

Dr. Pálvölgyi Ferenc

AZ ÉRTÉKKÖZPONTÚ ERKÖLCSI NEVELÉS KONSTRUKTÍV RENDSZERE

– A szociomorális fejlesztés új szemléletű pedagógiai koncepciója –

Harmadik rész¹

LELKIISMERET VAGY MORÁLIS KONSTRUKCIÓ?

Az erkölcsi nevelésről szóló cikksorozatunk harmadik részében a belső világunkban kiépülő ismeretstruktúra természetét és ennek a modern pedagógiai hatásrendszerek segítségével történő fejlesztési lehetőségeit vizsgáljuk. Érdekes kérdések vethetők fel például arra vonatkozóan, hogy miként szerveződik és működik tudatunkban az a ránk individuálisan jellemző ismereti-tapasztalati rendszer, amelynek segítségével képesek vagyunk ésszerűen és felelősen cselekedni, s így végső soron erkölcsi döntéseket is hozni. Nem tisztázott többek között az sem, hogyan lehet ezt a „belső univerzumot” kellő hatékonysággal formálni úgy, hogy a gyermekkel közösen végzett pedagógiai munkát mindig a szabadság és a humánus egysége jellemezze. Mivel e kérdések mélyen érintik az erkölcsi nevelést, ezért érdemes röviden áttekinteni a problémakört érintő újabb tudományos eredményeket. Témánk vonatkozásában érdekesnek tartjuk „az individuális ismeretrendszer mint egyedi konstrukció” típusú megközelítéseket és többek között a személyre jellemző attitűdök formálásának pszichológiai elméleteit is. Így behatóbban kívánunk foglalkozni a konstruktivista szemléletű pedagógiával és a szociálpszichológia attitűdváltásokkal kapcsolatos felismeréseivel.

A konstruktivista tanulásemélet

A múlt század elején Jean Piaget francia pszichológus a gyermek értelmi fejlődésében döntőnek tartotta azoknak a műveleteknek fejlődését, amelyek meghatározzák a gyermek gondolkodását. Szerinte ezek az értelmi műveletek rendszert alkotnak a fejlődő tudatban, vagyis határozott struktúrával rendelkeznek. Tehát a mentális rendszer az, ami fejlődik, méghozzá jól elkülöníthető szakaszokban. Az újabb kutatások viszont rámutattak arra, hogy az egyik területen sokkal szervezettebb tudással rendelkezünk, mint a másikon. Valószínű tehát, hogy a gondolkodásunkban az információk mennyisége és annak szervezett feldolgozása meghatározóbb szerepet játszik képességeink alakulásában, mint az általános értelmi műveletek. A modern kognitív pszichológia érdeklődésének középpontjába azok az *információfeldolgozó* egységek kerültek, amelyek a tudatunkban egy-egy tudásterület-specifikus szférában működnek. A problémával manapság egy újabb ismeretelméleti paradigma, a konstruktivizmus foglalkozik.

A konstruktivista felfogás szerint az emberi tudás mentális *konstrukció* eredménye, vagyis a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz. Ennek a belső világnak, *világmodellnek* nagyon fontos funkciója a megismerő embert érő információk feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése. Ez

¹ Megjelent a *Mester és Tanítvány* c. pedagógiai folyóirat 23. számában (2009. augusztus, pp. 135-151).

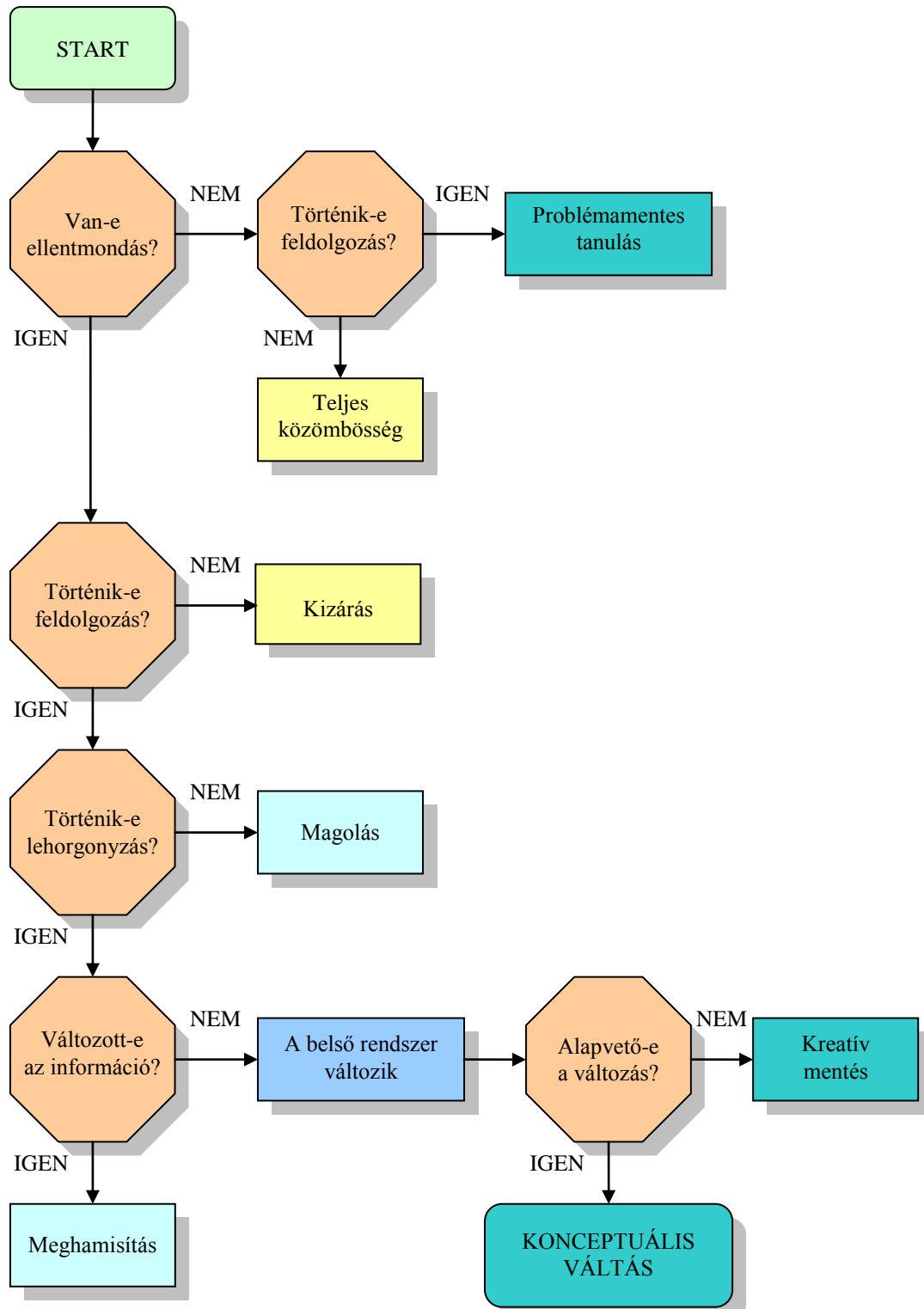
pedig nem más, mint a tanulás. *A tanulás tehát egy állandóan működő konstruáló tevékenység, a belső világ folyamatos építése.* Amikor tanulunk, akkor az elsajátítandó információt értelmezni próbáljuk. Ez az értelmezési folyamat a korábban már elsajátított ismeretek bázisán zajlik, ezért a konstruktivista szemléletben kritikus szerepe van a *megelőző tudásnak*. Ha a megelőző tudás kellően mozgósítható, akkor az információ értelmezése 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 ismerettel. Az új 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.¹

A konstruktivista tanulásemélet egyértelműen tagadja az induktív elsajátítási folyamat létezését. Ezt azért teszi, mert nézete 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. A gondolkodás és a tanulás nem légyeres térben zajlik, hiszen a kognitív folyamatokat jelentősen befolyásolják, sőt irányítják a gyermek már birtokolt tudásának elemei. A gyermek önálló értelmezéseket konstruál meglévő tudása segítségével, s ez jelentősen különbözhet attól, amit tanítani szeretnénk. Sok empirikus vizsgálat bizonyítja, hogy a gyermeki elképzelések sajátos „gyermektudományt”, „gyermeki ontológiát” alkotnak, s ezek életkori sajátosságokat is mutató egyéni, belső konstrukciók eredményei. A gyermeki konstrukciók változásának törvényszerűségeiből akár az életkori sajátosságok új rendszerét is megalkothatnánk. Ennek a számtalan empirikus vizsgálatban kimutatott jelenségnek a létezése is azt a konstruktivista meggyőződést húzza alá, hogy ugyan a tanulás folyamata az új tapasztalatok és a belső értelmezési rendszer közötti kölcsönhatás keretében formálódik, de az utóbbiaknak az irányításával.²

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. 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 sorozatának létrehozása kulcsfontosságú mozzanatot képez a konstruktivista pedagógiában, hiszen egy-egy tantárgy vagy műveltségi terület teljes tantervi rendszerét fel lehetne építeni a konceptuális váltások hálójaként.

A tudás megszerzése a *gyermek* kognitív rendszerének alapvető tevékenysége. A gyermek úgy tanul, hogy állandóan értelmezi a világot, működteti belső képeit, s mindegyre utközteti azokat a külvilágban zajló folyamatokra épülő tapasztalataival. A konstruktivista tanulásemélet szerint a belső értelmezési rendszerek, valamint a „tananyag” találkozásakor *dinamikus folyamatok* zajlanak le, melyek az alábbi blokkvázlaton (1. ábra) jól érzékelhetők:

A tanulástípusok blokkdiagramja (Nahalka István, 2002)



25. ábra

Nahalka István folyamatábrája szerint³ a feltett kérdések olyan logikai elemzésre adnak lehetőséget, amelyben pontosan azonosíthatjuk a tanulás típusait, s egyben meg is adhatjuk, hogyan dönthető el egy konkrét tanulási aktusról, hogy az melyik típusba tartozik. Látható, hogy az elemzés eredményeképpen két olyan viselkedésformát is kapunk – a „közömbösséget” és a „kizárást” –, amelyek nem tekinthetők tanulásnak, mert semmilyen változást nem hoznak létre a megismerő tudatban. Ha az információ nincs ellentmondásban belső konstrukcióinkkal és a feldolgozás sem akadályozott, akkor „*problémamentes tanulásról*” beszélhetünk. „*Lehorgonyzás*” alatt az új információnak valamely kognitív struktúrához történő rögzítését értjük. Ez akkor jöhet létre, ha az információfeldolgozás során az új ismeret egyértelműen kapcsolható a meglévő struktúra valamely részéhez. Ha ilyet nem találunk, akkor csak egyszerű „*magolásról*” beszélhetünk. A bemagolt anyag kapcsolatok nélkül se nem értelmes, se nem tartós. Viszont ha ellentmondásos információt akarunk lehorgonyozni, akkor az ellentmondást vagy „*meghamisítással*” tudjuk feloldani, vagy el kell kezdenünk a belső értelmező rendszer megváltoztatását. Ha nem alapvető strukturális változásról van szó, akkor az információt ismerethálónkban „ *kreatív mentés*” útján tudjuk elhelyezni. Viszont ha az erős kognitív disszonanciák miatt így sem lehet elmenteni az információt, akkor belső világunkat úgy kell radikálisan átalakítanunk, hogy értelmező rendszerünk harmóniája helyreálljon. Ekkor történik meg a „világmodellben” bekövetkező tartós és adaptív változás, vagyis a „*konceptuális váltás*”. A tanulói *aktivitás* tehát döntő jelentőségű a konstrukciók belső kiépítésében. De a konstruktivizmus aktivitásfogalma nem azonos a reformpedagógiák kommunikatív- és cselekvéses aktivitásával, mert a konstruktivista paradigma sokkal nagyobbra értékeli a koncentrált figyelem és a gondolkodás jelentőségét. Tudatosan szervezi meg ugyanis annak feltételeit, hogy az érdekfeszítő, okosan és logikusan felépített, a gyermek nyelvén szóló magyarázat komoly szellemi aktivitást váltson ki a tanulóban.

A konstruktivista pedagógia nemcsak az oktatásában nagy jelentőségű, hanem a *nevelésben* is. A világszemlélet belső konstrukciója a világ értelmezésének viszonyítási alapja, vagyis kulcsa. *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 az iskolai tantárgyak 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 konceptuális váltás pedagógiai előkészítése mögött leginkább az attitűdök formálhatóságának pszichológiai kérdései állnak.⁴ Az attitűdök – mint személyre jellemző vélekedések – az erkölcsi értékek hordozói is lehetnek, hiszen mögöttük 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.⁵

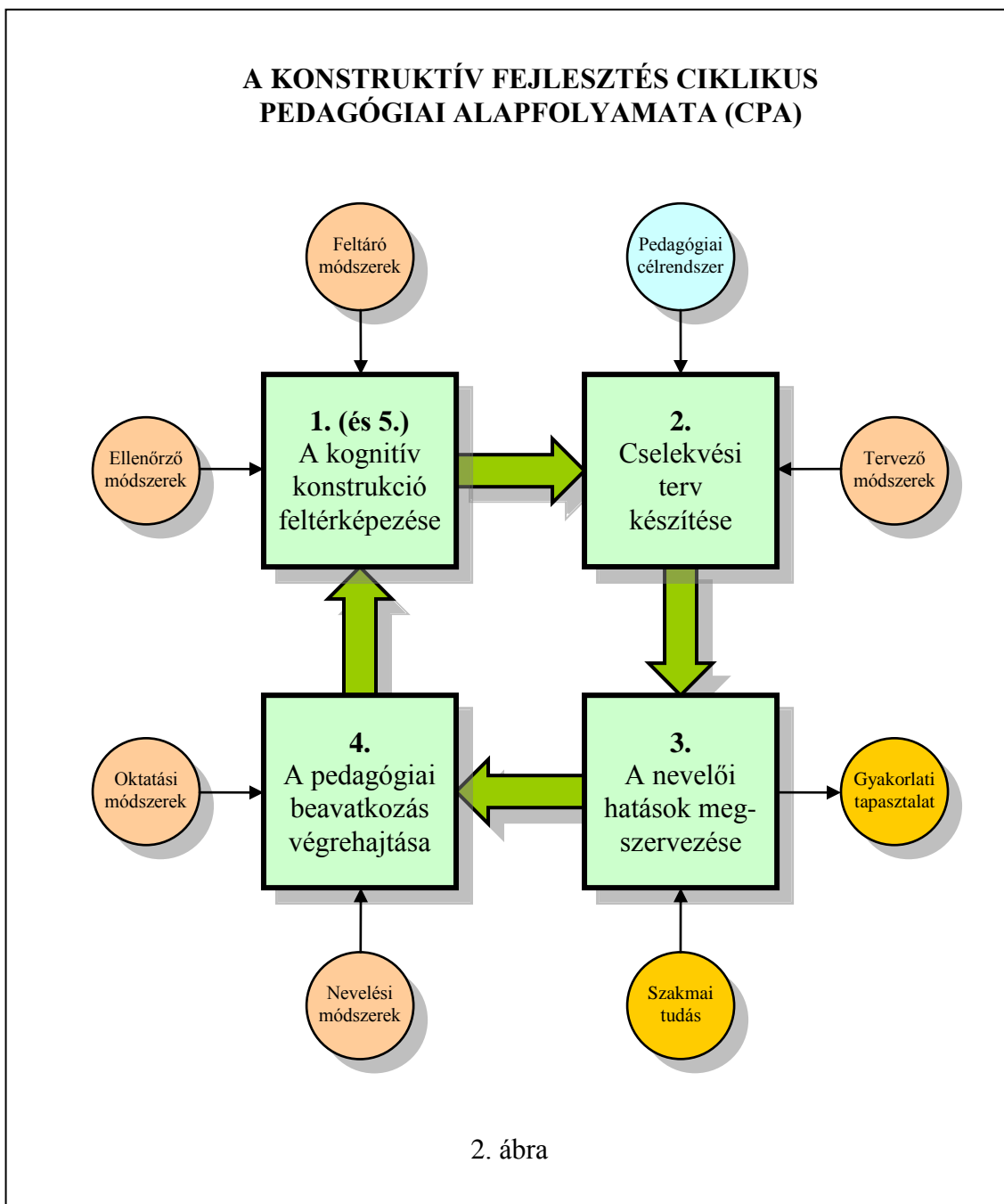
Az attitűdök között *személyre jellemző konzisztencia*, sajátos *konzonancia* (harmónia) figyelhető meg. Leon *Festinger* kimutatta, hogy az egymással inkonzisztens vélekedések, érzések vagy viselkedések kellemetlen belső feszültséget hoznak létre, amit *kognitív disszonanciának* nevezett. Ez a disszonancia a személyt arra motiválja, hogy *attitűdváltással* küszöbölje ki az inkonzisztenciát és így hozzon létre *új harmóniát*. Mint láttuk, az attitűdök három komponensből állnak, bennük mindig *gondolati*, *érzelmi* és *cselekvéses* összetevők vannak jelen. Kognitív disszonancia akkor keletkezik, ha az attitűd egyik alkotóeleme külső ok hatására megváltozik. Ezt a nevelés folyamatában *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 a nemzeti kisebbségekkel szemben kialakult negatív attitűdöt (1) e néprétegek történetének, társadalmi szerepének és helyzetének tényszerű, dokumentumerejű feltárása (kognitív komponens), vagy (2) e kisebbségek (emberi vagy művészi) értékeinek és életvalóságának bemutatása (affektív komponens), vagy (3) a velük való érintkezés, kapcsolatépítés és munka gyakorlati megvalósítása (cselekvéses komponens) útján lehet megingatni. Bármelyik irányban indulunk is el, bizony számíthatunk arra, hogy ha az új tapasztalatok következtében az egyik attitűdkomponensben előidézett 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 megváltozottéhoz.⁶ 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.* Az attitűdváltás annál biztosabb, minél kevesebb nyomással váltható ki a disszonanciát okozó viselkedés.⁷ 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 unszimpatiót 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 szimpatiójának megnyerésével, szabad akaratának tiszteletben tartásával és aktív, személyes közreműködésével lehet elérni. *Véleményünk 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. 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 tárgyyszerű keretek között kell működnie.⁸

Konstruktivista nevelési alapfolyamatok

A konceptuális váltások pszichológiai hátterének elemzése kapcsán bemutattuk, 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 akarat* *megnyilvánulások* ugyanúgy, mint a fentiek háttérében álló sejtésszerű *vélekedések* vagy a már kikristályosodott *értékek*. A nevelésnek valamennyi felsorolt személyiségkomponensre ki kell terjednie, és a nevelés folyamatában figyelembe kell vennie azokat. Ebből a tágabb, az egész embert átfogó nevelélméleti nézőpontból a személyiségbeli világmodell a szubjektum olyan individuális produktumának tekinthető, amely részben mások által is érzékelhető és amely magán viseli a személyiség legfontosabb ismertetőjegyeit. Az nyilvánvaló, hogy a személyiség belső univerzuma nem ismerhető meg teljes mélységében, de erre a pedagógiának nincs is szüksége. A nevelés szempontjából éppen 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 korrigáljuk és aktualizáljuk, amíg a kitűzött végcélokat el nem érjük. A pedagógia konstruktivista szemlélete alapján tehát a nevelés alapvető folyamata az alábbi blokkvázlaton látható (2. ábra):

A KONSTRUKTÍV FEJLESZTÉS CIKLIKUS PEDAGÓGIAI ALAPFOLYAMATA (CPA)



A fenti ábra a konstruktivista nevelési koncepció folyamatának elemi lépéseit ábrázolja. A négy alapvető és jól elkülöníthető tanári feladatkör finomszerkezetét a továbbiakban részletesen bemutatjuk. A konstruktív ciklikus pedagógiai alapfolyamat (CPA) lényegében hermeneutikai értelmezési kör, melyben a 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. Az első pedagógiai alapeladat *a gyermek aktuálisan érvényes 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 közvetlen cél. Az aktuálisan zajló konstruktív alapfolyamatok spirális láncolatában azonban összemosódik e 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 CPA *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. Ide tartoznak tehát a pedagógiai munka során tükröződő gyermeki ismeretek, személyiségvonások és értékek: a gyermek spontán személyes megnyilvánulásai, a tudatos tanári megfigyelés, a tanulói munkákra irányuló dokumentum- és tartalomelemzés, valamint a pszichológiai- és tudásszintmérő tesztek eredményei. További nagyon fontos információk forrásai például a szociometriák, a környezet- és esettanulmányok és az értékpreferencia-vizsgálatok.

A konstruktív ciklus *második fázisában* a megismert világmodellnek és a kitűzött pedagógiai céloknak megfelelően az aktuális cél elérése érdekében *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 elkészítését megelőzően – az információk komplex elemzése útján – képet kell alkotnunk a gyermek aktuális világmodelljéről, tudatosan figyelve az óhatatlanul bekövetkező értelmezési hibák és torzítások csökkentésére. Ezt követi a stratégiai tervezés, majd az aktuális tennivalók kidolgozása. Ne feledjük azonban, hogy a kívánt 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 hatékony pedagógiai fejlesztés érdekében egyetlen korábban használt érvényes módszerről sem mondhatunk le. A konstruktivista pedagógia „csak” szemléletében új, minden más területen a korábbi didaktikai-metodikai elemekre támaszkodik, ezért szerves folytatása a több ezer éves pedagógiatörténeti fejlődésnek. Alkalmazható az intellektuális- és a naturalisztikus hatásszervezés minden lehetősége, beleértve az általános tankönyvi információkat, a frontális és/vagy a gyermek személyes aktivitását kiváltó módszereket, a heurisztikák különböző változatait, a logikus érvelés, a vitatkozás és a meggyőzés valamennyi formáját. 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 oldása már elsősorban az ő feladata.

Végül 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 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. Természetesen a pedagógus cselekvési repertoárjába tartoznak a tradicionális nevelési módszerek, pl. a szokásformálás, az értékközvetítő modellek alkalmazása és a direkt meggyőzésformálás ugyanúgy, mint a modern nevelési módszerek, tehát a változatos kölcsönhatások előidézése, a kortárs interakciók segítése és a különböző feladatok

megszervezése. A kitűzött nevelési célok elérésében nyilvánvalóan az oktatási módszerek is segítségünkre vannak. A hagyományos didaktikai módszerek közül nagy jelentősége van a módjával alkalmazott memoriternek, hiszen a gyermekkorban kívülről megtanult gondolatok szinte „beleégnek” a személyiségbe, irányt adva a gondolkodásnak és a cselekvésnek. A jó nyelvi képességeket, a vitakészséget és érveléstechnikát az ókortól kezdve nagyra értékelték, s így van ez mai információközpontú verbális-kommunikatív világunkban is. A modern oktatási módszerek a *tevékenységet* állítják a hatásszervezés középpontjába, melyek számtalan kortársi interakcióra adnak alkalmat. Kulcsfontosságú a megbeszélés, a vita, a kooperáció és a projekt. A közös gondolkodás és a közös értékelés módszereiben olyan lehetőségek rejlenek, 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 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 meggyőződésformálás 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.

A konstruktív nevelési alapfolyamatokkal kapcsolatban feltétlenül ki kell emelnünk, hogy a modern erkölcspedagógia olyan komplex elméleti és gyakorlati koncepciókat igényel, ahol a nevelés és az oktatás módszertani szempontból tökéletes harmóniában egyesül. A gondolkodás minősége és a tett egysége, vagyis személyes *kongruenciája* jellemzi a *hiteles* embert, aki egyéni és közösségi dimenziókban egyaránt hasznos életvezetést képvisel. Csak a minden oldalról megerősített erkölcsiség állja ki az élet próbáit és csak az ilyen ember képes adaptív módon alkalmazkodni a valóság igényeihez úgy, hogy értékeit megőrizze. Ahhoz viszont, hogy ilyen erkölcsiséggel rendelkező polgárokat neveljünk, mind az alapvető elvekben, mind a pozitív viselkedésmintákban meg kell erősítenünk őket. Álláspontunk szerint ez a szakmai törekvés a fent említett komplex pedagógiai szemlélet alapján eredményesebben valósítható meg.

Az erkölcsi nevelés univerzális érték-központú modellje

Szabadság és demokrácia a polgárok biztos erkölcsé nélkül elképzelhetetlen. Európa pedig e két fontos rendező elvre alapozta jövőjét, amelynek hatása természetes módon az állampolgárok egyénileg eredményes és a társadalom szempontjából hasznos életvezetésében nyilvánulhat meg. 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 új erkölcsének olyan alapokra kell épülnie, amelyek kiállták az évezredek próbáját és amelyek az emberi társadalmak közös szellemi örökségét képezik. Ezeket a szóban forgó alapokat minden gyermeknek „zsigeri

szinten” kell elsajátítania, s a minőségi közvetítésre csak a hatékony, tudományos alapokon álló intézményes nevelés képes. A korszerű *etikai nevelés* nem morál, vagyis nem csoporterkölcs, nem ideológia és nem egy meghatározott erkölcs igazolása, hanem *modern érvelési forma*, amely az erkölcsi tradíció korlátlan nyilvánosság előtti vizsgálata céljából az ész egyetemes igényének van alávetve.⁹ Ezért látszik az új feladatra minden korábbi nevelési és oktatási elképzelésnél alkalmasabbnak a konstruktivista pedagógia, mert ez a paradigma kognitív jellegénél fogva alapvetően támogatja a szükséges kommunikatív alapfunkciót. *Ha a nevelést a világról szóló belső konstrukció építéseként fogjuk fel, akkor a fejlesztés domináns folyamataiban le kell játszani azokat a morális egyezkedési játzmákat, amelyek a megfelelő értékek helyét stabilizálják a gyermeki kognitív világmodell szerkezetében.* Ehhez a munkához pedig olyan nevelési koncepció szükséges, amely megalapozza ezt a tevékenységet, s amelyet mi az *erkölcsi nevelés univerzális modelljének* nevezünk el. Az „univerzális modell” olvasatunkban általánosan alkalmazható, a különböző morális- és pedagógiai elképzelések között összhangot kereső, a nevelés szereplőinek döntő többsége számára ajánlható és elfogadható neveléseméleti koncepciót jelent.

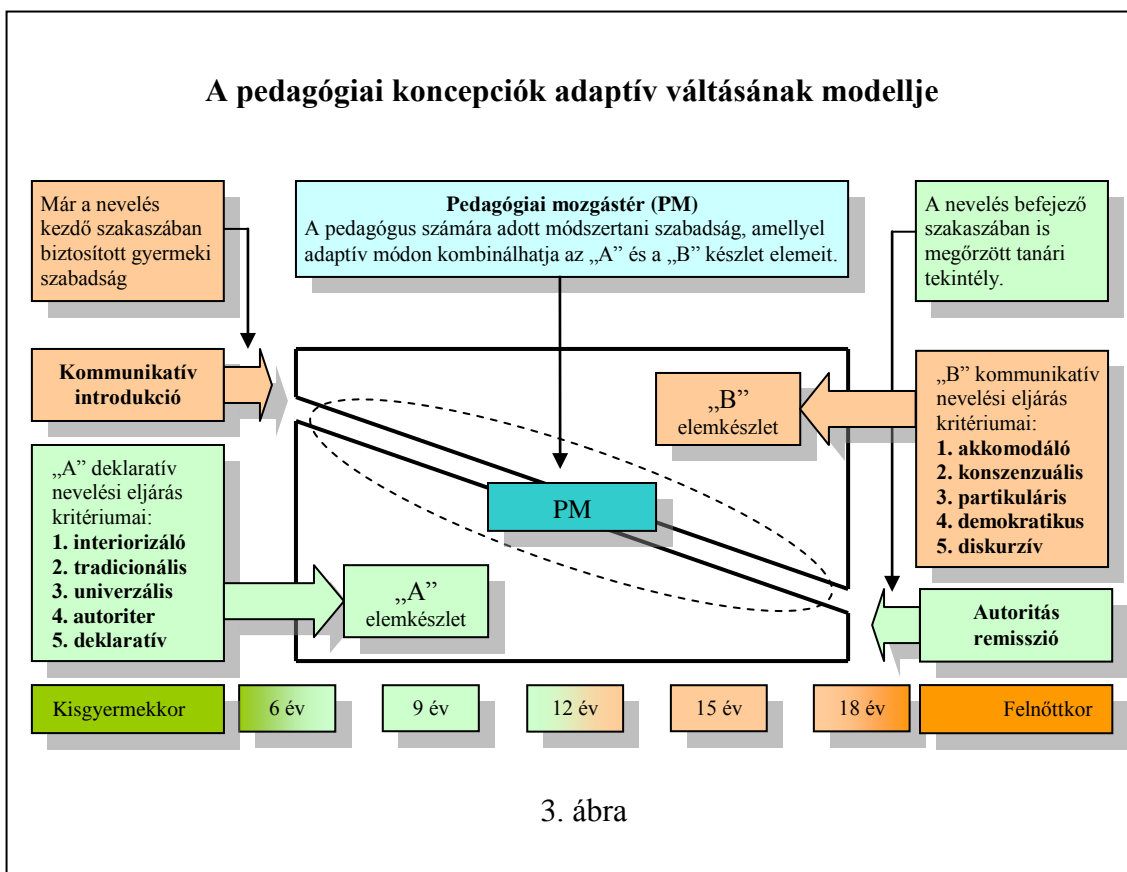
Az erkölcsi nevelés univerzális modelljének – az összes korábbi fejtegetéseinket összegezve – az *autoritás* és a *pluralizmus*, vagyis az értékörzés és a felette történő egyezkedés dualizmusa között kell pedagógiai kapcsolatot létesítenie. Annak a neveléseméleti modellnek, amellyel ez a probléma megoldható, feltétlenül *kettős kritériumrendszer* szerint kell működnie. A duális kritériumrendszer értelemszerűen két elemkészletet igényel. A modell egyik (A) elemkészlete az értékek *deklarálására* és interiorizálására alkalmas, a másik (B) elemkészlet pedig a *kommunikáció* és a morális artikuláció igényeit megalapozó nevelés kritériumait definiálja. Az elemkészletek szukcesszív és/vagy szimultán kombinálásához, a helyes arányok összehangolásához és konkrét pedagógiai szituációkban történő alkalmazásához a pszichológiai felismerések adnak segítséget. Ezek szerint a kisgyermekkor inkább tekintélyelvű, a kamaszkor pedig inkább meggyőzéselvű pedagógiát kíván. A pszichológiai eredmények is támogatják azt a logikus elvet, miszerint előbb meg kell ismerni az alapértékeket ahhoz, hogy később eredményesen lehessen őket artikulálni. A közös értékalap létezése a morális kommunikáció lehetőségi feltétele.

Az eddigiekben azt fejtegettük, hogy az erkölcspedagógiában alkalmazható elméleti modell szükségszerűen egy deklarátor és egy kommunikáló elemkészletet tartalmaz. A gyermek életkori sajátosságaitól függő, szükségszerűen „Janus-arcú” nevelési koncepció sajátos két elemkészletének jellegzetességei a következők:

Az „A” *értéktételező* deklarátor nevelési eljárás karaktere *interiorizáló*, vagyis beépítő jellegű. A *tradicionális* értékforrásokra támaszkodik, melyek érvényességi köre egyetemes, vagyis *univerzális*. Stílusa általában *autoriter*, módszere pedig főként *deklarátor*, vagyis közlő jellegű. Alkalmazása főképpen a nevelés kezdeti szakaszaiban indokolt, amikor a gyermekben még nincsen biztosan működő belső értékrend és a tipikus életkori sajátosságok is megkívánják a határozott pedagógiai vezetést és irányítást.

A „B” *egyezkedő* kommunikatív nevelési eljárás karaktere *akkomodáló*, vagyis az aktuális társadalmi igényekhez rugalmasan alkalmazkodó. Értékforrása a társadalmi konvenciókat figyelembe véve *konszenzuális*, érvényességi köre *partikuláris*, tehát rétegre vagy csoportra jellemző. Stílusa *demokratikus*, módszere közös gondolkodásra és tanulói aktivitásra építő, vagyis *diskurzív*. Alkalmazása főképpen a nevelés befejező szakaszaiban indokolt, amikor a felnőtté válás szabad és önalkotó individualizációs folyamata a tanár háttérbe vonulását követeli meg.

A kétféle nevelési eljárás harmonikus kapcsolódásának és adaptív összeolvadásának vázlatát az alábbi (3.) ábrán látható:



A két különböző funkciójú pedagógiai koncepció alkalmazásának és adaptív keverésének egyik fontos új eleme a „kommunikatív introdukció”, amely a kisgyermek számára már a nevelés kezdetén bizonyos fokú szabadságot, választási és önérvényesítési lehetőséget ad. Ugyanilyen fontos az „autoritás remisszió” is, hiszen a nevelői (vezetői) tekintélyt soha nem szabad teljesen kiiktatni a nevelésből, mert akkor alapjaiban szűnik meg a pedagógiai viszony. Az ábra központi eleme a szaggatott vonallal jelölt „pedagógiai mozgástér”, amely a pedagógus alkotó szabadságának kibontakoztatásához feltétlenül szükséges szimbolikus terület. *A pedagógus az embertudományok komplex képviselője, aki nevelői hivatása alapján és alkotó módon alkalmazza mindazokat az eszközöket, melyek a gyermek harmonikus fejlődését szolgálják.* Az adaptív szemlélet arra kötelezi a tanárt, hogy minél differenciáltabb pedagógiai módszerekkel foglalkozzon a gondjaira bízott individuumokkal. Éppen az erkölcsi nevelés az a terület, ahol a kényszer csak hamisságot és képmutatást szül. Az értékekkel való azonosulás őszinte belső meggyőződést kíván, amit csak a konceptuális váltás teljes szabadságát támogató metodikák alkalmazásával lehet elérni.

A duális kritériumrendszer és az adaptív módszerváltás elveinek rögzítése után a harmadik probléma, amivel foglalkoznunk kell az a konstrukció, amely összefoglalja és szemléletesen ábrázolja a pedagógiai munka komplex fázisait. Ezzel válik teljessé az erkölcsi nevelés univerzális modellje. A most bemutatásra kerülő nevelési koncepcióban csaknem mindaz megjelenik, amit eddig apró részeredményekként bemutathattunk.

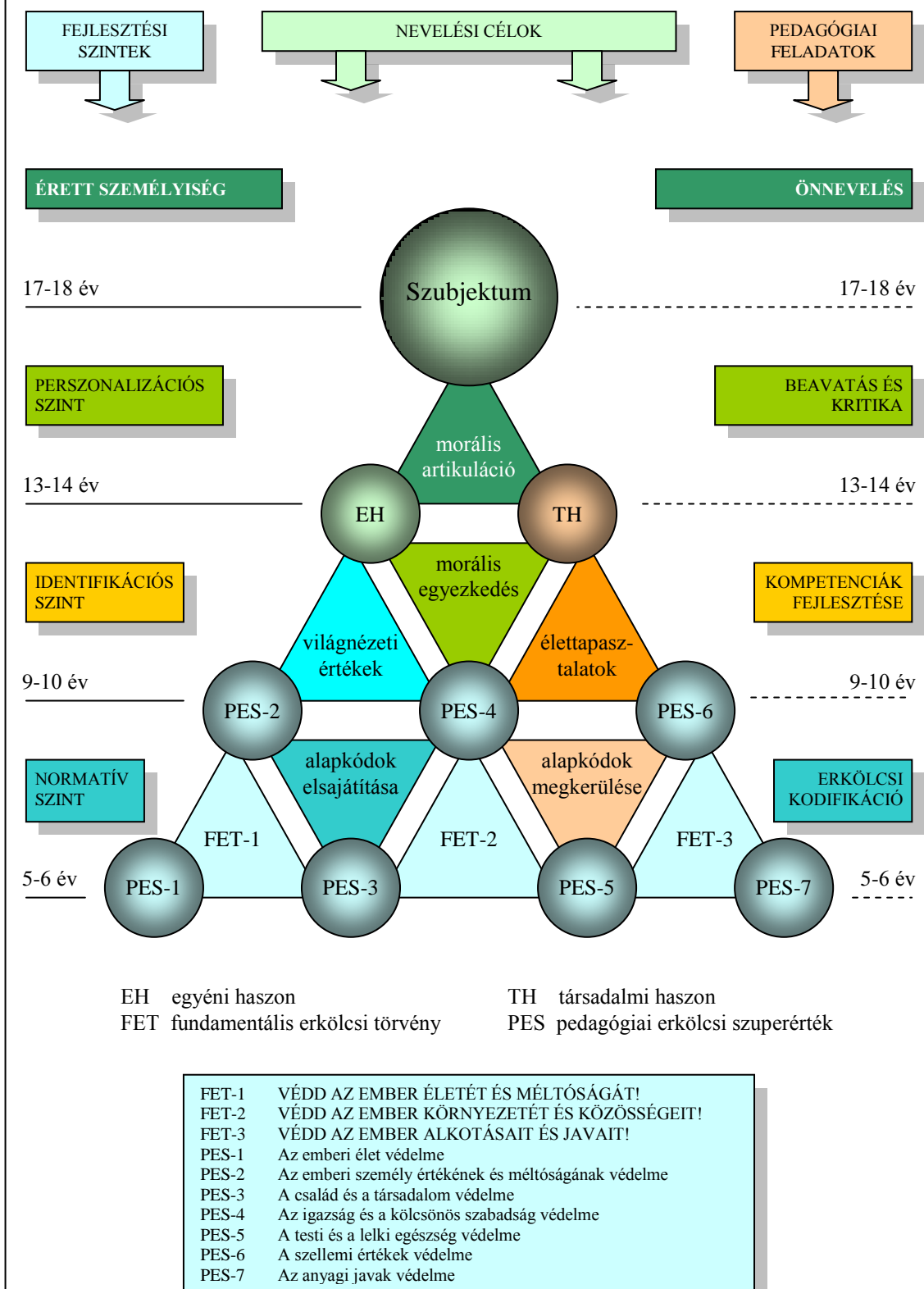
Az erkölcsi nevelés univerzális modelljének középponti törekvése annak a pedagógiai folyamatnak a leírása, amely a plurális környezet ellenére stabil és ésszerű értékrendet képviselő, s értékeit a mindennapi élet problémáinak kritikus és alkotó módon történő megoldására fordító ember nevelését teszi lehetővé. A feladat megoldásához először globális

célként meg kell határozni a személyiségfejlesztés modellbeli szintjeit, majd a különböző szinteken kitűzött részcélokat és a hozzájuk kapcsolódó pedagógiai feladatokat. Az eddigi eredményeink és a szakmai tapasztalataink alapján – s részint a tradíciókra támaszkodva – az alábbi *személyiségfejlődési szinteket* különítjük el:

- 1. szint: **normaelsajátítás**. A *normatív szinten* a 6-10 éves gyermek *erkölcsi kodifikációjának* elvégzése a legfontosabb nevelői feladat. Ekkor történik az *alapkódok elsajátítása*, s ezzel párhuzamosan az *alapkódok megkerülése* is. Erkölcsi tapasztalatokat szerezni ugyanis csak a különböző megoldási lehetőségek választása és azok eredményeinek alapos elemzése és értékelése útján lehet. Ezért nevelési szempontból a negatív jelenségek is fontosak, sőt a virtuális vagy valós normaszegések és azok sajátos következményeinek vizsgálata a kodifikáció egyik lényeges eleme. Az elsajátítandó alapkódok centrumát a FET 1-3 és a PES 1-7 képviselik. A nevelési eljárások inkább az „A” modell elemkészletéből vehetők.
- 2. szint: **identifikáció**. Az *identifikációs szinten* a 10-14 éves gyermek természetes módon adott szociális környezetének megfelelő *világnézeti és társadalmi kompetenciák átadása, fejlesztése* és a fölöttük való *morális egyezkedés* irányítása a legfontosabb nevelő feladat. Az értékekkel és az élettapasztalatokkal kapcsolatos közös gondolkodás csak a megelőző normatív szinten elsajátított alapkódok figyelembevételével történhet. A nevelői módszerek az „A” és a „B” elemkészlet adaptív kombinálásával választhatók meg.
- 3. szint: **perszonalizáció**. A *perszonalizációs szintjén* a 14-18 éves fiatal személyiségének *beavatás* és *kritika* által történő indirekt fejlesztése a feladat. Ekkor történik a morális tapasztalatok finomítása és az önálló és felelős erkölcsi döntésképeség kialakítása. A morális egyezkedést tehát a *morális artikuláció* követi, amikor a fiatal előbb vagy utóbb „megtalálja önmagát”. A nevelői módszerek inkább a „B” elemkészletből vehetők.
- 4. szint: **érett személyiség**: A negyedik *szubjektív* szint már kívül esik a közoktatás gyakorlatán. A személyiség további fejlesztése a társadalmi környezetre figyelő *önnevelés* formájában folytatódik.

Az erkölcsi nevelés univerzális modelljén jól láthatók a *fejlesztési szintek*, a *nevelési célok* és a *pedagógiai feladatok*. A fejlesztési szinteket már fentebb bemutattuk, de kiegészítésképpen hozzátesszük, hogy a fejlesztés *normatív* szintjén kifejezetten *értékközpontú* a pedagógiai munka: a legfontosabb feladat a tradicionális alapértékek megbízható beépítése. Az *identifikációs* szint nevelőmunkája már sokkal inkább *értékkompatibilis*, ami annyit jelent, hogy fokozottan kell figyelembe vennünk a gyermek szűkebb szociális környezetének – elsősorban a családnak és az iskolának – sajátos értékeit. Ismernünk kell továbbá annak a tágabb közösségnek, népcsoportnak, nemzetiségnek, vallásnak vagy világnézetnek jellemző értékeit is, amelyhez a gyermek tartozik. Az identifikációs folyamatban először tudatosítjuk az alapkódok és a különböző világnézeti értékek kapcsolódási pontjait, majd a gyermek gondolkodásában összeépítjük ezeket. Az így kialakuló erkölcsi kompetenciák és szerzett tapasztalatok jó alapot adnak a morális egyezkedéshez. A *perszonalizációs* szint végén már közvetlenül nem avatkozhatunk be az értékképződés folyamatába. Ha ezt mégis megtennénk, akkor csak látszateredményt érünk el, amelyet nyilvánvalóan hazugság és képmutatás kísérne. A teljesen kiépült mentális konstrukció működtetése már nem a mi feladatunk. Dolgunk csupán a felnőttre jellemző életvezetésbe való *beavatás*, a baráti *támogatás* és az őszinte *kritika*. Az alábbi 4. ábra az erkölcsi nevelés univerzális modelljének működését szemlélteti:

AZ ERKÖLCSI NEVELÉS UNIVERZÁLIS MODELLJE



4. ábra

Az erkölcsi nevelés univerzális modellje *alapvetően nyitott minden pozitív értékrend felé*. Fejlesztési logikája szerint az érvényes erkölcsi kódokra felépíthető bármi, ami az egyén, a társadalom és a kultúra alapvető érdekeit szolgálja, legyen az történelmi-keresztény, polgári-demokrata, pragmatista-liberális, kollektivista-szocialista, vagy egyéb partikuláris értékrend. A pedagógia szerepe és feladata ebben a értelmezésben egyetemes: a társadalom felhatalmazásával tudományos igényű emberalakító és személyiségfejlesztő munka végzése. Nem morálként, hanem a morál médiumaként kell viselkednie, mert csak ilyen minőségben artikulálja mindig új formában az embert és világát harmonikussá tevő erkölcs igényeit.

Tanulmányorozatunk következő, s egyben utolsó részében a módszertani kérdésekről, s ezen keresztül a gyakorlati alkalmazásról lesz szó. Ide tartozik többek között a közös erkölcsi értékek katalógusa, az etikai nevelés és oktatás tartalma és szervezése, valamint az adaptivitás és az értékelés problémája. S végül választ igyekszünk adni a cikksorozat alcímeiben fölvetett, s eddig megválaszolatlan kérdésekre is.

¹ Nahalka István: Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I. rész). In: Iskolakultúra, 1997/2. szám, p. 23-25.

² Falus Iván: Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003, p. 122-123.

³ Nahalka István: Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? – Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002. p. 55.

⁴ N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest, 2004, p. 368-392.

⁵ Atkinson, Rita L., Richard C.: Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 1997, p. 522-525.

⁶ Néhány pszichológus véleménye szerint a kognitív disszonancia feloldásánál alternatív magyarázatok is elképzelhetők. Bem (1972) önértékelési 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.

⁷ Ld. Festinger & Carlsmith (1959) híres „1-20 dolláros” kísérletét, továbbá Aronson & Carlsmith (1963) és Freedman (1965) gyerekekkel végzett újabb kísérleteit (Atkinson, 1997, 527).

⁸ Jelenleg (2008) az etika tárgy csak a közoktatás 7. és a 11. évfolyamán tanítható, de ott sem kötelező!

⁹ Oelkers, Jürgen: Nevelésetika. Vince Kiadó, Budapest, 1998, p. 10.