

Fenyődi Andrea

Az erkölcsstan oktatásának kompetenciaalapú tanárképzési támogatása

A közoktatásba bevezetett erkölcsstan tantárgy magában hordozza azt a lehetőséget, hogy egy, mind tartalmát, mind tanulásszemléletét és tanítási koncepcióját tekintve gyermekközpontú tantárgy gyakorlatát alakítsuk ki az iskolákban. Ezt a NAT, de főként a kerettanterv elméleti alapvetése és módszertani ajánlása is támogatja. Ennek megvalósításához változatos módszertani eszköztárra van szükség azért, hogy a pedagógus bevonja a tanulókat az ítéletalkotásba, értelmezésekbe, előhívja előzetes tudásukat, segítse a saját magukra vonatkozó tudásuk alakítását, fejlessze a szociális érzékenység erősítéséhez szükséges képességeket. Maguk a módszerek is modellezik az együttműködést, emellett élményszerűvé teszik a közös tanulást. Az erkölcsstan tanításának ilyen szemléletű megvalósulásához olyan pedagógusképzésre lenne szükség, amely saját élményen alapul, gyakorlati jellegű tudást is biztosít, illetve kialakítja az erkölcsstan speciális helyzetéből következő szakmai önfejlesztés igényét. A tanulmányban először az erkölcsstan tantárgyi koncepciójából következő sajátos kompetenciákat vázoló fel, majd egy lehetséges tanárképzési modell néhány lényeges elemét mutatom be.

Kulcsszavak: erkölcsstan, kompetenciák, tanárképzés, módszertan, gyermekközpontúság

Bevezetés

Az erkölcsstan¹ mint új tantárgy megjelenésével szükséges volt megfogalmazni a tantárgyat tanító pedagógusok speciális kompetenciáit, amelyeket a tanárképzés is figyelembe vehet. Az erkölcsstan tantárgy bevezetését követően, a Magyar Közlöny 2013. évi 15. számában meghatározásra kerültek az erkölcsstan- és etikatanárok tanárképzési kimeneti követelményei.² A pedagóguskompetenciák ebben felsorolt nyolc tartalmi területe a 2006-ban kidolgozott tanárképzési képesítési követelményeken alapul.³ A kimeneti követelmények azonban nem utalnak olyan jellegzetességekre, amelyeket a tanítási szemléletet meghatározó kerettantervi ajánló kiemelten fontosnak kezel, még hozzá azért, hogy a gyermek személyiségének központba helyezése domináns alapelv legyen ennél a tantárgynál. Ezért mint a kerettanterv egyik szerzője, szeretném felhívni ezekre a figyelmet. A következőkben az erkölcsstan tantárgy kerettantervének bevezetőjében vázolt tanítási koncepcióból emelem ki azokat a jellemzőket, amelyeket az erkölcsstan tanárának érdemes figyelembe venni a hatékony tanítás során, és helyezem el ezeket a kompetenciaterületeken.

1 A 2015. évi LXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról az erkölcsstant átnevezi etika tantárggyá 2016. szeptemberétől kezdve. MAGYAR KÖZLÖNY 2015. évi 77. szám, 6917-6923.

2 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Erkölcsstan- és etikatanár. MAGYAR KÖZLÖNY 2013. évi 15. szám, 1139-1143.

3 A tanárképzés képesítési követelményei (2006) ELTE PPK, Kézirat.

Az erkölcsstan sajátosságai és a kompetenciaterületek

A kompetencia fogalmának több szerző némileg eltérő értelmezéseiből (NAGY, 2000; VAJDA, 1997; FALUS, 2005) azt a közös jellemzőt szűrhetjük le, hogy a kompetencia valamely cél, feladat eredményes megvalósításának érdekében mozgósított, alkalmazott pszichikus képződmények – tudások, attitűdök és az ezt kísérő érzelmi jelenségek – összessége. Arról, hogy egy bizonyos feladat esetében pontosan melyek ezek, természetesen csak feltételezéseink lehetnek. Amikor az oktatásban vagy a neveléstudományban használjuk a kompetencia fogalmát, ráadásul a leggyakrabban egy rendkívül összetett cél- és feladatrendszerű tevékenységre vonatkoztatjuk: a tanulók tanítására, nevelésére, fejlesztésére. E cél- és feladatrendszer alábontása során nagyszámú kompetenciaegyüttest kaphatunk, amelyek egymással összefüggésben lehetnek és hierarchiába rendeződhetnek. A kompetenciaalapú oktatás pedig bizonyos kompetenciák – tehát adott feladatok eredményes elvégzését elősegítő tudások, képességek – fejlesztését tűzte ki célul.

A pedagógiai kompetenciák Falus (2005) megfogalmazásában „a tudás, nézetek és gyakorlati készségek ötvözetei, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát. Gyakorta szükségesnek tartják a kompetencia fogalmába beleérteni a diszpozíciót is, a szónak abban az értelmében, hogy a kompetencia birtokosának nem elegendő rendelkeznie a nézetekkel, tudással, képességekkel, de elkötelezettnek is kell lennie azok megfelelő alkalmazása iránt.”

Az erkölcsstan tanításának mint pedagógiai feladatnak a sikerességéhez szükség van az általános pedagógiai kompetenciákra, emellett speciálisan a tantárgyra vonatkoztatható tudásokra. A szakpedagógiai kompetenciába besorolják a tantárgy tanításához feltétlenül szükséges szaktárgyi ismereteket is. Ez utóbbival most nem szeretnék foglalkozni, mivel a képzési követelményekben ez hangsúlyosan jelenik meg. Inkább az általános kompetenciák azon jellemzőit szeretném kiemelni, amelyeknek véleményem szerint az erkölcsstan tanításában különös hangsúlyt kellene kapniuk. De előbb tekintsük át a kerettanterv tanítási szemléletét megalapozó fő gondolatokat.

Az erkölcsstan előzményei és a kerettanterv

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény határozza meg az erkölcsstan tantárgy bevezetését. A tantárgy 2013. szeptemberétől felmenő rendszerben jelent meg az oktatásban 1. és 5. évfolyamon, heti egy tanóránban. A tanulók számára kötelezően választható az iskola pedagógusa által tanított erkölcsstan tantárgy, vagy az egyházi jogi személy által szervezett hit- és erkölcsstan. Alsó tagozaton a tanítók, felsőben a minimum 60 órás képzést végzettek jogosultak tanítani.

Ez a tantárgy ebben a formában új a közoktatásban, bár vannak előzményei, hagyományai. Először az etika tantárgy a középiskolában és az etika és emberismeret modul az általános iskola 7. osztályában. Ez utóbbinak kialakult koncepciója, módszertana van, tankönyvek, tanítási segédletek készültek hozzájuk. A koncepció kialakítása *Kamarás István* és munkatársai nevéhez fűződik. Tartalmát tekintve egy komplex, multidiszciplináris tantárgy, embertudományokkal ötvözött etika. Fő tevékenységi formái többek között a beszélgetés, vita, a véleménycsere, a szerepjáték és a kutatás. Kerüli a frontális munkaformát és különösen az erkölcsi prédikációt (KAMARÁS, 2012). Az új, 2012-es Nemzeti alaptanterv megtartotta a tárgy tartalmát, az általános tantárgyi leírás pedig megerősítette a kérdések felvetésén, dilemmák megbeszélésén alapuló szemléletet: „*Nem kész választat kínál, hanem a kérdések felismerésére és értelmezésére törekszik*” (NAT, 2012). A kerettanterv kidolgozói ezt a szemléletet azzal is erősítették, hogy magát a kerettantervi tematikát is kérdésekben írták, így talán az kevésbé a „megtanítandó tananyag”, mint inkább a „felvetendő kérdések” értelmezését támogatja.

Az új tantárgy jelentősen különbözik a korábbiaktól abban a tekintetben, hogy már alsó tagozaton is tanítjuk. 13 évnél fiatalabb tanulók tanításában viszont kevés tapasztalat született koráb-

ban – elsősorban a gyermekfilozófia háza táján –, és teljes tanítási koncepció sem lett kialakítva. A NAT az alsó tagozatra jóval kevesebb témát határoz meg. A kerettantervben viszont a felső tagozat fő témakörei az alsó tagozatban is megjelentek. Ezzel egy szemléletbeli változás történt: habár általános szakmai vélemény, hogy a tíz év alattiak számára elsősorban a mese hordozza az erkölcsi mondanivalót, a fejlődéslélektani ismeretek azt mutatják, hogy már a kisgyermek rendelkezik olyan értelmező, elméletalkotó és önreflexiós képességekkel, amelyek segítségével képes elgondolkodni saját életéről, tapasztalatait, megfigyeléseit értelmezni (GOPNIK, KUHL, és MELTZOFF, 2010) Ezért valószínű, hogy mindazok a témák, amelyeket a felső tagozatos tematika felvet, érdeklik a kisebbeket is.

A kerettanterv egy jól áttekinthető szerkezetre, „hálóra” épül, amelynek horizontális vetületét a hat nagy témakör alkotja: *Én magam, Én és a társaim, Én és közvetlen közösségeim, Én és tágabb közösségeim, Én és a környezetem, Én és a mindenség.* A vertikális vetület biztosítja a nyolc évfolyamos fejlesztés egységét: a kétévente visszatérő, ugyanakkor résztemáiban az életkori sajátosságoknak és a tudásrendszer fejlődésének megfelelően változó tartalmi spirál.

A kerettanterv alkotói a bevezető ajánlásban, amelyben szemléletbeli, módszertani alapelvekre is javaslatot tesznek, a következőket írják: „A tantárgy felépítése azonban nem elsősorban ismeret-, hanem sokkal inkább *érték- és fejlesztésközpontú.* A fejlesztés célja a magatartást meghatározó erkölcsi kategóriák jelentéstartalmának évről évre való gazdagítása, az életkornak megfelelő szinten való megtapasztalása, tudatosítása, illetve szükség szerinti újrarendezése. Mindennek személyes tapasztalatokon, reflexiókon és véleményalkotáson kell nyugodnia.” „Az erkölcsstan a tanulókra nem közlések befogadóiként, hanem a tanulási folyamat aktív – gondolkodó, kérdező, mérlegelő, próbálkozó, vitatkozó és útkereső – résztvevőiként tekint. Mivel az erkölcsi nevelés már kisgyermekkorban, a családban elkezdődik, majd az óvodában és egyre táguló környezeti hatások között folytatódik – ideértve a kortársi csoportokat és a médiát is –, a gyerekek sem az első napon, sem pedig a későbbiekben nem „tisztá lapként” lépnek be az iskola kapuján. Valamilyen ösztönösen és/vagy tudatosan már meglévő erkölcsi rendet hoznak magukkal.” „(...) a *pedagógus feladata* nem erkölcsi kinyilatkoztatások megfogalmazása, az erkölcsi jóval kapcsolatos ismeretek vagy egyes értékek verbális hangoztatása, hanem elsősorban a figyelem ráirányítása a különböző élethelyzetek morális vonatkozásaira, a kérdés, a gondolkodás és az állásfoglalás bátorítása, a szabad beszélgetések, valamint a nézőpontváltást gyakoroltató szerepjátékok és viták moderálása.” (Erkölcsstan kerettantervek, 2012)

A fenti kiemelések rávilágítanak az erkölcsstan tantárgy néhány olyan sajátosságára, amelyeket nem véletlenül emel ki a kerettanterv, hiszen az iskolai tanítási gyakorlatban, a tanításhoz szükséges pedagógiai szemléletben, kompetenciákban és szaktudásban kevésbé hangsúlyos vagy ritkábban használt, hasznosított elemeket és szemléletet igényelnek. Ezek a sajátosságok a következők:

1. A tantárgynak kevés az új ismeret-tartalma és nem pontosan meghatározott. A szervező elv az egyén viszonyulási területei – önmagához, társához, közösségeihez, környezetéhez, saját gondolatrendszeréhez. Ezekben belül az új ismeretek annyiban szükségesek, hogy egy-egy értékelendő vagy döntési helyzethez minél árnyaltabb, az egyén előzetes tudásához illeszkedő ismeretanyag álljon rendelkezésre. Az újabb ismeretek alapján megváltoztathatjuk erkölcsi ítéletünket – bár az ismeret maga is lehet torzított.
2. A kerettanterv szemléletében felvállalja a konstruktivista tanuláseméletet, és az előzetes tudás szerepét hangsúlyozza azzal, hogy a tananyag *tartalmának* elsősorban a gyerek saját élettapasztalatait és addig kialakult erkölcsi ítéletrendszerét jelöli ki. Erre alapozva tervezi a jelentés és értelmezés bővülésének folyamatát.
3. Nagyon fontos elem – és szintén a konstruktivista tanulásemélettel összhangban áll – az, hogy a *tanítás* nem közlések „átadását”, hanem a gyermek mentális tevékenységét, értelmező, gondolkodó énjének mozgósítását jelenti, amiből viszont az is következhet, hogy a végeredmény, a „megszerzett”, kialakult tudás minden gyermekben kicsit más

lesz. A kerettanterv ráadásul ezt nem tartja bajnak, hanem olyan tényezőnek, amellyel számolnia kell a pedagógusnak. Ez sokakban ellenérzést kelthet, olyanokban, akik úgy gondolják, hogy az erkölcsstan feladata a helyes erkölcsi elvek megtanítása.

Ez azonban a kimeneti célokat is kevésbé egyértelművé teszi, hiszen nem mondjuk, nem mondhatjuk ki, hogy adott idő alatt egy bizonyos tudást el kell sajátíttatni az iskolában. Különösen, hogy az ajánló felhívja a figyelmet arra is, milyen erős ennél a tantárgyi tartalomnál az iskolán kívüli hatás.

4. Külön kitérve a pedagógus feladatára, a kerettanterv hangsúlyozza, hogy mindehhez nem a klasszikus frontális tanító, ismeretközli szerepre van szükség. Ebben a megközelítésben ugyanis egyfajta facilitátorként kell közreműködni, többek között azért, hogy minél több lehetőséget és időt adjon a gyerekeknek. Mivel az egyéni értelmezésekre építünk, azokat vizsgáljuk, a pedagógusnak nagy rugalmasságot kell tanúsítania az óra vezetésében, hogy a gondolkodás, a beszélgetés a maga logikus vagy akár érzelmekkel befolyásolt medrében haladhasson. Nem a „tananyagot” kell megtanítani, és nem is az óratervet teljesíteni: a gyerekek reakciója a legfontosabb, hiszen nem ismerjük az előzetes tudásukat, saját értékrendjüket.

5. A tanítás során széles, változatos módszertani repertoárt érdemes alkalmazni.

A pedagóguskompetenciák

A következőkben szeretném kiemelni az erkölcsstan tanításának néhány olyan jellegzetességét, amely a nyolc általános pedagóguskompetencia-területhez sajátos, esetleg még kérdéses, problémás módon kapcsolódik.

1. A tanuló személyiségfejlesztése

Az erkölcsstan az a tantárgy, amelynek – talán egyedülálló módon az iskolában – fő fejlesztési célja és tartalma is maga a személyiségfejlesztés. Ugyan reális kimeneti célok nehezen megfogalmazhatók – és még nehezebben mérhetőek –, a kerettanterv fejlesztési céljai nem egy sajátos tantárgyi tartalomhoz vagy ahhoz kapcsolódó képességekhez köthetők, hanem általános életvezetési képességeket írnak le. Ennél a tantárgynál a tartalom és a tanmenet is alárendelhető a tanulók személyiségfejlesztésének.

Külön jelentőséget kap „a tanuló személyiségének tisztelete”, ugyanis az erkölcsstan tanításakor a pedagógusnak tudatában kell lennie, hogy a gyerekek már első osztályos korukban egyéni értékrenddel lépnek az iskolába, és a „tanítás” valójában ennek tudatosításával, vizsgálatával, alkalmazásával folyik. Ehhez a szemlélethez szükséges lenne a konstruktivista tanulásmélelet és a fejlődépszichológia különösen kisgyermekekre vonatkozó eredményeinek ismeretére.

2. Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése

Mivel az erkölcsstan alapvetően a szocializáció, tehát az emberi közösségbe illeszkedés folyamatának elősegítését tűzi ki célul, a pedagógusnak különösen hasznos ismereteket szerezni a csoportok, közösségek, társadalmak viszonyairól, dinamikájáról, a bennük megjelenő együttműködésről és konfliktusokról és azok megoldási módjairól, különösen a fiatalok szubkultúrájáról, illetve a digitális világ és a globalizáció új jelenségeiről. Ez utóbbit az indokolja, hogy a klasszikus erkölcsi dilemmák, erkölcsi döntések vagy vitahelyzeteken túl a modern világ sok olyan új kérdést vet fel, amelyekre még nem tisztult le a társadalmi többség által elfogadott válasz.

A klasszikusnak mondható dilemmák nagy része is egy csoporton, pontosabban társas kapcsolaton belüli helyzetekre vonatkozik. Mivel ezeknek nagy részét naponta élik meg a gyerekek, fiatal koruk ellenére sok tapasztalatot gyűjtöttek és egyéni értelmezéseket alkottak róluk, ezeket felhasználhatjuk a tanítás folyamatában. Az emberi közösségek működésére a csoportos foglalko-

zások, munkaformák egyben jó mintát is nyújtanak, ezért ennél a tantárgynál a csoportmunkának, illetve a kooperatív tanulásszervezésnek különös jelentősége lehet.

Ajánlott – bár nagy érzékenységgel kezelendő – a csoportban aktuálisan felmerülő konfliktusok elemzésének, megoldásának teret adni. Ezzel amellet, hogy a csoport működését segítjük, kohézióját javítjuk, mintát nyújthatunk a konfliktuskezelésre, egyben az ehhez szükséges készségeket gyakoroljuk.

Az erkölcsstan tanítási koncepciójának megfelelően a pedagógus a csoport egy – bizonyos speciális szerepekkel felruházott – tagjává válik. Ez az új szerepkör idegen lehet az iskolákban, és a pedagógus önértékelésében is zavart okozhat. A csoportot itt nem elég kívülről szemlélni, hanem bizonyos fokig bele kellene lépni. Segítheti ezt a helyzetet az, ha a tantárgyat nem kell osztályozni, hiszen az a hatalmi funkciót társítja a pedagógushoz.

3. Szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása

Ez a terület egyelőre nagy hiányokkal rendelkezik, mivel a tanárképzés sajátosságai és szükségletei nem letisztultak. Egy új tantárgy került be az általános iskolába, a közoktatás alsó szintjeire úgy, hogy ennek nem volt valódi hagyományos kánonja. A háttérret a Kamarás István-féle Emberismeret vagy a klasszikus etika biztosíthatja, de a tantárgy tartalma és célkitűzései igénylik a szociális kompetenciák, a társadalomismeret, társas kapcsolati viszonylatok – szociálpszichológiai illetve az általános pszichológiai – ismereteit is, bár valószínűleg nem olyan mélyen, mint magukon a szakterületeken. A képzési követelmények mindössze hatvanórás tanfolyam elvégzését kérik, amely nyilván kevés a magabiztos háttértudáshoz. Alsó tagozaton a tantárgy tanításához elegendő a tanítói diploma, ám az új tantárgyhoz külön tantárgypedagógia kidolgozására lenne szükség.

4. A pedagógiai folyamat tervezése

A kerettanterv és a módszertani ajánlók is a lehető legnagyobb rugalmasságot javasolják ezen a területen. A rugalmasságot a legtágabb értelemben értelmezhetjük: a tervezésben az egyetlen szempont az, hogy az óra témája valahogyan kapcsolható legyen az évfolyamra vonatkozó két-éves kerettantervi ciklushoz. Tehát még két éven belül is keverhetők a témák, habár a javasolt menetnek van logikája: az éntől a társas kapcsolatokon majd a nagyobb közösségeken át nyitunk a környezet, majd a „nem látható világ” felé, illetve a nagy témák projekt-jellegű feldolgozása mélyebbé teszi az ismereteket – itt elsősorban a gyermek által felfedezett és megalkotott ismeretre gondolok. Az lenne jó, ha a pedagógus a gyerekközösséghez alkalmazkodhatna. A tantárgy szemléletével az is összhangban van, ha a gyerekek maguk vetnek fel őket legjobban érdeklő témákat, problémákat, feszítő helyzeteket.⁴

Mindennek pedig az az oka, hogy ennél a tantárgynál lehetséges és ajánlott is a gyerekek érdeklődéséhez és igényeihez történő alkalmazkodás. Ez történhet az éves tanmenet tervezésekor is: amennyiben a pedagógus ki tud jelölni elsődleges fejlesztési célokat vagy témákat, amelyek az adott tanulócsoportnak a legfontosabbak – ezt megkérdezheti a gyerekektől is –, akkor felépítheti így is a tanmenetet. Sajnos, az erkölcsstan esetében nem ajánlott az előre megírt tanmenethez ragaszkodni, mivel nem tervezhető meg a gyerekek reakciója a különböző témákra.

Az óratervre ugyanez vonatkozik: inkább egy feladatsorozat megtervezésére, egy „készletre” van szükség, amelyből választani lehet a tanóra folyamán a tanulók aktivitásának megfelelően, ám előfordulhat az is, hogy a legelső megtervezett feladatból egész órás vita kerekedik.

A fejlesztés figyelemmel követése jóval nehezebb, a tényanyag számonkérése helyett a tanulók és a tanulócsoport szubjektív megfigyelése támaszthatja alá.

4 Ezt a szemléletet a pedagógiai kánon valamiért kiveti magából: minden előre megírt folyamat- és tananyagtervnek, tanmenetnek, óratervnek, a használt tankönyv tematikájának elsőbbsége és felsőbbbsége van a gyerekek igényével és érdeklődésével szemben.

5. A tanulási folyamat szervezése és irányítása

A szakmai ismeretek mellett különösen fontos lenne egy széleskörű módszertani tudás alkalmazása, amelybe többek között kooperatív struktúrák, kommunikációs technikák, drámapedagógia és játékpedagógia tartoznak. Az előzetes tudás mozgósításához, felidézéséhez, majd fejlesztéséhez sok olyan helyzet megteremtésére van szükség, amelyek előhívják a tapasztalatokat, a megbeszélések pedig őszinte, elfogadó légkörben tudnak hatékonyan működni. A tantárgy egyik sajátossága, hogy témáinak személyes jellege miatt a pedagógusnak figyelnie kell a gyerekek reakcióit és döntenie arról, mely témát lehet nyílt megbeszélésen tárgyalni, és melyet kell közvetett úton – dramatizálás, olvasmányelemzés, rajzok, műalkotások – keresztül megközelíteni.

A csoportos munka korábban említett jelentősége miatt az együttműködési szabályokat explicit módon is lefektetheti a csoport, közösen alakíthatják ki az értékelési rendszert. A tanterem fizikai elrendezése, amennyiben lehetséges, olyan legyen, hogy körbe üljenek a tanulók, és mögöttük lehetnek padok, amelyekhez odafordulhatnak, ha írásban dolgoznak.

Nagy veszély ennél a tantárgynál, ha a tanár ugyan mindezt megteszi, megfelelő módszereket, munkaformákat választ, beszélgetést kezdeményez, ám – akár öntudatlanul – érzékelteti a gyerekekkel, hogy mely válaszok, értékítéletek a „helyesek” vagy „helytelenek”.

A tantárgyi témákhoz jól kapcsolhatók az iskolán kívül szervezett látogatások, tanulások, az egyéni vagy csoportos projekt- illetve gyűjtőmunka, ezenkívül vendégek is hívhatók (például fogyasztókkal élő emberek).

6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése

Az értékelés az egyik kritikus terület ennél a tantárgynál, mivel tényanyagot nem tudunk, egyéni értékrendet nem lehet, a fejlődést pedig nagyon nehéz értékelni. Arra lenne szükség, hogy a tanító pedagógusok szakmai tapasztalataik alapján összeállítsanak egy értékelési szempontsört. Jelenleg a tanárok egyéni értékelési rendszer illetve javaslatok alapján dolgoznak, lehetőleg elkerülve a valódi „osztályzást”. Ez az a helyzet ugyanis, amikor a fejlesztési célok elérését komolyan visszavetheti a rossz osztályzat.

7. Szakmai együttműködés és kommunikáció

A szakmai együttműködés több területet érint. Ugyan sok helyen az osztályfőnök tanítja a tantárgyat, de a hit- és erkölcstan / erkölcstan alternatíva miatt még alsó tagozaton is vannak osztályösszevonások, amikor nem az osztálytanítóval találkoznak a gyerekek, és nem egy osztályközösség van együtt. Emiatt az osztályfőnök és a szaktanár együttműködésére van szükség, részint, hogy a szaktanár előzetesen megismerje a gyerekeket, részben ő is tájékoztathatja az osztályfőnököt az órán tapasztalt dolgokról. A tantárgy tematikája részben átfedésben van más tantárgyakkal – például osztályfőnöki óra, magyar irodalom, történelem, társadalomismeret, biológia –, emiatt is egyeztetésre kerülhet sor a többi szaktanárral. Erre azért is szükség lehet, mert erkölcstanon nem elsődleges cél az ismeretközlés, hanem elsősorban a más tantárgyakban szerzett ismeretekre támaszkodhatunk.

A tantárgyat – újdonsága miatt – a szülők egy része szkeptikusan is fogadhatja, őket is fontos tájékoztatni a tanítás folyamatáról, a célokról, az értékelési módokról. Előfordulhat, hogy az órán bizalmas, személyes témák kerülnek elő, ennek nem örülnek a szülők. A pedagógus is kerülhet nehéz helyzetbe, különösen akkor, amikor a legőszintebbek a gyerekek. „Inkább ne hallanám” – mondhatják, akár alsó tagozaton is.

Végül pedig rendkívül fontos lenne erkölcstantanárok szakmai, egymást segítő – akár virtuális – csoportjainak létrehozása tapasztalatcsere céljából.

8. Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Az erkölcstan tanára abban a helyzetben van, hogy mivel nagyobb annak az esélye, hogy nem kapott kellően széles és mély felkészítést, folyamatos önfejlesztésre van szüksége. Ebben nagy a sze-

repe az önreflexiónak illetve a többi erkölcsstantanárral folyó kommunikációnak. A tankönyvpiaci helyzet változásai szűkítik a hasznosítható segédletek választékát, de az interneten még elérhetőek más anyagok. Készülhet arra is, hogy a képesítésre vonatkozó jogszabályok is megváltoznak.

A tanárképzés lehetőségei

Az erkölcsstan tanárainak képzése jelenleg több formában zajlik, de a törvény szerint 60 órás képzés elegendő a felső tagozaton történő oktatásra, alsó tagozaton pedig ez sem szükséges.⁵ A képzések megtervezésének nehézségeit az adja, hogy míg szükségesek – bár a szerző véleménye szerint nem elegendők – a klasszikus etikai-filozófiai tudásalapok, az emberismereten alapuló tematika tanításához sok egyéb ismeret is hasznos: például történelmi, gazdasági, szociológiai, szociálpszichológiai, vallásismereti, megismeréstudományi, pszichológiai tudás. Ezek egy része általános műveltségéből, illetve az általános tanárképzésből származhat. Ami viszont elengedhetetlen magja kellene, hogy legyen az erkölcsstan tanítóinak képzésének – akár 30 óra, akár egy műhely keretében –, az a tantárgyi koncepció felvázolása, valamint egy módszertani paletta ismertetése. Ez utóbbira nem feltétlenül azért van szükség, mert a pedagógusok nem ismerik a módszereket, hanem hogy egyrészt az erkölcsstani alkalmazásukat megindokoljuk, másrészt *bátorítsuk* a pedagógust ezek használatára, hiszen az iskolai gyakorlatban még mindig ritkán jelennek meg.

A tantárgyi koncepció magában foglalja a tantárgy céljainak, tartalmának, módszereinek meghatározásán kívül azokat a tudományos alapokat, amelyre a tantárgy épül: a gyermekről, tudásáról, tanulásáról és taníthatóságáról szóló elméleteket. Ilyen elméletek azonban nemcsak a tantervben, explicit módon megfogalmazva szerepelnek, hanem sokszor implicit, nem tudatos formában minden pedagógus elméjében is. Az erkölcsstan tantárgy céljainak meghatározásakor onnan indulhatunk: ki mit ért egyáltalán az erkölcs fogalmán, ki mit gondol arról, hogy mi határozza meg azt, mi a jó vagy rossz, *objektív* létezőnek tartja az értékeket vagy *egyénileg* meghatározottnak, hogyan vélekedik arról, mi határozza meg a gyermek erkölcsi fejlődését, mit gondol arról, milyen módon hatnak egyes tanítási módszerek az erkölcsi tudásra.⁶ Ezért a képzés által bemutatott tantárgyi koncepció mellett hasznos, ha a résztvevők maguk is megpróbálják feltárni saját nézeteiket és megítélni, mennyire különböznek azok a tantervi koncepciótól. Nagy eltérések esetén ugyanis a pedagógus nem tud azonosulni a „hivatalos” szemlélettel.

A képzések során a tantárgyi koncepció öt alappilléret érdemes kiemelni: megismerni, megvitatni, értékelni. Az első a tudományos alap. Ez elsősorban a *kognitív-konstruktivista* megközelítés. Ez alapján azt mondhatjuk, hogy az erkölcsi tudás személyes, mindenkiben születéstől kezdve folyamatosan alakul (NAHALKA, 2013). Ennek alapjai a velünk született proszociális hajlamok, eszközei pedig a tudáskonstruáló mentális mechanizmusok, amelyek segítségével a gyerekek minden élethelyzetben értelmezik a „helyes viselkedés, jó cselekedet” fogalmát. Ez először implicit módon történik, majd tudatosan is. Természetesen a környezetnek van hatása, de a tudás egységes, ezért az, hogy melyik elem honnan származik, és hogyan épül be, nehezen kideríthető. Az iskolába lépő gyerekek elméjében már rengeteg tapasztalat van erkölcsi döntést vagy megítélést igénylő helyzetekről. Ebből következik, hogy az erkölcsstan oktatásában kiemelt szerepet kap a *gyermekközpontúság*, több értelmezésben is. A tanítás kiindulási alapja ugyanis ez a már meglévő tudás, alapfeltétele pedig a gyermek állandóan működő tanulási-értelmezési-ítéletalkotási képessége. Mivel a gyerekek erkölcsi tudása különbözik, az előzetes tudást pedig nem ismerjük, ezért

5 Ez a törvényi előírás összhangban van a NAT tartalmával, ugyanis az abban meghatározott tartalmak nem lépik túl az olvasmányok által általában felvetett erkölcsi kérdéseket, illetve a szocializáció néhány területét (ünnepek, család, szokások).

6 Ezekben a kérdésekben egymással vetélkedő tudományelméleti paradigmák is megjelennek, például az objektivisták és a kognitív szemlélet. Másrészt a pszichológia legújabb elméletei megkérdőjelezzik a jól ismert erkölcsstanulás-felfogást, és új alapokról induló kutatásokat tesznek szükségessé.

nagy jelentőségű a *rugalmasság* elve, a korábban kifejtett értelemben. A gyermekközpontúság másik eleme, hogy elsősorban a gyerekek életéhez közel álló helyzetekkel foglalkozunk, ehhez közelítjük mind a tananyagot, mind a nyelvezetet, illetve bevonjuk az őket érintő, érdeklő témákat, kérdéseket. A tanulás-tanítási folyamat értelmezhető a gyermekközpontúság alapján: bízunk abban, hogy a gyerekek természetes érdeklődése és képességei elősegítik a fejlődést. Végül pedig a gyermek véleményének *tiszteletben tartása* és az őszinteségre, önmaga felvállalására lehetőséget teremtő helyzetek biztosítása az egyik legfontosabb alapelv. Mindez azonban megkívánja a *tanári szerepek*, feladatok újraértelmezését. A pedagógus egyrészt a tanulási helyzet megteremtője, a facilitátor, másrészt a mintát nyújtó, információt biztosító, és a tudást értékelő szereplő, de ezek a szerepek a tanítás folyamatában ellentétbe kerülhetnek egymással. Nehéz lehet túllépni a megszokott „helyes” válasz elvárásán. Holott a gyerekek nagyon könnyen kitalálják, milyen válasznak örülnének a felnőttek, és ha elvárást érzékelnek, meg is adják azt a választ. Így viszont elvész a lehetősége annak, hogy kihangosítsuk és megismerjük azt a belső vívódást, mérlegelést – komplex mentális folyamatot – amely lejátszódik az erkölcsi ítéletek alkotása közben.⁷

Ezen kívül – a már említett módszertani ismereteken túl – szükséges lehet az erkölcsstan sajátosságaiból következő lehetséges *nehézségekre*, kényes helyzetekre felkészülnie a pedagógusnak. Nem úgy, hogy minden helyzetre megoldást kapjon, mivel az órán csak ő tudja eldönteni, hogyan reagáljon. Hanem, hogy megpróbálja felismerni, mely tartalmakat érdemes másképpen megközelítenie, mikor kell fokozottan figyelnie a gyerekek reakciójára.

A képzés egy lehetséges módja

A következőkben egy olyan erkölcsstanár-képzés elemeit szeretném felvázolni, amely alapvetően gyakorlati jellegű, széles módszertani tudást biztosít, ugyanakkor lefekteti a pedagógiai koncepció alapjait, reflektál a tantárgy sajátosságaiból adódó kérdésekre, dilemmákra, és saját élményt, valamint tanítási mintát nyújt a pedagógusoknak. A képzés résztvevői megtapasztalhatják azokat a helyzeteket, amelyekbe a tanulók kerülhetnek erkölcsstanórán.⁸

Hogyan lehet ezt akár néhány órában megvalósítani? A tervezéskor három célt jelölünk meg úgy, hogy a foglalkozás minden szakaszában figyelembe vesszük ezeket. Ezek: 1.) az erkölcsstan tartalmi-elméleti kérdéseinek megismerése, 2.) módszerek tanulása, 3.) metatudás formálása (reflexió, önreflexió). Miután kiválasztottuk azokat a tartalmi és a módszertani elemeket, amelyekkel foglalkozni akarunk, párokba rendezhetjük ezeket, és feladatokat alkotunk, amelyek a fő tartalmi elemeket dolgozzák fel a kiemelt módszerek által. A feladatot minden esetben reflexió követi. Ez talán a legfontosabb szakasz, hiszen míg a módszerek, az elmélet más forrásokból is tanulmányozható, az aktuális helyzet elemzése és az interaktivitás itt valósítható meg. A reflexió – egyben mint az erkölcsstan egyik módszere, amely az önismeret fejlődését segítheti – több dologra irányul. Hogyan érezte magát a pedagógus a gyakorlat közben? Jól, zavarban, feszülten, unatkozva, nehézséget tapasztalt... és vajon miért? Egyrészt képet kaphatunk arról, milyen hatásokat kelthet akár a módszer, akár a tartalom, másrészt a módszert értékeljük így. Reflektálhatunk a módszer céljára, hasznosságára, a fejlesztési területekre, nehézségeire és ezek megoldására. A reflexiók segítenek feltárni a mentális működések folyamatát. A feladat során keletkezett gondo-

7 A „helyes válasz” hangsúlyozása ráadásul egyszerűbbnek tünteti fel az erkölcsi döntéseket, mint amilyenek valójában. Elménkben sokféle erkölcsi elv létezik, amelyek ugyanarra a helyzetre vonatkoztatva ellentétes döntésekre vezetnek minket, egyszerre lehet jelen a jó alapelv és a rossz következmény, az érzelmek hatásáról nem is szólva. Talán hasznos lehet megértetni a gyerekekkel ennek a folyamatnak az összetettségét, nehézségét, azt, hogy nincs mindig „helyes” döntés, és hogy a felnőttek is így „működnek”.

8 A képzési terv mintájául az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.5. projekt keretében készült 30 órás „Erkölcsstan képzés általános iskolai tanítók számára” 23/54/2015 sz. akkreditált továbbképzése szolgált. Szerzők: FENYŐDI Andrea – GÖNCZÖL Enikő

latok eredetét kereshetjük, megpróbálhatjuk implicit véleményünket feltárni és megfogalmazni felmerülő kérdéseinket. A kérdések egy részére választ kaphatunk a szakirodalomból vagy a képzőtől, más részéről viszont megállapíthatjuk, hogy a válasz még nem született meg vagy csak javaslatok vannak rá. A reflexió során a pedagógus a megismert tartalmi elemeket – tananyag, tanítási elvek – véleményezheti, egyben saját nézeteit is előhívhatja.

A képzés tartalma

A résztvevők ráhangolódása
 Az erkölcs fogalma és jelentősége, az erkölcsi érzék fejlődése
 Az erkölcsstan mint tantárgy, a kerettanterv
 A pedagógus az erkölcsstanban – ráhangolódás, moderálás, kérdések, problémák
 Didaktikai megközelítés: a tanulók központi szerepe
 Módszertani paletta, tanítási segédletek
 Tervezés és rugalmasság
 Szakmai fejlődés, saját tapasztalatok

Példák a feladatokra

1. Ráhangoló játék

Milyen állat lennél, ha állat lehetnél? – párokban minden résztvevő megmondja, milyen állat lenne, majd a párja kitalálja, miért azt választotta.

Tartalom:

implicit és explicit tudások, önismeret szerepe, mások cselekvésének értelmezése, tervezés.

Módszer:

asszociációk, ismerkedő / ráhangoló játék, beszélgetés.

Reflexió:

Hogyan érezted magad a feladat közben?

Könnyű volt-e kitalálni, milyen állat legyél? Meg tudtad-e fogalmazni, miért ezt választottad? Segített-e benne a társad? Sikerült-e kitalálni, miért választotta azt az állatot a társad?

Megtudtál-e valami újat magadról?

Mi volt a célja a feladatnak?

Mi a ráhangolás célja az erkölcsstanban? (légkör oldása, csoportkohézió, ismerkedés, témafelvetés)

Milyen tantervi témához lehetne kapcsolni ezt a feladatot?

2. Az erkölcsi dilemma

Mindenki idézzon fel magában egy régebben megélt erkölcsi dilemmát, amelyben döntenie kellett. Testtartással fejezze ki, milyen helyzetben volt döntés előtt, majd utána, illetve hogyan gondol rá most. A többiek értelmezik a testbeszédet. (A dilemmát nem nevezzük meg.)

Kérdés: Mit nevezünk erkölcsi dilemmának? Mi okozhat erkölcsi dilemmát? – moderált beszélgetés.

Tartalom:

nemverbális kommunikáció, mások viselkedésének értelmezése, feltételezések alkotása, önkifejezés, az erkölcsi dilemma, előzetes tudás, szerepe, tapasztalatok, attitűdök előhívása, konstruktivista tanulásmélet, fogalmak többféle jelentése, értelmezése, nehéz helyzetek kezelése.

Módszer:

helyzet, érzelmek kifejezése mímeléssel.

Reflexió:

Hogyan érezted magad a feladat közben?

Milyennek találtad a módszert? Mit fejleszt? (nemverbális kommunikáció, önkifejezés, elmeolvasás)

Mi volt a feladat célja? (előzetes tudás, tapasztalatok előhívása)

Milyen veszélyeket rejthet egy ilyen feladat? (súlyos dilemmát idéz fel magában valaki, nem akar róla beszélni)

Hogyan oldjuk meg / előzhetjük meg?

3. Az erkölcs és a tantárgy

Képzületbeli „skála” a teremben. A képzésvezető állításokat olvas, a résztvevők úgy helyezkedjenek el a skálán, hogy jelezzék, mennyire értenek egyet velük.

Állítások:

Helyes, hogy bevezették a tantárgyat.

Minden a pedagóguson múlik, ha jól tanít, lehet hatása a tantárgynak.

Az iskola feladata az erkölcsi nevelés is.

A gyermek a nevelés során válik erkölcsössé.

A gyermek iskolába lépéskor már rendelkezik erkölcsi elvekkel.

A viselkedést elsősorban utánnézéssel tanulja a gyermek.

Az erkölcsi szabályok taníthatóak, értelemmel, magyarázatokkal alátámaszthatóak.

Az erkölcsi elvek nem tudatosak, nem írhatók felül értelemmel, érveléssel.

Erkölcsi döntéseinkben érzelmeink is szerepet játszanak.

A helyes erkölcsi döntéshez széles körű tudásra is szükség van.

Az erkölcsi elvek egyediek, többféle hatás alakítja ki az egyénben.

Tartalom:

az erkölcs fogalma, a naiv nézetek, az erkölcsi fejlődés, az iskolai erkölcsi nevelés, konstruktivizmus, objektivizmus, kognitív elméletek és ezek implikációi, konformizmus, fogalmak értelmezése, önismeret.

Módszer:

állítások véleményezése, mozgásos feladat.

Reflexió:

Nehéz volt-e eldönteni, hova állj? Ha igen, miért?

Befolyásolt-e az, hogyan mozog a többi ember?

Melyik állításról beszélgetnél szívesen? Miért?

Mi derül ki számodra az erkölcsről ezekből az állításokból és a reakciókból?

Mi volt a feladat célja?

Hogyan folytatódhat a feladat? (érvelés, vita szervezése)

Milyen vitatípusokat ismerünk? Melyiknek mi az előnye / hátránya?

4. A kerettanterv**4.a. A kerettanterv személyes megítélése**

Körkérdés a résztvevőkhöz: Ki ismeri a kerettantervet? Milyen mélységben? Mi a véleményetek róla? Milyen értékei és/vagy negatívumai vannak? Hogyan kapcsolódik az erkölcshez / értékekhez a kerettantervi tematika?

A képző rövid előadást tart a kerettantervi témahálóról.

Tartalom:

kerettantervi tematika, előzetes tudás, ítéletek, attitűd, ismeretek szerepe, gyermekközpontúság, egyéni és csoportos tanulási módszerek

Módszer:

előzetes tudás, attitűdök előhívása, frontális előadás

Reflexió:

Kaptál-e új ismeretet az előadásból? Megváltoztatta-e ez az ismeret korábbi véleményedet, ítéletedet?

Mikor lehet szükség erkölcsstanórán ismeretközlésre? Ez csak a pedagógus feladata lehet? Mennyiben alapozhatunk a gyerekek önállóságára és tanulási képességeire?

Milyen ismeretszerző módszereket alkalmazhatunk? – (kutatómunka, dokumentum-elemzés, gyűjtőmunka, kérdőív) Milyen munkaformák alkalmazhatók? Hogyan építhető be a kooperatív tanulásszervezés?

Ezeknek a módszereknek, munkaformáknak milyen egyéb fejlesztő hatásuk lehet?

4.b. A kerettanterv feldolgozása

Csoportalakítás. A csoportok egy-egy részletet kapnak a kerettantervből. A témákhoz értékeket, fejlesztési célokat, dilemmahelyzeteket gyűjtenek, majd rövid beszámolót tartanak.

Tartalom:

kerettantervi tematika, tanítási koncepció, fejlesztési célok, gyermekközpontúság, tervezés

Módszer:

ötletbörze, megbeszélés, előadás.

Reflexió:

Milyenek találtátok a csoportos együttműködést? Hatékonyan működött-e a csoport? Mennyiben alapozhatunk a gyerekek önállóságára? Milyen nehézségei, buktatói lehetnek a csoportmunkának? Hogyan előzhetőek ezek meg?

5. A pedagógus – gyermekközpontúság – rugalmasság

Mindenki gondoljon ki, majd mondjon egy problémát, kérdést, amely szerinte az erkölcsstannal mint tantárggyal kapcsolatos.

Melyik a legérdekesebb? Szavazás alapján választjuk ki.

A megszavazott problémáról egy jelentkező vezetésével moderált beszélgetés.

Tartalom:

tanítási koncepció, rugalmasság, gyermekközpontúság, pedagógus szerepe.

Módszer:

moderált beszélgetés.

Reflexió:

Hogyan érezték magukat a résztvevők? Megjelentek-e olyan elemek a moderálásban, amelyek gátolták a kommunikációt / az őszinteséget?

Mire kellett különösen figyelnie a moderátornak?

Melyek a moderált beszélgetés fő jellemzői (erkölcsstanórán)? (kérdésgombolyító, közléssorompók elkerülése, értő figyelem, parafrázis)

Hogyan tudja befolyásolni a moderátor a beszélgetés menetét? Jó-e, ha befolyásolja?

Megjelenhet-e – és ha igen, hogyan – a moderátor véleménye a beszélgetésben?

Mi a válasz a fenti három kérdésre akkor, ha a moderátor a pedagógus?

Egyenrangú tagja-e a csoportnak a pedagógus?

Átveheti-e a moderálás feladatát tanuló? Ha nem, miért nem?

Összegzés

Az erkölcsstan tantárgy több szempontból újdonságként jelent meg a hazai közoktatási rendszerben. Annak ellenére, hogy kevés idő állt a tantárgyi tartalom és tanítási koncepció kidolgozására, hogy nagy viták és félreértések előzték meg és kísérik mostanáig, hogy társadalmi megítélését áthatja a politika és – a legnagyobb problémaként – a pedagógusképzés is késésben van, megítélem szerint mind tartalmát, mind megközelítését tekintve olyan változásokat hozhat az iskolai életbe, amelyek megerősíthetik a gyermekközpontú szemléletet. Ehhez olyan pedagóguskompetenciákra van szükség, amelyek eddig is ismertek és elfogadottak voltak, de talán kevésbé hangsúlyosak egy tananyagcentrikus, frontális módszereket előnyben részesítő, tantervi előírásokat követő rendszerben. A képzéseknek ezért különösen nagy hangsúlyt érdemes fektetni a tantárgyi sajátosságokra.

Hivatkozások

Erkölcstan kerettantervek 2012. <http://kerettanterv.ofi.hu/> [2015.07.16.]

FALUS Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – szttenderdek. *Pedagógusképzés* 2005/1.

FALUS Iván (2006): A kompetencia fogalma és a kompetencia alapú képzés tervezése. A tanárképzés képesítési követelményei. In: *Társadalom és gazdaság* 2006. december Vol. 28, No 2.173-182.

GOPNIK, A., KUHL, P. és MELTZOFF, A. (2010): *Bölcsök a bölcsőben. Hogyan gondolkodnak a kisbábák?* Typotex Kiadó, Budapest.

KAMARÁS István (2013): Miből van az erkölcsstan? *Élet és Irodalom* LVII. évf. 14.

NAHALKA István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány* 2013/4. 21-33.

NAGY József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Nemzeti Alaptanterv 2012. *Új Pedagógiai Szemle* 2012 január-március.

VAJDA Zsuzsanna (1997): Kompetencia. In: BÁTORY Zoltán – FALUS Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest. 266.