[Fenyődi Andrea: Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcstan tanításában és azon túl 1. (a tantárgy gyermekképe, a tanító szerepe) 1](#_Toc492998526)

[Fenyődi Andrea: Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcstan tanításában és azon túl 2. (célok, fejlesztés, módszerek) 6](#_Toc492998527)

[Fenyődi Andrea: Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcstan tanításában és azon túl 3. (módszerek) 11](#_Toc492998528)

[Fenyődi Andrea: Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcstan tanításában és azon túl 4. (beszélgetés, vita, moderálás) 17](#_Toc492998529)

[Fenyődi Andrea: Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcstan tanításában és azon túl 5. (tervezés, rugalmasság) 26](#_Toc492998530)

[Fenyődi Andrea: Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcstan tanításában és azon túl 6. (értékelés, önfejlesztés) 33](#_Toc492998531)

# Fenyődi Andrea: Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcstan tanításában és azon túl 1. (a tantárgy gyermekképe, a tanító szerepe)

**Megjelent: Tanító 2017/1. 9-11. old.**

Az *erkölcstan* – 2016 szeptemberétől *etika* – tantárgy oktatása a negyedik tanévéhez érkezett a 2013-as bevezetése óta. Ez azt jelenti, hogy idén először mind a nyolc évfolyamon folyik a tanítása. A kezdeti nehézségek és a tantárgy újdonságából fakadó bizonytalanságok után érdemes számot vetni azzal, hová is jutott vajon a tantárgy, és milyen további kérdések merülnek fel vele kapcsolatban. Mit értünk el, miben fejlesztettük a tanulókat? Van-e bizonytalanság bennünk, tanítókban a tantárgy lényegét, célját, hatását vagy saját tanítási módunkat tekintve? És végül: melyek azok a jó vagy rossz tapasztalatok, amelyek túlmutatnak a tantárgyon, és általános pedagógiai szemléletünkben vagy tantárgyi módszertanban is hasznosíthatók? Sorozatunkban az erkölcstan néhány kulcstémáját tekintjük át.

Az erkölcstan első nagy kérdése ez volt: *Mi indokolja a tantárgy bevezetését, azaz: mit szeretnénk elérni a tanulóknál?* Ez különösen alsó tagozaton élesedett ki. Itt az erkölcsi nevelés – amely a Nat-ban mindig kiemelt helyet kapott – a többi tantárgyba építve, illetve a napi szintű, intenzívebb nevelési helyzetek miatt folyamatosan zajlik. *"Hiszen mindig ezt csináljuk"* – fogalmaznak a tanítók. – *"Miért kell újabb tanórával terhelni a kisgyerekeket?"* A tantárgyi forma azonban előnyökkel is járhat: szélesebb és rendszerezettebb tematikával több téma érinthető – szemben az alkalomszerűen felmerülő erkölcsi kérdésekkel –, több idő jut mindezekre, a tantárgyhoz célirányosan fejlesztett módszertani és tanítási segédanyagok találhatók, és ami talán a legfontosabb: a tantárgy rendelkezik egy következetes tanítási szemlélettel. Ez néhány szempontból eltérhet más tantárgyaktól. Azért érdemes újra és újra tudatosítanunk, milyen is ez a szemlélet, mivel a tantárgy sikere azon is múlhat, tud-e azonosulni a pedagógus ezzel, vagy idegennek érzi. Esetleg egyetért vele, de bátorításra van szüksége ahhoz, hogy alkalmazza is. A következőkben röviden az erkölcstan tanítási szemléletéről lesz szó, és arról milyen tanítói szerepet, feladatkört igényel.

**A tantárgy gyermekképe**

Sok helyen igyekeztem bemutatni az erkölcstan tantárgy alapszemléletének, "koncepciójának" az alaptételeit, kiemelve a legfontosabbnak tartott kulcsmondatokat a Nat-ból és a kerettantervből, amíg egyszer csak megfogalmazódott bennem az a gondolat, hogy ennek a tantárgyi pedagógiának a gyermekkép az erős eleme. Nem azt állítom, hogy más, mint a többi tárgyé, inkább azt, hogy jellegéből fakadóan nagy szerepet kap az, mit is gondolunk a gyermekről mint tanuló-fejlődő lényről. Néhány mondatban így jellemezném ezt a gyermekképet és ennek a tantárgyhoz való viszonyát:

* A gyerekek képesek erkölcsi ítéleteket alkotni, és ezt teszik kicsi koruktól fogva.
* A tanítás során ezért a gyermek tudásából, tapasztalataiból, világnézetéből indulunk ki.
* A gyermek világához közel álló helyzeteket keresünk, az ő értelmezéseit használjuk.
* A gyermek útkeresését támogatjuk.
* A gyermek ítéleteit tiszteletben tartjuk.
* Elfogadjuk, hogy a gyerekek maguk is felfedezhetik, amit mi is tudunk, és egymástól is tanulnak.

Ezek az állítások némiképpen ellentmondanak annak a gondolatnak, hogy tanulóink alapvetően azért járnak iskolába, mert *" sok mindent még nem tudnak a világról"*, *"nem képesek bizonyos dolgokra"*, *"el kell magyarázni, be kell mutatni nekik, gyakoroltatni kell velük"*, és így tovább. Ez nyilvánvalóan így is van – ezért is bízzuk a tanítást képzett szakemberekre. A pedagógiai gondolkodást azonban hosszú ideig az a szemlélet határozta meg, hogy a gyermek elméje "tiszta lap", amelyre a külső hatások révén kerülnek új dolgok. A pszichológiában bekövetkezett úgynevezett kognitív fordulat, valamint Piaget tanulásmodellje és később a konstruktivista tanuláselmélet megjelenése óta egyre erősebb, s kutatási eredményekkel mind meggyőzőbben igazolt az a nézet, hogy a tanítás-nevelés során számolnunk kell a gyermek elméjében születése óta zajló hihetetlen mértékű – és nagyrészt még nem feltárt működésű – tudásépítéssel. A gyermek, mint minden élőlény, úgy érkezik meg a világra, hogy képes legyen megtanulni mindazt, ami a továbbéléséhez szükséges. Bár hatalmas szerepe van a támogató környezetnek, és az emberiség tudását a családon túl csakugyan speciális közvetítők tudják megmutatni – mint a tanító, az iskola, a könyvek stb. –, a gyermek saját maga folyamatosan tanul, értelmezi a környezetét, és fejlődik a tudása.

Mindez igaz az erkölcsi fejlődésre is. Az erkölcsi tudás az embertársak között eligazodást segíti. Az erkölcsi ítélet megalkotásakor a gyermek egy dolgot – ez esetben emberi cselekvést – jónak vagy rossznak minősít. Ennek viszonyítási alapja pedig a folyton alakuló erkölcsi tudás: szabályok, elvek, általánosítások. A tanulásra hatással lehet az, ha a gyermek közvetlen jelzéseket kap a környezettől – pl. helyeslés, dicséret, jóváhagyás, büntetés stb. –, kaphat magyarázatokat is egy-egy megítélés kapcsán, illetve személyes tapasztalatait is beépíti az erkölcsi tudásába. Így alakul tudásrendszere, méghozzá úgy, hogy valószínűleg ennek egy része nem tudatos, implicit lesz. A tudás sokrétű, és gyakran ellentmondásokkal teli, ezért döntésekkor komplex – bár nem mindig tudatosítható – mérlegelési, elemzési műveleteket végzünk. Ez igaz a felnőttekre is.

A pedagógiának ez egyszerre jelenthet jó hírt és nehézséget is. Kezdjük a nehézséggel: ez a tanulási modell arra a következtetésre jut, hogy pontosan sosem tudhatjuk, mi is állt össze mostanra abból a rengeteg hatásból, ami a gyermeket születése óta érte – és amit nyilván nem ismerünk teljes mértékben (még saját gyereküknél sem.) De sajnos még azt sem tudhatjuk, hogy amit mi tanítunk, az hogyan épül be a gyerekek tudásába, vagy milyen módon alakítja át azt. Márpedig a tanítás célja a fejlesztés, változás elérése.

Talán pesszimista a kép, ami felsejlik, de szeretném hangsúlyozni, hogy ez nem a tanári felelősség elvetését jelenti, hanem a kiindulási alapok megismerése miatt fontos. A későbbiekben éppen ezzel szeretném indokolni, miért bizonyos módszereket helyezünk előtérbe az erkölcstannál.

A jó hír pedig az, hogy a gyermek állandóan foglalkozik erkölcsi kérdésekkel, és hatalmas személyes tapasztalattal – előzetes tudással – rendelkezik erkölcsi kérdésekben. Tehát nem kell *megtanítanunk* őt az erkölcsi gondolkodásra, "mindössze" stimulálnunk kell azt. A pedagógus számára – bár igen sokat készülhet egy-egy órára – a legkézenfekvőbb "tananyag" lehet az, amit a gyerekek hoznak magukkal: élmények, érzések, magyarázatok, ítéletek. És mivel több gyermek ül az órán, mindez megsokszorozódhat.

A fenti tanulásmodellből az is következik, hogy mivel a.) minden gyermeket más-más hatások érnek, b.) a tudásrendszerük különbözőképpen fejlődik, c.) az erkölcsi tudáshoz tartozó egyéb képességek – amelyekről később lesz szó – szintén különbözően alakulnak, ezért az óránkon ülő tanulók rengeteg változatot tudnak felmutatni ugyanabban a témában. Miért ne fordítanánk ezt is a tantárgy, az iskolai tanulás javára? Nem az egyformaságra kell törekednünk, hanem bemutatni ezt a sokszínűséget egymásnak. Azzal, hogy a csoportban mindenki megfogalmazza saját gondolatát, lehetősége lesz arra, hogy összehasonlítsa azt másokéval, és ez további gondolatokra vezetheti.

Ezzel egyúttal fontos ismeretet is tanítunk a világról: azt, hogy az emberek fejében ugyanarról a dologról is más-más gondolatok születhetnek. Ez ahhoz a felismeréshez vezethet, hogy még jobban kell törekednünk arra, hogy magunkat és másokat is megértsük, tehát éppen az odafigyelést és a kommunikációt támogatja ez a modell.

A tudásépítés egyedisége, az előzetes tudás fontossága nemcsak az erkölcsi nevelésben fontos. Amikor egy tantárgyban "új anyag" kerül elő, biztosak vagyunk-e abban, hogy még nem ismerik – akár csak részleteit, is – a gyerekek? Hiszen nem is taníthatunk olyan új anyagot, amelyekben elemek szintjén nincsenek meg az alapok. Az első osztályos tanítás nemcsak az óvodai fejlesztésre épít, hanem a gyerekek világtapasztalatára. Amikor például egy tanítási tervezetbe beírjuk, hogy mi (lehet) a gyerekek előzetes tudása a témában, akkor megpróbáljuk elképzelni, mivel találkozhattak már a gyerekek, akár személyesen, akár ismeretterjesztésen, mások beszámolóin keresztül. A tanórán érdemes több időt szánni enne feltárására, biztosan sok tapasztalat gyűlik össze. Az is kiderül, hogy milyen tudást alkottak meg ezekről a tanulók: nekünk az lehet ezután a dolgunk, hogy "rendet tegyünk" az ismeretek között, kiegészítsük a hiányzó elemeket és a megértést elősegítsük.

**A tanító szerepe**

Mi jellemzi mindezek alapján azt a feladatkört, amelyet pedagógusként elvégzünk az erkölcstan tanítása során? A kerettantervi bevezető is javasolja, hogy maga a *tananyag* nagyrészt a gyerekek tapasztalataira, gondolataira épüljön. A tantervben megjelölt tananyagtartalmakhoz könnyen köthetők a mindennapi élethelyzetek. Ugyanakkor, az egyediség figyelembe vétele miatt jóval nehezebben tervezhető lesz a tanítás menete. (Erről később részletesebben lesz szó a *rugalmasság* elvénél.)

Sokkal nehezebb kérdés az: *"Most akkor én hogyan lehetek ebben a helyzetben a tanító? Ha mindent rábízok a gyerekre, ha én alkalmazkodom hozzá, hogyan lesz ebből célirányos fejlesztés?"* Gyakori félelem, hogy "szét fog esni" az óra, ha "mindenféléről" beszélgetünk, és nem követhető a haladásunk. Leginkább pedig attól félhetünk, hogy nem történik változás a gyerekek erkölcsi tudásában, attitűdjeiben.

Először is, habár az igaz, hogy nehezen vizsgálhatóak ezek a változások, valamint az is, hogy a gyerekeket továbbra is teljes erővel érik más hatások is (ne feledjük: ez természetes, sosem volt igaz az, hogy a gyermeknek az iskola jelenti az egyetlen tudásforrást), ha a jól megválasztott módszerekkel és módozatokon foglalkoztatjuk őket, teljesen valószerűtlen, hogy nem fejlődnek a képességeik. Amit mi erkölcstanórán végzünk, annak a magja az *elemzés-feltárás-ítélet-önreflexió* és *mások megértése*. Vagyis az *erkölcsi gondolkodást* gyakoroltatjuk a gyermekkel: segítünk feltárni saját szempontjait, és szembesítjük másokéval.

Ebből már következhet az is, hogyan viselkedjen a tanító ezekben a helyzetekben. Nevezhetjük *facilitátornak* (a vitákban *moderátornak*) ezt a szerepet. Mit jelent ez? Facilitátorként megtervezi a kiinduló helyzetet, majd a következő szakaszban "visszavonul", és inkább támogató módon továbbgördíti a gyerekek tevékenységét. Sokkal inkább ad visszajelzéseket a történtekre, mint irányít: biztat, értelmez, kiemelhet jelentéseket, vissza- vagy továbbkérdezhet, ha úgy látja, hogy érdemes elmélyedni a témában, a beszélgetésekben szervező lehet, de ha jónak látja, egy másfajta feladat, tevékenység beillesztésével tovább bonthatja a témát. Tehát egyáltalán nem kell lemondani a feladatairól, sőt, még gazdagabb repertoárt érdemes készenlétben tartani.

Ezt azonban nem mindig könnyű meglépni. Két nehézséget jeleznek a gyakorló erkölcstantanárok – sőt főiskolai hallgatók – beszámolói. Az egyik, hogy ennél a tantárgynál is keressük, hogy mi az, amit nekünk *kell* mondanunk vagy mit *szeretnénk* mi mondani a tanulóknak. A többi tantárgynál és a nevelési helyzetekben is megszoktuk, hogy egyfajta bizonyossággal rendelkezünk a helyes válaszról, és ez igaz az erkölcsi ítéletekre is. Ezt – sokszor úgy érezhetjük – még a gyerekek is várják tőlünk. Akkor ebben a helyzetben ne szólaljunk meg? Hogyan lesz ebből nevelés, a "helyes irányba terelés"? A másik az, ahogy többen megfogalmazzák: *"Vajon, jó-e az, ahogy én gondolom? Az általam közvetített értékek, fogalmak, célok megfelelnek az elvárásoknak?"*

Ez a kérdés egy mély problémára mutat rá az iskolai értékközvetítésével kapcsolatban, amit itt csak futólag érinthetünk. Egyrészt az iskola igyekszik egy társadalmilag hasznos értékrendet képviselni: például az együttműködés, egymás segítése, szabálytudat, becsületesség, tolerancia és így tovább. Másrészt az értékek sokféle formában vannak jelen az emberek gondolkodásában, így a társadalomban is. (Arról nem is szólva, hogy egy érték fogalmának a tartalma is különböző lehet két ember számára.) Természetes, hogy lesznek különbségek a család és a tanító értékfogalmai között, és ebből származhatnak problémák. Mégsem várható el – akármennyire is más szerepet ajánlunk most itt –, hogy a pedagógus ne vállalja a véleményét, hiszen ez hiteltelen lenne.

A kulcs a "helyes" szó. Ha sikerül megvalósítani, hogy a tanító a csoport "egy tagjává" válik, ha az ő véleménye a beszélgetésben is egy lesz a sok közül, és nem kerül túlsúlyba, ha nem érzik a gyerekek azt, hogy az a biztos, ha ugyanazt mondják, mint ő, mert az övé a "helyes válasz", akkor nyugodtan mondja ki a gondolatait. A gyerekek csakugyan kíváncsiak a véleményére, tudják, hogy nagyobb a tudása. A tanító gondolatainak a hatását erősítheti az, ha ő is kifejezi tiszteletét a tanulók iránt azzal, hogy fontosnak tartja a véleményüket. A veszély ott jelentkezik, ha szavakkal nem is, de más módon sugallja, mit is szeretne hallani. Ettől megóvhat a gyakori önreflexió – az sem baj, ha utólagos is, mi, tanítók is tanulunk. *"Igyekszem moderátorként jelen lenni, ám ez nem mindig könnyű. Sokszor előbújik belőlem a tanár, aki folyton magyarázni akar. Nehéz néha megállni, hogy ne reagáljak minden véleményre"* – mondja egy gyakorló tanítónő. Legjobb, ha azt érezzük magunkban – és a gyerekek is érezni fogják rajtunk –, hogy igazán kíváncsiak vagyunk rájuk, és mi is többek leszünk a beszélgetésektől. *"A tantárgyat kedvelem amiatt, hogy mélyíthetem a kapcsolatomat a gyerekekkel, és engem is épít egy-egy téma mérlegelése és feldolgozása. Többet kaptam a vártnál azáltal, hogy a tanulók a bizalmukban fogadnak"* – egy gyakori válasz egy országos, az erkölcstanra vonatkozó kérdőívből.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a gyerekek nagy része könnyen és örömmel szokja meg a másfajta tanulást: például a körben ülést *("most nem az a legfontosabb, hogy engem lássatok, hanem egymást is"*), a vélemények kimondását *("nyugodtan mondd el, mit gondolsz, itt most nincs helyes vagy rossz válasz, mindenki gondolatai érdekesek"*), a szabályokat *("ahogy meghallgattunk téged, te is hallgasd meg őt, kérlek"*), a pedagógus jelenlétét a csoportban *("számomra ez nagyon érdekes gondolat, ti mit szóltok hozzá?"*). Amikor kiviláglanak a tantárgy sajátosságai, és látjuk, hogy a tanulók is elfogadták, akár azt is megpróbálhatjuk, hogy ők vessenek fel témákat, aktuális eseteket. Ezzel fontos dolgot is közvetítünk feléjük: van egy hely, egy időszak az iskolában, ahol van idő megbeszélni olyan, őket érdeklő, feszítő dolgokat – amelyre talán máshol kevés van.

# Fenyődi Andrea: Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcstan tanításában és azon túl 2. (célok, fejlesztés, módszerek)

**Megjelent: Tanító 2017/2. 17-19. old.**

Sorozatunk első részében az erkölcstan kapcsán egy olyan tanítási koncepciót mutattunk be, amelynek magva egy korszerű gyermekkép: a tanuló-tudásalkotó gyermek, ebből következően pedig egy inkább támogató, előmozdító – facilitáló – tanítói szerep rajzolódott ki. A következő részek tartalma újra és újra visszanyúlik ehhez a tanuló- és pedagógusképhez, és természetesen újabb kérdések merülhetnek fel.

**Célok és fejlesztések az erkölcstanban**

Az erkölcsi nevelésben háromféle pedagógia elképzelés különíthető el. Az egyik szerint az erkölcsi nevelés a helyes erkölcsi elvek és értékek és a társadalmi szabályok, normák *megtanítása*. A másik szerint az erkölcsi nevelés *mintákon* keresztül történik, tehát a cselekvések megfigyelése és gyakorlása révén valósul meg. A harmadik pedig az *erkölcsi gondolkodás*, ítéletalkotás gyakorlása – és az ehhez szükséges képességek fejlesztése valamint annak a felfejtése, hogy vajon mi alapján minősítünk valamit jónak vagy rossznak. Habár a cikksorozat első részben a harmadik elképzelést társítottam elsősorban az erkölcstan tantárgyhoz, valójában mind a három megjelenik benne. Miért is fontos ennek a tisztázása? Mert a pedagógiai elképzelések nagyban meghatározzák azt, milyen célokat tűzhetünk ki magunk elé, és milyen módszereket alkalmazunk. A háromféle elképzelés ráadásul ellentmondásokat is szül, és épít be a tantárgyba. Amikor erről gyakorló pedagógusokkal beszélgetünk, például képzéseken, műhelyekben, akkor gyakran fogalmazzák meg azt az érzésüket, hogy a felismerések után még nagyobb a bizonytalanságuk a tantárgyat illetően. Nos, kész válaszokat már csak azért sem tudunk mindenre adni, mert a tudományban sem egyértelműen megállapított, hogyan fejlődik egy ember erkölcsi tudása, gondolkodása.

A bizonytalanságot – különösen a tanítók számára – az okozhatja, hogy egyrészt feladatuknak tekintik ők is és környezetük is, hogy egy viszonylag egyértelmű erkölcsi tudást "adjanak át" a gyermekeknek. (Az idézőjelet az indokolja, hogy valójában nem tudunk tudást átadni, csak elősegíteni a gyermek saját tudásának épülését.) Tanítsák meg, mutassák be, értelmezzék a társadalmilag helyesnek tartott értékeket, de ne csak az értelem szintjén, hanem ez ráadásul váljon annyira belsővé, hogy többé-kevésbé ezeknek megfelelően viselkedjen a gyermek a későbbiekben. Nem tudunk itt belemélyedni abba a témába, hogy melyek is azok a "társadalmilag helyesnek tartott" értékek, habár erről is érdemes lenne folyamatosan beszélni. Általánosságban azt mondhatjuk, hogy mindazok a viselkedésfajták, amelyek az emberek szorosabb és tágabb együttműködését segítik. Ugyanakkor az emberek – még ha számukra pozitív értékekről is van szó – különböző módon érvényesítik ezeket konkrét helyzetekben. Egy példa erre a segítség kérdése. A "Segíts embertársaidon" mint erkölcsi szabály, a segítség mint pozitív érték elfogadott lehet két ember számára az általánosság szintjén – márcsak azért is, mert feltehetőleg velünk született emberi késztetéssel rendelkezünk egymás segítésére. Ám az, hogy ki milyen helyzetekben, kinek, milyen módon, mennyi áldozattal, milyen mértékben segít, az nem csak két ember között különbözik, hanem ugyanaz az ember is másképpen reagálhat hasonló helyzetekre.

Láthatjuk, hogy ha az erkölcstanra mint valamilyen megtanítandó tananyagra tekintünk, már akkor is bonyolult a helyzet. A gyerekek ráadásul éles szeműek és elméjűek, ha úgy közvetítjük az erkölcsi elveket, hogy nem mutatjuk be az ellentmondásokat, dilemmákat, sokféleséget, akkor ők azonnal észreveszik, és – ha elég oldott a tanár-tanuló viszony – rá is kérdezhetnek ezekre, mintegy tükröt tartva nekünk.

A bizonytalanság másik tényezője magában a tantárgyban rejlik. A Nemzeti Alaptanterv fogalmaz úgy, hogy az erkölcstan egyik fő jellegzetessége: "Nem kész válaszokat kínál, hanem a kérdések felismeréséreés értelmezésére törekszik" (Nat, 2012). Márpedig a szabályok, normák, értékek készen megfogalmazott válaszoknak tekinthetők: *Ezt tedd, ezt ne tedd! Ez jó, az helytelen.* Ahogy legutóbb is írtuk, ez a pedagógiai tétel határozza meg leginkább a tantárgyat: a gyermek gondolkodásának központba helyezése, amely a készen kapott válaszok helyett a tanulót bátorítja saját válaszainak megfogalmazására – amely gyakran azt a félelmet szüli, hogy az ő válasza és a szerintünk legjobb válasz nem fedi egymást.

A látszat ellenére: ez nem baj. A fent leírt kétféle szemlélet összeegyeztethető. A tanításnak alapvetően az a célja, hogy egy gyermek önállóan is képes legyen kezelni különböző helyzeteket. Megtaníthatjuk neki az alapvető értékeket, ezzel erősítve belső általános erkölcsi szabályait, értékeit, de nagyon fontos az is, hogy különböző helyzeteket, lehetőségeket, döntési módokat mutassunk meg, azokat ő maga mérlegelhesse, és gyakorolja az ítéletalkotást. Hiszen a döntéseket neki magának kell meghoznia, egy-egy szabályt alkalmaznia. Arról nem is szólva, hogy mire felnőtt lesz, a gyorsan változó új világban újabb etikai kérdések születnek, amelyeket ő fog már megválaszolni. Az elsődleges feladatunk tehát az, hogy megmutassuk: vannak kérdések, vannak különböző szempontok, a döntéseinknek következménye van, az emberek különbözőek, a világ dilemmákkal teli, és nem lesz mellettük-felettük mindig valaki, aki megmondja, mi a helyes. Nekik kell ezen elgondolkodni, és éppen erre a gondolkodásra tudjuk szoktatni őket az órán.

Még nem beszéltünk a harmadik nézetről: a minta erejéről. Az erkölcstannal kapcsolatban két esetben hallom leggyakrabban a tanítókat a mintát említeni. Az egyik: *"felesleges a tantárgy, mivel igazából mintával lehet nevelni, és a tanító viselkedése maga a minta".* Ez végül is optimista személet. A másik, talán gyakoribb vélemény: *"az iskolai nevelés nem elegendő ahhoz, hogy a családi mintát felülírjuk, sem az egyéb környezeti mintákat, mint például a televízió és az internet".* Nos, minden bizonnyal nehéz, de talán nem reménytelen a helyzet. A minta ugyanis olyan cselekvés (ideértve a szóbeli cselekvést is), amelyet a gyermek megfigyelhet maga körül. Természetesen többet látja kisgyermekkorában a családi mintát, és érzelmileg jobban is kötődik hozzá. A gyermek azonban nem tükör, nem is üres lap, amin lenyomatot hagyott a környezet. Nem is utánoz, mint ahogy néha gondoljuk. A gyermek mindig értelmezi is a mintát, ha nem is tudatosan. Valamilyen módon mindegyik minta hat rá, így a miénk is. Itt azt tudjuk tenni, hogy adott kérdésekben sokféle mintát mutatunk be, és az arról való gondolkodást stimuláljuk kérdésekkel, vitákkal segítjuk az értelmezést.

Ha megnézzük ezt a három pillért, talán érthető, miért a gyermeki gondolkodás, a gyermek saját erkölcsei kapták a legnagyobb hangsúlyt az erkölcstanban. Éppen ez adja a sajátosságát is a tárgynak. A szabályok, elvek, társadalmi normák, szokások bemutatása, értelmezése, az ilyen viselkedésre való késztetés – vagyis a szocializáció – csakugyan folyamatosan zajlik az iskolában. Mintát is mutatunk – még ha nem is szeretnénk néha, vagy ha nem is gondolunk rá. Ami leginkább kimarad, az annak feltárása, hogyan viszonyulnak mindehhez a gyerekek. Mit gondolnak róla? Értik-e? Vannak-e kérdéseik, esetleg kételyeik? Van-e idejük egy problémát, dilemmát mélységeiben elemezni? Talán egyetérthetünk abban, hogy erre kevés lehetőségük van, és nem a tanítók miatt. Ők azt tapasztalom, itt is kettősségben élnek: tudják, hogy jobb lenne a gyerekek egyéniségével, személyiségével sokkal többet foglalkozni. Ugyanakkor elvárás az egyéb tananyagok megtanítása is. Mindeközben aggódva nézik a tanulók terheinek növekedését. Így lesz az erkölcstanból egyszerre "alapvető" és "felesleges" tantárgy.

Az erkölcstan tehát önmagában nem elég a nevelés normaközvetítő, szocializációs céljainak megvalósítására. Ez az óra azt a célt tűzheti ki – és ebből a szempontból hiánypótló lehet –, hogy szintetizáljuk a különböző helyzetekben szerzett erkölcsi tapasztalatokat úgy, hogy egyben fejlesztjük az erkölcsi gondolkodást. Ennél a pontnál azonban felbukkan egy újabb kérdéskör, amit akár az erkölcsi nevelés negyedik pillérének is nevezhetünk. Elegendő-e vajon, ha akár közlésekkel, közvetítéssel, akár mintával, akár belátással belsővé válik egy érték a gyermekben? Nincs szükség másra is? Az erkölcs vajon csak egy *szabály*, amelyet elég *megismerni*? Feltételezhető, hogy bizonyos képességekre is szükség van nemcsak az erkölcsi helyzet felismerésére, hanem a megoldására. Egyszerű példa a *békesség* mint érték. Lehet, hogy tudom, hogy ez pozitív, hasznos, fontos dolog, azt is, hogy jobban érzem magam békében én is, de van-e bennem elég tudás a konfliktusok elemzéséhez, vagy önfegyelem az érzelmeim kezeléséhez? Esetleg egy rossz mintáimat felül tudja-e írni egy konstruktív kommunikációs technika? Nem is szólva az attitűdről: a tudás mellé szükséges a szándék is, a békére törekvés.

Foglaljuk most össze, mi is történik az erkölcstanórákon!

***Értékfejlesztés* –** Ahogy már említettük, az erkölcstan képvisel értékeket, amelyek mind a pedagógiai folyamat tervezésekor, a tanítási segédanyagok kiválasztásakor, mind a fejlesztési célok kijelölésekor megjelennek. Ha például egymás megértését fejlesztő gyakorlatokat végzünk, ha társadalmi szolidaritásra hívó plakátokat értelmezünk, ha "barátságkarkötőt" készítünk, egyben mindig valamilyen értéket helyezünk a középpontba. De az értékek bemutatása finomabb, inkább indirekt módon történik, időt hagyva a gyerekeknek saját értelmezéseik kialakítására, a belátásra, és több teret engedve a gyerekközösségnek. Történeteink is hordoznak pozitív vagy negatív mintákat. Ezeket is lehet értelmezni, sőt megkérdőjelezni is. Ettől sem kell félni. Mélyebbre hatolhat egy esendő hős mintája, mint egy szuperhősé, hiszen valószerűbb a gyerekek számára.

***Képességfejlesztés* –**Ha tervezni szeretnénk azt, mely képességek fejlesztését szeretnénk megcélozni, akkor érdekes megközelítés lehet az értékfejlesztéssel összekötni, ahogy már a negyedik pillérnél bemutattuk. Ha mondjuk a segítség mint érték fejlesztése a cél, gondoljuk végig, vajon milyen képességekre lehet szükség ahhoz, hogy a segítségnyújtás valóban megtörténhessen. Például: a társunk szükségleteinek ismerete, empátia, a másik helyzetébe helyezkedés, nézőpontváltás, helyzetelemzés, saját szükségleteink megismerése, önismeret, saját lehetőségek felismerése.

Az erkölcstanban különösen nagy hangsúlyt kap az, hogy maguk a módszerek is fejlesztenek ilyen alapképességeket. Például a vitatkozás – témától függetlenül – fejleszti az egymásra figyelést, a másik megértését és azt az attitűdöt, hogy elfogadjuk a másik megszólalásának, véleményének jogát. A közösen végzendő feladatok többek között a feladatok egyenlő és reális elosztását, a felelősséget és az együttműködést, a játékok pedig a figyelmet és a szabálytudatot fejlesztik. A módszertani gazdagságot ez is indokolja: az erkölcstanban nem "csak játszunk" és jól érezzük magunkat (bár ez sem utolsó szempont), hanem ezt fejlesztési céllal is tesszük. Ha egy egész tanórát játszanak végig a tanulók egy saját maguk által kitalált, szabályozott játékkal, és a felnőttnek bele sem kell szólnia (csak ha nagyon szeretne részt venni benne:-), akkor komoly eredményt értünk el.

***Erkölcsi gondolkodás fejlesztése*** – Bizonyos szempontból ez is képességnek tekinthető, annak a képessége, hogy erkölcsi ítéleteket alkossunk arról, ki hogyan cselekszik vagy mi hogyan cselekedjünk. A tantárgy kereteiben újra és újra stimuláljuk ezt a (már meglévő, velünk született) képességet, miközben gazdagítjuk az erkölcsi tudást.

***Ismeretszerzés*** – Bár a kerettanterv kimondja, hogy az erkölcstan "nem ismeret-, hanem fejlesztésközpontú", az árnyaltabb ítéletalkotáshoz egyre több ismeretre van szükség. A tanítón múlik, mennyit von be a tanításba, de semmiképpen nem kerülhet nagyobb hangsúly az ismeretekre, és semmiképpen nem oldhatja meg az értékelés-osztályzás problémáját az ismeretek számonkérése. A tantárgy nem erről szól. Az ismeretek befolyásolhatják az erkölcsi ítéletet, például úgy, hogy a új információ más megvilágításba helyezi a korábbi elképzelést. Lehet egy egyszerű tény: például annak elmondása, hogy milyen környezeti hatásokra alakult ki a sötét bőrű rassz, vagy az állatvédelemről elég lehet számokat közölni a kihaló fajokról. Az ismeretközlést meg is tervezhetjük előre, szövegekkel, kutatómunkával – de ez csak kisebb arányban szerepeljen az órákon. A tanító azonban bármely témához kapcsolódó beszélgetéshez adhat egy-egy információt, amelyről ő tud.

***Önreflexió, tudatosítás*** – Nem tekinthető külön területnek, mégis érdemes kiemelni, hogy erkölcstan órán fókuszba kerül az önreflexió. Érthető az eddigeikből: a gyermek személyes tapasztalatai, a hétköznapi témák, a vélemények megfogalmazása ezt erősíti. Ugyanakkor nem javasoljuk azt, hogy a tanulóknak saját tetteiket, gondolataikat kelljen minősíteni. Azzal hogy kifejezik, beszélnek róla, összevetik másokéval, saját magukról alkotott tudásuk egyre árnyaltabb lesz. Még annak, aki nem szólal meg egy beszélgetésben, de láthatóan figyel, születnek gondolatai.

***Viselkedések, technikák és prevenció*** – Már említettük azt az esetet, hogy bizonyos viselkedésekhez hasznos lehet, ha különböző technikákat, struktúrákat gyakorlunk, hogy ismerőssé, szokássá válhasson. Ilyenek például a kommunikációs elemek (például a vitában a "Szerintem", "Én úgy gondolom" bevezető formulák használata), a beszélgetés szabályainak kialakítása, ötletelés és szavazás lebonyolítása, érvek és ellenérvek táblázatba gyűjtése, stb. Ezen kívül az erkölcstan tematikájában fel-felbukkanhat a prevenció (ismeretlenekkel szembeni óvatosság, zaklatás, ), amely vitaható, hogy ide tartozik-e, de inkább több helyen jelenjen meg, mint kimaradjon.

**Az erkölcstan módszerei**

Az eddigi részletesebb bevezetőre azért volt szükség, hogy megalapozzuk az erkölcstan módszertanát. Ezután talán már érthető lesz, miért javasoljuk a következő módszereket és milyen sajátosságaik lehetnek a tantárgyban.

Természetesen az erkölcstan nem talált fel új módszereket. Inkább az jellemző rá, hogy nagyon széles palettát alkalmazhatunk – ebben a tanár kreativitásának nagy szerepe juthat –, amely mind a pedagógus, mind a gyerekek számára élvezetes lehet. Tanítási segédeszköz – ahogy látni fogjuk – bármi lehet: esemény, film, újsághír, fénykép, vers, ismeretközlő szöveg, megélt tapasztalat, emlékek, eljátszott és megfigyelt jelenet, internetes oldal, képi alkotás, zene, hangok, játékok. Ugyanis a lényeges dolog mindig az ezekhez kapcsolódó gondolat, tapasztalat, kérdés. Ezáltal tanítjuk megfigyelni saját környezetüket. Bátran vigyünk be mindennapi, akár provokatívabb elemeket (ezeket tankönyvekbe sajnos nem lehet tenni), amelyek erősebb érzelmeket válthatnak ki, vitára késztetnek, vagy látszólag elfogadottak manapság, de ha mélyebben megnézzük, negatív értékeket közvetítenek. Két ilyen példa: "mókás" – és a gyerekek által is nagyon kedvelt – házi videók, amelyben kisbabákat öltöztetnek vicces ruhákba a szülők, "haladó" csoportoknak pedig (általában felnőttek által írt) gyűlölködő internetes kommentek.

Itt most felsoroljuk mindazokat a módszereket, amelyek javaslunk az erkölcstanórára. Néhány közülük első látásra *"nem való alsó tagozatba"* , mivel *"túl kicsik a gyerekek hozzá"*. Ennek ellenére kellően leegyszerűsítve a módszer megismertetését elkezdhetjük kisebbekkel is, és ne felejtsük el, hogy idő kell ahhoz, hogy megszokják, rutinosabbá váljanak benne.

*mesehallgatás- vagy olvasás – történetek, filmek, esetek elemzése – szabad asszociációk előhívása – érzelemre ható videók, képek megtekintése, elemzése – képek, médiajelenségek elemzése – szabad beszélgetés – strukturált vagy szabad vita – fogalmazás, vélemény írása – szituációk kitalálása, történet, képregény alkotása játék – kutatás – interjú készítése – kérdőívek készítése, elemzése – kiselőadás készítése – vizuális ábrázolás (rajz, fotó, montázs, makett) – szituációs játék – drámajáték – naplóírás, önreflexió – események megfigyelése, elemzése – közös vagy egyéni munka produktummal (projektfeladat) – beszélgetés „szakértőkkel” (szakemberek, a témában tapasztalt személyek) – helyszínek látogatása – gyakorlati tevékenység (pl. „jótett” idősek látogatása, szemétszedés, ajándékozás)*

A cikksorozat következő részében alaposabban járjuk körül a módszerek kérdését. Az első két rész elméleti alapjaira támaszkodva megindokoljuk, miért érdemes alkalmazni őket. Kitérünk néhány módszer sajátosságára, konkrét példákkal kísérve. Addig is a kedves Olvasó végiggondolhatja, melyik módszert mikor, milyen tantárgyak keretében használja leggyakrabban, milyen tapasztalatai, sikerei vagy kételyei vannak vele kapcsolatban.

# Fenyődi Andrea: Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcstan tanításában és azon túl 3. (módszerek)

**Megjelent: Tanító 2017/3. 15-18. old.**

Sorozatunk legutóbbi, második részét ott fejeztük be, hogy a tantárgyi célok áttekintése után elérkeztünk az alkalmazható módszerekhez. Megállapítottuk, hogy a tanítási módszereket úgy választjuk ki, hogy egyrészt elősegítsék az *értékfejlesztést*, *képességfejlesztést* – ezen belül különösen az erkölcsi gondolkodást, az *ismeretszerzést*, az *önreflexiót* és különböző *technikák* gyakorlását, másrészt, hogy a tantárgy gyermekképével összhangban a tanulók gondolatait, gondolkodását és tevékenységét tudjuk a középpontba helyezni. A tantárgy előnyt igyekszik kovácsolni a tanulócsoport – és gondolataik – sokszínűségéből.

**A módszerek és a fejlesztési területek, célok összekapcsolása**

Nem vezet egyértelmű megoldáshoz, ha az egyes módszereket a fejlesztési területekhez kötjük. Mégis, ha kialakítunk egy nagyjábóli hozzárendelést, több szempontból át tudjuk tekinteni a módszertani sokféleséget. Néhány példát mutatunk erre, azzal a kitétellel, hogy egy-egy módszer nem kizárólagosan köthető egy bizonyos területhez. Ezek a fejlesztések nem korlátozódnak az erkölcstanra, emiatt hasznos elgondolkodni azon, hogyan építhetők be más tantárgyak fejlesztési folyamatába.

Fejlesztések

a) *kognitív oldalról:* a világról és az emberekről (önmagunkról vagy társainkról) szóló ismeretek gyűjtését, a megértést segíti elő a tapasztalatok felidézése, megosztása, esetmegbeszélés, véleményalkotás, vita, érvelés, önreflexió, kutatás, informatív szövegek olvasása (filmek nézése), képek elemzése, a tudás összefoglalása például projektmunkában. Ide sorolható a rejtett tudás, vélemény előhívása is: amikor menet közben formálódik, tisztázódik valaki számára saját gondolatrendszere;

b) *érzelmi oldalról:* érzelmek, attitűdök feltárását segítik, empátiát, nézőpontváltást gyakoroltathatja például a személyes élmények, érzelmek felidézése (a saját motivációk megértése), mások történeteinek megismerése, érzelmekre ható (vagy szöveg nélküli) filmek, képek, mesék megismerése, vizuális kifejezés, testbeszéd, mimika alkalmazása, dramatizáláskor szerepbe helyezkedés, sikeres megoldások, pl. konfliktuskezelés, valamint a jó minták (“lehet így is”) keltette pozitív érzések;

c) *cselekvéses oldalról:* játékok, megbeszélés, vita, szabályalkotó, problémakezelő és kommunikációs technikák alkalmazása, problémamegoldás, szituációs játék, tervezés, megbeszélés közös alkotás, projektek keretében, közös és önértékelés;

d) *a csoport szintjén:* egymás megismerése, az együttműködés tervezése és reflektálás a sikerességére, közös szabályalkotás, problémamegoldás, projektmunkák végzése, bemutatása, értékelése, iskolán kívüli tevékenység.

Az is látható, hogy egy módszer több területen tud hatni. Nézzük példaként az *esetmegbeszélést*. Ha elemzünk egy történetet, szituációt – először még ítélatalkotás nélkül –, akkor megvizsgáljuk a lehetséges okokat és következményeket, ismerkedünk az emberi motivációkkal, jobban megértjük az emberi viselkedést. Gyakorolhatjuk a nézőpontváltást, beleképzelhetjük magunkat a szereplők helyzetébe. Ezzel együtt jár az, hogy saját élményeink is felidéződnek. Ha a történteket valamilyen szempontból meg is ítéljük (*Kivel értek egyet? Helytelenítek-e valamit? Vajon min alapul az ítéletem? Vajon mindenki ugyanígy vélekedik, mint én? Hogyan ítélhették meg a történteket a szereplők? Én mit tettem volna?)* akkor az erkölcsi gondolkodást, önismeretet fejlesztjük, sokféle véleményt vetünk össze, az érvelést, a kommunikációt gyakorlunk, saját gondolkodásunkat vizsgáljuk, tudásunkat, véleményünket “teszteljük”.

Az eddigiek is megerősítik azt az állításunkat, hogy az erkölcstan módszerei a más tantárgyakban alkalamazott képességeket is fejlesztik. Egy erkölcsi dilemma feldolgozásához például szükségünk lehet ok-okozati összefüggések megtalálására, ellentmondások feltárására, különböző szempontok összevetésére, többféle megoldás kitalálására, összevetésére, döntések mérlegelésére. A kommunikációs képességek, a gondolatok, fogalmak tisztázása és kifejezése az egész tantárgyat átszövik. Megfordítva: ilyen szempontból nézve a módszereket, elgondolkodhatunk azon is, mely tantárgyakba érdemes beépíteni vagy többször alkalmazni ezeket.

**Néhány módszer elemzése**

Nem tudunk minden módszert részletesen áttekinteni, ezért azokat emeljük ki, amelyek alkalmazásakor néhány dologra érdemes figyelni. Az itt leírt javaslatok természetesen tanácsok, és némelyikük vitára adhat okot.

***Ráhangolás* –** Valójában nem módszer, hanem óraszakasz, mégis fontos megemlíteni, mivel a tanítási gyakorlatban nem terjedt el széles körben, holott minden tantárgyban hasznos lehet. Ahogy a testnevelésben szükséges a bemelegítés, úgy a szellemi feladatok előtt is jót tesz, ha egy-két könnyed, nem nagy energiát és tudást igénylő feladattal "átmozgatjuk" azt a tudásterületet, amivel foglalkozni kívánunk. Erre különösen alkalmasak a játékok, játékos feladatok – "tét nélkül": tehát semmiképpen nem számonkérés vagy direkt ismétlés formájában. Sok olyan játék van, ahol a tartalmakat változtathatjuk az óra anyaga szerint, például keresztrejtvények, kitalálós feladatok, fogalomdefiníciók, "elmutogatós" játékok, "fele sem igaz" állítások. A ráhangolás lényege, hogy a tanulók anélkül elevenítsék fel, alkalmazzák tudásukat, hogy erre felhívjuk a figyelmüket. (Ugyanakkor a feladat után reflektálhatunk arra, miről is volt szó, és így, már tudatosan, a témára fókuszálva haladunk tovább.) A ráhangoló gyakorlatok másik köre, amikor asszociációkat hívunk elő egy témában például képek, versek, mozgások vagy akár zene segítségével. Ilyenkor nem szükséges a reflexió, elég, ha a tanító tudja, hogy a téma már felmerült.

Az erkölcstanban azonban még egy szerepe van a ráhangolásnak: az oldott légkör megteremtéséhez járulhat hozzá. Egy közös játékkal, nevetéssel, vagy egymásra figyeléssel, érintésekkel indított foglalkozás elfeledtetheti, hogy iskolai környezetben dolgozunk, és a pedagógus mint játék- vagy foglalkozásvezető szerepben jelenhet meg, nem pedig mint a tudás birtokosa vagy ellenőrzője.

Itt említünk meg egy másik fontos módszert, amely – talán furcsa módon – csak a pedagógusra vonatkozik: a *ráhangolódást*. (A gondolat Kereszty Zsuzsától származik, és az e folyóiratban korábban közölt sorozatában is bemutatta.) Ez azt jelenti, hogy a tanórára készülés szakaszában a tanító végiggondolhatja, ő hogyan viszonyul az aktuális témához, megfogalmazhatja véleményét, esetleg kételyeit, dilemmáit, visszatekinthet a témával kapcsolatos gyermekkori tapasztalataira. Például: *Milyenek voltak a gyermekkori barátságaim? Miből adódtak konfliktusaim? Hogyan éltem meg ezeket? Mások-e most a felnőtt baráti kapcsolataim?* Ezzel ő is gyakorolja a nézőpontváltást, és azt is felméri, milyen érzések kerülhetnek elő egy-egy témánál.

***Játékok* –** Jó lenne úgy tekinteni a játékokra, hogy a tanórákon nemcsak időkitöltő vagy motiváló szerepük van, hanem komoly fejlesztő hatásuk, tehát bátran és tudatosan alkalmazzuk őket. (Ne hallgassunk a *"nem tanultunk, csak játszottunk"* hangokra: a játék és a tanulás *nem* zárja ki egymást.) A ráhangoló szakaszon túl az óra közben (például témaváltás miatt), vagy a végén levezetőként (például egy nehezebb téma feldolgozása után) is "bevethetjük" őket. Remekül alkalmazhatóak véletlenszerű csoportalakítására. (Játékgyűjteményt nagyon sok helyen találunk az inertneten is, például az *ofi.hu/erkolcstan, ofi.hu/gyujtemenyek* oldalon.

***Mesék, történetek –*** A mesék és történetek tulajdonképpen a tágabb "esetmegbeszélés" körébe tartoznak – bár a mesékről külön is kell beszélnünk. Az esetmegbeszélésről már volt szó: ezek olyan feladatok, amelyekben egy-egy eseménysort, szituációt bizonyos szempontok alapján elemzünk. Azaz ide sorolható az irodalmi részletek, a mesék, filmrészletek, eljátszott jelenetek, képregények vagy az elmondott személyes élmények.

A történetek elolvasása vagy meghallgatása után háromféle kérdéssorral segíthetjük a feldolgozást. Javasoljuk, hogy az első kérdések magára a szövegre vonatkozzanak, de ne úgy, mint egy olvasásórán. Itt nem az a kérdés, hogy minden részletet jól értett-e a gyermek, hanem csak a vizsgálandó esetet járjuk körül: az események fő momentumaira, a szereplőkre, szándékaikra, tetteikre és azok következményeire kérdezzünk rá. A második kérdéscsoport már a szövegben nem említett információkra vagy eseményekre vonatkozhat. Például: *Mi oka lehetett haragudnia Szilvinek? Milyen lehetett a két lány barátsága korábban? Mit tehetett volna ehelyett Szilvi?* Ez a szakasz lehet a legintenzívebb, mivel itt egy fiktív helyzetbe sok személyes tapasztalat, gondolat építhető be. A harmadik kérdéssor a saját tapasztalatokra kérdezés. *(Te voltál már hasonló helyzetben? Neked milyen érzés volt, amikor a barátod elfordult tőled?)* Ez nagyon hasznos lehet, mivel a gyerekek így valódi, nem pedig fiktív problémákat beszélhetnek meg, közvetlenebbül fejlesztjük az önismeretet. Azonban tiszteletben kell tartani azt, ha egy adott csoportban, adott szituációban nem akarnak beszélni valamiről a tanulók. Ezért a tanító mindig figyelje, hogyan reagálnak arra, amikor személyes témák kerülnek szóba, és csak akkor haladjon tovább, ha "nyitott kapukat" lát. Másrészt tanév elején le lehet fektetni azt az alapelvet, hogy bármilyen kérdést vissza lehet utasítani, nem lesz belőle semmilyen probléma. Vannak olyan témák is, amelyekben kifejezetten érdemes kerülni a személyes vonalat, például a bántalmazás, kiközösítés, vagy prevenciós témák. Még így is készülhetünk arra, hogy egy látszólag ártalmatlan kérdést utasít vissza valaki *(Milyen beceneveken szólítanak mások?).* Az erkölcstannal kapcsolatban felmerülhet a gyerekekben, hogy *"nem akarok erről beszélni, hiszen ez magánügy"*. Természetesen ez a csoportdinamikától is függ. Általános tapasztalat azonban inkább az, hogy megnyílnak a gyerekek, és jobban megismerik egymást.

Külön kérdés, hogy a mesék feldolgozása is ilyen módon történjen-e. Klasszikus álláspont, hogy a mesék etikai-erkölcsi kérdéseket és válaszokat hordoznak, a jó és rossz küzdelmét, vagy erényeket mutatnak be. Végiggondolásra ajánljuk azonban a következőket:

Meséből is többféle van. A népmesék egy része szimbolikával hat: a jó elnyeri jutalmát a gonosz megbűnhődik, az igazságtalanságot megtorolják. A mesék azonban az erények mellett mást is hordozhatnak: a büntetés, sőt a bosszú elvét is. Az ilyen mesékre nem ajánljuk a kérdéssoros feldolgozási módot – ezek ugyanis nem "esetek", amiket meg lehet beszélni. Inkább hagyjuk, hogy a gyerekek befogadják, és szabadon kifejezhessék a mese kapcsán felmerülő gondolataikat. (Előfordulhat, hogy első gondolatuk éppen az: *Szerintem Mátyás király nem igazságos, ha ilyen szigorúan büntette a kolozsvári bírót.)* Ugyanakkor a kortárs mesékben találhatunk a hagyományostól eltérő karaktereket, ilyeneket is bemutathatunk (például Lázár Ervin meséit). Jónéhány olyan történet is van, amelyeket mesének tekinthetünk, ugyanakkor a benne megjelenő helyzetek nagyon is valósak vagy találhatunk hasonlóságot a valósággal (például Bálint Ágnes *Mazsola*-történetei).

A mesék sokszor hordoznak úgynevezett "erkölcsi tanulságot". Nagyon fontos lenne, hogy ezt ne keressük vagy mondassuk ki a gyerekekkel. Vagy ha mégis, hagyjuk, hogy tovább értelmezzék, vitassák. Ne érezzék azt, hogy van egy készen kapott bölcsesség, amit el kell fogadni. Sokkal erősebb tanulási folyamat, ha maguk a gyerekek mondják ki – töprengés, vita, vívódás után –, mire jutottak.

***Asszociációk* –** Az esetmegbeszéléshez hasonlóan többféle feladat kapcsolható ide. Ilyenek például rövid történetek, zenék, versek meghallgatása, képek vagy szöveg nélküli kisfilmek megtekintése, avagy a gondolattérképek. Ezek az előzetes, egyedi tudás vagy érzelmek, attitűdök előhívását segítik. Az asszociációgyűjtés lényege, hogy bármely szó elhangozhat – vagy akár nem verbális módon, mimikával, színekkel, gesztusokkal, képekkel is kifejezhető –, amely a kiinduló tartalomról a tanulónak az eszébe jut. (Itt különösen fontos, hogy nincs jó válasz, hiszenmindenkiben más gondolatot hívhat elő egy kép vagy szöveg.) Ebből már kezdeményezhető beszélgetés egy témáról, de elég lehet az is, hogy elhangzott sokféle ötlet, “megmozdultak” a gondolatok. Problémát okozhat viszont az, ha a pedagógus számít egy bizonyos válaszra – mert onnan akar továbblépni –, és az nem hangzik el. Ezért az asszociációs feladatoknál a tanító készüljön arra, hogy a) ő veti fel a kulcsfogalmat (*Érdekes, nekem pedig az jutott eszembe, hogy a gyerekek a képen aggódhatnak valami miatt*), b) más irányban halad tovább (lásd majd a rugalmasságról szóló résznél). Mindenképpen igyekezzen úgy kommunikálni, hogy ne azt érezzék a tanulók, hogy amit ők mondtak, az “nem a helyes válasz”. Folyamatosan érezzék az órákon azt, hogy mindenki véleménye egyenrangú.

***Képeket*** nagyon jól használhatunk az erkölcstanórákon. Részben illusztrációként, részben pedig feladat kapcsolható hozzájuk: értelmezések, történetek kitalálása, a jelenet eljátszása, tematikus poszter készítése, fogalomgyűjtés, stb. A képek lehetnek fotók, gyermekrajzok, művészi alkotások – minél kisebbek a gyerekek, annál könnyebben fogadnak bármit, ha szabadon megfogalmazhatják gondolataikat. (Gyakran ezt szűkíti be az iskola: egy kortárs absztrakt festményt nézve egy ötéves gyermek könnyedén kijelenti: *“Ez egy patak, csobog a víz…”,* míg első osztályos testvére már óvatosan néz a felnőttre: *“Nem tudom, mi lehet ez”*. Éppen ezért ne úgy fogalmazzunk: *“Mit mesél a kép?”* vagy *“Mit közvetít a kép?”*, hanem *“Szerinted mi történik a képen?”*)

***Dramatizálás, szituációs játék* –** Történetek, jelenetek eljátszása gyakran alkalmazható módszer. Egyrészt általában élvezik a gyerekek a szerepbe bújást, a játékot. (Aki mégsem, lehet néző, vagy “élő díszlet” – fa, kapu, stb.) Másrészt lehetőséget teremt számukra a nézőpontváltásra. Ezenkívül a játék előkészítésekor, megtervezésekor szükség van az együttműködésükre, az előadás egyfajta közös produktum lesz. Ha lezajlik az előadás, akkor a korábban említett “esetként” szerepelhet, amelyet a nézők megfigyelnek, megbeszélnek, elemeznek. Külön érdekesség, ha a szereplők és nézők összevetik, mit tapasztaltak. A játékot meg lehet ismételni kisebb változtatásokkal (*Játsszuk el úgy, hogy most Boti nem ilyen dühösen válaszol.)* Ha a gyerekek maguk találják ki a jelenetet, egyben gondolataikat, saját tapasztalataikat, vágyaikat beépíthetik az elképzelt világba. Gyakorlott csoporttal egyre több improvizációt is kipróbálhatunk: csak az alaphelyzetet fektessük le, és a tanulók játsszanak a szerepeik szerint.

***Alkotás* –** Érthető kétely, hogy az erkölcstanórán miért is rajzoljunk, fűzzünk gyöngyöt, hajtogassunk papírt vagy építsünk makettet. Az ilyen feladatoknak háromféle célja lehet. Az egyik a levezetés-szintetizálás. Annyit játszunk, beszélgetünk – néha nehéz témákról –, hogy esetenként jó beiktatni egy nem verbális feladatot, amelyben ugyanakkor kifejeződhet az ia, amit a gyerekek az témáról tanultak. A közös munka után önmagához fordulhat ismét a gyermek, saját gondolataival foglalkozhat. Ha viszont közös alkotás a feladat, akkor a munkamegosztást, együttműködést is fejleszti.

***Önreflexió, véleményalkotás* –** Fokozatosan bevezethetjük a “töprengő” vagy “gondolkodó” feladatot, amelyben a gyerekek egy-egy kérdésre megpróbálják megfogalmazni válaszukat, vagy egy témában kérdéseiket. Ez is akkor működik és fejleszt, ha mind a tanuló, mind a tanító úgy gondolja, hogy bármilyen válasz jó, és nem minősítjük. Az erkölcstan kérdései ugyanis általában nehezek. *Mi a barátság?* – kérdésre a válasz éveken, évtizedeken keresztül alakulhat, sőt változhat. A lényeg, hogy lássuk azt, hogy a tanuló elgondolkodott rajta. (Gyakran éppen az ilyen feladatoknál a legérdekesebb válaszokat azoktól a gyerekektől kapjuk, akik iskolai fogalmazásban nem jól teljesítenek.) Ezek az írások szólhatnak csak a gyereknek, mintegy naplóként, segítve őt saját világának a leképezésében, önmaga megismerésében.

***Kutatás, gyűjtőmunka* –** Az általános vélemény ellenére nem lehet elég korán kezdeni. Érvelni sem kell amellett, hogy minden tantárgyban haszna lesz annak, ha a tanulók megszokják, hogy egyénileg vagy közösen információt gyűjtenek, rendszereznek. Az erkölcstanban azért is van ennek jelentősége, mert nincs olyan klasszikus tankönyvi tartalom, amely már a szükséges, megszűrt, gyerekek számára értelmezhető információt tartalmazza. Ez azonban azzal jár, hogy a pedagógusnak végig kell kísérnie a folyamatot. Mégis, ezzel tesszük a legjobbat, hiszen nem csak azt mutatjuk meg, honnan szerezhetünk tudást, hanem azt is, hogyan rendszerezzük, értékeljük, minősítsük azt.

Kezdetben ez a feladat történhet órán: például az elhangzottakat táblázatban gyűjtjük össze *(Ki milyen házimunkát végez otthon?)*, kérdőíveket töltenek ki a gyerekek vagy egymást interjúvolják meg, azután osztályon kívüli ismerősöket, családtagokat. Bevihetünk a terembe újságot, szakkönyvet, házirendet, vagy böngészhetünk együtt bizonyos weboldalakat *(Milyen rendezvények lesznek a faluban a jövő hónapban?)* Készíthetnek előadást (ami az elején néhány mondat és kép) például kedvenc állatukról vagy arról a helyről, ahol jól érezték magukat. A későbbiekben is érdemes strukturálni a feladatot *(Kik azok a bohócdoktorok? Mi az a cipősdoboz-akció? Keresd fel a ... weboldalt, és válassz ki egy számodra érdekes történetet róla.)* Egy megjegyzés: az internetes tartalmak és linkek folyton változnak, ezért a pedagógusnak naprakésznek kell lennie, mert a tankönyvekben vagy egyéb segédanyagokban megadott javaslatok bármikor érvényüket veszíthetik.

***“A termen túl”* –** Az interneten, médiában megismert tartalmak mellett a valóságban is körülnézhetünk. Egyik módja a séta, kirándulás, és bizonyos szempont szerinti megfigyelések. Elsétálhatunk például egy közeli játszótérre, és lejegyezhetjük, mennyire gondozott vagy elhanyagolt. Megbeszélhetjük, milyen változásokra vagy szabályokra lenne szükség. Ha van lehetőség önkéntes munkára a településen, részt vehetünk benne. (Még jobb, ha maguk a gyerekek találnak ki hasznos feladatot.) Meghívhatunk “szakértőt”, azaz olyan embert, aki egy adott területen dolgozik vagy a hobbija köti oda: például különböző egyházak képviselőit, szociális munkást, vagy egy világutazót, aki más kultúrákról mesél. Sokkal valóságosabb lesz a gyerekek számára a jelenség, ha így ismerik meg, és kérdezhetnek is róla.

A módszerek bemutatásánál a legvégére hagytuk a leggyakoribbat: a *beszélgetés* és a *vita* módszerét. Ezt azonban a sorozat következő részére tartogatjuk, mivel szorosan összefügg a tanári szerep kérdésével. Az áttekintést azzal a biztatással zárjuk, hogy a tanító próbáljon ki bátran minél több módszer és munkaformát is az osztályában.

# Fenyődi Andrea: Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcstan tanításában és azon túl 4. (beszélgetés, vita, moderálás)

**Megjelent: Tanító 2017/4. 16-19. old.**

A sorozat előző, 3. részében alaposabban ismertettünk néhány módszert, amelyeket az erkölcstanórán alkalmazhatunk, kipróbálhatunk. Most ezt a témát folytatjuk, mégpedig a tantárgy két alapvető módszerével, és ezzel összefüggésben a pedagógus szerepére is kitérünk.

**A tanító mint moderátor**

Első cikkünkben (2017/1) részletesen áttekintettük, milyen kérdések merülnek fel a tanító szerepével kapcsolatban. Ahogy a kerettanterv megfogalmazza: "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 kérdezés, a gondolkodás és az állásfoglalás bátorítása, a szabad beszélgetések, valamint a nézőpontváltást gyakoroltató szerepjátékok és viták moderálása. [...] Egy hiteles felnőtt, akinek értékekkel kapcsolatos nézetei összhangban vannak a tetteivel, csupán a *példája révén* erősebb és maradandóbb erkölcsi hatást tud gyakorolni a gyerekekre, mint mások a szavaikkal." A hitelesség, a minta kérdéséről is beszéltünk már. Egy kérdést azonban érdemes tisztázni: a pedagógus nézeteinek és viselkedésének összhangja csak részben mutatható meg iskolai keretek között. Az azonban, hogyan kommunikál a tanulókkal a felnőtt, hogyan kezeli a konfliktusokat, hogyan fejezi ki figyelmét, szeretét, megbecsülését, hogyan értelmezi és tudja megvalósítani például a tisztelet, egyenrangúság, önállóság, igazságosság értékeit az osztályban – nos ez minta a gyerekek számára. Mind a módszerek megválasztása, mind a munkaformák (kooperatív, csoportos, egyéni, önálló), vagy például a terem elrendezése sugall egy együttműködési mintát. (Vajon miért van szükség kis létszámú osztályok esetén is a tábla előtt álló, sokszor hatalmas tanári asztalokra, amelyeket gyakran nem is használunk ki, ám fizikailag elválasztja a pedagógust a csoporttól? Az erkölcstan felfogásához semmiképpen nem illeszkedik ez: ha nem helyezhetők körbe a székek, akkor is próbáljanak a tanulók egymás felé fordulni, a tanító pedig beülni a "körbe".)

Nehezebb megvalósítani azt a belső átállást, amit úgy fogalmazhatunk meg: "a figyelem a pedagógusról a gyermekre fordul", és azt a türelmet, ami ahhoz kell, hogy higgyünk abban, hogy – többek között – az erkölcsi nevelés hosszú folyamat. Itt nem tényeket tanítunk, amelyek pár óra alatt könnyen megjegyezhetők, nem műveleteket, amelyek pár hét vagy hónap alatt begyakorolhatók, hanem folyamatos épülés, változás, finomodás zajlik. És amíg a szorzótáblát nem fogja máshol máshogyan hallani a gyermek, addig ezen a területen újra és újra érik másféle hatások is. Éppen ezért szükséges a gyerekre figyelni: mi történt benne a legutóbbi találkozás óta, hogyan értek esetleg össze a korábban hallottak, tapasztaltak. Ezért például gyakoroltathatjuk velük a reflexiót: időnként megkérdezzük, milyen új vagy érdekes dolog maradt meg bennük. A reflexió a tanítóknak is segítségére lehet. Egy-egy lezajlott óra után lejegyezhetjük, mi történt, milyen váratlan – jó vagy rossz – dolgok történtek, rögzíthetjük a gyerekek érdekes megnyilatkozásait, vagy mindazt, ami bennünk történt: mire hogyan reagáltunk, mire lenne jó visszatérni vagy kellene utánanézni, mit tennénk másképpen.

A legnehezebb talán az, hogy ha úgy gondoljuk, hogy ezen az órán más módon kommunikáltunk, vezettük az órát, moderáltuk a beszélgetést, hogyan ellenőrizhetjük, hogy csakugyan így történt-e. A szavaink, hangsúlyozásunk vagy az arckifejezésünk, gesztusaink valóban tükrözték-e annak elfogadását, hogy minden gondolat egyenrangú, mindenki véleménye fontos? Ugyanakkor nem tehető teljesen félre a másik szerepünk sem: a rendező, szervező és együttműködés-fenntartó, fegyelmező szerep sem. A gyerekek bizonyára elfogadják, hogy ez itt a mi feladatunk: kigondolni, mivel foglalkozzunk, szükség esetén ismeretet nyújtani, játékot vezetni és jelezni a csoportnak, ha valami nem jól működik. De mindegyik feladatba egyre inkább bevonhatjuk a gyerekeket, ami számukra is fejlesztő hatású: kilépnek abból a kényelmes helyzetből, hogy "majd a tanár eldönti, mi legyen", és egyben felelősséget is kapnak a vállukra.

A következőkben a *beszélgetés* és a *vita* módszerén keresztül mutatjuk be a moderálás módját.

**Beszélgetés, vita.** Mindig egy témafelvetésből indulnak ki a beszélgetések. Gyakoribb, hogy a pedagógus kezdeményezi, de ugyanúgy lehet a gyerekektől érkező téma, probléma, kérdés. (A gyermekfilozófia hagyományát követve rendszeresen teret adhatunk a tanulóknak is: vessék fel, mi az, ami őket foglalkoztatja az adott téma kapcsán.) Ha tanári kérdésekkel indítunk, figyeljünk arra, milyenek legyenek a kérdések. Két típust különíthetünk el: a tág kérdést (*Hogy tetszett a történet? Miért tetszett, vagy miért nem? Mit gondoltok erről? Mi jutott eszetekbe erről? Ki ért ezzel egyet? Van-e, aki másképpen gondolja?*) és a strukturáló vagy fókuszáló kérdést (*Vajon miért döntött így a fiú? Ha nem látja anyukád, másképpen tennél-e? Te miért nem szereted a kutyákat?*). A feladatuk mindkét esetben a beszélgetés továbbgördítése. Az első esetben sokféle válasz érkezhet, mivel a tanulók *bármilyen* gondolatára kíváncsi – ilyen módon sok lehetséges téma kerülhet elő. A második esetben azonban maga a kérdés már tereli valamilyen irányba a gondolatokat. Éppen ezért javasoljuk, hogy tudatosan alkalmazzuk a kétféle kérdést: először inkább tágabb körben és személyesebben közelítsük a témát, majd a hallott válaszok alapján már "terelhetjük" a beszélgetést egy kiválasztott résztéma felé. Ha viszont a tág kérdésekre nem reagálnak a gyerekek, a strukturált kérdés segítheti őket. Fontos szempont, hogy a kérdések (vagy legalább egy részük) a gyerekek gondolataihoz kapcsolódjanak, ne csak az előre kigondolt tanári kérdések hangozzanak el. Elengedhetjük azt a feltételezést is, hogy minden órának az előre tervezett módon kell zajlania. Ha a tág kérdésekre adott válaszokban felmerül egy aktuálisabb, érdekesebb téma (amire mi nem is gondoltunk), akkor bátran haladjunk arra.

A beszélgetés vagy vita menetének alapszabályait előre vagy menet közben lefektethetjük, de nem szükséges, ha a tanító úgy látja, nincsenek különösebb problémák, vagy néhány jelzés elegendő az egymásra figyelés fenntartására. Érdekes lehet azonban időnként reflektálni a kommunikáció minőségére, viselkedésre, figyelemre, és javaslatokat vagy szabályokat kérni a gyerekektől. (*Én úgy látom, hogy nem nagyon tudunk egymással beszélgetni, mit gondoltok, mi lehet az oka? Hogyan tudnánk ezt megoldani?*)

A *vita* lényege, hogy nézetkülönbség van a résztvevők között. Erre egy csoportban nagy esély van, ezért érdemes felhasználni. A vitával az lehet a legnagyobb probléma, ha egyfajta küzdelem, "ki győzi meg (vagy le) a másikat" bontakozik ki belőle. A vita valójában a saját álláspontunk "tesztelésére" szolgál, az érvek gyűjtése ennek alátámasztását segíti, az ellenérvek pedig szélesíthetik látásunkat. Ugyanakkor vigyázzunk arra, hogy ne harsányság, vagy erős érzelmek ragadják a vitát. (Sajnos erre a felnőttek – gyakran a médián keresztül – erős mintát mutatnak.) Ezért jó, ha a vitát strukturáljuk a megszólalás szabályaival, sorrendjével, illetve előzetesen érvek és ellenérvek gyűjtésével. (Itt is érvényes, hogy ha nincs probléma a vita menetében, elég a kevesebb szabályozás is.)

A vita alapkérdését "improvizálhatjuk" úgy, hogy egy szabad beszélgetésben felbukkanó ellentétes gondolatpárt emelünk ki, és alakítunk vitává. (Például: a családról beszélgetve elhangozhat olyan vélemény, hogy inkább idősebb / fiatalabb testvérnek "jó lenni".) Vagy pedig előre készítünk egy gondolatsort, állításokat, és azokhoz keresünk támogató vagy ellenző érveket. (Például a *barátság* témánál: *A barátoknak mindig igazat kell adniuk egymásnak.*)

A vitánál mindig különítsük el, hogy saját véleményét képviseli valaki vagy az érvrendszer egyik oldalát. A második esetet inkább idősebb tanulóknál alkalmazhatjuk: például gyűjtsenek mindkét oldalon érveket, majd a vitára válasszák ki az egyiket, és amellett érveljenek. (Itt jelezzük, hogy ez nem valódi vita, inkább a nézőpontváltás, a vita folyamatának gyakorlása.) Még komplexebb a feladat, ha például egy kitalált szereplő nevében érvelnek a gyerekek. Ilyenkor szerepet is válthatnak.

Más tantárgyaknál is alkalmazható a vita, amikor nem egyértelmű helyes válaszokról van szó. Természetesen remek olvasmányfeldolgozó feladat lehet, de akár természetismeretben (például környezetvédelemi kérdéseknél, vagy a lakóhelyre vonatkozó véleményeknél, egészséges életmód kapcsán) vagy matematikaórán (például tervezzünk meg egy bevásárlást a hétvégi kirándulásra adott összegből) is használhatjuk. Fogalmazásórán pedig rövidebb érvelések – és nem csak történetek – megírását is előkészítheti.

A beszélgetés vagy vita moderálását segítik még a *visszajelzések.* Például: *Azt mondod, hogy nem kell mindenkinek segíteni. Miért gondolod így? / Milyen érdekes, amit mondasz, nekem ez nem is jutott eszembe. / Hallgassátok csak meg még egyszer, mit mondott Dani, erről mit gondoltok? / Jól értem, hogy amiatt nem kedveled a kutyákat, mert egyszer megijeszett egy?/ Nem értettem egészen pontosan: azért haragszol igazából rám, mert nem figyeltem rád, vagy mert úgy érzed, igazságtalan voltam veled? Több dolgot is említettél.* Az ilyen kommunikáció következetes fenntartása egyben minta is a gyerekek számára. (Mind az alsó, mind a felső tagozatos erkölcstan tankönyvekben erre találhatók gyakorlatok.) Ha pedig érzelmekkel telítődik egy helyzet, akkor az *értő figyelem* abban is segíthet, hogy ezeket kezeljük, esetleg csillapítsuk. Ilyenkor visszatükrözzük a beszélőnek a gondolatát és az érzelmét is – mindezt persze feltételezés alapján –, de erre ő regálhat. Időnként viszont mi is kifejezhetjük ilyan módon a gondjainkat. Például:

*– Látom, Martin, hogy nagyon dühös lettél. Elmondanád, miért?*

*– Igen, mert a Helkát szólították fel.*

*– Te szerettél volna jönni a játékban.*

*– Én jelentkeztem, ő pedig nem is.*

*– Úgy érzed, hogy nem voltam igazságos?*

*– Azt beszéltük meg, hogy csak az vehet részt, aki jelentkezik.*

*– Tényleg így volt, én nem figyeltem. Most már értem, mi háborított fel. Elnézést kérek. Viszont én azt szeretném kérni, hogy máskor inkább szólj, ne kezdj el így dühöngeni. Megijeszted a társaidat is, engem is. (a többiekhez) Most akkor hogyan folytassuk a játékot?*

(A kommunikáció módjára mintát találhatunk: www.osztalyfonok.hu Erőszak nélkül – Konstruktív konfliktuskezelés program óraleírásaiban.)

**Nehéz helyzetek az órákon**

Legutóbbi cikkünkben (2017/3) a történetfeldolgozások kapcsán már szóba került az erkölcstan egyik kényes kérdése: mennyire lehetünk személyesek az órákon? Többször hangoztattuk már, és meg is indokoltuk, miért jó, ha a gyermek saját tapasztalataival dolgozunk, miért lehet erősebb hatása annak, ha valós helyzetekhez köti a szimbolikusabb vagy eltávolított eseteket, ha valószerű megoldásokat keres fiktív problémákra, vagy hogy miért fontos, hogy az ő fejében lévő fogalmi tartalmakkal foglalkozzon, és hogyan sokszorozza meg a tanulási lehetőségeket a sokféle élettapasztalat. Ezek tehát az előnyök. Azonban már a tantárgy bevezetésétől gyűltek a kérdőjelek, a gyakorlatból pedig a konkrét esetek. Feltárja-e a gyermek az otthoni, személyes problémáit, mind a tanító, mind az osztálytársai előtt? Hogyan vezessen elő a tanító olyan témákat, amelyek nagy eséllyel hívnak elő erős érzelmeket (például gyász, félelem, bántalmazás)? Hogyan kezelje a tanító vagy a csoport, ha ezek felbukkannak? Mi történjen, ha a gyermek szívesen beszél, de a többiek (vagy a szülők) számára ez kényelmetlen? Ha őszintén kérdez a gyermek, de nem biztos, hogy mindenki készen áll a témára (például szexualitás, pornográfia)?

Az egyik álláspont az, hogy erkölcstan foglalkozásokra se vigyünk be kifejezetten személyességet, hanem az *eltávolítás* módszerével dolgozzunk: történeteken, szerepeken, drámajátékon keresztül beszéljünk ilyen témákról (bár érzelmi hatása ezeknek is lehet). Természetesen ez is megoldható, de a gyerekek így is felvethetik személyes élményeiket: a döntés ott marad a pedagógusnál, meddig engedi tovább az ilyen beszélgetéseket. A kérdés azonban ezzel a szemlélettel kapcsolatban, úgy vélem, az, hogy akkor milyen keretekben tudunk tanítóként, osztályfőnökként ilyen kérdésekkel foglalkozni? Hiszen ezek azok, amelyek a) leginkább érintik a gyerekeket, b) az iskola különböző pedagógiai programokban általában felvállal, c) nem férnek be a tantárgyi keretekbe, legalábbis kevés idő marad rájuk. Ugyanakkor érthető az a félelem is, hogy néhány problémához speciális helyzet és szakember lehet szükséges.

Ez is olyan problémaköre az erkölcstannak, amely megoldását elsősorban szakmai egyeztetéssel lehetne kitalálni. Itt csak javaslatokat tudunk erre tenni, amelyeket a pedagógus egy adott helyzetben figyelembe vehet, hiszen minden helyzet, csoport, kapcsolat és probléma más.

* Készüljünk előre: milyen hasonló "aknák"-ra bukkanhatunk egy-egy téma kapcsán? (Például a *család* témánál – válás, betegség, haláleset, kistestvér születése)
* Van-e tudomásunk a csoportban valamilyen akut helyzetről? (Például kiközösítés, zaklatás, fogyatékkal élő rokon, "nincs apukám")
* Tervezéskor döntsük el, melyek azok a témák, amelyeket eltávolítással közelítünk meg! (Például válás, gyász – *Ha volna apukám* svéd gyermekvers, óvatosság – *Kecskéék és a farkas, Burattino* története, ahogy elcsalják)
* Készítsünk előre "*kérdésgombolyítót*"! (Olyan kérdéssorozatot nevezünk így, amelyben a kérdések egymásból következnek, a témát gördítik tovább, és lehetségesek benne elágazások is több irányba.) A kérdéseket nem kell mind feltenni, hanem a témavezetés rugalmasságát segítik, ha előttünk vannak.
* Találjunk ki, fogalmazzunk meg előre olyan mondatokat, amelyekkel a problémás helyzetre reagálhatunk, esetleg kitérhetünk előle! Vigyázzunk arra, hogy a gyermek ne érezze azt, hogy "leráztuk"!Például: *Ez nagyon fontos téma, mégis azt javaslom, hogy térjünk vissza rá később. / Köszönjük, Laci, hogy ilyen őszinte voltál. Most tovább kellene mennünk, de óra után szívesen beszélek veled még erről. / Látom, emiatt nagyon szomorú vagy, mit gondolsz, folytassuk most ezt a témát, vagy inkább máskor? / Gyerekek, én úgy veszem észre, hogy Katinak ez rosszul esik. Próbáljunk jobban figyelni a problémájára!*
* Nézzünk utána, kinek lehet vagy kell iskolán belül továbbítani, ha súlyos problémáról szerzünk így tudomást (bántalmazás, abúzus)! Akkor a gyermeknek már szakember segítségét is meg tudjuk ígérni.
* Mindig figyeljük órán a gyerekek reakcióit! A kérdésekkel irányíthatjuk valamennyire a beszélgetést.
* Utólag dönthetünk úgy, hogy visszatérünk egy témára másfajta vagy bővebb feldolgozással, ha például nem lett jól levezetve, lezárva.
* Legyünk őszinték!

**Példák, vélemények a gyakorlatból**

Cikkünk végén rövid válogatást mutatunk be egy, 2015-ben felvett kérdőívből, amelyben gyakorló tanítókat, tanárokat kérdeztünk meg tapasztalataikról. (A kérdőív szöveges válaszaiból lehet csemegézni a *http://www.erkolcstant-tanitok.hu/kerdoiv/* weboldalon.) Összességében sokkal több a jó tapasztalat, mint a nehéz vagy váratlan helyzetek. Általánosságban "kellemes csalódásról" számolnak be a válaszadók. Itt a módszerek használatára, nehéz helyzetekre és megoldásokra vonatkozó szövegeket olvashatunk.

*Szeptemberben legalább 2 perc kellett, hogy elcsituljon a csapat és még kettő, hogy elkezdhessük a munkát. Ami igen gyéren ment, mert senki nem mert szólni, véleményt alkotni. Év végére összesen 1 perc kell, hogy csend és munkakezdés legyen. Pillanatok alatt csoportok alakulnak, és már az óra is kevés, hogy mindenki véleményét meghallgassam.*

*A ráhangoló játékokkal sikerült az óra hangulatának megteremtése. Minden alkalommal várták a gyerekek a játékos feladatokat, és utána egy oldott beszélgetés alakult ki. Saját problémával is megkerestek órák után. A másik tantárgyam tanításánál is sok mindenre tudtam figyelni a gyerekekkel kapcsolatban.*

*Az utolsó órán iskolai ok miatt késtem, és a csoport a szokásos bemelegítő játékunkkal várt. A bogódzást játszották néma változatban – ez egy közösségépítő játék, ahol egymás kezét fogva kell megoldani egy problémát csak szemkontaktust alkalmazva. Mikor beérkeztem viták és veszekedések helyett egy csendesen játszó kis közösséget találtam.*

*A rossz magatartású tanulók, a problémás gyerekek is elmesélik otthoni gondjaikat, így még jobban megismerhetjük a gyerekek hátterét, ráadásul még ki is rajzolják magukból a problémákat.*

*Amikor a tanulók a saját magánéletükből hoznak szomorú és tragikus példákat, amit máskor el sem mesélnének, néha kénytelen vagyok lezárni a témát, s majd a szünetben kettesben tisztázni.*

*A gyerekek nagyon szeretik az önálló, vagy páros alkotásokat, melyek során csodálatos rajzok, mesék születtek.*

*A tapasztalataim azt mutatják, hogy bármilyen téma merül fel az órákon, egyből asszociálnak a gyerekek a saját életükben történt eseményekre, legyen az jó vagy rossz emlék. Sokkal jobban átérzik a súlyát a mondanivalóknak, ha egy kortársuk szájából hallják, mint hogyha pl. egy sablon történetet ismertetek velük. Vagy megfordítva: ha egy témához kapcsolódó mesét olvasunk, egyből jönnek a személyes élmények.*

*Tavaly húsvét előtt nem volt termük a hittanosoknak, mondtam, jöjjenek be hozzánk. Így közösen tartottuk az órát, ők eljátszották Jézus megfeszítésének történetét. A mi csoportunk pedig az ünnepekről beszélgetett. Jó volt ez a rögtönzés.*

*Volt egy "néma" óránk az osztályban... felejthetetlen. Rajzoltunk, mutogattunk – így meséltük el a történetünket is. Érdekes módon, az addig cserfes, mindenki szavába vágó diákok ezeken az órákon mindenkire figyeltek, sokkal jobban érdeklődtek egymás iránt.*

*Egyik osztályba új tanuló érkezett, a gyermek teljes körű elfogadásában sokat segítettek az erkölcstan órákon lévő szituációs játékok, és a témával kapcsolatos szövegfeldolgozás.*

*Furcsa helyzet volt, amikor a gyerekek engem választottak szituációs játékban egy negatív szereplőnek, és nekik kellett minősíteni, tanácsokat adni.*

*Az órai megnyilvánulásokból éreztem, hogy a cigányságot nem olyan módon értékelik, mint más népcsoportot. Semmi pozitívumot nem tudtak felhozni, csak negatív dolgokat. Van egy cigány ismerősöm, aki iskolán kívüli foglalkozásokat tartott már a csoportnak. Ezt a fiút meghívtam egyik órára. Sokan meglepődtek, hogy ez az általuk kedvelt fiú cigány, és hogy milyen jó dolgokat tudtak meg tőle a cigányokról.*

*Az autista kisfiú először állt ki az osztály elé. A kislány, akivel együtt készültek a mese dramatizálására, azt mondta neki, hogy tegyen álarcot az arca elé. Igaz, hogy némajátékkal, de ki mert állni! Nekem ez nem jutott volna eszembe. Tanultam tőle.*

*Sokszor kerültem abba a helyzetbe, hogy egy-egy hozzászólás, saját élmény elmondása után a gyerekek elvárták tőlem egy adott szituáció megítélését. Olyankor minden szem rám szegeződik, és teljesen jogosan várják a véleményemet, bármi is legyen az.*

*A bemutató óra után egy szülő megkérdezte, hogy miért szituációs játékokat játszunk, miért nem mélyreható erkölcsi kérdéseket veszünk.*

*Amikor egy gyerek olyasmiről mesél, ami a családjukban erkölcsileg nem a legelfogadhatóbb módon történik, és arról várja az én megítélésemet, akkor minden kimondott szóra vigyázni kell, hogy az ne legyen sértő.*

*Egy hátrányos helyzetű, elhanyagolt kislány a csoportban központi szerepet tölt be, a jó tanulók mellett is "kiragyog" tudásával.*

*A család témakörnél egy hatalmas képzeletbeli batyuba gyűjtöttük a bánatainkat, szomorú tapasztalatainkat otthonról. Elképzelhetetlen tragédiák, sokkoló történetek buktak elő belőlük. Ekkor szembesültem úgy igazán, hogy lehet, hogy szélmalomharc lesz az egész.*

*Az első órák egyikén a családot kellett leírni. Odajött egy kislány és megkérdezte, hogy a halottakat is le kell írni. Mondtam, ahogy gondolja. Egyszer csak elkezdett sírni. Kérdeztem: Mi a baj? A kislány beleszipogta a fülembe, hogy ő annyira szerette a nagypapáját, hogy csak lerajzolni tudja, leírni a nevét nem. A többiek rajzán és írásában ezután megjelentek a halott nagyszülők és a kimúlt állatok is. Engem nagyon váratlanul ért ez akkor.*

*Egy szülő jelezte, hogy az erkölcstan órán elhangzottak alapján a tanuló "előírta" a szülei számára a szelektív hulladékgyűjtést :)))*

*Nehéz helyzet volt, mikor az egyik kislány az osztálytársaktól ért sérelmeket vázolta nagyon őszintén. Nagyon észnél kellett lenni, hogy a vádakra történő reagálásból ne alakuljon ki még nagyobb az ellenszenv.*

*A gyerekekre leselkedő veszélyek kapcsán különböző a tanulók ismerete, felkészültsége, félelme. Körültekintően kell meghallgatni őket, nehogy rémtörténeteket adjanak elő.*

*Néha feszegetünk olyan témákat, amelyről később, vagy közben derül ki, hogy ez valamelyik tanuló számára kellemetlen. Ilyenkor számomra rossz érzés, hogy nem ismerem eléggé a csoportot, hogy ilyen helyzetbe kerültünk.*

*A btm-es hhh-s kislány a többiek karácsonyi hagyományai után elmesélt egy jól észrevehetően kitalált történetet; és miután a többiek, ismerve a családot lehurrogták, ő sírva fakadt.*

*"Apám jobban szereti az új feleségét, meg a most született kistestvéremet, engem a mostohaanyám nem szeret egyáltalán, én sem szeretem, és ott kell lennem kéthetente." Ezeknek a személyes problémáknak a megbeszélése, a gyerekek megvigasztalása nem egyszerű feladat úgy, hogy közben ne foglaljunk állást.*

*Egy kismacskás történet után az egyik gyerek megosztott velünk egy borzasztó esetet, hogy a nagymamája hogyan tette el láb alól az újszülött kismacskákat. Nagyon nehéz, de muszáj volt egy aprócska mentséget találnom a nagymamának. Azt gondolom, ilyen esetekben legjobb, ha az ember saját magát adja.*

*A tanítási gyakorlaton* *lévő főiskolai hallgató nem jelent meg, így a tanulók spontán vitát rendeztek a kötelességtudatról, a következményekről.*

*Felolvastam egy történetet arról, hogy egy kisfiú nagyon szomorú volt, mert édesapja elment külföldre dolgozni, és csak ritkán találkozhatnak. A történet végén azt láttam, hogy az egyik első osztályos diák sírdogál. Kiderült, hogy szinte szó szerint az ő történetét meséltem el. Az órát azzal töltöttük, hogy őt vigasztaltuk.*

*Legnehezebb az olyan témák megközelítése, melyek valamilyen módon érintenek egy tanulót. Például mikor a fogyatékkal élőkről beszélgettünk, s több rövid filmet is megnéztünk, egy kislány nagyon sírt, mert a testvére autista.*

*Egy vallási csoporthoz tartozó apuka számon kérte rajtam, hogy az ő gyermekének miért kell más vallások alapelveit ismernie.*

*Amikor láthatóan, gondterhelten érkeznek órára a gyerekek, a tananyag helyett ezeket a gondokat veszem előre. Mindezt úgy, hogy sem a gyerek, sem a szülő, sem kolléga ne érezze tolakodásnak.*

*A család volt a témakör, és arról beszéltünk, hogy miként fogalmazható meg a szó, hogy testvér. (Egy testből, egy vérből valók.) “Akkor mi nem is vagyunk testvérek az öcsémmel? Mert anya és apa elváltak, én apánál maradtam, aki újra megnősült. A nevelőanyámnak lett egy fia, akit úgy gondoltam, hogy az öcsém” – kérdezte egy gyermek.*

*Egyik nebuló az egyik vitatéma kapcsán (egy régebbi, általam nem ismert ok) miatt nagyon ingerült lett. S így nem játék, hanem életszerű lett a vita megbeszélése. Szerencsére számára is megnyugtató eredménnyel zárult.*

*Egy vak kislány váratlan vendégként való bevezetése a csoportba meglepte a tanulókat. Természetesen előző órán beszélgettünk a témáról.*

*A becsület, tisztesség téma után hamarosan lopott az egyik tanuló. A gyerekek várták a reakciómat. Újra visszatértünk a témára.*

*A nagyzoló gyerekek, akik "játszották a nagyfiút", mikor elolvastuk "A fecske halála" című olvasmányt, hirtelen meghunyászkodtak. Falusi gyerekekként megtapasztalták az olvasmányban leírtakat, már csúzliztak le madarat, és próbáltak "vezekelni" előttem órán.*

# Fenyődi Andrea: Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcstan tanításában és azon túl 5. (tervezés, rugalmasság)

**Megjelent: Tanító 2017/5. 15-18. old.**

Az erkölcstan gazdag módszertani palettájának áttekintése után fordítsuk a figyelmünket a tervezésre. Ez többféle struktúrában és fókusszal valósulhat meg: segíthet a kerettanterv felépítése vagy akár érték-, illetve problémaközpontú is lehet. A tanítás-tanulás folyamatában azonban a *rugalmasság* elvét is szem előtt kell tartanunk – ezt a kerettantervi bevezető is hangsúlyozza. Ezért mindenekelőtt a kerettanterv néhány fontos elemével ismerkedjünk meg!

**Röviden a kerettantervről**

Az erkölcstan kerettanterv tematikus részét bizonyára minden kolléga ismeri. A két évfolyampár (1-2. és 3-4.) mindegyikén hat nagy téma vonul végig, ugyanígy a felső tagozaton is. (Megjegyzés: az 1-2. évfolyamon számozva csak öt jelenik meg, de tartalmilag az utolsó valójában két nagy téma összevonva.) Ezek a témák az egyéntől indulnak és a társakon és közösségeken át a "mindenség"-ig érnek el: *1. Én magam, 2. Én és a társaim, 3. Én és szűkebb közösségeim, 4. Én és tágabb közösségeim, 5. Én és a környezetem, 6. Én és a mindenség*.

A kerettantervnek úgynevezett spirális szerkezete van, amelyben a nagy témák két évfolyamonként ismétlődnek, ezen belül az altémák gyakran különböznek, de lehetnek ugyanazok is, hiszen az életkor előrehaladtával és a tapasztalatok gyarapodásával egy-egy élethelyzetet, értéket érdemes újra végiggondolni. Például másképpen viszonyul a családhoz egy hatéves gyermek és egy serdülő. A Nemzeti Alaptantervben megjelölt – felső tagozatra vonatkozó – tematika éppen ezért került átrendezésre: egy-egy téma minden életkorban érdekes lehet. És ugyanebből az okból került az összes téma alsó tagozatba is (kibővítve a Nat-ban eredetileg megjelölt témákat): feltételezve, hogy gyerekek élettapasztalatai és gondolkodási képességei már fiatal korban is sok "muníciót" szolgáltatnak a beszélgetésekhez. Érdemes a kerettanterv "tematikai hálóját" áttekinteni (megtalálható: *http://ofi.hu/szakmai-hatteranyagok-irodalomjegyzek-linkgyujtemeny* vagy *http://www.erkolcstant-tanitok.hu/2013/09/18/a-tantargy-tartalmarol-a-kerettantervrol/*), hogy láthassuk az egymásra épülést. Példának bemutatunk egy nagy témát, évfolyampárokra bontva:

| **Témakör** | **1-2. évfolyam** | **3-4. évfolyam** | **5-6. évfolyam** | **7-8. évfolyam** |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **5. Én és a környezetem** | **Más élőlényekkel osztozunk a Földön**  Növények és állatok a környezetünkben  A természet védelme | **Az épített és a tárgyi világ**  Lakóhelyi épített örökségünk  Tárgyaink világa  A világ öröksége | **A technikai fejlődés hatásai**  Az ember ökológiai lábnyoma  Az ember és a technika  Enyém, tied, mienk  A mozgóképek hatása | **Mi dolgunk a világban?**  Jól-lét és jólét  Boldogulás, boldogság  A média és a valóság |

A fő és résztémák egymásra épülésének saját logikája van, ám nem kell a megadott sorrendet követni. A tanterv annyit kér, hogy a két éven belül mindegyik témára kerüljön sor. Egy főtémát az altémái bontják ki, ám még ezek sem kötelező, hanem javasolt feldolgozást jelentenek. Az óraszámokat a tanterv a fő témához rendeli, ezen belül is szabadon oszthatók be.

A kerettanterv egyik érdekessége, hogy az altémák további bontását *kérdések* segítik. Nagyon fontos, hogy ezek nem kötelezően megválaszolandó kérdések, hanem azért lett ilyen részletes a bontás, hogy így segítsen az új tantárgyhoz feldolgozási mintát, ötletet adni. A kérdéseket alakíthatjuk, bővíthetjük, hasonló "kérdésgombolyítókat" alkothatunk bármely altémához.

A kerettanterv e része a tervezés alapja, ám mindenkit arra szeretnék biztatni, hogy alaposan olvassa el a bevezető néhány oldalt is, amelyeken a tantárgy tanítási elméletét, koncepcióját fektetik le. (Megtalálható: *http://kerettanterv.ofi.hu/*) Ennek tartalmáról itt a sorozatban már igen részletesen írtunk, és az idézetek alapján felismerhetjük eddigi megállapításainkat. Például: *“az értékek és a normák megítélése minden korban gyakran képezte vita és egyeztetés tárgyát a közösségeken belül”... „az erkölcstan a tanulókra nem közlések befogadóiként, hanem a tanulási folyamat aktív – gondolkodó, kérdező, mérlegelő, próbálkozó, vitatkozó és útkereső – résztvevőiként tekint”... “a tantárgy középpontjában a formálódó gyermeki személyiség áll – testi, szellemi és lelki értelemben. Ez határozza meg a tanulás-tanítás folyamatát, illetve a tartalmának szerkezetét“ ... “a tantárgy nem elsősorban ismeret-, hanem sokkal inkább érték- és fejlesztésközpontú" ... “a tananyag tartalma inkább épül a hétköznapi életből merített és oda visszacsatolható tapasztalatokra, illetve személyes élményekre”... "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. A tananyag felépítése ezért nem lineáris, hanem spirális szerkezetű." ... "a kétéves szakaszokon belül sem a nagy témakörök, sem pedig a résztémák tantervi egymásutánja nem jelent előírt sorrendet. Az, hogy melyik kérdéskör mikor kerüljön sorra, leginkább helyben, a tanulócsoport ismeretében határozható meg."*

**A rugalmasság elve a tantárgyban**

A bevezetőből idézett gondolatok közül az utolsó fogalmazza meg a *rugalmasság* elvét. Fontos tényező – és hivatkozhatunk is rá –, hogy ez kerettantervi szinten “jóváhagyott”. Ennek értelmében a témák sorrendje csakugyan különböző szempontok szerint változtatható. Ilyenek lehetnek például: a) *aktuális esetek* – az osztályban történik valami, amit be lehet vonni a tanításba: konfliktus, szabályszegés, baleset, b) *a gyerekeket foglalkoztató kérdések* – hallanak valamit a hírekben, például éppen most az internetes tartalmak veszélyeiről, c) *ünnepkörök, más tantárgyi vagy iskolai tematika* – témanap vagy -hét, d) *gyakorlati szervezési kérdések* – mikor lehet meghívni vendéget, külső programot szervezni vagy például a hittanosokkal közös témát feldolgozni. Az órák tartalmainak kiválasztását az is befolyásolja, hogy egy kezdeti témából milyen irányban fejlődik tovább egy beszélgetés, érdeklődés. (Erről már tettünk említést, amikor a tanári szerepről, valamint a beszélgetésről, moderálásról volt szó.) Vegyük például az ún. Bizalomjátékot (bekötött szemű társukat vezetik körbe a gyerekek). Kezdhetünk ezzel egy olyan órát, amelyen a fogyatékosságokkal szeretnénk foglalkozni. Ez az 1. témakörhöz tartozik. Ám a játékot követő beszélgetésben egyre inkább az kerül szóba, hogy ki vezetett jól és ki nem, kire lehetett rábízni magunkat és miért. Ekkor nyugodtan áttérhetünk a “Ki a jó vezető?” vagy “Hogyan figyelhetünk jól egymásra?”, avagy a nemverbális kommunikáció kérdéskörére, amelyek inkább a társkapcsolatok vagy a közösségek nagy témáiba (2. és 3.) sorolhatók. Ez a példa azt is megmutatja, hogy akár egyetlen feladat, egyetlen beszélgetés kapcsán több fő- és résztémát is érinthetünk. Így az a javaslatunk, hogy a tanító tartsa fejben (vagy rögzítse egy papírlapon) a két évfolyam összes témáját, és egy-egy óra után “pipálja ki” az érintett részeket. Mindössze azt a célkitűzést érje el, hogy a két év végén nagyjából mindegyik fő témakörhöz kerüljön néhány pipa: mind a sorrend, mind az arányok másodlagosak.

Mi indokolja ezt a szokatlan tanulásszervezést? Csupán az, hogy valójában bármilyen témát dolgozunk fel – és ha megnézzük, az erkölcstan tematikája az emberi élet igen sok területét lefedi –, a megfelelő módszerekkel sokféle képességet gyakoroltatunk, ezzel magát a rálátást, értékelést, problémafeltárást, önreflexiót fejlesztjük. Tehát nem történik hatalmas baj, ha kimarad egy-egy javasolt résztéma: a feldolgozási mód mintát ad más esetekre is. Ráadásul a struktúra több résztémát ismétel a felsőbb évfolyamokon is. Így tudjuk megvalósítani azt, hogy a tanulók tudását helyezzük középpontba.

Felmerül a kérdés, hogyan tervezhető meg ezzel a szemlélettel egy tanóra. Nos, csakugyan szükséges hozzá némi rutin, és sok taneszköz, módszer ismerete, hogy a megfelelő pillanatban választhassunk közülük. Ne érezzük kudarcnak, ha nem valósítottuk meg, követtük pontosan az óratervet, sőt! Lehet, hogy egy sokkal intenzívebb, dinamikusabb órát sikerül tartanunk az “improvizációval”. Az erkölcstanórákról érdemes a reflexiókat lejegyezni, több okból is: az érintett témák, a fejlődés követése és saját szakmai tapasztalatgyűjtésünk támogatására.

Az eddigiekből következhet, mégis érdemes hangsúlyozni, hogy mindez vonatkozik a tankönyvhasználatra is. A legtöbb tankönyvet tekinthetjük egyfajta tematikus feladatgyűjteménynek, amelyből a nekünk megfelelő anyagot kiválasztjuk. (Nem lehet elégszer hangsúlyozni, hogy a *tankönyv nem kötelező*, értelmetlen azt mondani, hogy “túl sok feladatot ír elő a tankönyv”. A sok feladat a választást segíti, és ezt érdemes tisztázni, a tanulókkal és a szülőkkel is.) Az erkölcstanban ráadásul a legtöbb szöveg, vers, kép, játék több témához is kapcsolható: a tanítónak joga van abban dönteni, melyik anyagból mit emel ki. És ahogy korábban említettük: a tanulók is mást tarthatnak benne érdekesnek. Egy példa erre: *A (“régi Apáczais”) elsős tankönyben egy fotón egy ázsiai kisfiú látható, aki egy kommunikációs játék egyik szereplőjét illusztrálja. Az utolsó leckében pedig több képen láthatók afrikai, fekete bőrű emberek. Már korábban észrevettem, hogy néhány tanuló ezeken a képeken nevetgélt. Most az ázsiai fiú képét nézve kuncogtak, Megkérdeztem, miért. “Olyan viccesen néz ki.” Ezután megkértem őket, mondják el pontosan, mi a furcsa számukra ezeken az embereken, beleértve az utolsó lecke képeit is. Megfigyeltük egymást: kinek milyen színű a szeme, a bőre, milyen formájú a szeme, beszéltem a rasszokról, hogy miért alakulhattak ki ezek a különbségek, és még a rabszolgatartás is szóba került. Azon kaptam magam, hogy feldolgoztunk egy előre nem tervezett témát: az előítéletet. Év végén, mikor megkértem, hogy írjanak le pár dolgot, ami megmaradt bennük az idei erkölcstanórákról, az egyik kislány – ráadásul egy eléggé előítéletes család gyermeke – azt írta: Ne nézzük le a fekete bőrű embereket!*

**Tervezési sémák**

A tervezési folyamatban hasznos lehet, ha az alábbi egységeket gondoljuk végig:

Értékek, célok

Képességek

Téma

Módszerek

Tartalmak

A felső három elem bármelyikéből kiindulhatunk, majd hozzárendelhetjük különböző sorrendekben a többi egységet. De az is előfordulhat, hogy találunk egy remek anyagot – például filmet –, amelyben meglátjuk a lehetőséget, ilyenkor indulhatunk a *Tartalmak* egységből is. Nézzünk különböző példákat.

**1. Tematikus alap.** A legegyszerűbb tervezés, ha a kerettanterv témáit követjük, a kérdéscsoportokat alapul véve. A tantervet azonban mindenki saját maga is "feldolgozhatja". Induljunk ki egy témából – azaz a *Téma* felől. Ehhez csatolva gyűjtsük össze, milyen területeken – *Értékek, Képességek* – szeretnénk fejleszteni a gyerekeket, milyen értékeket erősítenénk bennük. Az 1-2. évfolyam *Én és a társaim* témakörét véve példának a társkapcsolatok körében fejlesztendő lehet a *másikra figyelés, a másik megismerésére törekvés, a másik megértésére törekvés, bizalom, nyitottság, felelősségérzet, segítőkészség, elfogadás, alkalmazkodás, megbékélésre törekvés, megbocsátás, önkontroll, mások érdekeinek figyelembevétele, adás, önzetlenség, örömszerzés* és még sok más. Ezeket is csoportokba rendezhetjük aszerint, egy egységen belül melyek erősítik egymást, melyek fűzhetők fel egy témára. Így kialakíthatunk 3-4 tematikus szakaszt, például:

|  |  |
| --- | --- |
| **Értékek, képességek csoportja** | **Tematikus szakasz** |
| *másikra figyelés, a másik megismerésére törekvés, a másik megértésére törekvés, mások érdekeinek figyelembevétele + kommunikáció* | *a pozitív kapcsolatok, egymás segítése* |
| *elfogadás, alkalmazkodás, megbékélésre törekvés, megbocsátás, mások megértésére törekvés + kommunikáció* | *konfliktusok, rossz érzések kezelése, megoldása* |
| *óvatosság, elővigyázatosság, a magunk érdekeiért kiállás, magabiztosság, önismeret, önelfogadás + kommunikáció* | *önmagunk védelme* |

Ebben a tervezési megközelítésben a pedagógus maga dönti el, mire fókuszál, mit tart lényegesebbnek akár egyes tanulócsoportokra vonatkoztatva. Az is nyilvánvaló, hogy egy-egy fejlesztendő érték mint cél más témákban előkerül, így újra és újra megerősítést kap.

A nagy témakör alcsoportjait kialakítva elkezdhetjük a feladatokra – Tartalmakra – és a módszerekre történő lebontást. Arra érdemes figyelni, hogy mindkettőben biztosítsuk a változatosságot, ha nem is minden órán, de óracsoportokban: ha például az egyik órán a szöveg kapcsán alakult ki mélyebb beszélgetés, elemzés, akkor az adott szakasz más órájára több helyzetgyakorlatot tervezhetünk, de beiktathatunk olyan alkalmat is, amikor csak a befogadás (például egy szép mese felolvasása, filmrészlet megnézése) és az önkifejezés jut szerephez. Javasoljuk, hogy először ne tanórákban gondolkodjunk, hanem *tematikus ívben*: azaz építsük fel a résztémát egyben, majd ezután számoljuk ki, hány órában tudjuk feldolgozni. Ez a fajta felkészülés a rugalmasságot is segíti, legalábbis a témaíven belüli mozgást.

Példa a tervezés folyamatára (ötletgyűjtés fázisa):

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Téma / résztéma** | **Érték** | **Képesség** |
| **4. Tágabb közösségeim – Akik körülöttünk élnek**  Kik élnek körülöttem, és kivel milyen kapcsolatban vagyok? Milyen csoportokhoz tartozom a lakóhelyemen? Hol találkozunk? Milyen közös szokásaink vannak?  közösség, lakóhely, kapcsolatok, nép, nemzet | közösség, együttműködés, szolidaritás, segítség, egymás megismerése, elfogadás, demokrácia, önkéntesség | figyelem, nyitottság, segítőkészség, probléma felismerése, önismeret – kapcsolatrendszer, érvelés, kreativitás |
| **Tartalom** | **Módszer** | |
| egymás megismerése | játék – pl. Találj hasonlóságot!, Fele sem igaz  interjú, adatgyűjtés egymásról | |
| közösségek azonosítása | képek+beszélgetés – régi és mai közösségekről | |
| szöveg lakóhelyi közösség együttműködéséről – pl. Berg Judit: Panka és Csiribí történet | olvasás+beszélgetés+dramatizálás | |
| lakóhelyi ismerősök bemutatása | alkotás – pl. rajz az utcáról, szóbeli bemutatás | |
| lakóhely bemutatása | gyűjtőmunka, "prospektus készítése", település honlapjának vizsgálata | |
| tevékenység a lakóhelyért: egyesületi, önkéntes munka – szövegek, weboldalak, helyi újság  problémák keresése | vita a problémák megoldásáról  kreatív feladat – pl. egyesület kitalálása, tevékenysége | |

**2. Érték a központban.** A fejlesztendő értékek általában egyben célok is, ha úgy tekintünk ezekre, mint bizonyos követendő viselkedésmintákra vagy elvekre. A régebbi etikatanítási modellhez hasonlóan felfűzhetjük a tanítást a központi értékekre: *őszinteség, tolerancia, bizalom, felelősségvállalás* stb. Ezeket járhatjuk körül úgy, hogy tartalmakat és módszereket választunk hozzá. Ehhez azonban tudnunk kellene, hogyan is fejlesszük a segítőkészséget. Vajon elég, ha csak beszélünk róla? Ha mintákat mutatunk be? Érdemes legalább egy értékről végiggondolni, mi mindenről feltételezzük, hogy hatással van a kívánt magatartás kialakulására. Tegyük ezt meg a *segítség, segítőkészség* értékkel: szükséges lehet *mások megismerése* ("Mik az érdekei, szükségletei?"), ehhez viszont gyakorolhatjuk a *nézőpontváltást*, a *verbális vagy nemverbális kommunikációt*, azután alapja lehet *mások egyenlő jogainak elfogadása* ("Neki is jár az, ami nekem vagy másnak.") A megfelelő segítség nyújtásához szükséges lehet az *elemzés* ("Mi történik, ha ezt vagy azt teszem? Mi történik, ha nem teszek semmit?"), és az *önismeret, önreflexió* (Szeretnék segíteni? Miért igen, vagy miért nem? Mi akadályozhat benne, ha szeretnék? Tudok-e segíteni, mik a lehetőségeim?) Végül pedig mindezek kihangosítását, a *kommunikációt* is gyakorolhatjuk: a segítség felajánlását, vagy fordított esetben a kérését.

Ez a bontás azért jó, mert az így kapott képességeket már tudjuk fejleszteni, ez alapján választhatunk játékokat, szituációs gyakorlatokat, dramatikus feldolgozást. (A tankönyvek egyes feladatainál is ez a gondolat áll a háttérben: nem a főtémára fókuszál, hanem valamely részképességre.) Így a most elemzett értékhez kapcsolhatunk énállapot kifejező gyakorlatot, a másik megismerését célzó interjút, mimikát utánzó-tükröző játékot stb. Ebben a folyamatban az értékhez rendeljük először a képességeket, és ahhoz a tartalmakat+módszereket. Az előzőhöz hasonlóan javasoljuk tanórák helyett egy szélesebb *fejlesztési ív* kidolgozását.

**3. Fejlesztés adott problémára.** Az erkölcstan keretében kidolgozhatunk olyan fejlesztési ívet, amely egy adott probléma megoldását tűzi ki egy konkrét tanulócsoporthoz kötve: például előítélet, kirekesztés jelenik meg, sok a gúnyolódás, gyenge a munkafegyelem vagy éppen nem elég asszertívak a gyerekek. Az első lépés a fejlesztési területek kijelölése, majd ez “alá” tervezzük azokat a lépéseket, amelyekről úgy gondoljuk, hogy a probléma megoldható velük. (Természetesen kizárólag az erkölcstanórákon nehéz megoldani az ilyen problémákat.) A tervezéskor – hasonlóan az értékfejlesztéshez – vegyük figyelembe, mi lehet a fejlesztési területek hierarchiája, milyen egyéb képességek fejlesztése lehet szükséges. Például a kiközösítést okozhatja az empátia hiánya, ez fejleszthető nézőpontváltással, erőszakmentes kommunikáció gyakorlásával. Azonban vigyázzunk arra, hogy ne tűnjön célzatosnak, és gondoljuk végig, mennyire köthető át – ha egyáltalán átköthető – a valóságos helyzethez.

**4. A tanóra íve, szakaszai.** Egy tanórát tekintve egy általánosan használható tervezési séma a *ráhangolás – témabemutatás – témafeldolgozás – levezetés*. A *ráhangolásról* már módszereknél részletesen írtunk. Célja, hogy előhívjuk a témához kapcsolódó érzéseket, tapasztalatokat, attitűdöket, de lehetőleg ne túl direkten kérdezzünk rá. Ezt inkább a következő szakaszban tegyük meg. A ráhangolást megelőzheti, ha szükséges, az előző órán feladott otthoni munkák rövid bemutatása. Ha az órán két vagy több résztémát érintünk, akkor is egy-két mondatos átvezetéssel vagy egy rövid asszociációs körrel kezdjük el. A*téma bemutatása* alatt olyan feladatot értünk, amely kapcsán már fókuszáltan beszélhetünk a témáról. A négy szakasz össze is mosódhat, például egy ráhangoló játék után feltett néhány reflektív kérdésből kibontakozhat egy tartalmasabb beszélgetés, így a játék egyben témabemutatóvá is válik. A *témafeldolgozási* szakaszban több szempontból, többféle módszerrel, elmélyültebben vizsgáljuk a témát, vagy valamilyen képességet fejlesztünk. A *levezető* szakaszban ki lehet emelni a téma révén felmerült fő gondolatokat, vagy lehetőséget adni mindenkinek a befelé fordulásra, arra, hogy saját magában elrendezhesse a tanultakat. Ez történhet valamilyen önkifejező alkotással is. A levezetésnek feszültségoldó célja is lehet, ha komolyabb, nehezebb témákkal foglalkoztunk – ilyenkor játékkal, zenével, mozgással is befejezhetjük az órát.

# Fenyődi Andrea: Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcstan tanításában és azon túl 6. (értékelés, önfejlesztés)

**Megjelent: Tanító 2017/6. 13-16. old.**

Az erkölcstan tanítását áttekintő sorozatunk utolsó részéhez érkeztünk. Reméljük, hogy az elmélet – a valamelyest sajátos tanítási szemlélet megismerése – és a gyakorlati szempontok, tapasztalatok bemutatása hasznos más tantárgyak vagy iskolai tevékenység, nevelés számára is. Most a talán legvitatottabb vagy legtöbb tanácstalanságot okozó témához érkeztünk: az *értékelés* kérdéséhez. Az erről szóló gondolatok után pedig a szakmai önfejlesztés lehetőségeivel búcsúzunk.

**Az értékelés nehézségei**

Az értékelés mindig is a tantárgy egyik legkényesebb pontja volt. "Mit és hogyan lehet értékelni ennél a tantárgynál?" kérdezik a pedagógusok 2013 óta. Vajon miért? A pedagógiai értékelés révén arról adunk visszajelzést, hogy a tanuló tudása, képességei vagy személyes tulajdonságai, viselkedése hogyan változott egy adott időszakban. Ennek egyrészt informáló, másrészt – reményeink szerint – fejlesztő hatása van: késztetést, motivációt jelenthet a javulásra. Az értékelés csak úgy működik, ha – kimondva vagy kevésbé tudatosítva – van egy szempontsorunk, amelyhez viszonyítani tudjuk a változást vagy a stagnálást. Ezt a szempontsort leggyakrabban a tantervekben rögzítik – ha nem központi dokumentumban, akkor a helyi szabályozásban –, illetve gyakran támaszkodunk a tankönyvekre, mivel a tartalmuk alapján tervezzük meg a különböző ellenőrző anyagokat – vagyis "dolgozatot íratunk a tananyagból". Vannak olyan értékelések, amelyek képességek fejlődésére vonatkoznak: ezeket általában valamilyen gyakorlatsor, művelet elvégzésének sikerességével ellenőrizzük. Itt az értékeléshez nemcsak (objektív) szempontokra, hanem "skálára" is szükség van: meg kell határozni, milyen mértékű sikeresség jelent kettes, hármas stb. érdemjegyet. (Az osztályzás kérdésére vissza fogunk térni.) Az értékelések egy részének azonban nincsen rögzített szempontsora (például a "szorgalom" esetében) vagy meglehetősen általános megfogalmazású a rögzített szempontsor, így szubjektíven értelmezzük, mondjuk a magatartásnál. Például ha a házirend ki is mondja, hogy "a tanuló nem zavarhatja magatartásával az órát", az, hogy milyen cselekedet mennyire zavarja az adott órát, viszonylagos.)

Az erkölcstan értékelésének nehézségét többek között ilyen problémák okozzák. (Néhányról volt már szó a korábbi cikkekben is.) Először nézzük meg sorban ezeket, majd próbáljunk megoldást keresni.

Az erkölcstan alapproblémája az, hogy a legfontosabb célt: a *gyermek erkölcsi fejlődését* nem lehet értékelni, mégpedig két okból. Egyrészt ennek nincsen egyértelmű szempontsora, a konkrét megítélés pedig nagyon szubjektív lenne. Kit neveznénk "erkölcsösnek" vagy "fejlettebb erkölcsű"-nek, és milyen alapon? Ki döntené el ezt? (Csak gondoljunk ennek a kérdésnek a kifordított változatára, amikor néhány éve felmerült az a javaslat, hogy az etikát csak "feddhetetlen" tanárok taníthassák: olyanok nem, akik például elváltak, dohányoznak vagy pornót néznek.). A kerettanterv pedig ki is mondja, hogy "személyes vélemény, erkölcsi ítélet" nem értékelhető iskolai keretekben – és ezzel sok pedagógus egyet is ért. De még ha így is akarnánk tenni, hogyan is dönthetnénk el, mit is osztályozunk? Aki mindig igazat mond az ötös? Aki csak néha, az hármas? Talán ezekből a szándékosan élesen megfogalmazott példákból is látszik az ellentmondásosság, ami más tantárgynál nem okoz problémát. Matematikából tudjuk, hogy 4x5=20, és ezt kell a tanulóknak is tudni bizonyos időszak elteltével.

Az erkölcstan értékelését segítené az, ha jól körülírható (számonkérhető) ismeretanyaggal rendelkezne. A kerettanterv azonban szándékosan nem tartalmaz ilyen anyagot, mivel – ahogyan már többször kifejtettük – elsősorban egyéni tapasztalatokra és személyes véleményekre építi a fejlesztést. A kísérő ismeretanyag más szakterületekhez tartozik: természetismeret, társadalmi ismeretek (történelem), honismeret, kommunikáció, pszichológia stb. Ennek egy része ugyan új lehet a tanulók számára, ám nem az a dolgunk erkölcstanórán, hogy ezeket megtanítsuk nekik, hanem hogy ezek megértése révén árnyaltabban lássák a világot és differenciáltabb legyen a véleményük. Az ismeretanyag a kerettantervben a fogalmak felsorolásánál értelmezhető valamennyire, de itt is kicsit másképpen kell gondolkodnunk. Ezek nem "fogalmak, amelyeket meg kell tanulni", hanem olyan fogalmak, amelyekről már van tudásuk a tanulóknak – legfeljebb még nem tudják ezt szóban kifejezni –, és amit évről évre gazdagítunk. Gondoljunk például a segítség fogalmára. Egészen biztosan ismeri minden óvodás gyermek is. Ám a közeli, ismerős személyek közötti segítségtől évek alatt a társadalmi szolidaritásig jutunk el – így bővítve a fogalmi szerkezetet.

Az ilyen kijelentő, leíró tudásfajta persze már mérhető és értékelhető lenne. Csakhogy az erkölcstanban nem adjuk meg azt a segítséget a tanulóknak, hogy a tankönyvben definiáljuk a fogalmat, és onnan megtanulhatják – pedig lenne rá igény. De ez is szándékos. Ha leírjuk, megtanítjuk, azzal konzerváljuk is a tudást, nem hagyjuk azt, hogy egyénileg, a maga menetében fejlődhessen. Mégis itt már van egy lehetőségünk a fejlődés értékelésére. Ha a kulcsfogalmakra időről időre rákérdezünk, például megkérjük a gyerekeket arra, fogalmazzák meg, mi is az a segítség, a felelősség, ünnep, szokás, idő stb. – azért valljuk be, igen nehéz fogalmak ezek –, akkor megfigyelhetjük azt, gazdagodik-e a tartalom. Például maradva a segítségnél: Miért fontos a segítség? Kinek lehet szüksége segítségre? Kinek a dolga segíteni? Csak az ismerősünknek segítsünk vagy idegeneknek is? Egy ilyen felmérésnél nem egy szempontsorhoz érdemes hasonlítani a válaszokat, hanem a tanuló korábbi gondolataihoz: történt-e valamilyen változás? Értelemszerűen olyan témákra kérdezzünk rá, amelyekkel foglalkoztunk az órán, és ilyen módon megfigyelhetjük, mennyi tudás "rakódott le" ennek hatására. (Ugyan az iskolai értékelés az oktatás hatására, annak kereteiben történt változásra kell, hogy reflektáljon, az erkölcstannál különösen nehéz kideríteni, hogy mennyiben az oktatás hatására történt változás.)

Hasonlóan járhatunk el, amikor az erkölcstan talán legfőbb vállalt célját helyezzük a középpontba: az *erkölcsi gondolkodásmód* fejlődését. Az "erkölcsi gondolkodás" összetett rendszer: magába foglalja a jó/rossz megítélésének képességét (ez az emberre jellemző velünkszületett képesség), bizonyos – könnyebben vagy nehezebben megfogalmazható – elvek, szabályok ismeretét, és azt, hogy milyen helyzetekről ítéli meg valaki azt, hogy bennük erkölcsi ítéletet kell hoznia. Például: ha azt látja, hogy valaki eltapos egy bogarat, az szerinte jó, semleges vagy rossz? Ha rossz vagy jó, miért? Milyen elv alapján ítéli jónak vagy rossznak? Például: "Nem szabad bántani élőlényeket". De az is lehetséges, hogy ha semlegesnek tartja az esetet, akkor is megvan ez az elv az illetőben, csak éppen a bogarakra nem vonatkoztatja. Tehát, visszatérve az értékelésre: ilyen esetek elemzésével – például kérdések segítségével – nem azt kell figyelnie a tanítónak, hogy "helyes" elveket vall-e a gyermek, hanem hogy változnak-e vagy gazdagodnak-e a megítélési szempontok, például figyelembe vesz-e másokat, gyakrabban megjelenik-e az empátia, nézőpontváltás stb. Persze, ezeket nem kell valamilyen teszt vagy dolgozat alapján megfigyelni – kisebb korban pedig nem is lehet –, történhet a tanítás folyamatában is. (Ami azért is jobb, mivel egy írásbeli – "felmérésgyanús" – helyzet leblokkolhatja a gyerekeket.)

**Az értékelés alapja: a szempontsor**

Sokat segít az értékelési rendszer kialakításában, ha a fejlesztési célokat vesszük alapul, mivel – ismeretanyag híján – az erkölcstannak ezek a legjobban meghatározott területei. Ebben elsősorban a kerettantervre támaszkodhatunk. A két évfolyampár tartalmi egységeinek összefoglaló táblázata végén szerepelnek ilyen meghatározások például: *A tanuló képes kapcsolatba lépni és a partner személyét figyelembe véve kommunikálni környezete tagjaival, különféle beszédmódokat tud alkalmazni. A beszélgetés során betartja az udvarias társalgás elemi szabályait. Képes átélni a természet szépségét, és érti, hogy felelősek vagyunk a körülöttünk lévő élővilágért.* (1-2. évfolyam) *A tanulónak életkorának megfelelő szinten reális képe van saját külső és belső tulajdonságairól, és késztetést érez arra, hogy fejlessze önmagát. Képes másokkal tartós kapcsolatot kialakítani, törekszik e kapcsolatok ápolására, és ismer olyan eljárásokat, amelyek segítségével a kapcsolati konfliktusok konstruktív módon feloldhatók. Érti és elfogadja, hogy az emberek sokfélék és sokfélék a szokásaik, a hagyományaik is; kész arra, hogy ezt a tényt tiszteletben tartsa, és kíváncsi a sajátjától eltérő kulturális jelenségekre. Érti, hogy mi a jelentősége a szabályoknak a közösségek életében, kész a megértett szabályok betartására, részt tud venni szabályok kialakításában.* (3-4. évfolyam) Ezek a fejlesztési célok értelemszerűen nem elért végállapotokat fogalmaznak meg, hanem a legoptimálisabb célokat: a valóságban természetesen nem lesz "tökéletes tanuló" a két tanév végére, hanem egy hosszú folyamatban halad mindenki előre. Mégis, a célok alapján kialakítható egy – a tanulócsoporthoz adaptált – szempontsor, amely segíti a tanító megfigyeléseit. Ez leginkább a szöveges értékelésre hasonlít. Álljon itt egy, a kerettanterv alapján összesített "kérdőív":

Önismeret: *Hogyan viszonyul önmagához a tanuló? Gondolkodik-e saját magán, érzelmein, viszonyain, tulajdonságain? Reflektál-e saját cselekedeteire, fejlődésére, igényeire? Képes-e egyre pontosabban kifejezni – verbálisan, alkotással – belső világát, gondolatait, véleményét?*

Fejlődésre törekvés: *Meglátja-e a saját cselekvései/késztetései és állapotai közötti összefüggéseket? Megfogalmaz-e célokat a maga számára? Figyelembe veszi-e a külső és belső körülményeket?*

Társas kapcsolatok: *Átlátja-e társas viszonyrendszerét (egyre bővülő körben)? Reflektálni tud-e a kapcsolatok jellegére, minőségére? Fel tudja-e mérni, mitől rossz/ mitől lehet jobb egy-egy kapcsolat? Látja-e benne saját (viselkedésének) szerepét? Ismer-e kapcsolaterősítő (pl. kommunikációs, udvariassági, konfliktuskezelési) technikákat, elemeket? Törekszik-e arra, hogy alkalmazza ezeket?*

Társak figyelembevétele: *Cselekvéseiben, együttműködéseiben megjelenik-e a másik (érzéseinek, érdekeinek) figyelembevétele: nézőpontváltás, empátia, az "aranyszabály" alkalmazása? Általános szabályok, elvek elemzésekor megjelenik-e a társ/közösség szempontja?*

Kötődés, attitűd: *Meg tudja-e fogalmazni, hogy számára kik a szeretett emberek, melyek a fontos, kedvelt dolgok? Tágul-e ez a kör (tágabb csoportok, nemzet, emberiség, kultúra, természet felé)? Ismeri-e a szeretet, odafigyelés, törődés formáit? Megjelenik-e a kölcsönösség abban, ahogy a kapcsolatairól beszél?*

Elfogadás: *Növekszik-e tudása a (kulturális, biológiai) sokféleségről? Érdeklődéssel fordul-e efelé? Képes-e (vagy legalább megpróbálja) magát egy eltérő tulajdonságú, körülményű vagy identitású embertársa helyébe képzelni? Megtalálja-e a közös vonásokat? El tudja-e fogadni a másságot bizonyos mértékig? Ha nem, tud-e reflektálni arra, miért nem?*

Viszony a világhoz: *Törekszik-e tudásának bővítésére (az éppen tárgyalt témában)? Alkot-e ítéletet erkölcsi vagy egyéb jellegű helyzetekről? Árnyaltabbá, körültekintőbbé válik-e az ítéletalkotás folyamata (pl. több információ figyelembevételével)? Megfontoltabb-e az információszerzésben (a "valódi" és virtuális világban is)? Tudatosodik-e benne a különböző nézőpontok, vélemények sokfélesége?*

Szabályok: *Felismeri-e az életét meghatározó (írott, kimondott vagy kimondatlan) szabályokat? Hajlamos-e követni őket? Meg tudja-e fogalmazni egyes (életéhez legközelebbi) szabályok értelmét, célját? Tudja-e ugyanakkor kritikai szemmel is értelmezni és hozzáállását kifejezni? Részt tud-e venni egy szabály megalkotásának folyamatában, figyelembe véve különböző szempontokat?*

Felelősség: *Különböző viszonyaiban megjelenik-e a felelősségérzet illetve az ilyen cselekedet? Például mikor érzi úgy, hogy segítenie kell másoknak, vigyázni kell tárgyakra, a közösség számára hasznos cselekvést kell végeznie? Gondolkodik-e felelősséggel önmagáról? Előretekint-e a jövőbe, végiggondolja-e a jelen cselekvéseinek következményeit?*

Természetesen a sorozat bővíthető, az erkölcstan tanításakor felmerült legfőbb értékekre vonatkozó kérdéseket alkothatunk. Ezeken kívül érdemes kiegészíteni a következő, gyakorlatibb szempontokkal, amelyek azonban ugyanúgy kapcsolódnak a fejlesztési célokhoz.

Együttműködés: *Csoportos, páros feladatokban, közös munkában együttműködő-e a tanuló? Követi-e a játékszabályokat? Részt vesz-e a közös munka/játék szabályainak alakításában?*

Vitakultúra: *Beszélgetések során figyel-e társára? Kifejezi-e saját véleményét, reflektál-e a másikra? Be tudja-e tartani a moderálási feltételeket? Tudja-e alkalmazni a tanult kommunikációs technikákat?*

Alkotás: *Meg tudja-e találni a számára legmegfelelőbb módot az önkifejezésre? Törekszik-e a munkája igényes kivitelezésére (verbális és nemverbális módon is)?*

Értékelés: *Tud-e saját illetve mások munkájára vagy cselekvéseire (viselkedés, beszédmód) reflektálni? Meglátja-e a pozitívumot, a neki személyesen tetszőt és tud-e udvariasan kritizálni?*

Csoportdinamika: *Hogyan fejlődik a csoport együttműködése, odafigyelés, konfliktuskezelés, elfogadás, egymás segítése? Milyen szerepe van ebben egyes tanulóknak?*

**A tevékenység értékelése és az osztályzás**

Eddig az értékelésről mint a *fejlődésre* történő tanári reflektálásról beszéltünk. Ehhez igyekeztünk minél megalapozottabb, minél részletesebb szempontsort összeállítani – amely így csakugyan nagy feladatot jelenthet a tanító számára. Ez a (valódi pedagógiai) értékelés azonban nehezen váltható át osztályzatokra. Sajnos sok helyen dönt úgy az iskola, hogy osztályozni kell a tantárgyat – ámbár a törvény lehetőséget ad szerencsére a helyi választásra: érdemjegy vagy szöveges értékelés. Ha így van, kétféle módozatot javaslunk.

1. Különböző tanulói tevékenységek osztályozása, de nem *tartalmuk*, hanem *minőségük* szerint. Ez azt jelent, hogy egy fogalmazás esetében nem a tartalmát osztályozzuk, hanem a megfogalmazás, érvelés igényességét. Ilyen tevékenységek például: *aktivitás az órán* – szívesen vesz-e részt feladatokban, beszélgetésekben, játékokban; *feladatok végzése* – kutatás, fogalmazás, alkotás; csoportban való aktív, önálló produktív részvétel. Ki lehet emelni egy-egy különösen "érett", érdekes, egyéni gondolat megfogalmazását, és azt jutalmazni. A munkákból összeállítható az év folyamán személyes mappa, avagy "portfólió", amely tükrözi, hogy a tanuló aktívan részt vett a tanulásban. Itt nem a tanulás eredményét értékeljük, hanem a folyamatát.

Két fontos megjegyzés: ha lehetséges, ne legyenek rossz osztályzatok! Az ötös és a négyes elegendő, márcsak azért is, mert amint súlyosabb osztályzatok tűnnek fel, a gyerekek kedvét elvehetik attól, hogy önmagáért a tantárgyért dolgozzanak, és a nyitott, bizalmas légkör is elveszhet. Érdemes előre megbeszélni, mi mindenre és mit figyelembe véve kapják az osztályzatot, ez egyben a tantárgyi fejlesztést is szolgálja. A másik pedig az, hogy mindig vegyük figyelembe, honnan indul egy tanuló: aki nem szeret mások előtt megnyilvánulni, nem kapjon rosszabb jegyet ezért, de legyen lehetősége például alkotásokat létrehozni. Az a legjobb, ha az értékelést több pillérre helyezzük. Nagyobbaknál, felső tagozaton az is lehetséges, hogy például egy csoportos projektmunkát vagy önálló feladatot kapnak/választanak a gyerekek, és a félév végére kell bemutatniuk az eredményt, majd közösen értékeli a csoport.

Jó, ha a pedagógus az általa kidolgozott értékelési-osztályzási rendszert bemutatja a szülőknek is. Még mindig rendkívül sok félreértés vagy tisztázatlanság, bizonytalanság van a tantárggyal kapcsolatban. Használjuk ki a tájékoztatási lehetőségeket! Ezen kívül nagyon hasznos és előrevivő – különösen nagyobb iskolákban –, ha a tanítók és etikatanárok megpróbálják közösen kialakítani az értékelés alapjait, majd a saját osztályaikra dolgozzák ki pontosan.

2. Végül említést kell tennünk a legegyszerűbb osztályozási módról, amikor minden tanulónak egyszerűen ötöst adunk. Ezzel gyakorlatilag a “részt vett” minősítést adjuk. Ez azt jelenti: itt voltál, velünk voltál, önmagadat adtad, ezt köszönjük, és csak így tovább. Ugyanakkor a korábban kifejtett szempontok alapján folymatosan jelezhetünk vissza a gyerekeknek, vagy kérhetjük őket önreflexióra és egymás értékelésére is. Mielőtt megkönnyebbülve egyetértünk vagy esetleg felháborodunk ezen a gyakorlaton, végiggondolásra ajánljuk a következőket.

– Az erkölcstan értékelésének osztályzáshoz kötése mellett valós szakmai érvek nem sorakoztathatók. A tantárgy tanítási szemléletével nem egyeztethető össze, és inkább negatív hatással van a tanulási folyamatra. Ha a tantárgy megszabadul az osztályzás terhétől és kötöttségétől, a valódi tanulásra fordíthatjuk a figyelmünket és az energiáinkat. (És kiderülhet, hogy érdemjegyek nélkül is van fejlődés.)

– Bár sok pedagógus úgy érzi, hogy nem szabadna osztályozni a tárgyat, a tantestületi viták során gyakran kiderül, hogy az osztályzás mellett érvelők fő indoka az, hogy az érdemjegy egyfajta motivációs – de inkább fegyelmezési – eszköz. Ugyanakkor az osztályzás mint szummatív értékelési forma, valamiféle objektív mérce állítását kell jelentse, legyen az bármily nehéz is. Az érdemjegy nem lehet büntetési- vagy fegyelmezési eszköz.

– Minden tantestületnek lehetősége van arra, hogy ne az osztályzást válassza az erkölcstan esetében. Mivel itt az osztályzással többet ártunk, mint amennyi haszna lehet, ráadásul bizonytalanságot szül, tisztában kell lennünk azzal, hogy ez bizony a mi felelősségünk is. Akkor is így van ez, ha joggal vethető fel a kérdés: a központi szabályozás miért kínálja fel egyáltalán az érdemjeggyel való értékelés lehetőségét? Ezért ha iskolánkban mégis az osztályzás a meghatározott értékelési forma, bátorítsunk egymást a rossz gyakorlat megváltoztatása melletti szakmai érvelésre.

Azoknak a kollégáknak, akik esetleg tartanak attól, hogy osztályzás nélkül "leértékelődik a tantárgy”, egy nyolcadik osztályban tanító pedagógus visszajelzését szeretnénk bemutatni: *"Az erkölcstan órákon a témák nagyon változatos munkaformákat, feladatokat tesznek lehetővé. A gyerekek megszokták, s már gátlások nélkül beszélgetnek, alkotnak véleményt. Tudják, hogy rossz válasz nincs. A zárkózottabb vagy gyengébb képességekkel rendelkező gyerekek is megnyílnak, szívesen vesznek részt a tevékenységben. Az otthoni munkát általában nem szívesen végzik, de az évek alatt ez is megváltozott ennél a tantárgynál. Bemutatókat készítenek, megnézik az ajánlott filmeket, tovább kutatnak a témában. Annak ellenére, hogy "nem tanulunk", nincs dolgozat, számonkérés, nagyon sok minden megragad bennük, melyek egy-egy ilyen típusú feladatnál újra felszínre kerülnek. Sokszor évekre visszamenőleg is emlékeznek témákra, példákra.”*

**Szakmai önfejlesztés**

Az erkölcstan tanításához a köznevelési törvény nem ír elő kötelező végzettséget a tanítók számára. A tantárgy bevezetésekor a meglévő szakmai tapasztalat és a fellelhető tantíási segédanyagok (tankönyvek, kézikönyvek) segítségével készülhetett fel egy tanító a tanításra. Azóta a tanítóképző intézmények kidolgozták az erkölcstan tantárgypedagógiáját és beépítették képzésükbe, tehát a végzettek bizonyára fel vannak vértezve a kellő tudással. Ezen kívük az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet kidolgozott egy harmincórás képzést tanítók számára, amely tömör és intenzív áttekintést ad a tantárgy lényegéről és módszertanáról. Ezeket a Pedagógiai Oktatási Központok szervezik, érdeklődni, tájékozódni pedig a *http://tovabbkepzes.sulinet.hu/* újonnan (2017. január) nyílt weboldalon lehet. A résztvevő tanítók általános visszajelzése, hogy a kurzus "megerősített abban, hogy eddig is megfelelő módon tanítottam, és bátorságot adott ahhoz, hogy még nyitottabban, rugalmasabban, játékosabban tanítsak". Többek számára azonban nem mindegyik eleme elfogadható a tantárgyi szemléletnek: például a túlzott rugalmasság, a nehezen tervezhetőség és a pedagógus moderátor szerepe.

Mindezek a lehetőségek azonban a kollégák nagy részéhez nem jutnak el, így gyakorlatilag továbbra is az önképzés marad számukra – és némi bizonytalanság. Szükséges lenne a megerősítés, a szakmai ötletekhez, anyagokhoz való hozzáférés. Erre három megoldást javaslunk.

1. Sokan támaszkodnak értelemszerűen a tankönyvek anyagaira. Jelenleg két tankönyvcsalád rendelhető általánosan (négy évfolyamra): a volt NTK és a volt Apáczai Kiadó Erkölcstan tankönyvei. Jelenleg mindkettő OFI-kiadvány. Elérhetőek még a Mozaik Kiadó 1. osztályos nyomtatott és 2. osztályos digitális tankönyvei *Útravaló* címmel, valamint a Raabe Kiadó *Én, te, ő/mi* 4 évfolyamos tankönyvcsaládja (rendelhetők a kiadónál). Sokan azonban tankönyv nélkül tanítanak, vagy mert nincs szükségük rá, vagy azért, mert nem fér bele a keretbe –, mégis javasoljuk, hogy legalább a könyvtár próbáljon beszerezni többféle kiadványt, különösen a kézikönyveket, amelyek tele vannak jobbnál-jobb ötletekkel, feladatvariációkkal és háttérismerettel. (Megjegyzés: az NTK-s tankönyvekhez nem tartoznak kézikönyvek, a volt Apáczai tankönyveihez viszont mindhez elkészültek, de nagyon nehezen lehet megtalálni őket. Erről kérhetnek információt a *kapcsolat@erkolcstant-tanitok.hu* címen.) Ötletadó segédletek még például Csendes Éva *Életvezetési ismeretek* című alsó tagozatos könyvei, a Harmat Kiadó *Kívül-belül* c. munkafüzete (remek kézikönyv is kísérte) és *Játéktár* c. könyve.

2. Az interneten elérhető anyagok, óratervek, gyűjtemények stb. szintén gazdag forrást kínálnak. Ezek közül ajánlunk néhány weboldalt: *erkolcstan.hu*, *erkolcstant-tanitok.hu*, *ofi.hu/erkolcstan* (a bal oldali menüpontokban lehet keresgélni az Erkölcstan címszó alatt). A *pedagogusvilag.hu* oldal is sok anyagot nyújthat, és a Móra Kiadó megjelentet a honlapján tematikus ajánlókat – mindkettő regisztrációval érhető el. Külön figyelmet érdemel – úgy is mint rendkívüli pedagógiai érték – a *Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák fejlesztése* programcsomag, amely tartalmában sok átfedést mutat az erkölcstannal, és megtalálható a *kooperativ.hu* weboldalon.

3. A leggazdagabb forrást azonban a kollégák tapasztalata jelenti. Egy közös adatbázis létrehozása minden tantárgyból rendkívül hasznos. A "megosztás – sharing" nem a digitális korszakban kezdődött: egy közös mappa vagy polc lehet a tanáriban, ahová az újdonságok vagy jól bevált anyagok kerülnek: versek, mesék, kérdéssorok, játékleírások, óratervek vagy tematikus tervek, közösen használható képanyagok, filmek. A technika szélesíti a lehetőségeinket: többek által elérhető felületekre menthetjük a dokumentumokat, a tanórai anyagokon túl ajánlásokat csatolhatunk, és különösen érdekes lehet egy-egy reflexió a lezajlott óráról. Egy megosztott dokumentumot közösen is szerkeszthetünk: ezzel folyamatosan szélesedik a használhatósága. A közösségi oldalakat is kihasználhatjuk: több szakmai csoport alakult a Facebookon, ahol azonnal megoszthatjuk híreinket, tapasztalatainkat vagy kérdéseinket. Ilyen módon ismeretlen kollégákkal is kapcsolatba kerülhetünk, és más körülményekkel is megismerkedünk. Mindez növeli a szakmai tudásunkat, és erősíti az önbizalmunkat. Ilyen tapasztalatok gyűjteményében keresgélhetünk például a *http://www.erkolcstant-tanitok.hu/ti-irtatok/* oldalon – ahol az értéklési lehetőségekről is szó van.

Az erkölcstan – etika – tanításáról szóló cikksorozatunk végére értünk ezzel. Kívánunk minden kollégának sok sikert és örömöt a gyerekekkel közös tanuláshoz.