

PERJÉS ISTVÁN

A felejtés gondja*

A pedagógiai értelemadás áthagyományozódása

„Az időnek iránya van, még hozzá kitüntetett iránya – melyet a társadalmi létben fejlődésnek vagy éppen történelemnek nevezünk. A történelmet az különbözteti meg a történettől (mítosztól), hogy nem visszatérő köröket rajzol, hogy sohasem ismételi, hogy az egyszerivel határozza meg az általánost, hogy azt, ami megtörtént, visszavonhatatlannak, s nemcsak egyszerinek, hanem egyszerismind egyedinek is tekinti.”²

Az idő irányai olykor az élet árnyaiba vesznek

Tanítónő nagynéném pályakezdő évében készített óravázlatgyűjteményét tartom a kezemben. 1942-t mutatott a naptár, amikor az Orsolyák gondos vagy legalábbis szakszerű kezei között katedrára érett tanítónőnk élete első iskolai tanéve egy kis falusi iskolában elkezdődött. Az alkalomhoz méltóan választott óravázlatos kiskönyvébe, vagy még pontosabban a sötét fedelű, vászonkötésbe bújtatott, piros-fekete vonalazású könyvecske első-belső oldalára gyöngybetűkkel írta fel minden kezdetek fohászatát: „Isten nevében!” Mi mást is írhatott volna? A mondat végére soha nem tett kérdőjelet. Még gondolatban sem, és még akkor sem, amikor ezt a mondatot már sem az ötvenes, sem a hatvanas, sem pedig a hetvenes években nem írhatta be többé egyetlen hivatalos tanmenetébe sem. Írni bár már nem írhatta, de gondolni, érezni, imába foglalni azért nem felejtette el, és még tréfából vagy rémületből sem kanyarított volna kérdőjelet tanítói életét és élete értelmét hirdető felkiáltása helyére. Hogyan is tehetett volna ilyen? Belőle ugyanis olyan tanítónőt faragtak az Orsolyák, akiben a hit, a remény és a szeretet hármasa már lekérezkedett a magasból, és még Pál apostol sem tartotta benne illetlennek, hogy pedagógiai céllá és móddá írja át levelei üzenetét. Különös volt élete hátralévő éveiben arra gondolnia, hogy számára az első tanév egyben az utolsó igazi

* Perjés István és Lajos Nóra dolgozata előadásként hangzott el 2022. október 14-én a *Hatvanéves a nyíregyházi tanárképzés* című tudományos konferencián, a Nyíregyházi Egyetemen.

² UNGVÁRI 2017, 70–71.

és őszinte tanéve is volt. Vajon mihez kezdett volna, ha már előre tudja a történet közepét s a várhatóan ismerős végét?

A felejtés emlékezete

A történelmi és a személyes idő „órái” ritkán mutatják ugyanazt az időt, így a hol irdatlanul vágatató, hol pedig csak vánszorgó történelmi időt az emberi sorstörténet legtöbbször csak azokban a pillanatokban keresztezi, amikor az ember léteseményeken túli döntésekre kényszerül. Az efféle egzisztenciális, sorsfakasztó döntési pontok ott és akkor keletkeznek, amikor a külső és belső idő eltolódásai az embert képtelenné teszik saját sorstörténete folytatására, a felejtéssel szinkronizált történelmi és a személyes emlékezeti idők összehangolására. Gyorsuló, dinamikus vagy éppen turbulens időkben a felejtés erős gondjaira kell bízunk magunkat; arra a pszichés képességünkre,³ amellyel sorsközösségekben kordában tarthatjuk a múlt események emlékezeti kiadását, a cselekvési tereket kereső figyelmünket pedig a percepció jelenlétére és a jövő intuitív vagy racionális megragadására fókuszálhatjuk.⁴ A diszkurzív gondolkodás tanulási emlékeire vagy a személyes benyomások érzelmi töltöttségű tapasztalataira alapozni az emlékezést nem csupán két tanulási stílusra utal, hanem az igazságkeresés lehetséges útjai közötti ontológiai választásra is. Amíg az előbbi az emlékké vált gondolat megőrzését hangsúlyozza, addig az utóbbi már felejtetni is akar minden olyan emléknymot, amit a személyes tapasztalat vagy a morális belátás nem erősített meg. Ez utóbbi tudásformálásban szerzett igazán ördögi gyakorlatot az intézményes pedagógia, kikerülhetetlen érvényességgel hivatkozva arra, hogy a társadalmi gyakorlat tudáskritériuma nem a tudományos igazság, hanem a múlt kollektív emlékeinek morális sztereotípiákkal való áthagyományozhatósága.⁵ Amint azt Heller Ágnes is megjegyzi: „Hogy az embert erkölcsi érzéke jó cselekedetekre vagy ítéletekre vezérli-e, ez nagymértékben annak a normának vagy koncepciónak a jellegétől függ, amelyet erkölcsi fejlődésének a lelegején elfogad. (...) Másrészt, ha elfogadnánk azt a tézist, hogy csak azok az erkölcsi normák érvényesek, melyeket racionális érvekkel támasztották alá, akkor fel kellene adnunk mindennapi erkölcsi intuíciónkat. Az ördög ugyanis jól érvel, ám az erkölcsi érzékek gyakran nagyobb ellenállást tanúsítanak a rosszal szemben, mint az észérvek. Könnyebb a rosszat igazoló maximákat jókkal helyettesíteni, mint legyőzni a jó erkölcsi intuíciónkat és érzékeket”.⁶

³ Lásd ehhez a kognitív diszonzancia redukció jól ismert pszichológiai értelmezését.

⁴ Förster *A filozófia 25 éve* című könyvében amellet érvel, hogy a megértés lényege esztétikai tapasztalat. Azaz egy olyan magyarázat megértése, amely nem teszi lehetővé a magyarázat tapasztalati átélését, nem megfelelő korunk számára. Förster szerint a diszkurzív gondolkodás – azaz az esztétikai tapasztalattól független, nyelvi leírható megismerés – ideje lejárt, helyét az esztétikai tapasztalatot és megismerést egyesítő intuitív megértésnek kell átvennie.

⁵ „Ahhoz, hogy (...) megbízható következtetésekre jussunk, nincs szükség arra, hogy a sokféle és potenciálisan egymással ellentétes értékelési szempontot sorban lenyakazva önkényesen egyetlen túlélőt produkáljunk. Ez ugyanannyira igaz az igazságosságelméletre, mint a gyakorlati ész tudományainak bármely más területén” (Sen 2021, 44).

⁶ HELLER 2020, 92–125.

A felejtés gondja az, hogy a narratívákból, a dolgokat, másokat és önmagunkat megérett történetekből összeszöött, az életidőben, sőt azon is túlfutó történelmi társas emlékezetünk folytonosan vagy szekvenciálisan táguló univerzumából mit vagy kit felejtünk ki, kik vagy mik azok a horgonyzott tájékozódási pontok,⁷ amelyek már nem igazítanak el, tárgyiaságukban már nem léteznek, nem világítanak be más emlékeket és emlékezőket, amint őket sem lehet már a Nagy Megfejtések kulcskarikájára fűzni. Bruner tágabb megközelítésében a „narratívum nem órával vagy metronómmal szakaszolja az időt, hanem döntő fontosságú események feltárásával – legalább a kezdete, a közepe és a vége meghatározásával. Ez nem leegyszerűsíthetően jellemző a fogalom nyelvtani értelmére. Ahogy Ricoeur megjegyezte, a narratív idő az „emberi szempontból releváns idő”, ami onnan nyeri az értelmét, hogy az események milyen jelentést kapnak a főszereplő vagy elbeszélő szempontjából, vagyis mindkettőéből”.⁸ A felejtésre ítélt emlékek persze soha nem válnak köddé és párává, nem távoznak belőlünk, mint egy sóhaj – erről szó sincs, mert erre a kérdésre csak a bennünk táguló lét univerzuma válaszolhat. A létértelmező narratíváink ontológiai rendjéhez viszont csak nekünk van hozzáférésünk. Másként mondva: a saját léthorizontunkon csak mi nyithatunk olyan emlékezeti réseket, amelyekben még a sűrű szövésű történeteinken és átláthatunk, s mintegy mögéje nézhetünk az Én, a Te vagy Ő alakjában, parafrázisában szereplő önmagunknak. Rést, kellő türelemmel, keresni is lehet a vásznon, ám ennél gyakrabban akadunk el és bele az élet szegleteibe; egy mindent felülíró ideába, egy sorsfordító találkozásba vagy éppen saját kizárólagos múltunk műemlékeibe, ha másba nem, a ravennai mozaikokba.⁹ A réseken túli látványba viszont csakis akkor feledkezünk bele, ha az odaát megrázóan erős nagyításban árul el valami többet, valami mást egzisztenciális öntudatunkról, ha ez a nagyítás az élet egyik bekezdéséből főcímmé emel bennünket, vagy ha tetszik, az emlékünket az események horizontjáról a lényeg égboltjára varázsoljuk át. Mindez nem kérdőjelezi meg, hogy emberi mivoltunk lényegét a múlt előhívhatóságát biztosító emlékezetnek köszönhetjük. A kulturális emlékezet MI identitása¹⁰ és az azzal azonosuló ember sorsidentitása (legyen akár pozitív vagy negatív előjelű) az elmúlt időkben esett kulcsesemények emlékezeti fényében érlelődik, az önmagát kereső ember viszont csak akkor fordul „termőbe”, azaz akkor lép át az öntudatos (és önérzetes) döntéseket hozó, cselekvőképes életszakaszába, ha olyan szabadságélményekkel is telítődik, amelyekkel akár saját múlt-

⁷ A lehorgonyzás és a tárgyiasítás kifejezések szándékosan utalnak a szociális reprezentáció Moscovici által is használt kulcsfogalmaira.

⁸ BRUNER 2004, 123.

⁹ Utalás Szerb Antal: *Utazás holdvilág* című regényének arra a jelentére, amikor Mihály, az ifjú férj, rájön, hogy az élet teljessége mégsem osztható meg: „Néhány nappal később, egy este Ravennába értek. Mihály másnap reggel nagyon korán felkelt, felöltözött és elment. Egyedül akarta megnézni a híres bizantin mozaikokat, Ravenna legfőbb nevezetességeit, mert most már tudta, hogy sok dolga van, amit Erzsivel nem oszthat meg, és ez is azok közé tartozik.”

¹⁰ Assmann a kulturális (társadalmi) emlékezet szerkezetét vizsgálva jut el az identitáshoz, melyben megkülönbözteti az ÉN és a MI identitásait. Az ÉN identitásaihoz sorolja az egyéni (az én egyedisége, szignifikáns különbözősége) és a személyes (társadalmi szerepek, tulajdonságok, képességek) létezés vonatkozásait. A MI identitást a kollektív létezés tartalmait: a közösségi hovatartozás, a közös minták, szerepek és narratívák követése, elfogadása határozzák meg.

jának szorításából is engedni tud. Ezzel szemben a múltvezérelt, szabadságvesztett, rögeszmékkel hajtott életeket végül mindig hatalmába keríti a hatalom centripetális, önismétlő ereje, és így, a megszokásuralom erőterében már nemigen számíthatunk az identitás határait tágító, érvényességét mélyítő cselekvésekre. „Nem csekély hatalmat ad az embereknek a másik felett, ha megvan rá a tekintélye, hogy elveket diktáljon, kétségbevonhatatlan igazságokat tanítson, és mint mester, veleszületett elv gyanánt tüntesse fel tanítványa előtt azt, ami szándékát szolgálja.”¹¹

Az már más lapra tartozik, hogy az éppen aktuális történelemhez való viszonyunkban milyen ízléssel¹² keressük az asszimiláció/akkomodáció¹³ hozzáférési pontjait, milyen mértékben hatalmasodnak el bennünk a történelemből kihulló ember félelmei, és nem utolsó sorban: mennyire mosódnak el bennünk az önmagunkként ismert belső arcunk vonásai. Amíg a történelemmé gyorsult időre az emlékezet szelektív felejtéseivel válaszolunk, addig a történelmi tempóját veszítő, lassuló időhöz a mindennapi élet eseményláncolatai kötnek hozzá bennünket. A múlt lázában égő embert a felejtés gyakorlása, ha nem is kellőképpen, de még hatásosan ébreszti öntudatára azokban az időkben, amikor az emlékezést a szelekció, az emlékek át- vagy újraértelmezése, az élettörténet tanulságainak áthangolása jellemzi. Az emlékezeti tudás békés korszakaiban a felejtés radikális szelekciója helyett a megtudott világ eseményes idősorainak rendezésére, a megtanult világ értelmének megfejtésére, valamint a megértett világ részleteinek a személyes tudás elemeiből való újraalkotására is lehetőségünk van. Ezekben az irigylet tanulás ciklusokban nincs fölösleges tudás, nincs elhibázott felidézés, és legfőképpen nincsen ok a morális önérzetet mindig megtépző kognitív tisztogatásra. A múlt tehát így vagy úgy, de féken tartja a mindenre kész racionális embert,¹⁴ amennyiben az emlékezeti időt lelkiismereti, morális, érzelmi fényezéssel világítja be, és a „történelemben keveredett ember” döntési pontjai köré olyan emlékezeti krétaköröket rajzol fel,¹⁵ melyek rádiuszait a személyes identitás MI identitásba táguló és mélyülő élményeiből következtethetjük ki.

¹¹ LOCKE 1979, 87.

¹² A pedagógiai szempontból is értelmezhető ízlés egy olyanfajta emlékezeti beállítódás, amely hozzájárul a tanulási környezet hatásainak mentális, emocionális és fiziológiai mérlegeléséhez. Mivel az ízlés a viszonyaink, kapcsolódásaink, társas és természetes alkalmazkodásaink szándékaltalan és érdektelen minősítője, így a személyes ízlést döntéstámogató képességként is számon tarthatjuk. Az ízlés viszonyformáló jellegét egyrészt az alkalmazkodás (vagy annak torzult változata, a populista oportunizmus), másrészt a befolyásolás (vagy annak torzult változata, a sztereotíp manipuláció) határozza meg.

¹³ Piaget adaptációs elmélete szerint a környezetét és önmagát tanuló ember alapfeszültségét a magyarázza, hogy folyamatosan keresnie kell a környezethez való (szabad vagy kényszerű) idomulás (akkomodáció) és a környezet (szabad vagy kényszerű) megváltoztatása (asszimiláció) közötti egyensúlyt. Külső veszélyhelyzet esetében hajlamosabbak vagyunk az idomulásra (akkomodáció), míg a veszélyérzet múlásával bátrabban vállalkozunk a környezet átalakítására (asszimilálás). Attól tartok, hogy ez az elmélet is csak a tudományos könyvekben mutat jól, mert amint történelmi határhelyzetekben is alkalmazni szeretnénk, egykettőre kiderül, hogy ki vagyunk szolgáltatva az elme irracionális természetének is.

¹⁴ „Ha olyan helyi világban élünk, amelyben rögzült hiedelmek és sajátos gyakorlatok uralkodnak, az eredmény provincializmus lehet, amit az érintettek talán fel sem ismernek, és nem kérdőjeleznek meg (...) Platón és Arisztotelész is intellektuálisan igazodni igyekezett a gyermekgyilkosság bevett gyakorlatát, mivel nem ismertek más társadalmakat, amelyek nagyon is jól működtek enélkül az állítólag szükséges intézmény nélkül” Lásd SEN 2021, 194.

¹⁵ Utalás a krétakör próbájára, amiből az igazi anyának engednie kell.

Az emlékezésnek tudománya van, a felejtésnek viszont művészete. Az élet első felében az emlékezést a dolgokról, az emberekről és önmagunkról szóló tapasztalatokat és ismereteket tanulva gyakoroljuk be, iskoláink pedig (szébb időkben és jobb esetekben) lázas igyekezettel (és több-kevesebb sikerrel) arra emlékeztetnek, hogy mert vannak igazságok és vannak igaziak, ezért olyan igaz gondolati (emlék)műveket alkossunk mi is, amiket nem ropogtathat el a közepszerűség. S bár az igazságot mégiscsak iskolai szorgalommal keressük, módszeres alaposággal tárjuk fel, és a felfedezést az értelemdadás visszakereshető rendjében helyezük el, de ezzel még nem végeztük el a dolgunkat, hiszen az élet eseményei így is, úgy is átnyúlnak az igazság felett, és azt rendszerekre, rituálékra, narratívákra bontják, nemegyszer keltve olyan érzést, hogy talán jobb lett volna nem is tudni erről vagy arról, mert hiszen mit is kezdhetnénk egy olyan igazsággal, amit (még vagy már) nem vagyunk képesek elviselni. Ekkor jön el a felejtés ideje. Gyakran már a gyerekkorban hozzálátunk a felejtés művészetéhez. Felejteni ugyanis nemcsak azért kell, hogy ne bénítson, ne kössön gúzsba a félelem, hanem azért is, hogy a mentális rendünkben továbbra is eligazodjunk, a disszonanciákat redukáljuk, és képesek legyünk szeretni még a szerethetlent is. Sokáig húzza így az ember, de végül eljön a túlcsoordulás pillanata, és alakot ölt bennünk a felismerés, hogy a tudásgyarapítás intézményes és személyes gyakorlata nem elég a túléléshez: az emlékezés tudása mellett meg kell tanulnunk felejteni is, lehámozni magunkról a rajtunk felejtett hitek és téveszmék mentalitásait, az emberi vagy természeti művekhez társított vonzások és taszítások érzelmileg torzított mentális erőtereit, és talán, ami a legfontosabb, ki kell szabadítanunk magunkat a ránk kövült (emlék)műveinkből is.

Az emlékezés és a felejtés pedagógiai áthagyományozásai

Vegyünk egy iskolai képet, egy olyan képzeletbeli táblát, amit hol teleírni, hol pedig letörölni kell. A két egymásnak feszülő mozdulat egyikében Locke tabula rasa-ra írni készülő kezét, a másik mozdulatban viszont Rousseau szívacsát¹⁶ vélhetjük felfedezni. Amíg az előbbi kétségtelen túlzással a társadalmi valóság logikusnak tűnő tételeit vésné be a fejekbe, addig az utóbbi azon igyekezne, szintúgy elnagyoltan, hogy ezeket a tételeket letörölje a mentális táblánkról. Egyrészt tehát: „Az érzékek először sajátlagos

¹⁶ „Mindazok, akik gyermeknevelésről beszélnek, ugyanazoknak az előítéleteknek és életelveknek a rabjai, mert helytelenül figyelik meg a dolgokat, és még helytelenebbül gondolkodnak. Az ifjúság eltévelyedése nem a vérmérséklet és nem is az érzékek jóvoltából kezdődik, hanem a közvélemény folytán. [...] És nem a természet rontja meg őket, hanem a példa.” (246) „A szíve még ugyanaz, de a nézetei megváltoztak. Érzelmei lassabban változnak, de végül is nézetei ezeket is megváltoztatják. Csak akkor lesz igazán romlott. Alig lépett be a társaságba, s már a második nevelést kapja ottan, amely teljesen ellenkezik az elsővel, s amelynek révén megtanulja lenézni azt, amit becsült, és becsüli azt, amit lenézett. Arra tanítják, hogy úgy tekintse szüleinek és nevelőinek tanítását, mint pedáns szószájságot, a kötelességeket pedig, amelyeket prédikálnak neki, mint gyermeteg erkölcsi oktatást, melyeket le kell nézni, mihelyt felnő az ember. Azt hiszi, becsületbeli kötelessége megváltoztatni magatartását. Vállalkozó szelleművé válik, vágyak nélkül, és nyeglévé álszégnyekezésből. Kigúnyolja a jó erkölcsöt, mielőtt megkedvelte volna a rosszat, és kérékedi a kicsapongásaival, pedig még nem is vált kicsapongóvá. [...] Van-e azonban olyan ember a világon, aki kevésbé utánzó természetű, mint Emil? Kicsoda használ kevésbé kötekedő hangot, mint az, akinek nincsenek előítéletei, s mit sem ad mások előítéleteire? [...] Mert az ő szemében csak az ostobák észjárása nevenséges, és semmi sem tesz érzékletlenebbé a gúnyolódás iránt, mint ha az ember fölötte áll a közvéleménynek”
Lásd ROUSSEAU 1997, 247–248.

ideákat bocsátanak be, és bebútorozzák velük a még üres szobát. Az elme fokozatosan megszokja egyiket-másikat, ezek az emlékezetbe költöznek és neveket kapnak. Azután az elme továbbmegy, elvonatkoztatja őket és fokról fokra megtanulja az általános nevek használatát. Így telik meg az elme ideákkal, szavakkal, vagyis nyersanyaggal, amelyen diszkurzív képességét gyakorolhatja. Az ész használata napról napra láthatóbbá válik, amint ez az anyag, amely munkát ad neki, egyre növekedik”.¹⁷ Másrészt viszont: „Adjatok nekem egy tizenkét éves gyereket, aki teljesen tudatlan, tizenkét éves korára ugyanolyan tudósként adom vissza nektek, mint amilyen az, akit zsenge korától fogva oktattatok. A különbség csupán annyi lesz, hogy a ti gyerekeitek tudása az emlékezőképességében lesz, az enyéme viszont az ítélőképességében”.¹⁸

A pedagógiai jelenlét és gondolkodás nem szűnő (teoretikus) problémája és (gyakorlati) gondja már maga is egyféle közvetített, tanult áthagyományozódás, hiszen a nevelői gondolkodás kereteit és a pedagógiai cselekvés hangsúlyait az emlékezés és a felejtés közötti szándékolt (intézményesült) választás teszi legitimmé. Az előbbi tehát az emlékezésre, az utóbbi pedig a felejtésre esküszik, amit bár az egyik az értelem, a másik az érzelmek színe előtt fogadott meg, az érem két oldalához hasonlatosan mindkettő érvényes. Mondjuk talán úgy, hogy a felejtés az a köd, amin mindig átdereng egy emlék. A pedagógiai emlékezet sem pusztán a múlt tényeinek, lényeinek, eszméinek és gyakorlatainak a pusztá felidézése, megismétlése, hanem egy olyan rekonstrukció, amelyet a jelen aktuális különösségei minden emlék-aktivizálás során átalakítanak. A pedagógus énreprezentációját alakító, versengő emlékezeti tartományoknak a társadalmi, a történelmi, a generációs és a személyes időben megragadó emlékei a reprezentáció más-más oldalát világítják meg. Az ideális (a vágyott tulajdonságok emlékei), a valóságos (az aktuális tulajdonságainkra utaló emlékek), a kellő (az akart identitás beteljesítéséhez kapcsolódó emlékek), valamint a Te-világhoz tartozó, másokban rólunk őrzött, (transz)generációs emlékek fénytöréseiben egyrészt mindig másként emlékezünk ugyanarra, másrészt mindig ugyanúgy felejtjük a tőlünk távolodó emlékeinket. Az emlékezés értelemkereső természete¹⁹ szerint az önigazolás, a törésmentes identitás folytonosságának fenntartása miatt kell úgy váltogatnunk az emléktartományokat, mintha egy mikroszkóp nagyítási mértékeit cserélgetnénk. Az önigazolás a pedagógiai értelemadás esetében transzparens művelet, mivel az intézményes befolyásolás csak akkor nem végzi a felejtés temetőjében, ha az emlék a múltban, a jelenben vagy a jövőben mások számára is hozzáférhető marad. „Az embernek tehát élete során késznek kell lennie arra, hogy az »óra« éppen adott »felszólításának« megfelelően – sokszor váratlanul – megváltoztassa az értelem-beteljesítés irányát”.²⁰

¹⁷ LOCKE 1979, 35.

¹⁸ ROUSSEAU 1997, 244.

¹⁹ „Az ember először is úgy adhat értelmet az életének, hogy tesz valamit, cselekszik, alkot valamit – létrehoz egy művet. Másodszor úgy, hogy átél valamit – szeretettel fordul a természethez, művészethez, vagy egy másik emberhez. Végül harmadszor, az ember akkor is képes értelmet adni az életének, ha már mind az első, mind a második lehetőség bezárul előtte – akkor ugyanis, amikor lehetőségei megváltoztathatatlan, sorsszerű és elkerülhetetlen lehatároltságával szemben állást kell foglalnia, amilyen beállítódással ehhez viszonyul, ahogyan viselkedik, ahogyan a sorsát magára veszi” Lásd FRANKL 2020, 71.

²⁰ FRANKL 2020, 71.

Ezek az időtartományok a pedagógiai értelemadást úgy teszik láthatóvá, mint a hajdani fényképész a megvilágított, majd folyadékokba mártott fotópapírt: az emlék akkor lesz tisztán kivethető, ha minél több időtartományban is értelmet nyer, ellenkezőleg pedig annál inkább lehet a felejtés áldozata, minél kevesebb kategorizált emlék fényezi be. A módszeres pedagógia (akár normatív, akár adaptív beállítódású) gyakorlata direkt vagy indirekt úton arra törekszik, hogy az örökölt, szerzett és keletkeztetett (tanulási) emlékek ne a véletlen szeszélyei szerint rendeződjenek el az érzetekkel átszínezett ténytapasztalatok hálózatában, hanem célirányosan, kontrolláltan és mindenekelőtt: transzparensten, újraereshetően, valamint taxonómiákba sorolható emlék-alakzatokban hagyományozódjanak át a személyes tanulástörténetekbe.

A pedagógiai emlékezet – hasonlóan más, társadalmi beágyazódású emlékezethez – olyan ismétlődés, amelyben az emlékeket folyamatosan újraértelmezzük. A felejtés feltétele a pedagógiai rutin megerősödése, azaz az emlékekhez társított érzelmi tónusaink elfakulása. A rutin tehát egy olyan mentális keret, amely ha eluralja a cselekvés terét, egyben gátat is emel a pedagógiai rituáléként ismert módszertani megszokások újraértelmezése előtt. Az így kialakuló ceremoniális módszerek ugyan időtállóak, ám korántsem „felejtés-biztosak”, mivel azt a rutint felejtjük el (furcsa módon) a leghamarabb, ami nem ébreszt rá bennünket a saját jelen-létünkre, nevezetesen arra, hogy az ember élete akkor sikerül, ha létezésével már nem takarja el a tájat.²¹ Nem fekete és fehér, mint a tábla és a kréta, hanem áttetsző, mint egy pohárnyi tiszta víz. Ahol viszont a múlt réstelenül telepedik rá az életre, ott nem látszik az ég alja. Ezt a jelenséget különösen a pedagógusképzés végén, illetve az első pályakezdő években tapasztalhatjuk meg, amikor a rutintalanság szorongását a módszeresség kondicionálásával kompenzáljuk. A módszeresség azonban, mivel fókusza, megoldandó problémája van, mindig csak részleges lehet, így a problémahorizont növekedésével kiég belőle a lehatárolás és keretezés ereje, és olyan fölösleges salakká válik bennünk, amit csak a múló idő söpörhet ki belőlünk.

A kompetencia-alapú oktatási világképben az emlékezés és felejtés gondjai leginkább az emberismereti tudás körül sűrűsödnek. A kompetencia ugyanis az a képesség, azaz: képesség, hogy ha csak egy pillanatra is, megállítsuk a bennünk harangozó időt, képpé merevítsük önmagunkat, hogy úgy nézhessünk bele igazi önmagunk szemébe: az vagyok-e még, akinek emlékeztem magamat. Megeshet ugyanis, hogy az ember emlékezeti életében idővel már annyian gyűlnek össze a releváns másokból, hogy alig

²¹ „Az újszülöttek megölése Görögország csaknem minden államában megengedett gyakorlat volt, még a kifinomult és civilizált athéniak körében is; és amennyiben a szülő körülményei időszerűtlenné tették a gyermek felnevelését, úgy nem tekintették szégyenletesnek vagy elítélendőnek, ha hagyták éhen halni, vagy vadállatok prédájául vetették [...]. E szakadtalan szokás ekkora már olyannyira elfogadottá tette ezt a gyakorlatot, hogy nemcsak a világ laza elvárásai túrték meg ezt a barbár kiváltságot, hanem még a filozófusok tanai is, amelyeknek igazságosabbnak és szabatosabbnak kellett volna lenniük, a bevett szokást követték, és ebben az esetben, akárcsak sok más esetben, ahelyett, hogy elítélték volna, a közhasznosság túlzásba vitt szempontjai alapján támogatták e szörnyű visszaélést. Arisztotelész úgy beszél erről, mint amit a magisztrátusnak sokszor bátorítania is kellene. Az emberszerető Platon ugyanezen a véleményen van, és az emberség iránt érzett minden szeretete ellenére, amely minden írását áthatja, sehol sem tesz említést arról, hogy helytelenítene ezt a gyakorlatot” Lásd SEN 2021, 512.

marad helye a sosem kész²² önmagában, és már nem látja, ismeri fel önmagát az emlékek tömegében. A kompetencia pedagógiai alapértelme tehát az, hogy hozzáférést szerzünk saját emlékezeti világunkhoz, képessé tesszük magunkat és másokat a szándékolt felejtésre és a (másokkal is) szándékolt emlékezésre. Az emlékezés közösségi természetére utalva Halbwachs így fogalmaz: „Az emlékezés művelete olyan konstruktív, racionális tevékenység, amire alvás közben távolról sem vagyunk képesek: csak rendezett, koherens természeti és társadalmi közegben végezhető, amelynek minden pillanatban ismerjük az összképét és a főbb irányvonalait. Még a legszemélyesebb emlék, még az olyan események emléke is, amelyeknek mi voltunk az egyedüli tanúi, még a ki nem fejezett gondolatok és érzelmek is egy egész fogalomhalmazzal állnak összefüggésben, amit sok más emberrel együtt birtoklunk: személyekkel, közösségekkel, helyekkel, időpontokkal, szavakkal és fordulatokkal, valamint okfejtésekkel és eszmékkel, vagyis a teljes anyagi és erkölcsi erejével annak a társadalomnak, amelybe beletartozunk vagy beletartoztunk”.²³

A pedagógiai emlékezés karakterét – sok más tényező mellett – a pedagógiai kultúra áthagyományozódása, a társadalmi létezés konstrukciós sajátosságai, a szakmai identitáskeresés én-rekonstrukciói, valamint az idő-orientált szelekciós mechanizmusok alakítják. Az intézményes áthagyományozódás kollektív tapasztalatai (tények), az emberismeretben, közösségi kapcsolatokban manifesztálódó társadalmi létezés (lények), az igazságkereséssel kontúrozott identitás (eszmék), és nem utolsó sorban a tudásalkalmazás²⁴ cselekvésbe fordítható manifesztumai (praxis) által folyamatosan változó emlékezés karakterét az előbb megnevezett ágensek (emléktartományok) teszik egyedivé és megismételhetetlenné. Az újraemlékezett múlt nem egyszerűen az emlékezeti tények és lények alkotta valóság átkeretezése, sokkal inkább egy olyan „újrateremtő” művelet, amivel az ismertből ismeretlent, a vártból váratlant, a krédóból posztulátumot varázsolunk. Az élet fontos pillanata ez; az ismert és már értelmezett dologi vonatkozások (tárgyasítások) elhagyása, a mások által keletkeztetett (elgondolt) emberkép

²² A nevelési dialógus Én-Té viszonya – a nevelt „még nem” állapotából kiindulva – sosem lehet szimmetrikus, így a nevelő alapvető feladata az, hogy „a tanítvány lényében rejlő legjobb lehetőségeket megvalósulásukban segítse”, azaz „nem úgy kell ismernie, mint tulajdonságok, törek-vések és gátlások pusztá összegét, egészként kell fölfognia és elfogadnia, és ebben az egész-mivoltában kell ígert mondanía reá”. BUBER 1994, 157–158.

²³ HALBWACHS 2021, 40.

²⁴ „Ahol a praxis veltudományosodik«, ott ez azzal jár, hogy a hozzá képest elsődleges tudománynak kell feltárnia és megadnia a valóságot, melyet azután a praxis a hasznosítás tárgyává tesz. Ekként a gyakorlat a tudományt követi; nem létezhet másként csak az őt mint gyakorlatot megelőző tudományos megismerés talapatán. A modern társadalomban így visszajára fordult a praxisnak és tudománynak a teória klasszikus fogalmában előfeltételezett viszonya. Nem a létezés tapasztalatával egységben lévő praxis adja meg a teoretikus tudománynak a világhorizontot, hanem a létezés közvetlen tapasztalata mint olyan számára hozzáférhetetlen valóság tudományos feltárása a feltétele annak, hogy a modern társadalmi gyakorlat egyáltalán lehetséges legyen. Ilyen viszonyukat ezért csak nagyon meghatározhatatlanul lehet az alkalmazással definiálni. A döntő sokkal inkább az, hogy a tudomány itt olyan teóriaként viszonyul a praxishoz, amely konstitutív módon megelőzi azt; ily módon szabad, nem a praxisba belebocsátkozó, hanem attól független megismerésként válik bázisává. [...] Amiként a társadalom számára konstitutív természetű nem lehetséges a természettudomány tapasztaló teóriája nélkül, úgy a másik oldalon a vele tételezett elvontság arra szólítja fel a szellemtudományokat, hogy az ember számára társadalmi létben jelenvalóvá tegyék az emberlét azon szubsztanciális összefüggéseit, amelyekkel a társadalom nem szolgáhat neki. Ez ma az egyetlen feladata”. Lásd RITTER 2007, 81–111.

újraértelmezése (érlelődés), az élettörténet mélyén lehorgonyzott ideák, alapviszonyok és képzetek fellazítása, végül pedig az élet értelmének, az eredet alapításának újbóli megisméltése (és áttemelése a megvalósíthatóságba) olyan mozzanatai a varázslatnak, mely mozzanatok ha új embert nem is teremtenek a régiből, ám az emlékezett emberben felébresztik az emlékezőt, a történetét (újra) megteremtő embert.

Az ember kérdésekkel telve születik erre a világra, de csakhamar felszólítások között találja magát. Megérti, ki gyorsan, ki lassabban, hogy a felszólításra egyetlen jó válasz adható, ez pedig nem más, mint az engedelmesség. Hosszú tanulóévekbe, ha nem épp egy egész félreértett életbe kerül, amíg lecsutakoljuk magunkról a felszólítottság csukaszürke porát, és már nemcsak akkor emlékezünk és felelünk, amikor kérdeznek, hanem akkor is, amikor senki sem parancsolja ki az egyetlen helyes emlékezeti választ belőlünk. De mert a felszólítottság jelei elnagyoltak, tovább kell haladnunk a megértésben, annak a képességnek a begyakorlásában, hogy ebben az egyre mélyebben ülepedő, belső kijelentő módban ne csak befejeződni, hanem folytatódni is tudjunk, és mások emlékeivel is ki tudjuk egészíteni saját (tehát sosem végleges) létindoklásunkat. A pedagógiai érvényesség egyik legfontosabb mutatója az, ha a saját kérdéseinkkel kijelentő módban is képesek vagyunk együtt élni, készek vagyunk saját kérdéseinkre is válaszolni, és (végre-valahára) megtanulunk pontot is tenni, ahol csak lehet. Amíg csak lehet, egyetlen pontot, mert eljön a pillanat, amikor a pontból már három lesz, és a megélt idő újra kérdőjelbe hajlik bennünk. De így van ez jól: válaszaink velünk öregednek, de a kérdéseink mindig fiatalok maradnak.

Az élet árnyait olykor az idő űzi el

A várakozás ideje a jövőre irányul, az átélés ideje a jelené, az emlékezés ideje pedig a múltat ébreszti fel. A pedagógia környezetében élők időérzetét sem kíméli meg az idő fölötti uralom vágya, az a hatalom, amivel a tudás nevében avatkozhatunk be az érvényes emlékek kiválogatásába. S bár túlon túl is gyakran sietünk el (a mindenkorri „anyaggal” a hátunkon) az emlékezés hűlt helyeiről, azért jegyezzük meg, hogy a számunkra igaziak sosem a hatalom élményét, sokkal inkább az élmények hatalmát bízzák ránk és mindazokra, akik nem félnek nyakunkban hordani a pedagógiai emlékezet belső városaiba vezető kapuk kulcsait.

De most vissza az elejéhez, kilencszáznegyvenkettő őszéhez. Nem hagy nyugodni a kérdés: vajon tanítónőnk akarta-e volna tudni, hogy Isten nevében mindvégig megmaradva hogyan kényszerül majd új értelmet adni az őt éltető hitnek, a gyerekekben lakó reménynek és a szeretetből mindig erőt merítő tanítói mindennapjainak. Negyvenkettő őszén, az első és utolsó tanévének szeptemberében persze még más kérdések tarthatták őt lázban. S ha nem is tudhatta, de bizonyosan érezte, hogy az egyre csak közeledő végzet árnyékában egyszer döntenie kell arról is, hogy a tanmenetnek, a történelem menetének, vagy csak a menekülőök menetének fogadjon-e szót, a tényekként tálalt hazugságnak vagy a lelki emlékezet belső sűgésának higgyen-e. Negyvenkettő őszén még a tanmenet győzött. A következő évtizedek pedig úgy peregtek el, hogy

csak találgathatta, vajon lehet-e még az életben egyszer úgy, hogy az utolsókból majd újra elsők lesznek. Hát lehetett.

*

„Történetek tengerében élünk, és mint a halnak, aki (a közmondás szerint) utolsóként veszi észre a vizet, úgy nekünk is megvannak a saját nehézségeink, ha rá akarunk jönni, milyen történetek között úszkálni. Nem arról van szó, hogy nem értünk ahhoz, hogy megalkossuk a narratív valóságunkat – messze nem. Inkább túlságosan is szakértők vagyunk. [...] Óriási pedagógiai erőfeszítéseket teszünk, hogy megtanítsuk a tudományos módszert és a racionális gondolkodást: mit jelent a verifikáció, mi az ellentmondás, hogy alakíthatók ellenőrizhető állításokká a pusztá kijelentések, és így tovább. Hiszen ezek a 'módszerek' arra, hogy 'tudományos valóságot' alkossunk. Pedig életünk legnagyobb részét olyan világban éljük, amely a narratív eszközöknek és szabályoknak megfelelően épül fel. Az oktatás minden bizonnyal nagyobb lehetőséget adhatna a mostaninál, hogy kialakuljon az a metakognitív érzékenység, amire szükség van, hogy boldoguljunk a narratív valóság világában, és megbirkózzunk ellentmondó elvárásaival”.²⁵

Irodalom

- BUBER, MARTIN (1994): *Én és Te*. Európa Kiadó, Budapest.
- BRUNER, JEROME (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- FÖRSTER, ECKART (2018): *Die 25 Jahre der Philosophie. Eine systematische Rekonstruktion*. Vittorio Klostermann Verlag, Frankfurt am Main.
- FRANKL, VIKTOR EMIL (2020): *Az élet értelméről*. Libri Kiadó, Budapest.
- HALBWACHS, MAURICE (2021): *Az emlékezés társadalmi keretei*. LHarmattan Kiadó – Debreceni Egyetem Néprajzi Tanszék, Budapest.
- HELLER ÁGNES (2020): *Az akarat szabadsága. Válogatás 50 év filozófiai esszéiből*. Budapest: Noran Libro Kiadó, Budapest.
- LOCKE, JOHN (1979): *Értekezés az emberi értelemről*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MOSCOVICI, SERGE (2002): *Társadalom-lélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- RITTER, JOACHIM (2007): *Szubjektivitás. Válogatott tanulmányok*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES (1997): *Emil, avagy a nevelésről*. Papyrusz Book Kiadó, Budapest.
- SEN, AMARTYA (2021): *Az igazság eszméje*. Osiris Kiadó, Budapest.
- SZERB ANTAL (2022): *Utas és holdvilág*. Magvető Kiadó, Budapest.
- UNGVÁRI TAMÁS (2017): *Mi az idő? Eszmetörténeti panoráma*. Scolar Kiadó, Budapest.

²⁵ BRUNER 2004, 134–136.