
A lehetséges világoknak az iskola által nyújtott választéka

FORINTOS GYÖRGY

A pedagógia – bármiféle pedagógia – csak akkor tudja teljesíteni hivatását: a kultúra művébe mint az értékes élet megvalósításának módjába-formájába való beavatást és a nemzedéki megújításának, újraalkotásának személyes útján való elindítást ha ez a kultúra és közvetítésének módja, a pedagógia kapcsolatot tud találni a mindenkori felnövekvő nemzedék „életérzéséhez”; ha annak hihető ígéretét hordozza, hogy az általa felajánlott értékek és magatartásminták valódi esélyt nyújtanak a benne bontakozó sajátosnak, „másnak” megfejtéséhez, kifejezéséhez és érvényre juttatásához.

Ennek híján az iskola által nyújtottak hamar érdektelenné válnak, mert nem arról szólnak, amire a fiatalok választ várnak.

Ezért mindig, a mai körülmények között pedig különösen fontos, hogy a fiatalok számára fokozatosan – tulajdonképpen a gyermekkortól kezdve – érzékelhetővé és érthetővé válják, hogy elfogadottak és hogy a különböző nemzedékeknek társként egyformán szükségük van egymásra. Ez az az „alapviszony”, amelyre a későbbi tevékenység- és életmódválasztás ráépülhet. Az ilyen szellemű pedagógia nem egyszerűen az „életben való eligazodáshoz (»boldoguláshoz«)” nyújt segítséget, hanem előkészít az annak tevőleges részesévé való felnövekvéshez.

Úgy tűnik, ehhez az oktatási-pedagógiai programok mögött húzódó alapértékek és célok különböző legitim, vállalható együtteseinek egyértelművé és explicitté tétele szükséges.

Az természetesen más kérdés, hogy az így elkülönülő oktatási-pedagógiai programok az oktatási rendszer különböző szintjein és képzési típusaiban, valamint – végső soron – magukban az egyes intézményekben hogyan „vihetők át”, hogyan közvetíthetők a tanulók számára. Ez már a szorosabban vett pedagógia kompetenciájába tartozik.

Amiről itt szó van, az az, hogy az a kulturális „vegyesfelvágott” (avagy értékzavar), amelyet ma iskoláink közvetítenek, lassan működésképtelenné teszi, pedagógiaileg ellehetetleníti őket (megoldhatatlanná váló képzési és fegyelmezési problémák, ellentétes követelmények stb.), ennél fogva az eddig hallgatólagosan elfogadott evidenciák – s méginkább ezek válsága elhallgatásának – zárját fel kell törni (még ha ez egyelőre Pandora szelencéjének bizonyulna is).

Az értékeklecticizmus vagy az értékszinkretizmus mai tendenciáival szemben kulturális örökségünk egymásra rakódott és torlódott rétegeinek és tömbjeinek megkülönböztetésére és szétválasztására kellene törekednünk, hogy tisztán lássunk és felelősen választhassunk közöttük, eldöntve, melyiket fogadjuk el, melyikre akarunk építeni, melyiknek útján akarunk továbbhaladni? Pontosabban: melyikünk melyiken?

Mindezek a megfontolások természetesen csak akkor jönnek számításba, ha az iskola az ismeretátadáson és képzésen kívül nevelési feladatokat is magáénak vall, s ezeket nem hárítja vissza a családra, vagy tovább a társadalom más ismert vagy eddig még ismeretlen intézményeire.

Az iskola által közvetített kultúra heterogenitása – kísérlet a típusalkotásra

A társadalmi gyakorlat egyik fontos területén, a pedagógiai gyakorlat világában végzett empirikus szociológiai vizsgálattal azt kíséreltük meg felderíteni, érzékelhetők-e, kitapinthatók-e ilyen különbségek, úgymond különböző kultúrák? (Itt nem a szociológiai értelemben vett szubkultúrákra gondolunk.)

Vizsgálatunkat – annak szerény személyi és pénzügyi bázisa által megszabott keretek között – nyolc különböző (állami, önkormányzati, felekezeti, alapítványi) iskola, – többségükben gimnázium – pedagógusai körében felvett interjúk és a rendelkezésünkre bocsátott dokumentáció segítségével végeztük. Az interjúk a pedagógiai gyakorlatra összpontosítottak, azonban az életút és pályafutás egészébe ágyazottan, ami által azt társadalmi és kulturális háttérben ismerhettük meg.

Vizsgálatunk során egymástól különböző mértékben – részben pedig jellegükben is – eltérő pedagógusi magatartásokkal és nézetekkel találkoztunk. Ami gondolatmenetünkben azt jelenti, hogy azok egy *másfajta kultúrát* – s mivel kiindulási tézisünk szerint a kultúra alapvetően a valóság definiálását jelenti, ezért egyben egy *másfajta valóságot* is – *közvetítenek*.

Most azt kell sorra vennünk, hogy anyagunkban milyen, a partnereink pedagógiai tevékenysége és nézetei által hordozott kultúrákkal avagy kultúráképekkel találkoztunk, és hogyan rekonstruálhatók ezek? Megjegyezzük, hogy az általános „pedagógiai ethosz” szellemében partnereink benső meggyőződésük szerint valóban a kultúrát „mint olyat” közvetítik, általában azonban – mondhatnánk – reflektálatlanul, különösebb vizsgálódás nélkül, evidenciaként fogadva el, hogy az iskola a kultúra közvetítésének legfontosabb intézményesített letéteményese.

Az interjúink befejező részében az e témakörben feltett direkt kérdéseinkre – például: mi a kultúra, mi a pedagógia, megjelenik-e az előbbi, illetve annak mely elemei az utóbbiban, és hogyan, mi ezeknek a szerepe? – kapott válaszok, nézetek, eszmefuttatások általánosságokban és példalózó felsorolásokban, az egykor tanultak morzsáinak visszaidézésében, helyenként egyenesen közhelyekben merültek ki. Ezek a válaszok semmilyen markáns tagolódásra nem utaltak, szinte egyenletesen oszlottak el a vizsgált sokaságban – talán azzal az egyetlen kivétellel, hogy a megkérdezettek egy kis csoportja a téma iránti érdektelenség kifejezésre juttatásával gyakorlatilag egyenesen elutasította az azzal való foglalkozást.

Akkorra azonban, amikor e kérdések feltevésére sor került, már részletesen megismerkedtünk partnereink életútjával, szakmai pályafutásával és érdeklődésével, különböző munkahelyeiken (iskolákban) szerzett tapasztalataival – tanári munkájukkal, pedagógiai gyakorlatukkal. Ezekből az életközeli részletekből – valamint a szülői házra, az ifjúkori élményekre és elképzelésekre, az egykori tanárookra és az egyetemi évekre való visszaemlékezésekből – már tapinthatóan és elégséges határozottsággal megállapíthatók voltak azok a „stratégiai” törekvések és vezéreszmék, amelyek pályájukat és annak során végzett tevékenységüket, pedagógiai gyakorlatukat irányítják.

Magából a felvett anyagból kell ezért rekonstruálnunk, hogy partnereink pedagógiai munkája mit közvetít, azaz milyen képet ad arról a kultúráról, amelynek közvetítésére, s amelybe és rajta keresztül a való világba bevezetni hivatott?

Elemzésünk e *kultúra- vagy valóságkép* tekintetében nagyjából *három fő változatot* különített el, melyek között a határ elmosódó, mindazonáltal mégis a lényegét érinti, egy esetben pedig már minőségi különbségről is beszélhetünk.

E változatokat *ideáltípusoknak* tekintjük. Az elkülönítésükhöz vezető dimenziók mintegy menet közben bukkantak fel és váltak határozottá, kaptak fogalmilag megragadható tartalmat. Ezek a *főbb dimenziók* a következők: a kultúra *tárgyasítotttsága*, *alánya*, ezek *viszonya* egymáshoz, továbbá olyan kapcsolódó, járulékos jellemzők, mint az *időhorizont*, az involvált *értékorientáció*, valamint a *pedagógiai* folyamattal kapcsolatos *következmények* (posztulátumok).

Az e dimenziók mentén megkülönböztetett típusokat hozzávetőlegesen a következők szerint kísérelhetjük meg jellemezni:

A kultúra és az általa közvetített valóság

I. tárgyasítottsága: igen nagymértékű;

alanya: az emberiség;

viszonyuk: az ember alkalmazkodása a tárgyi világhoz;

időbelisége: a múlt illetve a változatlan örök jelen;

értékkorientáció (a világhoz való adekvát viszony): kognitív;

pedagógiai folyamat: ismeretközlés és az ismeretek alkalmazása;

II. tárgyasítottsága: közepes mértékű;

alanya: a konkrét (saját) társadalom;

viszonyuk: az adottságok átalakítása munkamegosztással;

időbelisége: történelmi jelenidő (háromgenerációs korszak);

értékkorientáció: etikai;

pedagógiai folyamat: fakultáció, kiscsoport, közösségiség;

III. tárgyasítottsága: minimális;

alanya: személy;

viszonyuk: kölcsönösség ;

időbelisége: a konkrét, aktuális jelen;

értékkorientáció: affektív;

pedagógiai folyamat: egyenrangú személyközi kapcsolat.

A fenti tipológia (és annak dimenziói) első látásra bizonyára meglepőnek, sőt meghökkentőnek mutatkoznak. Szükséges ezért, hogy értelmező kommentárt fűzzünk az egyes típusokhoz és rámutassunk egyes jellegzetességeikre.

Az I. típust durva közelítéssel *szcientista/pozitivist*a kozmológikus valóságképként körvonalazhatjuk. Ebben a megjelenítésben a pedagógus egy nagy panorámában rajzolja fel a természeti és történelmi valóság kibontakozását, fejlődését a kozmogóniai kezdetektől és a hominizáció folyamatának megjelenésétől a tudomány legújabb eredményei által feltárt szerkezetük (atomfizika, molekuláris biológia) és a társadalomfejlődési törvények (vagy legalábbis a történelmi haladás reprezentánsaiként értelmezett társadalmi formációk) bemutatásáig terjedő íven. E valóságban az ember alanyi minősége inkább csak a maga „nembeliségében”, mint maga az „emberiség” nyilvánul meg.

A valóság így rendkívül tárgyasított formában jelenik meg a diák előtt, mint valami tisztán külső valóság, amelybe neki a pedagógus vezetésével be kell lépnie (mint egy titkokat rejtő terembe, a Kékszakállú várában). A kultúra ennek a külsőnek valamilyen módon való bensővé tételét, a benne való eligazodást, otthonos mozgást biztosítja, illetve ennek eszköze és módszere.

E módszer lényege az ismeretszerzés, a tények megállapítása és értelmezése, valamint az így nyert tudás alkalmazása az ember bővülő szükségleteinek mind jobb kielégítése érdekében. E küzdelmes folyamatban való előrehaladásunkhoz vezérfonalul a tudomány, az útjában elébe tornyosuló akadályok és buktatók tanulságaival pedig a történelem, mint a nem-reál tárgyak legfontosabbika szolgál (a „történelem az élet tanító mestere”). A köznapi értelemben vett kultúra (mint humán műveltség) ebben a szemléletben „marginalizálódik”, nem szubsztanciálisan, hanem elsősorban történetiségében, mint kultúrtörténet jelenik meg, s szerepe mintegy az, hogy egy elvont humánium pátoszával biztatást és erőt adjon az „életbe belépő” egyéneknek.

A valósághoz való viszonyunk tehát lényegében egy (instrumentális célzatú) tanulási folyamat, s az iskolában nem történik más, mint ennek a folyamatnak szisztematikus megtervezése és megszervezése, az „életkori sajátosságok figyelembevételével”. Az orientáló értékek a megismerés dimenziójában helyezkednek el (intelligencia, szorgalom, intellektuális önállóság, az ismeretek mélysége és terjedelme stb). A valóságnak ebben a megközelítésében („közvetítésében”) a hagyományos iskolai-pedagógiai folyamat (kiscsoportos szaktárgyi képzés, osztályközösség) nem szorul lényegi változtatásra, elegendők a tágabb értelemben vett oktatástechnikai tökéletesítések eredményességének, hatékonyságának növelése érdekében.

A releváns idődimenzió a múlt; először is azért, mert itt a diák a valósággal mint „kész, befejezett tényvel” szembesül, amin a tanulási folyamatban nem tud változtatni, egy lezárt egész, s ennyiben „múlt” is. Másodszer azért, mert a domináns szakértő/szakember és a betanuló/kisinas aszimmetrikus tudás-viszonyában (és az ehhez tapadó szociális presztízs-viszonyban) túlhangsúlyossá válik a nemzedéki különbség is, s így a diák mintegy a hozzá viszonyított emberi múlttól kapja tudását (átadják neki, mintegy „megörökl” azt).

A kultúráközvetítés e típusának képviselőinél kollégáikra, a tantestület tagjaira vonatkozóan többször előfordul olyan megjegyzés, mely szerint az illető a „helyén van”, vagy nem „találta meg a helyét”, „jól beilleszkedett”. Ez összecseng az eddigiekkel, amennyiben egy olyan *társadalomképet* implikál, amely egy kevésbé differenciált nagy „egész”-ként jelenik meg (a globális társadalom), amikor is a beválás annyit jelent, hogy az egyén megkereste-megtalálta a társadalomban a számára vélelmezett helyet, az eredményes szocializáció kulcsszava pedig a „beilleszkedés”.

E „paradigmán” belül több változat lehetséges, a pedagógus személyes szakmai involváltsága, az általa kialakított tanár-diák viszony jellege, tanítási módszereinek eredetisége stb. függvényében, amelyek az alapulmodell kvázi brechti „elidegenítő effektusát” enyhíthetik, de bevésődött mintázatát („imprinting”-jét) nem törölhetik el. Ezenkívül kapcsolódhatnak hozzá vele elvileg inkonzisztens tartalmak – például extrém esetben egy felszínes vagy ideológikummal sorvadó vallásos nevelés is, amely a teremtéstörténettel csak mintegy felteszi a pontot a természet és a történelem i-jére.

A kultúráközvetítés *II. típusaként* megkülönböztetett változatban a valósághoz való viszonyt, az annak irányában tanúsított attitűdöt – általánosságban megfogalmazva – markáns *aktivizmus* jellemzi. Minthogy a cselekvésben a tárgyi és alanyi mozzanat mintegy összeforr, egybeolvad, ezért az ember maga is a valóság részévé válik, az nem minősül valami külsőnek, hanem bizonyos értelemben saját produktumunk; a valóságot mi hozzuk létre, vagy legalábbis tőlünk is függ, hogy az milyen lesz. Azt is mondhatnánk, hogy ez a szemlélet bizonyos mértékig emlékeztet az arisztotelészi realizmusra, s a világ emberi léptékűvé lesz a számunkra.

Ennek a cselekvésnek eszmei alanya, de ténylegesen inkább *közege, terepe* a konkrét társadalom, melynek legtágabb határait ez jelöli ki. Ezt a típust ezért – ha címkét kell adnunk neki –, nevezhetjük „*humanista társadalomközpontú*” valóságsszemléletnek (vagy megfordítva, némi hangsúlyeltolódással, ami azonban még elfogadható: *társadalomközpontú humanizmusnak*). E „kultúrát” az individualisztikus teljesítményelv és a társadalmi (nemzeti) felelősség szolidaritás-elvének sajátos ötvözete, egyensúlya jellemzi. A kettőt a társadalmi munkamegosztás kapcsolja össze, kissé a durkheimi „organikus szolidaritás” szellemében-ethoszában (ezen belül a gimnázium feladata az értelmiség, illetve az értelmiségi elit szerepére való felkészítés).

A cselekvőképesség az adottságok racionális átalakítására, „jobbítására” irányul a körülmények hatalma alól való civilizatórikus és egyben társadalmi emancipáció értelmében. Emellett a hangsúly nem pusztán a szükségletkielégítésre, hanem az életminőség általánosabb javítására helyeződik. A kreatív cselekvésnek azonban mint az emberi önfelfirmáció aktusának önmagában is értéke van.

Ugyanakkor ennek a „férfias” (hogy ne mondjuk „fausti”) attitűdnek van egy határozott „humanista” ellensúlya a személy sorsában való érdekeltség és a személyes társas kapcsolatoknak tulajdonított fontosság formájában. Ami mind a tanár-diák viszony közvetlenségében (az egyéni foglalkozásban – például az OKTV-re való felkészítés során – és a személyes problémákkal szembeni nyitottságban), mind pedig azoknak a körülményeknek, nehézségeknek a tematizálásában, általánosított megfogalmazásában is megnyilvánul, amelyekkel a civilizációs-technológiai fejlődés a vázolt szellemiség és ethosz megvalósítását fenyegeti (a közösségi-emberi kapcsolatok szétzilálása, illetve a személyes, autonóm lét felszámolása). Ennyiben a valóságnak mint „külső”-nek a személy ellen forduló, azt mintegy „elnyeletéssel” fenyegető agresszivitásával szemben a cselekvőképesség és az életmód megformálásával kíván a kultúráközvetítésnek ez a típusa érvényes és eredményes alternatívát felmutatni. A pedagógusok egy csoportjában ismételtelen megjelennek ezek a mozzanatok.

Az elmondottakból kitűnik, hogy ez a „pedagógiai paradigma” lényegileg *etikai* orientáltságú, kulcsmozzanata a beilleszkedéssel szemben a valóságban és annak *létrehozá-*

sában való részvétel; hangsúlyozott, erősen sugallt értékei az önállóság, a felkészültség és a felelősség a társadalom azon szűkebb és tágabb köreiben, amelyekben az egyén életének különböző viszonylataiban részt vesz.

A valóság domináns *időhorizontja* generációs léptékű, íve három nemzedéket fog át, a hangsúly azonban a *jelenidejűségre* helyeződik, azzal, hogy ez nyitott a jövő felé, arra orientált. Nincs azonban szó arról, hogy múlt és jelen ennek rendelődnek alá; az „itt és most”-ban való megalapozás nélkül bizonytalan, szertefolyó lesz a jövő, csak „megtörténik” majd (közös élmények fontossága, a gyerekkor „elrablásának” megakadályozása).

A kultúráközvetítés e típusának *pedagógiai implikációi-posztulátumai* már mindenképp feszegetik vagy kisebb-nagyobb mértékben meg is bontják a hagyományos, s mindmáig általánosnak mondható „iskolai pedagógia” – szervezet és képzési struktúra (és tartalom) – kereteit. A pedagógusok e csoportjában tapasztaltuk legerősebben a *változtatás* igényét, a legtöbb erre irányuló kezdeményezést. Ezek tanulmányi téren a sokoldalúság és a műveltség eszméjének előtérbe állítása („komplex oktatás”), a kiscsoportos oktatás, a tantervkészítés és tankönyvírás, a megváltozott képzési struktúrával egyidejűleg új osztályok indítása, a nevelésben nagyobb nyitottság, elfogadóbb magatartás a diákság irányában (együttműködés és „közvélemény kutatás”), s a tanulmányi munka mellett jelentős szerepet kapó, a felnőttkori életmódot formáló foglalkozások (sport) és más élményszerző programok beállítása a „tantervbe” (téli-nyári táborok, külföldi utak, csereüdülések).

A kultúráközvetítés és az általa sugallt valóság(kép) *III. típusát* gondolatilag több szál fűzi az imént tárgyalt „humanista társadalomközpontúság”-hoz, ugyanakkor azonban gyökeres elvi különbség választja el tőle. Annyiban beszélhetünk folytonosságról, amennyiben a személy már abban is a valóság konstitutív tényezőjének rangjára emelkedett („emancipálódott”). Ez a személy azonban ott az egyén, az individuum fogalmkörében létezik és cselekszik, jól definiált és másoktól disztinkt mivoltában, noha együttműködik velük, ami egyébként fel is tételezi és meg is erősíti ezt a pozícióját. Itt a személy a maga teljességében, *személyiségként*, azaz mikrokozmoszként létezik és nyilvánul meg. Ott a személyközi kapcsolatot a társadalmi munkamegosztás rendjébe illeszkedő valamely tevékenység közvetíti, itt az *közvetítetlen*, minthogy a kommunikáció épp e mikrokozmoszsal való kapcsolatteremtésre irányul, az interakció kölcsönösen személyiségfejlesztő potenciáljának aktiválása céljából. *Itt nem valamely „üzenet” teremt kapcsolatot két személy között, hanem a kapcsolat hozza létre azt, ad magának tartalmat.*

Ez a kulturális modell azon a közvetlen belátáson és élményen nyugszik, hogy *az ember számára adekvát, hiteles és másra vissza nem vezethető valóságot a másik ember jelenti. Ez a valóság a személyközi interakciókban bontakozik ki*, a tárgyi közvetítő mozzanatok jelenlétével fordított, a *személyességgel* (a személy involváltságával) pedig egyenes arányban. Az e magatartást tanúsítók által közvetített kultúra üzenete tehát az, hogy *a valóság személyes szerkezetű*. Erre épül rá a közvetítések világa, s nem fordítva – a valóság mi vagyunk.

E valósághoz való viszonyunk konstituáló elve az egyén olyan mértékű nyitottsága, amelynek következtében a személy átlépi a magát őrző individualitás határát, transzcendálja önmagát, és kölcsönösség esetén egyfajta lényegi „csereszabatosság” valósul meg a másik személlyel, személyekkel (az önmegvalósítás dialektikája).

Ez a személyre (kölcsönös egymásra-)irányultság, intencionalitás több mint a tolerancia, amely ugyan elfogadja a másikat olyannak, amilyen, de különtartását nem oldja fel. Mindez átvezet a kultúráközvetítés e fajtájának sajátos *értékdimenziójához*, amelyet – úgy tűnik – az affektivitásban jelölhetünk meg. Személyesség ugyanis egy sajátos (nem egészen a szó hétköznapi értelmében vett) *érzelmi ráhangoltság* nélkül nem lehetséges, nem érhető el (gondoljunk a klasszikus auktorok nemes pátoszára, amikor az általuk oly nagyra tartott barátságról szólnak). E dimenzió holdudvarába olyanok tartoznak, mint az előfeltétel-mentes és ezért mindenki irányában eredendően érvényes „emberszeretet”, továbbá jóindulat, megbocsátás, humor, de például a hazugsággal szemben érzett jogos felháborodás is, s általában az érzelmi élet gazdagságának értékelése és az „érzelmi intelligencia”. Valamilyen formában ezek kifejezett említésével vagy a rájuk való utalással csaknem minden beszélgető partnerünknel találkoztunk, akiknél a személyesség és a személyes kapcsolatok minőségének szempontja elsődleges vagy kiemelt fontosságú.

Itt, mintegy az előző típussal szembeállítva, felvetődhet e szemléleti beállítottság „nőiességének” kérdése. Ami részben helytálló lehet – összefüggésben a pedagógustársadalom „elnőiesedésével” –, de nem jelent mást, mint a társadalmi emancipáció folyamatának egy különösen fontos mozzanatát, és pedig a „második nem” értékeinek legitimációját a társadalom elfogadott értékrendjébe való beemelésük, integrálódásuk által (ami az ipari társadalom egyoldalú „férfi-civilizációja” után emberibbé teheti világunkat).

Érdemes itt megemlítenünk, hogy a kultúráközvetítés e típusát képviselő pedagógusok között találoztunk éppen olyan kolléganőkkel, akik pedagógusként sem törekedtek arra, hogy nem nélküli lényeknek mutakozzanak, hanem öntudatosan vállalták nő-mivoltukat.

Másfelől azonban a személyre-orientáltságtól nem választható el egy érzelmi ráhangoltság – mint például nyitottság, közvetlenség –, ami természetesen nem érzelmességet jelent, s ez nem egy interjúalany kollégától nem vitatható el. Figyelemreméltó, hogy egyikük ezt spontán szóba is hozta, mondván, hogy „érdekes probléma, hogy a nagy pedagógusok, tulajdonképpen Szokratésztől Karácsony Sándorig, beszélnek *pedagógiai éroszról*”. A tanárnak diákjaira való személyes odafigyelése azonban távolról sem korlátozódik szükségképpen az affektív komponensre, aminek szép példáival találoztunk.

E kultúra az idő dimenziójában, az aktuális jelen értelmében jellegzetesen *jelenidejű*. Minthogy azonban itt az előbbiekhöz képest egy másfajta valóságról, a személy és a személyes kapcsolatok valóságáról és nem a tárgyi vagy tárgyiasított valóságról van szó, ez megváltoztatja a hozzá kötődő idő jellegét is, amely *személyes idővé* válik. A konkrét esetben a jelen szokásos fogalma helyett inkább *alanyi egyidejűséget* mondhatnánk. Az idő itt tulajdonképp nem a szokásos értelemben múlik, amíg a kölcsönös személyesség fennmarad, folyása mintegy felfüggesztődik (a végzett, „visszajáró diákokkal” tartós, nemegyszer baráti-kollegiális kapcsolat – jól ismert, hogy régi barátok több évnyi vagy akár évtizednyi távollét után, ha újra találkoznak, „ott folytatják a beszélgetést, ahol abbahagyták”).

A kultúráközvetítés e típusának *pedagógiai implikációi* elvileg egyértelműek, megvalósítási módja, különösen azonban ennek lehetőségei különbözők. Ami az elsőt illeti, a pedagógiai viszony személyessége, szemtől-szembeni jellege általánosan kiemelt jelentőségű; e tekintetben egyik partnerünk megfogalmazását tekinthetjük kulcsszónak: „*emberszerűség*”.

E személyesség mértéke (intenzitása, mélysége) – nagy mértékben az oktatás szervezeti körülményeitől függően – az egyik oldalon attól a tudatos törekvéstől, hogy a pedagógus „mindenkit megszólaltasson az órán” az ún. *segítőtanár* tevékenységéig terjed a másikon: minden egyes diák kapcsolatban áll egy általa választott pedagógussal, akivel nemcsak tanulmányi, hanem minden egyéb, életvezetési gondját-problémáját megoszthatja. Itt találoztunk ismételtlen – a fentiek egyik változataként – a kapcsolat „*mester-tanítvány*” viszonyként való felfogásával is.

Figyelemre méltó a pedagógiai folyamat néhány sajátosságai is. Ezek közül az egyik, hogy annak személyessége nem kizárólag a tanár-diák viszonyra nyer értelmezést, hanem a *diák-diák viszonyra* is az osztályon belüli kiscsoportok önálló munkája köré szerveződő tanulmányi folyamatban. Ennek legkiforrottabb és követéses vizsgálatokkal támogatott formáival két alapítványi iskolában találoztunk, bár spontán, nem „intézményesített” módon másutt is megjelentek.

Másik jellegzetes vonás a *pedagógiai* és a *szaktárgyi oktatási folyamat* elvi *különbözőségének* explicitté tétele, amely csaknem általános a kultúráközvetítés e típusát megjelenítő pedagógusok körében. Ebben a közelítésben a pedagógiai viszony logikailag mindenképpen megelőzi a szaktárgyi oktatómunkát, némileg időben is (kapcsolatfelvétel), bár lényegileg egyidejű vele, és annak alapját alkotja. A kettő között ugyanis elvi különbség van – a pedagógiai viszony szubjektív (interszubjektív – de mindkét esetben objektíve létező), amely személyek közötti, az oktatás pedig tárgyi viszonyt hordoz, amely a nagyobb és a kisebb tudás (ismeret) között áll fenn, ahol is a kettő (meghatározott mértékű/szintű) kiegyenlítődése „immanensen” megállapítható, a szubjektumoktól teljesen függetlenül. Adott esetben ténylegesen sem interszubjektív a folyamat, mint a távoktatás vagy a programozott oktatás különböző formáinál, mi több – a gépek is tudnak „tanulni” egymástól. A kettő különbözőségét éppen a technikai fejlődés tette világossá, a számítógép megjelenése az iskolában és a mindennapi életben is (az ún. interaktív „gép-em-

ber” viszony). Ennek a pedagógiai viszonyra (tanár-diák kapcsolat) s általában a társas kapcsolatokra gyakorolt potenciális ártalmairól – azaz a helyükbe lépéséről – több beszélgetőtársunk szólt.

Az interszjektív viszony sajátos természetű, az oktatási folyamattal azonban annyiban rokon, hogy itt is cserefolyamat – vö. az interakció szociálpszichológiai cserelméletét –, azaz úgy mond, „személycsere” megy végbe. A személyközi viszony minősége a tárgyi viszony alakulásának alapja – és *nem fordítva* –, azt megkönnyítheti („facilitáció”) vagy megnehezítheti, azonban nem mondhatjuk, hogy minél intenzívebb (vö. empátia), annál hatékonyabb az általa közvetített (hordozott) valamely tárgyi viszony (cserefolyamat). Mindez elég nyilvánvaló, triviális igazság, a mindennapi élet tapasztalatai bőségesen igazolják a kettő kapcsolatát, összefüggését, de tartalmukat illetően függetlenségüket is.

Egyrészt erre, másrészt a pedagógus tevékenységének tudatosan kultúráközvetítésként való értelmezésére utal az ilyen tanároknál tapasztalt egyfajta „*pánpedagógiai*” felfogás is, amely szerint – az előbbivel látszólag ellentétben – „mindenki pedagógus”, aki hatást gyakorol a gyerekekre („a boltos néni ugyanúgy”, mint a galéri, az utca stb.), ami egyben a kultúra viselkedési-érintkezési oldalának előtérbe állítása.

E „kulturális modell” avagy a kultúráközvetítés e típusa, úgy tűnik, két tételen („előfeltevésen”) nyugszik, vagy – dinamikáját tekintve – két „üzenetet” hordoz: *a számunkra való, adekvát valóság személyes szerkezetű, a személyek közötti kapcsolat kreatív potenciállal rendelkezik.* Ebben a szemléletben *a személyes kapcsolatok hálózata a társadalom ontológiai alapja és sajátos valóságteremtő ereje van.*

Hangsúlyozni szeretnénk, hogy a kultúráközvetítés fent *ideáltipikusan* leírt fajtái a pedagógusok egyes csoportjai számára *releváns valóságtartományokat* különböztetik meg, amelyek *nem zárják ki, nem semmisítik meg egymást.* A különbség abban van, hogy melyikben nyer értelmezést a másik kettő. Természet, társadalom, személy mindegyikben jelen van, *de más szerepet és fontosságot* kap, amely kifejeződik partnereink pedagógiai gyakorlatában. A vizsgálat episztemológiai-tudásszociológiai szempontból annak megállapítására irányult, hogy *vannak-e jellegzetes különbségek* a pedagógusok kultúráközvetítő tevékenységében és melyek azok?

Végezetül meg kell jegyeznünk, hogy a fent elkülönített típusok a vizsgálatunk körébe vont pedagógusokra, *nem* pedig intézmények (iskolák) meghatározott csoportjaira jellemzők. Ami e pedagóguscsoportok egymáshoz viszonyított nagyságát illeti – természetesen csak az általunk vizsgált sokaságon *belüli* arányokról szólva –, annyit mondhatunk, hogy a I., II., III. típusokhoz sorolhatók megközelítőleg kétötöd-kétötöd – egyötöd részt tesznek ki, a fenti sorrendben (talán a II. csoport a legnépesebb). Feltevésünk és tapasztalataink szerint azonban egy országosan reprezentatív vizsgálatban a sorrend és különösen az arányok lényegesen másképpen alakulnának.

A kutatás empirikus eredményei, úgy gondoljuk, alátámasztják azt a feltevést, hogy az iskolák „rejtett tantervének” hátterében, a szocializációs folyamatokban és azok mögött lényegi kulturális választások húzódnak meg. Ezek a maguk összetettségében (komplexitásában) a kulturális antropológiából ismert „alapszemélyiség” formálódásában fontos szerepet játszanak, s ezért feltárásuk a pedagógia számára sem lehet közömbös.