

A személyiség konzervativizmusa *Értékközvetítés és konzervativizmus*

Négy éve foglalkozunk a pedagógusok pályaszocializációjának hátterében értelmezhető személyiségtényezőkkel (1), melyek közül megkülönböztetett figyelmet szentelünk a konzervativizmus mérésének. Kutatási eredményeinkről és problémáinkról hazai konferenciákon (2) számoltunk be.

Nyíltan vagy burkoltan gyakran feltették nekünk azt a kérdést, hogy miért bántjuk a pedagógusokat, hogy merjük egyáltalán felételezni, hogy konzervatívak. Mi lehet az oka ennek az elutasításnak, és mit tehetünk azért, hogy a fenntartásokat, a félreértéseket eloszlassuk? Tanulmányunkban arra teszünk kísérletet, hogy megvilágítsuk az érzékenység hátterét és megindokoljuk a téma aktualitását.

Mit jelent a konzervativizmus és mi a saját kutatásunkban hogyan értelmezzük?

A konzervativizmus mindenekelőtt eszmeáramlat, tehát ideológiai és politikai irányzat. Koronként és kultúránként eltérő a tartalma, ezért éles ideológiai viták övezik a konkrét tartalmát. A pszichológiai értelmezésben a konzervatív jelző egyszerre jelenthet értékrendet, attitűdöt és személyiségvonást is. A kutatónak fel kell tennie a kérdést – mi ezt megtettük –, létezik-e a személyiségből fakadó konzervativizmus, tehát ami nem ideológia, nem a nevelésből is fakadó attitűd, hanem személyiségvonás, azaz egy viszonylag stabil jellegzetesség, ami a mindennapi cselekvéseinket részben meghatározza? Feltételezésünk szerint az emberek között ebből a szempontból létezik különbség, mely mérhető, és a konkrét kutatásban feltételeztük, hogy ennek szerepe van a pedagógusok pályaszocializációjában. Hipotézisünk szerint ez a hatás megmutatkozhat már a pályaválasztásban is, de a pályán maradáshoz, azaz a karriert biztosan befolyásolja. Természetesen a történelmileg és kulturálisan is különböző társadalmi környezetekben eltérő teret kaphat a konzervatív személyiség az érvényesülésre. Konzolidált vagy a konzolidációra törekvő társadalmakban és időszakokban a konzervativizmus kedvezőbb megítélésben részesülhet, mint amikor jelentős átalakulás van kibontakozóban. Éppen egy ilyen társadalmi-kulturális változás, fordulópont adja a kérdés aktualitását.

Az iskola funkciójáról

Ferge (1976) és Gázsó (1976) ma már klasszikusnak számító szociológiai elemzései egyrészt az iskolai tudás társadalmi meghatározottságát, másrészt az iskola társadalomformáló szerepét vizsgálják. Szerintük az iskola deklarált funkciói (például ismeretek átadása) mellett észre kellett venni ennek az intézménynek a konzerváló, társadalomstabilizáló funkcióját is. Az elemzéseik abból indultak ki, hogy az iskolát a társadalmi értékrendszer közvetítésére hozták létre. Ferge neveléstörténeti elemzése kimutatta, hogy a társadalom értékrendjének változásával megváltozik az iskola értékrendje is, ami együtt jár a követelmények változásával. Az iskolai teljesítmények általában is, konzolidált tár-

sadalmakban pedig meghatározó módon befolyásolják az egyén elhelyezkedését a társadalmi munkamegosztásban és ezen keresztül a hierarchiában. Az iskola a közvetített tartalmak és követelmények alapján, az értékelés révén szelektál, és ez a szelekció az éppen aktuálisan érvényes értékrendnek való megfelelés alapján történik. Az iskola, ilyen értelemben az adott társadalom legerősebb érdekcsoportjainak értékrendjét közvetíti. Ezzel természetesen a fennálló rend stabilizálását szolgálja. Ezért mondhatjuk, hogy az iskola a fennálló rendet stabilizálja, ezért a társadalom legkonzervatívabb intézményei közé tartozik. A konzerváló funkció ritkán jelenik meg explicit formában. A leplezés egyik gyakori eszköze az autonómiára való hivatkozás. Az oktatási rendszer viszonylagos autonómiája szükségessé teszi, hogy a külső, makro-strukturális követelmények a pedagógiai intézmény sajátos logikája szerint formálódjanak át. Ez lehet a magyarázata annak, hogy az iskola belső világának hagyományai, megkövült formában, sokáig érintetlenek maradhatnak. (Gazsó, 1976)

Ha az iskola konzervatív funkciójára vonatkozó gondolatmenetet elfogadjuk, akkor érthetővé válik az is, hogy az iskola akkor működik jól, ha a társadalom stabil értékrenddel bír, ha tehát hosszú távon lehet tudni, hogy mit is kell átadni a felnövekvő generációknak. Az iskola – természeténél, funkciójánál fogva – rosszul viseli a gyors és gyakori értékváltozást. Különösen nehéz helyzetbe kerül értékválság esetén.

Magyarországon az elmúlt században kétszer is előfordult az a helyzet, hogy jelentős társadalmi változásokhoz kellett igazodni. Egyszer akkor, amikor 1945 után az állam a marxizmus-leninizmus értékrendjét előbb durva, majd puhább diktatórikus eszközökkel a hivatalos értékrend rangjára emelte. Ismert a történelemből, és a neveléstörténetből, hogy ez számtalan pedagógusnak okozott nehézséget. Mondhatjuk azt is, hogy az ideológiai harc az iskolában is éles volt. A szocializmus bukása a nyolcvanas évek végén, a kilencvenes évek elején a társadalom demokratizálódásának lehetőségét teremtette meg. A 4–5 évtizedes értékrendhez hozzászokott konzervatív intézményrendszerben, az iskolában a pedagógusok természetes módon váltak bizonytalanná. A régi értékeket már nem közvetíthették, az újak pedig még nem stabilizálódtak. Az egyik ésszerű kiutat a reformpedagógiák nyújtották. Ma már ismert, hogy a magyar iskolarendszerében mennyire egyenlőtlen az innovációs potenciál eloszlása, a hazai és külföldi alternatív programok elterjedése, illetve az új helyzethez való alkalmazkodás képessége. Érdekes módon először az általános iskolák reagáltak a változás lehetőségére vagy talán kényszerére. A középiskolák jóval később, és csak kisebb részben dolgoztak ki, vettek át alternatív programokat, mondhatni erősebb volt a konzervativizmusuk. Az is igaz persze, hogy a változtatás kényszerét az „elit iskolák” kevésbé érezték. (Vágó, 2005) Köznapi tapasztalat, hogy sok iskolában éveken át ugyanazokat a pedagógusokat küldték, vagy engedték el továbbképzésekre, a nagy többség pedig biztosította az iskola stabilitását, a mindennapi ügymenetet, az oktató-nevelő munkát. Nem minden pedagógus gondolta tehát úgy, hogy változtatni kell, nem mindenki vállalta a továbbképzéssel együtt járó áldozatokat, de az is igaz, hogy néhányan ezt nem áldozatnak, hanem lehetőségnek látták.

Összességében mégis 10–15 év alatt a változás „kényszere” az egész (vagy csaknem az egész) pedagógustársadalmat megérintette. Hangsúlyozzuk, hogy az iskola, a pedagó-

Ha az iskola konzervatív funkciójára vonatkozó gondolatmenetet elfogadjuk, akkor érthetővé válik az is, hogy az iskola akkor működik jól, ha a társadalom stabil értékrenddel bír, ha tehát hosszú távon lehet tudni, hogy mit is kell átadni a felnövekvő generációknak. Az iskola – természeténél, funkciójánál fogva – rosszul viseli a gyors és gyakori értékváltozást. Különösen nehéz helyzetbe kerül értékválság esetén.

gus akkor érzi jól magát, akkor tud hatékonyan megfelelni a feladatának, ha létezik a társadalomban elfogadott stabil értékrend, amivel könnyű azonosulni. Értékválságban, az értékek gyakori változásának időszakában az iskola, a pedagógus szenved, miközben az eredmények hiánya miatt a társadalom részéről is egyre erősebb kritika éri.

Ebben a helyzetben érthető, ha a pedagógustársadalom nagy része stabilitást, nyugalmat akar. De igaz-e ez? Vajon tényleg ilyen konzervatív-e az iskola, a pedagógus, vagy ez csak egy fals okfejtés, amit el kell vetni? Ez a kérdés foglalkoztatott, amikor a pedagógusok pályaszocializációjában a konzervativizmust – mint személyiségjellegzetességet – kívántuk vizsgálni.

Mi mindent jelent a konzervativizmus?

Sokak szerint a konzervativizmus határozottan modern jelenség, melyet a gyökértelenség tudata és a lelki egyensúly megbomlása hívott életre. (*Scruton*, 1995) A konzervativizmus reakcióként jelent meg, először is a francia forradalomra, majd pedig arra a forradalom által életre hívott hozzáállásra, amely az emberi boldogtalanság ellenszerét a nagy ívű társadalmi átalakításban látja. A konzervatívok szerint az államot addig fenyegeti a nyugtalanság nyavalyája, amíg az emberek társadalmi és politikai változásoktól remélnék megoldást olyan problémákra, melyekre nem adható megoldás. A konzervatív legfontosabb feladatának a fennálló rend megőrzését tekinti. (*Scruton* 1995)

A Magyar értelmező kéziszótár (1975, 757.) szerint: „1. A hagyományokhoz, szokásokhoz stb. ragaszkodó. / Ilyen személyre jellemző. 2. Politikai értelemben: A múlt intézményeihez, rendjéhez ragaszkodó, maradi...”

A konzervativizmusnak a „maradisághoz” kapcsolódó értelmezését adja a 60 évvel korábban kiadott Révai Nagy Lexikon is, és más ismert kézikönyvek.

Természetes tehát, hogy napjainkig kihat és a közgondolkodásba mélyen beivódott a stigma, miszerint aki konzervatív, az lényegében maradi, a haladás gátja. Igaz, ma már megtalálhatjuk a minősítés nélküli értelmezést is. Az interneten olvasható a Magyar Virtuális Enciklopédia, melyben többek között a következőket találtuk: „konzervativizmus – egyfelől világszemlélet, másfelől politikai ideológia, amelynek középpontjában a status quo megőrzésének igénye áll. A konzervativizmusra jellemző az antropológiai peszsimizmus, eszerint az ember tökéletlen lény, és nem is javítható. A konzervatív sokszor tradicionalista: eszményíti a múlt produktumait, a társadalom hagyományos szocializációs csoportjait (család, egyház). A konzervatív politikai áramlatok között az alábbiakat különböztethetjük meg. A mérsékelt konzervativizmus a piacbarát, individualista angol-szász gondolkodók körében népszerű. [...] A reakciós konzervativizmus az organikus létrejött intézményekben hisz; a francia forradalommal szemben fogalmazták meg 19. századi francia gondolkodók. [...] A forradalmi konzervativizmusban a rend és a totális állam utáni vágy fogalmazódik meg a 20. századi politikai és morális káoszra válaszul a német társadalomban. [...] A neokonzervativizmus gazdasági kérdésekben liberális, társadalompolitikájában konzervatív. [...]” (<http://www.enc.hu/1enciklopedia/minden-napi/konzervativizmus.htm>, letöltve: 2006.02.09.)

Most nem térünk ki a konzervativizmus ideológiai, politikai tartalmával kapcsolatos széles körű vitára, hiszen a mi témánk szempontjából ez csak az áthallások miatt lehet fontos. Mindamellet nem titkoljuk saját véleményünket, miszerint a vita egyik lényegét a kultúrák közötti különbözőségében látjuk. Más hagyományokat kíván fenntartani az iszlám fundamentalista, mást az amerikai liberális kultúra képviselője, és természetesen mást jelent a konzervativizmus itt, Európa közepén. Ezek a különbözőségek mintha lehetetlenné tennék a fogalom egységes értelmezését, ezért jelzős szerkezettel különböztetik meg egymástól az egyes értelmezéseket. A konzervativizmus pszichológiai értelmezésében az ilyen jellegű áthallásokat szeretnénk kiszűrni. El akarjuk kerülni azt, hogy a

konzervativizmust szitokszóként, és azt is, hogy az egyetlen „helyes” felfogásként lehesen értelmezni. Azt szeretnénk tehát, ha az általunk értelmezett konzervativizmus „értékmentes” lenne, csak annyiban képviselne előjeles értéket, mint például az extraverzió. Tudjuk, hogy ennek komoly akadályai vannak, melyekre az alábbiakban még kitérünk.

A magyar pedagógusokban feltehetően még él a konzervativizmusnak a 20 évvel ezelőtt is létező, de több évtizedes múltra visszatekintő „hivatalos” minősítése: „haladásellenes, az előrelépés, a fejlődés akadályozója” stb. Érthető tehát – bár a fenti okfejtésünk alapján ellenmondásos –, hogy van olyan ember, aki nem örül, ha a konzervatív jelzöt vele összefüggésben használják.

Mit is értünk mi a kutatásunkban konzervativizmuson? Mindenekelőtt nem ideológiai, politikai elköteleződésre, még csak nem is egy konkrét értékrendhez való kötődésre gondolunk. Gondoljuk ugyanakkor, hogy az emberek személyiségükből fakadóan különböznek olyan szempontból, hogy mennyire ragaszkodnak a hagyományokhoz, a stabilitáshoz, illetve mennyire jellemző rájuk a változtatás, a leágazás, a folyamatos újítás igénye. A téma pszichológiai szakirodalmában ezen elképzelésünkhöz kapcsolódóan több utalást, de kevés konkrétumot találtunk.

A konzervatív személyiség kiváltképp a stabil értékrendet keresi, és azzal hosszú távon szeret azonosulni, azt védi, amíg sajátjának érzi. Ilyen értelemben bizonyos mértékig mindenki konzervatív, hiszen értékrendünkön, szemléletünkön, szokásainkon – már logikailag is – csak akkor tudunk változtatni, ha kialakítottuk, felépítettük azt. Olykor a személyes álláspont nem feltétlenül kötődik sajátos értékrendhez, inkább egy konkrét kérdésben a változással kapcsolatos viszonyt tükrözi. Más oldalról viszont, aki konzervatív, bizonyos értékeket megingathatatlanak tart, míg másokat teljesen elítélhet. *Kerlinger, F. N.* (1998) azt mondja, létezik általános konzervativizmus, de ezt a tételt kevésbé tudja argumentálni.

Kis Paszkál (1999) összegző tanulmányában igyekszik a kérdéskört sokoldalúan elemezni, és végeredményben a konzervativizmust több tényezőnek tekinti. Szerinte a konzervativizmus felfogható sajátos attitüditionális beállítódásként, de valamennyire körülhatárolt értékrendként is. A pszichológiai értelmezések túlnyomó része attitüdként definiálja, és ennek megfelelően attitüdskálán méri a konzervativizmust. A konzervativizmus kutatásában a leggyakrabban *Wilson* (1973) munkájára hivatkoznak, akinek a konzervativizmus skálája egy általános konzervativizmus faktort feltételez. A konzervativizmust *Wilson* mellett mások is próbálták mérni, több-kevesebb sikerrel. Mérte többek között: *Kerr* (1946), *Ferguson* (1939), *Eysenck* (1944), *Comrey* és *Newmeyer* (1965), (ismerteti: *Kerlinger, F. N.* 1998). Ők azonban mind attitűd-jellegüként értelmezték a konzervativizmust. Az attitüditionális értelmezés számunkra azért nem felel meg, mert erősen függ a szocializációtól, továbbá változékonnyabb, mint az általunk feltételezett személyiségvonás.

A konzervativizmust csak *Cattell* (1977) mérte mint személyiségvonást. A Cattell-féle 16 faktoros elméletben az egyik – statisztikai elemzés alapján kapott – úgynevezett származtatott faktor, a „radikalizmus versus konzervativizmus”. A kérdőív magyar változata is ismert (*Karczag Judit* 1988), bár az is kétségtelen, hogy az ebben szereplő kérdések az Egyesült Államok hatvanas évekbeli értékrendjéhez igazodó konzervativizmust mérik. Ebből adódóan ez egy adott kultúrához kötődik, tehát a mi céljainknak nem felel meg.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy bár sokféle értelmezést és mérési eljárást ismerünk, a mi céljainknak megfelelő értelmezési kerethez nincs a magyar kultúrában használható mérőeszköz, így magunknak kellett megalkotni azt.

Saját tapasztalatunk és meggyőződésünk, hogy a konzervativizmus pszichológiai értelmezésének és mérésének nehézségét az okozza, hogy nem könnyű a kultúrától, az adott társadalom ideológiai jellegzetességeitől, konkrét értékrendjétől függetlenül vizsgálni. A hagyományokhoz kötődés mértékét nehéz úgy mérni, hogy nem nevezzük meg a hagyományokat. Amikor pedig meghatározzuk a hagyomány konkrét tartalmát, akkor

pedig annak ideológiai, politikai áthallását problémás kiszűrni (lásd például a halálbüntetés vagy a kötelező sorkatonai szolgálat kérdését). A konzervativizmus tehát minden kultúrában más tartalmat ölthet, sőt a multikulturális társadalmakban a konzervativizmus olyan sokszínű, hogy elfedheti a személyiségvonás jellegét, azaz az egyébként azonos mértékben konzervatív személyek esetleg egymástól is eltérő értékrendet képviselve különböző képet mutatnak a skálán.

Első mérésünk „hibája” talán éppen ebből adódott, ott ugyanis három területet vizsgáltunk: a munkában, a személyes életben és az értékrendben megmutatkozó konzervativizmust kívántuk mérni, és ennek megfelelő kérdéseket fogalmaztunk meg. A skálánk nem működött. (Gáspár; 2004) Ez azt jelenti, hogy a kérdések közötti kapcsolatok nagyon gyengének és ellentmondásosnak mutatkoztak, mintha nem is egy egységesen értelmezhető jellegzetességről lenne szó. Ezért változtattunk, sokkal több és főleg általánosabb kérdést fogalmaztunk meg, és a mérési eredmények elemzése révén (itemanalízis) találtunk 26 olyan kérdést, ami a skála belső konzisztenciájának megnyugtató szintjét mutatja. (Gáspár; 2005) Érdekes, hogy a konkrét értékekhez kötődő kérdések adatai voltak leginkább ellentmondásosak, ezeket tehát kénytelenek voltunk elvetni.

Visszatérve az iskola társadalmi érték közvetítő funkciója és a pedagógusok konzervativizmusának ellentmondásaihoz, megállapíthatjuk, hogy a „jó” méréshez hiányzik a stabil viszonyítási keret. Ez azt jelenti, hogy nehéz ma megnevezni azokat a társadalmi, kulturális hagyományokat, amelyeket a társadalom egésze, viszonylag egységesen elfogad. Az iskola feladatát illetően talán éppen ebből a bizonytalanságból fakad a NAT, az érettségi és más, a közoktatás központi kérdései mentén kialakult éles vita.

A hagyományos értékek elbizonytalanodása új értékeket kíván. Léteznek és működnek ugyan új értékek, de ezek „érték-voltát” számos jogos kritika éri. A teljesítménykényszer, az anyagi haszonszerzés, a gyakorlati szempontok elsődlegessége számtalan egészségügyi tünetet eredményez. Az emberek túlhajszoltak, a sikeres emberek még sikeresebbek akarnak lenni, sajátos testi, lelki, de leginkább pszichoszomatikus tüneteket mutatnak. Ez az „új értékrend” tehát erősen veszélyezteti a testi-lelki egészséget, ami az emberi boldogság hiányával jár. Az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy egy napjainkban erősödő tudományos irányzat, a pozitív pszichológia által kínált modellt, analógiaként használjunk a fentebb vázolt probléma értelmezésére és esetleges megoldására.

A pozitív pszichológia konzervatív ötlete

A pozitív pszichológia azt a kérdést teszi fel, hogy mi adja meg az ember testi-lelki egészségéhez szükséges jó közérzetet (well-being), a boldogság érzését. Ennek a megközelítésnek és a pedagógiának egy lehetséges kapcsolatára utal *Pléh* (2004) és *Oláh* (2004). Érdekes módon a pozitív pszichológia egyik kiváló képviselője *Seligman* (2004) tanulmányában az emberi boldogság keresésekor azokat a stabil viszonyítási kereteket hiányolja, amelyek zsinórmértékül szolgálhatnak az egységes értelmezéshez. Ennek hiányában minden vizsgálat vakrepülésként kezelhető. *Seligman* és munkatársai feltételezték, hogy az ember természetéből következik, hogy mi az, ami számára jó. Eszerint a létező emberi természet, amiből az emberi viselkedés fakad, két formában, a „hibás” vagy „rossz”, és az „erényes” vagy „angyali” formában jelenik meg. A behaviorizmusból kiinduló pszichológiai értelmezésekben nincs helye a minősített emberi természetnek, tehát nincs jó és rossz. Márpedig – és ez okfejtésük lényegi pontja – az emberek gondolkozásában, a mindennapi életben, a törvényeinkben, a gyermeknevelési szokásainkban, lényegében a kultúrában mélyen beivódva ott van a jó és a rossz karakter fogalma. *Seligman* elérkezettnek látja az időt, hogy az emberi viselkedés tudományos magyarázatában feltámassza a jó és a rossz karakter fogalmát. Ez az új felvetés kétségtelenül konzervatív ötlet, hiszen egy erősen rögzült érték reinkarnációjánál kíván bábkodni

A boldogság, a testi-lelki egészség feltételei meghatározásának eddig ismert konkrét próbálkozásait jogosan érthette az a kritika, hogy egy adott kultúrában csak a kultúra által eltorzított boldogság, jószág kritériumokat tudja rögzíteni. Seligmanék a probléma megoldásának jó módját vagy módszerét abban a kezdő lépésben látják, hogy egy kutatócsoport – a világ nagy jelentőségű kultúráinak fő értékeit elemezve – megkeresi azokat a kultúrafüggetlen vagy talán helyesebben kultúrák feletti értékeket, amelyek minden kultúrában fontosak és deklaráltak. A kutatócsoport elemezte az elmúlt háromezer év minden jelentősnek ismert vallási és filozófiai alapművét, ami az emberi erényeket megnevezi és értelmezi. Így elemezték többek között a Bibliát, a Koránt, a Talmudot, a samurájok erkölcsi kódexét, a Bushidót, de elolvasták *Arisztotelész*, *Platón*, *Szent Ágoston*, *Konfuciusz*, *Buddha*, *Lao-ce*, *Bejamin Franklin* és sok más jelentős és elismert gondolkodó erénykatalogusát. Az értékes emberi tulajdonságokat tehát erényeknek nevezik. A kutatók legnagyobb meglepetésére az elemzés révén hat olyan erényt találtak, amelyek az elemzett művek és kultúrák mindegyike számára fontosak voltak. (A meglepetést persze zárójelezhetjük, hiszen mi másért dolgoztak volna, mint hogy remélték, találnak közös értéket.) Ezt a hat erényt meg is nevezik:

- bölcsesség és tudás;
- bátorság;
- szeretet és emberiség;
- igazságosság;
- mértékletesség;
- spiritualitás és transzcendencia.

Az állítás, miszerint az ember erkölcsi lény, egyúttal az is jelenti, hogy az erényesség az önmagunkkal való elégedettség, a „lelki béke” egyik fő forrása is. A napjainkban jól látható pragmatista, haszonelvű értékrenddel, a fenti erényeket nagyon nehéz – ha nem lehetetlen – összekapcsolni. Éppen ilyen megközelítésben izgalmas a pozitív pszichológia megállapítása, miszerint az ember számára a haszontalan tevékenységek igen hasznosak, hiszen ezek biztosítják az unalom elkerülését, az értelemteni fennmaradást. (Pléh, 2004) A kognitív aktivitás, az intellektuális kielégülés tehát még akkor is hasznos, ha belső eredetű, önjutalmazó motiváción alapszik. Vegyük észre ugyanakkor, hogy ez a nem lebecsülendő örömforrás csak egy erényhez, a „tudás”-hoz kötődik. Seligman szerint ugyanakkor valamennyi erény gyakorlása jó érzést, boldogságot okoz, különösen akkor, ha nem is jár együtt gyakorlati értelemben vett haszonnal. Jó példa erre, ha bevásárlás esetén az eladó 10 000 Ft-tal kevesebbet számol és mi figyelmeztetjük erre, akkor jó érzés tölt el bennünket. Ez a jó érzés nem csak akkor jelenik meg, ha végig gondoljuk, hogy milyen rossz lehet az eladónak (pénztárosnak), ha utólag neki kell kifizetni a 10 000 Ft-ot, illetve az sem fontos, hogy nekünk 10 000 Ft nagy érték-e vagy sem. A példa és a pozitív pszichológia okfejtése azt mutatja, hogy esetleg léteznek olyan valódi értékek, amelyek kultúrától függetlenül fontosak az ember számára. Érdemes ezeket megőrizni, erősíteni, és talán azonosulni sem nehéz velük. Különösen fontos lehet számunkra, hogy az erények gyakorlati érvényesülése a jó közérzet, a boldogság magasabb szintjét eredményezi, ami a testi-lelki egészség szempontjából szintén kedvező folyamatokat indít el.

Az értékes emberi tulajdonságokat tehát erényeknek nevezik. A kutatók legnagyobb meglepetésére az elemzés révén hat olyan erényt találtak, amelyek az elemzett művek és kultúrák mindegyike számára fontosak voltak. (A meglepetést persze zárójelezhetjük, hiszen mi másért dolgoztak volna, mint hogy remélték találnak közös értéket.) Ezt a hat erényt meg is nevezik: bölcsesség és tudás, bátorság, szeretet és emberiség, igazságosság, mértékletesség, spiritualitás és transzcendencia.

Mire használhatjuk tehát a pozitív pszichológia ötletét?

Tanulmányában Seligman már utal rá, hogy amennyiben ezt a hat erényt valóban az összes jelentős vallás és filozófiai hagyomány által elfogadottnak tekintjük, úgy segítségükkel megragadhatjuk a jó karakter fogalmát. Tekinthejtük ezt a hat erényt mint stabil, a kultúrák fölött álló, az emberi természetben értelmezhető „jószág kritériumot”. Ez az ötlet, ha elfogadnánk az iskolai nevelőmunkában, sőt amennyiben a társadalom egészében, a mindennapi élet gyakorlatában is ez lenne az emberek megítélésének „zsinórmértéke”, segítene megtalálni azt a stabil értékrendet, amelyhez a pedagógusok szívesen kötődnének. Ebben a keretben az iskolai oktató-nevelő munka eredményességét is jól tudnánk értelmezni. Az ötlet tehát a pedagógiában, a pedagógusok körében arathat nagy sikert. Az is elképzelhető lenne, hogy az erényeket, mint valóban ősi hagyományokat, értékrendet, egy „konzervatív” pedagógia ellenézés nélkül vállalná. Érdemes végiggondolni ennek realitását!

Más oldalról, ezt az ötletet a pszichológiai kutatásban is jó eséllyel hasznosíthatjuk. Jól definiált fogalmak ezek, és Seligman még további kidolgozással a mérhetőség lehetőségét is felveti. Szerinte az erények kialakításának, az erények gyakorlásának az útjai kínálják a mérhetőség szempontjait. Az egyes erényekhez vezető utakat, cselekvési formákat Seligman erősségeknek nevezi. Elemzésében fel is sorol huszonnégy erősséget, és példákon keresztül a mérésre is kitér.

Egy ilyen szempontrendszerből kiinduló mérőeszköz, skála, izgalmas lehetőséget kínál a személyiségpszichológiának. Igaz, először le kellene küzdeni a pszichológuskutatók körében általánosan elfogadott „értékmentes” kutatói szemléletet. Az „értékmentes” pszichológiai kutatás szlogenje, hogy a tudomány az embert megérteni, és nem megítélni hivatott! Ez a megközelítés természetesen sokszor jogosan fogalmazódik meg, de ebben az esetben vállalható értékekről van szó.

Mint a bevezetőben utaltunk rá, kutatásunk egyik témája a személyiség konzervativizmusa, melynek mérésére végül is egy „értékmentes” skálát sikerült kidolgozni. A kutatásban éppen az értékek bizonytalansága miatt voltunk kénytelenek eltekinteni az értékektől. Ha most elfogadjuk a pozitív pszichológia ötletét, és hipotetikus zsinórmértéknek tekintjük a hat erényt és a hozzájuk rendelt huszonnégy erősséget, akkor izgalmas folytatása lehet az eddigi kutatásunknak. Mindenekelőtt megvizsgálhatjuk az erényekhez való viszonyulást a pedagógusok és más foglalkozásúak körében. Ebből választ kaphatunk arra, mi a realitása annak, hogy az iskolában elfogadtassuk ezt az értékrendet! Más lehetőséget kínál az „értékmentes” konzervativizmus skála, illetve az erények és erősségek mértékének a kapcsolata. Ebből következtethetnénk arra, hogy a konzervatív ember, adott esetben a pedagógus, milyen mértékben felel meg az évezredes, kultúrák fölöttinek tekintett értékrendnek.

Meglátásunk szerint az ilyen értékekhez kötődő konzervativizmust nem lehet a haladás, a fejlődés kerékkötőjének nevezni! Reméljük az így értelmezett konzervativizmust nem fogadják ellenézással sem az iskola világában, sem máshol!

Jegyzet

(1) A kutatás az OTKA támogatásával készült.

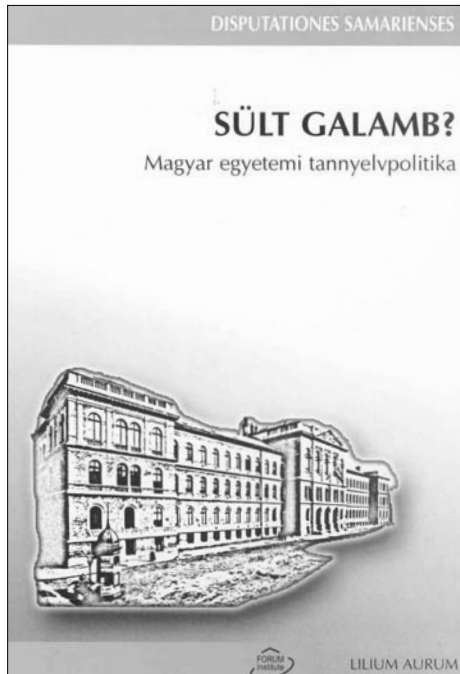
(2) Gáspár, 2004, 2005.

Irodalom

Cattell, R. B. – Eber, H. W. – Fatsuoka, M. M. (1977): *Handbook for the 16 Personality Factor Questionnaire*. Champaign, IL, IPAT.

- Karczag Judit (1988): A Cattel-féle 16 faktoros személyiségteszt: In: Mérei Ferenc – Szakács Ferenc (szerk.): *Pszichodiagnosztikai Vadenecum I/2*. Tankönyvkiadó, Budapest. 207–270.
- Kerlinger, F. N. (1998): A liberalizmus és a konzervativizmus mérése: áttekintés. In: Hunyady György (szerk.): *Történeti és politikai pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 561–571.
- Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gáspár Mihály (2004): *A konzervativizmus mérése*. Magyar Pszichológiai Társaság Biennális Nagygyűlése, Debrecen. 27–29.
- Gáspár Mihály (2005): *Konzervatívok-e a pedagógusok?* V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest. 201.
- Gazsó Ferenc (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Juhász József – Szőke István – O. Nagy Gábor – Kovalszky Miklós (1975, szerk.): *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémia Kiadó, Budapest. 757.
- Kiss Paszkál (1999): A konzervativizmus pszichológiája. *Alkalmazott pszichológia*, 4. Budapest 21–32.
- Seligman, M. (2004): Az erösségek és erények újjáélesztése. In: Pléh Csaba – Boross Otília (szerk.): *Bevezetés a pszichológiába*. Osiris Kiadó, Budapest. 664–692.
- Oláh Attila (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 11. 39–47.
- Pléh Csaba (2004): A pozitív pszichológiai hagyományok Európában. *Iskolakultúra*, 5. 57–61.
- Scuton, R. (1995): *Mi a konzervativizmus?* Osiris Kiadó, Budapest.
- Vágó Irén (2005): Ki mit talált ki? *Iskolakultúra*, 11. 42–58.
- Wilson, G. D. (Ed.) (1973): *The Psychology of Conservatism*. Academic Press, London.

A tanulmány az OTKA T 037514 nyilvántartási számú program támogatásával készült.



A Lilium Aurum könyveiből