

A kisiskolások erkölcsi neveléséről

A NAT az ember és társadalom műveltségterületének elkülönítésével rávilágított, hogy a társadalmi változások kihívása nyomán újra át kell gondolni, hogyan szolgálhatja az ezredfordulón az iskola a harmonikus társadalmi életet, miként követheti a nevelés évezredes céljait: az emberi kapcsolatokban megnyilvánuló erényesség és a hivatás betöltésére szólító, konstruktív hazafiság és törvénytisztlet megalapozását. A követelmények – ugyancsak vitatott – megfogalmazásával az alaptanterv arra is felhívta a figyelmet, hogy a globalizálódó világban, a plurális társadalomban sokféleképpen, különböző értékrendek szerint is lehet harmonikusan élni.

Az élet érzelmekkel átszőtt áramában a cselekedetek a gyerekek társas kapcsolataira, viselkedésére – akár akarjuk, akár nem – mintaként hatnak. Egyes magatartásformák érzelmekkel nyomatékositott helyeslése, mások elutasítása azonban már a kisiskolás gyerekek sem feltétlenül elegendő erkölcsi útmutatás. Az értékelő jelzések általános erkölcsi normákkal, parancsokkal és tiltásokkal kiegészítve sem adnak kellő felkészítést a kívánatos erkölcsi autonómia megalapozásához, ha elmarad a konkrét élethelyzetek elemzése. Az elemzés alapelveinek tisztázásához szeretne e tanulmány adalékokkal szolgálni. Az illendőnél talán sarkosabb megfogalmazások annak reményében születtek, hogy az olvasók vitára érdemesnek ítélvén ezeket, segítenek a további tisztázásban.

Csoport-identifikáció

Anélkül, hogy a személyiségfejlődés filozófiai vagy lélektani elemzéseinek rengetegébe tévednénk, megállapíthatjuk, hogy még a genetikai determináció jelentőségét hangsúlyozó elméletek sem vitatják, hogy a személyiség kibontakozására az iskolai élet is hatással van. Az iskolai közös tevékenységet tekintsük olyan hídnak, melyen a kisiskolás tanítójával és társaival együtt jár át az ismerős, családi partról a felfedezésre váró távoli partokra, a bejárt utak pedig egyre tágabb horizontot nyitnak, amelyen széttekintve a formálódó személyiség fokozatosan képessé válhat az önálló eligazodásra.

Híd az iskola az egyén, a gyerek és a társadalom csoportjai, intézményei között, híd a múlt és a jövő között. Az iskolai élet elméleti és gyakorlati értelemben is összekapcsolja a személyiség kibontakozását a társadalmi csoportokhoz való tartozás tudatával és annak megnyilvánulásaival, a csoport-identifikációval, ezért a kínáló lehetőségek közül ezt választottuk rendező elvnek. A meghatározó társadalmi csoportokról szerzett ismeretek segítik az egyént az önmagáról, helyzetéről alkotott fogalmainak rendezésében, a társas kapcsolataik közötti eligazodásban. Az individuum egyszerre több csoport tagjaként él, különböző kapcsolataiban különbözőképpen nyilvánulhat meg. Az egyes csoportok tagjainak életét szabályok rendezik. A különböző csoportokhoz, kapcsolatokhoz kötődő, kimondatlan vagy kimondott szabályok szerinti, a sajátos csoportok iránti elkötelezettséggel járó jellemző viselkedési módokat nevezhetjük szerepeknek.

Az identitás fogalma alkalmasnak látszik az emberek személyiségének, társadalmi kötődéseinek, viselkedésének, társas kapcsolatainak jellemzésére, használhatóságát, értel-

mezését azonban viták kísérik. A nyugati, keresztény világszemlélet szerint éppen a megismételhetetlen egyediség, egyszerűség jellemzi az ember mivoltot, ezért maga az azonosság kifejezés is vitatható. Ha azonban elfogadjuk, hogy a személyiség kibontakozásának folyamatában a családi, a társadalmi környezet befolyása érvényesül: mintákkal, ösztönzéssel, korlátozással, szabályokkal általános viselkedésmódokat közvetít, akkor mégis lehet értelme azonosulásról (identifikációról) beszélni anélkül, hogy az emberi személyiség autonómiáját tagadni kellene, hiszen a minták, szabályok követése nem egy gépezet működése módján történik, hanem egyedi és sajátos módokon.

Az identifikáció folyamata áthidalja a múltat és a jövőt. A tradíciók, a hagyományos jelrendszerek, hagyományos viselkedésmódok, életszabályok elsajátításával képes a felnőtté váló egyén a társadalomba harmonikusan integrálódni, az életformák és meghatározó szimbólumrendszereik körében tájékozódni, érteni és megértetni magát, tevékenyen részt venni a társadalmi életben. Életünk minden téren hagyományokba ágyazott, a tradíciók a nyelvben közvetlenül is megtestesülnek. Abban a tekintetben, hogy az identifikáció hogyan érvényesül, illetve hogyan érvényesülhet a nevelés folyamatában, egymástól igen különböző álláspontok születtek.

Kollektívizmus és individualizmus

Fehér Ferenc és *Heller Ágnes (1)* a modern kor nyugati történelmének fordulataiban jellemzőnek látták az individualizmus és a kollektívizmus szélsőségei közötti ide-oda csapódást, a jelenséget a „modernitás ingájának” nevezték. Az „inga” lengése a pedagógiai koncepciókban is tetten érhető. A szélsőségek, ha csillapul is az át-átcsapó lengés amplitúdója, ma sem ismeretlenek.

A kollektívizmus képviselői a – szerintük meghatározó – ideális közösséghez alkalmazkodó, szabálykövető személyiség nevelését tekintik domináns célnak, olyan személyiség formálását, aki a közösségnek alárendelt individuumként él, egyéni érdekeit csak akkor követi, ha az egybeesik a csoportérdekekkel. A kollektívizmus szélsőséges híve a saját identifikációs közösségének értékrendjét minden más közösségé fölé helyezi, ebből pedig a saját közösségén kívüliekkel szembeni intolerancia legitimációja következhet. A kollektívizmussal általában együtt járó megfontolások szerint a meghatározó ideális-idealizált csoportok értéktételezései, hagyományai rögzítik az értékeket, magatartásmintákat. Ezért a nevelésnek el kell érnie, hogy a nevelt a tekintélyek által közvetített közös értékeket vallja, az előírt, ellenőrizhető követelmények szerint cselekedjen. A kollektívizmus szélsőséges hívei a monolitikus értéktételezésből következően nem ismernek olyan erkölcsi problémát, amelynek ne lenne egyértelmű, autoritással nyomatékosított megoldása.

Az individualizmus a kreatív egyéniség kibontakoztatását tekinti domináns nevelési célnak. Mai képviselői szerint az ezredforduló társadalmába az öntörvényűen fejlődő, alkotó személyiség illeszkedik harmonikusan. A közeljövőt gyökeres változásokkal jellemző prognózisok szerint a következő évezred elejére a nyugati társadalmakban felszámolódik a munka, a közélet hagyományosan beilleszkedést, szabálykövetést követelő módja. A gyermeket a környezetében élő felnőttek arra kell ösztönözniük, hogy a benne rejlő alkotóképességeket fejlessze, minden más nevelő hatás felesleges, vagy káros. Az olyan kreatív, szuverén személyiségek társadalmába, akik számára „az emberlét új lehetőségeinek feltalálásával kapcsolatos remény fontosabb, mint a stabilitás, a biztonság és a rend szükséglete” (*R. Rorty*), spontán módon rendeződhet optimálisan. Nem kell, talán nem is lehet az amúgy is vitatható, bizonytalan egyetemes értékeket az egyéni érdek fölé rendelni, értékrendekről elmélkedni pedig üres szócséplés. A kortárs pragmatikus filozófus szerint „az én az önlétrehozás folyamatában van”, „az egyén morális fejlődése és az emberi nem morális haladása nem más, mint az emberi én-ek újraalkotása úgy,

hogyan az én-t alkotó viszonyok sokféleségét növeljük, ...egyre több embercsoport szükségleteit méltányoljuk.” (2) A létező, működő iskolák általában az identifikációt kiegyensúlyozottabban segítik mind a szélsőséges individualizmus, mind pedig a szélsőséges kollektívizmus elvárásainál. A hagyományos iskolai osztály az a nem választott kortárcsoport, amely a család mellett (az óvoda után) társak között élni tanít. A csoportos tevékenységek feltételeként megtapasztalt alkalmazkodás, az egymás mellett vagy együtt végzett munka szerepeit, elvárt szabályait az iskolai élet fokozatosan segíthet felismerni, követni és értékelni. Az iskolai közös tevékenység segítheti a felkészülést a jogok, lehetőségek használatára, egyebek mellett szerepek, célok, szabályok, viselkedésminták megismertetésével, döntések következményeinek mérlegelésére, a felelős magatartás vállalására irányuló gyakorlással. A szerepek és szabályok, értékrendek és életvezetési minták egyre szélesebb skálája tárulhat fel a nevelési folyamatban, segítve a személyiség formálódását – a csoportokhoz való tartozás vállalását. A felnövekvő generációkat mindig a saját csoportjukhoz, hagyományaikhoz való kötődésre nevelték. A saját csoportok, köztük a nemzet kitüntetett megbecsülése ma is célja a nevelésnek, ma azonban arra is egyre tudatosabb törekvés mutatkozik, hogy az embertársakat elfogadó, velük emberként közösséget vállaló beállítódás ne csak a „mi”-re, hanem az „ők”-re is, azaz más csoportok tagjaira is kiterjedjen. Utóbbi cél valamennyiünk tapasztalatai szerint – történelmi sérelmek, mélyen rögződött előítéletek, elfogultságok, személyes érdekkonfliktusok vagy más okok folytán – nagyon nehezen valósítható meg. Értékmentes csoportjellemzés természetesen aligha lehetséges és talán nem is lenne helyes ilyenek megalkotására törekedni.

A pozitív identitás

Ezen olyan azonosságtudatot értünk, amely szerint az egyén elfogadóan veszi tudomásul saját csoportjához (csoportjaihoz) való tartozását, késztetést érez a csoport fejlődésében való közreműködésre, nem érez késztetést hovatartozásának eltitkolására vagy megváltoztatására. A pozitív identitás gyakran a sajátnak vallott csoport egyértelműen pozitív értékelésével jár együtt, ez azonban korántsem feltétele az azonosulásnak. Az értékelés ambivalenciája nem zárja ki a teljes elfogadást és azonosulást.

Események, tapasztalatok, különböző befolyásoló tényezők természetesen időlegesen vagy akár véglegesen is megváltoztathatják ezt az azonosulást. A pozitív identifikáció nem jelenti a saját csoportnak kizárólag pozitív jegyekkel való jellemzését. Előfordul, hogy az egyén az eltitkolás vagy a változtatás szándéka nélkül vallja magát olyan csoport tagjának, amelynek aktuálisan ugyan negatív jellemzőket tulajdonít, de feltételez olyan múlt-, illetve jövőbeli állapotot, amely mentes a kritikus negatívumoktól, s ezzel az idealizált csoporttal fenntartások nélkül azonosul, illetve kész cselekvőleg közreműködni a kívánatos jellemzők kialakításában, helyreállításában. Saját nemzetünk megbecsülése, szeretete, tisztelete az identifikációnak a harmonikus személyiség formálódásához hozzájáruló alapját képezi, nemcsak közös érdek, hanem közvetlenül érdeke az egyes egyéneknek is. A folyamat azonban nem feltételez kritikátlanságot. A nemzeti identitásra nevelés már az iskolába lépéstől megkezdődik. A kisiskolások olvasókönyvei, amióta

Mindkét szélsőségre jellemző, hogy a gyerek és a felnőtt közötti különbséget elfedi. A kollektivitás abszolutizálása a tekintélyelv jegyében infantilizálja a felnőttet, az individualitásé felnőttként törekszik viszonyulni a gyerekhez, ezért nehezen remélhető ilyen koncepciók alapján a csoport-identitását vállaló, autonóm, felelős döntésekre képes felnőttek jövő társadalma.

léteznek, irodalmi, történelmi, ismeretterjesztő olvasmányokkal a nemzeti azonosulás mintáit mutatják fel. Az érzelmekre is ható történetek indítják a még reflektálatlan azonosulást a tudatosulás útjára. Jóllehet a kisiskolásnak kezdetben az idődimenziókról, az események lefolyásáról csak homályos képe formálódik, a „mi magyarok” jelentés-tartalma mégis e képekkel kezd kitöltődni. Elemzésre, értelmezésre csak fokozatosan kerülhet sor.

A nemzeti emlékezet őrizte különböző műfajú és hitelességű históriák hőseik tetteivel, magatartásával akarva-akaratlanul példát állítanak. Elemzés, reflexió nélkül a vérzivataros történelmi eseményekről beszámoló olvasmányok nyomán az a kép alakulhat ki, hogy igazi magyar csak az lehet, aki a magyarság ellenségeivel hőiesen felveszi a harcot, nem barátkozik soha törökkel, tatárral, némettel, osztrákkal, románnal, oroszral stb., hanem ellenük mindig bátran küzd. Az egyes népeket, nemzeteket elsősorban (múltbeli, vagy feltételezett újabb) ellenségeikkel való szembenállásuk alapján meghatározni a negatív identifikáció problematikus formája, amely konzerválja a nemzetek vagy más nagycsoportok szembenállását, táplálja az előítéletes gondolkodást. A nemzethez tartozás kifejezésének fiktív és valós történelmi alapjait ezért érdemes fokozatosan kontextusba ágyazva közelíteni. A küzdelmek az utókor tiszteletére tarthatnak számot, de dicsőségük korukhoz kötött, a hozzájuk való viszony a méltó emlékezés. A küzdelmek hőseinek példája is elemzésre szólít. A békeidők felnövekvő generációi számára a csaták hőseinek tettei már nem szolgálhatnak közvetlenül követhető példával. Az alkotó ember követendő példa lehet minden korban.

Az identitási kör a világerintkezés bővülésével tovább szélesedett. A nyugati ember keresztényként már a középkorban nemzetek feletti lelki közösség részesének tudta magát. A globalizálódó világban az ember az emberiség tagjaként egyre közvetlenebbül élheti meg evilági közösségét minden emberi lényel. Jóllehet ez a közösség ma is elsősorban elvont, de gyakorlatias vonzatai a mindennapok részeivé váltak, ami könnyen belátható, ha például a környezetszennyezés okozta közös veszélyekre, a veszély korlátozásának közös feladataira gondolunk. Az emberi egyetemesség érvényesülését időről időre felfüggesztik elfoglaltságok, elfojtják érdekek. A részérdek korunkban is gyakran az egyetemes fölé kerül.

Az identifikáció fogalmi keretébe illesztve elmondható, hogy az emberiség az erkölcsi viszony meghatározó identifikációs bázisa, ha az erkölcs fogalmát a lehető legegyszerűbben az egyes ember és embertársai közötti, cselekvésben, értékítéletben megnyilvánuló viszonyoknak értelmezzük, amely mindig a „jó” és a „rossz” alapkategóriák mentén meghatározható értéktartalmakat hordoz. Bár az emberiség – elméleti – közössége legfeljebb szükséges, de nem elegendő alap a szélsőséges kollektívizmus lehetséges autokratikus vagy a szélsőséges individualizmus lehetséges szkeptikus következményeinek megszüntetéséhez, ennél kevésbé vitatható kiindulópontot nem találtam az erkölcsi nevelés elméletéhez.

A probléma további kifejtése szükségessé teszi, hogy – ismét egyszerűsítve – érintsük a fejlődéslelektan azon eredményeit, amelyek az erkölcsi ítéletalkotás vizsgálatára építve jellemzik a különböző életkorú gyerekek átlagos fejlettségi szintjét. A gyerekek erkölcsi fejlődésének szakaszairól *Piaget* és *Kohlberg* vizsgálatai, következtetései alapján szokás szólni. (3) A szakaszolást több szempontból is bírálják, például azért is, mert elvonatkoztat az egyéni különbségektől. A szakaszhatárok ugyanis rugalmasak. Az sem lehetetlen, hogy a folyamat előreszalad vagy megtorpan akár egészen a kezdeteknél, talán visszafordul oda, esetleg – ezt látszik igazolni a mindennapi tapasztalat is – a felelős, autonóm döntés határaként jelzett életkor után is érvényesülnek az egyes individuumok életében – felváltva vagy együtt – az automatikus mintakövetésen, a bűnhődéstől, büntetéstől (megszégyenüléstől) való félelmen, a kölcsönösség elvárásain, illetve a tekintélyek által

deklarált elveknek való megfelelésen nyugvó ítéletek, választások, mégpedig az érettség korától jellemzőnek tekintett autonóm erkölcsi döntésekkel.

Szerepek és tevékenységek

Tapasztalhatjuk, hogy a kisiskolás gyerek nagyon sok szerepének meg tud felelni pre-morális késztetési nyomán kialakult szokásai alapján. A kimondott szabályokkal, útmutatásokkal és a példákkal, magatartásmintákkal kialakított szokások az egyéniség, a szuverenitás, a kreativitás sérülése nélkül a személyiség harmonikus életét biztosító magatartásra készítetnek. Amennyiben megszokja a később is betöltendő szerepek szabályai szerinti viselkedést, ezek automatikusan beépülnek mindennapi életébe. Az egyes szerepek megkövetelte szabályok szerinti viselkedés a jutalmazás és a büntetés, a dicséret és a dorgálás segítségével is elérhető. Ezekben az esetekben gyakorta elegendő indoklás az önérdekre, illetve az egoisztikus kölcsönösségre, a minden egyes közös érdekére hivatkozni. Az iskolai élet elvárásai között is sok olyan van, amelynek ekként szokás érvényt szerezni. A testi épséget veszélyeztető magatartás tilalmát nem szükséges annak taglalásától indítanunk, hogy nagyobb érték az ember élete, egészsége, mint a játék öröme. Nem szükséges az embertársak iránti szolidaritás általános követelményét mérlegeltetni, ha a gyerek megszokta, hogy segítsen kisebb társának. Minthogy vélhetőleg a modellhelyzetek erkölcsi mérlegelése nem vezet szükségképpen sem megfontolt, autonóm, sem helyes döntésekhez, igazán nem lenne indokolt életünk minden pillanatában, mindig a legteljesebb erkölcsi elkötelezettséget és tudatosságot megkövetelni. Mindössze annyi mondható, hogy valószínűleg nem szolgálja a harmonikus életet a tudatosság, a reflexió hiánya, ez pedig elegendő ösztönzés az erkölcsi reflexióra felkészítő neveléshez, ami természetesen nem jelenti, hogy a gyerekeket állandó önvizsgálatra kell nevelni.

A globális érintkezés totális felelősséget teremt, éhezőkrol, kitaszítottakról, elnyomot-

takról naponta szerzünk közvetlen és közvetett tapasztalatokat. Mikor érezzük magunkat megszólítva? Nem érezhetünk lelkiismeretfurdalást minden étkezéskor, ha nem osztjuk meg élelmünket a rászorulókkal. Az állandó frusztráció inkább bénító, semmint segítő tette ösztönző, a permanens büntudat patológikus lelki jelenségeket okozhat. Olvasmányok példái segíthetnek elemezni, hogy mely esetben ítéltető el a szolidaritás hiánya, a segítség elmulasztása. Az olvasókönyvek történetei között találkozhatunk a meg nem követelhető, ám megvalósítható áldozatkész segítség, a jóra való éberség példáival is, amelyeknek ösztönző ereje érzelmi töltéssel fokozott.

Az egyes szerepek: a szükségletek kielégítésének keretet adó mindennapi élet, a politikai vagy az üzletember szerepe az állandó erkölcsi mérlegeléssel ellehetetlenülnének. Másrészről mégsem helyeselhető a gyűlölködésre felbujtó politikusok, gazdasági érdekeik késztetésére társaikon átázoló emberek tetteinek erkölcsi mérlegelését felfüggeszteni arra tekintettel, hogy szerepük más követelt, mint ami erkölcsileg helyeselhető. A határok megállapítása tehát vitatható, egyetemes helyeslésre az egyes konkrét meg-

A versengésre és a hatalom birtoklására épülő tevékenységek jogszabályokba nem ütköző szerepelvárásait általában gyakran keresztezik az erkölcsi elvek. Az egyes speciális társadalmi szerepeknek valószínűleg – a speciális esetek elemzésén túl – nincs saját „etikájuk”, erkölcsi mérlegelésre inkább ismét annak a határnak a megállapítása szólít, amelyet átlépve az erkölcsi késztetés a szerepelvárás fölé emelendő.

oldások aligha számíthatnak. A dilemmák kiiktatására a nevelés folyamatában azonban valószínűleg mégsem javasolható sem az „értékek átértékelésének” nietzschei megoldása, sem pedig az azt életre hívó képmutató magatartás. Az emberi tevékenységformák egymásra utaltságából természetesen következik, hogy a hatalomcentrikus politika vagy a haszonért versengő gazdaság foglalkozásai nélkül sem működhetne az ezredvégi, összetett társadalom. Szüklátókörűség, szemforgató álságosság lenne bármely nélkülözhetetlen hivatás felett pálcát törni. Arra azonban érdemes felfigyelni, hogy úgy látszik, a legitim és a társadalmilag hasznos fogalma szélesebb, mint az erkölcsi értelemben vett „jó” fogalma.

Az erkölcsi értékelés fejlesztése

Nem nélkülözhető az iskolaéveknek a „beavatást” követő első időszakában sem az erkölcsi elvek és a viselkedésmódok összefüggéseinek elemzése, ha az erkölcsi autonómia érettségi fokát elő akarjuk készíteni. Nem elegendő minden esetben a mintakövetésre szólítás, a konvencióra, a kölcsönösségre hivatkozás, a szabálykövető magatartás ösztönzése, a helyesnek gondolt szokások kialakításának közvetlen módja. Önálló élete során a gyerekek helyt kell állnia olyan helyzetekben is, amelyekben a szokások, a tiltások és felszólítások, az ismert minták nem igazítanak el közvetlenül. Fel kell készülnie a sérelmezhető szabályok, a rosszra szólító tekintélyek kritikájára. A büntetés fenyegetése, a viszonzás reménye nélkül is tudnia kell a jót választani. Harmadikos kortól kezdve lehetséges és szükséges az erkölcsi autonómiát előkészítő rendszeres fejlesztés. Ennek eredményeképpen várható, hogy a gyerek viselkedését, ítéleteit egyes esetekben a mérlegelő erkölcsi megfontolás és ne a reflektálatlan engedelmesség – illetve engedetlenség – jellemezze. Erkölcsi elemzéseket kisiskoláskorban csak konkrét példák összevetése útján, legkézenfekvőbb módon olvasókönyvi történetekre, mesékre építve célszerű folytatni. (4)

Az erkölcsi értékelés fejlesztésének feladatát a NAT az ember és társadalom műveltségi terület általános követelményeiben fogalmazza meg, eszerint szükséges: a jó és rossz megkülönböztetésének gyakoroltatása konkrét esetek elemzése során; az ítéelő, cselekvő emberek szándékainak, viselkedésének, tetteik okainak, körülményeinek értékelése; az értékítéleteket befolyásoló tényezők mérlegelése. A cél régi, mondhatni évezredek múlt-ra visszatekintő első tényezőjét mint a nevelési szisztémák integráns részét aligha vitatja bárki is – itt a megvalósíthatóság és a megvalósítás módja képez inkább vitaalapot, a sokoldalú mérlegelés követelménye azonban viták kereszttüzeiben áll.

Az erkölcsi jó legkevésbé vitatható alapja, hogy minden egyes ember mint az emberiség reprezentánsa önérték minden egyéb érték ennek alárendelődik. *Kant* gyakran ismételt feltétlen felszólítása összegzi az ebből eredő erkölcsi kötelességet: az emberiséget mind mások személyében, mind saját személyünkben mindig célnak, soha ne eszköznek tekintsük. Az elv alkalmazása azonban, magától *Kant*tól és a filozófiatörténet itt nem idézendő, további fejezeteiből is tudjuk, számos problémát hordoz. A konfliktushelyzetek elemzéséhez – még mindig a lehető legáltalánosabban – kiegészítő elvként hívjuk segítségül a – *Heller Ágnes* szerint (6) – irányadó szókratészi útmutatást: nagyobb jó a bajt elszenvedni, mint okozni. A jól ismert elvek az erkölcsi értékelést az emberiség identifikációs bázisára építik, tehát egyetemesek, ugyanakkor az egyes embereknek egyesekhez való viszonyáról szólnak, vagyis személyesek.

A kisiskolások erkölcsi nevelésében a többféle értékelés lehetőségét megengedő mérlegelést, az értékelést befolyásoló kötődések elemzését sokan tartják bizonytalanság, erkölcsi relativizmus, sőt nihilizmus forrásának. Érveik közt szerepet kap, hogy a gyerekek nevelése kamaszkorukig csak megkérdőjelezhetetlen, biztos értékítéletek megfogal-

mazása útján történhet, amelyek kétségeket kizáró alapot adnak a jó és a rossz megkülönböztetésére, s csak később – némelyek szerint csak ifjúkorban – lehet árnyalni a már rögzült alapokra építve a kétségbevonhatatlannak tételezett dichotóm értékítéletek rendjét. A sokoldalú mérlegelésre, az árnyalt erkölcsi ítéletalkotásra való nevelés mellett több lépésben igyekszünk érveket keresni. Először azt szándékozunk alátámasztani, hogy a magukat jól meghatározott, közös értékrendű csoportba soroló felnőttek sem jutnak egyes konkrét erkölcsi kérdésekben egyező véleményre, azután arról szólnak, hogy a gyerekek is szembesülnek erkölcsi dilemmákkal, amelyek árnyalt mérlegelést követelnek. Végül arra térünk ki, hogy valóban jól szolgálja-e a kisiskolás erkölcsi fejlődését, ha megtanulja a világot és a tetteket egyértelmű határozottsággal „jó” vagy „rossz” érték-tartalommal jellemezni.

Az elvek, tiltások, erkölcsi imperatívuszok alkalmazásainak nehézségét érzékeltetheti, hogy a kereszténység egyetemes útmutatója, a Biblia sem közvetlenül igazít el konkrét helyzetek erkölcsi döntéseiben. A Szentírás értelmezését is viták kísérték mind a parancsolatoknak, mind a példázatoknak egyes élethelyzetekre alkalmazása mind a példázatoknak a parancsolatokkal és egymással való tartalmi viszonya tekintetében. Ezeknek a problémáknak könyvtári irodalma utal rá, hogy az erkölcsi értékelés konkrét helyzetben nagyon ritkán fekete-fehér, általában összetett.

Erkölcsi konfliktusok mérlegelése

Azoktól, akik arra hivatkoznának, hogy gyerekeket nem helyes ilyen típusú erkölcsi konfliktusok mérlegelésére készíteni, hiszen ilyen gondolatokkal a kisiskolások még nem foglalkoznak, meg kell kérdeznünk, vajon az olvasmányaikban nem fordulnak-e elő analóg konfliktushelyzetek? Vajon a mesehősök nem hasonlóan torolják-e meg a bűnököt, mint a „világi bírák”, nem ölik-e meg a „gonosztevőt”? Talán éppen ezekkel az évszázada elemző megbeszélés nélkül továbbadott gyerekkori történetekkel éltünk olyan indíttatásokat, amelyek leplezett ellentéteket csempésznek az erkölcsi értékelésbe.

A tapasztalatok szerint a gyerekek már nagyon korai életszakaszban megtanulhatják kimondani a történetek szándékolt tanulságát. Ebből azonban nem következik, hogy a viselkedésükben, gondolkodásukban az ilyen szentenciák ható tényezők maradnak. A hatás már csak azért is kétséges, mert a deklarált közösségi elvek és a példaértékűnek szánt konkrét (nép)mesei cselekedetek értéktartalma között is gyakori a diszkrépancia. A sérelem megtorlása, a bosszú számos mese alapmotívuma. Nem kell-e elgondolkodni azon, hogy milyen példával szolgál az elégtételt vevő pozitív hős? Milyen körülmények között menthető fel a rossz cselekedet megtorlása érdekében álságos (tehát ugyancsak rossz) eszközöket igénybevevő mesehős? Indokolt-e az igazságtalanság véres, brutális megtorlása? Tudomásul vevjük-e szó nélkül a mesék felvillantott és továbbító mellékszereplőinek büntetlenül maradó bűneit? A magyar mondakincs kalandozásokról, véres harcokról szóló történeteinek hősei milyen példát mutatnak a békére nevelendő generációk számára? Elhallgathatók a hasonló kérdések, úgy tehetünk, mintha nem vennénk észre a hős gyarló tetteit, de vajon a biztos tájékozódást segítjük-e, ha így teszünk?

Kevésbé szélsőséges konfliktushelyzetekkel a gyerekek mindennapi életük során is sűrűn találkoznak. Az elvek és a konkrét helyzetek összekapcsolása szerintünk egyenesen megköveteli az árnyalt megközelítéseket. A gyerek nem ideális világban, hanem az olykor rosszul, máskor jól, sokféleképpen értékelő, cselekvő felnőttek között él, akik nem is mindig konzekvensenek tetteikben. A deklarált elvek és a konkrét cselekedetek erkölcsi tartalma között különbség lehet egy-egy felnőtt magatartásában, nem csak téves erkölcsi ítélet vagy akaratgyengeség miatt, hanem például több, egymással elvileg vagy aktuálisan összeegyeztethetetlen erkölcsi elvárás kereszteződésében álló cselekedet esetén is – gondoljunk például az eutanáziára. Ha minden kétséget kizáró fekete-fehérben

gondolkodást várunk el a gyerekektől, utóbb nem feltétlenül lehet a rögzült ítélkezési módot árnyalni. Ha problémáról szó sem eshet, hiszen csak jó és rossz ítéleteket, jó és rossz tetteket, jó és gonosz embereket ismerünk, a gyerek a feldolgozatlanul maradt elméleti konfliktusok elfedésére kényszerülhet. Éppen a feldolgozatlanul maradt kérdések vezethetik bizonytalansághoz, véletlenszerű választásokhoz, ad absurdum nihilizmushoz. Érzelmi megpróbáltatások elé állíthatjuk a gyereket, ha rigorózus, sarkos ítélkezési módot kényszerítünk rá. Azt alkalmazva ugyanis előfordulhat, hogy rossznak kell nyilvánítania az iskolában tanultak alapján szüleinek ítéleteit, tetteit.

Képmutatás lenne elvárni, hogy gazdasági, érzéki, sikerességre ösztönző és egyéb késztetéseinket állandóan alárendeljük az erkölcsi megfontolásoknak, de elvárt, hogy ne más emberek sérelme, megalázása, szenvedése, pusztítása árán érjük el céljainkat. Képmutatás a rossz szándékú, bűnös cselekedet jóvá színezése. Képmutatás a nem erkölcsi, hanem vagyoni, hatalomra, hírnévre, érzéki örömökre irányuló tettek altruista átfestése is. A képmutatástól feltétlenül meg kell különböztetni a példaképek, példaeértékű cselekedetek bemutatását. A példa gyakran igen nehezen követhető, mégsem tartjuk feleslegesnek a „vegytiszta” jóság bemutatását, amely ugyan a mindennapokban ritkán valósul meg, mégis fontos támpontja az erkölcsi tájékozódásnak. Az ilyen példák nem szólítanak büntudatra, de ösztönözhetnek a mások iránti szolidaritás erőfeszítést, lemondást követelő tetteinek megbecsülésére, cselekvési mintát adhatnak.

Összegezésként elmondható, hogy szükséges és fontos a kisiskolások erkölcsi nevelése. Alkalmos módszer – egyebek mellett – az olvasmányok elemzése. Ennek keretében fontos a pozitív példák emocionálisan és racionálisan megerősített bemutatása és az embertelen, a rossz (a kiemelt alapelvekkel nyilvánvalóan ellentétben álló) cselekedet felismerése, leleplezése, elutasítása. Hasonlóan fontos az erkölcsi autonómia megalapozása szolgálatában a sokoldalú értékelés, elemzés gyakoroltatása is. Lehetséges tettek, életformák értékelésének többféle felmerülő változatát helyeselni anélkül, hogy a kisiskolás relativistává, nihilistává vagy gonosztevővé nevelésének ódiúmával kellene szembesülnünk. Lehetséges bizonyos – érzékeny – határok között erkölcsi késztetés elé helyezni a mindennapi élet, a közéleti szerepek követelményeiből eredő késztetéseket. Érdekes az elemzések során figyelni arra, hogy az olvasmányok pozitív hősei nem feltétlenül szolgálnak követendő, követhető példával a gyerekek számára.

Jegyzet

- (1) FEHÉR Ferenc–HELLER Ágnes: *A modernitás ingája*. Bp. 1993.
- (2) RORTY, Richard: *Etika egyetlen kötelesség nélkül*. In: *Megismerés helyett remény*. Jelekor Kiadó, Pécs, 1999.
- (3) PIAGET, illetve KOHLBERG (*Continuities and discontinuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited*). In: *Human development* 15., New York, 1969.
- (4) Anélkül, hogy a pedagógiai szaktekintélyre való hivatkozást érvnek akarnánk használni, megemlíjtük, hogy például FINÁCZY Ernő: *Világnézet és nevelés* című (Bp. 1925.) tanulmánykötetében ír arról, hogy szemben a „közvetlen erkölcsi oktatással”, ami gyakran „többet árthat, mint amennyit használ”, az erkölcsi nevelés helyes módja lehet az olvasmányok alapján folytatott beszélgetés.
- (5) HELLER Ágnes: *Általános etika*. Cserépfalvi Kiadó, Bp. 1995.