

Az elme erkölcse

Az erkölcsstan tantárgypedagógiai szemlélete konstruktivista-kognitív megközelítésben

FENYŐDI ANDREA

Az általános iskolákba bevezetett erkölcsstan tantárgy ebben a formában új jelenség a közoktatásban, bár fontos előzményekkel rendelkezik elsősorban az emberismeret, valamint az etika, gyermekfilozófia, osztályfőnöki órák és a szociális kompetenciák fejlesztése területén. Egy tantárgy kialakításakor meghatározandó annak célkitűzései, tartalma, tematikája és tanítási alapkonceptiója. Ez utóbbi magába foglalja mindazokat a fogalomértelmezéseket, naiv vagy tudományos elméleteket, amelyekre a tárgy oktatása épül. Mindez befolyásolja a tartalom szerkezetét, az alkalmazandó módszereket, az értékelés módját és a pedagógus szerepét, a tanításhoz szükséges kompetenciákat is. Az erkölcsstan tantárgy mind tartalmát, mind megközelítését tekintve olyan változásokat hozhat az iskolai életbe, amelyek megerősíthetik a gyermekközpontú szemléletet. A tanulmány olyan tantárgypedagógiai szemlélet alapjait vázolja fel, amely összhangban van a modern tanuláseméleti és morálpszichológiai elméletekkel.

Bevezetés

Az erkölcsstan tantárgy 2013. szeptemberétől felmenő rendszerben került bevezetésre az iskolákban az 1. és 5. évfolyammal kezdve, heti egy tanórában. A köznevelési törvény alapján kötelezően választható az iskola pedagógusa által tanított erkölcsstan tantárgy, vagy az egyházi jogi személy által szervezett hit- és erkölcsstan. (2011. évi CXCV. törvény, 35/A. §)

Egy új tantárgy bevezetése előtt meg kell fogalmazni mindazokat a kérdéseket és az ezekre adott válaszokat, amelyek meghatározhatják a tantárgy koncepcióját. Ilyen kérdések többek között: *Mi az erkölcs? Hogyan alakul ki az erkölcsi tudás az egyénben, a gyerekekben? Hogyan tanítható? Milyen korosztályi sajátosságok vannak?* A tanítási koncepció megalapozásába mind általános tanuláseméleti, mind fejlődéslélektani és morálpszichológiai kutatási eredmények bevonhatók.

Az erkölcs értelmezéseiről

A köznyelv az *erkölcs* szót két értelmezésben használja. Az egyik értelmezés: az erkölcs egy közösségben, társadalomban elfogadott szabályok, értékek összessége,

azaz normarendszer, a gyermek erkölcsi fejlődése pedig az a tanulási folyamat, amely során ezt a normarendszert megismeri, megérti és bizonyos mértékben interiorizálja. Ugyanakkor gyakran beszélünk az egyén erkölcséről, erkölcsi vagy értékrendjéről is. Ebben az értelemben az erkölcs egy egyedi, személyes tudásrendszer. Gyakran kiderül az is mindennapi kifejezéseinkből, hogy az egyéni erkölcsöt összevetjük a társadalmi erkölccsel, azaz az általánosságban elfogadott helyes cselekedeteket megalapozó szabályokkal. Bizonyos megfogalmazások szerint az az erkölcsös ember, aki a közösség szabályainak megfelelően cselekszik, más esetekben az egyéni erkölcs mintegy magasabb rendűnek tűnik az elfogadott szabályoknál. Ilyenkor az erkölcs egy szintén rajtunk kívül álló, mintegy univerzális elvrendszerként jelenik meg.

A tanulásról és tanításról szóló naiv elméletekben továbbra is erős hatása van az empirista „tisztá lap” felfogásnak, a pedagógiában pedig a tanítás = tudásátadás elképzelésnek. Mindezekből egy olyan tanítási koncepció rajzolódna ki, amely szerint az erkölcs tanítása a szabályok és értékek közlésével azonos. A felnőttek ismerik jobban a közösségi normákat és szabályokat, ezért az ő feladatuk a gyermeknek megmondani, mi számít helyes és helytelen cselekvésnek vagy megítélésnek. A gyermek ebben a szemléletben passzív befogadónak szerepel.

Az ilyen szemlélet nem számolna azonban a modern fejlődéslélektani, kognitív pszichológiai és kommunikációs elméletekkel vagy a konstruktivista tanuláseméleti alapvetésekkel. Ezek alapján az erkölcs fogalmának személyes jellege erősödik meg, az erkölcsi fogalmak abszolút értelmezései megkérdőjeleződnek, ugyanakkor a tanításban nagyobb igény lesz a dialogicitásra, egymás – és önmagunk – megértésére törekvésre. A gyermekközpontúság – sokkal tágabb értelemben, mint ahogy lenni szokott – a tantárgy alapvető elve lesz.

Az erkölcs tanítási elvei és módszertani skálája nemcsak a változatos-ságot és az élményt nyújtják a tanulóknak, hanem összhangban is vannak a tudás, a megismerés, a tanulás és a kommunikáció korszerű tudományos elméleteivel. Az egyén, a tanuló tiszteletben tartásának pedagógiai elve megfelel a „más ember elismerése” kommunikációelméleti és társas pszichológiai elvének, az elme és a tudáskonstrukció egyediségét hirdető ismeretelméleti alapelvnek. A nevelés támaszkodhat az evolúciós pszichológia kutatási eredményei alapján feltételezhető proszociális hajlamokra és képességekre (Berezkei, 2009), számba kell vennie az erkölcsi itéletalkotáshoz szükséges kognitív képességeket. Ugyanakkor megnehezítheti a nevelést az erkölcsi itélethezatal implicit jellege és az érzelmek hatása (Schnall és mtsai, 2008).

Az erkölcs hagyományos értelmezése, amely szerint az a közösség által létrehozott, az egyénetől függetlenül, mintegy objektív módon létező s ezért mindenki által egyformán ismert és birtokolt norma- és szabályrendszer, a fenti szemléletben megkérdőjeleződik. Az erkölcs az Én-ből kiinduló és azon alapuló tematikája és módszertani alapja nem az individualizmus, hanem a radikális konstruktivizmus (Glaserfeld, 1995). A hagyomány számára talán meglepő módon, az individuum elismerésén és tiszteletén alapuló erkölcs tanításnak fő jellemzője a közös tevékenység. Ha minden elme, minden tudásrendszer egyedi, akkor elsődleges fontosságúvá válik a megfelelő minőségű

kommunikáció egymás között. A beszélgetés és vita módszere elmélyíti a megértést és az önismeretet, fejleszti a kommunikációs képességeket és az önreflexiót, nem utolsó sorban pedig bizonyos szociális képességeket.

Az erkölcs mint tudás: a konstruktivista-kognitív megközelítés

Az erkölcs fogalmán egy egyén elméjében kialakuló olyan tudásrendszert értünk, amely elemzi és megítéli a tapasztalt eseményeket, cselekedeteket, és mind utólag mind előzetesen képes mérlegelni az egyén saját döntéseit, cselekvéseit illetve másokét is. A különböző tényezők hatása, figyelembe vétele alapján kialakul egy ítéletrendszer – amely annyiban rendszer, hogy az állításokból következhetnek újabb állítások –, és egy fogalomrendszer, amely a pozitív értékeket vagy azok ellentéteit tartalmazza. Ez a tudásrendszer tartalmaz deklaratív tudást, mentális mechnizmusokat, képességeket, ugyanakkor ezek a képességek más, nem erkölcsi tartalmú helyzetekben is működnek. Az erkölcsi tudás születésünktől kezdve konstruálódik (Nahalka, 2013). Az elme folyamatosan végzi ezt a tevékenységet már azelőtt, hogy tudatában lennénk ennek.

Az erkölcsi megítélések sokszor nem tudatosak, vagy annyira sokrétűek, olyan sok tényező befolyásolja azokat, hogy gyakran nehéz megfogalmazni, helyesnek tartunk-e egy cselekedetet vagy miért tartunk annak. Sok erkölcsi elv létezhet egymás mellett az elménkben, ezek egy része nem is tudatos, és hogy egy adott helyzetben melyik befolyásolja a döntésünket, megítélésünket, nehéz kideríteni (Mikhail, 2007).

Az erkölcsi megítélésekben nagy szerepet játszhatnak más tényezők: például az, milyen szándékot tulajdonítunk a cselekvőnek, milyen háttérinformációknak van róla, a cselekvés előzményeiről vagy lehetséges következményeiről, vagy a személyes empátia, együttérzés. Ez a komplex felmérő-értékelő mechanizmus folyton működik, olyan mentális képességeket használva, mint például az elmeolvasás (a másik gondolatainak kitalálása), a szándék tulajdonítás (feltételezve, hogy a másik valamilyen szándékkal tesz valamit) és a kontrafaktuális gondolkodás (nem valóságos események elképzelése) (Gopnik, Kuhl és Meltzoff, 2010).

Mindezek a képességek, mechanizmusok feltehetően velünk születettek: születésünktől fogva képesek vagyunk mindezekre a gondolati műveletekre, és tudatlanul működtetjük is ezeket. Proszociális hajlamaink – mindazok, melyek társainkkal való törődésre készítetnek – pedig az evolúció folyamán alakultak ki (Trivers, 1971), és szintén velünk születettek (Bloom, 2012). Így születésünktől kezdve alakulhat az a tudásunk, amely az embertársainkkal kiépülő viszonyrendszerünket térképezi fel. Mindezek elsődleges célja az lehet, hogy az embergyermek legjobban tudjon alkalmazkodni a humán környezet-höz – azaz ahhoz a csoporthoz, amelybe születik. Ugyanakkor az emberi elme kellően rugalmas tanulásra rendezkedett be: képes többféle elv figyelembe vételére, a következmények előrejelzésére és mérleglésére, döntésre, képes a változásokat figyelembe venni és a megváltozott körülményekhez alkalmazkodni. Az erkölcs ezért egyaránt erős és mélyen fekvő azért, hogy gyorsan tudjunk ítélni, ugyanakkor rugalmas és tudatos azért,

hogyan bonyolultabb vagy új helyzetekben az erkölcsi elveinket mérlegeljük vagy akár az új tudások miatt felülírjuk (Greene és Haidt, 2002).

Tudásunk konstruálódik arról is, hogy a velünk kapcsolatban lévő emberek mit tartanak helyesnek vagy helytelennek. Ezt vagy viselkedésükből következtetjük ki, vagy verbális kijelentéseikből. Ebből a tudásból szűrődnek le azok az elvek, igények, vártások, amelyeket legtöbbször képviselnek a környezetünkben, ezek lesznek elménkben a „társadalmi vagy csoportnormák”, amelyek nem rajtunk kívül léteznek, hanem valójában a többi ember gondolkodásáról alkotott véleményünk. Arról is van tapasztalatunk, milyen következményei lehetnek annak, ha mások elvárásaival ellentétesen cselekszünk, ezért döntéseinkben ezt is figyelembe vesszük. A csoporthoz tartozás alapvető emberi minőség, és magába foglalja az Én fontosságának (önbecsülésnek) és a lojalitásnak (kollektívizmusnak) dinamizmusát (Fiske, 2004).

Az erkölcs tanulása

Mindezekből egyértelműen kiderül, hogy az erkölcsi nevelés – pontosabb lenne „nevelődésnek” nevezni – nem az iskolában kezdődik, és nem is ott zajlik a legintenzívebben. A gyerekek minden élethelyzetben mintákat kapnak, és születésüktől kezdve értelmezik is a „helyes viselkedés, jó cselekedet” fogalmát. Az iskolába kerülő gyerekek elméjében már rengeteg tapasztalat van erkölcsi döntést vagy megítélést igénylő helyzetekről, véleményt alkottak saját és mások viselkedéséről, megtapasztalhatták az erkölcsi dilemmákat és azt is, hogy különbségek lehetnek az emberek véleménye között, de azt is, hogy ugyanaz az ember különbözően ítélhet meg hasonló helyzeteket. Megélhettek számukra rossz érzéseket okozó helyzeteket, és megfigyelték, átélték mások szomorúságát, örömét. Mindezek alapján elméjük folyamatosan konstruálja erkölcsi tudásukat. Ebből azonban az is következik, hogy mindenkié saját, egyedi értékrend alakult ki, elsősorban környezeti hatásra.

A gyerekek természetesen „nevelve is vannak”, azaz a környezettől, a többi embertől szóban is kapnak értékítéletet a viselkedésükre vonatkozóan. Ha a környezettől magyarázat is érkezik arra, miért helyes vagy nem helyes egy cselekvés, akkor az ő értékítéleteik is árnyaltabbakká válhatnak, tudatosodhatnak (Zahn-Waxler és Radke-Yarrow, 1990).

Feltételezhetjük, hogy ha olyan ember mond vagy fejez ki értékítéletet a gyerekeknek, akivel szoros és jó kapcsolatban van, akkor ez nagyobb eséllyel épül be a tudásukba. Ugyanígy, a közvetlen kapcsolatban lévő emberekkel megélt tapasztalatok erősebben hatnak.

Az erkölcsstan lehetőségei: célok, módszerek, pedagógusszerep

Az eddigiek alapján gondoljuk végig, mi mindent tehetünk az iskolában illetve mit nem érdemes tenni.

Alapvetően nem tudjuk kitűzni elérhető és számon kérhető célul a gyermek „erkölcsösebbé válását.” Már az problémát okozhat, hogy ha ennyiféle erkölcsi rend van, akkor az is egyéni megítélés kérdése, ki számít erkölcsösebbnek a másiknál, azaz a fejlődés

megítélése mindig szubjektív. A gond az – és ezt sok pedagógus meg is fogalmazza –, hogy az iskola mint egyik, a gyerek tudását, személyiségét befolyásoló tényező nem tud biztos kimenetelű, eredményű fejlesztéseket garantálni. Ez egyáltalán nem azt jelenti, hogy ne is tegyünk semmit. Csak azt, hogy próbáljuk reálisan nézni a lehetőségeinket, és ne irreális célokat kitűzni.

Az erkölcsstan nagy problémája, az értékelés abból is fakad, hogy egyrészt nem tudjuk körülhatárolni a gyerek erkölcsi tudásának azt a részét, amelyet az iskola formált. Másrészt az erkölcsről roppant nehéz számot adni, vagyis a pedagógus – és a kutató – nem tud jó „felmérő” eszközöket alkalmazni. Ezért az iskolai értékelés a tanulási tevékenységekben való aktív részvételre vonatkozhat, vagy olyan képességek fejlődését vizsgálhatja, amelyeket szükségesnek tartunk az erkölcsi ítéletalkotáshoz.

Az iskolában – heti egy órában – elsősorban azt tehetjük, hogy gyakoroljuk és tudatosítjuk az erkölcsi ítéletalkotást úgy, hogy modelláljuk azt. Ez nemcsak azt jelenti, hogy egy elképzelt helyzetet elemzünk, és véleményt alkotunk róla, hanem az emberek motivációiról, érzéseiről is feltételezéseket alkotunk úgy, hogy a helyükbe képzeljük magunkat, azaz nézőpontváltást gyakorlunk, empátiát fejlesztünk. Ezzel megpróbáljuk felszínre – azaz a tudatos szintre – hozni azokat a gondolkodási és érzelmi folyamatokat, amelyek erkölcsi helyzetekben – amelyekben vagy megítéljük a magunk vagy mások cselekedetét – lezajlanak bennünk. Ez erős önreflexiót és önismeretet kíván, vagyis az ilyen tevékenységekkel ezeket is fejlesztjük. Egyúttal azt is gyakoroljuk, hogy mielőtt jónak vagy rossznak ítéljük egy ember egy viselkedését, minél több tényezőt próbáljunk megismerni és figyelembe venni. Amikor véleményt alkotunk, érvelünk, saját esetleg nem tudatos, nem letisztázott elveinket pontosítjuk vagy ismerjük meg. A pedagógus sem marad ki ebből: ha részt vesz a csoport munkájában, ő is elvégzi ezeket a mentális tevékenységeket.

Mivel mindezt csoportban végezzük, véleményünk folyton ütköztetve lesz másokéval, ezáltal erősödhet, árnyaltabbá válhat vagy átalakulhat. A csoportban történő beszélgetés a nézőpontváltást is segíti, hiszen azonnal megjelenhet a másik ember szempontja is. Éppen ezért, ha személyesen megélt esetekről beszélünk, „első kézből” ismerhetjük meg az ő nézőpontját. Ilyenkor, megfelelő kommunikációval – amely segítségével egymás gondolatainak minél jobb megértésére törekszünk – egyben a mások erkölcsi rendszerét is megismerjük, azaz az elmeolvasást is gyakoroljuk. Ezáltal a sokféle egyéni értékrendet összevethetjük, közös elemeket keresve.

Ha sokféle esetet – amelyek lehetnek tapasztalatok, fiktív történetek – elemzünk a tanórákon, akkor szélesítjük azt a világlátást, tudást, amelyet a gyerekek személyes tapasztalataik révén alakíthatnak ki. Ezáltal finomodik azoknak a háttérinformációknak a rendszere, amelyet az erkölcsi megítéléseknél figyelembe veszünk. A kutatások, gyűjtőmunkák szintén ezt a célt szolgálhatják.

Ebben a megközelítésben a pedagógus mint a csoport egyik tagja szintén közreadhatja saját véleményét, meglátásait, tapasztalatait, amelyek feltehetően gazdagabbak és kiérleltebbek a gyerekekénél, ám ez nem jelenti azt, hogy többet is érnek annál. A gyerek ugyanúgy, mint a felnőtt saját, teljes, egységes és a maga módján összefüggő, koherens értékelőrendszerrel rendelkezik. A legfontosabb szempont: azt elérni, hogy

a tanárt ebben a körben csakugyan egyenrangú csoporttagnak tekintsék a gyerekek olyan szempontból, hogy ne érezzék azt, hogy az ő véleményének kell megfelelni, sőt nyugodtan vitakozhassanak vele. Ezt a pedagógus úgy tudja elérni, hogy elfogadja azt, hogy a gyerekek véleményét tiszteletben kell tartania az órán.

Ahogy már feljebb említettük, a dolgok erkölcsi megítélésnek szempontjai sokfélék. A csoportban történő megbeszélés olyan szempontokat is előhozhat, amely nem jutott korábban eszünkbe. A pedagógus készülhet arra, hogy minél több szempontot vessen fel megfontolásra, illetve arra, figyelje, hogy mit vetnek fel a gyerekek, hiszen lehet olyan szempont is, amire ő sem gondolt. Ezzel közvetve rávehetjük a gyerekeket, hogy cselekvéseik előtt vagy mások megítélésekor többféle szempontból vizsgálják a történetet. Az erkölcsi dilemmák közös megbeszélése még nagyobb hatású lehet.

Hasonlók vonatkoznak az erkölcsi tartalmú fogalmakra. Az ítéletalkotásban gyakran megjelennek ezek. A konstruktivista tanuláseméletet a fogalmakra vonatkoztatva arra a következtetésre juthatunk, hogy a fogalmak tartalma, azaz jelentése – ha kis mértékben is – mindenkinél más lehet, mivel más tapasztalatok alapján épültek fel és más értelmező rendszer alakította azokat. A fogalmak tartalmának kifejtése nemcsak a másik ember gondolkodásának megismerését segítheti, hanem saját önismeretünk szempontjából is fontos lehet.

A közös megbeszélések közben kialakulhat és elfogadhatóvá válhat az a felismerés, hogy minden ember, elme egyedi, egymás megértéséhez szükséges az odafigyelés, a kölcsönös szándék és ehhez néhány kommunikációs technika is jól alkalmazható. A vélemények egyenrangúságának elfogadása – amely nem azonos a vélemény elfogadásával – az emberek egyenrangúságát is alátámaszthatja. Ezért is fontos, hogy a tanár elsősorban moderátorként vegyen részt a vitában: olyan viselkedésekre mutat példát és próbálja rávenni a tanítványait is, amelyek az együttműködésen és elfogadáson alapulnak. Ugyanakkor, a beszélgetések folyamán a közös elemek is kirajzolódnak. Még a vitákban is – ha nem egymás legyőzése hanem megértése a cél –, sok közös pont található. A pedagógus a vitavezetésben segítheti ezeknek a közös elemeknek a megtalálását.

Ha az erkölccsant szélesebb értelemben véve mint szocializációs fejlesztést tekintjük, akkor helye van benne olyan feladatoknak, tevékenységeknek, amelyek elvégzésekor szociális képességeket gyakorolnak a tanulók – olyan képességeket, amelyek a társakkal való együttműködést segítik elő. Ilyen feladatok a játékok, a közösen létrehozott alkotások, projektek, kommunikációs gyakorlatok. Az egyéni, páros vagy csoportos munkaformák alkalmazásával az önfegyelmet, a felelősségérzetet és szintén a kooperációt fejlesztjük. Erősíthetjük ezek fejlesztő hatását a feladat elvégzése utáni reflexióval.

Ha feltételezzük, hogy erkölcsi tudásunk egy része implicit, erkölcsi döntéseink egy része gyors és nem tudatos, akkor saját vagy mások mentális tevékenységének a megfigyelése és értékelése különösen fejlesztő hatású lehet. A tevékenységünkre vagy gondolkodásunkra vonatkozó reflexiók a metakogníciót, a meta-tudást erősítik, ez az erkölccsant mint tantárgy egyik sajátossága.

A koncepciónak része az is, hogy bár nagyobb részben a verbális megfogalmazásoknak adunk teret, figyelembe vesszük azt is, hogy az erkölcsi tudásrendszernek feltehetően van nem tudatos része is. Erről nem tudunk beszélni, vagy ha megpróbáljuk, torzítva

közvetítjük ezt a tudást (Haidt, 2001). Éppen ezért nem minden esetben kell érveket vagy magyarázatokat adniuk a gyerekeknek. Olyan tevékenységeket is végezzünk órán, amely a nem tudatos részét érinti tudásunknak: asszociációs gyakorlatokat, képek, versek alkalmazását, kreatív alkotásokat, érzelmi hatást kiváltó feladatokat. Ezeknél hagyjuk, hogy hassanak a gyerekekre anélkül, hogy a közvetlen hatásuk, eredményük kiderülne. Egy erős érzelmi azonosulást kiváltó eset – film, történet, elbeszélés, vers – nem biztos, hogy alkalmas racionális elemzésre, érvek alkotására. (Azonban, ha a gyerekek igénylik vagy úgy látja a pedagógus, hogy szükségük van rá, feldolgozás vagy levezetés céljából beszélhetnek róla.) A drámajátékok is a beleélést segíthetik.

A tanítási szemlélet fontos tényezői a rugalmasság és az idő. Mivel az erkölcstannak nincs a klasszikus értelemben szigorúan vett, szisztematikusan felépülő tananyaga, és mivel a gyermekek személyes élményeire és gondolataira támaszkodunk, azonkívül a tantárgy elsősorban – a fenti értelmezésben – képességfejlesztő jellegű, a tervezésben csakugyan a legnagyobb rugalmasságot alkalmazhatjuk. Támaszkodhatunk a tanulók érdeklődésére és igényeire: a tantárgy megismerése után és a pedagógussal kialakult megfelelő kapcsolat esetén már a gyerekek is felvethetnek számukra fontos erkölcsi helyzeteket. Az idővel kapcsolatban a legfontosabb a türelem. Hagyni, hogy a gyerekekben magától alakuljon, formálódjon az erkölcsi tudás. Mivel a témák nagy része „hétköznapi”, feltételezhető, hogy mindegyik gyermek kapcsolódni tud ezekhez.

A sokféle módszer alkalmazása azért is szükséges, mert a gyerekekre más-más módon hathat egy jelenség, függően például verbális képességeiktől. Ha egy gyermektől sokáig nem is kapunk „visszajelzést” a tanulási folyamatról, az elmében akkor is történik valami.

A pedagógus feladatai közül már néhányat említettünk. Nem kerülheti el annak megfogalmazását, milyen értékeket vagy elveket tart ő fontosnak és hogyan értelmezi ezeket. Két okból is: egyrészt a témaválasztását, tananyagválasztását ez befolyásolni fogja. Másrészt fel kell készülnie arra a – lelkiileg sem mindig könnyű – helyzetre, amikor a tanítványai közül néhányan – vagy akár a többség – az ő értékeit elutasítják. Ezen kívül, ha részt vesz a beszélgetésben – de még a moderáláshoz is – szükséges végiggondolnia saját döntéseinek, ítéleteinek magyarázatát. (Felvállalva azt is, hogy nem tudjuk mind-egyik erkölcsi elvünket megmagyarázni.) Összegezheti azt, melyek szerinte azok a fő elvek, szabályok, amelyek az emberi társadalom működéséhez leginkább szükségesek. A sokszínűség ellenére talán meg lehet találni azokat az érényeket, elveket, amelyek a mi közösségünkben alapvetőnek számítanak és a legelfogadottabbak. Habár minden értelmezés szubjektív, de három elvet hívhatunk segítségül.

Az egyik az Aranyszabály: „Ne tedd másnak azt, amit magadnak nem kívánsz.”, amely egyszerűen az empátiára és a kölcsönösségre épít – mindkettő evolúciós eredetű. A másik a kölcsönös haszon elve: milyen magatartásoktól működhet legjobban egy közösség, akár hosszabb távon is. A harmadik pedig egyszerű nyelvi kérdés: milyen fogalmakat tartunk pozitív töltetűnek? Ugyanis bármennyi kételyt hangoztatunk gyakran a becsületesség, igazmondás és hasonlók mint értékek fontossága körül, még mindig pozitív a hozzá kapcsolódó érték.

Erős önreflexióra lehet szüksége a pedagógusnak ahhoz, hogy erkölcsstanórán kilépjen a „tudás hordozója” feladatkörből, és valódi érdeklődéssel tudjon a gyerekek gondolatai felé fordulni, azokra támaszkodni, azonkívül ahhoz, hogy ne közvetítsen elvárásokat a gyerekek felé semmilyen módon, akár öntudatlanul is. „Nincs rossz válasz” – az egyik legfontosabb üzenet, amelyet a tanítás során közvetítenünk kellene –, legfeljebb azt tehetem hozzá, hogy „nem értek egyet vele” vagy „az én elveimmel ez ellenkezik”.

Az erkölcsi tudás tehát több tényező hatására alakul, és nem figyelhető meg közvetlenül. Ugyanakkor a gyerekek erkölcsstanórai megnyilvánulásai, viselkedéseik változása már utalhat a fejlődésre. Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy megfelelő támogató tanári légkörben a gyerekek együttműködőek lesznek, összetettebben gondolkodnak önmagukról és a világról, ezt árnyaltabban megfogalmazott véleményük tükrözi, több szempontot gondolnak végig, fejlődik önkifejezésük és jobban megismerik egymást, nem utolsósorban javul kapcsolatuk egymással és a pedagógussal is. Feltételezzük – és reméljük –, hogy mindezek fejlesztik szocializációjukat is.

Irodalomjegyzék

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 2011. évi 162. szám
- Bereczkei, T. (2009): *Az erény természete*. Typotex, Budapest
- Bloom, P. (2012): Moral Nativism and Moral Psychology. In: Mikulincer, M. és Shaver, P. R. (szerk.): *The Social Psychology of Morality: Exploring the Causes of Good and Evil*. American Psychological Association, Washington D.C., 71-89.
- Fiske, S. T. (2004): *Társas alapotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest, 2006
- Glaserfeld, E. v. (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press, London
- Gopnik, A., Kuhl, P. és Meltzoff, A. (2010): *Bölcsék a bölcsőben. Hogyan gondolkodnak a kisbabák?* Typotex, Budapest
- Greene, J. and Haidt, J. (2002): How (and where) does moral judgment work? *Trends in Cognitive Sciences*. 6, 517–523.
- Haidt, J. (2001): The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108, 814–834.
- Mikhail, J. (2007): Universal moral grammar: theory, evidence and the future. *Trends in Cognitive Sciences* vol.11 No. 4., 143-152.
- Nahalka, I. (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány* 2013/4, 21-33.
- Schnall, S. et al. (2008): Disgust as Embodied Moral Judgment. *Personality and Social Psychological Bulletin* August 2008 vol. 34 No. 8. 1096-1109.
- Trivers, R. L. (1971): The evolution of reciprocal altruism. *The Quarterly Review of Biology*, 46, 35-57.
- Zahn-Waxler, C. and Radke-Yarrow, M. (1990): Az empátiás törődés eredete. In: Kulcsár, Zs. (szerk.): *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1999.