

## Irodalom

Deutscher, I. (1990): *Sztálin*. Európa Könyvkiadó, Budapest.  
 Hangay Zoltán (1991): *A pápák könyve*. Trezor Kiadó, Budapest.  
 Kákósy László (1979): *Ré fiai*. Gondolat Kiadó, Budapest.  
 Kálmán Béla (1989): *A nevek világa*. Csokonai Kiadó, Debrecen.  
 Kertész István (2000): *Hellénisztikus történelem*. MTA História Könyvtár, Budapest.  
 Krausz Tamás (2008): *Lenin. Társadalomelméleti rekonstrukció*. Napvilág Kiadó, Budapest.

Oppenheim, L. (1982): *Az ókori Mezopotámia*. Gondolat Kiadó, Budapest.  
 Ormos Mária (1997): *Hitler*. Polgár Kiadó, Budapest.  
 Potulska, H. (2006): *A szó és a rendszer*. <http://szkholion.unideb.hu/skhmap/sub/ptlsk/doc>  
 Swiderkowna, A. (1981): *A hellenizmus kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

**Ujlaky István**

Kecskemét, Bányai Júlia Gimnázium

## Emberismeret és etika nálunk és más nemzeteknél

*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, milyen gyógyírt az európai oktatás? Nos, ebben a tekintetben rendkívül tarka kép tárul elénk. Olybá tűnhet, mintha eléggé különböző történelmi korszakokat és kultúrákat képviselnének akár csak az Európai Unió országai.*

**E**gy biztos: ebben a tekintetben a pedagógiai praxisból – legalábbis elsőre – eléggé nehéz uniós alapelveket kiolvasni. (1) Ráadásul jó néhány országon belül sem egyetemes a gyakorlat; nemcsak az állami, a különböző vallású és felekezeti egyházi, az alapítványi és magániskolákban eltérő a helyzet, hanem eltérőek az elvek és gyakorlatok az adott ország különböző tartományában, de sok helyütt még az azonos iskolatípus egyes iskoláiban is. (2)

### A hittan szemszögéből nézve

Az emberismeret és etika helyzete nagyon különbözik a vallásos nevelés (nevezetesen a hittan) erősebb vagy gyengébb, monopol, hegemón, egyenlő vagy félreszorított pozíciója tekintetében. Ebben a vonatkozásban jelentős változások történtek a legutóbbi negyedszázadban is. Ma már csak néhány országban (Görögországban, Írországban, Máltán, Horvátországban) van alternatíva nélküli kötelező hittan. Egy évtizede még a már akkor is leginkább elvilágiasodott Skandináviában is kötelező volt az akkor még a lutheránus államegyház szelleméhez igazodó vallásoktatás. Igaz, itt is lehetőség volt arra, hogy a hittan alól lelkiismereti alapon felmentést kérők (és ide tartozott már akkor is több országban a tanulók nagyobb része) ugyancsak mint kötelező tárgyat más vallású hittant vagy nem vallási alapon álló, „semleges” Humanista etikát, Világi etikát tanuljanak. Hasonló volt (és részben ma is ilyen) a helyzet például Ausztriában, Németországban, Írországban, Görögországban és Törökországban.

Természetesen elsősorban olyan országokban működik még az alternatíva nélkül kötelező hittan, ahol a lakosság túlnyomó vagy jelentős többsége vallásos, ahol az egyházak kezén van az iskolák jelentős része (mint például Írországban), de ezeken kívül ott is,

ahol ugyan már komolyabb mértékben megindult az elvilágiasodás, de vagy a kulturális szokások, vagy az éppen hatalmon lévő (elsősorban kereszténydemokrata színezetű vagy nacionalista) politikai erők hatalma védi még a hittan monopol vagy hegemón helyzetét. Az is fontos szempont, hogy a nyugati demokráciákban – Berger (2008) terminológiájával – a hívőkkel szemben közömbös szekulárisok vagy a vallási tanokhoz polemikusan, a polgári demokráciához nehezen alkalmazkodó vallási fundamentalizmushoz kritikusan viszonyuló szekularisták befolyása erősebb-e. Mindezek a tényezők arra is befolyással vannak, hogy a társadalom mekkora része él a kötelezően választható hittan lehetőségével. Így például a legerősebben szekularizálódott országok közé tartozó Dániában a hét-éveseknek 10, a tízéveseknek 4 százaléka vesz részt hit- és erkölcs- és hittan-oktatásban (Kosová, 2005). Lettországból már a diákoknak több, mint fele kíván világi nevelést olyan tárgyak keretében, mint a nemzeti kultúra, etika és pszichológia (Hanesová, 2006, 72–74.). Luxemburgban viszont az általános iskolában a diákok 85, középiskolában 65 százaléka jár hittanra (Hanesová, 2006, 75.), Lengyelországban (Európa egyik legvallásosabb országában) pedig még a tanulók döntő többsége a hittant választja. Néhány országban, így például Ausztriában is nagyobb arányban választják a felkínált kötelezők közül a hittant, mint ahányan az érintett korosztályból vallásgyakorlók. Így volt ez hazánkban is a rendszerváltozást követő néhány évben.

A hittan alternatíváját (ekvivalensét) képező tárgyakat választani óhajtó tanulókra több helyen (például Ausztriában és Szlovákiában az Etikát választókra) ilyen-olyan, világnézet- és/vagy politikai indítékú nyomást közvetít az iskolai vezetés. 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. Egy hitoktatásért felelős osztrák evangélikus egyházi vezető azzal érvel, hogy „a kötelező etikaórák azért lennének jók, mert így azok a tanulók is párbeszédet tudnának folytatni különböző etikai kérdésekről, akik nem járnak hittanra” (Ausztriában..., 2008). A berlini lakosság körében végzett felmérés szerint a város lakosainak nagy többsége (84 százaléka) véli úgy, hogy a különböző felekezetekhez tartozó gyerekek közös etikaoktatáson vegyenek részt, szemben a hittan-pártiakkal. Az egyik svájci kantonban pedig az egyházak felajánlották a heti két hittanóra egyikét az államnak etikaoktatás céljára (Holloni, 2008).

A hittan alternatívái között három tantárgy szerepel leggyakrabban, ezek közül is kiemelkedik a tucatnyi országban (3) előforduló Etika. Fontosnak tartom megemlíteni, hogy ezek között van erőteljesen szekularizált ország (Norvégia), van túlnyomórészt katolikus ország (Ausztria, Litvánia, Luxemburg), protestáns állam (Anglia, Németország), és ide sorolható Lengyelország is mint Európa legvallásosabb országa. A másik gyakoribb alternatíva (Észak- és Nyugat-Európában, Finnországban és Svédországban) a világnézetileg semleges Vallásismeret, Vallástan, melyben Biblia-ismerettől vallástörténetig több minden benne foglaltatik. Ezekben az országokban a kormányok és az oktatási hatóságok úgy gondolják, hogy lakosaiknak állampolgári jogon jár valamiféle vallásismeret, akár hittan, akár „semleges” vallástan formájában. A harmadik gyakori kötelezően választható ekvivalens tantárgy típus a Társadalomismeret és/vagy a Polgári ismeretek (Olaszországban, Spanyolországban, Szlovéniában (4)). Ezekon kívül még alternatív tárgyként szerepel például Németországban a Filozófia gyermekeknek, Szlovéniában (5) a Polgári ismeretek és etika.

A hittan számára (légyen az kötelező, kötelezően választható vagy nem kötelezően választható (6)) természetesen a nem ekvivalens tantárgyak is komoly kihívást jelenthetnek, különösképpen a világnézetileg semleges Vallástan, mely Cipruson, Dániában, Szlovéniában és Nagy-Britanniában kötelező tárgy. Az adott társadalmi-kulturális struktúrán és az általa fomált iskolaügyön kívül természetesen mind a katekézis alternatíváiként kínált tárgyak, mind pedig az egyéb világnézetileg jellegetű tárgyak hatással vannak a

hittanra, és helyenként komoly változásokat eredményeznek a tárgy struktúrájában, tartalmában, célkitűzéseiben és módszereiben. Az utóbbi évtizedben erősödött fel az a folyamat, melynek keretében a különböző vallású és felekezetű hittanokban megjelenik a többi vallás és felekezet történetének és tanításának bemutatása a dialogikus szemlélet jegyében. Így például 2003-tól az olaszországi katolikus hittan célkitűzései között szerepelnek (általános és középiskolában egyaránt) az élet alapvető kérdései, a nem-keresztény vallások és az ökumenikus mozgalmak, más vallási nézetek és etikájuk teológiai

---

*Az utóbbi évtizedben erősödött fel az a folyamat, melynek keretében a különböző vallású és felekezetű hittanokban megjelenik a többi vallás és felekezet történetének és tanításának bemutatása a dialogikus szemlélet jegyében. Így például 2003-tól az olaszországi katolikus hittan célkitűzései között szerepelnek (általános és középiskolában egyaránt) az élet alapvető kérdései, a nem-keresztény vallások és az ökumenikus mozgalmak, más vallási nézetek és etikájuk teológiai megértése, valamint a velük való párbeszéd. A görögországi ortodox hittan keretében is tanulnak más vallásokról és világnézetekről, valamint a tematikában szerepel még a kölcsönös tolerancia, a vallásszabadság, etikai kérdések, valamint a görög társadalmi élet néhány vonatkozásának vallási reflexiója is.*

---

B1 típus (ez a leggyakoribb): a kötelezően választható hittan alternatívája az Etika, a többi tematika másodlagosan, gyengén jelenik meg (Belgium, Csehország, Litvánia, Lengyelország, Németország (8), Szlovákia). Tipikus formáció Közép- és Kelet-Közép-Európában.

B2 típus: a kötelezően választható hittan alternatívája az Etika, de ezenkívül erőteljesen megjelenik a társadalmi és a polgári tematika is (Ausztria, Luxemburg, Románia, Szlovénia).

megértése, valamint a velük való párbeszéd (Hanesová, 2006, 99.). A görögországi ortodox hittan keretében is tanulnak más vallásokról és világnézetekről, valamint a tematikában szerepel még a kölcsönös tolerancia, a vallásszabadság, etikai kérdések, valamint a görög társadalmi élet néhány vonatkozásának vallási reflexiója is.

### **A vallási, emberi, erkölcsi, társadalmi és állampolgári tematikák tantárgyi megjelenésének főbb típusai**

Ezek a tematikák, mint az előző fejezetből már érzékelt lehetett, meglehetősen eltérő struktúrákat alkotnak Európa különböző államaiban. Az alábbiakban a négy blokkot alkotó tizenegy csoportot tekintem át.

A típus: fontos jegye a kötelező hittan.

A1 típus: a kötelező és domináns hittannak egyfelől nincs alternatívája, másfelől az egyéb tematikák csak másodlagosan, gyengén (7) jelennek meg (Málta és Horvátország).

A2 típus: a kötelező hittannak nincs alternatívája, de erőteljesen képviselve van a társadalmi és a polgári tematika (Görögország, Írország, Olaszország, Spanyolország). Tipikus formáció jelentős mértékben vallásos és katolikus országokban.

B típus: jellemző jegye a kötelezően választható hittan és alternatívája. Természetesen nagy különbségek tapasztalhatók abban a tekintetben, hogy a tanulók mekkora hányada választja a kötelezően választható egyikét-másikát.

B3 típus: a kötelezően választható hittan alternatívája az Etika, de ezenkívül erőteljesen megjelenik a társadalmi és a polgári, valamint vallási tematika (9) (Anglia, Finnország, Portugália).

B4 típus: a kötelezően választható hittan alternatívája a semleges Vallásismeret (Észtország, Lettország).

C típus: jellegzetessége a társadalmi és a polgári tematika erőteljes megjelenése.

C1 típus (szintén eléggé gyakori): a társadalmi és polgári tematikán kívül hangsúlyosan megjelenik az erkölcsi és a vallási tematika is (Dánia, Franciaország, Hollandia, Norvégia, Svájc). Tipikus formáció Nyugat- és Észak-Európában és protestáns országokban.

C2 típus: a társadalmi és polgári tematikán kívül hangsúlyosan megjelenik a vallási tematika (Ciprus és Svédország).

C3 típus: a társadalmi és polgári tematikán kívül hangsúlyosan megjelenik az etikai tematika (Bulgária).

C4 típus: a társadalmi és polgári tematika domináns (Oroszország, Románia (10)).

D-típus: mind a hittan, mint különböző alternatívái szabadon választhatók (11) (Szerbia).

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), Személyiségi, társadalmi és egészségnevelés (Nagy-Britannia, Írország), Személyes és társadalmi fejlődés, Élet és munka (Észak-Írország), Jogi és vallási nevelés (Észtország). Jól érzékelhetően tipikus nyugat-európai jelenségről van szó.

Természetesen ez a tipológia meglehetősen formális, jócskán finomítja a tantárgyközi „keresztmetszet-tárgyak” különböző mértékű és súlyú megjelenése a különböző nemzeti, regionális és helyi tantarvekben, melyek között rendre megjelenik az etikai tematika is. Még tovább árnyalja a képet az, hogy a különböző státusú tárgyak mely évfolyamokon és mekkora terjedelemben (óraszámban) vannak képviselve.

Ebbe a tipológiába meglehetősen nehezen illeszhető be a magyarországi koncepció és gyakorlat. Akár a NAT1-ben (*Nemzeti alaptanterv*, 1998, 32–36.) szereplő Emberismeret nevű műveltségi terület, akár a NAT2-ben (*Nemzeti alaptanterv*, 2003, 62.) megjelenő Ember és társadalom elnevezésű műveltségi terület, akár pedig a központi kerettanterv (*Az alapfokú nevelés*, 2000) alapján kialakított, különböző neveken (Embertan, Emberismeret, Emberismeret és etika, Ember- és erkölcsismeret, Ember-, erkölcs- és társadalomismeret, Ember- és társadalomismeret, etika) előforduló, de nagyjából azonos tartalmú tantárgyak eléggé sajtóságosnak bizonyulnak. A magyarországi modell lényege a leíró embertudományok (lélektan, szociológia, kulturális antropológia, pöliológia, ökológia) és a normatív embertudományok (etika, filozófiai antropológia) egymásra épülése, ötvözete, szerves egysége. Másképpen fogalmazva: az ember és társadalom működése a magyarországi modellben nem marad leíró, pragmatikus szinten, hanem erkölcsi és filozófiai nézőpontból reflektált (12). Mindennek eredményeképpen elkerülhetők mind a pszichologizálás, mind a szociologizálás, mind a moralizálás rövidre záró redukciói. Azért is nehéz tipológia-rendszerünkben ezt a sajátosan magyar pedagógiai innovációt elhelyezni, mert (a) ez a tárgy hazánkban kötelező, (b) erőteljesebben megjelenik benne a lélektani és filozófiai dimenzió, mint a legtöbb európai országban, (c) a hazai Ember és társadalom műveltségi területen és az ide tartozó tantárgyakban sem a társadalmi-polgári, sem az erkölcsi tematika nem olyan erős, mint a legtöbb helyen másutt. Találmányunk legközelebbi európai rokonait a „több-dimenziós” tárgyak között találhatjuk meg. (13)

### Az európai elképzelések erősségei és gyengéi

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, nemcsak toleráns, hanem elismerő, megértő (14) polgár nevelése. A harmadik a komplexitásra törekvés, amely nemcsak a „többdimenziós tárgyakban”, hanem a keresztmetszeti témákban is megmutatkozik. A negyedik pedig az olyanfajta gyakorlatközeliség, ami például a norvég modellben mutatkozik meg, ahol az etikai és a „semleges” vallási nevelés keretében a diákok nemcsak különböző vallási és filozófiai rendszerek életfelfogásával ismerkednek meg, hanem ezek gyakorlatával is, amikor különböző szociális és egyházi intézményeket látogatnak meg (Walterová, 1994). A finnországi Etikai nevelésben egyaránt fontos – az individuális és a közösségi szempontok finom egyensúlyára ügyelve – a kritikus gondolkodás formálása, a kommunikációs tréning, a konkrét szituációk elemzése és a szociális együttműködés gyakorlása. Az etikai témák magukba foglalják az egészséges életstílust, az etikettet, a természeti környezetért való felelősséget, az önmaunkért és az élővilágért viselt felelősséget (Fridrichová, 2008).

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 a gyakorlatközeliség erényét túlzásba vivő pragmatizmus. Olyan oktatási programokban, amelyekben nem jelennek meg a „többdimenziós” tárgyak, gyakran reflektálatlan marad erkölcsi és/vagy filozófiai szempontból az ember és a társadalom működésének bemutatása.

Meglehetősen problematikusnak vélem az elsöre 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 gyerekek 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 hittan választókat éri. (Természetesen csak akkor, ha nincs az alternatívákat kínáló rendszerben mindenki számára kötelező önálló Etika; márpedig ez eléggé ritka. Nemrégén egy nemzetközi konferencián (15) cseh, szlovák és osztrák kollégák csodálkozva és irigykedve hallgatták előadásomat, legalább annyira irigyelve a mi Ember- és erkölcsismeretünk kötelező voltát, mint „többdimenziós” gazdagságát.

### A hazai Emberismeret és etika erősségei és gyengéi

Megjelenésekor a magyar innováció szinte egyedülálló volt Európában kötelező jellegével, komplexitásával, a leíró és a normatív embertudományok összehangolásával. Abban az időben még sokkal inkább jellemző volt a hittan uralkodó helyzete, s jóval kisebb arányban jelent meg mind az Etika, mind a „semleges” Vallástan, mind pedig a „többdimenziós tárgyak”. Míg azonban Európában az utóbbi tíz évben erősödött az ember-, erkölcs- társadalom- és vallásismeret jelenléte az oktatásügyben, hazánkban jelentősen gyengült, annak ellenére, hogy ebben az időszakban kezdődött el az egyetemi szintű tanárképzés. Mára – e jobb sorsra érdemes magyar találmány helyzetének fokozatos rosszabbodása következtében (16) – ebben a tekintetben Európa perifériájára kerül-

tünk. Ennek oka elsősorban a tantárgy óraszámának minimálisra csökkenése, más tárgyakkal való összeolvashatósága (és ennek általánossá váló gyakorlata), jó néhány esetben a tárgy teljes mértékű – ami természetesen törvényellenes szabotázsnak tekinthető – kiiktatása. (Géczi és Kamarás, 2009) Másképpen: az innováció mára jobbra csak papíron él, a gyakorlatban csak vegetál (Géczi és Kamarás, 2007).

Ahol szabályosan (tehát betartva a minimálisan előírt, neveléségen alacsony óraszámot) működik a tantárgy (tehát hetedik és tizenegyedik évfolyamon heti egy órában), ott sem tudja rendszeresen 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 az okát elsősorban a magyarországi felemás modernizációnak a rendszerváltás utáni folytatódásában látom, nevezetesen abban, hogy a rendszerváltás előtti pszeudo-szocializmus után egy pszeudo-kapitalizmus következett, miközben a még gyenge minőségű kereszténydemokrácia, szociáldemokrácia és liberalizmus nem tudta megfelelőképpen elűzni a feudáliszmus vissza-visszatérő kísérteteit, nem tudtak megfelelő érték-alternatívát állítani a biztonságélvű fogyasztói pragmatizmusnak.

A „magyar modell” másik gyengesége a „semleges” vallásismeret hiánya. Bármily hihetetlen, egy évvel a rendszerváltás előtt, a nemzeti alaptanterv munkálatainak legelső szakaszában az Ember és társadalom egyik alkotóeleme – a történelem, az erkölcsstan, a filozófia, az önismeret, a társadalomismeret és a háztartástan mellett – még a „semleges” vallástan volt, ami aztán a rendszerváltozás után egyszer s mindenkorra lekerült a napirendről. Csökkentendő valamelyest hiányát, a NAT1 Emberismeretébe egyetlen fejezetként bekerült a Hit, meggyőződés, vallás, a tantárgy tanítására felkészítő egyetemi szakok tantervében pedig fontos helyet kapott (több tantárggyal is képviseltetve) a vallástudomány.

Ha nemcsak papíron maradt volna meg a magyar találmány, hanem a magyar oktatásügy élne is ezzel a lehetőséggel, természetesen akkor is szükség lenne a tárgy állandó „karbantartására”, javítására. Akadna bőven átvennivaló az európai (és természetesen az amerikai (17) és más) oktatási gyakorlatból, amire elsősorban a „többdimenziós” tárgyak kínálnak jó lehetőséget. Olyan új tematikákkal is bővíthetne a mi ember-, erkölcs- és társadalomismeretünk, mint például: multikulturális ismeretek, civil ismeretek, a kritikus gondolkodás jártasságának fejlesztése, az egészséges életmódra nevelés, csakhogy ez ebben a minimálisnál is kisebb óraszámban egyszerűen lehetetlen.

#### Négyféle utópia

Kisebb-nagyobb valószínűséggel reális lehetőségek ezek, rettegetve vagy bizakodva számolni lehet velük.

---

*Bármily hihetetlen, egy évvel a rendszerváltás előtt, a nemzeti alaptanterv munkálatainak legelső szakaszában az Ember és társadalom egyik alkotóeleme – a történelem, az erkölcsstan, a filozófia, az önismeret, a társadalomismeret és a háztartástan mellett – még a „semleges” vallástan volt, ami aztán a rendszerváltozás után egyszer s mindenkorra lekerült a napirendről. Csökkentendő valamelyest hiányát, a NAT1 Emberismeretébe egyetlen fejezetként bekerült a Hit, meggyőződés, vallás, a tantárgy tanítására felkészítő egyetemi szakok tantervében pedig fontos helyet kapott (több tantárggyal is képviseltetve) a vallástudomány.*

---

Az egyik: innovációnk gyors vagy lassú, de észrevétlen eltűnése, akár a meggyászolása vagy mellette való tüntetés nélkül. Nemrégén közoktatásunk egyik felelős vezetője vázolta fel (korántsem megrendülten, hanem tiszta fejjel, tárgyilagosan) ezt a szerinte igencsak lehetséges kimenetelt, éppen akkor, amikor mint az Emberismeret egyik feltalálójaként, a Pannon Egyetem Atropológia és Etika Tanszékének alapítójaként és az Emberismeret és Etika Tanárok Egyesülete nevében segítségét kértem.

A másik: ugyanez és mégsem. Ebben a változatban az Emberismeret és etika egy maroknyi lelkes ellálló (köztük diákok, szülők és tanárok) kezdeményezéseként egy kívülről eléggé reménytelennek látszó, mégis sokakat éltető fellelő/illegális (partizán-) mozgalom formájában él tovább, melyet jobb esetben üldöznek, rosszabb esetben észre sem vesznek.

A harmadik: egy erőteljesen populistá önkonzervatív fordulat után visszaállítják a kötelező hittant, de uniós nyomásra és nyitott egyháziak közbenjárására (akik azzal érvelnek, hogy a Jöistent nem lehet kötelezővé tenni) lehetővé teszik a hittant nem választóknak, hogy az Emberismeret és etikát válasszák. Ez esetben a nem hittanosok számára (akik pedig feltehetően a tanulók felét-kétharmadát tennék ki) a tantárgy jelenlegi óraszámát közel tízszeresére növekedne.

A negyedik: egyszerre csoda és reális utópia. Eszerint talán a világválság sokkhatására, talán uniós készítésre, talán valamelyik hazai vallási vagy politikai ágens „észbecsapása” (esetleg megtérése, megvilágosodása) nyomán olyan helyzet alakul ki, hogy ismét napirendre kerül a magyar iskolákügyben az ember és az erkölcs, és megvalósul a következő – szerintem optimális – többlépcsős modell: (1) mindenkinek adassék állampolgári jogon járó, minden évfolyamon megjelenő, megfelelő óraszámú, a civil, a polgári, a demokratikus és a multikulturális ismereteket és jártasságokat, az egészséges életmódra nevelést, az ökológiai gondolkodást, a kritikus gondolkodás jártasságának fejlesztését is magába foglaló Emberismeret és etika, (2) erre épüljön az ugyancsak mindenki számára, ugyancsak állampolgári jogon járó, legalább egy évfolyamon heti egy órában oktatott vallásismeret, (3) ezekre épüljön – a „gratia supponit naturam” (18) elv alapján – a különböző vallások és felekezetek hittanja, amely (a különböző keresztény felekezetek együttműködése esetén) megalapozható egy ökumenikus Biblia-ismerettel.

A helyzet eléggé reménytelen ahhoz, hogy „csak” reményekedjünk.

### Jegyzet

(1) Igaz, az 1992-es maastrichti szerződés szerint a tagállamok feladata az oktatási rendszerek tartalmáról és megszervezéséről gondoskodni. Az 1993-as *Zöld könyv* már három fő területet jelöl ki: állampolgári nevelés, az oktatás minőségi fejlesztése és a felnőttkorra és munkába állásra való felkészítés. Kétségtől mentesül mindháromnak vannak nevelési, szociális és erkölcsi vonatkozásai. Nem tartalmaz konkrétumokat az 1995-ös *Fehér Könyv* sem, az EU Oktatási Tanácsának 2000-ben megfogalmazott javaslatában viszont már szerepel a fejlesztendő egyéni kompetenciák között a tolerancia, az alkalmazkodó-, együttműködési, problémamegoldó és kockázatvállaló képesség (*Komeneci*, 2001).

(2) A helyzet áttekintéséhez az Eurybase (The Information Database on Education Systems in Europe) adatain kívül nagy segítségemre voltak a besztecebányai Bél Mátyás Egyetem (Univerzita Matej Bela) Etikai és polgári nevelés tanszéke (Katedra etickej a občianskej výchovy) munkatársainak kitünő áttekintő szemléi (*Kosová*, 2005; *Hanesová*, 2006; *Korim és mtsai*, 2008; *Fridrichová*, 2008).

(3) Anglia, Ausztria, Belgium, Luxemburg, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Lettország, Németország, Norvégia, Szlovákia, Wales.

(4) Középkorban.

(5) Általános iskolában.

(6) Ilyen a státusa a hittannak Cipruson, Észtországban, Franciaországban, Magyarországon, Nagy-Britanniában, Olaszországban, Oroszországban, Romániában és Szerbiában.

(7) Csak egy-két évfolyamon, kis órászámú, nem kötelezően.

(8) Ez a fő tendencia, de egyes tartományokban és iskolatípusokban a Filozófia gyermekeknek és ekvilans tárgyat, néhol pedig ezeken kívül más tárgyak is megjelennek.

(9) Semleges vallástan formájában.

(10) A Polgári kultúra mellett 2008-tól kötelező tárgyat A kommunizmus története, melynek keretében etikai és társadalmi problémák is sorra kerülnek.

(11) Választható bármelyik a választékból, mindegyik vagy egyik sem.

(12) Egy nem semleges, de nem is irányzatos, nagyon sokak számára elfogadható konszenzusos etika alapján.

(13) A magyar innovációt a tantervi szabályozás tükrében Homor Tivadar (2008) mutatja be.

(14) „Toleranciára csak olyan világnézetekkel szemben van szükségünk, amelyeket hamisnak tartunk, és olyan életmódbeli szokásokkal szemben, amelyeket nem helyeslünk. Az elismerés alapja nem az, hogy becsüljük ennek vagy annak a tulajdonságnak, teljesítménynek az értékeit, hanem az a tudat, hogy egyenjogú polgárok befogadó közösségéhez tartozunk”, írja J. Habermas (2008)

(15) A besztzercebányai Bél Mátyás Egyetemen (Matej Bel Univerzity).

(16) A műveltségi terület és a tantárgy részletes története Géczy János és Kamarás István (2007) *Emberismeret útvesztőben* című írásából ismerhető meg.

(17) Az amerikai helyzetre egyfelől az igen nagy mértékű, szinte az egyes iskoláig érvényesülő decentralizáltság, másfelől az egyházaknak az etika-oktatással szembeni erős ellenállása jellemző (Poliach, 2008).

(18) A kegyelem a természetre épül.

## Irodalom

*Ausztriában kötelező etikaórákat szeretnének.* (é. n.) [www.evangelikus.hu/nagyvilag/ausztriaban](http://www.evangelikus.hu/nagyvilag/ausztriaban)

*Az alapfokú nevelés-oktatás kerettervei.* (2008) Oktatási Minisztérium, Budapest.

*Eurybase – The Information Database on Education Systems in Europe.* (é. n.) <http://eacea.ec.europa.eu/Eurydice/ressources/eurydice/eurybase.pdf>

*Etikatanítás inkognitóban.* (2009) Géczy Jánossal és Kamarás Istvánnal Gáspár Kinga beszélget. *Mentor*, 5–7.

Falus Katalin (2002): Az emberismeret és etika tantárgy hazai helyzetéről a nemzetközi tapasztalatok tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.

Fridrichová, P. (2008): *Kurikulum etickej výchovy v primárnom vzdelávaní*. Dizertačná práca. Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Banská Bystrica.

Géczy János és Kamarás István (2007): Emberismeret útvesztőben. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 69–106.

Habermas, J. (2008): A szekularizáció dialektikája. 2000, 11. sz. 3–12.

Hanesová, D. (2006): *Náboženská výchova v Európskej únii*. Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica.

Holloni Emma (2008): Etikaóra és hittan a német iskolákban. *Világi Figyelő*, [www.vifi.hu/hir/2008\\_0609](http://www.vifi.hu/hir/2008_0609)

Homor Tivadar (2008): Az embertan- és etikatanítás helyzete a tantervi szabályozás tükrében. *Iskolakultúra*, 3–4. 137–147.

Komenczi Bertalan (2001): Közös európai oktatás-fejlesztési célkitűzések 2001 tavaszán. *Új Pedagógiai Szemle*, 4.

Korim, V. és mtsai (2008, szerk.): *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Banská Bystrica. 9–59.

Kosová, B. (2005): *Primárny stupeň vzdelávania v medzinárodnom porovnaní*. Metodicko-pedagogické centrum, Banská Bystrica.

*Nemzeti alaptanterv. Ember és társadalom.* (1998) Budapest, Korona.

*Nemzeti alaptanterv 2003.* (2004) Oktatási Minisztérium, Budapest.

Poliach, V. (2008): Mravná edukácia za hranicami európskeho kontextu – diskurz v USA v rokoch 1921–2006. In Korim, V. és mtsai (szerk.): *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Banská Bystrica.

Walterová, E. (1994): *Kurikulum. Proměny a trendy v medzinárodni perspektívě*. Masarykova Univerzita, Centrum pro další vzdelávání učitelů, Brno.

**Kamarás István**

Pannon Egyetem,

Antropológia és Etika Tanszék

# A barkochba játék eredetéhez

Scheiber Sándor emlékének

A barkochba, ez az igen-nem feleletekre épülő elmeélesítő játék jó ideje a magyar kultúra része már. Jelenlétét mi sem mutatja jobban, mint hogy a nevéből képzett ige – kibarkochbázza – immár maga is nyelvünk állandósult eleme. Azok is, akik nem játsszák ezt a játékot, ha hallják a nevet, tudják, miről van szó, s a játék logikája, nyugodtan mondhatjuk, a maga nemében paradigmátikus.

A játék három eleme történeti távlatból is fölöttébb érdekes: a neve, a születési „helye” s a benne érvényesülő logika. A név, mint Scheiber Sándor (1977a) tisztázta, a rómaiakkal vívott utolsó zsidó szabadságharc vezetőjének, Bár Kochbának (‘Csillag fia’) a nevéből származik, a játék „föltalálójának” (vagy legalábbis elterjesztőjének) tehát alighanem közük volt a zsidó hagyományhoz. A születési hely viszont – ugyancsak Scheiber kutatásai szerint – valószínűleg Magyarország volt: a játék tehát