

Kamarás István

Budapest

Pedagógiai etikai bevezető

Zsolnai Józsefnek, aki a pedagógiai etikát megpendítette

A Zsolnai József által kidolgozott értékközvetítő és képességfejlesztő irányultságú pedagógiában a „közvetítés” értékrend-alakítás és értékteremtés is. Az „érték” – mint legtöbb esetben – erkölcsi érték is, a közvetítendő képességek körében pedig benne vannak az erkölcsös készségek (vagyis az erények) is. Így aztán az ilyen irányultságú pedagógiából – némi hozzáadott értékkel – kinöveszhető egy pedagógiai etika, vagy ha tetszik, egy erkölcspedagógia, melyet akár nevelésetikának is nevezhetünk. A Pannon Egyetem Pedagógiai Intézete által szervezett kutatás (1) keretében Szempontok és adalékok egy értékközvetítő és képességfejlesztő irányultságú pedagógiai etikához címmel 6 éves előtanulmányt készítettem egy megírandó pedagógiai etikához; ennek a gondolatmenetét vázolom föl.

A pedagógiai etika megalapozását szolgáló pedagógiai alaptanok

Pedagógiai fundamentálanropológia

A pedagógiai fundamentálanropológia a pedagógiai etikában alkalmazható filozófiai antropológiát vázolja föl. Legfontosabb témái között szerepel az a kérdés, hogy egy vagy több, és ha több, hány és mely dimenziókban modellezhető az ember. Ma sokféle emberkép kínálja magát a nézetek piacán. A különböző emberképek különféle pedagógiai elképzeléseket engednek meg, s megfordítva: a különböző pedagógiai elképzelések mögött különféle emberképek mutathatók ki.

A pedagógiai fundamentálanropológia kidolgozásához kitűnő alapul szolgálhat Schaffhauser Ferenc (2000) kifejezetten filozófiai irányultságú pedagógiai antropológiája. Erre a pedagógiai antropológiára a test-lélek-szellem emberkép jellemző, melyben a három dimenzió áthatja egymást. Legfontosabb gondolata az individuálisan konkrét ember embersége, erkölcsi személy volta.

Pedagógiai kultúranropológia

A pedagógiai etikában alkalmazható kultúranropológiához tartozik az a szorosabb értelemben vett pedagógiai antropológia, melyet Schaffhauser (2002) elméleti megalapozására építve Mészáros György művel, amelynek kelemelkedő eredménye a technohouse szubkultúrát és a „hivatalos” iskolai nevelést összehasonlító „iskolai etnográfiaja” (Mészáros, 2003). Mészáros fontos meglátása, hogy a magyar pedagógiai szakirodalomból feltűnően hiányzik a kulturális szempont, ezzel együtt a szubkultúra, márpedig a tanulók jelentős részének életvilágában a szubkultúrák egyre nagyobb szerepet játszanak, sőt olykor majdnem teljesen ki is töltik azt.

Pedagógiai erkölcspszichológia

A pedagógiai etikában alkalmazható és alkalmazott erkölcspszichológia alapköve természetesen L. Kohlberg elmélete. Ez a modell – mely ma már sokak szerint túlonként is kognitív – az érzelemszichológia megerősödésével erős versenytársakat kapott. Közülük a legjelentősebb M. L. Hoffman (1999) az erkölcsi fejlődést az empátia fejlődésével magyarázó elmélete volt, mely szerint az empátiás érzelmek nem csak szemtől szemben, hanem nyelvi közvetítés és szerepfelvétel révén is létrejöhetnek. Gibbs (1999) lehetőséget lát a két megközelítés egyesítésére, már csak azért is, mert Kohlberg is elismerte, hogy elméletében nem szánt megfelelő szerepet az empátiás érzelmeknek vagy a részvételnek az erkölcsi fejlődésben, Hoffman pedig a kognitivitás irányába mutatkozott nyitottnak.

Ennek a fejezetnek fontos témája még a bűn rehabilitációja, kortárs pszichológusok, teológusok és filozófusok gondolatai alapján.

Pedagógiai erkölcsszociológia

Az etikakutatások eredményei sorából két vonulat pedagógiai adaptálása várat magára, az erkölcsszociológiai és az értékelméleti, emlékeztetett Zsolnai (1995, 54. o.). A pedagógiai etikában alkalmazható erkölcsszociológia atyja kétségkívül E. Durkheim, a téma máig jegyzett monografikus feldolgozója pedig M. Ossowska (1975), aki a nagy előd nyomdokain sorra mérlegeli a biológiai, a földrajzi, a demográfiai, az urbanisztikai, a gazdasági, a politikai, a tudásszociológiai, a kulturális és a vallási tényezők erkölcsre gyakorolt hatását. Szerinte általános erkölcsi normák létezését csak tényekkel lehetne bizonyítani, és ebben a tekintetben pro és kontra bizonyítékokat sorol föl. Úgy véli, a kérdés az, hogy a társadalom egzisztenciája a durkheimi etikai kódokon vagy inkább az egyén morális impulzusán nyugszik-e. A csoportnak mint az anómiaától való menekülés lehetőségének durkheimi gondolatát S. Devine úgy fejleszti tovább, hogy azok, akik képtelenek morális egót kifejleszteni, beérik a csoport etikai kódjával (2006).

Ebbe a fejezetbe tartoznak azoknak a szociológusoknak a nézetei, akik az erkölcsszociológiai tudásformát az arisztotelészi phronésziszben ismerik föl, vagyis a gyakorlati bölcsességben, mely egyaránt különbözik az episztemétől és a deduktív tudományos észtól.

Pedagógiai normatológia és axiológia

Ennek a témakörnek egyik legfontosabb kérdése az, hogy abban a világban, amelyben nagyon erősen hat az intuicionizmus és az emotivizmus, levezethetők-e valami módon az értékek és normák. A magyar axiológia kiemelkedő teljesítménye Somogyi Zoltán (1984) értékfilozófiája. Rendszerének specifikuma az általa kialakított etikai értékosztályok: a szenzuális értékosztály (a kék és a piros skáláján elhelyezhető értékek), a vitális (az örömbánat skála értékei) és a morális értékosztály (a társadalmilag létező személyiségmegvalósítással kapcsolatos értékek). A rigorózus morálfilozófiák a morális értékosztály, a hedonisták a szenzuális értékosztály értékeit vallják magukéinak, a távol-keleti kultúrák a személyiségfejlesztő pszichotechnikák mellett a vitális értelemben vett önuralmat. Somogyi szerint – és ez a pedagógia számára is fontos üzenet – előbb az alacsonyabb értékosztályok értékeit kell megvalósítani.

Durkheim de-moralizációs elméletét ma rendre az értékválsággal fordítják le. Ebben a tekintetben Balázs Zoltán (2005) megerősít abban, hogy nem az érték, hanem az értékelő ember van válságban. (Ez egyébként ez ember- és erkölcsstan tankönyveinkben is így szerepel. Szemben az értékválsággal, az értékek pusztulását, az értékvesztést Balázs világunk normális, mindennapos eseményének tartja. Értékválság helyett sokkal inkább arról van szó, hogy megváltozik az értékek helye az értékkrangsorban).

A másik dilemma, ami uniós és hazai szinten is aktuális kérdés, a keresztény értékek és a keresztény értékrend kérdése. Ebben a tekintetben is Balázs (2005) válaszát fogadom el, aki szerint ha a teremtés alapvető minősége a jóság, akkor nincsenek keresztény értékek, vagyis – paradoxonnal élve – csakis keresztény értékek vannak, hiszen ami jó, ami istentől akart, az belefér a keresztény világba, így a keresztény értékvilágba is.

Pedagógiai kredontológia

A pedagógiai etikában alkalmazható kredontológia és vallástan nem csak a vallásos hitre vonatkozatható. Kohlbergre nagy hatással volt J. Fowler hitfejlődési modellje, melyben a hitet a viszonyulás olyan formájának tekinti, melyre az önbizalom és a másik iránti bizalom, az önmagunkkal és másokkal szembeni lojalitás, valamint a másokkal megosztott oki (magyarázó) elvek és értékek jellemzők. Ez a hit – melynek fejlődése Fowler szerint sosem ér véget – lehet vallásos és nem vallásos.

Ebbe a fejezetbe tartozik a hit és a tudás viszonya (*Rókusfaly*, 1999), valamint a világ-vallások erkölcsi elveinek hasonlósága, elsősorban H. Küng (1994) nyomán.

A pedagógia etika elmélete

Pedagógiai fundamentáletika

A pedagógiai etikát megalapozó és abban alkalmazható fundamentális erkölcsfilozófia érdemben nem tárgyalja, hanem éppen csak kijelöli azokat az etikákat (a többiekből pedig azokat a mozzanatokat), melyek egy értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiai etika számára irányadók és inspirálók lehetnek. Figyelembe veszi azt a folytonosságot, melyet a különböző világvallások „tízparancsolatai”, továbbá a máig (ha csak maradványaikban is) jelenlévő platóni-arisztotelészi-szenttamási etika képviselnek, ugyanakkor a görög-zsidó-keresztény és a racionalista etika (és persze a hasonló irányultságú pedagógia) gyarmatosító hegemoniájával szembeni szakításokat is, melyeket témánk szempontjából elsősorban Habermas diskurzusetikája, Hans Jonas felelősségetikája, Emmanuel Lévinas és Martin Buber etikai personalizmus képvisel.

Pedagógiai személyiségetika

A pedagógiai etikában alkalmazható személyiségetika elsősorban a lelkiismeret, a szabad akarat, a jellem, az erkölcsösség, a bűn és a személyes étosz kérdéseiben illetékes. Ebben a fejezetben még szó esik az emberi természet kérdéséről is: a tomista felfogásról és mai kritikájáról, a felettes én és a lelkiismeret viszonyáról, valamint a bűn és a bűnösség kérdéséről.

Pedagógiai társadalometika

A pedagógiai etikában alkalmazható szociáletika témája a társadalmiság, mely kölcsönhatások rendszere, és ennek legfontosabb alrendszerei: a család, a tudás és képességek (vagyis a pedagógia), a gazdaság, a politika, a jog, a kultúra és a vallás. Arzenbacher (2001) szerint a társadalometika az intézményesült képződmények (köztük a pedagógiai intézmények) morális megítélése. A fő kérdés: igazságosak-e az adott intézmények? A megítélés nehézségét az jelenti, hogy az intézmények felelősségét nem lehet minden további nélkül bizonyos személyek egyéni felelősségére vonatkoztatni.

A legfontosabb mai társadalometikai álláspontok közül a legradikálisabb és legkevésbé erkölcsös J. M. Buchmané, aki szerint csak azok az intézmények indokoltak, melyeket

mindenki saját szubjektív előnyét szem előtt tartva előnyösnek ítélni, és szerződés útján egyeztetni. Nem erkölcstelen, hanem amorális (erkölcs nélküli) Niklas Luhmann rendszerteoriája, mely szerint a társadalom személytelen kommunikációs rendszerként részrendszerekből épül föl. Ezekkel szemben egy kidolgozott pedagógiai etika számára is figyelembe vehető J. Rawls elképzelése, amelynek lényege a jól értelmezett önérdék racionális alapjaiból létrejövő megegyezés, melyben a gazdasági-egoista perspektíva erkölcsivé alakul, miszerint az egyenlőtlenségek csak akkor fogadhatók el, ha a legkevésbé kedvezményezett számára előnyösek. Ez pedig nagyon hasonló a pedagógiában sokak szerint elfogadható pozitív diszkriminációhoz.

Pedagógiai erénytan

A felelősség mellett éppen az erény volt hazánkban (és hazánk iskoláiban) az 1949 és 1989 közötti időszakban legritkábban emlegetett fogalmak egyike. A jellem, az erény és a nevelés az évezredek során mindig bensőséges kapcsolatban volt. Heller (1996) is összekapcsolja az erényt és a paideiát.

E modell lényege a leíró ember-tudományok (lélektan, szociológia, kulturális antropológia, politológia, ökológia) és normatív ember-tudományok (etika, filozófiai antropológia) egymásra épülése, ötvözete, szerves egysége. Másképpen fogalmazva: az ember és társadalom működése a magyarországi modellben nem marad leíró, pragmatikus szinten, hanem erkölcsi és filozófiai nézőpontból reflektált.

Pedagógiák etikája

A huszadik-huszonegyedik századi pedagógiák jelentős részéből egyszerűen hiányzik, vagy nagyon hiányosan képviseltetik az érték és erkölcs. Schaffhauser Ferenc a huszadik századi pedagógiai nevelési céljait vizsgálva a nevelési fogalmak alapján ötféle irányzatot különböztet meg, de ebből csak hármat talál értékcentrikusnak (a herbartiánus-tradicionális, a Nagy Sándor-féle személyiségorientált és a Bábosik István nevéhez köthető tapasztalati-tudományos pedagógiát), ám ezek közül csupán a herbartiánust nevezi erkölcsi nevelést felvállalónak. Az összkép tehát az értékközpontúság és az erkölcsi értékekre (vagy azokra is) alapozás tekintetében meglehetősen szegényes, és az etikai alapozás rendre a normativitással és a konzervatívizmussal szerepel együtt.

Kifejezetten az erkölcsi nevelés szempontjából tekinti át J. Oelkers (1998) a klasszikus és mai pedagógiákat: az újkorig nyúló keresztény nevelést, és megállapítja, hogy a klasszikus nevelésetika sokkal inkább az etikára, mint a nevelésre támaszkodik.

Ebben a fejezetben ezután az újabbkori magyar keresztény erkölcspedagógiák elemzésére kerül sor, végül Bábosik István (2005) jelentős pedagógiai programjának bemutatására, mely utóbbi a személyiség egészének fejlesztését szolgálja azzal a céllal, hogy megvalósuljon a konstruktív életvezetést folytató ember. Ebben a pedagógiában – mely-

ben a nevelés tudatos konstruktív értékekre épülő tevékenység – egyaránt helyet kapnak a morális, a szociális és az önfejlesztő szükségletek.

Pedagógiai etikák

A pedagógiai etika fogalmát nem szűkítem le az alkalmazott morálfilozófiák egyikére, sem a neveléstudomány etikai ágazatára, nem zárom ki a „gyakorlatközeli” elképzeléseket, valamint azokat az etikai tudásformákat, melyek a filozófiai tudományos tudás szerintem lehetséges alternatívái, melyek „van”-ja nem lezárt, hanem katakrétikus (Mészáros, 2009, 26–27. o.). Ide tartozik még a phronészisz jellegű gyakorlati bölcsesség, melyet például Dosztojevszkij sztarece vagy az indiai bölcsességmondások formájában elmélkedő De Mello – jezsuita létére eléggé apokrif – erkölcsi tanítása képvisel.

1975-ben jelent meg az angol W. Kay *Erkölcsei nevelés* című könyve, aki szerint az erkölcsi nevelés feladata kifejleszteni a tanulóban a moralitás előfeltételeit, valamint az elsődleges erkölcsi attitűdöket és jellemvonásokat. Ebben az erkölcspedagógiában a moralitás előfeltételei az identitás, önmagunk elfogadása, az értelmes lelkiismeret fejlődése, a személyes teljesítmény-élmény, egy szerető otthon és egy barátságos iskola légköre. Kay a racionál-altruizmus mellett tör lándzsát, és azt jósolja, hogy az emberiség prelogikus és logikus szakasza után eljőhet a posztlogikus racionál-altruista korszak.

Negyedszázad elteltével nagyot változott a világ, és Kay elképzelése ma már sokak számára legalább is utópisztikusnak, de talán még konzervatívnak is tűnhet. A legújabb kihívásokra válaszolva és sokat tanulva a diskurzusetika művelőitől Oelkers (1998) úgy fogja fel a nevelést, mint egyezkedést, de a nevelés mint erkölcsi kommunikáció, az etikai elvek és érvelési formák szféráiba történő bevezetés, méghozzá aszimmetrikus erkölcsi kommunikáció formájában. Nagyon fontos megállapítása – és egyben fontos szempont a kettős neveléssel kapcsolatos diskurzushoz –, hogy nem lehet egymástól eltérő erkölcsi rendszereket párhuzamos vagy egymás utáni pedagógiai döntések alapjávként tenni vagy állandóan változtatni az iskolákat, sem pedig a helyzetnek megfelelően leváltani a nevelést végző személyeket.

Ezután sor kerül Hajdú Péter 1987-ben, vagyis egy „már nem, még nem” időpontban megjelent pedagógiai etikájának, Zrinszky László (2006) pedagógusetikájának, majd Hoffmann Rózsa (2004) eléggé konzervatív, a modern és posztmodern elképzelésekkel nem dialogizáló nevelésetikai koncepciójának elemzésére.

Az a pedagógiai etika, mely valamiféle diskurzusetikára és erkölcsi diskurzusra alapozódik, Habermason és Oelkersen kívül a mai keresztény misszió inkulturáció-modelljéből is sokat tanulhat. Ez egy olyan dialógus, mely közös valóságteremtés keretében zajlik, melynek nincs kiszámítható végeredménye, az igazam mellé vagy akár helyére léphet a másik igaza, vagy maga az igazság. Ehhez a kommunikációhoz nélkülözhetetlen a felek egymásra figyelése, egymás tudomásul vétele, elfogadása (Tomka, 2002).

Pedagógiai etikai pragmatika

Pedagógiai konfliktusetika

A hazai konfliktusetika Horváth H. Attila, Sallai Éva, Szekszárdi Júlia és jó néhány szaktársuk jóvoltából mind az empirikus pszichológiai, szociálpszichológiai és szociológiai kutatásokra épülő diagnózisokban, mind a lélektani és pedagógiai akciókísérletekkel, reflektált napi gyakorlattal és a gyakorlatban jól használható módszertani apparátúrával segített terápiában rendkívül gazdag.

Pedagógiai etikai patológia

Honnan tudjam, hogy a lelkiismeretem szólalt meg? Honnan tudjam, hogy jól szólt? Hogyan jut a lelkiismeret biztos meggyőződésre? Nagyon régóta gyötrik az európai embert ezek a kérdések, melyeket csak a lelkiismerettel együtt lehet elhessegetni. A szociálpszichológus A. Bandura (2002) szerint a monolisztikus társadalmakban gyakoribb a morális kikapcsolás, mint a pluralisztikusakban.

Somogyi Zoltán értéktévesztés-katasztere komoly segítség lehet a pedagógia természetű anomáliák gyógyításához szükséges pontos diagnózishoz, hasonlóképpen Nyíri Tamás (2004) *Lelkünk démonai és angyalai* című előadás-sorozatából kirajzolódó erénytana, melyben a filozófiai antropológia és a morálteológia művelője lélektani és szociálpszichológiai diagnózisokkal és érvekkel is alátámasztja erkölcsi és erkölcspedagógiai patológia-diagnózisait és terápiajavasatait. Mint Somogyi értéktévesztés-katasztere esetében, úgy a Nyíri által patológiásnak megállapított szokások, tulajdonságok, habitusok és viselkedések egy részét is keresztény hallgatósága erényesnek minősítette, azok Nyíri által ajánlott ellenszereit pedig bűnös dolognak.

Az etika iskolai tanítása

Ez a fejezet először arra kérdésre keresi a választ, hogy egyáltalán feladata-e az iskolának az erkölcsi nevelés. E tekintetben sokkal erősebb az egyetértés, mint abban, hogy tanítható-e az erkölcs. Ezt követően az európai elképzelések, végül azok magyar innovációinak bemutatása következik, mely igazi hungarikum: kidolgozására a kilenvenes évek elején a Zsolnai vezette Országos Közoktatási Intézetben került sor. E találmány fejleményeiről számos esetben tudósított az *Iskolakultúra* (Kamarás, 1993, 1996, 2000, 2007, 2009), melyekből kiderült, hogy egy sikertörténetnek induló kezdeményezést a pragmatikus, értékek iránt közömbös és hipokrata oktatáspolitikai egyfelől tudatosan elsorvasztotta, másfelől engedte elsorvadni, és így tíz év alatt Európa élvonalából a Szovjetunió perifériális utódállamai szintjére huppantunk. E modell lényege a leíró embertudományok (lélektan, szociológia, kulturális antropológia, politológia, ökológia) és normatív embertudományok (etika, filozófiai antropológia) egymásra épülése, ötvözete, szerves egysége. Másképpen fogalmazva: az ember és társadalom működése a magyarországi modellben nem marad leíró, pragmatikus szinten, hanem erkölcsi és filozófiai nézőpontból reflektált. Mindennek eredményeképpen elkerülhetők mind a pszichologizálás, mind a szociologizálás, mind a moralizálás rövidre záró redukciói (Géczi, 2007). A zárófejezet további részében a szerző által Zsolnai elképzelése alapján kidolgozott professziogram, az ember- és erkölcsstan tanárszakmai profilja, valamint az ember- és erkölcsstan tanításmódszertana szerepel.

A Mester és Margarita szerzője szerint a legnagyobb bűn a gyávaság, vagyis az értékek melletti kiállás elmulasztása. Kérdés, van-e, lesz-e bátorsága (és ami ehhez még kell: igazságossága és okossága) pedagógusainknak az iskolai lelkierőművek felépítéséhez és üzemeltetéséhez. Jó néhány iskola ma még nem vállalja a lelkierőművet, az erkölcsről való diskurzust, hanem inkább megmarad információközpontnak, tudásvárnak, pedig kínálkozik egy jó lehetőség, egy igazi magyar innováció: az erkölcsi diskurzús számára optimális feltételt teremtő ember- és erkölcsstan. A helyi tantervbe való beépítése, komolyan vétele vagy elmismásolása: erkölcsi döntés. A minőség, szabadság és felelősség iskolája ehhez elég jó peremfeltételnek látszik. Ma már jó néhány iskola ilyennek szeretné hinni magát. Hogy ténylegesen ilyenek lehessenek, ahhoz azonban túl kellene lépni e mai kocsmán, az értelemig és tovább.

Jegyzet

(1) TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0007, A Közép-Dunántúli Régió pedagógusképzését segítő szolgáltató és kutatóhálózat kialakítása.

Irodalom

Anzenbacher, A. (2001): *Keresztény társadalometika*. Szent István Társulat, Budapest.

Balázs Zoltán (2005): Kereszténység és értékválság. *Iskolakultúra*, 15. 8. sz.

Bandura, A. (2002): Selective Moral Disengagement on the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31. 2. sz.

Bábosik István (1997): Egy optimális nevelési modern körvonalai. In uő (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest. 249–262.

Devine, S. (2006): *What is Moral Education?* Library/isc/issues/ISC23/B(%20Susan%20Devine.pdf

Géczi János (2007): Emberismeret az útvesztőben. Beszélgetés Kamarás Istvánnal. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 69–106.

Gibbs, J. C. (1999): Kísérlet Kohlberg és Hoffmann moralitáselméletének integrációjára. In Kulcsár Zsuzsanna (szerk.): *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 193–234.

Hajdú Péter (1987): *A pedagógiai etika alapkérdései*. ELTE Tanárképző Intézet, Budapest.

Heller Ágnes (1996): *Morálfilozófia*. Cserépfalvi, Budapest.

Hoffmann Rózsa (2004): Az erkölcsi nevelés értékelméleti és pedagógiai dimenziói. *Mester és tanítvány*, január. 67–81.

Jenkins, J. M. és Oatley, K. (2001): *Érzelmek*. Osiris, Budapest.

Kamarás István (1993): Hol tart az embertan? *Iskolakultúra*, 3. 15–16. sz. 26–37.

Kamarás István (1996): Tanítható-e az erkölcs? *Iskolakultúra*, 6. 1. sz. 3–14.

Kamarás István (2000): Változatok az erkölcsstanra. *Iskolakultúra*, 10. 1. sz.

Kamarás István (2007): Múló epizód vagy visszatapolt epizódista. *Iskolakultúra*, 17. 1. sz. 126–134.

Kamarás István (2009): Emberismeret és etika nálunk és más nemzeteknél. *Iskolakultúra*, 19. 10. sz. 125–132.

Kay, W. (1975): *Moral Education*. George Allen and Unwin LTD, London.

Küng, H. (1994): *Világvallások etikája*. Egyházfórum, Budapest.

Mészáros György (2003): Techno-house szubkultúra és a iskolai nevelés. *Iskolakultúra*, 13. 10. 4–64.

Mészáros György (2005): Keresztény pedagógia. *Mester és tanítvány*, 5. sz. 44–52.

Nyíri Tamás (2004): *Lelkünk démonai és angyalai*. Egyházfórum, Budapest.

Oelkers, J. (1998): *Nevelésetika*. Vince Kiadó, Budapest.

Ossowska, M. (1973): *Erkölcpszociológia*. Kossuth, Budapest.

Pieper, J. (1996): *A négy sarkalatos erény*. Vigilia, Budapest.

Rókusfalvy Pál (1999): A nevelés – erkölcsi nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–13.

Rorty, R. (1999): Etika egyetemes követelmények nélkül. In: uő: *Megismerés helyett remény*. Jelenkor, Pécs.

Schaffhauser Ferenc (2000): *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz, Budapest.

Somogyi Zoltán (1984): *Az erkölcsi értékek világa*. Magvető, Budapest.

Tomka Miklós (2002): *Inkulturáció*. <http://www.bkae.hu/~rhegedu/vallasszociologia/publikaciok.htm>

Zrinszky László (2002): *Nevelélmélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József (1995): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. ÉKP Központ – Holnap – Tárogató, Budapest.