

A KÍSÉRLETI ETIKAOKTATÁS MÓDSZEREI ÉS EREDMÉNYEI

A kísérleti etikaoktatás „A tudatosság és rendszer problémái az erkölcs gimnáziumi oktatásában Magyarországon a XX. században” című kandidátusi értekezés előmunkálataihoz tartozott. Az évi 33 órás tananyag oktatása az 1970/71-es tanévben területileg jellemző három iskolában: a budapesti Berzsényi Dániel Gimnáziumban, az ócsai Bolyai János Gimnáziumban és a kiskunfélegyházi Móra Ferenc Gimnáziumban folyt.

Alapcélja annak megfigyelése volt, hogy *milyen eredményeket hoz a jelenlegi körülmények között egy pozitív erkölcsi rendszer célirányos tudatosítása a gimnázium harmadik osztályában*. Az etika a kiválasztott osztályokban rendkívüli, osztályozott tárgy volt.

Az oktatás megkezdésének körülményeiről, a kísérletező tanárok tapasztalatairól a Köznevelésben jelentek meg publikációk (Kísérleti etikaoktatás. 1971. 3. sz.; A gimnáziumi kísérleti etikaoktatás tapasztalatai a kísérletező tanárok szemszögéből. 1972. 5. sz.). Összefoglaló jellegű értékelés azonban nem jelent meg. Jelen cikkem ezt célozza.

Abban a szerencsés helyzetben voltunk, hogy a kísérleti etikaoktatás kiinduló szintjét és végső eredményeit összevethettük egy országosan reprezentatív 10 százalékos erkölcsi tudatmérés adataival, melyek szintén a kandidátusi értekezés keretében kerültek feldolgozásra. Így meggyőződhattünk arról, hogy a kiválasztott osztályok morális képe megfelelt az országos helyzetnek, tehát a kísérlet jellemző közegben indult meg. Ez egyben azt is jelentette, hogy a kísérleti etikaoktatás tapasztalatait nem kell egyedi eredményekként kezelni, általánosan érvényes tanulságok levonására is alkalmasak.

Didaktikai alapcélunk szerint arra törekedtünk, hogy a *személyes (szubjektív) és a társadalmi (objektív) elvárásokat közelítsük egymáshoz a társadalmunk fejlettségének megfelelő, pozitív erkölcsi rendszer tudatosítása segítségével*. A két aspektus következetes érvényesítése adekvát módszereket kívánt, azonban ilyen módszereket nemigen találtunk a pedagógiai szakirodalomban. Ezért az etikaoktatók kezdetben az osztályfőnöki és világnézetünk alapjai órákon jól bevált módszert, a *vitát* alkalmazták nagy előszeretettel. A vita — ahol helyes mederben folyt — érdeklődést, oldott légkört teremtett, mozgalmassá, mutatós foglalkozást eredményezett. Az órák célja azonban nem merült ki abban, hogy felszínre hozza a tanulók egyéni véleményét, hozzá is kellett azt mérni a társadalom elvárásaihoz. Ez nehéz módszertani problémának mutatkozott és gyakran vezetett torz megoldásokhoz, melyek közül leggyakrabban a következőt tapasztaltam: az órák elején változatos, de teljesen szubjektív szempontú vita folyik, legtöbbször minden irányítás nélkül, majd felváltja ezt a tanár teljesen társadalmi aspektusú „kinyilatkoztatása”, melyet a tanulók feljegyeznek, de láthatóan nem azonosul-

nak vele, hiszen a két aspektus összevetése, egyeztetése, a kétoldalú elvárások jelentőségének tudatosítása nem történt meg.

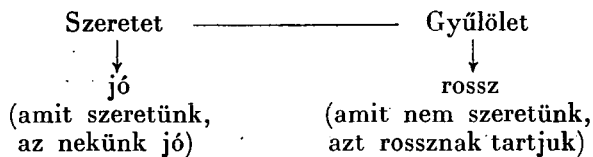
A tanári munka direktebb irányítása előre elkészített, egységes, részletes óravázlatokkal történt. Ez a 33 óravázlat tartalmazta a részletes tananyagot, a módszertani útmutatásokat, a házi, és ajánlott feladatokat. Az etikát oktatók igyekeztek ragaszkodni a kapott óramenethez.

A kísérlet célja *pozitív rendszer* nyújtása volt, ezért igen nagy figyelmet fordítottunk a rendszerező, összefoglaló órákra. Minden tanítási egység után volt egy ilyen jellegű foglalkozás. Tanári tapasztalataim szerint a nevelői közvélemény nem tulajdonít nagy jelentőséget az összefoglaló óráknak, általában ismétlésre, számonkérésre használja fel ezeket az alkalmakat és nem az alapvető összefüggések tudatosítására. Néha még „idő-biztosítékot” is jelentenek, ha valaki lemarad tanmenetében, itt utolérheti magát.

Céltudatosan hangsúlyoztam tehát a rendszerező órák jelentőségét. Az alapvető összefüggések ábrázolására tematikus rajzokat készítettem. Ennek ellenére kezdetben nyoma sem volt a füzetekben a rajzoknak, még októberben is épphogy elkezdtek felbukkanni az ócsai tanulók munkáiban. A másik két osztályban jóval később. Kiviláglott, hogy a humán tárgyakat oktató tanárok szívesen cserélik fel az ábrázolt összefüggéseket verbális meghatározásokra és a tanulók is ehhez szoktak hozzá. Kérésemre előbb-utóbb minden kísérleti osztályban rátértek a rajzos rendszerezésre. Ez először az általam készített rajzok másolását jelentette megfelelő magyarázat kíséretében.

Tanításaim alkalmával mindhárom osztályt igyekeztem rászoktatni önálló rajzok készítésére. A Berzsenyi Gimnáziumban pl. egy témazáró összefoglalás alkalmával a tanulóknak önállóan kellett megrajzolniuk az erkölcsi kategóriák összefüggő rendszerét. Sok jó és átgondolt vázlatot készítettek. Amíg rajzaik verbális indokolásán gondolkodtak, a vázlatokat csoportosítottam és minden csoportból a legjellemzőbbet felrajzoltattam a táblára, szóbeli magyarázattal kísérve. Az osztály megbírálta, kiegészítette a különböző elképzeléseket, végül a legjobbat elfogadtuk és mindenki lerajzolta.

Ez a módszer önálló munkát igényel, és kizár minden „mellébeszélést”, mivel a leglényegesebb összefüggésekre szorítkozik. A jellemző vázlatok megbeszélése minden hibára fényt derít. A tanulók nem kész, idegen sémát másolnak, hanem igyekeznek a sajátjukat kialakítani. Felszínre kerülnek így a tanulók rejtett elképzelései is. A vázlatok jelentős része pl. a boldogságot állította központi helyre és ebből vezette le a többi kategóriát. Sok tanuló a jó és rossz kategóriájából kiindulva csoportosította a fogalmakat. Valamennyi munka szoros egységben ábrázolja a becsület, lelkiismeret és a kötelesség fogalmát, azonban nem mindenki hozza kapcsolatba a boldogsággal. A szeretet és gyűlölet lényegét néhányan teljesen helytelenül értelmezték, eltorzítva vele a jó és rossz tartalmát is ily módon:



Nem nehéz a fenti felfogásban az erkölcsi kategóriák elszubjektívizálására irányuló tendenciát észrevenni. Mindez egy „vitakozó” órán ki sem derült volna,

hiszen aligha van arra mód, hogy minden tanuló véleményének szóbeli ismeretetésére sor kerüljön.

A fent ismertetett módszert célravezetőnek tartom és adekvátnak az etikaoktatás céljaival. Így a szubjektív aspektust megbízhatóan, aktív munka keretében hozzá lehet mérni a társadalmilag helyeshez. A tanulók úgy érzik, maguk jutottak el a jó megoldáshoz.

Ugyanezt a módszert sikeresen lehet alkalmazni vitaindítóknak is oly módon, hogy a tanulók a vitatott problémára vonatkozó véleményüket 1–2 mondatban rögzítik. Így mindenkit kényszerítünk arra, hogy véleménye legyen, s a tanuló érdeklődését eleve biztosítjuk, hiszen álláspontját meg kell védenie, szükség esetén el kell vetnie. Így bizonyos belső, gondolati aktivitás a munka alapja. Nagyobb viták esetén könnyebb a véleményeket csoportosítani, érveket és ellenérveket keresni. Helyesen irányított vita esetén a tanulók meggyőzik egymást és nincs szükség a tanári kinyilatkoztatásra, csak meg kell erősítenie, esetleg érvekkel alátámasztani a jó véleményt.

Néhány kivételtől eltekintve, helytelennek tartom az olyan vitát, amikor az osztály a tanárral vitatkozik. Ha a tanár álláspontja helyes, lehetetlen, hogy senki sem támogatja. A helytelenül indított vitában éppen azok a tanulók hallgatnak, akik egyetértenek a tanárral, hogy ne vádolják stréberséggel őket. Ilyenkor a nézeteltéréseket bizonyos nemzedéki ellentétre is visszavezetik és általában nem hajlandók elfogadni az „öregebb” véleményét. Az egészséges vitában a tanulók vitatkoznak egymással és a kritikus ponton nagyon fontosá válik a tanár csatlakozása. A tanár nagyon ügyesen irányíthatja a vitát a tanulók megfelelő sorrendben történő felszólításával is. Igen fontos az, hogy a tanár a társadalom elvárásait közvetítse és ne csupán egy szinten szubjektív jellegű magánvéleménnyel járuljon a többihez.

A vita „mint módszer”, általában nem így él a köztudatban és a kísérleti osztályokban is tanúja voltam helytelen alkalmazásainak. A tanárok nagy erőfeszítéseket tettek viták „provokálására” olyan anyagrészeknél is, ahol a tanulók egyetértettek és új ismereteket szerettek volna szerezni, pl.: az akaraterő jelentőségéről és fejlesztéséről szóló témáknál. Szaktárgyi órákon már leszoktunk arról, hogy megpróbáljunk „olyan ismereteket kipróbálni” a tanulókból, ami nincs és nem lehet bennük. Az erkölcsi ismeretek, úgy látszik, úgy élnek a köztudatban, mint passzív, mozgósítható, eleve meglévő, tudattalanul funkcionáló tartalmak, melyeket ügyes kérdésekkel „ki lehet szedni” a tanulókból. A kísérleti etikaoktatás azt bizonyítja, hogy nem lehet. A tanulók hézagos ismereteik pótlását éppen úgy igénylik, mint eddigi tudattartalmaik elbírálását, kifejtését. Ha nem kapnak új, helyes ismereteket, valóban céltalan az erkölcsoktatás. Az etikaoktatás módszereinek kidolgozásánál egyaránt támaszkodtam szaktanári és osztályfőnöki tapasztalataimra. Tisztában voltam azzal, hogy milyen idegenkedést válthat ki *állandó házi feladatok készítése* egy ilyen tárgynál, amelyet az osztályfőnöki szabad beszélgetésekkel azonosítanak, hiszen hasonló jellegű témákra legfeljebb ott kerül sor. Ezért nagy gondot fordítottam a házi feladatok változatos összeállítására. Erre több okból is igen nagy szükség volt. Tankönyv hiányában a munkafüzet elsődleges jelentőségre tett szert. Fontos volt, hogy a tanulók órán kívül is elővegyék, foglalkozzanak vele. Az órák jelentős részét is a házi feladatok készítettek elő, megbeszélésük gyakran már az új téma feldolgozását igényelte. A feladatok más része megerősítette az órai munkát, közvetett vagy közvetlen jellegű feladatok elkészítésével. Legtöbb házi feladat mindkét célnak megfelelt, pl. a választott életideálok megbeszélése

utáni házi feladat közvéleménykutatás volt, három különböző életkorú embernek kellett feltenniük a kérdést: „Milyen az ideális ember?” Ugyanakkor az ajánlott feladat szerint különböző történeti korokból gyűjtöttek erre vonatkozó véleményeket író, tudós vagy közéleti ember tollából.

Lehetetlen volt észre nem venniük, hogy a válaszok igen változatosak. Az érdeklődőbbek még ennek lehetséges okain is eltűnődtek. A miértek megkeresése a következő óra feladata volt. Ezt a példát a házi munkák funkciójának érzékeltetésére ragadtam ki.

A füzetek ellenőrzése sok szempontból kellemes csalódást okozott. Passzív és az órán érdektelenséget tanúsító tanulók igényes, tartalmas feladatokat írtak. Számos tanuló házi munkái két vagy három vastagabb füzetet is kitöltöttek. Sokan minden felszólítás nélkül kikeresték a megbeszélte témákat a különböző lexikonokban, magyarázni próbálták, kiegészítették azzal, mit jelent saját maguk számára az illető fogalom. Általában a tanulók 20 százaléka elkészítette az ajánlott feladatokat is.

A változatos módszerekre törekvés ellen hatott, hogy a tanulók értetlenül álltak bizonyos — számukra ismeretlen — módszerekkel szemben. A csoportmunkát nem mindenütt ismerték, az amúgy is kevés idő egy részét a módszer ismertetésére kellett fordítani. Általában újak bizonyultak a magnós-órák. A „boldogság” téma feldolgozását valamennyi kísérleti osztályban magnószalagon rögzítették. Ennek technikai lebonyolítása, az előkészítés, a felvétel szokatlan feladatok elé állította a tanárokat.

Kölesönzési problémák miatt nem került sor a keskenyfilmes órára, így az erkölcsi érzék, érzések mozgósítása irodalmi mű alapján történt.

Alapelvünk tehát a módszertani változatosság volt, a tanuló önálló gondolkodásának kibontakoztatása, erkölcsi személyiségének sokoldalú fejlesztése érdekében. A kísérletvezető tanárok az ismertetett nehézségek ellenére is komoly erőfeszítéseket tettek a *morál* (a társadalmi fejlődéssel adekvát erkölcs) és a *moralitás* (az egyén erkölcsisége) megfelelő, tudatos egyeztetésére az oktatott erkölcsi rendszeren belül. Munkájuk eredményességét az év végi felmérés adatai világosan tükrözik.

Az etikaoktatás befejező (33.) óráján a kísérleti és kontroll osztályok tanulói kitöltöttek egy sokszorosított *feladatlapot*, melynek célja annak vizsgálata volt, hogy milyen eredményeket hozhat a már ismertetett körülmények között egy pozitív erkölcsi rendszer célirányos tudatosítása. Mivel az oktatást nem egyoldalú ismeretnyújtásnak, moralizálásnak tartottuk, helytelen lett volna csupán a tanulók erkölcsi ismereteit felmérni. Így az ellenőrző osztályok is elvesztették volna funkciójukat, hiszen mindenféle kontroll nélkül is biztosak lehetünk abban, hogy azok a tanulók, akiket valamire oktatunk, többet tudnak, mint az oktatásban részt nem vevők. Ezért a feladatlap összeállítása, értékelési módszerének kidolgozása igen nagy körültekintést igényelt.

Az önálló tanulói vélemények megismerése miatt, a helyesnek tartott válaszok sugallásának elkerülése érdekében a feladatlapnak nyílt válaszokra kellett felépülnie. A nyílt szerkezetű tesztlap feladatai csak olyan jellegűek lehettek, melyekre minden tanulótól választ várhatunk tizenegy éves iskolai oktatás után, s amelyek a mindennapi életben minduntalan felmerülnek.

A feladatlap elsőként a biológiai és pszichológiai ismeretek mozgósításával, indirekt feladat alapján arra vár választ, hogy morális lény-e az állat. A probléma megoldása átvezet a következő kérdéshez, a tudatosság jelentőségéhez az egyén erkölcsi életében. Mivel az egyén mindig valamilyen közösség tagja, a logikai sor az együttélés erkölcsi szabályaihoz, az úgynevezett normák-

hoz vezet el. A normákat megtartjuk, megszegjük, elfogadjuk, elutasítjuk. Kinek tartozunk mindezért erkölcsi felelősséggel? Erre vonatkozik a negyedik kérdés.

A társadalom azonban állandóan változik, fejlődik. Vele együtt változik a társadalmi és egyéni életideál is. Joggal várhatunk választ a jövő felnőtteitől arra, hogy milyen embereszmény felé törekszünk és mit tehetünk a jövő emberének kialakításáért. Ugyanakkor diákjaink mai társadalmunk tagjai is, kell valamilyen elképzelésüknek lenni arról, hogy kit nevezünk becsületes embernek a mai társadalomban. Ezt foglalja magában az ötödik és hatodik kérdés.

A hetedik feladat szocialista társadalmunk erkölcsi alapelveire vonatkozik, az utolsó (nyolcadik) pedig az erkölcs mindennapi fogalmára vár feleletet.

A feladatlap tartalmi megszerkesztése, megfogalmazása még nem nyújtott biztosítékot az oktatás eredményeinek megbízható felméréséhez. Ezt csak egy hozzáidomított objektív értékelési rendszertől várhattuk. *Mit értékeljünk* a tanulói válaszokból, ez volt az alapprobléma. Mint már említettem, tényleges ismereteket nem kívántunk értékelni. Ezen kívül pedig mit vártunk, mit vártunk a kísérleti etikaoktatástól? Mindenekelőtt azt, hogy az egyéni és társadalmi elvárásokat jobban közelítse egymáshoz, s ezzel megteremtse a „szubjektív” és „objektív” oldal harmóniáját. A felmérés ennek az alapvető törekvésnek az eredményét méri. A tanulók természetesen nem tudtak erről a mérési célról, megfelelő és kimerítő tartalmi fogalmazásra törekedtek mind a kísérleti, mind az ellenőrző osztályokban.

Így a felmérés végső értékelése nyílt felépítésének ellenére indirekt. A direkt értékelést minden kísérletvezető a saját osztályában elvégezte, majd megbeszélte a tanulókkal. Ez módszertani szempontból egy tanévzáró dolgozatnak felelt meg. A továbbiakban ettől a mellékfunkciótól eltekintek és az indirekt eredményeket ismertetem. A „részrehajlás” elkerülése végett az értékelés egészét egyszemélyben végeztem, szigorúan ragaszkodva egy előre elkészített kódrendszerhez. A kísérletező tanárok azt hitték, hogy a feladatlapok tartalmi érté-

Kísérleti és ellenőrző osztályok összehasonlítása

Osztályok	0 Nem válaszolt	I. Rossz válasz	II. Egyéni nézőpontú	III. Társadalmi nézőpontú	IV. Egyéni és társadalmi össze- egyeztetése	Összesen
1. Berzsenyi kísérleti	5	7	98	91	95	296
2. Bolyai kísérleti	13	0	65	67	63	208
3. Móra kísérleti	5	10	121	71	41	248
Kísérleti osztályok összesen	23	17	284	229	199	752
%	3	2	38	30	27	100
1. Berzsenyi ellenőrző	35	18	122	66	15	256
2. Bolyai ellenőrző	31	24	113	42	14	224
3. Móra ellenőrző	43	11	102	30	22	208
Ellenőrző osztályok összesen	109	53	337	138	51	688
%	16	8	49	20	7	100

kelésével befejezték az eredménymérést. Így az itt figyelembe vett szempontokra nem hívhatták fel előzetesen a tanulók figyelmét, külön nem készíthették fel őket az ilyen jellegű válaszadásra. A felmérés adatai tehát a kísérleti oktatás egészének hatását mutatják.

Említésre méltó az is, hogy a kísérleti és ellenőrző (kontroll) osztályokat eleve úgy választottuk meg, hogy a kontroll osztály legyen az erősebb, az értelmesebbnek tartott. Különösen kirívó volt ez a Móra Ferenc Gimnáziumban, ahol gyengébb átlageredményű, általános tantervű harmadikban volt az etikaoktatás, jól dolgozó, tagozati kontroll mellett. Az oktatóknak kezdettől fogva volt olyan kellemetlen érzésük, hogy minden erőfeszítés ellenére is az ellenőrző osztály feladatlapjai lesznek jobbak.

A kísérleti és ellenőrző osztályok összesített eredményeit az alábbi táblázat tartalmazza.

A kísérleti osztályokban 752 kérdés közül 23 (3%) maradt válasz nélkül. 17 felelet (2%) helytelen, 284 (38%) egyéni aspektusú, 229 (30%) társadalmi nézőpontú és 199 (27%) a szubjektív és objektív szempontok összeegyeztetését mutatja. Az objektív morált tehát a válaszok 57%-a figyelembe veszi.

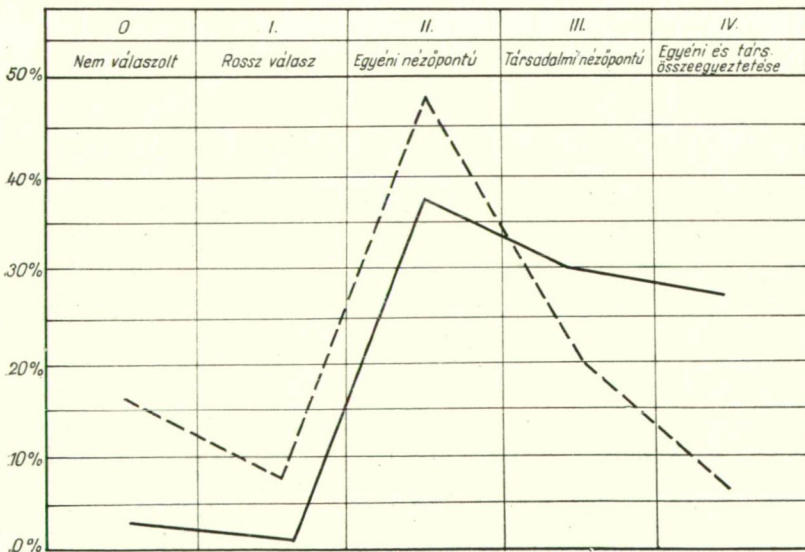
Az ellenőrző osztályokban 688 közül 109 (16%) kérdés megválaszolatlan. 53 (8%) rossz, 337 (49%) egyéni aspektusú, 138 (20%) társadalmi szempontú, 51 (7%) törekszik az egyéni és társadalmi oldal összeegyeztetésére. Az objektív morál a válaszok 27%-ában jelenik meg.

Az összesített eredmények százalékos megoszlását a következő grafikon szemlélteti:

A felmérés összesített eredménye

Kísérleti osztályok: _____

Ellenőrző osztályok: - - - - -



Az adatok világosan mutatják, hogy a kísérleti osztályok tanulói az erkölcsi tudat különböző rétegeire vonatkozó kérdések megválaszolásánál többségükben (a kérdések 57⁰/₀-ában) figyelembe vették a társadalmi szempontokat és sokan (27⁰/₀) törekedtek az erkölcs objektív és szubjektív oldalának összehangolására is.

Ezzel szemben az ellenőrző osztályok tanulói kimagasló százalékban (49⁰/₀) egyéni aspektusú feleleteket adtak. A társadalmi elvárások csak a válaszok 27⁰/₀-ában jelennek meg, és viszonylag kevesen (7⁰/₀) törekednek arra, hogy az egyéni és társadalmi oldal harmóniáját megteremtsék.

A reprezentatív felmérés adatai, valamint az év első felében végzett felmérések, megfigyelések azt mutatják, hogy *céltudatos erkölcsoktatás nélkül a tanulók személyes jellegűnek tartják az erkölcsi kérdéseket*, nem veszik észre a moralitás társadalmi jelentőségét.

Egy tipikus tanulói véleményt idézek: „Az erkölcs nem közügy, hanem magánügy, nem lehet kitergetni.” Ennek alapján a szennyes ruha képzete villan fel bennünk, melyet szégyen a szomszédok előtt az udvarra kiteríteni. Az erkölcs ennek a 17 éves lánynak az elképzelése szerint a takargatnivaló személyes hibákkal, bűnökkel azonos, melyek nem tartoznak senkire, hiszen jogszabályokba nem ütközök. A bizonyító jellegű adatmennyiség, melyre az erkölcsi tudat elméleti és gyakorlati vizsgálata felépül, azt mutatja, hogy az ilyenfajta megnyilatkozások nem tekinthetők egyedinek, ellenkezőleg, célirányos tudatformálás nélkül ezek az általánosak. Ezt támasztják alá a kontroll osztályokban végzett felmérések is.

Ezzel szemben kétségtelenül pozitív tartalmú újat képviselnek a kísérleti osztályok év végi munkái, melyekben a társadalmi nézőpont domborodik ki. Ha a marxista—leninista elmélet alapján azt az elméletet és gyakorlatot tartjuk erkölcsösnek, mely a társadalmi fejlődést a haladás irányában segíti elő, akkor *moralitásunk alapkritériuma a társadalmi haladáshoz való viszonyunk* lesz. Amennyiben az egyénben nem tudatosul munkájának, életmódjának társadalmi jelentősége, erkölcsisége a spontaneitás szintjén marad. Ennek a spontán vagy premorális szintnek az egyik mutatója az erkölcs magánügyként való kezelése.

Az év eleji felmérésben még semmi lényeges eltérés nem tapasztalható a kísérleti és kontroll osztályok munkáiban. Az oktatás kezdetén a kísérleti osztályok mentalitása nemcsak a kontroll osztályok, hanem az országos felmérés adataitól sem különbözik szignifikáns módon. A differenciálódás a második félévben válik kifejezettebbé, mintegy 15—20 órai oktatás után. Az oktatás, alapcéljának megfelelően, céltudatosan törekedett az egyéni és társadalmi oldal összeegyeztetésére az erkölcsi tudat különböző rétegein belül.

Ez a folyamat fokozatosan emelkedő eredményeket hozott. Az erkölcsöt magánügynek tartó tanuló lassanként kezd rájönni erkölcsisége társadalmi jelentőségére, az egyéni és társadalmi szükségletek, elvárások összeegyeztetésének fontosságára. Feltételezésem szerint további, vagy magasabb óraszámú erkölcsoktatás növelné a III. és IV. kategória mennyiségi adatait, amelyek a már ismertett társadalmi minőségeket takarják.

Az adatok nemcsak felhívják a figyelmet a tudatosítás szükségességére, hanem erőteljesen aláhúzzák annak jelentőségét is. Ugyanakkor a pozitív, áttekinthető rendszer szerepét is kiemelik. A kontroll osztályok tanulóinak 11 évi rendszeres iskolai munkájuk alatt számos esetben volt részük konkrét esetekhez kötődő alkalmi tudatosításban. Az így kialakult fogalmak, ismeretek, magatartási szabályozók azonban nem szerveződtek rendszerre, ezért kevésbé felhasználhatók, nehezebben felidézhetőek.

Ezek a nagyrészt empirikus fogalmak helyet kaptak és funkciót nyertek egy tudatos, pozitív rendszerben. Csak ezzel magyarázható a kísérleti etikaoktatás

várakozáson felüli eredménye, hiszen a 33 plusz óra önmagában nem magyarázza a jelentős eltéréseket. A rendszerbe foglalás alkalmat és lehetőséget adott a korábbi morális nézetek ellenőrzésére, értékelésére, szelektálására és szilárdabb megőrzésére. Mindez feltételezi a tudat magas színvonalú közreműködését, mely nélkül semmilyen kritikai ellenőrzés nem képzelhető el. A pozitív rendszer fokozatos, tudatos felépítése szemmel láthatóan elősegítette a tartalmilag helyes, tudatos moralitás kialakulását. Ez a moralitás már nemcsak a szűk egyéni lét tükrözésén, hanem a társadalmi szükségletek felismerésén is alapul.

Összegezőként megállapítható, hogy a kísérleti etikaoktatás didaktikai, metodikai szempontból lényegében *útkeresés* volt. Az egyes szaktárgyakban alkalmazott módszerek nem bizonyultak sem elegendőnek, sem adekvátnak, mivel elsősorban az értelem fejlesztését segítik elő. Az érzelmi és akarati sajátosságok befolyásolására kevés eszköz és elképzelés áll rendelkezésre, s ezek is általában az iskolai oktatás módszertani nívója alattiak. S bár küszködtünk az említett problémával, új elképzelések, eljárások csíráztak ki, az oktatás meg lehetőszen mostoha körülményei nem adtak lehetőséget a probléma megnyugtató megoldására. Ha azonban a tudati sajátosságok arányos fejlesztésére irányuló módszerek kimunkálása és alkalmazása megfelelő keretek között — például az osztályfőnöki órák kapcsolódó témáinak feldolgozásában — megindulna és rendszeresen folyna, a kísérleti etikaoktatás tapasztalatai értékes segítséget nyújtanának.

A kísérleti etikaoktatás igazi eredménye tehát az adott célkitűzéseknek megfelelően nem módszertani, hanem *tartalmi* jellegű. Mivel a kiinduló szintet és a kapott eredményeket nemcsak a kijelölt kontroll osztályok adataival, hanem 94 iskolában dolgozó évfolyamtársaik vizsgálati anyagával is összevetettük, kiterjeszhetővé válik, általánosabb érvényre tesz szert azon végső megállapítás, mely egyben igazolt hipotézisünk is, hogy: *egy pozitív erkölcsi rendszer célirányos tudatosításával érvényt lehet szerezni a társadalmi követelményeknek és közelíteni lehet az egyéni (szubjektív) és társadalmi (objektív) morális elvárásokat.* Ezt a lehetőséget pedig valamilyen formában minél előbb valóra kell váltanunk.