 DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.9.56

Alexandrov Andrea[1] – Fenyődi Andrea[2] – Jakab György[3]

[1] PhD, tudományos munkatárs, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
[2] tudományos munkatárs, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
[3] tudományos munkatárs, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Az erkölcstan tantárgy útkeresése

Pedagógiai támogató rendszer az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben[1]

„Az iskolarendszer nem azzal segíti az eligazodást az emberi kapcsolatok bonyolult világában – a felkészülést az autonóm és felelős döntésekre –, ha „megfellebbezhetetlen" igazságokat sajátíttat el a tanulókkal, hanem azzal, ha fejleszti problémaérzékenységüket, elmélyíti becsület- és igazságérzetüket, és megtanítja őket a lelkiismeretüket nyugtalanító erkölcsi dilemmák felismerésére, elfogulatlan vizsgálatára és szabatos kifejezésére."

(Lányi András)

Egy társadalom fennmaradásának nélkülözhetetlen feltétele a kiszámítható értékrendre épülő együttműködés, amelynek alapja az erkölcsi viszonyrendszer ismerete. Erkölcsön a cselekedetek megítélésénél mértékadó értékek, szabályok és szokások azon együttesét értjük, amelyek meghatározzák az emberek gondolkodásmódját, magatartását és cselekedeteit: a résztvevők ezek alapján tudják, hogy társadalmi értelemben mi a „jó" és mi a „rossz", illetve tudják, hogy mennyiben számíthatnak társaik segítségére, elfogadására. Az erkölcs szempontjai gyakorlati életre irányulnak, közvetlen útmutatást tartalmaznak arra nézve, hogy miként cselekedjünk. Az erkölcsi nevelés alapja az erkölcsi érzék kifejlesztése, amelyet a szocializáció során készség, hajlam és érzület formájában sajátítunk el. Nem velünk született, hanem tanult magatartásról van szó, de olyanról, amely személyiségünk alapszerkezetéhez tartozik, és nagyfokú állandóságot mutat. Az erkölcsi érzék formálható és elmélyíthető, de csak a gyakorlat által. Elméletben nem lehet valaki erkölcsös. A nagylelkűség adakozóvá, az önzés zsugorivá tesz, a szelíd bánásmód kíméletre szoktat, az erőszak eldurvít. Az erkölcsi készségek kiművelését az erkölcsi cselekvés feltételeinek tudatosítása előnyösen befolyásolja. Ugyanakkor erkölcsi érzék híján az erkölcsi fogalmak elsajátítása önmagában még nem tesz erkölcsössé.

Bevezető

Alapelvünk az, hogy a felnövekvő generációk erkölcsi nevelése lényegében össztársadalmi ügy. Ezen belül fontos szerepe van az iskolának is a fiatalok erkölcsi szocializációjában, amelyet már önmagában is komplex, soktényezős rendszerként értelmezünk: a

tananyagnak, és különösen az ott dolgozó felnőttek tudatos és önkéntelen megnyilvánulásának, az osztályközösség együttlétének és az iskolai környezet minőségének a maga egészében van meghatározó erkölcsi mondanivalója a diákok számára. Ez a komplex rendszer bővült, gazdagodott az elmúlt években azáltal, hogy az általános iskolák 1−8. évfolyamaiban bevezették önálló tantárgyként a hit- és erkölcstant, illetve az erkölcstant.

Hit- és erkölcstan – (világi) erkölcstan

A hit- és erkölcstan és az erkölcstan tantárgy bevezetése sok tekintetben új helyzetet teremtett a magyar iskolákban. A Köznevelési Törvény 35. § (1) szövege a következő: „Az állami általános iskolában az erkölcstan óra, vagy az ehelyett választható, az egyházi jogi személy által szervezett hit- és erkölcstan óra a kötelező tanórai foglalkozások része…" (*2011. évi CXC. tv...*, 2011) A két tantárgy tehát ugyanazon órakeretben, egymás alternatívájaként jelent meg. A választhatóság azt jelenti, hogy a szülők dönthetik el, hogy gyermekeik az adott órakeretben „egyházi jogi személy" által szervezett hit- és erkölcstan órára járjanak, vagy világi tanár által tanított erkölcstanórára.

A két tárgy előkészítés nélküli gyors bevezetése nagyon kedvezőtlen politikai-ideológiai erőteret[2] és meglehetősen szerencsétlen iskolai „társbérletet" eredményezett. Nem történt meg a két tárgy céljainak, tartalmainak és követelményeinek egyeztetése, lényegében nincs kapcsolat a két tárgy fejlesztői és tanárai között.[3] Mindez azért nem szerencsés, mert a két tárgy jellege és pedagógiai kultúrája sok tekintetben eltér egymástól. Így a rendszeresen két részre bomló osztályok óhatatlanul eltérő szemléletű tudást és tanári magatartást kapnak a hit- és erkölcstan, illetve a (világi) erkölcstan órákon (bővebben ld. *Kamarás*, 2012, 2013, 2015). A társadalom-integráló oktatáspolitikai és pedagógiai célok, valamint közvetlenül a diákok, illetve a tanulócsoportok érdekében tehát mindenképpen üdvös volna, ha a két tantárgy tananyagfejlesztői és pedagógusai a jelenleginél bővebb és hatékonyabb párbeszédet tudnának folytatni egymással.

Az erkölcstan tantárgyról

A nyolc évfolyamos erkölcstan tantárgy célrendszerét, tartalmi és módszertani elemeit a 2012-ben bevezetett *Nemzeti alaptanterv* (NAT), majd a nyomában kiadott kerettanterv rögzítette. Ez a tantervi program lényegében annak a pedagógiai hagyománynak (törekvésnek) a szerves folytatása, amely Emberismeret néven került be az 1998-as *Nemzeti alaptanterv*be, és az elmúlt évtizedekben különböző elnevezésekkel − Embertan, Emberismeret, Emberismeret és etika, Ember- és erkölcstan, Ember- és társadalomismeret, Etika – folyamatosan jelen volt a magyar közoktatásban. Ennek a pedagógiai hagyománynak a fő sajátossága a gyermekközpontúság: az, hogy a tananyag fókuszában a diákok komplex szocializációja, erkölcsi nevelése áll. Mindez tananyag-szervezési szempontból azt jelenti, hogy ez a pedagógiai hagyomány nem leíró jellegű tantárgyban, hanem párbeszédre épülő (interaktív) készségfejlesztő tárgyban gondolkodik. *Kamarás István* (2009, 128. o.) – e pedagógiai törekvés egyik alapítója, meghatározója és „motorja" – minderről így ír: „A magyarországi modell lényege a leíró embertudományok (lélektan, szociológia, kulturális antropológia, politológia, ökológia) és a normatív embertudományok (etika, filozófiai antropológia) egymásra épülése, ötvözete, szerves egysége. Másképpen fogalmazva: az ember és társadalom működése a magyarországi modellben nem marad leíró, pragmatikus szinten, hanem erkölcsi és filozófiai nézőpontból reflektált. Egy nem semleges, de nem is irányzatos, hanem egy nagyon sokak számára elfogadható konszenzusos etika alapján. Mindennek

eredményeképpen elkerülhetők a pszichologizálás, a szociologizálás és a moralizálás rövidre záró redukciói."

A nyolc évfolyamos erkölcstan tantárgy bevezetése új helyzetet teremtett az iskolai erkölcsi nevelés és oktatás számára, hiszen a korábbi rövid időszakokra – moduláris rendszer, egy-egy éves, fél éves – érvényes jelenlét helyett hosszútávon működő stabil tantárgyi keretek alakultak ki, amelyekben lehetővé vált a „szisztematikus pedagógiai építkezés". Az erkölcstan tantárgy bevezetésének legfőbb ígérete az, hogy – szorosan együttműködve más tantárgyakkal, iskolai programokkal (*Jakab*, 2012) − lehetőséget teremt a tanulók erkölcsi érzékének közvetlen, direkt módon történő, folyamatos formálására. Ugyanakkor az erkölcstan tantárgyi programjának és taneszköz-rendszerének kialakításakor fontos tudatosítani azt is (*Gönczöl* és *Jakab*, 2012), hogy egy tantárgy önmagában nem vállalhatja föl a diákok erkölcsi érzékének kiművelését, legfeljebb bemutathatja a társadalom erkölcsi viszonyrendszerét és tudatosíthatja a társadalom erkölcsi értékeit, normáit és magatartásmintáit. Az erkölcstan mint külön tantárgy oktatása úgy épül az erkölcsi nevelés rendszerébe, hogy feltárja, tudatosítja és fogalmilag megragadhatóvá teszi azokat az alapvető értékdilemmákat, amelyek elválaszthatatlanok a tetteiért felelős lény, az ember sorsától. Megismertet a helyes magatartás, a jó döntés és az erények mibenlétéről folyó főbb álláspontokkal, értékelvekkel és érvelési módokkal. Hozzájárul a társadalmi együttélés bevett normáinak értő – azaz kritikus – elsajátításához és gyakorlásához (*Lányi*, 2012).

Erkölcstan − pedagógiai támogató rendszer az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben

A TÁMOP 3.1.1.-11/1-2012-0001 kódszámot viselő projekt keretében tantárgyfejlesztő tanári csoport (Munkacsoport) alakult az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben (OFI). A Munkacsoport alapvető feladata az volt, hogy komplex módon segítse az új tantárgy bevezetését, implementációját: az OFI honlapján[4] elérhető pedagógiai segédanyagokkal, továbbképzési programokkal, a tanítási tapasztalatok összegyűjtésével. Ennek fő feladatcsoportjai a következők voltak:

1. Az erkölcstan tantárgy kerettantervéhez értelmező fogalmi hálót készítettünk, amely a Munkacsoport számára lehetővé tette, hogy a nyolc évfolyam számára tervezett fejlesztési folyamatot egységes spirális rendszerben lássuk; az érdeklődő tanárok számára pedig folyamatos segítséget nyújtott a kerettanterv „lebontásához", továbbgondolásához.
2. Igyekeztünk összegyűjteni és archiválni az erkölcstan előzményeinek számító pedagógiai törekvések – embertan, gyermekfilozófia, ember- és társadalomismeret stb. – taneszközeit és még fellelhető dokumentumait.
3. Tantárgy-specifikus háttéranyagokat készítettünk az OFI-ban működő többi fejlesztő projekt számára: erkölcstani képzési részprogramot fogalmaztunk meg a szaktanácsadói képzéshez, valamint a tanári továbbképzésekhez.
4. Közvetlen feladatunk az úgynevezett implementációt támogató rendszer létrehozása volt:
   – Projekteket, projektkereteket, óraterveket és moduláris tananyagelemeket dolgoztunk ki erkölcstanból az 1−8. évfolyamok számára.
   – Tanári útmutatót és segédleteket dolgoztunk ki az OFI által kifejlesztett és az iskolákban kipróbált 5. és 6. osztályos ún. kísérleti tankönyvekhez.
   – Tanítási segédanyagok évfolyamonkénti gyűjteményeit hoztuk létre a kerettanterv témaköreihez illeszkedően. A gyűjtemények történeteket (esettanulmányokat), verseket, játékokat, projektötleteket és képeket tartalmaznak.

– Elméleti háttéranyagokat, bibliográfiákat gyűjtöttünk és készítettünk, amelyeket a tanári továbbképzésekhez, illetve az erkölcstani tanárképzés számára (is) szeretnénk hozzáférhetővé tenni.
– Rendszeresen gyűjtöttük, szemléztük és megbeszéltük az írott és elektronikus sajtóban az erkölcstan tantárgyról megjelent hosszabb-rövidebb cikkeket.

5. Audiovizuális oktatási segédanyagot, oktatócsomagot hoztunk létre, amely
   – egyrészt a diákok (az órai munka) számára erkölcsi kérdéseket, dilemmákat hordozó történeteket, hangzóanyagokat és képregényeket tartalmaz,
   – másrészt olyan tanóra-részleteket, amelyek egy-egy − az erkölcstan tantárgy tanítására különösen ajánlott – pedagógiai módszer gyakorlatát mutatják be.
6. A projekt második felében fejlesztéseink disszeminálása érdekében úgynevezett Pedagógiai Műhelyeket szerveztünk, amelyek keretében folyamatos párbeszédet kezdeményeztünk gyakorló pedagógusokkal, szaktanácsadókkal, felsőoktatási szakemberekkel.

A most következő írás a Munkacsoport elmúlt két éves munkájából kíván ízelítőt adni. Mivel a Pedagógiai Műhelyek tapasztalatairól már komoly ismertető jelent meg (*Az erkölcstan tantárgyról…*, 2015), ezért itt most csupán három területre koncentrálunk: a honlapon[5] elérhető anyagok közül: az ún. gyűjteményekre, az óratervekre és az audiovizuális segédanyagra.

Tanítási segédletek az implementációs tananyagfejlesztésben − gyűjtemények és óratervek

Néhány szó az implementációs anyag szemléletéről

A nyolc évfolyamos erkölcstan tantárgy bevezetése komoly kihívást jelentett a pedagógusok számára. Bár a tárgynak voltak előzményei és iskolai kapcsolódási pontjai – etika, gyermekfilozófia, illetve az osztályfőnöki órák tematikája −, az erkölcstan mégis új tantárgynak tekinthető, amelynek eredményes iskolai megjelenése hosszú távú komplex fejlesztő munkát igényel: a tananyagok kidolgozásától a tanárképzésen át az iskolai gyakorlat monitorozásáig, méréséig. Az új tárgy pedagógiai koncepcióját a *Nemzeti alaptanterv* és a kerettantervek bevezetői vázolják fel, amelyekben a közvetlen erkölcsi nevelés az iskolarendszer alapvető céljaként és feladataként jelenik meg.

Az erkölcstan tantárgy pedagógiai koncepciója olyan tanítási szemléletet közvetít, amely a pedagógusok, a diákok és a szülők – számára bizonyos mértékben eltérő a megszokottól. Ez a – leginkább gyerekközpontúnak nevezhető − tanítási szemlélet a hagyományos tanórákon alkalmazottaktól eltérő pedagógiai felfogást, tanulásszervezési- és értékelési módokat igényel. Eszerint a gyermekekben születésüktől kezdve folyamatosan alakul ki az az erkölcsi tudás, amely cselekvéseiket befolyásolja. Mindez részben a velünk született proszociális hajlam, részben pedig a környezeti tapasztalatok értelmezései alapján épül fel. Az iskolába lépő gyermek tehát már sok erkölcsi értéket és szabályt ismer, sőt, már tapasztalatai is vannak ezek alkalmazásáról. Ugyanakkor tudnunk kell azt is, hogy ezek a szabályok és tapasztalatok csak fokozatosan tudatosodnak a diákokban, hiszen az erkölcstan oktatásának egyik alapvető célja éppen az lehet, hogy értelmezze és rendszerbe foglalja a diákok számára saját tudásukat és tapasztalataikat.

Az erkölcsi fogalmak – így például az értékek – kialakulásának konstruktivista értelmezéséből az következik, hogy a diákok előzetes tudása egyedi lesz, mivel különböző tapasztalatok alapján születnek. Az erkölcstan tanára tehát abból indulhat ki, hogy tanít-

ványainak erkölcsi tapasztalatai és értelmezései eleve különbözőek, és kezdetben rejtve vannak mind a pedagógus, mind pedig a társak előtt, sőt többnyire önmaga, az adott tanuló előtt is. A konstruktivista tanuláselmélet azt is kimondja, hogy az új tudáselem beépülése a tudásrendszerbe attól függ, feldolgoztuk-e – értelmeztük, megértettük – az új információt, összevetettük-e meglévő tudásunkkal, és ellentmondásmentesen tudtuk-e kapcsolni ahhoz. Létezik olyan változás is, a fogalmi váltás, amelyben maga a tudásrendszer változik meg, és így tud kapcsolódni az új ismeret. Ezért a pedagógusnak feltétlenül számításba kell vennie a már kialakult tudást. Csakhogy mivel ez egyedi és elsősorban nem az iskolában sajátították el a gyerekek – tehát nem támaszkodhat arra, amit egy intézményben „már meg kellett tanulnia" nekik –, az erkölcstan órán a fejlesztésnek mindig a gyermek tudásából kell kiindulnia.

Mi következik mindebből? Ha a tudás egyedi és sajátos, akkor meg kell ismernünk egymás tudását, tehát beszélgethetünk, vitázhatunk róla. Ha tudásunk egy része implicit, törekedhetünk arra, hogy tudatosan gondoljunk végig, elemezzünk erkölcsi helyzeteket, ítéletalkotási folyamatokat. Ha érzelmeink befolyásolhatják döntéseinket, megfigyelhetjük magunkon ezt a folyamatot. Ha az értékek mint fogalmak mindenkinél különböző tartalmúak, feltárhatjuk ezeket a különbségeket. Ha a gyermek képes ezeknek a feladatoknak az elvégzésére, akkor a pedagógus feladata az, hogy biztosítsa a megfelelő környezetet a tanítás-tanulás komplex folyamata számára. Változatos pedagógiai módszerekkel különböző helyzetekbe „hozza" a tanulókat, fejlessze a kognitív képességeiket, megteremtse az ehhez szükséges őszinte légkört, egyenlő esélyeket biztosítson mindenki megnyilvánulásához, moderálja a kommunikációt – azaz a hagyományos ismeretközlő szerepből facilitátori szerepbe lépjen. Ennél a tantárgynál előáll még az a szokatlan helyzet, hogy a tanár tudása – bár több tapasztalata miatt valószínűleg összetettebb, kiérleltebb, mint a gyerekeké – más jellegű, mint a gyermeké, hiszen erkölcsi tudásunkat mindnyájan elsősorban saját élethelyzeteinkre alkalmazzuk. Ezért a pedagógus mint „tapasztalt gyermekvezető" jelenhet meg a csoportban, nem pedig a „helyes tudás" hordozójaként. Az erkölcstan tanárának az is nehézséget okozhat, hogy rá is igaz mindaz, amit a gyermekre mondtunk, ezért hasonló feladatokat neki is érdemes elvégeznie: önreflexiót, én-feltárást, véleményalkotást, akár véleménymódosítást. Ilyen értelemben ő is a tanuló közösség részévé válhat.

Mindezek miatt a pedagógus számára sok kérdés merülhet fel a tantárggyal kapcsolatban. Hogyan tervezze a tanítási folyamatot? Hogyan érvényesítse az órán a gyermekközpontúság vagy a rugalmasság elvét? Milyen munkaformákkal tudja ezt a részben közös tudáskonstrukcióra épülő fejlesztést támogatni? Milyen anyagokat használjon, amelyek a gyerekek életéhez köthetők, eléggé inspirálóak, ugyanakkor érzékeny, nem sértő módon közelítik meg az egyént? Milyen reális fejlesztési célokat tűzhet ki az adott tanulócsoportban? Mit tud értékelni a tantárgynál és hogyan? Honnan kaphat szakmai támogatást? Hogyan tud megfelelő kapcsolatot kialakítani a gyerekekkel? És hogyan illeszkedhet be ez a tantárgy az iskolai és társadalmi közegbe?

Az implementációs anyag fejlesztése

Az erkölcstan implementációját támogató munkánkban ezért több célterületet jelöltünk ki. Ezek a teljesség igénye nélkül a következők:

- a tanítási folyamat értelmezése és a koncepció kidolgozása,
- a tanulás szervezésének támogatása a tanítás tervezési logikájának megismertetésével,
- a módszertani repertoár szélesítése,
- az értékelés szempontjai és lehetőségeinek szélesítése,

– tanári segédletek gyűjtése és készítése,
– a szakmai önfejlesztés támogatása, szakmai önazonosság erősítése,
– szakmai kapcsolatépítés segítése,
– a tanítási tapasztalatok összegzése, visszajelzés.

Az erkölcstani Munkacsoport által összegyűjtött és fejlesztett tananyagok az OFI honlapján[6] tekinthetőek meg. Ezek több pedagógiai célt is megvalósíthatnak: ugyanazt a célt több anyag is szolgálhatja. Így például szakmai írások születtek magáról a tantárgyról, a tárgy módszertanáról, az értékeléséről. Ugyanakkor a közvetlen iskolai gyakorlat számára készültek a gyűjtemények, az óratervek és az audiovizuális segédanyag is. A javasolt irodalomjegyzékben találhatók a tantárgy történetével, szakmai hátterével foglalkozó anyagok és kész tananyagcsomagok – ezek elérhetőek az interneten –, amelyek segédletként vagy módszertani ötlettárként is szolgálhatnak. Mindezek a szakmai önfejlesztést is segítik. A Pedagógiai Műhelyekről szóló beszámolók és a pedagógiai naplók a tanítás során felmerült kérdéseket, gyakorlati problémákat és szakmai megoldásokat mutatják be. A következőkben két tanítást támogató anyagblokkot szeretnék bemutatni: a Gyűjteményeket és az Óraterveket.

1. Gyűjtemények

A Gyűjtemények blokkban olyan, tematikusan gyűjtött anyagokat válogattunk össze, amelyeket könnyen használhat az erkölcstan tanára és a tanító az órákon. Négyféle gyűjtemény készül el jelen pillanatig. Az első a versek gyűjteménye. Ebben tematikus vers-válogatást találunk, ami azt jelenti, hogy tanítási évfolyamonként és kerettantervi nagy egységek szerint szerepelnek benne az ajánlott versek címei.[7] A versek mellett tájékozódásként kulcsszavak is láthatók, amelyek segítségével a pedagógus, ha nem ismeri a művet, szűkítheti a témát résztémára. Megadjuk a forrásokat is, jogtiszta weboldalakat vagy köteteket ajánlunk. Ezekből néhány beszerzése az iskolai könyvtárba hasznos lehet, mert egy szerző több verse is jól illeszkedik az erkölcstan témájához. Elsősorban kortárs gyermekirodalomból válogattunk. A versek irodalmi nyelvezetükkel és stíluseszközeikkel a köznapitól eltérő módon fogalmaznak meg egy-egy gondolatot, fejeznek ki egy lelkiállapotot, érzést vagy mutatnak be egy helyzetet. Értelmezésük néha nehezebb, mint a narratív szövegeké, viszont éppen emiatt többféle értelmezés vagy asszociáció születhet a gyerekekben. Ezért a versek jól használhatók az óra eleji, témára hangoló szakaszban. A kibomló értelmezések magukkal hívják a tapasztalatokat és érzelmeket, attitűdöket, majd a hasonló helyzetekről alkotott véleményeket. Így követhetjük azt az elvet, hogy a beszélgetéseink valóban a gyerekek előzetes tudásából induljanak ki. A versek alkalmazásának nem az a célja, mint irodalomórán, vagyis a vers minél jobb megértése, hanem a szabad asszociációk serkentése. Az itt jól alkalmazható tanári módszer a kérdésgombolyító. A beszélgetés során felmerülő gondolatok mindig újabb kérdést hívnak elő a moderáló pedagógus részéről is, és így – bár ő befolyásolhatja a beszélgetés menetét – elsősorban a gyerekek által felvetett témákat járják körül.

A Gyűjtemények másik része a játékgyűjtemény. A játékok alkalmazását különösen javasoljuk. Ez alatt elsősorban a klasszikus szabályjátékokat értem. A játékoknak itt hármas funkciójuk van. Az erkölcstan tantárgy foglalkozásaihoz szükséges oldott légkör könnyen megteremthető velük, de egy feszültebb helyzet levezetésére is hasznosak. A játékok sok olyan képességet fejlesztenek, amelyek szükségesek az együttműködéshez, tehát használatuk a tantárgy alapcéljaihoz jól illeszthető. Végül pedig a játék során szerzett tapasztalatok vagy az előhívott előzetes tudás kiindulási alapja lehet a tervezett témafeldolgozásnak. A tanítási segédleteket összefoglaló szakirodalom és internetes lin-

kek jegyzéke tartalmaz játékgyűjteményeket, ahol szabadon böngészhet a pedagógus. Ebben a gyűjteményben azonban feldolgoztuk a játékokat aszerint, hogy melyiket milyen évfolyamra ajánljuk, melyik milyen területeken fejlesztő hatású, milyen témákhoz köthető, és javasolunk hozzá reflexiót segítő kérdéseket is.

A Gyűjtemény harmadik része a képgyűjtemény, amely talán a leghasznosabb a pedagógusok számára. Módszertani szempontból a kép lehet illusztráció vagy egy konkrét feladat kiindulási eleme. Képek alkalmazásánál jó, ha szem előtt tartjuk azt kognitív-konstruktivista megközelítést, hogy – bár ezt a szófordulatot használjuk gyakran – maga a kép nem hordoz jelentést, nem fejez ki semmit. A képhez fűződő értelmezés mindig az ember fejében születik meg, és több is kapcsolódhat egy képhez. Éppen ezért ha a képhez kapcsolódóan asszociációs vagy értelmezési feladatot ad a pedagógus, a gyerekek számára is kiderülhet, milyen sokféleképpen gondolkodunk, megkereshetik a közös pontokat és azt, vajon ki miért ilyen értelmezést alkotott a képhez, tehát önreflexióra serkent. A gondolkodás és tudás kognitív-konstruktivista alapú pedagógiai szemlélete önmagában is az erkölcstan alapvető fejlesztési céljait segíti azzal, hogy ha megértik ezt a tanulók, sokkal fontosabbá válik a másik megismerésére, megértésére törekvés, a hatékony kommunikáció, hiszen immár nem lesz egyértelmű, hogy bizonyára mindenki ugyanúgy gondolja, mint én. Egymás tisztelete és a demokratikus gondolkodás is erősödhet annak elfogadásával, hogy mindenki tudása egyedi. Ami közös, azok a gondolkodási mechanizmusok, a tudás tartalma azonban sok egyéb tényezőtől függhet. A képgyűjteményben az anyag témák szerinti kategóriákba van rendezve, például Életkorok, Konfliktusok, Emberek, Környezet. Az egyes kategóriákhoz rövid ajánlót is mellékelünk, milyen kerettantervi témához illeszthetőek. Hasonlóan a versekhez, egy kép több kategóriában is megjelenhet. A képek nagy felbontású, letölthető, jogtiszta fotók vagy rajzok, festmények.

A negyedik gyűjteményes lista pedig az interneten található rövid videókat, reklámspotokat sorol fel. Ezek között nagyon sok a társadalmi célú hirdetés, amely egy-egy fontos problémára vagy jelenségre irányítja a figyelmet. A képi-zenei világ igen erős hatású lehet, megalapozva vagy kiegészítve a verbális értelmezést.

2. Óratervek

Néhány pedagógus számára kérdéses lehet, hasznos-e, használható-e számára egy mások által írt, más tanulócsoportra tervezett óraterv. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben természetesen nem azt céloztuk meg, hogy mindenki számára követhető és alkalmazható anyagokat alkossunk. Ahogy mindegyik anyagnál, a pedagógus választja ki, mi és milyen célra lehet szükséges neki. Az óratervek kínálata két fő célterülethez kapcsolódik: a bennük található elemeket a tanár segédanyag- és ötletbázisként kezelheti, másrészt pedig egy tanítási egység vagy egy fejlesztési ív felépítésére mutatnak mintát, tehát az önképzést szolgálják.

Külön csoportot alkotnak azok az óratervek, amelyek az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által fejlesztett kísérleti erkölcstankönyvhöz íródtak. Amikor a tanárok elkezdték használni a tankönyveket az iskolákban, nem volt még részletes tanári útmutató – klasszikus kézikönyv –, amely a tankönyvi feladatokat magyarázta volna, vagy javaslatokat tett volna a feldolgozási módozatokra. Ezt a hiányt igyekeztünk pótolni, amikor a fejezeteknek nagyjából a felét feldolgoztuk óraterv formájában. Ezen kívül mindkét könyvhöz általános tanítási útmutatót készítettünk, amelyben általános szervezési kérdésektől a javasolt módszereken át az értékelési lehetőségekig sok mindenre kitértünk.

A kísérleti tankönyvhöz írt minta-óratervek úgy készültek, mintha a szerző egy valódi 45 perces órára készülne fel, amelyben a tankönyvet használja segédletként. Tehát annak tartalmát egy órában egy ívre igyekszik felfűzni, fejlesztési célokat rendel hozzá, sok-

színű módszertani repertoárt alkalmazva. A tankönyvi tartalmak mellett az óratervben ugyanúgy megjelennek azok az elemek, amelyek a többiben is vannak, tehát a fejlesztendő képességek, egyéb tanári segédletek, források és a megjegyzések. A tankönyvre alapozó fejlesztés tervezése során a szerző ugyanúgy a konstruktivista-gyermekközpontú megközelítést érvényesíti. Az óratervek nemcsak sok extra ötletet, információt tartalmaznak, hanem mintát nyújtanak arra a szakmai szabadságra, amely a könyv kizárólagos használata helyett a pedagógus saját koncepciójának is teret enged.

Az óratervgyűjtemény lefedi a kerettanterv hat nagy egységét és a nyolc tanítási évfolyamot, azaz minden évfolyamhoz és minden témakörhöz legalább egy óraterv található a honlapon.

Az óratervekben a következő elemeket jelenítettük meg:

- a kerettantervi résztémát,
- a tanegység fejlesztési céljait és a fejlesztendő értékeket,
- a megelőző tudást – elsősorban nem az intézményben elsajátított tantárgyi tudást, hanem a feltételezhető saját tapasztalatokat, hiszen erre építünk,
- a feladatokkal fejleszthető képességeket,
- az időbeosztást,
- a feladatok, tevékenységek leírását és az óra szakaszait,
- a munkaformákat és módszereket,
- az alkalmazott tárgyi eszközöket,
- a javasolt szövegeket, képeket (ahol lehetséges),
- forrásokat az eszközök, szövegek, képek beszerzéséhez,
- forrásokat a pedagógus témában való jártasságának növeléséhez,
- kiegészítő megjegyzéseket a feladatokhoz.

A Megjegyzések blokk sokféle információt, javaslatot tartalmazhat. A differenciálás, illetve a tanulócsoporthoz adaptálás érdekében különböző feldolgozási módokat és továbbfejlesztési lehetőségeket közlünk. Felhívjuk a figyelmet arra, ha valami okból speciális óravezetést igényelhet a feladat, vagy ha érzékeny témák esetében elővigyázatosság szükséges. Az egész órára vonatkozóan alternatív időstrukturálást javaslunk. Ritkábban használt módszerek esetében részletes leírást vagy forrást adunk meg azért, hogy a pedagógus, ha kell, tanulmányozhassa azt. Több óratervhez kész tanulói mellékleteket is csatolunk.

Látható, hogy ezek az anyagok nem megkötik a tanár kezét, hanem a rugalmas tervezést és óravezetést támogatják. A rugalmasság a tantárgy egyik alapelve, ahogy ezt a kerettantervi bevezető is kiemeli. A gyermekközpontúság abban is megnyilvánul, hogy a pedagógus a tanulók érdeklődésére alapozza a tanítást, és emiatt előfordulhat, sőt bátorítjuk azt, hogy az óravezetés ahhoz igazodjon, hogyan reagálnak a tanulók egy-egy felvetett témára. Minthogy nem tudhatja előre, milyen tapasztalatok vannak a gyerekek emlékezetében, hogyan viszonyulnak érzelmileg egy helyzethez, eseményhez, mi szólítja meg igazán őket, az a legjobb, ha a pedagógus folyamatosan figyel ezekre, és a tanulócsoporthoz igazodik. Mivel a tantárgyi tematika szinte az összes élethelyzetet átfogja, bármilyen felmerülő eset, kérdés kapcsolható a tantervhez, legfeljebb más sorrendben. Erre azonban a kerettanterv lehetőséget kínál.

Látható, hogy ezek az anyagok nem megkötik a tanár kezét, hanem a rugalmas tervezést és óravezetést támogatják. A rugalmasság a tantárgy egyik alapelve, ahogy ezt a kerettantervi bevezető is kiemeli. A gyermekközpontúság abban is megnyilvánul, hogy a pedagógus a tanulók érdeklődésére alapozza a tanítást, és emiatt előfordulhat, sőt bátorítjuk azt, hogy az óravezetés ahhoz igazodjon, hogyan reagálnak a tanulók egy-egy felvetett témára. Minthogy nem tudhatja előre, milyen tapasztalatok vannak a gyerekek emlékezetében, hogyan viszonyulnak érzelmileg egy helyzethez, eseményhez, mi szólítja meg igazán őket, az a legjobb, ha a pedagógus folyamatosan figyel ezekre, és a tanulócsoporthoz igazodik. Mivel a tantárgyi tematika szinte az összes élethelyzetet átfogja, bármilyen felmerülő eset, kérdés kapcsolható a tantervhez, legfeljebb más sorrendben. Erre azonban a kerettanterv lehetőséget kínál.

Audiovizuális segédanyagok erkölcstanórán

A TÁMOP-3.1.1 projekt keretében az OFI erkölcstani munkacsoportjában audiovizuális oktatócsomagot dolgoztunk ki, amely három korosztály számára elkülönítve készült el (3−4., 5−6. és 7−8. évfolyam), és egyenként 5−5 tematikus egységből áll. Ezek a kerettanterv témahálóját követik, s mindegyik középpontjában egy-egy történet áll, ezt dolgozzák fel a különféle segédanyagok. Közülük némelyeket az órára való felkészüléskor alkalmazhatunk, ilyenek az óravázlatok, a módszertani bevezető és az egyes témák javasolt feldolgozási módjainak rövid bemutatása. Másokat az órán, a gyerekekkel való munka során használhatunk. Ezek olyan szöveges, képi, illetve hangzó anyagok, amelyek a témák feldolgozásának órai lépéseit segítik, és tanórai feladatokat építhetünk köréjük.

A felkészüléskor felhasználható segédanyagok	*A tanórán felhasználható segédanyagok*
Audiovizuális oktatócsomag az erkölcstan tanításához – Módszertani bevezető	Az alaptörténetek szövege (nyomtatható)
	Az alaptörténetek szövege 2. (hangfájl)
A témák és szövegek feldolgozásakor alkalmazható megközelítések rövid leírása • szövegfeldolgozás alkotó olvasással • vita (disputa) • az okozott kár helyreállítására való törekvés • együttműködő kommunikáció • drámapedagógiai módszerek	Foto-képregény a történetek alapján (pdf, kivetíthető vagy kinyomtatható)
	A téma legfontosabb fogalmainak magyarázata
Óratervek	Képek a téma további feldolgozásához
	Mottó (továbbgondolásra alkalmas rövidebb szövegek a téma kapcsán)
A témát feldolgozó erkölcstanórán készült filmfelvételek	Tematikus kérdéssorok, feladatok, ábrák
	Párbeszédes jelenetek az alaptörténetekről

A korosztályonként 5 tematikus egységhez 5 lehetséges feldolgozási módot is javaslunk, melyek mindegyike az erkölcsi kérdések megközelítésének módszertani sokszínűségét példázza. A cikk végén függelékként megtalálható táblázat azt szemlélteti, melyik téma (történet) melyik kerettantervi egység feldolgozásakor használható, illetve milyen központi fogalmak körüljárására alkalmas. Ez a rendszer, bár jó kiindulást adhat az erkölcstan oktatásának – akár több tanévet is egységben kezelő – eltervezéséhez, természetesen nem kötelező érvényű. Éppígy a tanórai felhasználásra javasolt segédanyagok is átcso-

portosíthatóak a kerettantervi témaháló más egységeihez, azaz a történetek, a képregények, sőt, akár az egyes feladatok is rugalmasan és sokoldalúan használhatók a tantárgyat oktató kollégák igényei és kreatív ötletei szerint.

Vizuális eszközök az erkölcstanórán

Elterjedt vélekedés, hogy az erkölcsi kérdések megközelítésében a monologikus verbalitás szerepe elsődleges. Oktatócsomagunk egyik célja, hogy módszertani alternatívákat kínáljon e nézetek meghaladásához, s e tekintetben lényegesek a tanórán használható vizuális segédanyagok.

A képek verbális közlésekkel összevetve nemcsak más kódokat használnak (térköz, megjelenés, testtartás, szemkontaktus, arckifejezés, gesztusok, érintés, stb.), de más jelentéseket is közvetítenek. Olyan kapcsolatfeltáró, társadalmi hovatartozást megnevező, expresszív, érzelmi jelentések (*Bajner*, 2011) fejeződhetnek ki egy-egy képen hihetetlen tömörséggel, amelyeknek verbális visszaadásához hosszú és bonyolult szövegekre volna szükség. A csomag részeként kínált fotóképregények a fényképek formanyelvi eszköztárát mozgósítják, s a kompozíció, szín- és fénykezelés, a gesztusok és a perspektíva éppúgy szolgálhatja a kiemelést, mint ahogy létrehozhat metaforikus-szimbolikus jelentést is. Ezenfelül azonban a szöveg és kép jelentésrétegei komplexebb kapcsolatra is léphetnek egymással.

A vizuális eszközök használata (nem csupán) az erkölcstanórán azért is fontos, mert az ún. „digitális nemzedék(ek)" kompetenciái eltérést mutatnak az előző generációkkal összevetve. Esetükben többek között gyengül a mentális képek létrehozásának képessége, a szövegértés, valamint a verbális-szekvenciális elemző gondolkodás is (*Gyarmathy*, 2012). Ez utóbbit a szociokulturális hátrány elemei között tartottuk számon (*Gyarmathy*, 1995), hiszen a társadalom és az oktatás a bernsteini értelemben (*Jánk*, 2014. 12. 23.) vett kidolgozott kódon alapul, amelyet a bal agyfélteke dominanciája, a szekvenciális, analitikus gondolkodás előnyben részesítése és a verbalitás hangsúlyos volta jellemez. Óhatatlanul hátrányban lesznek tehát azok, akik korlátozott kódot hordozó közegből jönnek, hiszen ez a verbalitásnak, a nyelvi elemeknek a kommunikációban történő korlátozott használatát jelenti, s a jobb agyfélteke dominanciája, egyidejű, globális információfeldolgozás, valamint a nem-verbális közlések túlsúlya jellemzi (*Jánk*, 2014. 12. 23.). Most azonban mintha a kultúránk térne át a kidolgozott kódról a korlátozott kód elsődlegességére, ám ezt a változást oktatási rendszerünk nem követi még (*Gyarmathy*, 2012). Ha a tanórán a vizuális és verbális elemek egyaránt jelen vannak, ha a tanulási folyamat segíti, gyakoroltatja a két kódrendszer közötti „fordítást", az nem csupán a szociokulturálisan ténylegesen hátrányban lévőknek segít e hátrány leküzdésében, de csökkentheti a „digitális nemzedék(ek)" és az iskola távolságát is.

Az oktatócsomag hátterében álló tanulási-tanulássegítési modell

Az erkölcstan tanításának különös kihívása abban áll, hogy témájából adódóan új módszertani megközelítések keresésére ösztönöz. Az erkölcsi kérdések esetében (különösen az általános iskolás korosztály esetében igaz ez) már első ránézésre sem tűnik célravezetőnek az ismeretközlésen alapuló, frontálisan szervezett óravezetés alkalmazása. Ahogy a kerettanterv bevezetőjében is megfogalmazódik: „Az erkölcstan tantárgy viszont elsősorban nem valamely tárggyal foglalkozik, hanem magával a vizsgálódó személlyel, kapcsolataival, életével. […] Ezért a tananyag tartalma a hétköznapi életből merített tapasztalatokra, illetve személyes élményekre épül. [...] Az erkölcstan a tanulókra nem

közlések befogadóiként, hanem a tanulási folyamat aktív – gondolkodó, kérdező, mérlegelő, próbálkozó, vitatkozó és útkereső – résztvevőiként tekint. […] A diákok azért tanulmányozzák a társadalmunkban általánosan elfogadott erkölcsi értékeket, mindennapos helyzeteket, hogy társaikkal együtt és a pedagógus segítségével tudatosítsák az erkölcsi problémákat, megfogalmazzák a helyes viselkedési szokásokat, képesek legyenek véleményt formálni és felelősen döntést hozni."

Mindebből egy interaktívabb, a tanulók saját tapasztalataira fokozottabban építő, a megbeszélendő kérdéseket személyessé tevő tanítási és tanulási forma előnyben részesítése következik. Oktatócsomagunk a konstruktivista pedagógia talaján állva abból indul ki, hogy a tudást mindenki maga építi fel, ebben a folyamatban aktívan, másokkal együttműködve vesz részt, és a tapasztalatok, életszerű helyzetek segítik benne (bővebben ld. *Nahalka*, 2013).

Az „RJR (Ráhangolódás – Jelentéstulajdonítás – Reflektálás) modell" (ld. *Bárdossy*, *Dudás*, *Pethőné Nagy* és *Priskinné*, 2002, 172−174. o.) középpontjában éppen a megszerzendő új ismeret saját kontextusba ágyazása és személyessé tétele áll. E modell szerint a tanulók először aktívan felidézik a témáról való tudásukat (ez a ráhangolódás fázisa), gondolkodni kezdenek róla, hogy az új ismereteket a már meglévőkkel kapcsolhassák össze. A jelentésteremtés fázisában ismerkednek meg az új információkkal, gondolatokkal, ekkor olvassák el a javasolt szövegeket, tesznek fel kérdéseket ezek alapján, illesztik az új információt saját gondolkodásmódjukhoz. A reflektálás fázisában szilárdítják meg az újonnan tanult ismereteket, ekkor sajátítják el a tudást azáltal, hogy saját nyelvükön fogalmazzák újra azt.

Természetesen az oktatócsomag elemeit nem csupán egy fázisban használhatjuk. Bár minden témához mellékelünk egy óratervet is, s ott az egyes elemeket a tanulási folyamat adott pontján alkalmazzuk, a következő táblázat bemutat néhány alternatív felhasználási lehetőséget is.

	A tanulási szakasz		
	Ráhangolódás	*Jelentésteremtés*	*Reflektálás*
Az oktatócsomag elemei	képek	ábrák	képek
	fotó-képregény	fotó-képregény	fotó-képregény
	a szövegek címe	szöveg	mottó
	párbeszédes jelenetek kiválasztott részletei	párbeszédes jelenetek	párbeszédes jelenetek
	tematikus kérdések	tematikus kérdések	tematikus kérdések
		fogalmak	

A történetekkel való tanulás

Oktatócsomagunk minden egységének középpontjában egy-egy történet áll, és ennek fontosságát nem lehet eléggé hangsúlyozni. A narratív pszichológia megközelítése szerint ugyanis létezik egy eredendően narratív módja az élmény- és tudásszerveződésnek, mivel „a történetmondás a psziché egyik alapvető funkciója. Amint képesek vagyunk rá, mindannyian elbeszéléseken keresztül formáljuk meg a tudásunkat önmagunkról, másokról, a világról." (*Pohárnok*, 2008)

Azonban a folytonosan megjelenő nem-verbális tapasztalatok, taktilis, kinesztéziás élmények elbeszéléssé válása, s ezáltal értelmezése és kommunikálása csupán egy köztes fázist követően történhet meg. Amikor az egyén adott élethelyzetében aktiválódik egy emocionális séma, először mintegy „képet választunk hozzá" (*Pohárnok*, 2008) s

ezek az emlékekre, álmokra hasonlító epizódként jelennek meg. Csak ekkor lehetséges a képzeleti epizódok szavakba öntése, történetté szervezése, amelyekkel a személy érthetővé tudja tenni hallgatói számára érzelmi-hangulati állapotát, és maga is megérti azt, sőt, reflektálni is tud a tapasztalatára (*Pohárnok*, 2008; a narratív pszichológiáról ld. *László*, 2005).

Az elmondottak fényében szintén fontosnak látszik a vizuális eszközök tanórai használata, de érdekes az a fejlődéskoncepció is, amely ebből a megközelítésből következik: a fejlődés ebben az értelmezésben nem más, mint egyfajta megváltozott tudás, amelyet az egyén különböző élethelyzetekben mintegy ki is próbál. Azaz „pusztán a megértés nem vezet változáshoz: a nem-nyelvi reprezentációk nem írhatók felül nyelvi reprezentációkkal" (*Pohárnok*, 2008). Ez nagyon fontos szempont az erkölcstanórák eltervezésénél is. Nem elég ugyanis erkölcsi kérdésekről gondolkodni és beszélgetni: a gyerekek számára szituációkat is kell teremtenünk, amelyekben új tudásukat mintegy „működés közben" próbálhatják ki.

Ahogy már említettük, lényeges, hogy a tanulás a diákok saját tapasztalatára reflektáljon, abból induljon ki, ahhoz kapcsolódjon, illetve azokat gazdagítsa újabb elemekkel. Ezzel összhangban áll az a gyermekfilozófiai megközelítés (ld. *Lipman*, 2000; *Lipman* és *Sharp*, 2000), amely szerint az erkölcsi kérdésekről folytatott beszélgetések termékenyebbek lesznek, ha történetekkel indítjuk őket, mivel azok a világot élvezetes módon értelmezik, és eseménysorba ágyazott, megjegyezhető tudást nyújtanak. Segítségükkel teljesül a gyerekek „titokzatosságra" vonatkozó igénye, azaz a világ figyelmünkre méltó, különleges dologként jelenik meg. Emellett a történetek változatos interpretációkat provokálnak, melyek segítségével párbeszéd jöhet létre a diákok között. Az erkölcstanórákon is javasolhatjuk, hogy a tanuló maga találjon ki történeteket, illetve történetbe ágyazottan fejtse ki mondanivalóját, például a következőképp:

a. elolvassuk a történetet (alsó tagozaton egy oldalnál nem több);
b. benyomásokat gyűjtünk az olvasottakról (a gyerekek szabadon választják ki, mi érdekli őket a szövegből, megindokolják, miért találták érdekesnek épp azt a részletet, a tanár pedig felírja a táblára a hozzászólást és a hozzászóló nevét is);
c. a megfogalmazzuk, esetleg ütköztetjük a különféle értelmezéseket (a tanár azzal is mélyítheti, pontosíthatja a gyerekek párbeszédét, hogy rákérdez az érvekre és definíciókra).

Különösen motiváló lehet, ha a tanulók gyakran találnak ki maguk is történeteket, például ha már egy folyamat elején arra kérjük őket, hogy annak végén, lezárásként írjanak saját mesét (fantasyt, novellát) a számukra legérdekesebb elemek alapján. Ettől kezdve mindvégig figyelmet fordítanak majd a személyes benyomásokra is, hiszen ezekből áll később össze saját történetük, a csoport elbeszéléseit összegyűjtve pedig a közös munka értékes lenyomatát kapjuk kézhez.

Oktatócsomagunk egyik ajánlott feldolgozási módja éppen ezért az „alkotó olvasás" (Tóth, 2006)[2], amely az olvasás és szövegértés folyamatát egymásra épülő, egyre bonyolultabb szakaszokban ragadja meg. Ezek közül az első az értő olvasás fázisa, ahol a gondolatok és információ szó szerinti megértése a fő cél. A sikeres megértést itt információgyűjtéssel, zárt kérdésekkel ellenőrizhetjük. Második szakaszként az értelmező olvasás már a mögöttes jelentés, a következtetések feltárására irányul, amit kifejtendő kérdésekkel ellenőrizhetünk, pontosíthatunk. A kritikai olvasás fázisában történik meg a saját tapasztalatokkal való összevetés, és ekkor válik lehetségessé az ítélet- és véleményalkotás. Itt érkezünk el az erkölcsi kérdések felvetéséhez és a velük kapcsolatos személyes állásfoglaláshoz. Végül a kreatív olvasás a megtanultak továbbgondolását, más kódokban való megjelenítését célozza meg, így építve be azokat az előzetes tudás rendszerébe.

Az értékekről való beszélgetésnek a történetek mellett kiemelten fontos eleme még a dilemmák, élő kérdések felvetése, valamint a válaszok összehasonlítása, esetleg ütköztetése. A dilemmák erkölcsi döntéshelyzeteket exponálnak, állásfoglalásra késztetve a gyerekeket, a nyitott kérdéseknek pedig a problémafelvetéskor (ráhangolódás) éppúgy szerepe lehet, mint a szövegek feldolgozásakor (jelentésteremtés), vagy a saját vélemény kialakításakor és megfogalmazásakor (reflektálás). A feldolgozás magasabb fokán, elsősorban idősebb gyerekek esetében érdemes támogatni a kérdező közösség[8] létrejöttét is. Ez egyfajta vitakör, ahol a tanulók barátságos légkörben rendszeresen hosszabb vitákat folytatnak erkölcsi kérdésekről.

Ezt elősegítendő választottuk módszertani megközelítéseink egyikéül a **vita** módszerét, és javaslunk olyan történeteket is feldolgozásra, amelyek erre alkalmasak. Ha ilyen óraszervezést választunk, a következő fázisokat érdemes elkülönítenünk a szöveg elolvasása vagy meghallgatása után:

1. A gyerekek emeljék ki a történetben megjelenő konfliktushelyzetet. (Mi okozza a problémát, mi képezi nézeteltérés tárgyát a felek között?)
2. Határozzák meg a részt vevő felek pozícióját. (A szereplők közül kinek mi a véleménye az adott kérdésről?)
3. Maguk is foglaljanak állást a kérdésben. (Szerinted kinek van igaza?)
4. Gyűjtsenek érveket véleményük alátámasztására (Miért gondolod így?)
5. Hallgassák meg az ellentétes véleményen levők érveit. (Elképzelhető más megközelítés? Ki van más véleményen?)
6. Ütköztessék a pozíciókat, értékeljék, indokolják az érveket.
7. Ha szükséges, változtassák meg eredeti álláspontjukat. (Még mindig úgy gondolod, mint a beszélgetés elején?)
8. Az elmondottakat csatolják vissza az eredeti konfliktushoz. (Mit mondhatunk most a történet kapcsán? Kinek volt igaza? Vagy: kinek miben volt igaza?)

A „disputa” a csoportok között lefolytatott vita egy sajátos, kötött egységekből álló formája (*Eck*, *Géher*, *Komárik*, *Pintér* és *Szálkáné Gyapay*, é. n.). Bár az erkölcstanórákon csak 7–8. évfolyamon valószínű, hogy a gyerekek a maga teljességében végigvigyék a disputa folyamatát, ennek ellenére a vitahelyzet már alsó tagozatban is e tanórák egyik jellemzője lehet. Kisebbeknél, hogy csökkentsük a saját vélemény megfogalmazásának és mások véleményével való ütköztetésének terhét, alkalmazhatunk olyan csoportos technikákat, amelyek kisebb „erőkifejtést” igényelnek. Megkérhetjük például a gyerekeket, hogy véleményüknek megfelelően álljanak egyik vagy másik sarokba, egy vonal egyik vagy másik oldalára. 5–6. évfolyamon a hangsúlyt az érvek gyűjtésére és a cáfolat módjaira tehetjük, míg 7–8. osztályban már megpróbálhatjuk a disputa teljes vagy rövidített formáját alkalmazni, melynek folyamán némi felkészülés után az alábbi időbeosztásban vitatkoznak a felek:

– Állító beszéd (1,5 perc)
– Keresztkérdések (1 perc)
– Tagadó beszéd (1,5 perc)
– Keresztkérdések (1 perc)
– Állító lezárás (45 mp)
– Tagadó lezárás (45 mp)

Az „együttműködő kommunikáció”[9] módszerei az iskolában

Bár a kommunikációs folyamatról való tudásunk az utóbbi 50−60 évben jelentősen nőtt, és ezek az ismeretek a közoktatásban is megjelentek (gondoljunk csak a nyelvtanórákra és a középszintű érettségi témaköreire nyelvtanból), mégsem mondhatnánk, hogy az együttműködő kommunikáció alapelvei mindennapi kommunikációs stratégiáink részét képeznék. Ám ha csökkenteni szeretnénk az érzelmileg megterhelő helyzetek gyakoriságát életünkben, saját közléseink megfogalmazása során is érdemes tekintetbe venni ezeket az elveket, az erkölcstanórák pedig remek lehetőséget kínálnak a gyakorlásra is. Bármilyen téma is legyen az óra fókuszában, bármilyen módszert is válasszunk annak feldolgozására, fordítsunk figyelmet ezekre az elvekre. Emellett azonban tarthatunk néhány olyan órát is, ahol kifejezetten az együttműködő kommunikáció eszköztárát próbáljuk ki, gyakoroljuk a gyerekekkel együtt. Oktatócsomagunk mindhárom korosztály számára kínál az efféle feldolgozásra alkalmas történeteket is.

Mire figyeljünk mi magunk, és mire hívjuk fel a gyerekek figyelmét ezeken az órákon? Amennyire lehet, hagyjuk el a kommunikációs folyamat „blokkolóit”, azaz kerüljük az olyan kifejezéseket, amelyek

- általánosítást tartalmaznak („Mindig kinevetsz engem!”)
- minősítik a másikat („Ne legyél már ilyen lusta!”)
- a tények megnevezése helyett azok értelmezését jelenítik meg („Na, most meg miért sértődtél meg?”).
- Helyettük inkább
- próbáljuk meg pontosan leírni a megfigyelt tényeket,
- megfogalmazni, milyen érzést váltottak ki ezek bennünk,
- megnevezni, mire lenne szükségünk ebben a helyzetben,
- végül pedig, ha szeretnénk, konkrét kérést is megfogalmazhatunk beszélgetőtársunk felé.

Nézzünk egy példát! Ahelyett, hogy azt mondjuk: „Ezerszer kértelek, hogy töröld meg a lábad! Téged nem érdekel, hogy én megszakadok a takarításban, lusta vagy megtenni azt a két mozdulatot!”,

1. tényszerűen fogalmazunk: „Az utóbbi három napban kétszer kértelek, hogy törölj lábat, mielőtt belépsz. Ennek ellenére ebben az időszakban ezt egyszer sem tetted ezt meg.”;
2. a saját érzéseinkről beszélünk: „Dühös és elkeseredett vagyok, amikor ezt látom…”;
3. megnevezzük a szükségleteinket: „…mert arra lenne szükségem, hogy értékeld a munkámat, amit a ház körül végzek. Fontos lenne nekem, hogy a lakás tisztasága közös ügy legyen, és ne csak az én dolgom.”;
4. kéréssel fordulunk a partner felé: „Kérlek, vigyázz a tisztaságra, és vegyél részt a takarításban is. Szeretném, ha legalább hetente egyszer felsöpörnéd az előszobát.”

Ha ezeknek a módszereknek a gyakorlását helyezzük az óra fókuszába, a szöveget már eleve érdemes szakaszos olvasással elolvasni, vagy több részletben hallgatni meg. Az egyes szakaszok után a következő kérdésekre keressük a választ a gyerekekkel:

- A történetnek ezen a pontján mi okozza a szereplők számára a problémát? Hol akad el kettejük kommunikációja, kinek melyik megnyilvánulása hív elő a partnerből ellenállást, haragot?
- Ki mit gondol, érez a szereplők közül? Mire volna szüksége?
- Hogyan fejezhetné ki a szükségleteit másképp? Akkor milyen választ kapna kommunikációs partnerétől?

A feldolgozás során tehát három fázist különítünk el: az elsőben külső szemszögből vizsgáljuk a kérdést, a másodikban a szereplők szemszögéhez közelítünk, megpróbáljuk megérteni az ő motivációjukat, míg a harmadikban a szemszög megint külsővé válik, így tudjuk levonni a tanulságokat a magunk számára.

Az okozott kár helyreállításának igénye

Mindennapjainkban szándékosan vagy szándéktalanul, de bizony előfordul, hogy anyagi vagy érzelmi veszteséget, kárt okozunk egymásnak. A kérdés, hogy mihez kezdjünk ezekkel a helyzetekkel, az erkölcstanórák egyik alapvető fontosságú problémája. Az igazságosság, a megbomlott egyensúly helyreállításának igénye mindannyiunkban jelen van, de nagyon különbözően képzeljük el ennek módozatait. Szocializációnk során különböző büntetőeljárásokat sajátítunk el, melyek célja elsődlegesen az elrettentés a tettes felé irányuló szándékos károkozás útján. Úgy gondoljuk, az erkölcstanórák lehetőséget kínálnak egy másféle gondolkodásmód megjelenítésére is. A „helyreállító igazságszolgáltatás”[10] a hangsúlyt az áldozat szükségleteinek kielégítésére és a tettes felelősségvállalására teszi. Ebből már azonnal adódik a következtetés, hogy ilyen módszer csak akkor használható, ha az elkövető már átlátta, hogy valakinek kárt okozott, és felelősséget tud vállalni tettéért. Ebben általában egy közösséghez tartozás igénye motiválja: a jóvátétel szándéka akkor tud megjelenni, ha az elkövető körül van olyan élő közösség, amelyik őt személyében elfogadja, tettét viszont elítéli, s a jóvátétel után képes lesz őt visszafogadni.

A „helyreállító igazságszolgáltatás” folyamatában az érintettek közvetlenül vesznek részt, ezért különös figyelmet kell szentelni annak, nehogy a sértett ismét áldozattá váljon. Éppen ezért, bár oktatócsomagunkhoz mellékelt összefoglalónkban részletesebben bemutatjuk az ilyen folyamatok résztvevőit, szakaszait és legfontosabb kérdéseit, mégsem javasoljuk, hogy ezt a technikát az erkölcstanórákon valós sértések, igazi károk „orvoslására” használjuk fel. Ha facilitátorként szeretnénk helyreállító folyamatokat lebonyolítani, fontos, hogy végezzük el az ehhez szükséges képzéseket[11], nehogy hiányos ismereteink miatt valamelyik résztvevőt újabb sérelem érje.

Drámapedagógiai módszerek az erkölcstanórán

„A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során a résztvevők képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.” Kaposi László (é. n., 116. o.) meghatározásából önmagában is látható, hogy erkölcstanórán milyen gyümölcsöző lehet a drámapedagógiai eszközök alkalmazása. A dramatikus játékokkal fejleszthető a gyerekek együttműködési készsége és empátiája, nagyobb teret kap fantáziájuk és kreativitásuk (*Kaposi*, é. n., 111. o.). Ahogy az előzőekben már volt róla szó, a fejlődéshez nem elég pusztán „megérteni” valamit: azt saját narratívává kell tenni, és jó, ha „valóságpróbának” is alávethetjük, hogy a meggyőződések mögött álló sémák életszerű helyzetekben módosulhassanak. Ehhez pedig keresve sem találhatunk a dramatikus helyzeteknél jobb módszert.

A „szituációs játékok” (improvizációs játék, helyzetgyakorlat) során egy helyzetet hozunk létre, s a gyerekek abba belépve, szereplőként alakítják azt tovább. A szituáció egy probléma (nem feltétlenül konfliktus) köré épül, a figurákat pedig típusszinten adjuk meg, s azt is rögzítjük, hogy „ki – hol – mikor – mit tesz”. A fontosabb fordulópontokat is meghatározhatjuk, és az is lehetséges, hogy szerepbe lépve „menet közben” változtassunk a játék menetén (*Kaposi*, é. n., 113−114. o.).

Az improvizációs játékoknál kevésbé komplex feladatok, drámai konvenciók alkalmazása is jelentős fejlesztő hatással bírhat az erkölcstanórán, nem beszélve arról, milyen könnyen beilleszthetőek a már tárgyalt ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás tanulási modelljébe is. Így az órák folyamán használhatunk kontextusépítő konvenciókat[12] a játék fiktív világának megteremtésére (állókép, jelmezöltés, stb.), narratív konvenciókat az eseményekre, találkozásokra, bonyodalomra való fókuszálás céljából (interjú, forró szék, stb.), mélyítő konvenciókat az érzelmi bevonódás növelése vagy szimbolikus értelmezések létrehozása érdekében (szerepcsere, újrajátszás). Végül pedig reflektív jellegű konvenciókat (az igazság pillanata, belső hangok, stb.) a drámai tartalom utólagos újragondolásának és a reflexió elmélyítésének érdekében.

Oktatócsomagunk egyik célja tehát az erkölcstanórák módszertani bázisának kiszélesítése, és ehhez több szinten is szeretnénk segítséget nyújtani a tárgyat oktató kollégáknak. Történeteket kínálunk leírt és hangzó változatban is, amelyekből kiindulva egy-egy erkölcsi probléma jobban körüljárható, és könnyebben megy végbe az önmegértés és a társsal való megértetés folyamata. Képeket ajánlunk, amelyekkel a verbális-vizuális kódváltás esetleges nehézségei oldhatók, és beépíthetők az órába a képek által közvetített sajátos (kapcsolatfeltáró, státuszra vonatkozó, érzelmi, stb.) jelentések. Változatos módszereket javaslunk, s ezek segítségével a tanórán megélt helyzetekben a gyermek olyan érzelmi tapasztalatokhoz juthat, amelyek megkönnyítik a korábbi, esetleg kevéssé adaptív sémák felülírását.

Óraterveink azok számára is lehetővé teszik az azonnali felhasználást, akik esetleg most kezdik a tantárgy oktatását. Módszertani leírásaink segítségével azonban (akár a mellékelt segédanyagok kreatív alkalmazásával) ezeket az óraterveket könnyedén saját és az általunk vezetett csoport „képére és hasonlatosságára" formálhatjuk, végül pedig – és ez lenne a valódi cél – önállóan fejleszthetjük saját tananyagainkat.

A csomag fontos részét képezik még az egyes történeteket feldolgozó tanórák felvételéből készített 12−15 perces rövidfilmek is. Ezekből ötleteket meríthetünk, de még értékesebb a felhasználásnak az a módja, amikor a látottakra reflektálva, azokat kreatívan továbbgondolva gazdagítjuk saját eszköztárunkat és módszertani kultúránkat. Ehhez kívánunk mindenkinek örömteli munkát otthon és az osztályteremben!

Irodalomjegyzék

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. 2015. 05. 10-i megtekintés, Nemzeti Jogszabálytár, http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.exe?docid=139880.209363

Az erkölcstan tantárgyról… tanári szemmel. (2015) *Új Pedagógiai Szemle*, 3−4. sz.

Árvai Éva Anna, Dr. (2010): A helyreállító (resztoratív) szemlélet. In: *Alternatív konfliktuskezelés az ifjúsági munkában. A mediáció és a helyreállító szemlélet.* Foglalkoztatási és Szociális Hivatal Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat, Budapest. http://www.ifjusagimunkakonyvtara.hu/reszletes_alternativ_konfliktuskezeles_az_ifjusagi_munkaban_138.html

Bajner Mária (2011): *A verbális és a nem verbális kommunikáció*. Pécsi Tudományegyetem. http://igyk.pte.hu/files/tiny_mce/File/kari_projektek/informaciotudaservenyesules/tananyagok/1_alprojekt/KE/05_Komm_kodok_uj.pdf

Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla és Priskinné Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógus-jelöltek számára a saját élményű tanuláshoz.* Pécsi Tudományegyetem, Pécs–Budapest. http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/KG1.pdf

Eck Júlia, Géher István, Komárik Anna, Pintér Borbála és Szálkáné Gyapay Márta (é. n.): Disputa. In: *Anyanyelvi beszédkultúra digitális tananyag*. Készítette: a budapesti Toldy Ferenc Gimnázium magyar munkaközössége. http://www.okm.gov.hu/letolt/retorika/egeszre/keret.htm és www.okm.gov.hu/letolt/retorika/ab/nyomtatas/DisputaMaster.rtf

Fellegi Borbála (2009): *Út a megbékéléshez. A helyreállító igazságszolgáltatás intézményesülése Magyarországon*. Napvilág Kiadó, Budapest.

Fisher, R. (2008): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és erényekről*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Gönczöl Enikő és Jakab György (2012): Bevezetés az erkölcstanba és az etikaoktatásba − egy régi/új tárgy a magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 5−6−7. sz.

Gyarmathy Éva (1995): Kreatív tehetség és tanulási zavarok. In: Balogh L., Herskovits M. és Tóth L. (szerk.): *Tehetség és képességek*. KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen. 199−217.

Gyarmathy Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban? In: *Digitális Nemzedék Konferencia*. Tanulmánykötet. ELTE PPK, OFOE, ME, Budapest. 11−13. http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf

Jakab György (2012): Erkölcstan és médiaismeret a gyermekfilozófia tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 5−6−7. sz.

Jánk István (2014. 12. 23.): Nyelvi szocializáció – a nyelvi kódokról általánosságban. *Nyelv és Tudomány*. http://www.nyest.hu/hirek/nyelvi-szocializacio-a-nyelvi-kodokrol-altalanossagban

Kamarás István (2013): Az „erkölcstan vagy hittan" buktatói és alternatívái. *Egyházfórum*, **28**. 3. sz. 9−16.

Kamarás István (2012): Javítható-e az „erkölcstan vagy hittan" elképzelés? *Új Pedagógiai Szemle*, 4−5−6. sz.

Kamarás István (2015): *Emberismeret-erkölcstan sztori*. Kézirat.

Kamarás István (2009): Emberismeret és etika nálunk és más nemzeteknél. *Iskolakultúra*, **19**. 10. sz.

Kaposi László (é. n.): Módszertani segédlet a dráma és színjáték tárgy tanításához. Alapfok. In: Arany Erzsébet, Kaposi László, Láposi Terka, Lipták Ildikó és Perényi Balázs: *Módszertani segédlet a bábjáték és bábkészítés valamint a dráma és színjáték tárgyak tanításához.* 116. http://www.drama.hu/node/509 és http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2013/11/szin_bab_modszertani_segedlet.pdf

Kaposi László, Lipták Ildikó, Mészáros Beáta és Takács Gábor (2008): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2025

Kiley, D. (é. n.): *Speaking from the Heart. An Introduction to Nonviolent Communication*. http://web.archive.org/web/20031126003815/http://www.creationcoach.com/nvcdocs/MyNVCHandout.pdf

Lányi András (2012): Az erkölcstan és etika tantárgy elméleti hátteréről. *Új Pedagógiai Szemle*, 5−6−7. sz.

László János (2005): *A történetek tudománya*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Lipman, M. (2000): Pixi. Gyermekek filozófiája. Krónika Nova Kiadó, Budapest.

Lipman, M. és Sharp, A. M (2000): A jelentés vizsgálata. Kézikönyv a Pixi tanításához. Krónika Nova Kiadó, Budapest.

Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés: *Neveléstudomány*, 4. sz. 21−33. http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/12/konstruktivizmus-es-neveles/

Pohárnok Melinda (2008): Széttört történetek. Pszichopatológiai jelenségek az elbeszélésekben. In: Vincze Orsolya és Bigazzi Sára (szerk): *Élmény, történet − a történetek élménye*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Tóth Beatrix (2006): A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*, **130**. 4. sz. október-december. http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf

Függelék

Az oktatócsomag témáinak és javasolt feldolgozási módjainak összefoglaló táblázata

cím	évf.	módszer	kerettantervi téma	kulcsszavak
Szülinapi mulatságok	3−4.	alkotó olvasás	Én és a társaim − Kapcsolatba lépek másokkal; Közösségben és egyedül	**udvariasság, illem,** odafigyelés, testbeszéd, empátia
Mégis mit mondjak neki?!	3−4.	együttműködő kommunikáció	Én és tágabb közösségeim – Lakóhelyi közösség, szomszédság	**károkozás,** helyreállítás, **jóvátétel,** kommunikáció, empátia,
Van egy cicám!	3−4.	drámapedagógiai eszközök	Én és a környezetem − Velünk élő állatok	növények és állatok, **felelősség, gondozás**
Csipkerózsika védelmében	3−4.	disputa	Én magam − Milyen vagyok és milyennek látnak mások? Én és a mindenség − Terek és erők, A jó és a rossz	**érték,** értékhierarchia, értékválasztás, **külső és belső tulajdonság**, önismeret, szokás, erény
Feritől ajándékba	3−4.	az okozott kár helyreállítása	Én magam − Milyen vagyok és milyennek látnak mások?	önismeret, önzés és önzetlenség, tulajdonságaim, **tulajdon: saját és a másé**
Az irigy testrészek	5−6.	alkotó olvasás	Én és tágabb közösségeim − Társadalmi együttélés	egyenlőség és **egyenlőtlenség,** igazságosság és igazságtalanság, **együttműködés,** szolidaritás
Ki kapjon a csokiból?	5−6.	együttműködő kommunikáció	Én és a társaim − Barátság és szeretet	rokonszenv, barátság, szeretet, **közösség,** saját javak megosztása, **önzetlenség**
Büdös zokni	5−6.	drámapedagógiai eszközök	Én és a közvetlen közösségeim − Konfliktusok a csoportban	rokonszenv, barátság, **konfliktus,** szabályok, összetartás, **önérvényesítés**
Gügész gyűrűje	5−6.	disputa	Én magam − Test és lélek; Egy belső hang, a lelkiismeret	lelkiismeret, szándék, döntés, **bűn, büntetés**
Bukta	5−6.	az okozott kár helyreállítása	Én és közvetlen közösségeim - Kortársi csoportok	csoport, közösség, bűn, megbocsátás, **jóvátétel, felelősség**
Tanult tehetetlenség	7−8.	alkotó olvasás	Én magam − Ki vagyok én és mi vezérli a tetteimet? Én és a környezetem − Mi dolgunk van a világban?	ösztönzők és mozgatóerők, **önbizalom** és önbizalomhiány, boldogság, boldogulás, boldogtalanság, **tehetetlenség**
Csókolózzunk-e a buszon?	7−8.	együttműködő kommunikáció	Én és a társaim − Szerelem és párkapcsolat	**vonzódás,** együtt járás, szerelem, nemi vágy, **tekintettel lenni másokra**
Imádkozz értem!	7−8.	drámapedagógiai eszközök	Én és a mindenség − Hit, világkép, világnézet	a **vallás** mint lelki jelenség, Isten és ember, **ima,** lelkiismeret, barátság
Ez neked győzelem?!	7−8.	disputa	Én és a közvetlen közösségeim − Egyén és közösség	szabály, **lelkiismeret, döntés,** bűn, erény
Osztálykirán-dulás	7−8.	az okozott kár helyreállítása	Én és közvetlen közösségeim − Egyén és közösség	**szabadság** és korlátozottság, **szabályok,** szabályszegés, jóvátétel

Jegyzetek

[1] Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben több projekt is indult az elmúlt években, amelyek célja és feladata az volt, hogy segítse az új tantárgy, az erkölcstan bevezetését. Ezek közül a *TÁMOP 3.1.1. - 11/1-2012-0001 XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II.* kódszámú projekt keretében pedagógiai munkacsoport alakult, amely egyrészt írott és audiovizuális pedagógiai segédanyagokat fejlesztett a kerettantervekhez és ezzel együtt az új tankönyvekhez, másrészt pedig ún. Pedagógiai Műhely keretében folyamatos párbeszédet kezdeményezett gyakorló tanárokkal, szaktanácsadókkal, illetve a felsőoktatás képviselőivel. A tanári munkacsoport tagja volt az évek során Alexandrov Andrea, Fenyődi Andrea, Frész Attila Timóteus, Jakab György és Korbai Katalin.

[2] Mivel az egymás alternatívájaként megjelenő „ikertárgy" bevezetésének kiindulópontja és meghatározója a hitoktatás iskolai bevezetője volt, ezért azok iskolai megjelenése azonnal komoly politikai és ideológiai viták kereszttüzébe került. Mindez a (világi) erkölcstan számára azt jelentette és jelenti, hogy oktatáspolitikailag még nem igazán pozitív formában fogalmazta meg az erkölcstan kereteit és főbb jellemzőit, inkább csak komplementerként, egyfajta kiegészítésként – mindaz, ami nem hitoktatás, mindenki számára, aki nem a hitoktatást választja… –, ami nem igazán szerencsés a „régi-új tárgy" tantárgyi emancipációja és pedagógiai kanonizációja szempontjából.

[3] Nem kétséges persze, hogy a hitoktatásnak és a világi erkölcstan oktatásának is komoly előzményei és hagyományai vannak, de nyolc évfolyamos iskolai tantárgy formájában mégis komoly nehézségekkel kell szembenéznie a tantárgy bevezetőinek és napi megjelenítőinek.

[4] www.ofi.hu/erkolcstan

[5] www.ofi.hu/erkolcstan

[6] www.ofi.hu/erkolcstan

[7] Például az 1. évfolyam Én magam témakörében található lista ajánlja többek között Bartos Erika *Nem akarok*, Fecske Csaba *Én meg nem én*, Erdős Virág *Négyeshatos* című versét, ugyanezek a versek megjelennek más évfolyamokon és akár más témakörben is. Például Bartos Erika *Nem akarok* c. verse kapcsolódhat a Család mint közvetlen közösség témához vagy Fecske Csaba *Én meg nem én* c. verse az Én és a mindenség témakörhöz.

[8] A dilemmák, kérdések, kérdező közösségek és viták fontosságát az értékekről való beszélgetésben ld. *Fisher*, 2008, 25–39. o.

[9] Az együttműködő (vagy erőszakmentes) kommunikáció Marshall Rosenberg Carl Rogers gondolatainak hatása alatt kifejlesztett módszere. Az alapelvek összefoglalását az következő források nyomán adom meg: *Erőszakmentes kommunikáció* (tömör összefoglaló szócikk, további tájékozódást lehetővé tevő olvasmánylistával): http://hu.wikipedia.org/wiki/Er%C5%91szakmentes_kommunik%C3%A1ci%C3%B3#cite_note-1; *Kíley*, é. n.

[10] A helyreállító igazságszolgáltatás részletesebb bemutatását azonos című dokumentumban mellékeljük. Az összefoglaló a következő források nyomán készült: *Árvai*, 2010; *Fellegi*, 2009.

[11] Linkek az induláshoz: https://hu-hu.facebook.com/pages/Resztorat%C3%ADv-Gyakorlatok-K%C3%B6zpontja/247276882103846; http://www.csagyi.hu/kepzesek/facilitator-kepzes-a-jovateteli-eljaras-levezetese

[12] A konvenciók csoportosítását és funkcióját, valamint az egyes tevékenységek pontos leírását ld. *Kaposi*, *Lipták*, *Mészáros* és *Takács*, 2008, 56–70. o.