

PERJÉS ISTVÁN¹**Az önazonosság mint a pedagógiai kapcsolat próbája**

A tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy az igazságkeresés és igazságtevés valamenynyünkét átjáró éthoszában miképpen jelennek meg a világot és önmagát megérteni akaró ember önazonosságának alakzatai, valamint az önazonosságra való törekvésből eredő cselekvőképesség potenciáljának a pedagógiai kapcsolatok szabadságát és felelősségét is formáló szabadságélmény mintázatai. Amennyiben sikerül olyan elég jó megoldásokat találjunk, melyek az egyéni és intézményi értékek, érdekek közötti átjárását is lehetővé teszik, azzal közelebb kerülhetünk az éthosz pedagógiai kultúrájának habitualizált megragadásához is. A tanulmány konklúziója az, hogy a szocializációs változásokra érzékenyen reagáló intézményesült nevelés elég jó gyakorlata is segítheti az önazonosság hézagait betöltő és újrateremtő személyiség fejlődését, a tanulók értelemadásra irányuló törekvését.

Az éthosz mint az önazonosság lehetősége

„Az éthosznak nincs ereje, hogy hegemon hatalomra jusson, mégis hatalom, mely létét és működését hatályon kívül helyezhetné” – szögezi le Ancsel Éva az *Éthosz és történelem* című filozófiai, etikai esszéjében (Ancsel, 1984, p. 6). A szerző arra is utal, hogy az éthoszban az erkölcsi világrend iránti elementáris vágy jelenik meg, nevezetesen az a kollektív igazságtevő igény, hogy a sorsot ki kell és ki is lehet érdemelni:

„Márpedig az éthoszt olyan igazságtevésnek tekintetem – és tekintem mai is –, amelyben fennakad a társadalmi igazságtalanságok reprodukciója. Való igaz (...), hogy potenciálisan majd' mindenkiben ott él az, ami több a mindenkori morálnál – s ez nem kevés. Még ha nem akar is többet igazolni, mint azt, hogy az éthosz lehetősége jelen van az emberekben” (Ancsel, 1984, p. 11).

Mivel a világ erkölcsi rendje bennünk és általunk konstituálódik, így a gondolatok, tettek, ítéletek és önítéletek alakzataiban manifesztálódó morális valóság sohasem lehet hézagmentes, repedéseibe nézve pedig olykor világgépekbe emelt tévhitekre is rátalálunk. Amennyiben e tév-eszmék válnak uralkodóvá a tanár-diák kapcsolatokban, úgy az iskolai közösségek morális igazsága is megrendül, mivel az egyetemes összetartozás eszményét idővel már nem az univer-

¹ egyetemi tanár, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Intézet; perjes.istvan2@ke.hu

zális morál éthosza, hanem a történelmi valóságból és társadalmi struktúrákból átöröklött klánok kockázatos (és olykor fölöttébb ízléstelen) harca tartja fenn (Hofstede, 1980, Bakacsi, 2004).

A *tanár-diák kapcsolatok minőségét* gyengítő, hamis nevelési világképekben meghúzó pedagógiai tévhitek, hiedelmek fennmaradásában és átörökítésében – Ancsel Évát idézve – az „ész csele” a ludas, az a téves alapállás, hogy a célok és az eredmények közötti kapcsolatot a szándékos cselekvés következményeként állítjuk be, holott tetteink következményei „*sokszor mintegy »elbitangolnak« tőlünk*” (Ancsel, 1984, p. 21).

E megközelítés elleni védekezés egyik módja az objektív (logikai) igazságkeresés részleges függetlenítése az intézményes valóság aktuális konstrukciójától. Csupán hogy a kulturális javakat curriculumokba csomagoljuk, már ezzel is befolyásoljuk a növendékek gondolkodási szokásait, mivel az így létrehozott szimbolikus tárolórendszerek (Donald, 2001, p. 274) között olyan időleges kapcsolati hálózatot hozunk létre, melyekben az önmagukba zárt eszmék (monászok) időlegesen a curriculumokba rendezett emlékezeti anyagon is osztozhatnak. Jóllehet az így létrehozott hálózatokban az egyes ember – saját emlékezeti tárával együtt – csak egy szál a szénakazalban, ám azzal, hogy a hálózat nyitott, változékony és nem lehatárolt, általa a (tév)eszmék terjedése, személyes és kollektív világképekben való kiteljesedése sem tartható totális kontroll alatt. Az interpretáció szabadságával az önazonosságra való törekvés lehetőségei előtt is kitárulnak a kapuk, mivel sem a biológiai (öröklött), sem a társadalmi (környezeti) természetű eszmék és világképek nem képezhetnek olyan falakat, hogy azokon az identitását és önazonosságát kereső ember ne találhatna mentális réseket.

A perspektíva, bár valóban vonzó, ám semmiképp sem feledteti, hogy a logikai igazságkeresésben is egy hús-vér gondolattulajdonító ember sajátos pozíciója, valóságértelmezése sejlik fel. Fromm (1994) pszichoanalitikus felfogása szerint az emberi (tanári, tanulói) viselkedésben és tudásértelmezésben is kirajzolódik a birtoklásra vagy létezésre ítélt ember karaktere. Lássuk, hogyan is különbözteti meg Fromm a birtokló és létező (tanári és tanulói) karaktereket:

„Abban az emberben, akinek a világhoz való fő viszonyulási formája a birtoklás, azok a gondolatok, amelyeket nem lehet könnyen felírni és megtartani, félelmet keltenek, mint minden, ami növekszik, változik, s így ellenőrizhetetlenné válik. [...] Azon diákok számára, akik a létezés módján viszonyulnak a világhoz, a tanulási folyamatnak tökéletesen más minősége van. [...] Amit hallanak, serkenti a saját gondolkodási folyamatukat, s eközben új kérdések, új gondolatok, új távlatok merülnek fel” (Fromm 1994, p. 38).

A védekezés másik módja a szubjektív (élményteltett) igazságkeresés ésszerűségének részleges függetlenítése az intézményes valóság aktuális konstrukcióitól. Donald (2001) a mentális evolúció egyik sarkalatos pontjának a pedagógia intézményesülését, nevezetesen az ókori tríviumban rögzült gondolkodási szokások és készségek gyakorlását és áthagyományozódását tekintve emlékeztet arra, hogy az antikvitásban a diskurzustechnika programszerű elsajátítása – idézem – „*az egyéni elme gondolkodási strukturálásának eszköze volt*”, s azok a „*gondolkodók, akik a reneszánszot, a felvilágosodást és az ipari forradalmat megalkották, ennek a curriculumnak a termékei voltak*” (Donald, 2001, p. 301). A diskurzusképesség áthagyományozódása a nevelés elméleti megközelítéseit sem hagyta érintetlenül, melynek nyomán problematikái közé a nevelés-önnevelés fókuszában álló személyiség enkulturációs önkibontakozását, önazonos fejlődését helyezte. Ebben az értelmezésben a tanulás a kultúra tanulását is jelenti, azaz a társas közegben érzékelt szándékok, intenciók tanulása megelőzi a kanonizált kulturális attribútumok intézményes elsajátítását.

Mindezekből a pedagógiai gyakorlat számára levonható tanulság az, hogy az önmagunkra és a másokra irányuló grammatikai figyelem birtokában a tudás (vágyakban és vélekedésekben lakó) más alakzatairól is kölcsönösen informálódhatunk. Az értékek és érdekek által is átszínezett, önazonosságra törekvő személyiségek konstruktív hálózatba szerveződését abban az esetben tekinthetjük sikeresnek, ha az intézményes nevelés eszközeivel egyrészt képesek vagyunk növelni a személyességen túlmutató önérdekkövetés horizontját, másrészt olyan kielégítő nézőpontokat találunk, amelyek ha nem is a legjobb, de elég jó megoldásokat eredményezhetnek. Az igazságkeresés és igazságtevés egyéni szándéka és kollektív éthosának ereje alighanem éppen az ember integratív, önazonosságra törekvő igényéből fakad, mely igény nem más, mint az önazonosság hézagaiban tanyát ütő eszmék és világképek énidegen szennyeződéseinek „kivételese”.

Az önazonosság mint a szabadság lehetősége

„*A tanár »jónak« tarthat egy tanulót, amennyiben az engedelmes, nem okoz bajt, és tanára büszkélkedhet vele. Hasonlóképpen a gyerek is akkor »jó«, ha tanulékony és engedelmes. Lehet, hogy ez az ún. »jó gyerek« meg van félemlítve és bizonytalan, s nincsen más vágya, mint az, hogy – akarataknak alávetve magát – tessék szüleinek, míg a »rossz gyereknek« megvan a saját akarata és érdeklődése, ami nincsen inyére a szülőknek*” – jegyzi meg Fromm *Az Önmagáért való ember* című könyvében (Fromm, 1998, pp. 19–20).

A szerző az etika pszichológiai alapjainak feltárása során ezzel a példával illusztrálja a tekintélyelvű és a humanista etika közötti alapvető különbséget, melyet a hatalomtelített helyzetek kényszere és elfogadása jelöl meg. Amíg a tekintélyelvű etika a helytelenítéstől való féltelmet és az elismerés iránti vágyat a hatalomtelített büntetéssel és jutalmazással tereli az általa kívánatosnak ítélt „jó” felé, addig a humanista etika az erény és vétek megítélését az emberre bízva azt hangsúlyozza, hogy „*az ember jól-léte jelenti az etikai értékítélet egyetlen ismervét*” (Fromm, 1998, p. 20).

Az elméleti nevelés problematikáját filozófiai aspektusból is vizsgáló Prohászka Lajos *Az oktatás elmélete* című munkájában (Prohászka, 1937) azzal vágja át a befejezetlenség vs. lehatároltság gordiuszi csomóját, hogy nevelésen egy személyes életforma kialakítását, művelődésen pedig e folyamat objektív tartalmakkal való ellátását érti. A művelődés és a műveltség (mint folyamat és eredmény) mint egyféle többlet a neveléssel kifejezett lelki alakításnak, közvetetten az oktatással, közvetlenül pedig a szoktatással, élő példával, vezetéssel támogatja az önki-bontakozást, illetve az önazonosságra való törekvés – előre nem tervezhető – fázisait. „*Maga az élet a társas környezet és a természet állandóan közölnék velünk tartalmakat, tanítványai vagyunk egész életünk folyamán a körülményeknek, az alkalomnak, a véletlennek: ezek formálnak bennünket, nem pedig az óvatosan és tudatosan kicirkalmazott tanterv*” (Prohászka, 1937, p. 42). A műveltség nevelési jelentőségére a pragmatizmust zászlajára tűző Dewey is felhívja a figyelmet, amikor a neveltség elemei közé (érdeklődés, fegyelmezettség, tájékozottság) beemelt műveltségről mint a nevelési folyamat valódi területéről beszél: „*a művelt ember tehát, aki a különböző szempontú elemek teljes működésére törekszik, nem más, mint a fejlett személyiség, a társadalom iránt értelmileg és gyakorlatilag egyaránt érzékeny személyiség*” (Dewey, 1976, p. 80).

Az intézményes nevelés eredményességét (avagy az intézményes beavatkozások következményeinek objektív vizsgálatát) aligha lehet a bölcsészet pátozának és szemléletének erejére bízni. Az empirikus, adatosított valóság társadalomtudományi vizsgálatát éppen az intézményesített nevelés következményeinek szükségszerű értelmezése hívta életre. Természetesen a nevelés rendszereinek vizsgálatához is szükség van az intézményes valóság olyan mentális modelljeire, amelyek nemcsak kauzalitást tulajdonítanak a jelenségek együttesének, hanem tesztelhetővé is teszik a preconcepciók és a tények feltételezett összefüggéseit. Ugyanakkor a tárgyszerűség vérbeli kutatója sem kerülheti meg az emberléttel való viszonyának tisztázását, a vizsgálati alany és az önazonos alanyiség közötti különbség lényegiségét, s ha az ízlés úgy diktálja, ki kell térnie a számára nem nyitható kapuk elől.

A gyermekkortörténeti kutatások (DeMause, 1974, Ariès, 1987, Vajda–Pukánszky, 1998, Pukánszky, 2001, Golnhofer–Szabolcs, 2005, Miller, 2011, Erdélyi, 2011) rendre visszatérő eleme a hegemoniára ráhangoló bánásmód különböző formációinak azonosítása. A nevelés intézményes történetében ez a mintázat egyrészt a tekintély, a hatalom, az uralom, másrészt a védelem, az óvás és a szolidaritás szándékaival és eljárásaival telítődve örökítődik át korszakról korszakra, nemzedékről nemzedékre. A nevelés intézményesülésével az eredeti értelemadás idővel mégis elhalványul, szokássá, rítussá és tradícióvá érik, melyben már nem feltétlenül tudatosul a nevelés éthoszának és gyakorlatának univerzális érvényessége. Ennek nyomán az igazságtevés univerzális éthoszáát is felválthatja a norma abszolutizálásának vonzó (de mégis tév)hite, melyet a jutalom és büntetés, a dicsőség és a szégyen, a győzelem és a vereség pedagógiai kapcsolatokat is átjáró érzelmi tónusai jellemzenek. S mivel az intézmények fennmaradását az ismételt szabályok és viselkedésminták érzelmi alapú alkotása és követése biztosítja, így a nevelés hagyományozott módszerei is átesnek a kauzalitás újraértelmezési aktusain.

A diskurzusokban, vitákban és egyezkedésekben manifesztálódó nevelés hermeneutikai jellegét, és az ezzel szorosan összefüggő tanár-diák kapcsolat eredményességét tehát nem a hézagmentesre csiszolt intézményes valóság elméleti és praktikus felépítésében, hanem a valóság nevelési szituációként, illetve az önazonosságra való törekvés szimulációs helyzeteiként értelmezett, hol békésebb, hol pedig dacosabb igazságkeresésben ragadhatjuk meg. Az önazonosságra törekvés nevelői támogatása természetesen olyan pedagógiai kultúrában található csak otthonra, melynek alapértékei, Kraus (1993) szavaival élve „*a jóság, a csönd és az értelem, és amely meri ezeket az értékeket a logosz visszaverődésének tekinteni*” (Kraus, 1999, p. 212). Bizonyos vagyok abban is, hogy létezhet olyan pedagógiai kultúra, amelyben az eredményes tanár-diák kapcsolat „*az emberi megértéssel, figyelmességgel, segítőkészséggel függ össze, jósággal, távolságtartással, a lehetőségek és korlátok felismerésével*” (Kraus, 1999, p. 225).

Az önazonosság mint a cselekvés lehetősége

Az egyéni és a kollektív cselekvés logikáját elemző művében Olson (1997) abból a tételből származtatja későbbi következtetéseit, hogy míg a racionális önérdekre alapozott cselekvés dinamikáját a közös vagy csoportérdek kevésbé befolyásolja, addig a kisebb csoportokban az irracionálisan és önzetlenül viselkedők érdekeire és normáira is erősebben reflektálnak. Tekintettel arra, hogy a vizsgált cselekvési mintázatok intézményi környezetekben történnek meg, így azt is feltételezhetjük, hogy e szervezetek abban érdekeltek, hogy az adott szervezethez tartozó egyéneket támogassák céljaik elérésében, ellenkező esetben ugyanis az igazságosság és

méltányosság összetartó ereje elpárolog, a szervezet a diszfunkcionális működés mezőjére sodródik, és idővel a felbomlás riasztó veszélyével is szembe kell néznie. Amennyiben a közös célok kielégítően reflektálnak az egyéni érdekekre, a célrealizálás ráfordításai csökkenthetők, ezzel együtt pedig nő az egyéni és kollektív cselekvés hatékonysága is. Mindebből kézenfekvőnek látszik az a következtetés, hogy az egymással rendszerint versengő viszonyban lévő szervezetek, csoportok és egyének olyan kompetitív működési és viselkedési alakzatot vesznek fel, amely megfelel az így értelmezett eredményességnek.

Addig nincs is baj, amíg a béke csendje üli meg az olajfák hegyét. De mindig jön egy pillanat, amikor az egyéni igazságérzet és az intézményes életgyakorlat útjai elválnak, és az egyénnek döntenie kell. Amennyiben a morális ítéletalkotás gyakorlata már megengedi, hogy a növendék képes az univerzális értékek és az egyéni érdekek között különbséget tenni, úgy jobb esetben az egyéni érdeksérelem elfogadása *elég jó* megoldást jelenthet a konfliktusos helyzet megoldására. Amennyiben viszont a közösségek respektálják az egyéniséget, az emberi méltóságot, akkor az individuum is kész a társadalmi feladatok kényszerek nélküli aktív és önkéntes elvállalására (Myhre, 1991, p. 49). Amennyiben viszont növendékünk morálisan önazonos cselekvése a közösségi (intézményi) normák keresztüztüzebe keveredik, az igazságkeresés válságos időszak sem várat sokáig magára.²

Az efféle morális válságok rendre bekövetkeznek, ha az egyén és az intézmény közötti konfrontáció szabálysértésből vagy az intézmény küldetésével, funkciójával ellentétes döntésekből bontakozik ki. Hirschman (1995) értelmezésében ez ilyesféle viszályok akár jótékonyan is hathatnak az adott szervezet fejlődésére, mivel az időben végrehajtott tettekkel fel lehet tartóztatni a rossz és egyre rosszabb döntések lavináját.

E szituációk megismerése és megértése, az ítéletalkotás és az ebből következő morálisan is önazonos cselekvés közötti összhangra való törekvés azonban nagyon is igényli a tudatos pedagógiai támogatást, amint arra Kohlberg (sok vitát kiváltó) szakaszos morális fejlődési modellje (1981) is emlékeztet. Perry (1970) (idézi Chickering–Reiser, 1993) a fiatal felnőttek intellektuális és morális fejlődésének négy szakaszra osztott lépcsőzetes modelljében a dualizmus, a sokféleség (diverzifikáció), a relativizmus és a relativizmus iránti elkötelezettség fázisait különbözteti meg, melyben a kilépés (és a menekülés) alternatívái is felsejlenek. Annak érdekében, hogy a menekülés és az iskolai lemorzsolódás mértékét mérsékelhessük, pedagógiai értelemben arra is figyelniünk kell, hogy az identifikációt erősítő *konfrontációkból* hogyan bomlik

² Meirieu (1991) a pedagógia etikai kérdéseivel foglalkozó művében arra emlékeztet, hogy amikor a pedagógiai praxisban erkölcsi törvényekre hivatkozunk, akkor az „erkölcsiség” alatt olyan társadalmi normákat kell értenünk, amelyek csak egy adott társadalmi intézményre vonatkoztathatók.

ki az adott élethelyzet árnyalt megértése, az önazonos ítélethez szükséges „hézagok” kognitív és affektív „kitöltése”, valamint a cselekvőképes (olykor kellőképpen sokkoló) magatartás. Ám olykor hiába minden, mivel ha nem is a „végzet”, de az áthagyományozott rutinok kerekednek felül. A rutinok és hagyományok uralta pedagógiai térben pedig néha nincs más út, mint a belső visszavonulás.

Az intellektuális és morális fejlődés lépcsőit járva úgy tűnik, mindig számolnunk kell az újranyíló lehetőségekkel, ám az identitásbeli fejlődésre folyvást ott leselkedő, múltidéző hiedelmekkel is. Ahogy Tóth Balázs és Csányi Vilmos a hiedelmek emberi jelenségének szentelt könyvükben (2017) is megjegyzik, a szabálykövető viselkedés és az ezt megalapozó hiedelmek és rítusok teszik kultúránkat maradandóvá, és teszik fenntarthatóvá a társadalmi normák által kimunkált dominanciarendet. Mivel az olyasféle én-hiedelmek, mint a gyermeknevelés vagy a spiritualizmus, az egyéni és kollektív cselekvést megalapozó alaphiedelmeink legfelső szintjén foglalnak helyet, a cselekvések (szabályosan ismétlődő) rendje fölött örökődő közösségek és intézmények figyelmét sem kerüli el e nevelési hiedelmekből táplálkozó gyakorlat felügyelete.

Az önazonos cselekvés pedagógiai felügyelete mögött tehát az a praktikus szándék munkál, hogy a gondolataiban, szándékaiban, lehetőségeiben, képességeiben és morális felelősségében elmosódott karakterű embert annak szabálykövető vagy szabályszegő tettei alapján ítéljen meg, és a formabontás nyugtalanító előjeleiből olvasva még idejében gondoskodjon a megfelelő intézményi reflexióról. A nevelési rendszer hatékonyságának apologétái ezért érvelnek a cselekvő jelenlét teljesítményekben is mérhető és kontrollálható támogatása mellett, olykor figyelmen kívül hagyva, hogy a cselekvő jelenlét idejét a keresés, az elvesztés, a megőrzés és az elengedés biblikusan örvénylő hullámai szabdalják, melynek végére még az intézményes nevelés jószándéka is csak legfeljebb vesszőt, de pontot semmiképp sem tehet.

Összegzés

Az igazságkereső ember szabadságában és műveltségében válik önazonossá, ám az önazonos cselekvéshez mind a tanárnak, mind a tanulónak bátorságra: az igazságkereséssel járó konfrontációk vállalására, más nézőpontok megértésére, és a nevelésre érett idő helyes megválasztásának pedagógiai képességére és elfogadására is szert kell tennünk.

Nem lehet másként, mert ha nem vigyázunk, még az énerőtlen tett és a tétlen énerő is szétporlad az emberi megszokás közönyös falán.

BIBLIOGRÁFIA

- Ancsel, É. (1984). *Éthosz és történelem*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Ariès, P. (1987). *Gyermek, család, halál*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
- Bakacsi, Gy. (2004). *Szervezeti magatartás és vezetés*. Budapest: Aula Kiadó.
- Chickering, A. W. – Reiser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- DeMause, L. (Ed.) (1974). *The History of Childhood*. New York: Psychohistory Press.
- Dewey, J. (1976). *A nevelés jellege és folyamata*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Donald, M. (2001). *Az emberi gondolkodás eredete*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Erdélyi, G. (2011). *Szökött szerzetesek. Erőszak és fiatalok a késő középkorban*. Budapest: Libri Kiadó.
- Fromm, E. (1994). *Birtokolni vagy létezni? Egy új társadalom alapvetése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Fromm, E. (1998). *Az Önmagáért való ember. Az etika pszichológiai alapjainak vizsgálata*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Golnhofer, E. – Szabolcs, É. (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Hirschman, A. O. (1995). *Kivonulás tiltakozás hűség. Hogyan reagálnak vállalatok, szervezetek és államok hanyatlására az érintettek?* Budapest: Osiris Kiadó.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice (Essays on Moral Development, Volume 1)*. San Francisco: Harper & Row.
- Kraus, W. (1999). *Kultúra és hatalom. A vágyak átváltozása*. Budapest: Európa Kiadó.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris: ESF.
- Miller, A. (2011). *Kezdetben volt a nevelés*. Budapest: PONT Kiadó.
- Myhre, R. (1991). *Autorität und Freiheit in der Erziehung*. Stuttgart-Berlin-Köln: Verlag W. Kohlhammer.
- Olson, M. (1997). *A kollektív cselekvés logikája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Prohászka, L. (1937). *Az oktatás elmélete*. Kiadja az Orsz. Középiskolai Tanáregyesület, Budapest. (A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai 6. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.)
- Pukánszky, B. (2001). *A gyermekkor története*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Tóth, B. – Csányi, V. (2017). *Hiedelmek. Az emberi gondolatok építőkövei*. Budapest: Libri Kiadó.

Vajda, Zs. – Pukánszky, B. (szerk.) (1998). *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

ISTVÁN PERJÉS

SELF-IDENTITY AS THE TRIAL OF PEDAGOGICAL RELATIONSHIP

The study investigates how the formations of the self-identity of the human entity, while trying to understand the world and the self, and the patterns of experiencing freedom, created by the potential of powers of performance that originates from the search for self-identity and also shapes the freedom and responsibilities of pedagogical relationships, are represented in the ethos of getting at truth and justice, present in every human being.

In case we succeed in finding good enough solutions that enable the free movement between the individual and institutional values and interest, we can get closer to grasp the habitualised concept of the pedagogical culture of the ethos.

The conclusion of the study suggests that good enough practice of education which is able to react sensitively to the changes of socialisation may support the self-development attempts of students to fill the gaps of their self-identity, re-create their self and find the possible means of understanding.

