

Kamarás István: Emberismeret (az ember tanítását szolgáló magyarországi pedagógiai innováció)

1. Világunk emberkép-kínálata és a mi emberképünk

1.1. Az ember egyéb, mint...

Nem csak a reklámokból, a politikai nyilatkozatokból és az élménykultúra¹ tömegtermékeiből, hanem igen gyakran a tankönyvekből, a tantervekből, a tudományos közleményekből, a bírósági döntésekből és a templomi igehirdetésből is olyan emberkép olvasható ki, melyek erőteljesen redukált emberképek rész- és féligazságaira épülnek. Az embernek van kémiai-biológiai, pszichikus, társadalmi-kulturális és pneumatikus-szellemi dimenziója, de nem egyszerűsíthető le ezen lételemek egyikére sem. Az ember ezen (és egyéb) lételemek igen bonyolult szerkezetet alkotó egysége, egész-sége, amely végső soron titok, a tudomány számára csak megközelíthető. Az öntudattal, az önmagára, a még reflexiójára is reflektáló ember az a létező, aki leggazdagabban részesedik magából a Léteből. Az ember számottevő tudatos és nem tudatos léttapasztalattal rendelkezik, ugyanis akármelyik létezővel kerül kapcsolatba, e kapcsolat (e kommunikáció) nemcsak valaminek a megismerését és tudását eredményezheti, hanem mindig bővülő léttapasztalatot is jelent. Ez a nagyobb részben nem tudatosított léttapasztalatnak egyszerre feltétele és eredménye az embernek a Létre való nyitottsága, "létintuíciaja"². Az ember ugyanis olyan lény, aki mindig többet ismer meg a világból, a Léteből, mint amiről magának számot szokott adni. A redukált emberképek az *ember nem egyéb mint*–típusú definíciók csábító ígézetében születtek. Az ember lényegének megközelítésére sokkal inkább alkalmas az *ember egyéb mint*–típusú megközelítés, ez azonban korántsem zárja ki a tudományos erőfeszítést, csak hogy ehhez olyan habitus szükséges, mely számol azzal, hogy az ember egyéb mint ahogyan őt mi az összes embertudomány eredményeit felhasználva elképzeljük.

1.2. Tudástársadalom vagy internetes társadalom?

A mi világunkra (és most a modernizált és bizonyos mértékig már posztmodern) világra gondolok) ma még jóval kevésbé illik a "tudástársadalom". Ez még inkább csak *információs* vagy *internetes* társadalom, ez még elsősorban az információ és az élmény fogyasztásának társadalmi, melyben a hasznos információ, az ismeret sokkal nagyobb szerepet játszik, mint a megértés, az értelmezés, a belátás és a rálátás. Világunkban a *redukált emberképekből* következik a tudás redukált értelmezése is, mely hajlamos fölértékelni a praktikus tudást, a recept-tudást, az episztemikus megismerést vagy az ideológiát, amelyek nem az egészhez viszonyított tudások. Ezekre a tudásokra melyekre nem jellemző az okosság erénye, amely egyben valamennyi erkölcsi erény gyökere, mércéje, mértéke, irányítója, formálója. A platóni, arisztotelészi, szenttamási hagyományban — mely MacIntyre szerint a mai "minden egész eltörött" világban is tovább él, és fel-felbukkan a különböző etikai rendszerekben³ — az okosság a helyzethez kötött lelkiismeret. Az *okosság* és a *tudás* ebben a gondolkodásban jóval szélesebb és mélyebb értelmű, mint a magas IQ, jóval több, mint a gazdasági vagy politikai sikerekkel tudományos fokozatokkal igazolt eszeség, ugyanis szerves részét képezi a memoria (vagyis a valóságos dolgok és történések igazságát magában őrző léthű emlékezetet), a docilitas (vagyis az igaz megismerés vágya, mely a "hagyom, hogy tanítsanak alázatával párosul) és a solertia (vagyis a valós helyzethez rugalmasan viszonyuló gyakorlatias bölcsesség)⁴. A redukált ember-

¹ Schulze, Gerhard: A Német Szövetségi Köztársaság kulturális átalakulása. c. írásában (in: A kultúra szociológiája (Szerk.: Wessely Anna. Bp. 1998. Osiris 194-200. p.) az élmény társadalmáról beszél.

² Weissmahr Béla szerint ez, vagyis a tudat háttérben szükségszerűen adott közvetlen értelmi valóságmegtapasztalás megismerésünk feltétele. (Weissmahr Béla: Ontológia. Bécs - Bp. - München. 1992. Mérleg - Távlatok. 29-60. p.

³ MacIntyre, Alasdair: Az erény nyomában. Bp. 1999. Osiris K. 342-351. p.

⁴ Pieper, Joseph: A négy sarkalatos erény. Bp. 1996. Vigilia. K. 21-28. p.

és tudás-képre épülő "tudástársadalom" elképzelésben a tudás könnyen válik központi értéké, öncéllá, pedig a tudás szerepe a nálánál is nagyobb értékek — például a keresztény felfogásban a szeretet, a polgári világban a közjó, a szabadság, az ember — szolgálata. A mai internetes információs társadalom utópisztikus alternatívájának — a már egyszer hasonló körben kifejtett szamaritánus stratégiám jegyében⁵ — a *felelősség* és az *adás* társadalmát tekintem, amelyben sokkal fontosabb szerep jut a tudásnak, mint az úgynevezett tudástársadalomban, ugyanis a klasszikus és maig élő erénytan szerint nem lehet csak szívből vagy érzésből jónak lenni, szeretni csak okosan lehet, és csakis egy ilyen fajta szeretetre érvényes az ágostoni "szeress és tény, amit akarsz!". A másik emberrel való kapcsolatnak feltétele és eredménye is egy olyan tudás, mely nem redukálható a kölcsönös tájékoztatásra, de még az egy nyelven beszélésre és a szakszerű emberismertre sem, amely ezen kívül magában foglalja a levinasi találkozás⁶ és a buberi Én-Te kapcsolat⁷ sajátos, bizonyos értelemben transzcendens tudását is.

Az emberről való tudás, önmagunk ismerete és a műveltség egymást nagy részben átfedő halmazok. A művelt ember úgyis meghatározható, mint aki bensőséges és reflektív viszonyban van önmagával, természeti, társadalmi és szellemi környezetével, továbbá a transzcendenssel is (és ez arra is vonatkozik, aki művelt ateistaként végül is tagadja). Ez a bensőséges és reflektív viszony többféle, egymást kiegészítő tudást jelent, melyek a mindennapi tudásra épülnek, abból táplálkoznak, arra reflektálnak, azt gazdagítják. A mindennapi életben felvetődő „ki vagyok én?” kérdésre a tudomány a „mi az én?” kérdésre adott válaszaival próbál segíteni. Míg a mindennapi életben az emberszobjektum, a tudomány számára objektum, itt az ember létezése, ott a lény a vizsgálódás tárgya. Itt különös, ott általános vonásai, itt inkább ami benne változó, ott inkább, ami benne állandó, itt élményekben éljük át, ott fogalmakban határozzuk meg. A mindennapi életben a vizsgálódás iránya önmagamtól a másikig, a tudományos vizsgálódás éppen ellenkező irányultságú.

A homo oeconomicus, a homo technikus, a homo politicus, a homo aestheticus, a homo ludens, a homo ethicus és a homo religiosus megismeréshez szükséges nem mindennapi tudásnak meghatározó, de nem kizárólagos és nem is feltétlenül a legfontosabb eleme az alapvetően, de nem kizárólag episztemikus természettudományi tudást, a jóval inkább doxa-jellegű társadalomtudományi tudást, valamint az ezekhez képest meta-szintet jelentő filozófiai tudás. A „tudományos” és a praktikus-technológiai tudásokon kívül fontos eleme még az emberrel kapcsolatos ösztudásnak (vagyis a műveltségnek, az emberképnek és az önismeretnek) a mitikus, a vallási, a misztikus, a művészeti, a gnoszisz-jellegű, az empatikus-megértő és a kontemplatív jellegű tudás is. Olyan tudásra van szükségünk, mely képes egységben látni az egyszerre meghatározott és nyitott, véges és végtelen, biztonságra törekvő és kockáztató, maradandó és történeti lényt.

1.3. Magyarországi emberképek

Két évtizede a magyar lakosság emberképét vizsgáltam (férfiakét és nőket, gyerekekét és felnőttekét, magasan képzettekét és alig iskolázottakét, fizikai és szellemi munkát végzőkét, falusiakét és városaikáét, vallásosakét és vallástalanokét egyaránt)⁸. Akkori kutatásomeredményeit ma így összegezném: 1) az összegyűjtött emberképek négyötöde egydimenziós, leggyakrabban szociologizáló redukció, 2) az ember-definíciókban jóval gyakoribb az önmagát megsemmisítő lény, mint az önismerettel rendelkező és az öntudatos lény 3) az emberképtár tárlóinak felirata *infantilizmus*, *triumfalizmus*, *egoizmus*, *pesszimizmus*, *idealizmus*, *nyersmaterializmus*, *szociologizmus*, *biologizmus*, *pszichologizmus* és *moralizmus* lehetne, 4) az ember-meghatározások nagy többsége "az ember nem egyéb, mint"-típusú, amelyet az esetek többségében hiányos vagy leegyszerűsített meghatározás követ, és nagyon ritka az ember titok- voltára utaló "az ember egyéb, mint"-típusú meghatározás. Több jel mutat arra, hogy a helyzet mára egyáltalán nem javult, sőt talán még romlott is.

⁵ Kamarás István: Szamaritánus stratégia. (Megjelenik az Stratégiakutató Intézet készülő kiasványában)

⁶ Levinas, Emmanuel. Teljesség és végtelen. Pécs. 1999. Jelenkor K. 161-184. p.

⁷ Buber, Martin: Én és Te. Bp. 1991. Európa

⁸ Kamarás István: Emberképtár. = Forrás. 1986. 2. sz. 60-69. p. ⊕

Kamarás István: Emberségünk ezer emberkép tükrében. =Vigilia, 1986. 10. sz. 739-744.p.

Tapasztalataink azt mutatják, hogy a mai Magyarországon az elmúlt évtizedekben eltorzult a társadalmi normaátadás természetes folyamata, *elbizonytalanodott az emberek értékekhez való viszonya*. A fiatal nemzedék nem lettek fölkészítve arra, hogy önállóan is el tudjanak igazodni az egyre bonyolultabbá váló társadalmi viszonyok között.

A mai 10-18 évesek nagyságrenddel többet tudnak Dél-Amerika ásványkincseiről mint az érzésekről és érzelmekről, sokkal többet a vegyértékekről, mint az értékekről és az értékrendről, a génekről, mint a vágyakról, többet a szabad vegyértékről, mint az ember meghatározottságáról és szabadságáról. Elég jól tudnak egyenletet rendezni, de keveset arról, hogy mikor van rendben az ember. Tudnak valamit az egészségről, de alig valamit az ember egészségéről, eléggé sokat a jólétről, de jóval kevesebbet a jól-létről. Egy 17-18 éves diák fel tudja írni esetleg még az etil-metil-keton szerkezeti képletét is, ám a személyiség szerkezetéről már alig tud valamit. Annak ellenére, hogy akadnak itt-ott bátor és ígéretes kezdeményezések az ember-hiány pótlására, a legtöbb iskolában az ember ma még notórius hiányszószámba tartozik.

Milyen emberképet kínál, művel a hazai alap- és középszintű közoktatás hivatalos és rejtett tanterve, az iskolák ethosza és a pedagógusok éthosza? Mennyiben szocializál az iskola legalább a szélesebb és mélyebb értelemben használt tudástársadalomra, esetleg az adás és felelősség társadalmára? Vannak-e hazánkban mozgalmi vagy intézményesült alternatívái a többé-kevésbé redukált emberképekre épülő közoktatási elképzeléseknek?

2. Emberismeret: egy új tantárgy a magyarországi iskolákban a kilencvenes évek elején

Már a rendszerváltás előtti évben is felmerült az *emberismeret* mint általános-, középiskolai tantárgy, és mint főiskolai és egyetemi szak lehetősége.⁹ Az emberismeret tantárgy nem tudományos műhelyben született, hanem gyakorlatias válaszként arra a kihívásra, amit egyfelől az iskolában tapasztalható akut emberrel kapcsolatos tudás-hiány, másfelől az 1989-es politikai rendszerváltás következtében megnőtt kezdeményezési és cselekvési lehetőség jelentett. A leíró és normatív embertudományokból összeötvözött emberismeretet (amelyet akkor még sokan emberismeretnek neveztek) már 1990-től tanították tucatnyi, 1993-ban már ötven-hatvan általános- és középiskolában, 1989-től két tanítóképzőben¹⁰ (a Zsolnai József és Kocsis Mihály által irányított felsőoktatási kísérlet keretében¹¹), majd a következő években más főiskolákon is, 1993-tól pedig már a Pécsi Tudományegyetemen is. Mivel a rendszerváltás után nem várhattuk, hogy pedagógusképző főiskolákon a meglévő, nem túl magas színvonalú fejlődéslelektanon kívül rövid időn belül jó minőségű személyiséglelektan, szociálpszichológiát, szociológiát, etikát, filozófiai antropológiát, vallástant, kulturális antropológiát, ökológiát és politológiát lehet tanulni, ezért – *emberismeret* néven – egy olyan tárgyat dolgoztam ki, melyben szintézis alkottak a leíró (elsősorban pszichológia és szociológia) és a normatív (filozófiai antropológia, etika) *embertudományok*. Az új főiskolai és egyetemi tárgy koncepcióját jól érzékelteti *Bevezetés az embertanba* című rendhagyó műfajú tankönyvem¹², amelyben a biológus, a pszichológus, a szociológus, a filozófus, a teológus, a költő, egy 10 éves kisfiú, egy 18 éves lány, egy falusi öregasszony, egy munkanélküli betanított munkás, egy ausztráliai őslakos és egy titokzatos öregember beszélget arról, hogy mi az ember.

Mint az ember- és társadalomtudományokért felelős munkacsoport tagja már a politikai rendszerváltás előtt egy évvel részt vettem a Nemzeti Alaptanterv (továbbiakban: NAT) kidolgozásában. Akkor még a történelem mellett a gazdaság- és háztartástan, az önismeret (pszichológia), a társadalomismeret az erkölcsismeret és a vallásismeret képviselték az új tárgyakat. A

⁹ A Nemzeti Alaptanterv Szabványi Péter vezette Ember és Társadalom munkabizottságában.

¹⁰ Jászberényben és Sárospatakon, később a Bajai Tanítóképzőben, az ELTE Tanárképző Főiskolán, a Pécsi Tudományegyetemen, a Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskolán.

¹¹ Kamarás István: Embertan a felsőfokú pedagógusképzésben. = A képzők (ön- és tovább-)képzése. (Szerk.: Kocsis Mihály). Bp. Tárogató K. 1996. 181-189.p.

¹² Kamarás István: Bevezetés az embertanba. Bp. Pedagógus Szakma megújítása Projekt Programiroda, 1996. 428 p.

különböző embertudományok szempontjait és eredményeit ötvöző-összegezõ *emberismeret* nevű tárgyra tett javaslatomat – mint rokonszenves utópiát – akkor még kis többséggel ugyan, de elvetették. Volt ennek a munkának egy hallatlanul izgalmas mozzanata. Akkor úgy véltük, hogy igenis meg kell jelölnünk olyan konszenzust képezõ alapértékeket, amelyekre ezek az emberrel foglalkozó – tehát világnézeti szempontból kényes – tárgyak ráépülhetnek. Egyszerre tartom kisebb fajta csodának, ugyanakkor ma is megvalósítható lehetőségnek, ami akkor történet: a nyolc fõs, nagyon különbözõ sorsú, világnézetű, ízlésű, és pártállású szakemberekbõl álló munkaközösség képes volt megegyezni olyan alapértékekben, mint a szabadság, a tudás, az erkölcs, az élet a munkálkodás-alkotás, a szépség és a szeretetre épülõ egység.

A "mozgalmi" jellegű innovációk és az intézményes kezdeményezések a Zsolnai József által igazgatott Országos Közoktatási Intézet általam vezetett Embertan-műhelyében találkoztak össze. Az erkölcsstan és emberismeret tanítására különféle motivációval belekezdõ pedagógusokból álló, önképzésre is vállalkozó gyakorló pedagógusok és az embertudományok tudós képviselõi alkotta munkaközösségében kidolgoztuk az önismeretet, a társadalomismeretet, az erkölcsstant és filozófiai antropológiát, valamint kisebb súllyal egyéb embertudományokat (kulturális antropológia, ökológia, kommunikáció, politológia, vallástudomány) is magába foglaló emberismeret tantárgyat, és belekezdünk a tárgy tanításhoz szükséges oktatási segédletek elkészítésébe. Ebben a műhelyben sorra készültek általános és középiskolai tantervek¹³, tankönyvek¹⁴, tanulási-módszertani útmutatók¹⁵ és egyéb oktatási segédletek¹⁶ is.

Ezzel a műhellyel kooperált Zsolnai József érték közvetítõ és képességfejlesztõ pedagógiai programja (továbbiakban ÉKP), vagyis a legerõsebb hazai alternatív pedagógiai program, melynek egyik legszembe tûnõbb sajátossága éppen az ember-, erkölcs- társadalom- és vallásismeretnek az átlagoshoz képest többszörösen nagyobb óraszámában való tanítása, vagyis ember-centrikussága volt. Sorra készültek el az ÉKP számára is az emberismereti tantervek, tantárgyi útmutatók és tankönyvek. Az ÉKP számára kidolgozott emberismeret elsõsorban azokra a *konszenzus-értékekre* épült, amelyek, mint említettem, 1989-ben rövid idõre felbukkantak a NAT-ban. Az ÉKP számára elkészült emberismeret-tanterv rövidített változata került be 1996-ban a szocialista és liberális pártok koalíciójára épülõ kormány által elfogadott és bevezetett Nemzeti Alaptantervbe.¹⁷ Így tehát az

¹³ Emberismeret. NAT-kompatibilis részletes tanterv. Bp. 1996. ÉKP Központ
Emberismeret 4.-5. osztály. Tanterv és módszertani útmutató. (Készítették a kisújszállási Kossuth Lajos Ált. Isk. tanárai)
Bp. 1994. Szolnok. 106 + 110 p.

¹⁴ Kamarás István - Vörös Klára: Embertan I. 10-13 éveseknek. Bp., ÉKP Központ K., 1996.

Kamarás István - Vörös Klára: Embertan II. 13-16 éveseknek. Bp. ÉKP Központ, 1996.

Kamarás István - Vörös Klára: Embertan III. 15-18 éveseknek. Veszprém, 2002. OKTKER

¹⁵ Emberismeret 4.-5. osztály. Tanterv és módszertani útmutató. (Készítették a kisújszállási Kossuth Lajos Ált. Isk. tanárai)
Szolnok. 1994. 106 + 110 p.

Kamarás István: Emberismeret, erkölcsismeret, vallásismeret. Tantárgyi útmutató 4-6. évfolyam.

Bp. 1995. ÉKP Központ —Tárogató K. 62 p.

Kamarás István: Emberismeret, erkölcsismeret, vallásismeret. Tantárgyi útmutató 7-8. évfolyam. Bp.

1997. ÉKP Központ —Tárogató K. 62 p.

¹⁶ Bohár András: Antropológiai és etikai vázlatok. Bp. 1993. Keraban K. 144 p.

Embertan óravázlatok. Miskolc, 1993. Borsod - Abaúj Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelõdési Intézet. 120 p.

Kamarás István - Sárkány Klára: Embertan középhaladóknak. Bp. 1993. Keraban. K.

Kamarás István: Bevezetés az embertanban. Bp. 1996. PSZM 428. p.

Kamarás István — Makk Katalin — Varga Csaba: Kagylózene (beszélgetések az emberrõl). Bp.

1993. Szent Gellért Kiadó 357 p

Kuslits Katalin: Tanítható-e az ember? /Tanári segédkönyv és szöveggyûjtemény/. Bp. 1993.

Dinasztia Kiadó 217 p.

¹⁷ *Nemzeti alaptanterv.* Bp. Mûvelõdési és Közoktatási Minisztérium, 1995. 11-14.l.

emberismeret lett a hivatalos curriculum egyik legmarkánsabb tantárgya¹⁸, mely — az oktatásszociológiai felmérések szerint — elfogadható volt a különböző világnézetű pedagógusok, szülők és tanulók nagy többsége számára. Az ilyen mértékű támogatás elsősorban annak a *több dimenziós* (biológiai—pszichikus—szociológiai—szellemi) emberképnek volt köszönhető, mely "általános emberi" alapja körül olyan mértékű konszenzus képződött, amelyet mind a keresztény, mind a szocialista, mind a liberális értékrendet vallók többsége el tudott fogadni. Sok diák, szülő és tanár látta, illetve egy-két éves oktatási tapasztalat birtokában már tapasztalhatta is, hogy ez az *emberfelfogás* sikeresen szolgálhatna egy olyan nevelési gyakorlatot, mely hozzásegítené a fiatalokat, hogy a világ jelenségeit az Egészre vonatkoztatva ismerjék meg, hogy képesek legyenek az okos (mégsem számító, hanem odaadó) szeretetre, valamint az adásra és felelősségre épülő társadalmának megvalósítására.

3. Az emberismeret tantárgy legfőbb jellemzői

3.1. Ideológiai, értékrendbeli és világnézeti vonatkozások

Annak ellenére, hogy a NAT-ba bekerült emberismeretet a dokumentumot véleményező pedagógus-társadalom döntő többsége elfogadta, felvethető az a kérdés, hogy *világnézeti* szempontból mennyire kényes tárgy az emberismeret. Másképpen: *melyik emberkép* alapján műveljük az emberismeretet. Az emberismeret nem kényesebb *világnézeti* szempontból, mint az irodalom vagy a történelem. Természetesen minél magasabb évfázatoknak tanítjuk az emberismeretet, annál inkább lehet és kell is jelezni a különböző – és választható – felfogásokat olyan kérdésekben, mint a test és lélek kapcsolata, mint a szabadság vagy a végesség.

Mivel az ember értékelő és értelmező lény, semmiféle emberi tevékenység, így az emberismeret tanítása sem lehet "értéksemleges", sőt az emberismeret kiütemezett olyan műveltségi terület, ahol a semlegesség szinte lehetetlen, de értelmetlen is. Ez persze nem jelentheti azt, hogy az emberismeret tanítása közben előnyben lehetne részesíteni valamelyik nézet- és eszmerendszert, világnézetet, ideológiát a többiek rovására. Ugyanakkor e tárgy tanítása közben jó lehetőség nyílik az emberrel kapcsolatos különféle felfogások és nézetek szembesítésére és párbeszédre. Ennek a *konszenzus-emberismeretnek* az emberképe a biológikum, pszichológikum, szociológikum és a szellem dimenzióiból összeálló és szerves egységet alkotó, *több dimenziós ember*. Ez a többszólamú emberkép jó lehetőség arra, hogy ki-ki saját világnézete szerint válassza ki és rangsorolja a különböző dimenziókat.

3.2. Embertudományok szintézise, művészetekkel ötvözve

Ebben az elképzelésben szintézisbe kerül mindaz, ami az emberben együtt van, amit az egyes embertudományok – mert ez a dolguk – saját (partikuláris) szempontjaik szerint vizsgálnak, ennek összes előnyével és hátrányával. A mi emberismeretünkben a biológiai, lélektani, szociológiai, etikai, kultúrantropológiai, filozófiai, teológiai, ökológiai, politológiai és egyéb nézőpontok mellett egyenrangú megközelítésként szerepel a *művészet* is, hiszen olyan kérdések esetében, mint a szerelem, a szabadság, a remény, a rend, a végesség, jól érezhetők az embertudományok korlátjai, s a művészet válaszait illekor hitelesebbnek tarthatjuk.

Ebben a tematikában a felsorolt nézőpontok többé-kevésbé egyenrangúak, ám az egyes témákban és altémákban értelemszerűen adódnak dominanciák. Természetesen létrejöhetnek másfajta irányultságok és hangsúlyok az egyes iskolák *helyi tanterveiben* is. A tárgyat tanító tanár *egyéni hangsúlyai* is jogosak, miként a diákok igényei is sajátos hangsúlyokat hozhatnak be. Az egyenlők között elsők lehetnek a *metaszintet* képviselő embertudományok. Ilyennek elsősorban a filozófiai antropológia tekinthető. (A biológiai, pszichológiai és szociológiai megközelítéshez képest természetesen metaszint az etikai is.) Hangsúlyt kaphat az ön-, a kapcsolat- és a társadalomismeret, valamint az otthonalakításra és a családalapításra való felkészülés is. Kétségtől másféle emberismeret kívánczogna abban az iskolában, ahol a jó családanyát és családapát, másmilyent, ahol a vállalkozót, másmilyent, ahol a jó háziasszonyt,

¹⁸ Nemzeti Alaptanterv Bp. 1995. Művelődési és közoktatási Minisztérium, 102-106. p.

másmilyent, ahol a magabiztos és empatikus kapcsolatteremtőt, másmilyent, ahol a homo politicust célozzák meg. Néhány változat az emberismeretre:

A) Az *önismereti* irányultságú emberismeret esetén a fő hangsúly, illetve a többlet (a NAT-ban, illetve az ÉKP-tananyagban szereplőhöz képest) a lélektanra esik, ami egyfelől az olyan tananyagrészek kibővülését jelentheti, mint a Személyiségünk vagy Az ember mint szellemi és erkölcsi lény, másfelől valamennyi tananyagrésznél a lélektani szempont megerősödését. Így például az ember és társadalom kapcsolatát taglaló tananyagrészekben a társadalomlélektan kap domináns hangsúlyt. Természetesen ennek megfelelően áthangolódnak a fejlesztési követelmények is, megerősödik a tárgy célzottan pszichohigiénés funkciója, természetesen ennek megfelelően alakul a tárgy módszertana is, és felsőbb osztályokban sor kerülhet a pszichológia történetének, a különböző pszichológiai iskoláknak és a pszichológiai kutatás módszereinek a bemutatására is. Fontos hangsúlyozni, hogy ez a változat nem azonos a pszichologizáló vagy lelkiző emberismerettel, amelyek nem többletet jelentenek a NAT-ban szereplő alaphoz, hanem annak dimenziót csökkentő, torzító redukálását.

B) A *társadalomismereti* irányultságú emberismeret az előbbi változatra emlékeztet, csak amíg ott a lélektanra, itt a szociológiára kerül a hangsúly. Elképzelhet ennek a változatnak olyan variánsa, amelyben a politológia szempont is erőteljesen jelen van, valamint egy pragmatikus, gyakorlat-orientált változat is. Ez a változat természetesen nem azonos sem szociologizáló vagy átpolitizált emberismeretnek.

C) A *szociálpszichológiai* hangsúlyú emberismeret az előző két változat kombinációja, ez esetben a kapcsolatcultúra és közösségben élés kérdései kerülnek középpontba.

D) Az *etikai* irányultságú emberismeret nem moralizáló emberismeret, hanem az erkölcsi dimenzióban elmélyülő emberismeret.¹⁹ Az etika kinagyítása ugyanúgy történik, mint az eddigi változatok esetében. Ez esetben ez erkölcsfilozófiai többletet is jelent, s több tananyagrészen (pl. a jó és rossz vagy a szabadság tárgyalásakor) filozófiai elmélyítést is.²⁰

E) *Ökológiai* irányultságot is felvehet az emberismeret, ez esetben a természettudományos, a környezetismeret és a globalisztika felé nyílik ki és mélyül el.

F) Nyomatékos felhangja lehet az emberismeretnek a *kommunikáció, a vallásismeret, a kultúrantropológia*²¹ és a *népismeret*. Ez ugyanúgy jelenthet bizonyos anyagrészekben kibővülést, mint mindegyik anyagrészen új szempontok hozzáadását (például: hogyan van ez más kultúrákban? hogyan alakult ez a mi népi kultúránkban?)

G) Kialakíthatók az emberismeret különböző *gyakorlati irányultságú* változatai is. Sajátos felhangja lehet a *viselkedéskultúra, az illemtan, az életvitel és otthonteremtés, és a testi-lelki egészség*.

H) Bár a *művészet* az emberismeretnek az embertudományokkal egyenrangú szövege, kialakítható olyan változat, amelyben ez kap még nagyobb nyomatékot.²²

A különböző *embertudományokat* *szintetizáló* emberismeret részeként hatásosabb lehet az *erkölcstan*, 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 szociológizálás vagy az átpolitizálódás bűnébe.

3.3. Az emberismeret és az etika

Abban, hogy az feladata-e az iskolának az erkölcsi nevelés, sokkal erősebb az egyetértés, mint abban, hogy *tanítható-e az erkölcs*. Sokan úgy gondolják, nem szükséges etikát tanítani, ugyanis éppen elegendő a *példa*: az iskola ethosza (erkölcsi rendje) és a tanárok éthosza (erkölcsisége, moralitása) .

¹⁹Ezt a változatot tanította a nyírbátori 2. sz. Általános Iskolában Vincze István.

²⁰Természetesen az ÉKP-iskolákban arra is lehetőség nyílik, hogy az emberismeret mellé még önismeretet, társadalomismeretet vagy erkölcstant is felvegyenek a helyi tantervbe.

²¹Ilyesmit művel Turcsik György, *kultúrának* nevezve az tárgyat, amelyet már néhány éve a győrzámolyi általános iskola 1-8. osztályaiban tanít. Ezt ismerteti *Kultúra (Embertain Győrzámolyban)*. című írása (Iskolakultúra, 1994. 4.sz. 42-50.l.)

²²A magyar nyelv és irodalom és az embertain kombinációjával próbálkozott sikerrel a szegedi Csongor téri Általános Iskola és Gimnáziumban Bagi Ádámné.

Kérdés azonban, hogyan adható át az *erkölccsel kapcsolatos ismeret és tudás*, hogyan fejleszthetők hatékonyan az *erkölcsi képességek*. Van persze abban az érvelésben is igazság, hogy értékekre, erkölcsösségre senkit sem lehet megtanítani, igazából csak maga az élet és a példa hathat az érték-érzék és az éthosz alakulására. Éppen ezért – amennyiben meggyőződünk arról, hogy valami mégis megtanítható belőle – annál sikeresebb lesz az erkölcs oktatása, minél inkább hasonlít az erkölcsismeret tanítása az életre. Jó néhány neves filozófus, pszichológus és pedagógus – köztük *J. Piaget, L. Kohlberg, L. Goldmann* – határozottan állítja, hogy igenis *tanítható az erkölcs*, azaz pedagógiai tevékenységgel is befolyásolható az erkölcsi személyiség kialakulása. *Heller Ágnes* szerint erkölcsöt tanítani annyit jelent, 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 ötvözete), erkölcsöt tanulni pedig: e tartalmat bensővé tenni.²³

Keresztény pedagógusok között is akadnak szép számmal, akik szerint lehetséges *egyetemes etika, konszenzus etika*. A katolikusok általában a *lex naturalisra*, a protestánsok pedig az általános kegyelemre hivatkoznak.²⁴ Egyetemes etikát tanítanak többfelé a világon "világi etika", "természetes erkölcsstan" stb néven.²⁵ Tehetik ezt azért is, mert az ember történetiségéből és szabadságából következően a legújabb korban létrejöhetek nem vallási alapú erkölcsi rendszerek is, amelyek — mégha valamiképpen kapcsolódnak is a vallásos etikákhoz — választási lehetőséget jelentenek a vallás erkölcsökhöz képest.

Az iskolai erkölcsi nevelést tantárgy formájában is támogatók többféle módon képzelik el az erkölcsstan oktatását:

A) *etika-étlapról* választható erkölcsi rendszerrel való megismerkedés (ez azonban csak nagyon nehézségekkel szervezhető meg)

B) *különböző etikák tárgyilagos bemutatása* (ezzel a módszerrel azonban nehezen lehetne fejleszteni a megcélzott eredményeket)

C) *konszenzus-etika a praxis szintjén* (amikor a tanuló-tanár közösség beszélgetés keretében megegyezik mindannyiuk számára elfogadható eredményekben 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* először is azon az alapon jöhet létre, hogy az ember egyetlen faj. Másodszer azért, mert a különböző erkölcsökben és etikákban eléggé sok a közös pont. Harmadszer azért, mert eléggé különböző világnézetű gondolkodók számolnak egyaránt alapértékkel. Negyedszer azért, mert az emberi jogok nyilatkozata és egyéb mai alap-dokumentumok is számolnak alap-értékekkel és alap-erényekkel. A *konszenzus-etika* nem valamiféle "színtelen-szagtalan", steril lekerékítés, 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 leginkább egyértelmű a *konszenzus*.

A kötelező erkölcsstan mellett érvelők egy része emberismeret és társadalomismeret helyett vagy azok nélkül óhajt „vegytiszta”, normatív erkölcsstant tanítani. Nem számolnak azzal, hogy az önmagában álló erkölcsstan könnyen fajulhat *moralizálássá*, a tanulóakra erőszakolt „központi” értékrenddé, spekulációvá. Miképpen az önmagában álló („értékmentes”) lélektan pszichologizálássá, az önmagában álló („értékmentes”) társadalomtan pedig szociologizálássá.

²³ Heller Ágnes: u.o.

²⁴ Szűcs Ferenc: Lehet-e erkölcsöt tanítani? = Támasz és talpkő (Tanulmányok az erkölcsstan tanításához). Bp. 1995. Kálvin J. Kiadó 125-132.p

²⁵ Horánszky Nándor: Erkölcsi nevelés - vallásoktatás - etikaoktatás. = Támasz és talpkő (Tanulmányok az erkölcsstan tanításához). Bp. 1995. Kálvin J. Kiadó 133-154. p.

Az erkölcsstan iskolai oktatására a már tíz éves gyakorlat által is igazoltan az embertudományokba ágyazott etikát, vagyis a mi emberismeretünket tartom a lehető legjobb megoldásnak.

3.4. Az emberismeret és a nevelés

Az emberismeret egyszerre lehet az *általános műveltség*, valamint és a *világnézeti, erkölcsi, önismereti nevelés*, valamint a *kapcsolatkultúrára és közéleti szerepre nevelés* fontos építőeleme, s hathatósan járulhat hozzá mind az érték közvetítő és képességfejlesztő program, mind a kormány által jóváhagyott nemzeti alaptanterv célkitűzéseinek megvalósításához. Ezen belül is elsősorban a tanulók magasabb rendű szükségleteinek kialakulásához, tehetségük felismeréséhez, az értékek iránti pozitív viszonyuláshoz, a reális énkép, emberkép, magyarságkép, Európa-kép és világkép kialakításához, a kommunikáció, az alkotás, a vállalkozás, a tolerancia, az empátia és a humánus életvezetés képességének erősítéséhez.

3.5. Az emberismeret keretében fejleszthető személyiségdimenziók

A) *Az ember és önmaga* viszonylatában a következő személyiségjegyek fejlesztését segítheti ez tárgy: a) fiziológiai és pszichikus kihívások esetén eredményes alkalmazkodást biztosító szilárd szokások, b) az ösztönimpulzusok örömteljes, szorongásmentes kielégítésére való képesség, c) problémára hangoltság, d) a személyiség egyes alrendszerének egymástól független működtetésének képessége, e) reális önismeret és önértékelés, identitás önbizalom és helyes önszeretet, f) jól szabályozott motívum- és önkontroll, higgadtság, g) kreativitás, rögtönző készség, h) következőesség, rendszeresség, i) erős akarat, kitartás.

B) *Az ember társas és a társadalmi viszonylataiban*: a) szociális helyzetekben eredményes alkalmazkodást biztosító szilárd szokások, b) a közösség normáinak bensővé tétele, c) kezdeményező képesség, produktivitás, d) intimitásra, vagyis mély, de megválasztott társas kapcsolatra való alkalmasság, e) szociális érzület, a közjával való azonosulás, szolidaritás, segítőkészség, f) demokratikus attitűd, g) a család értékeinek felismerése, h) felelősségtudat, kötelességtudat, i) udvariasság, lovagiaság, önzetlenség, szolgálat, áldozatkészség, j) türelmesség, készség a máságra el- és befogadására, k) őszinteség, becsületesség

C) *Az ember és a világ kapcsolatában*: a) otthonosság az időben, honnan-hová szemlélet, b) életigenlés, az emberi élet megbecsülése, természetszeretet, a környezet védelme, c) állandó készség befogadásra és az élmények friss értékelése és értékelése, d) holisztikus szemlélet, e) nyitottság a végtelen horizontok felé.

D) *Valamennyi viszonylatban*: a) motívumok, viselkedés- és szerepminták változatos és differenciált készlete, ezek összhangja, b) sokoldalú érdeklődés és tevékenység, c) realitásérzék, helyes valóságészlelés, bátorság az ismeretlennel szemben, d) jól működő, nem félelemkondicionált, hanem az énképhez igazodó lelkiismeret, e) frusztráció-tűrés, f) a konvencióktól, a divatoktól, a közcsodálat tárgyaitól, a környezeti hatásoktól való függetlennedni képesség, g) belső szabadság, h) etikai biztonság, lelkiismeretesség, i) humorérzék, jó kedély, a valóság derűs interpretációja, j) alázatosság, szerénység

3.6. Az embriismeret alapértékei

Ha nem is értéksemleges az emberismeret, nem is sugall egyfajta értékrendet, ugyanakkor segítheti *fontos értékek mérlegelve elfogadását*, bensővé tételét, vagy legalább is *erkölcsi értelemben pozitív beállítódás kialakulását*. Olyan értékek ezek, amelyekkel kapcsolatban eléggé erős konszenzus alakult ki különböző világnézeti társadalomtudományi szakemberek és pedagógusok körében²⁶:

Egység (kapcsolat): önmagammal, a társakkal, a társadalommal, a természettel és a transzcendenssel /a szenttel/; megismerésük, értelmezésük, esetleg átélésük, befogadásuk és felvállalásuk²⁷

²⁶A nemzeti alaptanterv munkálatai közben (még 1990-ben) az *Ember és társadalomtudományok* munkabizottság igencsak különböző szakképzettségű, világnézeti, értékrendű, politikai beállítottságú és mentalitású tagjai a következő értékekben állapodtak meg mind mindannyiuk számára elfogadhatókban: egység, szabadság, tudás, erkölcs, szeretet, élet, munka, szépség. Ez képezte érték-alapját olyan műveltségi területek kidolgozásának, mint önismeret, társadalomismeret, vallásismeret, erkölcsismeret.

²⁷Egy nem vallásos egyén esetében azt jelenti, szembesül, reflektál, álláspontot alakít ki.

Szabadság: függetlenség, önállóság, a választás és a döntés szabadsága

Tudás: megismerés, tudatosság, nyitottság, rugalmasság, kíváncsiság, igazságkeresés, kritikai szellem

Erkölciség: igazságosság, becsületesség, etikai szilárdság, jóra törekvés

Életkedv: természetesség, egészség, érzékelés, öröm

Munka: a feladattudat, alkotás, funkcionalitás, szakértelem, vállalkozás, igényesség, kreativitás

Szeretet: emberség, önzetlenség, közösség, szolidaritás, udvariasság, kedvesség, segítőkészség, áldozatkészség, tolerancia, empátia, felelősségérzet

Szépség: harmónia, rend, művészet.

4. Az emberismeret tartalma (tematikája)

4.1. Az ÉKP–tantervben

AZ ÉKP számára kidolgozott emberismeret hét (5-12.) évfolyamra tervezett tananyaga így épül föl:

Az *ötödik évfolyamon* a tanulók számára elsősorban élményeik, másodsorban ismereteik alapján felvázolódik az ember mint a törzs- és egyedfejlődés "eredménye", mint több dimenziós lény, részletesebben – de nem teoretikus, hanem inkább és pragmatikus megközelítéssel – megismerkednek a testtel és Psziché értelemben vett lélek alapfunkcióival, hogy érzékelünk, érzünk-értékelünk, gondolkodunk és megsejtünk.

A *hatodik évfolyamon* a szóma–psziché kapcsolat után a psziché–pneuma kapcsolat kerül előtérbe: továbbra is az élmények, a megtapasztalás szintjén, erőteljesebb hangsúllyal belép az etikai nézőpont is. Az ember és önmaga kör a bennünk megszólaló belső hanggal zárul.

A *hetedik és nyolcadik évfolyamban* bővül a kör: belépnek a társak. A társas kapcsolatban működése közben ismerhetik meg a még csak inkább érzéketesen megjelenített, mint a tudomány segítségével megértett test-lélek-szellem embert, illetve a személyiséget. Az életkori sajátosságokat figyelembe véve a nagyobb valószínűséggel már megélt kapcsolatok kerülnek előbbre. (Felvetődhet a kérdés, nem korai-e a hetedik évfolyamban a nemiség, szerelem és házasság témák. Jogosult a diákok egy részének éretlenségével számolni, mégis indokolt - legalább is a kisebbik rossz elve alapján - a prevenció jegyében ebben az évfolyamban sorra keríteni, ami persze nem jelenti azt, hogy ne lehetne érettebb fejjel visszatérni erre a témára. Kitűnő alkalom nyílik erre a tizedik évfolyamban a "Szeretet témakörben"!)

A *kilencedik és tizedik évfolyamban* a másik ember képviseli a társadalmat, a nyolcadikban már csoportok, társadalmi alrendszerek, társadalmak és az egész emberi társadalom.

A *tizenegyedik és tizenkettedik évfolyamban* ismét tágul a kör, még hozzá fokozatosan tágul, hiszen a bioszférától a nooszféráig, a természettől a kozmoszig, a legtágasabb immanenciától a transzcendenciáig. Az eddig szempontok az előzőekben még csak fel-felbukkanó filozófiai nézőponttal bővülnek. Ismét előtérbe kerül a személy, de már társas és társadalmi viszonyaival együtt.

4.2. A Nemzeti Alaptantervbe

Az összes iskolára érvényes és négy évfolyamra kiterjedő NAT-ban így alakult a tárgy tematikája és szerkezete:

Az első nagy témakör (*Az emberi természet*) középpontjában a „Mi az ember?” kérdés áll. Habár a választ a tanulókra bízta, inkább azokat a válaszokat erősíti meg, amelyek az embert az állattól, lényegesen különböznek, és több dimenzióban (test, lélek és szellem) leírható és önmagára reflektáló lénynek állítják. Ezt először egyedfejlődésén, majd egészségén és egész-ségén keresztül, végül a pszichikum működésén keresztül mutatja be. Bár a lélektani, a szociológiai, az etikai és a filozófiai antropológiai nézőpont valamennyi témakörben megjelenik, e három témakörben, a pszichológiai megközelítés az egyenlők közt az első. Az *Egyén és személy* fejezetnek a nyelviségében élő, a megismerő és a gondolkodó, majd az önmagát kiteljesítő, végül pedig az értékelő és erkölcsi döntésre képes ember a témája. E fejezet három alfejezetében a filozófiai, majd a lélektani, végül az etikai megközelítés a domináns.

A negyedik, a *Társas kapcsolatok* fejezet első három alfejezetének témái a kapcsolatok leggyakoribb fajtái, a kapcsolódás legfontosabb formái, kitüntetetten pedig a férfi-nő kapcsolat. E fejezetekben szociálpszichológiai és az etikai szempontú megközelítés dominál. A fejezet második részében ismét tágul a kör, és a társak világból a társadalom világba lépünk át, nevezetesen a közösség, a munka, a kultúra és mindennapi élet világába. Ezekben az alfejezeteken a társadalomtudományi megközelítés a domináns, de az *Életszínvonal, életmód, életminőség* alfejezetben, mely az élet értelmével fejeződik be, markánsan megjelenik a filozófiai megközelítés is. A következő két fejezetben ismét tágul a kör: előbb a természet és a világegyetem, majd a természetfölötti (a hit és a vallás) irányába. Az előbbi fejezetben az ökológiai, ökofilozófiai és ökoetikai, az utóbbiban a filozófiai és vallástudományi nézőpont az elsőség. Az utolsó fejezet pedig az erényes polgár képét segít megrajzolni szociológiai, politológiai és társadalometikai nézőpontból. Ez az alfejezet — az *Életszínvonal, életmód, életminőség* után — a társadalmi alfejezetek végén is tárgyalható.

5. Tanulási tevékenységformák

Az emberismeret sajátos jellegéből következik, hogy egy-egy ismerethez általában többféle adekvát tanulási tevékenység sorolható. A többi tárgyhoz képest az emberismeret többféleképpen is sajátos. Mivel tárgya, az ember végül is titok, vagy ha tetszik, nagyon-nagyon bonyolult, és ezért a többi tudományhoz képest részben még fiatal, de már jelentős eredményeket is felmutató embertudományok erőfeszítései ellenére is az emberről még mindig eléggé keveset tudunk. Éppen ezért az episztemikus tudásunk mellett tetemes a *doxa jellegű*, a törvényszerűség mellett a hipotézis, a többé-kevésbé megalapozott vélekedés, komoly szerepet kapnak az élmények, megsejtések és érzések, az embertudományok tudásanyaga mellett fontos szerepet kap a mítoszok emberképe és a művészet érzékletes megjelenítése, ez utóbbi akár a realiztikus ábrázolás, akár a metaforikus mesélés formájában. A tematikus tananyag ezért legalább annyira tartalmaz megismerendőt (köztük sok-sok aligha teljesen megismerhető), mint ismeretet, következésképpen a tevékenységek gyakran nem annyira ismeretekre mint inkább *élményekre* épülnek, s egy élménybeszámoló ugyanannyira adekvát tevékenység lehet, mint egy tényfeltárás vagy logikai levezetés, s a szerepjáték ugyanolyan adekvát tevékenység lehet, mint a szociológiai vagy lélektani kísérlet. A másik sajátosság az, hogy egy-egy ismeretkör vagy ismeret rendre többféle embertudomány nézőpont megvilágításába kerül, ami természetesen többféle "világítóeszközt", vagyis tevékenységet jelent.

Az érzékelési-észlelési, értékelő és a kognitív (általánosítás, meghatározás, következtetés, elemzés, összegezés, rész-egész és ok-okozati kapcsolatos megtalálása, lehetőségek, valószínűségek és törvényszerűségek megállapítása) tevékenységeken) kívül – ezek ugyanis valamilyen mértékben valamennyihez kapcsolódnak – az emberismeret tanulása a következő *operatív tevékenységekben* valósulhat meg:²⁸

mesehallgatás (5–6)./, filmnézés, olvasás (5–12)

magyarázat-hallgatás és jegyzetelés (5–12)

beszélgetés (szabad asszociációk) (5-12), vélemények felszínre hozása és ütköztetése /8–12)

hipotézisek cáfolata és bizonyítása (10–12)

szövegek megbeszélése és elemzése (5-12)

játék, szerepjáték, szociodráma (5-12)

könyvtári kutatás, referálás, bibliográfia készítés (5-12)

vizuális megjelenítése (5-12)

elmélkedés (7-12)

napló (munka-, olvasmány-, esemény- belső történések napló) vezetése (7-12)

sajtófigyelés (7-12)

írásművek készítése (jegyzet, ismertetés, összegezés, tanulmány, esszé) (7-12)

²⁸A legfontosabbak kurzívval jelezve, zárójelben azoknak az évfolyamoknak a megjelölése, ahol leginkább alkalmazható.

tanulói előadás (7-12)
 iállítások rendezése (7-12)
 akadályozottak, segítségre szorulóknak, szenvedők meglátogatása és megsegítése (7-12)
 önmaguk, események, helyzetek megfigyelése és elemzése (7-12)
 cselekvési program készítése (saját maga, társai, környezete és a társadalom számára) (9-12)
 meditáció, szemlélődés (9-12)
 művészi alkotás létrehozása az adott témakörben (vizuális ábrázolás, irodalmi mű, film, fotó, happening) (10-12)
 megismerkedés és interjú szakemberekkel (10-12)
 kutatás (a) adatok, biológiai, pszichológiai és szociológiai tények összegyűjtése, rendezése és elemzése, b) kísérletek c) irodalmi és filmi nyelven pszichográfia és szociográfia készítése (10-12)
 Például az *Énjeink* ismeretközhöz a kisebbek körében egyaránt adekvát a mesehallgatás, olvasás, filmnézés, a beszélgetés, a szerepjáték, a naplórírás; a nagyobbak körében pedig az olvasás, beszélgetés, szerepjáték, naplórírás, tanulói előadás, kutatás, önmaguk és mások megfigyelése.

6. A teljesítmények értékelése

Nem minden tevékenység teljesíthető oly módon, hogy eredménye olyan objektiváció legyen, ami osztályzatokkal értékelhető. Egy emberről szóló műalkotás befogadása, átélése kétségkívül komoly teljesítmény lehet, amit azonban nem ad vissza az élmény szavakba öntése. Még inkább áll ez az elmélkedésre és a meditálásra. Míg azonban az elmélkedés - mert elgondolkodás, átgondolás - valamiképpen szavakba önthető, a meditálás, a szemlélődés²⁹, ha jól csináljuk, nem. Márpedig ezt is érdemes megtanulni, hiszen az ember ontológiai mélységeibe, és transzcendens magasságaiba vezető utak közül talán éppen ezek a legmesszebbre vivők. Mivel az emberismeret nem csak egzakt ismeret, látszik célravezetőnek csupán "osztályozható" tevékenységeket alkalmazni, mert ez esetben dimenziót veszíthet a véső soron "teljesíthetetlen" ember.

A tanulóknak is jól kell tudnia, hogy a több dimenziós - és végül is megfejthetetlen - emberre vonatkozó tudás több vonatkozásban különbözik attól a tudástól, ami a másodfogu egyenlet megoldására, savakra, az egyszerű gépekre, a nyitvatermőkre, a magyar nyelvtan mondatrészeire, a present perfect-re, a kamatos kamatra, a török hódoltság gazdasági életére vagy a verslábakra vonatkozik. Tudni kell azt is, hogy a különféle teljesítményekben megtestesülő különféle tudások nem egyformán mérhetők. 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..." Aki érvelni is tud e kijelentés mellett és alkalmazni is tudja, megérdemli a jelest. Ugyanakkor az emberre általában csak azt mondhatjuk, hogy "az ember egyéb mint...", s ez után természetesen következhet egy tudományos igényű kijelentés, ugyanez érvényes az ember lelki-szellemi működésének sok-sok jelenségére. Ez esetben már nehezebb az osztályzás, Csak az egymással versengő tudományos igényű hipotézisekre lehet jelest adni vagy más 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 "szövegel": 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 képviselői is bátran belevág különféle magyarázatokba. Ha magabiztosan nem is osztályozhatók a megfejthetetlen megfejtésére irányuló ilyenfajta törekvések, viszont értékelhetők. Kérdés, kifejezhető-e ezek az értékelések osztályzatokkal? Már az is értékelhető teljesítmény, ha a tanuló tudja (sejti, érzi), hogy megközelítése mennyiben tudományos, mennyiben más jellegű.

²⁹Nem az észet kikapcsoló extatikus elragadtatás vagy révület, hanem az az állapot, amikor az ember egészével és közvetítő és egyben korlátzó érzések és kategóriák nélkül közvetlen kapcsolatba kerül a szemlélődés tárgyával, mint ez történik a keleti meditációban, a keresztény szemlélődésben vagy a M. Buber által leírt ÉN--Te kapcsolatban.

Megnehezíti a teljesítmények értékelését, az is, hogy az emberrel kapcsolatos episztemikus tudás (mert csak egy részletre, vagy csak a felszínre vonatkozik) olykor kevesebbet mond ("tud") az emberről, mint a mélyebbre hatoló és átfogóbb, de "csak" doxa jellegű tudás, vagy egy találó példa, egy pontos eseteleírás, egy megvilágító metafora, esetleg egy emberi gesztusnak vagy kapcsolatnak erkölcsi érzékenységet vagy éppen etikai reflexiót tükröző értékelése. Nehezíti a teljesítmény értékelését az is, hogy az emberismeret tanulása során rendre ötvöződik a megélt a reflektálttal, a metafora a magyarázattal, az érzékletes, alapos, pontos "sűrű leírás"³⁰ a tények kategóriákba csoportosításával, az élménygondolkodás³¹ a tisztán kognitív tevékenységgel.

Csak az emberismeret egyes tananyagrészeinél alkalmazhatók teljesítmény értékelésben a következő fokozatokat: 1) a tényekre ráismerés (azonosításuk), 2) összekapcsolásuk más tényekkel 3) elhelyezésük valamiféle fogalmi rendszerbe 3) összekapcsolásuk más fogalmakkal 4) alkalmazásuk. Bizonyos tényeknek már az elkülönítése is nehéz, hiszen hányszor mondón azt "úgy érzem", amikor gondolom, de nem vagyok benn egészen biztos, és fordítva, hányszor mondom, jog "úgy gondolom", amikor még csak érzek, sejtek valamit. Más esetben egy metafora, egy találó példa (légyen az személyes élmény vagy hallott, olvasott esete) mélyebb tudásról árulkodik, mint egy definíció. És melyiket értékeljük többre: az élményekből leszűrt fogalmat, következtetést, vagy a fogalmat megvilágító esetet? Általános válasz aligha adható. Többre értékeljük azt az képi ábrázolást, pantomimet vagy szerepjátékot, amelyhez a tanuló szakszerű reflexiót képes fűzni, vagy azt, amelyik "önmagában is megáll"? Csak esetenként dönthető el, ha egyáltalán eldönthető. Lehet-e értéksorrendbe állítani a lélektani, szociológiai, filozófiai és etikai reflexiót? Óvatosan ki lehet jelteni, hogy az egyszerre többféle megközelítés magasabb teljesítmény, mint az egyféle, ám az előbbi is lehet formális, az utóbbi pedig lehet világra szóló felfedezés. Ha "biztonsággal eligazodik" a jeles, azt kapjon ötöst "szerelemből", aki felmondja "képletét", vagy az, akinek ugyan pontatlan a tudása, de rémekül alkalmaz, például jó tanácsokat tud adni társainak, esetleg ő maga egy szépen kidolgozott párkapcsolatot művel? Adhatok-e kétharmadot annak, aki jelesre "tudja" eljátszani, elmesélni, ábrázolni az önbizalom és a gőg közötti különbséget, de csak elégségesre képes definiálni ezeket a fogalmakat? Ha a válasz az ilyen kérdésekre határozott nem, akkor azt a javaslatot is kellene vetni, hogy az emberismeret teljesítményeinek megállapítása esetén mindig egyszerre többféle szempontot kellene használni. Mégis még ez az út tűnik leginkább járhatónak, ha az alábbi szempontok közül minél többet próbálunk alkalmazni:³²

- egy-két szavas, mondatos kijelentés ↔ folyamatos beszéd
- puszta ténymegállapítás, megnevezés, felsorolás ↔ fogalmi tisztázás, rendszerbe elhelyezés
- a pontatlan leírás ↔ "sűrű leírás",
- egy mozzanat megragadása ↔ összefüggések (hatások) felismerése,
- nagyobb vagy kisebb segítséggel ↔ önállóan képes megoldani a feladatot,
- differenciálatlan egészben látás ↔ elemzés,
- egyes elemekkel való többé-kevésbé bizonytalan operálás ↔ szintézis.
- egyetlen embertudomány felőli megközelítés ↔ többféle megközelítés
- reflektálatlan élménybeszámoló ↔ reflektált élménybeszámoló
- az élményre csak töredékesen utaló ↔ az élményt teljességében és mélységében megjelenítő élménygondolkodás
- minimális ↔ nagyméretű eredetiség, kreativitás,
- adaoptációra képtelen ↔ megfelelő módon, esetleg többféleképpen, esetleg távolabbi területeken is képes alkalmazni a tanultakat.

Természetesen ezek a szempontok a különböző ismeretkörökben, valamint a különböző tevékenységek és életkorok esetén más és más módon használhatók. Az elégséges teljesítményt a skálák alsó, a jelest felső végpontjaival lehet körülírni. A jeles teljesítményt a témakörbe vágó *ismeretek*

³⁰Ahogy C. Greetz nevezi a kultúranropológia őszinte adekvát eljárását.

³¹Mérei Ferenc vezette be ezt a fogalmat: utalás újratemtő tömörítéssel az együttes élményre; a logikai gondolkodással teljes értékű tudatforma.

³²Az alábbi skálák az eléggéstől a jelesig tartanak.

biztos tudásán kívül végül is két kritériummal írható le: A) *alkotó jellegű probléma-felismerés és megoldás*, 2) *a széleskörű és biztonságos alkalmazás képessége*. Mindebből következik, hogy szinte valamennyi témakörben Többféleképpen lehet jelest szerezni. Az összefüggések és a problémák felismerése történhet fogalmi módon, de érzékletes megjelenítéssel is, a biztonságos alkalmazás lehet elméleti következtetés, önmagunkra vonatkoztatás, meggyőző szerepjáték vagy cselekvési program formájában. Természetesen nincs arra mód, hogy a jeles teljesítmény megfogalmazásakor minden esetben kitérjünk a különféle megoldásokra, így a "jeles teljesítmény" helyes értelmezése "ez is jeles", de lehet más is, ami megfelel a ebben a fejezetben felsorolt kritériumoknak.

7. Oktatási segédletek az emberismeret tanításához

7.1. Tantervek

Tucatnyi tanterv közül a legjobbnak ítélték között szerepel az ÉKP-iskolák számára készült, de bármely iskolában jól használható tanterv, továbbá Hajdú Péter, Szathmári Botond, Turcsik György Szabó Ildikó és Lénártné Horváth Ilona, Vajda Zsuzsa és Végh András tantervei. Van köztük olyan, amelynek specifikuma a társadalomismeret (Hajdú), a vallásismeret (Szathmári), az önismeret (Vajda), és van köztük kifejezetten keresztény szemléletű (Végh).

7.2. Tankönyvek

A tankönyvek közül egyelőre egyetlen olyan van, mely megfelel a NAT-nak, Kamarás István és Vörös Klára Embertan I-III. tankönyve. "A XX. század végén egy verőfényes szeptember elsején különös lények érkeztek az alfabetágamma kisbolygóról. Az ABC-123-as alközpont azzal a feladattal küldte őket a Földre, hogy fedezzék föl a Földön található legfejlettebb élőlényt." Így kezdődik az a munkáltató tankönyv, amely a tanulókkal felfedeztetni az embert mint biológiai, érző, gondolkodó, értékelő, társadalmi, erkölcsi és szellemi lényt. Így ez a könyv egyben önismeret, erkölcsismeret és társadalomismeret is, sőt - az életkori sajátosságokat figyelembe véve - ökológiai, politológiai, esztétikai és filozófiai reflexió is. A három kötetesre tervezett sorozat szorosán a Nemzeti alaptantervre és az ÉPK részletes tantervére épül: az I. kötet témakörei: az állat és az ember; test-lélek-szellem; érzések és érzelmek; nyelv, kommunikáció és gondolkodás; lelkiismeret; egyedfejlődés; szellemiség, a II. köteté: kapcsolatok és kapcsolódás; munka és alkotás; egyenlőség és egyenrangúság; kultúra és művelődés; életmód és életminőség; férfi-nő kapcsolat, nemiség, szerelem, házasság, a III. köteté: Értékrendek és erkölcsök; rend és szabadság; bizalom, remény, boldogság; ünnep; szépség; élet és halál; ember és természet; hit és vallás

A *Lelki egészségtan* sorozat címet viselő kisebb hibái (színvonalbeli egyenetlenségek, nem mindig igazán fantáziadús és inspiráló feladatok, eléggé különféle témák esetlegesnek tűnő összekerülése) ellenére végső soron tisztességes munkák.³³

Érdekes kísérlet a Bokor nevű katolikus lelkiismereti (bázisközösségi) mozgalom tagjai³⁴ által elsősorban vallásos gyerekek számára készített *Etika I-IV.* című tankönyve, mely Végh András Gondolkodás és viselkedés című tanterve alapján készült, melynek sok elemét állami iskolában is jól lehet használni.

Ezekon kívül tucatnyi önismeret-, társadalomismeret- és etika-tankönyv³⁵ használható jól az emberismeret tanításhoz.

7.3. Egyéb oktatási segédletek

Készült még fél tucat módszertani útmutató³⁶, feladatgyűjtemény³⁷ és szöveggyűjtemény³⁸, valamint tucatnyi tanári segédkönyv támogatja az emberismeret tanítását³⁹ A *Bevezetés az embertanba*

³³ Zsíros Lajosné *A szeretetről* (Bp. Honffy K. 1991. 46 l.)

Polingre Mária és Zsíros Lajosné: *Értelmes élet* (Bp. Honffy K. 1992. 56 l.)

H. Nagy Valéria: *Én és a világ* (Bp. Honffy K., 1991. 52 l.)

³⁴ Dóry István, Faragó Ferenc, Faragóné Bircsák Márta, Gyombolai Mártonné, Kéry magdolna, Kovács László, Mészáros András,

³⁵ Lányi András — Jakab György: *Erkölcsi esettanulmányok*. Bp. 1999. Alternatív Közgazdasági Gimnázium; Kamarás István: *Erkölcstan*. Bp. 2001. Krónika Nova

című egyetemi tankönyvem (melyben a biológus, a pszichológus, a szociológus, a filozófus, a teológus, a költő, egy parasztasszony, egy betanított munkás, egy tíz éves kisfiú, egy 18 éves lány, egy bölcs öregember és egy óceániai őslakos beszélget az emberről 32 témakörben) tematikája kompatibilis a NAT emberismeret tematikájával.

8. Az emberismeret sorsának alakulása a kilencvenes évek második felétől napjainkig

8.1. Elvben igen, gyakorlatban alig-alig

A kilencvenes évek második felében – különböző előadásokon, továbbképzéseken és tanfolyamokon – rögtönzött közvélemény kutatásokat tartva mintegy 2000 pedagógus véleményét ismerhettem az emberismeret tanításával kapcsolatban. Döntő többségük (95-98 %-uk) egyetértett azzal, hogy az emberrel kapcsolatos tudást tekintve az iskolai deficit igen jelentős, hogy az egyéb – a jelenlegi tantárgyakkal képviselt – tudásterületekhez képest az emberre vonatkozó tudás jócskán elmarad. Egyetértettek azzal is, hogy ez ügyben sürgősen tenni kellene valamit, valamint azzal is, hogy erre jó megoldásnak kínálkozik a NAT-ban szereplő emberismeret helyi körülményekhez igazított változata. Amikor azonban a gyakorlati kivitelezésre került volna sor, részben makacs ellenállást, részben tehetetlenséget tapasztaltam: ki tanítsa, honnan és kitől vegyenek el órát, kérdezték, elsősorban az igazgatók. Sajátosan kettős (skizoid) „elvben igen, gyakorlatban nem” magtartás alakult ki, és a mérleg nyelve a esetek jelentős részében a „nem” felé billent. A végső fő érv – az alibi-keresés logikája szerint – az lett, hogy az új kormányzat majd úgyis eltörli az előző kormányzat NAT-ját, az emberismerettel együtt.

Mindeközben a megyei pedagógiai intézetek, helyi önkormányzatok, pedagógiai programok 30-60 órás emberismeret kurzusain 700 pedagógus vett részt, a Janus Pannonius Tudományegyetem pedagógiai szakán 300-an hallgattak 12 órányi antropológiát. Mintegy 1000 lelkes (és bizonyos kompetenciával is rendelkező) híve volt még 1997-87-ban az emberismeretnek, de nagyobb részük képtelen volt sikeresen alkudozni kollégáival és/vagy igazgatójával, hogy legalább heti egy órát kapjanak legalább két évfolyamon.

Az összkép kétségkívül értelmezhető úgy is, hogy az iskolák többségének nem igen kell az emberismeret: vagy azért, mert eleve elzárkóznak az új elől, vagy azért, mert nehéz feladatnak tartják, vagy azért, mert nem akarják felborítani az órarendet, vagy azért mert ideológiai alapon nem azonosulnak az előző kormányzat NAT-jával, vagy azért mert pragmatista és utilitarista értékrendjükbe

³⁶ Embertan óravázlatok. (Szerk. Lénártné Horváth Ilona, Miskolc, 1993. Borsod – Abauj – Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet. 120 p.;

³⁷ Szűcs Ferenc: Hittan 12: feladatgyűjtemény: etika. Bp. 1997. Református Köznevelési és Közoktatási Intézet.; Kéri Katalin - Ambrus Attila József: A sokoldalú ember. Bp. 1996. Calibra.

³⁸ Erkölcstan szöveggyűjtemény. Összeállította: Tiszóczy Tamás és Trencsényi Borbála) Bp. 2001. Krónika Nova K. 157 p., Kéri Katalin - Ambrus Attila József: Szárnyaljon a képzelet! Bp. 1996. Calibra; SZABÓ Pál Tivadar: Erkölcstani vázlatok. Bp. 1994. IKVA³⁸ 5-12. évfolyamok számára.

³⁹ BOHÁR András: Antropológiai és etikai vázlatok. Bp. 1993. Keraban K.

Embertan óravázlatok. Miskolc, 1993. Borsod - Abauj Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet. Falus Katalin és Jakab György: Erkölc és jog. Bp. 1999. AKG Kiadó. KAMARÁS István: Emberkép - embertan (tanulmányok, esszék) Bp. 1993. Szent Gellért Kiadó 262 l.

Kamarás István és Sárkány Klára: Embertan középhaladóknak. Bp. 1993. Keraban. K.

Kamarás István: Bevezetés az embertanba. Budapest, 1996. PSZM.

Kamarás István, Makk Katalin és Varga Csaba: Kagylózene (beszélgetések az emberről). Bp. 1993. Szent Gellért Kiadó

Kuslits Katalin: Tanítható-e az ember? /Tanári segédkönyv/. Bp. 1993. Dinasztia Kiadó

Sallai Éva, Szekszárdi Júlia és Jakab György: Ember- és társadalomismeret. Bp. 1999. AKG Kiadó.

Szűcs Ferenc: Etika: tanári segédkönyv. Bp. 1997. Református Köznevelési és Közoktatási Intézet.

Támasz és talpkő: tanulmányok az erkölcstan tanításához. Szerk. Kelemenné Farkas Márta. Bp. 1995. Kálvin K.

nem illik bele sem az ember sem az erkölcs. Ez azonban csak része, és talán kisebbik része az igazságnak. Tény, hogy volt legalább 500, de talán 1000 olyan iskola, ahol komolyan (vagy valamelyest komolyan) belevágtak az emberismeret művelésébe.

Mivel a pedagógusok egy része úgy értelmezte a győztes párt választási programjának oktatási elképzeléseit, hogy a NAT majd eltöröltetik, sok iskola egyszerűen szabotálta a NAT-ban szereplő új műveltségi területeket megjelenítő tárgyak helyi tantervbe való beemelését vagy oktatásának elkezdését. Ennek a "passzív ellenállásnak" egyik legnagyobb vesztese éppen az emberismeret lett, az a magyar oktatási innováció, melyhez hasonló a legfejlettebb európai országokban sem található. Habár az új oktatásügyi irányítás nem törölte el a NAT-ot, hanem éppen a készülő kerettanterv elvi alapjának tekintette, ez a tény önmagában nem javított az emberismeret helyzetén, sőt az idő elteltével azokból az iskolákból is "kikapott" az emberismeret, amelyekben 1998 őszén tiszteességgel elkezdtek. Ennek egyik oka az volt, hogy "tanügyi berkekben" azt beszélték, hogy emberismeret helyett majd etika lesz az iskolában.

8.2. Emberismeret helyett etika?

Az 1998-ban hatalomra került jobbközép kormány oktatásügye nem törölte el a NAT-ot, de erőteljesen megkötötte az iskolák szabadságát egy központi kerettantervvel. A NAT alapján készült kerettantervbe nagyjából változatlan tartalommal és emberképpel⁴⁰ került be az emberismeret, de olyan alacsony óraszámban, hogy ez már szinte az eredeti elképezés paródiáját jelentette. Mind a hetedikes *Ember és társadalom, etika*, mind a tizenegyedik évfolyamon szereplő a szakközépiskolai *Társadalomismeret és etika*, valamint a gimnáziumi *Emberismeret- és etika* csupán heti egy-egy órát kapott, ráadásul hetedikben úgynevezett modul-tárgyként, ami azt jelenti, hogy más tárgyba olvasható, vagyis "megőrizve megszüntethető". Az ilyen mértékű kicsinyítésben az emberből csak gnóm marad, hiszen miféle tudás adható át, mondjuk, a nemiségről, férfi-nő szerepekről, a szerelemről, a párválasztásról, a házasságról és a családról, ha minderre mindösszesen két-három tanóra jut. Az iskoláknak ugyan lehetősége van arra, hogy olyan helyi tantervet készítsen, amelybe akár elsőtől tizenkettedikig szerepelhetne az emberismeret, de még olyan iskola is csak elvétve akad⁴¹, amelyben a szegyenletesen alacsony kötelező óraszám kétszeresében terveznék tanítani ezt a tárgyat.

A kerettantervi munkálatok idején (1999-2000) valóban felvetődött az a gondolat, hogy az emberismeret helyett etikát kellene tanítani. Ezzel az oktatásügyi miniszter által felkért etikaoktatási szakbizottság⁴² is szembesült. A különféle embertudományokat (közülük is elsősorban az etikát) képviselő, különböző világnézetű⁴³ tagjai az emberismeret védelmére keltek, s elképzelhetőnek tartották az etika előtt és mellett történő oktatását, de még inkább azt, hogy az egyetlen tárgyban egyesüljön a leíró emberismeret és a normaív etika, hogy ez etika az embertudományokra, az emberismeretre épüljön, abba ágyazódjon bele. A bizottság teljesen egyetértett abban, hogy az *erkölcsi nevelés* segíti az minden emberben meglévő erkölcsi érzések kiművelését, alkalmazkodva a személyiségfejlődés folyamatos és a tanuló korosztályok sajátos problémavilágához, az *etika oktatása* pedig a helyes magatartás (vagyis az értékekhez való megfelelő viszony) alapelveivel ismerteti meg a tanulókat, és feltárja azokat az érték-dilemmákat, amelyek az ember sorsától elválaszthatatlanok. Ezek megértéséhez viszont nélkülözhetetlen a *helyes ember- és társadalomismeret*. A szakbizottság határozottan úgy ítélte, hogy az ember- és erkölcsismeret és a *hittan* (illetve a hittanba beépített vallási

⁴⁰ Az akkori miniszter (Pokorni Zoltán) által felkért etikaoktatási szak különböző világnézetű és pártállási tagjainak (köztük a történelmi egyházak képviselőinek) egyöntetű támogatásával.

⁴¹ Közéjük tartozik az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Programot vállaló 30-40 iskola.

⁴² Tagjai voltak: Bauer Lilla, Berán Ferenc, Brassói Sándor, Endreffy Zoltán, Homor Tivadar, Horváth-Szabó Katalin, Kamarás István, Lányi András, Máté-Tóth András, Pósfai Péter, Sólyom Anikó, Szűcs Ferenc, Végh András, Victor András, Zsolnai László,

⁴³ A három legnagyobb történelmi egyháznak külön is voltak képviselői a bizottságban, melynek rajtuk kívül is voltak szép számmal vallásos tagjai.

alapú erkölcsstan) nem helyettesíthetik egymást, hogy sem ellenlábasai, sem versenytársai egymásnak, valamint abban is egyetértettek, hogy hittan jól építhet az ember- és erkölcsstanra.

Végül is *Ember- és társadalomismeret, etika* néven olyan tárgy került be a kerettanterv általános iskolai részében, mely tartalmát tekintve valóban a NAT alapján áll, terjedelmét illetően azonban erőteljes elégedetlenségét fejezte ki mind a szakbizottság, mind azok a pedagógusok, akik ezt az tárgyat több évfolyamon és nagyobb óraszámokban tanították volna. Ebben az óraszámokban és a sokak által több-kevesebb joggal melléktantárgyként értelmezett modul-státuszban nem valósítható meg sem a NAT-ban, sem az etikaoktatási szakbizottságban megfogalmazott követelmény, de annak az keresztény és humanista erkölcsi értékrendnek sem felel meg, amelyet az ország akkori, magát kereszténydemokratának deklarált vezetése képviselt.

A minimálisra csökkentett terjedelemben áthárítódott az *erkölcsi felelősség* az iskolákra. Az iskoláknak kétségkívül lehetőségük van arra, hogy — amennyiben fontosnak tartják az embert és az erkölcsöt — olyan helyi tantervet készíthetnek, amelyben ezt a tárgyat több évfolyamon és/vagy nagyobb óraszámokban szerepeltetik. Mivel a szabad sáv órászáma igen csekély, s erőteljesen támogatott tárgyak állnak versenyben az ember- és erkölcsismerettel, várhatóan nem sok helyen kerülhet ez a tárgy az öt megillető helyzetbe. Ez a sajátságosan magyar, ugyanakkor ízig-vérig európai pedagógiai innováció nem válhatott sikertörténeté, mert sajnálatos módon áldozatává vált a redukált emberkép jegyében született ideologikus és pragmatikus-racionalista gondolkodásnak, mely egyaránt áthatja mind a "nagypolitikát", mind az oktatáspolitikát.⁴⁴

8.3. A mai⁴⁵ helyzet

A legújabb, a 2002-es választások utáni, az oktatásügy élére ugyanaz a *Magyar Bálint* került, akinek idején a NAT bevezetésre került. A maki oktatásirányítás nehéz dilemma előtt áll, hiszen egyfelől felszabadította az iskolákat az önállóságukat erősen korlátozó kerettanterv „igája” alól, másfelől el kell döntenie, hogy vállalja-e az identitást saját magával, vagyis azzal a NAT-tal, melyet az 1994 és 1998 között működő szociálliberális oktatásirányítás időszakában született, amelyből eléggé markáns értékrend olvasható ki, s ennek egyik legszembeütőbb specifikuma éppen az emberismeret. Egyelőre nem igen érzékelné a jelét annak, hogy a nagyobb szabadság mellett az erősen megcsonkított emberismeret becsülete is helyreállna.

Amíg nem születik bármiféle központi rendelkezés az emberismeret ügyében, csak azokra az iskolákra lehet számítani, amelyeknek értékrendjében kitüntetetten fontos az ember és az erkölcs, és ez nem csak elvi állásfoglalásban, hanem az óraszámokban is megmutatkozik. Akad még 50-100 olyan általános iskola, ahol ezt a tárgyat négy (5-8.) vagy két (7-8.) évfolyamon tanítják önálló tárgyként, és azokra is, ahol az osztályfőnöki órák egy részét vagy egészét is e tárgy rendelkezésére bocsátják, a minimális óraszámot növelendő. És akad, de nem több, mint tucatnyi középiskola, ahol a kötelező egy év helyett nagyobb idő terjedelemben tanítják ezt a tárgyat. Rajtuk kívül ott van a *Zsolnai József* nevéhez fűződő, immár akkreditált Értékközvetítő és Képességfejlesztő Programhoz tartozó mintegy 35 iskola, ahol ez a tárgy — emberismeret néven önálló tárgyként — ötödiktől nyolcadikig legalább heti egy órában szerepel.

8. Felkészülés az ember- és erkölcsismeret oktatására

8.1. Ki taníthatja?

Az Oktatási Minisztérium közleménye alapján⁴⁶ a kötelező kerettantervi modulok (egyelőre ebbe a kategóriába tartozik az *Ember- és társadalomismeret, etika* is) oktatását az Adott modul tartalmának megfelelő, első vagy második, illetve további alapképzésben egyetemi vagy főiskolai szintű oklevelet

⁴⁴ 1998-ban, a Nemzeti alaptanterv bevezetésekor közel félezer iskolában legalább heti egy órában, közel ezer iskolában az osztályfőnöki óra keretében kezdték el tanítani ezt a tárgyat, a következő években azonban a készülő kerettanterv hírére ez a tárgy oktatása a legtöbb iskolában abbamaradt, pedig 1998-ra már 800 tanár végzett el 30-60 órás felkészítő tanfolyamot.

⁴⁵ 2003. februárjában írom ezt.

⁴⁶ Mely a Köznevelés 2001. április 6-i számában jelent meg a 4-6. oldalon.

szerezett tanár, illetve tanári szakképzettségre épülő továbbképzésben oklevelet szerzett pedagógus láthatja el. 2008-ig ezt a tárgyat filozófia szakos tanár vagy bölcsész, politológiai szakos tanár vagy bölcsész, szociológia, kulturális antropológia, magyar nyelv- és irodalom, történelem, szakos tanár és bizonyos feltétellel hittanár is⁴⁷ taníthatja. Számukra 60 órás továbbképzés elvégzése ajánlott. Más szakos tanár csak a modulhoz kapcsolat szakirányú továbbképzési szak elvégzése esetén taníthatja a tárgyat. 2008-tól kezdve csak az a pedagógus jogosult a tárgy tanítására, aki felsőoktatási tanulmányok keretében (alapképzés, kiegészítő szak, vagy szakirányú továbbképzés) sajátította el.

8.1. Posztgraduális képzés

A Veszprémi Egyetemen munkatársaimmal együtt kidolgozott és 2001-ben a Magyar Akkreditációs Bizottság (mint tudományos testület) és az Oktatási Minisztérium által engedélyezett⁴⁸ az engedélyezett *Emberismeret, erkölcsismeret és vallásismeret* szakirányú továbbképzési szak a hetedik és a tizenegyedik évfolyamokon szereplő ember- és erkölcsismeret jellegű tárgyak oktatására készít föl. Ez a 2001-ben induló sajátos képzési forma ez, hiszen egy négy féléves posztgraduális képzés keretében alapképzést pótol. Ebben a képzési formában pedagógus szakképzettséggel rendelkezők vehetnek részt. A képzésben résztvevők legnagyobb óraszámában pszichológiát, etikát, szociológiát, filozófiai antropológiát, vallástudományt és tantárgypedagógiát tanulnak, ezen kívül még filozófiai propedeutikát, kommunikációt, kulturális antropológiát, szociálpszichológiát, ökológiát és esztétikát.

8.3. Alapképzés

Az ugyancsak a Veszprémi egyetemen munkatársaimmal együtt kidolgozott alapszakot 2002-ben engedélyezték *Etika, ember- és társadalomismeret* néven. Ez a szak 2003. februárjában indult el nyolc féléves levelező, és 2003. szeptemberében indul 10 féléves nappali képzés formájában. Ebben a képzési formában is ugyanazokat a tárgyakat tanítjuk legnagyobb óraszámában, mint a posztgraduális képzés keretében, de ebbe a képzésben már olyan tárgyak is bekerülnek, mint az ontológia, ismeretelmélet és hermeneutika, lelki jelenségek és lélektani irányzatok, ágazati etikák és hivatásetikák, politológia, közgazdaságtan, állam- és jogtudomány. Hetedik évfolyamtól három irányban lehet szakosodni: társadalom, kultúra és művészet, vallás. A különböző „embertudományok” által képviselt sokféle nézőpont mellett Kétféle módon törekszünk arra, hogy a hallgatók megfelelő összképet alkothassanak az ember. Az egyik az *Embertudomány* szeminárium, amelyen kulcsfontosságú témákat (pl. nyelviség, felelőség, érzések és érzelmek, meghatározottság és szabadság, lelkiismeret, nemiség, strukturális bűn és bűnös struktúrák) többféle embertudomány felül világítanak meg olyan oktatók, akik többféle embertudományban járatosak. A másik oktatási forma olyan kerekasztalbeszélgetések, melyen különböző embertudományokat képviselő oktatók és kutatók vitatnak meg többféle megközelítést igénylő kérdéseket meg a tanulók előtt és a tanulók részvételével.

Örkény István *Magyar Pantheon* című novellájában az éppen zárva tartó múzeum portása – megsajnálva a pestre kiránduló vidéki gimnazistákat – az éppen üresen kongó csarnokban megrendezi a Hubauer Sándor Emlékkiállítás: a tárlókba saját kis dolgait helyezve bemutat egy magyar átlagembert, a maga átlagos és rendkívüli rekvizitumaival és vágyaival. Hazatérve a lányok dolgozatot írnak "Mit láttam a budapesti tanulmányi kiránduláson?" címmel. Örkény így fejezi be a novellát. "Az ifjúságot csak látványos dolgok lelkesítik: oldalakat írnak a Mátyás-templomról, egy önkiszolgáló büféről, az Országzászlóról... A Hubauer Sándor Emlékkiállításról alig valamit. Ilyenek ezek a mai fiatalok." Bízva az emberismeret fokozatos meghonosodásában abban reménykedem, hogy akár már a közeljövőben sokaknak jelent majd igazi szenzációt egy ilyen kiállítás, vagyis hát maga az ember, aki olyan, mint minden ember, olyan mint sokan mások, és olyan, aki senki máshoz sem

⁴⁷ Abban az esetben, ha olyan hittudományi felsőoktatási intézményben szerezte szakképzettségét, ahol a Magyar Akkreditációs Bizottság a 111/1997. (VI.27) Korm. rendelet alapján akkreditálta a hittanár szakot.

⁴⁸ 16/2001. (V.25) OM rendelet.

hasonlít, mert egyedi, mert titok, s ha nem is fejthető meg, de legalább megsejthető, és – Karinthyval szólva – "mert nem mondható el senkinek, elmondható mindenkinek", diákoknak is, kezdőknek és haladóknak egyaránt.