két modell közötti pedagógiai különbséget a nevelés direktív és non-direktív mozzanatainak eltérő alkalmazásaiban, a normatív és formatív érés szakaszainak morális és etikai átszínezéseiben, valamint a kulturális-társadalmi környezetben kiérlelt pedagógiai praxis áthagyományozódásaiban követhetjük nyomon. A tanulmány amellett érvel, hogy a világ morális felfogására, a személyes lét felelősségre leghelyesebb a pedagógiai szándékoltság normatív és formatív hatásainak együttesével reflektálnunk, ügyelve arra, hogy a hatáskeltés pedagógiai akarata ne lépje át az önérvényesítés kognitív és érzelmi torzításainak vígasztalan határait.
Kulcsszavak: bizalom, társadalompedagógia, iskolapedagógia, metapedagógia, metauniverzum

A bizalom társadalompedagógiai horizontja

> *„A határtalan barátságosság szemben áll azzal a kommunikatív barátságossággal is, amely a csere elvén alapul. A barátságosság, mint kommunikatív »technika« ugyanis az a »képesség«, »hogy saját véleményünk és várakozásaink kifejezését akkorra tartogatjuk, amikor a megfelelő pillanat elérkezik«. A várakozás idejét hasznosan azzal töltjük ki, hogy elfogadjuk a másik beállítását«.”*[1]

Fides ut anima, unde abiit, eo nunquam rediit. A bizalom olyan, mint a lélek, ha egyszer elszáll, nem tér vissza többé – figyelmeztet évezredek óta Publius Syrus római mimusszerző és mimusszínész a bizalom illékony érzetére. Hogy az ember személyes életében milyen helyet foglal el a bizalom kivívása, kiérdemlése, megtartása, arról alighanem azokban az elátkozott időkben szerezzük a legerősebb benyomásokat és legmélyebb tapasztalatokat, amikor az önmagunkban és a másokkal átélt meghitt otthonosság élménye és reménye veszni látszik. A gyermek vele született, az őt gondozó szülők iránt érzett és kinyilvánított ősbizalma az emberi élet azon intim territóriuma, amit csak fölöttébb hideg észjárással lehet beleerőltetni az érdek racionális kategóriájába.

A bizalom, mint minden alapvető létszükséglet, még fojtogató hiányában is olyan erős késztetés, amelyet a vágyott, de mégis nélkülözött kölcsönösség sem szüntet meg, amint nem igényli a szövetségek esetében bevett megerősítések ismétlődését sem, és még arra is képessé tesz, hogy a vágyott és a valós között nyilvánvaló érzelmi, tapasztalatai és kognitív disszonancia mértékét egy olyasféle megbocsátó narratívába csomagolja, amivel a gyermekből lett felnőtt a bizalommegvonás ősbűne alól is felmentést adhat. Úgy tűnik tehát, hogy kötődés, ha feltétlen, nem válogatós, és ez az evolúciós „közöny”[2] az élettörténet soron következő fejezeteiben is legfeljebb halványul, de sosem tűnik el teljesen. Az önmagunkra vonatkoztatott inkluzív bizalom, vagy annak mások számára is megragadható változata, az önbecsülés is ebből az érzelmi emlékből, bevésődésből táplálkozik – vagy éppen erre éhezik, amikor az akaratból kifogy a „képes, alkalmas, méltó vagyok” szublimált énereje. Az önbizalom ugyanis olyan hajtóerő, amit ha lehet is ideig-óráig a „láthatóvá válás” (MOSCOVICI, 2002) hatalmi vagy elismerési vágyával helyettesíteni, ehhez a látszathoz, a „homlokzat” fenntartásához (GOFFMAN, 1981; 2008) csak addig folyamodhatunk, ameddig az emlékekből előhívott múlt nem fordul ellenünk, és korai életünk érzeteivel nem takarja ki aktuális önvalóságunk képét. E gyenge (és olykor túlontúl is gyakran ismétlődő) pillanatok azért is megrendítőek, mert az egyre csak vékonyodó valóság mögötti derengésében már tisztábban látjuk a bizalom hiányát, nemkülönben azt a véget nem érő igyekezetet is, hogy a bizalmatlanság örömelvével igazoljuk önmagunk és a környezetünk előtt az éppen megkopott (vagy sosemvolt) bizonyosság valóságelvét.[3] Viszont másképp

[1] Byung-Chul Han (2023): *Mi a hatalom?* Typotex Kiadó, Budapest. 158 p.

[2] Emlékezzünk itt a jól ismert Harry Harlow-féle drótanya-szőranya állatkísérletre, mellyel az amerikai pszichológus nem csupán Freud azon tételét igyekezett cáfolni, hogy a korai kötődés alapja a táplálkozás, hanem azt is, hogy a kismajmok az imitált „drótanyánál” és még a tápláló pótanyánál is erősebben vágynak a puhább ölelésű „szőranya” közelségére.

[3] Bettelheim a biztonságban (jólétben és jól-létben) nevelt és szükségletmotivációjú, hátrányokkal küzdő gyerekek kapcsán használta a valóságelvű versus örömelmű karakter fogalmát. (BETTELHEIM, 1988) Csíkszentmihályi a valóságelvet komplex örömélményhez viszonyítva emlékeztet a hiány kényszerére: „Az a gyerek, akinek borzalmas gyerekkora volt nem az öröm komplex élményét keresi majd, ha felnő, hanem megelégszik azzal, hogy annyi

látszódunk (át), ha nem mardos bennünket ez a lelki ínség, és nincs okunk a várakozás idejét[4] hátrahagyva elsietni önmagunk elől, ha alkalmat adunk önmagunknak arra, hogy a szűkebb vagy tágabb családi közösségekből belénk ívódott érzésmintázatait szétszálazzuk, és a megörökölt, transzgenerációs habitusban egyrészt tovább szőjünk „számos, jól kivehetően folytonos szálat" (WESSELY, 2003:38.), másrészt viszont elvarrjuk olyanokat, amelyek abban akadályoznak, hogy önvaló életünk egészét is birtokba vegyük. Ha az életünk egy Rorty-féle szőnyeg lenne (RORTY, 1998), s mi lehetnénk mintázataink tervezői és megszövői, amellett, hogy a világirodalom emberi drámákkal teli polcai ásítóan kiüresednének, alighanem túlontúl is eltávolodnánk a létezés misztériumától, attól az izgalmas várakozástól, hogy milyen meglepetéseket tartogatunk magunknak. Ám mivel a kulturális emlékezet, a kollektív normákhoz illesztetett életmód és a családtörténetekben felolvadt személyes életelbeszélések által kínált keretekben az élet annál jóval hamarabb kezdődik el velünk, mielőtt nyiladozó értelmünk erre reflektálhatna, nem könnyű rátalálni az egyéni sors szövetébe futó azon szálakra, amelyek belekapaszkodhatnak szűkebb és tágabb természetes vagy képzelt életközösségeink morális szándékokkal átitatott cselekvési területiumaiba.

Az Abszolútom idealista hitközösségeihez tartozó archaikus gondolkodók a bizalom drámáját eredetproblémának látva emlékeztetnek arra, hogy a diszkurzív úton szerzett (ön)tudás csupán hamis látszat, az „eredeti" másolata, mivel „az igazi tudás, gnózis nem más, mint azonosság a mozdulatlan Istennel, túl Jahvén, túl a Démiaurgoszon." (MOLNÁR, 2001:47.) Az önmagát csak „tükörben és homályosan"[5] látó „éjszakai" ember ugyanis minduntalan összeütközik az őt megteremtő benyomások, nézetek, előítéletek és „fantazmagóriák tömegével, minthogy létrehozza és eltemeti ezeket a képzelet végtelen táncában" (MOLNÁR, 2001:137.) Az emberi képzelettel és találgatásokkal barátságosabb viszonyt ápoló relativista és pragmatikus gondolkodók az emberi önfejlődést kevésbé találják az éjsötétben bolyongók nyomasztó tévelygésének, éppen ellenkezőleg, az előbbiekben kárhoztatott képzelőerőtől várják és remélik az emberek és dolgok egyre tágabb körei iránti érzékenység és felelősségérzet növekedését.[6]

Az énfejlődéssel gyakorlatban is foglalkozó pszichológia és pedagógia amellett, hogy kiforrott fogalmakkal rendelkezik az emberi én megragadásához, hangsúlyozottan utal annak szubjektív természetére is. Ennek nyomán az énünkről alkotott képben összegződő, saját személyes tulajdonságainkról gyűjtött tapasztalataink komplexitását egyrészt az határozza meg, hogy hány és egymástól mennyire különböző én-aspektusunkról van tudomásunk, másrészt pedig az, hogy ezekből képesek vagyunk-e olyan reális én-séma megalkotására, amelytől azt reméljük, hogy az élet sokszínű helyzeteiben is ez a séma fog jellemezni bennünket. Ez a remény viszont csak akkor érik bizonyossággá, ha értékeink érvényesítésével személyes integritásunk érzését is folyamatosan megerősítjük. A teljesség érzéséhez szorosan kapcsolódik az éntudatosság,

gyönyört csikarjon ki az élettől, amennyit csak tud." (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2001:136.) Lásd még ehhez Walter Mischel osztrák pszichológus gyerekekkel lefolytatott pillecukor-kísérletét.

[4] A szociálpszichológia várakozás-érték elmélete szerint az emberek az alapján mérlegelik, hogy kapcsolatba kerüljenek-e önmagukkal (önazonosság) vagy valaki mással, hogy mennyire tartják fontosnak az önmagukhoz vagy másokhoz fűződő viszonyukat, és hogy mennyire tartják reálisnak azt a lehetőséget, hogy ez a potenciális értékkel bíró viszony/kapcsolat létrehozható vagy helyreállítható. (ZIMBARDO–JOHNSON–MCCANN, 2022)

[5] Utalás Pál apostol korintusaikhoz írott levelére (A szeretet himnusza).

[6] „Mi pragmatikusok a morális fejlődést inkább egy nagyon nagy, bonyolult, sokszínű takaró összevarrásaként képzeljük el, semmint valami igazról és mélyről kialakuló egyre tisztább látomásként." (RORTY, 1998:85.)

melynek birtokában meg tudjuk különböztetni az ideális én és az elvárt én motívumait, valamint ellen tudunk állni a bennünk élő nyájszellem eluralkodását jelző egyéniségvesztésnek.

E tankönyvi letisztultságú fogalmi horizontra[7] azonban az élet váratlan eseményei és fordulatai is elhelyeznek néhány ecsetvonást, melyek alaposan át is színezhetik az énünkről alkotott képünk bizalmi tónusát. Szorongatott helyzeteinkben legelőször az „üss vagy fuss" evolúciós parancsának engedelmeskedve a helyzethez leginkább illő válaszreakciót igyekszünk kiválasztani. Viszont, ha képesek vagyunk a válasz késleltetésére, úgy időt hagyunk magunknak a mérlegelésre is, mely mérlegelésben a megélt időben felhalmozott rutinjaink mellett már a szándékolt jövő perspektíváira is rátalálhatunk. A bizalmi tónus ezt a múltra és jövőre irányuló várakozást teszi derűsebbé, mivel a bizalom az örök megkésettségben élő emberben azt a benyomást kelti, hogy a megismerésre fordított (jelen) időben sűrűsödik a múlt megértése és a jövő reménye. Komorabb hangulatú képre akkor számíthatunk, ha kiélezett helyzeteken az alacsony szintű (ön)bizalom nem segít át bennünket, így (jobb esetben) az önjutalmazás vagy önbüntetés jelenbe fagyott hatalmi eszközeihez folyamodunk, de még sötétebb lesz ez a kép akkor, ha a jutalmazó-büntető képességeinket a társas környezet megzabolázására (ellenőrzésére, korlátozására) kezdjük el használni.[8] Kár lenne vitatni, hogy az önmagunkkal és másokkal való békés együttélés kilátásait ne befolyásolnák az elfogadott és betartott szabályok, de ha csak szabálykövetésben járunk élen, az még nem garancia arra, hogy egyet is értünk akár a szabályokkal, akár ezek betartásáért járó jutalommal, vagy azok megszegését büntető retorziókkal. Fukuyamát idézve: „Az a veszteség, amit az egyéni jutalmak és büntetések mellőzése okoz, bőven megtérül a jobb csoportteljesítmény, a lojalitás és a szolidaritás által". (FUKUYAMA, 2022:529.) A szerző itt amellett érvel, hogy ha bizalmat önmagunkon túlra is kiterjesztjük, akkor azt már keletkeztetni is kell, mégpedig úgy, hogy egyaránt figyelembe vesszük az ember természetes hajlamait és tanult (társadalmi, kulturális) szokásait is. A társadalmi bizalom elmélyítése – hangsúlyozza Fukuyama (2014) – akkor tart jó irányba, ha a személyes érzelmeket és a társadalmi közérzetet a szükségletkielégítés racionális vágya és az elismerésért folyó erőfeszítések is alakíthatják – de nem betartott és betartatott korlátok nélkül.[9] Értelmezésében a társadalmi bizalom akkor erős egy összetartó közösségben, ha az együttélésüket változtatható szabályok és előírások mentén szervezik meg; ha etikai kódexeikkel a kölcsönös moralitást kívánják erősíteni; és ha közösségi döntéseikben nem támogatják a neopotizmust, a patrimonális (családi, rokonsági vagy oligarchikus alapú) előnyszerzést. Ennek nyomán a társadalmi bizalom „a szabályszerű, becsületes és együttműködésre kész viselkedés elvárása egy közösségen belül, a közös normák alapján, a közösség más tagjai részéről." (FUKUYAMA, 2022: 50.)

Társadalmi méretekben a bizalom a gazdasági élet sikerességét, hatékonyságát is növeli, mert bár ha a neoklasszikus, szabadpiaci közgazdaságtan szerint az ember önérdekkövető, racionális döntéseket hozó, versengő (társadalmi) lény, amellett mégis hajlik az erkölcsi közösségek által nyújtott biztonságos kötődésre, a bizalom alapú társulásokban való hatékony

[7] A fogalmi összefoglaló bővebb kifejtését lásd: Smith, Eliot R.–Mackie, Diane, R.–Claypool, Heather, M. (2016). *Szociálpszichológia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

[8] Óvatosan kell tehát bánnunk a belső és külső kontroll megítélésekor, hiszen bizonyos esetekben akár belső, akár külső meghatározottságot vélünk felfedezni egy emberben, az még nem jelenti azt, hogy nem egy belül vagy kívül zajló „hatalmi játéknak" vagyunk-e a szemtanúi.

[9] „A hiúság érdekel bennünket, nem a jólét vagy a gyönyör." (SMITH, 1982:50.)

részvételre, vagy egyszerűen csak a hűségre, a tisztességre és a megbízhatóságra.[10] Az iskoláztatással, önképzéssel, a társadalmi-gazdasági élet hierarchiájában magas elismertséget ígérő szaktudás megszerzésével egyénileg is növelhető emberi tőke ezért csak a személyesen nem megszerezhető kulturális mintázatok, történelmi hagyományok, spirituális beállítódások révén keletkezett társadalmi tőkével együtt eredményezhetnek olyan társas életet, amelyben nem kell számítaniuk a korlátlan önérdek költségeinek megfizetésére.[11] Amennyiben a neveltetés és az intézményes oktatás nem amorális családi közösségekben és nem csak a társadalmi beilleszkedéshez és a hatalmi berendezkedéshez való feltétlen lojalitáshoz elegendő tudást közvetítő iskolákban folyó szocializálást jelenti, hanem az olyan individuális képességek, mint az alkotókészség, a kezdeményezőképesség, az együttműködési képesség és a hatalommal szembeni önérzet (FUKUYAMA, 2022) fejlesztését is, úgy ezek a képességek hatékonyan támogatják a bizalmi alapú szolidaritás és az önkéntes társulásokra való készség egyéni és társadalmi elfogadottságát. Az iskoláztatás – a maga intézményes keretei között – tehát törekedhet arra, hogy az „én házam az én váram" bezárkozó, a „kapun túliakkal" bizalmatlan családi nevelést és az együttműködére kevésbé hajló, következésképpen bürokratikus eljárásokra hagyatkozó társadalmi szocializáció dermedtségét a bizalom keletkeztetésre is reflektáló pedagógiával olvassza fel.[12] Feltéve, ha nem hadüzenetként értelmezi ezt az egyetemes küldetést, és a kollektív cselekvés logikáját (OLSON, 1997) nem keveri össze a kollektív társadalomépítés (már megtapasztalt) ideológiájával, ha a funkcionális-intencionális pedagógiai célképzést[13] nem téríti el annyira, hogy abban az egyéni célok és érdekek már nem találhatják meg a helyüket, és az emocionális-kauzális pedagógia nevelési hatáskeltését sem torzítja ideológiai propagandává, manipulációvá vagy meggyőzéssé. (PERJÉS–SCHWENDTNER, 2016). Amennyiben mégis elérkezünk ehhez a fordulathoz, akkor egyrészt számolhatunk azzal, hogy az önérdekek felé vezető – nemegyszer sötét – utak forgalmát is meg fogja növelni, másrészt az ezzel szembeszálló, fölöttébb barátságtalan fegyelmezés tranzakciós, ügyviteli költségei is növekedni kezdenek. De mivel a szorongatottság hol eltávolít, hol közelebb hoz önmagunkhoz, a bizalom keletkeztetése még ebben az esetben is segítségünkre siethet, és csillapíthatja a tapasztalatai környezet elvárásai és a szubjektív szándékoltság közötti disszonanciát. (FESTINGER, 2000)

A bizalom (vagy annak valamely pszeudó változata) úgy is csökkentheti a nonkonformitás érzetét, ha az egyén a *behódolást* választva a külső/belső disszonanciát úgy minimalizálja, hogy a behódolást hűségként, a hűséget biztonságként, a biztonságot pedig bizalomként felfogva mutat együttműködési hajlandóságot.[14] A disszonancia feloldását a zavar forrásának kizárásától is remélhetjük, és választhatjuk az *elkerülésnek* azt az útját, ami visszavezethet a családi kötelékek

[10] „Az ember ugyan részben társadalmi lény, de nem teljességgel az. Vannak gondolatai, érzései és késztetései, amelyek lehetnek bölcsek vagy ostobák, nemesek vagy alantasak, táplálkozhatnak szeretetből vagy gyűlöletből. És ha azt akarjuk, hogy az élete elviselhető legyen, akkor ezeknek a gondolatoknak, érzéseknek és késztetéseknek meg kell találniuk benne a maguk helyét." (RUSSELL, 1997:143-144.)

[11] Az önérdekkövető érdemtelen haszon- és előnyszerzés két klasszikus módja a passzív „potyautasság" (a közösségi előnyök elfogadása a közös ügyekben vállalt kötelezettségek elkerülésével), valamint az aktív „portyázás" (a közösségi előnyök felkutatása és megszerzése a közös ügyekben vállalt kötelezettségek elkerülésével).

[12] „Az embereknek természetüknél fogva kötelezettségeik vannak egymás iránt. Senki sem tökéletesítheti magát teljes elszigeteltségben, a legfőbb erények, a gyermeki szeretet és a jóakarat csak másokkal kapcsolatban gyakorolhatók. A társas készség nem egyéni célok eszköze, hanem magának az életnek a célja." (Fukuyama, 2022, p. 442.)

[13] A cél abban az esetben közös, ha az egyének önkéntesen vállalkoznak közös érdekeik realizálására, és ha „mindenkit megilletnek a szóban forgó célkitűzés megvalósításából fakadó hasznok és előnyök." (Olson, 1997, p. 21.)

[14] „Amennyiben az új információ várakozásaink szerint csökkenti a disszonanciát, a disszonancia növekedésével fokozódó hajlandóságot érzünk az információszerzésre." (Festinger, 2000, p. 155.)

megtisztításához, a már meglévő morális közösségeink iránti elkötelezettség megerősítéshez vagy új értékközösségekhez való csatlakozáshoz. Ilyenkor az elkerülést (érték)választásként, a választást felelőségként, a felelősséget pedig bizalomként éljük meg.[15] A pszeudo bizalom keletkeztetésének harmadik változata a bizalmat ellehetetlenítő helyzetek és viszonyok *felszámolásért* vállalt küzdelem. A disszonancia intézményes forrásainak felszámolásával a közös célok megvalósulását segítő új intézményes világot lehet teremteni, melynek nyomán a felszámolást rombolásként, a rombolást teremtésként, a teremtést pedig olyan fejlődésként[16] tételezzük, mely magában hordozza a bizalom alapú lét lehetőségét is.

A bizalom iskolapedagógiai keretei

> *„Ha a pedagógia csak abból állna, hogy elmondjuk, mi minden kellene, mi volna jó, hogyan volna jó, valóban alig volna tudomány s valóban mindenki értene hozzá. Ámde a kívánalmak fölállítása csak egy része a pedagógiának s talán nem is csupán pedagógia, hanem valami más, talán szociális programm. A pedagógia tudományának az volna a föladata, hogy megmutassa, hogyan lehet ezeket a szép programokat megvalósítani. A megvalósítás tudománya a pedagógia nehezebb része."*[17]

Meglehet, ez a bársonyos aranykor még várat magára, sőt az sem lehetetlen, hogy mint minden csökönyös illúzió, a bizalommal élt világ vágya sosem törhet ki az emberi képzelet kollektív ideáiból, mert a mérőszámokkal igazolható biztonsággal ellentétben bizalom mindig indokolatlan. A túlélés pedig az élet olyan szükséglete, amelynek ösztönös alapja a félelem, és az arra adott, „jobb ma egy veréb mint holnap egy tuzok" generatív válasza. A bizalomhoz idő kell, viszont ez a bizalmi idő fölöttébb csalóka, mivel nem lineárisan folyik, hanem a jelenhez képes koncentrikusan oda-vissza terjed a múltban és a jövőben, és ez az érzelmi áramlás, hullámzás alapjaiban kezdi ki az élet lineáris idejét és annak narratív gondolati és cselekvési szerkezetét. Ezzel szemben az intézményes élet kezdetet és véget is ígérő narratív, követhető, és kiszámítható sodrásában élhetünk úgy is, mint hal a vízben – feltéve, ha elfogadjuk a kölcsönös biztonság szubsztanciális érdekvezéreltségét, a számításokon alapuló, ár/értékben nyereséges tranzakciókat. Olykor viszont nem az ár magas, hanem a víz mély, és aki nem képes erre a környezeti adaptációra, annak kiváltképp keserves a víz színén levegőn maradnia.

Közéjük tartozik Byung-Chul Han filozófus és kultúrteoretikus, aki határozottan fullasztónak tartja a tranzakcionális élettel járó teljesítmény- és hitelességkényszert, és tarthatatlannak az ezen kényszereket működtető intézményes oktatás rendszereit is. A szerző azért is ostorozza olyan kérlelhetetlenül ezt a két egymásba fonódó kényszert, mivel összeadódásuk az identitás menthetetlen torzulásához vezet: „A hitelesség társadalma teljesítménytársadalom. Mindenki magát teljesíti. Mindenki produkálja magát. Mindenki az én kultuszának hódol." (HAN, 2023a:27.) Ez a kultusz akkor fordul át kollektív nárcizmusba, amikor a bizalomhoz kellő időt

[15] „Ha az új információ várhatólag növelni fogja a disszonanciát, akkor általában igyekszünk elkerülni a forrást" (Festinger, 2000, p. 154.)

[16] A „teremtő rombolás" és a „teremtő fejlődés" kifejezések közgazdasági illetve filozófiai forrásai: Sumpeter 1980, Bergson 1930.

[17] Weszely Ödön (1927): *Korszerű nevelési problémák*. Szent István Társulat Kiadása, Budapest. 46-47.p

elsajnáljuk az életből, és egyfajta pótszerként a hitelességgel (a folyamatos jelenléttel és az összehasonlítható és egyenletes teljesítménnyel) helyettesítjük. Az pedig akár egy átokkal is felér, ahogy a digitális kultúrában a szimbolikus észlelés elemésztőjét, a mély figyelem elveszejtőjét és az eseménytársadalom éltetőjét véli felismerni.[18] Az új eseményekre, friss információkra és véleményvezérlésekre kiéhezett társadalmi életből viszont így kioldódik az ismétlés, a rítus és a csönd élvezete, s mert az ember a folyamatos (ön)termelés kényszerében idővel képtelen lesz kilépni a szűkebb munkavilágból, így eljöhet az a nap, amikor számára már eltűnik a mélyebb és tágabb világ, s ami marad, az csak a depresszióba forduló magány (digitális) visszhangja. Az iskolák pedig éppen arra a társadalmi létre készítenek fel, ahol a teljesítményt hitelesítő (gazdasági és humán) tőke termelése számít hitelesíthető státuszértéknek. Mihelyst pedig már nem az embert, hanem csak a dolgát, a produktumát tekintjük a hitelesség mértékének, már nem is az önként kizsákmányolt ént, hanem annak termelési eredményét, a puszta teljesítményt reprezentáljuk (jutalmazzuk vagy büntetjük). A digitális dimenzióval bővült társadalmi élet kritikus pontjaira rámutató érvelés ugyan kétségtelenül vitaképes, az viszont már vitatható, hogy az iskola egyik alapvető funkcióját, a kultúra áthagyományozását a digitális technológiai környezet a fentebb azonosított tévútra terelné. Nem a talicska a hibás, ha a terhébe beleszakad a hát, hanem az ember, aki aránytalanul terhelte túl.

Az iskolák működtetőinek és az oktatás szervezőinek ettől még szembe kell nézniük azzal a dilemmával, hogy miképpen alakítsák ki viszonyukat a felgyorsult tudás- és értelemtermeléssel: hogy valóban jó válasz-e erre az univerzális képzést produktív kiképzéssé redukálniuk; hogyan készítsék fel az iskolásokat az információrobbanás dataista fordulatára, a felfoghatatlan mennyiségű adattermelés hitelesítésére; és erre az iskolai tudásanyag extenzív növelésével, vagy inkább a tudásbiztonság érzetét növelő, intenzív gondolati cselekvésre késztető didaktikákkal válaszoljon; s végül a legizgalmasabb vonatkozással, a mesterséges intelligencia megjelenésével, ami a pedagógia legfontosabb szubsztanciális elemére, a kognitív és/vagy érzéstelített hatáskeltésre is csapást mérhet. Ez a technológia ugyanis már fel tudja kínálni az értelemadás, értelemtermelés lehetőségét is, mégpedig úgy, hogy a gépi úton azonosított karaktervonásokhoz, értelmi és érzelmi sajátosságokhoz igazodva, ténylegesen személyre szabott tanítási-tanulási folyamatokat képes generálni. Tekintettel arra, hogy az érzelmi bevonódás legbiztosabb módja a gondolati minták hasonlósága, a gépi intelligencia „mesterséges tanára" igencsak párbeszédképes versenytársa lehet emberi változatának.[19] Meglehet, hogy az algoritmusok korába lépve a professzionális nevelésnek is számolnia kell majd azzal a kényelmesebb beletörődéssel, hogy átadjuk a hatalmat, az értelmezés és megnevezés jogát, melynek következtében „az algoritmusok fogják eldönteni, kik vagyunk, és mit kell tudnunk önmagunkról". (HARARI, 2018:274.) E falanszteri kép komorságát azzal árnyalhatjuk, hogy ez a technológia is csak a pedagógiai munka utánzásával, a hatáskeltés továbbfejlesztett analógiájával működik, és ha képes is a tudásérlelő kommunikációra, arra nem alkalmas, hogy referenciális példaképpé avassuk. Ehhez több kell. Egy bizalomra érett ember, akiben elférnek a titkaink, a félelmeink és az álmaink.

[18] A neoliberális világképet mélyen elutasító szerző a digitális kommunikációt erős elfogultsággal egyfajta kollektív károkozóként tünteti fel: „A digitális kommunikáció olyan visszhangkamrákból áll, amelyekben az ember elsősorban önmagát hallja beszélni. A lájkok, az ismerősök és követők nem képeznek rezonancialapot. Csak az ént visszhangosítják fel." (HAN, 2023a, p. 21.)

[19] Izgalmas pillanata lesz az a pedagógiának, amikor a virtuális tanár számszerűen értékeli, jutalmazza vagy bünteti a hús-vér tanuló tudásteljesítményét. S vajon mit fognak szólni a szülők ahhoz, amikor a gépi intelligencia szövegesen is minősíti iskolás gyermekük magatartását és szorgalmát, és ajánlásokat ad ezek minőségi javulásához.

Friedrich W. Kron (2003) az intézményes nevelési hatás archetípusait azonosító megközelítéseiben hangsúlyosan különíti el a hatáskeltés funkcionális-intencionális, valamint emocionális-kauzális kapcsolati modelljeit. Az előbbi a nevelés hatékonyságát – hozzáadott értékét – a kívülről befolyásolt normaorientált viselkedésbeli változásként írja le, míg az utóbbi a hatékony nevelést olyan szimbolikus interakcióként értelmezi, melyben a pedagógiai kapcsolat hatását a belső szándékvezéreltség aracionális vetületeinek megerősítéseként értelmezi. A pedagógiai hatáskeltés e két paradigmája a nyugati szellemtörténet hagyományait követve a világ természeti, társadalmi és személyes elgondolhatóságát (egyúttal a megértett világban való létet) dualisztikusan vagy participatorikusan ragadja meg. (TARNAS, 1995)

A két, anyagi és szellemi szubsztancia létezését valló dualizmus materialista felfogása szerint a lényegi kérdés nem az, hogy megismerhető-e a belsőnkben élő és a bennünket körülvevő világ, hanem az, hogy a valóság objektív reprezentációja (tudati leképeződése) hogyan valósítható meg. E megközelítés a pedagógia számára azért lehet vonzó, mivel a folytonosan termelődő tudás adattömegének tantervi szelekciójával folytatott (reménytelen) küzdelmét így egy másik dimenzióba, a vizsgálhatóság vonatkozási kereteibe terelheti át. Ebből a perspektívából már elfogadható a világot és az embert definiáló struktúrák számossága, mert bár ezek a struktúrák eltérő módon orientálják és korlátozzák az emberi gondolkodást, maguk a vizsgálati (megismerési) módokból keletkeztetett adatok, tények csoportosítása és értelmezése teszi hozzáférhetővé és transzformálhatóvá a valóságot. A rendszeres és interakciós pedagógiák – ha eltérő hangsúlyokkal is – abban egyetértenek, hogy az (ön)megismerési módok a priori határait a pedagógiai szituációk így is, úgy is szétfeszítik, ezért az a reálisabb út, ha a megragadás, a definiálás releváns módjainak tudatosítására törekszünk. Ebből az alapállásából vezethető le az a nevelési axióma is, miszerint a szellemi-lelki működést a viselkedés (már vizsgálható) képességegyütteseként lehet megragadni, következésképp a viselkedést befolyásoló hatásokkal lehet a lelki-szellemi szubsztanciára, mint feltételezhető entitásra befolyást gyakorolni.[20]

Az objektív és a szubjektív viszonyát a participatorikus szemlélet már nem kettősségként, hanem egészként értelmezi, tekintettel arra, hogy a külső és belső világra irányuló percepcióink egyaránt interpretatív és adaptív természetűek. S mivel maga az interpretáció (a világ és önmagunk helyes észlelésére és megértésére vonatkozó igény) is saját találékonyságunk (egyedi szerveződésű mentális és érzelmi konstrukcióink) és a kollektív szerveződésű tudatunk (az emberi gondolkodás evolúciós-történeti természetének) következménye, így az emberi kiteljesedés szolgálatában álló pedagógiai törekvéseinket is az egyéni sajátosságok totalitásának adaptív felfogása (M. NÁDASI MÁRIA, 2012) és az emberi lét narratív természetének (BREITHAUPT, 2024) reflektív értelmezése keretezi. A dualista felfogással vitatkozva a participatorikus pedagógiai szemlélet és gyakorlat nem „hajlítja" a szubjektív megismerést az objektív valósághoz, mivel már abban sem lehetünk bizonyosak, hogy „… a világ valóban egybe is vág azzal, amit e magyarázatok sugallnak, csak abban, hogy a világ meghatározatlan mértékig *alkalmas* az értelmezés e módjára" (TARNAS, 1995:471.) Ebből a megközelítésből nem nehéz kiolvasni a participatorikus pedagógiai szemlélet és gyakorlat fő vitapontját, a megértő képesség határainak kijelölését, melybe egyaránt

[20] „Kant ugyanis felhívta a figyelmet arra a kulcsfontosságú tényre, hogy az emberi tudás teljességgel *interpretatív*. Az emberi tudat nem rendelkezik közvetlenül, tükörszerűen hű ismeretekkel az objektív világról, mivel a tapasztalat tárgyát, *objektumát* eleve a szubjektum tulajdon belső szervezettsége strukturálja. Az ember nem a világot *magát*, hanem a *tudat szolgáltatta* világot ismeri. Descartes ontológiai dilemmáját tehát egyrészt abszolútabbá tette, másrészt felváltotta Kant episztemológiai dilemmája. A szubjektum és az objektum dilemmája nem ugorható át." (TARNAS, 1995, p. 466-467.)

beleértendő az intellektualitás, az akarat dinamikája, az érzelmi telítettség, a képzeletvilág, az érzékelési apparátus valamint az esztétikai és transzcendentális beállítódás.

E két nézőpont által lefedhető horizonton jól kivehetően dereng át az a pedagógiai illúzió, amely a tényszerű világ realitását és a tények mögötti értelemkeresést egy olyan szituatív kapcsolatban képzeli el, ahol a „tények" és a „lények" közötti ontológiai viszony jellegét az időben nyitott pedagógiai szándék és az időben zárt pedagógia hatás kettős természete határozza meg.[21] Azt mindenképpen leszögezhetjük, hogy a bizalom kivirágzása mindkét pedagógiai „égöv" alatt lehetséges, de épp a bizalom törékeny természete miatt, semmiképpen sem biztos kísérő jelensége a pedagógiai kapcsolatban lévők mindig formálódó viszonyának.

Közelítsünk bármely nézőpont felől is, annyit bátran feltételezhetünk, hogy a bizalomtelített pedagógiai viszony megszilárdulásának egyik fontos kritériuma az emberi méltóság tisztelete. Az emberi méltóság pedagógiai tisztelete óhatatlanul személyes természetű, mivel ab ovo kell tételeznünk benne azt az önmegvalósításra törő emberi szükséglet együttest, melyet Maslow (2021) az emberi motivációkat magyarázó szükséglethierarchiaként értelmezett. A szükségletek sűrű szövevényében, ahol a biztonságot a fiziológiai, a szociális szükségletek, az önbecsülés és az önmegvalósítás iránti alapvető, de intenzitásában és kiterjedésében egyénileg sajátos mintázatokban tapasztalhatjuk meg, az emberi méltóság tiszteletére inkább iránytűként, mintsem mentális vagy emocionális céleredményre kell tekintenünk.[22] Ebből a szemszögből a tisztelet az a távolság, amely egyszerre teszi elvehetetlenné és sérthetetlenné a méltóságot, még akkor is, ha ezt a távlatot személyes érdekeink és érzelmeink szívesebben hoznák kézközelebbre. De mert a kiszámított és a spontán módon keletkezett szükséglet is eleven része a pedagógiai bizalomnak, a méltóság helyes távlatát nem viszonyíthatjuk e csalóka benyomásokhoz, amint azokhoz az intézményesített gátlásokhoz sem, amelyek a profán vagy hitéleti szabályok, a jogszokások, a hagyományok vagy az éppen uralkodó jómodor kritériumai mentén mérlegelik (helyettünk) a méltóság megérdemeltségét. Ebből a (köztes) pozícióból még az is hamis útra terelné a viszonyítás szándékát, ha a kölcsönösség szűrőjén át vizsgálnánk és ítélnénk meg a méltóság tiszteletéből eredeztethető pedagógiai bizalom arányos súlyozását.[23]

Ahhoz, hogy a pedagógiai ágencia egyik pillérének mégis a tiszteletet tesszük meg, az éppen a tisztelet kettős természetéből, a személytelen és személyes jellegéből azért is következhet, mivel nem mond ellent a pedagógiai hatáskeltés sokat próbált rejtélyének, a „légy olyan, mint mindenki más – légy olyan, mint senki más" első pillantásra feloldhatatlan dilemmájának. Természetesen ennek a gondolati képletnek is van helyes megfejtése, amennyiben a szocializációt és a nevelést úgy fogjuk fel, mint a szándékos, de esetleges, valamint a szándékos és tervezett hatások

[21] A gyermekzsivajban fürdő iskolapedagógia természetesen nem sok hasznát venné e metaforikus absztrakciónak, ha arra a kérdésre kellene válaszolnia, hogy az „anyaggal" haladjon-e vagy inkább a gyerekkel. Egy sokat látott tanár az efféle kérdésre alighanem azzal a talányos válasszal szolgálna, hogy mindkettővel. Ez volna az a pedagógiai idea, amelyet egyrészt a pedagógiai hit és remény hitelesít, másrészt pedig az a tapasztalat, hogy az időbe zárt pedagógiai folyamatokat csak úgy lehet szekvenciálisan szabályozni, ha egyik oldalon sem halmozunk fel pótolhatatlan hiányokat.

[22] Itt a méltóság olyan vonásaira gondolhatunk, mint a „komolyság, nyugalom, visszafogottság, higgadtság, szellemi és erkölcsi értelemben vett megbízhatóság és integritás, távolságtartás, de semmiképpen sem közönyösség, szenvtelenség, ridegség humortalanság, konokság, szűklátókörűség." (BALÁZS, 2011:107)

[23] Nehéz dió ez. Tartok tőle, hogy az egy fedél alá keveredett tanárok és diákok életvilágát nem az efféle éteri magasságok távlatai igazgatják, hanem az önmegvalósítás és önérvényesítés érzelmekkel telített kézközelségei. Mert bár hitet tehetünk amellett, hogy nem az életkort kell tisztelni, hanem a benne élő ember küzdelmét az igazságért, a közösségi platformok véleményvezérei és azok követői ennél jóval plasztikusabban fogalmaznak, amikor a (kiérdemelt) közkedveltség és közutálat hullámait meglovagolják.

együttesét, ahol a hatások közegei befolyásolják a passzív és aktív fejlődési periódusok váltakozásait. A társas-szociális valóságba született ember társadalmi sikerességéről az áthagyományozott kollektív tapasztalat hite szerint a Gofmann-i színpadképesség (1981) bizonyításaiból következtethetünk (vissza), míg a személyes-individuális önkibontakozás eredményességét a szándékosan szelektált befolyásolással szembeni (vagy melletti) állásfoglalásoktól remélt identitásformációk (jövőbeni) megszilárdulásában azonosíthatjuk. A szocializáció és a nevelés viszonylatában a már-nem és a még-nem (BUBER, 1999) létállapot utal arra, hogy a bizalom is kétirányú, egyrészt vonatkozhat arra, hogy az emberi lét méltóságát elfogadó tisztelet nem firtatja a társadalmi énként megjelenő egyén személyes értékességét, hanem megelégszik az egyénben valóságosan megtapasztalható mindenki másra is érvényes társadalmi konvenciók, normák és viselkedések (passzív) azonosításával, míg az emberi lét méltósága felé törekvő egyén alakító tisztelete abban áll, hogy az egyén képes-e (aktívan) részt venni abban, hogy örökölt és kondicionált diszpozícióiból válogatva megformáljuk az ideális, senki mással össze nem mérhető személyes énjét.

A pedagógiai kultúrában otthonosan mozgók számára evidensnek számít, hogy a nevelési hatás akkor támogatja az önkibontakozást, ha a nevelt már állást tud foglalni a nevelői hatásokkal szemben vagy mellett. Ez a korszak hullámzóan ismétlődik, nincs kitüntetett életszakasza, csak a gyakoriság mértéke változik. Az állásfoglalással együtt járó elakadások az egész életfolyamot elkísérik, bekövetkezésük esetén viszont az élet rutin állapotából kereső állapotba fordul, a belső/külső adaptivitást a belső/külső progresszió váltja fel, melynek nyomán a passzív-elfogadóból aktív-beavatkozó lesz, a nevelői hatásban pedig a személytelen hit helyett a személyre fókuszáló remény válik dominánssá.

A személytelen hit – mint a pedagógiai ágencia második pillére – az emberi méltóság olyan feltétel nélküli elfogadása, melynek megkérdőjelezhetetlen eredete a már megtörténtekbe ágyazódik be, és azzal az irracionális bizonyossággal burkolja be a még nem megtörténteket, hogy a generációról-generációra ismétlődő áthagyományozódásban egyrészt mindenki részesedik, másrészt pedig azzal a bizonyossággal is, hogy e kollektív örökségbe való integrálódás során a személyiség nem morzsolódik fel az egymás sarkát taposó szocializációs beavatásokban. Ez a hit ugyan személytelen, de mégis az az átélt remény táplálja, hogyha az egyiknek sikerült, akkor a másiknak is fog. Kétely akkor merülhet fel, ha a pedagógiai kapcsolatban állók egyikében vagy másikában felülkerekedik a személyes kiválasztottság vakhite, ami akkor válik sérülékennyé, ha a mindenhatóság illúzióját a véletlenek játéka apránként szét is töredezi.

A remény – mint a pedagógiai ágencia harmadik pillére – annyiban mégis csak az ész hite, hogy az ideális állapothoz vezető intencionális beavatkozásokat racionálisan mérlegeli, és a bekövetkező változásokat nem bizonyosságként, hanem előrejelezhető valószínűségként azonosítja, ezáltal pedig olyan szisztematikusan ismétlődő percepciós és döntési mintázatokban mutatkozik meg, amelyet nem hibás attribúcióként, hanem az irracionális reakciók kiszámítható ismétlődéseiként (ARIELY, 2011) ragadhatunk meg. A beavatkozó remény ebben az esetben tehát a változás, az önkibontakozás sikerét elősegítő pedagógiai ágenciaként értelmezhető, melyben a hatás ereje a pedagógiai kapcsolatban állók bizalmi erejéből eredeztethető. E bizalomba akkor szúr fullánkot a kétely, ha a kapcsolatban állók egyikében vagy másikában nem az önmagáért való, hanem a hatalomtelített szándék jelei mutatkoznak meg.[24]

[24] Ezekre a jelekre különösen gyakran figyelhetünk fel a társas együttműködés azon akaratképződményeiben, amelyeket a tranzakcionális előnyszerzés, a hatalmi státuszok birtoklásának realista képzete, valamint a társas

A bizalom metapedagógiai rétegződései

S mert az ember mégsem szemetesláda, és nem is lapát, csak annyit fogadjon be az élet hordalékából, ami még nem hajlítja meg a gerincét, amitől nem kezd forogni vele a világ, és amitől még nem szorít kendőt az orra elé. De ez csak a rend képzete, akarata, kapaszkodója. Az ideákból faragott seprűnyél fogása és látomása. Nem csak a seprű, de az élet is megkopik, elvékonyul a szüntelen súrolásban, és ahol már elfogy a kötés ereje, ott, azon a ponton, felfeslik az ideák leple, s az a mögöttes implikáció, hogy lehetnél lapát, de akár por is azon a lapáton.

„A bizalom nem az integrált áramkörökben vagy a száloptikai kábelekben van" – állítja fölöttébb magabiztosan Fukuyama (2022:49.), ám e derűs véleményre az emberi természetet erősen megmozgató virtuális valóság már erős árnyékot vet. Öltsön bármilyen alakot is a túlélő magatartás társas gyakorlata, legyen akár valós, akár képzelt az a közösség, amelyben élünk, az élet elismert, tolerált módjához csak az együttműködésre kész viselkedés mintáit követve férhetünk hozzá. Ám hiába a hozzáférési út ismerete, ha nem igazodunk a szabályokban, szokásokban, hitekben vagy épp észjárásokban leképezett azon normákhoz, melyek hitelességét a tekintély és a befolyás ereje, autoritása biztosítja. S mivel az autoritást a kollektív emlékezetben értékké formálódó narratívák, mítoszok és gondolati forgatókönyvek emelik be a várakozás – majd az elvárás – percepciós közegébe, csak idő kérdése, hogy az autoritás hol sosemvolt héroszok legendáiban, hol a tetteiken túlnövő egyszervolt emberek alakjaiban ki is lépjen a képzetek világából, és az élet valós és/vagy virtuális környezetében is megelevenedjen.

Ebben a nagy átváltozásban többnyire nézői, alkalmasint szereplői is lehetünk a már korábban emlegetett „légy olyan, mint mindenki más – légy olyan, mint senki más" pozíciók bizalompróbáló vetélkedésének, ahol az egyénileg elgondolt és a kollektíven átérzett univerzálék[25] elérik azt a szingularitási pontot, ahonnan már személyes valóságban is megtapasztalható partikulárék iránti bizalom is átélhetővé válik. Ha e folyamatot visszavetítjük a pedagógiai hatások dualisztikus-participatorikus értelmezési horizontjára, úgy már számot vethetünk a nevelői autoritás személytelen hatalmával és személyes tekintélyével is, másképpen fogalmazva a bizalom Janus-arcot mutató azon természetével, azzal a kettős viszonnyal, amikor a bizalom arcában a megkövült értékek, normák és szabályok univerzáléit, másik arcában pedig ezek feloldódásait, átértelmezett személyes vonásait láthatjuk viszont.

Nézzük most példával is ugyanezt: egy általunk nem ismert történelmi adatért elég lehet egyetlen szakkönyvet felütni, de csak abban az esetben, ha a forrás tárgyi hordozója (például egy könyv) keletkezésének körülményei, kiadója stb. is megerősíti azt a bizalmi attitűdöt, amit a bizalom személyes forrása (a könyv szerzője) mint autoritás már hitelesített bennünk. Látszólag. Valójában csupán az autoritás (a szerző) akartan vagy akaratlanul kivívott erőterében

környezet erőforrásainak célracionális kiaknázása vezérel. Képletesen szólva a hatalombirtoklás szempontjából mindegy is, hogy „tudásgyár vagy papírgyár"-e az elérhető erőforrás.

[25] Az univerzálék olyan tulajdonság- vagy viszonyértékek, amelyeket önmagukban nem érzékelünk, azokat csak a partikulárék instanciált megjelenéseiben azonosíthatunk. A hősiesség például örökérvényű érték, mely értéket a történelmi emlékezet konkrét döntésekben és cselekedetekben – gyakran az azokat meghozó, véghezvivő emberekben (hősökben) mutat fel. Morális értékítéleteinkben tehát nem az univerzálékat, hanem azok partikuláris instanciáit, a konkrét dolgokat mérlegeljük.

(elismert szakmai tekintélyében) bízva tekintünk el a kontrolltól, a bizalom (esetünkben adatszerű) tudatosításától. A szituáció (könyv és szerző) hibrid jellege – és a bizalom kettős természete – ebben az esetben rutinszerű és akadálymentes cselekvésre késztet, viszont ha változtatunk a forráskörnyezeten (például az általunk még nem ismert adatért az MI-hez fordulunk), a bizalom autoritása láthatatlan és személytelen marad, és még akkor sem lesz emberi, ha virtuális párbeszédet folytatunk az adatbázissal. A bizalomképződés ebben a helyzetben még nem lehet automatikus, rutinszerű, mivel a személyes autoritás csupán egy felhasználót profilozó nyelvi algoritmus „szemantikai visszatükröződés" látszataként jelenhet meg, és bár a tükörkép lehet nagyon ismerős, de a szemközti arc így is csak érzéki csalódás.[26]

A személyes és személytelen nevelő hatások bizalmi hullámzása ugyan természetes emberi jelenség, ám a tervezett hatáskeltés művelői számára mégis lényeges az a szingularitási pont, ahonnan már megítélhető és/vagy megjósolható a bizalmi viszonyt is befolyásoló autoritási pozícióváltás. Úgy tűnik, hogy technológiai értelemben[27] az elképzelt jövőből már megérkezett a megtapasztalt jelenbe az a hibrid virtuális autoritás, melynek algoritmusai már helyet találtak „az integrált áramkörökben vagy a száloptikai kábelekben", és képesek arra, hogy a tudatos, szándékos hatáskeltés benyomását keltve, a személyesség (ál)arcában lépjenek be az az élet metauniverzumába.

Zsolnai József pedagógiai rendszertanában (1996) a pedagógiai metafizika szerepét elsősorban a pedagógiai tudás megalapozásában látja, feltételezve, hogy a metapedagógai gondolkodás – filozófiai rendszerekhez kötötten, a filozofálás eszköztárát alkalmazva – alkalmas lehet a pedagógiai jelenségek alatti mélystruktúrák feltárására, ha „a lét és a valahogyan fennálló létezők (valamik) világából azokat az érzékileg megfoghatatlanokat is szándékozik megragadni, amelyek hozzáférhetetlennek tűnnek, s csak következményeikből sejtük valamiféle fennállásukat". (ZSOLNAI, 1996:101.)

Mivel a pedagógiai hatáskeltés eredményességét is a szándékosan vagy szándéktalanul kiváltott mentális, emocionális vagy habituális következményekből követhetjük vissza, így a hatás alanyaiban, a gyerekekben zajló metakognitív változásokat is célszerű figyelembe vennünk a további hatásszervezés tervezésében. Tekintettel arra, hogy pedagógiai hatás valamiféle viszonyt is feltételez, ebbe a viszonyba az egyén saját értelmi működésére való reflexióit, tudását és az értelmi működés fölötti irányítást, az egyén önmagára irányuló mentális hatalmát is beleérthetjük. Mindez a tanuló gyerekekre vonatkoztatva azt is jelenti, hogy az (ön)kritikai gondolkodásra való nevelés csak abban az esetben kerülheti el a befolyásolás vádját, ha az elvont gondolkodás szakaszába érő gyermek értelmi fejlődésére és fejlesztésére fókuszál. Az értelmi működés irányítására való képesség kibontakoztatása – mint alapfeltétel – mellett a hatáskörnyezet tervezése-szervezése lehet a professzionális nevelés feladata, de mert az „irányítás körébe tartozó tevékenységek változékonyabbak, mint a tudás, nem biztos, hogy megfogalmazhatók, és inkább függenek a helyzettől, mint az életkortól." (KALMÁR, 1997:462.)

A hatáskörnyezet ugyanakkor önmagában is egy olyan metakommunikációs mező, ahol a közvetlen, direkt információáramlás csatornáin közvetített tartalmak és szituációk tudatos vagy

[26] A látszatkeltés, mint az autoritás hatalmi birtoklása, jól ismert társaslélektani jelenség. Történelmi-politikai kontextusokban külön is figyelemre érdemes, mivel „az autoritás túlságosan is függ a társadalom objektíve adott és nehezen manipulálható normatudatától, a szubjektum önkéntes és szabad alávetésétől és a bizalomtól. Ezért a hatalom és autoritás egyesítése sohasem fesztelen, a tartós egybeolvadás igazán ritka, szinte példátlan a történetelemben." (CZOPF, 2024:72.)

[27] „Technológiai kontextusban a szingularitás jelenti azt az elméleti jövőbeli pontot, ahol a mesterséges intelligencia eléri vagy meghaladja az emberi intelligencia szintjét, ami a társadalmi és gazdasági struktúrák radikális átalakulásához vezethet." (Szingularitás. https://fogalma.hu/szingularitas-jelentese/)

intuitív dekódolása zajlik (SÍKLAKI, 2008). Amennyiben a nevelési szándék metakommunikatív megfejtését már lehetővé teszi az absztrakt szakaszába lépett gyermeki gondolkodás, akkor arra is számíthatunk, hogy a megküzdött megfejtés olyan erős befolyásoló és mozgósító hatással is bír, amely a megküzdés kiváltotta bizalmat az empátián túllépő érzelmi elköteleződés szintjére is emelheti. A befolyás hatalma természetesen akkor is érvényesül, ha e folyamat tudatos kontroll nélkül zajlik, ilyen esetekben viszont csalóka a bizalom látszata, mert ami átélt élménynek tűnik, az nemegyszer csak egy keletkeztetett érzelmi vakfolt által eltakart függőségi viszony. Ezzel szemben: „A cselekvés szabadsága (legalábbis nagyjából) azt a szabadságot jelenti, hogy azt tesszük, amit akarunk. Ezzel analóg módon tehát a személy akaratszabadsága azt jelenti (ugyancsak nagyjából), hogy szabadon akarja azt, amit akarni akar. Még pontosabban, hogy azzal az akarattal rendelkezik, amellyel rendelkezni akar." (BALÁZS, 2011:142.)

Az már más lapra tartozik, hogy miképpen juthat el egy személy igazi önmagához, ahhoz a letisztult, önazonos identitáshoz[28], „amitől az ember mindig *ugyanolyannak* érzi magát – itt és most éppúgy, mint ott és akkor, a múltban, és a jövőben egyaránt (…) ami által azonosítani tudja önmagát". (LAING, 2017:101.) Annyit azonban bizonyosan állíthatunk, hogy a szabad akaratra hangsúlyt fektető, bizalomtelített hatáskeltés nem azonos a befolyásolással[29] vagy a másik feletti uralmat biztosító manipulációval, melyhez metakognitív, metakommunikatív mechnizmusokat is felhasználhatunk. A befolyásolással és a manipulációval szembeni ellenállás képességét a szándékain, tettein áttetsző emberi jellem morális elvárását is magában foglaló bizalom metaetikai[30] erőtere is fokozhatja, mely erőtérben (idővel) lebomlanak az előíró (preskriptív) személyiség vendégakarati látszatai.

Az autoritás hatalmi behálózása, a látható és a láthatatlan bizalmi alakzatok pedagógiai összeillesztése tehát nem a virtuális világ és a digitális pedagógia terjedésével vette kezdetét. Ezekre a korai kezdetekre utal még a vizuális, az auditív érzékelésre alkalmas (tan)eszközök táblától a tabletig ívelő fejlődési útja; a formatív hatásokra építő, kérdve-kifejtő szóbeliség spontaneitásától a normatív hatásokra alapozott, kanonizált írásbeliség ellenőrzöttségéig tartó módszeressége; valamint az életidő intézményes birtoklásának közvetlen és közvetett, direkt és nondirekt megoldásai.[31] E jelenségkörökre tekintve már tapasztalati tényként kezelhetjük a bizalom adaptivitását, azt a hajlékony emberi képességet, hogy ugyanolyan bizalmi erőt tulajdonítsunk a tényeknek és a lényeknek, a szándékoknak és a cselekedeteknek, a szabályoknak és a kivételeknek. Arra a

[28] Az önazonos identitás érzékeny pszichés konstruktum, melyet a társas környezet számos találékony módon – az összejátszás (kollúzió), a kijátszás (eluzió), a téveszmés gondolkodás (delúzió) vagy az ábrándokkal telített illúzió – képes befolyásolni.

[29] „A befolyásolás folyamatában nem csupán az együttműködés irányába való pozitív elmozdulást látunk, de az eshetőlegesen összeférhetetlen alternatívák közötti választástól való menekülést is; ez a különbségek eltussolásával, s a legkisebb közös többszörösben való kiegyenlítődésben valósul meg." (MOSCOVICI, 2002:82.)

[30] „A metaetika alapvetően azt a kérdést teszi föl, hogy mi a természetük a morális állításoknak, honnan ered az etika (…) és egyáltalán milyen alapon mondhatjuk egy cselekvésről, hogy „jó". A legjelentősebb metaetikai irányzatok a kulturális relativizmus, a szubjektivizmus, a szupernaturalizmus, az intuicionizmus, az emotivizmus, a preskriptivizmus. A metaetikai álláspont alapvetően befolyásolja, mintegy módszertant adva, hogy milyen normatív etikai álláspontot alakítunk ki." (BOROS, 2007:27.)

[31] Az összeillesztés pedagógiai szándéka nemegyszer torpan meg a bizalombirtoklás emberi vágya és akarata előtt. Az autokrata hajlamú oktatási rezsimek és a tekintélyelvű tanárok, ha nem is könnyítik meg a bizalomra vágyó felnövekvők dolgát, de kellő énerő és kreativitás birtokában a mindenkori gyerekek így is felül tudtak/tudnak kerekedni szorongatott helyzetükön. A rend kedvéért azért idézzük ide az Assisi Szent Ferenc nevéhez tapadt kivezető utat: „Uram, adj türelmet, / Hogy elfogadjam, amin nem tudok változtatni, / Adj bátorságot, hogy megváltoztassam, / Amit lehet, és adj bölcsességet, / Hogy a kettő között különbséget tudjak tenni."

kérdésre azonban, hogy a duális és participatorikus beavatódás bizalmi hullámzását egyre kifinomultabban modellező algoritmusok igazsághiányos torzításaival, a mindentudó platformok programozott adatszűrésével, a felhasználói karakter profilozásával, a személyes mentorálás imitálásával, valamint a pszeudo-bizalomépítés egyéb zsánerelemeivel bővített mesterséges intelligencia autoritása a viszonytalan mindentudás vagy a viszonyos mindenhatóság képzeteként értelmeződik majd a kollektív tapasztalat fénykörében – erre a kérdésre még nincs válaszunk.[32]

Mivel a bizalomépítés alapfeltétele az árnyalatlan énbemutatás és az autentikus önkifejezés vágya és lehetősége, óvatosan kell bánnunk az öntudatosság társas kiterjesztésével, azzal az intézményesen közvetített vagy karizmatikusan kiérlelt hatalommal, ami egyrészt jól rezonál az azt autoritásként észlelő és érzékelő, még-nem állapotú generációs közeg biztonságszükségletére, másrészt fel is erősíti azt a transzferhatást, amelyben az ösztönös biztonságérzet önigazoló bizalomkeresésben reprodukálódik. De mert bizalom nélkül nincs produktív élet, a pedagógiai viszony hatalmi erőterével is meg kell tanulnunk produktívan bánni, és a valóságalkotást, a tudásgyarapítást és a diskurzusokat olyan „hálóba fonni", melynek nem az a feladata, hogy a társadalmi közegből „kihalássza" a lázadó másokat, hanem az, hogy olyan produktív hálóként funkcionáljon, melynek védelmében az értelemképződés egyrészt „az egész társadalmi korpuszt beborítja" (HAN, 2023:51.), másrészt távol is tartja az értelemtörténésekre veszélyes önhittséget, azt a téves eszmét, hogy a személy akkor lesz bizalomra méltó (megbízható), ha identitásában[33] épp olyanná válik, mint mindenki más: csak „fogaskerék" a társadalmi lét konstruktumában.

Irodalom

Ariely, Dan (2011): *Kiszámíthatóan irracionális – A racionálisnak vélt döntéseinket alakító rejtett erőkről*. Budapest, Gabo Könyvkiadó.

Balázs Zoltán (2011): *A Jó vonzásában*. Budapest, Helikon Kiadó.

Bergson, Henri (1930): *Teremtő fejlődés*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia, 1987.

Bettelheim, Bruno (1988): A végső határ. Tanulmányok. Budapest: Európa Könyvkiadó.

Boros János (2007): *Mi az etika?* Bevezetés a kortárs etikai diszkussziókba. 1. rész = Iskolakultúra, 03. 25-36.

Breithaupt, Fritz (2024): *A narratív agy*. Miért gondolkodunk történetekben? Budapest, Typotex Kiadó.

Buber, Martin (1999): *Én és Te*. Budapest, Európa Kiadó.

Czopf Áron (2024): *Metapolitika*. Budapest, Kommentár Alapítvány.

Csíkszentmihályi Mihály (2001): *Flow*. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Festinger, Leon (2000): *A kognitív disszonancia elmélete*. Budapest, Osiris Kiadó.

Fukuyama, Francis (2014): *A történelem vége és az utolsó ember.* Budapest, Európa Könyvkiadó.

Fukuyama, Francis (2022): *Bizalom*. Budapest, Európa Könyvkiadó.

Goffman, Erving (1981): *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Tanulmányok. Budapest, Gondolat Kiadó.

Goffman, Erving (2008): *A homlokzatról.* (ford. Síklaki István). In Síklaki István (szerk.). *Szóbeli befolyásolás.* II. Nyelv és szituáció. Budapest, Typotex Kiadó. 11-16.

Han, Byung-Chul (2023): *Mi a hatalom?* Budapest, Typotex Kiadó.

Han, Byung-Chul (2023a): A rítus eltűnése. A jelen patológiája. Budapest, Typotex Kiadó.

Harari, Yuval Noah (2018): *21 lecke a 21. századra*. Budapest, Animus Kiadó.

[32] Ha válaszaink még nem is lehetnek, a bizalom adaptív működésének újabb jeleire azért felfigyelhetünk: „…az online térben a vizsgálatok szerint adakozóbbak, nyitottabbak vagyunk, jó értelemben is könnyebben árulunk el magunkról információkat, könnyebben teremtünk kapcsolatot. Ami, mondanunk sem kell, ugyanúgy nem természetes jelenség, nem biztonságos és nem valós." (GLOVICZKI, 2024:80.)

[33] „Sőt, minél izgalmasabb egy individuum identitása, annál összetettebb. S azt hiszem, nagyon jó dolog, ha valaki már igen korán – korai gyermekkorában – felfedezi magában a különböző, egymásnak sok esetben ellentmondó lehetőségeket." (VAJDA, 2013:229.)

Kalmár Magda (1997): *Metakogníció*. In: Báthory Zoltán–Falus Iván (főszerk.): Pedagógiai Lexikon II. 462. Budapest, Keraban Könyvkiadó.

Kron, Friedrich Wilhelm (2003): *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó.

Laing, Roland David (2017): *Én és mások*. Budapest, HVG Kiadó.

Maslow, Abraham (2021): *A létpszichológiája felé.* Budapest, Gabo Könyvkiadó.

M. Nádasi Mária (2012): *Adaptivitás az oktatásban*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó Kft.

Molnár Tamás (2001): *A gondolkodás archetípusai*. Budapest, Kairosz Kiadó.

Moscovici, Serge (2002): *Társadalom-lélektan*. Válogatott tanulmányok. Budapest, Kiadó.

Olson, Mancus (1997): *A kollektív cselekvés logikája*. Budapest, Osiris Kiadó.

Perjés István–Schwendtner Tibor (2016): *Az elég jók igazsága – Az intézményesült nevelés filozófiai narratívái* = Új Pedagógiai Szemle, 66. évf. 1-2. sz. 42-66.

Rorty, Richard (1998): *Megismerés helyett remény*. Pécs, Jelenkor Kiadó.

Russell, Bertrand (1997): *A hatalom és az egyén*. Budapest, Kossuth Kiadó.

Schumpeter, Joseph (1980): *A gazdasági fejlődés elmélete*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Smith, Adam (1982): *The Theory of moral Sentiments*. Indinapolis, Liberty Classics.

Smith, Eliot R.–Mackie, Diane, R.–Claypool, Heather, M. (2016): *Szociálpszichológia*. Budapest, ELTE Eötvös.

Szingularitás. https://fogalma.hu/szingularitas-jelentese/ (A letöltés időpontja: 2025. 05.27.)

Tarnas, Richard (1995): *A nyugati gondolat stációi*. Budapest, AduPrint Kiadó.

Vajda Mihály (2013): *Identitások*. In: Bujalos István–Tóth Máté–Valastyán Tamás (szerk.): *Az identitás alakzatai*. Budapest, Kaligram, 222-231.

Weszely Ödön (1927): *Korszerű nevelési problémák*. Budapest, Szent István Társulat Kiadása.

Zimbardo, Philip–Johnson, Robert–McCann, Vivian (2022): *Pszichológia mindenkinek* 3. Budapest, Open Books.

Zsolnai József (1996): *A pedagógia rendszere címszavakban*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.