

Hoffmann Rózsa

## Az erkölcsi nevelés értékelméleti és pedagógiai dimenziói

A pedagógia világa rendszerint kissé zavarba jön, amikor az erkölcsi nevelés kérdéseivel kell szembesülnie. Ennek több lehetséges oka (pl. világnézeti óvatosság, értékelméleti bizonytalanság, az értékek relativizálódása, metodikai tájékozatlanság, vagy képzettség hiánya stb.) mellett különösen szembeötlik egy. Az ti., hogy a pedagógiai tevékenység különböző aspektusai közül éppen az erkölcsi nevelés az, amelynek eredményességét – a legnagyobb befektetett energiák mellett is – a legkevésbé vagyunk képesek megbecsülni.

Eme bizonytalanságnak nem a magunk szakmai tudatlanságában kell keresnünk az okát. Az a helyzet idézi elő, amely a nevelés folyamatára téről és időtől függetlenül mindenkor jellemző volt és az is marad: hogy a *nevelés számtalan tényező együttes hatásának következtében zajló-alakuló kölcsönös folyamat*. E tényezők egyik része beláthatatlan a pedagógus számára (ilyenek pl. a váratlan, véletlenszerű, kalkulálhatatlan vagy titokban maradó események a nevelt életében), másik része pedig kivédhetetlen (mint pl. a deviáns rokon környezet torzító hatásai). S jöllehet éppen e kiszámíthatatlanság következtében nem tehetünk sokat azért, hogy a nevelőmunkánk eredményességét egyértelműbben megítélhessük, kissé mégis zavarban vagyunk. Mert nem tudunk olyan határozottsággal elszámolni róla, mint a tanításban elért eredményeinkről.

Ezt a pedagógus-közérzetet rontó, objektíve létező problémát csak növelhetik az oktatáspolitikai napjainkban uraló egyes tendenciák. Azok, amelyek szerint csakis (vagy elsősorban) az elszámoltatható, ill. *mérhető* pedagógiai eredmények jelentenek értéket. Ennek az oktatásirányítási filozófiának inkarnációjaként ma a tárca relatíve nagy összegeket költ a tanulmányi eredmények vagy a kognitív kompetenciák országos mérésére, a már egyszer kijavított érettségi dolgozatok javításának felülvizsgálatára, vagy az iskolák szervezeti életét és adminisztrációját rendbe tenni hivatott minőségbiztosításra. Am korántsem költ eleget (és nem fordít gondoskodó figyelmet) a nevelésben meghatározó szerepet játszó humán erőforrásra. Ebben a kontextusban az iskolai nevelőmunka könnyen háttérbe szorul, és az erkölcsi nevelés a pedagógiai tevékenység mostohagyermekévé válik.

Márpedig primátusát, de legalábbis az oktatással való egyenértékűségét elvitatni nem lehet. Ma sokkal kevésbé, mint egy, tíz vagy száz évvel ezelőtt.

Az erkölcsi nevelés előtérbe helyezésének aktualitását a következő körülményekben látjuk igazoltnak:

1. A fejlett világ – benne Magyarország – egyik legaggasztóbb társadalmi problémáját ma a családok válsága jelenti. Konkrétan az a körülmény, hogy a családok mind nagyobb része képtelen megfelelni tradicionális hivatásának, és nem tudja hatékonyan betölteni klasszikus nevelő-szocializáló funkcióját. Az 50%-ban felbomló házasságok, vagy a 30%-ban házasságon kívül született gyermekek arányszáma csak kiáltó adat, amely már önmagában is sejteti a probléma nagyságát. Megfoghatóbbak azonban ennél azok az élmények, amelyekről gyakorló pedagógusok számolnak be a családi nevelés vagy a szülők és az iskola közötti együttműködés kapcsán.<sup>1</sup> Ezek arról szólnak, hogy a szülők növekvő hányada nem törődik gyermeke fejlődésével, nem teremt kapcsolatot a gyermek nevelését folytató intézménnyel, és nem is reagál az iskola kapcsolatteremtő kezdeményezéseire, vagy éppen ellenségesen visszautasítja a pedagógusok nevelés terén tett erőfeszítéseit. *A tanárok 59%-a vélekedik úgy, hogy a szülőknek az intézményes neveléshez való viszonya rossz vagy romlik.*
2. Még ennél is nagyobb mértékben látják aggasztónak a gyermekek állapotának általános romlását a pedagógusok.<sup>2</sup> 74%-uk ítéli meg úgy, hogy *tanítványaik fizikai, mentális és erkölcsi jellemzői ma lényegesen rosszabbak*, mint korábban. A legtöbben az érzelmi és az erkölcsi terület hanyatlását érzékelik. Lényegében ezt a tanári tapasztalást támasztják alá a bűnözési statisztikák, és ugyanerre a következtetésre juthatunk a mindennapi élményeink során. Vagyis minden jel arra utal, hogy a nevelés erői ma rosszul működnek a társadalomban. Ha nem akarunk ebbe a helyzetbe tétlen szemlélőként beletörődni, mind nagyobb szellemi és anyagi erőket kell mozgósítanunk az iskolai erkölcsi nevelés fejlesztése érdekében.
3. Ezt a szükségszerűséget támasztja alá az általános közérzetünk nem kielégítő volta is, amelyről szociológusok, pszichológusok és más írástudók rendre beszámolnak. Az okok gyökerei a legtöbb e

<sup>1</sup> A szerző 2001 nyarán kérdőíves kutatást végzett pedagógusok körében, amelynek eredményéről az I. Országos Neveléstudományi Konferencián számolt be, 2001. október 25-én. Az adatok 423 feldolgozott kérdőívre vonatkoznak.

<sup>2</sup> L. uo.

témában megszólaló szerint vélhetőleg inkább erkölcsi, mintsem anyagi természetűek. Egy túlzó, ám igazságtartalmánál fogva figyelemreméltó írás szerint: „Nincs ereje, nincs értéke a szónak, nincs támaszul szolgáló norma, és nincs erkölcs. Nincs emberi tekintély és becsület többé, nincs értékrend...”<sup>3</sup>. Az *erkölcsnélküliség miatti rossz közérzet* megint csak az erkölcsi értékrend és az erkölcsi nevelés erősítéséért kiált. S a kiáltás elhangzik az iskolákba, ahol ezt a „projektet” haladéktalanul el kell indítani.

4. Végül különleges aktualitást kölcsönöznek témánknak a világpolitika bennünket is közvetlenül érintő tragikus eseményei. A globalizálódó világ nemcsak fejlődést, áldást hozott az emberiség szerencsésebb felének, hanem megoldatlanul hagyott, mi több, felerősített sok súlyos problémát:
  - A gazdasági fejlődés eredményeként nem csökkentek, hanem nőttek a világ gazdagabb és szegényebb fele közötti különbségek, az egyenlőtlenségek és a társadalmi igazságtalanságok. Míg az emberiség egyik (kisebbségi) része dúskál az anyagi javakban, a másik rész sorait az éhhalál tizedeli.
  - A természetnek és az emberiségnek harmonikus összhangja helyett a természet leigázásának és kizsákmányolásának, a környezet szennyezésének és felelőtlen pusztításának vagyunk a tanúi.
  - A multinacionális érdekek nemegyszer háttérbe szorítják a nemzeti identitástudatot, és nem segítik a nemzeti önbecsülés erősödését.
  - A globális világ fogyasztói társadalom-eszményében a „Hass, alkoss, gyarapíts!” értékteremtő hármas jelszavát a „Szerezd meg, fogyaszd el, élvezd!” tanítása váltotta fel. Azok az értékek pedig, hogy „Adjál, segítsél, légy könyörületes, hagyjad a másikat is boldogulni, alkalmazkodjál, vonulj néha háttérbe, szeress önzetlenül!” stb. alig-alig nyernek megerősítést a közvéleményt alakító globális médiában.
  - A materiális értékek kizárólagossága és az ezek megszerzéséért folytatott tülekedés felerősítette az emberiség gyógyíthatatlan betegségét, az agressziót. S ez mind fizikai, mind szellemi értelemben napi táplálékot kap a szintén globalizálódó vizuális kultúrából, sajtóból, és uralkodó módszerévé válik bizonyos társadalmi csoportosulásoknak vagy egyes embereknek érdek-érvényesítő cselekvéseikben.

Ezek a világméretű problémák mára olyan súlyosakká dagadtak, hogy pusztító voltak megdőbbsenve lehettünk szemtanúi 2001. szeptember 11-én a New York-i terrorista támadások pillanataiban.

Témánk különleges aktualitását abban látjuk tehát, hogy a felsorolt jelenségeknek közös a gyökerük: valamennyi probléma erkölcsi kérdésekben koncentrálódik. Úgy tűnik, le kell végre számolnunk azzal a pozitivistá illúzióval, amely szerint az emberiség sorskérdései a tudás, a tudomány segítségével lesznek megválaszolhatóak. Be kell látnunk, hogy a ráció, az intellektus önmagában nem hozott, és a jövőben sem hoz jó megoldásokat. A politikusok által előszeretettel hirdetett *tudásalapú társadalom nem fog jobb életminőséget teremteni. Csak az erkölcsalapú társadalmak megteremtésébe vethetjük a reményünket.*

Az ilyen társadalom építését viszont nem lehet erkölcsileg képzetlen fiatalokkal végezni. *A társadalom (és az emberiség) problémáit nem lehet erkölcsi analfabétákkal megoldani.* Az analfabétizmus felszámolását viszont az iskolákban kell megkezdeni.

Mindebből az következik, hogy az erkölcsi nevelés erősítése és tényleges előtérbe helyezése nélkül kevés esélyünk nyílik arra, hogy az önpusztítás zuhanórepüléséből valahogyan kikeveredjünk.

## Mit értünk nevelés és erkölcsi nevelés alatt?

Az oktatásügy különféle szereplői időről időre felteszik a kérdést, hogy vajon valóban dolgoz-e az iskolának a nevelés?

A Magyar Köztársaság közoktatási rendszerében *igen* – adhatjuk meg a kategorikus választ. Elegendő csak belelapozni az iskolarendszer működését alapjaiban meghatározó jogszabályba<sup>4</sup>, ahol ennek az akaratnak számtalan jelével találkozhatunk. Ilyenek például a korábbi oktatás-nevelés szókapcsolat sorrendjének következetes nevelés-oktatás szópárra történt cserélése, az iskolák nevelési programja kötelező érvényű megalkotásának előírása, bizonyos nem tanításhoz kapcsolt pedagógiai tevékenységek munkaidőbe történő beszámíthatósága stb. Ám a törvény mindig valamiféle politikai akarat eredményeként jön létre, és mint ilyen, akár voluntarista is lehet. Ezért érdemesebb a válaszáért szakmai dokumentumokhoz fordulnunk, amelyek – miután tradíciókból építkezve, szükségletek alapján és kutatások mentén születnek – általában megbízhatóbb eligazítást adnak, mint a jogforrások.

Mi tehát a dolga az iskolának? – faggathatjuk most már a szakmai jellegű írásokat. Az egyik – általunk legteljesebbnek ítélt – válasz így hangzik: „Az iskola hely, ahol a műveltség módszeres és kritikus elsajátítása által kiforrálódik a *teljes ember*. (vagyis az ember, aki egyaránt biológiai, szociális és szellemi-erkölcsi lény – H. R.).

<sup>3</sup> Sándor András: *Keserű újvívi köszöntő*. Pest Megyei Hírlap, 1994. december 31.

<sup>4</sup> Az 1999. évi LXVIII. törvénnyel módosított 1993. évi LXXIX. sz. törvény a közoktatásról

Az iskolának az a dolga – értelmezi a teljes ember formálódásának feladat-meghatározását a dokumentum –, hogy a diákot értelmének gyakorlására készítse, és fejlessze az igazság felfedezésére irányuló képességét.<sup>5</sup> Az idézett definíció tehát mind az oktatást (az értelem gyakoroltatását), mind az erkölcsi nevelést (az igazság felfedeztetését) az iskola feladatának tekinti.

A nevelést annak leszűkített értelmében erkölcsi nevelésként szoktuk értelmezni. E szűkítésnek az adja meg a létjogosultságát, hogy a nevelés (azaz a növelés vagy a személyiségfejlesztés) csakis erkölcsi tartalmak mentén értelmezhető.

Az egyik legteljesebbnek tekinthető nevelésfogalom magyarázata szerint „a nevelés nagykorúaknak kiskorúakra való egyetemes és tervszerű ráhatása avégből, hogy a fiatal nemzedék majdan *egyéni és társadalmi* feladatának az *erkölcsiség* mértéke szerint *tudatossággal* és *szabadsággal* megfeleljen.”<sup>6</sup> Anélkül, hogy e definíció valamennyi lényeges szavát kibontanánk (szinte valamennyi szó ilyenek tekinthető), a következő kulcsszavakat tartjuk szükségesnek kiemelni tárgyunk szempontjából:

#### *Egyéni és társadalmi*

Ez az összekötés azt üzeni, hogy a nevelésnek egyaránt fontosak az individuális és a közösségi dimenziói.

#### *Erkölcsiség mértéke szerint*

Ez nem jelent mást, mint hogy a nevelés célját és zsinórmértékét az erkölcsi normák és az erkölcsössé válás jelentik.

#### *Tudatosság és szabadság*

E fogalmak rámutatnak az erkölcsös cselekedetek nélkülözhetetlen jellemzőire, a szabad akaratra és a mérlegelésre.

A nevelésnek bármelyik mesterségesen kiragadott konkrét feladatára (a testi, értelmi, közösségi, érzelmi, a munkára vagy családi életre nevelésre) koncentráljunk is, az mind át meg át van itatva erkölcsi vonatkozásokkal. Úgy is mondhatnánk, hogy valamennyi nevelési feladat voltaképpen erkölcsi nevelést jelent, csak más-más aspektusból. Ezért kell indokoltnak és jogosnak tekintenünk azt a felfogást és gyakorlatot, amely a nevelést erkölcsi nevelésként értelmezi.

Eszerint „a nevelésnek az ismeretek és a lelkiismeret rendjében egy erkölcsi közlekedésrendészeti szabályzatot, KRESZ-t kell produkálnia.”<sup>7</sup>

## Értéktartalmak

A gépjármű-közlekedést szabályozó KRESZ-ben van egy minden mást megelőző alapelv, vagy ha úgy tetszik, érték, ez pedig a biztonság. Meg kell találnunk az emberi viselkedést szabályozó KRESZ-nek is a legfontosabb alapelvét vagy alapelveit, azaz a meghatározó értékeit. E nélkül nem beszélhetünk pedagógiai értelemben vett nevelésről.

A nevelés értékeit a nevelés céljai hordozzák. Kitűzésük és a bennük való megállapodás a sikeres iskolai nevelőmunka első számú előfeltételének tekinthető. Nem véletlen, hogy az iskolai nevelési programoknak ezzel kell indítaniuk saját nevelésfilozófiai hitvallásukat.

Mik legyenek (lehetnek) azok az értékek, amelyeket senki sem vitat el, és meggyőződéssel tud képviselni? A közel egy évszázaddal ezelőtt alkotó európai színvonalú neveléstudósunk a fejlődésben, a folytonos jobbra válásban látta ezt a közös értéket. A nevelés célja szerinte „az egyént és általa a társas közösséget az erkölcsi *tökéletesedésre* képessé tenni”.<sup>8</sup> Hasonló következtetésre jut kortárs nevelésfilozófusunk is, aki szerint a tökéletesedés konkrét céltartalmak, vagyis értékek mentén megy végbe. Ezeket morális, altruisztikus, vallásos, sikerre orientált, önfejlesztő, közösségre orientált és többpólusú (komplex) céltartalmak szerint osztályozhatjuk. Valamennyire az jellemző, hogy individuálisan és/vagy szociálisan mind fejlesztő jellegűek, azaz *konstruktívak*, nem ellentétesek a legtágabban értelmezett emberi közösségek érdekeivel sem.<sup>9</sup>

A tökéletesedés vagy a konstruktív életvitel önmagában azonban még csak üres érték, amelyet konkrét erkölcsi tartalommal szükséges megtöltenünk.

<sup>5</sup> Katolikus Nevelés Kongregációja: Katolikus Iskola. Róma, 1977.

<sup>6</sup> Fináczy Ernő: *Elméleti pedagógia*.

<sup>7</sup> Hegedűs Lóránt

<sup>8</sup> Fináczy Ernő: i. m.

<sup>9</sup> Bábosik István: *A modern nevelés elmélete*.

A konkrét erkölcsi tartalmak közötti eligazodásban, az értékek csoportosításában, esetleges rangsorolásukban a filozófia egyik ága, az értékelmélet nyújt segítséget és izgalmas szellemi kalandot. Az iskolában folyó erkölcsi nevelés praktikus megközelítés okán itt most mellőzhetjük a pedagógia és a különböző értékelméletek kapcsolatára történő kitekintést. Felidézünk viszont egy olyan értékrendszert, Weszely Ödönét, amely – jóllehet lassan egy évszázada jött létre – általános érvénnyel bír, és konkrét, gyakorlati jelentőségű üzenete van a mai pedagógia számára is.

Léteznek ún. *ideális* értékek és *reális* értékek – fejt ki Weszely Ödön. Az ideális értékek a jó, az igaz és a szép. Ezen értékek öröktől fogva léteznek, és mindmáig vonzzák az embert. Az európai kultúra a görög bölcselőknek (Platónnak, Arisztotelésznek) köszönhetően tudatosította őket. A kereszténység ugyanezt a hármast tekinti alapértékeknek, és ezek együttes és tökéletes jelenlétét pedig szentnek. Vannak ugyanakkor olyan értékek, amelyek valamilyen reális szükséglet kielégítésén alapulnak. Ezek az ún. *reális értékek: a hasznos, a szükséges és az élvezetes (vagy kellemes)*.

Az ideális és a reális értékek szoros kapcsolatba hozhatók egymással: eszerint a jónak a hasznos, az igaznak a szükséges, a szépnek pedig az élvezetes (vagy kellemes) a megfelelője.

A reális értékek a legtöbbször az ideális építőkövei. Az őszi napsütésben pompázó bükkerdő látványa például kellemes, de magában foglalja a szép ideális értéktartalmát is. Ám nem ritkán fordul elő, hogy a reális és az ideális értékek ellentétbe kerülnek egymással. Eszerint ha kiirtjuk a környék erdőinek fáit, hogy télen meleg házban élhessünk, e cselekedet hasznosnak minősül a praktikum szemszögéből nézve. Ám távlatilag nézve környezetromboló, az emberiség életének nem kedvező a tett, tehát erkölcsi értelemben véve se nem jó, se nem igaz cselekedet.

Az értékek fenti felsorolása pedagógiai szempontból azért érdekes, mert útmutatást ad arra nézve, hogy „a reális értékektől a nevelés segítségével az ideális értékek felé kell terelni a szellemi fejlődést”.<sup>10</sup> Az erkölcsi nevelés célokban is kifejeződésre jutó alapértékeinek ezeket az ideális értékeket tekintjük.

## Célok

Tisztázásra szorul még az a kérdés, hogy mit tekinthetünk ezek után az erkölcsi nevelés voltaképpeni céljának.

A már idézett Fináczy szerint a nevelés végső célja nem más, mint hogy „az egyént, és általa a társas közösséget (családot, más közösségeket, nemzetet) az erkölcsi tökéletesedésre képessé tegyük”.<sup>11</sup> Ebben a meghatározásban az *egyén*, a *közösség*, az *erkölcs*, a *tökéletesedés* és a *képessé tétel* egyaránt lényeges hordozó kulcsszavak. A kortárs neveléstudós szerint a nevelés végső célja – az előzőeknek nem ellentmondóan, ám leszűkítő módon – a konstruktív életvezetésre való képessé tétel.<sup>12</sup>

Ez a *képessé tétel* nem más, mint az *erkölcsi autonómiához* történő hozzásegítés, a *pedagógiai nagykorúság* elérésének lehetővé tétele.

Azt a személyt tekintjük pedagógiailag nagykorúnak, aki képes és hajlandó a társas (közösségi) életre és a fejlődésre. A célhoz vezető út során az egyénnek pedagógiai értelemben *emancipálnia* kell, vagyis képessé és hajlandóvá kell válnia arra, hogy függetlenítse magát a nagykorúvá válását akadályozó ill. gátló tényezőktől. Ez nem könnyű út. Bejárásához szükség van a nevelt személy szellemi aktivitására, amelynek három megnyilvánulási területe a *megismerés*, az *akarás* és az *alkotás*.<sup>13</sup> S bár az erkölcs voltaképpen az *akarás* világával foglalkozik, a nevelési folyamat oldaláról nézve a *megismerésre* (az erkölcsi jó tudatosítására) és az *alkotásra* (a gyakoroltatásra, tevékenykedtetésre) egyaránt nagy hangsúly esik.

A nevelés végső célja érthető, ám így még mindig meglehetősen absztrakt. Pedagógiai transzformáció nélkül kevésbé alkalmas arra, hogy nevelői praxisunkat orientálja. Ehhez konkrétabb, a hétköznapi tevékenységet közvetlenül befolyásoló és segítő célkitűzésekre van szükségünk. A következőket ilyeneknek tekintjük.

Az erkölcsi nevelés mindenkori célja a *jellem* formálása. A jellem hordozza a legmeghatározóbb módon személyiségünk legmélyebb állandóságát. A jellem tesz bennünket kiszámíthatóvá, megbízhatóvá és hitelessé, hiszen a jellemünknek köszönhető az, hogy hasonló erkölcsi helyzetekre mindenkor hasonló válaszokat adjunk.

A jellem alakulásában kiemelt szerepet játszanak az *ismeretek*, az *érzelmeik* és az *akarat*.

<sup>10</sup> Weszely Ödön: *Bevezetés a neveléstudományba*.

<sup>11</sup> Fináczy Ernő: i. m.

<sup>12</sup> Bábosik István: i. m.

<sup>13</sup> Arisztotelész

Az ismeretekre azért van szükségünk, hogy biztos tájékozódási képességgel rendelkezünk az erkölcsi jó és rossz nem mindig egyszerű választásainál. Az ismeretek birtokában leszünk képesek a kritikus gondolkodásra, a megfelelő erkölcsi reflexiókra és önreflexiókra. És ugyanígy az ismereteink alapozzák meg jellemünk építőköveit, erkölcsi értékrendünket. Súlyos hiba ugyanakkor neveltjeinktől (meg önmagunktól is!) az élet minden pillanatában elvárni a legteljesebb tudatosságot. Erre a szokások és a rutin automatizmusának folytán, vagy éppen gyengeségünk eredményeképpen nem vagyunk mindig képesek. Ezt nevezzük *gyarlóságnak*. Ember voltunk gyarlóságából viszont az következik, hogy e jellemzőnket kölcsönösen tolerálnunk kell. Azaz hogy a *megbocsátás* képessége is hozzátartozik erkölcsi arculatunkhoz. Ez is egyik rész célja az erkölcsi nevelésnek.

Az *érzelme*k köztudottan az emberi cselekvések elsöprő erejű mozgatórugói. A ráció segítségével felismert erkölcsi jó vagy rossz az érzelmek közvetítésével válik bensővé. Érzelmeinknek köszönhetően vagyunk képesek arra, hogy ne csak rátaláljunk a helyes vagy helytelen útra, hanem kívánjuk is annak választását vagy éppen elutasítását. Szeretni a jót, és elvetni magunktól a rosszat: ez az erkölcsi nevelés egyik konkrét célja.

Mindig szeretjük azt, amit el akarunk érni. És majdnem mindig akarjuk is azt, amit szeretünk. Akarjuk akkor is, ha nehéz, fáradtságos, lemondásokkal együtt járó folyamat eredményeképpen érhetjük csak el. Míg azt, amit nem szeretünk, el akarjuk kerülni. Ezért emelkedik az *akarat* erősítése (azaz nevelése) az erkölcsi nevelés kiemelt feladatává.

Nélkülözhetetlen segédeszköz e folyamatban a *lelkiismeret* gondozása. A lelki-ismeretet az akarat (egyik) mozgatórugójának, egyben a jellem egyik megnyilvánulásának tekintjük. Ez az a belső hang, amely irányításként szolgál a döntési helyzetekben. Jellemző rá, hogy érzelmekkel kísért jelzéseket ad a személyiségnek a döntései során. Megnyugtat, tehát örömforrásként üzemel akkor, ha erkölcsileg helyesen döntöttünk és cselekszünk. Ugyanakkor feszültté tesz, nyugtalanít, frusztrál, súlyos esetekben elkeseredésbe vagy akár önpusztításba küld akkor, ha a rossz oldalra állunk. Az irányító viszont nem minden esetben működik jól. Elromolhat vagy eltéríthetik. Ennek megakadályozása, vagyis a lelkiismeret felkeltése, ébren tartása, tudatosítása és táplálása jelenti az újabb célt és feladatot az erkölcsi nevelésben.

Az erkölcsi neveléssel tehát az a célunk, hogy neveltjeink váljanak képessé kiművelt értelemmel felfedezni az erkölcsi igazságot. Tudjanak különbséget tenni a pillanatnyi érdekek és a tényleges értékek között. (Ez utóbbiak mindig konstruktívak, és az életnek kedveznek, és nem állnak ellentétben a legtágabban értelmezett emberi közösségek érdekeivel sem.) Másképpen szólva legyenek képesek megkülönböztetni az *actus humanust* (az emberi, emberhez méltó, vagyis erkölcsileg helyes cselekedetet) az *actus hoministól* (az ember cselekedetétől), amely utóbbi nem minden esetben erkölcsös cselekedet.<sup>14</sup> Kiművelt értelmüket használják gondolkodásra. A gondolkodás segítségével ismerjék fel, hogy az ember szabadnak teremtett. A gondolkodó ember egy lépéssel már közelebb áll a szabad emberhez, hiszen képes arra, hogy cselekedeteit valóban mérlegelje. Az ember szabad, ám ezzel a szabadsággal éljen is! Nem akárhogyan, hanem helyesen. Vagyis ne maradjon meg erkölcs nélküli állapotában (erkölcs nélkülinek nevezhetjük az erkölcsi szabályokat nem ismerő, lelkiismerettel nem rendelkező embert), de ne váljék erkölcstelenné sem (olyanná, aki ismeri ugyan a normákat, de a cselekedeteit nem ezek kormányozzák).

Az erkölcsi nevelés célja tehát az, hogy neveltjeink erkölcsös fiatalokká váljanak.

Az erkölcsös fiatalok nevelése minden időben nehéz, és a közvélemény elégedetlenségétől kísért folyamat volt. Az idősebb nemzedék, amely egyfelől a nevelés végzője, másfelől a nevelés eredményeinek „fogyasztója”, sohasem volt, és valószínűleg sohasem lesz elégedett vele. Mindazonáltal nem mondhatjuk, hogy eleve kudarcra ítélt tevékenység. Eredményessé tehetjük, ha – a kétségkívül meglévő jó szándék és igyekezett mellett – szakszerűbben viszonyulunk hozzá a mindennapos pedagógiai tevékenységünk során.

## Az erkölcsi nevelés tartalmi

Az erkölcsi nevelést – mint fentebb már kifejtettük – az iskolában folyó pedagógiai tevékenység egészét átfogó és jellemző folyamatnak tekintjük. Olyannak, amely a különböző tantárgyak tanítási óráin, az óráközi szünetekben, a szabadidős tevékenységek közben, továbbá az osztályfőnöki, az etika és a hittan órákon (ez utóbbi hármon hangsúlyozottan) jelen vannak. Tartalmait ideális esetben részletesen kijelölik a helyi tantervek, s bennük az egyes tantárgyi programok.

<sup>14</sup> Bolberitz Pál

Mindazonáltal célszerű az *osztályfőnöki* (vagy ezzel egyenértékű más nevelői funkció) programban nyomatékosan feltüntetni a legfontosabbnak vélt tartalmakat. A legtöbb iskola ezt meg is teszi, annak ellenére, hogy központi tartalmi szabályozó eszköz (a Nat vagy a kerettanterv) nem ad hozzá semmiféle ösztönzést vagy útmutatást. Évtizedes nevelői tapasztalatokon nyugvó osztályfőnöki programok tanúskodnak róla, hogy az erkölcsi nevelés erejében kitartóan bízó pedagógusok hogyan tematizálják a fontosnak vélt tartalmakat.<sup>15</sup>

Szinte minden esetben vissza-visszatérően foglalkoznak a leginkább fontosnak vélt témákkal. Ez azt mutatja, hogy pontosan tudják: az erkölcsi nevelésben – mint minden más pedagógiai tevékenységben – szükség van az állandó megerősítésre, visszacsatolásra, rögzítésre. Figyelembe veszik továbbá az életkori sajátosságokat és a fokozatosság elvét. A gyerekek szűkebb környezetéből kiindulva haladnak a tágabb körülölelő világ, az emberiség örök erkölcsi problémái felé.

Az erkölcsi tartalmak középpontjában az *emberi* cselekvés áll. A témák kiinduló pontja az egyén, az *én*, és ennek viszonya az örökkévalósághoz (Istenhez), önmagához, a másik emberhez, a szűkebb és tágabb közösséghez (családhoz, társadalomhoz, nemzethez, emberiséghez), a természeti és az épített környezethez. E viszonyrendszereken belül sokféleképpen konkretizálhatók az egyes témák a gyerekek érdeklődése és fogékonysága, valamint a nevelő választása szerint. Hagyományosan, sűrűn előfordul a *család*, a *szülők*, az *idősebbek és az én kapcsolata*, az *én–te relációk*, a *párkapcsolatok*, a *barátság*, a *szeretlem*, a *szexualitás* kérdései, valamint a *munka*, a *kötelesség*, a *felelősség*, a *lelkiismeret*, az *igaz szó*, a *hazaszeretet* értelmezése. Ritkábban találkozni azoknak az erkölcsi problémáknak a tematizálásával, amelyeket modern korunk emelt reflektorfénybe, és amelyeknek átbeszélése éppen napjainkban vált égetően szükségessé (l. az 1. fejezetben írottakat). Ilyenek a *környezetvédelem*, az *emberi méltóság* kérdése, a *beteg* vagy *sérült (fogycékos) emberhez fűződő viszony*, a *bűnözés* és a *bűnöző ember* megítélése, a „*más*” interpretálása és elfogadása, a *társadalmi együttélés*, a *nemzeti érzület* és *önbecsülés*, az *uniós létezés* velejárói, stb. A felsorolt tartalmak szükségképpen meg kell hogy jelenjenek a helyi tantervekben és a nevelői gyakorlatban.

Fel kell tennünk persze a kérdést, hogy megnyugodhatunk-e akkor, ha precízen kimunkált osztályfőnöki tematikákban visszaköszönnék az említett erkölcsi kérdések. Tapasztalataink szerint korántsem. Tanár szakos egyetemi hallgatók<sup>16</sup> vallomásaiból tudjuk, hogy az osztályfőnöki órákon csak az esetek töredékében (jó, ha egyötödében) kerül sor erkölcsi kérdések megbeszélésére, értelmezésére. Leendő tanáraink nagyobbik részének nincsen olyan élménye, hogy hogyan lehet élmény-szerűen, maradandóan beszélgetni erkölcsi témákról. Ennélfogva elképzelésük sincs róla. A pályára kerülvén minimális eséllyel rendelkeznek majd ahhoz, hogy az erkölcsi nevelés terén eredményesek legyenek. Hacsak a képzésük-továbbképzésük nem pótolja majd a tapasztalati hiányokat. Úgy tűnik föl tehát, hogy az erkölcsi nevelés terén szükséges áttörést mind tartalmi, mind metodikai vonatkozásban a pedagógusképzésben és -továbbképzésben is meg kell kezdeni.

## Tanítható-e az erkölcs?

Ezt a régi dilemmát, és a *nem* felé hajló választ azzal az érveléssel szokták az ellenzők alátámasztani, hogy hiszen az erkölcsi jó tudása még nem predesztinál arra, hogy a jót meg is cselekedjük. Az elhíresült angol bankrablók – mondják – minden jogásznál jobban ismerték a büntető törvénykönyvet, mégis elkövették hírhedt tettüket.

Látszólag alátámasztja ezt a vélekedést a neveléstudós is, aki arra figyelmeztet, hogy a közvetlen erkölcsi oktatás néha káros. Ám – teszi hozzá, és épp ebben rejlik a válasz lényege – csak akkor, ha „a deklarált elvek és a konkrét erkölcsi tartalmak között eltérések mutatkoznak”.<sup>17</sup> Vagyis az erkölcs tanítása nem lehet sikeres az erkölcsös cselekedetek példáinak bemutatása, példaadással történő megerősítés nélkül.

Az iskola, amelynek alapvető dolga az, hogy „a diákot értelmének gyakorlására készítse”,<sup>18</sup> az erkölcsi nevelés terén pontosan és elsősorban az erkölcsi jónak a megismerését és megértését szolgálja. *Abhoz, hogy szabadon tudjunk dönteni jó és rossz között, tudnunk kell, hogy mi a jó, és mi a rossz. Autonómia nem létezik reflexió nélkül.* Ehhez pedig szükség van az erkölcs tanítására–tanulására. „A lelkiileg műveletlen embert éppen az jellemzi, hogy csakis megszokásból, vagy legfeljebb utánzásból eredő akaratra képes... Az erkölcsi beszámíthatóság ott kezdődik, ahol az akarat nemcsak mechanikusan, asszociatív utakon, hanem teljes öntudatossággal és lelkiismereti motívumok következtében jön létre.”<sup>19</sup>

<sup>15</sup> A szerző az utóbbi két tanévben mintegy félszáz osztályfőnöki munkatervet vizsgált komplex szakmai intézményellenőrzés keretében. Megállapításait ezeknek a vizsgálatoknak az eredményeire alapozza.

<sup>16</sup> A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pedagógia Intézetében hét év óta gyűjtött adatok alapján.

<sup>17</sup> Fináczy Ernő: i. m.

<sup>18</sup> l. 5.

<sup>19</sup> Fináczy Ernő: i. m.

Köznevelés-irányításunk a kerettantervek kidolgozása során újra átélte a fejezet címében megfogalmazott dilemmát. A kérdés akkor úgy hangzott, hogy kell-e, szabad-e etikát tanítani az iskolákban. És hogy kötelező legyen-e az etika oktatása.

A válasz azóta megszületett, mégpedig jó irányt szabva az erkölcsi nevelés fejlődésének. Ám hogy a 7. és a 11. évfolyamon bevezetendő kötelező etika-oktatás meghozza-e majd a tőle megkívánt és elvárható eredményt az erkölcsösség javulásának tekintetében, az még számtalan tényező együttes meglététől függ. Kellenek hozzá arányosan kiválasztott *tartalmak*, vonzó *tankönyvek* és korszerű *segédesszközök*, elkötelezett *pedagógusok* és megfelelő *módszertani kultúra*. Amely megtanítja a pedagógusokat arra, hogy hogyan tegyék megtapasztalhatóan eredményessé a nevelőmunkájukat.

## Hogyan?

A jót nemcsak ismerni kell, hanem szeretni is ahhoz, hogy választásainkban neki kedvezzünk. A rosszat pedig akkor fogjuk választásainkban elutasítani, ha idegenkedünk tőle, megvetjük. A szeretet és a megvetés: érzelmek. Így tehát a helyes erkölcsi döntések az érzelmek mobilizálása mentén születnek meg. Ahhoz, hogy a jó erkölcsi döntéseket előidézzük, az érzelmeket is karban kell tartani. Azaz *az erkölcsi nevelés* csakis *az érzelmekre hatva lehet eredményes*.

Az érzelmeket tanítani nem, csak keletkeztetni és fejleszteni lehet. Forrásuk az *élő szó*, a *tanulás*, a megélt *tapasztalat (élmény)*, és a *gyakorlás*, a tevélegesség.

Mindehhez az alábbi eszközök (módszerek) állnak a pedagógusok rendelkezésére:

### 1. A tanítás, az erkölcsi normák tudatosítása

A módszer már az óvodás kortól kezdve ajánlott. A „Ne vedd el a másét!” erkölcsi parancs például a sokszori ismétlések folytán már ebben az életkori szakaszban életre szólóan bevésődik a formálódó személyiség lelkiismeretébe. Azonban már itt is fontos, hogy a normaállítást mellé felsorakozzék a *miért* tudatosítása. A „Ne lopj!” tilalom magyarázatát viszonylag könnyen elfogadják még a gyerekek. Nehezebb, bonyolultabb, s ezért fejlettebb életkorban megoldandó feladat pl. annak megértetése és elfogadtatása, hogy miért hordoz erkölcsileg igazabb tartalmat a „Ha megdobnak kővel, dobd vissza kenyérrel”, mint a „Szemet szemért, fogat fogért”, vagy a „Kölcsönkenyér visszajár” mondás. A tudatosítás módszere tehát nyomatékosan megköveteli a neveltek életkori sajátosságainak, fejlettségi szintjének alapos ismeretét.

2. A normaállítást és a normák közvetítését rendszerint *értékelő jelzéseknek* kell kíséreniük a nevelésben. Akár az egyénnek, akár a közösségnek szólnak ezek, iránytűként viselkednek a az önértékelés–önfejlesztés folyamatában. A személyiség egészséges fejlődéséhez évente több ezer, tehát naponta több tucatnyi külső értékelő visszajelzésre van szüksége a növekvő gyermeknek. E jelzések skálája igen széles: a külső szemlélő számára alig észrevehető bólintástól, elismerő kacsintástól vagy rosszalló szemhunyorítástól kezdve egészen a nyilvános, ünnepélyes kitüntetésig vagy éppen súlyos büntetésig terjed. Alapvető azonban, hogy pedagógiai gyakorlatunkból ne hiányozzék, és ne csak ritka vendég legyen.

3. Az erkölcsi autonómia megalapozásához az erkölcsi normák, parancsok és tilalmak még értékelő jelzésekkel kiegészítve sem adnak kellő felkészítést akkor, ha elmarad a konkrét élethelyzetek *elemzése*, *közös megbeszélése*, a tanulságok együttes levonása. Tapasztalatok szerint ez a módszer már a kisiskolás kortól kezdve sikerrel alkalmazható. A konkrét élethelyzeteket maguk a hétköznapi vagy az iskolai olvasmányokból merített példák szolgáltatják. Fekete István természeti regényeinek erkölcsi üzenetét például pontosan megértik már az alsó tagozatos gyerekek is. Mi több, érzelmileg azonosulnak az üzenetekben kódolt erkölcsi tanításokkal.

4. A fenti módszerekkel kísért tanítás azonban hiteltelenné és eredménytelenné válik, és rövid időn belül devalválódik erkölcsi értékük akkor, ha nem erősítik meg a nevelők személyes életvezetéséből kisugárzó *példák*. Tudvalevő, hogy a csecsemő utánzással kezd meg a tanulási folyamatot, és hogy az utánzás mindvégig jelentős szerepet játszik a tanulási módszerek között. Olyannyira, hogy a nevelői példaadást nem kevesen az erkölcsi nevelés leghatékonyabb, esetleg egyedülálló eszközének tekintik. Akárhogy is van, tény, hogy aki „vizet prédikál és bort iszik”, annak neveltjei előbb lesznek „borivók”, mint annak, aki nem prédikál semmit, de „csak vizet iszik”. A munkafegyelmet megkövetelő, ám a tanítási órákról rendre elkésző, vagy a dolgozatokat csak hetek, hónapok múlva kijavító tanárnak csekély esélye van arra, hogy tanítványainak munkafegyelme példásan fejlődjék. Az idősebb kollégáknak tiszteletet nem adó pedagógusok tanítványai kevésbé lesznek tisztelettudóak saját nevelőikkel szemben.

A tapasztalati példák sokasága igazolja még a példaadás egyedülálló fontosságát. Ezért is emelkedik szigorú szakmai etikai normává az az elvárás, hogy a pedagógus legyen méltó a szerepéhez saját életvitelével, erkölcsiségével.<sup>20</sup>

5. Abban az állításban, hogy a gyermek utánzással kezdi meg a tanulást, benne foglaltatik egy másik, nem kevésbé fontos állítás is. Az ti., hogy *cselekvés közben* tanul. S itt most elérkeztünk a pedagógiai kultúránk egyik leggyengébb pontjához: a gyermeki cselekvések, a tanulói aktivitás erőtlenségéhez. Azt már évszázadok óta tudja a pedagógia, hogy pl. a matematikai vagy az olvasási készség nem fejlődhet ki *gyakorlás* nélkül. Kevésbé vesszük még ezt a törvényszerűséget tudomásul az erkölcsi tanulásban. Holott itt is igaz. Az erkölcsi normák a gyermeki cselekvéseken keresztül fognak interiorizálódni, és az erkölcsi autonómia útjelzőivé válni. Ezért az akadémiai etikaoktatás mellett azonos súllyal kell hogy megjelenjen az aktív cselekvés, az erkölcsi jó saját élményű tanulása.

Az iskolai élet, a tanulás, a tanórán kívüli foglalkozások, a nagy megmozdulások, a szabadidős tevékenységek számtalan lehetőséget kínálnak a gyermeki cselekvésekre. Csak fel kell őket ismerni, és meg kell ragadni. Nem szabad róluk lemondani a látszatfegyelem vagy a felszínes külső elismerés kedvéért.

6. A felsoroltakon kívül van még egy klasszikus nevelési feladat, amelyet – régóta tudja ezt, bár időről időre látszólag elfelejti a pedagógia – a legjobb eséllyel állíthatunk az erkölcsi nevelés szolgálatába. Olyannyira, hogy nincs is értelme külön megnevezni, hiszen önmagában véve nem is csak erkölcsi nevelésként értelmezhető.

*A közösségi nevelésről van szó.*

Jól ismert az a törvényszerűség, hogy a gyermekek 10-12 éves koruk körül kezdenek „leválni” a nevelőikről, és mind meghatározóbbá válnak számukra azok a kortárs csoportok, amelyekkel érintkezésbe lépnek. E csoportokon belül kezdik tanulni a kimondott vagy kimondatlan szabályok szerinti viselkedésmódokat, azaz *szerepeket*. Amennyiben megszokják a később is betöltendő szerepek szerinti viselkedést a csoporton belül, ezek automatikusan beépülnek a mindennapi életükbe, és személyiségük részévé válnak. A kortárs csoport, ha jó úton halad a közösségé szerveződésben, már saját *értékrenddel* is rendelkezik. Ezt az értékrendet a közösség tagjai önként vállalják, és a normáktól való eltérést önmaguk mércéje szerint megvetendő, büntetendő cselekedetnek tartják. A kortárs közösségek segítenek az egyénben kialakítani a *pozitív identitást* is, amelynek révén az egyén elfogadóan veszi tudomásul a saját csoportjához tartozást. Pozitív identitás nélkül nincs egészséges családi élet, nincs semmiféle közösséghez tartozás.

Sajnálatos, mi több, megbocsáthatatlan helyzet az, amikor egy iskola elhanyagolja vagy dilettáns módon végzi a közösségi nevelés feladatát. Amikor hagyja, hogy a kortárs csoportok semmi mással nem pótolható nevelő hatása teljességgel kívül essék az iskola pedagógiai kompetenciáján. Amikor nem törekszik arra, hogy az osztályokat szakszerű pedagógiai ráhatással segítse közösségekké alakulni, és nem teremt a közösségformálódásnak egyéb alkalmakat. Például nem működtet diákköröket, a szakköröket tudásgyárnak tekinti, és nem támogatja a diákok különböző közösségformáló akcióit.

Ugyanilyen sajnálatosnak tartjuk a *diákönkormányzatok* szerepének gyakori félreértését (amelyben nem egy oktatáspolitikus megnyilvánulásai súlyosan hibáztathatóak). A diákönkormányzatoknak neveléstörténetünk hagyományában gyökerező eredendő célja nem más, mint az *öntevékenység*, az *önszerveződés*, a kortárs csoportok *közösségekké formálódása*. Ezzel szemben a mai iskolarendszerben a politika inkább az érdekérvényesítő funkcióit hangsúlyozza a diákönkormányzatoknak. Mintha az iskola világa két tábor, a nevelők és a diákok szembenállására szerveződne, és amely világban a diákönkormányzatoknak az volna a dolguk, hogy védekezzenek, illetőleg támadjanak. Ez a kártékony beállítást, valamint a korábbi „közösségi nevelés” KISZ-szervezetek működtetésében megtestesülő fals hagyományai erőteljesen hátráltatják a pozitív tartalmú, nemes hagyományokra (pl. a cserkészetre) építkező, valódi közösségi nevelés iskolai erősödését.

7. Az erkölcsi nevelésben egyedülálló lehetőségei vannak a *testnevelésnek*. Az összefüggések („ép testben ép lélek”, vagy hogy a sportversenyek edzik az akaratot és kitartásra nevelnek, a csapatjátékok pedig segítenek megélni a szolidaritás és az önös érdekről való önkéntes, örömteli lemondás felemelő érzését, stb.) évezredek óta ismertek. A lehetőségek kiaknázása terén azonban még sok mindent tehetnek az iskolák tanári karai.

<sup>20</sup> *Pedagógus Szakmai Etikai Kódex*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.



## Az iskolaügy szereplői és az erkölcsi nevelés

### *A pedagógus*

Ha elfogadjuk azt a tételt, hogy az iskolának valóban dolga az erkölcsi nevelés, ebből következik, hogy minden egyes pedagógusnak (mi több, minden dolgozónak) ki kell vennie a részét e feladatból. Helytelen tehát az a közkeletű álláspont, amely szerint a szaktanár csak tanítson, a nevelés pedig az osztályfőnök dolga. Az iskolák tavaly megalkotott nevelési programjai épp az egész tanári kar, az ún. *nevelőtestület* összehangolt, egyeztetett nevelőmunkájának lehetnek a biztosítékai.

Bár az erkölcsi nevelés jellemző módon nyilvánul meg a tanítási órákon, megkülönböztetett hely illeti mégis a tanórán kívüli foglalkozások, a szabadidős programok menetében. A nevelési feladatokkal azonosuló iskolák vezetősége ezért ügyel arra, hogy a pedagógiai kar egésze kapcsolódjon be valamilyen formában e tevékenységekbe. Az ilyen törekvéseknek gátat szab az óraadó pedagógusok növekvő száma. Ők – ha csak munkaszerződésük másként nem rögzíti a munkakörüket – valóban csak a tanítási órák megtartására szerződnek. Az órákon túli nevelőmunkában nem számíthat rájuk az iskola. Így áll elő az a helyzet, hogy minél több óraadó pedagógust foglalkoztat egy iskola, potenciálisan annál kevesebb energiát tud fordítani a nevelésre. A szűken értelmezett oktatás és nevelés paradox módon így ellentmondásba kerül egymással az óraadók alkalmazása kapcsán.

### *Az osztályfőnök*

Megkülönböztetett szerepe elvitathatatlan a nevelésben. Ő az, aki felelősséget visel az osztályába járó minden egyes gyermek fejlődéséért, s ugyanígy a közösség alakulásáért. Ő az, aki tervezi, szervezi, koordinálja, ellenőrzi és értékeli az osztályt érintő nevelői hatásokat. Ő tartja a kapcsolatot a nevelésért elsősorban felelős szülőkkel. Ő intézkedik, ha egy-egy gyermek veszélybe kerül, hátrányt szenved. Ő figyel, hogy segítsen, ha kell, és köszönetet mondjon ott, ahol szükséges. Ő közvetíti a gyermekek között észlelt jelenségeket az iskola közössége és vezetősége felé. Ő regisztrálja és szelektálja a gyermekek fejlődésében bekövetkezett változásokat és irányváltásokat. Ő vállalja a konfliktusokat a kollégáival és igazgatójával, ha neveljéért „harcolni” kényszerül. S végül ő az, aki szabad idejében képezi magát a pedagógusszakma egyre bővülő ismeretanyagából, mert tapasztalja, hogy csak szaktanárként – amely szerepre úgy ahogy kiképezték az egyetemen – csak szegényes eszköztárral bír a sokasodó erkölcsi problémák megoldásában.

És mindezért a mérhetetlen többletmunkáért igen csekély anyagi elismerés illeti meg. Havi osztályfőnöki pótléka a legtöbb helyen méltatlanul alacsony (kb. egy kg hús ára). Dicséretet, jutalmat előbb kap egy sikeres bemutató óráért vagy regisztrált tanulmányi verseny-eredményért, mintsem egy jól megoldott nevelési helyzetért.

Mindazonáltal a legtöbben a pedagóguspálya csúcsának tekintik az osztályfőnöki munkakört. Olyannak, amelyben valóban *hivatássá* magasztosul a professzionista tanári szerep.

### *Az igazgató*

Az igazgató rányomhatja (és gyakran rá is nyomja) hivatástudatának és pedagógiai ars poetica-jának bélyegét az iskolára. Az erkölcsi nevelés területén pl. azzal, hogy gondoskodik a nevelési programnak a nevelési célok érdekében történő együttes megalkotásáról és elfogadásáról. Majd az abban lefektetett hangsúlyoknak megfelelően ellenőrzi és értékeli a pedagógiai munkát. Megteremti mindazokat a lehetőségeket, amelyek erősítik az erkölcsi nevelés esélyeit (pl. tanórán kívüli foglalkozások, diákönkormányzat, kirándulások, táborozások biztosítása, belső továbbképzések szervezése, rendezvények körének bővítése, arányos teherviselés biztosítása stb.). És az osztályfőnökök megbízásától kezdve az éves, a heti és a napi munkarend megszervezéséig a nevelésnek kedvező körülmények megteremtésén fáradozik.

### *A fenntartó*

Az iskola által megfogalmazott jogos igények kielégítése, a feltételek biztosítása mellett az anyagi és erkölcsi ösztönzések, elismerések széles skálájával támogathatja az erkölcsi nevelés terén kiemelkedő munkát végzett pedagógusokat és intézményeket.

### *Az oktatásirányítás*

Az oktatásirányításnak ahhoz, hogy hiteles legyen, kerülnie kell a deklarált célok és a valós intézkedések közötti diszkrépanciát. Az erkölcsi nevelés fontosságát hangsúlyozó nyilatkozatok ideig óráig lendületet adhatnak az iskolai törekvéseknek. Ám ha a rendeletalkotás, a pályázati lehetőségek, az anyagiakkal járó prioritások nem az erkölcsi nevelésnek, hanem pl. csak a tantárgyi eredményeknek vagy az iskolai szervezeti élet fejlődésének kedveznek, akkor a lendület gyorsan lelohad a folyton igazodási pontokat kereső oktatási rendszerben.

Ha a nevelést sorskérdésnek tekintjük (hisz az), akkor az e tevékenység oroszlánrészét végző osztályfőnökök munkájának keretét kell adni a tartalmi szabályozás dokumentumaiban, és e munka ellenőrzését és elismerését az oktatáspolitikai fókuszába kell emelni. Ha valóban fontos a nevelés, nem elég csak a tantárgyi és a tanulói képességmérésekre költeni, hanem olyan pedagógiai ellenőrzésekre is, amelyek a nevelőmunka szakszerűségét és eredményességét vizsgálják. S ha valóban fontos a nevelés, akkor nagy tisztelettel, a fontosságának megfelelő mértékben, rangjához méltóan kell minden egyes oktatáspolitikai megnyilatkozásban viszonyulni a nevelést végző másfélszázévezres pedagógus közösséghez.