

# Tanítható-e az erkölcs?

Kamarás István OJD\*

*Lehetséges-e nem vallási erkölcsi nevelés a mai plurális világban? Milyen életkortól? Lehetséges-e az erkölcs iskolai tanítása? Homogén erkölcsstan vagy multidiszciplináris tantárgy keretében inkább? Az ember- és erkölcs-tan mint optimális modell.*

**Kulcsszavak:** erkölcsstan, embertan, erkölcsoktatás, vallásoktatás

## *Lehetséges-e az erkölcsi nevelés?*

„Vajon nem jár-e a pluralizmus, az etnikai ellentétek éleződése, a nacionalizmus túlhajtása által is szükségessé tett tolerancia hirdetése olyan nagymértékű erkölcsi relativizmussal s egyáltalán érték-relativizmussal, hogy le kelljen mondanunk a szavak és a tettek erkölcsi megítéléséről, úgy ahogyan egy ódon, divatjamúlt szemüvegről?”, kérdezi G. Lind gondolataitól megihletve Váriné Szilágyi Ibolya (1994. 9.). Ebből következik két megelőző kérdés: Van-e egyáltalán lehetőség nevelésre? Ebben a világban, amikor az ember immár minden további nélkül kivonhatja magát a Kant által leírt közösségileg legitimált erkölcs alól, a nevelés helyzete kétségkívül lényegesen megváltozott. Egyesek szerint minimálisra csökken a lehetősége, mások szerint kétségkívül éppen hogy megnő a nevelés esélye, de feladata és kockázata is, amennyiben a nevelés erkölcsi nevelés is akar lenni, hiszen a vallási rendszereken kívül maradó erkölcsi tételek immár nem tarthatnak igényt feltétlen érvényességre, jóllehet feltétlenül vagy abszolút értelemben kellene őket megfogalmazni, hogy egyáltalán erkölcsi nevelésről lehessen beszélni (Oelkers, 1998. 15–17.). A másik kérdés tehát az, hogy van-e egyáltalán szükség és lehetőség az erkölcsi nevelésre? Emellett leghatásosabban Heller Ágnes segítségével érvelhetünk, aki Wittgenstein gondolatát is felidézve azt mondja, hogy az erkölcs a jó és rossz közötti különbségével képessége és a cselekvő felelőssége, vagyis az erkölcs a világ feltétele (Heller, 1994. 244.). L. Kohlberg pedig egyenesen a demokratikus társadalomban való aktív és felelős részvétel feltételének tekinti az erkölcsi nevelést.

## *Különböző pedagógiák állásfoglalásai*

A különböző pedagógiák eléggé eltérő módon foglalnak állást abban a tekintetben, hogy mennyiben beszélhetünk egyáltalán erkölcsi nevelésről. A XX–XXI. századi pedagógiai irányzatok áttekintését kínáló hazai szakirodalmak eléggé ritkán veszik be szempontjaik közé az etikai szempontot. Ennek egyik oka nyilvánvalóan az, hogy ezek jelentős részéből egyszerűen hiányzik, vagy nagyon hiányos az érték és erkölcs dimenzió. Schaffhauser Ferenc (1997) a nevelési fogalmak alapján ötféle irányzatot különböztet meg. Ebből kettőt tart értékrelativisztikusnak, hármát pedig értékcentrikusnak, ám ezek közül csupán a herbartianust nevezi normatívnak és erkölcsi nevelést felvállaltnak. A nevelői tevékenység fogalma szerint hatféle neveléstudományt különböztet meg. Közülük kettőt tart kifejezetten értékrelativisztikusnak, és csak egyet (Szarka Józsefét) normatívnak, értékközpontúnak vagy etikai irányultságúnak egyet sem. A nevelési célok hivatkozása alapja szerint Schaffhauser antropológiai, pragmatikus és etikai (még hozzá morálpedagógia és értékpedagógiai irányultságú) pedagógiákat sorol föl. Neveléstudományok neveléstípusait vizsgálva öt közül csak két értékcentrikust találhatunk. Az összkép az értékköz-

\* Az MTA doktora, kamarasi@upcmail.hu

pontúság és az erkölcsi értékekre (vagy azokra is) alapozás tekintetében meglehetősen szegényes, még inkább, ha a mozgás irányát is figyelembe vesszük, ugyanis az érték, az etikai alapozás rendre a normativitással és a konzervativizmussal szerepel együtt.

*Kárpáti Andrea* (1997) a befogadásra és az aktivitásra épülő nevelési folyamat-koncepciók alapján vizsgálta a különböző pedagógiákat, és nyolc típus közül mindössze két olyat említ, melyeknek erőteljes érték-vonatkozásuk is van: a *Maritain*hez kapcsolt neotomista és a herbarti pedagógiát, valamint a tanulói önállóság modelljeként bemutatott *Zsolnai*-féle értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiát. Jellemzőnek tartom, hogy amikor *Molnár Mária* (1997) az irányított-szabad skálát használva jellemzi az általa vizsgált hét nevelési programot, egyiket sem tekinti kifejezetten érték-alapúnak. Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium *Molnár* által boldogság-centrikusnak nevezett programját bemutatva megemlíti ugyan értékeket (élmény, érdekelttség, érdeklődés, együttműködés), ám ezeket úgy említi, mint amelyek a kötelezettségek helyére kerülnek, és nem a jövőt célozzák, hanem csak a jelenlegi boldog életet. Egyedül a szociális klímát központba helyező Jéna-terv esetében nevesíti a pedagógia legfőbb jellemzőit (humán- és gyermekközpontú munkaritmus, ünnepek, érzelmi megnyilvánulások, családias légkör, hagyomány) értékformáló erőnek, de magát az értékrendet nem mutatja be. *Mihály Ottó* (1998) által felsorolt hatféle itt és most választható pedagógiai alternatívák között három olyan szerepel (a tradicionális, a szocialista és a népi-közösségi iskola), melyek valamennyire értékorientáltak tekinthetők.

### *Mikortól tanítható?*

A pszichológusok a moralitás négyféle modelljével próbálkoztak:

1. a pszichoanalitikus modell a morális viselkedést ösztönalapú késztetésekre vezeti vissza;
2. a szociális tanulási modell a morális viselkedést a társadalom normáinak megfelelő, tekintély által meghatározott szabályokat engedelmesen követő viselkedésnek tekinti;
3. *Gilligan* elmélete alapján (mely rokon *Hoffmann* empátia-alapú moralitás modelljével), a morális viselkedés a mások iránti gondoskodás és felelősségvállalás (*Kulcsár*, 1999);
4. *Kohlberg* kognitív fejlődési modellje, mely szerint szakaszos fejlődésben alakul ki a morális érvelés.

Az erkölcsi nevelésben alkalmazható és alkalmazott erkölcspszichológia alapköve a legtöbb esetben természetesen továbbra is *L. Kohlberg* (1974) elmélete, mely szerint az erkölcsi fejlődés prekonvencionális és konvencionális szintjeit követően a posztkonvencionális szintre, annak is inkább második szakaszáig eljutó ember tekinthető igazán elkötelezett erkölcsi lénynek. Ennek a meglehetősen hegemon helyzetű modellnek legerősebb ellentársa eddig talán maga *Kohlberg* volt, ő ugyanis úgy látja, hogy az emberek nagy része nem jut el az erkölcsi nagykorúsáig, megrekednek a konvencionális erkölcs szintjén.

Mára már sok szakember számára nyilvánvaló, hogy *Kohlberg* talán túlfent is kognitív modellje egyfelől megfelelő válasz volt a huszadik század legnagyobb hatású erkölcsi irányzatára, az emotivista etikára, másfelől azonban az érzelem-pszichológia megerősödésével (*Jenkins* és *Oatley* 2001) erős versenytársakat kapott. Úgy tűnik, a legerősebb vetélytárs eddig *Hoffmann*-nak az erkölcsi fejlődést az empátia fejlődésével magyarázó elmélete volt (1999). Eszerint az tekinthető erkölcsi cselekvésnek, amikor a másikért valami áldozatot hozok, motívumai pedig az empátiából származnak, és az ilyen empátiás aktusok a gondoskodás és az igazságosság aktusai. *Hoffmann* nem iktatja ki a kognitív dimenziót, mert úgy gondolja, hogy az empátia legmagasabb szintjén a jelzések kognitív hálója működik. Kézenfekvőnek tűnik, hogy a gyerekek azokat választják az erkölcsi elvek közül, amelyek illeszkednek empátiás diszpozícióikhoz. És ebben a pillanatban már a pedagógia mezejére lépünk,

ugyanis *Hoffmann* szerint az az elv, amelyet valamikor hűvös didaktikus helyzetben sajátítottuk el, bármikor érzelmi súlyt kaphat, és „forró kognícióként” kerülhet kódolásra.

*J. C. Gibbs* (1999) *Kohlberg* és *Hoffmann* elméletét egymásra nyitott komplementer elképzeléseknek, és úgy gondolja, hogy *Kohlberg* posztkonvencionális szintje nem pusztán azért belső, mert megalapozó erkölcsi elvek felismerésére épül, hanem azért is, mert az erkölcsi elveket a személy maga választja, és azok függenek a társas elfogadástól. Emellett úgy véli, hogy *Kohlberg* túl szigorúan értelmezi a morális ítélkezési érettséget, ugyanis az már szerinte megjelenik a konvencionális szinten. *Gibbs* úgy látja, hogy empirikus kutatások is igazolták, hogy amiképpen az érett empátiához szociális kognitív fejlődésre van szükség, ugyanúgy elengedhetetlen az érett empátia alapú büntudathoz az önismeret kognitív fejlődése. Végső következtetése az, hogy a kognitív-fejlődési aspektus kulturálisan általános érvényű, az induktív nevelés révén megvalósult erkölcsi internalizáció viszont nem, ugyanakkor az induktív neveléssel járó erkölcsi internalizáció az empátia fejlesztése révén segíthet enyhíteni a túlzott individualizmusból adódó elidegenedést. *Gibbs* egyesítő törekvését *A. Bandura* is megerősíti, amikor kijelenti, hogy az erkölcsi én szociális kognitív elméletében a morális érvelés összekapcsolódik az érzelmi önszabályozó mechanizmussal, ugyanis a moralitás inkább gyökerezik az ön-reflektív émben, és az erkölcsi cselekvés a kognitív, érzelmi és társadalmi tényezők összjátékának eredménye (2002).

### *A nevelés mint erkölcsi kommunikáció*

A nevelés és az erkölcs viszonyával foglalkozó legjelentősebb kortárs elmélet közül *Oelkers* Nevelésetikája kínálkozik számomra mint legmegfelelőbb alap az erkölcsi nevelésre. Szerinte a nevelés mint erkölcsi kommunikáció, és mint ilyen nem azonos sem a liberális nyilvánossággal, sem az értelemről folytatott egyezkedéssel, sem az érintkezés toleráns formájával, hanem az etikai elvek és érvelési formák szociális szférába történő bevezetésével, méghozzá egy aszimmetrikus erkölcsi kommunikáció formájában. És ha az erkölcsi nevelés vita formájában történik is, ez a vita olyan vita, amelynek tárgyát olyan vitathatatlan értékek képezik, mint az emberi személy értéke, az individuuum méltósága, az egyén szabadsága, a népek beleszólási joga. Az erkölcsi kommunikáció kooperatív etika, mely azonban *Oelkers* szerint nem nélkülözhet bizonyos mértékű kényszerítést. Olyan egyezkedés, melynek során az önérdeknek háttérbe kell szorulnia a lehető legnagyobb haszonnal szemben, mely ugyanakkor az egyezkedés előtt létező társadalmi normák figyelembe vételével kell, hogy történjen (1998. 158–162.). *Bábosik István* (2005) pedagógiai programja a személyiség egészének fejlesztését szolgálja azzal a céllal, hogy megvalósuljon a konstruktív életvezetést folytató ember. Ebben a pedagógiában – melyben a nevelés tudatos konstruktív értékekre épülő tevékenység – konstrukcióban a szociális és önfejlesztő mellett a morális szükségletek is fontos helyet kapnak.

### *Az erkölcsi nevelés szinterei az iskolában*

Ha elfogadjuk *Oelkerstől*, hogy a nevelés mindig erkölcsi nevelés, akkor nem kérdés, hogy ennek egyik legfontosabb szintere éppen az iskola, és az sem hogy nagyon különböző iskolai „dimenzióban” jelenhet meg: (a) az iskola világa, értékrendje, ethosza, (b) a pedagógusok és diákok értékrendje és erkölcsisége, (c) az osztályfőnök nevelő tevékenysége, (d) a különböző tantárgyak tanítása közben megjelenő etikai felhangok, (e) olyan tárgyakon keresztül, amelyekbe tudatosan be van építve az etika (filozófia, embertan, lelki egészségügy, ökológia stb.). Az a kérdés, hogy közvetlen módon tanítható-e az erkölcs, lehet-e iskolai tan az erkölccstan.

## Tanítható-e az erkölcs?

---

Sokan azt válaszolják, nem szükséges etikát tanítani, ugyanis éppen elegendő a példa: az iskola ethosza és a tanárok éthosza. Jó néhány neves filozófus, pszichológus és pedagógus – köztük *Piaget*, *Kohlberg*, *Goldmann* és *Heller Ágnes* – határozottan állítja, hogy tanítható az erkölcs, azaz pedagógiai tevékenységgel is befolyásolható az erkölcsi személyiség kialakulása. *Heller* (1994) szerint erkölcsöt tanítani nem más, mint tartalmat adni a jót és a rosszat megkülönböztetni képességünknek (amely mentális képesség, logikus gondolkodás, problémamegoldás, alkalmazó ítélet, képzelőerő, affektus, orientáló érzések, lelkiismeret, odaadás, lelkesedés és szenvedély ötvöze). Erkölcsöt tanulni pedig: e tartalmat bensővé tenni.

### Valláserkölcs és konszenzus-etika

---

Az erkölcs tanítható, ám sokak számára kérdéses, hogy más tárgyak erkölcsi „felhangjaként” vagy az erkölcs történetén kívül más formában lehetséges-e. Ugyanis joggal vetődik fel a kérdés: melyik erkölcsöt tanítsuk, azaz megőrizhető-e a kívánt semlegesség. Azért nem lehet erkölcsöt oktatni iskolában, mondják sokan, mert szerintük erkölcs vallás nélkül nem tanítható. Csakhogy jó ideje léteznek és működnek már nem vallási alapon álló erkölcsi rendszerek. Az is igaz, hogy a „világi etika” oktatásának története még eléggé rövid. Kérdés, mi lehetne az az etikai alap, amelyre felépíthető egy olyan tantárgy, amelyet nyugodt lelkiismerettel lehetne ajánlani az állami iskolák különböző világnézetű diákjainak? *Heller* (1994) szerint az erkölcsfilozófia feltétele, hogy léteznek jó személyek. Az erkölcsstan ez esetben választ keres arra, hogy hogyan lehetségesek jó személyek. Csakhogy erre a különböző erkölcsfilozófiák különbözőképpen válaszolnak. Ezekből válogassanak diákjaink, vagy lehetséges-e – mint iskolai tárgy – valamiféle egyetemes, valamiféle konszenzus etika? Keresztény pedagógusok is akadnak szép számmal azok között, akik szerint lehetséges az egyetemes etika, s a katolikusok általában a lex naturális-ra, a protestánsok pedig az általános kegyelemre hivatkoznak (*Szűcs*, 1995). Az 1990-es békéscsabai és az 1993-as szolnoki morálpedagógiai konferenciákon elhangzott előadásaikban *Jelenits István* azzal érvel, hogy embernek lenni: feladat, és ennek van egyetemes mércéje. Úgy véli, hogy a nem vallási megalapozás nehezebb, de azért lehetséges. *Orosz László* (1991) szerint az egyetemes etika arról szól, hogy mit kell tenni a közösség boldogulása érdekében, kiindulópontja a személyes emberi méltóság. Egyetemes etikát írt *Nyíri Tamás* (1988) főiskolásoknak és egyetemistáknak és *Szabó Pál Tivadar* (1994) középiskolásoknak. Egyetemes etikát tanítanak többfelé a világon „világi etika”, „természetes erkölcsstan” és hasonló neveken (*Horánszky*, 1995). Tehetik ezt azért is, mert az ember történetiségéből és szabadságából következően a legújabb korban létrejöhetnek nem vallási alapú erkölcsi rendszerek is, amelyek – még ha ezek valamiképpen kapcsolódnak is a vallásos etikákhoz – választási lehetőséget jelentenek a valláserkölcsökhöz képest.

Többen azzal érvelnek, hogy az egyetlen világnézetet előnyben nem részesítő iskolákban még az ilyen konszenzus-etika is akadályozná a pedagógusok nevelőmunkájának sokszínűségét, az egyes tantárgyak körébe eső erkölcsi kérdések értelmezési szabadságát. Ezt a szabadságot azonban nem korlátozza sem a demokratikus iskola ethosza, sem a különböző erkölcsiségű tanárok közötti kialakult konszenzus (értékekről, erényekről, emberi jogokról), az *Oelkers*-féle dialogikus erkölcsi nevelés pedig keretében történő etika-oktatás pedig többek szerint éppen a legmegfelelőbb keret lehet.

### Áttételeken keresztül vagy külön tantárgyként?

---

Elég lenne csak áttételeken keresztül közvetíteni az erkölcsi törvényeket, az erényeket, mondják mások. *Nagy Péter Tibor* (1991) úgy véli, hogy az emberiség kultúrájának megjelenítése éppen elegendő, amit tanítványaink

erkölcsi fejlődéséért tehetünk. Csakhogy a *Micimackó*, a *Pál utcai fiúk*, a *Hamlet*, a jakobinus diktatúra, a darwini fejlődéstudomány legalább annyira ki vannak téve világnézetileg nem semleges interpretációnak, mint az ember erkölcsileg minősíthető cselekedetei.

Ismét mások úgy vélik, hogy az iskola tárgyilagos és „semleges” maradjon, csak az erkölcsi kérdések feltevéséig szabad eljutni, s a tanulóra bízni a választ és a választást, ehhez azonban egyfelől megfelelő muníciót kell számukra biztosítani, másfelől nem igen alkalmazható eljárás kisebb gyerekek körében.

### **Erkölcstan-változatok**

Az iskolai erkölcsi nevelést az etika tantárgy formájában is támogatók többféle módon képzelik el az erkölcstan oktatását: (a) az etika-étlapról az adott iskola pedagógus közössége által kiválasztható erkölcsi rendszerrel való megismerkedés (ez azonban csak komoly nehézségekkel és/vagy kifejezetten szerencsés esetben szervezhető meg); (b) különböző etikák tárgyilagos bemutatása (ezzel a módszerrel azonban nehezen lehetne fejleszteni a megcélzott erényeket); (c) konszenzus-etika a praxis szintjén (amikor a tanuló-tanár közösség beszélgetés keretében megegyezik mindannyiuk számára elfogadható erényekben és értékekben, ezeket megpróbálják életükben megvalósítani, s megosztják egymással tapasztalataikat, ám úgy tűnik, ez inkább csak elemi szinten lehetne adekvát megoldás); (d) konszenzus etika elméleti szinten is.

A konszenzus alapja lehet az a tény, hogy (a) emberiség egyetlen faj, (b) a különböző erkölcsökben és etikákban eléggé sok a közös pont, (c) különböző világnézetű gondolkodók számolnak azonos alapértékkel, (d) az emberi jogok nyilatkozata és egyéb alap-dokumentumok is számolnak alap-értékekkel és sarkalatos erényekkel. A konszenzus etika nem valamiféle „színtelen-szagtalan”, steril lekerekítés, hanem érzékelteti az eredőket, a közös nevezőre hozott másságokat, a konszenzus nehézségeit és tökéletlenségeit. Lehetőséget ad arra, hogy a tanulók és a tanárok eltérjenek a konszenzustól. A kisebb gyerekek számára természetesen azokat a kérdéseket célszerű feldolgozni, ahol legegyszerűbb a konszenzus. Számukra érzékletesen megjelenítve élethetősé kell tenni az erkölcstant.

### **Buktatók**

Az erkölcstan oktatása egyáltalán nem könnyű feladat, még a konszenzus-etikára építve sem. Ma még nem rendelkezünk elegendő történelmi tapasztalattal arról, hogyan működik az iskolai erkölcsi nevelés egy szekularizált, plurális társadalomban. A Lajtán túli világ gyakorlata ebben a tekintetben eléggé sokféle, komoly viták folynak erről a kérdéstről ott is, mind szakmai, mind politikai platformokon. Így aztán bizonyára a legjobbnak tartott megoldások esetében is számolhatunk hátulütőkkel, ilyenekkel például: (a) az etika oktatás átcsap moralizálásba; (b) az erkölcsi ítéletet a tanulók ítélezésként, megmérettetésként értelmezhetik, s akár súlyosan is sérülhetnek; (c) ha a tanár erkölcsi kérdésekben bizonytalan, éretlen vagy éppen „erkölcstelen” (a konszenzus etika mércéjével mérve), akkor aligha alkalmas e tárgy tanítására, még kevésbé az erkölcsi nevelésre; (d) konszenzus-etika tanítása keretében is kialakulhatnak olyan kisebbségek, akiket sérthet a többség „igaza”; (e) sérüléseket (például identitás-válságot) okozhat az iskolában és a másutt hallottak, tapasztaltak ütközése a diákokban; (f) könnyen elméleti, vagyis tan-szinten maradhat az erkölcstan, s bensővé nem válva hamar elfelejtett tudássá válhat; (g) a személyesség könnyen átcsaphat személyeskedésbe; (h) a megkedvelt vagy népszerű tanár rokonszenves erkölcsi nézetei akár a legkisebb erőszak nélkül is nem kívánatos előnyhöz juthatnak más erkölcsökkel szemben; (i) optimális esetben az erkölcsismeret mélyreható változásokat, erkölcsi megújulást eredményezhet, ám ez is konfliktus forrás lehet a diákok és a szülők, vagy a diákok és az iskola viszonylatában, ugyanis könnyen kerülhet szembe az erkölcsileg „megvilágosodott” a megszokottal, az átlagossal, a divattal.

## Mikortól?

Lehet-e erkölcsöt tanítani olyan korosztálynak, akik még nem jutottak el az erkölcsi érettség, a felelősségre vonatóság szintjére? Az egyik, lehetséges válasz nyilván az, hogy addig csak a „mesék tején” táplálható a gyermek. A másik megoldási javaslat szerint a kisebb gyerekek esetében a jó művelése kerüljön előtérbe, a jó és rossz között választás majd akkor, ha eljutottak az erkölcsi autonómia megfelelő fokára. Egy harmadik álláspont szerint a mai világban iskolán kívül már nagyon korán bőségesen találkozik a kisgyerek is a rosszal, a bűnnel, ezért nem maradhat le az iskola a „véres valóságától”. Azokkal érthetünk egyet, akik azzal válaszolnak, hogy az igazi kérdés ez esetben nem a „mikortól?”, hanem a „hogyan?”. Másként jelenítődik meg a rossz a *Négyzögletű kerek erdő*-ben, másképpen a *Harry Potter*-ben, és megint másképpen *A legyek urá*-ban, és ezért más és más évfolyamokon lehet erkölcsi diskurzus tárgya. A „vegytisza” erkölcsstan keretében még legavatottabb pedagógus esetében is szinte kikerülhetetlen csapdahelyzetek adódhatnak. Például az erkölcsi témájú diskurzus keretében elhangzó erkölcsi vélemények könnyen válhatnak erkölcsi elítélés tárgyává, és okozhatnak érzékeny lelkekben nyolc napon túl gyógyuló erkölcsi sérülést.

## *Egy lehetséges hazai modell: ember- és erkölcsstan*

### *Embertudományokba épített konszenzusetika*

Honi találmányunk, az ember- és erkölcsstan különböző embertudományokat szintetizáló műveltségi terület, embertudományokba beépített konszenzusetika, vagyis leíró és normatív embertudományok ötvözete. Ebben a multidiszciplináris kontextusban elkerülhetők a moralizálás, a pszichologizálás és a szociologizálás buktatói, ugyanis komplex embertudományi keretben hatásosabb lehet az erkölcsstan, mint önmagában, amikor is könnyen válhat moralizálássá. Ugyanez áll az önismeretre is, amely önmagában könnyen válhat pszichologizálássá vagy lelkizéssé, valamint a társadalomismeretre is, amely más ember-tanok társaságát nélkülözve könnyen beleeshet a szociologizmus, a szociologizálás vagy az átpolitizálódás csapdájába. Az ember- és erkölcsstan jóval kevésbé emberkép- és világkép, nem annyira egyéni világnézet-függő, mint az „tisza” erkölcsstan.

Ez a hungarikum az Országos Közoktatási Intézet Embertan-műhelyében született a kilencvenes éve elején. Itt dolgoztuk és próbáltuk ki (a műhelyhez tartozó háromtucatnyi iskolában) az első tanterveket, tankönyveket, tanulási és módszertani útmutatókat, és egyéb oktatási segédleteket. Ebben a műhelyben született a *Zsolnai*-féle Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (ÉKP) emberismerete, mely az ÉKP egyik legsajátosabb jegy lett.

### *Problémaközpontú, szocializációs és gyakorlatközeli irányultság*

Számba véve napjaink hitoktatásának útkereséseit, *Lukács László* (2010) elsőnek a hermeneutikus közelítést említi, mely a szövegek elkötelezett értelmezésével a keresztény hagyományt az egyéni egzisztencia horizontján mutatja be. Másodiknak az informatív vallásismeretet, harmadiknak az empirikus, interdiszciplináris és problémaközpontú hittant, mely a diákok problémáira a keresztény hit horizontján kínál választ, ahol a hitoktató a tanulók kortársa, ügyvédje és segítője. Negyediknek pedig a szocializációs és terapeutikus hittant, mely a diák személyiségének, egészséges identitásának és értékrendszerének megszilárdítását szolgálja, mely helyes önismeretre és önértékelésre, szolidaritásra és testvériségre, a fennálló trenddel szembeni kritikus gondolkodásra nevel, ahol a hitoktató kísérő, terapeuta, ügyvéd és lelkigondozó. A mi ember- és erkölcsstanunk erősen emlékeztet a problémaközpontú és a szocializációs irányultságú hittanra. (*Lukács* remek könyvének irodalomjegyzékét átta-

nulmányozva megállapítható, hogy a hivatkozott művek 95%-a a mi Ember- és erkölcsstanunk születése után keletkezett.)

Multidiszciplináris ember- és erkölcsstanunk kiindulópontja és rendezőelve a diákok szocializációs szükségletei. Szemlélete kevésbé deduktív, mint a hagyományos tantárgyak szemlélete és szükségképpen jobban kötődik a tanulók élményeihez, élettapasztalataihoz, aktuális és távlatos kérdéseihez. Az ember- és erkölcsstan az egész életre szóló tanulás része, melynek célja, hogy kifejlessze a diákokban a készséget és a hajlandóságot, hogy életük további részében tudatosan és kritikusan foglalkozzanak önismereti, társadalmi és erkölcsi kérdésekkel. Igazi értékét nem az mutatja, hogy a diákok mit ismernek meg az iskolában, hanem az, hogy hogyan viselkednek majd a későbbi életük során, amikor ismeretlen helyzetbe kerülnek.

### *A tanuló mint alkotótárs*

---

Mindezt nem lehet bemagolni, előadásból vagy könyvből megtanulni. A kognitív tevékenységeken (általánosítás, meghatározás, következtetés, elemzés, összegezés, rész-egész és ok-okozati kapcsolatos megtalálása, lehetőségek, valószínűségek és törvényszerűségek megállapítása) az ember- és erkölcsstan tanulása a következő operatív tevékenységekben valósulhat meg:

- mesehallgatás, filmnézés, olvasás,
- magyarázathallgatás és jegyzetelés,
- beszélgetés (szabad asszociációk, vélemények felszínre hozása és ütköztetése),
- szövegek megbeszélése és elemzése,
- játék, szerepjáték, szociodráma,
- könyvtári kutatás, referálás, bibliográfia készítés,
- vizuális megjelenítés,
- elmélkedés,
- napló (munka-, olvasmány-, esemény- belső történet napló) vezetés,
- sajtófigyelés,
- írásművek készítése (jegyzet, ismertetés, összegezés, tanulmány, esszé),
- tanulói előadás,
- kiállítások rendezése,
- akadályozottak, segítségre szorulóknak, szenvedők meglátogatása és megsegítése,
- önmaguk, események, helyzetek megfigyelése és elemzése,
- művészi alkotás létrehozása az adott témakörben (vizuális ábrázolás, irodalmi mű, film, fotó, happening),
- megismerkedés és interjú szakemberekkel,
- kutatás: adatok, biológiai, pszichológiai és szociológiai tények összegyűjtése, rendezése és elemzése,
- kísérletek, pszichográfia és szociográfia készítése.

E feladatkataszter tükrében jól látható, hogy milyen mértékben számít ez a tárgy a tanulói aktivitásra és kreativitásra. Valláspedagógiájában Lukács (2010) említést tesz a tanulóról mint teológustól, tovább a gyermekek teológiájáról (vagyis a gyermek teológiai reflexiójáról), az interaktív hittanításról mint a gyermekkel folytatott teológiáról. Mindez hatványozott mértékben érvényes az ember- és erkölcsstanra is: a tanuló itt is alkotótársa az ember- és erkölcsstannak.

### *A megfejthetetlen megfejtésének értékelése*

---

Hogyan lehet az ilyenfajta tanulás eredményét értékelni, hiszen a tanulónak is jól kell tudnia, hogy a több dimenziós – és végül is megfejthetetlen – emberre vonatkozó tudás több vonatkozásban is különbözik attól a tudástól, ami a másodfokú egyenlet megoldására, savakra, az egyszerű gépekre, a nyitvatermőkre, a magyar nyelvten mondatrészeire, a present perfect-re, a kamatos kamatra, a török hódoltság gazdasági életére vagy a verslábakra vonatkozik? A végül is megfejthetetlen emberről vannak jól leírható ismereteink és van tudományos kísérletekkel bizonyított tudásunk is. Aztán vannak többé-kevésbé megalapozott feltevéseink, vélekedéseink, kérdéseink. Jó néhány rész kérdésben kijelenthetjük, hogy „ez és ez nem más, mint...”, és aki érvelni is tud e kijelentés mellett, valamint alkalmazni is tudja, megérdemli a jelest. Az emberre általában csak azt mondhatjuk, hogy „az ember egyéb, mint...”, s ez után természetesen következhet egy-egy tudományos igényű kijelentés. Ugyanez érvényes az ember lelki-szellemi működésének sok-sok jelenségére. Ezért nehezebb ennél a tárgynál az osztályozás, mint a hagyományos tárgyak esetében (de nem nehezebb, mint az irodalom és a művészeti tárgyak esetében). Nem csak az egymással versengő tudományos igényű hipotézisek ismeretére lehet jelest adni, hanem másfajta elgondolásokra, esetleg megsejtésekre és megérzésekre is. Az emberrel kapcsolatos tudásra különösképpen áll az, hogy amikor a tudomány dadogni kezd (vagy el is hallgat), a művészet még javában „szöveget”: mesél, versel, dalol, ontja a képeket, megjelenít színpadon, filmvászonon. De nem csak a művészet képes folytatni, amikor a tudománynak elakad a szava, olykor a köznapi gondolkodás képviselője is bátran belevág különféle magyarázatokba. Ha magabiztosan nem is osztályozhatók a megfejthetetlen megfejtésére irányuló ilyenfajta törekvések, viszont értékelhetők.

### *Az ember- és erkölcsstan megvalósítási lehetőségei*

---

Nagyon fontos hangsúlyozni, hogy ennek a tantárgynak többféle (részben már kipróbált) jó megvalósítása is lehetséges. Másféle ember- és erkölcsstan valósulhat meg abban az iskolában, ahol a jó családayát és családayát, másfajta, ahol a vállalkozót, másfajta, ahol a jó háziasszonyt, másfajta, ahol a magabiztos és empatikus kapcsolatteremtőt, vagy ahol a homo politicust célozzák meg. Nem árt azonban hangsúlyozni, hogy a sajátos arculatot többlet-idő nélkül és nem önálló tárgy formában aligha lehet megvalósítani. Egyebek mellett ennek a tárgynak a következő irányultságú helyi változatai képzelhetők el:

- Az önismereti irányultság esetén a fő hangsúly, illetve a többlet a lélektanra esik, ami nem jelent sem pszichologizálást sem pszichológiai oktatást.
- A társadalomismereti irányultság esetén a szociológiára kerül a hangsúly.
- Az etikai irányultság nem jelent moralizálást, hanem az erkölcsi dimenzióban elmélyülő ember- és társadalomismeretet.
- Ökológiai irányultságot is felvehet a tárgy ez esetben az ökológia, az ökoetika és a globalisztika felé nyílik ki és mélyül el.
- Nyomatékos felhangja lehet az embertannak a kommunikáció, a vallásismeret, a kulturális antropológia és a népismeret.
- Kialakíthatók az embertan különböző gyakorlati irányultságú változatai is. Sajátos felhangja lehet a viselkedéskultúra, az illetéktan, az életvitel és otthonteremtés, és a testi-lelki egészség.



### *Konfliktusetika, konfliktuspedagógia*

---

Ember- és erkölcsstanunk sokat tanul a hazai konfliktusetika eredményeiből, elsősorban *Horváth H. Attila, Sallai Éva, Szekszárdi Júlia* az empirikus pszichológiai, szociálpszichológiai és szociológiai kutatásokra épülő diagnózisai- saikból, lélektani pedagógiai akciókísérleteiből, reflektált napi gyakorlattal és a gyakorlatban jól használható módszertani apparatúrával segített terápiáiból (*Horváth H., 2008; Szekszárdi, 1995, 2001, 2002, 2008, Szekszárdi, és Horváth H. 2004; Szekszárdi et al, 2001*).

A konfliktuspedagógia szellemében, az ember- és erkölcsstanunk szerint is a konfliktus jelenléte életünk valamennyi dimenziójában ma már evidencia. Az egyensúlyi állapotra törekvés során éppen a feszültségek megszűnésének, megszüntetésének szükséglete váltja ki azt az erőfeszítést egyénből, csoportból, társadalomból, amely biztosítja a továbblépés dinamikáját. Tantárgyunk terápiás hatásaként számíthatunk arra, hogy erősíti a tanulóknak a hatékony konfliktuskezelés *Szekszárdi* által ekképpen megfogalmazott feltételeit: „*a stabil személyiség, identitástudat, pozitív énkép, döntésképeség; a mások és a másság elfogadása, empátia, kongruencia, eredményes verbális és nonverbális kommunikáció; egészséges önérvényesítés, a másik fél szükségleteit mérlegelni képes asszertivitás; kooperativitás, szabályos alkotása, működtetése, fair magatartás, kompromisszum-készség, kreativitás, készség a konszenzusra*”, és *mindemellett még alapos és alkalmazásra kész személyiség-, fejlődés- és szociálpszichológiai ismeret*” (2008. 21.). Hozzátehetjük ehhez a platóni-arisztotelészi-szenttamási sarkalatos erényeket, valamint a „tesztelem, mert tisztelem” jegyében zajló személyes dialógust.

### *A pedagógiai etikai patológia szempontjai*

---

A konfliktusetikai és konfliktuspedagógiai megfontolások mellett figyelembe kell venni e tantárgy metodikájának kialakításában a pedagógiai etikai patológia olyan kérdésköreit, mint a lelkiismeret kétségei és tévedései. Honnan tudjam, hogy a lelkiismeretem szólt? Honnan tudjam, hogy jól szólt? Hogyan jut a lelkiismeret biztos meggyőződésre? A középkor óta gyötrik az európai embert ezek a kérdések, melyeket csak a lelkiismerettel együtt lehet elhessegetni. És ezt sokan meg is teszik, amikor a lelkiismeretet a boldogságot korlátozó vagy ósdi elvek szerint parancsolgató zsarnoknak érzik, vagy különféle énjeikhez, szerepeihez különféle „lelkiismereteket” vesznek fel.

A másik kérdéskör a morális kikapcsolás mechanizmusai. A szociálpszichológus *A. Bandura* (2002) az ártó viselkedést helyesnek átértelmezi erkölcsi igazolás, a felmentő szociális összevetés és felmentő nyelv segítségével történő morális kikapcsolások között említi, mint

- az erkölcsi elvek újraértelmezése,
- az eufemisztikus címkézés, mely elfogadhatóvá teszi az ártó viselkedést elfogadhatóvá tevő és a személyes felelősséget redukáló eufemisztikus címkézést,
- az előnyös összehasonlítás (ilyen a betyárbeccsület),
- a felelősség áthárítás,
- a felelősség szétkenése, szétosztása,
- a következmények figyelmen kívül hagyása,
- az áldozat szubhumán tárggyá való lefokozása; le=sátáni fajzatnak, degenerált állatnak, szerencsétlen jószágként tekintjük.

A harmadik kérdéskör értéktévesztések és patológikus értékorientációk attitűdök, melyeket *Somogyi Zoltán* (1984) dolgozott ki. Olyan értéktévesztésekről van szó mint a skrupulózusság, a rezignáció, a cinizmus, a stréber-ség, a szolgálalkúság, az anarchizmus, a konformizmus; és olyan patológikus attitűdökről, mint a betegesen hiá-

nyos értékérzők, az átlagoshoz képest fordított értékérzés, a mások gyűlöletével párosuló önszeretet, az erkölcsi élősködés, önmagunknak mások tetszése alapján történő értékelése.

A negyedik témakör az erkölcsi viselkedés patológiás szokásai és ezek ellenszerei, melyeket *Nyíri Tamás* a *Lelkünk démonai és angyalai* című művében dogozott ki, melyek között ilyenek szerepelnek, mint a szégyenkezés démona és az önbizalom angyala, hasonlóképpen állítható szembe az irigység és a nagylelkűség, az önhittség és a szelídség, a magánzás és a felelősségvállalás, az önmegvetéssel párosuló gőg és a szeretetből születő önmegbecsülés. *Nyíri* szerint a szégyenkezés démonával szemben az erotika, vagyis az önfeltárulkozás, az odaadás és a játékoság angyala állnak. Szerinte az irigy azért irigy, mert nem fogadja el önmagát, nem fogadja el azt, hogy az ember csak határai és lehetőségei szerint valósíthatja meg magát. Az önhitt emberből hiányzik a megoldatlanságok, bizonytalanságok, a bonyolult helyzetek elviselésének készsége, a magabiztos kijelentések helyett a „szerintem”, és a „talán” kimondásának bátorsága.

## *Az erkölcs tanításának lehetősége a mai hazai oktatáspolitikai kontextusban*

### *Erkölcstanítás Európában*

Mennyire fontos tényező az ember, az erkölcs és a társadalom az európai országok tanterveiben, iskolaügyében, oktatási-nevelési koncepcióiban és gyakorlatában? Amennyiben a pénzügyi-gazdasági válság mellett társadalmi, habitusbeli, netán erkölcsi válságról is beszélhetünk, akkor ennek orvoslásához kínál-e, s ha igen, miféle gyógyírt az európai oktatás? Nos, ebben a tekintetben rendkívül tarka kép tárul elénk. Olybá tűnhet, mintha ebben a tekintetben eléggé különböző történelmi korszakokat és kultúrákat képviselnének akárcsak az Európai Unió országai. Az erkölcstan helyzete nagyon különbözik aszerint, hogy az adott országban mennyire erős a vallásos nevelés pozíciója. Ma már csak néhány országban (Görögországban, Máltán, Horvátországban) van alternatíva nélküli kötelező hittan. Szinte évről évre változik a kép. (Például Írországban még nemrégén kötelező volt a hittan, ma már az ír állami oktatási rendszer egyáltalán nem tartalmaz vallási oktatást, vallásórát, ehelyett Civic, Social and Political Education nevű tantárgyat tesz kötelezővé.) A különböző európai országokban nagyon eltérő módon viszonyulnak az egyházak és a hívők a hittan alternatíváihoz, melyeket olykor ellenségnek, másutt csak ellenfélnek, legyőzendő versenytársnak tekintenek, ám ma már akadnak egészen más álláspontok is egyházi berkekben. A hittan alternatívái között három tantárgy szerepel leggyakrabban: (a) a tucatnyi országban előforduló Etika, (b) a világnézetileg semleges Vallásismeret, Vallástan (melyben Biblia-ismerettől vallástörténetig több minden benne foglaltatik), (c) a Társadalomismeret és/vagy a Polgári ismeretek.

Nagyon fontos különbséget tenni egyfelől a hittan, valamint a vallástan, vallásismeret között, másfelől a sok helyen nem szerencsésen „vallásoktatásnak” nevezett tantárgy tartalmát tisztázni. Akárhogy is, a hittan, a katekézis – még akkor is, ha magában foglal tágabb vallásismeretet és vallástörténetet is – a vallási élet, a hitélet része, mely (eltekintve a felekezeti hittan kísérletektől) az esetek legnagyobb részében egyes vallások, egyházak ügye; ezzel szemben a vallástan, a vallásismeret részben egyfelől a tudományé, másfelől az oktatásügyé. Hogy egy egyértelmű legyen, Angliában a „religious instruction”-t használják a felekezeti hittanra, a „religious educations” a mindenkire szóló általános vallásismeretre. Mivel voltak határátlépési kísérletek – például Dániában, hogy amikor a dán kormány a kötelező tárgyaként szereplő vallásoktatásnak erőteljesebb keresztyén-ség-ismeret jelleget akart adni – az Európai Unió újból és újból kénytelen érvényesíttetni a világvallásokra kiterjedő vallásismerettel kapcsolatos irányelveit: a hittan csak fakultatív tárgy lehet, kötelező vallásoktatás kereté-

ben nem csak a különböző vallások, hanem a nem vallásos világnézetekről is szó kell essék, a világi vallásoktatás ajánlott alternatívái a vallástan és a vallástörténet mellett a filozófia, az etika és a polgári nevelés.

A mindenki számára kötelező tárgyak között az erkölcsi és a társadalomismereti tematikához tartozó tárgyak a leggyakoribbak, de akadnak szép számmal olyan „több dimenziós” (multidiszciplináris) tantárgyak, mint az Etika és vallás (Svájc és Portugália), Morális és polgári nevelés (Franciaország), Életfilozófia és etika (Finnország), Lelki jelenségek (Hollandia), Személyiség, társadalmi- és egészségnevelés (Nagybritannia, Írország), Személyes és társadalmi fejlődés, Élet és munka (Észak-Írország), Jogi és vallási nevelés (Észtország). Jól érzékelhetően tipikusak nyugat-európai jelenségről van szó.

Kontinensünk ember-, erkölcs-, társadalom- és vallásismeret kínálatának komoly erőssége a sokáig monopol vagy hegemón helyzetben lévő hittan alternatíváinak kidolgozása, különös tekintettel a „világi” etikára és a „semleges” vallástanra. Másik nagy erőssége a demokratikus beállítódású, más kultúrák és nézetek iránt érdeklődő, nem csak toleráns, hanem elismerő, megértő polgár nevelése. A harmadik a komplexitásra törekvés, amely nem csak a „több dimenziós tárgyakban”, hanem a keresztmetszet témákban is megmutatkozik. A negyedik pedig az olyanfajta gyakorlatközelség, ami például a norvég modellben mutatkozik meg, ahol az etikai és a „semleges” vallási nevelés keretében a diákok nem csak különböző vallási és filozófiai rendszerek életfelfogásával ismerkednek meg, hanem ezek gyakorlatával is, amikor különböző szociális és egyházi intézményeket látogatnak meg (Walterová, 1994).

Nyilvánvaló azoknak az európai elképzeléseknek a gyengéje, melyek valamely témakör monopol- vagy hegemón-helyzetével és fontos tematikák feltűnő hiányával jellemezhetők. Túl elvont vagy éppen életidegen elképzelés alig akad, gyakoribb viszont a gyakorlatközelség erényét túlzásba vivő pragmatizmus. Olyan oktatási programokban, amelyekben nem jelennek meg a „több dimenziós” tárgyak, gyakran reflektálatlan marad erkölcsi és/vagy filozófiai szempontból az ember és a társadalom működésének bemutatása. Meglehetősen problematikusnak vélem – az elsőre roppant demokratikusnak tűnő – választhatóságot. Először is azért, mert több helyen nem is annyira a diák vagy a szülő választ, hanem az erőteljes ideológiai és politikai hatásoktól befolyásolt iskola, vagy pedig a „többség dönt” elve alapján a hittan alternatíváját választó kisebbség valamiféle hátrányt szenved. Emellett nézetem szerint akár az egyik, akár a másik alternatívát választják is a tanulók, a legtöbb esetben a nyereségek mellett veszteségekkel is számolniuk kell. Kissé leegyszerűsítve: a hittanos gyerek kimarad az emberi és társadalmi jelenségek szélesebb és alaposabb megismeréséből, valamint a másféle vallási és erkölcsi rendszerek megismeréséből; a hittan alternatíváját választók pedig – hacsak nem éppen a „semleges” vallástan az alternatíva – a vallásismeretből. A nagyobb veszteség rendre a hittant választókat éri (Kamarás, 2009).

### *A hazai erkölcsoktatás helyzetének alakulása*

Megjelenésekor a magyar innováció szinte egyedálló volt Európában kötelező jellegével, komplexitásával, a leíró és normatív embertudományok összehangolásával. Abban az időben még Európában sokkal inkább jellemző volt a hittan uralkodó helyzete, s jóval kisebb arányban jelent meg mind az Etika, mind a „semleges” Vallástan, mind pedig a „több dimenziós tárgyak”. Míg Európában a kétezres években erősödött az ember-, erkölcs- társadalom- és vallásismeret jelenléte az oktatásügyben, hazánkban 2001 és 2010 között jelentősen gyengült, annak ellenére, hogy ebben az időszakban kezdődött el az egyetemi szintű tanárképzése. Az előző FIDESZ-kormányzat idején azonban teljesen váratlanul egyharmadára csökkent a tárgy óraszám (csupán a hetedik és tizenegyedik évfolyamokon maradt meg, ráadásul hetedikben modul-tantárgyra lefokozva össze lehetett vonni, vagyis „megőrizve megszüntetni”), és ezzel az ember a magyar közoktatás egyik legjelentéktelenebb epizodistájává alacso-

nyodott. Hiába harcolt érte a szakma (az ember- és erkölcsstan tanárok szakmai közössége vagy a tantárgy tanítására képző tanszékek munkatársai) és a tantárgyunkat erkölcsileg támogató embertudományokat művelő tudósok, a következő két kormányzat nem szíveskedett helyreállítani a tantárgy becsületét (óraszámát, presztízsét). A jobb sorsra érdemes magyar találmány fokozatosan rosszabbodó helyzetének következtében 2010-re ebben e tekintetben Európa perifériájára kerültünk. Ennek oka elsősorban a tantárgy óraszámának minimálisra csökkenése, más tárgyakkal való összeolvaszthatósága (és ennek általánossá váló gyakorlata), jó néhány esetben a tárgy teljes mértékű – ami természetesen törvényellenes szabotázsnek tekinthető – kiiktatása. Másképpen: az innováció egyre inkább már csak papíron élt, a gyakorlatban csak vegetált (*Géczi és Kamarás, 2007*).

Ahol szabályosan (tehát betartva a minimálisan előírt nevetségesen alacsony óraszámot) működött a tantárgy (tehát hetedik és tizenegyedik évfolyamon heti egy órában), ott sem tudta rendesen befutni pályáját, hiszen például a nemiség, szerelem, házasság, család témakörre fél év helyett csak három óra jut, és az egyes témák alapos átbeszélésére, kikutatására, szerepjátékban való átélésére és „gyakorlására” sem igen jut idő. Ennek a visszafejlődésnek okát elsősorban a magyarországi felemás modernizációnak a rendszerváltás utáni folytatódásában látom, nevezetesen abban a rendszerváltás előtti pseudo-szocializmus után egy pseudo-kapitalizmus következett, miközben a még gyenge minőségi kereszténydemokrácia, szociáldemokrácia és liberalizmus nem tudta megfelelőképpen elűzni a feudalizmus vissza-visszatérő kísérteteit, nem tudtak megfelelő érték-alternatívát állítani a biztonságélvű fogyasztói pragmatizmusnak.

Egy szó, mint száz, az ember- és erkölcsstan (mely igazi hungarikum volt, ugyanis szó szerint nincs párja ennek a modellnek máig széles e világon) nem lehetett próféta saját berkeiben. Pedig közben sorra jelentek meg ember- és erkölcsstan tantervek, tanmenetek, tankönyvek, tantárgypedagógiai írások és egyéb oktatási segédletek, megindult az ember- és erkölcsstan tanárképzés (elsőnek a Pannon Egyetem Antropológia és Etika tanszékén).

### *A jelenlegi helyzet*

Az új Nemzeti Alaptanterv és az új kerettanterv sajnos eléggé felemás módon teremtett új helyzetet. Először is a középiskolában egyfelől nem emelkedett az eddigi rendkívül alacsony óraszám, másodsor „kilótték” mellőle a társadalomismeret, melynek művelését az Unió nyomtatékosan szorgalmazza, harmadszor, nagyon szerencsétlenül és félrevezető módon *Etikának* nevezték el ezt a többdimenziós tantárgyat. Az általános iskolában rendkívül örvendetes módon megnőtt az óraszám (elsőől nyolcadikig heti egy órában), de – a szakma tiltakozása ellenére – igen szerencsétlenül (a pedagógust, a szülő, a diákot és a médiát félrevezetve) *Erkölcstannak* nevezték el. A másik szerencsétlen döntés a tárgy kötelezően választhatósága, vagyis az erkölcsstan vagy hittan alternatíva, ami kifejezetten hátrányos helyzetbe hozza a hittant választó diákokat, mert eképpen a hittanos kima rad nem csak az ember- és társadalomismeretből, hanem még a vallásismeretből is.

Ami azonban a legfontosabb, hogy ennek szerencsétlen elnevezett tantárgynak multidiszciplináris jellege lényegét tekintve megmaradt, ugyanis a szakmának és a civil kurázsinak (ebben leginkább *Lányi András* jeleskedett) komoly harcok árán végül is sikerült megvédeni a tantárgy eddigi tartalmát és szerkezetét, méghozzá úgy, hogy jelentősen megnövekedett benne a vallásismeret. Ami a hittan és erkölcsstan kötelezően választhatóságát (és így óhatatlanul is szembeállításukat) illeti, ez nem csak a hittanosok hátrányba kerülése miatt rendkívül szerencsétlen, hanem azért is, mert ez az eléggé erőltetett elképzelés korántsem találkozik sem az egyházak, sem az egyháziak, sem a hívó szülők és diákok elképzeléseivel. Az elmúlt évben ehhez a témához kapcsolódó kérdésekkel felkeresett 180 prominens keresztény közül 150-en válaszoltak (fele-felerészben világiak és egyháziak, utóbbiak között tizenhárom püspök), és a válaszolók háromnegyed része (közülük kilenc püspök is!) kifejezetten

nem tartotta jó megoldásnak a kötelezően választhatóságot, ehelyett a mindenkinek kijáró, vallásismerettel kibővült ember- és erkölcsstan és a fakultatív hittan mellett voksolt (*Kamarás, 2012*).

## Zárszó

---

A *Mester és Margaríta* szerzője szerint a legnagyobb bűn a gyávaság, vagyis az értékek melletti kiállás elmulasztása. Ez a vétke a regénybeli (és feltehetően a bibliai) Pilátusnak, aki felismeri az értéket a regénybeli Jézusban, de vazallusága elbátortalanítja, és ez a bűne a regénybeli moszkvaiaknak is (a harcos ateistákkal egyetemben), és ez a bűne még a regénye témájának megválasztásával igen nagy bátorságot mutató Mesternek is, aki meg-inog mind regénye, mind szerelme vállalásában. Ha a gyávaság a legnagyobb bűn, akkor a legnagyobb erény a bátorság, gondolhatnánk. Van-e, lesz-e bátorsága (és ami ehhez még kell: igazságossága és okossága) pedagógusainknak az iskolai lelki erőművek felépítéséhez és üzemeltetéséhez? Jó néhány iskola ma még akkor sem vállalja szívből a lelki erőművet, az erkölcsről való diskurzust, az erkölcs tanítását, ha ez szigorú szakfelügyelet mellett kötelező, hanem megmarad inkább információ-központnak, tudásvárnak. Van egy jó lehetőség, egy igazi magyar innováció, az erkölcsi diskurzus számára optimális feltételt teremtő ember- és erkölcsstan. Komolyan vétele vagy elmismásolása, erkölcsi döntés. Az erkölcsi bátorságot erősítő ember- és erkölcsstan felvállaláshoz, oktatásához és oktatásának a megtanulásához erkölcsi bátorság szükségeltetik. A minőség, szabadság és felelősség iskolája ehhez elég jó peremfeltételnek látszik. Ma már jó néhány iskola ilyennek szeretné hinni magát. Hogy ténylegesen ilyenek lehessenek, ahhoz túl kell lépni e mai kocsmán, az értelemig és tovább.

## Szakirodalom

---

1. Bandura, A. (2002): Selective Moral Disengagement on the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education* Vol. 31. No. 2.
2. Bábosik István (1997): Egy optimális nevelési modern körvonalai. In: Bábosik István (szerk.) *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest.
3. Géczi János és Kamarás István (2007): Emberismeret az útvesztőben. (Beszélgetés Kamarás Istvánnal) *Új Pedagógiai Szemle*, 69–106.
4. Géczi János és Kamarás István (2010): Honnan hová, embertan? *Nagyítás*. 20. 4–5.
5. Heller Ágnes (1994): *Általános etika*. Cserépfalvi, Budapest.
6. Hoffmann, M. L. (1999): Empátia, társas kogníció és morális cselekvés. In: Kulcsár Zsuzsanna (szerk.): *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 43–70.
7. Horánszky Nándor (1995): Erkölcsi nevelés – vallásoktatás – etikaoktatás. In: Kelemenné F. Márta (szerk.): *Támasz és talpkő (Tanulmányok az erkölcsstan tanításához)*. Református Kálvin Kiadó, Budapest. 133–154.
8. Jenkins, Jennifer és Oatley, Keith (2001) *Érzelmek*. Osiris, Budapest.
9. Kamarás István (1992): „Értéksemlegesség” vagy értékekben gazdag iskola? *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 38–40.
10. Kamarás István (1996): Tanítható-e az erkölcs? *Iskolakultúra*, 1. 3–14.
11. Kamarás István (2000): Változatok az erkölcsstanra. *Iskolakultúra* 1. 87–90.
12. Kamarás István (2002): Erkölcsstan taní-tani. *TANÍ-TANI*, 20–21. 32–41.
13. Kamarás István (2009): Emberismeret és etika nálunk és más nemzeteknél. *Iskolakultúra*, 10. 125–132.
14. Kamarás István (2011): Pedagógiai etikai bevezető. *Iskolakultúra*. 11-12. 49–55.
15. Kamarás István (2012): Javítható-e az „erkölcsstan vagy hittan” elképzelés? *Új Pedagógiai Szemle*, 4–6. 78–91.
16. Kárpáti Andrea (1997): A befogadásra és az aktivitásra épülő nevelésifolyamat-koncepciók. In: Bábosik István (szerk.) *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest. 86–115.
17. Kohlberg, L. (1976): Moral stages and moralisation: The cognitive-developmental approach to socialization. In: Gosli, D.A. (ed.): *Moral development and behavior*. Holt, Rinehart and Winston, New York. 31–53.
18. Kulcsár Zsuzsanna (1999): Bevezető. In: Kulcsár Zsuzsanna (szerk.): *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11–40.
19. Lukács László (2010): *Valláspedagógia*. Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola
20. Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER, Budapest.
21. Mészáros György (2005): Keresztény pedagógia. *Mester és tanítvány* 5. 44–52.

22. Molnár Mária (1997): Az irányított nevelés és a szabad nevelés dilemmája. In: Bábosik István, (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest. 63–85.
23. Nagy Péter Tibor (1991): Erkölcsstan vagy értéksemlegesség az iskolában? *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 3–10.
24. Nyíri Tamás (1988): *Alapvető Etika*. Pázmány Péter Hittudományi Akadémia Levelező Tagozat, Budapest.
25. Nyíri Tamás (2004): *Lelkünk démonai és angyalai*. Egyházfórum. Budapest.
26. Oelkers, Jürgen (1998): *Nevelésetika*. Vince Kiadó, Budapest.
27. Orosz László (1991): Humanista etika és valláserkölcsei nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 3–11.
28. Schaffhauser Ferenc (1997): Nevelési célok a XX. századi pedagógiában. In: Bábosik István, (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest. 43–62.
29. Somogyi Zoltán (1984): *Az erkölcsi értékek világa*. Magvető, Budapest.
30. Szabó Pál Tivadar (1994): *Erkölcstani vázlatok*. IKVA, Budapest.
31. Szekszárdi Júlia (1995): *Utak és módok. Pedagógia kézikönyv a konfliktuskezelésről*. Iskolafejlesztési Alapítvány – Magyar ENCORE, Budapest.
32. Szekszárdi Júlia (2001): A konfliktuskezelés gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 86–103.
33. Szekszárdi Júlia (2002): *Konfliktusok pedagógiája*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
34. Szekszárdi Júlia és Horváth H. Attila (2004): *Útkeresés a labirintusban*. Veszprémi Egyetem, Pedagógia-Pszichológia Tanszék, Veszprém.
35. Szekszárdi Júlia (2008): *Új utak és módok*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
36. Szekszárdi Júlia – Horváth H. Attila és Simonfalvi Ildikó (2005): Hogyan döntenek a serdülők erkölcsi problémahelyzetekben? *Pedagógusképzés*, 4.
37. Szűcs Ferenc (1995): Lehet-e erkölcsöt tanítani? In: Kelemenné F. Márta (szerk.): *Támasz és talpkő (Tanulmányok az erkölcsstan tanításához)*. Református Kálvin Kiadó, Budapest 125–132.
38. Váriné Szilágyi Ibolya (1994): *Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből*. Scientia Humana, Budapest.
39. Walterová, E. (1994): *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektívě*. Masarykova univerzita: Centrum pro další vzdělávání učitelů, Brno.