

Dr. Pálvölgyi Ferenc

## AZ ISKOLA SZEREPE A SZEMÉLYISÉG SZOCIOMORÁLIS FORMÁLÁSÁBAN<sup>1</sup>

Magyarország európai integrációja az iskola világában is szükségszerű változásokat hozott. Folyamatosan módosultak az oktatási rendszer domináns jellemzői, egyre inkább éreztetik hatásukat az oktatás társadalmi-gazdasági környezetében zajló új folyamatok, a racionális mérlegelésen alapuló egyéni és intézményi döntések, valamint a szervezett csoportok által képviselt szakmai- és politikai szándékok. A nagyobb globális egységhez való tartozás elsősorban új elvárásokat támaszt és ezzel párhuzamosan új feladatokat jelent. Az Európai Unió hasznos és sikeres polgárának lenni kettős követelmény: egyrészt nyitott gondolkodású, alkalmazkodásra és másokkal való együttműködésre képes személyiséget igényel, másrészt saját nemzeti értékeihez ésszerűen ragaszkodó és ezeket tudatosan képviselő szellemiséget kíván.

Az európai elvárásoknak megfelelő rugalmas *emberideált* azonban nem lehet pontosan rögzíteni, mert jellemzőit az *élő gyakorlat* formálja, a nap mint nap újrafogalmazódó *egyéni és társadalmi igények* alakítják ki. E konstruktív értékteremtő társadalmi együttműködésben az iskolának figyelmes partnerként kell viselkedniük, ha alapfeladataikat meg kívánják oldani. Ugyanakkor a hatékony neveléshez *biztos értékorientációra*, az irányíthatóság érdekében *pontosan kitűzött célokra* és ezek eléréséhez alkalmas módszerekre is szükség van, különben nem garantálható a kívánt eredmény. E paradox jelenség miatt a rugalmasságot kívánó társadalmi elvárások és az alapvető pedagógiai szakmai követelmények között ellentmondás feszül. Az iskolának ugyanúgy ki kell elégítenie a társadalom különböző rétegeinek eltérő igényeit, mint ahogyan pedagógiai okokból meg kell fogalmaznia azt az egységes emberképet, amely szerint a modern Európa és benne szűkebb Pátriánk számára állampolgárokat nevel.

A sokszínűség társadalmi-, és az egységesség szakmai igénye ma párhuzamosan jelentkezik, s ezeket egyszerre kielégíteni csaknem lehetetlen. A probléma nem kezelhető az „értéksemlegesség” jelszavával, mert ennek elidegenítő hatása a tapasztalatok szerint a tanári kongruencia sérüléséhez és az egyes fontos értékek elszigetelődéséhez, atomizálódásához vezet. Ha a nevelés kérdéseiben előbbre akarunk lépni, akkor sokkal inkább keresnünk kell azt, ami összeköt, semmint azt, ami szétválaszt. Ahhoz tehát, hogy a nevelés folyamatait európai szinten is megfelelően tudjuk kezelni, új megközelítést alkalmazó, *értékkompatibilis* pedagógiai szemléletre van szükség. Ennek lényege az, hogy a nevelést *a különböző pozitív világnézetekben található közös értékekre* alapozzuk és olyan nevelési módszeregyüttest alkalmazunk, amely lehetővé teszi a közös értékalapra támaszkodó gyermeki önalkotó tevékenység hatékony pedagógiai támogatását. Tanulmányunkban az eurokonform értékkompatibilis nevelés alapelveit és a megvalósítására alkalmas didaktikai-metodikai repertoárt igyekszünk bemutatni.

---

<sup>1</sup> Megjelent az alábbi kötetben: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2009. pp. 21-35.

A téma aktualitása vitathatatlan, hiszen korunkban az erkölcs plurális felfogásából adódóan nincsen olyan részletesen kidolgozott és konkrét értékekkel működő nevelési koncepció, ami *közmegegyezésre* számíthatna. Míg a tradicionális normatív elképzelések határozottan filozófiai- vagy valláserkölcsei alapokra helyezik a nevelést, addig az értékrelatív és szabadelvű pedagógiai koncepciók ügyesen megkerülik az értékek kérdését, a modern pedagógiai elméletek pedig egyenesen tudományon kívüli tényezőnek tekintik őket. A Pázmány Péter Katolikus Egyetemen folyó pedagógiai kutatómunka eredményei alapján az a vélemény erősödött meg bennünk, hogy a szociomorális fejlesztésben megjelenő domináns értékeket a pedagógia tudományterületén belül és a tudomány módszereivel kell meghatároznunk. A pedagógiai érvényesség alapja elsősorban az egyén és a legtágabb értelemben vett közösség oldaláról egyaránt fennálló *hasznosság* lehet. Ugyanakkor azt is figyelembe kell vennünk, hogy kizárólag a tudományos alapossággal megrajzolt és a *szociális életképesség* kritériumait is szem előtt tartó *pedagógiai emberkép* alapján lehetséges a specifikusan pedagógiai értelmezésű *nevelési értékek* pontos meghatározása. Felfogásunkban az ember – függetlenül létezésének külső világnézeti magyarázatától – olyan testi-szellemi perszonális valóság, aki a pedagógiai fejlesztés hatására a nevelés folyamatában alkotja meg önmagát, hogy kitűzött céljait saját maga és közössége javára elérje.<sup>2</sup> Tehát *a nevelés az ember belső vezérlésű önfejlesztő képességeire épül*, ezért a gyermeket a nevelés folyamatában olyan pedagógiai hatásrendszerekkel kell támogatni, amelyek segítik az alapértékek bázisán meginduló sajátos önépítő tevékenységének kibontakozását.

Pedagógiai koncepciónk érvényes és pontosan definiált erkölcsi értékekből kíván a gyermekben *működőképes* fogalmi-tapasztalati konstrukciókat létrehozni. Ezek a hasznos és gondosan szelektált értékek szükségszerűen nem lehetnek mások, mint *az egyetemes emberi kultúra legfontosabb társadalmi-morális tapasztalatai*. Ha ilyen értékek meghatározhatók, akkor ezek tudományos igényű felhasználásával bármely nem destruktív világnézetű ember számára elfogadható, hatékony erkölcsi nevelési rendszer építhető. Mivel a keresett *alapértékek* egyértelműen *az emberi kultúra részei*, ezért ott kell lenniük az emberiség történetében, a világvallások tanításaiban, a filozófiai gondolkodás eredményeiben, a tudományokban, sőt ott kell lenniük a ma élő emberek erkölcsi vélekedéseinek archetipikus mélyrétegeiben is. Azokat az alapértékeket igyekszünk tehát megállapítani, amelyek a *harmonikus erkölcsi fejlődés* fundamentumát képezik, hogy később majd morális építőkövekként tudjuk őket a pedagógiai fejlesztés folyamatában felhasználni.

Az egyén és a társadalom számára legfontosabb alaptörvények modern olvasatait több évig tartó teoretikus és empirikus kutatómunkával határoztuk meg.<sup>3</sup> Hangsúlyozzuk, hogy az alábbi erkölcsi irányelveket az emberi gondolkodás tradícióiból, legfontosabb szövegeiből és társadalmi tapasztalataiból kifejezetten pedagógiai céllal vezettük le, így elsősorban a nevelés területén tartjuk őket közvetlenül felhasználhatónak. Eddig három alapvető *fundamentális erkölcsi törvényt* (FET) sikerült azonosítani, amelyek vélhetően a modern nevelés morális bázisát képezhetik. Ezek a következők:

---

<sup>2</sup> Bővebben lásd: Pálvölgyi Ferenc 2005. *Egy pedagógiai ihletésű emberkép körvonalai*. In: Mester és Tanítvány 8. szám, 174-186.

<sup>3</sup> A 2001 és 2007 között végzett teoretikus kutatómunka keretében kritikai forráskutatást, majd deduktív és analitikus jellegű tartalomelemzést végeztünk, hogy tudományos eszközökkel tárhassuk fel a *filozófiatörténet*, az *összehasonlító vallástudomány* és a *modern embertudományok* területén fellelhető közös értékeket, s ezek kapcsolódási pontjait. Az értékhalmozokat rendszereztek, tipizáltuk és minimális elemszámmal redukáltuk. Az így kapott szignifikáns alapelvek egy közös és univerzális erkölcsi rendszer fundamentumát jelentik, amelyek hosszú ideig maradáno értékeket képviseltek és feltételezhetően a jövőben is képviselni fognak. Bővebben lásd: Pálvölgyi Ferenc 2004. *Az erkölcsi nevelés új perspektívái*. In: Mester és Tanítvány 1. szám, 82-97.

1. „*Védd az ember életét és méltóságát!*”. Az első (vitális<sup>4</sup>) törvény az emberi személy lényegi mivoltának megóvását garantálja és létezésének fizikai és szellemi feltételeit biztosítja. A világvallások az élet adásának képességét, s ebből eredően visszavételének<sup>5</sup> jogát Istennek tartják fenn. A filozófiai etikák az emberi személy testi-szellemi értékeire helyezik a hangsúlyt, és érzékenyebbek a *szabadságeszmény* kifejezésére. Az életet megsemmisítő erkölcsi visszaélések – éppen az ember szabad akaratából következően – gyakran előfordultak az emberiség történetében. A nevelés intézményei által éppen ezektől a szörnyűségektől akarjuk megóvni a társadalmat. A pedagógiai jövő-paradoxon miatt (Oelkers, 1998, 12-13) pontosan nem tudjuk ugyan, hogy mire kell felkészítenünk a jövő nemzedékeket, de azt biztosan tudjuk, *mit nem szabad megtenniük*. Ennek beláttatása pedig az egyik legfontosabb pedagógiai feladat.
  
2. „*Védd az ember környezetét és közösségeit!*” A második (habituális<sup>6</sup>) törvény – az első törvénnyel összhangban – az ember *biztonságát, szükségleteinek kielégítését és személyiségbeli kibontakozását* szolgálja. Az ember születésének pillanatától kezdve egészen felnőtté válásáig közvetlen szociális környezetének segítségére szorul, azon túl pedig haláláig az emberi társadalom és kultúra védőburka veszi körül. A védőgondoskodó társadalmi környezet tehát – az egészséges természeti környezettel összhangban – az ember számára létkérdés, e nélkül nem tud életben maradni. A személyes gondoskodás tehát erkölcsi kötelesség ugyanúgy, mint a természeti- és szociális környezet megóvása. Az igazságosságon alapuló társadalmi rend kiépítésében való közreműködés pedig szintén erkölcsi kötelesség. Az erkölcsi nevelésben kell meggyőznünk a gyermeket, hogy a környezet és a társadalom védelme az ember egyetlen ésszerű választási lehetősége.
  
3. „*Védd az ember alkotásait és javait!*” A harmadik (egzisztenciális<sup>7</sup>) törvény – az első és a második törvénnyel összhangban – az emberi tevékenységet teszi értelmessé, valamint a kultúra megőrizhetőségét és továbbadhatóságát biztosítja. Az ember által alkotott és megváltoztatott környezet, vagyis a kultúra folyamatosan fejlődik azáltal, hogy az egymást követő generációk tovább építik azt. Erkölcsi értelemben *a szellemi javak védelme* tehát a kultúra megőrzése és továbbadása szempontjából fontos. Mind a magán- mind a köztulajdon megóvása alapvetően erkölcsi kérdés. *Az emberi munka eredményének, s ezáltal a cselekvés értelmességének megőrzése mind az egyén, mind a társadalom számára létfontosságú, mert a fejlődést szolgálja*. Ennek biztosítása alapvető erkölcsi kötelesség, átörökítendő eszmény.

A három leírt fundamentális erkölcsi törvényt az emberi kultúra etikai hagyományainak teoretikus redukciója útján fogalmaztuk meg. Az alaptörvények egymással szoros kapcsolatban állnak, és együtt biztosítják az ember létezésének, szükségletei kielégítésének és egyéni-társadalmi fejlődésének lehetőségi feltételeit. A helyes emberi cselekvés egyetlen alaptörvényt sem sérthet. Úgy véljük, hogy értékvesztés nélkül ennél tömörebben már nem lehet kifejezni az univerzális erkölcsi kötelességeket. Az alapértékek koncentrált megfogalmazására azért volt szükség, hogy vallásoktól, filozófiai irányzatoktól és világnézetektől *függetlenné* tegyük őket, hiszen ez az *értékkompatibilitás* legfontosabb

<sup>4</sup> A szónak az emberi élettel összefüggő, azt méltósággal élhetővé tevő jelentését használjuk.

<sup>5</sup> E kontextusban alapvetően az élet transzcendens dimenziókba emeléséről (kereszténység, iszlám), vagy az Egy önmagába való visszatérésének fokozatairól (a távol-keleti vallások többsége) van szó.

<sup>6</sup> Az emberi természetnek, állapotnak, helyzetnek és szokásoknak megfelelő fogalmat jelent.

<sup>7</sup> Ebben az értelemben a folyamatos létezést illető, létfenntartási, életképességi, megélhetési fogalmakkal azonosítható.

feltétele. Viszont fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy a fundamentális erkölcsi alapértékek *nem „világnézetiileg semlegesek”*, mert ez logikai abszurditás lenne. Az alaptörvények éppen hogy a legfontosabb emberi alapértékek *mellett* foglalnak állást, azokat fejezik ki a lehető legtömörebb formában. Ezek viszont minden konstruktív értékrendben jelen vannak, világnézeti különbségektől függetlenül, mert az értékek eredőjét képviselik. A pedagógiának éppen arra van szüksége, hogy az általános emberfejlesztés modelljét a legalapvetőbb értékekre alapozza.

Az alaptörvények pedagógiai alkalmazása megkívánja, hogy ne parancsok, hanem belátható *alapelvek* vagy követhető *szabályok* formájában fogalmazzuk meg őket. Indokolt továbbá az is, hogy már az első lépéseknél tágítsuk nyelvi eszközeinket és szavakban, fogalmakban gazdagabb módon interpretáljuk a legfontosabb szociomorális elveket. Így célszerű bevezetnünk a *pedagógiai erkölcsi szuperérték* (PES) fogalmát. A szuperértékek olyan követendő elveket és magatartásmintákat képviselnek, amelyekből az értékkompatibilis nevelés tervezésre és gyakorlati alkalmazásra szánt értékkatalógusa kibontható.<sup>8</sup> A fundamentális erkölcsi törvényekből lebontható pedagógiai erkölcsi szuperértékek a következők:

1. Az emberi élet védelme
2. Az emberi személy értékének és méltóságának védelme
3. A család és a társadalom védelme
4. Az igazság és a kölcsönös szabadság védelme
5. A testi és a lelki egészség védelme
6. A szellemi értékek védelme
7. Az anyagi javak védelme

A fundamentális erkölcsi törvényekből (FET) levezetett pedagógiai szuperértékek logikus rendszert alkotnak. Mindhárom alaptörvény a belőle származó szuperértékekre bomlik. A centrálisan elhelyezkedő PES-4 – mint igazság- és szabadságelv – olyan közös értéket képvisel, mely mindhárom alapértékből táplálkozik és egyben a többi szuperérték kontrollja. Ezek a kapcsolatok így alakulnak:

- vitális törvény (FET-1) → (PES-1) & (PES-2) & (PES-4)
- habituális törvény (FET-2) → (PES-3) & (PES-5) & (PES-4)
- egzisztenciális törvény (FET-3) → (PES-6) & (PES-7) & (PES-4)

Ahhoz, hogy a fundamentális törvények és szuperértékek egy meghatározott pedagógiai célrendszer alapját képezhessék, olyan értékkatalógust kell belőlük készíteni, amelyek alkalmasak a részcélok kitűzésére. Ugyanakkor az értékkatalógus nem lehet annyira részletező, hogy megakadályozza a gyakorlati felhasználó adaptív lehetőségeit. Véleményünk szerint most elegendő a 7 szuperértéket 7x7 egyszerűbb értékre vagy értékes tulajdonságra bontani, amelyeknek megalapozása és fejlesztése rögtön 49 különböző részcélként értelmezhető. A részcélok további finomítása már a gyakorló pedagógus feladata. A szemléltetés kedvéért bemutatjuk hétköznapi erkölcsi értékek egy lehetséges táblázatát:

---

<sup>8</sup> E tanulmányban a pedagógiai erkölcsi szuperértékek teoretikus elemzésére a tudatosan választott gyakorlati szemléletmód miatt nincsen lehetőség. Terveink szerint a szociomorális nevelés univerzális modelljének, s benne az értékkompatibilis pedagógia koncepciójának részletesebb bemutatását a *Mester és Tanítvány* hasábjain közölni fogjuk.

## A GYAKORLATI ERKÖLCSI ÉRTÉKEK TÁBLÁZATA

PES-1	PES-2	PES-3	PES-4	PES-5	PES-6	PES-7
bátorság	bizalom	felelősség- érzet	döntési képesség	aktivitás	céltudatosság	becsületes- ség
életvédelem	elfogadás	figyelmesség	elemző- képesség	alkotóerő	érték- szemlélet	helyes gazdálkodás
empátia	értéktudat	kötelezettség vállalása	etikai érzék	gyakorlati érzék	jövőkép	karitativitás
jóakarat	határozott- ság	közösségi szellem	igazságosság	harmónia	hagyomány- örzés	megbízható- ság
kötelesség- tudat	önfegyelem	megbocsátás	kongruencia	kreativitás	kíváncsiság	mértékletes- ség
önfeláldozás	tisztelet	nemzettudat	méltányosság	nyitott gondolkodás	műveltség	pontosság
segítőkész- ség	tolerancia	szeretet	önérvénye- sítés	önkifejezés	önfejlesztés	szorgalom

A fent vázolt 49 *különböző* érték vagy értékes tulajdonság listája nem (lehet) teljes, hiszen a szuperértékek számtalan bennfoglalt részértékre bonthatók. Ez a *flexibilitás* nagy pedagógiai mozgásteret biztosít a tervező-alkalmazó pedagógus számára. *Közös* az értékekben viszont az, hogy a fundamentális erkölcsi törvényekből (FET 1-3) levezethetők, s így nincs egyetlen pozitív értékrendszer sem, amelyben ne lennének természetes módon jelen. Ezért biztosan állíthatjuk, hogy értékcatalogusunk elemei bármely konstruktív értékrenddel kompatibilisek, s így az erkölcsi fejlesztés céljaira ajánlható *univerzális értékalapot* képviselnek.

*Szabadság és demokrácia* az állampolgárok biztos erkölce nélkül elképzelhetetlen. Európa pedig e két fontos rendező elvre alapozta jövőjét, amelynek hatása természetes módon az állampolgárok konstruktív életvezetésében nyilvánulhat meg. Egyén és társadalom egymást erősítő harmóniája nem vásárolható érték, hanem az erkölcsi nevelésben megjelenő *párbeszéd, közös gondolkodás, morális egyezkedés és artikuláció* eredménye. Az új Európa új erkölcsének olyan alapokra kell épülnie, amelyek kiállták az évezredek próbáját és amelyek az emberi társadalmak közös szellemi örökségét képezik. Ezeket a szóban forgó alapokat minden gyermeknek „zsigeri szinten” kell elsajátítania, s a minőségi közvetítésre csak a hatékony, tudományos alapokon álló intézményes nevelés képes. A korszerű „*etikai nevelés*” nem „morál”, vagyis nem csoporterkölcs, nem ideológia és nem egy meghatározott erkölcs igazolása, hanem *modern érvelési forma*, amely az erkölcsi tradíció korlátlan nyilvánosság előtti vizsgálata céljából az ész egyetemes igényének van alávetve. Ezért látszik az új feladatra minden korábbi nevelési és oktatási elképzelésnél alkalmasabbnak a *konstruktív pedagógia*, mert ez a paradigma kognitív jellegénél fogva alapvetően támogatja a szükséges

kommunikatív alapfunkciót. *Ha a nevelést a világról szóló belső konstrukció építéseként fogjuk fel, akkor a fejlesztés domináns folyamataiban le kell játszani azokat a morális egyezkedési játékokat, amelyek a megfelelő értékek helyét stabilizálják a gyermeki kognitív világmodell szerkezetében.*

A modern nevelés soha nem az elvek erőszakos és kényszerrel történő végrehajtását célozza. Sokkal inkább olyan módszereket használ, amelyek a problémák megértésén és az értékek elfogadásán alapuló belső azonosulást támogatják. A gyermekeknek feltétlenül el kell sajátítaniuk az *erkölcsi alapkódokat*, s ez alól senki sem lehet kivétel, mert a megismert általános értékek jelentik a nevelésben meginduló morális kommunikáció bázisát. Éppen az alapkódok sikeres interiorizálásának élménye készíti őket azok folyamatos használatára, ami szükségszerűen újabb és újabb megbeszélni, értékelni és megoldani való probléma felbukkanását idézi elő. A gyakorlati alkalmazás e folyton megújuló bizonytalansága akadályozza meg azt, hogy bárki „morális szakértőként” léphessen fel. Ugyanakkor az így szerzett tapasztalatok egy mindinkább gazdagodó kompetencia-együttest hoznak létre, amelyet a nevelt az aktuális erkölcsi problémák kezelésében mozgósítani tud.

Érdekes jelenség, hogy a mai plurális értékrendű, multikulturális és multinacionális társadalomban egyáltalán nem csökkent a közvélemény nevelés iránti igénye. A társadalom elvárásai általában képszerű metaforákban fogalmazódnak meg, miszerint az erkölcsi nevelés céljai valamiféle „magaslatok”, amire a tanulóknak „fel kell jutniuk”. E képpel a tudományos pedagógia nem tud mit kezdeni, mert a nevelés folyamatait ez nem írja le és a magaslatokat jelentő „morál” szerepét pedig az illetékeség hiányában nem veheti át. A nevelés a modern társadalmakban sokkal inkább mint „*a morál médiuma*” jelenik meg, amely egyrészt az egyetemes értékörökséget kommunikálja, másrészt állandó lehetőséget biztosít az erkölcsi reflexiókra (Oelkers, 1998, 19). *A nevelés igazi lényege az alapvető fontosságú kompetenciák átadása-átvétele, kódok és ellenkódok szakadatlan játéka, a morális érvelés és meggyőzés kommunikatív alkotó folyamata.* Ebben a személyiségépítő munkában minden érintett szereplőnek, vagyis a kultúra intézményeit képviselő pedagógusnak, a társadalmi igényeket reprezentáló szülőnek és a fejlődő individuumot megtestesítő gyermeknek alkotó módon együtt kell működnie. Soha nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni, hogy *a főszerep a gyermeké* és saját személyiségének építésében elsősorban ő maga az illetékes. Jövője attól függ, hogy a tanultakat hogyan tudja megfelelően alkalmazni.

A szociomorális fejlesztés értékkompatibilis koncepcióját bemutató tanulmányunkban igyekszünk a fenti nevelési elképzelésekhez harmonikusan illeszkedő didaktikai-metodikai apparátust is összeállítani. Végigtekintve az európai pedagógiai gondolkodás fejlődéstörténetén először azt foglaljuk össze, hogy tulajdonképpen milyen didaktikai-metodikai örökség áll rendelkezésünkre az erkölcsi nevelés e modelljének működtetéséhez, majd utóbb azt, hogy ebből valójában mi is használható fel számunkra. A XXI. század elején azonosítható és érvényesen alkalmazható nevelési módszeregyüttes a következő:

- az antik örökség humanizált változata, mely a *követelményállítást* és a *számonkérés* kettősségében él tovább,
- a tudományos pedagógia által létrehozott nevelési- és oktatási koncepciók és a hozzájuk tartozó metodikák,
- a reformpedagógiák sajátos módszerei, főképpen az indirekt irányítású, alkotó jellegű tanulási tevékenységet támogató eljárások,
- és a konstruktív pedagógia azon módszerei, amelyek a belső világmodell gazdagítására és a konceptuális váltás előidézésére tervezték.

A fenti négy rendkívül színes és összetett módszertani kategória részben *deklaratív*-, részben *kommunikatív* metodikai elemeket tartalmaz. A modern erkölcsi nevelésnek az

*autoritás* és a *pluralizmus*, vagyis az értékörzés és a felette történő egyezkedés dualizmusa között kell pedagógiai kapcsolatot létesítenie. Logikus, hogy a feladat megoldásához feltétlenül *kettős kritériumrendszert* kell alkalmaznunk. Ez a duális kritériumrendszer értelemszerűen két elemkészletet igényel. A modell egyik (A) elemkészlete az értékek deklarálására és interiorizálására alkalmas, a másik (B) elemkészlet pedig a kommunikáció és a morális artikuláció igényeit megalapozó nevelés kritériumait definiálja. Az elemkészletek szukcesszív és/vagy szimultán kombinálásához, a helyes arányok összehangolásához és konkrét pedagógiai szituációkban történő alkalmazásához a pszichológiai felismerések adnak segítséget. Ezek szerint a kisgyermekkor inkább tekintélyelvű, a kamaszkor pedig inkább meggyőzésvivő pedagógiát kíván. Nyilvánvaló, hogy előbb meg kell ismerni az alapértékeket ahhoz, hogy később eredményesen lehessen őket artikulálni. *A közös érték alap létezése a morális kommunikáció lehetőség feltétele.*

Mivel a hatékony szociomorális fejlesztéshez minden alkalmas módszerre szükségünk van, ezért elsősorban azt célszerű rögzíteni, hogy a rendelkezésre álló repertoárból *melyeket kell feltétlenül kizárni*. Ehhez az alábbi három szempontot vesszük majd figyelembe:

- Egyáltalán nem alkalmazhatók a *fizikai vagy lelki erőszakra* épülő módszerek, mert ez sérti az ember alapvető jogait és pedagógiai értelemben is eredménytelen. A kikényszerített viselkedésformához ugyanis nem tartozik belső azonosulás. Tiltott módszerek: *a szidás, a fenyegetés, a verés és a szeretetmegvonás*. A szidás negatív énképet hoz létre, a fenyegetés agressziót szül, a verés gyűlöletet vált ki, de mindközül legrosszabb a szeretet megvonása, mert a gyermek *ősbizalma* rendülhet meg, ami jóvátehetetlen személyiségbeli károkat okoz. (Czike, 1996, 108-112).
- Kizárandók a *„laissez faire” stílusú pedagógiák szélsőséges módszerei*, mert a tanár még indirekt módon sem tudja bennük érvényesíteni a nevelési célok elérése érdekében szükséges irányító szerepét. Ekkor a gyermek segítség nélkül marad, s teljesen önmagára van utalva. Az ilyen eljárások ellenőrizhetetlenek és egyáltalán nem, vagy nem a kívánt irányban fejlesztenek (Zrinszky, 2002, 295).
- Kerülendők a *nem életkor-adekvát* módszerek. Biztos elméleti felkészültség és nagy gyakorlat kell a pedagógiai eljárások szabad összeválogatásához. Ha ez rosszul sikerül, akkor az egyébként kiváló módszer bizonytalanságot hoz, vagy személyi ellenállást vált ki.<sup>9</sup>

E három tiltó szabály csak a módszerek töredékét zárja ki a használatból, számos módszerünk marad tehát arra, hogy az értékkompatibilis szociomorális fejlesztés metodikai igényeit kielégítse. Fentebb említettük a duális alapmodell sajátosságait. Ott még csak nagyon vázlatosan jeleztük, hogy milyen eljárások tartoznak a nevelési koncepció deklaratív és diskurzív módszeregyütteséhez. Most részletesebben kívánjuk az alkalmazható módszereket bemutatni.

Az „A” jelű deklaratív modell elemkészletének pedagógiai karaktere direkt-interiorizáló jellegű, ami az alapvető értéktételezés és értékbeépítés feladatainak megoldására teszi alkalmassá a koncepciót. Elsősorban a 6-12 éves gyermek igényeinek felel meg úgy, hogy ezen életkori szakasz utolsó két évében feltétlenül el kell kezdeni az indirekt-kommunikatív módszerek bevezetését. A nevelői magatartás főként autoriter, amely pedagógiai szempontból indokolt esetekben hajlik a demokratikus megoldások felé. A deklaratív metodika az alábbi módszeregyüttesre épülhet:

---

<sup>9</sup> A nagy cselekvési szabadságot adó és a már meglévő tapasztalatokat alkotó módon mozgósítani kívánó szituációval a kisebb gyermek nem tud mit kezdeni. Ugyanakkor a túlzott kötöttségeket alkalmazó, mindent aprólékosan le szabályozó metodika pedig nem engedi a kamasz természetes önépítő tevékenységét szabadon és kreatívan kibontakozni.

- A *pedagógiai hagyomány* klasszikus nevelési módszerei, vagyis a preferálás (bátorítás, elismerés, dicséret és jutalmazás) és a szankcionálás (emlékeztetés, figyelmeztetés, büntetés).
- A *tudományos pedagógia* által kidolgozott *direkt* módszerek, leginkább a direkt szokásformálás, a mintaközvetítés és a meggyőződés-formálás.
- A *reformpedagógiákból* átvehető módszerek, tehát az ismeretszerzést mint tapasztalást hangsúlyozó, dinamikusabban kezelhető eljárások: a beszélgetés, a munka, a játék, az ünnep, a kooperáció, a felfedezés és a művészet.
- A *konstruktív pedagógia* azon módszerei, amelyek a belső világmodell gazdagítására és konceptuális váltás előidézésére használhatók fel. Konstruktív információszerező módszer bármi lehet, ami ismeretet közvetít, tapasztalatot nyújt. Konstruktív információfeldolgozó módszerként például a reformpedagógiák kognitív-heurisztikus módszereit alkalmazhatjuk.

A „B” jelű kommunikatív modell a kamasz és a fiatal felnőtt igényeit elégíti ki, s főleg a tanári háttérintéssel működő indirekt eljárásokat használja. Pedagógiai karaktere *akkomodáló*, azaz változásorientált, a gyermekre jellemző kognitív konstrukciókat segíti felnőtté válni. Fő feladata, hogy a reális és *partikuláris* értékeket az alapértékekre épülő *konszenzus* útján segítse megtalálni. A domináns nevelői stílus *demokratikus*, amely mögött egy párbeszédet preferáló *diskurzív* módszeregyüttes áll. A „B” modell módszerei nagyrészt megegyeznek az „A” modellhez tartozó módszerek *indirekt* változataival, vagyis az *önállóságot* és a *szabadságot* lehetővé tevő metodikai verziókkal. Van azonban néhány különleges módszer is, amint rövidesen látni fogjuk. A kommunikációs metodika elemkészlete az alábbi módszerekből állítható össze:

- A *hagyományos pedagógia* preferáló módszerei közül a dicséret és a jutalmazás szerepe csökken, az *elismerés* metodikai jelentősége pedig – mivel a tanár inkább „tantárgyszakértői” és „felelős vezetői” szerepben jelenik meg – fokozottan megnő. A *bátorítás* jellege – ha egyáltalán szükség van rá – indirektté válik. A szankcionáló módszerek közül az *emlékeztetés* és a *figyelmeztetés* változatlanul használható. A károkozás esetén a *jóvátétel* elvét kell alkalmaznunk, az elkerülhetetlen *büntetések* egyre inkább az objektív következmények elve alapján kell kiszabnunk. A nevelői személyiségnek a „a segítőkész felnőtt barát” és az „igazságos felelős vezető” karakterét kell ötvöznie.
- A *tudományos pedagógia* módszerei közül az indirekt hatásrendszereket működtető eljárások alkalmazhatók. Elsősorban használható a *közvetett szokásformálás*, amelyben perspektívaépítő és hagyományteremtő kölcsönhatásokat igyekszünk beindítani. Másik lehetőségünk az *indirekt mintaközvetítés*, amit primer módon a közös munkában való személyes részvételünkkel tudunk biztosítani (pl. projekt). Harmadik eszközünk a *közvetett meggyőződésformálás*, amelynek keretében teljesen önálló anyaggyűjtő és elemző feladatokat adunk ki és a korábbi beszélgetéseket *vitává* fejlesztjük.
- A *reformpedagógia* módszerei továbbra is teljes mértékben alkalmazhatók, mert az eredendően a gyermeki tevékenységre épülnek és erősen indirekt vonásokkal rendelkeznek. A beszélgetés, a munka, a játék, az ünnep, az együttműködés, a felfedezés és a művészet hét korábbi módszere azonban még két fontos eszközzel egészül ki: a *vita módszerével* és a *projektmódszerrel*. A *vita* pedagógiai célja nem az hogy bármi is eldőljön általa (bár ez sem kizárt), hanem az, hogy a vélemények, kijelentések és állítások ütköztetésével a diákok számtalan értékes kompetenciát szerezhessenek. A *vita* kommunikációs készséget fejleszt, a szabályok megtartása által önuralmat tanít, rávezet mások álláspontjának tiszteletére, hatékony



gondolkodásra késztet, mozgósítja a tanuló korábbi ismereteit stb. A tanár feladata a vita moderálása anélkül, hogy saját álláspontját direkt módon bárkire is rákényszerítené. A helyes következtetéseket a fiatalnak önállóan kell meghoznia, hogy az személyes értékévé váljon. A *projektmódszer* egy kiválasztott témához kötődő, projektek sorozatára épülő komplex megismerési tevékenységet takar. E legtöbbször kooperatív megismerési folyamatnak maguk a gyermekek a tervezői és kivitelezői, vagyis a főszereplői. A projektmódszer célja mindig valamilyen konkrét produktum létrehozása, jellemzője a nagyfokú szabadság, emiatt a diákok nem tekintik kényszerű tanulásnak. Módot ad az ismeretek integrálására és elmélyítésére, ami erkölcsi témájú projektek esetében különösen hasznos. A tanár számára új szerepkört is jelent, mert ő is részt vállalhat a munkafolyamatban, ami indirekt mintaközvetítésre ad lehetőséget.

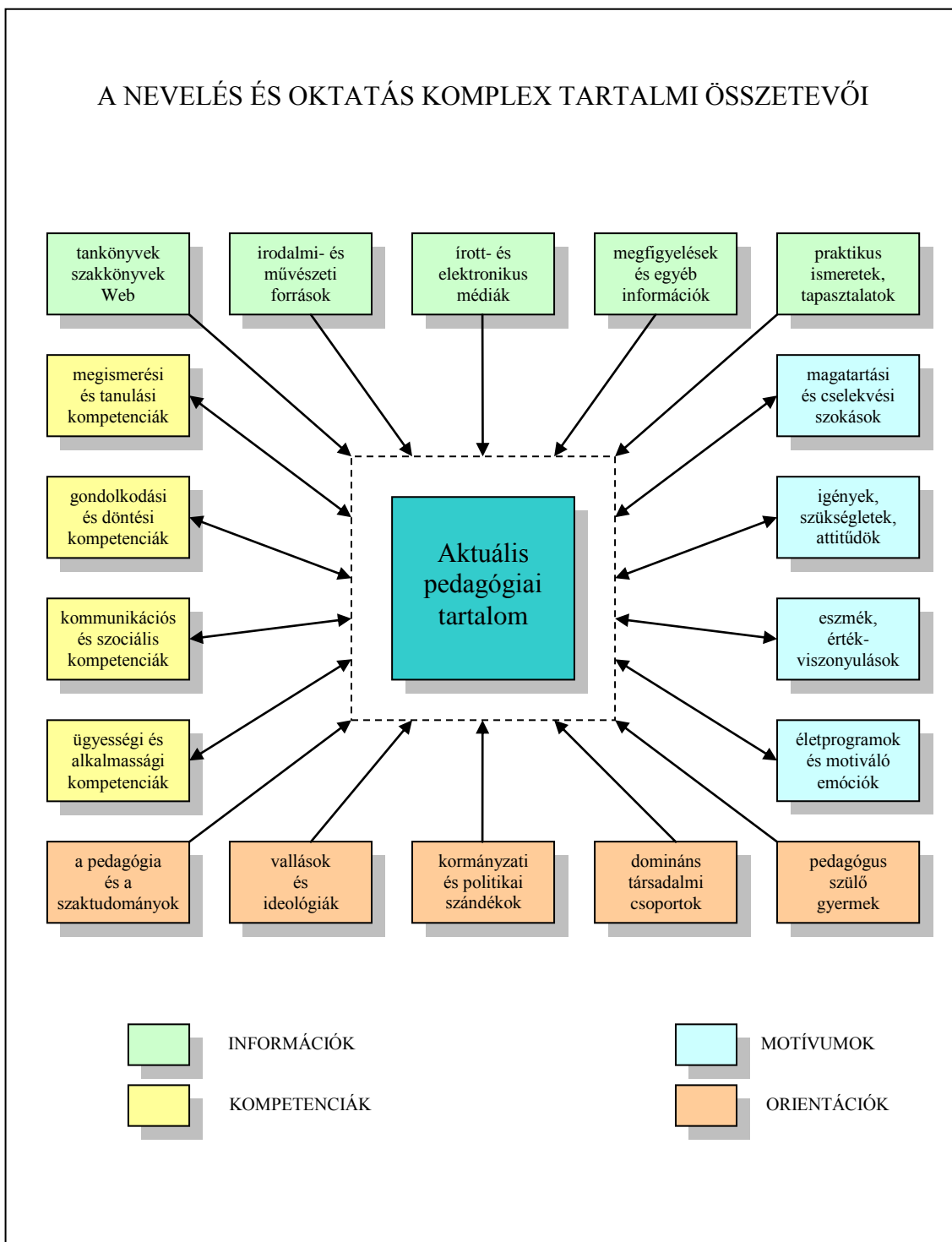
- A *konstruktív pedagógia* információszerző módszerei nem változnak, csak indirektté válnak, s az amúgy is közvetett (a gyermek által működtetett) információfeldolgozó eljárások pedig kiegészülnek a reformpedagógiai ihletésű vitával és a projekttel.

Az előbbieken felvázoltuk azokat a metodikai lehetőségeket, melyek a szociomorális fejlesztésben jól alkalmazhatók. E pedagógiai módszerek azonban csak akkor válhatnak igazán eredményessé, ha korszerű, aktuális és ugyanakkor pedagógiai értelemben is szakszerű művelődési anyagot közvetítenek. A célok és tartalmak között olyan készségfejlesztő és viselkedésformáló elemek jelentek meg, mint pl. „*intellektuális készségek, kognitív stratégiák, verbális információk, motorikus készségek és attitűdök*” (Gagné-Briggs, 1987, 31). A pedagógiai tartalmakat és azok kialakítását szemléltető modellek általában négy fő kategóriát emelnek ki. Ezek a következők:

- *információk* (tankönyvek, szakkönyvek, irodalmi- és művészeti források, írott- és elektronikus médiák, Web, praktikus ismeretek, írásbeli- és szóbeli közlések, gyakorlati megfigyelések és tapasztalatok stb.),
- *motivumok* (különböző magatartási- és cselekvési szokások, szükségletek, attitűdök, értékviszonyulások, eszmék és életprogramok kialakítására irányuló motiváló erejű tartalmak és ezeket erősítő emóciók),
- *kompetenciák* (lényegében az „ügyesség” és az „alkalmasság” kognitív és cselekvéses összetevői, mint pl. megismerési-, tanulási-, gondolkodási-, döntési-, kommunikációs-, alkotó- és szociális kompetenciák, az automatizálódott készségek és összetettebb jártasságok, továbbá mindezek komplex alkalmazásának személyiségbeli feltételrendszerei),
- *orientációk* (a tantervi tartalom szempontjából eligazító, befolyásoló, irányító és meghatározó elemek: pl. a pedagógia tudománya, a szaktudományok, a vallások, az ideológiák, az oktatáspolitikai szándékok, a domináns társadalmi csoportok hatása, a gyermek igényei, a pedagógus választása, a szülők akarata, stb.).

Az alábbi rajzon áttekinthetőbb formában mutatjuk be az oktatás és nevelés aktuális tartalmának meghatározó elemeit:

## A NEVELÉS ÉS OKTATÁS KOMPLEX TARTALMI ÖSSZETEVŐI



Az ábrán látható elemek csak jelzik a nevelés és oktatás aktuális tartalmának bonyolult szerveződését. Ebben a folyamatban számos, a pedagógiától és iskolától független, nehezen befolyásolható összetevő is található. Azt, hogy végül is milyen mechanizmusok határozzák meg az erkölcsi nevelés által közvetített *tényleges* pedagógiai tartalmakat, nehéz egyértelműen megállapítani. E soktényezős folyamatban jórészt kiszámíthatatlan, s emiatt nehezen kezelhető implicit elemek is felbukkannak. A háttérben például mindig működik egy *rejtett tanterv*, amelyben a pedagógus előítéletei, a számításba nem vehető csoportfolyamatok, a társadalmi környezet mélyrétegeinek irracionális jelenségei stb. érvényesülnek. De nemcsak

rejtett befolyásoló tényezők okozhatnak problémát, hanem a kifejtett, explicit jellegűek is. Plurális világunkban még a konkrét nevelési értékek azonosítása is nehézségekbe ütközhet. Az erkölcsi nevelés összetevőinek tartalmi bizonytalansága könnyen oda vezethet, hogy a világnézetekhez nem kötődő önkormányzati iskolák pedagógiai programjai nem tartalmaznak majd konkrét értékeket, hanem csak az erkölcsi fejlesztésnek valamiféle általános vázát írják le.<sup>10</sup> Ebben a helyzetben ellenőrizhetetlen *nevelődési* folyamatok lépnek működésbe, a pedagógiai eredményesség sok esetben a véletlen függvénye. A határozott célok és értékek nélkül működő nevelés sohasem lehet hatékony.

A fentiek miatt elkerülhetetlen, hogy a hagyományos tantervi szemléletnél komplexebb módon fogalmazzuk meg az erkölcsi nevelés tartalmi jegyeit. A jövő birtokbavételének szándékával épülő gyermeki világmodellnek mind logikai szerkezetében, mind információtartalmában minőségi anyagból kell állnia. Ezért az ismeretháló kialakítását és a képességfejlesztést gazdag tartalmú, szakmailag korrekt és hitelesen interpretált ismeretekre, differenciált struktúrájú tudásterület-specifikus információrendszerekre kell alapozni. A nevelés kezdeti szakaszában a megfelelő tanítási és nevelési tartalomról – a deklaratív-kommunikatív pedagógiai logikának megfelelően – gondos válogatás és célorientált tervezés útján, direkt módon kell gondoskodnunk. Az alsó *normatív* fejlesztési szint (6-10 év) principális oktatási-nevelési feladata a világnézet-kompatibilis pedagógiai alapértékeknek (PES) részletes bemutatása, indoklása, beépítése és működtetése, vagyis stabilan interiorizált erkölcsi alapkódokká és jól mozgósítható morális kompetenciákká alakítása. A középső *identifikációs* szinten (10-14 év) elsősorban a kívánt világnézeti és társadalmi kötődés értékeit alapozzuk és kompetenciáit fejlesztjük (FET). Az indukciós anyagok forrása kiszélesedik, egyre inkább bevonhatók a médiák és a gyakorlati tapasztalatok. A felső *perszonalizációs* szint (14-18 év) már teljesen indirekt szervezésű, tehát a tartalom kiválasztása és az anyaggyűjtés a tanulók munkája is lehet. A „beavatás” irányítása és a kellő kritika megfogalmazása azonban változatlanul tanári feladat. A fejlesztésre alkalmas tartalmi elemek kiválasztásánál figyelniük kell a következő általános szabályokra:

- Csak olyan szövegeket használhatunk fel, amelyek *hitelesnek* tekinthetők: a tévesen interpretált vagy szándékosan manipulált információk sokat ártnak. A pedagógiai munkára legalkalmasabbak azok a primer források, eredeti gondolatok és idézetek, melyeket közvetlenül az alapértékek igazolására és megerősítésére használhatók fel.
- Feltétlenül szem előtt kell tartanunk a tanulók *életkori sajátosságait*. Úgy kell kiválasztanunk az aktuális témát vagy szöveganyagot, hogy a tanuló életkoránál és tapasztalatainál fogva képes legyen feldolgozására és az órát követően lehetőleg ne maradjon benne vissza kellemetlen érzés vagy feszültség.
- Gondoskodnunk kell *színes* és *érdekes* indukciós anyagokról, hogy a motivációs szintet minél magasabban tarthassuk. Motivál az aktualitás, az érzelmi azonosulás, a hasznosság belátása, az érintettség, a gyakorlati alkalmazhatóság, az életszerűség stb. A feldolgozás módszereiben minél nagyobb szerepet kapjon a tanulói aktivitás, kezdeményezőkézség, a szabad véleménynyilvánítás, az érvelés és az öntevékenység.
- A tananyag tervezésénél vegyük figyelembe *a gyerekek sajátos igényeit, kulturális jellemzőit és társadalmi szükségleteit*. Ha aránytalanul nagy igényekkel lépünk fel, akkor értetlenséget és ellenállást váltunk ki, ha alábecsüljük a lehetőségeket, akkor

---

<sup>10</sup> A Nemzeti Alaptanterv 2003-as változatában már egyáltalán nem szerepelnek konkrét oktatási és nevelési értéktartalmak, csak *feladatkörök* és a különböző évfolyamokon kialakítandó *kompetenciákra* vonatkozó *kimeneti követelmények*. Ez az újabb NAT verzió – mivel output típusú alaptantervről van szó – tantervelméleti és oktatáspolitikai szempontból indokolható ugyan, azonban az így keletkező nevelési értékvákuumot a pedagógia tudományának szakmai illetékességének határain belül ki kell töltenie.

unalom és érdektelenség lesz az eredmény. Az adaptív pedagógiai szemlélet és a testre szabott tananyag fél siker.

- Ne jelöljük ki *aránytalanul nagy* tananyagot, mert ez felszínessé teszi a feldolgozást. Válasszuk a kicsi, de alaposan megtervezett lépések útját: az eredmény ugyan lassabban mutatkozik meg, de tartósabb lesz. A pedagógiai munka türelemjáték, mint ahogyan az antik bölcsesség is tartja: *Gutta cavat lapidem, consumitur annulus usu...*<sup>11</sup>
- Használjunk minél több *érzelmi hatásokkal* operáló irodalmi szöveget, cikket, képet vagy filmet, mert a jelenkor társadalmának etikai karaktere affektív jellegű. Manapság az érzelmi odafordulás megelőzi a kognitív mozzanatot, döntéseinket sok esetben emocionális beállítódások alapján hozzuk meg. Ezt a reklámszakemberek gyakran kihasználják, de a pedagógiának sem szabad figyelmen kívül hagynia.
- A normatív és az identifikációs szinten ne tegyük lehetővé a Web korlátlan iskolai használatát. Legjobb ha az iskolai szerverre tesszük fel a szükséges anyagokat, amit a tanulók a helyi intranet hálózaton érhetnek el. Figyelmeztessük az otthoni internet veszélyeire a szülőket is. A perszonalizációs fejlesztési szakasz végén viszont – tanulmányi okokból – teljes internet-hozzáférés javasolt, ám ekkor már a világháló nem jelenthet komoly veszélyt a felelősen gondolkodó fiatalok számára.
- Az oktatás és a nevelés érvényes tartalmi elemeinek tekinthetjük a tanulók által összegyűjtött szövegeket, cikkeket, eseményeket, példákat, történeteket és a gyakorlati megfigyeléseket is. Ezek fontos részét képezik a morális egyezkedésnek, beavatásnak és artikulációnak, vagyis az erkölcsi kompetenciák fejlesztésének.
- A morális tartalmak interpretációjánál *ne tagadjuk meg saját világnézetünket*, mert ez súlyos személyiségbeli konfliktusokat okozna bennünk. Az emberek előtti hitelességhez (kongruenciához) az őszinteségen keresztül vezet az út. Azonban saját világnézeti álláspontunkat erőszakkal senki számára nem tehetjük kötelezővé, csak ajánlhatjuk annak követését. Az erkölcsi mérlegelés a gyermek belső világában zajlik: ha hiteles és konstruktív életvezetést tapasztal, akkor őszintén meg fogja vizsgálni az elfogadás lehetőségét, ha pedig erőszakkal kötelezzük olyan viselkedésre, amely nem belülről fakad, akkor mi tesszük képmutatóvá.

Összegezve a fentebb leírtakat, az etikaoktatás és erkölcsi nevelés megfelelő *pedagógiai tartalmát* az alábbi szempontok szerint állíthatjuk össze:

- *Normatív* fejlesztési szakasz: *különböző népek és kultúrák válogatott monda- és mesevilága* (magyar népmesék, az európai országok meséi, a híres keleti mesegyűjtemények és más távoli népek meséi, az ókori kultúrák mese- és mondavilága, az antik görög-római mitológia történetei, az európai népek regéi és mondái, a magyar történelem regéi és mondái, nagy meseírók gyűjteményei stb.); *irodalmi alkotások* (európai elbeszélés-gyűjtemények, magyar és külföldi írók és költők novellái, regényei, versei stb.); *a nagy világvallások szent iratai* (judaizmus, kereszténység, iszlám, hinduizmus, buddhizmus, kínai univerzalizmus stb.); *a történelem eseményei* (erkölcsi értékek megjelenése a történelemben: hősi küzdelmek, nagy tettek, okos döntések, hétköznapi helytállások stb.); *a jelenkor történései és értékei* (a gyermek saját közösségében megfigyelhető jelenségek és megélt események, a tágabb közösség aktuális példái, a társadalom gyermek

---

<sup>11</sup> A vízcepp kivájjja a követ, a gyűrű használatban kopik... (Ovidius).

számára feldolgozható történései, eseményei stb.); *hiteles személyek példái* (meghívott vendégek bemutatása és megkérdezése); *saját tapasztalatok szerzése és gyűjtése*.

- *Identifikációs* fejlesztési szakasz: az előbbi kultúraspecifikus és történeti anyag további válogatása, mélyebb elemzése; a világnézeti- nemzeti- és társadalmi kötődést támogató anyagok bevitel; irodalmi alkotások gazdagabb válogatása, pontosabb információk a világvallásokról és a lehetséges gondolkodási rendszerekről; beszélgetések ösztönzésére és viták indítására alkalmas anyagok gyűjtése; a média és a Web forrásaiból származó hírek, cikkek indukciós anyagként történő alkalmazása; modellközvetítés, vagyis magatartási- és életvezetési minták keresése és nyújtása; meghívott szakértőkkel szervezett gyakori beszélgetések; saját tapasztalatok gyűjtése és a problémamegoldó kompetenciák fejlesztése.
- *Perszonalizációs* fejlesztési szakasz: az önálló ismeretszerzés és anyaggyűjtés támogatása; minden lehetséges konstruktív tartalom és forrás bevonása; filozófiai, teológiai, pszichológiai és szociológiai nézőpontok vizsgálata; a társadalmi jelenségek gyakorlati tanulmányozása; a nyitott és kritikus gondolkodás fejlesztése az arra alkalmas művelődési anyag felhasználásával. Fokozott mintaközvetítés. Esettanulmányok bemutatása, valós problémák elemzése és megoldási javaslatok kidolgozása. Az önismereti képességek fejlesztése.

E tanulmány végén újra rá kívánjuk irányítani a figyelmet arra, hogy a korszerű nevelés középpontjában a gyermek kognitív világmodelljének *szociálisan életképessé* fejlesztése áll. Az emberi magatartást irányító morális cselekvés akkor lehet konstruktív, ha képes mind az egyéni, mind a társadalmi szempontokat mérlegelve dönteni. A helyes döntéshez viszont egy olyan szilárd érték alap szükséges, amelynek betartásához ésszerű okokból ragaszkodunk és ezt másoktól is hasonlóan elvárhatjuk. Konszenzus ugyanis bármely kérdésben csak akkor jöhet létre, ha van *közös morális nyelv* és van hozzá megfelelő *érvelési kultúra* is. A szociális életképesség két legfontosabb előfeltétele tehát a közös európai értékállalappal harmonizáló erkölcsi kódok és kompetenciák hatékony beépítése és a fölülte kibontakozó *eurokonform* morális egyezkedés szakszerű pedagógiai irányítása.

A neveléstudomány oldaláról nézve a belső gyermeki konstrukció megfelelő alapozást igényel és a rajta nyugvó kognitív felépítménynek is szilárdan kell állnia ahhoz, hogy valóban működőképes legyen. Ezért csak olyan tartalmak tervezhetők a modern nevelés fejlesztési szakaszaiban, amelyek lehorgonyzásához elegendőek és megfelelően szervezettek az előzetes ismeretek, továbbá amelyek elsajátításához az adott ismeretbázison biztosítható a szükséges további tapasztalatszerzés és kialakítható a megfelelő tanulási környezet. Az oktatás tartalmát úgy kell felépíteni, hogy a gyerekek a szükséges konceptuális váltások sorozatán biztosan keresztül tudjanak menni. Ehhez a gyermekekben életkor-specifikus *fogalomrendszereket* és az adott műveltséganyag összefüggéseit reprezentáló *tudásrendszereket* kell kialakítanunk. A konstrukcióépítő- és fejlesztő munkában támaszkodnunk kell a gyermek előzetes naiv elméleteire, valamint azokra a szervező és összefoglaló kognitív elemekre, amelyek a konstruktivizmus tézisei szerint a gyermek tudatában eleve rendelkezésre állnak. A kognitív jellegű, logikai-verbális közelítésmód mellett azonban minden életkorban szükség van a nevelésbeli *empíriára* is, hogy a minél gazdagabb *tapasztalatszerzés* folyamatosan segítse a belső világmodell és a külső valóság közötti szoros összefüggés kialakulását. Ez feltétlenül szükséges ahhoz, hogy az épülő gyermeki konstrukció egy valóban európai, építő és értékteremtő életvezetés alapjává válhasson.

## IRODALOMJEGYZÉK

- Andorka** Rudolf 1997. *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris.
- Angelusz** Erzsébet 1996. *Antropológia és nevelés*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Arzenbacher**, Arno 1994. *Bevezetés a filozófiába*. Budapest, Herder Kiadó.
- Bábosik** István – **Torgyik** Judit (szerk.) 2007. *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Bábosik** István 1997. *A modern nevelés elmélete*. Budapest, Telosz Kiadó.
- Bábosik** István 1999. *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bábosik** István 2004. *Neveléstudomány*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Balázs** Sándor 2000. *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái*. Budapest, OKKER Kiadó.
- Barkó** Endre 1998. *A kommunikatív didaktika*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Beran** Ferenc 1999. *A keresztény erkölcs alapjai*. Budapest, Szent István Társulat.
- Biblia**. Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás, 1991. Budapest, Szent István Társulat, az Apostoli Szentszék Könyvkiadója.
- Buddha**, Sziddhárta Gautama 2003. *Tanítás a négy nemes igazságról*. Budapest, Farkas Könyvkiadó.
- Chardin**, Pierre Teilhard de 2001. *Az emberi jelenség*. Budapest, Magyar Könyvklub.
- Czike** Bernadett (szerk.) 1996. *Bevezetés a pedagógiába*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Falus Iván** (szerk.) 1996. *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Keraban Kiadó.
- Falus** Iván (szerk.) 1997. *Pedagógiai Lexikon I.-II.-III.* Budapest, Keraban Könyvkiadó.
- Falus** Iván (szerk.) 1998. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus** Iván (szerk.) 2003. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fischer**, Robert 2003. *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és erényről*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Gagné**, R. M. – Briggs, L.J. 1987. *Az oktatáselmélet alapelvei*. Budapest, OOK.
- Gehlen**, Arnold 1976. *Az ember. Természete és helye a világban*. Budapest, Gondolat.
- Golnhofer** Erzsébet 2001. *Az esettanulmány*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Hársing** László 1998. *Nyitott gondolkodás. Filozófiai problémák – alternatív válaszok*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Hársing** László 1999. *Bevezetés az etikába*. Miskolc, Bíbor Kiadó.
- Kron**, Friedrich W. 1997. *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Küng**, Hans – Bechert, Heinz 1997. *Párbeszéd a buddhizmusról*. Palatinus Kiadó.
- Küng**, Hans – Ching, Julia 2000. *Párbeszéd a kínai vallásokról*. Budapest, Palatinus Kiadó.
- Küng**, Hans – Ess, Josef van 1998. *Párbeszéd az Iszlámról*. Palatinus Kiadó.
- Küng**, Hans – Stietenron, Heinrich von 1999. *Párbeszéd a hinduizmusról*. Palatinus Kiadó.
- Lao-Ce** 2001. *Tao te king. Az Út és az Erény könyve*. Budapest, Kairosz Kiadó.
- M. Nádasi** Mária 2001. *Adaptivitás az oktatásban*. Pécs, Comenius Bt.
- Nahalka** István 1997. *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron*. In: Iskolakultúra, 1. rész: VII(2) 21-33; 2. rész: VII(3) 22-40; 3. rész: VII(4) 21-31.

- Nahalka** István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh** András, 1997. *Nevelés, gyermek, iskola.* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Nyíri** Tamás 1972. *Antropológiai vázlatok.* Budapest, Szent István Társulat.
- Nyíri** Tamás 1991. *A filozófiai gondolkodás fejlődése.* Budapest, Szent István Társulat.
- Oelkers**, Jürgen 1998. *Nevelésetika.* Budapest, Vince Kiadó.
- Pancsatandra** (ford. Balogh Barna.) 1992. *Hindu tanmesék.* Budapest, Staticum-Jupiter Kiadó.
- Portman**, Adolf. 1987. *Zoologie und das neue Bild vom Menschen.* Hamburg.
- Roth**, Heinrich 1971. *Pädagogische Anthropologie. Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung.* Hannover.
- Schaffhauser** Franz 2000. *A nevelés alanyi feltételei.* Budapest, Telosz Kiadó.
- Scheler**, Max 1995. *Az ember helye a kozmoszban.* Budapest, Gondolat.
- Trencsényi-Waldapfel** Imre 2005. *Görög regék és mondák.* Budapest, Móra Ferenc Könyvkiadó.
- Weber**, Erich. (szerk.) 1969. *Der Erziehungs und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert.* Bad Heilbrunn.
- Weber**, Erich. 1973. *Pädagogik. I. Grundfragen und Grundbegriffe.* Donauwörth.
- Wulf**, Christoph 2001: *Einführung in die Anthropologie der Erziehung.* Weinheim-Basel, Beltz Verlag.
- Zrinszky** László 2002. *Neveléstudomány.* Budapest, Műszaki Könyvkiadó.