

Fenyődi Andrea:
Erkölcstanári segédkönyv
a gimnáziumok 5-6. évfolyama számára

Készült a Társadalmi Megújulás Operatív Program támogatásával
a „Szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztése”
TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0012 sz. projekt keretében, 2015-ben,
a Pécsi Tudományegyetem Műszaki és Informatikai Kar gondozásában

Pécsi Tudományegyetem
Műszaki és Informatikai Kar
Pedagógia Tanszék

2015

Fenyődi Andrea: *Erkölcstanári segédkönyv a gimnáziumok 5-6. évfolyama számára*

A segédkönyv szakmai bírálója: Jakab György tudományos munkatárs, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

Olvasószerkesztő: Kasznár Veronika Katalin, Szega Books Kft.

Tartalomjegyzék

Előszó	5
1. Az erkölcsstan tanításának alapjai	6
1.1. Az erkölcsstan bevezetése	6
1.2. A tantárgy értelmezése és céljai	7
1.3. Tudományos alapok	9
1.4. A tantárgyi tartalom és a kerettantervi tematika	11
1.4.1. A Nemzeti alaptanterv tartalmi szabályozói.....	11
1.4.1.1. Alsó tagozat.....	11
1.4.1.2. Felső tagozat.....	11
1.4.2. A kerettanterv tartalmi szabályozói.....	12
1.4.3. A kerettantervi témaháló.....	14
1.5. Az erkölcsstan tanítási szemlélete	16
1.5.1. A NAT és a kerettantervi bevezető.....	16
1.5.2. A javasolt tanítási koncepció összefoglalása.....	20
2. Tervezés és módszerek	22
2.1. Tervezési javaslatok	22
2.1.1. Értékek, fejlesztési célok rendelése a kerettanterv témaköreihez.....	22
2.1.1.1. A fejlesztés megtervezése feladatokkal.....	23
2.1.1.2. A tanóra íve, szakaszai.....	23
2.1.1.3. Ráhangolódás.....	24
2.1.2. Tervezés a kerettanterv résztémái szerint.....	24
2.1.3. Fejlesztés adott problémára.....	25
2.1.4. Fejlesztés értékek meghatározásával.....	25
2.1.5. A rugalmasság elve a tervezésben és az óravezetésben.....	26
2.1.6. Gyakorlati kérdések.....	26
2.1.7. Értékelés, reflexiók.....	27
2.2. Értékelés	27
2.2.1. Az értékelés rendszere.....	29
2.3. Módszertani ajánló	29
2.3.1. Játék.....	30
2.3.2. Beszélgetés.....	30
2.3.3. Vita.....	31
2.3.4. Fogalmak értelmezése.....	34
2.3.5. Információgyűjtés.....	34
2.3.6. Projektmunka.....	35
2.3.7. Asszociációk.....	35
2.3.8. Önkifejezés alkotással.....	36
2.3.9. Esetelemzés.....	36
2.3.10. Szituációs játék, dramatizálás.....	37
2.3.11. Képek használata, vizualitás.....	38
3. A kerettanterv résztémáinak feldolgozása	39
3.1. Én magam témakör	39
3.1.1. Résztéma: Egy belső hang: a lelkiismeret.....	39

3.2. Én és a társaim – A kapcsolat ápolása	40
3.2.1. Résztéma: A kapcsolat ápolása	40
3.3. Én és közvetlen közösségeim – A mi csoportjaink	41
3.3.1. Résztéma: A mi csoportjaink	42
3.4. Én és tágabb közösségeim – Etnikai közösségek	43
3.4.1. Résztéma: Etnikai közösségek	43
3.5. Én és környezetem – A mozgóképek hatása	44
3.5.1. Résztéma: A mozgóképek hatása	44
3.6. Én és a mindenség – A tudomány	45
3.6.1. Résztéma: A tudomány	46
4. Fejlesztési ívek	47
4.1. Egészség	48
4.2. A világháló	53
4.3. Megértés	57
4.4. Együttműködés, szabálykövetés	62
5. Hasznos linkek, elérhető segédletek	67
5.1. Weboldalak	67
5.2. Tantárgy	67
5.3. Pszichológia, tanuláselmélet	67
5.4. Módszertan	67
5.5. Tanítási segédletek	68
5.6. Játékok	69
5.7. Szöveg- és versgyűjtemények	69
5.8. Óratervek	69
Zárszó	71

Előszó

Kedves Olvasó!

Ezzel a segédkönyvvel az általános iskolákba és a hat- és nyolcévfolyamos gimnáziumokba 2013 őszén bevezetett új tantárgy, az erkölcsstan tanításához szeretnénk támogatást nyújtani.

A tantárgy már meglévő hagyományokra épül a magyar intézményes oktatásban-nevelésben. Az etika, emberismeret, gyermekfilozófia, médiakultúra tartalmi elemei, szemléletmódja és módszertani eszköztára is megjelenik az erkölcsstan tanításában, csakúgy, mint a szociális kompetenciák fejlesztésének és az osztályfőnöki óráknak a tematikája. Tehát a terület nem ismeretlen, de ilyen egységes rendszerben, első évfolyamtól nyolcadikig heti rendszerességgel eddig nem volt lehetőség arra, hogy a gyerekek érdeklődését, tudását, igényeit középpontba helyezve elsősorban róluk, viszonyaikról és viszonyulásaikról beszélhessünk egy iskolai tantárgy keretein belül. Ebben új ez a tantárgy, mely szemléletváltást igényelhet a pedagógus részéről is.

Könyvünk egyrészt azzal a céllal íródott, hogy bárki, akit érdekel az erkölcsstan, ismereteket kapjon róla. Másrészt a gyakorló tanároknak – elsősorban az 5-6. évfolyamon – segítséget kínáljon a mindennapi tanításban. Miben áll ez a segítség? Alapvető *ismereteket* szeretnénk nyújtani a tantárgy tantervi megalapozásához, megismertetni a tematikát, a tantárgyi előzményeket. Célunk segíteni annak *megértését*, milyen módon épül fel a nyolcévfolyamos tematika, milyen céljai lehetnek a tantárgy oktatásának, milyen fejlesztési íveket jelelhetünk ki, milyen tantárgyi sajátosságok jelenhetnek meg, melyek a fő elvei a tanítási koncepciónak, milyen tanári és tanulói szerepváltozások lehetnek szükségesek ezeken a tanórákon. *Támogatást* szeretnénk nyújtani a tanítási folyamat tervezéséhez, megvalósításához módszertani ötletekkel, tervezési javaslatokkal, hasznos irodalom és linkek ajánlásával – a pedagógusok mindezeket napi szinten hasznosíthatják a felkészülésben. Ugyanakkor nem hallgatjuk el azt az álláspontunkat, hogy az erkölcsstan tanítását még nagyon sok megválaszolatlan kérdés kíséri, amelyek nyitottak maradnak. Minden erkölcsstanár további feladata lehet, hogy ezekre választ keressen. Ezekre a kérdésekre, valamint a felmerülő nehéz helyzetekre is felhívjuk a figyelmet, hogy *felkészülhessünk* rájuk.

Mivel könyvünk átfogó szemléletben mutatja be a tantárgy jellemzőit, úgy gondoljuk, minden évfolyamon, alsó tagozaton is jól használható tudást nyújt. Bizonyos elemei – például a módszertani ötletek – más tantárgyak oktatását is segíthetik.

Egy erkölcsstan támogatását szolgáló segédkönyv nem lenne hiteles, ha nem hangsúlyoznánk, hogy mindez, amit itt megjelenik, elsősorban a szerző szakmai meglátásait tartalmazza. Nem az egyetlen biztos utat kínálja a sikeres tanítás felé. Ahogy a kerettantervi bevezetőben megfogalmazott tantárgyi koncepció is kiemeli: a tanítási helyzet mindig egyedi, a gyerekek és a pedagógus személyisége, kapcsolata, tudása befolyásolja. Ezért a valódi tantárgyi koncepció mindig helyben alakul ki, ennek alapja pedig a rugalmasság. Abban szeretnénk *megerősíteni* a kollégákat, hogy vágjanak bele ebbe a feladatba. Könyvünk tartalma ehhez nyújthat segítséget. Biztosak vagyunk abban, hogy a tantárgy tanítása mind a kollégákat, mind a gyerekeket új tapasztalatokkal és jó élményekkel gazdagítja.

1. Az erkölcsstan tanításának alapjai

Könyvünk első részében röviden áttekintjük a tantárgy bevezetésének körülményeit, majd a Nemzeti alaptantervben és a kerettantervben meghatározott tartalmakat mutatjuk be. Ezután egy tanítási koncepciót, szemléletet vázolunk fel, amely ebben a két dokumentumban is megjelenik. Mivel fontosnak tartjuk, hogy azok az Olvasók, akik az erkölcsstan tanáráként olvassák ezt a könyvet, végiggondolják saját véleményüket a felmerülő problémákkal kapcsolatban, néhány helyen kérdéssort állítottunk össze, hogy segítsük ezt az önismereti munkát.

1.1. Az erkölcsstan bevezetése

2011-ben született meg az új köznevelési törvény, amely rendelkezik az erkölcsstan tantárgy bevezetéséről. Négy fontos elemet tartalmaz:¹

- Az állami iskola 1-8. évfolyamán az erkölcsstan óra vagy az ehelyett választható, az egyházi jogi személy által szervezett hit- és erkölcsstan óra a *kötelező tanórai foglalkozások* része. (35/A. §)
- A fakultatív hitoktatásnál és a hit- és erkölcsstanoktatásnál az *egyházi jogi személy* feladata a hit- és erkölcsstanoktatás megszervezése. (35/B. §)
- Az erkölcsstanórát vagy az ehelyett választható, az egyházi jogi személy által szervezett hit- és erkölcsstan órát az iskolai nevelés-oktatás első, ötödik évfolyamán 2013. szeptember 1-jétől kezdődően *felmenő rendszerben* kell megszervezni. (97. §)
- Az iskolai nevelés-oktatás ötödik-nyolcadik évfolyamán az erkölcsstan tantárgy tanítására az alkalmazható, aki a tantárgynak megfelelő *szakos tanári végzettséggel és szakképzettséggel* rendelkezik, vagy az iskolai nevelés-oktatás ötödik-nyolcadik évfolyamán pedagógus munkakör betöltésére jogosító végzettséggel és szakképzettséggel rendelkezik, továbbá legalább *hatvan órás pedagógus-továbbképzés* vagy szakirányú továbbképzés keretében elsajátította az erkölcsstan oktatásához szükséges elméleti és módszertani ismereteket. (98. §)²

A törvény elfogadásával tehát döntés született egy új tantárgy bevezetéséről az általános iskolákban. Heti egy órában, nyolc évfolyamon át tanulják az erkölcsstant azok a tanulók, akik – illetve akiknek a szülei – ezt a tárgyat választják, ugyanis vele párhuzamosan hit- és erkölcsstan is választható, amennyiben legalább egy egyház vagy felekezet meg tudja szervezni az oktatást az iskolában.³ Korábban tantárgyi keretben féléves etika vagy emberismeret modul volt választható, általában 7. évfolyamon.

A tantárgy céljairól vagy tartalmáról a törvényben nem esik szó. Ezek alapjait a 2012-ben megjelent Nemzeti alaptanterv határozza meg, majd a 2012. év végén kiadott kerettanterv bontja ki a tartalmi és pedagógiai részleteket. A későbbiekben alaposabban megnézzük e két dokumentum vonatkozó részeit.⁴ Itt csak röviden néhány olyan feltételről és körülményről beszélünk, amely a tantárgy történetét meghatározza.

A tantárgyról való rendelkezés és a bevezetés között kevesebb, mint két év telt el. Ezalatt először el kellett készülnie a kerettantervnek, majd ennek alapján a tankönyveknek. A kerettanterv megjelenése után két hónappal már be kellett adni az új tankönyveket engedélyeztetésre az Oktatási Hivatalba. Az engedélyek 2013 májusában születtek meg, ekkor állt össze a 2013/14. tanévre rendelhető tankönyvek listája.

Közben több cég és intézmény szervezésében elindultak a hatvanórás továbbképzések, amelyek lehetővé tették az iskoláknak, hogy a törvényben előírtak szerint képzett tanárok tanítsák a tantárgyat. Természetesen

¹ 2015. április 30. állapot szerint.

² 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 2011. évi 162. szám. (kiemelések a szerzőtől.)

³ Az állam teljesen az egyházakra bízta a hit- és erkölcsstan oktatásának megszervezését és tartalmi szabályozását. Bár nem egyértelmű, ez a tantárgy is újnak számít, mivel megkülönböztetik a „fakultatív hittantól”, amely továbbra is jelen van az iskolákban, de nem órarendi keretben.

⁴ A NAT-ban több helyen megjelenik az erkölcsi nevelés szerepe, különböző tantárgyakra vonatkozóan is. A tantárgy tartalma sok helyen átfedést mutat az *Emberismeret, Etika, Szociális kompetenciák fejlesztése* és az osztályfőnöki órák tematikájával. Tanítási segédletként ezeket az anyagokat is használhatjuk. Lásd 5. fejezet.

etika vagy emberismeret szakos végzettséggel is lehetett tanítani. A törvény nem mond semmit az alsó tagozatról, ebből az következik, hogy az első négy évfolyamon tanítók részére semmilyen speciális képzés nem szükséges az erkölcsstan tanításához. Ugyanakkor a tanítóképzésbe nem épült be ennek a tantárgynak a módszertana. Jelenleg is az látszik, hogy az erkölcsstan bevezetését nem támogatta/támogatja erős szakmai képzés, és ez bizonytalanná teheti a pedagógusokat is.

2014 végére a tankönyvpiac átalakítása is megtörtént, a fő tankönyvkiadókat átvette az állam, vagy kiszorította a piacról. Emiatt a tanítási segédletek – tankönyvek, digitális tananyagok – száma folyamatosan csökkent. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet kezdett foglalkozni az állami taneszközfejlesztéssel. A 2014/15. tanévben már kiadták az ötödik és hatodik évfolyamra készült kísérleti erkölcsstan- és történelemkönyveket. Ezeket azért hívják kísérletinek, mert a tervek szerint a későbbiekben átalakítják őket a folyamatos tanári visszajelzések alapján.

Nagy várakozás előzte meg, hogy milyen arányban választják a szülők az erkölcsstant a hit- és erkölcsstanhoz képest. Az eredmények nagyjából 50-50 százalékot mutatnak. Megfigyelhető, hogy a kisebb vidéki településeken a hitoktatás erősebb, a nagyobb városokban viszont 25-30 fős erkölcsstancsoportok is vannak. A két tárgy között minden tanév végén újra lehet választani. A szervezési nehézségeken túl a pedagógusok nagy problémának tartják, hogy ezeken az órákon az osztályok két vagy több csoportra bontva tanulnak.

A tantárgy bevezetését nagy médiavisszhang kísérte, felmutatva a lehetséges problémákat, félelmeket. A bevezetés után viszont már igen kevés visszajelzést, reflexiót találunk például arról, hogyan is vált be a tantárgy, milyen szakmai vagy gyakorlati nehézségek vannak, és hogyan fogadták a tanulók.⁵

1.2. A tantárgy értelmezése és céljai

Az erkölcsstan mint tantárgy céljainak megfogalmazását sok tényező nehezíti. Amikor az oktatáspolitikai döntést hozott a tárgy bevezetéséről, nem határozták meg, miért is tartották fontosnak azt, hogy az általános erkölcsi nevelés, amely korábban is megjelent a tantervekben, külön órakeretet kapjon, nyolc évfolyamon át. Emiatt rengeteg találgatás kezdődött a társadalomban, a szülők és pedagógusok között is arról, mi fog történni az erkölcsstanoktatás keretein belül. Sokan feltételezték, hogy „helyes”, „alapvető” erkölcsi elveket kell megtanulniuk a gyerekeknek. A sokszor indulatos megnyilvánulásokból az az aggodalom tűnt ki, hogy nem lehetett tudni, milyen erkölcsi rendet, milyen elveket, szabályokat fognak az iskolában tanítani az erkölcsstan keretében. Például bizonyos erkölcsi dilemmákra milyen „helyes” válaszokat fognak kínálni? Milyen értékrend határozza majd meg a tankönyveket? Azok számára viszont, akik a társadalom értékválságában, a romló közmorálban hisznek, éppen ez volt kívánatos, ebben látták a kiutat, az iskolától várták a javulást. Ugyanakkor ők is biztosítékokat vártak arra, hogy a – szerintük – helyes értékeket, elveket tanítja majd az iskola. A pedagógusokban pedig ezeken túl felmerülhettek olyan kérdések is, hogy *hogyan* tudják majd elsajátíttatni a „helyes” értékeket, számon kérhető-e rajtuk, ha úgy tűnik, ez nem sikerül, és ha van „központilag” meghatározott értéktartalom, egyezik-e az övékkel, azaz képesek lesznek-e hitelesen tanítani.

A következő néhány gondolat azért lehet fontos, mert az erkölcsstannal, erkölcsi neveléssel kapcsolatos véleményekben sok túlzó általánosítást találhatunk, egyszerűnek feltüntetve egy komplex helyzetet. Egy alapos és feltehetően hatékony tantárgyi koncepció kidolgozásához szükséges lenne végiggondolni, hogyan értelmezzük az erkölccsel kapcsolatos fogalmakat, bár ez nem könnyű feladat. A későbbiekben bemutatjuk a tantervi szintű értelmezéseket, ugyanakkor azt ajánljuk a pedagógusoknak, hogy szánjanak kis időt a saját elképzeléseik végiggondolására, tudatosítására.

A mindennapokban – és tudományos szinten is – kettős értelemben használjuk az *erkölcs* szót. Egyik értelmezés szerint egy *közösségben, társadalomban* mindenki által *elfogadott szabályok összessége*. Az *erkölcs tanulása* pedig az a folyamat, melynek során a gyermek a nevelés hatására elsajátítja, interiorizálja ezeket a szabályokat. A másik értelmezés szerint az erkölcs olyan *belső szabályrendszer*, amely kialakul az ember

⁵ Pedagógiai naplók gyűjteménye: <http://www.ofi.hu/pedagogiai-naplok>. Utolsó letöltés: 2015. 07. 08.

elmjében, amelyhez saját viselkedését viszonyítja, és amely alapján mások viselkedését megítéli. Az erkölcsstan mint tantárgy megjelenése sokaknak azt sugallhatta, hogy a tantárgy, az iskola célja a társadalmi erkölcsök megtanítása és/vagy a gyerekek belső erkölcsének alakítása.⁶

Az első értelmezéssel nehézségekbe ütközünk. Még ha el is fogadjuk, hogy léteznek a társadalomban egyértelmű és általánosan elfogadott értékek vagy erkölcsök, ha össze akarjuk gyűjteni ezeket, kiderül, hogy nehezen – és csak szubjektíven – határozható meg, melyek azok a szabályok, értékek, amelyeket a közösség minden tagja (vagy legalábbis a többség) elfogad. Ráadásul többféle csoportnak tulajdonítunk értékrendet: nemcsak a társadalomnak, hanem kisebb közösségeknek, családoknak is. Ezért még ha körvonalazható is bizonyos értékek csoportja vagy fontossági sorrendje adott közösségekben, így is nagyon sokszínű, változatos lesz a kép.

Az erkölcs másik definíciója még nagyobb változatossághoz vezet. Ha egyes emberek belső érték- és szabályrendszerét tekintjük, úgy neveltetésük, környezetük, gondolkodásuk különbségei miatt végtelen számú különböző „erkölcsi rend” alakulhat ki. Ugyanakkor nagyon sok a hasonlóság is, a hasonló kulturális közeg miatt.

Mindkét értelmezéshez kapcsolódik egy másik probléma. Ha erkölcsről, értékekről, azaz *erkölcsi fogalmakról* beszélünk, azokat mindnyájan egyedileg értelmezzük. Közmegegyezés lehet arról, hogy a *becsületesség, igazmondás, szerénység* fontos értékek, ám az, hogy ki mit ért *becsületen*, milyen cselekvéseket, személyeket ítél *becsületesnek*, sosem teljesen egyforma, mert mindenki a saját tapasztalatai alapján ítéli meg.

Az erkölcs fogalma több elemet foglalhat magában: értékeket, szabályokat, normákat, megítéléseket. A szabályokat szétválaszthatjuk erkölcsi szabályokra és (társadalmi) együttműködési, együttélési szabályokra, melyek lehetnek írott és íratlan szabályok. Tág értelemben idesorolhatjuk az illemt, szokásokat, rítusokat is. Ezek mind illeszkedhetnek az erkölcsstan tematikájába.

Mindezek csak még bizonytalanabbá teszik az erkölcsstan tantárgyi fejlesztési céljainak megfogalmazását. A társadalmi reakció ugyanakkor kettősséget jelez: egyrészt sok szülő szükségesnek érzi, hogy „erkölcsi leg” neveljék a gyerekeket intézményesen is, mivel annyi negatív hatás éri őket, de vannak olyanok is, akik teljesen elutasítják a direkt erkölcsi nevelést az intézményekben, elsősorban attól való félelmükben, hogy a sajátjuktól nagyon – vagy legalábbis kritikus pontokon – eltérő erkölcsi ítéletekkel találkoznak a gyerekeik.⁷ Ugyanakkor az iskola szocializációs funkcióját a nagy többség elismeri, vagy legalábbis elfogadja.

Értéktételeket nemcsak direkt módon tud közvetíteni az iskola, hanem mindennapi viselkedések bemutatásával, megítélésével, tananyagválasztással, a tanárok személyes megnyilvánulásaival is. A gyerekek kérhetik is a felnőtt igazságtételét vagy véleményét bizonyos esetekben, sokszor szívesen el is fogadják. Mondhatjuk, hogy értékek nélküli, erkölcsi szabályokat nem felmutató iskola nem létezhet – mint ahogy személy sem. Még ha figyelnénk is arra, hogy ne hangoztassunk direkt értéktételeket, közvetetten mindig képviseljük a saját értékrendünket. A gyerekek, akik folyamatosan figyelik tanáraikat, ha nem is feltétlenül tudatosan, de észreveszik a tanár reagálását bizonyos helyzetekre, és levonják a következtetéseket.

Mi tehát a tantárgy elsődleges feladata, célja? A kulcsszó a *szocializáció* lehet. Olyan tudás kialakítása, képességek, valamint tulajdonságok fejlesztése, erősítése a gyerekekben, amelyekről úgy gondoljuk, hogy a többi emberrel való együttélést, együttműködést – és egyben saját boldogulásukat is – szolgálják. Ezt a tantervi tematika kiterjeszti az önmagunkkal, az emberiséggel és környezetünkkel való „együttműködésre” is. Érdemes elgondolkodni az alábbi kérdéseken:

⁶ Az, hogy feladata vagy joga-e az oktatásnak, köznevelésnek a gyerekek erkölcsi fejlődését befolyásolni, vitatott, vitatható kérdés, mint ahogy az is, lehet-e értéksemleges egy iskola. Erre könyvünkben nem térünk ki, de ezeknek a kérdéseknek felvetése, felismerése fontos, mivel érinti a tantárgy tematikáját, koncepcióját és a tanár feladatkörét. Ezzel kapcsolatban szintén érdemes a pedagógusnak véleményét alkotni.

⁷ Ahogy erre minden esély meg is van, mivel nem valószínű, hogy egy intézmény minden tagja teljesen ugyanolyan elveket vall. Én ezt nem tartom problémának, mivel a gyermek számára természetes, hogy a vele kapcsolatban lévő emberek gondolatait értelmezi. Egy intézmény dolgozói azonban törekedhetnek arra, hogy rendszeresen megbeszéljék, bizonyos helyzetekben milyen reakciót, viselkedést tartanak helyesnek – a maguk részéről is –, és ebben egyetértésre próbáljanak jutni. Ezt a közös megállapodást tartalmazhatná a pedagógiai program.

- Hogyan fogalmaznám meg, mi az erkölcs?
- Véleményem szerint mennyiben feladata az iskolának az erkölcsi nevelés?
- Melyek a számomra legfontosabb értékek, erkölcsi elvek? Milyen példákat tudnék hozni ezekre?
- Melyek számomra a negatív értékek? Hogyan viszonyulok ezekhez, hogyan reagálok ezekre?
- Vajon milyen viselkedéseim, megnyilvánulásaim közvetítenek valamilyen értéket a gyerekeknek?
- Véleményem szerint mi kell az emberek jó együttéléséhez?
- Miben kellene a tanítványaimnak leginkább fejlődniük a szocializáció területén?

1.3. Tudományos alapok

Ebben a fejezetben csak felvillantani szeretnénk néhány tudományterületet, amely az erkölccsel, erkölcsi fejlődéssel foglalkozik. Az *V. fejezetben* további olvasmányokat ajánlunk.

Erkölcsi kérdésekkel elsősorban a filozófia, etika foglalkozik, csoportok működésével a szociálpszichológia, azonban mivel nekünk az erkölcsi nevelés, az erkölcs tanulása a témánk, leginkább a pszichológiai kutatások eredményei illenek hozzá. A pszichológiának az erkölccsel foglalkozó részét morálpszichológiának hívják, de ide köthetők a fejlődéslélektan bizonyos területei és a tanulásról alkotott elméletek is.

Elsőként Jean Piaget⁸ figyelme fordult a gyermek mint tanuló lény felé a 20. század első felében, és ő alapozta meg a kognitív képességek természetes fejlődésének gondolatát. Vizsgálta a gyerekek erkölcsi fejlődését is, és hasonlóan az általános képességek alakulásához a moralitásról is azt állapította meg, hogy szakaszosan fejlődik. Az első, *premorálisnak* nevezett szakaszban (kb. 5 éves korig) még nem beszélhetünk erkölcsi gondolkodásról, nincs társas szervezethez, a szabályalkotás önkényes, nincs kollektív cél, együttműködés vagy versengés.

Kb. 5 és 7 éves kor között, a *heteronóm* erkölcsi szakaszban kötelezően követendő szabályokat, abszolút, módosíthatatlan erkölcsi parancsokat értelmek a gyermek, amelyek a felsőbb tekintélytől erednek. A megítélésnél elsősorban a következmény számít. 8-11 éves korban, az *autonóm* erkölcs szakaszában a gyermek már tudja, hogy a szabályok közös megegyezéssel születnek, ezért változtathatók. A tett megítélésekor figyelembe veszi a szándékot is. A büntetést úgy fogja fel, hogy az okulásunkra szolgálhat. A 4. szinten, 12 éves kor fölött már az *ideologikus* gondolkodás jellemző, a tágabb társadalmi kérdések megcélzása a személyes és személyközi helyzetek helyett.

Az amerikai Lawrence Kohlberg⁹ Piaget fejlődésmodelljét követte. Kutatásai során szintén szakaszokat különített el az erkölcsi fejlődésben, de arra is kíváncsi volt, érvényesek-e ezek a felnőttekre is. Elmélete szerint felnőttkorban is folytatódhat a szintek átlépése, de sok felnőtt egész életében megmarad egy „alacsonyabb” szinten. Piaget módszerét követve ún. morális interjúkat dolgozott ki, és a vizsgált személyek fejlődését éveken át követte. Elmélete szerint három fő szinten összesen hat szakaszba juthatunk el – bár a hatodik olyan ideális szakasz, amelynek képviselőivel nem nagyon találkozott. A *prekonvencionális* szinten lévő ember többnyire akkor tartja be a szabályokat, amikor tart a következményektől, a büntetéstől. A *konvencionális* szinten az emberek figyelembe veszik a közösségi normákat, mások jólétét, a kölcsönös elvárásokat a szokások és a rend megtartása érdekében. A *posztkonvencionális* szinten a társadalmi szerződés, a személyiségi jogok és az egyetemes erkölcsi elvek érvényesítésének szakaszai találhatók. A morálpszichológiában Kohlberg nézetei sokáig meghatározóak voltak, bár bírálatok is érték őt, mivel túlságosan az értelem szintjén, erkölcsi magyarázatok alapján vizsgálta az erkölcsi fejlettséget, valamint az erkölcsi megítélések alapjául az igazságosságot vette.

⁸ Piaget, Jean: *The Moral Judgment of the Child*. Free Press, New York, NY, US, 1948.

⁹ Kohlberg, Lawrence: *Moral Stages and Moralization: The cognitive-developmental approach*. In Lickona, Thomas ed.: *Moral Development and Behaviour*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1976.

Több kutató (Carol Gilligan, Martin L. Hoffmann) Kohlberggel szemben vagy őt kiegészítve, az empátiát tekintette az erkölcsi érzék alapjának.¹⁰ A 21. századi kutatásokban az érzelmek, intuíciók, azaz a tudatalatti által vezérelt döntések is figyelmet kaptak.¹¹

A 20. század második felében több pszichológiai irányzatban is nagy változások történtek, amelyek a moralitás kutatását is befolyásolják. A fejlődéslélektanban az új technikai eszközök – például a videó – megjelenése egészen fiatal gyermekek, csecsemők viselkedésének vizsgálatát is lehetővé tette. A *proszocialitás* – azaz a másokkal való együttműködés, egymás segítése – kutatásaiban kiderült, hogy erre már egy-két éves koruk körül készíttetés van a gyerekeknek.¹² Az idegrendszeri kutatások felfedezték a tükroneuronok hálózatát, amelyek funkciója lehet a társ viselkedésével való azonosulás, hasonló testi reakciók kiváltásával.

Az úgynevezett *kognitív forradalom* az elme működésére irányította a figyelmet. A kognitív pszichológia a viselkedések kutatása helyett az elmebeli szerveződésekkel, képességekkel, mentális modulokkal foglalkozik. Mivel úgy véli, hogy ezek jelentős része velünk született – tehát az evolúció folyamán kialakult – képesség, felvetődik az a kérdés, van-e valamilyen evolúciós haszna egy-egy ilyen képességnek, azaz adaptív-e.¹³ A pszichológia az antropológiai, etológiai, humánetológiai kutatások felé fordult, és kialakult az ún. *evolúciós pszichológiai* szemlélet, mely ezekre a kérdésekre keresi a választ. Ebben az irányzatban jelentős szerepe van a proszocialitás, a moralitás, az „erény” evolúciójának. Ezek a csoportos együttműködést szolgálják, ugyanakkor többfajta kognitív képességre is szükség van ahhoz, hogy az erkölcsi ítéleteinket meghozzuk. (Például nem elég észrevenni azt, hogy valaki nem segít szükség esetén, azt is felmérem, vajon miért nem teszi – oktulajdonítás, szándéktulajdonítás –, vagy hogy hányadik alkalommal történik ez – emlékezet működése.) Mindennek alapja pedig az ún. *theory of mind* – tudatelmélet, elmeelmélet, elmeolvasás – képessége, amely segítségével embertársainknak – és gyakran nem csak nekik – mentális állapotokat, azaz szándékokat, célokat, gondolatokat, vágyakat és tudásokat tulajdonítunk.

A 20. század végén jelent meg az elsősorban Glasersfeld nevéhez fűződő *konstruktivista* tanulásemélet,¹⁴ bár Piaget-t sokan az előfutárának tekintik. Eszerint a tudás nem „bekerül” az egyén elméjébe, nem is egy „tiszta lap” íródik tele a tapasztalatok által, hanem az elme maga alakítja aktívan azt. Részint a környezet hatására – tehát a tapasztalatokat feldolgozva – állandóan építi, azaz konstruálja saját tudását úgy, hogy a feldolgozást tulajdonképpen a már meglévő tudás végzi el. Így kap jelentőséget – a pedagógiában is – az előzetes tudás fogalma, mivel szerepe van abban, hogyan épülhet be az újabb tudáselem, vagy hogyan változhat meg a teljes tudásrendszer. Megjelenik a „gyermek mint kis tudós” metafora, amely azt fejezi ki, hogy a gyerek nem utánozva tanul, hanem elméleteket alkot, értelmez, következtet, feltételez és ellenőriz, így fejleszt saját tudását.

Az erkölcsi fejlődést tekintve a kognitív, a konstruktivista és az innatista (a velünk született tudást, képességeket elfogadó) szemlélet összeegyeztethető lehet. Az erkölcsi ítéletalkotás képessége bizonyára velünk született, a proszociális hajlamok, az empátia úgyszintén. A konstruktivista elmélet szerint a gyerekekben a környezetük megfigyelése során az emberek magatartásáról, szándékairól, elvárásairól, együttműködési módjairól szóló egyedi tudás alakul ki. Ennek a tudásnak egy része tudatos, más része implicit, vagyis nem tudatos lehet.

¹⁰ Az empátiakutatásokról lásd Kulcsár Zsuzsanna szerk.: *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. ELTE Eötvös, Budapest, 1999.

¹¹ Például Greene, Joshua – Haidt, Jonathan: How (and where) does moral judgment work? *Trends in Cognitive Sciences*, 2002/6, 517–523. Haidt, Jonathan: The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 2001/4, Vol. 108, 814–834.

¹² Például Meltzoff és munkatársainak kutatásai. Gopnik, Alison – Kuhl, Patricia K. – Meltzoff, Andrew N.: *Bölcsék a bölcsőben. Hogyan gondolkodnak a kisbabák?* Typotex, Budapest, 2010.

¹³ Evolúciós szempontból adaptívnek nevezhető egy tulajdonság, képesség, ha a faj sikerességét segítette. Amennyiben az erkölcsi tudásrendszer – tehát az ítéletek és az ítéletalkotásban működtetett képességrendszer – az emberi együttműködést, ezáltal az emberi faj sikerességét segítette elő, akkor az öröklött mentális mechanizmusok és hajlamok adaptívnek tekinthetők.

¹⁴ Glasersfeld, Ernst Von: *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. Falmer Press, London, 1996.

1.4. A tantárgyi tartalom és a kerettantervi tematika

A következőkben az erkölcsstan tartalmával, a „tananyaggal” foglalkozunk. A Nemzeti alaptantervből indulva végigkövetjük a tananyag kibontását. Ezt két okból is fontos. Mint új tantárgy, az erkölcsstan tartalma sokak számára ismeretlen vagy félreérthető lehet – hiszen nem volt korábbi tapasztalatunk róla úgy, mint például a történelemtől, irodalomtól stb. Másrészt megragadjuk az alkalmat, hogy alaposabban bemutassuk a tartalom struktúrájának kialakítását és annak logikáját.¹⁵

1.4.1. A Nemzeti alaptanterv tartalmi szabályozói

1.4.1.1. Alsó tagozat

A tantárgy tartalmát első körben a Nemzeti alaptanterv határozza meg. Alsó tagozaton ez tág keretek között marad. A NAT a következő, témájában idekapcsolható tantárgyi, illetve műveltségi területi tartalmakat javasolja feldolgozásra: „Az erkölcsstan tantárgy anyagához 1-4. osztályban a Nat Magyar nyelv és irodalom, Ember és társadalom, Életvitel és gyakorlat, valamint Művészetek műveltségterületének azok a fejlesztési követelményei és közműveltségi tartalmai az irányadók, amelyek az életkori sajátosságoknak megfelelő beszélgetési témákat, magatartásmintákat, életvezetési szokásokat közvetítenek.”¹⁶ Ugyanakkor konkrét javaslatokat is tesz témákra:

1. Ön- és társismeret

- 1.1. Milyennek látom magam? Milyennek látnak engem mások?
- 1.2. Mi a legjobb bennem?
- 1.3. Kire szeretnék hasonlítani?
- 1.4. Másokkal kapcsolatos értékek. Mi a jó és a fontos mások számára?

2. Értékek és normák

- 2.1. Hagyományok, szokások, ünnepek a családukban, az országunkban.
- 2.2. Más családok, települések, országok hagyományai, szokásai, ünnepei.
- 2.3. Együttélési szabályok, közös szabályalkotás.¹⁷

Ezzel a NAT igen nagy mozgásteret biztosít a tanítóknak.¹⁸ Látni fogjuk azonban, hogy ehhez képest a kerettanterv jócskán bővítette a tematikát. Koherensebb, a felső tagozattal mind tartalmában, mind módszertani megközelítésében jobban összefüggő anyagot hozott létre, ám be is szűkítette a tanítók mozgásterét.

1.4.1.2. Felső tagozat

A felső tagozaton a NAT jóval részletesebben határozza meg a tantárgyi tartalmat az alsó tagozathoz képest, talán túl részletesen is: „Az 5-8. évfolyamon az erkölcsstan tantárgyra az Ember és társadalom műveltségterület *Erkölcsstan, etika közműveltségi tartalmai érvényesek.*”¹⁹

5-8. évfolyam

1. Az emberi természet

- 1.1. Ember és természet.
- 1.2. Test és lélek. Egészség, betegség, fogyatékoság, egészség.
- 1.3. Ösztön, érzés, érzelem. Értelem, akarat.
- 1.4. Nyelv és gondolkodás. Tudás, képesség, tehetség.

¹⁵ A szerző tagja volt a kerettantervíró bizottságnak, tehát ezt a folyamatot közvetlenül megfigyelte és alakította.

¹⁶ *Nemzeti alaptanterv*, 2012. I.2.1. A köznevelési rendszer egyes feladataira és intézményeire vonatkozó külön szabályok. Az erkölcsstan oktatása.

¹⁷ *Nemzeti alaptanterv*, 2012. II.3.4. EMBER ÉS TÁRSADALOM. ERKÖLCSTAN 1-4. évfolyam.

¹⁸ A tanítók részéről újra és újra felmerül a kérdés: miért kell erre külön órakeret, ha más órákon úgyszólván feldolgozzuk, megbeszéljük ezeket a témákat? Hiszen olvasásórákon sok olvasmány vet fel erkölcsi kérdéseket, mutat mintákat, foglalkozunk az ünnepekkel, környezetismereten a természetvédelemmel. Egyébként pedig mindig ezt csináljuk: szocializálunk, értékeket és normákat közvetítünk, „tereljük a gyerekeket”.

¹⁹ *Nemzeti alaptanterv*, 2012. I.2.1. A köznevelési rendszer egyes feladataira és intézményeire vonatkozó külön szabályok. Az erkölcsstan oktatása.

2. *Erkölcsei személyiség, emberi társaság*

2.1. *Szokás, hagyomány, szabály, illem.*

2.2. *A lelkiismeret. Jó és rossz, bűn és erény.*

2.3. *Az ember mint értékelő és erkölcsi lény.*

2.4. *Önállóság, alkalmazkodás, engedelmisség. Őszinteség és hazugság.*

3. *Társas kapcsolatok*

3.1. *Társaink. Barátság, szeretet, tisztelet, segítő kapcsolat.*

3.2. *Nemiség, szerelem. A házasság. Család, otthonteremtés.*

3.3. *Előítélet, bizalom, együttérzés.*

3.4. *Nemzeti, nemzetiségi és etnikai hovatartozás, etnikai együttélés, etnikai háttérű konfliktusok.*

4. *Az emberi társadalom*

4.1. *Egyén és közösség. Társadalmi igazságosság. Szegények és gazdagok.*

4.2. *Szabadság és korlátozottság.*

4.3. *Munka, alkotás. Értelmes élet, boldogulás. Jól lét és jólét.*

4.4. *Jog, hatalom, politika, demokrácia.*

5. *A vallás világa*

5.1. *Meggyőződés, hit, világnézet.*

5.2. *A vallás mint lelki jelenség.*

5.3. *Vallási közösség és vallási intézmény.*

5.4. *Vallási népszokások.*

6. *A kereszténység és Európa*

6.1. *A nagy világvallások világképe és erkölcsi tanításai.*

6.2. *A zsidó és a keresztény vallás a Biblia tükrében*

6.3. *A kereszténység története. Az európai civilizáció és kultúra zsidó–keresztény gyökerei.*

6.4. *A keresztény valláserkölc és a kereszténység világi tanításai. Párbeszéd, együttműködés vallásos és nem vallásos emberek között.*

6.5. *Új vallási mozgalmak.*²⁰

Ez a tematika a Kamarás István professzor és munkatársai által kidolgozott *Embertan, emberismeret* program tartalma, amelyben az embert gondolkodó, társas, társadalmi és vallásos lényként mutatják be egy „multidiszciplináris” tantárgy kereteiben.²¹ Azonban bizonyos okok miatt a kerettanterv szerzői itt, felső tagozaton is végeztek átalakításokat. Csak kismértékű bővítés történt, inkább szerkezeti változások, illetve hangsúlyeltolódások figyelhetők meg.

1.4.2. A kerettanterv tartalmi szabályozói

A kerettanterv elkészítésekor a szerzők arra törekedtek, hogy a NAT-ban meghatározott tananyagot a tanulókhöz illeszkedő témaszerkezetbe helyezték, illetve a nyolc évfolyamot egységesebb rendszerbe illeszték. Emiatt a felső tagozaton nem a NAT-ban található sorrendben halad a tanterv. Ennek az az oka, hogy bár ez a tematika megfelelt egy féléves tárgynak a hetedik évfolyamon, négy éven át a gyerekek annyit változnak, hogy nem lenne szerencsés egy nagy témával egy teljes évig foglalkozni. Másrészt viszont mindegyik téma olyan, hogy megfelelő feldolgozással valamennyi korosztályt érdekelheti. Ezért a felső tagozaton azt a megoldást választották a kerettanterv szerzői, hogy mindegyik témakör két évfolyamonként ismétlődik, megtartva a horizontális szerkezetet: először az egyénnel foglalkozunk, utána társkapcsolataival, közösségi viszonyaival, végül pedig a környezetével és szellemi termékeivel. A két utolsó részben a tematika kibővült

²⁰ *Nemzeti alaptanterv*, 2012. II.3.4. EMBER ÉS TÁRSADALOM. ERKÖLCSTAN 5-8. évfolyam

²¹ Kamarás István OJD: Javítható-e az „erkölcsstan vagy hittan” elképzelés? *Új Pedagógiai Szemle*, 2012/ 4-6., 78–91.

a természeti és tárgyi környezethez fűződő kapcsolattal, valamint a vallás mellett a tudomány, a megismerés és a művészetek témáival.²² A vallás témája ugyanakkor háttérbe szorult.²³

Ezeknek a változtatásoknak a fő oka az volt – és ezt a kerettantervi bevezető is kiemeli –, hogy az erkölcsstan *tanítási szemlélete* nem bizonyos műveltséganyagok elsajátításán alapul, hanem mindenekelőtt a gyermekből indul ki, a gyermek önmagáról és a világról alkotott tudásából, a saját, már kialakult értékrendjéből, az ő viszonyulásait veszi vizsgálódás alá. Ez erősen konstruktivista megközelítés (lásd *1.3. fejezet*). A kerettanterv nagy témaköreinek elnevezése nem véletlenül kezdődik az Én szóval: *Én magam, Én és a társaim, Én és közvetlen közösségeim, Én és tágabb közösségeim, Én és a környezetem, Én és a mindenség*. Itt már részben választ kaphatunk arra a korábban feltett kérdésre, hogy miben különbözik az erkölcsstan a mindennapi, más tantárgyakban megjelenő szocializációs, illetve erkölcsi kérdésektől. Abban, hogy itt a gyermek, a tanuló és az ő tudása, meglátásai kerülnek középpontba. Ez persze nehezítheti a tanítási gyakorlatot, pontosabban másféle tervezést és óravezetést igényelhet, mint amit eddig nagyjából alkalmaztunk. (Erről szó lesz a *2.1. fejezetben*.)

Eddig a felső tagozaton történt átalakításokról beszéltünk, azonban az alsó tagozaton nagyobb változások történtek. Az erkölcsstan tanítási szemlélete és konstruktivista megközelítésmódja ugyanis azt a lehetőséget is felvetette, hogy ugyanezek a témák alsó tagozaton, már első osztályban is megjelenjenek. Hiszen hat éves korra már minden gyereknek vannak elképzelései, tapasztalatai mind kapcsolatairól, mind a környező világról, de ugyanúgy a képzeletről, a mesékről és önmagáról is. Tehát a tanórai tartalmakat megfelelő módon a gyerekek tudásához illesztve, minden témában számíthatunk az érdeklődésükre. Ugyanakkor – és ez rendkívül fontos – azzal, hogy kérdéseket vetünk fel, további gondolkodásra, értékelésre, magyarázatok alkotására ösztönözzük őket. Azokban a helyzetekben, amikor a társaiktól vagy a pedagógustól másféle tapasztalatokat, véleményeket hallanak, sok új információt ismernek meg, tehát tanulnak, fejlődnek.

Ezért a spirális szerkezetű tematika már első osztálytól kezdődik. Két évfolyamonként ismétlődik ugyanaz a hat nagy témakör, amelyek résztemáiban hol ugyanazok a kérdések jelennek meg, például *ki vagyok én; ki a barátom; milyen a kapcsolatom családommal* (hiszen ezekre a gyerekek más-más választ adhatnak különböző életkorokban), hol pedig más fogalmakat tartalmazó kérdések vetődnek föl, ahogy tudásuk is bővül, például *milyen csoportokhoz tartozom az iskolában és az iskolán kívül; milyen közös szabályaink vannak az osztályban; milyen konfliktusok fordulhatnak elő a csoportokon belül; mennyire vagyok szabad és önálló a közösségeimben* (3. nagy témakör).

Jelentősége van annak, hogy a kerettanterv egyes szám első személyben megfogalmazott kérdéseket használ. Egyrészt azt sugallja, hogy a gyermek maga gondolkozzon el ezeken, másrészt azt, hogy a tantárgy elsősorban kérdések felvetését és nem „egységesített” megválaszolását célozza meg.

A kerettanterv megértéséhez és alkalmazásához még néhány fontos dolgot meg kell említenünk. Sok (kulcs)fogalom szerepel benne, amelyeknek itt nem ugyanaz a szerepe, mint más tantárgyaknál. Nem az a feladat, hogy ezekkel minden tanuló tisztában legyen, esetleg precízen definiálja őket. A témák feldolgozása során ezek a fogalmak *előkerülhetnek*, de nem kell mindegyiket érinteni. Mindössze arról van szó, hogy a téma megértéséhez hasznos *lehet* ezeknek a fogalmaknak az ismerete. Másrészt valójában egy-egy órán éppen bizonyos fogalmak megvitatása, közös értelmezése, a különböző egyéni értelmezések megvitatása folyhat. Még véletlenül se definiáljuk előre a *segítség, barátság, önzetlenség, közösség, szolidaritás, felelősség, megbocsátás, konfliktus* szavakat! Miről beszélgethetnénk akkor órákon át? Megbeszélés után esetleg lehet kérni a tanulóktól egy-egy összefoglalást, egyéni értelmezést, de azt sem megtanulás, felmondás, számonkérés céljából. (Ez érinti majd az értékelés kérdéseit, problémakörét, mellyel a *2.2. fejezetben* foglalkozunk majd.)

²² Kamarás István lektor javaslatára.

²³ A vallásismeret fontos része a tematikának, viszont a teljes anyag közel 30%-át teszi ki a NAT-ban. Másrészt ez a téma elsősorban ismeretközlést igényel, és háttérbe szorítja a gyermeki tudást.

Ugyanez vonatkozik a kerettantervben található kérdésekre. *Nem kell* feltenni az összeset a tanév során! A kérdések – éppen azért, mert ez egy új tantárgy – a pedagógust segíthetik a tananyag megtervezésében, alábontásában, illetve a fent említett „gyerekközpontú” szemléletet képviselik. A kerettanterv bevezetőjének tárgyalásakor látni fogjuk (1.5.1. fejezet), hogy ez a tanári szabadság igen hangsúlyos.

A kerettanterv eddig még nem említett részére a kétéves ciklusok végén kerül sor: „*A fejlesztés várt eredményei a két évfolyamos ciklus végén*”. A várt eredményeket érthetjük úgy is, hogy minden tanuló jusson el erre a szintre, ehhez a tudáshoz, de ez természetesen ideális elvárás. Inkább egy szempontsorként tekinthetünk a felsorolásra, amely alapján megfigyelhetjük a gyerekek fejlődését, és az értékelésben is segíthet.

A fejlesztési célok megfogalmazása azonban nem lehet független a tanítási gyakorlattól. Feltételezzük, hogy megjelenhetnek más fejlesztési lehetőségek is – például fejlődhet egy gyermek magabiztossága, nyitottabbá válhat, pontosabban fejezheti ki magát, fejlődhet az önfegyelme a közös beszélgetések során. Ezeket a fejlesztési célokat a gyakorló pedagógusok visszajelzéseiből lehetne összegyűjteni. Azt se felejtjük el, hogy sokszor nagyobb eredmény, ha egy folyton mozgó gyerek képes elmélyült beszélgetésben részt venni, vagy egy korábban visszahúzódozó gyermek véleményt alkot, vitatkozik, mint ha egy már korábban is könnyedén megnyilatkozó gyermek teszi ugyanezt. Emiatt a rugalmasság elvét a célok meghatározásánál is figyelembe kell venni: a pedagógus maga alakítsa ki ezeket a tanulócsoporthoz illesztve.

Még egy dolgot szükséges hangsúlyozni. A kerettantervi tematika felépítése, a tartalmi egységek sorrendje *csak ajánlás!* A pedagógus maga dönti el a szerinte legmegfelelőbb sorrendet, akár év közben is változtathat. Ezt a kerettantervi bevezető is hangsúlyozza. Tehát ennél a tárgynál ehhez „hivatalosan” szabad kezet kapunk, mert bármikor jöhet egy aktuális vagy a gyerekek által fontosnak tartott, esetleg az egyik beszélgetésben előkerült, de későbbre tervezett téma, ami felülírja az eredeti terveinket²⁴ A tankönyvek is más-más sorrendben dolgozzák fel a kerettantervi témákat, például a tanév elejére tehetik a társkapcsolatok vagy a közösségek témáját, hogy a csoportot az év elején összehangolják.

1.4.3. A kerettantervi témaháló

A kerettanterv hat nagy témaköre és azok résztemái beilleszthetők egy 4×6-os felosztású táblázatba, melyben a négy évfolyampár tantárgyi tartalma összehasonlítható, illetve áttekinthető, hogy egy-egy témakör hogyan építkezik, változik a nyolc évfolyamos fejlesztés során. Ezt a hálót nem tartalmazza a kerettanterv, és előfordulhat, hogy a pedagógus csak az általa éppen tanított évfolyamra vonatkozó kerettantervi részt olvassa el, holott a tantárgy alapos ismeretéhez és megértéséhez, valamint a teljes, évfolyampáronként egymásra épülő tematika megismeréséhez nagyon hasznos ez a jól áttekinthető táblázatos szerkezet.

Az alábbiakban bemutatjuk a hálót. A résztemák címei szerepelnek benne, melyek között megtalálhatjuk a NAT tematikájának fogalmait.

Az erkölcsstan kerettanterv témahálója 1-8. évfolyamig				
Témakör	1-2. évfolyam	3-4. évfolyam	5-6. évfolyam	7-8. évfolyam
1. Én magam	<i>Az én világom</i> Ki vagyok én? Ilyen vagyok Kedvenc helyeim, tárgyaim és tevékenységeim Nehéz helyzetek	<i>Milyen vagyok, és milyennek látnak mások?</i> Tulajdonságaim Szokásaim, érzelmeim és indulataim Ahogy mások látnak engem Hősök, példaképek	<i>Test és lélek</i> Fejlődés és szükségletek Egészség, betegség Fogyatékoság Ép testben ép lélek? Egy belső hang: a lelkiismeret	<i>Ki vagyok én, és mi vezérli a tetteimet?</i> Nyelv és gondolkodás Tudás és értelem Ösztönzők és mozgatóerők Érték és mérték

²⁴ Ezt a szakfelügyelőknek és az iskolavezetésnek is el lehet mondani.

Az erkölcsstan kerettanterv témahálójája 1-8. évfolyamig				
Témakör	1-2. évfolyam	3-4. évfolyam	5-6. évfolyam	7-8. évfolyam
2. Én és a társaim	<i>Én és ők</i> Akiket ismerek Mások másmilyenek Kapcsolatba lépek másokkal Gondolataim és érzéseim kifejezése	<i>Közösségben és egyedül</i> Párbeszéd Az igazi barát Békében és haragban Elfogadva és elutasítva	<i>Kapcsolat, barátság, szeretet</i> Kapcsolataim Baráti kapcsolatok A kapcsolat ápolása	<i>Párkapcsolat és szerelem</i> Vonzódás Együttjárás Házasság, család és otthonteremtés Visszaélés a nemiséggel
3. Én és közvetlen közösségeim	<i>A család és a gyerekek</i> Különböző közösségeim Családi kapcsolatok Családi hagyományok A gyerekek élete	<i>Az osztály és az iskola</i> Közösségeim A mi osztályunk Az osztály működése A mi iskolánk	<i>Kortársi csoportok</i> Közösségeim A mi csoportunk Mások csoportjai Konfliktusok a csoportban	<i>Egyén és közösség</i> Közösségeim Erőt adó közösség Korlátozó közösség Szabadság és korlátozottság
4. Én és tágabb közösségeim	<i>Lakóhelyi közösség</i> Akik körülöttünk élnek Más lakóhelyek, más szokások	<i>Kulturális-nemzeti közösség</i> A nyelv, ami összeköt Szokások és jelképek Ünnepek A Magyarországon együtt élő kulturális közösségek szokásai Más kultúrák, más szokások, más ünnepek	<i>Társadalmi együttélés</i> Etnikai többség és kisebbség Vallási többség és kisebbség Társadalmi egyenlőtlenségek Virtuális közösségek	<i>Helyem a világban</i> Tágabb otthonunk: Európa Színesedő társadalmak A társadalmi együttélés közös normái Új technikák, új szabályok
5. Én és a környezetem	<i>Más élőlényekkel osztozunk a Földön</i> Növények és állatok a környezetünkben A természet védelme	<i>Az épített és a tárgyi világ</i> Lakóhelyi épített örökségünk Tárgyaink világa A világ öröksége	<i>A technikai fejlődés hatásai</i> Az ember ökológiai lábnyoma Az ember és a technika Enyém, tied, mienk A mozgóképek hatása	<i>Mi dolgunk a világban?</i> Jól lét és jólét Boldogulás, boldogság A média és a valóság

Az erkölcsstan kerettanterv témahálója 1-8. évfolyamig				
Témakör	1-2. évfolyam	3-4. évfolyam	5-6. évfolyam	7-8. évfolyam
6. Én és a mindenség	<i>Terek és erők</i> Kicsik és nagyok A képzelet határai A jó és a rossz	<i>Kezdet és a vég</i> Születés és teremtés A világ megismerése Fantázia és kreativitás	<i>A mindenséget kutató ember</i> A vallás mint lelki jelenség Vallási közösség és vallási intézmény A tudomány A művészet	<i>Hit, világkép, világnézet</i> Az ember mint értékelő és erkölcsi lény A nagy világvallások világképe A nagy világvallások erkölcsi tanításai Párbeszéd és együttműködés

Érdeemes elgondolkodni az alábbi kérdéseken:

- Mennyire tartom a gyerekekhez közel állónak a NAT és a kerettanterv témáit? Hogyan köthető egy-egy téma a gyerekek élethelyzeteihez?
- Van-e olyan téma, amelyről úgy gondolom, ehhez nincs megfelelő tudása, tapasztalata a gyereknek az adott életkorban?
- Milyen átfedéseket találok más tantárgyakkal egyes témákban? Miben lehet más a téma erkölcsstan-órai feldolgozása?
- Milyen más sorrendet tudok elképzelni egy kétéves cikluson belül, és mi lenne a szervezőelve?
- Milyen – feltételezésem szerint sokak számára fontos – értékek kapcsolhatók egy-egy témához?
- Milyen fejlesztési célokat kapcsolnék még egy-egy tematikai elemhez?

1.5. Az erkölcsstan tanítási szemlélete

A tantárgy *tanítási szemlélete* vagy *konceptiója* alatt mindazon elveket, nézeteket értjük, amelyek meghatározzák a tantárgy tanításának módját, beleértve a tartalomválasztást és -szervezést, az órai interakciókat, a tanári feladatokat és viselkedéseket, a kijelölt célokat és értékelési formákat. Milyen elvek lehetnek ezek? Lehetnek megfogalmazott, „külsőleg”, mások által meghatározott elvek, mint amilyenek például a kerettantervben szerepelnek, de sokkal meghatározóbbak a pedagógus saját – olykor nem is tudatos vagy végiggondolt – elvei. Ezek vonatkozhatnak például az elérhető célokra, a szükséges módszerekre (mi lehet a leghatékonyabb?), a gyerekek tudására (milyen erkölcs van vajon a gyerekek fejében?), a gyerekek tanulására (hogyan tanulja a gyermek az erkölcsöt?), a pedagógus kompetenciájára (mit érhetek én el a gyerekekkel az iskolában? mit tegyek azért, hogy elérjem?), a pedagógus szerepére (mik a feladataim a tanítás folyamán?) stb. Mindezeket akkor is érdemes végiggondolni, ha valaki úgy érzi, úgyis azt kell tennie, amit a tantervek előírnak, mert a saját tanítási gyakorlatában valószínűleg nem tud alkalmazni tőle nagyon távol álló elveket. De ha első pillanatban úgy tűnik, hogy egyet is ért a kívülről meghatározott célokkal, valójában azokat is mindenki maga értelmezi, ezért hasznos, ha a tanár megfogalmazza saját tanítási koncepcióját.

1.5.1. A NAT és a kerettantervi bevezető

Most nézzük meg, hogyan fogalmazódik meg a koncepció a hivatalos dokumentumokban. Utána érdemes elgondolkodnunk arról, egyetértünk-e vele, elfogadjuk-e. A Nemzeti alaptantervben található egy rövid szakasz, amelyben fontos elveket határoznak meg a tantárgy tanítási szemléletére vonatkozóan:

„*Erkölcstan, etika: Az erkölcsi nevelés a minden emberben jelen lévő erkölcsi érzék kiművelését jelenti; ami nem kifejezetten egyik vagy másik tantárgy feladata. Az iskolai környezet, a pedagógusi példa, az osztályközösség élete a maga egészében nyeri el erkölcsi jelentőségét. A helyes magatartás és a jó döntés elveiről kialakított álláspontok párbeszéde végigkíséri a civilizáció történetét. Az erkölcsstan és az etika feladata, hogy megismertessen ezzel a hagyománnyal. Nem kész válaszokat kínál, hanem a kérdések felismerésére és értelmezésére törekszik. A morális helytállás értelmének sokoldalú megvilágításával segít különbséget tenni jó és rossz döntés között. Az etika oktatása feltárja és fogalmilag megragadhatóvá teszi azokat az értékelveket, amelyeken a társadalmi együttélés bevett normái alapulnak és segíti a kulturális sokszínűség értékének felismerését.*”²⁵

Tehát itt már megfogalmazódik az, hogy a tantárgy célja elsősorban annak segítése, hogy a tanulók *felismerjék az erkölcsi tartalmú helyzeteket, azokat tudatosan végiggondolják*, illetve akár *többféle megoldást* keressenek rájuk. Különösen fontos a *párbeszéd* hangsúlyozása, ebből következhet a vélemények egyenrangúságának elve. Ez azonban majd fontos kérdéseket vet fel a pedagógus szerepét, feladatát illetően. Lényeges az a mondatszakasz is, hogy a tantárgy *segít (a tanulóknak) különbséget tenni jó és rossz döntés között*. Ebből az is következhet, hogy nem mondja meg, mi a helyes döntés, és mi nem az. Ha ezt így értelmezzük, a pedagógus feladatát is újra végig kell gondolnunk.

A NAT gondolatait bontja tovább és bővíti ki a kerettanterv bevezetője. Ez már részletes tanítási koncepciót, szemléletet ajánl, ezzel segíti a pedagógust a tantárgy – remélhetőleg – sikeresebb tanításában.²⁶

Az alábbiakban a kerettantervi bevezetőből²⁷ emelünk ki néhány gondolatot, amelyek az erkölcsstan tanítási koncepciójának fontos tényezőire világítanak rá. Az idézeteket témájuk szerint csoportosítottuk:

- *Az erkölcsstan feladata, célja:*
 - „Az erkölcsstan alapvető *feladata* az erkölcsi nevelés, a gyerekek közösséghez való viszonyának, értékrendjüknek, normarendszerüknek, gondolkodás- és viselkedésmódjuknak a fejlesztése, alakítása. [...] az értékek közvetítése, valamint az, hogy társadalmunk közös alapvető normái egyre inkább a tanulók viselkedésének belső szabályozó erőivé váljanak.”
 - „Az erkölcsi nevelés fő *célja* a tanulók erkölcsi érzékének fejlesztése [...] azzal a szándékkal, hogy mindez segítségükre legyen a megfelelő életvezetés és értékrend kialakításában, az önálló véleményformálásban, erkölcsi problémáik tudatosításában és a felelős döntéshozatalban.”
 - „Az értékrelativizmus elkerülése érdekében fontos tehát hangsúlyozni, hogy az erkölcsstan tantárgy azoknak az alapértékeknek a megerősítésére törekszik, amelyek összhangban állnak az egyetemes és európai emberi értékrenddel, amely az Alaptörvényből is kiolvasható.”
 - „az értékek és a normák megítélése minden korban gyakran képezte *vita és egyeztetés* tárgyát a közösségeken belül – és sokszorosan így van ez napjainkban, amikor a környezet a korábbiaknál kevesebb biztos tájékozódási pontot kínál a fiatalok számára”
 - „a tanulóknak nyitottá kell válniuk a sajátjukétól eltérő értékrendek befogadására is”
 - „Értékeken alapuló, *felelős döntést* azonban csak szabadon lehet hozni, aminek előfeltétele az autonómia. Az erkölcsi nevelés kitüntetett célja ezért az önálló, felelős és kritikai gondolkodás, valamint a tudatos cselekvés kialakulásának elősegítése. [...] Az erkölcsi nevelés alapvető feladata [...] a másokkal való törődés, a *szolidaritás* képességének erősítése is. S végül a felelős cselekvés harmadik elengedhetetlen összetevője az a képesség, hogy elvont, egyetemes nézőpontból is rá tudjunk tekinteni a dolgokra.”

²⁵ *Nemzeti alaptanterv*, 2012. II.3.4. EMBER ÉS TÁRSADALOM. Erkölcsstan, etika

²⁶ Másrészt, ha az iskolánkban szokatlanul tartják az erkölcsstan módszertanát, ezekre az alapelvekre lehet hivatkozni a tantárgyat kevésbé ismerők előtt.

²⁷ EMMI kerettanterv 51/2012 (XII.21.) EMMI rendelet 1. sz. melléklet. *Magyar Közlöny*, 2012. december 21., 29877–36481. Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó. Ebből Erkölcsstan kerettanterv 1-4. évfolyam, 5-8. évfolyam. <http://kerettanterv.ofi.hu/>. Utolsó letöltés: 2015. 04. 30.

- *Az erkölcsstan gyermekszemlélete:*
 - „az erkölcsstan a személy egyediségét és méltóságát helyezi a középpontba”
 - „A tantárgy középpontjában a formálódó gyermeki személyiség áll – testi, szellemi és lelki értelemben. Ez határozza meg a tanulás-tanítás folyamatát, illetve a tartalmának szerkezetét.”
 - „Mivel az erkölcsi nevelés már kisgyermekkorban, a családban elkezdődik, majd az óvodában és egyre táguló környezeti hatások között folytatódik [...] a gyerekek [...] nem „tisztalapként” lépnek be az iskola kapuján. Valamilyen ösztönösen és/vagy tudatosan már meglévő erkölcsi rendet hoznak magukkal.”
 - „Az erkölcsstan a tanulókra nem közlések befogadóiként, hanem a tanulási folyamat aktív – gondolkodó, kérdező, mérlegelő, próbálkozó, vitatkozó és útkereső – résztvevőiként tekint.”
- *A pedagógus feladata:*
 - „[...] 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.”
- *A tananyag tartalma:*
 - „Az iskolai tanulásra jellemző módon az erkölcsstan is számos ismeretet közvetít. A tantárgy felépítése azonban nem elsősorban ismeret-, hanem [...] inkább érték- és fejlesztésközpontú.”
 - „A tananyag felépítése ezért nem lineáris, hanem spirális szerkezetű. Az életkornak megfelelő részmakák és tevékenységek háttérben évről évre ugyanazok a nagy tematikai egységek térnek vissza – más-más konkrét előfordulási szinten, más-más hangsúlyokkal –, építve a korábbi tapasztalatokra, kiegészítve és szintetizálva azokat.”
 - „A kétéves szakaszokon belül azonban sem a nagy témakörök, sem pedig a részmakák tantervi egymásutánja nem jelent előírt sorrendet. Az, hogy melyik kérdéskör mikor kerüljön sorra, leginkább helyben, a tanulócsoport ismeretében határozható meg.”
 - „A tananyag tartalma inkább épül a hétköznapi életből merített és oda visszacsatolható tapasztalatokra, illetve személyes élményekre, mint elméleti jellegű ismeretekre.”
- *A tanítás módszerei:*
 - „Az erkölcsi tanulást számos pedagógiai módszer és tevékenység segítheti, amelyek legfontosabb közös jellemzője az élményszerűség, a [...] cselekvő tanulói részvétel. Az erkölcsstanórák kitüntetett munkaformája lehet sok egyéb mellett: a szabad beszélgetés, az önkifejező alkotás, a vita, a szerepjáték, a megfigyelés, a kérdezés, a rendszerezés és az elemzés, valamint az iskolai és a helyi közösség életébe, esetleges problémáinak megoldásába, a különböző szintű kulturális és közösségi értékteremtésbe való tevékeny bekapcsolódás.”
 - „Mindezzel összhangban az értékelés módja is eltér a hagyományos tantárgyi értékeléstől. [...] Soha nem irányulhat [...] az értékelés azoknak a személyes vélekedéseknek a minősítésére vagy osztályozására, amelyek értékközpontú kialakítása a tantárgy lényegi funkciója.”

Az alábbiakban néhány ellentmondásra és következtetésre szeretnénk felhívni a figyelmet. A kerettantervi bevezető elutasítja az értékrelativizmust, és célul tűz ki bizonyos fejlesztendő értékeket. Ezekről az értékekről annyit mond, hogy „összhangban állnak az egyetemes és európai emberi értékrenddel”.²⁸ Maguk az értékek egyrészt a bevezetőben jelennek meg – önállóság, autonómia, felelős gondolkodás, empátia, szolidaritás, nyitottság, mások elfogadása, igazságosság, méltányosság, az egyén tisztelete –, másrészt a fejlesztési célokban – például önbizalom, önismeret, családi kapcsolatok, barátság, hagyományok megbecsülése, felelősségérzet, udvariasság, közösség, előítéletek és sztereotípiák elutasítása, szociális érzékenység.

²⁸ Az egyetemes és az európai értékrendet nem írja le részletesen, valószínűleg mindenki számára egyértelműnek tartja.

Ugyanakkor a bevezető többször hangsúlyozza „a vita és egyeztetés” szerepét, a többféle, egyénenként különböző, illetve az egyénben is formálódó, változó értékrendet, valamint a személy egyediségét és méltóságát, odáig jutva, hogy az értékrend nem lehet a tanulmányi értékelés tárgya. Azonban, ahogy már korábban is volt róla szó, ezeket az értékeket sem egyformán értelmezzük. Hiába nevezi meg a kerettanterv a *szolidaritást* mint értéket, ha két ember, aki egyetért a definíció(i)ban – például mások, nálunk nehezebb helyzetben lévő társaink megértése, segítése vagy kölcsönös segítség a közösségen belül –, mást gondol arról, milyen esetben kell segíteni a társnak, ki számít egyáltalán társnak vagy nehezebb helyzetben lévőnek. A kerettanterv ezeket az ellentmondásokat úgy próbálja feloldani, hogy a tanítási koncepcióban az értéktisztázás és értékütköztetés pedagógiai szemléletét javasolja. Az „*értéktisztázás*” pedagógiája a tanulókat erkölcsi értékeik, erkölcsi álláspontjuk megfogalmazására, tisztázására, tudatosítására készíti. A pedagógus saját erkölcsi álláspontját is megfogalmazhatja. Az *értékütköztetés* során pedig a diákok saját álláspontjaikat egyeztetik, megvitatják, és amennyiben lehetséges, megpróbálhatnak konszenzusra jutni.²⁹

A kerettanterv még egy fontos célt említ meg: „társadalmunk közös alapvető normái egyre inkább a tanulók viselkedésének belső szabályozó erőivé váljanak”. Ez arra utalhat, hogy az erkölcsi nevelés célja lehet az is, hogy a gyerekek morális cselekvései is változzanak. Ezt a folyamatot azonban az iskolában nehéz követni, ráadásul tudjuk, hogy hiába van bennem egy tudatos morális elv – amelyet például mások megítélésénél hangoztatok –, nem biztos, hogy ez működésbe lép, amikor cselekszem. Vagyis azt a célt nem tudjuk kitzúzni, hogy az iskolai erkölcsstan vagy az erkölcsi nevelés hatására módosuljon a gyerekek viselkedése.

Néhányan úgy gondolhatják, hogy ezzel a megközelítéssel nem a kívánt célokhoz fogunk eljutni, azaz a társadalmi normák interiorizálásáig, az európai vagy egyetemes emberi értékek megerősítéséig. Féltetnek attól, hogy túlságosan nagy teret engedünk az egyéni gondolatoknak, a gyerekek saját tapasztalatainak, tudásának, értékrendjének, valamint hogy a folyamat nem lesz tervezhető, és a kimenet nem lesz egyértelműen ellenőrizhető. Ezek mögött a gondolatok mögött olyan elképzelés húzódhat meg, hogy a tudás átadható, csak a megfelelő – akár differenciáltan, egyénre szabottan kiválasztott – módokat kell megtalálni hozzá. Az eddigi gondolatokból viszont másmilyen – talán nem túl biztató – következtetésre juthatunk. A gyermek gondolkodásának, tudásának változásában én mint pedagógus csak az egyik „hatással bíró tényező” vagyok a sok közül. A „kimenetről” – azaz egy adott pillanatban megvizsgált „eredményről” – pedig nehéz lesz megállapítani, mennyiben az iskolai tevékenységünk következménye.

Sok mindenről szó esett eddig, és sok bizonytalanság merülhetett fel a tanítási koncepciót, lehetőségeket illetően. A kerettanterv is tartalmaz ellentmondásokat, és láthatólag nem ajánl teljesen biztos módokat ahhoz, hogy a célokat elérjük. Az Olvasónak ezen a ponton lehet az a véleménye, hogy talán ez a könyv sem.

Mindeddig azonban az erkölcsstan mint iskolai tantárgy helyzetét mértük fel: a bevezetése körüli nehézségeket, ellentmondásokat, a törvényi szabályozást, amelyhez valamennyire alkalmazkodnunk kell, a környezetünk és önmagunk sokszor nem tisztázott és nem kiérlelt elvárásait, elképzeléseit. Könyvünk tanítási segédkönyv, és két fő segítséget szeretne nyújtani: az erkölcsstan helyzetének minél alaposabb vizsgálatát, valamint egy koncepciót és az őt támogató eszközökre mintákat, javaslatokat. Ezt a koncepciót nem kell feltétlenül elfogadnia a pedagógusnak, de talán néhány elemet hasznosnak talál.

Érdeemes elgondolkodni az alábbi kérdéseken:

- Mit gondolok arról, mennyire megismerhető egy másik ember erkölcsi rendje? Milyen jelzésekből következtethetek erre?
- Milyen tényezők alapján ítélem meg egy ember cselekvését erkölcsi szempontból?
- Vannak-e univerzális értékek vagy erkölcsi ítéletek? Ha igen, hogyan ismerhetők meg?
- Hogyan tanulja a gyermek az erkölcsöt?
- Milyen életkortól és mennyiben képes a gyermek erkölcsi ítéletalkotásra és érvelésre?

²⁹ Gönczöl Enikő – Jakab György: Az iskolai erkölcsoktatás dilemmái. *Új Pedagógiai Szemle*, 2012/ 4-6, 52–55.

- Kinek feladata, joga vagy dolga egy gyerek értékrendszerét befolyásolni? (Van-e egyáltalán ilyen személy?) Gondolja végig a szülő szempontjából is!
- Milyen módon hathat az iskolai nevelés a gyerekek erkölcsi elveire?
- Milyen módszer a leghasznosabb az általam fontosnak tartott értékek, erkölcsi elvek közvetítésére? (Például magyarázat, érzelmeket érintő példa bemutatása, példák bemutatása stb.)
- Milyen általános képességek segíthetik az erkölcsi ítéletalkotást?

1.5.2. A javasolt tanítási koncepció összefoglalása

A fejezet utolsó részében összefoglaljuk a tanítási koncepció lényeges pontjait, illetve kitérnünk még néhány kevésbé tárgyalt témára.

Az erkölcsi tudás mindenkiben létezik, és születéstől kezdve folyamatosan alakul, részben nem tudatosan. A gyerekek minden élethelyzetben mintákat kapnak, és születésüktől kezdve értelmezik is a „helyes viselkedés, jó cselekedet” fogalmát. Az iskolába kerülő gyerekek elméjében már rengeteg tapasztalat van erkölcsi döntést vagy megítélést igénylő helyzetekről, véleményt alkottak saját viselkedésükről és másoké-ról. Ezért az erkölcsstan oktatásában különleges jelentőséget kap a gyermekközpontúság, mivel erre a meglévő tudásra és a gyermeknek erre az állandóan működő tanulási képességére alapozunk. A tanítás során elsősorban a gyerekek saját értelmezéseit és ítéleteit vizsgáljuk, és a világukhoz (világról alkotott tudásukhoz) közel álló helyzeteket keresünk. Miközben ezt tesszük, a csoportban a gyerekek többféle nézettel, érveléssel, attitűddel is megismerkednek, összevethetik ezeket a sajátjukkal, amely vagy megerősödik, árnyaltabb lesz, vagy módosulhat. Ebben a helyzetben a pedagógus is bemutathatja saját nézeteit és a társadalomban gyakori más vagy hasonló gondolatokat.

Az emberi együttműködésnek evolúciós alapjai vannak, például az empátia, segítőkészség, kölcsönösség, igazságosság.³⁰ Emellett az erkölcsi tudásrendszerünkben sok más mentális képességet is működtetünk. Ahhoz, hogy magunk és mások cselekvéseit erkölcsi szempontból utólag vagy előzetesen megítéljük, az „egyszerű” szabályokon vagy tiltásokon túl szükség van például a szándékok és következmények felmérésére, a fogalmak árnyalt értelmezésére, mások megértésére, önreflexióra stb. Pedagógiai szempontból azért is érdemes ezt végiggondolni, mert külön-külön ezek a képességek fejleszthetők. A fejlesztési célokat ezekre a területekre is meghatározhatjuk. Szintén komoly mentális műveleteket igényel a dilemmák felismerése, elemzése és a döntés. Mindezeket gyakorolhatjuk.

Az, hogy milyen összefüggés van az erkölcsi tudás és a morális cselekvés között, pontosan nem tudható, de mi az erkölcsi tudást alakíthatjuk. Azonban a morális cselekvést is fejleszthetjük helyzetgyakorlatokkal, kommunikációs technikákkal és dilemmahelyzetek szimulálásával: azaz a döntési folyamat gyakoroltatásával. Hatással lehetünk az értelem mellett az érzelmekre, attitűdökre is.

A pedagógus feladata a többi tantárgytól kissé eltérően nem csak a tervezés, tananyagszervezés, értékelés és az óra vezetése. A figyelem sokkal inkább irányul a gyermek tudására, mint a pedagóguséra. Ezért nagyobb szerepet kaphatnak a kooperatív munkaformák, az egyéni önkifejező alkotások. De maga a tananyagszervezés is jobban épülhet a gyerekek tudására és érdeklődésére. Az óravezetésben a maximális rugalmasságot javasoljuk. A pedagógus elsősorban facilitátor, szervező, a beszélgetésben moderátor. Fontos, hogy elég időt szánjon arra is, hogy a tanulók megszokják az új módszereket, de főleg arra, hogy a változások elinduljanak bennük. Az erkölcsstan tanításának ilyen megközelítésében elengedhetetlen az elfogadó légkör megteremtése, amelyben a pedagógus is szinte a csoport részévé válik. Ugyanakkor előfordulhat olyan helyzet, amikor az a dolga, hogy megfelelő érzékenységgel kezelje az őszinte megnyilvánulásokat vagy kényes információkat.

³⁰ Trivers, Robert L.: A reciprok altruizmus evolúciója [1971]. In Kulcsár Zsuzsanna szerk.: *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. ELTE Eötvös, Budapest, 1999.

A pedagógus maga is hasonló feladatot végez el, mint a gyerekek: végiggondolja, mi a saját erkölcsi hozzáállása egy adott témához, kérdéshez, sokoldalú információkat gyűjt hozzá, elemzi a dilemmákat, és valószínű, hogy ő is tanul a gyerekektől. Gyakran felmerül a kérdés, milyen értékeket közvetítsen a gyerekek felé. Jó, ha az őszinteség és elfogadás kölcsönösen működik. Ahogy a tanár tiszteletben tartja a gyerekek értékrendjét, úgy ő is feltárhatja a sajátját. Egy dologra kell vigyáznia: semmiképpen ne sugalmazza, hogy ez az egyetlen helyes vagy az általa elvárt erkölcsi rend.³¹ A legtöbb érték valójában az emberi együttműködést segíti elő, ezért könnyen érthetővé válik a jelentőségük, ha felidézzük az *Aranyszabályt*: „Ne tedd másnak azt, amit magadnak nem kívánsz.”

³¹ Talán ez a legnehezebb feladat: megtalálni a határt a véleményem felvállalása és a gyermek felé közvetített elvárás között. Véleményünk kifejezése őszinte és értékelendő dolog – természetesen megfelelő módon –, ám a gyerekek hamar észreveszik, ha azt sugalljuk, milyen választ szeretnénk hallani. Jó úton járunk, ha azt látjuk, hogy a gyerekek tisztelettel és bátran vitába szállnak – velünk is.

2. Tervezés és módszerek

A könyv első fejezetében megismerkedhettünk az erkölcsstan néhány fontos általános jellemzőjével és tartalmi szabályozóival. Innentől a gyakorlati megvalósítás területére lépünk. Ebben a fejezetben a tanítás tervezéséhez szeretnénk támogatást nyújtani. Először a fejlesztési ív felépítésének módjaira teszünk javaslatokat, utána az óravezetés és az értékelés néhány kérdését tárgyaljuk, majd az erkölcsstan tanításában jól alkalmazható módszereket mutatunk be részletesen. Néhány gondolat az első fejezetből már ismerős lesz. Fontos szempont, hogy a korábban vázolt tanításméleti alapokat most össze tudjuk kötni a gyakorlattal.

2.1. Tervezési javaslatok

Korábban már hangsúlyoztuk annak fontosságát és – hivatalosan is biztosított – lehetőségét, hogy a tanítási tematikát a pedagógus állítsa össze. Ismét szeretnénk rámutatni arra, hogy a kerettantervi bevezető kiemeli: *„Az, hogy melyik kérdéskör mikor kerüljön sorra, leginkább helyben, a tanulócsoporthoz ismeretében határozható meg.”* Ez azt jelenti, hogy a témák akkor is szabadon mozgathatók, ha a kerettanterv alapján tervezünk. Más helyen pedig ezt olvashatjuk: *„A tantárgy felépítése azonban nem elsősorban ismeret-, hanem sokkal inkább érték- és fejlesztésközpontú.”* Ezen érthetjük azt is, hogy nemcsak a témák határozhatják meg a tanítás menetét, hanem a fejlesztés céljai is.

A következőkben ezt a kétféle megközelítést vázoljuk fel: először a kerettantervre alapozó, utána pedig a fejlesztési célokat előtérbe helyező tervezési logikát. Látni fogjuk, hogy a két terület, a fejlesztési célok és a tematika nem zárják ki egymást, hiszen a témákhoz mindig rendelünk célokat, és fordítva, a fejlesztés is különböző témák feldolgozásával történik. Ezekre a tervezési mintázatokra konkrét példákat találunk a 4. fejezetben.

2.1.1. Értékek, fejlesztési célok rendelése a kerettanterv témaköréhez

Ha a pedagógus a kerettanterv tematikáját veszi alapul, a tervezés során a nagy témaköröket a következő módon dolgozhatja fel. Először fogalmazza meg azt, hogy az adott témában milyen területeken szeretné fejleszteni a gyerekeket, milyen értékeket erősítene meg bennük. (A kerettanterv segíthet ebben, de ezt tegyük későbbre, hogy a legnagyobb szabadsággal tudjunk dolgozni.) Ezután rendezze csoportokba az értékeket, fejlesztési célokat, és ezekhez kapcsolja a tematika részegységeit is.

Az 5-6. 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 érték. Ezeket is csoportokba rendezhetjük aszerint, hogy egy egységen belül melyek erősítik egymást, illetve melyek fűzhetők fel egy témára. Például egy csoportba kerülhet a *másikra figyelés, a másik megismerésére törekvés, a másik megértésére törekvés, mások érdekeinek figyelembevétele*. Másik csoportot alkothat az *elfogadás, alkalmazkodás, megbékélésre törekvés, megbocsátás*. Azonban találhatunk átfedéseket is, mivel ugyanígy idetartozhat a *mások megértésére törekvés* is. Az emberi kapcsolatok témájába beletartozhat az *Én védelme* is: *az óvatosság, elővigyázatosság, a magunk érdekeiért kiállás, magabiztosság, önfogadás*. Ha a pedagógus csoportokba rendezte a fenti értékeket, kialakíthat 3-4 szakaszt a témakörön belül: 1) amelyik a társakkal való kommunikációval foglalkozik, 2) amelyik a pozitív kapcsolatokat, egymás segítségét tárgyalja, 3) amely a konfliktusokat kezeli, és 4) lehet önmagunk védelmével is foglalkozni. A tervezés ilyen megközelítésében a pedagógus maga dönti el, mire fókuszál jobban, mit tart lényegesebbnek. Ezzel a tervezési módszerrel jobban illeszkedhet a tanulócsoporthoz igényeihez, és kevésbé köti a tantervi felépítés.

Nyilvánvaló, hogy egy-egy fejlesztési terület több témakörben előkerül, ezért ha az egész évi vagy a kétév folyamatos fejlesztési ívet vesszük figyelembe, egy terület újra és újra megerősítést kap. Minta: 4.3. *Megértés* c. fejezet.

2.1.1.1. A fejlesztés megtervezése feladatokkal

A nagy témakör alcsoportjainak kialakítása után meg lehet kezdeni a feladatokra történő lebontást. Most választjuk ki a témákat és a módszereket, valamint tervezzük meg a konkrét feladatokat. Ehhez három pillért vehetünk figyelembe. Az egyik, amikor a gyerekek *átélnék* helyzeteket, azaz felidézhetik saját élményeiket, beleélhetik magukat egy szituációba vagy mások állapotába. A másik, amikor tudatosan gondolkodnak egy helyzetről, mintegy kívülről figyelve annak tényezőit, az okokat és következményeket, és ítéletet alkotnak a viselkedésekről. A harmadik pedig amikor viselkedési formákat gyakorolhatnak. Mindháromhoz jól illeszthetők bizonyos módszerek, így például az elsőhöz az asszociációk, az érzelmi ráhangolás, versek, irodalmi alkotások, filmek befogadása, alkotó feladatok; a másodikhoz főként a beszélgetés, vita, esetelemzés, megfigyelés; a harmadikhoz pedig a helyzetgyakorlatok, szituációs játékok, kommunikációs technikák kipróbálása. Hasznos, ha mindhárom vonal érvényesül a tervezéskor, bár valószínűleg mindig van hangsúlyosabb elem. Mivel a tanítás tanórák keretében zajlik, egy-egy 45 perces órán feltehetőleg csak két-három módszer, feladat jut nagyobb szerephez. Ez nem baj, ha hosszabb szakaszban gondolkodunk: ha például az egyik órán a szöveg kapcsán alakult ki mélyebb beszélgetés, elemzés, akkor ennek a feldolgozási szakasznak a következő órájára több helyzetgyakorlatot tervezhetünk. De beiktathatunk olyan alkalmat is, amikor csak a befogadás (például egy szép mese felolvasása, filmrészlet megnézése) vagy az önkifejezés kap szerepet.

A fejlesztési ív vagy a tanulási szakasz megtervezésekor nagyjából határozzuk meg az időkeretet: hány tanórát szánunk rá, szükség van-e otthoni feladatokra (szándékosan nem nevezzük „házi feladatnak”), tervezzük-e hozzá esetleg délutáni vagy iskolán kívüli foglalkozást, programot. 1-3 tanóra alkothat egy kisebb, összefüggő szakaszt.

2.1.1.2. A tanóra íve, szakaszai

Ezután tovább részletezhetjük a tervezést: legkisebb egységnek érdemes a tanórát tekinteni. Itt bemutatunk egy, a tanórára általánosan használható tervezési sémát, ez pedig a *ráhangolás – témabemutató – témafeldolgozás – levezetés*.³² A *ráhangolás* célja, hogy „megmozdítsuk” a tanulónak a témával kapcsolatos tudását, előhívjuk az ehhez kapcsolódó érzéseiket, tapasztalataikat, attitűdjeiket. Jó, ha a ráhangoló feladat könnyed, esetleg játékos – ezzel egyben a hangulatot is oldjuk –, és ha nem túl direkten kérdezzük rá a témára. Ezt inkább a következő, témabemutató szakaszban tegyük meg. A ráhangolást megelőzheti az előző órán otthonra feladott munkák rövid bemutatása. Ha az óra tematikailag szorosan kapcsolódik az előzőhöz, akkor ez lehet témabemutató – vagyis a témát újra felvető – feladat. Ha az órán két vagy több résztémát érintünk, akkor is jó figyelmet szánni az újabb résztéma bevezetésére, akár egy-két mondatos átvezetéssel vagy egy rövid asszociációs körrel.

A *témabemutató* szakaszában olyan feladatot végeznek a tanulók, amely kapcsán már fókuszáltan beszélhetnek 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 *témafeldolgozás* inkább a gyakorló, elmélyülő, a témát több szempontból, többféle módszerrel megvizsgáló szakaszt értjük. Az óra végi *levezetés* nagyon fontos a tanulási szakasz lezárásaként. Ebben ki lehet emelni a téma feldolgozása során felmerült fő gondolatokat, vagy lehetőséget adhatunk mindenkinek a befelé fordulásra, arra, hogy saját magában elrendezhesse a tanultakat. Ez történhet például valamilyen önkifejező alkotással. Időnként feszültségoldásra is szükség lehet levezetésként, például súlyosabb témákat követően.

³² Ezt a sémát alkalmaztuk szerzőtársammal, Pénzesné Börzsei Anitával az Apáczai Kiadó alsó tagozatos tankönyvcsaládjának megírásakor is.

Az erkölcsstanórákon sokat beszélgetünk, de nem kell mindig mindent megbeszélni. Az egyik fő célunk az, hogy a gyermek tovább gondolkodjon a témáról.

Alapvető tervezési elv, hogy a tanóra feladatait egy ívre fűzzük fel – azaz a feladatok bizonyos logika alapján kövessék egymást. Ha tankönyvet használunk, akkor is inkább a saját szakmai megítélésünk alapján dolgozzunk. Minden tankönyvíró a maga logikája szerint építi fel tananyagot, ezt bármikor felülbírálnhatjuk: átrendezhetjük, kihagyhatjuk, kicserélhetjük, kiegészíthetjük a feladatokat. Ne felejtsük el: a tankönyv *nem kötelező*, azért van, hogy a mi munkánkat segítse, az erkölcsstan esetében inkább tanítási segédletet, feladatgyűjteményt biztosítson. Minta tankönyvi anyag alapján megvalósított tervezésre: 4.2. *A világháló* c. fejezet.

2.1.1.3. Ráhangolódás

A tervezés egy fontos lépése lehet a *ráhangolódás*,³³ amely az erkölcsstan esetében a pedagógus lelki felkészülését jelenti, és megkülönböztetjük a tanulók *ráhangolásától* az óra vagy témakör elején. A tanítási szakaszra való felkészüléskor a pedagógusnak magának is érdemes végiggondolnia, mi az ő állásfoglalása mindazokban a témákban, amelyek felmerülhetnek. Mi lenne az ő válasza azokra a kérdésekre, amelyeket fel szeretne tenni a gyerekeknek? Előre végiggondolhatja azt is, mi az, amit szívesen megoszt a gyerekekkel, és talán könnyebb elképzelnie, milyen nehéz pillanatok adódhatnak. Ez az előzetes önreflexió segíti őt abban, hogy hitelesen nyilvánuljon meg az órán, ha sor kerül rá (akár nem verbális módon). Könyvünk több helyen mutat példát a ráhangolódásra, például az *1. fejezet* kérdéseinél, vagy a *3. fejezet* témafeldolgoásaiban.

2.1.2. Tervezés a kerettanterv résztémái szerint

Az eddig leírtak érvényesek akkor is, ha a kerettanterv részletes tematikája szerint dolgozunk. Ebben az esetben a nagy témakörök résztémákra bontását elvégzi a kerettanterv, és a konkrét kérdések ötletet adnak, javaslatokat tesznek a témák megközelítésére. (Ahogy már hangsúlyoztuk: a kérdések *nem kötelezőek*, hanem az értelmezést segítik.) A kerettantervből kimarad az értékek, fejlesztési területek hozzárendelése az egyes témákhoz, ennek ellenére hasznos módszer, ha a fent leírt módon a pedagógus ebben a megközelítésben is végiggondolja azt. Az órákra bontást ugyanúgy rugalmasan lehet kezelni.

Nézzünk erre egy példát. A kerettantervben egy nagy témakör alatt 3-5 résztéma szerepel. Az *Én és a társaim* témakör – *A barátság kialakulása, Baráti kapcsolatok, A kapcsolat ápolása*. A kerettantervi táblázatban felsorolt kérdések segíthetnek kijelölni az alcsoportokat és a fejlesztési célokat, például:

- *Milyen formái vannak a szeretet kimutatásának és a figyelmességnek? Milyen szerepe van a kapcsolat ápolásában a személyes találkozásoknak, a telefonnak, az internetnek és a közös programoknak?* – Törekvés a kapcsolat fenntartására.
- *Mit jelent az, hogy őszinték vagyunk valakihez? Mit jelent a barátságban a másik tisztelete? Hogyan tudják segíteni egymást a barátok?* – A társ megbecsülése, törekvés a kapcsolat fenntartására.
- *Lehetnek-e a barátoknak titkai egymás előtt, vagy mindent el kell mondaniuk egymásnak? Megengedhető-e a hazugság a barátok között? Mi az, amivel fájdalmat tudnak okozni egymásnak az emberek?* – A másik megbántása, konfliktusok kialakulása.
- *Milyen problémák és konfliktusok zavarhatják meg a barátságot? Hogyan lehet megoldani ezeket a problémákat és kezelni a konfliktusokat?* – Konfliktusok felismerése, kezelése, megbékélés.
- *Hogyan lehet bocsánatot kérni és megbocsátani? Van-e olyan vétség, ami megbocsáthatatlan?* – Megbékélés, megbocsátás, törekvés a kapcsolat fenntartására.

Láthatjuk azt is, hogy ezek az alcsoportok mind témájukban, mind fejlesztési területeket tekintve átfedéseket mutatnak, ezért a tervezéskor máshogyan is csoportosíthatjuk vagy kiegészíthetjük őket. Minta: 4.1. *Egészség* c. fejezet.

³³ Kereszty Zsuzsa gondolatát a Raabe Kiadó alsó tagozatos erkölcsstan tanári kézikönyvei alkalmazzák.

2.1.3. Fejlesztés adott problémára

Az erkölcsstan keretében azonban más módon is megközelíthetjük a tervezést. Kidolgozhatunk olyan *fejlesztési ívet*, amely adott cél elérését tűzi ki konkrét tanulócsoporra vonatkozóan. Például ahol előítéletet, kirekesztést figyel meg a pedagógus, vagy sok a gúnyolódás, gyenge a munkafegyelem, vagy éppen nem elég asszertívak a gyerekek, az erkölcsstanórai fejlesztést fókuszálhatja ezekre a problémákra.³⁴ Ebben az esetben, miután megfogalmazta a célt, kijelöli a fejlesztési területeket, és ez „alá” tervezheti azokat a lépéseket, amelyekről úgy gondolja, hogy a helyzet javítható általuk. A tervezéskor azt is vegye figyelembe, mi legyen a fejlesztési területek hierarchiája, milyen egyéb képességek fejlesztése lehet szükséges. Vegyük például problémának a *kiközösítést*. A *cél* a kiközösítés csökkentése, *fejlesztési terület* lehet a másik megismerése, együttműködési készség, erőszakmentes kommunikáció, empátia. Ezek fejleszthetők nézőpontváltás gyakorlásával, önreflexióval, énfeltárással. Néhány dologra azonban vigyázzunk: ne zsúfoljuk tele az ívet negatív érzelmeket kiváltó helyzetekkel, egy pillanatra se tűnjön célzatosnak, valamint azt is gondoljuk végig, mennyire vihető be a fejlesztésbe a valóságos helyzet,³⁵ amin változtatni szeretnénk.

Nem valószínű, hogy a fejlesztés eléri a célját néhány órás, hetes időszak alatt. Viszont ahogy fentebb írtuk, a témák feldolgozása során újra és újra előkerülnek ugyanazok az értékek, és egy-egy feladat egyszerre többféle területet is fejleszthet. Minta: 4.4. *Együttműködés* c. fejezet.

2.1.4. Fejlesztés értékek meghatározásával

A klasszikus etikatanítási megközelítés, amikor különböző – általában pozitív – értékek alapján tervezük meg a tanítás menetét. Sorra vesszük az olyan értékeket, mint a *becsület*, *békesség*, *önzetlenség*, *segítő-készség*, *barátság* stb. Ebben a megközelítésben elsősorban beszélgetünk ezekről, vagy mintákat mutatunk be róluk. A *fejlesztés* azonban komplexebb módon is értelmezhető. Ha szeretnénk tanítványainkat *segítő-készebbé*, *békésebbé*, *megértőbbé*, *önzetlenebbé*, *elfogadóbbá* fejleszteni, akkor valamilyen elképzelésünknek kell lennie arról, hogyan érhetjük ezt el. Erre a következő módot javasoljuk.

Gondoljuk végig, milyen képességekre, tudásra lehet szükség egy választott érték fejlesztéséhez, és ezeket bontsuk még tovább. Közöttük találunk majd olyat, amelyet nehezen tudunk fejleszteni, de jó néhányat könnyen. Vegyük például a *megbékélést* (békében élést) mint általános értéket. Mi kellhet ahhoz, hogy valaki általában békében éljen a társaival? Lehet, hogy bizonyos személyiségvonások meglétére feltétlenül szükség van. Például törekszik a békére, jobban érzi magát, ha nincs konfliktus. Ha konfliktusba kerül, azt fel kell ismernie, képesnek kell lennie annak elemzésére, ehhez ismernie kell, és meg kell értenie a másikat, de ugyanígy önmagát is: tudnia kell, mi vezérli az embereket adott konfliktusban. Hasznos, ha ismer és alkalmazni tud kommunikációs technikákat. Tudja, mit nem szabad tennie, ha nem akar súlyos konfliktusba kerülni, ugyanakkor képes kiállni a maga igazáért. Mindehhez pedig el kell fogadnia, hogy mindkét félnek joga van a maga igazához, érdekei érvényesítéséhez. A lista még folytatható, de ennyiből is látszik, milyen sok részterületen tudunk tenni valamit azért, hogy elérjük a célt.

Az ilyen lebontásnak még az is az előnye, hogy könnyen hozzárendelhetők a módszerek. Az is látható, hogy mind kognitív, mind érzelmi, mind a gyakorlati rutin területein fejleszthetünk.

Bármelyik megközelítést nézzük, tulajdonképpen az értékek, a képességek, a tartalom és a módszerek összefűzését végezzük, más kiindulópontból.

³⁴ Ennek a célnak a meghatározásához tanácsot kérhetünk az osztályban tanító kollégáktól, elsősorban az osztályfőnöktől. Sikeresebb lehet a fejlesztés, ha együtt dolgozunk velük, például bizonyos feladatokat más tanórákon is alkalmaznak.

³⁵ A tanulócsoport lehet nyitott annyira, hogy a valós problémával kezdjük a fejlesztést. A pedagógus jelzi, milyen jelenségeket tart problémának, és felajánlja, hogy megpróbál ezeknek a megoldásában segíteni. Ez akkor működhet jól, ha a csoportban is feszültséget okoz a helyzet, és belátják, hogy jó lenne kikerülni belőle. Az is lehetséges, hogy megkérjük azt a csoporttagot, akit nem fogadnak el a többiek, hogy tárja fel a problémáit, és a tanár mediál közte és a többiek között. Gyakori jelenség a kapcsolati problémákban, hogy a felek újra és újra beleszúznak a konfliktusba, és a külső szemlélő segíthet ebből kilépni.

2.1.5. A rugalmasság elve a tervezésben és az óravezetésben

Az eddigiekben a tanítási helyzet előtti tervezésről volt szó. Többször hangsúlyoztuk a rugalmasság elvét, és ebben a fejezetben ennek alkalmazására láttunk példákat. Korábban azonban már említést tettünk a rugalmas óravezetésről is. Mit jelent ez?

Amikor az erkölcsstan alapjának vesszük a tanulók előzetes tudását és véleményalkotását, vagy például amikor asszociációs vagy improvizatív feladatokat alkalmazunk órán, hamar szembe kell néznünk azzal a ténnyel, hogy nem tudjuk előre, hogyan reagálnak a megtervezett feladatokra a gyerekek. Megtehetjük azt, hogy adott feladaton belül alkalmazkodunk ehhez: például a beszélgetésben elhangzott kijelentésekre reagálunk, azok alapján fogalmazzuk meg a kérdéseinket, egy szituációs játék után elemezzük a látottakat, asszociációs kör után rövid beszélgetést tartunk, majd lezárjuk a feladatot, és továbblépünk a következő, megtervezett szakaszba. De lehetünk ennél merészebbek is. A tervezést elvégezzük – kijelöljük a célokat, és összeállítunk egy feladatkészletet –, de az óra menetét elsősorban a gyerekek határozzák meg. Minden feladtnál figyeljük, milyen gondolatok, reakciók, esetek, élmények kerülnek elő, és – mindegy állandóan újratervezve az órát – azon a vonalon megyünk tovább, amelyet a legérdekesebbnek, leghasznosabbnak, legaktuálisabbnak ítélünk meg. Ehhez szükséges a folyamatos reflexió az óra menetéről, valamint az egész tematika ismerete. Az, hogy a gyerekek által felvetett témákat dolgozzuk fel, nem jelenti azt, hogy „elúszik” az óra. Úgy képzeljük el, hogy a tantárgyi tematika nem egy táblázatban jelenik meg előttünk, hanem egy gondolattérképben, ahol a résztémák egymással össze vannak kötve. Így ha felmerül valami az órán, ellenőrizzük, kapcsolható-e valamelyik résztémához, és ha igen, bátran haladjunk arra tovább.³⁶

Az ilyen típusú óravezetés gyors döntési képességet, kreativitást, a módszerek biztos kezelését igényli a pedagógustól, ugyanakkor rendkívül érdekes élmény számára az, hogy sosem tudhatja előre, merre halad tovább az óra.³⁷ A tanulóknak pedig azért is jó ez az óravezetési mód, mert így gyakrabban tapasztalhatják, hogy az ő gondolataikat bontjuk ki.

Persze ebben az esetben is a pedagógus határozza meg az óra menetét. Megteheti azt is, hogy valóban a gyerekek kezébe adja a döntést. Strukturálhatja úgy az órát, hogy ők választanak problémákat, témákat, kérdéseket, és megszavazzák, melyikkel foglalkozzunk az adott tanórán. A tanulók, ha már jól ismerik a módszereket, javasolhatnak feldolgozási módot is: például inkább vitát szeretnének vagy szituációs játékot. Erre tehetnek javaslatot korábban is – akkor a pedagógus ez alapján készülhet a következő órára –, vagy a témára hangoló vagy témafelvető szakaszban felmerült kérdések közül választanak. A gyermekfilozófia³⁸ módszertanában használatos az a tervezési mód, hogy a bevezető szöveg meghallgatása után a gyerekek kérdéseket tesznek fel, összegyűjtik ezeket, csoportosítják, majd a csoport megszavazza, melyeket beszéljék meg és dolgozzák fel különböző módokon. Az óra a történetek közös összegzésével zárulhat.

2.1.6. Gyakorlati kérdések

Néhány szervezési kérdést is előre végig kell gondolnunk. Ezek egy részét a gyerekekkel közösen megbeszélhetjük, de enélkül is hasznos, ha a tanév elején tájékoztatjuk őket a szervezési sarokpontokról. Ilyen kérdések például: hogyan rendezzük el a tantermet; hol és hogyan mutassuk be a produktumokat (például a terem falán); ha gyűjtjük az órán elhangzott érdekes gondolatokat, hol jelenjenek meg; hogyan szervezzük általában a csoportmunkát: állandó csoportok lesznek-e, milyen felelősök legyenek; miben kérjük a tanulók

³⁶ Inkább az okozhat nehézséget, hogy többfelé is indulhatunk egy gondolatból.

³⁷ Például különböző csoportokban a bizalomjátékkal kezdtem az órát (amelyben bekötött szemű társunkat kell végigvezetni a terem). A játék utáni reflexiókból egyszer a segítségnyújtás, egyszer a bizalom, egyszer a fogyatékoság témájában haladtunk tovább, egyszer pedig a „Ki a jó vezető? kérdést beszéltük meg. Mindegyik kapcsolható az *önismeret* és a *kapcsolatok*, de akár a *csoportok* témakörökhöz.

³⁸ Eredetileg: *Philosophy for Children*. Alapítója Matthew Lipman filozófiatanár. Munkatársai segítségével 1972-től kezdve kidolgozott egy pedagógiai programot. Ebben érdekes történetekről „filozófiai beszélgetéseket” kezdeményezve „kérdező közösséget” akart létrehozni az iskolában. Célja az volt, hogy a gyerekeket az önálló gondolkodásra és a hatékony kommunikálásra nevelje. Magyarországon a 80-as években fejlődött ki ennek pedagógiai mozgalma. Bővebben lásd Jakab György: *Erkölcstan és médiaismeret a gyermekfilozófia tükrében. Új Pedagógiai Szemle*. 2012/7-8, 99–110.

döntéseit; mi a közös szabályalkotás menete; legyen-e a tanulóknak erkölcsanfüzete; mi kerüljön a füzetbe; készítsenek-e portfóliót a személyes alkotásaikból; legyen-e valamilyen visszatérő feladatuk (például saját gondolataik rövid összefoglalója a témáról vagy napló írása)?

További kérdések, amelyeket a pedagógusnak önmagával kell tisztáznia: tervezünk-e kapcsolattartást más, az osztályban tanító tanárokkal, osztályfőnökkel; van-e olyan iskolai szinten szervezett program, amely illeszthető az erkölcsan témáihoz; lehetne-e ilyen programot közösen tervezni; tudunk-e közös órát tartani a hit- és erkölcsan tanárokkal?

2.1.7. Értékelés, reflexiók

A pedagógusnak előre ki kell alakítania az értékelési rendszert, amelyet az órán alkalmaz. Erről a következő fejezetben írunk részletesen. A törvényi szabályozás megengedi, hogy az iskola saját pedagógiai programjában határozza meg, osztályzattal vagy szövegesen történik az értékelés az erkölcsan esetében.³⁹

Nagyon fontos szerepe van az erkölcsanban a reflexióknak. Egyrészt az értékelést segíti, ha a gyerekek rendszeresen reflektálnak saját tanulásukról. Ezt sokféle játékkal, beszélgetéssel tehetik, de ki lehet találni írásbeli formákat, táblázatokat, piktogramokat. Ugyanígy a pedagógusnak is rendkívül hasznos és érdekes, ha az órákról reflexiókat ír saját magának. Milyen témára, feladatra hogyan reagáltak a gyerekek, milyen érdekes gondolatok születtek, milyen váratlan események történtek? Ezek a tapasztalatok folyamatosan segítik a tervezést, egyben a gyerekek megismerését és az értékelést is.

2.2. Értékelés

Az értékelés kérdése kezdetektől fogva a tantárgy kritikus pontja. A pedagógusok jó érzékkel kérdeznak rá azonnal: mit lehet értékelni ennél a tantárgynál? Általánosságban azt mondhatjuk, hogy a fejlesztésnek négy területe van. Az egyik az erkölcsi ítéletek tartalma: mit tartanak jónak, helyesnek, milyen szabályokat és milyen értelmezéssel fogadnak el a gyerekek. A másik a cselekvéseik minősége. A harmadik az egyéb tartalmak, például embertani, társadalmi ismeretek, önismeret. A negyedik pedig a különböző képességek és attitűdök fejlesztése, például az árnyalt véleményalkotás, empátia, mások megértésére törekvés. Azonban mind a négy területen nehéz vagy nem lehetséges az értékelés. Az erkölcsi tartalmakat nem értékelhetjük, ezt a kerettanterv is kijelenti. Ennek több oka is van. Egyrészt senki nem érezheti magát feljogosítva arra, hogy a másik ember erkölcsét ilyen „hivatalos módon” értékelje. Másrészt pedagógiai szempontból a fejlesztést súlyosan visszavethetné, ha a gyerekek úgy gondolnák, hogy az őszinteség kárt okozhat nekik, és inkább azt mondanák, amit a pedagógus „hallani szeretne” – anélkül, hogy azt valóban a magukénak vallanák. Egy gyermek összes erkölcsi vonatkozású cselekvését nehéz megfigyelni – hiszen nemcsak az iskolai környezetben történnek –, és ugyanúgy, mint az ítéleteknél, kérdés az, hogy ki jogosult ezeket helyesnek vagy helytelennek megítélni. Az egyéb tartalmakat könnyű lenne a hagyományos módon számon kérni, de a tantárgynak nem ez a fő profilja. Az is furcsa lenne, ha a tanulók csak társadalmi vagy biológiai ismeretekre kapnának jegyet erkölcsanból. A képességfejlesztés lehet a legfontosabb terület. Ehhez a pedagógusnak meg kell határoznia, mely területek fejlesztését tartja fontosnak. Viszont számolnia kell a szokásos nehézséggel, ami a képességek fejlettségének mérésével, megfigyelésével kapcsolatos.

Az értékelés a tudás gyarapodásának, a képességek fejlődésének és a személyiség változásának minőségére vonatkozó visszajelzés. Ilyen általános értelemben megfogalmazva nemcsak az osztályozás tartozik ide, hanem a pedagógus minden szóbeli, írásbeli megjegyzése.⁴⁰ Ahhoz, hogy ilyet közölni tudjon a gyerekekkel,

³⁹ A *Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. Törvény 54. paragrafusának 4. bekezdése* szerint „A második évfolyam végén és a magasabb évfolyamokon félévkor és év végén a tanuló értékelésére – jóváhagyott kerettanterv vagy az oktatásért felelős miniszter engedélyével – az iskola pedagógiai programja a (2) bekezdésben meghatározottaktól eltérő jelölés, szöveges értékelés alkalmazását is előírhatja.” A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról a törvényre utalva megerősíti, hogy a hit- és erkölcsan értékelése – azonos módon az erkölcsanéval, mivel egy sorban értékelik a dokumentumokban – a pedagógiai programban meghatározott módon történik.

⁴⁰ A jegyekkel történő értékelésről az iskolai pedagógiai program határoz. Lásd 2.1.7. fejezet.

tudnia kell, mit figyeljen, mit mérjen – ha lehetséges mérni –, milyen témákban kérjen visszajelzést a gyerekektől, és amit megfigyelt, hogyan szintezze, ha számszerűen kell értékelnie.

Az értékelés problémájának a megoldásához a tantárgy fejlesztési területeinek és a fejlesztés elvárható szintjeinek, valamint e szintek indikátorainak pontos meghatározására lenne szükség. Például: ha a nézőpontváltás képességét fontosnak tartjuk az erkölcsi gondolkodásban, és feltételezzük, hogy fejlesztése segíti az árnyalt erkölcsi ítélethozatalt, akkor meg kellene határoznunk, milyen helyzetekben és hogyan figyelhető meg ez a tudás, és kétévenként milyen változásokat szeretnénk elérni. Ezt a feladatot még nem végezték el az oktatási szakemberek. Mivel a tantárgynak még nem alakult ki az értékelési gyakorlata, jelenleg minden erkölcsstanár maga határozza meg az értékelési szempontjait. Ezért nagy szükség lenne a szakmai tapasztalat-cserére, ötletek megosztásra.

Egy komplex értékelési rendszerben többféle szempont is szerepet kaphat. A következőkben néhány ötletet szeretnénk adni ennek a rendszernek a megalkotásához. Fontos, hogy a pedagógus – különösen, ha osztályzatot is kell adnia – a szempontokat, a rendszert előre bemutassa a tanulóknak, akár a szülőknek is.

1. Gyakori az a szemlélet, hogy mivel ennél a tárgynál a legfontosabb a gyerekek nyitottsága és aktivitása, nem történik szisztematikus értékelés az órán elhangzó (általában) pozitív megjegyzéseken kívül, amelyek leginkább a közös munkára vonatkoznak. Ezek leggyakrabban én-üzenetek,⁴¹ és ekkor a pedagógus inkább magánemberként nyilvánul meg, mint „szakértőként”. Ebben a szemléletben a tanulás nem szorul állandó monitorozásra, bízunk abban, hogy a jól sikerült tanórák, a gyerekek aktív részvétele mindenképpen fejlesztő hatású, és az intézményes oktatás is lehet hatékony anélkül, hogy formálisan értékelnénk. A minőségi változást csoportszinten is megfigyelhetjük: ha a gyerekek önállóbbak, együttműködőbbek legalább az órán, akkor sikeres volt a fejlesztés. Ha a tanárnak osztályzattal kell értékelnie a munkát, általában a legjobb jegyet adja. Ezzel a szemlélettel szemben állhat az a pedagógiai meggyőződés, hogy az – elsősorban osztályzatokkal történő – értékelés egyben motivációs és fegyelmezőeszköz is, azaz ha nincs osztályzat, vagy éppen mindenki jó osztályzatot kap, a gyerekek „nem veszik komolyan” a tantárgyat. Ez egyéni megítélés kérdése, de talán feltételezhetjük minden gyerekről, hogy szívesen foglalkozik olyan dolgokkal, amelyek egyszerűen érdeklik őt, és ezt az iskolában is el lehet érni. Azonban ha a pedagógus bizonyos tanulócsoportokban nem ezt tapasztalja, bevezethet néhány strukturált értékelési formát is.⁴²

2. Másik megoldási mód a tanulói aktivitás, részvétel értékelése. Ez hasonlít az előzőhöz abban, hogy nem akarja a tudás, a személyiség változását értékelni, viszont a tanulóktól elvárja a befektetett munkát. Itt lehet bizonyos szinteket meghatározni: ha produktumokat értékelünk, azok *igényességét* – de nem a *tartalmát* – lehet minősíteni. Ilyen produktum lehet: kreatív írás, projekt- vagy kutatómunka eredménye, szóbeli vélemény, önkifejező alkotások, szervezőmunka, órai tananyag, tanulás összefoglalása, reflexiók. Különösen fontos, hogy a gyerekekhez mérjük a minősítést: egy visszahúzódo gyerek órai aktivitása nem ugyanolyan, mint egy nyitottabb társáé. Az értékelést strukturálhatja egy tanulói portfólió összeállítása: ha a pedagógus – a gyerekekkel közösen – előre megtervezi az éves folyamatot, akkor ebbe kerülhetnek a különböző produktumok. Jó kiegészítője az órai munkának a rendszeres „töprengő” vagy „gondolkodó” feladat, amelyet nem kell az egész csoportnak bemutatni, hanem a tanuló magának írja. Ezt megnézheti a pedagógus is, és nyomon követheti, mennyiben változott a gyermek gondolkodása.

3. Lehetséges a tárgyi tudás értékelése is. Ez alatt a tanulók elé kerülő, leíró jellegű ismeretanyagot értjük: például tankönyvi vagy egyéb szövegek, adatok, információk, kutatómunka eredménye, tanulói kiselőadások tartalma vagy akár a korábbi órákon elhangzott közös beszélgetések lényege, kiemelkedő gondolatok. Azonban nem javasoljuk, hogy ezeket a pedagógus önálló tanulásra adja fel, és utána számon kérje. Inkább

⁴¹ Én-üzenet: saját érzéseinket, értelmezéseinket kifejező, a „címkézést” – a másik jellemzését – elkerülő, elsősorban viselkedésekre reflektáló állítás. Lásd Gordon, Thomas: *A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gordon, Budapest, 2010.

⁴² Készülünk arra is, hogy a gyerekek nem tudnak azonnal alkalmazkodni egy olyan módszertani, tanulásszervezési és értékelési rendszerhez, amelyet még nem szoktak meg. Ehhez idő kell. Itt is előkerülhetnek az olyan vélemények, mint a „nem tanulunk, csak játszunk” vagy „nem tanulunk, csak beszélgetünk”.

forrásként dolgozzanak tovább velük: a tanulók az ismereteket alkalmazhatják újabb feladatokban, összefoglalhatják önállóan, kiemelhetik a számukra legfontosabb információkat. A felmerülő fogalmakat lehet értelmezni, magyarázni, példát hozni rá, hogy kiderüljön, miként értelmezték azokat a gyerekek, de készen kapott definíciókat nem ajánlott megtanulniuk. (Újakat megalkotni annál inkább.)

4. A pedagógus kidolgozhatja a képességek fejlődésének megfigyelési és értékelési szempontjait. Ezek meghatározásához segítséget nyújthat a kerettanterv, amelyben a kétéves ciklus végén is és minden témakör elején is találunk fejlesztendő területeket.

2.2.1. Az értékelés rendszere

A fenti javaslatok alapján ki lehet alakítani a témákhoz, feldolgozási módszerekhez, a használt taneszközökhöz illeszkedő, többféle értékelési módot alkalmazó rendszert egy tanévre.

Nem csak a pedagógus értékelhet: ha a tanulók megismerkednek a szempontokkal, őket is érdemes bevonni – ez illeszkedik a tantárgyi sajátosságokhoz, célokhoz. A gyerekek önértékelése, önreflexiója is fejlődik, valamint a véleménynyilvánítás is kulturáltabb lehet. Az értékelés történhet nyilvánosan, a csoport előtt, vagy úgy, hogy a gyermek csak neki szóló értékelést kap. Amellett, hogy egy-egy feladat elvégzésére, produktum elkészítésére a tanulók bizonyos rendszerességgel kapnak visszajelzést vagy érdemjegyet, a pozitív változásokat is erősítsük meg, amikor például egy tanuló először vállal részt szituációs játékban, beszélgetésben, vagy különösen igényesen fogalmaz meg egy gondolatot. A tanulók minősíthetik a közös munkát, a csoport együttműködését is.

2.3. Módszertani ajánló

Ebben a fejezetben olyan módszereket mutatunk be, amelyeket hasznosnak tartunk az erkölcsstan tanításában. Szeretnénk minden gyakorló kollégát arra biztatni, hogy minél változatosabb módszertani repertoárt alkalmazzon az órákon – néhány feladat megoldása pedig tanítási időn kívülre kerülhet.

Nemcsak azért alkalmazunk többféle módszert, hogy az órákat színesebbé, a tanulást érdekesebbé tegyük – bár miért ne lehetne az ilyen motiváció is fontos célunk? Ahogy látni fogjuk, az egyes módszerek más-más területet, kognitív képességet, tudást, érzelmi állapotot aktivizálnak, ezért az erkölcsi kérdéseket, témákat, értékeket több irányból közelítjük meg. A gyerekek pedig többféle helyzetben és módon fejezhetik ki magukat: van, akinek a verbális önkifejezés megy könnyebben, van, aki eltávolítással, egy szerepbe helyezkedéssel tudja jobban feldolgozni a témát. A közösen végzett tevékenységek mellett egyéni, „önmaguknak szóló” feladatokat is adunk a gyerekeknek.

Mielőtt rátérnénk a módszerekre, essen néhány szó a munkaformákról. Érdemes itt is a változatosság elvét alkalmazni. Az erkölcsstan sajátosságaiból következik, hogy nagyobb súlya van a csoportos, páros tevékenységeknek, mivel itt maga a munkaforma készlet az együttműködésre, amely egyben fejlesztési célunk is. Jól alkalmazhatók a kooperatív technikák.⁴³ A pedagógus – ahogy korábban már megállapítottuk – gyakrabban vesz részt az órán moderátorként, segítőként, ezért a frontális munkaformára ritkábban van szükség. A frontális munka azonban olyankor is alkalmazható, amikor tanulók állnak ki az osztály elé. Az egyéni munkához elmélyedés, befelé fordulás lehet szükséges, bizonyos témákhoz vagy óraszakaszokhoz ez illik jobban.

A következő módszereket fogjuk áttekinteni:

1. játék – ráhangoló, csoportalkotó, levezető, értékelő játékok;
2. beszélgetés;
3. vita – problémamegoldó, moderált, strukturált, konstruktív, dilemmavita;
4. fogalmak értelmezése;
5. információgyűjtés – előadás, dokumentumelemzés, szakértői mozaik, adatgyűjtés;

⁴³ Kooperatív technikák lásd 5. *Hasznos linkek, elérhető segédletek* c. fejezet.

6. projektmunka;
7. asszociációk – képek, gondolattérkép, zene, versek;
8. önkifejezés alkotással – önkifejezés írásban, alkotások, portfólió;
9. esetelemzés – valóságos helyzetek, fiktív helyzetek;
10. szituációs játékok, dramatizálás;
11. képek használata, vizualitás.

2.3.1. Játék

Sokan úgy hiszik, hogy a tanulás csak komoly, erőfeszítést igénylő dolog lehet, és emiatt nem szabad tereget engedni az iskolában a játékoknak. Mintha játszani csak valami levezetéseként, esetleg jutalomként lehetne a komoly tanulás után. Holott a játékokban a gyerekek megtapasztalják az együttműködést vagy a versengést, az esetleges konfliktusokat és azok megoldásait, szabályokat alkalmaznak és alkotnak – tehát szociális képességeiket működtetik. Az erkölcsstanórán a játék oldhatja a hangulatot, ezzel megalapozhatja az őszinte légkört. Egy komoly beszélgetés után feszültséget oldhatunk vele. Ha a pedagógus is részt vesz a játékban, az a csoport egységét alkothatja meg. A játékok után a tanár megkérdezheti a gyerekektől, mit tapasztaltak, milyen érzelmek ébredtek bennük a játék közben. Ilyenkor ők saját gondolataikat, érzéseiket figyelik meg és értelmezik. Így az önismeretet, önreflexiót is fejlesztjük.

Mi alapján válasszuk ki a megfelelő játékot? A szervezési feltételeket is figyelembe véve – hány játékosunk, mennyi időnk, mekkora terünk van – a következőket gondoljuk végig: milyen tapasztalatokat szerezhhetnek a gyerekek a játék során; milyen képességeket használnak, fejlesztenek; mi a játék témája; akarunk-e tovább dolgozni a játékban felfedezett tapasztalattal, tudással?

A foglalkozás szakaszaihoz kapcsolódóan elkülöníthetünk ráhangoló, csoportalkotó, levezető és értékelő játékokat. Természetesen ugyanazt a játékot több fázisban is használhatjuk.

A *ráhangoló játék* „észrevétlenül” hangolja rá a csoportot egy témára. Például a fogalmakat használó játékok (barkochba, keresztretjvény, cselekvések mímélése stb.) a gyerekek témához kapcsolódó előzetes tudását mozgósítják. Egy koncentrációra épülő játék például jó előkészítése lehet a figyelemmel, tanulással, munkával, kitartással foglalkozó óráknak. A versengésre épülő játékok a konfliktus, kizárás, kiközösítés témák elé kerülhetnek. A kommunikáció különböző formáira épülő játékok a megértés, félreértés, kommunikáció, tolerancia témáját vezethetik be.

A *csoportalkotó játékok* során véletlenszerűen kerülnek csoportokba a gyerekek. Ha az óra nagy részében csoportos munkaformát tervezünk, egy bevezető, hangulatoldó játékkal a csapatokat is kialakíthatjuk.

A *levezető játék* szolgálhatja a foglalkozás befejezését, de óra közben témaváltáshoz vagy fáradtság, esetleg érdektelenség, feszültség elűzésére is tarthatunk a tarsolyunkban egyszerű játékokat.

Az *értékelő játékok* az órai tevékenység vagy saját állapotunk (lelkiállapot, tudás, fejlődés) reflexiójára, értékelésére szolgálnak.

2.3.2. Beszélgetés

Az erkölcsstan tanításában a kerettanterv is a szabad beszélgetést javasolja elsődleges módszernek, mivel fontos, hogy a gyermek saját gondolatait, véleményét megfogalmazza, ezáltal tudatosítsa magában, valamint mások gondolatait is meghallgassa, megértse. Ezenkívül a módszer fejleszti a vitakultúrát, a társakra való odafigyelést, a mások megértésére való törekvést. Gyakran úgy tűnik, hogy a gyerekek számára elsősorban saját gondolataik megosztása a fontos. Évek alatt, ha rendszeresen alkalmazzuk a módszert, megszokják, megtanulhatják, hogyan kerüljön mindenki sorra, hogyan folyjon úgy a beszélgetés, hogy kulturált módon egymásra is reagáljanak. Ennek megtanulásához az első szakaszban még szükség lehet arra, hogy a pedagógus a beszélgetést vagy a vitát moderálja, mederben tartsa. Az a tapasztalat, hogy hamarosan a gyerekek is felfedezik, mennyivel jobban működik a beszélgetés, ha figyelnek egymásra.

A pedagógus leállíthatja a túl hosszú, a témától eltérő vagy nem megfelelő stílusú megnyilvánulásokat, bátoríthatja a félénkebbeket, és segíthet értelmezni a kimondott gondolatokat. Moderátorként azonban a beszélgetés tartalmát is befolyásolhatja. Az indítókérdések, a témafelvetés mellett, melyet általában ő határoz meg, folyamatosan figyeli a beszélgetést, és rámutathat általa érdekesnek tartott, további vitát kiváltó gondolatokra vagy olyan kijelentésekre, amelyek mögött megítélése szerint mélyebb gondolatok vagy ellentmondások, dilemmák húzódnak meg. Érdekes és izgalmas feladat a gyerekeket követni ebben a folyamatban, meghallani, mikor hangzanak el olyan mondatok, amelyekre érdemes fókuszálni. Hasznos technika az úgynevezett *kérdésgombolyító*. A pedagógus előre gyűjtsön össze az adott témához köthető, egymásból következő kérdéseket, hogy legyen egy „készlet”, amelyből a beszélgetést továbbvivő kérdéseket vehet elő.

A moderálás nem jelenti azt, hogy a pedagógus „személytelenné” válik. Jelezheti egyetértését vagy tetszését/nemtetszését, fűzhet a beszélgetéshez saját véleményét, és többször közölhet információt, ha szükséges. Lényeges, hogy ne váljon dominánssá a véleménye és a jelenléte. Ennek egyik jele az, ha a gyerekek vele is vitatkozni kezdenek.

2.3.3. Vita

A vitát nevezhetjük a beszélgetés kiélezettebb változatának. Ekkor nézetkülönbségek, eltérő, egymásnak ellentmondó vélemények és különböző megoldások jelennek meg a kommunikációban, általában azzal a céllal, hogy a társainkat meggyőzzük érveink helyességéről. A vita mint módszer sok területen fejlesztő hatású. Szükség van hozzá arra, hogy saját gondolatainkat rendszerezzük. Törekednünk kell a kommunikáció során arra, hogy érthetően fejezzük ki magunkat. Emiatt figyelembe kell vennünk, mit érthet meg a hallgató, tehát nézőpontváltás és a másik tudásáról való előzetes gondolkodás is szükséges. A vita során folyamatosan ellenőriznünk kell, sikeres-e a kommunikáció, vagyis megértett-e engem a társam, és én jól értem-e őt. A legfontosabb fejlesztési cél azonban az, hogy a gyerekek számára ne a másik „legyőzése” legyen a cél, hanem a vita mélyén rejlő egyetértések megtalálása, az „álláspontok közelítése”. Ennek alapja pedig a másik ember tisztelete, egyenrangúságának elismerése.

Mindezek megtanulásához a pedagógus segítségére van szükség. Feltehető, hogy a gyerekek kevés minit látanak konstruktív vitára, és még kevesebben vettek részt ilyenben, mivel általában egyenlőtlen erőviszonyok között védik az érdekeiket, véleményüket. Az iskola alig ad lehetőséget valódi érdekérvényesítő, értékütköztető vagy problémamegoldó vitára. Az erkölcstan tanítása során használjuk ki, hogy erre is szánhatunk időt.

A viták abban is különbözhetnek, mi is „ad okot” rájuk. Vita keletkezhet *érték-* vagy *véleménykülönbség*, *érdekkonfliktus*, *döntési dilemma* (ilyenkor „önmagunkkal” is vitázhatunk) esetén vagy a problémamegoldás folyamatában. A tanítási folyamat megtervezése során keressük meg azokat a lehetőségeket, amelyek a vita valamelyik fajtájának teret adnak. Például értékvitákat kezdeményezhetünk esetek elemzésekor, beszélgetésben felmerülő nézetkülönbségek mentén, problémamegoldó és értékütköztető vitákat pedig szituációk kitárlásával generálhatunk. Nézzük meg részletesebben, hogyan csoportosíthatjuk a vitákat tartalmuk szerint!

Vélemény- és nézetkülönbségnek nevezzük azt, amikor adott dologról, jelenségről különbözően vélekedünk. Lehetséges, hogy ilyenkor a vélemények nem közelíthetők – ez nem is feltétlenül szükséges –, de először jó tisztázni, mik is valójában a különbségek. Alaposabban átbeszélve a témát, egymásra figyelve, egymást értelmezve kiderülhet, hogy a felszíni különbségek alatt egyetértés van. (Ugyanez fordítva is megtörténhet: az első egyetértés mögött valójában eltérő fogalomértelmezéseket találhatunk.)

Az *értékkonfliktust* eltérő értékrendek okozzák, és kevés az esély arra, hogy az értékrendi különbségek közelíthetők egymáshoz. Ennek ellenére alapos megbeszélés során találhatunk hasonló elemeket a saját és társunk véleménye között. Ebben az esetben mindkét fél számára hasznos, ha tudatosan végiggondolják, miért fontos számukra az adott érték. Ez erősítheti saját álláspontjukat amellet, hogy tiszteletben tartják a másikat – még akkor is, ha letisztázódik, hogy a másik által vallott érték számukra elfogadhatatlan.

Az *érdekkonfliktus* olyan helyzetekben lép fel, amelyben a feleknek mások az érdekeik. Az órákon gyakorlati helyzetek szimulálásával gyakorolhatjuk a konszenzuseresést. (A vita menetére alkalmazható a problémamegoldó vita struktúrája.)

A *problémamegoldó vita* akkor alakulhat ki, amikor egy helyzetben közösen keresünk megoldásokat. Ebben természetesen előkerülhetnek az érték- vagy érdekkonfliktusok, viszont a helyzetet segítheti az, hogy itt mindenkinek célja lehet a probléma megoldása.

Ennek a vitának a konstruktív vezetéséhez ötletet meríthetünk a Thomas Gordon által ajánlott hatlépéses problémakezelésből:⁴⁴

1. A probléma (konfliktus) meghatározása. A résztvevők igényeinek, érdekeinek felmérése, tisztázása.
2. A lehetséges megoldások keresése. Ötletroham (*brainstorming*) alkalmazásával a vita vezetője minden megoldást írjon le. Még ne értékeljék a javaslatokat.
3. A megoldások értékelése. Itt mindenki véleményezheti is a megoldást, érvelhet mellette, ellene. Húzzuk ki a bárkinek valamiért nem tetsző javaslatot. A megmaradtakat tovább értékeljük.
4. A legjobb megoldás kiválasztása. Ne szavazással történjen, hanem megegyezéssel. Előtte lehet próbászavazás.

Valós helyzetekben ezeket követi az 5. és 6. lépés: a javaslat tényleges megvalósítása és a megoldás sikerességének utólagos értékelése.

A viták során két jelenségre számíthatunk, melyek a felnőttek vitáját is jellemzik. Az egyik, hogy túlfűti az érzelmek, emiatt a beszélgetés hangneme és stílusa érzelmekkel teli lesz, és ilyenkor a vitát mindkét fél támadásnak érezheti. Emiatt megtörténhet, hogy a vita személyeskedésbe vált át, a kommunikáció elszakad a tárgytól, és a fő „érv” a másik negatív értékelése lesz. Ilyenkor jobb, ha a pedagógus (a moderátor) megszakítja a beszélgetést, majd a résztvevők – és a külső szemlélők – reflektálhatnak a vita módjára. A másik probléma az lehet, hogy a vitapartnerek annyira a saját véleményükre, érveikre koncentrálnak, hogy elfelejtene a másikra is figyelni, így nem alakul ki valódi kommunikáció. Különböző technikákkal rávehetjük a vitázókat, hogy a másik ellenérveit is hallják meg, és arra is reagáljanak.

A kommunikációban gyakran az is gondot okozhat, hogy azt feltételezzük, hogy a másik ember ugyanazt érti a fogalmak alatt, mint mi, holott ez nem mindig van így. Hasznos, ha a vitát figyelve a pedagógus jelzi, mikor érdemes egy fogalom értelmét tisztázni, mielőtt folytatnák a megbeszélést.

Ezeknek a problémáknak az elkerülése érdekében a pedagógus többféleképpen strukturálhat egy vitát. Nézzünk meg néhány, a szervezés szempontjából különböző vitatípust.

A *moderált vitában* a pedagógus a vita kiegyensúlyozottságát, megfelelő stílusát, hangnemét felügyeli. Ezt a feladatot később vállalhatja egy tanuló is. Néhány alapszabályt, alapvetően meg lehet előre beszélni a gyerekekkel. (Ezt még érdekesebb néhány nem moderált vita után megtenni, amikor a gyerekek megtapasztalják a rossz vitastílust, és maguk javasolhatnak szabályokat.) A moderátornak lényeges feladata lehet még az elhangzottak értelmezése, összefoglalása. Miután valaki elmondta a véleményét, ő parafrázissal, átfogalmazással visszajelzést ad rá, esetleg érthetőbbé teszi a mondanivalót a többiek számára. A végén összefoglalhatja a lényeges gondolatokat és azt is, hogy az ő meglátása szerint hová jutott ez a vita.

Strukturált vitának hívhatjuk az olyan vitát, amikor bizonyos körülményeket előre meghatározunk: milyen állításról, kérdésről fogunk vitatkozni, hányan vesznek részt benne, milyen rendszer szerint (például mennyi idő jut valakire, mi a hozzászólások sorrendje). Ez biztosítja a rendszerezettséget, segíti a koncentrációt és az emlékezetet, de nélkülözi a legaktuálisabb reakciókat. Ennek egy kidolgozott változata a disputa módszere,⁴⁵ melynek egyszerűsített változatait alkalmazhatjuk.

⁴⁴ Gordon, Thomas: *A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gordon, Budapest, 2010.

⁴⁵ A Disputa szabályait megtalálhatjuk az interneten, például <http://sophia.btk.pte.hu/disputa/szabaly.html> Utolsó letöltés: 2015. 04. 30.

Lehetséges szerkezete:

- A gyerekek két csoportot alakítanak az alapján, hogy egy állítást támogatnak vagy elleneznek. A két csoport elhelyezkedik egymással szemben.
- Az egyes csoportok szóvivői vagy egyenként a csoport tagjai felváltva mondjanak egy-egy érvet az összegyűjtöttek közül.
- A szemben lévő csoport minden érve egy másikkal válaszol úgy, hogy aki elmondott egy érvet, az felszólít valakit a másik csoport jelentkezői közül. (A pedagógus ekkor semmiképpen sem foglal állást. Kizárólag arra ügyel, hogy a vita szabályait mindenki pontosan betartsa. Később, amikor már gyakorlottak a gyerekek a vitában, „a szabályt betartató” szerepet erre vállalkozó gyerek is betöltheti. A szabályt betartató gyerekek lehetőség szerint váltsák egymást.)
- A kis csoportok megvitatják, hogy a hallott ellenérvek közül melyik elfogadható számukra. A szóvivők elmondják, hogy a vitapartner melyik érvét találták elfogadhatónak.
- A szavazás megisméltése a vita után.
- Levezetésképpen a gyerekek tanári moderálással megbeszélik, mi volt érdekes, nehéz, esetleg kellemtelen számukra. Ki változtatta meg korábbi véleményét, és miért? Ki maradt meg eredeti álláspontjánál, és miért?

A *konstruktív vita*⁴⁶ azért kapta ezt az elnevezést, mert közben elsősorban nem az érvekre és ellenérvekre koncentrálnak, hanem arra, hogy a társunkra minél jobban figyeljünk. Ilyenkor gyakran megtapasztalhatjuk az álláspontok közeledését, egyben saját véleményünket is pontosítjuk. Menete a következő: A strukturált vita szabályai alapján alkossunk pro és kontra érveket támogató párokat. (Most dolgozhatunk sarkosan fogalmazott állításokkal.) Mindegyik pár kap egy tárgyat – ez bármi lehet –, amelyet majd felváltva tartanak maguknál. Az a fél, akinél a tárgy van, elkezd érvelni a maga oldala mellett, egy-két percig (két-három gondolat erejéig). Társa figyel rá, majd értelmezi, összefoglalja a hallottakat. A beszélő csak akkor adja át neki a tárgyat, s ezzel a megszólalás jogát, amikor úgy gondolja, hogy társa jól megértette azt, amit mondott. Ha nem így van, még magánál tartja a tárgyat, és pontosítja a mondanivalóját. 5-10 perc után nagy csoportban megbeszélik, hogyan zajlott a vita, mennyire közeledtek az álláspontok, milyen érzéseik keletkeztek közben. Gyakori eset, hogy kiderül, voltaképpen nem is olyan nagyok a különbségek.

Dilemmavita.⁴⁷ Az erkölcsstan tanításakor érdemes nagy hangsúlyt helyezni a *dilemmákra*. Ilyen helyzetben nem feltétlenül jó és rossz megoldás között kell választanunk, hanem többféle erkölcsi szabály lehet érvényes ugyanarra a helyzetre. Az is dilemmát okozhat, ha a lehetséges döntéseknek egyaránt van jó és rossz következménye. A dilemmavita segít feltárni egy helyzet mélyén rejlő ellentmondásokat, a sokféle megítélési szempontot, egyben a döntés nehézségét. Fontosnak, hogy őszintén elmondjuk a gyerekeknek: nem minden helyzetben tudunk egyértelműen helyes és jó döntést hozni, hanem ilyenkor a megítélési szempontokat rangsoroljuk. Ilyen helyzetbe a felnőttek is gyakran kerülhetnek. A gyerekek kritikai érzéke segíthet egy-egy erkölcsi dilemma elemzésében. A dilemmaviták hasonlítanak a strukturált vitára, ám az első lépés a dilemma elemzése, a benne rejlő ellentmondások feltárása. A dilemma felismerését segíti, ha a gyerekek észreveszik, hogy különbözően reagálnak egy-egy helyzetre, vagy bizonytalanok saját döntéseikkel kapcsolatban. Ilyenkor tanári segítséggel minél több szempontból vizsgálhatják a helyzetet. Érdemes lejegyezni az ötleteket. Lehetséges szempontok: milyen döntések lehetségesek; mi lehet a döntések hátterében; melyik döntés milyen következményekkel járhat; melyik döntést tartjuk elfogadhatónak? Ezután a csoportban mindenki kiválasztja a legmegfelelőbbnek tartott döntést, és megindokolja a választását. A pedagógus segít rávilágítani arra, melyik tényező, érték volt az, ami a legfontosabbnak bizonyult a döntésben.⁴⁸

⁴⁶ A szerző szóhasználata.

⁴⁷ A dilemma görög eredetű szó. Olyan kényszerű helyzetet jelent, amelyben két, egymást kölcsönösen kizáró lehetőség között kell választanunk.

⁴⁸ Két dologra figyeljünk! Megtörténhet, hogy a gyerekek a többiekhez alkalmazkodva választanak a lehetséges döntések közül. Ezt elkerülhetjük úgy, hogy mindenki egyszerre leírja a döntését. A másik pedig az, hogy a döntéseink vagy ítéleteink okai sokszor nem tudatosíthatók, tehát nem mindenki tudja megindokolni, miért határozott éppen így.

2.3.4. Fogalmak értelmezése

Az erkölcsstan tanításakor sok erkölcsi tartalmú fogalom kerülhet elő. Az erkölcsstan bizonyos megközelítése a fogalmak tartalmának tisztázására fókuszál (például *igazság*, *becsület*, *hazugság*, *őszinteség*, *mohóság*, *önzetlenség*). Ezeket a fogalmakat – bár mindnyájan értjük a lényegüket – más-más tartalmakkal töltjük meg. Vagyis konkrét eseteket megbeszélve kiderülhet, hogy nem mindenki ugyanolyan viselkedést minősít önzésnek vagy igazságosnak. Ezért, ha például az *önzésről* erkölcsi véleményt szeretnénk alkotni a csoporttal, először próbáljuk meg kideríteni, kinek mit jelent a szó. Ez hosszas beszélgetést, vitát, sok példát generálhat.

A fogalmak jelentésére a pedagógus is rákérdezhet közvetlenül vagy közvetetten, akár játékokkal – ez a tanulók életkorától is függ. A gyerekek megfogalmazhatnak például rövid történeteket, eseteket, ellentétpárokat, játszhatnak keresztrejtvényt, „kitalálós” játékot. Gyűjthetnek asszociációkat, próbálhatják őket megmagyarázni. A pedagógus gyűjthet fogalommagyarázó állításokat, és ezeket vitathatják meg a gyerekek.

2.3.5. Információgyűjtés

Az erkölcsstannak – sok tantárgytól eltérően – nem elsődleges célja a tárgyi tudás szélesítése. A legtöbb téma feldolgozását korábbi tapasztalatok vagy más tantárgyból szerzett tudás alapozza meg. Ugyanakkor ahhoz, hogy egy témáról árnyaltabb véleményt tudjanak formálni a gyerekek, szükség lehet alaposabb elmélyülésre (például a fogyatékoság, helytörténet, médiatudatosság, ismerkedés más kultúrákkal és vallásokkal).

A szükséges információt közölheti egy „szakértő”. Elsősorban a pedagógus vagy más meghívott felnőtt vállalhatja ezt a feladatot, de a gyerekek között is lehet olyan, aki több ismerettel rendelkezik egy-egy témáról. A *rövid frontális előadás* vagy beszélgetés, *interjú* alkalmas módszer. Egy előadásra előzetesen is felkészülhetnek a tanulók úgy, hogy előtte maguk gyűjtenek információt. Az önálló vagy kisebb csoportban végzett *kutatás* több előkészítést igényel. Ne feledjük, abban is segítenünk kell a gyerekeket, hogy megtanulják, milyen módon lehet a megfelelő információt megtalálni és feldolgozni. Információt gyűjthetnek a tanár által előkészített szövegekből, az internetről vagy mások tudásából. Erre bemutatunk néhány technikát.

Dokumentumelemzésnek hívhatjuk, amikor a gyerekek egyszerűbb informatív szövegekből, ábrák elemzéséből szűrnek le információt. A tanár információkereső kérdésekkel segítheti a feladatot. Itt jól alkalmazható a csoportmunka és a kooperatív technikák. Ilyen például a *szakértői mozaik*. Az információt tartalmazó anyagot (például szöveget) a tanár annyi részre osztja, ahány tanuló van a csoportban. Mindenki kap egy szövegrészt, melyet elolvas, értelmez. Ezután minden gyerek meghatározott sorrendben elmondja társainak az olvasott szöveg lényegét. A társak kérdezhetnek, majd közösen értelmezhetik, kiemelhetik a lényegét.

Adatgyűjtésnek itt azt nevezzük, amikor a tanulók strukturált formában másokat kérdeznek bizonyos témákban. (Elsősorban saját csoporttársaikat, de akár családtagot, ismerősöket, iskolatársaikat.) A *kérdőív* jó eszköz erre. A folyamat megértése és a rutin kialakulása után hasznos eszköz lesz nagy létszámú csoportokban, ahol nem tud mindenki sorra kerülni a beszélgetésben. A módszer menete: A tanár összeállítja a kérdéseket, megtervezi a csoport mozgását. (Egy gyerek kaphat egy kérdést is, amelyre többektől gyűjt választ. A legegyszerűbb változat a páros interjú, ahol ketten kérdezik egymást.) A gyerekek megismerkednek a kérdésekkel vagy a táblázattal és a folyamattal. (Fontos, hogy lejegyezzék a válaszokat.) Elvégzik a kérdezést. Csoportban vagy közösen összesítik, összehasonlítják a válaszokat. Egy csoport például kaphat egy táblázatot, melynek részeihez külön gyűjtik a csoporttagok az információt. Végül tanári segítséggel értékelik az eredményeket. Példa: szerintük túl sokat tévéznek-e a gyerekek vagy sem; jónak tartják-e ezt? Ilyenkor kiderülhet, hogy újabb információkra is szükség lenne, például arra, milyen típusú műsorokat néznek.

Ez a módszer lehetőséget ad arra is, hogy a gyerekek meséljenek magukról, jobban megismerjék egymást, fejlődjön önreflexiójuk és kritikai szemléletük, a lebonyolítás során pedig együtt kell működniük.⁴⁹

⁴⁹ Láthatjuk azt is, hogy az erkölcsstan közvetetten olyan területeken is fejleszt, amelyek más tanulási vagy élethelyzetekben fontosak: logikus gondolkodás, információkezelés. Ezeket a módszereket a többi tantárgyban is ugyanígy lehetne alkalmazni, de az iskolai gyakorlatban ritkán fordulnak elő.

2.3.6. Projektmunka

A *projekt* szónak többféle értelmezése van a köznyelvben és a pedagógiában. A közös elemeket tekintve *több lépésből* álló, *egy témakörre* fűzött, illetve konkrét *végproduktumot* megcélzó feladatsor. A projekt végrehajtásához gyakran több ember *együtműködésére* van szükség. Az erkölcsstan keretében két fő előnye van a módszernek: egyrészt az adott témában gyakorlati tevékenységet biztosít, másrészt az együtműködés – a közös célok kijelölése, a munkamegosztás, a munkafolyamat megvitatása – önmagában is fejlesztő és szocializáló hatású. A projekt módszer alkalmazásához a tanulóknak a tervezés folyamatát is meg kell tanulniuk tanári segítséggel.

A projekt tervezése nem könnyű, különösen az időigény felmérése okoz gondot. Továbbá kérdés, mennyire határozzuk meg előre a produktum paramétereit és minőségét. Az erkölcsstanórán a projekt munka lezajlása után megbeszélhetjük a folyamat közben szerzett tapasztalatokat, és a gyerekek spontán módon értékelhetik, mennyire tetszik nekik a saját csoportjuk munkája vagy a másik csoporté, mennyire informatív, esztétikus vagy érdekes.

A projekt eredménye lehet például egy plakát, prospektus, kérdőív összesítése, előadásterv, makett, rövid színdarab, közös program terve, ábrázolás stb.⁵⁰

2.3.7. Asszociációk

Nagyon lényegesnek tartjuk, hogy megismertessük az asszociációk előhívásának módszerét az erkölcsstan tanításában. Ilyenkor olyan helyzetet teremtünk, amelyben a gyerekeknek az adott témához kapcsolódó gondolatai szabadon előkerülhetnek. Az a fontos, hogy minél több ötlet jöjjön elő, a tanár legfeljebb a gondolat kifejezését, pontosítását segítse. Az a jelenség, hogy ugyanazt a dolgot milyen sokféleképpen értik, értelmezik az emberek, megtaníthatja a gyereket arra, hogy számoljanak ezzel a különbözőséggel, amikor a kommunikációban önmaguk megértésére és mások megértésére törekcszenek.

Asszociációs feladatoknál kerülhet elő az a hiba a pedagógus részéről, hogy „vár” egy bizonyos válaszra. Ezt előre tisztázni kell saját magával és a gyerekekkel is: itt nincs „helyes válasz”. A tanárnak arra kell készülnie, hogy azzal dolgozzon tovább, amit a gyerekek mondanak.

Az asszociációk segíthetik a témára hangolódást, mert előhívhatjuk az előzetes tudást, korábbi viszonyulásokat, attitűdöket. Továbbá olyan helyzetekben alkalmazhatók, amelyekben nemcsak tényeket figyelünk meg, hanem értelmezéseket is rendelünk hozzájuk – például emberek motivációjáról, érzelmeiről alkotunk feltételezéseket.

A *képek*, *fotók* valós, „tényszerű” jeleneteket, helyzeteket ábrázolnak, ám az emberi elmék sokféleképpen értelmezik ezeket, különböző gondolatok keletkeznek hatásukra. Ezért a képek nagyon jó alapok az asszociációkhoz. Társíthatunk hozzájuk hangulatokat, érzelmeket, fogalmakat, történeteket, magyarázatokat. Az asszociációk előhívását követheti a képek strukturált feldolgozása, például kérdések segítségével, szituációs játékkal stb.⁵¹

Gondolattérkép, *ötletbörze* alkalmazásával a csoport tagjainak tudását összegezhethetjük például problémamegoldás, tervezés előtt. A *gondolattérkép* jó eszköz saját tudásunk vizsgálatához. Lényegében olyan vizuális formában rögzíti gondolataink, asszociációink fő fogalmait – nyelvi eszközök vagy ábrák segítségével –, ahogy azok kapcsolódnak egymáshoz.

A gondolattérkép megalkotásának egyik módja, hogy egy fektetett lap közepére felírjuk a központi fogalmat, majd bármilyen, ehhez kapcsolódó fogalmat kötünk hozzá. Ha erről is eszünkbe jut valami, kössük hozzá ehhez. Ha a központi fogalomról másik kapcsolódással újabb dolog jut eszünkbe, ismét kössük azt

⁵⁰ További ismeretek a projekt módszerről: <http://mek.niif.hu/01800/01817/01817.htm#18>. Utolsó letöltés: 2015. 04. 30.

⁵¹ A képek másik nagy használati köre az illusztráció, amikor minél pontosabban megfigyeljük, mi látható rajtuk. Például a gyerekek egy régi és egy modern osztályterem fotóját hasonlítják össze, és ebből következtetnek az iskolai szokások változásaira. A kétféle használatot össze is kapcsolhatjuk: például először megfigyelünk, leírunk egy emberek közötti szituációt, azután ötleteket gyűjtünk a képen „nem látható” okokra, szándékokra, következményekre: mi történik, mi előzte meg a helyzetet, mi következik ezután? Lásd 2.3.11 fejezet.

középre. Így könnyen bővíthető az ábra. Különböző színek, vonalak, felhők használatával elkülöníthetjük vizuálisan a fogalmakat. Az így összegyűjtött, megjelenített asszociációkkal azután tovább dolgozhatunk.⁵²

Az erkölcsstanórán a *zenét* is alkalmazhatjuk asszociációk előhívására – például az *önismeret, hangulatok, érzelmek* vagy a *nem verbális kommunikáció* témakörében.

A *versek* szintén jó alapot jelentenek arra, hogy asszociációkat mondjanak rá a gyerekek, mivel inkább egy-egy gondolatot, érzést közvetítenek, mint eseményt. Különböző témák bevezetésére, érzelmi ráhangolásra használhatjuk őket.⁵³

A rövid filmrészletek az érzelmekre tudnak hatni. Társadalmi célú hirdetések, reklámot sokat találhatunk, amelyek rövid időtartamban képpel, zenével, szöveggel egyaránt közvetítenek egy üzenetet. Ezek gondolatébresztőként is szolgálhatnak.⁵⁴

2.3.8. Önkifejezés alkotással

Az ilyen feladatok produktumaiban a gyermek saját gondolatai, véleménye, élete, meglátásai tükröződnek. A csoportos tevékenység, közös alkotások mellett az erkölcsstanban fontos az önismeret, önkifejezés is, amikor a gyermek saját magára figyel. Ezért főként egyéni munkaformát javasolunk. *Alkotás* alatt itt manuális, vizuális vagy verbális alkotást is érthetünk. Lehetnek rajzok, bármilyen technikával készült képek, kézműves alkotások, makettek, mozgások, írott szövegek, fogalmazások, versek, tervek – vagy a fentiek kombinálva.⁵⁵

Az *önkifejező írásban* a témaválasztás erősen személyes lehet, legalábbis abból a szempontból, hogy a belső töprengést, önmagunkkal folytatott kommunikációt, esetleg vitát, érvelést jegyzi le. Ehhez el kell jutni az írás eszközének könnyed használatához. Értékelésekor elsősorban az önkifejezés eszközeként nézzük, ne a pontos szövegfelepítést és stílust (vagy akár helyesírást) vizsgáljuk.

Azt javasoljuk a pedagógusnak, hogy gyűjtsön ötleteket arra, milyen módon reflektáljon a csoport az *egyéni alkotásokra*. A gyerekeknek igényük lehet arra, hogy ezeket másoknak is bemutassák. Ám lehetnek olyan témák, amelyek diszkréciót igényelnek. Az alkotás szólhat magának az alkotónak is. A bemutatás során a gyermek a szöveget felolvashatja, mesélhet arról, miért ezt alkotta, ha képet hozott létre, milyen történet rejlik mögötte. A bemutatáshoz alakíthatunk csoportokat, párokat, így kevesebbet lát egy-egy gyerek, de több idő marad a megbeszélésre. Rendezhetünk „kiállítást” is, ahol mindenki megtekinti a műveket, és szabadon reflektál rájuk. A reflexió közben a gyerekek gyakorolhatják az udvarias, érdeklődő kommunikációt. A pedagógus az alkotófolyamat közben is járhat körbe, ha osztálytermi munka van, és eközben is tehet fel kérdéseket. A szöveges alkotásokra egyenként reflektálhat, és – ha igény van rá, név nélkül – később bemutathatja, esetleg felhasználhatja a munkákat későbbi feladatokban. A rövidebb szövegeket is „kiállíthatjuk”, például az elhangzott, leírt legérdekesebb gondolatokat.

Saját alkotásait összegyűjtve minden gyermek összeállíthat egy *portfóliót*, amely mintegy naplóként gyűjti össze gondolatait, elsősorban saját maga számára. Ez az iskolai értékeléshez is felhasználható.

2.3.9. Esetelemzés

Esetek elemzésén azt értjük, hogy valamilyen valóságos vagy fiktív, embereket érintő helyzetet vizsgálunk. Lehetséges szempontok: ki mit tett és mi lehetett a szándéka; mit érezhettek a szereplők; hogyan hatott egy viselkedés a többi emberre és a viszonyukra? Mindenképpen fontos ez a sorrend, hogy a gyerekek megtanulják, hogy ne ítéljenek elhamarkodottan, hanem minél több tényezőt vegyenek figyelembe. A részletes elemzés során fokozatosan tudatosodhat bennük az, hogy a viselkedésük milyen hatással lehet társaikra.

⁵² További ismeretek, ábra: <http://www.tmt-tanulas.com/index.php?gondolatterkepek>. Utolsó letöltés: 2015. 04. 30.

⁵³ Az irodalmi szövegekkel kapcsolatban azt javaslom a pedagógusoknak, hogy ne elemezzék, értelmezzék túl sokat az erkölcsstanórán, csak annyira, hogy segítsen a fő gondolatok megértésében. Ha túl sok magyarázatot igényel egy szöveg, akkor a tanár inkább válasszon másikat, könnyebben érthetőt. Verseket esetében még fontosabb ez, mivel ha asszociációkat, érzelmeket akarunk előhívni, a tudatos elemzés elnyomhatja ezt. Klasszikus mesét nem érdemes elemezni, hagyjuk, hogy hasson a maga teljességében.

⁵⁴ <http://creativeads.blog.hu/>. Utolsó letöltés: 2015. 07.01.

⁵⁵ Különböző alkotásokat létrehozhatnak csoportok is, de azokban egy-egy gyermek részvétele kevésbé látszik. Ugyanakkor megnő az egyeztetés, együttműködés szerepe.

Dolgozhatunk *valóságos helyzetekkel*, amelyek lehetnek az osztályban történtek vagy a tanulók korábban megélt tapasztalatai. Az előbbi hasznos és aktuális: valós konfliktusokat kezelhetünk, illetve „első kézből” ismerhetünk meg többféle nézőpontot. De a pedagógusnak számolnia kell azzal, hogy az érzelmek intenzívek lehetnek, más sérelmek is felbukkanhatnak, és ezért nem oldható meg/zárható le a konfliktus. Mindenképpen előre tisztázni kell, hogy a konfliktusban érintettek vállalják-e az osztály előtti megbeszélést.

Hasonló tapintattal érdemes feldolgozni a gyerekek saját tapasztalatait is, mivel előkerülhetnek túl személyes, érzékeny témák. Ilyenkor minden megnyilatkozásnak önkéntesnek kell lennie.

Érdekes valós eseteket, történeteket találhatunk a médiában megjelenő cikkekben, riportokban. Akkor tudunk a legjobban dolgozni ezekkel, ha nem sugalmaznak értékítéleteket.⁵⁶ Idesorolható az, amikor valamilyen aktuális társadalmi vagy politikai eseményt beszélünk meg az órán, bár ez nem mindig eset, lehet, hogy elvekről folyik társadalmi vita. A gyerekek felől is érkezhetsz olyan igény, hogy közösen megvitassák a televízióban látottakat vagy a felnőttektől hallottakat. A nyilvános megszólalásokat összegyűjtve csoportosíthatjuk az álláspontokat, és ha konkrét eset váltotta ki a vitát, azt is elemezhetjük.

Fiktív helyzeteket bőséggel találunk az irodalmi szövegek között, illetve filmekben. Ezek felhasználásakor arra kell vigyáznunk, hogy ne legyen túl sok olyan tényező, ami nehezíti a megértést és a beleélést. Ilyen például, ha a tanulóktól nagyon eltérő életkorú, életminőségű vagy élethelyzetbe kerülő szereplők vannak a művekben. (Az irodalomórán ezeket a különbségeket is kezeljük, de itt kevesebb idő van rá, illetve más van fókuszban.) Kortárs gyermekirodalomból is érdemes választani. A regényrészletek használata azt a nehézséget hordozza, hogy a gyerekek nem ismerik a szereplőket és az előzményeket. Javasoljuk a pedagógusnak, hogy ilyen esetben röviden vázolja fel a szereplőket és az eddigi történeteket. A történetek feldolgozásánál érdemes figyelni arra, hogy csak a leglényegesebb körülményekre és magára az esetre vonatkozzanak a feldolgozó kérdések.

2.3.10. Szituációs játék, dramatizálás

Mindkét esetben a gyerekek egy elképzelt helyzetet játszanak el, általában elképzelt szereplők helyében, de játszhatják „önmagukat” is. *Dramatizálás* esetén egy előre megismert történetet vagy annak részletét játsszák el. A módszer a helyzetek, a szereplők motivációinak jobb megértését, érzelmeinek megélését segítheti. (Ugyanakkor ne feledjük el, hogy egy szerep többféleképpen is értelmezhető.) Ezért a játék után alkalmazhatjuk a reflexiót, beszélgetést arról, milyen volt a szerepekbe bújni. A dramatizálás a nézők számára is érdekes: jobban meg tudják figyelni mások testbeszédét, beszédstílusát.⁵⁷

A történeten, szerepeken változtathatunk is, a gyerekek eljátszhatják a mesét más befejezéssel, új szereplővel vagy egy jellemvonás megváltoztatásával.

Szituációs játékokban egy helyzetet vázolunk fel, és a gyerekek azt játsszák el, hogy ők maguk vagy kitalált szereplők mit tennének a helyzetben. A célunk elsősorban az, hogy a tanulók megfigyeljék, megtapasztalják, milyen lehetséges megoldásai vagy következményei vannak egyes viselkedéseknek. Ezt a játékot követő megbeszélésen oszthatják meg egymással. A szituációs játékban sokkal több lehetőség van improvizálásra, mint a dramatizálásban. A játék kétféleképpen készíthető elő: megadjuk a helyzetet és a szereplőket, a játsszók pedig szabadon alakítják a folyamatot – ekkor a pedagógusnak figyelnie kell az időre, esetleg meg kell állítania a játékot –, vagy a szereplők előre megkapják az instrukciókat arról is, hogy nagyjából hogyan viselkedjenek. A játékban a pedagógus is részt vehet. (Ilyenkor akár szándékosan kiélezheti a helyzetet, így a megbeszélés érdekesebb lehet.) A szituációs játék nézői néhány szabad vagy fókuszáló kérdés segítségével megbeszélhetik a látottakat. Például: *mit gondoltok a történetekről; mi a véleményed arról, amit a fiú tett; te is így játszottad volna el; miért mondták vajon azt, hogy...?*

⁵⁶ Különösen a női magazinokban található sok olyan írás, amely emberi kapcsolatokról, sorsokról szól.

⁵⁷ A reflexiót el is hagyhatjuk, ilyenkor mindenki a maga módján dolgozza fel a tapasztalatokat. Segítheti ezt valamilyen kapcsolódó egyéni feladat: illusztráció készítése, a történet folytatásának kitalálása stb.

2.3.11. Képek használata, vizualitás

Az utolsó pontban nem egy módszer, hanem inkább egy szemlélet fontosságára szeretnénk felhívni a figyelmet. Minden tantárgyban fontos szerepe van – vagy legalább is kellene, hogy legyen – a vizualitásnak. Nemcsak szemléltetés céljából, hanem mert a képeket, mozgóképeket másfajta kóddal értelmezzük, mint a beszélt vagy írott szöveget.⁵⁸ Ugyanígy gondolatainkat, érzéseinket is közvetíthetik a képek, testmozgások, arcimimika. Ennek a „nyelvnek” az értelmezését is gyakorolhatjuk: mások gondolkodásáról, állapotáról alkotott elképzeléseinket fejezhetjük ki képek vagy a látottak – tehát valós helyzet – alapján. Az önismeretet fejlesztheti a 2.3.7. *Asszociációk* c. részben leírt módszer, ahol azt figyelhetjük meg, mi is jut eszünkbe egy-egy jelenetről, a gondolat milyen tapasztalatokból eredhet, és miben különbözik mások ötleteitől.

Javaslatok a vizualitás beépítésére:

- *Értelmezés:*
 - Képek használata ráhangoláshoz asszociációk előhívásával – mi jut eszünkbe a képen látottakról – szó, érzelem, hangulat.
 - Azonosulás a képen látható jelenetek szereplőivel – kivel érzünk együtt, kerültünk-e már hasonló helyzetbe, mit mondanánk, tennénk a szereplő helyében.
 - Képek informatív tartalmának elemzése – mit figyelhetünk meg az embereken, a környezetben, mire következtethetünk ezekből a megfigyeléseinkből.
 - Képek érzelmi hatásának megfigyelése – milyen érzelmeket keltett bennünk a kép.
 - Absztrakt képek, jelek, színek, formák egyéni értelmezése.
 - Képek, jelenetek értelmezése – mit gondolunk arról, mi történhet a képen, kik a szereplők, mit üzennének egymásnak.
 - Képen látható jelenetek alapján történet kitalálása, eljátszása.
 - Dramatikus jelenet külső megfigyelése (ez lehet videó vagy az órán eljátszott szituáció) – mit veszünk észre, mi történt, minek mi lehet az okozata, következménye.
- *Alkotás:*
 - Szöveg alapján élőkép alkotása.
 - Adott témához vagy szöveghez montázs, plakát, rajz, képregény stb. készítése.
 - Grafikus szervezők, folyamatábrák használata.
 - Piktogramok, ábrák készítése.
 - Játékok rajzokkal: például diktálás után rajz készítése, a csoport közösen készít rajzot, mímeléses játékok.

⁵⁸ A vizualitásról ír Alexandrov Andrea. Alexandrov Andrea – Fenyődi Andrea – Jakab György: Az erkölcsstan tantárgy útkeresése – pedagógiai támogató rendszer az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben (*Iskolakultúra online* folyóirat, 2015, megjelenés alatt.)

3. A kerettanterv résztémáinak feldolgozása

Az eddigiekben az erkölcsstan tantárgy általános tanítási szemléletét és a tantárgy tanítását segítő tervezési és módszertani javaslatokat mutattuk be. A kerettanterv áttekintése során megismerkedtünk a kerettantervi hálóval (1.4.3. fejezet), és láttuk az ötödikes-hatodikos évfolyampár fő tartalmi elemeit. A témakörök tartalmi íve az ember mint biológiai, tudatos, érzelmi, közösségi, társadalmi és erkölcsi, szellemi, vallásos lény megismerését fogja át. A könyv harmadik nagy fejezetében az ötödik és hatodik évfolyam kerettantervi témáival ismerkedhetünk meg részletesebben.

Könyvünk terjedelme nem engedi meg, hogy kellő alapossággal kibontsuk a kerettanterv tartalmi egységeit,⁵⁹ viszont minden nagy témakörből egy résztema feldolgozására mintát mutatunk, amely alapján a többi is feldolgozható.

Először rövid tartalmi ismertetőt vázolunk fel. A megadott *kulcsszavak* természetesen nem a megtanítandó fogalmak, hanem a résztema tartalmát villantják fel. Utána a feldolgozás során *fejleszthető értékeket* sorolunk fel. A *nehézségek* végiggondolása azt a célt szolgálja, hogy ráirányítsa a pedagógus figyelmét a lehetséges akadályokra, kényesebb témákra. Az *erkölcsi kérdéseket* a gyermek szemszögéből fogalmazzuk meg – azt képzeljük el, milyen belső vagy külső konfliktusokba kerülhet ezeken a területeken. Az 1.6.1. fejezetben említett *tanári ráhangolódást* segítő kérdéseket gyűjtünk össze. Ezek abban is segítik a felnőttet, hogy beleélje magát a gyermekek helyzetébe.

3.1. Én magam témakör

Az első nagy tematikai egység az *Én magam* témakör – *Test és lélek* címmel. Résztémái: *fejlődés és szükségletek; egészség és betegség; fogvatékosság; ép testben ép lélek; egy belső hang: a lelkiismeret*.

A tartalmi ív az ember mint biológiai és tudatos, érzelmi lény megismerését fogja át. Párhuzamosan vizsgálja a testi és a gondolati, érzelmi állapotainkat. Végiggondolhatjuk, hogyan vállalhatunk saját fizikai és lelkiállapotunkért felelősséget, mit tehetünk a javulásért.

3.1.1. Résztéma: Egy belső hang: a lelkiismeret

Kulcsszavak

Döntés, cselekvés, lelkiismeret, megbánás, lelkipurdalás, büntudat.

Tartalom

A téma feldolgozásakor azt a jelenséget járjuk körül, amikor egy-egy cselekvésünk utólagos megítélése közben rosszul érezzük magunkat. A kerettanterv által ajánlott direkt megfogalmazások helyett inkább azt javasoljuk, hogy általánosítások helyett a gyerekek személyes tapasztalatai kerüljenek előtérbe.

Értékfejlesztés

Elsősorban a gyerekek önismeretét, önmagukról való gondolkodását fejlesztjük. Végiggondolhatják, hogyan működik a saját lelkiismeretük, milyen esetekre hogyan reagálnak, hogyan kezelik érzelmeiket, képesek-e cselekvéseik következményeinek utólagos korrigálására. Saját erkölcsi szabályaikkal is megismerkednek, elkezdik tudatosítani őket.

Nehézségek

A téma feldolgozása során könnyen értelmezhetjük úgy a lelkiismeretet, hogy annak feladata a Jó és Rossz dolgok – mint univerzális jelenségek – közötti választás. Az itt vázolt tanítási szemléletben a *lelkiismeret* a gyermek (korábban kialakított, de állandóan formálódó) jóról és rosszról alkotott tudásának

⁵⁹ A kerettanterv teljes feldolgozása megtalálható a www.erkolcsant-tanitok.hu weboldalon. Utolsó letöltés: 2015. 05. 30.

az ellenőrző mechanizmusa. Ezért kell elsősorban az ő gondolatait tisztázni. Ezután tudja ezeket tudatosan szemügyre venni és a környezetének elvárásaival vagy a tetteinek következményeivel összevetni.⁶⁰

Ha – látszólag – a gyerekek elfogadók negatív értékekkel, például a hazugsággal szemben, minél több esetet vizsgálnak meg, annál árnyaltabbá válhat a véleményük róla. A dilemmák mély feltárásakor gyakran észrevehető, hogy a gyerekekben valójában pozitív erkölcsi szabályok ütköznek.⁶¹

Véleményünk szerint súlyos hibát követ el a pedagógus, ha hagyja, hogy a gyermek a „rossz vagyok” címkét akár magára vegye, akár társaira vonatkoztassa. Itt különösen fontos annak éreztetése, hogy mindeki fejlődik, változhat, és a reális önértékelés már önmagában is előrevihet. Kezeljük a lehető legelfogadóbban a gyerekek megnyilatkozásait, és várjuk el ezt a társaktól is.

Erkölcsei kérdések

Milyen esetben történt meg velem, hogy egy esemény után rosszul éreztem magamat, magamat hibáztattam, úgy éreztem, hogy rosszat tettem? Mi lehetett az oka? Mi lett a következménye ennek? Tettem-e valamit, hogy jobban érezzem magam, vagy javítsak a helyzeten? Voltam-e olyan helyzetben, hogy nehezen döntöttem el, mit tegyek? Min kellett töprengennem, mit kellett figyelembe vennem ilyenkor? Hogyan döntöttem végül el, mit tegyek?

Tanári ráhangolódás

Milyen esetekben kerülök általában erkölcsi dilemmába? Milyen „elveimet”, érdekeimet kell mérlegelnem? Ha döntök, milyen érzéseim keletkeznek az „elutasított” lehetőséggel kapcsolatban? Mennyire tudatosan gondolom végig a döntéseimet? Szokott-e olyan történni, hogy egy hirtelen döntést utólag megbánok? Mit érzek, mit teszek ilyenkor?

3.2. Én és a társaim – A kapcsolat ápolása

A második nagy tematikai egység az *Én és a társaim* témakör – *Barátság és szeretet* címmel. Résztémái: *a barátság kialakulása, baráti kapcsolatok, a kapcsolat ápolása.*

A témakör a barátság fogalmára és átélésére épít. Tágabb értelemben az emberi kapcsolatokra érvényes jellemzőkről beszélhetünk. A három résztéma nem különül el élesen, a feldolgozás során könnyen csoportosíthatjuk az elemeket másként, más sorrendben. A témakör íve velünk és az ismeretlenekből ismerőssé, baráttá váló társainkkal foglalkozik: hogyan és milyen hatásokra alakulnak a kapcsolatok, mit tehetünk fenntartásukért, mivel ronthatjuk el őket? A témát jól aktualizálhatjuk a konkrét tanulócsoporthoz, sok gyakorlattal, személyes élménnyel. A kerettantervben megjelenik a digitális környezet is és annak hatása kapcsolatainkra.

3.2.1. Résztéma: A kapcsolat ápolása

Kulcsszavak

Szeretet, figyelem, figyelmesség, együttlét, közös időtöltés, közös érdeklődés, kommunikáció, önkifejezés, megértés, konfliktus, konfliktusmegoldás.

Tartalom

A gyerekeknek érdemes tudatosabban végiggondolni, hogy barátaikkal mik a közös tevékenységeik, milyen gyakran találkoznak, ki kezdeményezi az érintkezést, mi nehezíti, akadályozza az együttléteket,

⁶⁰ A lelkiismeret kognitív szempontból megfogalmazható úgy, hogy a lezajlott vagy előre tervezett cselekvésünk összevetése erkölcsi szabályainkkal – sokszor nem tudatosan. Ha eltérés van a kettő között, az negatív érzelmet kelthet bennünk.

⁶¹ Tipikus példa az „áruzkodás”, ami kutatások szerint a kortárs csoportban elítélendő cselekvésnek számít. Egy ilyen helyzetben a gyerekek vagy a „társak támogatása” vagy a „szabálykövetés/őszinteség” elvei között kell választania, holott önmagában mindkettő pozitív érték. Megszegésük mindenképpen kárt okoz a gyerekeknek – mind lelki értelemben, mind külső körülményekben (lelkifurdalás – büntetés). A felnőttek hajlanak arra, hogy a számukra fontosabb értéket tegyék magasabbra az értékhierarchiában (a szabálykövetést – szöfogadást), de a gyerek életében ugyanolyan jelentőségű a csoport támogatása. Ezt – véleményünk szerint – kellő megértéssel és a gyermek iránti tisztelettel kellene kezelni. Az is észrevehető, hogy a felnőttek sem következtetnek: hol elítélően beszélnek az „árukodásról” (magához a szóhoz is negatív értéket társítunk), hol elvárják a gyerekektől, sőt szankciókat helyeznek kilátásba, ha nem teszik.

elegendő-e számukra ennyi baráti érintkezés, „értékes” időt töltenek-e együtt. Arra vonatkozóan is célokat tűzhetnek ki, hogyan tudnák még jobbá tenni a kapcsolataikat. Ebbe az altémába tartozhat egy hangsúlyos kommunikációfejlesztő, konfliktuskezelő blokk is. Nem elég *tudni*, hogy a kapcsolat érdekében „figyelni kell” a másikra, vagy „ne bántsuk meg egymást”, érdemes az ezt segítő technikákat is tanulni és gyakorolni. A résztéma és egyben a nagy témakör végére kerülhet a szeretet kimutatása, a pozitív üzenetek, az önkifejezés.

Értékfejlesztés

Elsősorban a másokra való figyelem, mások igényeinek megértése a cél, de ezzel együtt önmagunk, saját igényeink megismerése is, mivel a kettő összehangolásából alakulhat ki a jó kapcsolat. A másik támogatása, segítése, elfogadása – konfliktushelyzet ellenére is – a barátság alapja. Ez a pozitív életszemléletet is erősítheti.

Nehézségek

A pedagógusnak ismernie kell néhány konfliktuskezelő technikát. A kommunikáció nem verbális elemével is számolni kell: a hanglejtés, arckifejezés, mimika, testtartás elfogadást vagy elutasítást fejezhet ki.⁶² Nagyon hatásos lehet az osztályon belüli valós konfliktusokat, baráti viszonyokat elemezni, de ehhez hozzá kell járulniuk az érintetteknek. Ha felvállalják a közös megbeszélést, sokat tanulnak belőle a kívülállók is. Mély sérelmek kerülhetnek elő, ennek kezelésére is fel kell készülni.

Erkölcsei kérdések

Elég jól ismerem a barátomat? Hogyan fejezem ki szeretetemet, kötődésemet a barátom iránt? Mit tehetnék még érte, amiről úgy gondolom, fontos lenne neki vagy szüksége lenne rá? Mire lenne még nekem szükségem? Mivel bánthatom meg, bántom meg időnként a barátomat? A konfliktusainkat, vitáinkat megoldjuk, vagy túllépünk rajtuk anélkül, hogy megbeszéljünk? Mit teszek azért, hogy a barátságom fennmaradjon?

Tanári ráhangolódás

Milyen konfliktusok merülnek fel a baráti kapcsolataimban? Hogyan reagálok erre? Hogyan igyekszem megelőzni a konfliktust? Jellemző-e hogy utána elemzem vagy közösen elemezzük a helyzetet? Milyen visszajelzéseket kapok másoktól a viselkedésemről, kommunikációmról ezekben a helyzetekben? Mennyi figyelmet és időt fordítok kapcsolataimra, barátságaimra? Miben érzek hiányt? Milyen célokat tudok megfogalmazni a barátságaimra vonatkozóan?

3.3. *Én és közvetlen közösségeim – A mi csoportjaink*

A harmadik nagy tematikai egység az *Én és közvetlen közösségeim* témakör – *Kortársi csoportok* címmel. Résztémái: *közösségeim, a mi csoportjaink, mások csoportjai, konfliktusok a csoportban*.

A témakör feldolgozása során a gyermek saját kapcsolati hálóját gondolja végig, elsősorban azokra csoportokra figyelve, amelyeknek tagja. Az előző nagy téma során feldolgozott kapcsolati jellemzők itt is előkerülnek, a csoport mint „terep” azonban jóval többféle, dinamikusabb kapcsolatrendszer tartalmazhat: előkerülhet az alá- és fölérendeltség, a különböző feladatokból, funkciókból eredő csoportbeli helyzet, a felelősségvállalás, az igazságosság, egyenlőség, méltányosság kérdése és az egyén csoportbeli helyzete a vezetéstől egészen a kiközösítésig. A csoport mint egység különböző módokon viszonyulhat más csoportokhoz, például

⁶² A legrégebbi, ősi mimikai elemek, testtartások valószínűleg kódolva vannak az emberekben (kar összefonása, szemkontaktus kerülése, homlokráncolás vagy a szembefordulás, mosoly, felsőtest szabaddá tétele stb.), tehát nem véletlen, hogy amikor észrevesszük ezt, legtöbbször örülünk/feszültek leszünk. Ugyanakkor a kiváltó okok sokfélék lehetnek, nem feltétlenül nekünk szól a rosszkedv, harag, ezért jobb megtudni, jól értelmeztük-e a testbeszédet. Ennek hasznos eszköze az én-üzenet, amelyhez viszont önmagunk érzéseit és értelmezéseinket kell feltárni. „*kellemtlenül érzem magam, mert úgy tűnik nekem, hogy ma nem szívesen figyelsz rám*”; „*az a gondolatom támadt, hogy nem örülsz nekem, haragszol rám*”.

együttműködve, ellenségesen, rivalizálva. Nagyon fontos ez a rész abból a szempontból, hogy a *tágabb közösségeim* téma fogalmait itt alapozzuk meg, a közvetlenül megélt tapasztalatok segítségével.

A kerettanterv a kortársi csoportokra fókuszál, de javasoljuk a család mint csoport beillesztését a témakörbe. Itt ugyan függő, alárendelt viszonyokban is van a gyermek, de ezeket a viszonyokat is hasznos értékelni, különösen, hogy közeleg a kamaszkor, a függetlenedés és ellenállás korszaka, és emiatt hasznos a megfelelő kommunikáció vagy az önérvényesítés gyakorlása.

3.3.1. Résztéma: A mi csoportjaink

Kulcsszavak

Csoport, szokás, működés, szabály, szabályalkotás, vezető, munkamegosztás, feladatmegosztás, felelősség, együttműködés.

Tartalom

Általában a csoportok működésének jellemzőit és a hatékony együttműködés feltételeit bonthatjuk itt ki. Idekapcsolható a beilleszkedés, befogadás is. (Logikusan előkerülhet az elkülönülés, kizárás is mint rossz állapot, de ezekkel inkább később foglalkozunk). Beszélhetünk a csoporttagok személyiségéről, különbözőségéről, arról, hogyan lehet ezt hasznosítani a feladatmegosztásban. Az együttműködés, alkalmazkodás, felelősség mellett már szóba kerülhet a vezetés és önérdekeink érvényesítése is. Az érdekonfliktusok, véleménykülönbségek meglete természetes, de fontos ezek megfelelő kezelése, a kommunikáció és kompromisszumkészség. Kiemelt szerepe lehet a szabályok megvitatásának, értékelésének és a közös szabályalkotásnak. Mindezeket a családokra vonatkozóan is vizsgálhatjuk.

Értékfejlesztés

Sokféle értéket fejleszthetünk ebben a résztémában, elsősorban olyanokat, amelyek az együttműködéshez szükségesek, de az önérvényesítést is arányosan erősítsük. A csoportban betöltött funkciókhoz illő személyiségjegyek keresése az önismeretet növeli. A demokratikus döntéshozáshoz szükséges szemlélet és technikákat is alkalmazhatjuk a szabályalkotás során. Ha a családot is beemeljük a témába, a nemi sztereotípiákat is újraértékelhetjük.

Nehézségek

Legkézenfekvőbb magát a tanulócsoporthoz elemezni, de itt nehézséget okozhat, ha a tanulók több osztályból kerülnek ki, míg az osztálytársaik egy része hit- és erkölcstanra jár. Ebből úgy kovácsolhatunk előnyt, hogy a tanulók bemutatják saját osztályuk csoportjellemeit.⁶³ Készülni kell arra is, hogy egy rossz dinamikájú csoportban sok konfliktus, sérelem kerülhet elő. A személyes vagy a családra vonatkozó információkat fokozottan érzékenyen kell kezelni.

Erkölcsei kérdések

Mi a dolgom a csoportomban? Egyenrangúnak érzem-e magamat a többiekkel? Részt veszek a döntésekben, vagy kihúzódok/kiszorulok az ilyen helyzetekből? Mit jelent a csoportomban az igazságosság, a másik tisztelete? Mi tesz vajon valakit vezetővé, népszerűvé vagy kirekesztetté a csoportban? Mindent meg kell tennem, amire a csoport vezetője utasít, vagy amit a többiek elvárnak tőlem? Minden szabályt követni kell? Feladatomban az, hogy segítsék a csoportom tagjait?

Tanári ráhangolódás

Milyen csoportjaimra emlékszem vissza, amelyek a legjobban működtek? Mely csoportjaimban éreztem fontosnak, hatékonynak vagy jókedvűnek magam? Hogyan működött, illetve működik a szabályalkotás,

⁶³ Gyakorló kollégák véleménye viszont szerint nem szerencsés, ha erkölcstanon „kibeszélik” nem jelenlévő osztálytársaikat a gyerekek.

munkamegosztás, érdekegyeztetés a családban vagy munkahelyemen? Min szeretnék változtatni ebben a tekintetben?

Milyen mintát nyújtok tanítványaimnak a közös szabályalkotás, érdekérvényesítés és kompromisszumkeresés területein?

3.4. *Én és tágabb közösségeim – Etnikai közösségek*

A harmadik nagy tematikai egység az *Én és tágabb közösségeim* témakör – *Társadalmi együttélés* címmel. Résztémái: *etnikai közösségek, vallási közösségek, társadalmi egyenlőtlenségek, virtuális közösségek.*

A negyedik témakör az ötödik-hatodikos korosztály számára talán kevésbé ismert terepre lép: a társadalmi csoportok körébe. Tapasztalataik, fogalmaik már vannak ezekről, iskolai tanulmányaik is bővítették tudásukat, de itt az előző témakörtől eltérően olyan csoportokkal foglalkozunk, amelyekkel a mindennapjaikban nem érintkeznek személyesen. Kapcsolódásukat sokkal inkább kulturális tényezők, mint érdekek, formálisan meghatározott keretek vagy személyes kötődések határozzák meg. Ezenkívül az ilyen csoportok túl nagyok ahhoz, hogy működésüket a gyerekek átlássák. Ezekbe ők belekerülnek, beleszületnek, identitásuknak része az, hogy néhány milyen – kulturális, nemzeti, vallási – csoporthoz tartoznak, de sokkal nehezebb megfogalmazniuk, mit jelent számukra odatartozni.⁶⁴

3.4.1. Résztéma: Etnikai közösségek⁶⁵

Kulcsszavak

Nép, ország, kultúra, etnikum, többség, kisebbség, hagyomány, szokás.

Tartalom

Ez a résztéma kapcsolódhat a harmadik témakör *mások csoportjai* részéhez, ugyanis az ott megvizsgált személyes tapasztalatokat, attitűdöket, gondolkodásmódokat vonatkoztathatjuk a nagyobb csoportokra. Mindenképpen szükséges információt szerezni azokról a népcsoportokról, amelyekről beszélünk, így csökkenthetjük az általánosító megítéléseket. Jól alkalmazható itt a kutató- és projektmunka vagy a témanap.⁶⁶ A gyerekek számára érdekes lehet az a helyzet, ha más, illetve többféle kulturális, nemzeti kapcsolódással rendelkező emberrel – vendéggel – beszélgetnek arról, ő hová tartozónak érzi, vallja magát. A kultúrák és nemzetek, nemzetiségek nem zárt kategóriák, ennek a dinamikáját érdemes megvilágítani.

Értékfejlesztés

A kultúrák közötti különbségek mögött a gyerekek tanári segítséggel észrevehetik a közös „vázat”: mindenhol vannak életviteli, érintkezési szokások, rítusok, ünnepek, dalok, mesék stb., tehát a másság nagyrészt hasonlóságon alapul. Ez alapja lehet az elfogadásnak, a másik nép iránti kíváncsiságnak, más népek jobb megismerésének. A jobb megértést, empátiát és toleranciát, valamint a nézőpontváltást fejlesztheti az, ha a témába beemeljük a magyarok kisebbségi helyzetét más kultúrákban, azt, milyen lehet magyarként kisebbségben lenni? Ezzel az igazságos bánásmód elvét is megalapozhatjuk. Amikor annak az okát keressük, miért nem tudunk elfogadni egy kultúrát, erős önreflexióra és önismeretre van szükség.

Nehézségek

A sztereotípiák, elsősorban a cigányságra vonatkozó előítéletek feldolgozása. A többségi és kisebbségi társadalom jogairól különböző elképzelések vannak. Jellemző kérdés például, hogy azonos jogokat kell-

⁶⁴ A nagy csoportokról: <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/szocialpszichologia/ch10.html>. Utolsó letöltés: 2015. 04. 30.

⁶⁵ A szóhasználat és a definíciók törvényi szinten is változnak: melyek a „hivatalosan elismert” kisebbségek, a cigányság etnikum vagy nemzetiség, a zsidóság vallás, kultúra vagy népcsoport stb. Ebben nem kell a tanárnak állást foglalnia, rávilágíthat a helyzet bonyolultságára.

⁶⁶ Ha van rá lehetőség, több tantárgy keretében összevonhatjuk a felkészülést és a bemutatót (történelem, honismeret, irodalom stb.), így több idő jut rá, és az erkölestárolákon már több tudás birtokában beszélgethetünk a kérdésekről.

e kapniuk – ami sok gyakorlati problémát vet fel –, vagy a kisebbségnek kell-e alkalmazkodniuk a többséghez. Azzal is számolni kell, hogy lehetnek olyan értékkülönbségek, amelyeket a többség vagy a kisebbség nem tud elfogadni. A tanárnak ebben a témában fel kell készülnie – a napi világpolitikában rengeteg ilyen konfliktust találhatunk –, és itt nem is lehet konszenzust teremteni. Ez is olyan téma, ahol a racionális érvelésnek kisebb a hatása, de több szempont felvetése talán árnyalja a gyerekek gondolkodását.

Erkölcsei kérdések

Melyek azok a viselkedések, szokások, amelyek a legjobban zavarnak? Mi lehet az oka ennek? Észrevettem-e már, hogy az idegenekkel szemben elutasító vagyok? Milyen érzés fog el, ha olyan emberrel találkozom, aki más népcsoporthoz tartozónak néz ki, számomra érthetetlen nyelven beszél, vagy másféle ruhát visel, mint amit megszoktam?

Tanári ráhangolódás

Milyen tapasztalataim vannak más kultúrákkal kapcsolatban? Elutasító, távolságtartó vagy inkább érdeklődő, nyitott vagyok velük kapcsolatban? Mennyire befolyásolja ezt a valódi tudásom a csoportról és mennyire a feltételezéseim? Milyen kulturális normákat, értékeket, viselkedéseket nem tudok elfogadni? Mi a véleményem a társadalmi többség és kisebbségek együttélésének jogi szabályozásáról?

3.5. Én és környezetem – A mozgóképek hatása

Az ötödik nagy tematikai egység az *Én és környezetem* témakör – *A technikai fejlődés hatásai* címmel. Résztémái: *az ökológiai lábnyom; az ember és a technika; enyém, tied, mienk; a mozgóképek hatása.*

A témakör elsősorban az embernek és környezetének egymásra gyakorolt hatásával foglalkozik. Természeti és épített, technikai és virtuális környezetről egyaránt szó van. Az alsó tagozatos tematikában már megjelenik a természetvédelem és a tárgyi környezetért viselt felelősség, melyeket felső tagozaton globálisabb szemlélettel nézünk meg – ismét jól alkalmazható a projektmunka –, illetve kibővítünk a tulajdon kérdésével és a média hatásaival. Nagy rendszerekről van itt szó, amelyek működését és hatásmechanizmusát nem tudják a gyerekek átlátni, de több felmerülő etikai problémával megismerkedhetnek, és az egyén lehetőségein, felelősségén gondolkodhatnak. Ezek a modern környezet kialakulásából és a viszonylag új globális szemléletmódból eredő kérdések, így a jövőben is állandó vita tárgyai lesznek.

3.5.1. Résztéma: A mozgóképek hatása

Kulcsszavak

Film, vizuális, média, televízió, multimédia, reklám, hír.

Tartalom

A résztéma célja, hogy a média és a reklámok szándékos vagy szándéktalan befolyását megpróbáljuk magunkon megfigyelni. A média típusainak, hasznának, eszközeinek, kommunikációs formáinak megismerése után a gyerekek saját médiahasználati szokásaikat gondolhatják át. Jó eszköz erre az interjú, a kérdőíves felmérés és az egyszerű statisztika. Érdekes lehet számukra saját szokásaik összevetése másokéval vagy a nagyobb trendekkel. A média pozitív hatásait bemutathatják kedvenceiken keresztül. Tudatos reklámalelmzések segítségével végiggondolhatják, hogyan igyekeznek a reklám rávenni minket a vásárlásra.⁶⁷

A médiában, az interneten megjelenő hírek valóságtartalmára érdemes külön figyelmet fordítani.⁶⁸

⁶⁷ A reklámok céljáról is szót lehet ejteni: a reklámoknak megvan a gazdasági jelentősége. Beszélni lehet az „ingyenes” szolgáltatások fenntartásáról, amelyet nagyon gyakran a reklámok biztosítanak.

⁶⁸ Összehasonlíthatják a különböző médiumokban megjelenő híreket ugyanarról az eseményről. A valóságtartalom mellett a különböző értelmezésekre, más-más rész hangsúlyozására, a pozitív vagy negatív kép feltüntetésére is kitérhetünk. Új jelenség a

Értékfejlesztés

Elsődleges célunk lehet a tudatos médiafogyasztóvá nevelés, a kritikus szemlélet, kritikai gondolkodásmód fejlesztése. Sokat megtudhatnak a gyerekek az emberi gondolkodásról és kommunikációról is, így jobban megérthetik önmagukat és mozgatóerőiket. Mások szemléletmódját, szokásait, véleményét megismerhetik, saját szokásaikra, ízlésükre reflektálnak. Jól alkalmazható módszer a vita, amelyben önismertet is fejlesztünk.

Nehézségek

Az értékkülönbségek. A tanárnak észre kell vennie, hogy mikor van szó értékek, ízlések különbségéről. Érveket lehet mondani ezek ellen vagy mellett, de nincs értelme arra törekedni, hogy meggyőzzük a másikat. Hasznos tudás, ha a gyerekek megtanulják ezt felismerni, mert sok felesleges vitától megkímélik magukat, és a másik tiszteletét fejezik ki azzal, ha elfogadják, hogy „én nem így látom, de neked lehet más a véleményed róla”.

Mindannyian valamilyen mértékben a média hatása alatt állunk, feltehetőleg a pedagógus is. A hírekhez való hozzájutás mindennapi szükségletünk lehet („praktikus” hírekhez is: időjárás, törvényváltozás, formai változás stb.). Ezért mielőtt a résztémával foglalkozni kezdünk, alapos önreflexióra van szükség: mi honnan szerezzük a híreinket, vajon azok mennyire befolyásolnak minket?⁶⁹

Szóba kerülhet az a jelenség, amikor a gyerekek nem nekik való műsorokat, erőszakos tartalmakat néznek. Ebben az esetben – mivel ennek felügyelete szülői feladat – arról beszélhetünk, milyen hatással vannak rájuk ezek a filmek.

Erkölcsei kérdések

Milyen örömet vagy érdekességet nyújtanak a filmek, televíziós műsorok? Szoktam döbbenetet vagy féltelmet érezni, amikor ilyen műsorokat nézek? A szüleim tudják, milyen műsorokat szoktam nézni? Szokott konfliktus lenni ebből? Mi alapján döntöm el, milyen műsort nézek? Van olyan műsor, amit nem engednék kisebb gyerekeknek nézni? Miért?

Történt már olyan, hogy egy reklám miatt szerettem volna megkapni valamit? Mit éreztem, amikor ez sikerült, illetve nem sikerült?

Tanári ráhangolódás

Milyen szerepe van az életben a médianak? Milyen műsorok a kedvenceim, és vajon miért? Milyen műsorokat nem nézek sosem? Mit gondolok, illetve mennyit tudok a gyerekek médiafogyasztási szokásairól? Mennyire befolyásolják a reklámok a vásárlási szokásaimat, döntéseimet?

Vannak-e kételyeim a hírek valóságtartalmával kapcsolatban? Több forrást is ellenőrizni szoktam egy számomra fontos hír miatt? Mi lehet az oka a hírek többféle megjelenítésének?

3.6. *Én és a mindenség – A tudomány*

A hatodik nagy tematikai egység az *Én és a mindenség* témakör – *A mindenséget kutató ember* címmel. Résztémái: *a vallás mint lelki jelenség, vallási közösség és vallási intézmény, a tudomány, a művészet.*

A témakör az emberrel mint megismerő, megértést igénylő, önkifejező és vallásos lényel foglalkozik. Kevésbé az erkölcsi kérdésekhez, inkább az emberismeret tematikájához kapcsolódik. Nagyobb arányú tanári ismeretközlésre, emiatt felkészülésre lehet szükség, bár a gyerekek már több vallást ismerhetnek történelmi tanulmányaikból.

médiahekk (hack), amikor szándékosan terjesztenek tév híreket. Az interneten villámgyorsan terjedhet el, többek között a közösségi oldalakon az azonnali megosztás, posztolás sokszorozódása miatt.

Példák: www.urbanlegends.hu, www.nyest.hu/hirek/kereses/Mediahack. Utolsó letöltés: 2015. 04. 30. Egy-egy ilyen hír sorsának követésével azt is észrevehetik a gyerekek, hogy a hírforrások sokszor ellenőrizetlenül veszik át egymástól a hírt. Kitérhetünk az ellenőrizetlen hír továbbadás felelősségére.

⁶⁹ Ajánlott olvasmány: Pratkanis, Anthony R. – Aronson, Elliot: *A rábeszélőgépjel. Ab Ovo*, Budapest, 2012.

3.6.1. Résztéma: A tudomány

Kulcsszavak

Kíváncsiság, megismerés, megértés, tudás, kutatás, tudomány.

Tartalom

A résztéma nem elsősorban a tudósok és munkásságuk megismertetéséről szól – bár sok példán keresztül mutathatjuk be a kutatás folyamatát és eredményeit. A feldolgozása során azt a minden emberben meglévő kíváncsiságot ismerjük fel, amely a jelenségekre magyarázatot keres, és új területekre visz. A megfigyelés, kérdésfeltevés és elméletalkotás képessége az egészen kicsi gyerekekben is működik. A gyerekek – tudománytörténeti érdekességek megismerése mellett⁷⁰ – a saját magukban rejlő „kutatót” találhatják meg, például úgy, hogy jelenségekkel kapcsolatban kérdéseket tesznek fel. Ezután foglalkozhatnak azzal, hogyan kaphatják meg a válaszokat, kitérhetünk az információ keresésének módjaira, amely jelen korszakban különösen fontos a könnyen hozzáférhető információ és sokszorozódása miatt.⁷¹

Értékfejlesztés

A tudósok példáin keresztül a kitartást, az alapos, következetes munkát értékelhetik a gyerekek. A tudás fontossága nőhet a szemükben, ha megértik, hogy amit ma az iskolában tanulhatnak, az évezredek közös munkájának az eredménye abban az értelemben, hogy a tudós a már korábban elért eredményekből indulhat ki.⁷² Az információ megszerzésének igényes módja kritikai gondolkodást igényel.

Nehézségek

A tanulókat elbizonytalaníthatja annak felismerése, milyen nehéz, ha nem lehetetlen eldönteni, melyik forrás számít megbízhatónak a tudás szempontjából, illetve az, hogy egymásnak ellentmondó magyarázatokkal találkozhatnak. Ezt a kutatás örömeivel, a kíváncsisággal lehet esetleg ellensúlyozni. Próbálhatunk az ellen is hatni, hogy az elvégzett „kutatás” a legkevesebb energiát igénylő „kikeres – kimásol – beilleszt” tevékenység legyen. A tanulók valószínűleg kevés tudománytörténeti ismerettel rendelkeznek.

Erkölcsei kérdések

Melyek azok a kérdések, amelyekre kisebb koromban kíváncsi voltam? Hogyan kaptam választ ezekre a kérdésekre? Kinek tenném fel most a kérdéseimet, akiben megbízom, hogy alapos vagy jó választ ad? Melyek azok a tudományos eredmények, amelyek az én életemet befolyásolják, segítik? Lehetnek-e olyan eredmények, amelyek kárt okozhatnak az embereknek, vagy veszélyt jelenthetnek rájuk?

Tanári ráhangolódás

Melyek azok az ismeretek, elméletek, kutatási eredmények, amelyek tanulmányaim során a legnagyobb hatással voltak rám? Milyen tudásra lenne szükségem, hogy szakmailag fejlődni tudjak? Hogyan fejlesztem szakmai és általános tudásomat?

Melyek az emberiség fő problémái, és hogyan segíthet ezekben a tudomány?

Hogyan tudom információszerzésre használni az internetet?

⁷⁰ Jó lenne azzal a szemlélettel megismertetni a gyerekeket, hogy a tudományok célja nem az *egyetlen igazság* keresése. A tudósok elméleteket alkotnak, amelyek a további kutatások – és például az eszközök fejlődése – során megerősödhetnek, mert egyre több adat támasztja alá őket, vagy ellenkezőleg, megdőlhettek. A tudósok tudják, hogy a tudományos élet folytonos változásban van, és több párhuzamos elmélet is létezhet. A médiában azonban gyakori, hogy egy-egy kutatási részeredményt kész, bizonyított elméletként mutatnak be. Ezekkel szemben is óvatosnak kell lenni.

⁷¹ Az ötödik témakörben felvázolt problémákon, például az információ megbízhatóságának kérdésén túl még egyre szeretnénk felhívni a figyelmet. A „digitális környezetbe született” és „a technikai eszközöket a felnőtteknél jobban, ösztönösebben használó mai gyerek” képe valamiért gyakran elfelejteti a felnőttekkel – a pedagógusokkal is –, hogy az információ keresésének képességét ugyanúgy fejleszteni kellene, mintha még könyvekből dolgoznánk. Annál is fontosabb ez ma, mivel a könyvek még áteshetnek szakmai lektoráláson, az interneten viszont bárki megjeleníthet bármit.

⁷² Isaac Newtonnak tulajdonított mondás: „Ha távolabbra láttam másoknál, azt azért tehettem, mert óriások vállán álltam.”

4. Fejlesztési ívek

A következőkben négy részletesen kidolgozott fejlesztési ívet tekinthet át az Olvasó.⁷³ Ezek mintát mutatnak a kerettantervi témakörök feldolgozására, a téma, a fejlesztési cél és a módszerek összekapcsolására, az erkölcsstanórák felépítésére. Az anyagot elsősorban az 5-6. évfolyamra ajánljuk.

1. Az első anyag egy *kerettantervi résztémát* dolgoz fel több órán át. Az órákra bontást és az időbeosztást nem jelöljük, mivel a rugalmasság és a csoporthoz alkalmazkodás elve miatt egy-egy feladat feldolgozása különböző időtartamot igényelhet. Téma: egészség.⁷⁴
2. A második részben szintén egy kerettantervi témát dolgoztunk fel, de ez kapcsolódik az OFI által kiadott *kísérleti erkölcsstan tankönyv* vonatkozó fejezeteihez. Itt arra szeretnénk példát mutatni, hogyan használjuk kellő rugalmassággal a tankönyvet. Téma: a világháló.⁷⁵
3. A harmadik téma feldolgozásánál a kerettanterv egy nagy egységéhez rendeltünk különböző *fejlesztési célokat*, majd ezekből kiválasztottuk az egyiket, és erre a fejlesztésre dolgoztunk ki ívet. Téma: megértés.
4. Hasonlóan az előzőhöz, a negyedik témában is a fejlesztést tűztük ki először, de egy *tanulócsoporti problémára* fókuszálva. Az ív itt is több tanórát tartalmaz. Téma: együttműködés.

⁷³ A fejezetben található minden link utolsó letöltési ideje: 2015. 04. 30.

⁷⁴ Az anyag bővebben – képanyaggal – megjelent a <http://www.ofi.hu/5-evfolyam-1> és a <http://www.ofi.hu/6-evfolyam-0> oldalon, a szerző alkotása.

⁷⁵ Az anyag bővebben megjelent a <http://www.ofi.hu/6-evfolyam-0> oldalon, a szerző alkotása.

4.1. Egészség

Téma	Egészség		
Tartalom	Az egészség fogalmának megbeszélése, értelmezésének kiszélesítése: <i>táplálkozás, mozgás, lélek, környezetvédelem, testi egészség és biztonság, művelődés és tanulás, sokszínűség.</i> Mi segíti, és mi akadályozza az egészség megtartását? Mi lehet ebben az egyén felelőssége? Pozitív és negatív szemlélet. Önértékelés vizsgálata.		
Fejlesztési célok	Önismeret, felelősségérzet, fogalomalkotás, érvelés, véleményalkotás, információgyűjtés, együttműködés, nézőpontváltás, önbecsülés, egymásra figyelés, pozitív szemlélet,		
Kerettantervi kapcsolódás	5-6. évfolyam, 1. tematikai egység: test és lélek; <i>egészség.</i> Keresztkapcsolódás: önismeret, önbizalom, szokások, célok, érzelmek, barátság, befogadás, elfogadás.		
Tanári segédlet	http://gondolkodjegysegesen.hu http://gondolkodjegysegesen.hu/temakorok/ www.ofi.hu/erkolcstan (Képgyűjtemény, óratervek) www.youtube.com (Reklámspotok)		
Tevékenység, feladat	Munkaforma, módszer	Fejlesztési terület	Megjegyzés
1. <i>Játék: keresztrejtvény.</i> Vízszintes: szeretet, mozgás, almalé, tisztaság, úszás, gyümölcs, játék, fogmosás. A megfejtés függőlegesen: <i>egészség.</i>	Közös játék	Logika Szódefiniálás	Ezek még olyan fogalmak, amelyek a legkönnyebben az egészséghez kapcsolhatók. A tanár szóban adhatja meg a definíciót.
2. <i>Követő kérdés:</i> Hogyan kapcsolódhatnak ezek a szavak az egészséghez?	Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel	Előzetes tudás előhívása	
3. <i>Rövid megbeszélés:</i> Mi jut először eszetekbe az egészségről? Mi az ellentéte? Miért fontos az egészség?	Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel Asszociációk gyűjtése	Előzetes tudás, attitűdök előhívása	Az asszociációk bármilyen kapcsolatot, emléket, érzelmet előhívhatnak Nem kell értelmezni vagy kibővíteni, a későbbiekben történik ez meg.

4. Fejlesztési ívek

<p>4. Nagy papírokra felírjuk az egészségmegőrzés hét területét. Minden csoport kap szókétyákat, és a szavakat a megfelelő kulcsszavak mellé ragasztják. Például: <i>Lélek</i> – beilleszkedés, vidámság, bizalom, társaság, barátság, szeretet, segítség, család, elégedettség, együttműködés. <i>Művelődés, tanulás</i> – olvasás, zenetanulás, mesehallgatás, ismeretterjesztő filmek, beszélgetés, problémamegoldás, társasjáték. <i>Sokszínűség</i> – elfogadás, mások megértése, „mindenki jó valamiben”.</p>	<p>Csoportos munka, 3-5 fős csoportok Fogalmak csoportokba rendezése, gondolattérkép alkotása Megbeszélés csoportban</p>	<p>Fogalomalkotás Logikai készségek Érvelés Kommunikáció</p>	<p>A tanár körbejárhat, segítve a feladat megoldását, ugyanakkor figyelhet arra, mennyire tudnak együttműködni a tanulók a csoporton belül.</p>
<p>5. <i>Reflexió:</i> Néhány megoldás megbeszélése. Miért tartozik mindegyik terület az egészséghez? Hogyan tudtatok a csoportban együttműködni?</p>	<p>Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel</p>	<p>Érvelés Kommunikáció Ok-okozat felismerése Önismeret, önreflexió</p>	<p>A lelki egészség témája is előkerül, de a későbbiekben bontjuk ki.</p>
<p>6. A csoportok kiválasztanak egy vagy két fő témát. A már meglévő szavakhoz továbbiakat gyűjtenek, az egészségmegőrzést segítő és gátló fogalmakat. Megindokolják egymás között, miért hasznosak, miért károsak.</p>	<p>Csoportos munka, 3-5 fős csoportok Fogalmak csoportokba rendezése, gondolattérkép alkotása Megbeszélés csoportban</p>	<p>Érvelés Véleményalkotás Kommunikáció Ok-okozat felismerése</p>	<p>Ez a rész bővíthető kutatómunkával az internetről vagy előre kiválasztott, nyomtatott szövegek feldolgozásával. Ezekből tanácsok is gyűjthetők az életmód egészségesebbé tételéhez.</p>
<p>7. A csoportok rövid kérdőívet állítanak össze, amely a témájukra kérdez rá. Minden tag beszél egymás csoport tagjával, és kitölti a kérdőívet. Utána összesítik az eredményeket, és megpróbálják értelmezni. Életmódjavító tanácsokat fogalmaznak meg.</p>	<p>Csoportos munka, 3-5 fős csoportok Megbeszélés csoportban Kérdőív készítése</p>	<p>Tudás alkalmazása Szövegalkotás Együttműködés Kommunikáció Érvelés</p>	<p>Ehhez a feladathoz alapos előkészítés és tanári segítség kell, mind a kérdések megfogalmazásához, mind az adatgyűjtés menetéhez és feldolgozásához. Ha elég idő van, a csoport tagjai is tölthetnek ki kérdőívet, így több adat lesz.</p>

4. Fejlesztési ívek

	Adatgyűjtés Adatelemzés	Önismeret Felelősségtudat	
<p>8. A csoportok röviden bemutatják egymásnak kidolgozott résztermékeit a következő módon: Milyen fogalmakat kapcsoltak a témához? Miért? Milyen információt kaptak a kérdőívekből? Mennyire egészséges életmódú az osztály? Milyen tanácsokat fogalmaznának meg?</p>	<p>Frontális előadás Összefoglalás</p>	<p>Lényegkiemelés Következtetés Egymás megismerése</p>	<p>A tanár jelezheti a gyerekeknek, hogy ezek az adatok nem teljeseek. A bemutatót kiválthatja, ha a csoport tanítási időn kívül posztert készít a témájából. Ezeket kiállíthatják, és mindenki megtekintheti.</p>
<p>9. A csoportok által gyűjtött kérdéseket összesítve mindenki kap egy önismereti kérdőívet, amelyet kitölt. Fogalmazást írhatnak a gyerekek. Cím: Miben kellene változnom, hogy egészségesebben éljek?</p>	<p>Önismereti kérdőív, egyéni munka Önkifejező írás, egyéni munka</p>	<p>Szövegértelmezés Szövegalkotás Önismeret Célok meghatározása</p>	<p>A tanár válogathat a kérdésekből, vagy előre összeállíthat egy kérdőívet. Sem erről a kérdőívről, sem a fogalmazásról nem kell beszámolni, önismeretet szolgál. Portfólióban gyűjthető.</p>
<p>10. A korábban feldolgozott, egészséghez kapcsolódó területeket újra áttekintik abból a szempontból, hogy melyek a testi egészség, és melyek a mentális egészség területei. Beszélgetés arról, hogyan hat egymásra a két tényező.</p>	<p>Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel</p>	<p>Előzetes tudás előhívása Tudáskonstrukció</p>	<p>Itt a pedagógus információközlésére lehet szükség, egyszerű pszichológiai ismeretekre arról például, hogyan hat a munka az önbecsülésre, mit okozhat a társtalanság, miért „fejlesztő hatású” a tanulás stb. Itt már előkerülhet az is, hogy attitűdünk is befolyásolja, hogy például a munkát tehernek vagy kiteljesedésnek éljük-e meg.</p>
<p>11. A tanulók képekről beszélgetnek párokban vagy kis csoportokban. Milyen rossz lelkiállapotot jelenítenek meg a képek? Miért káros az emberre, ha gyakran kerül ilyen állapotba? Mit tehet ellene? Utána széles körben, közös beszélgetésben néhány érdekes gondolat, helyzet kiemelése.</p>	<p>Páros vagy csoportos munka, 3-5 fős csoportok Megbeszélés egész csoportban tanári moderálással</p>	<p>Előzetes tudás előhívása Tudáskonstrukció Véleményalkotás Probléma felismerése, megoldása Önismeret, önreflexió Kommunikáció</p>	<p>A képek – itt rajzokat javasolunk, hogy eltávolítsa a gyerekeket a témától – érzelmeket, lelkiállapotokat kiváltó helyzeteket ábrázolnak. A gyerekekben bizonyára előhívódnak a tapasztalataik. Ha van idő itt egy elágazásra, beszélhetünk a csoporton belüli helyzetekről: itt az iskolában mi okoz nekik félelmet, feszültséget, mit tehetnek ellene? Valós konfliktusok is megjelenhetnek, és kezelhetők.</p>

4. Fejlesztési ívek

<p>12. A tanár különböző tájakat, időjárási jelenségeket ábrázoló képeket mutat be. A páros egyik tagja negatívan nyilatkozik, a másik pozitívan. (Szerepet is cserélhetnek.) Utána reflexiók a feladról. Nehéz volt mindig pozitívan/negatívan nézni a képet? Melyik volt könnyebb?</p>	<p>Páros munka Asszociációk képekről Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel</p>	<p>Önismeret, önreflexió Nézőpontváltás</p>	<p>A feladat a pozitív szemlélet, gondolkodás témáját vezeti be.</p>
<p>13. Beszélgetés egész csoportban: Miért láthatjuk ugyanazt a dolgot különbözően? Miért kelthet egy dolog különböző érzéseket bennünk? Miért van az, hogy időnként saját magunk is másképpen viszonyulunk ugyanahhoz a dologhoz? Tehetünk-e valamit azért, hogy többször lássuk pozitívan a helyzetünket?</p>	<p>Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel</p>	<p>Előzetes tudás előhívása Tudáskonstrukció Véleményalkotás Probléma felismerése, megoldása</p>	<p>A feladat célja annak tudatosítása, hogy ha negatívan látunk valamit, érdemes más szempontból is megnézni, vagy végiggondolni, hogy esetleg eleve rosszkedvűen nézzük a világot, és hajlamosak vagyunk csak a rosszat észrevenni.</p>
<p>14. Milyen az önmagunkról alkotott képünk? Videók bejátszása.</p>	<p>Film feldolgozása</p>	<p>Történet értelmezése Okok keresése</p>	<p>Reklámspot a Youtube-ról (<i>Valódi Szépség Rajzok</i>). A spotot csak akkor vetítse le a tanár, ha úgy gondolja, a csoport megérti a lényegét.</p>
<p>15. Beszélgetés az önmagunkról alkotott képről: Melyek a legpozitívabb tulajdonságaid? Miért fontos, hogy pozitívan is lássuk magunkat? Mitől függhet, ki milyennek látja magát? Milyen károk okozhat a gúnyolódás? Miért fontos a dicséret, a pozitív visszajelzés? Mit tehetünk magunkért és másokért, hogy pozitívabb kép szülessen magunkról?</p>	<p>Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel</p>	<p>Véleményalkotás Probléma felismerése, megoldása Önismeret, önreflexió Önbizalom Nézőpontváltás Empátia Elfogadás Pozitív gondolkodás</p>	<p>Ha a videót használjuk fel, abban elsősorban a külsőről van szó, de az elégedettségéről és az önbizalomról is. A belső tulajdonságokról is beszélünk: miért lehetek büszke magamra, miért kedvelnek mások? Fontos, hogy a külső megerősítés segítő elemként megjelenjen – azért, hogy lássák a gyerekek, mennyi jót tehetnek társukkal egy pozitív szóval, dicséréssel. Ugyanakkor előfordulhat, hogy valakit nem dicsérnek, nem kap elég pozitív visszajelzést – neki az önbizalmát kellene erősíteni, hogy ennek ellenére is értékesnek tartsa magát. A gúnyolódás témája sok sérelmet előhozhat.</p>

4. Fejlesztési ívek

<p><i>16. Levezető játékok, alkotások:</i> Pozitív üzenetek küldése egymásnak. „Mindenkiben van valami szép” – keresd meg a társadban! „Mindenki ügyes valamiben” Önarckép rajzolása. Alkotás: egy csoporttárs, barát bemutatása, jó tulajdonságainak kiemelésével, rajzosan és szöveggel.</p>	<p>Játék Alkotás: rajz, kreatív írás</p>	<p>Önismeret, önreflexió Önbizalom Nézőpontváltás Empátia Elfogadás Pozitív gondolkodás</p>	<p>A gyerekeket zavarhatja a személyesség, ezért érdemes papírlapokra írni a neveket, és a társak név nélkül írjanak hozzá egy-két „dicsérő szót”. A <i>szép</i> szót itt érthetjük belső tulajdonságokra is. Az <i>ügyes</i>, azaz a jó képességeket értékelő feladatban például lehet szavazni, és a végén „díjat” vagy „érmet” adni ezzel a felirattal. Ha nehezen jönnek az ötletek, a tanár javasolhat néhányat. Az anyagok a portfólióba kerülhetnek.</p>
---	---	--	--

4.2. A világháló

Téma	A világháló		
Tartalom	Az internettel kapcsolatos ismeretek bővítése: <i>internetes zaklatás, digitális lábnyom, személyiségi jog, adatvédelem, szerzői jog</i> . Nethasználati szokások. A világháló előnyei és hátrányai. Veszélyek a világhálón. A közösségi oldalak használata.		
Fejlesztési célok	Kritikai gondolkodás, reflektív gondolkodás, információgyűjtés, felelősségérzet, véleményalkotás, esetelemzés, nézőpontváltás, empátia, bizalom, óvatosság, önismeret, önmagunk védelme, megértésre való törekvés.		
Kerettantervi kapcsolódás	5-6. évfolyam, 4. tematikai egység: én és a tágabb közösségeim; virtuális közösségek. Keresztkapcsolódás: önismeret, szokások, célok, család, barátság, befogadás, elfogadás, kapcsolatok, konfliktus.		
Tanári segédlet	OFI Kísérleti Erkölcstankönyv a 6. évfolyam számára, 26–27. oldal. Elérhető: http://etananyag.ofi.hu/konyvek/erkolcstan-6 http://etananyag.ofi.hu/konyvek/erkolcstan-6/mi-es-ok ; http://www.bigyoo.hu/		
Tevékenység, feladat	Munkaforma, módszer	Fejlesztési terület	Megjegyzés
1. Ráhangolás: Tankönyv 26. oldalán a vers elolvasása. A számítógéphez kapcsolódó szavak kiemelése.	Egyéni Vers feldolgozása Frontális beszélgetés	Szómagyarázat Szókincs fejlesztése	
2. Táblán szóháló készítése. Az egyik szót felírja a tanár, majd a jelentkezők sorban írnak a témához kapcsolódó szavakat úgy, hogy valamelyik szó egy betűjéhez csatolják. A tanár néhány szó jelentésére rákérdez.	Játék Szógyűjtés	Előzetes tudás előhívása Fogalmak kapcsolódása Együttműködés	Példa: K L I K K E L K Á O J N K
3. Csoportokat alakítunk. A gyerekek a szóhálóból kiemelik az internettel kapcsolatos szavakat, és gondolattérképen elhelyezik. Továbbiakban kiegészítik a gondolattérképet, eközben értelmezik a szavakat.	Csoportos munka Gondolattérkép	Előzetes tudás előhívása Együttműködés Fogalmak kapcsolódása Kommunikáció	
4. A csoportok az általuk összegyűjtött kifejezések, szavak közül mondanak egymásnak olyat, amelyről úgy gondolják, a többieknek nehézséget okozhat. A többiek feladata, hogy megmagyarázzák a szót.	Több csoport együtt	Fogalommagyarázat Együttműködés	

4. Fejlesztési ívek

<p>5. A csoportok kérdőívet állítanak össze abban a témakörben, hogy a tanulók mennyit és mire használják az internetet. Körbejárva végigkérdezik a többieket, majd együtt összesítik az eredményeket.</p>	<p>Csoportos munka Kérdőív Adatgyűjtés Adatfeldolgozás</p>	<p>Tervezés Együttműködés Tudás alkalmazása Szövegalkotás Információfeldolgozás Kommunikáció Egymás megismerése Önismeret</p>	<p>A tanár körbejárva segítse a munkát, és javasoljon néhány érdekes kérdést is, ha szükséges.</p>
<p>6. Közös beszélgetés a kutatás eredményeiről: Miért és mire használják a csoport tagjai az internetet? Mennyire van hatással általában az életükre? Milyen érzéseik kapcsolódnak az internet, a számítógép használatához? Vannak-e emiatt konfliktusaik a környezetükkel?</p>	<p>Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel</p>	<p>Összegzés Véleményalkotás Egymás megismerése Önismeret</p>	<p>Először a kérdőív tapasztalatairól beszéljenek, azután szabad beszélgetés során a véleményüket is fogalmazzák meg.</p>
<p>7. Szövegfeldolgozás vagy kutatómunka: Tankönyv 27. o. Gyűjtőmunka és válogatás az egyéb feladatok kérdéseiből. Fogalmak jelentése: Mit nevezünk Z generációnak? Mit jelent az internetes zaklatás (kiberzaklatás, cyberbullying)? Hogyan jött létre, és mire való a Facebook? Mi az a digitális lábnyom? Mit jelentenek a következő kifejezések: személyiségi jog, adatvédelem, szerzői jog?</p>	<p>Egyéni Szövegfeldolgozás Kutatómunka</p>	<p>Jelentésteremtés Tudás bővítése Fogalomértelmezés</p>	<p>Ha a tanár órán szeretné feldolgozni a témát, vagy internetelérést és eszközt biztosítson, vagy néhány kapcsolódó szöveget keresen, és nyomtassa ki. A feladat célja a fogalmi kör bővítése.</p>
<p>8. Beszámoló a kutatásról.</p>	<p>Frontális</p>	<p>Fogalommagyarázat Szövegalkotás</p>	
<p>9. Szövegfeldolgozás: Tankönyv 95. o. Leiner Laura: <i>A Szent Johanna gimi 4. – részlet.</i> Előzetes szómagyarázatok: <i>notebook, csekkol, mail, belép, spam, függő kapcsolat, fal, esemény, lájkol, oldal, kattint, komment, admin.</i></p>	<p>Szövegfeldolgozás Frontális munka</p>	<p>Előzetes tudás előhívása Jelentésteremtés Tudás bővítése Fogalomértelmezés</p>	

4. Fejlesztési ívek

<p>10. A szöveg elolvasása, majd közös összefoglalása, értelmezése. Egész csoportos beszélgetés: <i>Mi történt? Miért érezte rosszul magát a főszereplő? Mi a véleményetek az esetről?</i></p>	<p>Szövegfeldolgozás Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel</p>	<p>Szövegértés, szövegértelmezés Véleményalkotás Érvelés Empátia Nézőpontváltás</p>	
<p>11. A csoportok szövegekártyákon szituációkat kapnak, majd megvitatják, mit tennének ilyen esetben.</p>	<p>Csoportos megbeszélés, vita Esetek megbeszélése</p>	<p>Elemzés Következmények felmérése Döntési képesség Empátia Nézőpontváltás Felelősségérzet Önismeret Önvédelem</p>	<p>Például: Azt látod a <i>Facebookon</i>, hogy az egyik osztálytársad fényképe alá – akit amúgy is nehezen fogad be az osztály – gúnyolódó, gyűlölködő kommenteket írnak osztálytársaid. Az e-mailjeid között találsz egy olyat, amelyik ismeretlen címről jött, de nagy nyereményt ígér, ha rákattintasz. A <i>Facebookon</i> megoszt egy ismerősöd egy hírt, amelyben egy közös ismerősötkről csúnya dolgokat állít valaki. Megosztod te is?</p>
<p>12. Széles körben beszámolnak néhány gondolatról (például ami vitát váltott ki).</p>	<p>Egész csoportos megbeszélés</p>	<p>Lényegkiemelés Összefoglalás</p>	<p>Ha ellentétes vélemények, döntési javaslatok merülnek fel, és van rá idő, rendezhetünk strukturált vitát. A tanár rákérdezhet arra, kerültek-e már hasonló helyzetbe a diákok.</p>
<p>13. Minden tanuló megkapja a 11 jó tanácsot. Közös elolvassák, és tanári segítséggel értelmezik.</p>	<p>Szövegfeldolgozás Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel</p>	<p>Szövegértés, szövegértelmezés Véleményalkotás Érvelés Okok és következmények vizsgálata</p>	<p>http://www.bigyoo.hu/bigyoo-bot/11-jo-tanacs/</p>

4. Fejlesztési ívek

<p><i>14. Levezető alkotások, gyűjtőmunka:</i></p> <p>Papíron „profil készítése” saját magáról: kép, kedvencek, bemutatkozás.</p> <p>Lista készítése, kiket jelölnének be ismerősnek egy közösségi oldalon.</p> <p>„Avatar” készítése szöveges indoklással arról, miben és miért lenne más a virtuális személyiség.</p> <p>Ismerősöktől, családtagoktól tapasztalatok gyűjtése: mire használják az internetet, milyen jó és rossz tapasztalataik vannak?</p> <p>Weboldalajánló: lista készítése hasznos, érdekes weboldalokról, néhányhoz rövid ajánló írása.</p>	<p>Alkotás: rajz, kreatív írás</p> <p>Gyűjtőmunka</p>	<p>Önismeret, önreflexió</p> <p>Nézőpontváltás</p> <p>Tervezés</p> <p>Kommunikáció</p>	<p>Az anyagok a portfólióba kerülhetnek.</p>
---	---	--	--

4.3. Megértés

Téma/érték	Megértés		
Fejlesztési területek	<p>Önismeret, pontos önkifejezés, önreflexió, önfegyelem, érzelmek felismerése.</p> <p>Pozitív szemlélet, a másik elfogadása, megértésre törekvés, nyitottság, empátia, a másik megismerése.</p> <p>Figyelem, kommunikációs technikák – visszajelzések, közléssorompók, nem verbális kommunikáció.</p> <p>Probléma elemzése, megoldása.</p> <p>„Elmeolvasás” – feltételezések a másik gondolatairól, tudásáról, érzelmeiről, hozzánk való viszonyáról.</p>		
Kerettantervi kapcsolódás	<p>5-6. évfolyam, 2. tematikai egység: kapcsolat, barátság, szeretet; <i>a kapcsolat ápolása</i>.</p> <p>Keresztkapcsolódás: önismeret, önbizalom, önérvényesítés, szokások, célok, érzelmek, barátság, befogadás, elfogadás, konfliktusok, megismerés, megértés, tudás.</p>		
Tanári segédlet	<p>Közléssorompók: http://www.rogersakademia.hu/index.php/thomas-gordon/26-kozlessorompok.</p> <p>Svéd gyermekversek: http://www.mek.oszk.hu/00300/00303/00303.htm. Képgyűjtemény: http://www.ofi.hu/kepanyag.</p>		
Tevékenység, feladat	Munkaforma, módszer	Fejlesztési terület	Megjegyzés
1. <i>Activity játék.</i>	Közös játék	<p>Nem verbális kommunikáció</p> <p>Önkifejezés</p> <p>Elmeolvasás</p> <p>Figyelem</p>	A jelentkező két kártyát húz, az egyiket a szó van, a másikon a kifejezés módja: mutogatás, rajz vagy beszéd. Csak néhány kört játszunk!
2. <i>Mindenki rajzokat készít önmagáról, amelyen bemutat néhány számára fontos dolgot. Párokban kommunikálnak: a társa megpróbálja megérteni, mit és miért rajzolt le. A rajzoló gyerek csak bőlinthat, ha helyes az értelmezés. Három perc elteltével beszélhet, elmondja, mit ábrázolnak a rajzok. Ezután cserélnek.</i> Reflexió a feladatról: <i>Mi volt nehéz, milyen érzéseitek voltak közben?</i> <i>Mennyire sikerült jól értelmezni a rajzot?</i>	<p>Páros munka</p> <p>Rajzolás</p> <p>Rajz értelmezése</p> <p>Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel</p> <p>Reflexió</p>	<p>Kommunikáció</p> <p>Önkifejezés</p> <p>Megértésre törekvés</p> <p>Elmeolvasás</p> <p>Figyelem</p> <p>A másik megismerése</p>	A tanár strukturálja az időt.

4. Fejlesztési ívek

<p>3. <i>Csoportokat alakítunk. Minden csoport kap egy szettet emotikonokból, és a tanulók sorban kiválasztanak egyet, ami kifejezi a hangulatukat. A csoport találgat, milyen az egyes diákok hangulata.</i> Ha eltalálták, a tanuló megfogalmazza, miért éppen ebben a hangulatban van.</p>	<p>Csoportos munka Képek értelmezése</p>	<p>Önismeret Pontos önkifejezés Önreflexió Érzelmek felismerése Megértésre törekvés Elmeolvasás Figyelem A másik megismerése</p>	<p>Nehezíthető a feladat, ha például színekártyákat, tájképeket kapnak.</p>
<p>4. <i>A csoportok szövegkártyákon mondatkezdeményeket húznak, amelyek érzéseket fejeznek ki, és mondatot a kiváltképp okkal kell befejezni.</i> A kártyát visszateszik, újat húznak. Ha újra ugyanazt húzzák, másik okot kell mondani.</p>	<p>Csoportos munka Szövegalkotás</p>	<p>Önismeret Pontos önkifejezés Önreflexió Érzelmek felismerése A másik megismerése</p>	<p>Például: <i>Nagyon haragudtam, amikor...</i> <i>Sokat aggódtam amiatt, hogy...</i> <i>Régebben gyakran félttem, amikor...</i> <i>Mindig nagyon feldob, amikor...</i> <i>Csalódottá tesz az, hogy...</i> <i>Az okozta nekem örömet, ha...</i></p>
<p>5. <i>A jelentkező tanuló testtartással kifejez valamilyen rossz hangulatot. A többiek javaslatokat tesznek, mivel vidítanák őt fel.</i> Ha csakugyan örülne neki, elmosolyodik.</p>	<p>Csoportos munka</p>	<p>Nem verbális kommunikáció Önismeret Elmeolvasás Érzelmek felismerése A másik megismerése</p>	<p>A játékos személyiségéhez illő javaslatokat teygenek a többiek.</p>
<p>6. <i>Játék: Ne nevéss!</i></p>	<p>Páros játék</p>	<p>Önfegyelem Nem verbális kommunikáció Figyelem</p>	<p>Az egyik játékos valamilyen módon – anélkül, hogy hozzáérne – megpróbálja megnevetetni a társát, aki megpróbálja megállni, hogy elnevesse magát. Időkeret szükséges.</p>
<p>7. <i>Embereket ábrázoló képekhez mindenki rövid háttértörténetet ír vagy gondol ki, majd párban összehasonlítják, miben különböznek a történetek.</i></p>	<p>Csoportos munka, 3-4 fős csoportok Szövegalkotás képekhez</p>	<p>Érzelmek felismerése Megértésre törekvés Elmeolvasás Figyelem A másik megismerése</p>	<p>A feladat célja az, hogy a tanulók a látott ember helyzetébe képzeljék magukat. Azt is megfigyelhetik, mennyire hasonlóan vagy különbözően gondolkodunk egy látott helyzetről.</p>

4. Fejlesztési ívek

<p>8. Minden csoport kiválasztja az egyik történetet. A történet írója röviden elmeséli, mi történt, egyik társa pedig figyelmesen meghallgatja. Kérdezhet vagy reagálhat is. A többi csoport figyel, majd a nézők elemzik a látottakat.</p>	<p>Frontális páros szituációs játék Megbeszélés, reflexió</p>	<p>Érzelmek felismerése Megértésre törekvés Empátia Figyelem Pontos önkifejezés Önreflexió Nem verbális kommunikáció</p>	<p>Elsődleges szempont, hogy „jól figyelt-e” a hallgató, érdeklődő volt-e, jól haladt-e a kommunikáció, mit lehetett volna jobban csinálni.</p>
<p>9. Játék: Csak rám figyelj!</p>	<p>Játék háromfős csoportban</p>	<p>Önfegyelem Kommunikáció Figyelem</p>	<p>Két játékos beszélget, egy harmadik megpróbálja elvonni valamelyikük figyelmét. Akkor sikeres, ha megakad a párbeszéd. Nem kiabálhat, és nem érhet hozzájuk. Időkeret szükséges.</p>
<p>10. A tanulók mondatokhoz kétféle választ írnak, érdeklődőt és elutasítást, érdektelenséget kifejezőt. A csoportban sorban felolvassák a mondatokat, melyekre két társuk különbözően reagál. Végül megbeszélik, milyen érzéseket keltett a kétféle reakció. A nézők figyelik a hangsúlyt, a testbeszédet.</p>	<p>Egyéni munka Szövegalkotás Csoportos munka Megbeszélés, reflexió</p>	<p>Érzelmek felismerése Empátia Figyelem Pontos önkifejezés Önreflexió Nem verbális kommunikáció Kommunikációs technikák</p>	<p>Például: <i>Tegnap egy nagyon izgalmas krimit láttam.</i> Lehetséges válasz: a) <i>Te is nézted? Én is végigizgultam!</i> b) <i>Utálom a krimiket, tök unalmasak...</i></p>
<p>11. A csoportból egy tanuló kigondol egy problémát, ami foglalkoztatja. Mások szókérdéseket kapnak, melyeken közléssorompók szerepelnek. A többiek a nézők. A tanuló elkezd elmondani a problémáját, a többiek sorban reagálnak a kérdésekre a közléssorompóval. Utána megbeszélik, milyen közléssorompót hallottak, és miért rossz ez a kommunikáció szempontjából.</p>	<p>Frontális szituációs játék Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel, reflexió</p>	<p>Önismeret Empátia Figyelem Pontos önkifejezés Önreflexió Érzelmek felismerése Nem verbális kommunikáció Kommunikációs technikák</p>	<p>Ne legyen mély a probléma, mert némelyik közléssorompó nagyon bántó lehet.</p>

4. Fejlesztési ívek

<p>12. <i>Játék: Szobrászat.</i></p>	<p>Közös játék</p>	<p>Önreflexió Érzelme felismerése Elmeolvasás Nem verbális kommunikáció</p>	<p>Egy vagy több tanuló olyan testtartást vesz fel, amely rossz lelkiállapotot vagy konfliktust fejez ki. A „szobrász” átalakítja őket pozitív testtartásúvá.</p>
<p>13. <i>Összegzés: a figyelem, odafigyelés feltételei.</i> Táblán vagy papíron lista vagy gondolattérkép készítése.</p>	<p>Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel Gondolattérkép</p>	<p>Önreflexió Megértésre törekvés</p>	
<p>14. <i>Janikovszky Éva: Az úgy volt. Mi érdekel komolyan?</i> Szöveg bemutatása, elolvasása. Rövid beszélgetés arról, volt-e valakinek hasonló tapasztalata otthon.</p>	<p>Szövegfeldolgozás</p>	<p>Nézőpontváltás Megértésre törekvés A másik megismerése</p>	
<p>15. <i>A csoportok választanak egy szereplőt, és a nevében összefoglalják véleményüket az esetről.</i> Összegyűjtik a szereplő érveit: mit szeretne, mi az érdeke? A csoportok beszámolnak. A tanár a táblán összesíti az érveket, érdekeket.</p>	<p>Csoportos munka Vita, véleményalkotás Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel</p>	<p>Probléma elemzése Nézőpontváltás Megértésre törekvés A másik megismerése</p>	<p>Szereplők: apa, anya, osztályfőnök, valamelyik tanár, a főszereplő (Dani).</p>
<p>16. <i>Mi lehet a megoldás Dani számára?</i> Vita, javaslatok gyűjtése.</p>	<p>Csoportos munka Vita, véleményalkotás</p>	<p>Probléma elemzése, megoldása</p>	
<p>17. <i>A csoportokból két szereplő eljátszik egy párbeszédet, melyben egyezségre jutnak.</i> A nézők értékelik a megbeszélést: hogyan jutottak el a megoldáshoz?</p>	<p>Frontális szituációs játék Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel, reflexió</p>	<p>Nézőpontváltás Megértésre törekvés A másik megismerése Kommunikációs technikák Figyelem Pontos önkifejezés Önreflexió</p>	

4. Fejlesztési ívek

<p>18. <i>Összegzés: közös problémamegoldás, érdekérvényesítés lehetőségei.</i> Táblán vagy papíron lista vagy gondolattérkép készítése.</p>	<p>Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel Gondolattérkép</p>	<p>Önreflexió Megértésre törekvés</p>	
<p>19. <i>Siv Widerberg: Mónáéknál</i> A vers tanári bemutatása, majd szabad asszociációk a gyerekektől.</p>	<p>Szövegértelmezés Asszociációk</p>	<p>Önismeret Önkifejezés Önreflexió Érzelmek felismerése Megértésre törekvés Elmeolvasás</p>	<p>Át lehet térni a felnőtt-gyerek kommunikációra is, végiggondolni, mikor érzik úgy a gyerekek, hogy nem tisztelettel bánnak velük, hogyan szeretnék, ha beszélhének velük.</p>
<p>20. <i>Önálló alkotások.</i> Megkezdett történet/párbeszéd kétféle befejezése – az egyikben megoldanak egy problémát, a másikban nem sikerül. Tanácsok írása egymás jobb megértéséhez.</p>	<p>Egyéni munka Alkotás Kreatív írás</p>	<p>Nézőpontváltás Megértésre törekvés Probléma elemzése, megoldása Kommunikációs technikák</p>	

4.4. Együttműködés, szabálykövetés

Téma	Együttműködés, szabálykövetés.		
Fejlesztési területek	Önismeret, önreflexió, önállóság, szabályok alkalmazása, szabályok funkciójának megértése, egymás megismerése, együttműködés, kompromisszumkészség, alkalmazkodás, kommunikáció, célkitűzés, tervezés, munkamegosztás, problémamegoldási technikák.		
Kerettantervi kapcsolódás	5-6. évfolyam, 3. tematikai egység: kortársi csoportok. Keresztkapcsolódás: önismeret, önbizalom, önérvényesítés, célok, befogadás, elfogadás, konfliktusok.		
Tanári segédlet	<i>Summerhill</i> – videó, forrás: <i>Youtube</i> (magyar felirattal), http://hu.wikipedia.org/wiki/Summerhill . Játékgyűjtemények: http://www.ofi.hu/ajanlok		
Tevékenység, feladat	Munkaforma, módszer	Fejlesztési terület	Megjegyzés
<i>Játékok – szabályok, együttműködés</i>			
1. <i>Játékok:</i> Minden tanuló javasol egy játékot. Elmondja, hogyan kell játszani, a csoport vagy több csoport kipróbálja. Reflexió: Hogyan működik a játék? Mi kell a sikeres játékhoz?	Közös vagy csoportos játék Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel	Önállóság Szabályok alkalmazása Szabályok funkciójának megértése Önreflexió	Előzetes feladat: egy egyszerű, kevés eszközigényű játékot válasszanak a gyerekek. Ha van több idő rá, hozhatnak társasjátékokat, ekkor jobb csoportokban játszani. Rövid ismertető után a csoport szavazhat, melyiket szeretné kipróbálni.
2. <i>A csoportok gondolják végig az egyik játék szabályait, és találjanak ki módosítást.</i> Reflexió: Mit változtat meg a szabály? Hogyan egyeztetek meg a szabályváltoztatásban? Mi volt a menete? Lehet-e változtatni a szabályokon? Mikor? Mi a feltétele?	Csoportos megbeszélés Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel	Együttműködés Közös alkotás Kompromisszumkészség Szabályok funkciójának megértése Önreflexió	
3. <i>Újabb játék vagy a módosított játék eljátszása.</i> Ezután beszélgetés arról, miért fontos, hogy az elfogadott szabályt kövessük a játékban. Miben mutatkozik meg, hogy elfogadtuk a szabályt?	Közös játék Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel	Szabályok alkalmazása Szabályok funkciójának megértése Önreflexió	A tanár előkészíthet egy „szabotóri” szerepet. Egy tanulóval meg kell egyeznie, hogy a szabályok megszegésével játszhat. Ennek az a funkciója, hogy megmutatja, mi történik, ha valaki nem a szabályok szerint játszik.

4. Fejlesztési ívek

			Azonban figyelni kell, hogy ne legyen konfliktus, és utána meg kell mondani a gyerekeknek, hogy megbeszélte a dolgot.
<i>Feladatmegoldás közösen</i>			
<p>4. A csoportok egyszerű feladatokat kapnak a pedagógustól. Egy tag nem vesz részt benne, hanem megfigyeli, hogyan működik együtt a csoport a megoldásban.</p> <p>Reflexió: Miért működött jól, illetve miért nem működött a feladatmegoldás? Ki hogyan érezte magát közben?</p> <p>A táblán vagy papíron összeállíthatnak egy listát a hatékony együttműködés feltételeiről.</p>	<p>Feladatmegoldás Megfigyelés Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel</p>	<p>Együttműködés Munkamegosztás Megfigyelés Önreflexió</p>	<p>A szakaszok között alakíthatunk új csoportokat, hogy a gyerekek minél több társukkal működjenek együtt. Ebben az esetben az ív végén reflektálhatnak arra, melyik csoport volt a legeggyüttműködőbb, és vajon miért. Ha végig ugyanabban a csoportban maradnak, megtapasztalhatják a csoportkohézió erősödését.</p> <p>Feladat például: könyvekből információ gyűjtése, osztályfeladatok összegyűjtése és beosztás elkészítése, közlegő program részének tervezése stb.</p> <p>A reflektív beszélgetésben több szempont jöhet elő: rossz kommunikáció, dominanciakérdések, nem megfelelő feladatmegosztás, előkészítés hiánya stb.</p>
<i>Problémamegoldás közösen</i>			
<p>5. A csoportok olyan problémákat gyűjtenek, amelyek az osztályban előfordulnak. Összegyűjtik az ötleteket a táblán, majd minden csoport választ egyet, és megoldási javaslatokat gyűjt.</p> <p>Ismét egy megfigyelő van.</p> <p>Reflexió: Miért működött jól, illetve miért nem működött a feladatmegoldás? Ki hogyan érezte magát közben?</p>	<p>Csoportos megbeszélés Ötletbörze Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel</p>	<p>Önállóság Együttműködés Közös alkotás Megfigyelés Önreflexió</p>	

4. Fejlesztési ívek

<p>6. A tanár felvázolja a problémamegoldás hat lépését. A csoportok egy másik problémával kapcsolatban kipróbálják.</p> <p>Reflexió: Hogyan működött ez a módszer? Milyen megoldás született? Ki hogyan érezte magát közben?</p>	<p>Frontális tanári előadás Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel</p>	<p>Tudás bővítése Megértés Tudás alkalmazása Együtműködés Alkalmazkodás Kompromisszum-készség Szabályok alkalmazása</p>	<p>Lásd 2.3.3 fejezet.</p>
<i>Együtműködés</i>			
<p>7. A csoportok kitalálnak és eljátszanak egy szituációt, amelyben valaki nem működik együtt a társaival.</p> <p>A nézők reflektálnak a látottakra, majd közös beszélgetést folytatnak arról, mi szükséges az együtműködéshez. Ezt rögzíthetik írásban.</p> <p>A csoportok elmondják reflexióikat a feladat elvégzéséről, az együtműködésről.</p>	<p>Dramatizálás Szövegalkotás Szituációs játék Megfigyelés Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel</p>	<p>Önállóság Együtműködés Közös alkotás Megfigyelés Véleményalkotás Önreflexió</p>	<p>A tanár szövegkártyákkal segíthet.</p> <p>Szituációk például: valaki nem tartja be a korábbi megállapodást, a megbeszélés során nem fogad el semmilyen javaslatot – kompromisszum hiánya, valaki durva stílusban próbálja képviselni az érdekeit, valaki másokat hibáztat, ha valami nem sikerül.</p>
<i>Közösség⁷⁶</i>			
<p>8. A csoport olyan játékokat játszik, amelyben a közösség egy-egy összetartó eleme jelenik meg.</p> <p>Reflexió: Mire volt leginkább szükség a játékhoz?</p>	<p>Közös játék Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel</p>	<p>Szabályok alkalmazása Együtműködés Megértés Önreflexió</p>	<p><i>Babos játék</i> – segítség. <i>Figyelj a társadra!</i> – együtműködés. <i>Miről van szó?</i> – megértés. <i>Csalogató kapu</i> – befogadás. <i>Bizalomjáték</i> – bizalom. <i>Hóember</i> – közös cél. <i>Közös mese</i> – együtt gondolkodás.</p>
<p>9. Beszélgetés, vita a közösség fogalmáról állítások segítségével.</p>	<p>Állítások megvitatása strukturált formában</p>	<p>Kommunikáció Megértés</p>	<p>Például: Egy közösségben mindenki jól érzi magát. Az igazi közösségben nincsenek viták vagy konfliktusok. A közösség tagjaival segítünk egymásnak.</p>

⁷⁶ A játékok leírása megtalálható a <http://www.ofi.hu/ajanlok> játékgyűjtemények oldalon. A közösség téma állításai a <http://www.ofi.hu/6-efolyam-0> oldalon a szerző alkotásai.
Utolsó letöltés: 2015.07.08.

4. Fejlesztési ívek

			<p>Egy közösségben érdeklődnek irántam a társaim.</p> <p>A közösségben nem érzi magát senki egyedül.</p> <p>A közösségben mindenkinek van saját feladata.</p> <p>A közösségben mindent közösen oldunk meg.</p>
<p>10. A csoportok ötleteket gyűjtenek, mire lenne szükség ahhoz, hogy az osztályuk közösségként működjön.</p>	<p>Csoportos megbeszélés</p> <p>Ötletbörze</p>	<p>Együttműködés</p> <p>Véleményalkotás</p> <p>Kommunikáció</p>	
<p><i>Szabályok, demokrácia</i></p>			
<p>11. Szóforgóval a csoportok szabályokat gyűjtenek, amelyekhez alkalmazkodniuk kell.</p>	<p>Csoportos megbeszélés</p> <p>Szóforgó</p>	<p>Együttműködés</p> <p>Véleményalkotás</p> <p>Kommunikáció</p>	
<p>12. Néhány szabályt tanári vezetéssel megvizsgálunk a következő szempontokból:</p> <p>Mi a célja ennek a szabálynak?</p> <p>Ki hozta meg?</p> <p>Kire vonatkozik?</p> <p>Mindenki egyetért vele?</p> <p>Mi történik, ha nem tartjuk be ezt a szabályt?</p>	<p>Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel</p>	<p>Tudás bővítése</p> <p>Megértés</p> <p>Véleményalkotás</p>	
<p>13. A tanulók az iskola házirendjét tanulmányozzák. A csoportok kiválasztanak két olyan szabályt, amellyel egyetértenek és kettőt, amellyel nem.</p> <p>Ezután csoportban egyeztetik a kiválasztott szabályokat. Ha találnak olyat, amellyel a többség nem ért egyet, akkor javaslatokat tesznek a módosítására. A legjobbat megszavazzák.</p> <p>A csoportok bemutatják egymásnak a módosított szabályt és a módosítást, indokolják döntéseiket.</p> <p>Reflexió: Könnyű volt egyezsre jutni?</p>	<p>Szövegfeldolgozás</p> <p>Információgyűjtés</p> <p>Csoportos megbeszélés</p> <p>Frontális előadás</p> <p>Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel</p>	<p>Együttműködés</p> <p>Véleményalkotás</p> <p>Kommunikáció</p> <p>Közös alkotás</p> <p>Önreflexió</p>	<p>A feladat pontos ismertetése után a tanár javasolhatja a csoportoknak, hogy osszanak ki funkciókat. Ki lesz a jegyző, ki vezeti a vitát, ki számol be az eredményről?</p> <p>Alkalmazhatják a problémamegoldás lépéseit.</p>

4. Fejlesztési ívek

<p><i>14. Diákparlament bemutatása a Summerhill c. film részleteivel.</i></p> <p>Reflexió: Mi a véleményetek erről? Milyen szabályok alapján működött a tanács? Mi volt a felnőttek szerepe?</p>	<p>Filmbemutató Megbeszélés egész csoportban tanári vezetéssel</p>	<p>Megfigyelés Megértés Tudás bővítése Véleményalkotás</p>	<p>Forrás: <i>Youtube</i> – videorészletek kezdési és végpontjai: 15.16 – 28.50 43.00 – 56.00 1.00.40 – 1.03.00 1.27.00 – 1.32.00</p>
<p><i>15. Egy valós konfliktus vagy szabályszegés megbeszélése a filmben ábrázolt módon.</i></p>	<p>Strukturált vita</p>	<p>Együtműködés Tudás alkalmazása Kommunikáció Problémamegoldás</p>	
<p><i>16. Önálló alkotás:</i> Saját magamra vonatkozó szabályaim gyűjtése.</p>	<p>Egyéni alkotás Kreatív írás</p>	<p>Önismeret Önreflexió</p>	
<p><i>17. Közös alkotás:</i> A csoport darabokra vágott színes papírokból közösen képet készít. A csoport közös tablót tervez, amelyen bemutatják magukat vagy az osztályukat. A csoportok egyforma vázlatrajzokat kapnak – például egy utca képét –, és kiegészítik, kidíszítik.</p>	<p>Csoportos alkotás</p>	<p>Együtműködés Közös alkotás Kreativitás Tervezés Munkamegosztás</p>	<p>A feladatokra nem kell közösen reflektálni, az alkotásokat mutassák be a gyerekek egymásnak. A feladat előtt azonban hasznos lehet visszautalni azokra a tapasztalatokra, amelyeket a fejlesztési ív során szereztek. Egyéni írásban reflektálhatnak a közös munkáról.</p>

5. Hasznos linkek, elérhető segédletek⁷⁷

5.1. Weboldalak

www.erkolcstan.hu

www.erkolcstant-tanitok.hu

www.ofi.hu/erkolcstan

5.2. Tantárgy

Erkölcsei nevelés és etikaoktatás c. tematikus blokk. *Új Pedagógiai Szemle*, 2012/4–6, 52–133. Forrás:

<http://www.ofi.hu/szakmai-hatteranyagok-irodalomjegyzek-linkgyujtemeny>

Kamarás István OJD: Az erkölcsstan vagy hittan buktatói és alternatívái. *Egyházfórum*, 2013/3, 9–16. Forrás:

<http://www.kamarasistvan.eoldal.hu/cikkek/emberismeret-es-etika/kamaras-istvan-ojd--az--erkolcstan-vagy-hittan--buktatoi-es-alternativai.html>

Nahalka István: Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány* 2013/4, 21–33. Forrás:

<http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2013/12/konstruktivizmus-es-neveles/>

5.3. Pszichológia, tanuláselmélet

Bereczkei Tamás: *Az erény természete*. Typotex, Budapest, 2009.

Gopnik, Alison – Kuhl, Patricia K. – Meltzoff, Andrew N.: *Bölcsék a bölcsőben. Hogyan gondolkodnak a kisbabák?* Typotex, Budapest, 2010.

Gopnik, Alison: *A babák filozófiája*. Nexus, Budapest, 2009.

Nahalka István: Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I). *Iskolakultúra*, 1997/2, 21–33.

Forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00122/pdf/1997-2.pdf#page=21>

Nahalka István: Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (II). *Iskolakultúra*, 1997/3, 22–40.

Forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00123/pdf/1997-3.pdf#page=>

Nahalka István: *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron* (III). *Iskolakultúra*, 1997/4, 3–20.

Forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00124/pdf/1997-4.pdf#page=3>

Piaget, Jean – Inhelder, Bärbel: *Gyermeklélektan*. Osiris, Budapest, 1999.

Ridley, Matt: *Az erény eredete*. Akadémiai, Budapest, 2011.

5.4. Módszertan

Erkölcsei nevelésről c. tematikus összeállítás. In *pedagogusvilag.hu*. Forrás:

<http://www.pedagogusvilag.hu/tartalom.php?cat=pedvilag&page=honapteremaja>

Fisher, Robert: Hogyan tanítsunk értékeket? *Új Pedagógiai Szemle*, 2012/4-6., 111–122. Forrás:

http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_2012_4_6_.pdf

Fisher, Robert: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és erényről*. Műszaki, Budapest, 2002.

Fisher, Robert: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal*. Műszaki, Budapest, 2001.

Fisher, Robert: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel*. Műszaki, Budapest, 2001.

Galambos Rita – Grohe, Adam – Kiss László – Mikó Gábor – Takács Viktória – Vajnai Viktória: *Dilemma, disputa, demokrácia. Kézikönyv a vitakultúra fejlesztéséhez*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest, 2010. Forrás: <http://i-dia.org/#kiadvanyaink>

⁷⁷ Minden link utolsó letöltési ideje: 2015. 04. 30.

- Hanák Zsuzsanna Dr. szerk.: *A kooperatív módszertan elméleti és gyakorlati alapjai*. „Suli-Nova” Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. – Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 2007. Forrás: http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/kooperativ_modszertan.htm
- Homor Tivadar: Hogyan tanítom az etikát? *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/7-8., 91–98. Forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-ta-Homor-Hogyan.html>
- Kagan, Spencer Dr.: Az oktatás forradalma. (Kooperatív technikák). Forrás: <http://kooperativ.hu/szoveg.php?id=43>
- Kiss László: A közösségi vitázásról... avagy hogyan fedezzünk fel egy elhanyagolt generációt? In *Tani-tani Online*, 2013. Forrás: http://tani-tani.info/a_kozossegi_vitazasrol
- Lipman, Matthew: *Liza. Beszélgetések az erkölcsről*. Nagy Ildikó fordítása. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005.
- Szekszárdi Júlia: Módszerek nevelési vizsgálatokhoz 1. In *OFOE*. Forrás: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=200>
- Szekszárdi Júlia: Módszerek nevelési vizsgálatokhoz 2. In *OFOE*. Forrás: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=201#fogalm>
- Szekszárdi Júlia: Szociális kompetenciák fejlesztése 9. Erkölcsi dilemmaviták. In *OFOE*. Forrás: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=492>

5.5. Tanítási segédletek

- Digitális Tankönyvtár*. (Rendkívül sok anyagot találhat a pedagógus saját felkészüléséhez ezen a linken.)
Forrás: <http://www.tankonyvtar.hu/hu/bongesztes>
- Fehér Márta – Kiss Tamás – Szabéni Csilla – Tallér Júlia: *Például... Pedagógusok gyakorlati példái a fejlesztésközpontú szemlélet iskolai megvalósítására*. (Pedagógusok ajánlásai, jó gyakorlatok.) SuliNova Kht., Budapest, 2005. Forrás: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/4_szocialis/4_modszertani_segedletek/peldaul/peldaul_kotet.pdf
- Fejlesztési koncepció (A szociális, életviteli és környezeti kompetenciák területéhez). In *Sulinet*. Forrás: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/4_szocialis/1_koncepcio/fejlesztési_koncepcio/01_fejlesztési_koncepcio.pdf
- Korbai Katalin – Kereszty Zsuzsa: Az Én dimenziói 1-6 évfolyamon. Pedagógiai koncepció. In *Sulinet*. Forrás: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/4_szocialis/ (Elérési út: Letölthető anyagok, Koncepció, Pedagógiai koncepciók, C1_Az Én dimenziói koncepciói)
- Nagy Ilona: „Én és a másik” 1-6. évfolyamon. Pedagógiai koncepció. In *Sulinet*. Forrás: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/4_szocialis/ (Elérési út: Letölthető anyagok, Koncepció, Pedagógiai koncepciók, B1_Én és a másik koncepció)
- Sulinova – Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák. In *Sulinet*. Forrás: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/4_szocialis/
- Szárász Péter: Én és a világ – Ember és környezete 1-6 évfolyam. Pedagógiai koncepció. In *Sulinet*. Forrás: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/4_szocialis/ (Elérési út: Letölthető anyagok, Koncepció, Pedagógiai koncepciók, A1_Én és a világ koncepció)
- Tájékoztató füzet pedagógusoknak. (Összefoglaló tájékoztató a szociális kompetenciák fejlesztésének alapelveiről). In *Sulinet*. Forrás: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/4_szocialis/4_modszertani_segedletek/tajekoztato_fuzet_pedagogusoknak/tajekoztato_fuzet_pedagogusoknak.pdf

Tomory Ibolya: Toleranciára nevelés 7-12. évfolyamon. Pedagógiai koncepció. In *Sulina*. Forrás: http://www.sulina.hu/tanar/kompetenciaterulek/4_szocialis/ (Elérési út: Letölthető anyagok, Koncepció, Pedagógiai koncepciók, C2_Toleranciára nevelés koncepció)

5.6. Játékok

Gyakorlatok, játékok gyűjteménye. (Személyiségfejlesztő játékok.) Forrás:

http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/tanszemfejl/gyakorlatok_jtkok_gyitemnye.html

Kántorné Nagy Éva szerk.: *K.A.M.A.SZ. Játékgyűjtemény nagyobbaknak*. Forrás: http://www.laborciskola.t-online.hu/tartalom/TAMOP/belso_innovacio/kamasz.pdf

Luvmour, Sambhava – Luvmour, Josette: *Mindenki nyer! Együttműködés-játékok és -tevékenységek*. Simonyi Cecília fordítása, eredeti megjelenés 1990. Forrás: http://www.kia.hu/konyvtar/szemle/135_f.htm

Székely Andrea szerk.: „Függöny mögött varázsláda.” *Játékok tára*. Forrás:

http://www.sulina.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/modulleirasok/1-2_evfolyam/c_tipus_bab-drama-1_evfolyam/szovegertes_c_1-6_jatekok-tara_vegleges-jav.pdf

Szekszárdi Júlia szerk.: Pedagógiai játékok. 3. osztályos kortól javasolt csoportjátékok ismerkedéshez, a kooperációs és a kommunikációs készség fejlesztéséhez. In *OFOE*. Forrás:

<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=175>

5.7. Szöveg- és versgyűjtemények

Erkölcstanórákra (is) ajánljuk. Történetek feldolgozása. In *OFOE*. Forrás:

<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1121>

Balázs Andrea szerk.: „Nyüzsgő város”. *Szöveggyűjtemény. 4. évfolyam*. Forrás:

http://www.sulina.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/modulleirasok/4_evfolyam/c-tipus_bab-drama/szovc_04_diak.pdf

Balázs Andrea szerk.: „Föld körüli utazás”. *Szöveggyűjtemény. 5. évfolyam*. Forrás:

http://www.sulina.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/modulleirasok/5_evfolyam/c_tipus/szovc_05_diak.pdf

Balázs Andrea szerk.: „Kalandozás a világűrben”. *Szöveggyűjtemény. 6. évfolyam*. Forrás:

http://www.sulina.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/modulleirasok/6_evfolyam/c_tipus_bab-drama/szovc_06_diak.pdf

Szövegértés-szövegalkotási kompetencia. In *Sulina*. (A *Sulina* szövegértési kompetenciacsomagjának anyagaiban a szövegek, irodalmi alkotások mellett feldolgozási tervezeteket, tanulói munkalapokat is találunk. A tematikában sok átfedés van az erkölcstan témáival. Például: 5. évfolyam, A típus, Otthon, Történetek állatokról; 6. évfolyam, A típus, Kapcsolatok, Örökség, Teremtés és születés; 7. évfolyam, A típus, Kisfiúk és nagyfiúk, Pletyka és tömegkommunikáció, Harry Potter és a Titkok kamrája – Identitás – előítéletek, Itthon vagyok, Más lettem; 7. évfolyam, C típus, Médiaismeret; 8. évfolyam, C típus, Médiaismeret.) Forrás: http://www.sulina.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/

5.8. Óratervek

Azonosság – másság, avagy mindenki másképpen egyforma. Háttérszövegek. In *OFOE*. Forrás:

<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=174>

Horváthné Palkó Andrea: Szociális kompetenciák fejlesztése 5. Új tanuló érkezett. In *OFOE*. Forrás:

<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=444>

Kereszty Zsuzsa: Szociális kompetenciák fejlesztése 11. Együtt vagyunk. In *OFOE*. Forrás:

<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=509>

- Liptákné Kemény Blanka: Szociális kompetenciák fejlesztése 2. Ez vagyok én. In *OFOE*. Forrás: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=406>
- Mandák Csaba – Sulyok Zsuzsa: Szociális kompetenciák fejlesztése 3. Szabályalkotás. In *OFOE*. Forrás: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=408>
- Sallai Éva – Szekszárdi Júlia: Azonosság – másság, avagy mindenki másképpen egyforma 1. In *OFOE*. Forrás: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=172>. Az óraterv eredeti közlése: Sallai Éva – Szekszárdi Júlia: *Társadalomismeret 1. Tanári kézikönyv az Emberi kapcsolatok című tankönyvhöz*. AKG, Budapest, 1999.
- Sallai Éva – Szekszárdi Júlia: Azonosság – másság, avagy mindenki másképpen egyforma 2. In *OFOE*. Forrás: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=173>. Az óraterv eredeti közlése: Sallai Éva – Szekszárdi Júlia: *Társadalomismeret 1. Tanári kézikönyv az Emberi kapcsolatok című tankönyvhöz*. AKG, Budapest, 1999.
- Sulyok Zsuzsa – Mandák Csaba: Szociális kompetenciák fejlesztése 8. Atlantiszi építőmesterek. In *OFOE*. Forrás: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=487>
- Török Ildikó: Szociális kompetenciák fejlesztése 1. A pletyka. In *OFOE*. Forrás: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=404>
- Török Ildikó: Szociális kompetenciák fejlesztése 4. Erre nekünk nincs pénzünk. In *OFOE*. Forrás: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=409>
- Török Ildikó: Szociális kompetenciák fejlesztése 7. Csak mellém ne üljön. In *OFOE*. Forrás: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=482>
- Ur Anita: Szociális kompetenciák fejlesztése 10. Akadályozva. In *OFOE*. Forrás: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=496>
- Vas Éva: Szociális kompetenciák fejlesztése 6. Vezérválasztás az állatfarmon. In *OFOE*. Forrás: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=447>

Zárszó

Kedves Olvasó! Kedves Kolléga!

Könyvünk végén szeretnénk megköszönni figyelmét! Reméljük, hogy hasznos információkat kapott az erkölcsstan tanításához. Ha nem pedagógusként vagy erkölcsstant tanító kollégaként olvasta, akkor pedig sikerült bemutatnunk ezt az új, reményeink szerint pozitív változásokat hozó tantárgyat.

Legvégül összegyűjtöttük a könyvben kifejtett legfőbb gondolatokat, mintegy lényegre törő útmutatóként:

- Az erkölcsstanban a gyermek gondolatai a legfontosabbak, és sokszor a legérdekesebbek.
- Tudjuk, hogy a gyermek folyamatosan értelmez, következtet, tanul.
- Elfogadjuk, hogy a gyermek is tudhatja vagy felfedezheti, amit mi tudunk.
- Tudjuk, hogy az iskola csak részben hat a gyermek tudására.
- A gyermek tudásából, tapasztalataiból, világnézetéből indulunk ki.
- A gyermek világához (világról alkotott tudásához) közel álló helyzeteket keresünk.
- A gyermek ítéleteit, érzelmeit tiszteletben tartjuk.
- Nincs „rossz válasz”. Nincs elvárt „jó válasz”.
- Más pedagógusszerepek: a kezdeményező, a moderátor, a reflektáló. Felkészülés az önreflexióra, a változásra.
- Öszinte légkör kialakítása. A csoport elfogadó-befogadó attitűdje fontos.
- A kényes helyzetekre figyelniünk kell. A gyermek joga a visszavonulás.
- A tananyag szervezését alárendelhetjük a gyerekek igényeinek és a fejlesztési céloknak.
- Rugalmasság a tervezésben, szervezésben, óravezetésben.
- Az információközlés nem önmagában cél, hanem a fejlesztést szolgálja.
- Sokszínű módszertan: kognitív, önreflexiós és érzelmi területen és a képességek fejlesztéséhez.
- A módszerek önmagukban is fejleszthetik a szociális képességeket: játék, közös alkotás, projekt, vita, kooperatív technikák.
- Mintát adhatunk az autonómiára a gyerekeknek a tanulás közös tervezésével, feladatvállalással, szabályalkotással.
- Időt hagyunk a változásra.
- Tisztában vagyunk azzal, hogy az erkölcs és az iskolai erkölcsi nevelés társadalmi megítélése bonyolult.
- Készülünk a szakmai önfejlesztésre, a gyakorló kollégákkal történő eszme- és tapasztalatcserére.
- A tantárgy koncepciójának, tanítási gyakorlatának, elfogadottságának kialakításában mindnyájunknak szerepe lehet.
- Az erkölcsstan tanítási szemléletét, módszertanát adaptálhatjuk más tárgyra is.
- Az erkölcsstan más jellegű tantárgy, mint a többi. Hiszünk – vagy legalábbis bízunk – abban, hogy helye van a közoktatásban.

Jó munkát és sok sikert kíván:

a Szerző