

Dr. Pálvölgyi Ferenc

## A PDCA FEJLESZTÉSI LOGIKA ALKALMAZÁSA A KONST- RUKTIVISTA SZEMLELETŰ ERKÖLCSPEDAGÓGIÁBAN<sup>1</sup>

A közelmúlt nemzeti oktatáspolitikai törekvései – összhangban a *szociális életképesség* és a *moralitás* területén kiteljesedő új európai polgár víziójával<sup>2</sup> – az erkölcsi nevelés kérdéseit a közfigyelem fókuszába helyezték. Az *etika* mint *új tantárgy* Magyarországon ez év szeptemberétől felmenő rendszerben, az általános iskolák első és ötödik osztályában kerül bevezetésre. Egyre többen ismerik ugyanis fel, hogy az erkölcsi nevelés a legfontosabb társadalmi feladat, ami elől semmiképpen sem szabad kitérnünk, mert ettől függ a XXI. század mindenki számára élhető társadalmi rendjének kialakítása. Nem kétséges, hogy milyen lényeges a morális problémák feletti elemző gondolkodás, s hogy a nevelés és oktatás területén mennyi kiaknázatlan, „rejtett kincs” található. A morális fejlesztés fő irányvonala adott: az „ember embernek farkasa” (*homo homini lupus*) típusú *elvek hamvaiból meg kell születnie az „ember embernek barátja” (homo homini amicus) jellegű összeurópai gondolkodásnak. A humanizáció – mint az emberi teljesség kibontakozása – azon a ponton találja meg tökéletes formáját, ahol a szabadság és a felelősség útjai rendszeresen találkoznak* – olvashatjuk az UNESCO Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottságának jelentésében<sup>3</sup>. Természetesen vannak olyan európai országok, ahol az erkölcsi nevelés tradíciója hosszú idő óta stabil és töretlen, tehát az iskolák széles tapasztalati bázisra támaszkodva közvetíthetik Európa két nagy gondolati pillérének: a *kereszténységnek* és az *antikvitásnak* minden kor számára jelentős morális eszményeit. Azonban e feladat megoldása nálunk és a többi hasonló sorsú országban – az elmúlt kommunista évtizedek történelmi sajátosságai miatt – különösen problematikusnak bizonyul. A magyar állami iskolákban 1948 óta nem volt kötelező a hit- és erkölcsstan oktatása, ami az állami pedagógusképzésben szinte automatikusan az etika-tantárgypedagógia teljes elsorvadását eredményezte. Egyedül a történelmi egyházak őrizték meg – korlátozott lehetőségeikhez képest – az erkölcspedagógia régebbi hagyományait. Az ún. „rendszerváltás” utáni idők politikai- és világnézeti megosztottsága viszont továbbra is akadályozta az európai értelemben vett *konstruktív életvezetést*<sup>4</sup> megalapozó morálpedagógiai koncepciók kidolgozását. Az erkölcsi nevelés ez

---

<sup>1</sup> Elhangzott a révkomáromi Selye János Egyetem „Új kihívások a tudományban és az oktatásban” című Nemzetközi Tudományos Konferenciáján, 2013. szeptember 17-én. A konferenciakötet megjelenés alatt.

<sup>2</sup> [1] Bábosik István: *Neveléstudomány*. Osiris Kiadó, Budapest, 2004. p. 16.

<sup>3</sup> [2] Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó, Budapest, 1997. p. 171.

<sup>4</sup> A „konstruktív életvezetés” a magyar pedagógiában általánosan alkalmazott célfogalom: *egyénileg eredményes és társadalmi szempontból is hasznos* életvezetést jelent. Itt a „konstruktív” jelző a „destruktív” ellenpólusát képviseli, ami nem tévesztendő össze az ún. „konstruktivista” ismeretelmélettel és pedagógiával!

évi bevezetésére vonatkozó öröndetes oktatáspolitikai döntés azonban csak a tárgy intézményes kereteit jelölhette ki, a tanításával kapcsolatos tartalmi- és módszertani bizonytalanságok sajnos továbbra is fennállnak, vagyis megoldásra várnak.

Szükséges és érdemes tehát foglalkozni az erkölcsi nevelés szakmai kérdéseivel. Az elmondottakon túl e kutatási terület azért is inspiráló, mert nem egyszerűen csak a hagyományok „visszaállításáról” van szó, hanem azok korszerű továbbgondolásáról, sőt új utak kereséséről és új módszerek kidolgozásáról is. A több-kevesebb sikerrel mozgósítható régi erkölcspedagógiai hagyomány újraélesztése adhat ugyan némi muníciót az aktuális feladatok megoldásához, de ez nem tarthat ki sokáig. A pedagógiai valóságot vizsgálva látható, hogy a tradíció legalább két területen nem kínál hatékony megoldást az aktuális feladatok elvégzéséhez. Az etikaoktatásra és erkölcsi nevelésre vállalkozó kollégák általában az alábbi kérdésköröket szokták feszegetni a továbbképzések alkalmával: (1) Milyen *alapvető értékeket* képviseljünk az „értéksemleresnek” kikiáltott iskolában? (2) Milyen *korszerű módszereket* alkalmazzunk a régi és eredménytelen metodikák helyett? A problémafelvetés valóban a lényegre tapint. Két fontos tényező változott meg ugyanis gyökeresen azóta, amióta az intézményes hit- és erkölcsstanról le kellett mondanunk: *a társadalom értékrendje* és *a pedagógus tekintélye*, ami vélhetően összefügg a felvetett problémákkal is. Tanulmányomban e fontos témával foglalkozom, s igyekszem válaszokat találni a két alapvető kérdésre: hogy miképpen hidalhatjuk át a társadalom plurális értékvilága és az iskolai értékközvetítés konkrét pedagógiai feladata között húzódó széles szakadékot, és hogy miképpen ellensúlyozhatjuk az iskola és a pedagógus tekintélyvesztéséből adódó módszertani hátrányokat. Mivel e munkámat elsősorban didaktikai jellegűnek szánom, ezért főképpen az erkölcsi nevelés módszertani kérdéseire igyekszem válaszokat keresni. Azonban úgy vélem, hogy az etikaoktatásról szóló fejtegetéseimet mégis nevelésfilozófiai keretbe illik foglalnom, így nem kerülhetem el az első kérdés rövid, áttekintés szintű tárgyalását sem.

### Posztmodern értékvilág – hogyan tovább?

A plurális „értékrend” természetének, hatásainak és következményeinek elemzése ma már tekintélyes irodalommal rendelkezik. Itt elég csak Jürgen Oelkers [3], Alasdair MacIntyre [4], Jürgen Habermas [5][6], Hársig László [7][8], Bolberitz Pál [9] vagy Molnár Tamás [10][11] munkáira gondolnunk. A hozzánk időben legközelebb álló, de még egységes és kiegyensúlyozott európai értékrend egyértelműen a *kereszténységhez* köthető, ami többféle olvasatban ugyan, de főbb irányelveiben mégis a Biblia talaján álló, szilárd etikai szemléletet képvisel. Az értékvesztés folyamata a reneszánsz idején kezdődött, amikor az ember ráésmélve önmaga lehetőségeire és képességeire, egyre inkább kezébe kívánta venni a saját sorsát. Ez a tendencia azonban – ami a természettudományos gondolkodás kialakulásával csak tovább erősödött – nem feltétlenül Isten akarata ellen való. Az életterünkben mozgósítható kreativitás és alkotóerő hozzátartozik *emberségünkhöz*, aminek kiteljesítéséhez egyetemes érvényű felhatalmazás van a keresztény hagyományban<sup>5</sup>. Azonban a kibontakozás útja csak önmagunk emberi természetének helyes ismeretén keresztül vezethet. A filozófiai gondolkodás újkori fejlődésének állomásai elég szemléletesen mutatják azt, hogy mennyire félreismertük saját természetünket, hogy megfeledkeztünk emberi kompetenciáink véges hatáiról. Az Isten eszméjétől való függetlenedésünk útján először kivontuk Őt a világból (deizmus), majd személytelenné tettük (panteizmus), végül megtagadtuk (ateizmus). Az egyre inkább atomizálódó modern-posztmodern kor végén – ha következetesen haladunk a magunk választotta úton – *át kellene vennünk Isten szerepét*. Létre kellene hoznunk Isten helyett egy igazságos világot és egy jobb értékrendet. Azonban rend helyett inkább káoszt teremtünk,

<sup>5</sup> Gen 1,28: „Szaporodjatok, sokasodjatok, töltsétek be és hódítsátok meg a földet.”

ahol még önmagunk felett sem tudunk uralkodni, amint ezt a XX. század történelmi eseményei is egyértelműen igazolják. E nagyon rövid és szükségszerűen leegyszerűsített kép csak vázlatos összefoglalója lehet az európai kultúra igen bonyolult és szerteágazó útjainak. Azonban elegendő arra, hogy rámutasson a lényegre: az ember gondolati „függetlenségének” ára az *alapvető eszmények elvesztése* volt. Nyertünk-e valamit ezen az üzleten? Bár az elemző és értékelő munka jelenleg is folyik, a pedagógia területén már egyre inkább látszik, hogy a történet vesztese vagyunk. A pedagógus ugyanis *eszményekkel* dolgozik, szellemi táplálékkal szolgál, ezek segítségével neveli és a szó szoros értelmében növeli<sup>6</sup> a gyermeket tudásban és erkölcsiségben. Mit kezdhet a nevelő lelkesítő eszmények nélkül?

Pedagógiai területen különösen erős a plurális értékrend kritikája, hiszen a pedagógus munkáját csaknem lehetetlenné teszi. E paradox erkölcsi világgép, amiben valami és annak ellenkezője is érvényes lehet, nem viszi előre a nevelés ügyét. Amint Jürgen Oelkers, a svájci nevelésfilozófus is kifejti: a pluralizmushoz – mint megtapasztalható valósághoz – legfeljebb alkalmazkodni lehet, de pedagógiai szempontból azt elfogadni nem.<sup>7</sup> Természetesen számos kísérlet történt már az eszmények újrafogalmazására. Alasdair MacIntyre [4] például az erény arisztotelészi fogalmához tér vissza. Az ókori koncepcióval szembeni különbség nála a nyilvánosság előtti indoklás és a kritika.<sup>8</sup> Nicholas Rescher (1989) pedig ismét abszolútnak tekinthető erkölcsi értékeket fogalmaz meg: pl. „az emberi személy értékét”, „az individuum méltóságát”, vagy „az egyén szabadságát”.<sup>9</sup> Nyitva áll tehát az út, amelyen haladva akár túl is léphetünk a posztmodern világán. A fő kérdés viszont ismét az, hogy Isten nélkül megünn-e tovább, vagy iránymutatása szerint. Utópiának tartanám, ha valaki azt állítaná, hogy az eddigi folyamatok visszafordíthatók. Van azonban két fegyverünk, amellyel módosíthatunk helyzetünkön: van *kritikus gondolkodásunk* és van *választási lehetőségünk*.

Mint keresztény pedagógus könnyen válaszolhatnék a leendő etikatanárok fent említett első kérdésére, vagyis hogy milyen erkölcsi értékeket képviseljünk az iskolában. Tagadhatatlan, hogy az ószövetségi alapokon nyugvó keresztény értékrend továbbra is biztos morális iránymutatást nyújt sokak számára. Sajnos egyre kevesebben élnek az evangéliumi tanácsok szerint, pedig ez ma is érvényes választási lehetőség. Az üdvösségi döntés azonban hitből fakad, ami kegyelmi ajándék. Máté evangéliumból tudjuk, hogy *sokan vannak a meghívottak, de kevesen a választottak*<sup>10</sup>. Így a hittanár keresztény értékeket preferáló válasza csak keveseket elégíthet ki.

Neveléstudomány szakos bölcsészként azonban már óvatosabb és differenciáltabb módon illik megfogalmaznom a fenti kérdésre adható választ. A keresztény hit elutasítása is egy lehetséges és érvényes választás. Ez nem feltétlenül jelent ateizmust, hiszen ma már távoli kultúrák találkozásának határvidékén élünk, s a nagy világvallások Európában is dominánsan vannak jelen. Fontos üzeneteket hordoznak az emberiség számára, mert szent irataikban évezredek erkölcsi- és társadalmi tapasztalatai örökítődtek át. A szilárd morális alapokat kereső ember számára igen hasznos a világvallások tanulmányozása. Azonban az ateista ember is hordoz komoly erkölcsi értékeket, mert az ún. *természetes erkölcsi törvény* mindannyiunk szívébe van írva, akár hívők vagyunk, akár ateisták. Erről régóta tudomásunk van, hiszen a természettörvényt már az antik kultúrákban az erkölcs egyik forrásának tartották, a mózesi kőtáblák pedig sajátos olvasatban tartalmazzák, amit a kereszténység is iránymutatónak tekint. A természetes erkölcsi törvény lényegében a lelkiismeret szava és annak mindenkori érvényesítése, ami az *emberségünk* egyik fontos része: sokszor nehéz

---

<sup>6</sup> Érdemes elmélyedni a *nevel* szó régies alakjaiban (pl. növelde) és a szó más nyelvekben is megfigyelhető hasonló jelentéstartalmú változataiban (pl. educare, erziehen, raise).

<sup>7</sup> Ld. [3] p. 129-130.

<sup>8</sup> Ld. [3] p. 154-157.

<sup>9</sup> Ld. [3] p. 159.

<sup>10</sup> Mt 22,14

emberi kötelességeket fogalmaz meg számunkra, ugyanakkor – a másik ember kötelességein keresztül – véd is bennünket. *A természetes erkölcsi törvény helyes működése az emberiség túlélésének záloga. A kritikus gondolkodás segítségével, amire oly büszkék vagyunk, minden bizonnyal eljuthatunk annak felismerésére, hogy a természetes erkölcsi törvény segíthet megtalálni a különböző etikai felfogások közös nevezőjét. Az állami (értéksemleges) iskolákban működő pedagógusok számára azt kell tehát ajánlanom, hogy a nevelőmunka során a természetes erkölcsi törvényből levezethető értékeket közvetítsék, mert plurális világunkban ezek lehetnek a közös etikai irányelvek. A tennivaló egyértelmű: a modern társadalom nyelvén újra kell fogalmazni a természetes erkölcsi törvényt. De hogyan?*

### A természetes erkölcsi törvény modern interpretációja

E feladat megoldása csaknem lehetetlen, hiszen a természetes erkölcsi törvény számtalan olvasatban él, de egyik sem általános érvényű, így erősen kérdéses, hogy egyetemes megközelítésben létezhet-e határozott alakja. E témával régóta foglalkozom, eddigi eredményeimet legutóbb 2013. januárjában egy révkomáromi konferencián publikáltam [12], amit Olvasóim szíves figyelmébe ajánlok.<sup>11</sup> Egyre inkább azon a véleményen vagyok, hogy lehetséges olyan közös értékek meghatározása, amelyek a nevelésben jól felhasználhatók. Az eddigi kutatási eredményeket összefoglalva elmondhatom, hogy a pedagógiai értéktételezéshez az emberi gondolkodás írásos örökségének (vallások és filozófiák), az ember sajátosságainak (pedagógiai antropológia és pszichológia) és a társadalom igényeinek (oktatásszociológia és politika) kellő mélységű tanulmányozása szükséges. Az értékszelekcióhoz egy megfelelően kidolgozott kategóriarendszert kell alkalmazni. Álláspontom szerint az *a tudományosan elfogadható pedagógiai erkölcsi alapérték*, amely megfelel az alábbi hét kritériumnak: (1) az emberrel kapcsolatos értékrelációkban jelenik meg, (2) előfordulása gyakori és hatásszélessége nagy, (3) alapvető szükségletek kielégítését biztosítja, (4) az absztrakció legmagasabb fokán áll (eszmény vagy vezérelv), (5) a társtudományok eredményeivel alátámasztható, (7) és a társadalmi valóságra irányuló empirikus kutatásokkal is igazolható. A relevánsnak tekinthető pedagógiai alapértékek *az embert testi és szellemi valóságában alapvetően érintik, az emberi személyiség lényegi mivoltát garantálják, szabad fejlődését biztosítják és tevékenységét értelmessé teszik.* A hatékony felhasználáshoz azonban még a pedagógiai szakma egyetértése és támogatása is szükséges.

A korszerű erkölcsi nevelés során kitűzendő pedagógiai célokat és egyben a nevelőmunka során interiorizálandó legfontosabb morális értéköröket így foglaltam össze:

1. Az emberi élet védelme
2. Az emberi személy értékének és méltóságának védelme
3. A család és a társadalom védelme
4. Az igazságosság és a kölcsönös szabadság védelme
5. A testi és a lelki egészség védelme
6. A szellemi értékek védelme
7. Az anyagi javak védelme.

A természetes erkölcsi törvény e modern interpretációja az ember alapvető fizikai-, biológiai-, biztonsági-, motivációs-, fejlődési-, közösségi-, társadalmi-, kulturális-, szellemi-,

---

<sup>11</sup> [12] Pálvölgyi Ferenc: *A természetes erkölcsi törvény pedagógiai interpretációja a korszerű szociomorális fejlesztésben.* In: Karlovitz – Torgyik (szerk.): *Vzdelávanie, výskum a metodológia* (Oktatás, kutatás és módszertan). Konferenciakötet, 2. rész. International Research Institute s.r.o. Komárno, 2013. p.155-163.

önépítő- és önkibontakoztató szükségleteit és igényeit igyekszik *kölcsönösségi alapon* biztosítani. A javaslatként megfogalmazott értékörök jelentése sokrétű és szerteágazó, értelmezésük bőséges lehetőséget ad az ésszerű és hatékony morális kommunikációra. A fentiekből világosan látszik, hogy a magam részéről elutasítom az értéksemleges iskola gondolatát. Az általam ajánlott erkölcsi fejlesztési irányok ugyanis teljes tudatossággal az emberi alapértékek *mellett* foglalnak állást. Ezek viszont minden konstruktív értékrendben jelen vannak, így bizonyos értelmezési különbségek elfogadásával és pedagógia hatáskörén belül – az emberi értékek eredőjét képviselhetik. *A pedagógiának manapság éppen arra van szüksége, hogy az általános emberfejlesztés koncepcióját a legalapvetőbb természetes erkölcsi értékekre alapozza.*

Visszatérve a pedagógusok által feltett első kérdésre: álláspontom szerint az állami, vagyis a deklaráltan „világnézetileg semleges” iskolákban is van lehetőség az alapvető erkölcsi értékek következetes nevelésbeli érvényesítésére. Mivel a természetes erkölcsi törvény az emberiség közös öröksége, ezért a belőle levezethető pedagógiai értékek képviselője nem sértheti a túlnyomó többség világnézeti érzékenységét. E megfontolásból mind a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen, mind a Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskolán, a fentebb megfogalmazott erkölcsi alapértékek mentén képezzük a világi etikatanárokat. Komoly missziós munka ez, hiszen plurális értékvilágunkban újra le kell fektetni azokat a tájékozódási pontokat, amelyek iránytűként szolgálhatnak az mindenki számára elérhető társadalom megteremtése felé. Az elmondottak főképpen arra szolgáltak, hogy eszmei háttérét alkossák a második nagy pedagógiai probléma, vagyis a valóban korszerű etika-didaktika kérdéskörének.

### A metodikai megújulás problémái, lehetőségei és útjai

Az erkölcsi nevelés hagyományainak egyik nagy múltú metodikai repertoárja a *tekintélyelvű pedagógiához* köthető, amely főképpen a frontális módszert használja. Ekkor a pedagógus mögött egy komoly tekintéllyel rendelkező eszmei vagy politikai háttér tapintható ki, amely leginkább állam, egyház vagy domináns társadalmi csoport képében jelenik meg. E megkérdőjelezhetetlen háttértekintély adja meg a pedagógus szavának és az általa közvetített értékeknek a súlyát. Az ilyen „magister dixit” jellegű pedagógia azonban csak addig lehet hatékony, amíg a nevelt maga is elfogadja az adott tekintély dominanciáját. Amint azonban megkérdőjeleződik ez a tekintély, eredménytelenné válik az őt képviselő pedagógia. Kis közép-európai világunkban sorozatosan tapasztalhattuk meg a tekintélyvesztés negatív hatásait. Például a kommunista pártállam módszeresen rombolta a keresztény egyházak tekintélyét, a mesék világába utalva a vallás tételeit. Ezzel mérhetetlen károkat okozott a tömegek erkölcsiségében, s ennek hatásai ma is erősen érezhetők. Sokak szemében ugyanígy értékvesztés magának a kommunista pártállamnak a bukása is, amely felfedte a népmesei igazságot, hogy „a királyon nincsen semmi”. Ha ehhez hozzáillesztjük azt az erkölcsi horizontot, amely a posztmodern Európa plurális értékfelfogását reprezentálja, könnyen beláthatjuk, hogy a tekintélyre épülő pedagógia ma már működésképtelenné vált. A katedra magasáról „kihirdetett” értékeknek már nincsen erejük, beépülésük esetleges, hatásuk kétséges. A korlátok nélkül értelmezett „önmegvalósítás” pedig egyre divatosabbá válik, s e parttalan individualizmus előbb-utóbb megbontja a társadalom működésének egyensúlyát.

A másik metodikai lehetőség a *reformpedagógiák* hagyományából importált módszertani repertoár alkalmazása. A maguk is útkereső gyermekközpontú pedagógiák a gyermek belső világának megértésére épülő pedagógiai módszerek tucatjait dolgozták ki. A probléma itt nem is módszertani, hanem nevelésfilozófiai jellegű. Az olyan pszichológiai alapozású nevelésfelfogások, amelyek a gyermektanulmányi mozgalom talaján jöttek létre, a

nevelés során természetesen nem foglalkoznak konkrét erkölcsi értékekkel. Ebben a megközelítésben a gyermek önépítő tevékenységét a pedagógus nem irányítja, hanem a háttérből kíséri, bár szükség esetén impulzusokat is ad, de tevékenysége alapvetően csak facilitációnak tekinthető. Ennek a megoldásnak egyaránt vannak előnyei és hátrányai. Előnye például az alkotó- és önérvényesítő kompetenciák erőteljes fejleszhetősége. Hátránya viszont az értékek következetes képviselőnek és tervszerű beépítésének megoldatlansága. A reformpedagógiák nem egységesek, maguk is színes nevelésfilozófiai köntösben jelennek meg, így meglehetősen heterogén értékpalettát képviselnek. Kutatásokat végeztem annak kiderítésére, hogy a reformpedagógiák milyen szerepet játszanak a XX. század szellemi reformmozgalmaiban. Eredményeimet szintén a kedves Olvasó figyelmébe ajánlom.<sup>12</sup> Úgy tűnik számomra, hogy a reformpedagógiák többsége a korábbi értékrendek és pedagógiák lebontásaként értelmezhető. A reformpedagógiák jól beleillenek abba a Gál Péter [13] által is leírt folyamatba, amely a „New Age” megteremtését és az individuális-plurális értékvilág kialakítását célozza.<sup>13</sup>

Mire jutottunk tehát? Van egy hagyományos, tekintélyközpontú pedagógiánk, amely nagy affinitást mutat a meghatározott értékekhez való kötődéshez, de módszertani kultúrája miatt immár korszerűtlennek mondható. S van egy reformpedagógiai hagyományunk, amely valóban kiváló gyermekközpontú metodikával rendelkezik, ám itt a konkrét értékközvetítés feladatának értelmezése bizonytalan. Mindkettőben van jó is, rossz is. A korábban emlegetett kritikus gondolkodás azt sugallja, hogy használjuk ki az előnyös vonásokat és vessük el hátrányt okozó tényezőket. Ez a kézenfekvő megoldás azonban csak akkor működhet jól, ha van valami új pedagógiai perspektíva, amely *a két tradicionális nevelésszemlélet pozitív elemeit integrálni képes*. Öröndetes, hogy a XX. század végén kibontakozott egy ígéretes pedagógiai irányzat, amely szakított a hagyományos oktatás (és tudományfelfogás) induktív szemléletével, s amely deduktív úton kiépített kognitív struktúrák szintéziseként értelmezi a tudást, azt a belső világmodellt, amit minden ember saját magában *alkotó* módon épít ki. A *konstruktivizmusnak* nevezett ismeretelmélet és a belőle leágazó pedagógiai gondolkodás *integráló tényező* lehet az erkölcsi nevelés tradíciójának továbbépítésében is. A továbbiakban ezt a didaktikai fejlődési/fejlesztési vonalat fogjuk megvizsgálni.

### A konstruktivizmus pedagógiai jelentősége

A *konstruktivizmus* mint *ismeretelmélet* élesen elhatárolódik a régebbi, ún. objektivisták alapállású epistemológiáktól (empirizmus, racionalizmus), melyek az emberi tudatban objektíve tükröződő valóság feltételezéséből indulnak ki, vagyis a valóság és a tudás között egyértelmű azonosságot feltételeznek. Az új ismeretelmélet, amelyet többek között Jean Piaget, Thomas Kuhn, Lakatos Imre vagy G. A. Kelly neve fémjelez, az emberi tudást *kognitív konstrukció* eredményének tartja, vagyis a megismerő ember önmaga által felépített belső tudásrendszere lesz további tapasztalatainak szervezője, befogadója és értelmezője. Ennek a belső világnak, vagy inkább „világmodellnek” egyik nagyon fontos funkciója a megismerő embert érő információk feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése. Ez pedig nem más, mint a tanulás. *A tanulás tehát egy állandóan működő konstruáló tevékenység, a belső világ folyamatos építése*. Amikor tanulunk, akkor az elsajátítandó információt értelmezni próbáljuk. Ez az értelmezési folyamat a korábban már elsajátított ismeretek bázisán zajlik, ezért a konstruktivista szemléletben kritikus szerepe van a *megelőző tudásnak*. Ha a megelőző tudás kellően mozgósítható, akkor az információ értelmezése

<sup>12</sup> Pálvolgyi Ferenc: *A reformpedagógia vallásos dimenziói*. Iskolakultúra, XV. évfolyam 9. szám, 2005. szeptember, pp. 38-49.

<sup>13</sup> Gál Péter: *A New Age keresztény szemmel*. Lämpás Kiadó, Abaliget, 1997. [13]

sikeresen lejátszódik és a tudat mintegy lehorgonyozza a meglévők rendszeréhez az új tudást. Mindez azt jelenti, hogy a tanulás nem lehet induktív folyamat, nem elég csak „találkozni” az új ismerettel. A tudatba kerülő információ fölött mindig ott van az értelmező kognitív struktúra, a befogadó tudásrendszer, amely megérti, értelmezi a tapasztalatokat, az empirikus tényeket és a szociális tanulás, vagy kommunikáció útján közvetített információkat. A gyerekek „mindig mindent tudnak a világról”. Ez a meglepő állítás azt jelenti, hogy a megismerő tudat mindig rendelkezik olyan *értelmezési keretekkel*, amelyek képesek gyakorlatilag bármilyen információ adott szintű feldolgozására. A pedagógiának tehát azzal kell számolnia, hogy a gyerekek tudatában kognitív struktúrák, értelmezési keretek szolgálnak az egész kognitív tevékenység, s benne a tanulás irányítására is, s ezek a struktúrák egyben a tárgyai is a tanításnak.<sup>14</sup>

A konstruktivista tanuláselmélet szerint a tanulás folyamata *értelmezés*, vagyis az új információ egy tágabb kognitív rendszer segítségével méretik meg, ezért a tanulási folyamatban a *deduktív* elemek játsszák a döntő szerepet. Érdekes jelenség, hogy a gyermek önálló értelmezéseket konstruál meglévő tudása segítségével, s ezek a „gyermeki ontológiák” az életkori sajátosságokat is magukon hordozó egyéni, belső konstrukciók eredményei. Tanulás közben a kívülről jövő új információk feldolgozásának hatására a belső „világmodell-konstrukciók” megerősödhetnek, de meg is változhatnak. Azt a mozzanatot, amikor a belső konstrukcióban jelentős változás történik „*konceptuális (fogalmi) váltásnak*” nevezzük. A konceptuális váltás a konstruktivista paradigma egyik központi fogalma. Fogalmi váltás például annak megértése, hogy nem a csillagképek vándorolnak felettünk, hanem a Föld fordul el velünk együtt tengelye körül. De az is fogalmi váltás, amikor ráébredünk erkölcsi értékeink fontosságára, vagy életünk igazi céljaira. Nahalka István [14] szerint a konceptuális váltás bekövetkezhet a meglévő alapelvek fogalomrendszerének fokozatos *differenciálódásával* is. Fontos lehet továbbá a tudásterületek közötti *keresztterképezés*, vagyis az a folyamat, amelyben egy adott terület ismereteit egy másik terület alapelvekrendszerének felhasználásával építjük ki. Mindezek alapján látható, hogy a konceptuális váltások kulcsfontosságú területet képeznek a konstruktivista pedagógiában, hiszen egy-egy tantárgy, műveltségi terület teljes tantervi rendszerét fel lehetne építeni a konceptuális váltások hálójaként.<sup>15</sup>

A tudás megszerzése tehát a *gyermek* kognitív rendszerének alapvető tevékenysége. Konstruktivista megközelítésben a gyermek úgy tanul, hogy állandóan értelmezi a világot, működteti belső képeit, s mindegyre ütközteti azokat a külvilágban zajló folyamatokra épülő tapasztalataival. Az *aktivitás* tehát döntő jelentőségű a konstrukciók belső kiépítésében. De a konstruktivizmus aktivitásfogalma nem azonos a reformpedagógiák látványos kommunikatív- és cselekvéses aktivitásával. A konstruktivista paradigma a koncentrált belső figyelem és a gondolkodás jelentőségét sokkal nagyobbra értékeli, hiszen az érdekesítő, az okosan, logikusan felépített, a gyermek nyelvén szóló magyarázat komoly szellemi aktivitást válthat ki a tanulóban, ami a konceptuális váltás legfontosabb előfeltétele.

A konstruktivista pedagógia nemcsak a természettudományok oktatásában nagy jelentőségű, hanem a *nevelésben* is. Az ember aktuális világszemlélete, vagyis világlátásának önmaga által kiépített belső konstrukciója ugyanakkor a külső világ értelmezésének viszonyítási alapja, vagyis kulcsa! Nahalka István – mint matematika-fizika szakos tanár – a természettudományos tárgyak világában jelöli ki a konstruktivista pedagógia helyét, ám ugyancsak ő veti fel a humántudományok, illetve a nevelés területén való

<sup>14</sup> Nahalka István: *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I. rész)*. In: Iskolakultúra, 1997/2. szám, p. 23-25.

<sup>15</sup> Nahalka István: *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III. rész)*. In: Iskolakultúra, 1997/4. szám, p. 4.

alkalmazhatóságának kérdését is.<sup>16</sup> *Az ember legszélesebb értelemben felfogott gondolati-erkölcsi világa ugyanis szintén személyes konstrukció, az egyén önépítő, önmegvalósító tevékenységének eredménye.* Ez a belső, ismeretekből és tapasztalatokból álló „épület” nagyobb és bonyolultabb, mint amit a fizika vagy más természettudományok megértése kíván, de létrehozásának módja és szabálya a konstruktivista pedagógia elveire is felépíthető. Az *erkölcsi nevelés tehát konstruktivista nézőpontból is elgondolható!*

### A „konceptuális váltás” pszichológiai háttere

A nevelés pszichológiai nézőpontú felfogása az attitűdöknek fontos szerepet tulajdonít. Az attitűdök, mint személyi viszonyulások, erkölcsi vélekedések és értékek hordozói is lehetnek, hiszen a kialakult attitűdök mögött az egyén értékfelfogása, értékekhez való kötődése áll. Az *attitűd* a szociálpszichológia legközpontibb fogalma. Az attitűdök lényegük szerint pozitív és negatív viszonyulások: fizikai tárgyak, jelenségek, személyek, mozzanatok, eszmék stb. iránti vonzalmak és tőlük való idegenkedések formájában jelennek meg. Attitűdjeinket gyakran *véleményként* fogalmazzuk meg. Az attitűdök egy *kognitív*, egy *affektív* és egy *viselkedéses* összetevő együtteseként foghatók fel. Például a kisebbségekkel szembeni negatív attitűdök *sztereotípiákból* (gondolat), *előítéletekből* (érzelem) és *diszkriminációkból* (cselekedet) állnak. A különböző attitűdök között egyénre jellemző összefüggés, ún. *kognitív konzisztencia* (gondolati állandóság, következetesség) figyelhető meg, amelynek hátterében az egyén *értékrendje, értékítélete* áll.<sup>17</sup>

Leon Festinger 1957-ben kimutatta, hogy az egymással inkonzisztens vélekedések, érzések vagy viselkedések kellemetlen belső feszültséget hoznak létre, amit *kognitív disszonanciának* nevezett. Ez a disszonancia a személyt arra motiválja, hogy *attitűdváltással* küszöbölje ki az inkonzisztenciát és így hozzon létre *új harmóniát*. Az attitűdváltás annál biztosabb, minél kevesebb nyomással váltható ki a disszonanciát okozó viselkedés.<sup>18</sup> Pedagógiai vonatkozásban tehát az attitűdváltás eredményesebben oldható meg szelíd érveléssel, mint goromba tiltás útján. Amíg az ésszerű és bizonyítható érvek belátása és igazságuk szabad elfogadása a kognitív harmónia irányába mutató feszültségcsökkentő hatású, addig a kényszerítő eszközök növelik a tanárral szemben megnyilvánuló unszimпатиát és a személyi ellenállást. A jó tanár-diák viszony azért fontos, mert az erkölcsi elvekkel való azonosulás területén igazi eredményt, vagyis a kívánt irányban történő határozott konceptuális váltást csak a nevelt szimпатиájának megnyerésével, szabad akaratának tiszteletben tartásával és aktív, személyes közreműködésével lehet elérni. *Véleményem szerint a Festinger-féle kognitív disszonancia-elmélet az erkölcsi nevelésben alkalmazandó pszichológiai eszköztár egyik legfontosabb eleme.* Az erkölcspedagógiában ugyanis a nevelési hatásrendszerek működtetése által bizonyos erkölcsi szituációkhoz kapcsolódó viszonyulásokat, tehát ilyen tartalmú attitűdöket kell megváltoztatnunk. Az attitűdök akkor változtathatók meg, ha pedagógiai eszközökkel *tudatosan inkonzisztenssé tesszük* őket és ezzel mintegy „kikényszerítjük” azt, hogy a gyermekek attitűdváltással küszöböljék ki a keletkező kognitív disszonanciát. Hogyan tehetjük inkonzisztenssé az aktuális nevelési célrendszer szerint nem megfelelő attitűdöket? Tény, az attitűdök három komponensből állnak, bennük mindig (1) *gondolati*, (2) *érzelmi* és (3) *cselekvéses* összetevők vannak jelen. Kognitív disszonancia akkor keletkezik, ha az attitűd egyik alkotóeleme valamely külső ok hatására megváltozik. Ezt

<sup>16</sup> Nahalka István: Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III. rész). In: Iskolakultúra, 1997/4. szám, p. 5-18.

<sup>17</sup> [15] Atkinson, 1997, p. 522.

<sup>18</sup> Ld. Festinger & Carlsmith (1959) híres „1-20 dolláros” kísérletét, továbbá Aronson & Carlsmith (1963) és Freedman (1965) gyerekekkel végzett újabb vizsgálatokat ([15] Atkinson, 1997, p. 527).



a nevelés folyamatában vagy *tervszerűen alkalmazott* rádöbentő erejű *érveléssel*, vagy a kívánt attitűdváltás irányába ható *tudatos érzelmi befolyásolással*, vagy a helyes erkölcsi döntést reprezentáló és/vagy kiváltó *cselekvéses szituációk előidézésével* lehet elérni. Például bizonyos kisebbségekkel szemben kialakult negatív attitűdöt e néprétegek történetének, társadalmi szerepének és helyzetének tényszerű, dokumentumerejű feltárása (kognitív komponens), vagy e kisebbségek (emberi vagy művészi) értékeinek és életvalóságának bemutatása (affektív komponens), vagy a velük való érintkezés, kapcsolatépítés és munka gyakorlati megvalósítása (cselekvéses komponens) útján lehet megingatni. Bármelyik irányban indulunk is el, bizton számíthatunk arra, hogy ha az új tapasztalatok következtében az egyik attitűdkomponensben létrejött kognitív disszonancia kellően erős lesz, akkor a nevelt csak úgy tud a bizonytalan és kellemetlen érzéstől megszabadulni, hogy az attitűd másik két összetevőjét kényszerűen – nagy valószínűséggel a kívánt pozitív irányban – hozzáigazítja a megváltozotthoz.<sup>19</sup> Ekkor azonban a régi attitűd funkcionálisan megsemmisül és szerencsés esetben az új, már a kisebbségeket elfogadó pozitív viszonyulásként jelenik meg. *Az erkölcsi nevelés tehát akár attitűdváltások láncolataként is felfogható.* Természetesen az attitűdformálás és a konceptuális váltás előidézésére irányuló pedagógiai tevékenység soha nem lehet kampányszerű: lassú, türelmes, gondosan tervezett és előkészített nevelőmunkát igényel. Ezért nem szabad az erkölcsi nevelést csak néhány kiemelt életkori szakaszra korlátozni, hanem a konzekvens pedagógiai munkának tankötelezettség egész ideje alatt és természetesen tárgyszerű keretek között kell működnie.

#### A konstruktivizmus tételei – erkölcspedagógiai értelmezésben

A konstruktivisták négy tételben foglalták össze „tudományos hitvallásukat”.<sup>20</sup> Az első tétel szerint „**az ember tudati világában szerveződő aktuális, azaz pillanatnyilag érvényes világmodell a valóságnak az egyénre jellemző absztrakt interpretációja.**” Ez a rendszer többnyire *ismeretekből* (objektív információkból), *tapasztalatokból* (szubjektív információkból) és a belőlük építkező *következtetésekből* (információfeldolgozási eredményekből) áll. Valamennyien tudjuk, hogy a világról szóló információink *jellege, megbízhatósága és szubjektív dominanciája* mennyire különböző lehet. Tudásunk megbízhatósága erősen függ pl. az ismereteink forrásától, azok közvetlen vagy közvetett voltától, ellenőrizhetőségétől és hitelességétől. Az is lényeges, hogy az egyes tudáselemek mennyire fontosak számunkra, vagyis konstrukcióinkban mennyire domináns helyet foglalnak el. Világmodellünkben lehetnek egész lényünket meghatározó, egyéni gondolkodásmodunkat befolyásoló explicit vélekedések, melyek identitásunkat, világnézetünket és erkölcsünket alapvetően jellemzik. Ismét hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a konstruktivizmus tézisei szerint a valóság belső modellje *nem tükörkép*, mint ahogyan korábban az emberi megismerésről vélekedtünk, hanem a valóságtól független rendszer, amely csak *modellezi* a valóságot. Emberi tévedéseink is ebből adódnak. Ugyanis a külvilágra vonatkozó bármilyen döntés és a belőle adódó cselekvés úgy születik, hogy a rendelkezésre álló információk alapján világmodellünkön mintegy „lejátsszuk” a lehetséges válaszok következményeit és optimális esetben a legjobbnak ítélt verzió szerint cselekszünk. Ha információink helyesek és világmodellünk jól működik, akkor valószínűleg jó döntést hozunk, ellenkező esetben

<sup>19</sup> Néhány pszichológus véleménye szerint a kognitív disszonancia feloldásánál alternatív magyarázatok is elképzelhetők. Bem (1972) önészlelési elmélete szerint az attribúciós logikát követve a feszültséget belső okokra is visszavezethetjük, míg Tedeschi és Rosenfeld (1981) úgy látja, hogy az embereket nem a nézeteik közötti ellentmondás zavarja, hanem csupán az, ha olyan színben tűnnek fel, hogy nincsen a gondolkodásukban koherencia. A kísérletek zöme azonban Festingert igazolta.

<sup>20</sup> [16] Falus Iván (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003. p. 120-121.

tévedünk. Erkölcsiségünket, vagyis legmagasabb szintű valós és szimbolikus cselekvéseinket alapvetően jellemzi a mentális konstrukcióink szerinti előzetes értékelés.<sup>21</sup> Emiatt az *erkölcsi nevelésben különösen fontos a gyermeki világmodellek etikai irányú fejlesztése.*

A második konstruktivista tétel szerint **„agyunk információ-feldolgozó apparátus, mely tudásterület-specifikusan szerveződik”**. Ez csak akkor lehetséges, ha örökölt és eredendően erre alkalmas szellemi struktúrákkal jövünk a világra.<sup>22</sup> A születéskor rendelkezésünkre álló agyi mechanizmusok tulajdonképpen kész „világmodell-vázak”, vagyis az emberre jellemző gondolkodás lehetőségi feltételei. Az alapstruktúrák tehát az újszülötteknél már jelen vannak és viharos gyorsasággal töltődnek fel információkkal. Érdekes, hogy a gyermeki alapmodelleknek is ugyanaz a jellemzőjük, mint a felnőttek konstrukcióinak: *teljes és egész* alkotások, melyek *világmagyarázó erővel rendelkeznek*. Persze a csecsemő- és kisgyermekkorban születő naiv elméletekből csak hosszú tanulási- és tapasztalatszerzési ciklusok nyomán lesz a valósághoz közelítő belső konstrukció. A gyermeki fejlődés legfontosabb mozzanatai nem csak a biológiai érés programjaiban, hanem a világról alkotott konstrukciók formai- és minőségi változásaiban is keresendők. A klasszikus kognitívizmus egyik jellegzetes felfogása szerint a gondolkodás *formális* jellegű. Pléh Csaba [17] értelmezése szerint a „gondolat formáján” alapuló rendszerben a megismerés *mintázat-felismerő* és *mintázat-átalakító* algoritmusoknak megfelelően működik, amely szekvenciálisan dolgozza fel a szimbólumokat. Ezzel magyarázható az emberi figyelem fókuszált jellege. Más elképzelések szerint gondolkodásunknak vannak tovább nem redukálható, *az evolúció által adott, veleszületett elvei*, s ezek az örökölt kategóriarendszerek alkotják *az isteni adományként kapott Gondolat Nyelvét*, vagyis egy alapvetően propozicionális szerveződésű mentális kódrendszert. Mai vélekedések szerint az evolúciós nézőpont segít abban, hogy jobban megértsük *a tanulást, mint a gondolatok evolúcióját*.<sup>23</sup>

A harmadik konstruktivista tétel azt mondja ki, hogy **„az ember a környezet értékelésére és a cselekvés irányítására alkalmas „elméletekkel” rendelkezik”**. A tudatunk belső világában szerveződő ismeretháló – mint komplex individuális tudásrendszer – nem képzelhető el merev, változásra képtelen szerkezetként. Mindaz, amit gondolkodási vázként örököltünk és bonyolult mentális információ-feldolgozó architektúrává fejlesztettünk, mindaz, amit lényeges információként kognitív rendszerünkben lehorgonyoztunk és elmentettünk és mindaz, amit ezek felhasználásával belső világunkban a valóság modelljeként felépítettünk: *élő és állandóan működő organizmusként* alkotja személyiségünket. Az egyén és a társadalom szempontjából egyaránt kielégítően működő belső világmodell csak akkor építhető ki jó eséllyel, ha a fejlesztő munka *időben elkezdődik és szilárd alapokra* épül. A nevelés erős talapzatát azok a legfontosabb erkölcsi törvények és értékek kell hogy alkossák, amelyek az egyén céljainak elérését és az emberi társadalom harmonikus működését eredendően lehetővé teszik. A konstruktívizmus tételeiből következik, hogy a valóság belső modelljei arra is szolgálnak, hogy a várható eseményeket még bekövetkezésük előtt, a rendelkezésre álló információk alapján „lejátszhassuk”, s a legjobbnak vélt cselekvést az eredmények alapján meghatározhatjuk. E kognitív cselekvések – vagyis a személyiség által a saját lehetőségeiből kiválasztott érzékelhető döntések – alapján ismerhetjük fel mások világmodelljeit, illetve közölhetjük sajátunkat. Tehát minden tudatos emberi cselekvést szükségszerűen belső modellezés előz meg, így tetteink (különösen hosszú távon) jellemzőek modelljeinkre. Ezért *az erkölcsi nevelés interpretációnkban nem más, mint a gyermek világmodelljeinek aktuális felismeréséből és ezeknek a modelleknek a pedagógiai célrendszer szerinti aktuális*

<sup>21</sup> Tetteink előzetes kognitív értékelését a polgári- és büntetőjog is vélelmezi és így a felnőtt személy cselekvőképességét mindaddig megállapítja, amíg az ellenkezője nem bizonyított.

<sup>22</sup> Spelke és Van de Walle, 1993; Baillargeon, 1993; Spelke és mts., 1994. Közli [14] Nahalka, 2002, 31.

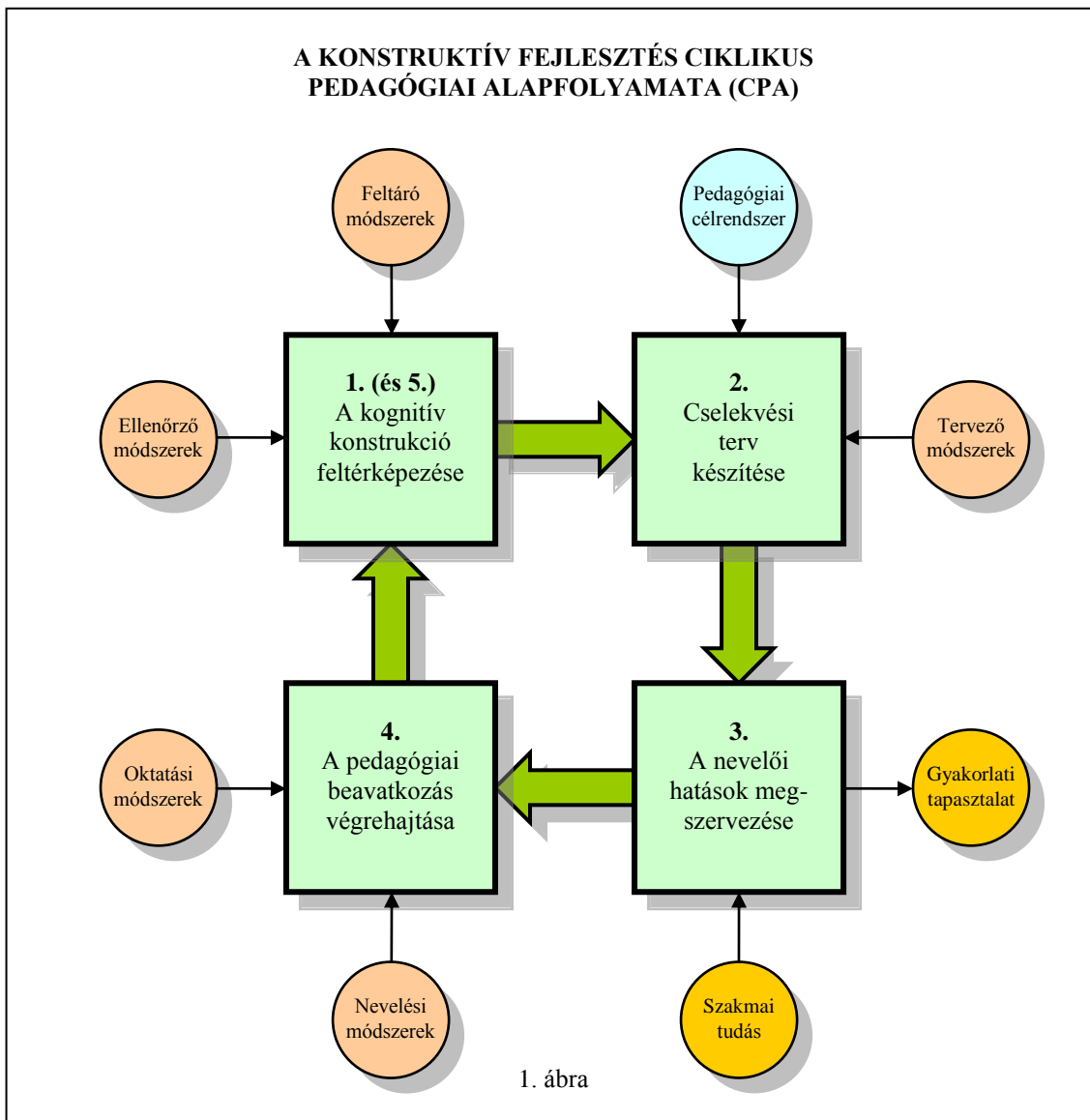
<sup>23</sup> [17] Pléh Csaba: Bevezetés a megismeréstudományba. Typotex, Budapest, 2003. p. 221-228.

*módosításából álló kommunikatív alkotó folyamat, melyben maga a gyermek is aktívan részt vesz.*

A konstruktivizmus negyedik tétele szerint **„a fejlődés a tudatban működő konstrukciók, „világmodellek” folyamatos változása, jelentősebb átalakulása, bővülése, gazdagodása, vagyis „konceptuális váltások” sorozata”**. A konceptuális váltás a gondolkodásban megmutatkozó *minőségi* változást jelent, mely a kisebb szemléletbeli módosulásokon keresztül az életminőséget alapvetően érintő egzisztenciális döntésekig terjedhet. Említettem, hogy mielőtt cselekednénk, belső világmodellünkön először lejátsszuk a lehetséges döntések várható következményeit, döntünk és cselekszünk, majd értékeliük a cselekvés helyességét. Végül azt a variációt tekintjük optimálisnak, amelyik a legjobb eredményt adta, a többit elvetjük. Ilyen módon a gondolatok között is lehetséges az a „természetes kiválasztódás”, amit eredetileg a biológiai evolúció kulcsmozzanataként ismertük meg. A megváltozott környezetben mutatott „életképesség” alapján gondolataink lényegében evolúciós folyamatokon mennek keresztül, amelyek módosítják világmodellünk működését és a megváltozott konstrukciók új, a környezettel kompatibilisebb gondolatokat szülnék. Ez a ciklikus és progresszív folyamat maga a kognitív fejlődés. A sikeres konceptuális váltás tehát alapvetően változtatja meg gondolkodási rendszerünk minőségét, attitűdjeink sajátos dominanciáit és ezen keresztül *értékeink belső hierarchiáját*. Nyilvánvaló, hogy a konceptuális váltások láncolatának tervszerű előidézése fontos lehetőség a pedagógia számára. Egyrészt azért, mert valódi belső átalakulást hoz létre, s ezzel új konstrukciót teremt, másrészt azért, mert a változások csak a nevelt aktív közreműködése, meggyőzése és egyetértése mellett jöhetnek létre, s ez garantálja az új modell stabilitását és tartósságát.

### Konstruktív nevelési alapfolyamatok

A konceptuális váltások pszichológiai hátterének elemzése kapcsán látható volt, hogy az emberi személyiség belső világmodellje nem csak ismeretekből és a velük kapcsolatos formális következtetésekből áll, hanem a viselkedést befolyásoló személyiségbeli komponensek is a modell fontos részét alkotják. Az *ismereteken* kívül ide tartoznak az öröklött *adottságok*, a komplexebb cselekvést lehetővé tevő *jártasságok* és automatizálódott *készségek*, az alkotó munkát támogató *képességek* és a mindezeket integráló szélesebb értelmezésű *kompetenciák*, továbbá a külvilághoz való viszonyulást meghatározó *attitűdök*, a viselkedés és cselekvés mozgatórugóit reprezentáló *értelmi-, érzelmi- és akarati megnyilvánulások* ugyanúgy, mint a fentiek hátterében álló sejtésszerű *vélekedések* vagy a már kikristályosodott *értékek*. A nevelés szempontjából elegendő, ha a tudati konstrukció azon részei feltérképezhetők, amelyekben a személyre jellemző ismeretháló, a beépült legfontosabb társadalmi alapértékek, valamint a kialakult személyes értékek kölcsönhatása és működése nyomon követhető. A gyermeki világmodellről nyert információk alapján a pedagógiai cselekvés *megtervezhető*, a terv *végrehajtható* és az eredmény *ellenőrizhető*. Az így születő *konstruktív nevelési ciklus* újabb és újabb célok kitűzésével számtalanszor lefuttatható, ismételhető, finomítható. A *spirálisan* előrehaladó nevelési körfolyamatok keretében a közbülső pedagógiai célokat mindaddig aktualizáljuk és korrigáljuk, amíg a kitűzött végcélokat el nem érjük. A pedagógia konstruktivista szemlélete alapján a nevelés így képzelhető el:



Az 1. ábrán a konstruktivista nevelési koncepció folyamatának elemi lépései láthatók. A négy alapvető és jól elkülöníthető tanári feladatkör finomszerkezetét a továbbiakban részletesen bemutatjuk. A konstruktív *ciklikus pedagógiai alapfolyamat* (CPA) első megközelítésben hermeneutikai értelmezési körként fogható fel, melyben pedagógus feladata *a gyermek világmodelljének megértése* és számára célirányos és adaptív *fejlesztési programok kidolgozása*. A négyfázisú nevelési körfolyamat mindegyik szakasza összetett szakmai tudást, alkotói, „társszerzői szemléletet” és gyermekközpontú pedagógiai gondolkodást igényel. A figyelmes olvasó azonban a ciklikus alapfolyamat háttérében hamar észreveszi az iskola világában is egyre fontosabbá váló minőségfejlesztés PDCA logikáját. A fejlesztés ezen hatékony koncepciója az iparból és a gazdaságból érkezett az oktatásügy területére, ahol a pedagógiai minőség megvalósításának egyik legfontosabb elve lett. Lehetőséget ad arra, hogy tanuljunk a tegnap elkövetett hibáinkból és ma jobban csináljuk, mint tegnap, majd ismét tanuljunk a ma elkövetett hibákból, hogy holnap jobban csináljuk, mint ma. A folyamatos minőségfejlesztés alapmodellje a W. A. Shewart által 1939-ben publikált, W. E. Deming által 1950-ben bevezetett és sokak által továbbfejlesztett PDCA ciklus.<sup>24</sup> Eszerint bármely

<sup>24</sup> Bővebben: [18] Bálint Julianna: *Minőség*. Terc Kiadó, Budapest, 2004. p. 21.

tevékenység négy lépésre bontható: (1) PLAN! Tervezd meg! Meghatározzuk, hogy hol vannak a tevékenység kulcsproblémái és hogyan lehet őket kijavítani. (2) DO! Cselekedj! Valósítsd meg a tervet. (3) CHECK! Ellenőrizd! Ellenőrizzük és elemezzük, hogy amit megterveztünk megoldja-e a problémát. (4) ACT! Avatkozz be! Ha kell, akkor módosítjuk a folyamatot és alkalmazzuk a még jobb változatot. Bármilyen javítható, ha szisztematikusan megtervezzük annak fejlesztését.<sup>25</sup> Ahhoz, hogy a PDCA logika az etikaoktatás módszertanát gazdagítani tudja, *az erkölcsi nevelést szellemi minőségfejlesztésként kell felfognunk*. Ezt annál is inkább megtehetjük, mert – mint fentebb láttuk – a konceptuális váltás a gondolatok evolúciójának is tekinthető, s mint ilyen, a fejlődéssel/fejlesztéssel áll logikus összefüggésben. A PDCA ciklus esetünkben katalizátorként működhet a gyermeki gondolkodás minőségének fejlesztési folyamatában.

***Az első pedagógiai alapfeladat a gyermek belső kognitív konstrukciójának a feltérképezése.*** Ez két okból válhat szükségessé: vagy a kiinduló primer modell diagnosztikus vizsgálata, vagy a pedagógiai eszközökkel már módosított konstrukció ellenőrzése lehet a cél. Az aktuálisan zajló konstruktív alapfolyamatok spirális láncolatában azonban összemosisdik a két funkció, hiszen az előző ciklus vége egyben a következő kezdete is. A megoldott nevelési részfeladat eredményére épül az újabb kitűzött cél megvalósítása mindaddig, míg a tervezett konceptuális váltásokat el nem érjük. A *konstruktív ciklus* működtetésének *első fázisában* tehát a gyermek konkrét és egyedi világmodelljének megismerése a legfontosabb feladat. A megoldás több irányban képzelhető el. Támaszkodhatunk például egyes kommunikatív oktatási- és nevelési módszerek alkalmazásakor keletkező „járulékos” információkra, a pedagógiai- és pszichológiai kutatásban alkalmazott eljárásokra vagy a szociológiában is használatos statisztikai feltáró módszerekre. Az alábbi pedagógiai lehetőségek – természetesen célirányosan válogatva – alkalmasak az aktuális gyermeki konstrukció feltérképezésére:

- *az aktivitást és a cselekvést támogató reformpedagógiai eljárások*, ahol az eredményekben másodlagosan tükröződnek a gyermek ismeretei, sajátos személyiségvonásai és értékei,
- *a kommunikatív pedagógiai módszerek*, melyekben a gyermeknek spontán és személyes megnyilatkozásokra van alkalma,
- *a megfigyelés* mint kutatómódszer tapintatos változatai, amely nem sérti a gyermek intimitását,
- *a kikérdezés* mint közvetlen beszélgetés, ahol egymás kölcsönös megismerése a cél és megbecsülése a mérce,
- *a pszichológiai tesztek*, általában az intelligencia-, a kreativitás-, a képességvizsgáló- és a személyiségtesztek – a pedagógiában is jártos pszichológus szakember segítségével,
- *a tudásszintmérő tesztek*, főleg a pedagógus által kidolgozott speciális mérőeszközök,
- az írásos tanulói megnyilatkozások, pl. dolgozatok és egyéb rekvizitumok vizsgálatára alkalmas *dokumentum- és tartalomelemzés*,
- *a szociometria*, amelynek segítségével a gyermeki közösség aktuális kapcsolati hálóját ábrázolható,
- *a környezettanulmány és az esettanulmány*, ahol a gyermek iskolán kívüli szociális kapcsolatrendszerét is felderíthető,

---

<sup>25</sup> Érdekességként megjegyzem, hogy a PDCA ciklus nem újdonság, hiszen koncepciója Francis Bacon 1620-as munkáján (Novum Organum) alapszik, amelynek lépései a hipotézis – kísérlet – értékelés, vagy egy későbbi olvasatban tervezés – megvalósítás – ellenőrzés – javítás.

- továbbá a szociológia kutatómódszereiből átvett kérdőíves eljárások: pl. az erkölcsi értékek közvetlen hatását és működését jelző *értékpreferencia-vizsgálatok*.

E tíz módszercsoport bőven ad eszközbeli lehetőséget arra, hogy a gyermek belső világmodelljét az eredményes pedagógiai munkához nélkülözhetetlen mélységig felderítsük. Feladatunk itt az, hogy elegendő információt gyűjtsünk össze a minél összetettebb, árnyaltabb kép megalkotásához a további pedagógiai elemzés céljaira.

***A konstruktív ciklus második fázisában pedagógiai cselekvési tervet kell készítenünk.*** Ehhez megbízható *információkkal* kell rendelkezünk a gyermeki világmodellről, pontosan kidolgozott nevelési *célrendszer* szerint kell az aktuális tennivalókat kijelölnünk és megfelelő *tervezőmódszereket* kell alkalmaznunk az adekvát pedagógiai cselekvés kidolgozásához. Az aktuális pedagógiai cselekvési terv elkészítésének lépései a következők:

- az aktuális gyermeki világmodellről rendelkezésre álló információk komplex elemzése,
- a modell működésének megértése és jellegzetességeinek a pedagógiai munkához szükséges mértékű tanulmányozása,
- az óhatatlanul bekövetkező értelmezési hibák és torzítások tudatos csökkentése,
- a modellben szükséges változtatásoknak a nevelési célrendszer alapján történő stratégiai tervezése,
- a konkrét pedagógiai tennivalók meghatározása és a cselekvési terv kidolgozása.

A konstruktív kiértékelő- és tervező munka a nevelési folyamat legkényesebb és legproblematisabb része. Itt kap értelmet és lendületet a pedagógiai cselekvés, itt dől el, hogy a nevelési folyamat milyen irányban folytatódik. Itt történhetnek a legnagyobb stratégiai tévedések, de ezen a ponton szülehetnek meg azok a megoldások is, amelyek a helyes erkölcsi fejlődéshez szükséges konceptuális váltásokat előidézhetik. A pedagógusnak a megfelelő cselekvési tervek kialakításához a teljes szakmai kompetenciakészletre szüksége van, laikus ilyen szintű pedagógiai döntéseket nem hozhat. *„A pedagógiai erkölcs egyik alap gondolata az, hogy a nevelés nem okozhat kárt”* (Oelkers [3], 1998, 183). Ezt a szakmai felelősséget éppen a konstruktivista szemlélet mobilitása és variabilitása csökkentheti elviselhető szintre, hiszen egyrészt az ismétlődő konstruktív nevelési ciklusok egyben értelmezési körök is, ahol a korrekcióra minden periódusban lehetőség van, másrészt a konstruktív nevelési folyamatok csak a gyermekkel egyetértésben működtethetők, s így a nevelt természetes én-védő mechanizmusai megóvhatják őt a lelki sérülésektől. A pozitív irányú konceptuális váltás kizárólag a kölcsönös bizalom, az egyetértés és a közös munka platformján jöhet létre.

***A konstruktív ciklus harmadik fázisában történik a pedagógiai hatásrendszerek megszervezése.*** A didaktikai paradigmákkal kapcsolatosan már korábban említettük, hogy a negyedik didaktikát reprezentáló konstruktivista pedagógia metodikai szempontból az első három összegzésének tekinthető. A konstruktivista pedagógia „csak” szemléletében új, minden más területen a korábbi didaktikai-metodikai elemekre támaszkodik, ezért szerves folytatása a több ezer éves pedagógiatörténeti fejlődésnek. Így mindaz, amit az ókori bölcsek, a keresztény nevelők, a reneszánsz és a felvilágosodás pedagógusai vagy a tudományos pedagógia képviselői a nevelésről tanítottak, a konstruktivista pedagógiában továbbra is érvényes. A változás alapvetően *filozófiai* jellegű. Olyan ez, mint amikor egy elforgatott színes kaleidoszkóp alkotóelemei szükségszerűen új képbe állnak össze: a rendelkezésre álló színek és formák változatlanok ugyan, de a belőlük kialakuló szimmetrikus rendszer már nem a korábbi. Ennek mintájára kell elképzelnünk a pedagógiai hatásszervezés lehetőségeit és feladatait is. Az a szakmai tudás és gyakorlati tapasztalat, ami a cselekvési terv végrehajtásához feltétlenül szükséges, az alábbi két pontban foglalható össze:

- Alkalmazható az *intellektuális hatásszervezés* minden lehetősége, beleértve az általános tankönyvi információkat és a mögöttük álló latens gondolkodási struktúrákat, a heurisztikák különböző változatait, a logikus érvelés, a vitatkozás és a meggyőzés valamennyi formáját, továbbá a nevelő által kidolgozott és a neveltre szabott sajátos kognitív eljárásokat stb.
- Ugyancsak használhatjuk a *naturalisztikus hatásszervezés* valamennyi módozatát, különösen a gyermek személyes aktivitását kiváltó szervezési módokat vagy munkaformákat, a háttérből indirekt úton szervezett szituációk adta lehetőségeket, a képzőművészet, a fotóművészet és a filmművészet nyújtotta értelmi és érzelmi hatásokat, a céloknak megfelelő irodalmi alkotások katartikus erejét, a hiteles emberekkel való személyes találkozások élményét vagy a mindennapi élet nyújtotta lehetőségeket.

A konstruktivista pedagógia hatásszervezési eljárásainak többnyire csak egyetlen célt kell szolgálnia: annak az konkrét mentális változásnak az előidézésére kell irányulnia, amelyet a cselekvési tervben kijelöltünk, s amely az aktuális kognitív ciklusban éppen a figyelem középpontjában áll. Ez a sajátos körülmény könnyíti meg a nevelő hatások egyetlen célpontra irányítását és ezzel a pedagógiai hatékonyság növelését. A konstruktív hatásszervezési feladat lényege tehát az, hogy *a szükséges pedagógiai eszközök fókuszált alkalmazásával a gyermeki világmodell megváltoztatandó pontján erős kognitív disszonanciát igyekezzünk létrehozni*. Ehhez a nevelt bizalma, nyitottsága is szükséges, hiszen a gondolkodásában és attitűdjeiben keletkező feszültségeknek egy új személyiségbeli harmóniába oldásában már neki is közre kell működnie. Kooperatív együttműködése nélkül a kívánt „gondolati evolúció” nem valósulhat meg.

***A konstruktív nevelési ciklus negyedik fázisában a tervezett aktuális pedagógiai beavatkozást hajtjuk végre.*** Ezt a feladatot a cselekvési tervben megszabott területen, a pedagógiai hatásszervezésben kijelölt módszerek alkalmazásával tudjuk szakszerűen elvégezni. A gyakorlati alkalmazásban ismét nagy szerepe van a pedagógus adaptív szemléletének, a gyermeket „belülről látó” és megértő (eidetikus) képességeinek ugyanúgy, mint a határozott, célirányos és adekvát pedagógiai cselekvésnek. E negyedik feladatkör középpontjában a *nevelési- és az oktatási módszerek* problémaközpontú alkalmazása áll. Itt már pontosan meghatározott pedagógiai feladatok vannak kijelölve és ezek hatékony megoldása a cél. A pedagógus cselekvésrepertoárjába az alábbi módszerek tartozhatnak:

- *Tradicionális nevelési módszerek.* A pedagógia történetén végigtekintve számos ma is jól alkalmazható *direkt*<sup>26</sup> nevelési eljárás található. Konceptuális váltás a hosszabb időn keresztül és következetesen alkalmazott *szokásformálás*<sup>27</sup> útján is kialakítható. Ez a módszercsoport mintegy keretét alkotja az erkölcsi nevelésnek, jellemzője a lassú, de eredményes nevelő hatás. *Az érték közvetítő modellek* bemutatása és a *meggyőződés-formálás* eljárásai<sup>28</sup> sokkal alkalmasabbak a gyors kognitív változások előidézésére (Bábosik [19], 1999, 91-104). A hagyományos nevelőmódszerek közé tartoznak a pozitív és a negatív megerősítés módszerei (Czike [20], 1996, 98-110), vagyis a viselkedés preferálása és szankcionálása is.

<sup>26</sup> Direkt módszer: a nevelő által *közvetlenül* irányított pedagógiai eljárás, amelynek cselekvési középpontjában ő maga áll.

<sup>27</sup> A szokásformálás közvetlen módszerei: a követelés, a gyakoroltatás, a segítségadás, az ellenőrzés és az ösztönzés.

<sup>28</sup> Modellközvetítés: modellértékű irodalmi művek, műalkotások vagy személyek bemutatása. Meggyőződésformálás: előadás, magyarázat, beszélgetés, tanulói elemzés.

- *Modern nevelési módszerek.* A direkt nevelési módszereknek legtöbb esetben léteznek *indirekt*<sup>29</sup> változatai is. Ezekben nagy szerepet kapnak a változatos *kölcsönhatások* és a *kortárs interakciók*. Az indirekt nevelési módszerek alapja a *közösség tevékenysége*, amelynek személyiségformáló hatása erősebb lehet a direkt módszerekénél. A működés lényege az, hogy a nevelő különböző *feladatok* megszervezése útján irányítja a többnyire kooperatív munkát és a folyamatok ellenőrzését *felelősök* rendszerén keresztül oldja meg.<sup>30</sup> Az indirekt nevelési módszerekhez tartozik még két érdekes megoldás, mely erős kognitív aktivitást képes kiváltani. Az egyik a „jóvátétel elve”, amely az igazságtalanságok kiegyenlítésére és a jó kapcsolat helyreállítására irányul. A másik az „objektív következmények elve”, ahol maga a helytelen viselkedés hordozza a negatív következményt. Mindkét elv átgondolásra és értékelésre készíti a gyermeket, ami önmagában is képes értékteremtő folyamatokat beindítani.<sup>31</sup>
- *Tradicionalis oktatási módszerek.* A konstruktivista pedagógia a nevelés kognitív aktivitást igénylő területein többnyire deduktív érvrendszereket használ, s emiatt természetesen nagy oktatási módszerigénye van. A nevelési folyamatokban legalább olyan súlyú az oktatási mozzanatok jelentősége, mint a nevelőmódszereké. Az első két didaktikai paradigma<sup>32</sup> módszereit hagyományos eljárásoknak tekinthetjük. Ezek közül ma is nagy jelentősége van a *memoriternek*, hiszen a gyermekkorban kívülről megtanult gondolatok szinte „beleégnek” a személyiségbe, irányt adva a gondolkodásnak és a cselekvésnek. Így a módjával alkalmazott memoriter az erkölcsi nevelés területén is felbecsülhetetlenül fontos, különösen az alapvető értékek beépítésével kapcsolatban. A jó *nyelvi képességeket*, a *vitakészséget* és *érveléstechnikát* az ókortól kezdve nagyra értékelték, s így van ez mai információközpontú verbális-kommunikatív világunkban is. Fontosabb verbális-kognitív módszerek: az *előadás*, a *magyarázat* és az *elbeszélés*. A comeniusi *szemléltetés* – mint a verbális nevelést kiegészítő vizuális csatorna – szintén nagyra becsült lehetőség. Az attitűdök érzelmi komponenseinek kialakításában talán fontosabb szerepe van, mint a szövegeknek, mert a képi látvány nagyon erős *emocionális* hatásokat tud előidézni. Más területen viszont a gondolkodás kereteit képes a szavaknál átfogóbban és pontosabban megjeleníteni (statisztikai ábrák, blokkvázlatok stb.)
- *Modern oktatási módszerek.* A korszerű erkölcsi nevelés talán legtöbbet a gyermeki cselekvésre épülő didaktikától, vagyis a reformpedagógiai ihletésű oktatási módszerektől remélhet (harmadik didaktika). Ezek alapvetően a *tevékenységet* állítják a hatásszervezés középpontjába, működésük közben számtalan *kortársi interakcióra* adnak alkalmat. Kulcsfontosságú módszer a megbeszélés, a vita, a kooperáció és a projekt. Mivel az erkölcsi nevelés ezen interpretációja alapvetően a mentális konstrukciók átalakítására épül, olyan oktatási módszerekre van szükség, amelyek képesek változásokat előidézni a gyermeki világmodellekben. A *megbeszélés* lehetővé teszi, hogy több oldalról körüljárjunk egy-egy problémát, s utánagondoljunk olyan háttér-információknak, amelyek első közelítésben nem látszottak lényegesnek, de mégis befolyásolják döntéseinket. A *vita* álláspontok ütköztetésére szolgál, amit tanulni kell és amiből

<sup>29</sup> Indirekt módszer: a nevelő háttérirányításával működő *közvetett* pedagógiai eljárás, amelynek cselekvési középpontjában a gyermek áll.

<sup>30</sup> Bábosik István [19]: *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999. p. 126-148.

<sup>31</sup> Czike Bernadett [20] (szerk.): *Bevezetés a pedagógiába*. Eötvös József Könyvkiadó, 1996. p. 110-111.

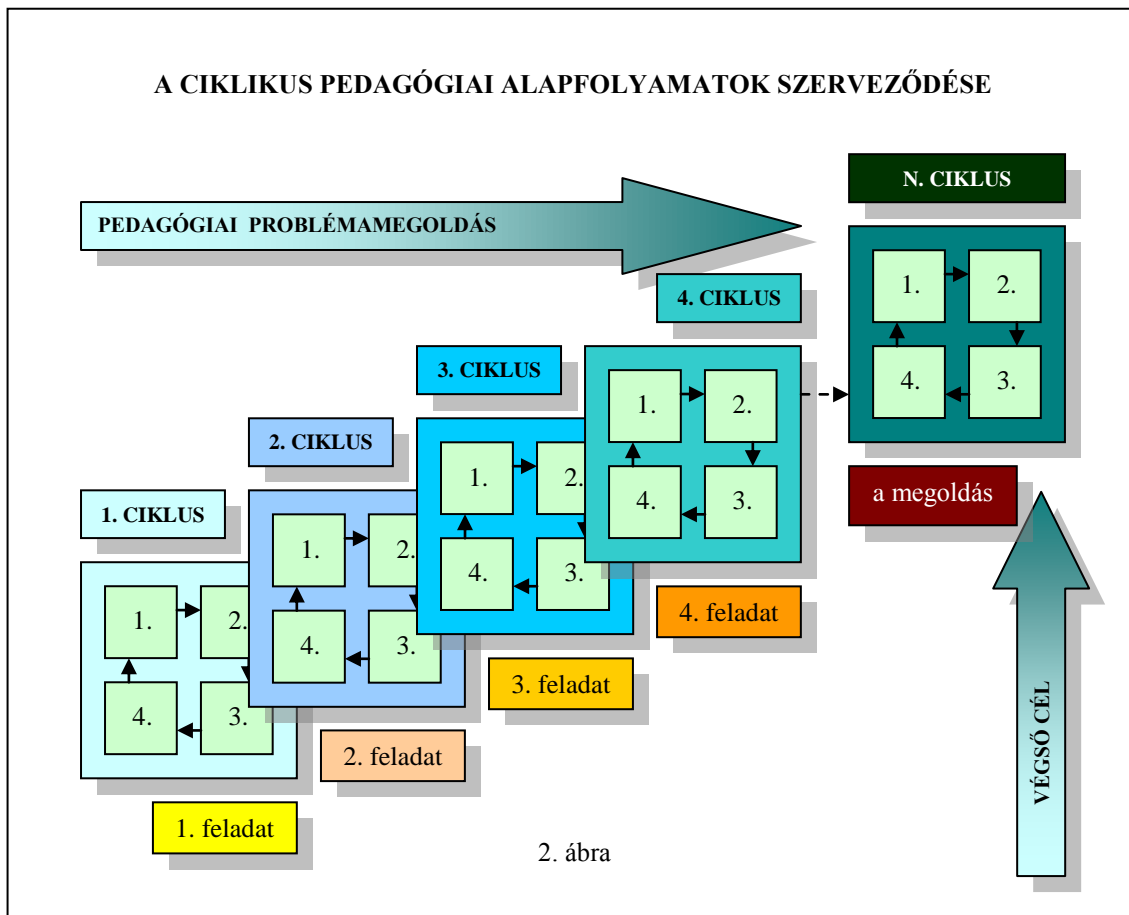
<sup>32</sup> Az ókori kognitív-deduktív eljárás, amely a memoriterekre épül (első didaktika) és a Comenius-féle újkori koncepció, amely szemléltetésre épül (második didaktika).



tanulni lehet. A *kooperáció* és a *projekt* rövid-, ill. hosszú távon teszi lehetővé az alkotó együttműködést, amellyel közvetlenül is lehet erkölcsi értékeket megalapozni és fejleszteni. A közös munka, a többirányú adatgyűjtés, a közös gondolkodás és a közös értékelés mind-mind olyan lehetőségek tárháza, melyeket az erkölcsi nevelésben maradéktalanul ki kell használni.

A nevelési módszerek rövid bemutatásánál a figyelmes Olvasónak feltűnhetett, hogy az egyes nevelési módszerek alkalmazásának időigénye jelentősen eltérő lehet. Míg egy sajátos viselkedés preferálása vagy szankcionálása a legtöbb esetben azonnali és adekvát nevelői beavatkozást jelent, addig a szokásformálás lassú folyamata akár hosszú éveken keresztül is eltarthat. Lehet-e így a konstruktív nevelési ciklusok egymást követő spirális rendszerét fenntartani? A kérdés megválaszolásához feltétlenül ki kell bővítenünk a „konstruktív ciklus” fogalmát. Ennek jelentése ugyanis nem csupán egy pillanatnyi, aktuális probléma megoldására irányuló prompt nevelési aktus lehet, hanem a lassú, konzekvens pedagógiai munkával végrehajtott magatartásbeli vagy kognitív változások előidézése is – mint például a szokásformálás és a meggyőződés-formálás folyamata – szintén konstruktív ciklusnak tekinthetők. Így természetesen az is előfordulhat, hogy *egyszerre több ciklust működtetünk*, sőt inkább ez az állapot tekinthető kívánatosnak. ***Az erkölcsi nevelést valójában több eltérő „órajelű”, különböző részcélok megvalósításáért működő konstruktív nevelési ciklus szimultán alkalmazásának kell értelmezni.*** Egyes nevelési periódusok a megoldandó probléma igényei szerint *augmentálódnak*, míg mások rövidülnek, de a pedagógiai alkotó alapfolyamatok eredője mindig a végcélok megvalósítása felé halad.

Visszatérve a második pedagógiai alapkérdésünkre, hogy milyen *korszerű módszereket* alkalmazzunk a régi és eredménytelen metodikák helyett, a fentiek alapján már sokkal könnyebb a válaszadás. A konstruktivista pedagógiai szemlélet nem metodikai rendszer, hanem egy sajátos *nevelésfilozófia*, olyan látásmód, amely új nézőpontból közelíti meg a tanítás-tanulás folyamatát. S mint ilyen, egyetlen érvényes módszert sem vet el, hanem szemléletmódja alá integrálja az összes ismert pedagógiai eljárást. Ettől kezdve már nem is az a kérdés, hogy milyen módszereket használjunk, hanem az, hogy *hogyan*, vagy *miképpen* nyúlunk a meglévő didaktikai-metodikai repertoárhoz. Minden módszernek megvan a maga kitüntetett szerepe ebben a rendszerben, még a frontális módszernek is. Csak egyetlen fő szabály van: a konstruktív fejlesztési ciklus (CPA, lényegében a PDCA logika) mentén gondoljuk el a fejlesztés folyamatát. E szellemi minőségfejlesztő munkában nem feledkezhetünk meg a gyermek aktuális világmodelljének (személyes ismeretrendszerének) állandó feltérképezéséről, folyamatos kiértékeléséről, a fejlesztés tennivalóinak kijelöléséről és megfelelő módszerekkel történő végrehajtásáról és ellenőrzéséről. A következetesen lefuttatott ciklikus pedagógiai alapfolyamatokkal sok apró, szinte napi problémát oldunk meg tervezett és átgondolt módon, majd ezek, mint a kis patakok, „összefolyva” beleilleszkednek a nevelés fő sodrába, amely nagyobb és fontosabb célok megvalósítása felé visz bennünket. Egy meghatározott célt a szükséges mennyiségű (n számú) CPA lefuttatásával, lépésről lépésre érhetünk el. Az alábbi 2. ábra ezt a folyamatosan és spirálisan előrehaladó tevékenységsort igyekszik a lehetőségekhez képest megfélelően szemléltetni:



Az első ciklusban felmérjük a kiinduló (primer) gyermeki világkép (az aktuálisan érvényes kognitív konstrukció) állapotát, sajátosságait, majd megtervezünk az első szükséges módosításokat. Ehhez megkeressük a legcélszerűbb nevelői hatásrendszert és *a gyermekkel közösen, az ő személyes közreműködésével* végrehajtjuk a szükséges változásokat. Ezzel lefutott az első ciklus. A második ciklus elején felmérjük az előző ciklus sikerét vagy kudarcát és ennek megfelelően tűzzük ki a továbbhaladás útjait egészen addig, míg az utolsó, n. ciklusban végre elérjük a kitűzött magasabb szintű (esetleg végső) célt. A szükséges ciklusok számát nem lehet pontosan meghatározni, mert az előrehaladás nagyban függ például a kiinduló gyermeki konstrukció állapotától, a pedagógiai kapcsolat minőségétől, az alkalmazott módszerektől és a motiváció- és aktivitás szintjétől. Végül szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy az előbb említett aktív tanulói együttműködés nélkülözhetetlen feltétele a gyermekben kiépülő kognitív konstrukciók fejlesztésének, hiszen csak rajta keresztül férhetünk hozzá a saját világmodelljéhez. Ebből viszont az is következik, hogy az etikaoktatásban és erkölcsi nevelésben dominánsan megdő a gyermek személyes közreműködését és aktivitását igénylő kooperatív módszerek jelentősége, ami a reformpedagógiai módszeregyüttes elsőbbségét jelenti frontális módszerekkel szemben.

### Konklúzió

*Szabadság és demokrácia* a polgárok biztos erkölce nélkül elképzelhetetlen. Európa pedig e két fontos rendező elvre alapozta jövőjét, amely az állampolgárok konstruktív

életvezetésében is meg kell hogy nyilvánuljon. Egyén és társadalom egymást erősítő harmóniája nem vásárolható érték, hanem az erkölcsi nevelésben megjelenő folyamatos *párbeszéd, közös gondolkodás, morális egyezkedés és artikuláció* eredménye. Az új Európa erkölcsének olyan szilárd alapokra kell épülnie, amelyek kiállták az évezredek próbáját és amelyek az emberi társadalmak közös szellemi örökségét képezik. Ezeket a szóban forgó alapokat – vagyis a természetes erkölcsi törvény modern olvasatát – minden gyermeknek „zsigeri szinten” kell elsajátítania. A konstruktivista pedagógia e feladatra minden korábbi nevelési és oktatási elképzelésnél alkalmasabb, mert eredendően kognitív jellegénél fogva kellően támogatja az erkölcsi nevelésben feltétlenül szükséges logikai- és kommunikatív alapfunkciókat. *Ha a nevelést a világról szóló belső konstrukció építéseként fogjuk fel, akkor a fejlesztés domináns folyamataiban végig kell vezetnünk azokat a szellemi minőségfejlesztő köröket, amelyek a megfelelő értékek helyét stabilizálják a gyermeki kognitív világmodell szerkezetében.* Ehhez a munkához pedig olyan nevelési koncepció szükséges, amely ezt a tevékenységet lehetővé teszi.

A modern nevelés sohasem az elvek erőszakos és kényszerrel történő végrehajtását célozza. Sokkal inkább olyan módszereket használ, amelyek a problémák megértésén és az értékek elfogadásán alapuló belső azonosulást támogatják. A gyermekeknek feltétlenül el kell sajátítaniuk az erkölcsi alapkódokat, mert az így megismert általános értékek jelentik a nevelésben meginduló morális kommunikáció bázisát. Éppen az alapkódok sikeres interiorizálásának élménye készíti őket azok folyamatos használatára, ami szükségszerűen újabb és újabb megbeszélni, értékelni és megoldani való probléma felbukkanását idézi elő. Ugyanakkor az így szerzett tapasztalatok egy mindinkább gazdagodó morális kompetenciaegyüttest hoznak létre, amelyet a nevelt az aktuális erkölcsi problémák kezelésében mindenkor és hatékonyan mozgósítani tud.

## IRODALOMJEGYZÉK

- [1] BÁBOSIK István: *Neveléstudomány*. Osiris Kiadó, Budapest, 2004. ISBN 963-389-655-X.
- [2] DELORS, Jacques (szerk.): *Oktatás – rejtett kincs*. UNESCO – Osiris, Budapest, 1997. ISBN 963-379-283-5.
- [3] OELKERS, Jürgen: *Nevelésetika*. Vince Kiadó, Budapest, 1998. ISBN 963-906-979-5.
- [4] MACINTYRE, Alasdair: *Az erény nyomában*. Osiris Kiadó, Budapest, 1999. ISBN 963-379-332-7.
- [5] HABERMAS, Jürgen: *Filozófiai diskurzus a modernségről*. Helikon Kiadó, Budapest, 1998. ISBN 963-208-530-2.
- [6] HABERMAS, Jürgen: *A kommunikatív etika*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2001. ISBN 963-933-617-3
- [7] HÁRSING László: *Nyitott gondolkodás. Filozófiai problémák – alternatív válaszok*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1998. ISBN 963-902-439-2.
- [8] HÁRSING László: *Irányzatok az etika történetében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001. ISBN 963-191-995-1.
- [9] BOLBERITZ Pál: *Hit és Ész*. Magyar Kolping Szövetség, Budapest, 1997. ISBN 963-048-195-2.

- [10] MOLNÁR Tamás: *Utópia – örök eretnokség*. Szent István Társulat, Budapest, é. n. ISBN 963-360-692-6.
- [11] MOLNÁR Tamás: *Az értelmiség alkonya*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1996. ISBN 963-057-312-1.
- [12] KARLOVITZ J. T. – TORGYIK J. (szerk.): *Vzdelávanie, výskum a metodológia (Oktatás, kutatás és módszertan)*. International Research Institute s.r.o. Komárno, 2013. ISBN 978-80-971251-1-0.
- [13] GÁL Péter: *A New Age keresztény szemmel*. Lämpás Kiadó, Abaliget, 1997. ISBN 963-759-339-X.
- [14] NAHALKA István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002. ISBN 963-192-083-6.
- [15] ATKINSON, Rita & Richard és munkatársai: *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 1997. ISBN 963-379-117-0.
- [16] FALUS Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003. ISBN 963-194-455-7.
- [17] PLÉH Csaba: *Bevezetés a megismeréstudományba*. Typotex Kiadó, Budapest, 2003. ISBN 963-754-696-0.
- [18] BÁLINT Julianna: *Minőség*. Tanuljuk, tanítsuk és valósítsuk meg. Terc Kiadó, Budapest, 2004. ISBN 963-006-472-3.
- [19] BÁBOSIK István: *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999. ISBN 963-190-335-4.
- [20] CZIKE Bernadett (szerk.): *Bevezetés a pedagógiába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1996. ISBN 963-854-653-0.