

Dr. Pálvölgyi Ferenc

ÉRTÉKKÖZVETÍTÉS, ÉRTÉKSZOCIALIZÁCIÓ ÉS ERKÖLCSI NEVELÉS

A nevelés, vagyis az emberi személyiség kibontakoztatására és/vagy tökéletesítésére irányuló pedagógiai tevékenység klasszikus és modern definíciói egyaránt tartalmazzák az érték közvetítés vagy értékteremtés motívumait. A pedagógiai célrendszerek vagy a normatív, vagy az értékrelativista koncepciók közé tartoznak. Az előbbieket az erkölcsi értékeket konstans elvi iránymutatásként kezelik és ezeknek az értékeknek módszeres interiorizálását tűzik ki célul. Az utóbbi elképzelések az értékek mobilitására figyelmeztetnek és facilitációs metodikával szándékoznak az önmegvalósítás felé irányítani. Azonban mindkét irányzatnak tudomásul kell vennie, hogy óhatatlanul ugyanabban a társadalomban kell működni és e társadalom számára perszonális és szociális értékeket kell létrehozni.

A mai pedagógiai valóság azt mutatja, hogy az értékteremtő törekvések között nincsen harmónia. A bizonytalanság fő oka abban rejlik, hogy a nevelés a maga cél- és értékelméletét mindig valamilyen filozófiai, teológiai vagy politikai koncepcióból próbálja levezetni, melyek általában kevésbé konzisztensek. A normatív (többszörre vallás erkölcsi) megközelítés éppen törvényőrző jellege miatt nehezen fogad el korszerű adaptációt, míg a plurális felfogás éppen szabadelvűsége miatt kerül minden törvényesítést. Azonban a társadalom stabil működésének előfeltétele mégis a szabályalkotás és annak betartása, mely a benne élő emberi személyek szabadságát és értékekben való kibontakozását garantálja. A fenti probléma megoldása feltétlenül társadalmi konszenzust igényel. Tisztázni kell, hogy milyen értelemben beszélhetünk az erkölcsi normák maradandó érvényességéről és változásairól.

1. AZ ÉRTÉKKÖZVETÍTÉS NEVELÉSETIKAI NÉZŐPONTÚ ÁTTEKINTÉSE

A latin „norma” kifejezés szögmérőt, vagyis mérőeszközt jelent. Ebből lett átvitt értelemben a „mérce”, az elvi iránymutatás, amihez az emberi magatartásnak igazodnia kell. A normák, elvek és életszabályok eredendően pozitív értékek, melyek a közösségben élő ember magatartását kötelező erővel irányítják, hogy célját elérhesse. Sokan felvetik a kérdést, mennyiben veszélyeztetik a normák az ember szabadságát? Ma már egyre inkább nyilvánvalóvá válik, hogy a „vagy törvény, vagy szabadság” szembeállítás hamis. A törvényt nem a szabadsággal, hanem csak a szabadossággal lehet szembeállítani. Az értelmes törvények és normák ti. ugyanarra irányulnak, mint maga a szabadság: az ember céljának elérésére. Még a legliberálisabb társadalomnak is szüksége van normákra, hiszen ezek biztosítják a kölcsönös szabadságot.

Richard A. McCORMINK (1967) behatóan foglalkozott az erkölcsi értékek maradandó érvényességével és változásaival. Úgy találta, hogy az erkölcsi normák mobilitását egyrészt a kulturális körülmények, másrészt a történelmi korok változása okozza. Azonban a kultúrák és korok összehasonlító etikatörténeti elemzése azt mutatja, hogy a különböző etikák között bizonyos erkölcsi alapelvek tekintetében van korreláció (Kecskés 1967). A legfontosabb „interkulturális” erkölcsi törvények együttesét gyakran nevezik „lex naturalis”-nak vagyis termé-

szetes erkölcsi törvénynek. A normatív erkölcsi rendszerek két fázisban törvénykeznek: először igazolják a jog forrását, majd felsorolják a törvényeket. Ezt nevezhetjük akár „második kőtábla effektusnak”, hiszen a mózesi kőtáblák közül az első tartalmazza a legitimációt (lex divina) és csak a második az emberi együttélés normáit (lex naturalis). Hasonló szerkezet figyelhető meg a Korán esetében is (Simon 1987). Minden kor és kultúra deklarálja a maga „második kőtábláját” és ezek sokban egyezést mutatnak (Boda 1993).

Jelentős szerepet kaphat a természetes erkölcsi törvény korunk tudatszintjének megfelelő megfogalmazása a világnézetek közötti párbeszéd szempontjából. A kellően átgondolt és újra átfogalmazott erkölcsi törvény napjainkban is komoly értéket jelent, főként a szekularizált és értékválsággal küzdő világ embere számára. Az emberi személy méltósága, az egyenjogúság és a demokratizálódás jelszavait hirdető törekvések jelentős segítséget kaptak a természetes erkölcsi törvény perszonális megfogalmazású alapelveiben, mint ahogy erre lehetett alapozni az Emberi Jogokat is. A Jacques DELORS vezette nemzetközi UNESCO bizottság jelentésében Roberto CARNEIRO tollából olvashatjuk a következő sorokat: „A nevelés... kitüntetett társadalmi feladat. A humanizáció, ha úgy értelmezzük, mint az egyén belső fejlődését, azon a ponton találja meg tökéletes formáját, ahol a szabadság és a felelősség útjai rendszeresen találkoznak... Ám mindezen túl az igazságosságra való tanítás a legfontosabb, amely helyreállíthatja a lelkiismeretre épülő morális oktatást, s amely... olyan aktív állampolgári létre készít fel, melyben a személyes kiállás felelőssége váltja fel a választott tisztségviselő felelősségét.” (Delors, 1997.)

Az erkölcsi szféra szakirodalma célszerűen a klasszikus-modern dipólus mentén elhelyezkedő paradigmák szerint kategorizálható. Ez a megoldás azért jobb, mert az így felállított kategóriák egyben eszmeifejlődési folyamatot is ábrázolnak. Az erkölcsi kérdéseket e dolgozat első részében kifejezetten nevelésetikai perspektívából vizsgálom, mert ez a nézőpont átfogja a pedagógia mint szaktudomány belső etikai problémáit ugyanúgy, mint az erkölcsi nevelés elméletének és gyakorlatának elvi irányítását.

A klasszikus pedagógia erkölcsszemlélete

A középkortól a XVIII. századig egyeduralkodó elmélet a teológiai megközelítés, válszerkölcsi reflexiókkal, zárt bizonyítási rendszerben. Ezt követően a XIX. század végéig folyamatos szekularizáció figyelhető meg, világi morálfilozófiai reflexiókkal. Azonban a pedagógiában a „legfőbb jó” igazolása továbbra is a vallási érvelés logikáját követi.

A klasszikus pedagógia az alábbi opciókat alkalmazta az erkölcsi nevelés megalapozására, vezérlésére. Az erkölcsi nevelés fontosságát elismerte, azonban hol naturalista, hol racionalista, hol gyakorlati szemléletmódra alapozta azt. (Oelkers, 1998. 22-68.)

Jean Jacques ROUSSEAU és Johann Heinrich PESTALOZZI „természet és erkölcsös-ség” között vélt választási lehetőséget felfedezni. Míg Rousseau a természet univerzális erejéről alkotott modern mítosza a negatív nevelés kudarcához vezetett, addig Pestalozzi nem zárta ki a társadalmat a nevelésből. A svájci pedagógus a természetet és a társadalmat a kollektív tapasztalat helyének tekintette (külső fórum), melyre a nevelésben az egyéni erkölcsi tapasztalat világa (belső fórum) reflektál.

Immanuel KANT „természetes erkölcsi törvénye” – mint a belső, transzcendens világ része – kategorikus imperatívusként jelenik meg. Szerinte az erény a jó belátása és akarása, ezért a gyermeket fegyelmezés útján kell nevelni a jóra, vagyis kényszerrel kell elvezetni a szabadsághoz. John Locke szenzualista felfogása szerint az erkölcs a külső világ része, emiatt erkölcsi nevelését a hasznosság, vagyis „a legnagyobb boldogság” elve alá rendeli. Ezzel Kant

és Locke között újabb ellentétpár feszül, mely az „ész és haszon” kettősségében fogalmazható meg.

A német idealista SCHLEIERMACHER teológiai és racionális alapozású valláserkölcsei érvelése a „Legfőbb Jóról” pedagógiai értelemben annyit jelent, hogy az erkölcsi nevelést egy legfelsőbb célból kiindulva kell elgondolni. Ezzel szemben Herbart szerint az emberi törekvés sokféle, tehát a nevelés útjai, lehetőségei is sokfélék. A két ellentétes álláspont újabb opciót jelent, mely „a legfőbb jó és a gyakorlati eszmék” kontrasztjában jelentkezik.

A modern pedagógia értékfelfogása

A modern pedagógia „irritációkkal” válaszolt a klasszikus opciók domináns elveire. „Modern irritációk” alatt a nevelés és az etika klasszikus viszonyának felbomlásait értjük. A modern felfogás multidimenzionális személyfogalmat határoz meg. A nevelésetika már nem a filozófiai etikára, hanem kizárólag a nevelésre támaszkodik. Megszűnnek az ideák és az eszmények. (Oelkers, 1998. 74-123.)

Elsőként Max WEBER látta úgy, hogy az ember és a világ egysége felbomlott, elindult a szekularizációs folyamat, többé már nem lehet valamilyen középpontot, „szent centrumot” kialakítani. A korábbi bizonyosságok „naiv bája” szertefoszlott. A posztmodernizmus alapvető feltétele az a „plurális univerzum”, melyben az erkölcs is plurális (William James, Lyotard és Wittgenstein). A pluralizmus viszont paradoxon: benne valami és annak az ellenkezője is megtalálható, azonban e kettő egyszerre nem lehet igaz. Ebből következik, hogy például nem lehet plurális

- a *gyakorlati ész*, mert ami ésszerű, egyben nem lehet ésszerűtlen is,
- az *erkölcsi cselekedet*, mert a gyilkosság csak rossz lehet,
- a *tolerancia*, mert ez csak pozitív irányultságú lehet.

A totális pluralizmus veszélyes szélsőségeit csak a gyakorlati ész kontrollja, vagyis a „morális kommunikáció”, azaz a nevelés védheti ki.

Bernard WILLIAMS a nevelés kudarcait, vagyis az „erkölcsi véletleneket” érdekesnek és jelentősnek tartja, mert ezek az esetek különleges én-működésre utalnak. A modern identitás szubjektivitás-fogalma belső tér, amelyben az én „lokalizálódik”. Az „én” felfogása mélylélektani (Winnicott), esztétikai (Kierkegaard) és posztmodern (Heidegger) oldalról történhet. A posztmodern elképzelések szerint a jelenvaló lét (da sein) olyan „tervezet”, olyan „utalások láncolata”, amely csak a halálban alapozza meg magát. A posztmorális álláspontok pesszimizmusa a megszelídítő morális kommunikáció nélkül totális antipedagógiát eredményez.

A pedagógiai szándékokról a plurális életformában már nem lehetséges megegyezés, csak folyamatos egyezkedés feltétlen antipaternalizmus mellett. A „ráhatásokat” elméletileg elutasítják, a gyermek semmire sem „kényszeríthető”, az „erkölcsöt” a gyermek természetétől teszik függővé. A neveléshez fűződő elvárások esztétikailag, kommunikatív formákban és explicit elméletekben öltönek formát. Ilyenek az „olvasatokról” (Lyotard), a „világnézetekről” (Dilthey) és a „világ (általunk való) teremtéséről” (Goodman) szóló elméletek. Ezek a relativista vélemények azonban arról, hogy hogyan lehet felelősen erkölcsi döntéseket hozni, nem sokat tudnak mondani.

A legutóbbi évek értékreflexiói

Mint láttuk, az erkölcsi nevelés korábbi, szinte evidens megközelítéseit a modern pedagógia alaposan megkérdőjelezte, azonban elfogadható megoldást nem hozott. A legutóbbi

törekvések valójában a probléma újrafogalmazására tett kísérletek, melyet az alábbi négy fő irányzat képvisel: (Oelkers, 1998. 129-177.)

Jürgen OELKERS (1992) érdekes döntése: a pluralizmust elutasítja és elfogadja! Ugyanakkor nem fogadja el a Rousseau alapozású gyermekközpontú pedagógiát. Oelkers szerint:

- a „világ” csak többes számban ragadható meg, de az eddigi koncepciók mindig esztétikai és nem etikai természetűek voltak. Az erkölcsi tételek mindig kötelességeket fogalmaznak meg.
- A gyermekek nem plurális világok, hanem egyedi és egységes személyek, akik egyszerre autonóm és függő módon építik fel önmagukat.
- A hagyományos pedagógia úgy viselkedik, mint „in actu” morál, ezért nem lát rá a teljes morális kozmoszra.
- Az eddigi reformpedagógiák a klasszikus pedagógia lebontásai. Olyan akadályokat tesztítenek meg, melyek egyszerre számításba veendő és kiküszöbölendő.
- Az „újrafogalmazás” pillanatnyilag csak a pedagógiai etika problémahalmazát érintő sejtések megfogalmazása lehet.

Az „autonóm én” elméletei csak a belső szférában mozognak. Az erkölcsi kötelességek azonban mindig a külső és belső világok interakciójában fogalmazódnak meg. A legújabb elméletek szerint (Frank 1991, és Glasersfeld 1994) a szubjektivitás szakadatlan önépítés, amely az állandó tanulás folyamatában tartja fenn önmagát. A tanulás = kompetenciák átadása, értelmezési művelet. Először a kötelezettségek megértése, később a kötelezettségek megkerülésének kompetenciája, végül a kettő közötti finom artikuláció az önépítés sorrendje. A kódok és ellenkódok szakadatlan játékában a közvetítés a pedagógia funkciója.

A nevelés optimista szemlélete a sikerre és az erkölcsi jóra irányul. Az erkölcsi kódok nem boldogulhatnak eszményítések nélkül, amelyek a feltétlen érvényesség iránti igényeket fogalmaznak meg. Úgy tűnik, eddig legalább kettő ilyen létezik: az emberi méltóság és az erőszakmentesség elve. Probléma, hogy a modern társadalom erkölcsi elveinek nincs közös igazolása, ezért csak meghatározott értelmezési kontextusokhoz képest fogalmazhatók meg. A probléma feloldásaként Alasdair MacINTYRE (1987) az erény arisztotelészi fogalmához tér vissza, mert csak egységes és zárt világban lehetséges az egyértelmű ellenőrzés. Az ókori koncepcióval szembeni különbség a nyilvánosság előtti indoklások és a kritika. Nicholas RESCHER (1989) az abszolút erkölcsi értéket négy elv segítségével indokolja: az emberi személy értéke, méltósága, egyéni- és kollektív szabadsága. A nevelés ezekről az elvekről szóló kommunikáció.

A moralitás értelme, hogy hatálytalanítsa az önérdék indítékait a közjó érdekében. Ez a modern társadalomban csak kooperatív egyezkedéssel történhet. Az egyezkedést érvelés keretében kell megvalósítani. Az indoklások megkövetelik a pedagógiától az érvelés kultúráját, amit csak beavatás útján sajátíthatunk el. Ennek szükségességét GAUTHIER (1990) Rousseau Emil-jének kudarcán szemlélteti. AVIRAM (1990) szerint szükség van a felnőtt tekintélyére, mert két egyenrangú és független személy közötti kapcsolat nem igényel pedagógiai etikát. Az erkölcsi világokba való beavatás és a morális konfliktusokkal való bánásmód egyaránt tanulási folyamat, melynek fázisai az elsajátítás, az egyezkedés és a kritika. A morális egyezkedés mindig hermeneutikai nevelés, kísérlet másoknak saját elveinkről való meggyőzésére, és mások elveinek a sajátjainkkal való kompatibilissé tételére.

Rövid áttekintésünk legfontosabb felismerése, hogy a nevelés célrendszerének – minden ellenkező divatos törekvés ellenére – időálló, stabil alapokra van szüksége. A pedagógiai erkölcs alapja az, hogy a nevelés nem okozhat kárt. A „károk”, akárcsak a „sikerek” hosszú

ideig észrevétlenül maradhatnak. Emiatt a morális igények és kritériumaik *egyetemes* érvény-nyel fogalmazandók meg. A morális nevelési igények tulajdonképpen érvényesség iránti igények, különösen a tanulók jövőjére vonatkoztatva. A nevelési célok a jövő birtokba vehetőségének feltételével fogalmazandók meg. A végső, legfőbb erénynek azonban a kritikus gondolkodásnak kell lennie. A nevelés nem maga az erkölcs, hanem az erkölcsi cél elérése érdekében alkalmazott kommunikáció, amelynek állandóan új formában kell artikulálnia a jó erkölcs igényeit.

2. AZ ÉRTÉKSZOCIALIZÁCIÓ PSZICHOLÓGIAI NÉZŐPONTÚ VIZSGÁLATA

Piaget, Kohlberg és Damon elgondolásai

A fizikai fejlődéssel együttjáró intellektuális változások empirikus vizsgálatát először Jean PIAGET (1896-1980) svájci pszichológus végezte. Piaget szerint a gyermek „elméleteket”, sémákat gyárt arról, hogy hogyan működik a világ. A már létező sémáival megkísérli a világot megérteni (asszimiláció). Ha a régi séma nem megfelelő, akkor átalakítja (akkomodáció). Ez a folyamat maga a fejlődés. (Atkinson 74-75.) Piaget a kognitív fejlődés szakaszelméletét az erkölcsi szabályok megértésére is értelmezte. Kérdéseket tett fel a gyermekeknek az általuk követett játékszabályok eredetéről, jelentéséről és fontosságára vonatkozóan. Válaszaikból a szabály megértés négy szintjét alakította ki: 1./ műveletek előtti szakasz kezdete (2-5 év, párhuzamos játékok, saját és gyakran változó szabályokkal); 2./ műveletek előtti szakasz vége (5-7 év, állandó szabályok, melyet felsőbb tekintély szabott meg). Ezen a szinten a gyermek erkölcsi realizmusban él (következményetika); 3./ konkrét műveleti szakasz (7-12 év, megérti, hogy a szabályok társas konvenciók és közösen megváltoztathatók.) Erkölcsi ítéleteikben a szándékot is vizsgálják, a büntetést emberi döntésnek tekintik. 4./ formális műveleti szakasz (12. évtől, az erkölcsi gondolkodás ideologikus módja jellemzi tágabb társadalmi összefüggést is megért.) (Atkinson 77-78.)

Az amerikai pszichológus, Laurence KOHLBERG (1976.) kiterjesztette Piaget erkölcsi gondolkodásra vonatkozó munkáit a serdülő- és felnőttkorra is. Az erkölcsi gondolkodás fejlődésének Kohlberg által leírt szakaszai három szintbe rendeződnek, melyek megfelelnek a kognitív fejlődés piaget-i szakaszainak. A prekonvencionális szinten (műveletek előtti szakasz) az erkölcsi ítéletek a kérdéses cselekedet közvetlen fizikai következményein és a gyermek saját vágyain alapulnak. A konvencionális szinten (konkrét műveleti szakasz) az erkölcsi ítéletek attól függenek, hogy mit gondolnak mások. A társas normákat megsértő cselekedetek minősülnek rossznak. A posztkonvencionális szinten (formális műveleti szakasz) az erkölcsi ítéletek elvont etikai elveken alapulnak. (Cole 536-537.) Kohlberg teljes rendszere:

I. szint: prekonvencionális erkölcs. 1./ szakasz : büntetésorientáció (szabályok követése a büntetés elkerülése érdekében). 2./ szakasz: jutalomorientáció (alkalmazkodás a jutalom és a jóindulat elnyerése érdekében).

II. szint: konvencionális erkölcs. 3./ szakasz: jogyerek-orientáció (alkalmazkodás mások helytelenítésének elkerülése érdekében). 4./ szakasz: tekintélyorientáció (a szabályok betartása azért, hogy elkerülje a tekintélyek helytelenítését és az abból eredő büntetést).

III. szint: posztkonvencionális erkölcs: 5.szakasz: társadalmiszerződés-orientáció (a köz jóléte szempontjából lényeges elvek követése, hogy a társak tiszteletét megszerezze és önbecsü-

lését megőrizze). 6. szakasz: etikaelv-orientáció (saját választású erkölcsi elvek követése, hogy elkerülje az önvádat). (Atkinson 79.)

Kohlberg szerint az egyénnek, hogy az erkölcsi fejlődés magasabb szintjét elérhesse, egyszerre kell képesnek lennie arra, hogy logikusan gondolkodjon, és mások nézőpontját felvegye. Aki nem képes rendszeres és logikus okfejtésre, legjobb esetben a fejlődés harmadik vagy negyedik szakaszát érheti csak el. Hasonlóképpen azok az emberek, akiknek nehézséget okoz mások gondolatainak és érzéseinek értelmezése, az erkölcsi fejlődés alacsonyabb szintjein rekednek meg. (Cole 538-341.)

Az erkölcsi fejlődés William DAMON (1980.) által képviselt megközelítése némileg különbözik a piaget-i és kohlbergi állásponttól. Damon ahelyett, hogy a szabályok esetleges megszegéséhez vezető helyzeteket vizsgált volna, a gyermekek igazságosságra, pozitív erkölcsre vonatkozó elgondolásait vizsgálta, azt, hogy hogyan kell megosztaniuk a javakat, elosztaniuk a jutalmakat. Három szintet állapított meg:

0. szint, A szakasz: 4 éves korig, a cselekedet kívánságból ered, igazolása maga a kívánság. B szakasz: 4-5 év, a cselekedet önérdékű.

1. szint, A szakasz: 5-7 év, a döntések az egyenlőségen alapulnak. B szakasz: 6-9 év, a döntések a viszonyosságok, arányosságok alapján történnek.

2. szint, A szakasz: 8-10 év, az erkölcsi relativitás belátása. B szakasz: 10. évtől, egyenlőség, viszonyosság és relativitás összehangolódnak. (Cole 542-545.)

Szocializáció és önkontroll

Az erkölcsi nevelés pszichológiai alapú felfogása leggyakrabban az ún. attitűdöknek tulajdonít fontos szerepet. Az attitűdök, mint személyi viszonyulások, erkölcsi vélekedések és értékek hordozói is lehetnek, hiszen kialakult attitűdök mögött az egyén értékfelfogása, értékekhez való kötődése áll. Az erkölcsi nevelés másik fontos területe az önkontroll helyes formálása, mellyel fejlődéslélektani szempontból ugyanolyan fontos foglalkozni, mint kognitív megközelítésben. Az önkontroll: a szocializáció során kialakuló, az énejlődésben alapvető jelentőségű önszabályozás, önfegyelem. Fő funkciói: a./ negatív, elhárító és irányító, a normális működést zavaró tényezők kiiktatására irányuló funkció; b./ pozitív, javító, új viselkedés elfogadását elősegítő funkció, beleértve az olyan viselkedést is, amelyhez a szükségletek kielégítésének késleltetése, és a csábításnak való ellenállás szükséges. Az önkontroll érzése a kellemes aktivitás teljes átélésének, s az új tapasztalatokra való nyitottságnak feltétele.

A folyamat része az éréssel fokozatosan változó érzelmi önszabályozás. Az énejlődésben legnagyobb jelentőségű a jutalmazó hatásokhoz kötött késleltetési képességnek van: a hatékony működéshez az egyénnek szándékosan el kell halasztania a szükséglet közvetlen kielégítését, és fenn kell tartania a célirányos viselkedést (kitartási képesség) egy későbbi optimális kimenet érdekében. Ezen keresztül tanulható meg a jutalmazás szabályozása, az akadályok elviselésének képessége is. Ennek nagy szerepe van az iskolai helyzetekben való sikeres viselkedésben. A büntetés (a tilalmak) vagy a büntetés elkerülésének lehetősége alapozza meg a viselkedésgátlás képességét és a lelkiismereti funkciókat. (Ped.Lex. III./108.)

Az attitűdök sajátos funkciói

Az attitűd a szociálpszichológia legközpontibb fogalma. Az attitűdök pozitív és negatív viszonyulások: bármely fizikai tárgy, jelenség, személyek, mozzanatok, eszmék stb. iránti vonzalmak és tőlük való idegenkedések. Attitűdjeinket gyakran véleményként fogalmazzuk

meg. Az attitűdök egy kognitív, egy affektív és egy viselkedéses összetevő együtteseként foghatók fel. Pl. a kisebbségekkel szembeni negatív attitűdök sztereotípiákból (gondolat), előítéletekből (érzelem) és diszkriminációból (cselekedet) állnak. A különböző attitűdök között egyénre jellemző összefüggés, ún. kognitív konzisztencia (gondolati állandóság, következetesség) figyelhető meg, amelynek háttérében az egyén értékrendje, értékítélete áll.

Az attitűdök számos pszichológiai funkciót látnak el. Az instrumentális funkció olyan attitűdök működéséből áll, melyek hasznossági okból keletkeznek, segítségükkel szerzünk előnyöket és kerüljük el a büntetést. Az ismereti funkció segít abban, hogy értelmet adjunk a világnak. Ezek az attitűdök lényegében sémák, melyek a hatékony ismeretfeldolgozást segítik. Az érték kifejező funkció az énképünket tükröző attitűdök halmazát működteti. Ezek a személy mögöttes értékeit fejezik ki és viszonylag konzisztensek. Az énvédő funkció a szorongástól és az önértékelési zavaroktól véd bennünket. Az ego elhárító mechanizmusait Freud írta le (elfojtás, projekció, bűnbakelmélet stb.). A szociális igazodási funkció abban segít, hogy egy társadalmi közösség részének érezhessük magunkat. Az attitűdök tanulmányozásának fő oka, hogy lehetővé váljon az emberek viselkedésének bejósolása. A viselkedést az attitűdöktől független tényezők is befolyásolják (pl. a korlátok), de állíthatjuk, hogy az attitűdök jól bejósolják a viselkedést, amikor a.) erősek és konzisztensek, b.) a személy közvetlen tapasztalatán alapulnak, c.) specifikusan kapcsolódnak az előre jelzett viselkedéshez.

Láttuk, hogy az attitűdök között személyre jellemző konzisztencia, sajátos harmónia figyelhető meg. Leon FESTINGER (1957) kimutatta, hogy az egymással inkonzisztens viselkedések kényelmetlen feszültséget hoznak létre, amit kognitív disszonanciának nevezett. Ez a disszonancia a személyt arra motiválja, hogy attitűdváltással küszöbölje ki az inkonzisztenciát és így hozzon létre új harmóniát. Az attitűdváltás annál biztosabb, minél kevesebb nyomással váltható ki a disszonanciát okozó viselkedés. (A pedagógiában pl. a szelíd kérés hatásosabb, mint a goromba tiltás az attitűdváltás tekintetében.) (Atkinson 521-527.)

Érzelmi nevelés - erkölcsi nevelés?

Az erkölcsi nevelésben alapvető jelentősége van az érzelmek kezelésének, hiszen csak a belülről, érzelmi úton motivált gyermek képes a nevelés által közvetített értékekkel azonosulni. Az érzelmi területek kutatása a pszichológia fiatal ága, hiszen csak az utóbbi időben sikerült tisztázni az agy érzelmi központjainak a helyét és még csak sejtéseink vannak a közöttük levő kapcsolatrendszer működéséről. Az érzelmi jelenségek komolyabban, alapvetőbben befolyásolják a viselkedést, mint azt korábban hittük, ugyanis a vizsgálatok szerint egzisztenciális, sőt életet érintő komoly döntéseket meglepően gyakran hozunk emóciók által befolyásolt állapotban.

Az érzelem átélt tendencia valami felé, amit az egyén intuitíve jónak (hasznosnak) és valami elől, amit intuitíve rossznak (károsnak) értekel. (M. Arnold, közli Ranschburg 6.) RANSCHBURG Jenő szerint ez a legjobb definíció, mert jelentős értéke, hogy az érzelem cselekvésre készítő, motiváló szerepét hangsúlyozza. Ugyanakkor Arnold e meghatározását egy régi arisztotelészi koncepcióra építi, mely a kognitív értékelést állítja a figyelem középpontjába, s melyet az élettani és pszichológiai kutatások nem igazoltak. Mai tudásunk szerint az érzelmi emlékek közvetlenül, vagyis kognitív kiértékelés nélkül is képesek cselekvésre indítani az egyént. Arnold definíciójának másik pozitívuma, hogy kiemeli az érzelmek poláris jellegét: negatív érzelem pl. a félelem, a rémület, a harag, pozitív érzelem az öröm, a szeretet és a szerelem. Azonban korántsem ilyen egyszerű a kategorizálás, további elemzések új aspektusokat tártak fel a frusztráció hatásmechanizmusával kapcsolatban. A frusztráció olyan állapot, amelyet a személyiség akkor él át, amikor valamely cél elérésére folytatott tevékeny-

sége akadályba ütközik. Lényegében nem más, mint a kudarc emocionális vetülete (Ranschburg 7-8.). A frusztráció tulajdonképpen minden negatív érzelem alapja: jelenléte teszi negatívvá az érzelmeket. (A viszonzott szerelem pozitív érzelem, a frusztrált szerelem azonban egyike a legkínzóbb negatív emócióknak.) Világos tehát, hogy az emóció pozitív vagy negatív töltése attól függ, hogy a tevékenység, amelyre készlet, sikeres-e vagy sikertelen. Az egyetlen kivétel a félelem, amely mindig negatív: a szorongó személyiség mindig frusztrált, mert cselekedetei nem az eredmény elérésére, hanem a kudarc elkerülésére irányulnak (Ranschburg 11.).

Az érzelmek részben öröklött alapérzelmek (szeretet, harag, félelem), részben szerzett tapasztalaton alapulnak (Watson teóriája, 1924.). Az érzelmek nem mások, mint a három alapérzelem tanulás útján megvalósuló generalizációja (Ranschburg 16.). Más megfogalmazásban az érzelem egy veleszületett és egy tanult tapasztalati faktor elválaszthatatlan egysége, interakciója (Ranschburg 21.). Az ember esetében a társadalmi környezetnek a helyes nevelésnek kell biztosítania az érzelmek szabályozását, azaz kompenzációját és harmonizációját (Ranschburg 32.).

Az érzelmek kialakulása és fejlődése

Az agy legrimitívőbb régiója minden gerinces élőlénynél az agytörzs, ez szabályozza az alapvető életfunkciókat. Az evolúció során az agytörzsből sarjadtak ki az érzelmi központok, később a gondolkodó agy. Ebből az következik, hogy amikor a gondolkodás még nem létezett az érzelem már működött. Az első emlősöknél jelentek meg az „érzelmi agy” új, kulcsfontosságú rétegei, melyek együttese a limbikus rendszer nevet kapta. A limbikus rendszer lehetővé teszi a tanulást és az emlékezetet. Az ember agykérgé terjedelmesebb más élőlényekénél. Az agykéreg (neocortex) az agyban a limbikus rendszer felett fejlődött ki. A fejlett limbikus rendszer és a magasrendű neocortex működés teszi lehetővé az emberi gondolkodást, a szellemi funkciókat.

A limbikus rendszer LE DOUX (1989. New York University) kutatta. A rendszer részei: a kódoló centrum vagy központi vezérlő: a talamusz, az emlékező, rövidtávú tároló: a hippocampus, az érzelmi tároló: az amygdala, és az érzelmi értelmezők: a prefrontális lebenyek. Az érzelmek ingerére keletkezett válaszok a limbikus rendszerben rövidebb idegpályákon is eljuthatnak a központi vezérlőhöz, mint a távolabbi agykéregből érkező kognitív értékelések. Ezért van az, hogy vészhelyzetben az érzelem a gondolkodás előtt indít cselekvésre, vagyis a prekognitív emócióknak evolúciós, élettani és anatómiai magyarázata van (Goleman 25-30. és Atkinson 319.). Az embernél az amygdala (mandula formájú páros szerv) az agytörzs fölött a limbikus gyűrű aljában, két oldalt helyezkedik el. Az amygdala érzelmi ügyek specialistája, részben öröklött, részben tapasztalati úton szerzett érzelmeket tárol. Ha sebészileg eltávolítják, érzelemmentes embergép jön létre, a beteg képtelen lesz az érzelmeket érezni és azokat másban felismerni. Az amygdala a szenvedélyekért is felelős. Hiányában nincs többé félelem vagy harag, szájalom, bizalom, versengés vagy szeretet, könny, gyász, bánat vagy öröm (Goleman 33.). Az amygdala működése a prefrontális lebenyek (jobb és bal homloklebeny) kooperációjával válik teljessé. A prefrontális lebenyek érzelemnedzserként működnek, pillanatokon belül rengeteg válaszlehetőség kockázat/nyereség arányát mérlegelik. A lebenyek sebészi leválasztása (lobotómia) bizonyos elmebetegségek gyógykezelésére használatos, de egyúttal szintén megszünteti a beteg érzelmi életét. Érdekes jelenség, hogy balesetben sérült bal prefrontális zóna esetén dühöngő örült, sérült jobb prefrontális zóna esetén kezes bárány lesz a betegből. Világos, hogy a negatív érzések a jobb lebenyben értelmeződnek,

melyet a bal fékez, míg a pozitív érzésekért a bal prefrontális lebeny felelős, melynek túlzott optimizmusát a jobb oldali lebeny kompenzálja (Goleman 44-47.).

Viselkedésünket motívumok (belülről vezérlő gondolatok, beállítódások) és érzelmek (kívülről aktiváló emóciók) irányítják. Az érzelmek összetevői: 1./ belső érzelmi reakciók (pl. remegés, szívdobogás), 2./ negatív vagy pozitív kognitív vélekedés, 3./ arckifejezések, 4./ más külső érzelmi reakciók. Az érzelmek intenzitása a vegetatív idegrendszer izgalmi állapotának lineáris függvénye. A leggyakoribb érzelmeket (meglepődés, undor, bánat, harag, féltelenség, öröm) feltételezhetően különböző vegetatív arousal-mintázat jellemzi (James-Lange elmélet). Walter Cannon (1927) ezt cáfolta, de Ekman (1983) újra igazolni vélte (Atkinson 313-316.). Az elmélet egésze nem bizonyított, de egyes elemeit a poligráf (hazugságvizsgálat) mérésekben használják.

Az arckifejezések kommunikatív funkciójukon kívül érzelmi élmények létrejöttéhez is hozzájárulnak (a faciális feedback hipotézise). Lényege az, hogy az arckifejezések érzelmi visszajelentést, érzelmi intenzitás fokozódást is okoznak (Atkinson 321.). Néhány kutató azt gondolja, hogy az arckifejezések az érzelmek minőségét is befolyásolják (Tomkins 1980.). Az emberek nagyobb érzelmi élményről számolnak be, ha eltúlozzák az érzelmi ingerekre mutatott arckifejezéseiket.

Az érzelmek forrása az anyai empátia - az anya és a gyermek összehangolódása, érzelmi tapasztalatok szerzése - az érzelem legelső iskolája. Az óvodának és az iskolának tovább kell erősíteni a családban lerakott jó alapokat, erősíteni és építeni rájuk (Goleman 251-264.). Minden bánásmód mély, tartós hatással van a gyermek érzelmi életére. Leggyakoribb hibák: 1./ az érzelmek tökéletes semmibevétele (elutasítás), 2./ túlzott engedékenység (gyengeség), 3./ lenézés, tiszteletlenség a gyermek érzelmeivel szemben (lekicsinylés). Jó, ha érzelmileg intelligens szülők és pedagógusok a zaklatott gyermekek mellé érzelmi korrepetitorként, mentorként állnak és segítik őket a feszültség pozitív feloldásában. Az érzelmi iskola-érettség kulcsfontosságú elemei: 1./ önbizalom, 2./ kíváncsiság, 3./ céltudatosság, 4./ önkontroll, 5./ társas kapcsolódás képessége, 6./ kommunikációs érzék, 7./ együttműködés. Hogy a gyermek így felvértezve lépi-e át az első osztály küszöbét, nagyban függ attól, hogy szüleitől és az óvodában milyen mértékben kapta meg a „szívvel kezdéshez” elengedhetetlen gondoskodást (Goleman 257.).

Az alapvető mozzanat, hogy a gyermekben életre szóló bizalom vagy bizalmatlanság alakul-e ki, csecsemőkorban történik meg. A gyöngédség folytonos ismétlődése, a repetáló interakciók minősége dönti el, hogy milyen kép alakul ki a kisdobban önmagáról és legfontosabb kapcsolatairól. Persze a legtöbb csecsemőt az interakció minden fajtája éri, de hogy melyik válik tipikussá az évek során az a szülő-gyermek kapcsolat érzelmi leckéi során alakul ki. Erik Erikson megfogalmazása szerint az a kérdés, hogy ösbizalom vagy ösbizalmatlanság jön-e létre (Goleman 259.).

Az agy teljes érése az embernél tart a legtovább. Az minden területe más és más ütemben fejlődik a gyermekkor folyamán, de a pubertás beköszönte okozza a legnagyobb érzelmi diszfunkciókat. Az érzelmi központok előbb érnek, mint a kognitív területek. Az érzékelő pályák a gyermekkor legelején érnek be, a limbikus rendszer a pubertásra, a frontális lebenyek - az érzelmi önkontroll, a megértés és a kifinomult reakciók székhelyei - a serdülőkor legvégéig, 16-18 éves korig fejlődnek tovább. A gyermekkor tehát sorsdöntő lehetőség életre szóló érzelmi hajlandóságok kialakítására. A gyermekkorban elsajátított szokások belerögzülnek az idegi szerkezet szimpatikus alaphálózatába, s később már nehezen törölhetők ki onnan. Ésszerűnek tetszik, hogy az érzelmi világ valamennyi kulcsképességének megvan a maga esetleg több évre kiterjedő kritikus periódusa. Ha ezeket elmulasztjuk, később jóval nehezebben hozható be a hátrány (Goleman 298-300.).

Az érzelmi fejlődés zavarai

A félelem döntő fontosságú emóció. Az ember a törzsfejlődés korai szakaszában képes volt általa megőrizni faját a reá leselkedő veszedelmektől. Ma az egyén életében szintén hasonló funkciót tölt be. Ugyanakkor ártalmassá is válhat, a gyermek dezorganizáló félelmei képesek a normális fejlődés menetét megváltoztatni. A konkrét félelmeket valamely objektum vagy esemény váltja ki (pl. fájdalom). A konkrét félelmek a 6. hónap tájékán jelennek meg. 3 éves korig, minél idősebb és intelligensebb a gyermek, annál több reális és konkrét félelemmel rendelkezik. A reális és konkrét félelmek redukálásánál, ill. az irreális félelmek megszüntetésénél elsősorban arra kell törekednünk, hogy a gyermek racionalizálja félelmét. Ez abban áll, hogy a nevelő minél több közvetett bizonyítékot gyűjt a gyermek félelme értelmetlenségétől. A siker akkor következik be, amikor a gyermek önmaga is képes lesz a racionális elemeket használni. (Ranschburg 33-40.)

A szeparációs félelem akkor jön létre, amikor az ismert és megszokott ingerkonstelláció a gyermek számára nem az anticipált módon következik be. Három összetevője van: 1./ a szokásos reakciók lehetséges frusztrációja (pl. az anya távozása miatt valami nem teljesül), 2./ a megszilárdult sémáktól való eltérés (szokatlan helyzet), 3./ a tehetetlenség érzése (nem tud anyja közelébe kerülni). A konkrét szeparációs félelem 2-3 éves korig természetes, azon túl káros. A gyermek védekezése gyakran projekció (valaki felelős a félelemért...) és ez féltékenységhez, agresszióhoz vezet (a kisebbik testvér felé...). Az anyafigura hiánya súlyosan negatív irányba fordítja a gyermek érzelmi fejlődését.

A szimbolikus félelem fantáziabeli lényektől, mesebeli állatoktól, a sötétségtől, a haláltól, a büntetéstől stb. való félelem. A szimbolikus félelmek 2-7 éves korig jellemzőek. Különösen a 4-5 éves gyermek nem tudja szétválasztani a fantáziavilágot a valós világtól. A mesealakok tovább élnek a gyermek környezetében. A szimbolikus félelem tulajdonképpen konkrét félelem átvitele más objektumokra vagy helyzetekre. Ilyenkor a büntetés súlyos hiba: a gyermek leplezni kezdi félelmét (félni is fél) s ez klasszikus szorongásos tünetekhez vezet. A szorongó gyermek jellemzője, hogy a félelem már nem aktuális állapot többé, hanem személyiségjegye. Minden feladatot veszélyhelyzetként él át. A tünetek mögött csökkent önértékelés húzódik meg. A szorongás serdülőkorban tetőzik. Lényeges tudnunk, hogy a serdülő érzelmi egyensúlyát elsősorban az határozza meg, hogy milyen a viszony frissen értékelt reális énjéhez (vagyis a magáról alkotott véleményéhez) és identifikációs modelljéhez (vagyis reális énjéhez) között. A kölcsönös szeretet, a kapcsolatok harmóniája sokat segíthet a serdülő érzelmi viharai közepette. (Ranschburg 79-89.)

Az érzelmi intelligencia fogalma és fejlesztése

Az érzelmi intelligencia mindazon képességek dinamikus kapcsolata, kooperációja bennünk, melyek a saját és mások érzelmeinek felismerését, az érzelmi önuralom megvalósítását, az érzelmi konfliktusok kognitív úton való megoldását és önmagunk pszichés védelmét célozzák.

Az érzelmi intelligencia fontosságára Howard GARDNER (1983.) hívta fel a figyelmet. Ő az akadémiai (verbális és matematikai) intelligenciákat kevésnek tartotta a teljes emberi intelligencia leírására, azért kialakította a „sokrétű intelligencia” fogalmát (= akadémiai + tér + mozgási + zenei + kommunikatív + intrapszichikus intelligenciák). Az érzelmi intelligencia konkrét meghatározását Peter SALOVEY végezte. Szerinte az érzelmi intelligencia kiépülése többlépcsős folyamat, mely egyben az érzelmi intelligencia fő területeit is reprezen-

tálja: 1./ az érzelmek felismerése önmagunkban, 2./ az érzelmek kezelése önmagunkban, 3./ önmotiválás (akár flow is), 4./ mások érzelmeinek felismerése, 5./ kapcsolatkezelés.

A flow olyan ritka, ideális állapot, ahol optimális (lendítő) feszültség mellett optimális teljesítmény keletkezik (alkotói láz, hevület). Tudósok, művészek, szónokok tapasztalják meg leginkább. Fordított U függvény írja le, ahol az abszcisszán a feszültség, az ordinátán a teljesítmény van ábrázolva. A flow a függvény csúcspontján van. A flow állapota a legújabb tanulás-tanítási elképzeléseknek fontos eleme.

A érzelmi intelligencia kérdéskörével behatóan foglalkozó Daniel GOLEMAN szerint az EQ kondicionáláson alapuló módszerekkel fejleszhető. Mai tudásunk szerint metakogníció és metaemóció útján értelmezzük saját gondolkodásunkat és érzelmvilágunkat. Hasonló ez a módszer Freud „figyelő énjéhez”, vagyis az öntudatosítás képességéről van szó. Például megfontolandó tény, hogy ha felismerjük, hogy dühösek vagyunk és mérgeinkben cselekednénk, akkor megnő a szabadságunk, mert ésszerűbb megoldások között is válogathatunk. (Goleman 127-133.)

Az értékorientáció szociálpszichológiai jellegű buktatói

Az értékorientáció és erkölcsi nevelés folyamatában jelentkező további pszichológiai jellegű problémák megválaszolására a szociálpszichológia illetékes. A növendékre ugyanis nemcsak a nevelő befolyása hat, hanem társas környezete is befolyásolja, alakítja jellemét, vagyis a személyére jellemző attitűdrendszerét. Röviden tekintsük át, mit mondhat számunkra a szociálpszichológiai perspektíva.

A társas befolyásolás kifejezés azt jelenti, hogy a szociális környezet, amelyben élünk, direkt vagy indirekt módon hat ránk, befolyásol minket. Ezt teheti egy személy, egy csoport, vagy tágabb értelemben a társadalom szociális normáin keresztül. A társas befolyásolást és kölcsönhatást Norman TRIPLETT (1898) társas facilitációnak nevezte. ZAJONC (1980) feltárta, hogy a közönség jelenlétében mutatott teljesítmény akkor nő, ha egyszerű, jól begyakorolt cselekvéssorról van szó (pl. kerékpározás). Azonban a bonyolult, vagy újonnan tanult válaszok esetén romlik a teljesítmény (pl. matematikai feladatok). Zajonc szerint a jelenséget a motiváció régóta ismert elve magyarázza: a drive (arousal) magas szintje az ember domináns válaszait erősíti. Egyszerű cselekvések estén a domináns válasz valószínűleg a helyes válasz, tehát a teljesítmény nő; bonyolult viselkedések estén a domináns válasz valószínűleg hibás válasz lesz, tehát a teljesítmény csökken.

A dezindividualizáció jelenségét FESTINGER (1952) írta le. A jelenség lényege az, hogy a személyi anonimitás (vagyis csökkent éntudatosság) állapota csökkenti a felelősségérzetet. Ebben a helyzetben az emberek inkább megnyomják az áramütés gombját, mintha személyük ismert lenne, és teljes felelősséget kellene vállalniuk tettükért.

A szociális behatás LATANÉ (1981) féle elmélete a szociális befolyásolás sok jelenségét összefoglalja amikor azt állítja, hogy a.) a célpont személyre irányuló szociális behatás erőssége a befolyásoló források számával, közvetlenségével és fontosságával együtt növekszik (az összes erő a célpontra irányul), és b.) a befolyásoló forrás szociális behatása csökken a célpontok számának, közvetlenségének és fontosságának növekedésével (a forrás ereje megoszlik a célpontok között).

A konformitás (azonosulás) klasszikus kísérleteinek során ASCH (1952) azt találta, hogy a csoport egyöntetűsége még akkor is nyomást gyakorol az egyénre, hogy igazodjon a csoport ítéleteihez, ha az ítélet nyilvánvalóan hibás. Kisebb a konformitás, ha a csoport véleménye nem egyöntetű.

Az engedelmeskedés vizsgálataival MILGRAM (1974) azt demonstrálta, hogy az emberek képesek egyéni autonómiájukat és ezzel járó felelősségüket a felsőbb tekintélybe áthelyezni. (Áramütések adása a kísérletvezető felszólítására, legitimáló magatartásának hatására.)

Vélekedés és attitűdváltozást a meggyőzés kétféle módjával érhetünk el. 1.) központi úton, amikor az egyén a közlés lényegi tartalmára válaszol. 2.) perifériális úton, amikor az egyén a közlés nem tartalmi jegyeire (pl. az érvek számára) vagy a közlés körülményeire (pl. a közlő hitelességére) reagál. Újabb elmélet szerint egyszerű szabályokat, heurisztikákat használunk az érvek helyességének kikövetkeztetésére (pl. „a politikusok mindig hazudnak”). A csoportdöntések gyakran mutatják a csoportpolarizáció jelenségét, mely szerint a csoport döntése ugyanolyan irányú, de szélsőségesebb, mint a csoporttagok kezdeti álláspontjának átlaga: a tagok attitűdjei is eltolódnak a vita hatására kétféle, részint információs, részint normatív befolyás működése következtében.

A csoporttagok összetartó csoportja pedig a csoportgondolkodás csapdájába eshet, amikor elnyomják saját belső véleményüket a csoportkonszenzus érdekében. Ez a jelenség óriási hibákat okozhat (pl. az atombomba ledobása). Védekezés: valaki az „ördög ügyvédje” szerepét játssza, valamint jó külső szakértők bevonásával és egy „második esély” ülés tartásával kompenzálják a csoportgondolkodás lehetséges veszélyeit.

3. MIT HASZNOSÍTHAT MINDEBBŐL A PEDAGÓGUS?

A pszichológiai megfigyelések a kognitív fejlesztés kulcsát adják a pedagógus kezébe. A szakaszelméletek egyrészt arra hívják fel a figyelmet hogy a lelki fejlődés egy jól körülírható pszichológiai folyamat, melynek saját törvényszerűségei vannak. Másrészt arra, hogy a nevelés stratégiájának kialakításakor a kognitív érés stációinak ismerete nélkülözhetetlenül fontos. Az attitűdök beható tanulmányozása a kognitív disszonancia jelenségének felismerésében hozott eredményt. A kognitív disszonancia jelensége és az utána következő konzisztenciára való törekvés az attitűdváltás tudatosan tervezhető lehetőségét adja a pedagógus kezébe. A megfelelően előkészített pedagógiai helyzetben a kognitív disszonancia tudatos kiváltása morális kommunikációt, majd a probléma gondolati átértékelését, és ezzel véleményváltozást eredményez. Ráadásul minél finomabban, minél kisebb ellenállás kiváltásával történik a művelet, annál eredményesebb. A morális nevelésnek éppen erre van szüksége. Az érzelmek prekognitív jellege pedagógiai szempontból jól kihasználható lehetőség. Feltétlenül élni kell vele, hiszen nagy változásokat lehet elérni az érzelmek cselekvésre készítő, motiváló erejével. Az érzelmek fejlesztése, a felettük gyakorolt önkontroll kialakítása ugyancsak az erkölcsi nevelés feladata. Az érzelmi intelligencia elérése nevelési célként fogalmazandó meg. A szociálpszichológiai jelenségek közül legjobban a társas befolyásolás törvényszerűségeit és a meggyőzés módozatait tudja a pedagógus leginkább kihasználni.

A pedagógia területét nézve láthattuk, hogy a kilencvenes évek törekvései túlléptek a posztmodern kor antipedagógiát hozó gondolatrendszerén és újra deklarálják a nevelés szükségességét. Oelkers szerint a gyermek nem plurális világ, hanem önmagát építő egységes individuum, aki morális kommunikációk útján vonható be a nevelésbe. Frank és Glasersfeld szerint az erkölcsi nevelés lényegében kompetenciák átadása, értelmezési művelet. Kódokat és ellenkódokat találunk ki, s ezek szakadatlan játékában a közvetítés a pedagógia feladata. MacIntyre egyenesen az erény arisztotelészi értelmezéséhez tér vissza. Nála az újdonság az erényekhez társuló nyilvános indoklás és kritika. Rescher már újra eszményeket fogalmaz

meg, amikor emberi értékről, méltóságról, szabadságról beszél. Gauthier az érvelés kultúrájának kialakítását tartja a legfontosabb pedagógiai feladatnak. Aviram az autoritás szükségességére és a felnőtt tekintélyének fontosságára figyelmeztet. A fenti véleményekből látható, hogy egyre többen gondolkodnak úgy, hogy az etikai valamint az érzelmi biztonság és stabilitás – a hozzá kapcsolódó pozitív irányú kreatív gondolkodással együtt – manapság az emberi társadalom legnagyobb hasznát jelentik. Ezek az öröndetes törekvések új, megtermékenyítő lendületet adnak a pedagógia további fejlődésének. Az erkölcsi nevelés feladatát és kötelességét ma semmilyen módon nem lehet megkerülni és kijátszani, mint ahogyan azt a posztmodern tette. Ezért feltétlenül szükséges egy új neveléseméleti modell kigondolása, amely minden tényezőt figyelembe vesz. Oelkers (1998) szerint az „újráfogalmazás” pillanatnyilag csak az etikai nevelés problémahalmazát érintő sejtések körülírása lehet. Véleményem szerint azonban ma már közelebb vagyunk ahhoz, hogy egy általános érvényességű elméleti modellt alkothassunk a közoktatásban megvalósítandó korszerű és igényes erkölcsi nevelés számára.

BIBLIOGRÁFIA

- Ancsel Éva: Írás az éthosról. Bp. Kossuth, 1981.
 Anzenbacher, Arno: Bevezetés a filozófiába. Bp.: Herder, 1993.
 Atkinson, R.: Pszichológia. Bp. Osiris, 1997.
 Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Bp. Telosz, 1997.
 Bábosik István: Nevelésemélet. Osiris, Bp., 2004.
 Báthory-Falus szerk.: Pedagógiai lexikon. Keraban, 1997.
 Bernáth-Solymosi szerk.: Fejlődéslélektani olvasókönyv. Bp. Tertia, 1997.
 Boda László: Erkölcssteológia. I-IV. SzIT. Bp. 1993-1999.
 Buda Béla: Az empátia - a beleélés lélektana. Gondolat, Budapest.
 Claparède, E.: A funkcionális nevelés. Tankönyvkiadó, 1974.
 Cole, M. és S.: Fejlődéslélektan. Osiris, 1998.
 Csányi Vilmos: Az emberi természet: humánteológia. Bp.: Vince K., 1998.
 Csepeli György: Szociálpszichológia. Bp. Osiris, 1997.
 Dewey, J.: A nevelés jellege és folyamata. Tankönyvkiadó, 1976.
 Dörömböczi János: Erkölcsi alapismeretek. Bp. Tankönyvkiadó, 1999.
 Fehér Irén szerk.: Pedagógia és pszichológia szöveggyűjtemény. Comenius, 1999.
 Forgács József: A társas érintkezés pszichológiája. Bp. Kairosz, 1995.
 Fromm, Erich : A szeretet művészete. Bp.: Helikon K., 1984.
 Hársing László: Irányzatok az etika történetében. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.
 Heller Ágnes: Általános etika. Bp.: Cserépfalvi , 1994.
 Heller Ágnes: Morálfilozófia. Bp.: Cserépfalvi, 1996.
 JATE szerk.: Neveléseméleti szöveggyűjtemény. Szeged, JATEPress, 1994.
 Kecskés Pál: Az erkölcsi élet alapjai. Jel Kiadó, Bp., 2003.
 Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris, Bp., 2004.
 Kozma Béla szerk.: Pedagógiai szöveggyűjtemény. Pécs, Comenius, 1996.
 Kron, Friedrich W.: Pedagógia. Bp. Osiris, 1997.

- Küng, Hans : Világvallások etikája. Bp.: Egyházfórum: Ref. Zsinari Iroda, 1994.
- Lappints Árpád: Érték és nevelés. Pécs, Comenius, 1998.
- Macintyre, Alasdair : Az erény nyomában. Bp.: Osiris, 1993.
- Mérei-Binét: Gyermeklélektan. Bp. Gondolat, 1981.
- Mészáros Aranka: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös, 1999.
- Nagy József: XXI. század és nevelés. Bp. Osiris, 2000.
- Németh András: A reformpedagógia múltja és jelene. Tankönyvkiadó, 1996.
- Nyíri Tamás: Alapvető etika . Bp.: Pázmány P. Róm. Kat. Hittudományi A., 1988.
- Nyíri Tamás: Antropológiai vázlatok. Bp.: Szt. István Társ., 1972.
- Oelkers, Jürgen :Nevelésetika. Bp.: Vince K., 1998.
- Perlai Rezsóné: Tanulásról óvodapedagógusoknak. Pécs, Comenius, 2000.
- Piaget, Jean: Gyermeklélektan. Osiris, Bp., 1999.
- Pukánszky-Zsolnai: Pedagógiák az ezredfordulón. Bp. Eötvös József Kiadó, 1998.
- Ranschburg Jenő: Félem, harag, agresszió. Tankönyvkiadó, 1983.
- Ranschburg Jenő: Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban. NT, Bp., 1998.
- Rókusfalvy Pál: Emberré válni, embernek maradni. Bp. Tankönyvkiadó, 1994.
- Schaffhauser Ferenc: A nevelés alanyi feltételei. Bp. Telosz, 2000.
- Turay A.- Nyíri T.- Bolberitz P.: Bevezetés az etikába. Bp.: Szt. István Társ., 1981.
- Vajda Zsuzsanna: A gyermek pszichológiai fejlődése. Helikon, Bp., 1999.
- Vajda Zsuzsanna: Nevelés, pszichológia, kultúra. Bp.: Dinasztia K., 1997.
- Váriné Szilágyi Ibolya: Az ember, a világ és az értékek világa. Bp.: Gondolat, 1987.