

A lelkiismeret témaköre egyes ember- és társadalomismeret-, valamint etika tankönyvekben

Három tankönyvet, valamint egy segédkönyvet és egy kézikönyvet emeltem ki a mögöttünk levő négy esztendőben megjelent kiadványok közül. (1) A válogatás szempontja az volt, hogy a könyvek lehetőleg különböző szemléletű szakemberek, alkotóműhelyek szellemiségét tükrözzék, és mutassák be a témának két korosztályt (7. és 11. évfolyam) megszólító feldolgozási módzatait.

Mészáros András könyve a 'Gondolkodás és viselkedés' című tankönyvcsalád (2) III. köteteként a 7–8. osztályos csoportok számára készült. Szerzője nem hivalkodóan, de egyértelműen jelzi keresztény elkötelezettségét (3), ugyanakkor a konfesszionalizmustól mentes, tárgyilagos megközelítésre törekszik az erkölcsi problémák tárgyalásában. (4)

A tankönyv szerkezete a következő nagy tematikus egységekre épül (zárójelben a témakörök számozása): emberismeret-önismeret (I.), erkölcsforrás: a tekintély (II.), szociáletikai témák (III–VI.: család, együttélés, fogyasztás, környezet, cigányság, tájékoztatás, médiakultúra), életvezetés (VII.), kollektív önismeret, kortárs csoport-identitás (VII–I.), a lelkiismeret (IX.), az iszlám (X.), az előítélet (XI.), a zsidóság (XII.), konfliktusok és feloldásuk (XIII.), egyetemes emberi értékek (XIV.).

A témakörök egymásutániségében rendezőelv lehet, ha figyelembe vesszük, hogy a tankönyv két évfolyam etikatanításának kínál anyagot, tehát (mechanikus tagolás szerint) hét-hét is alkothat belőlük egy tanmenetnyi segédletet. Az így szétszalazott tananyagban belül a témakörök panelszerűen építhetők egymásra. Egy tankönyv téma-szekvenciájában azonban eleve javaslatot lehet megfogalmazni erre. Ilyen szempontból logikusabbnak tűnik, ha az V. egység átkerül a nyolcadikos anyagba, s helyére a VIII. témakört tesszük.

A könyv második felének témaszerkezetét a következőképpen alakítanám át: IX., XII., I., XI., XII., X., V., XIV. A lelkiismeret belső konfliktusaiból egyenesen következnek ugyanis a külső, társadalmi, etnikai konfliktusok, az előítéletek, majd azoknak világunkban tipikusan jelentkező célpontjai, a (kereszténység mellett) a zsidóság, az iszlám és a cigányság; végül pedig az általános humánus értékei adnak pozitív kicsengést a tanfolyam egészének. Az erkölcsi értékek sorából (XIV. 52.) kiemelném és előrehoznám a hazaszeretet, nemzeti identitás kérdéseit, hogy azokat világosan ütköztetni lehessen az etnikai másság, az előítéletek és a közösségi konfliktusok témaköreivel.

E szerkezeti problémáktól függetlenül témánkat, a lelkiismeret kérdéseit mindenképpen cezurális helyen szerepeltethetjük a könyv szerint összeállítandó tanmenetünkben: erre épülhet akár az egyetemes emberi erkölcs, akár a lelkiismereti és vallásszabadság, valamint a (nemzeti, etnikai, társadalmi kisebbségi) identitásvállalás és tolerancia értékvilága. A témakör feldolgozásához fűzött, első szempontunk tehát a tematika elhelyezése a tananyagban.

Itt rögtön észrevételezem, hogy a lelkiismeret fogalmának kettős (etikai és a vallásszabadsághoz társított, közjogi) tartalmát nem használja ki a szerző: utal ugyan a lelkiismereti szabadságra, de nem a megfelelő helyen (34. lecke), ezáltal nem teremt kapcsolópontot a következő tárgyhöz, más vallási kultúrák megismeréséhez (37. lecke, kk.).

Szerzőnk ‚A lelkiismeret fölébredése’ címszó alatt, három leckében (34–36.) dolgozza ki a témakört: Mi a lelkiismeret?, A lelkiismeret alakítása, Lelkiismereti vívódások (konfliktusok). (5) A gondolatmenetet rövid elméleti alapvetések, kérdések, feladatok, ábrák és szöveges illusztrációk váltakozásával vezeti végig. A leckék végén a témától némileg független ‚Illemszabálytár’ következik.

A témakör címe ígéretes. Sejteti ugyanis, hogy egyrészt világunkban és társadalmunkban szunnyadófélben van az erkölcsi érzék (lásd bevezető olvasmány). Másrészt a vájt-fülűeknek felcsendül benne a természetfilozófiai okadatulás kellemes, antik csengésű hangja. Ehhez képest hiányérzetet hagy bennünk a genetikai alapvetés („Honnan vesszük erkölcsi alapelveinket?”), amely csupán a szociális tanulásemléltre támaszkodik. Márpedig a korosztályi sajátosságok miatt fontos lenne a lelkiismeretnek mint velünk született adománynak a bemutatása. Az innatívitás felfedezése ugyanis segítene a lelkiismeret fontosságának felismerésében, a belső hanggal való megbarátkozásban. Azt, ami az eredettel kapcsolatos, a serdülő érdeklődéssel fogadja.

‚Az élet kicsi és nagy döntések láncolata’ című olvasmány rendkívül hasznos ismereteket ad át éppen erről az életkorra jellemző szorongásról. Az óravezető pedagógusnak föltétlenül feladata, hogy ezt a kitérőt alaposan átbeszélje a serdülőkkel. Még ha magyarországi körülményeink között reálisan nem is tűzhetjük ki célul a Kohlberg-féle beszélgető csoportok követelményszintjének elérését, (6) akkor is sokat jelent, ha a tanulókat hozzászoktatjuk a morális és jogi érzékük megszólaltatásához egy-egy eset csoportos megtárgyalásával.

Jelen esetben a tárgyszerűség azt is megkívánja, hogy a tanár tegye világossá a növendékek előtt az életkor-specifikus szorongás és a lelkiismeretfurdalás közötti lényeges különbséget.

Az első lecke elméleti alapvetése taglalja a helyes és téves, a megelőző és követő lelkiismeret tudatformáit, valamint a lelkiismereti döntést mint a kettő közötti, megkerülhetetlen lépést. Ezekben világosan felismerhetők Aquinói Tamás klasszikus erkölcsfilozófiai formulái, ami a tanmenetkészítő munka alaposságát dicséri.

A második lecke ‚A lelkiismeret alakítása’ címet viseli. Ebben a szerző a morális indoktrináció elveinek jelentőségére, az erkölcsi nevelés és önnevelés fontosságára irányítja rá a figyelmet. Segítő kérdésekkel mutatja be a lelkiismeret-vizsgálat módszerét. A tanulókat a *lex dubia*, illetve a lelkiismereti dilemma alaphelyzetével konfrontáltatja.

Az etikai introspekció gyakorlatának elsajátíttatása lényeges fejlődépszichológiai-mentálhigiénés segítséget nyújt a fiatalnak. A kritikai önreflexió egyensúlyozó szerepet tölthet be a környezethez való kritikai alapállással szemben, másrészt a (feloldozatlan és tárgyiasulatlan) büntudatos szorongásnak is autogén ellenszere lehet. A büntudat ugyanis alapvetően azon a pszichodinamikai jelenségen nyugszik, hogy az egyén ellentétbe kerül a közösségi ideáltípus általa befogadott normáival, énképe és „korképe” között feszültség keletkezik. (7) Ezt a problémát feltétlenül oldja az eltérés morális tematizálása, a bűn konkrét körülhatárolása s az etikai feloldódás (megbocsátás önmagunknak, jóvátétel) pedagógiai elősegítése.

A gyermekirodalmi illusztráció (8) nem elég régi vagy nem elég korszerű ahhoz, hogy igazán hatékony lehessen, a kritikus tizenéves valószínűleg rögtön megérzi rajta a dohszagot, és kizárja a relevanciaköréből.

A harmadik lecke („Lelkiismereti vívódások/konfliktusok’) javarészt szépirodalmi szemelvényeket (9) dolgoz fel. Mindkét illusztráció kitűnően megválasztott, jól alkalmazható a lelkiismereti vívódás, illetve a „parancsra tettem” kötelességütközéses erkölcsi dilemma szemléltetésére. Mérlegelendő ugyanakkor, hogy ez utóbbi, klasszikus etikai probléma kellően életkorszerű-e, hiszen a serdülőnek éppenhogy a kötelességek önálló, internalizált vállalásának a céljához kell eljutnia ebben az életszakaszban. Szerintem az ő erkölcsi fejlődési szintjén ez a probléma túl bonyolult, a vele való foglalkozás

kontraproduktív is lehet. Például nem fog együttműködni a pedagógussal abban, hogy segítsen felderíteni egy iskolai drogügyet, mert a (helytelenül felfogott) szolidaritásérték (a füves osztálytárs fedezése) íme megerősítést kap a kötelességértékkel szemben (igazmondás a tanárnak). Ez az ellentmondás az elérendő pedagógiai cél és a közvetített tudástartalom között egyébként kiválóan illusztrálja annak a neveléstani alapelvnek a helyességét, hogy nem tananyagot tanítunk, hanem tanulókat fejlesztünk a tananyaggal.

További két rövid dilemmatikus történet szolgálja az erkölcsi kazuisztikában való eligazodást. Mindkettő a felsőbb korcsoportból merít példát, ami a már az említett Kohlberg-féle beszélgetőcsoportos módszer eszköztárára is jellemző. Ennek segítségével a tanulók nagyobb késztetést éreznek a válaszadásra, mivel a „fölfelé igazodás” motívuma révén szívesen helyezkednek a náluknál idősebbek helyzetébe.

Összegezte: Mészáros András könyvében a feladatmegoldás általa követett módja elméletileg megalapozott, módszertanilag kidolgozott, sokszínű, figyelmet fordít a korosztály életkori sajátosságaira. Világos elveket fogalmaz meg és érthető következtetésekkel fejleszti a növendékek erkölcsi érzékét. Megfelelő rendszerességgel kérdez és munkáltat. Itt-ott az anyagelrendezés arányossága (v.ö. a 34. és a 36. leckét!) és az illusztrációs anyag (a befogadó oldaláról mérhető) hitelessége, tehát referenciális jellege (35.) és a tankönyvi kontextus, a szerkesztés logikája hagy kívánnivalót maga után. Összességében alkalmasnak tűnik a lelkiismeret témakör tanórai feldolgozására.

*

Bóna Gézáné Maksay Mária tankönyveihez (10) jelentős segítséget nyújt a 7. évfolyamos könyvhöz kapcsolt pedagógusi kézikönyv. Mindkét korosztálynak szánt etikatan-könyve ugyanis hasonló módszertani lépésekben oldja meg a feladatát: mottó – bevezetés – illusztráció – feldolgozó kérdések – elméleti expozíció – munkáltatás. Az idősebbek anyagát két további rovat egészíti ki: „Tükörpróba (önismereti kérdések)” és „Könyvajánlat”. A téma kidolgozásában tehát deduktív módszert alkalmaz. Ez megfelel mindkét korosztály kognitív életkori sajátosságainak.

A kézikönyv bevezetőjében a szerző a beszélgetések szerkezeti ismertetésével és didaktikai használati tanácsokkal könnyíti a tankönyv (7. évfolyam) iskolai alkalmazását. A kézikönyvnek valamennyi beszélgetéshez, így a 12. számúhoz írt felkészítő anyaga is alapozó, segítő gondolatokból, valamint kulcsfogalmak és elérendő célok meghatározásából tevődik össze. Az órákhoz való előkészületeket ajánlott irodalom feljegyzésével is támogatja.

Az olvasmány elméleti előkészítő anyagát a hazai erkölcspedagógia közelmúltban távozott szaktekintélyének, *Szabó Pál Tivadarnak* a gondolataiból meríti. (11) Ebben a lelkiismeret forrásául a veleszületett „ösllelkiismeretet” és a neveléssel, erkölcsi normákkal kialakított erkölcsi tudatot nevezi meg. Ennek a funkciója a mérlegelés és az erkölcsi ítéletalkotás. (12) A segítő gondolatok rovatban négy ajánlást tesz:

- a tanulóknak tudatosítani kell a lelkiismeret fontosságát;
- hívjuk fel a figyelmüket a belső hang által sugalmazott értékítéletre;
- vállalunk kell a felelősséget tetteinkért;
- „ha hibáztunk, törekedjünk a jóvátételre”. (13)

Elérendő eredményként azt jelöli meg, hogy a beszélgetés végén a diákok képesek legyenek fölismerni a lelkiismeret mindennapi funkcióját, az erkölcsi normák szerepét, a mérlegelés és a döntés fontosságát.

Ezekhez a célokhoz a következő kulcsfogalmakat rendeli: erény, bűn, jó, rossz, erkölcsi normák, lelkiismeret, lelkiismeret-furdalás.

Mind a 7. évfolyamos tankönyv vonatkozó egysége (12. beszélgetés), mind a 11. osztályosoké (8. beszélgetés) *Marcus Aurelius* mottó-idézetével kezdődik. (14) A moralista

filozófuscászár gondolatai az egyik helyen a panaszt kerülő, erényes, jólelkű ember ideáltípusának követésére ösztönöznek, a másik helyen intelmet fogalmaznak meg: aki más ellen vétkezik, az maga ellen vét.

A beszélgetés első egysége a szerző által bemutatott példán szemlélteti a kamasz-lelkiismeret működését. A gondolatmenetet a „Miért hazudtál?” kérdéssel fejezi be, amely így, megválszolatlanul kellőképpen gondolkodásra, beszélgetésre ösztönöz.

A továbbiakban a hetedik tankönyvben közli a Kulcsfogalmakat (ld. a kézikönyv ismertetésénél). A beszélgetéshez nyújtott tankönyvi segédanyag gerincét mindkét helyen egy-egy idézet teszi ki.

A 7. osztályosok könyvében ez Hermann Hesse ‚Gyermeklelek’ című könyvéből származik. (15) A német szépirodalmi szemelvény plasztikusan szemlélteti az erkölcsi tudat működését. A naplójegyzetszerű vallomásban az író egyes szám első személyben mutatja be egy fiú lelkiismereti vívódását egy ártatlannak tűnő vétség (fügelopás) miatt. A könnyen olvasható, mégis igényesen megformált leírás életszerű látéletet ad a lelkiismeret-furdalásról, az apa és fia között támadt feszültségről, a büntudat lélekgyötrő tartalmairól,

A tárgyszerűség azt is megkívánja, hogy a tanár tegye világossá a növendékek előtt az életkor-specifikus szorongás és a lelkiismeretfurdalás közötti, lényeges különbséget. Az első lecke elméleti alapvetése taglalja a helyes és téves, a megelőző és követő lelkiismeret tudatformáit, valamint a lelkiismereti döntést mint a kettő közötti, megkerülhetetlen lépést. Ezekben világosan felismerhetőek Aquinói Tamás klasszikus erkölcsfilozófiai formulái, ami a tanmenetkészítő munka alaposágát dicséri.

a tett feltárulásának kínzó bizonyosságáról, a hazugság miatti szégyenérzésről, a figyelemelterelő stratégiák értelmetlenségéről és a számonkéréssel kiváltott büntetés erkölcsi súlyáról.

A 11. osztályosok tankönyvében a szerző Fekete István ‚Téli berek’ című ifjúsági regényéből merít idézetet. Ebben a mű egyik hőse, Tutajos meggondolatlanul megbántja Bütyök nevű barátját. A részlet az emiatti vívódását mutatja be. Ez a szemelvény megítélésem szerint nehezkesebben alkalmazható az osztálymunkában. Aki ugyanis nem olvasta a teljes művet, nehezen tud eligazodni kiemelt cselekményében, hiszen már a szereplők azonosítása sem egyszerű. Talán célravezetőbb lett volna, ha a szerző az irodalmi hivatkozások egyikéből, akár Arany János balladáiból, akár Dosztojevszkij regényéből merít illusztrációt.

A feldolgozó rovat (Beszéljük meg!) a lelkiismeret-furdalásra koncentrálna, módot adva a tanulóknak saját tapasztalataik értékelésére. A kérdések a lelki-furdalás érzelmi-affektív kísérőjelenségeire, valamint az őszinte bűnvallás, a morális kényszer, a megbánás, a büntetés, a megbocsátás és a jóvátétel problémájára irányulnak.

Az ‚Elméleti háttér’ című alapvetésben a szerző az erény és bűn, az erkölcsi jó és rossz, az erkölcsi normák és forrásuk, a tiszta lelkiismeret és a lelkiismeretfurdalás fogalmát, valamint az erkölcsi tudat működésének főbb lélektani törvényszerűségeit tisztázza. (16) A hetedik anyagban ezt egy összegző maximával is megtoldja: „Ne csapd be se magadat, se másokat!”.

Végül a Feladat-rovatban a hetedikeseknek a bűnről, a megbánásról és a jóvátételről szóló fogalmazás megíratásával jelöl ki egyéni munkát, a tizenegyedikeseknek pedig hozzájuk mért, nehezebb tennivalót ad: Arany három balladája (17) egyikének az elemzését a bűn és bűnhődés témaköre szempontjából.

Bóna Gézané Maksay Mária a kiválasztott témakört alapos elméleti felkészüléssel, többnyire jól megválasztott illusztrációkkal, a kulcsfogalmak egyszerű, érthető tisztázásával, életkorszerűen, a frontális osztálymunka, a csoportos dialógus és az egyéni feladat-kijelölés megfelelő arányával dolgozta fel. A tankönyvek szerkezete kiemelkedő szelle-

mi és esztétikai igényességet, módszertani rendszerezettséget és gyakorló pedagógusi jártasságot tükröz. Mindkét évfolyam anyaga kiválóan alkalmas az erkölcsstanoktatás megalapozására.

*

Kamarás István tankönyve (18) a lelkiismeretről a szerzőtől megszokott (19), formabontó, mégis klasszikus vonásokat mutató módon, a kerekasztal-beszélgetéses témafeldolgozás módszerével készült. A szókratikus kérdés, a peripatetizálás és a modern interaktív tanítás egyéni stílusu ötvözete.

Az évfolyam anyagát nyolc nagy témakörben jelöli meg: általános embertani dimenziók (1.), a homo ethicus (2.), rendszeres etika (3.), etikai értékek (jellem, erkölcs, nevelés, 4.), perszonalitás és szociális kapcsolatok (5.), szociáletikai alapkérdések (6.), alkalmazott szociáletika (7.), transzcendencia, valláserköls (8.).

A lelkiismeret témakörének explicit feldolgozását a 2.5. alfejezetben találjuk. Téma-kapcsolatra kínálnak lehetőséget a következő egységek: 1.3. (Ösztön és szellem), 2.1. (Meghatározottság és szabadság), 2.6. (Morál és moralitás), 2.7. (Bűn és büntudat), 8.2. (Az erkölcsi gondolkodás sajátossága), 8.3. (Az erkölcsi törvény), 8.5. („Valláserköls” – „világi erkölcs”). Ezek az összefüggések (20) arra utalnak, hogy a szerző az etikai ismeretekben központi jelentőséget tulajdonít az erkölcsi érzék – erkölcsi törvény – erkölcsi tudás – lelkiismeret tematikájának.

A 2.5. olvasmány a következő gondolati lépésekben dolgozza fel témáját: genetikai kérdés (Honnan jön a belső hang?), a transzcendens én („Több-mint-énünk”), norma, ethosz, éthosz („Ami előír, ami sug”), deficit és perverzió („elnémítva és eltorzítva”).

A genetikai részben megemlíti a lelkiismeret megelőző és követő funkcióját, a sensus (sejtelen, érzék) és az assensus (normaelfogadó tudat) kettősségét, az erkölcsi érzék helyeslő és helytelenítő szerepét. Ismerteti a mentálhigiéniai (ideális énkép–fixáció) és a szociálpszichológiai (értékérző képesség) lelkiismeret–tetelezést, konfrontálódik a lelkiismeret és a superego *Freud*-i azonosításával, és utal *Fromm* különbségtételére (tekintélyelvű-versus humanista lelkiismeret). (21)

A transzcendens én-nel foglalkozó szakaszban *Kant* kategórikus imperatívuszának, morálfilozófiai maximáinak a lényegét ismerteti.

Dr. Woland, az ördög ügyvédjeként (22) a naturalista-deontológiai állásponttal kapcsolatban a természet és kultúra kölcsönhatásának problémáját feszegeti. Okvetetlenkedéséhez megerősítésül hozzáfűzhetjük azt a biogenetikai tény, hogy az életmód is visszahat a genetikai struktúrára; ez az evolúció mechanikus-fiziológiai alapja.

A továbbiakban a tomista erkölcsfilozófia conscientia-felfogását taglalja, miszerint az nem pusztá ismeret (synderesis), hanem a konkrét parancshoz (az isteni Kell-hez) való biztos ragaszkodás (conscientia bona et certa), még akkor is, ha nem lehetünk bizonyosak abban, hogy tökéletesen helyes az ismeretünk. Ezzel a gondolatmenettel jut el a transzcendentális én fogalmához, amelyet *Szabó Lőrinc* költői fordulatával illusztrál („Több-Mint-Én”).

A beszélgetés *Ángyika* és *Jocó* vitájával folytatódik, amelynek a lényege a naturalista és a konvencionalista fölfogás közötti ellentét. (23) E szakasz végén *Klári* kérdése előrevetíti az olvasmány utolsó egységének témáját, a lelkiismeret elhárításának, elnémításának a lehetőségét.

Az erkölcsi normákról szóló paragrafus a közösségi szabályok (ethosz) és az egyéni erkölcs (éthosz) (24) közötti különbözőséget dolgozza ki. A kettő kölcsönhatásban van egymással, hiszen a (külső) erkölcsi normákat a (belső) morális érzékre hallgatva alakították ki és alakítják át, az életviszonyok változásához is igazodva; az egyéni belső „sugallatnak” pedig szüksége van a társadalmi szokásrend kontrolljára.

Másfelől, – amint erre a következő leckében is történik utalás – az erkölcsi szabályok elvi megfogalmazása és alkalmazása közötti távolságot a lelkiismeret hivatott áthidalni. Mellesleg a törvény kettős formája (apodiktikus – preskriptív parancs – kazuisztikus-deregulatív szabály) is azt tükrözi, hogy a végrehajtáshoz többre van szükség általános elveknél. Azonban minél inkább az egyéni erkölcsi érzék és minél kevésbé a részletes szabályozás tölti be ezt a többletet, annál szabadabb és erkölcsi értékét tekintve magasabbrendűen meghatározott az egyes ember morális létezése a közösségben. Az ilyen be rendezkedésű jogrend rendszerint nagyobb teret biztosít az íratlan közösségi szabályozásnak is (lásd angolszász szokásjog és precedens alapú jogalkalmazás).

Ehhez azonban valóban arra a három erkölcsi komponensre van szükség, amit Aquinói Tamástól tanulhatunk a 2.6. lecke végén: principiális, finális és kauzális ismeret a jóról, a rosszról és a Legfőbb Jóról.

Visszatérve eredeti olvasmányunkhoz (2.5.), a morális deficitről és a lelkiismeret diszfunkcióiról találunk benne tudnivalókat. A lelkiismeret hiánya valakiben nem a nemlétét bizonyítja, hanem azt, hogy az az ember elnyomta, elnémította magában a belső hangot – hangzik a Klári kérdésére (Van lelkiismeretlen ember?) adott válasz. Létezik emellett fordított (perverz) és téves lelkiismeret is. A jóhiszeműen tévedőt nem az eredmény minősíti, hanem a lelkiismereti elkötelezettsége – ebben igazat kell adnunk a szándéketikai fölfogásnak.

Kamarás István témafeldolgozása az erkölcsi nézőpontok sokoldalú bemutatását többszereplősre dramatizált beszélgetésmóddal teszi lehetővé. Amint a tartalmi váz önmagában is mutatja, a tankönyv rendkívül magas követelményszint elé állítja a tanárt és a diákok egyaránt. A totális igényű tematika más tárgy esetében elfogadhatatlan volna, a tanítás makrotársadalmi – oktatáspolitikai feltételrendszere (hogy t.i. a tantárgy egyetlen tanévben szerepel a középfokú oktatás kerettantervében) (25) azonban igazolja ezt a feszített anyagelrendezést.

Általánosan azt állapíthatjuk meg tankönyvírói attitűdjéről: azáltal, hogy partneri együttműködést feltételez, bizalmat szavaz a diákok emelt szintű intellektuális kompetenciáinak és az életkorukhoz képest érett morális ítélőképességüknek. A tanulói együttműködés punctum saliens-e talán éppen az lehet, hogy mennyire érzékeli és viszonyozza az adolezcensz olvasó ezt a meghitelezett bizalmat.

A tankönyv témavezetési módszere emellett nemcsak a tanulókat, hanem a pedagógust is a plurális gondolkodás erényeihez és az interaktív tanítás feladat-értelmezéséhez szoktatja hozzá. Ez a didaktikai szemléletmód még mindig alternatív megközelítésnek számít hazai közoktatási gyakorlatunkban.

A tankönyv gyengéje éppen ezért az, ami az erőssége: jóhiszeműen feltételezi, hogy egy mai magyarországi középiskola 11. évfolyamán ezek a feltételek adottak.

A tankönyvben összefoglalt anyag taníthatósága szempontjából meg kell vizsgálnunk, hogy rendelkezésre áll-e az ilyen pedagógus és az ilyen tanulókból összeálló csoport. Nyilvánvalóan olyan tanintézmények olyan munkaközösségei alkalmazhatják a segédletet hatékonyan, amelyek a saját viszonyaik között mindkét kérdésre igennel válaszolhatnak.

Jegyzet

(1) A megjelenés sorrendjében: Mészáros András (2000): *Gondolkodás és viselkedés – Etika 13–14 éveseknek*. 2. átdolgozott kiadás, Flaccus. Kamarás István (2001): *Erkölcstan*. Krónika Nova, Budapest. Bóna Gézáne – Maksay Mária (2002): *Ember- és társadalomismeret, etika – Tankönyv az általános iskolák 7. osztálya számára*. Okker, Budapest. Ehhez kapcsolódóan, Uő (2002): *Kézikönyv (a kerettanterv alapján) az általános iskolák 7. osztálya számára* készült *Ember- és társadalomismeret, etika* tankönyvhöz. Okker, Budapest. Uő (2003): *Emberismeret és etika. Tankönyv a gimnáziumok 11. évfolyama számára*. Okker, Budapest.

(2) Szerk.: Véghné Ilkó Gy.

(3) Ez rögtön kiderül a tankönyv impresszumából: a lektorálást Bulányi György Sch. P., a tantervi elölmunkálatokat a Bokor Közösség pedagógus munkacsoportja végezte el.

- (4) Lásd a hátsó borító „fülszövege.”
- (5) 159., 165., 169.
- (6) Ennek hazai alkalmazási nehézségeiről lásd Tóth László érvelését. In: *Pszichológia a tanításban*. Pedellus, Debrecen. 36.
- (7) Hézszer G. (2001): A betegség és büntudat történelmi gyökerei és pszichodinamikuss összefüggései. In: *Miért? Rendszerelmélet és lelkipedagógiai gyakorlat. Pasztorálpszichológiai tanulmányok*. Kálvin, Budapest. 66.
- (8) Varga D.: *Kutyafülűek*. (részlet)
- (9) Arany János: *Ágnes asszony* (részlet) és Saul Lewitt: *Az andersonville-i tárgyalás* (részletek).
- (10) Lásd n.1. a szerző három munkáját „Kézikönyv” és „Tankönyv, 7.” És „Tankönyv, 11.” címmel szerepeltem a jegyzetekben.
- (11) Szabó P. T. (1994, szerk.): *Erkölcstani vázlatok*. Ikva, Budapest. Hiv.: Bóna Gézáné M.M. *Kézikönyv*. 61.
- (12) In: Bóna Gézáné M.M.: *Kézikönyv*. 59–60.
- (13) Uő.: *Kézikönyv*, 61.
- (14) Az idézetek szövege: „Próbáld meg, sikerül-e / talpig derék ember módjára / élned, aki nem zúgolódik / a mindenségől neki osztott / sors ellen, s beéri azzal, / hogy ő maga igazságosan cselekszik, / s lelke mindig jóra kész.” – „Aki vétkezik, maga ellen vétkezik, / aki igazságtalan, magával szemben igazságtalan, / hiszen önmagát teszi gonosszá.” In: Bóna Gézáné M.M.: *Tankönyv*. 7., 77. *Tankönyv*. 11., 71.
- (15) Cartafilus, Budapest, 1997. hiv.: Uő.: *Kézikönyv*. 67.
- (16) A tizenegyedikeseeknek szánt alapozó gondolatokat Heller Ágnes: *Általános etika* c. munkájából és C. G. Jung: *Gondolatok a jóról és a rosszról* c. művéből idézi.
- (17) *Tetemre hívás, A walesi bárdok, Ágnes asszony*.
- (18) Lásd n. 1. A 8. témakör kidolgozása Gáspár Csaba László, a lektorálás Lányi András nevéhez fűződik.
- (19) Lásd korábbi munkái (1990): *Íme, az ember!*, OKI, Edukáció, Budapest. Ennek átdolgozott, újabb kiadása: Uő. (2001): *Embertan*. Pedagógus Szakma Megújítása Munkaközösség, Budapest.
- (20) A tankönyvön belüli összefüggésekre alkalmanként maga a szerző is fölhívja a figyelmet: 64. n. 28., 69. n. 35.
- (21) Ez utóbbi tkp. Kant heteronómia–autonómia ellentétpárjának szociálpszichológiai reinterpretációjaként is felfogható; lásd. még Kohlberg fejlődéslelektani sémáját!
- (22) Lásd a bevezető részben, 9.
- (23) Ugyanerről ld.: Kamarás I. – Vörös K. (1998): *Embertan III*. Nodus, Veszprém. 29.
- (24) A klasszikus (attikai) görögben azonos szó két, hangváltozásos alakja (ablautforma: ethos); – Varga Zs. J.: i. m. 422.
- (25) Ennek a körülménynek a társadalmi következményei beláthatatlanok. A moralitást gyengítő társadalmi struktúrák (például társadalmi referenciacsoportok inmorális mintaadása: csak az kötelez, amit törvény mond ki, értékromboló szubkultúrák felülreprezentáltsága a médiában, stb.) közepette a morális tudat fejlesztése az oktatási rendszerben az ún. „véletlenül vetett bizalom” elvén alapszik. Ilyen körülmények között nem csodálkozhatunk, ha „az iskolát befejezett embert morális értelemben nem tekinthetjük sem képzettnak, sem pedig szenszibilisnek” – vélekedik Oser, F.: *Moralpsychologische Perspektiven* című cikkében. In: Adam, G.–Lachmann, R. (1996): *Ethisch erziehen in der Schule*. Göttingen. 81–109.; magyarul: *Morálpszichológiai perspektívák*. In: Németh D. – Kaszó Gy. (2001): *Vallásdidaktikai szöveggyűjtemény*. Ráday, Budapest. 259.

Kádár Péter,

teológus, igazgató

Vásárhelyi Cseresnyés Kollégium, Hódmezővásárhely

Szakkönyv a játékról

Juan Diego Arranz könyve a játékoknak a nevelésben betöltött szerepével, elsősorban a szabadtéri játékok és a csoportos „társas-játékok” jellemformáló és pedagógiai hatásával foglalkozik.

A kötetben főként óvodás vagy alsó tagozatos gyerekek játécai szerepelnek. A gyermeki élet e szakaszában a játék kiemelkedő fontosságú a fejlődésben, a nevelésben, a szocializációban és az enkulturalizációban egyaránt. A játék a gyermeki fejlődés forrása. Ez három síkon értelmezhető: az egyén testi, fizikai és lelki, mentális, kognitív jellemzői kialakulását és gyarapodását, valamint a társas, szociális, közösségi szabályok, normák elsajátítását is jelenti. Kognitív-nyelvi értelemben a gyermek a játé-