

## AZ ERKÖLCSI GONDOLKODÁS FORMÁLÁSA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA ALSÓ TAGOZATÁBAN

Közel egy évtizede kezdtem foglalkozni a 6—10 éves tanulók erkölcsi tudatosságának a kérdésével. Az intenzív vizsgálatokat megelőzően olyan összkép alakult ki a kisiskolások erkölcsi ismereteivel kapcsolatban, hogy *a különböző tantárgyi keretben szerzett erkölcsi vonatkozású ismereteik mozaikszerűek, nem integrálódnak rendszerré, és nehezen tudják alkalmazni őket a tapasztalati körükben előforduló mindennapi erkölcsi helyzetekre.* A vizsgálatok az előzetes összkép helyességét megerősítették, sőt arra is fényt vetettek, hogy a különböző tantárgyak erkölcsi vonatkozású ismeretei nélkülözik a fejlődéslélektanilag és didaktikailag indokolt rendszert. A fogalmi körök kiépítésében sokkal inkább esetlegesség mutatkozik, mintsem a kisgyermek konkrét erkölcsi tapasztalati köréhez igazított tartalmilag kidolgozott normarendszer. Az erkölcsi ismeretek feldolgozása csak ritkán történik problémafelvető megközelítéssel, és még ilyen esetben is csak nehezen tud általánosítható tapasztalatokat leszűrni a tanuló. Mégha a pedagógus határozott irányítása logikai rendet és rendszerességet is biztosít az erkölcsi problémák megoldásában, a tanulók nehezen ismerik fel a műveltsorok célravezető gondolkodási algoritmusát, mert az erkölcsi esetek az összehasonlításhoz szükséges időn túl távol kerülnek egymástól.

Vizsgálataimat a 6—10 éves tanulók erkölcsi tudatosságának megismerése érdekében folytattam, amely az erkölcsi fogalmak, normák ismeretét, az ítélel-, értékelő- és döntési képesség, valamint az erkölcsi problémák megoldására irányuló gondolkodás szintjének feltárását jelenti. Most e problémakörből csupán *a 6—10 évesek erkölcsi gondolkodására vonatkozó gyermeklélektani megállapításokat és a vizsgálatból levont következtetéseket* emelem ki. Megállapításaimat az 1967-ben lezajlott vizsgálat 200 4. osztályos, valamint az 1974-ben végzett vizsgálat megközelítőleg 200 2., 3., 4., 5. osztályos tanulójának eredményei alapján teszem. A vizsgálat statisztikai feldolgozásából nyert százalékos arányok közlését mellőzöm.

A szabad-asszociációs vizsgálat során egyértelműleg bizonyítást nyert, hogy a kisiskolások gondolkodása *konkrét szemlélethez kötött.* Az erkölcsi tulajdonságok helyett szemléletes, a cselekvésre közvetlenül utaló minősítést használtak a tanulók, például padrongáló, karmoló, visszafeleselő, nyelvet öltő stb.

Ugyanakkor az egyes erkölcsi tulajdonságokra vonatkozó fogalmaik különböző szinten koegzisztáltak. Például a személyi tulajdonnal kapcsolatban pontos fogalom-használat tapasztalható a tanulók többségénél, míg a közös tulajdon vonatkozásában — különösen városi gyerekeknél — a fogalom lényeges ismertetőjegyei hiányoznak. A gyermeklélektan megállapításait erősíti az a vizsgálatokból leszűrhető eredmény is, hogy a konkrétizáló feladatokat — melyek során velük megtörtént esetet kellett leírni — pl. lopás vagy hazugság —

eredményesebben oldotta meg a kisiskolások többsége, mint a definíciós feladatokat, ahol a fogalom általánosított jegyeit kellett felsorolniuk.

MÉREI Ferenc a Fővárosi Lélektani Intézet vizsgálatai alapján megállapította, hogy e korcsoportba tartozó gyermekek fokozatosan jutnak el oda, hogy elválasszák a dolgoktól viszonylataikat. Például az abszolút tulajdonság számukra, hogy valaki vezető. Érdekes az a vizsgálat, amelyet ez az intézet a szegény—gazdag fogalmával kapcsolatban végzett.

Ennek összegezése során a következő tendenciák rajzolódtak ki:

a) az óvodások a testi állapottal hozzák összefüggésbe a szegénységet és a gazdagságot (öreg—fiatal);

b) az 5—7 éves gyerek „ruha teszi az embert” nézetben ítéli meg a szegény és gazdag embert (a gazdag jól öltözött, kövér, a szegény rongyos, sovány);

c) a 7—9 éves a pénz és munka meglétével azonosítja a fogalmat (a gazdagnak van pénze és munkája, a szegénynek nincs).

Vizsgálatainkban ezt a tendenciát abban látjuk érvényesülni, hogy a tanulók az erkölcsi fogalmak gyűjtésénél gyakran felsoroltak testi állapotra vagy külső tulajdonságokra utaló jelzőket is. (Pl.: csinos, fiatal, álmos, fáradt, csúnya, kócos, jómegjelenésű stb.) Vagyis az *erkölcsi és nem erkölcsi fogalmaik nem differenciálódnak kellőképpen.*

Az erkölcsi vonatkozású fogalmaknál — olyanoknál is, ami tantervi anyag — hiányoznak a lényeges ismertetőjegyek, sőt nem ritkán téves tulajdonságokat tekintenek annak. (Pl.: hazafi, aki a hazáért már meghalt; aki téved, az is hazudik; becsületes, akinek nincsenek titkai stb.)

Fogalmi körük szűk körű, tapasztalataikat és a tananyagban szerzett ismereteiket nehezen általánosítják. (Pl. a lopást egyesek csak a személyi tulajdon vonatkozásában értelmezik, a köztulajdonra nem vonatkoztatják, a pontos munkavégzés követelményeit csak olyan munkákra terjesztik ki, amelyek hiányát, illetve a hiány következményeit saját tapasztalatukban átélték.) Figyelmeztetés lehet az oktatás számára, hogy az ilyen fogalmakat csak szemléletes-átérző megközelítéssel lehet kialakítani.

A tanulók szógyűjtésében több negatív, mint pozitív erkölcsi fogalommal találkozunk. Ezt korábban már más kutatók is megállapították, de egyértelműen a pedagógusok értékelési rendszere következményének tulajdonították, és kellően el is marasztalták. Anélkül, hogy e jelenséggel kapcsolatosan a pedagógusok felelősségét kétségbe vonnánk, meggyőződésem, hogy tanulóink az iskolán kívül is több értékjelzőt hallanak például a rossz munkáról, mint a jóról. Bár mélyebb nyelvészeti elemzésbe nem merültem, de ilyen irányú rövid tájékozódásom alapján megkockáztatom azt a véleményt is, hogy nyelvünk is gazdagabb a rossz, mint a jó munkavégzés szinonimáiban. Mindezzel nem menteni akarom a pedagógusok felelősségét, csupán érzékeltetni kívánom a fogalmak kialakulását befolyásoló egyéb hatásokat is.

A tanulók erkölcsi ítéleteire vonatkozóan PIRAGET megállapította, hogy kb. 9 éves korig a heteronóm erkölcsi szemlélet az uralkodó (amelynél az erkölcsiség kritériuma az engedelmesség). 9 éves kortól kezd kialakulni az autonóm erkölcsiség, amikor a szándék és a méltányosság is kezd érvényesülni a gyermekek ítéleteiben.

Vizsgálatainkban a szemlélet meglétét kétségtelenül konstatálhattuk, de a korcsoportra vonatkozólag fejlődési eltolódást tapasztaltunk. (Erre vonatkozólag megalapozottabb véleményt a most elindított kb. 20 000 általános iskolai tanulóra kiterjesztett hosszanti vizsgálat eredményeiből vonhatunk majd le.) Így például sok tanuló a szociális, másnak használó, a közösség érdekét szolgáló „hazugságot” is negatívan ítéli meg.

A tanulók ítéleteit jelentősen befolyásolja az a körülmény, hogy a helytelen cselekedet kiderül-e vagy titokban marad. A vizsgálati feladatokban olyan esetről, amikor két gyerek egyformán hibát követett el és ezt mindkettő

hazugsággal leplezte — de az egyiknél a hazugság kiderült, a másiknál nem — a tanulók nagy része súlyosabb büntetést ítelt annak a szereplőnek, akinél a vétség kiderült.

BLONSSZKIJ és SARDAKOV más irányú kísérleteikkel kapcsolatban azt a megállapítást teszik, hogy a kisiskolások könnyebben megértik az események menetét, ha az az októl halad a következmény felé, mintha fordítva (mivel a jelenségnek több oka lehet). Erkölcsi vonatkozásban úgy tapasztaltuk, hogy a tanulók a következményt döntőbbnek tartják ítéleteik szempontjából, ez alapján értékelik a cselekményt. A cselekményből az okra, vagyis a cselekmény erkölcsi indító motívumaira nehezebben következtetnek a tanulók, mint az okozatra. A következmény elképzelésénél leggyakrabban a büntetést antici-pálják — ami a cselekedet megfékezését jelenti számukra —, ez is a heteronóm erkölcsi felfogás meglétével magyarázható. Nem ritkán az erkölcsi ítélet súlyosságát az befolyásolja esetükben, hogy mekkora az okozott kár nagysága — a cselekmény anyagi kihatása. Az egyénre vonatkoztatható súlyosabb értékítélet csak ritkán merül fel mint káros következmény. (Például a hazugságnál, hogy majd nem hisznek neki.) A következmények elképzelésénél az is befolyásoló, hogy kinek okozott kárt az illető. (Pl. a kisebb lopást nagyobb vétségnek tekintik, ha tanítójától lopott a gyerek, mintha társát nagyobb értékkel károsította meg. Ugyanakkor szülőnek, pedagógusnak hazudni nem olyan nagy bűn a tanulók szerint, mintha barátának hazudik az illető.)

Kisebb gyermekeknél az érzelmek domináló szerepe háttérbe szoríthatja az erkölcsi probléma lényegét, erkölcsi ítéleteik ezért sem objektívek. Ezzel kapcsolatban érdekes megfigyelést közöl LÉVITOV. Amikor egy számtan feladatot az alábbi módon fogalmaztak meg: az unokának volt 3 cukorkája, egyet elvett belőle a nagymama, hány cukorkája maradt? — egy első osztályos tiltakozott: „A nagymama nem szokott elvenni cukorkát, hanem adni szokott”.

Az 1—2. osztályosokra analogikus gondolkodás a jellemző. Logikus argumentáció nem játszik még döntő szerepet ítéleteikben, sokkal inkább a tény vagy a múlt tapasztalatának analogikus kezelése határozza meg döntéseiket. (Így a tévedésen alapuló valótlan állítást is hazugságnak ítélik meg.) Az erkölcsi szituáció részletei sok esetben elvonják figyelmüket az erkölcsi problémáról, különösen azokról, amelyek érzelmi asszociációkat is vonzanak. (Egyik feladatban egy kislány a lopott ceruzával társát ajándékozta meg, ezért a tanulók egy része még 4. osztályban is jószívűnek ítélte.)

A kisiskolások gondolkodási műveletére vonatkozólag több pszichológus megállapította az analízis és szintézis, valamint a kettő kölcsönhatásának alacsony szintjét, amit közismerten szinkretizmusnak nevezünk. (W. STERN, PIAGET, WALLON és mások.)

Vizsgálatainkban az is megmutatkozott, hogy a tanulók erkölcsi cselekedetekre vonatkozólag rész-megállapításaikat nem mindig képesek egészévé egyesíteni. A hasonló cselekedetek közös erkölcsi elemeit nehezen ismerik fel (például háromféle hazugságtörténet bemutatásakor arra a felszólításra, hogy van-e hasonlóság a három történetben, sok tanuló azt felelte nincs, mert mindegyik más szereplővel történt). Saját tapasztalataikat is nehezen általánosítják és vonatkoztatják az új helyzetekre. Ugyanakkor a nem kellő tényalapon létrejött korai általánosításokat tükröző ítéletek is jellemzőek. (Pl. társaikról egy eset alapján is könnyen mondják, hogy lopós.) A globalizmus és pointilizmus csak fokozatosan szűnik meg gondolkodásukban, s ezt a folyamatot jelenlegi erkölcsi oktatásunk sem segíti kellően.

A kisiskolás tanulók többnyire ténymegállapító vagy szabály-alárendelő következtetéssel alkotnak erkölcsi ítéletet. (Pl. elvette a másét, a másét nem szabad tudta nélkül elvenni.) A tananyagban megismert erkölcsi fogalmakat analogikus következtetéssel vonatkoztatják jelen helyzetükre, — amely hamis erkölcsi szemlélethez vezethet. (Pl. a népmesékben az igazáért küzdő szegénylegény tulajdonságai — agyafúrt, furfangos stb. — ma is aktuális, pozitív tulajdonságok egyes tanulók számára.)

A vizsgálatokból tudatosan emeltem ki a pozitív tendenciák mellől a domináló negatív tapasztalatokat, így az összkép korántsem kedvező az erkölcsi nevelésünket illetően. Vagyis az oktatási anyag szétszórtsága mellett a *gondolkodási rendszer hiánya* is nagymértékben megmutatkozik. Az erkölcsi gondolkodásban levő hiányosságok nem teszik szükségyszerűvé, hogy azokat valamiféle törvényszerű vagy megváltoztathatatlan sajátosságnak kell elismernünk. Több más irányú oktató kísérlet bizonyította, hogy a tanulók fogalmi rendszere, gondolkodása magasabb szintre emelhető a jól tervezett, logikailag kimunkált anyag szisztematikus feldolgozásával. (Hazai vonatkozásban LÉNÁRD, KELEMEN, DOMJÁN kísérleteit kell elsősorban megemlítenem.) Ezek az oktató kísérletek megerősítették és kiterjesztették a korcsoportnál megmutatkozó magasabb szintű absztrakt gondolkodási tendenciát, és a fejlődésre jellemző koegzisztencián belül biztosították az elemi fogalmi szintű gondolkodás dominanciáját.

Erkölcsi vonatkozásban ilyen irányú hosszabb ideig tartó kísérleti eredményekkel nem rendelkezünk. Magam csupán az általános iskola 4. osztályában egy tanítási félévre kiterjesztett erkölcsi oktatás eredményeiről számolhatok be. (Jelenleg a PKCS Névelésméleti és Kutatásmetodikai Osztálya irányításával egy 5 éves erkölcsi vonatkozású oktató kísérletet tervezünk.) Azonban a rövid kísérleti tanítás eredményei alapján is meggyőződés, hogy a tanulók erkölcsi vonatkozású gondolkodásának lemaradása nem csupán ismereteik szűk köréből adódik, hanem a tapasztalatok és ismeretek integrálásának hiányára, az erkölcsi gondolkodás nem megfelelő mértékű fejlesztésére is visszavezethető.

SLOZINA a számtantanítással kapcsolatban tette azt a megállapítást, hogy a fogalom hiánya a képzelet és a képzeleti háttér hiányából adódik néhány tanulónál. Egészen bizonyos, hogy sok tanuló erkölcsi gondolkodásának alacsony szintje abból is adódik, hogy az erkölcsi problémák esetében nincs biztosítva a gondolkodási műveletek szükséges vagy elegendő gyakorlása. Éppen ezért erkölcsi oktató kísérletünk tervezése során több más célkitűzéssel együtt jelentős szerepet kapott az *erkölcsi problémák megoldására irányuló gondolkodás fejlesztése*. Ez alkalommal csupán ezt a törekvésünket szeretném a kísérleti oktatásból kiemelni és példákkal illusztrálni. Abból indultunk ki, hogy az erkölcsi gondolkodás lényegében a meglévő ismeretek által közvetített feladatmegoldást jelent, mégpedig oly módon, hogy ezekből az ismeretekből következtetést vonunk le. Az ismeretszerzés során a gondolkodási műveletek gyakorlása elősegíti a tartalmasabb fogalom és fogalomrendszer kialakulását, és egyben az újabb ismeretszerzést is megkönnyíti.

Ennek alapján szükségesnek látszik, hogy az erkölcsi ismereteket problémahelyzetek megoldása útján sajátíttassuk el a tanulókkal. A megoldásra vonatkozólag bizonyos algoritmus-sort dolgozzunk ki, amelyeket a tanulókkal felfedeztetünk és gyakoroltatunk, hogy újabb feladatok megoldásánál e művelet-sort már tudatosan alkalmazhassák.

Az erkölcsi cselekmények tervezése és megoldása bonyolult gondolkodási műveletsort igényel. Feltételezi az erkölcsi probléma logikai analízisét, körültekintő, sokoldalú elemzését és egyidejű szintézisét is. A megalapozott ítéletalkotás feltételezi a szocialista erkölcsi normák ismeretét és annak dialektikus alkalmazását úgy, hogy a közösség érdekeinek mérlegelése alapján a cselekmény kimenetelét elképzeljük és értékeljük. Emellett a szándékot a várható következményekkel kell szembesítenünk ahhoz, hogy a tanulók a vonatkozó erkölcsi normával is egybevetve alakítsák ki a döntést.

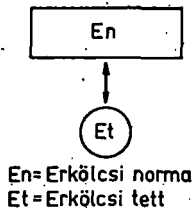
Ezt követően a döntésnek megfelelő kivitelezési tervet kell készítenie a tanulóknak, azt érvényesítenie kell cselekedetében, majd az elért eredményt a célkitűzéssel egybevetve értékelnie és az elkövetkező cselekedeteire vonatkozó általánosítható tanulságokat összegeznie.

Felvetődik a kérdés: Lehet-e ilyen — teljes bonyolultságában nem is részletezett — összetett gondolati műveletsort algoritmizálni? Látszólag minden helyzetet más erkölcsi tartalmat hordoz, és a döntés speciális vagy új megoldást feltételez.

A pedagógiában az algoritmus-előírásoknak olyan szabályai is vannak, amelyek tartalmi műveletekre is vonatkoznak. A tanulók gondolkodásának, cselekvésének orientálására kidolgozhatunk olyan előírásokat is, amelyek a problémamegoldó gondolkodás fázisait rendszerezi, irányítja, ugyanakkor az algoritmus néhány jellemzőjét magán viseli.

A szintmegállapító vizsgálatoknál azt állapítottuk meg, hogy a tanulók erkölcsi értékmérceje nem kellően differenciált. A jó és rossz legszélsőbb érték között kevés tartalmilag pontos értékskálát használnak. Az erkölcsi ítéleteik többnyire ténymegállapító vagy merev szabály-alárendelő jellegűek voltak — mint már erről korábban szóltam.

A probléma-megoldás sematikus képe így a következőképpen ábrázolható:

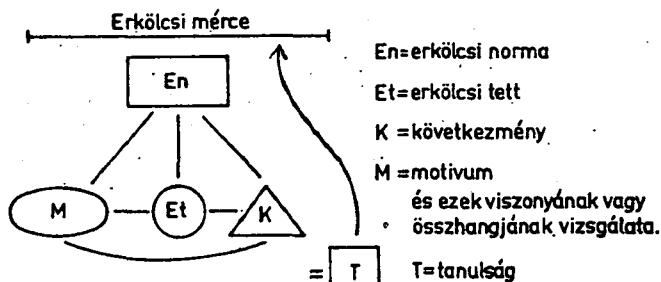


1. ábra

Vagyis a tanulók a vonatkozó erkölcsi normával egybevetették a cselekedetet és megállapították ellentétes viszonyát. A képlet azonban bonyolultabb, ha az erkölcsi probléma-megoldás felsorolt részműveleteit is el akarjuk végeztetni a tanulókkal. (2. ábra)

A megoldás eredményeképpen a tanulság levonása és ezzel együtt az értékmérce kiegészítése; pontosítása is várható. Vajon képes-e erre a kisiskolás tanuló — ha figyelembe vesszük a gyermeklélektani megállapításokat és a felméré vizsgálatok eredményeit?

A féléves etikai kísérleti tanítás arról győzött meg, hogy a 10 éves tanulók nagy része jól elsajátította ezt a gondolati műveletsort. Ehhez azonban arra volt szükség, hogy az erkölcsi ismertanyagot egy fogalmi körben (pl. a hazug-



2. ábra

ság) úgy építsük egymásra, hogy a lényeges ismertető jegyek bővítésével, újabb tényezők, körülmények vizsgálatával a már begyakorolt gondolati műveletekre újabb logikai műveletsorokat is építsünk.

A probléma-megoldáshoz szükséges algoritmizálható szempontsört többszöri gyakorlás után felfedezték a tanulók és alkalmazták az újabb feladatok megoldásában.

Például a hazugság fogalmi körében adódó erkölcsei probléma esetében:

Mi volt a tett?

A tettről a közlés?

Az erkölcsei norma?

A következmény elképzelése.

A cselekedet motívuma?

A motívum.

A közösség érdekei.

A cselekedet tanulságai.

A kettő viszonya.

A tett és közlés viszonya a normához.

A következmény és norma kapcsolata.

A motívum és norma kapcsolata.

A motívum és következmény összhangja.

A tett, motívum és következmény ezzel kapcsolatos összhangja.

E szempontsört több erkölcsei probléma-helyzetre is alkalmazható. Jelentősége abban áll, hogy az erkölcsei helyzetek megítélésénél, elemzésénél, eldöntésénél általában nincs idő hosszabb latolgatásra, a gondolati műveletsorok tudatos megtervezésére. Az optimális időben történő, objektív erkölcsei döntéshez a tanulónak ismerni kell az erkölcsei szabályokat, de az alkalmazás szempontjait és az elemzés ésszerű sorrendjét is, hogy az elemzésnél valamennyi szükséges tényezőt figyelembe vegye. A gondolkodási műveletsorokkal kapcsolatban pedig olyan gyakorlottsági szintet kell elérni a tanulóknál, hogy a szempontok kiválasztása, a gondolkodási műveletek tudatos alkalmazása ne kösse le gondolkodásukat, — hanem a legcélszerűbb műveleti sorrend alkalmazásának a készsége alakuljon ki bennük, vagyis a legracionálisabb algoritmus szerinti cselekvés szinte automatizált legyen.

Felvetődhet a kérdés, hogy az erkölcsei ismeretek ilyen merevnek látszó logikai rendje *nem merevít-e be és nem uniformizálja-e a tanulók gondolkodását?* A gondolkodás algoritmusainak felfedeztetése maga is alkotó tevékenységet igényel. Az erkölcsei cselekvés ésszerű elemzése, a legcélszerűbb kivitelezési terv végiggondolása a szükséges szempontok egybevetésével, gondolkodás-serkentő és fejlesztő hatású. A kísérleti etikaoktatás folyamán és azt követően is tapasztaltuk, hogy a tanulók irodalmi művekkel kapcsolatos elemzőkészségét színvonalasabbá tette az a szempontsört, amelyet az etikai beszélgetések során begyakoroltak és szinte már megszoktak. Pl. az író cselekmény-ábrázolásáról könnyebben következtettek a jellemre, és fordítva: a jellemzésből a

várható cselekedetre. Fogékonyabbak lettek erkölcsi problémák iránt, és körültekintőbben elemezték azokat maguk és társaik cselekedeteiben.

Erkölcsi szempontból fejlődést csak akkor érhetünk el, ha a tanulókat az önálló erkölcsi döntés szintjére segítjük. Ezalatt azt értem, hogy a tanulók képesek legyenek valamennyi szükséges tényező számbavételére és a szocialista erkölcs szabályainak helyes alkalmazására. Ehhez a tanulók valószínűleg előbb vagy utóbb egyéni úton is eljutnak, de ezt az utat az iskola megkönnyítheti és lerövidítheti számukra.

A témával kapcsolatban nem volt lehetőségem a kisiskolások erkölcsi gondolkodására vonatkozó teljes vizsgálati anyag bemutatására, csupán kiemeltem azokból néhány részmegállapítást. A kísérleti etikaoktatás célkitűzései közül is csak a gondolkodás-fejlesztő hatásra vonatkozót próbáltam bemutatni az algoritmusok kialakításával kapcsolatban.

Az elmondottakkal azt kívántam érzékeltetni, hogy a színvonalasabb erkölcsi neveléshez nélkülözhetetlenek látszik a tanulók erkölcsi vonatkozású tapasztalatainak rendszerezése, elemzése, értékelése, a tanítandó erkölcsi ismeretek ésszerűbb elrendezése, egymásra építése, de úgy hogy a gyermekek erkölcsi gondolkodásának színvonalát is figyelembe vegyük. Ezzel egyidejűleg az erkölcsi probléma-megoldó gondolkodás gyakorlását is lehetővé kell tennie annak érdekében, hogy az algoritmusokat felfedezhesse a tanuló és általánosítani, alkalmazni tudja azokat a mindennapi erkölcsi helyzetek megoldásánál.

Ezek a gondolatok indítanak arra a javaslatra, hogy a különböző tantárgyakban mozaikszerűen szétszórt erkölcsi ismereteket egységes egészé kell rendezni. Arra vonatkozólag, hogy ez milyen tantárgy vagy integráló tantárgy keretében oldható meg legcélszerűbben, csak elképzeléseink vannak. Tekintettel arra, hogy az alsó tagozatos osztályok többnyire egy tanító-rendszerűek, a probléma az alsó tagozatban egyszerűbbnek látszik, mint a felső tagozatban.

1975-től az említett országos erkölcsi vizsgálat eredményeire építve az MTA PKCS Neveléstudományi és Kutatásmetodikai Osztálya irányításával egy 3 variációs erkölcsi oktatási kísérletet tervezünk.

- a) Külön tantárgyként az erkölcsi ismeretek tanítása;
- b) Az állampolgári, világnézeti, erkölcsi ismeretek integrált feldolgozása osztályfőnöki órákon;
- c) A különböző tantárgyak keretében jelentkező erkölcsi ismeretek optimális feldolgozása, az erkölcsi tapasztalatok és ismeretek integrálása.

Az eredményeket évente történő szintmegállapító vizsgálatokkal kívánjuk lemérni, és a kontroll osztályok (normál tanterv szerint működő osztályok) eredményeivel összevetni. Ezek alapján fogjuk kialakítani állásfoglalásunkat arra vonatkozólag, hogy melyik forma felel meg leginkább a tanulók erkölcsi fejlesztésének.

Feltehető, hogy az erkölcsi ismereteket integráló tantárgy szükségességével kapcsolatban — az eredményektől függően — már megalapozott állásfoglalásunk lesz az elkövetkező években.