

Pálvölgyi Ferenc

AZ ÉRTÉKKÖZPONTÚ ERKÖLCSI NEVELÉS KONSTRUKTÍV RENDSZERE

– A szociomorális fejlesztés új szemléletű pedagógiai koncepciója –

Negyedik rész¹

AUTORITÁS VAGY TERMÉKENY EGYÜTTMŰKÖDÉS?

Tanulmány sorozatunk befejező részében az erkölcsi nevelés metodikai kérdéseivel és a bemutatott pedagógiai koncepció gyakorlati megvalósításával foglalkozunk. Elsősorban az eurokonform szemléletű univerzális pedagógiai modell¹ tartalmi és módszertani igényeit kell meghatároznunk. E problémakört neveléseméleti perspektívából szemlélve feltétlenül be kell mutatnunk az általános erkölcsi alapelvekből kibomló reális értékek finomszerkezetének katalógusát, vagyis a nevelésben közvetlenül megjelenő konkrét értékek és célok egyik lehetséges és működőképes olvasatát. Továbbá keresnünk kell azokat a nevelési stratégiákat és módszereket is, melyekkel a reális értékek az emberi személyiségbe hatékonyan beépíthetők. Oktatáseméleti szempontból nézve nagyon fontos terület az értékmintákat hordozó, s azokat kifejezni képes oktatási tartalom meghatározása, tehát a szociomorális fejlesztésben domináns orientációknak, motívumoknak, információknak és kompetenciáknak rögzítése. Végül nem hagyhatjuk figyelmen kívül az iskolai környezet hatásait, az oktatásszervezési problémákat és az adaptivitás kérdéseit sem.

Az univerzális értékek katalógusa

A tradicionális pedagógia az intézményes nevelés kezdeti óta külső értékek közvetítője: célrendszerét mindig az aktuális *filozófiai, teológiai* vagy *politikai* koncepciók határozták meg, érték közvetítő feladatkörét ezeknek alárendelve látta el.² A mai plurális értékvilágunkban azonban a konkrét nevelési célok kitűzhetősége egyre bizonytalanabbá válik, ami arra készteti a pedagógiát, hogy maga döntsön az értékek vonatkozásában. Ennek ellenére szakmai szereptévesztésnek kell értékelnünk azokat a nevelési törekvéseket, amikor a pedagógia gyakorlatilag morálként akar viselkedni.³ Ugyanis a neveléstudomány nem hivatott eldönteni azt, hogy a plurális értékek közül melyek a jók és melyek a rosszak, mert ezek kívül esnek illetékességi körén. Azt viszont már pontosabban meg tudja határozni, hogy a gyermek optimális fejlesztéséhez milyen személyiségbeli értékekre irányuló nevelő hatások szükségesek, hiszen ez már pedagógiai-szakmai kérdés. A modern nevelés céljai tehát két fókuszpontban sűrűsödnek: elsőként az ember erkölcsiségének alapját jelentő morális kódok (FET 1-3 és PES 1-7) interiorizálása a feladat, majd később erre építve a morális kommunikáció és egyezkedés pedagógiai feltételeinek biztosítása.

Ahhoz, hogy a fundamentális törvények és szuperértékek egy meghatározott pedagógiai célrendszer alapját képezhessék, olyan *univerzális érték katalógust* kell belőlük készíteni, amelyek alkalmasak a részcélok kitűzésére. Ugyanakkor az érték katalógus nem

¹ Megjelent a *Mester és Tanítvány* c. pedagógiai folyóirat 24. számában (2009. november, pp. 117-140).

lehet annyira részletező, hogy megakadályozza a gyakorlati felhasználó adaptív lehetőségeit. A pedagógiai elméletíróknak elegendő a 7 szuperértéket 7x7 egyszerűbb értékre vagy értékes tulajdonságra bontani, amelyeknek megalapozása és fejlesztése azonnal 49 közbülső célként értelmezhető. A részcélok további finomítása és a megvalósításukhoz szükséges konstruktív nevelési ciklusok megtervezése már a gyakorló pedagógus feladata.

Az első pedagógiai szuperérték az emberi élet felbecsülhetetlen értékét és minden körülmények közötti megóvásának köteleességét fejezi ki. Célja a *vitális kompetenciák* kialakítása. Tipikus PES-1 értékkomponensek pl.:

- *életvédelem* (az életvédelem elvének határozott elfogadása és megvalósítása)
- *bátorság* (szükség esetén határozott fellépés, bátor helytállás)
- *empátia* (együttérzés szenvedő és veszélyben lévő emberrel)
- *jóakarát* (mérték nélküli jó szándék, érzékeny lelkiismeret)
- *kötelességtudat* (azonnali segítségnyújtás előzetes mérlegelés nélkül)
- *önfeláldozás* (életveszély elhárítása, akár kockázatok árán is)
- *segítőkészség* (segítség szükségességének gyors felismerése, önzetlenség)

A második pedagógiai szuperérték az emberi személy nemtől, életkortól, társadalmi-, faji- és vallási hovatartozástól független értékének, továbbá az embert minden körülmények között megillető tiszteletének és méltóságának védelmét fejezi ki. Célja a *perszonális kompetenciák* kialakítása. Tipikus PES-2 értékkomponensek pl.:

- *bizalom* (hit a másik ember működő értékeiben)
- *elfogadás* (embertársaink megértése, konszenzuskeresés)
- *értéktudat* (az emberi érték felismerése és érvényesítése)
- *határozottság* (az értéket és tiszteletet érintő kérdések adekvát kezelése)
- *önfegyelem* (az emberi méltóság tudatos megőrzése)
- *tisztelet* (az emberi lényeg alapvető értékének elismerése és kifejezése)
- *tolerancia* (apró kellemetlenségek tűrése, másként gondolkodók elviselése)

A harmadik pedagógiai szuperérték a családnak mint a társadalom alapsejtjének és a kisebb-nagyobb dimenziókban felfogott társadalmi közösségeknek védelmét fejezi ki. Célja a *szociális kompetenciák* kialakítása. Tipikus PES-3 értékkomponensek pl. :

- *felelősségérzet* (állapotbeli kötelezettségek teljesítése)
- *figyelmesség* (a társas kapcsolatok minőségi kezelése, udvariasság)
- *kötelezettség vállalása* (gondoskodás mások iránt, hűség)
- *közösségi szellem* (a közösség elfogadása és konstruktív együttműködés)
- *megbocsátás* (konfliktusok oldására való készség)
- *nemzettudat* (a nemzeti összetartozás megélése)
- *szeretet* (a másik ember feltétel nélküli elfogadása)

A negyedik pedagógiai szuperérték (mint a többi hat szuperérték centruma, közös platformja és működési garanciája) az igazságnak, vagyis a jogok egyenlő érvényesítésének és a mindenkit megillető személyes és cselekvési szabadságnak védelmét fejezi ki. Célja a *legitimációs kompetenciák* kialakítása. Tipikus PES-4 értékkomponensek pl.:

- *döntési képesség* (az igazságosságnak megfelelő gyors elhatározás)
- *elemzőképesség* (több szempontú helyzetértékelés, logikus gondolkodás)
- *etikai érzék* (az erkölcsi értékek készség szintű beépülése)
- *igazságosság* (a törvényekhez való ragaszkodás, igazságérzet)
- *kongruencia* (saját cselekvésben tükröződő belső értékek, megbízhatóság)

- *méltányosság* (más jogainak és járandóságainak önkéntes elismerése)
- *önérvényesítés* (a saját érdek védelme a kölcsönösség és a jog alapján)

Az ötödik pedagógiai szuperérték az egészség megőrzésének, a természeti környezet megóvásának továbbá a harmonikus testi-lelki fejlődés biztosításának védelmét fejezi ki. Célja a *defenzív kompetenciák* kialakítása. Tipikus PES-5 értékkomponensek pl.:

- *aktivitás* (mozgásvágy, cselekvőkészség és lendület)
- *alkotóerő* (értékteremtő tevékenység, természetvédelem, esztétikai érzék)
- *gyakorlati érzék* (problémamegoldás, praktikus intelligencia)
- *harmónia* (belső egyensúly, hit, öröm, természet- és egészségvédelem)
- *nyitott gondolkodás* (intelligencia, tudásvágy, felelősség a jövőért)
- *kreativitás* (alkotásvágy, érdeklődés, ötletgazdagság, fantázia)
- *önkifejezés* (szabadságvágy, érzelmi intelligencia, tenni akarás)

A hatodik pedagógiai szuperérték a szellemi értékek megóvásának, fejlesztésének és továbbadásának, vagyis az egész emberi kultúrának védelmét fejezi ki. Célja a *noetikus kompetenciák* kialakítása. Tipikus PES-6 értékkomponensek:

- *céltudatosság* (a kultúra hatékony építése és továbbadása)
- *értékszemlélet* (az emberi kultúra szellemi örökségének pozitív értékelése)
- *jövőkép* (az egyén és a társadalom lehetőségeire épített távlati terv)
- *hagyományőrzés* (a szellemi örökség tudatos gondozása)
- *kíváncsiság* (nyitottság a szellemi értékek befogadása és fejlesztése felé)
- *műveltség* (a kultúra megismerése és annak birtoklása)
- *önfejlesztés* (a saját személyiség tervszerű gazdagítása)

A hetedik pedagógiai szuperérték az egyén és a társadalom anyagi javainak, megtermelt értékeinek, továbbá a fölöttük való helyes diszponálás erkölcsi erényeinek védelmét fejezi ki. Célja a *ökonómikus kompetenciák* kialakítása. Tipikus PES-7 értékkomponensek:

- *becsületesség* (az idegen javak megőrzése és visszaszolgáltatása)
- *megbízhatóság* (tisztességes feladatvégzés és a szerződések betartása)
- *pontoság* (korrekt elszámolás és időben történő kötelezettségterjesztés)
- *munkaszeretet* (a munka mint értékteremtő tevékenység kedvelése)
- *karitativitás* (igazságosság és méltányosság az anyagi javak kezelésében)
- *mértékletesség* (a tékozlás és a fösvénység kerülése)
- *helyes gazdálkodás* (a rábízott javak gondozása és gyarapítása)

Az értékkatalógus elemei a gyermeki világmodellbe épülve a személyiség domináns értékeit képezik, amelyek alapvetően határozzák meg a viselkedést és – a konstruktivista pedagógia szimbólumaival élve – „lehorgonyozódnak” a gyermeki világmodell megfelelő pontjain. A 49 alapvető érték nemcsak a szuperértékekből való származás, hanem a *pedagógiai emberképet megalapozó személyiségmodellben történő lehorgonyozódás* alapján is kategorizálható (ld. a második részben közölt ábrát). A szuperértékekből kiinduló pedagógiai tervezőmunka során figyelembe kell venni a személyiség jellegzetes területeinek (szféráinak) nevelési igényeit, és azoknak megfelelően kell a személyiséget alapvető értékekkel felruházni. A személyiségmodell motivációs-, esztétikai-, etikai- és szükségleti szféráihoz logikusan kapcsolódnak azok az értékek, amelyek a dinamikát-, az alkotóerőt-, a jellemet- és a konstruktív életvezetést befolyásolják. Így a négy személyiségbeli szférának megfelelően az alábbi négy értékcsoport különíthető el:

- A „dinamika” (motivációs szféra) értékei: empátia, bátorság, határozottság, bizalom, önfejlesztés, szeretet, aktivitás, önkifejezés, kíváncsiság, kötelességtudat, életvédelem.
- Az „alkotóerő” (esztétikai szféra) értékei: kreativitás, alkotóerő, harmónia, műveltség, önfegyelem, hagyományörzés, szorgalom, tisztelet, értékszemlélet, nyitott gondolkodás, kötelezettség vállalása.
- A „jellem” (etikai szféra) értékei: jóakarát, önfeláldozás, megbocsátás, jövőkép, elemzőképesség, mértékletesség, megbízhatóság, méltányosság, kongruencia, értéktudat, becsületesség, karitativitás, etikai érzék, igazságosság.
- Az „életvezetés” (a szükségleti szféra) értékei: pontosság, tolerancia, elfogadás, felelősségérzet, segítőkészség, közösségi szellem, figyelmesség, önérvényesítés, gyakorlati érzék, céltudatosság, jó gazdálkodás, nemzettudat, döntési képesség.

Nevelési cél- és értékkatalógusunkat – a pedagógiai személyiségmodellre és a szuperértékekre figyelemmel – az 1. ábrán látható értékmátrixban foglaljuk össze. Az egyes kiemelések (normál, aláhúzott, *dőlt* és **félkövér**) a különböző személyiségbeli szférákhoz való tartozást fejezik ki. *Fontos jelezniünk, hogy a közölt értékkatalógus a szuperértékekből lebontható reális értékeknek csak egy lehetséges interpretációja!*

Az erkölcsi alapértékek mátrixa

PES-1	PES-2	PES-3	PES-4	PES-5	PES-6	PES-7
empátia	határozottság	szeretet	<i>igazságosság</i>	aktivitás	önfejlesztés	<u>szorgalom</u>
bátorság	bizalom	<u>kötelezettség vállalása</u>	<i>elemző-képesség</i>	önkifejezés	kíváncsiság	<i>becsületesség</i>
kötelességtudat	<u>önfegyelem</u>	<i>megbocsátás</i>	<i>etikai érzék</i>	<u>kreativitás</u>	<u>műveltség</u>	<i>megbízhatóság</i>
életvédelem	<u>tisztelet</u>	felelősségérzet	<i>méltányosság</i>	<u>alkotóerő</u>	<u>hagyományörzés</u>	<i>karitativitás</i>
<i>jóakarát</i>	<i>értéktudat</i>	közösségi szellem	<i>kongruencia</i>	<u>harmónia</u>	<u>érték-szemlélet</u>	<i>mértékletesség</i>
<i>önfeláldozás</i>	tolerancia	figyelmesség	önérvényesítés	<u>nyitott gondolkodás</u>	<i>jövőkép</i>	pontosság
segítőkészség	elfogadás	nemzettudat	döntési képesség	gyakorlati érzék	céltudatosság	helyes gazdálkodás

1. ábra

A fent vázolt 49 *különböző* érték vagy értékes tulajdonság listája nem (lehet) teljes, hiszen a szuperértékek számtalan bennfoglalt részértékre bonthatók, amint azt az értékek felsorolása után szereplő zárójeles magyarázatok is érzékeltetik. Ez a flexibilitás nagy pedagógiai mozgásteret biztosít a tervező-alkalmazó pedagógus számára. *Közös* az értékekben viszont az, hogy a fundamentális erkölcsi törvényekből (FET 1-3) levezethetők, s így nincs egyetlen pozitív értékrendszer sem, amelyben ne lennének természetes módon jelen. Ezért

biztosan állíthatjuk, hogy értékkatalógusunk elemei bármely konstruktív értékrenddel kompatibilisek, s így az erkölcsi fejlesztés céljaira ajánlható *univerzális értékalapot* képviselnek. A fennálló kompatibilitás miatt az értékkatalógus a következő fejezetben bemutatásra kerülő *univerzális neveléseméleti modellben* megfelelő erkölcsi alapkódokat kínál valamennyi bevett és érvényes világnézeti nevelés számára.

A pedagógiai célok és feladatok konstruktív rendszere

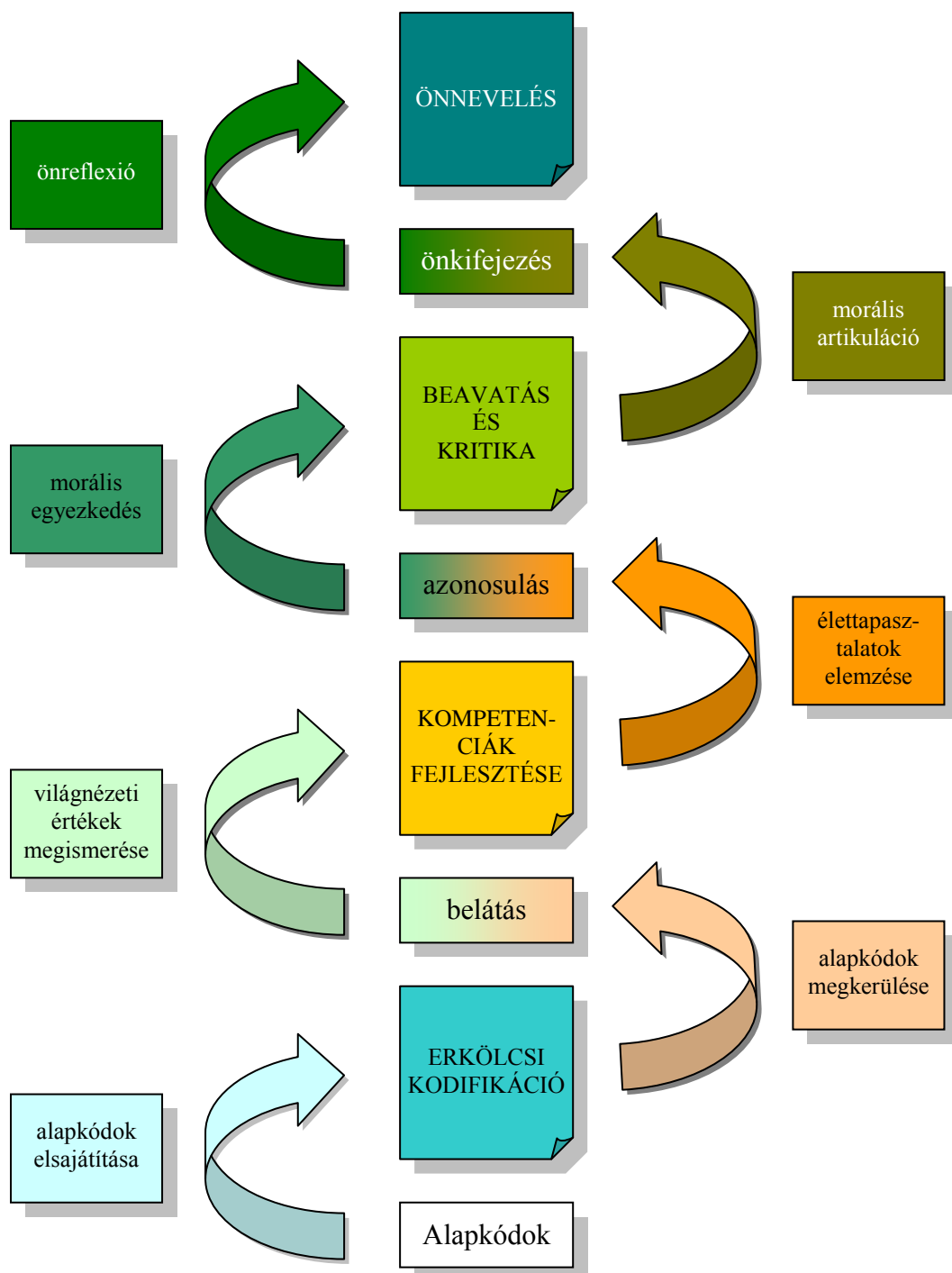
Az erkölcsi nevelés univerzális modelljének (ld. a harmadik rész 4. ábráját) *normatív szintje* (6-10. életév) az *erkölcsi kodifikációt* tekinti a legfontosabb pedagógiai feladatnak. A végső cél az, hogy a gyermek megértse a három fundamentális erkölcsi törvény (FET 1-3) lényegét és alkalmazni is tudja őket. A tanulói megértés útja a „hétköznapi” értékes tulajdonságok (pl. figyelmesség, segítőkészség, pontosság stb.) szükségességének tanulmányozásával kezdődik és az alaptörvények teljes befogadásával végződik. A tanári tervezés útja viszont értelemszerűen fordított: a fundamentális alaptörvényeket főbb értékek (PES 1-7), majd még egyszerűbben kezelhető értékes személyiségbeli tulajdonságokká kell bontani (1. ábra). A további alacsonyabb szintű tervezés arra irányul, hogy milyen tartalmakkal és módszerekkel történjen a kívánt egyszerűbb értékek beépítése. A kodifikációs folyamatban joggal várható az a természetes jelenség, hogy a gyermek az alapkódokat előbb-utóbb meg fogja kerülni. Emiatt gondoskodnunk kell arról is, hogy a gyermeknek az alapkódok érvénytelenítéséből adódó kellemetlen helyzeteket módja legyen tanulmányozni. Kódok és ellenkódok szakadatlan játékában alakulhat csak ki az erkölcsi tapasztalat és meggyőződés: hogy *az alapkódokat meg lehet ugyan kerülni, de nem érdemes*. Ha megvalósult ez a fontos konceptuális váltás, akkor az erkölcsi kodifikáció folyamata befejeződött.

A következő *identifikációs szint* (10-14. életév) nevelési feladata az alapkódokra épülő világnézeti értékek és a társadalmi valóságban szerzett tapasztalatok összehangolása *morális egyezkedés* formájában. A pedagógiai cél a *társadalmi-, világnézeti- és vallási identitás* megerősítése, s ezzel párhuzamosan az egyén közösségbe integrálása. Ez a munka a gyermeki vélemény- és attitűdformálás folyamatának nehéz és kényes szakasza. Azokat a legfontosabb morális kompetenciákat kell itt kialakítani, amelyek segítségével az alapkódok megsértése nélkül képes a gyermek saját közösségének keretein belül konszenzust keresni és megoldást találni. Az identifikációs szint tulajdonképpen „morális műhelynek” is tekinthető, ahol az „értékórák” védett szellemi közegében különösebb veszély nélkül ki lehet értékelni a különböző erkölcsi szituációkat. A gyermek itt tanulja meg saját személyiségének világmodelljén „lejátszva” tanulmányozni a morális döntések következményeit, itt szerez először tapasztalatokat mások megértésében és elfogadásában. Az identifikációs cél elérését a gyermek saját közösségével való erős azonosulása jelzi.

Végül a *perszonalizációs szinten* (14-18. életév) megfogalmazható pedagógiai cél a társadalmi szerepekbe való *beavatás*, az identifikációs munka folytatása és befejezése. A morális egyezkedés fokozatosan erkölcsi önkifejezéssé, *morális artikulációvá* konvertálódik. A perszonalizáció folyamatában fontos nevelőmódszer a barátságos viszony és az *őszinte kritika*. A fiatal személyiségbeli világmodellje ekkor válik kellően differenciálttá, felnőttre jellemzővé. A pedagógiai munka javát már nem a pedagógus végzi, hanem maga a tanuló, egyre hatékonyabb önnevelés formájában. Ha az önnevelő képesség kellő mértékben megerősödött, akkor a nevelési folyamat sikeresen véget ért.

Az alábbi 2. ábrán egy *célokból és feladatokból* épített „konstrukció” látható, amelyben az erkölcsi alapkódoktól az értékek személyes interpretációjáig tartó folyamat tanulmányozható.

A NEVELÉSI CÉLOK ÉS FELADATOK KONSTRUKTÍV RENDSZERE



2. ábra

Végigtekintve a nevelési célok és feladatok konstruktív rendszerén az is látható, hogy a fejlődés-fejlesztés logikája ugyanaz a gondolat, mint ami a biológiai evolúciót, vagy a kognitívizmus által felvetett „gondolatok evolúcióját” jellemzi. Mint ahogyan csak az életképes egyed marad életben a létrejött biológiai mutációk közül, ugyanígy a gondolatok közül is csak az életképes variáns épül véglegesen be a gyermek világmodelljébe. A kiválasztódás motorja a pedagógiai módszerek által tudatosan előidézett, illetve a gyakorlati nevelési szituációkból következő kognitív disszonancia vagy konfliktus, amit az erkölcsi szabályok megkerülése, vagy a velük kapcsolatos egyezkedés vált ki.⁴ Az alapértékek bázisa felett kibomló izgalmas világnézeti problémák szükségszerűen érdeklődést, beszélgetéseket sőt vitákat generálnak, amelyeknek feladata az, hogy általuk a legéletképesebb gondolatok természetes kiválasztódása lehetővé váljon. Az értékszelekció három szintspecifikus kimeneti nyugvópontja a *belátás*, az *azonosulás* és a konstruktív *önkifejezés*, vagy önmeghatározás. Hangsúlyozzuk, hogy mindez csak az alapkódokkal harmóniában valósulhat meg, hiszen ellenkező esetben a konstrukció destruktív lenne, amit a pedagógia nem támogathat.

Az erkölcsi értékorientáció metodikai igényei

Végigtekintve az európai pedagógiai gondolkodás fejlődéstörténetén azt kell először tisztáznunk, hogy tulajdonképpen milyen didaktikai-metodikai örökség áll rendelkezésünkre az erkölcsi nevelés e modelljének működtetéséhez, majd utóbb azt, hogy ebből valójában mi is használható fel számunkra. Az elmúlt évezredek pedagógiai tapasztalatai és az utóbbi kétszáz év tudományos eredményei alapján felhasználható nevelési- és oktatási módszeregyüttes a következő:

- az antik örökség humanizált változata, mely a *követelményállítást* és a *számonkérés* kettősségében él tovább,
- a tudományos pedagógia által létrehozott nevelési- és oktatási koncepciók és a hozzájuk tartozó metodikák,
- a reformpedagógiák sajátos módszerei, főképpen az indirekt irányítású, alkotó jellegű tanulási tevékenységet támogató eljárások,
- és a konstruktív pedagógia sajátos módszerei, amelyeket kifejezetten a belső világmodell gazdagítására és a konceptuális váltás előidézésére terveztek.

Az előző három tanulmányból kitűnik, hogy a modern erkölcsi nevelésnek az *autoritás* és a *pluralizmus*, vagyis az értékörzés és a felette történő egyezkedés dualizmusa között kell pedagógiai kapcsolatot létesítenie. Keresnünk kell tehát a pedagógiai hagyományban azokat a deklaratív- és diskurzív/kommunikatív jellegű metodikai elemeket, amelyek alkalmasak arra, hogy a korábban bemutatott „A” és „B” típusú duális kritériumrendszert (lásd a harmadik részben) módszertani szempontból kielégítsék. Mivel a hatékony szociomorális fejlesztéshez minden alkalmas módszerre szükségünk van, ezért elsősorban azt célszerű rögzíteni, hogy a rendelkezésre álló repertoárból melyeket kell feltétlenül *kizárni*. Ehhez az alábbi három szempontot vesszük majd figyelembe:

- Egyáltalán nem alkalmazhatók a *fizikai vagy lelki erőszakra* épülő módszerek, mert ezek sértik az ember alapvető jogait és pedagógiai értelemben is eredménytelenek. A kikényszerített viselkedésformához ugyanis nem kapcsolódik a belső azonosulás. Tiltott módszerek: a *szidás*, a *fenyegetés*, a *verés* és a *szeretetmegvonás*. A szidás negatív énképet hoz létre, a fenyegetés agressziót szül, a verés gyűlöletet vált ki, de mindközül legrosszabb a szeretet megvonása, mert a gyermek *ősbizalma* rendülhet meg, ami jövátételten személyiségbeli károkat okoz.⁵

- Kizárandók a „*laissez faire*” stílusú pedagógiák szélsőséges módszerei, mert a tanár még indirekt módon sem tudja bennük érvényesíteni a nevelési célok elérése érdekében szükséges irányító szerepét. Ekkor viszont a gyermek segítség nélkül marad, s teljesen önmagára van utalva. Az ilyen eljárások ellenőrizhetetlenek és egyáltalán nem, vagy nem a kívánt irányban fejlesztenek.⁶
- Kerülendők a *nem életkor-adekvát* módszerek. Biztos elméleti felkészültség és nagy gyakorlat kell a pedagógiai eljárások szabad összeválogatásához. Ha ez rosszul sikerül, akkor az egyébként kiváló módszer bizonytalanságot hoz, vagy személyi ellenállást vált ki. A kis gyermekeknél jól alkalmazható módszerek a nagyobbaknál a legtöbb esetben kudarcot vallanak.

E három tiltó szabály csak a módszerek töredékét zárja ki a használatból, számos módszerünk marad tehát arra, hogy az értékcompatibilis szociomorális fejlesztés metodikai igényeit kielégítse. Fentebb említettük a duális alapmodell sajátosságait. Ott még csak nagyon vázlatosan jeleztük, hogy milyen eljárások tartoznak a nevelési koncepció deklaratív és diskurzív módszeregyütteséhez. Most részletesebben kívánjuk az alkalmazható módszereket bemutatni.

Láttuk, hogy az „A” jelű deklaratív modell elemkészletének pedagógiai karaktere direkt-interiorizáló jellegű, ami az alapvető értéktételezés és értékbeépítés feladatainak megoldására teszi alkalmassá a koncepciót. Elsősorban a 6-12 éves gyermek igényeinek felel meg úgy, hogy ezen életkori szakasz utolsó két évében feltétlenül el kell kezdeni az indirekt-kommunikatív módszerek bevezetését. A nevelői magatartás főként autoriter, amely pedagógiai szempontból indokolt esetekben hajlik a demokratikus megoldások felé. A deklaratív metodika az alábbi módszeregyüttesre épülhet:

- A *pedagógiai hagyomány* klasszikus nevelési módszerei, vagyis a preferálás (bátorítás, elismerés, dicséret és jutalmazás) és a szankcionálás (emlékeztetés, figyelmeztetés, büntetés).
- A *tudományos pedagógia* által kidolgozott *direkt* módszerek, leginkább a direkt szokásformálás, a mintaközvetítés és a meggyőződés-formálás.⁷
- A *reformpedagógiákból* átvehető módszerek, tehát az ismeretszerzést mint tapasztalást hangsúlyozó, dinamikusabban kezelhető eljárások: a beszélgetés, a munka, a játék, az ünnep, a kooperáció, a felfedezés és a művészet.⁸
- A *konstruktív pedagógia* információszerző- és információfeldolgozó módszerei, amelyek a belső világmodell gazdagítására és konceptuális váltás előidézésére szolgálnak. Konstruktív információszerző módszer bármi lehet, ami ismeretet közvetít, tapasztalatot nyújt. Konstruktív információfeldolgozó módszerként például a reformpedagógiák kognitív-heurisztikus módszereit is alkalmazhatjuk.

A „B” jelű kommunikatív modell a kamasz és a fiatal felnőtt igényeit elégíti ki, s főleg a tanári háttérirányítással működő indirekt eljárásokat használja. Pedagógiai karaktere *akkomodáló*, azaz változásorientált, a sajátosan gyermeki kognitív konstrukciókat segíti a felnőttre jellemzővé válni. Fő feladata, hogy a *reális* és *partikuláris* értékeket az alapértékekre épülő *konszenzus* útján segítse megtalálni. A domináns nevelői stílus *demokratikus*, amely mögött egy párbeszédet preferáló *diskurzív* módszeregyüttes áll. A „B” modell módszerei nagyrészt megegyeznek az „A” modellhez tartozó módszerek *indirekt* változataival, vagyis az *önállóságot* és a *szabadságot* lehetővé tevő metodikai verziókkal. Van azonban néhány különleges módszer is, amint rövidesen látni fogjuk. A kommunikációs metodika elemkészlete az alábbi módszerekből állítható össze:

- A *hagyományos pedagógia* preferáló módszerei közül a dicséret és a jutalmazás szerepe csökken, az *elismerés* metodikai jelentősége pedig – mivel a tanár inkább

„tantárgyszakértői” és „felelős vezetői” szerepben jelenik meg – fokozottan megnő. A *bátorítás* jellege – ha egyáltalán szükség van rá – indirektté válik. A szankcionáló módszerek közül az *emlékeztetés* és a *figyelmeztetés* változatlanul használható. A károkozás esetén a *jóvátevés* elvét kell alkalmaznunk, az elkerülhetetlen *büntetések*et egyre inkább az objektív következmények elve alapján kell kiszabnunk. A nevelői személyiségnek a „a segítőkész felnőtt barát” és az „igazságos felelős vezető” karakterét kell ötvöznie.

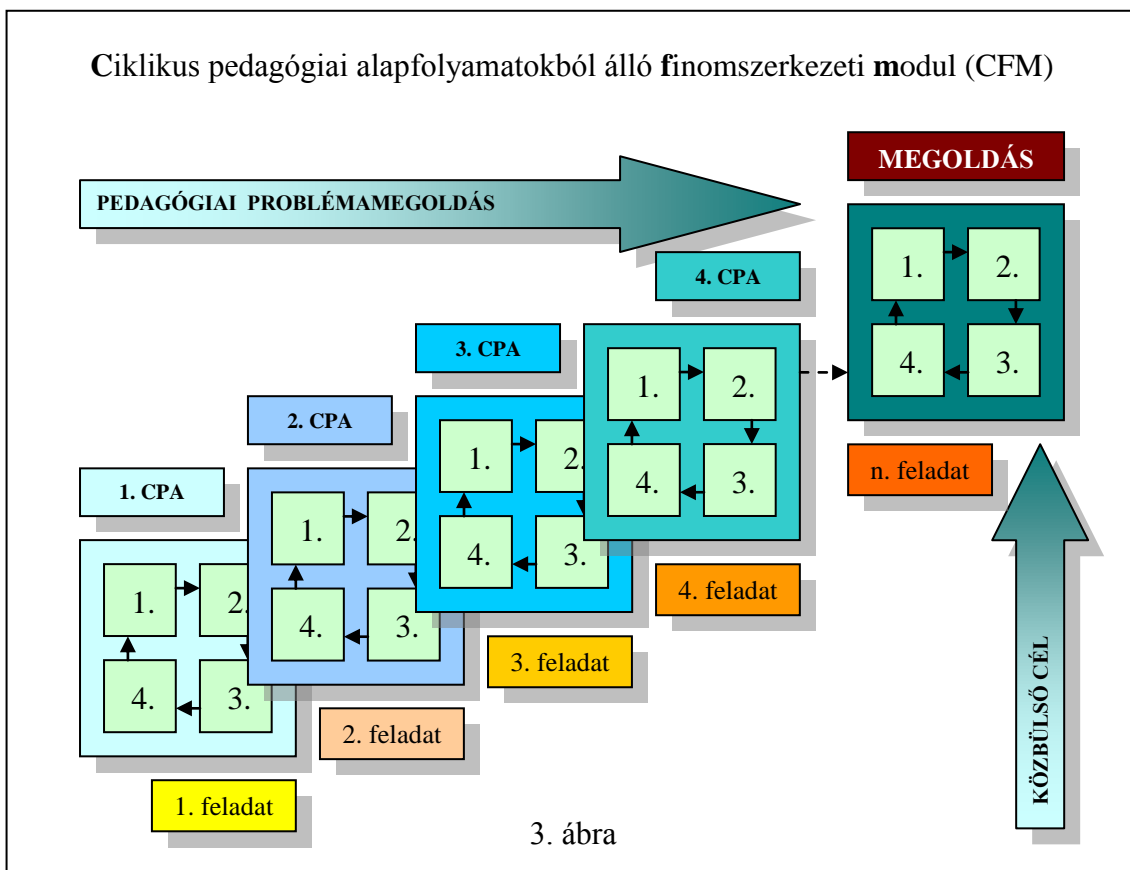
- *A tudományos pedagógia* módszerei közül az indirekt hatásrendszereket működtető eljárások alkalmazhatók. Elsősorban használható a *közvetett szokásformálás*, amelyben perspektívaépítő és hagyományteremtő kölcsönhatásokat igyekszünk beindítani. Másik lehetőségünk az *indirekt mintaközvetítés*, amit primer módon a közös munkában való személyes részvételünkkel tudunk biztosítani (pl. projekt). Harmadik eszközünk a *közvetett meggyőződésformálás*, amelynek keretében teljesen önálló anyaggyűjtő és elemző feladatokat adunk ki és a kapott eredményeket *beszélgetések* sorozatában dolgozzuk fel.
- *A reformpedagógia* módszerei továbbra is teljes mértékben alkalmazhatók, mert azok eredendően a gyermeki tevékenységre épülnek és erősen indirekt vonásokkal rendelkeznek. A beszélgetés, a munka, a játék, az ünnep, az együttműködés, a felfedezés és a művészet módszerei azonban még két fontos eszközzel egészülnek ki: a *vita módszerével* és a *projektmódszerrel*. A vita pedagógiai célja nem az, hogy bármi is eldőljön általa (bár ez sem kizárt), hanem az, hogy a vélemények, kijelentések és állítások ütköztetésével a diákok számtalan értékes kompetenciát szerezhessenek. A vita kommunikációs készséget fejleszt, a szabályok megtartása által önuralmat tanít, rávezet mások álláspontjának tiszteletére, hatékony gondolkodásra készítet, mozgósítja a tanuló korábbi ismereteit stb. A tanár feladata a vita *moderálása* anélkül, hogy *saját álláspontját direkt módon bárkire is rákényszerítene*⁹. A helyes következtetéseket a fiatalnak önállóan kell meghoznia, hogy az személyes értékévé váljon. A *projektmódszer* egy kiválasztott témához kötődő, projektek sorozatára épülő komplex megismerési tevékenységet takar. E legtöbbször kooperatív megismerési folyamatnak maguk a gyermekek a tervezői és kivitelezői, vagyis a főszereplői. A projektmódszer célja mindig valamilyen konkrét produktum létrehozása, jellemzője a nagyfokú szabadság, emiatt a diákok nem tekintik kényszerű tanulásnak. Módot ad az ismeretek integrálására és elmélyítésére, ami erkölcsi témájú projektek esetében különösen hasznos. A tanár számára új szerepkört is jelent, mert ő is részt vállalhat a munkafolyamatban, ami indirekt mintaközvetítésre ad lehetőséget.
- *A konstruktív pedagógia* információszerző módszerei nem változnak, csak indirektté válnak, s az amúgy is közvetett (a gyermek által működtetett) információfeldolgozó eljárások pedig kiegészülnek a reformpedagógiai ihletésű vitával és a projekttel.

A modern oktatási módszerekről hasznos információkat találhatunk a Falus Iván szerkesztette *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* c. kötetben (Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.) A nevelés metodikai lehetőségeit tekintve érdemes tanulmányozni Bábosik István (szerk.): *Nevelélmélet* c. könyvét (Osiris Kiadó, Budapest, 2004.). A konstruktív pedagógiáról pedig Nahalka István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? – Konstruktivizmus és pedagógia* c. műve alapján alkothatunk átfogó képet.

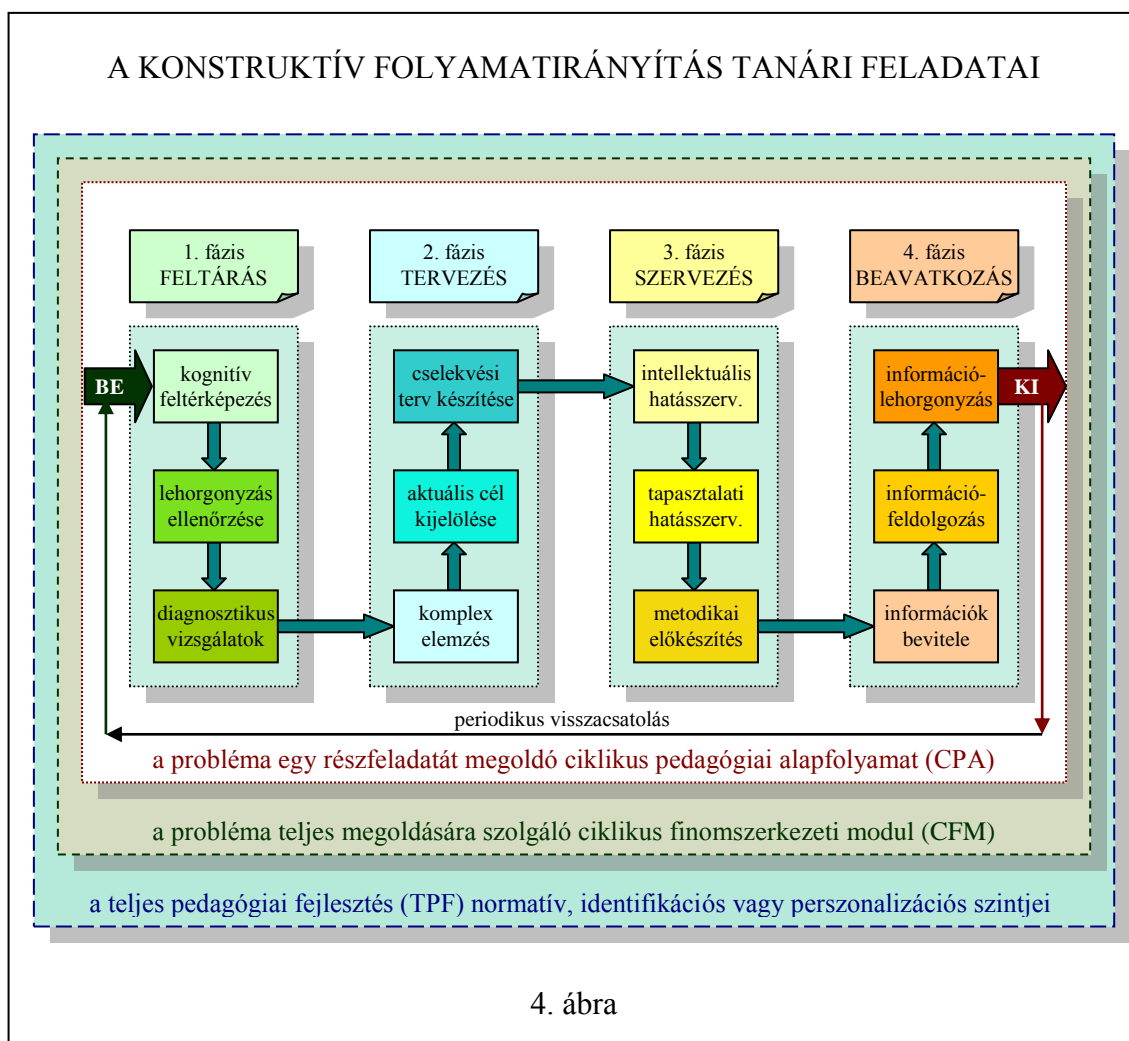
A pedagógiai folyamatok konstruktivista értelmezése

Cikksorozatunk harmadik részében mutattuk be a konstruktivista szemléletű nevelés és oktatás folyamatára vonatkozó elképzeléseinket. Eszerint a gyermeki világmodellbe egy újabb információ vagy tapasztalat a konstruktív *ciklikus pedagógiai alapfolyamat*, a CPA (harmadik rész, 2. ábra) lefuttatásával vihető be. A konstruktív ciklus négy fázisa a következő volt: (1) az aktuális világmodell feltérképezése, (2) cselekvési terv készítése, (3) a pedagógiai hatások megszervezése, (4) a pedagógiai beavatkozás végrehajtása. Az aktuális pedagógiai körfolyamat lezáródása után ismét a kiindulópontonra jutunk: (1) az aktuális világmodell ismételt feltérképezése következik a változások rögzítése és a következő pedagógiai feladat indítása érdekében. Nyilvánvaló tehát, hogy egy újabb információcsomag világmodellbe építéséhez újra le kell futtatni a konstruktív nevelési alapfolyamatot. Ennek megfelelően a folyamatos világmodell-építés az alapciklus tetszőleges számú ismétlésén keresztül valósítható meg, ami fokról fokra biztosítja a tervek végrehajtását és a tanulmányi előmenetelt. Az aktuális ciklus végpontja egyben a következő kezdete is, ahol az ellenőrző- és a feltáró módszereknek egyaránt fontos szerep jut. A konstruktív alapciklusok sorozata tehát *spirálisan* halad előre a kitűzött pedagógiai célok elérése felé.

A 3. ábrán egy periodikusan továbbhaladó fejlesztőmunkából álló *pedagógiai finomszerkezetet* ábrázoltunk. A rajzon látható pedagógiai feladatsorozat *egyetlen* oktatási vagy nevelési probléma megoldására irányul, amit a teljes pedagógiai folyamaton belül egy meghatározott *közbülső cél* kitűzésével érzékeltettünk. A közbülső célt finomabb részcélok megvalósításán keresztül érhetjük el, a mögötte levő problémát az éppen szükséges (n) számú részfeladat elvégzése útján oldhatjuk meg. Az egyes részeredmények összeadódva és egymásra épülve vezetnek el a megoldáshoz.



A klasszikus értelemben vett oktatási- és nevelési folyamatelképzelések a konstruktivista pedagógiában sem veszítik el jelentőségüket, hanem a konstruktivista pedagógia ciklikus alapfolyamataiba épülve – mint annak lényeges alkotó részei – kapják meg új funkcióikat. A *teljes pedagógiai fejlesztés* (TPF) folyamatát az aktuális részcélok elérésére szervezett *ciklikus finomszerkezeti modulok* (CFM) hálózata és a belőlük konstruált, a nevelés teljes volumenét átfogó makroszintű feladatrendszer írja le. A konstruktív pedagógiai folyamatok így is ábrázolhatók (4. ábra):



Az oktatási-nevelési folyamat ciklikusan előrehaladó mikrostrukturái (CPA) és problémamegoldó finomszerkezeti moduljai (CFM) a teljes pedagógiai fejlesztés (TPF) legmagasabb szintű, *összefoglaló formai szerkezetébe* integrálódnak. A konstruktív pedagógiai folyamatok összefoglaló formai szerkezete tehát az alábbi szerkezeti elemekből épül össze:

- Egy apró nevelési- vagy oktatási részfeladat (pl. egy érték hasznosságának bemutatása vagy indoklása) a ciklikus pedagógiai alapfolyamat (CPA) segítségével oldható meg.

- Az összefüggő elemi pedagógiai feladatok értelemszerűen egy nagyobb probléma részeként jelennek meg. Ez a probléma (pl. egy erkölcsi alapkód sokoldalú tanulmányozása) több kis CPA eredményeinek összegződése útján oldható meg. Az így keletkezett magasabb szintű formai egységet ciklikus finomszerkezeti modulnak (CFM) nevezzük.
- A ciklikus finomszerkezeti modulok a 12 évig tartó iskolai nevelés és oktatás különböző szintjein keletkező legfőbb feladatokat támogatják, vagyis a teljes pedagógiai fejlesztés (TPF) makrostruktúrájába integrálódnak. A TPF három központi feladata az erkölcsi kodifikáció, a kompetenciafejlesztés és a beavatás/kritika. A teljes pedagógiai fejlesztés a konstruktív életvezetés¹⁰ tanulói megvalósítását szolgálja.

A *konstruktív életvezetés*, mint az oktató-nevelő munka legfőbb célja olyan *univerzális* fogalom, mely egyrészt az eredményes *egyéni érvényesülést*, másrészt a *közösségi hasznosulást* fejezi ki. A két tényezőnek természetesen egy időben kell fennállnia és harmóniában is kell lennie. Minden egyéb életvezetés diszfunkcionális vagy egyenesen destruktív.¹¹ A konstruktív életvezetés fogalmának univerzalitása abban mutatkozik meg, hogy bármilyen bevett világnézet alatt értelmezhető, mert az egyéni eredményesség és a társadalmi hasznosság kritériuma valamennyi pozitív értékrendben elfogadható. Így a teljes pedagógiai fejlesztés végpontján megjelenő konstruktív életvezetést mint a tudományos pedagógia által a legszélesebb körben ajánlható *univerzális nevelési célt és értéket* határozzuk meg.

Az etikai nevelés és oktatás tartalmi problémái

Az előbbieken felvázoltuk azokat a metodikai lehetőségeket, melyek a szociomorális fejlesztésben jól alkalmazhatók. E pedagógiai módszerek azonban csak akkor válhatnak igazán eredményessé, ha korszerű, aktuális és ugyanakkor pedagógiai értelemben is szakszerű művelődési anyagot közvetítenek. A célok és tartalmak között olyan készségfejlesztő és viselkedésformáló elemek jelentek meg, mint pl. *intellektuális készségek, kognitív stratégiák, verbális információk, motorikus készségek és attitűdök*. A pedagógiai tartalmakat és azok kialakítását szemléltető modellek általában négy fő kategóriát emelnek ki. Ezek a következők:

- *információk* (tankönyvek, szakkönyvek, irodalmi- és művészeti források, írott- és elektronikus médiák, Web, praktikus ismeretek, írásbeli- és szóbeli közlések, gyakorlati megfigyelések és tapasztalatok stb.),
- *motivumok* (különböző magatartási- és cselekvési szokások, szükségletek, attitűdök, értékviszonyulások, eszmék és életprogramok kialakítására irányuló motiváló erejű tartalmak és ezeket erősítő emóciók),
- *kompetenciák* (lényegében az „ügyesség” és az „alkalmasság” kognitív és cselekvéses összetevői, mint pl. megismerési-, tanulási-, gondolkodási-, döntési-, kommunikációs-, alkotó- és szociális kompetenciák, az automatizálódott készségek és összetettebb jártasságok, továbbá mindezek komplex alkalmazásának személyiségbeli feltételrendszerei),
- *orientációk* (a tantervi tartalom szempontjából eligazító, befolyásoló, irányító és meghatározó elemek: pl. a pedagógia tudománya, a szaktudományok, a vallások, az ideológiák, az oktatáspolitikai szándékok, a domináns társadalmi csoportok hatása, a gyermek igényei, a pedagógus választása, a szülők akarata, stb.).

E főbb komponensek csak jelzik a nevelés és oktatás aktuális tartalmának bonyolult szerveződését. Közöttük számos, a pedagógiától és az iskolától független, nehezen befolyásolható összetevő is található. Azt, hogy végül is milyen mechanizmusok határozzák meg az erkölcsi nevelés által közvetített *tényleges* pedagógiai tartalmakat, nehéz egyértelműen megállapítani. E soktényezős folyamatban jórészt kiszámíthatatlan, s emiatt nehezen kezelhető implicit elemek is felbukkannak. A háttérben például mindig működik egy *rejtett tanterv*, amelyben a pedagógus előítéletei, a számításba nem vehető csoportfolyamatok, a társadalmi környezet mélyrétegeinek irracionális jelenségei stb. érvényesülnek. De nemcsak rejtett befolyásoló tényezők okozhatnak problémát, hanem a kifejtett, explicit jellegűek is. Plurális világunkban még a konkrét nevelési értékek azonosítása is nehézségekbe ütközhet. Az erkölcsi nevelés összetevőinek tartalmi bizonytalansága könnyen oda vezethet, hogy a világnézetekhez nem kötődő önkormányzati iskolák pedagógiai programjai nem tartalmaznak majd konkrét értékeket, hanem csak az erkölcsi fejlesztésnek valamiféle általános vázát írják le. Ebben a helyzetben ellenőrizhetetlen *nevelődési* folyamatok lépnek működésbe, a pedagógiai eredményesség sok esetben a véletlen függvénye. A határozott célok és értékek nélkül működő nevelés sohasem lehet hatékony.

A fentiek miatt elkerülhetetlen, hogy a hagyományos tantervi szemléletnél komplexebb módon fogalmazzuk meg az erkölcsi nevelés tartalmi jegyeit. A jövő birtokbavételének szándékával épülő gyermeki világmodellnek mind logikai szerkezetében, mind információtartalmában minőségi anyagból kell állnia. Ezért az ismeretháló kialakítását és a képességfejlesztést gazdag tartalmú, szakmailag korrekt és hitelesen interpretált ismeretekre, differenciált struktúrájú tudásterület-specifikus információrendszerekre kell alapozni. Összegezve a követelményeket, az etikaoktatás és erkölcsi nevelés megfelelő *pedagógiai tartalmát* az alábbi szempontok szerint állíthatjuk össze:

- *Normatív* fejlesztési szakasz: *különböző népek és kultúrák válogatott monda- és mesevilága* (magyar népmesék, az európai országok meséi, a híres keleti mesegyűjtemények és más távoli népek meséi, az ókori kultúrák mese- és mondavilága, az antik görög-római mitológia történetei, az európai népek regéi és mondái, a magyar történelem regéi és mondái, nagy meseírók gyűjteményei stb.); *irodalmi alkotások* (európai elbeszélés-gyűjtemények, magyar és külföldi írók és költők novellái, regényei, versei stb.); *a nagy világvallások szent iratai* (judaizmus, kereszténység, iszlám, hinduizmus, buddhizmus, kínai univerzalizmus stb.); *a történelem eseményei* (erkölcsi értékek megjelenése a történelemben: hősi küzdelmek, nagy tettek, okos döntések, hétköznapi helytállások stb.); *a jelenkor történései és értékei* (a gyermek saját közösségében megfigyelhető jelenségek és megélt események, a tágabb közösség aktuális példái, a társadalom gyermek számára feldolgozható történései, eseményei stb.); *hiteles személyek példái* (meghívott vendégek bemutatása és megkérdezése); *saját tapasztalatok szerzése és gyűjtése*.
- *Identifikációs* fejlesztési szakasz: az előbbi kultúraspecifikus és történeti anyag további válogatása, mélyebb elemzése; a világnézeti- nemzeti- és társadalmi kötődést támogató anyagok bevitele; irodalmi alkotások gazdagabb válogatása, pontosabb információk a világvallásokról és a lehetséges gondolkodási rendszerekről; beszélgetések ösztönzésére és viták indítására alkalmas anyagok gyűjtése; a média és a Web forrásaiból származó hírek, cikkek indukciós anyagként történő alkalmazása; modellközvetítés, vagyis magatartási- és életvezetési minták keresése és nyújtása; meghívott szakértőkkel szervezett gyakori beszélgetések; saját tapasztalatok gyűjtése és a problémamegoldó kompetenciák fejlesztése.

- *Perszonalizációs* fejlesztési szakasz: az önálló ismeretszerzés és anyaggyűjtés támogatása; minden lehetséges konstruktív tartalom és forrás bevonása; filozófiai, teológiai, pszichológiai és szociológiai nézőpontok vizsgálata; a társadalmi jelenségek gyakorlati tanulmányozása; a nyitott és kritikus gondolkodás fejlesztése az arra alkalmas művelődési anyag felhasználásával. Fokozott mintaközvetítés. Esettanulmányok bemutatása, valós problémák elemzése és megoldási javaslatok kidolgozása. Az önismereti képességek fejlesztése.

Fontos még azt is hozzátennünk, hogy a gyermekekben létrejövő tudásstruktúrák és konstrukciók akkor válnak valóban jól működő rendszerré, amikor ezek már különböző képességekké, ügyességi- és alkalmassági kompetenciákká alakulnak. Ahhoz, hogy ez megvalósulhasson, a fejlesztéshez szükséges pedagógiai tartalom meghatározásában a *kontextuselvet* és az *adaptivitáselvet* egyaránt alkalmaznunk kell. Az előbbi az életszerű szituációkból merítő tanulást, az utóbbi pedig a gyermek egyéni sajátosságai szerint differenciáló alternatív tartalmak és módszerek szimultán alkalmazását jelenti.

Az etikaoktatás és az iskolai környezet

Az etika sajátos helyet foglal el a közoktatás tantárgyai között. Egyrészt információközlő, ismeretátadó jellegű stúdium, mely *szakmódszertani* szempontból kapcsolatba hozható a filozófia, a történelem és az irodalom tanításával, másrészt olyan ismereteket közöl, amelyek – a személy szabad döntéseinek láncolatán keresztül – átformálja az ember belső világát, alakíthatja a jellemet, eredménye *nevelési területen* mutatkozik meg igazán. Az erkölcsi elvek pusztán ismerete azonban önmagában nem éri el a célját, hatástalan marad az ember viselkedésére, ha nem veszi körül támogató szociális környezet. Plurális világunkban a nevelés már nem számíthat nyilvános ösztáradalmi támogatásra, tehát egy *társadalmi mikrokörnyezetben* kell az etika tárgyyszerű oktatása mellett az *erkölcsi orientációt erősítő-ösztönző szociális tanulást* megszervezni. Ez pedig – családban és iskolában egyaránt – főként nevelési feladat. A fentiekből következik, hogy az etikaoktatás iskolai megvalósításában komplex módon kell ötvözni az oktatás és a nevelés elemeit, vagyis az etikai ismeretek tanításának megfelelő nevelési háttérrel biztosítani. A tárgyban rejlő erős nevelő hatások eredménye a nevelés természetes közegében, az iskola belső világában jelenik meg, ahol a csírájában bontakozó erkölcsi értékeket a tantestületnek egybehangolt nevelési programmal kell támogatnia. A kitűzött nevelési célokat nemcsak a deklarált, hanem a megvalósult, sőt a rejtett nevelési tervnek is támogatnia kell ahhoz, hogy az etikaoktatással kombinált nevelőmunka eredménye megmutatkozzon.

Alapvető szakmódszertani kérdés a *megfelelő didaktikai elemek kiválasztása*. A jó etikában a szó és a tett egysége, a gondolat, az érzelem és a cselekvés harmóniája mutatkozik meg. Az igazságosságon, a békén és a humánumon alapuló értékek csak akkor valós erények, ha a tettekben is megnyilvánulnak. Az iskolai etikát azért nem lehet kizárólag elméleti oldalról közelítő tantárgynak tekinteni, mert azt várjuk, hogy a benne megjelenő művelődési tartalom éppen a hétköznapi gyakorlatában legyen hatékony. Ebből következik, hogy a tantárgy didaktikai-metodikai elemeit a legszélesebb készletből kell kiválogatnunk. A modern didaktikai paradigmák nyújtotta valamennyi oktatási módszert és stratégiát kombinálnunk kell a nevelésemélet tudományterületének legújabb eredményeivel. Csak az így kialakított, mind az oktatásra, mind a nevelésre irányuló komplex etikai szakmódszertan alkalmazásától várhatunk megfelelő eredményeket.

Ugyancsak fontos feladat az *etika és a többi tárgy kapcsolatának* kidolgozása. Etikai vizsgálódások tárgya lehet például irodalmi mű, történelmi esemény, műalkotás, felfedezés,

tudományos eredmény. Ugyanakkor valamennyi iskolai tantárgy érinthet etikai problémákat, megfogalmazhat erkölcsi álláspontokat. Ennek a nyilvánvaló kölcsönhatásnak eredője rögzül a tanuló kognitív struktúráiban. Újabb komplexitással találkozunk tehát, amely azt sugallja, hogy az erkölcsi nevelés támogatása érdekében a tantárgyi koncentráció szintjén is át kell gondolni az iskolák pedagógiai programját.

Szintén megoldandó probléma a tantárgyi célok és művelődési tartalmak valamint a közoktatási törvényben megfogalmazott „értéksemlegesség” (olvasatunkban inkább „érték-kompatibilitás”) elvének összehangolása. Az értéksemlegesség gondolata régi és hosszantartó vita a közoktatásban, sok érvet és ellenérvet szegeztek már egymásnak a disputák folyamán. A feloldhatatlan világnézeti különbségek miatt az egyetlen lehetséges közös nevező *a gyermek pedagógiai szempontból értelmezett érdeke*. A biztonságos körülmények között zajló, szilárd pedagógiai alapokra épített neveléshez minden gyermeknek joga van. Csak így fejlődhet harmonikus személyiség, aki képes a konstruktív életvezetés megvalósítására. A pluralitás főképpen abban nyilvánulhat meg, hogy a gyermek (és szülei) *választhassanak* a lehetséges alternatívák közül. Az iskolák tehát különböző értékszempontú/pedagógiai lehetőségeket kínálhatnak, de ezen belül *koherens nézetrendszert kell képviselniük*. Ugyanis a gyermekek – életkorukból adódóan – még nincsenek azoknak a tapasztalatoknak birtokában, amelyek helyes döntéseiket megalapoznák. Nevelésük különböző helyzetek, események és szituációk alapos körüljárását, elemzését igényli. A döntéseket ekkor még nem kell, s nem is lehet a gyermekre bízni. Ez lényegében azt jelenti, hogy az előbb említett koherens erkölcsi álláspontot az iskola tantestületének egységesen kell képviselnie, mert ez a szellemiség minden tekintetben *mint* a tanulók előtt. Az értéksemlegesség közoktatásbeli jelszava semmiképpen nem jelentheti azt, hogy egy iskolán belül a tanárok – az értékekre nevelés tekintetében – különböző nézeteket képviseljenek, mert ekkor a gyermek az erkölcsi döntéseket egyedül fogja meghozni, ami pedig az életkori sajátosságokból adódóan nincsen kellően megalapozva. A fenti okok miatt a valóban hatékony etikaoktatás az adott iskola szellemiségének deklarálását és a pedagógusoknak ehhez való önkéntes alkalmazkodását kívánja meg. *A teljes iskolai oktatásban és nevelésben tehát tartalmi és módszertani harmóniára van szükség.*

Oktatásszervezés, adaptivitás, értékelés

A kívánt eredmény elérése érdekében az erkölcsi nevelés didaktikai igényeit az iskola pedagógiai programjában meghatározott lehetőségek teljes eszköztárával támogatni kell. Célszerű, hogy az erkölcsi kodifikációt (normatív szint), az etikai kompetenciák fejlesztését (identifikációs szint) és annak felnőtti minőségre emelését (perszonalizációs szint: beavatás és kritika) az iskolai tantárgyak tananyagába ágyazottan tervezzük meg. E módszer egyetlen problémája az, hogy munkaigényes a tantárgyak közötti etikaspecifikus együttműködés megteremtése és külön figyelmet kíván az előforduló értékek tudatosítása és beépítése. Ugyanakkor a módszer mérhetetlen előnye, hogy az ilyen típusú tantárgyi koncentráció kiváló *hátteret* ad az órarendi keretbe foglalt etikatanítás támogatására, hiszen a különböző iskolai tantárgyakban megjelenő értékek általában gyakorlati kontextusban bukkannak elő és alkalmasak az etikaórákon történő konkrét elemzésre. Sokkal biztosabb eredményt hoz tehát az ilyen módon tervezett és szervezett erkölcsi nevelés, mint az értékek véletlenszerű előbukkanásaira építő.

A etika tantárgy keretében megvalósított morális fejlesztés alapvető feltétele az őszinte és nyílt párbeszédre alkalmas pedagógiai légkör megteremtése. Ezt a fontos nevelési katalizátort Robert Fischer nyomán „*kérdező közösségnek*” fogjuk nevezni, amelynek közegében alkalmas feltételeket teremthetünk a morális kérdésekről szóló beszélgetések és

viták számára. Meggyőződésünk, hogy a hatékony erkölcsi nevelés kulcsa a kölcsönös bizalom légkörében megvalósított interaktív morális kommunikáció. Azáltal, hogy a gyermekek fontos témákról komoly beszélgetésekben és vitákban vesznek részt, kifejlődnek bennük a társadalmi életben való aktív és konstruktív részvétel kompetenciái. Növekszik intellektuális önbizalmuk és javul önértékelésük. Megtanulják, hogy hogyan vizsgálják meg az őket érintő témákat, hogyan alakítsák ki saját morális nézeteiket, hogyan gondolkodjanak logikusan, hogyan támasszák alá megfelelő érvekkel saját álláspontjukat, hogyan figyeljenek másokra és tartsák tiszteletben mások véleményét. A „kérdező közösség” nemcsak konstruktív tanulócsoport, hanem egyben *oktatási-nevelési módszer* is, amelynek lényeges elemei megfelelnek a CPA (ciklikus pedagógiai alapfolyamat) tanári feladatrendszerében foglaltaknak (4. ábra). Sajnos a terjedelmi korlátok miatt nem áll módunkban a kérdező közösség módszerét bemutatni, de a módszer leírását megtalálhatjuk Robert Fischer: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és erényről* c. könyvében (Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2003). A szerző a londoni Centre for Thinking Skills igazgatója és a College of Brunel University tanára. Véleményünk szerint Fischer az erkölcsi nevelés metodikai lehetőségeit oly tömören szemléletesen és eredeti módon fogalmazta meg, hogy munkáját tanárainknak is nyugodtan ajánlhatjuk.

Az ezredforduló pedagógiai gondolkodásában nagy jelentőséget kapott az *adaptivitás* fogalma. Az adaptív szemlélet a *differenciálás*- és az *egységesség* elve között állapít meg sajátos összefüggést. Tapasztalatból tudjuk, hogy mind az uniformizált normatív, mind a szabadosan plurális felfogás ellentétes szélsőségei könnyen zsákutcába viszik a nevelést. Ha azonban kihasználjuk az antagonizmusukban rejlő lehetőségeket, akkor kölcsönösen egymást kiegészítő „formai elemekként” tudjuk felhasználni őket. Az uniform nevelésnek az individuális differenciálás adhat lendületet, míg a túlzott pluralizmust az egységesség gyakorlata fékezheti. Az ilyen „egén vagy társadalom” típusú problémát tehát úgy tudjuk megoldani, hogy *a feltétlenül szükséges egységesség keretei között gondoskodunk a személyiség harmonikus fejlődéséhez szintén szükséges differenciálás megvalósításáról*. Az erkölcsi nevelés univerzális modellje, valamint az arra épülő nevelésméleti koncepció messzemenően támogatja a pedagógiai adaptivitás gondolatát, amely mindhárom fejlesztési szintjében dominánsan van jelen. A normatív szinten az alapértékek elsajátítási programja, valamint a belőlük következő magatartásbeli elvárások adják az egységesség kereteit, míg az alapkódok egyéni interpretálhatósága és a módszertani sokszínűség biztosítja a kellő szabadság érvényesülését. Az identifikációs szinten is megjelenik ez a kettősség a morális egyezkedés kompetenciákat fejlesztő folyamatában. A nevelést befejező perszonalizáció beavatási „szertartásai” és kritikai elemei már a nevelt számára kínálják fel a szabadság és a kötöttség önálló szabályozását. Hasonlóan támogatja a pedagógiai adaptivitást a két különböző („A” és „B”) metodikai elemkészlet, amelynek *adaptív keveréséből* állnak össze a nevelés mindenkor aktuális didaktikai-metodikai megoldásai (ld. a harmadik rész 3. ábráját). Így a színes és tartalmas iskolai munka keretei között a gyerekek megtalálják azt a biztonságot, ami fejlődésükhöz elengedhetetlen, de megtalálják azt a szabad önmeghatározási lehetőséget is, ami viszont felnőtté válásuk folyamatában nem nélkülözhető.

Végül – a módszertani kérdések tárgyalásának befejezéseként – az erkölcsi neveléssel kapcsolatos értékelő munka problémáiról kell pár szót ejtenünk. A modern didaktikai koncepciókban a *pedagógiai értékelés* egyre gazdagabb funkcionális tartalommal jelenik meg. Legfontosabb feladata az oktatási folyamat kimenetén megjelenő pedagógiai eredmény összehasonlítása a bemeneti célokkal, vagyis az „értékképződés” minőségének megállapítása. Az értékelés eredménye természetesen fontos a diák számára is, de a nevelő – aki az egész pedagógiai folyamatot direkt vagy indirekt módon irányítja – még több haszonnal dolgozhatja fel az értékelésből származó információkat. Példaként a 4. ábrán látható ciklikus pedagógiai alapfolyamat (CPA) kimenetét és bemenetét összekötő, ellenőrző- és szabályozó funkciójú

visszacsatolást említhetnénk. Itt az értékelés eredménye a következő alapciklus tervezésében közvetlenül is hasznosul.

Az erkölcsi nevelésben alkalmazott értékelés soha nem lehet minősítés, mert itt a pedagógiai érték a személyiségben keletkezik, a személyiség értékelésére pedig a pedagógiában senkinek nincsen joga vagy felhatalmazása. Az ember belső világa mások számára soha nem ismerhető meg teljesen, nem vállalhatjuk fel tehát a gyermeki személyiség téves értékelésének nyilvánvaló kockázatát akkor, amikor az objektivitás legelemibb követelményei sem biztosítottak. Még igazi önmagunkat sem ismerhetjük pontosan, csak miután saját tetteinkben ez ténylegesen megmutatkozik. A valóban értékelhető mozzanatok tehát a gyermeki tevékenységben keresendők és általában a tanulói teljesítménnyel azonosíthatók. A diák számára nagy motiváló erő, ha biztatjuk, és elismerjük a személyes teljesítményét. Az elismerés mindig újabb teljesítményekre sarkall, s ez a természetes öngerjesztő folyamat mind az oktatás, mind a nevelés számára kedvező.

Milyen formában történjen a tanulók értékelése? A hagyományos számjegyes értékelés ebben az esetben egyáltalán nem elfogadható mert sematizál és uniformizál. Amit pedig értékelni kellene, az *individuális alkotás*: tanár és diák közös munkája. Sokkal eredményesebben alkalmazható az erkölcsi nevelés területén a reformpedagógiák értékelési gyakorlata. Elsősorban a szöveges értékelésre gondolunk, amely elég részletes, ugyanakkor elég tapintatos is lehet ahhoz, hogy a kívánt pedagógiai hatást elérhessük. Értékelni lehetne a konkrét etikai ismereteket is, azonban ez nem tükrözné a gyermeki konstrukcióban valóban létrejött lényeges változásokat. Az igazi értékelés sokkal inkább visszajelzés arról, hogy ki hol tart a konstruktív életvezetés megvalósításának útján, s arról is, hogy még mit kellene tennie ennek érdekében. Az értékelésnek azonban mindig kellően mély önértékeléssel is párosulnia kell, hogy valóban eredményessé tegye a bizalommal teljes légkörben végzett közös munkát.

Befejező gondolatok

E tanulmány végén újra rá kívánjuk irányítani a figyelmet arra, hogy a korszerű nevelés középpontjában a gyermek kognitív világmodelljének *szociálisan életképes* fejlesztése áll. Az emberi magatartást irányító morális cselekvés csak akkor lehet konstruktív, ha képes mind az egyéni, mind a társadalmi szempontokat mérlegelve dönteni. A helyes döntéshez viszont egy olyan szilárd értékalap szükséges, amelynek betartásához ésszerű okokból ragaszkodunk és ezt másoktól is hasonlóan elvárhatjuk. Konszenzus ugyanis bármely kérdésben csak akkor jöhet létre, ha van *közös morális nyelv* és van hozzá megfelelő *érvelési kultúra* is. A szociális életképesség két legfontosabb előfeltétele tehát a közös európai értékalappal harmonizáló erkölcsi kódok és kompetenciák hatékony beépítése és a fölülte kibontakozó *eurokonform* morális egyezkedés szakszerű pedagógiai irányítása.

A neveléstudomány oldaláról nézve a belső gyermeki konstrukció megfelelő alapozást igényel és a rajta nyugvó kognitív felépítménynek is szilárdan kell állnia ahhoz, hogy valóban működőképes legyen. Ezért csak olyan tartalmak tervezhetők a modern nevelés fejlesztési szakaszaiban, amelyek lehorgonyzásához elegendőek és megfelelően szervezettek az előzetes ismeretek, továbbá amelyek elsajátításához az adott ismeretbázison biztosítható a szükséges további tapasztalatszerzés és kialakítható a megfelelő tanulási környezet. Az oktatás tartalmát úgy kell felépíteni, hogy a gyerekek a szükséges konceptuális váltások sorozatán biztosan keresztül tudjanak menni. Ehhez a gyermekekben életkor-specifikus *fogalomrendszereket* és az adott műveltséganyag összefüggéseit reprezentáló *tudásrendszereket* kell kialakítanunk. A konstrukcióépítő- és fejlesztő munkában támaszkodnunk kell a gyermek előzetes naiv elméleteire, valamint azokra a szervező és összefoglaló kognitív elemekre, amelyek a konstruktivizmus tézisei szerint a gyermek tudatában eleve rendelkezésére állnak. A kognitív

jellegű, logikai-verbális közelítésmód mellett azonban minden életkorban szükség van a nevelésbeli *empíriára* is, hogy a minél gazdagabb *tapasztalatszerzés* folyamatosan segítse a belső világmodell és a külső valóság közötti szoros összefüggés kialakulását. Ez feltétlenül szükséges ahhoz, hogy az épülő gyermeki konstrukció egy valóban európai, építő és értékteremtő életvezetés alapjává válhasson.

Mielőtt lezárnánk a korszerű erkölcsi nevelésről szóló cikksorozatunkat, ígéretünkhöz híven visszatérünk az egyes tanulmányok címében megfogalmazott – és látszólag megválaszolatlanul maradt – kérdéseinkre is: „Értékekkel vagy értékek nélkül?” „Személyiségmodell vagy pedagógiai emberkép?” „Lelkiismeret vagy morális konstrukció?” „Autoritás vagy termékeny együttműködés?” Természetesen nem titkoljuk provokatív szándékunkat sem, hiszen az ilyen módon felvetett probléma továbbolvasásra ösztönöz. A figyelmes olvasó viszont már észrevehette, hogy e kérdések mögött sokkal mélyebb jelentésréteg található. A kérdések azokat a legfontosabb pedagógiai problémákat ragadják meg, amelyekre a négy tanulmányban igyekeztünk feleleteket keresni. Szilárd meggyőződésünk, hogy e kérdésekre nem lehet alternatív módon válaszolni. Értékeink megőrzésére és folyamatos újraértelmezésére egyaránt szükségünk van ahhoz, hogy emberhez méltóan élhessünk. A pedagógiai emberkép és a személyiségmodell együtt alapozza meg a korszerű nevelést. A lelkiismeret és a morális konstrukció ugyanannak a gondolatnak a régi/új megfogalmazása. Autoritás és termékeny együttműködés nélkül pedig nem létezik humánus és eredményes iskola. A fentebb megfogalmazott pedagógiai koncepció ezekre az elvekre épült, s a körükön font gondolatokat kívánja az erkölcsi nevelés nehéz terepén a széles szakmai közönséggel megosztani. Reményeink szerint haszonnal és eredménnyel.

¹ E kontextusban az *eurokonform szemlélet* azt fejezi ki, hogy a modell alapértékei (FET 1-3 és PES 1-7) az európai gondolkodás filozófiai, teológiai és pedagógiai hagyományainak megfelelőek, így ezekre bármely érvényes európai értékrend szerint erkölcsi nevelés építhető. Az *univerzális* jelző pedig arra a pedagógiai szemléletre utal, amely a nevelés kérdéseiben igyekszik a pedagógia tudományterületén belül érvényes, általános törvényszerűségeket megállapítani.

² Pl. Comenius teológiai, Herbart filozófiai, Makarenko pedig politikai indíttatású nevelési céloknak rendelte alá pedagógiáját.

³ Az erkölcsi döntőbíróként viselkedő pedagógiai gondolkodás problémáit Oelkers elemzi mélyrehatóban. (Jürgen Oelkers: *Nevelésetika*. Vince Kiadó, Budapest, 1998., p. 129-130.)

⁴ A kognitív diszonzanciáról ld. a harmadik részben foglaltakat.

⁵ Czike Bernadett (szerk.): *Bevezetés a pedagógiába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1996., p. 108-112.

⁶ Zrinszky László: *Neveléstudomány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002., p. 295.

⁷ Bábosik István: *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999., p. 85-104.

⁸ Németh András – Ehrenhard Skiera: *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.

⁹ Ez a szabály nem tiltja az *indirekt befolyásolást*, hiszen a nevelés befejező szakaszában a problémafelvetés, a kognitív inspiráció és a személyes mintaadás a legfontosabb pedagógiai eszközünk.

¹⁰ A konstruktív életvezetést – mint a legfőbb nevelési célt és értéket – Bábosik István határozta meg először a destruktív (ön- és társadalomromboló) életvezetés ellenpontjaként.

¹¹ A zseniális bűnöző egyénileg lehet ugyan eredményes, de közösségi szempontból semmiképpen sem hasznos: tehát életvezetése destruktív.