

Erkölcstan vagy értéksemlegesség az iskolában?

Ha végigtekintünk a magyar tantárgytörténeten, könnyen kitűnik: az idevonatkozó tárgynak a neve mindvégig hit- és erkölcstan volt. Ne legyünk tehát szemérmesek, nézzünk szembe azzal a ténnyel, hogy az erkölcstan iskolai oktatása – sőt az iskola erkölcsi nevelő funkciójának felemlítése – óhatatlanul összefüggésben áll azzal a vitával, lehet-e, legyen-e hitoktatás az iskolában, illetve akik nem igénylik ezt, mit kapjanak helyette. E kérdést a kulturális kormányzat akkor vetette fel a magyar közvélemény előtt, amikor az önmagukat keresztény-nemzetinek, illetve népnemzetinek deklaráló kormánypártok elsőpró győzelmének hatása alatt volt az ország.

A szakértők és a magyar értelmiség igen jelentős része – érdemes belepillantani a korabeli lapokba – félretolta szakértői énjét, csatasorba állt a fenyegetőnek megélt kurzuspolitika ellen, politikai és ideológiai csatát kezdett a világnézeti szabadság védelmében. A kérdésről ugyanakkor semmiféle szakmai vita nem folyt, beástuk sáncainkat, nem gondoltunk egymás – legalább részleges – meggyőzésére. A hittanpártiak alapvetően egymásnak írtak, akárcsak a hittanellenesek, s e cikkek ún. szakmai érvei a világnézeti azonosság előfeltevéseiből indultak ki, és csak ezen az alapon állhatták meg a helyüket.

A politikai pártok kompromisszuma aztán megmutatta: nem eszik olyan forrón a „hittankását”, az őszi választások pedig azt, hogy a magyar politikai és ideológiai erőter többpólusú. Az eredeti értelemben vett fenyegetettség érzése tehát a liberálisokban is csökkenni kezdett.

Úgy vélem, itt az ideje annak, hogy – világnézeti hovatarozásunkat persze egy pillanatig sem titkolva – szakmai eszmecsérét kezdjünk a hittan és erkölcstan, illetve a vallástörténet iskolai oktatásáról, ennek nehézségeiről. Az eszmecsere módszertana csak interdiszciplináris lehet, hiszen itt egyrészt – tartalmi tekintetben – filozófiai, etikai, vallástörténeti és teológiai kérdésekről van szó, a fogyasztók szempontjából tudásszociológiai, értékszociológiai, vallásszociológiai kérdésekről, az ezzel kapcsolatos lehetséges intézkedéseket viszont csak a politológia, az oktatáspolitikai-kutatás, az oktatásszociológia, az iskolaszervezet-tan felől közelíthetjük meg.

Hitoktatás az iskolában

A fakultatív hitoktatással szemben szakmai szempontból két probléma fogalmazható meg. Az egyik, hogy a többi fakultatív tantárggyal ellentétben nem írhatók pontosan körül azok a szándékok és érdekek, amelyek e tantárgy választására ösztönöznek.

A diákok és szülők százezreinek a fejében ott lehet a tudat: „számon tarthatják ... számíthat ...”, hogy jelentkezzünk-e erre a tantárgyra vagy sem.

Egy hívó pedagógus, tantestület, tanfelügyelő szemében valóban számíthat, hogy kinek mi a vallása, járt-e egyáltalán hittanórára... S mindennek már hatása lehet a

* A tanulmány rövidebb változata elhangzott a Pest Megyei Pedagógiai Intézet „Iskola és erkölcs” című konferenciáján, 1991. április 16-án.

diákok egész iskolai létére. Ugyanakkor az ettől való – számos esetben jogosulatlan – félelem irracionális módon irányíthatja a diákok iskolai tevékenységét, és ezzel objektíve is kihathat a teljesítményükre.

Miközben tehát az oktatási rendszer reformja során arra törekszünk, hogy az eredmények minél objektívebben mérhetők legyenek, az iskolai hittan puszta létével beépítünk egy elfogultságra ösztönző szempontot. Másfelől miközben arra törekszünk, hogy a diákok iskolai választásait az elérhető végeredmény – valamely szakma vagy általános műveltséget tanúsító bizonyítvány – minél tisztábban motiválja, beépítünk egy irracionális, illetve áttekinthetetlen szempontot. Harmadrészt arra törekszünk, hogy az állam és az egyház, a közelet és a hitélet egymástól világosan elváljék – ez az egyházaknak és a liberálisoknak is közös törekvése –, de eközben kiépítjük az újabb összefonódási pontokat.

A felekezeti számontartás veszélyei ellen felhozott érv, hogy a tantestületekben (vagy a felvételi bizottságokban) többféle világnézet, illetve többféle vallás hívei „*lesznek képviselve*”, még nyugtalanítóbb. Annyi kínos lobbyérdek, sőt most már pártérdek mellett csak nem lesz újabb szempont a tanári pályázatok elbírálásakor, az egyetemi vizsgabizottságok összeállításakor ennek mérlegelése? Előfordulhat, hogy a tanároknak – informálisan persze – nyilatkozniuk kell, mely világnézet, mely vallás híveként vehetik őket számításba. Az oktatáspolitikai konszenzussal kialakított tanárpolitika, a tanárok garanciális jogai, a tanárok alkalmazásának irányelvei, az oktatási munkaerőpiacon kialakuló verseny követelménye – csupa olyan szakmai alapérték, amelyet veszélyeztet a két világháború közötti korszakból ismert és oly sokaktól kárhozottat felekezeti arányosság elve...

Az oktatási rendszer világából a konkrét közösségek világába lépve a hitoktatással kapcsolatos választási kényszer megoszthatja az osztályokat, a diákközösségeket, s újratermelheti a magyar társadalom nemkívánatos és a fiatalok körében bizonyíthatóan eltűnő dichotómiáit a népies-urbánus, katolikus-protestáns, hívó-ateista ellentétet.

Az iskola hatékonyságát, a tantárgyi koncentrációt stb. a beépített hittan elkerülhetetlenül rontja. A modern teológia ugyan nem lát ellentétet hit és tudás között, de a konfliktus csak akkor marad el, ha a kétféle szocializáció technikája és egész hatásrendszere a gyermeki psziché különböző szféráira hat: azaz a hitoktatás a templom egész légkörével együtt, a szaktantárgyi ismeretek pedig az iskola légkörével együtt, a családi értékek a család légkörével együtt stb. Senkinek nem jut eszébe, hogy a családi nevelés az iskolában – vagy akár otthon, de iskolai szabályok szerint – történjék, vagy hogy a politikai pártok ifjúsági szervezetei az iskola falai között, az iskolával szervezeti viszonyban fejtsék ki tevékenységüket, még akkor sem, ha elismerjük: nem pártpropagandáról, hanem állampolgári ismeretek, technikák közvetítéséről van szó. A különböző típusú, irányú, eszközű és célú szocializációs mechanizmusok integrálása a tanuló agyában csak akkor elképzelhető, ha az integrálódás, a szintézis ott történik meg, és nem eleve folynak össze a különbözőképpen legitim tevékenységek. A pedagógia, a didaktika, valamint a gyermeklélektan szakmai szempontjai is azt diktálják: amiképpen a szülői nevelésnek az otthon a színhelye, a szaktudományos nevelésnek az iskola, a vallásérkölcsi nevelésnek a templom – vagy ha nem az, mindenképpen olyan épület vagy olyan szabad levegőjű térség, ahová a tanulók ebből és csak ebből a célból jönnek össze.

A civil társadalom objektív társadalmi funkcióit felmérő szociológus szemével féltetni lehet azokat az iskolán kívül szerveződő vallásos, részben ökumenikus csoportokat – legalábbis a többségüket –, amelyeket nem érintett a nagy egyházak hagyományos ellentéte, amelyeket nem tudott megrontani a nagy egyházakra – mint minden nagy szervezetre – jellemző hierarchikusság. E közösségekben nem pusztán hirdették Krisztus ígét, nem pusztán olvasták Mózes könyveit, hanem való világunk valós problémáira a kábfőtőszertől a kisebbségek elleni gyűlöletig és a szegregációig, az identitásválságig válaszokat kerestek és találtak. A szocializáció szociálpszichológiai feltétele

azonban a bizalom és az önkéntesség tudata. A szocializáció hatásfokát azonnal rontja, ha a csoport tagjai egyik másik tagjukban őszintétlenséget, konformizmust sejtnek.

A magyar társadalom igen tekintélyes hányada – 1988-as felmérések szerint mintegy harmada – az egyház iskolai szerepvállalásának növelését szeretné, egytizede sem kívánja viszont, hogy a bölcsődében, óvodában növekedjék az egyházak szerepe. Értelmezésem szerint ez azt jelzi, hogy nem az iskolai nevelés világnézeti indoktrinációját hiányolta az emberek jelentős hányada – ezt tudniillik az óvodában is hiányolták volna –, hanem a felekezeti iskolák egykor igen magas színvonalára emlékeztek. Ezt megerősíti az is, hogy a felekezetek iránti bizalom annál a kérdésnél mutatkozik meg leginkább, ahol semmiféle közintézmény nem neveztetik néven: az ifjúsági nevelésben a megkérdezettek 44,3%-a látta volna szívesen az egyházi szerep növekedését. Azt hiszem, mindez azt jelzi, hogy a magyar társadalom egyértelműen nyitott az iskolán kívüli hitoktatásra, a fiatalok körében végzett missziós munkára. Kérdéses azonban, hogy az iskolai fakultatív hitoktatásra fordított felekezeti energiák megtérülnek-e, a vállalt konfliktusok nem érnek-e el eredeti céljaikkal ellentétes hatást.

A vallástörténet és az erkölcsstan oktatása az iskolában

A fakultatív hittan alternatívjaként a vallástörténet és a laikus erkölcsstan merült fel.

Az egyházakhoz nem kötött *vallástörténet* tananyagának, tankönyvének megírása – véleményem szerint – megoldhatatlan feladat. A tankönyvek ismertethetik például az Új- és Ószövetség vagy a Korán történeteit. Ahhoz azonban, hogy ezeknek az anyagoknak az ismertetése valamennyire is tudományos legyen – csupán annyira, mint a középiskola többi tantárgya –, bizonyos kérdésekre elméleti választ kell adni. A legfontosabb kérdés, hogy a vallások keletkezése, fejlődésük egyes stációi és kölcsönhatás-rendszerük a társadalom történetébe ágyazott-e, avagy e folyamatoknak földöntúli okai vannak. A vallásos szövegek keletkezése, kiválasztódása és kanonizálódása a társadalom és az egyház világi történetének része, vagy például az evangéliumok kanonizált szövege lényegileg, transzcendentális okokból más, mint az apokrif változatok?

Ha az előbbiről van szó, akkor fölösleges a vallástörténet tantárgy, hiszen a történelem vagy a társadalomismeret keretében megfelelő tájékoztatást kaphatnak a diákok, az irodalomtörténet, a művészettörténet természetes része a vallásos művészet és a Biblia vagy a Korán. A földrajz tantárgy keretében az országokról szóló információk között nyilván kiemelt helyet kaphat, hogy a térség népei mit hisznek, milyen vallási centrumaik vannak stb.

A másik lehetséges megoldás viszont ismételten a világnézeti szabadság sérelmét jelenti, nem beszélve arról, hogy technikailag is megvalósíthatatlan. (Például nem lehetséges Jézus megjelenésére olyan földöntúli magyarázatot adni, mely nem sérti sem a keresztény, sem a zsidó felekezetek érdekeit. Hasonlóképpen a német és európai társadalom korabeli történetének ismertetése nélkül nem lehetséges Luther fellépésének és tanainak mindenki számára megfelelő bemutatása.)

Sokan azt mondhatják: lehetséges egy középút, azaz mindkét lehetőség felkínálása, valahogy olyan módon, ahogy az ősrobbanásra sincsen kötelező elmélet a fizika-tankönyvekben... Úgy gondolom, ez lehetetlen. Ha – előző példánknál maradva – Jézus fellépését társadalomtörténeti módszerekkel akarjuk magyarázni, akkor a tankönyv anyagának az i. e. I. évszázad zsidó társadalmát kell alaposan bemutatnia. A kereszténység elterjedésének magyarázatához pedig a római birodalom társadalmi és ideológiai kihívásait, az egységes ideológiára való igényt kell számba venni. Így még egyszer, igen gazdaságtalan módon újra venné az ókor történetét. Ezzel egyidejűleg kellene a teológiai magyarázatot felmutatnia, amely legalább ugyanekkora apparátust igényel. Egységnyi tanórán ez nyilvánvalóan lehetetlen.

A magyar középiskolák történetében igen hosszú ideig külön létezett egyetemes történelem és magyar történelem, bizonyos iskolatípusokban gazdaságtörténelem. Hosszú, több évtizedes fejlődés vezetett oda, hogy a diáknak olyan szemléletet kell nyújtani, amely az egyetlen emberi társadalom történetét integrált formában közvetíti. Kinek az érdeke, hogy ez az egység – mely még nem tökéletes – széthulljon? Új tantárgyak létrehozása ellen elemi szakmai érvek szólnak: a hosszú ideig, nagyobb óraszámban tanított történelem és irodalom nagyságrendileg hatékonyabb, mintha rovásukra kisebb óraszámu tantárgyakat építünk be az iskola tantárgystruktúrájába.

Vannak további aggasztó momentumok is: a laikus vallástörténetet nemcsak a nem hívók tanulnák, hanem azoknak a szülőknek a gyermekei is, akik – a községben az iskolában – olyan kis létszámban vannak jelen, hogy nem lehetséges számukra külön hittanóra indítása. A tanórán a világnézeti konfliktus így elkerülhetetlenné válik. Mégis kinek az érdeke, hogy az egyébként is kisebbségben levő vallások hívói a világnézeti konfliktusok arcvonalába kerüljenek?

A másik lehetséges alternatíva az *erkölcsstan*. A laikus erkölcsstan tanítása azonban – véleményem szerint – fából vaskarika.

Ha nincsen Isten, akkor a tízparancsolatból derivált uralkodó társadalmi normarendszert semmi más nem legitimálja, mint az e körül keletkezett konszenzus. A konszenzus a konszolidált társadalmakban nagyjából adott a ne ölj, a tiszteld szüleidet stb. parancsolatai körül. Csakhogy ezek katekizmuszerű betanulása semmilyen megoldást nem hoz az élet valódi konfliktushelyzeteire, például a fegyveres katonai szolgálathoz, a halálbüntetéshez való viszonyra, a gyermekek és fiatalok jogainak megítélésére, a nemzedéki konfliktus kezelésére.

A laikus erkölcsstan konszenzusos parancsolatai semmilyen iránymutatást nem adnak arra, hogy mivel magyarázható, hogyha ezt a konszenzust egyes egyének, sőt a társadalom bizonyos csoportjai folyton megsértik. Az iskola feladata – gondolom – az lenne, hogy az erőszakos bűncselekmények vagy éppen a csalások szaporodásának társadalmi, gazdasági és szociálpszichológiai okait felfedje, és az okok eliminálásában jelölje meg a védekezés módjait. Enyhén szólva szerencsétlennek tartanám, ha a társadalom a makulátlanok és bűnösök eleve elrendelt csoportjaira oszlana. Ráadásul egy ilyen tantárgy – a dolgok természeténél fogva – a társadalomban úgys meglevő előítélet-rendszert (amely a bizonyos társadalmi csoportokra jellemző bűncselekménytípust – például a halmozottan hátrányos helyzetűek lopását, garázdaságát – eleve súlyosabban ítéli meg, mint az előnyösebb társadalmi helyzetűek adócsalását vagy sikkasztását) csak megerősítené...

A parancsolatok nagy részével kapcsolatban azonban még a kiinduló konszenzus is hiányzik. Hogyan lehetne például egységes – világszemlélettől, attitűdtől független –, konszenzusos normát kialakítani a házassági, illetve a szexuális erkölcs kérdésében? Vagy lehetségesnek tartják a Laikus erkölcsstan című tantárgy mellett állást foglalók, hogy a magyar iskolákban objektíve ismertetve lesz az, hogy egyes erkölcsi rendszerek szerint zárt házasságok kellenek, más rendszerek szerint nyitottak, hogy egyes rendszerek tolerálják a házasság nélküli élettársi viszonyt, más rendszerek pedig nem, hogy egyes erkölcsi rendszerek szerint az asszony és a gyermek feltétlen engedelmisséggel tartozik a családfőnek, más erkölcsi rendszerek szerint pedig a családtagok egyenrangúak? Valószínűtlennek tartom, hogy ilyenfajta erkölcsstanra gondolnak a nevezettek. Ilyen erkölcsstannak ugyanis semmi értelme nincsen, hiszen mindössze arról szólhat, hogy a dolgoknak vagy olyanoknak kell lenniök, ahogy a gyermek otthon a családban látja, vagy másmilyeneknek.

Ha a magánerkölcsre vonatkozólag a lényegi kérdésekben nincsen konszenzus, ráirányíthatnánk talán az erkölcsant a közéletre? Gondolom, mindenki számára nyilvánvaló, hogy a közéleti viselkedésre nevelés miért nem lehet pártatlan, hogy az egyes társadalmi csoportoknak miért nincs és nem is lehet konszenzusa arról, hogy megengedhető-e és mennyire a gazdaság és szegénység antinómiája, hogy demográfiai kérdéseket hogyan kell rendezni stb., stb.

Joggal vethetik azonban ellenem, hogy valamiféle állampolgári nevelés minde-
nütt van, és ennek keretében bizonyos viszonyt kívánnak a gyermekekbe táplálni az
állami és nemzeti közösséggel szemben.

A nemzeti nevelés lehetőségei Magyarországon

Az állampolgári nevelés irányítói *nemzeti érdekként* és *nemzeti érték*ként a centrum-
országokban azokat az értékeket jelölték és jelölik meg, amelyekben a
politikai-kulturális „palettán” az érdemi erők között konszenzus van, amelyek a társa-
dalmi és politikai rendszer működtetése keretfeltételeinek tekinthetők. Ezekben az
országokban a nemzeti érdek nem állítható szembe a társadalom érdektagságának
elismerésével, hiszen a lényege éppen az a konszenzus, amelynek bázisán a meghatá-
rozó társadalmi erők harca folyhat. (A marginális csoportok kirekesztése a politikai-
ideológiai konszenzusból mindenféle nemzeti ideológia sajátja.)

A magyar nemzetfogalom közvetítéséről és az állampolgári nevelésről nem mond-
hatjuk el ugyanezt. Már a XIX. század végén létrejött egy torz munkamegosztás (az
ismert értelmiségi munkamegosztás mintájára – közszolgálat kontra magánértelmi-
ség), miszerint bizonyos értelmiségi csoportok az államra, közjogra és nemzetre vonat-
kozó állítások megfogalmazói, magyarán a nemzetkép és nemzettudat kialakításának
monopóliumával rendelkeznek, más értelmiségi és polgári csoportok pedig a társadal-
mi, gazdasági, magánjogi értékek megfogalmazói. E munkamegosztás következtében a
századfordulón egyidejűleg épült ki a köztudatban egy liberális társadalomkép és egy
avittan nacionalista nemzettudat. E nemzettudatnak eleve része volt a magyar állam,
magyar közjog megkülönböztetett szerepére vonatkozó állítások halmaza, de mivel az
értelmiségi munkamegosztás működött, senkinek nem állott érdekében, hogy az ál-
lamnemzet vagy liberális demokrácia, állampolgári jogegyenlőség, szabad gazdaság
stb. alternatívát felvesse.

Amikor az értelmiségi munkamegosztás Trianon következtében felborul, az egy-
kori közhivatalnoki csoport arra kényszerül, hogy maga fogalmazza meg társadalmi
koncepcióját, egy olyan koncepciót, amely az állam (azaz ők maguk) segítségével a
keresztény középosztályt (azaz őket) a másik (jelentős részben zsidó) értelmiségi-pol-
gári csoport rovására pozíciókhoz juttatja.

Mivel a köztisztviselő rétegnek nincsen versenyképes társadalmi ideológiája (hi-
szén a reformkonzervativizmus a nagy tömegekben sosem interiorizálódott), egyetlen
megoldás marad: az államnemzeti ideológiához közvetlenül hozzárendelik az antilibe-
rális, antiszocialista társadalompolitikai érdekeiket. Éppen ezért „a nemzeti érdek”, a
„nemzeti tudat” érvrendszere – a speciális magyar viszonyok között – nem egy társa-
dalmi konszenzus ideológiája, mint a nyugati országokban, hanem meghatározott tár-
sadalompolitikai célok ideológiája más – liberális, radikális, szocialista – társada-
lompolitikai célokkal folytatott harchoz.

Értékelésünkben túl kell tehát lépünk azon a primitív mérítségkélésen, hogy a
nemzeti tudatra nevelés milyen mértékben volt (és lehet) „helyes, kívánatos és prog-
resszív”, és milyen mértékben „szolgáltatta az uralkodó osztályok” érdekeit. Meg kell
állapítanunk, hogy a nemzeti nevelés részben kevesebb, részben pedig több volt, mint
ami a nemzet racionális értéktartalmából – azaz a kulturális közösségből (és az or-
száglakosok konszenzusából) – következett volna. Kevesebb, amennyiben a nemzeti
kultúra hagyományainak nem jelentéktelen részét – a századforduló és a kortárs
kultúra színe-javát – kizárta a „nemzeti műveltségéből”, és több, amennyiben a *nemzeti*
*érték*hez hozzárendelt egy meghatározott *társadalompolitikai értékrendszert*.

A kádárizmus bomlása idején a nemzetre vonatkozó állítások és a társadalomra
vonatkozó állítások ugyanígy kettészakadtak. A Kádár-rendszer válsága idején az ér-
telmség egyik csoportja erkölcsi válságról, nemzeti pusztulásról beszélt, és lázadása a
kimondott szavak érzelmi és etikai súlyában jelent meg, másik része viszont – a

legkorábban a HVG hasábjain, majd egyre több tudományos és politikai újságban és folyóiratban – az érzelm- és értékítélet-mentes tényfeltárást, a távolságtartást használta eszköznek az egyre súlyosabb társadalmi anomáliák leleplezésére.

Az 1990 tavasza óta a sajtószabadságot korlátozni kívánó törekvések nem mások, mint a hatalomra jutott értelmiségi csoport törekvései az alternatív ideológiaformáló erő, az alternatív erkölcs, az alternatív nemzeti-társadalmi tudatot terjesztők visszaszorítására.

Történelmünk azt bizonyítja: mindenfajta „nemzeti nevelés” valójában a totalitárius társadalom kontrolljának eszköze. A magyarországi nemzetfogalom természetéből következők: csak egyféleképpen lehet hazafinak lenni, s a rendszerek csak abban különböznek, hogy megengedik-e, hogy valaki kevésbé legyen „hazafi”, vagy nem ismerik el annak a lehetőségét, hogy ugyanannyira, de másképpen is lehet hazafinak lenni. A „hazafiság” sosem „csupán” annyit jelentett, hogy mindenki a maga normái szerint – azaz liberális, konzervatív, kisgazda, szocialista, posztmodern, kereszténydemokrata értékeket követve – akarja a saját legjobb meggyőződése szerinti „jót” az országnak, melyet hazájával vall, és ebben nem vezényli titkos mellékgondolat, hanem azt, hogy egy, a „munkamegosztás” során meghatározott nemzetiesszéményt hajlandó-e követni és ennek társadalompolitikai céljait alárendelni.

Továbbá az eredetileg befogadó – s ezért egyes liberálisok szemében is tolerálható – nemzetfogalom a gazdasági és társadalmi válsághelyzet, a pénzügyi restriktió idején szükségszerűen válik kirekesztővé, hiszen ilyenkor valójában az állami költségvetésből fenntartott vezető és alkalmazotti pozíciók elosztásáról van szó. Ezekre maximálisan igaz, hogy „sok az eszkimó, és kevés a foka”, s hogy kinek jut „foka”, azt csak kirekesztéssel lehet eldönteni. A gazdasági szférában összeomlott „eszkimók” – miután összeomlásukat a piac okozta – nem óhajtják az érvényesülésükre kinézett terepet ismét a piac kontrolljának kitenni, sokkal jobb és számukra komfortosabb az Ideológia kontrollja, a versengő csoportok harcának ideológiailag legitimált adminisztratív eldöntése.

Ez viszont visszahat az ideológiára magára. Az ideológiaformálók csak úgy tudnak eleget tenni megbízatásuknak, ha világosan megfogalmazzák: kiket és miért kell kizárni a közigazgatási, a kulturális, majd végül a gazdasági pozíciókért folyó versenyből. Azokat, akiket – valamilyen erre a célra kreált értelemben – nemzetietlennek lehet bélyegezni.

Mondhatjuk persze azt, hogy azok, akik a nemzettudatot így értelmezték, ma törpe kisebbséget jelentenek, a társadalom nem vevő az ilyesmire. Miért ne állíthatnánk be a *Hazát* valamiféle középértéknek, ha leszögezzük, hogy ebbe mindenki benne van, ha odatartozónak érzi magát?

A Szociológiai Kutató Intézet tíz évvel ezelőtti – tehát a közelmúlt vagdalkozásai által nem befolyásolt – vizsgálata azt mutatja: a Haza mint érték, a szociológiai módszerekkel ábrázolható értéktérben messze elszakadt a kisközösségi, illetve nagyközösségi értékektől egyaránt. Nincs racionális helye, éppen ezért – definíciószerűen – a legalkalmasabb fogalom arra, hogy politikai demagógok kihasználják az emberek fejében kötött és a maguk helyén szervült értékekkel szemben. (Ezekben viszont, mint említettem, nincsen konszenzus.)

Azt is mondhatnánk, ha nem is a hit- és erkölcsstan, magyarságtan stb. formájában, de egy konszenzusos alapon betartandó pedagógusszervezeti, hatpárti, önkormányzat-szövetségi nyilatkozatban létrehozhatnánk valamiféle *erkölcsi chartát*, mely az iskola szellemiségét a kerettanterv mintájára erkölcsi keretek között tartja. Félek, hogy ez is lehetetlen.

A *Hankiss Elemér* vezetésével lefolytatott, már említett értékszociológiai felmérés azt mutatja, hogy a magyar társadalom – értékeinek megoszlását tekintve – igen erősen polarizált: a hagyományos kontra modern, a magánélet kontra közélet ellentétpár nemcsak elméletileg, gyakorlatilag is létezik. Míg például az amerikai értéktérben az értékek mintegy kört alkotnak, s nincs ilyenfajta kettéhasadottság a társadalomban, addig nálunk az értéktér ábráját két, egymással szembeforduló és elkeskeny-

dő, végpontjaiban sem érintkező félholdhoz hasonlíthatjuk. Magyarán: nálunk nem jellemző, hogy a modernnek tekinthető értékek belekeverednek egy túlnyomórészt tradicionális gondolkodású ember gondolatvilágába. Konszenzus tehát itt nem lehetséges, csak többségi döntésről lehet szó. Az erkölcs azonban nem többségi kérdés.

Ugyanezen vizsgálat azt is mutatja, hogy a magyar társadalom jövedelmileg alsó csoportja lényegesen inkább szemben áll értékrendjében a felső harmaddal, mint az amerikai társadalomé. Ez megint csak arra figyelmeztet: ha az iskola értékközpontúvá, erkölcsközpontúvá akar válni, akkor elkerülhetetlenül a jómódúak és sikeresek értékeit kell képviselnie a szegényekkel és peremhelyzetre szorultakkal szemben. Esetleg valamilyen misztikus okból fordítva, de azonos helyen húzódo futóárokcal.

Bármennyire is azt gondolja az erről gondolkodni kész értelmiségi elit – amely anyagilag és kulturálisan mindenképpen a társadalom felső harmadába tartozik –, hogy elég neki megállapodnia az eltérő világnézetek közös értékpontjairól egy erre a célra rendezett konferencián, az értékconszenzus éppen azokkal nem lesz megoldva, akik ezeken a konferenciákon nem jelennek meg. S ha az iskola értékei számukra ellenséges értékek lesznek, az iskola még azzal sem tud majd hatni, amit ezek a rétegek egyébként elismernek. Azzal, hogy szakképzettséget adhat, hogy segít menekülni a munkanélküliség rémétől, a társadalomalattiságtól...

•

Az oktatási rendszer irányítási racionalitása, az iskolai nevelés, a potenciális tantárgyak belső világa s a magyarországi értékstruktúra, tehát azok a szakmai és nem világnézeti sarkpontok, melyek alapján az értéksemlegességre, világnézetsemlegességre törekvő iskola híve vagyok, és semmiféle erkölccsant, verbálisan elővezetett normarendszert nem látnék szívesen az iskolában.

Mégsem állítom azt az ostobaságot, hogy az iskolának nem „feladata” (antropológiai értelemben) bizonyos alternatív erkölcsi értékek, viselkedési normák felmutatása. Ha az erkölcs forrása azonban nem valamely vallás istene, esetleg az ő prófétája, akkor az kizárólag az emberiség kultúrájának (totális értelemben vett kultúrájának) egésze lehet. Az erkölcs nem lehet más, mint az ezen kultúra egészéhez, illetve ennek egyes elemeihez való viszony.

Az emberiség történetének természetes része az egyes korok, egyes társadalmi csoportok erkölcsi normáinak bemutatása, s minél inkább a társadalomtörténet felé lép előre a történelemtanítás saját szakmai fejlődése a politika-, illetve eseménytörténeti helyett, annál többet fognak beszélni ezekről a kérdésekről. Nem szabad továbbá annyira lebecsülnünk a magyar középiskolás ifjúságot, hogy nem éli át, nem fogja föl azokat az alapvető erkölcsi dilemmákat, amelyeket a Hamlet, Az ember tragédiája, a Bűn és bűnhődés és egyáltalán minden valamirevaló irodalmi alkotás felvet. Másfelől pedig ne becsljük túl magunkat: ne higgyük, hogy a legszakszerűbb didaktikával megírt erkölccstankönyvi másfél oldal vagy a legodaadóbb tanári munka versenybe szállhat az említett művek hatásával, az ezeket elemző órák hatásával, hiszen ezek a művek éppen azért lettek az emberi kultúrtörténet sarkpontjai, mert a legtökéletesebb módon és a legmélyebben szólnak a legvégső erkölcsi kérdésekről.

És végül: az etika iskolai tanítása, oktatáspolitikai kontrollja helyett mindannyiunknak rendelkezésünkre áll a legfontosabb eszköz – a saját etikai rendszerünknek megfelelő viselkedés tanúsítása az iskolában, az oktatáspolitikában és az életben. A nyilvánosságot, az egyenességet, a toleranciát, az igazságosságot, a türelmet és a következetességet mindannyian gyakorolhatjuk az iskolában éppúgy, mint a közigazgatásban, bármely munkahelyen vagy éppen magánéletünkben.

Az emberiség kultúrájának megjelenítése egyfelől saját példánk, másfelől: annyi, amennyit tehetünk tanítványaink erkölcsi állapotának az általunk követett erkölcsi rend irányába történő megváltoztatásáért, a különféle erkölcsi rendszerekkel kapcsolatos tolerancia elősegítéséért. Ennyit tehetünk, és érvelhetünk, hogy ennél többet – a

fent jelzett világnézeti és szakmai veszélyek fenyegetésének elhárítása végett – más se tegyen. Garanciákat kereshetünk és építhetünk ki, hogy ennél többet más se tehessen.

Más a helyzet persze akkor, ha valamely világnézet hívei – ahogy erre határozott törekvések vannak – politikai eszközökkel keresztülhajtják, hogy az ő világnézetüknek megfelelő erkölcsstan vagy hittan és vallásismeret megjelenjék – ha fakultatív tárgyként is – rendszeresítve az iskolában. Ebben az esetben félre kell tennünk elméleti megfontolásainkat, és szakmai energiáinkat adaptációs munkára kell fordítanunk. Tanulmányoznunk kell, hogy milyen a világi, humanista erkölcsstan oktatásának, iskolai megjelenítésének nemzetközi gyakorlata; hogy milyen szakmai anyagokat készített a The International Humanist And Ethical Union, és hogyan érte el többmilliós tagságát, s hogy hogyan szerzett egyes nyugat-európai országokban ugyanakkora befolyást az oktatási rendszerre, mint a legnagyobb egyházak stb.

Egy ilyenfajta szakadást a hit- és erkölcsstan és a humanista erkölcsstan tanulók között Magyarországon mindenképpen elkerülendőnek látok, amíg ez lehetséges, minthogy ez senkinek nem érdeke, és mert szakmailag is rendkívül aggályos.

A magyarországi oktatási rendszerben – erőnk és persze a munkamegosztásban elfoglalt szerepünk szerint – mindannyian részt vehetünk ebben az egyszerre közösségépítő és individualitásvédő munkában, tanítók és tanárok, szülők és igazgatók, önkormányzati és oktatásigazgatási szaktisztviselők, egyházi vezetők és oktatáspolitikusok, tantervkészítők és oktatáskutatók.

Irodalom

Csepeli György–Örkény Antal: Az alkony. A mai magyar értelmiség ideológiai politikai optikája a 80-as évek végén. Bp., 1990.

Hankiss Elemér–Manchin Róbert–Füstös László–Szakolczai Árpád: Kényszerpályán. I–II. kötet. Bp., 1982.

International Humanist – quarterly. 1991-es számok.

Magyar Közvéleménykutató Intézet felmérései 1988–1991.

Newletters of International Association of Humanist Educators and Counselors and Laders. Utrecht, 1990.

Szabó Miklós: Politikai kultúra Magyarországon. Bp., 1989.

Szántó János: Religion, Religious Organisation and Local Political Administration in the State Socialism. Bp., 1989.