

## Emberismeret az iskolában

*Tanítsunk Emberismeretet! Kiváló célkitűzés, hiszen mindannyian arra vágyunk, hogy megismerjük magunkat és embertársainkat. De a hétköznapi tudás szintén éppúgy közismert, mint a tudományban: mindez nagyon is nehéz feladat. Az Emberismeret kapcsán jó néhány olyan problémáról esik szó, amelyek megítélésében megosztott a társadalom. Egyáltalán: mi az, amit az iskola képviseljen? Mit jelent a világnézeti semlegesség? Lehet-e társadalmi értékekről – emberről, az élet értelméről, halálról, boldogulásról – pártatlanul beszélni? Feltehetően nem. Legfeljebb törekedhetünk rá, hogy elkerüljük a kategorikusságot, a kizárólagosságot, bemutatva és teret adva a különböző álláspontok kifejtésének. (1)*

**H**ogy hogyan, arról megoszlanak a vélemények: a tantárgy jelenlegi NAT-beli (2) tematikája csak egy a lehetőségek közül. A válogatást legfeljebb az könnyítheti meg, hogy bármilyen konkrét tartalmi körök szerepelnek is a tematikában, egyrészt minden bizonnyal vannak az emberek többségét foglalkoztató kérdések, amelyek a legtöbb helyen fel fognak merülni (csak példaként említeném az eutanázia, az abortusz, a környezet- és állatvédelem, vagy a férfi–nő szerep tárgyköreit), másrészt az Emberismeret tanításának éppen az volna az egyik célja, hogy a diákok a lehetséges válaszok közül többet is megismerjenek.

Az Emberismeret tartalmára és az iskola közvetítő szerepére vonatkozó kérdéseken túl nyitott kérdés, hogy ez a különleges tárgy hogyan illeszthető be az eddigi tantárgy-szerkezetbe és értékelési struktúrába. A fenti kérdések és a gyakorlati megvalósítás a tanárok feladata, akik gyakran kénytelenek öntevékenyen felkészülni a tanításra. Pedig a tárgy sikere, vagy sikertelensége a gyakorlatban fog eldőlni, és ugyancsak a gyakorlat ad majd végleges választ a kérdésekre: mit és hogyan érdemes ebben a keretben tanítani – és ez nyilván településenként, iskolatípusonként is eltér. (Lehet, hogy mégsem volt olyan rossz módszer a tantárgyak kísérleti bevezetése, kipróbálása?)

Miközben tudjuk, hogy a tantárgy bevezetésének sokféle buktatója van, jó néhányan, akik az előkészítésben közreműködtünk, úgy érezzük, hogy nagy szükség van a bevezetésére. Sok bíráló ér a hagyományos iskolarendszert, többek között azért, mert nem eléggé „életszerű”. Nos, úgy gondolom, hogy a modern társadalomban szükséges közismeretek életszerűvé tételének sajnos, korlátai vannak. De az valóban nem tartható állapot, hogy diákjaink az iskolából kilépve önmagukhoz, emberi kapcsolataik bonyolításához, mindennapi életükhöz, későbbi magán- és közszerepeikhez alig kapnak útvalót. Különösen akkor, amikor a huszadik század második felében a tudományos világban a természettudományos forradalom után immár joggal beszélhetnénk a humán tudományok „boom”-járól: az embertudományok, a pszichológia, a filozófiai antropológia és a tudományfilozófia az érdeklődés középpontjába került.

Kétségtelen, és az Ember- és társadalomismerethez kapcsolódó tantervek, segédkönyvek mindegyékében említésre kerül (pl. a NAT-TAN sorozat könyveiben), hogy a magyar oktatásnak az elmúlt évtizedekben a reáltárgyak voltak az erősségei és az iskolai oktatásban – a társadalmi igényeknek is megfelelően – is nagyobb hangsúlyt kaptak. A humán tudományok – köztük a pszichológia – tudományos eredményei azonban legalább annyira

hozzátartoznak a huszadik század kultúrájához, mint a genetika vagy az atomfizika. Nem tehetjük meg tehát, hogy ne kíséreljük meg legalább az emberi természetre, kapcsolatokra, történelemre vonatkozó ismeretek egy részét közvetíteni, összekapcsolva a diákok élettapasztalataival. Az így értelmezett Emberismeret szolgálhatná a nem indoktrináló erkölcsi nevelést. (3)

Úgy gondolom tehát, hogy most, a tantárgy indítása előtt hasznos lesz, ha megosztom a szélesebb közönséggel, de elsősorban a tantárgy tanításában közvetlenül is érdekelt kollégákkal azokat az aggályokat, kétségeket, amelyek az Emberismeret bevezetésével, az abban szereplő tartalmi körökkel, illetve a tanítás módszereivel kapcsolatban felmerülnek, és azokat a megoldási javaslatokat, amelyek az általam képviselt értelmezésbe beleilleszthetők.

Minden bizonnyal érdekes társadalom- és kultúrtörténeti kérdés volna, miért alakult ki a reáltudományok túlsúlya. Közvetlenül minden bizonnyal összefügg azzal, hogy az ideologikus természetű humán tudományterületek emberileg is, belső fejlődésüket tekintve is megszenvedték az egy párt–egy ideológia korszakát. A következmények közé tartozik az a tény is, hogy meglehetősen nagy nehézséget okoz az Emberismeretben szereplő tudományterületeken képzett, azokat jól ismerő tanárok hiánya. Ha azonban nem igyekszünk változtatni a helyzeten, akkor a rossz hagyomány további évtizedekig fennmarad. Márpedig a humán tudományokban való tájékozottság nemcsak műveltségbeli kérdés, hanem hatással van a viselkedéskultúrára, a közéleti tudatosságra is.

Eddig az emberismeret tanításán gondolkodó szakemberek lényegében egyetértenek. Itt azonban elérkeztünk egy ponthoz, ahol már eltér egymástól a kollégák véleménye. Az emberismeret interdiszciplináris terület, szorosabban egyik tudományhoz sem kapcsolható. A kollégák egy része – például *Szekszárdi Júlia* és *Sallai Éva* – kifejezetten óvja a pedagógusokat attól, hogy megkíséreljék a tematika tartalmi köreit szaktudományos keretbe foglalni. (4) Attól tartanak, hogy a pszichológiai, filozófiai, szociológiai ismeretek tanítása felesleges túlterhelést jelent a diákoknak, ehelyett azt javasolják a tanároknak, igyekezzenek segítséget adni hozzá, hogy a fiatalok, gyerekek „tudjanak valamit kezdeni önmagukkal, képesek legyenek társas kapcsolatokra”. Bevallom, nem látom, hogyan is volna ez lehetséges, miért volna kívánatos, ha a pedagógusok, ahelyett, hogy a tudományok által kidolgozott, elfogadott ismereteket közvetítenének, magukat tennék meg az élettudomány profétáivá. A pszichológiai tárgyú tartalmi körökben az amatőrizmus egyáltalán nem ártalmatlan és teljességgel elfogadhatatlan. De nagyon kétséges a pszichológiától távolabb eső, voltaképpen a filozófiai antropológia, etika, szociológia tárgykörébe illeszthető kérdések esetében is. Az idézett szerzők által összeállított kézikönyv kiválóan tükrözi e vállalkozás buktatóit: az általuk összegyűjtött szövegek napi aktualitásúak, jó néhányat folyóiratokból, újságcikkekből emeltek ki. Az én meggyőződésem szerint a diákoknak éppen ezekkel a gyakran megalapozatlan és hagyománytalan életbölcsesekkel szemben kellene iránytűt, gondolkodási módszert adni, ez pedig nem megy másként, mint ha megismertetjük őket – amennyire ez lehetséges – a gondolkodástörténet és az embertudományok eredményeivel, vagy adott esetben dilemmáival. (Bár az összegyűjtött anyagban sok érdekes és értékes is van, illusztrációként kiválóan használhatók, de – véleményem szerint – nem alapismeretként.) Ami a túlterhelést illeti, miközben nyilvánvaló probléma a humán tudományok háttérbe szorulása, nem látom be, miért éppen ezen a területen kellene „spórolni”? A túlterhelés kérdése egyébként azzal is összefügg, milyen értékelési rendszert alkalmazunk – erre a következőkben még kitérek.

Jómagam tehát mindenképpen azt a felfogást képviselem, hogy ahol lehet, tanítsuk (megfelelő szinten) a tudományok elfogadott ismereteit, és ezekhez igyekezzünk kapcsolni az erkölccsel, emberi élettel, nemiséggel, boldogsággal összefüggő kérdéseket. Kétségtelen, hogy ehhez még sokat kell tennünk a tanárok képzése területén is. Meg szeretném azonban jegeyzni, hogy a pedagógusok a jelenlegi képzettségi helyzetben arról

sem feltétlenül tájékozottak, mit jelent a posztmodern, mit értünk a „nagy elbeszélések” alatt. Arról sem vagyok meggyőződve, hogy az önismeretre, önellafogadásra vagy a másokkal való kapcsolatra vonatkozó programszerű írások (pl. *Virginia Satir*-é, ami Szekszárdi Júlia és Sallai Éva, idézett könyvében szerepel, de hasonlót találhatunk *Thomas Gordon* könyveiben és más, a sikerességet, a pozitív önértékelést, az önérvényesítést, vagy egyéb boldogságreceptet propagáló könyvekben) bármilyen hatással vannak-e a fiatalokra. A didaktikusság gyanúsán nagy hangsúlyt kap ezekben a szövegekben, amelyre a fiatalok mindig érzékenyek. A hasonló kérdéseken való mélyebb gondolkodás, a különböző álláspontok és következményeik kifejtése szerint pedig, hitelesen csak történeti–szaktudományos keretbe ágyazva lehetséges.

A következőkben részletesebben is kitérnék az emberismeretben szereplő egyes tudományterületekre.

Lehet, hogy elfogultság saját szakmám iránt, de bizonyos fokig természetes, hogy ma, mintegy százhusz évvel az emberi lelki jelenségek tapasztalati megismerhetőségének felismerése után a pszichológia különleges fontosságra tett szert. A pszichológia nem teljesen fehér folt a középiskolában: a hetvenes évek végéig fél éves tantárgyként szerepelt. Sajnos, ezután abbamaradt, részben a képzett szakemberek hiánya miatt. A magyar általános- és középiskolások az elmúlt másfél évtizedben egyáltalán nem tanultak pszichológiát. Ez a hiány nemcsak azért feltűnő, mert a pszichológiai kérdések iránti társadalmi érdeklődés robbanásszerűen megnőtt. Néhány évtizede a pszichológia még nem létezett gyakorlati szakmaként, ma pedig valamennyi modern államban tízezerrel képződnek az egyetemeken. A pszichológus szakértők (helyesen, vagy helytelenül – ezt sem könnyű eldönteni, de a tény tény marad) a társadalmi élet számtalan fontos döntésében szerepet játszanak a vezetőválasztástól a bűncselekmények megítéléséig. A tizenéves korosztály életkorának és a rá váró feladatoknak megfelelően különlegesen érdeklődik a lelki jelenségekre vonatkozó ismeretek iránt.

Ezzel párhuzamosan az emberi természet és gondolkodás rejtélyeinek kutatása egyre fontosabb szerepet tölt be a tudomány egészén belül is. Nemcsak az agy kutatás, az idegrendszer számítógépes modellezése, az informatika kutatja nagy érdeklődéssel a lelki folyamatok természetét, hanem a természettudományok képviselői is rájöttek: a mikroszkóp lencséjén keresztül emberi szem vizsgálja az adott tárgyat, s a gazdaság is felfedezte, hogy a látszólagos automatizmusokat emberek szándékai, tervei, hitei, vagy tévhittei mozgatják. (A közelmúlt gazdasági Nobel-díját a játékelméletnek a gazdasági döntésekben játszott szerepe bebizonyításáért kapta egy magyar származású tudós).

A pszichológiai ismeretek tanítására talán azért van ma inkább lehetőség, mert bár ilyen képzésben részt vett szakemberekből most sincs sok, de a jelenleg működő pedagógusgárda már több pszichológiát tanult az egyetemen, mint az előző nemzedékek, és jóval több, gazdagabb a magyar nyelvű szakirodalom is. Másrészt remélhetőleg a különböző tanárképző intézetek pszichológia tanszékei igyekeznek felkészülni, továbbképzéseket indítani az ezt igénylő kollégák számára.

Hogyan tanítsuk a pszichológiai ismereteket? Újabb dilemma, mert sokan úgy gondolják, hogy a pszichológia tanításának együtt kell járnia valamilyen, a pszichológia tudományában gyökerező viselkedéskultúra elsajátításával. Két dologra azonban itt rögtön szeretném felhívni a figyelmet. A pszichológiai kultúra hozzájárul a viselkedéskultúrához, de közvetlen oki összefüggés nem áll fenn a kettő között. Vagyis, ha tudom, hogy a csoporttagok gyakran végiggondolatlanul hajlandóságot éreznek rá, hogy indulataikat a gyengébben töltsék ki, talán megpróbálok kimaradni ebből; ha ismerem a gyermek fejlődésének menetét, a különböző életkorok gondolkodási, érzelmi sajátosságait, akkor könnyebben fogok rátalálni a helyes bánásmódra később, szülő koromban. (Hadd idézzek ismét egy példát: nemrégiben egy igen értelmes, művelt kolléganő kérte a tanácsomat, attól félt, hogy hároméves kisfiával valami baj van, mert nem használta a személyes

némásokat, pedig ez meglehetősen általános még az adott életkorban.) A valóságban azonban az, hogy a dolgokról mit tudunk, csak egy motívum a sok közül: nem dönti el teljes mértékben, hogy mit teszünk. Ugyanakkor az is kétségtelen, hogy a tudással az egész döntési helyzet átalakul. A tudás az egyén felelősségét is növeli: ha tudom, hogy bizonyos kábítószeres használatával azzal a kockázattal jár, hogy elveszítem önmagam kontrollálásának lehetőségét és csak hihetetlen kínok árán tudok megszabadulni tőlük, nagyobb a feszültség, amikor el kell döntenem, hogy kipróbáljam-e. Így talán nagyobb eséllyel nem teszem, mintha semmilyen ismeretem nem volna az adott dologról.

Miközben tehát szeretném kiemelni, hogy szükség van a tárgyi tudásra, tényekkel alátámasztott információkra, óvakodnék attól, hogy az emberismeret pszichológiai témáit közvetlenül igyekezzünk életreceptekre, magatartási szabályokra átváltani: a pszichológiai tanításnak az én meggyőződésem szerint nem szabad feloldódnia valamilyen életvezetési tanácsadásban vagy önmagunkról szóló beszélgetésben. E tekintetben tökéletesen egyetértek a már idézett szerző-párral, Sallai Évával és Szekszárdi Júliával: az önismeret-höz szükséges feltétel nélküli elfogadás nem egyeztethető össze az iskolai feladatokkal, és az sem kívánatos, hogy ebben a keretben szó kerüljön a gyerekek személyes problémáiról.

A helyzet annál is kritikussabb, mert sajnos, a forgalomban lévő tréningek, ún. személyiségfejlesztő eljárások, konfliktuskezelő módszerek közül jó néhány értéktelen, szakmailag csapnivaló. A pszichológiai terápiák sok évtizedes tapasztalata arról győz meg, hogy a valódi önismeret hosszadalmas folyamat, és nem is képes rá mindenki. A csoportos önismereti tréningek nagyon hasznosak lehetnek, de a vezetésükhöz szükséges képzettséget évek alatt szerzik a csoportterapeuták. Illúzió, hogy ilyen feltételek valaha is megeremthetők lesznek az iskolában.

De nem is biztos, hogy szükség van erre. Furcsa következtetésre jutunk, ha végiggondoljuk: miért volna szükség mindenki személyiségének a megváltoztatására? Egyáltalán, mit jelent a személyiségfejlesztés? Alapvetően az volna a cél, hogy a gyerekek emberi módon viselkedjenek egymással (konfliktushelyzetben is) és a tanárukkal, vagy a szüleikkel, hogy alkalmanként tudjunk valamilyen segítséget nyújtani, ha valakinek nehézségei vannak otthon, vagy önmagával. Ennél többet az iskola nem tűzhet ki célként, de megjegyezném: a barátságos, kiszámítható és igazságos légkör az iskolában, a jó csoportélet mint élettapasztalat véleményem (és a kultúrtörténet több évszázados tapasztalata) szerint minden terápiánál pozitívabb hatást képes gyakorolni a gyerekek közérzetére és személyiségük formálódására.

Mit tehetünk, ha – jó esetben – nem tudunk kitérni az elől, hogy a gyerekek körében felmerüljenek a saját és mások személyiségével, a helyes és helytelen tettekkel kapcsolatos kérdések? (Azért tartom ezt jó esetnek, mert nagyon pozitív tanári viselkedésre utal az, ha a gyerekek ilyen jellegű problémáikat felvetik az órán, ha el merik, el tudják mondani a véleményüket a társaik előtt. Ha sikerül ilyen helyzetet teremteni, ha sikerül a gyerekeket – vagy legalább egy részüket – mozgósítani egy ilyen beszélgetés során, az már nagy eredmény.)

Mindenképpen azt tartom követendőnek, hogy a beszélgetésekben megmaradjunk a realitás szintjén, az éppen adott problémánál. Kétségtelen, hogy minden tettünk összetett motívumokból ered, egy iskolai osztályban azonban addig érdemes elmenni a motívumok vizsgálatában, amíg a gyerekek értelme és szándékai számára a dolog megfogható. Manapság talán a leggyakoribb hiba, hogy bármely konfliktust megoldhatónak tartunk az egyéni magyarázat feltárásával. Például tegyük fel, hogy Péter rajzszöveget tett az előtte ülő hátsó fele alá, ami igencsak galád tett. A beszélgetés során kiderül, hogy rejtett bosszúról van szó: az előtte ülő mindig gondosan vigyáz, nehogy Péter leírja róla a dolgozatot. Nem Péter veleszületett gonosz hajlamáról, hanem hétköznapi indulatról van szó tehát. Ezután azonban nem biztos, hogy sokra megyünk, ha boncolgatni kezdjük: vajon miért ilyen irigy az előtte ülő? Vagy miért akar Petike mindenáron más tollaival ékeskedni?

Bizonyára minden lépésnél megtaláljuk a szereplők szubjektív indokait, csakhogy a dolog ezen a szinten nem feloldható. Az adott helyzetben azt kell eldönteni, hogy például jogos-e bosszút állni hasonló esetben – ebben minden bizonnyal iskolatípusonként és korosztályonként megoszlanak a vélemények. Másrészt: megtehetem-e embertársammal bármely indokok alapján, hogy orvul szögekbe ültetem? Ha a szereplők hallják a dologról társaik véleményét, az sokkal inkább mérlegelésre készítenek, mint a felek egyéni indokainak boncolgatása. Az is nagyon pozitív fejlemény, ha nem az órán alakul ki beszélgetés, mert a tanár jelenléte feszélyez, hanem informálisan – nagyon is jól ismert helyzet a középiskolában, hogy az órán még hallgató, a teljes nyilvánosságot nem vállaló diákok a szünetben szenvedélyes vitába bonyolódnak. Az a lényeg, hogy az emberismeret tanítása ötleteket adjon, katalizálja az ilyen beszélgetéseket és felruházzon olyan ismeretanyaggal, amely megkönnyíti az érvelést a hasonló vitákban.

Az iménti gondolatokkal talán sikerült is jelezni, hogy nem tölti be célját az Emberismeret tanítása, ha egyszerűen az osztályfőnöki órák tananyagává válik. Ebben szintén egyetértés van a tárgyat előkészítő szakemberek között. A tanítást, csakúgy, mint más tárgyak esetében, külön választanám a közélettől. Nagyon hasznos, ha hivatkozni lehet az emberismeretről tanultakra, amikor személyes ügyekről beszélünk, de attól tartok, a közösségi élet és az emberismeret egybeolvasztása mindkét ügynek csak árt.

A pszichológia oktatására azért is égetően nagy szükség van, mert a hatalmas érdeklődés kapcsán a könyvpiacot és a tudományos ismeretterjesztést előzönlötték a legkülönfélébb csodamódszerek, sikerreceptek, öngyógyító kúrák. Meglepő, hogy az ezekben foglalt tanácsok monoton egyhangúsága ellenére még mindig érdeklődnek irántuk az emberek. Az emberismeret tanításának nemes feladata volna, hogy felvértezzen ezekkel szemben. Sajnos, a kifejezetten e célt szolgáló tankönyvek száma kevés, és hiányoznak a piacról az igazán nívós ismeretterjesztő, közérthető pszichológiai könyvek is. Hogyan igazodhat el valaki, aki nem szakember, ebben a rengetegben? Hogyan állapítható meg, mi az, ami valóban hiteles? Sem a szerzők, sem a témák nem jelentenek feltétlen garanciát ebben a tekintetben. A legbiztonságosabb támpont, hogy egy szakkönyv vagy egy tankönyv a tudományos közvélemény számára igazolt vagy elfogadott ismereteket tartalmaz, az, ha az adott könyvnek van bibliográfiája, vagyis a szerző egyértelművé teszi, milyen forrásokon alapul a munkája, a korábbi szerzők közül kit fogad el, vagy kit cáfol. A legjobb ismerve a kétes értékű munkának, ha a szerző saját bölcsességeit úgy adja közre, mintha cáfolhatatlan igazságok lennének.

A pszichológiai jellegű kérdések az Emberismeret tematikájában a pszichológia szinte valamennyi területére kiterjednek: a lelki jelenségek, mentális működés általában, a fejlődés pszichológiája, a személyiség-lélektan és a szociálpszichológia alapelemei. Ezen belül a tanárnak és az iskolának meglehetősen nagy a szabadsága, mi az, amit részletesebben tárgyal, mi az, amit kiemel – ezen a ponton érdemes mérlegelni a megterhelés

---

*A pszichológia oktatására azért is égetően nagy szükség van, mert a hatalmas érdeklődés kapcsán a könyvpiacot és a tudományos ismeretterjesztést előzönlötték a legkülönfélébb csodamódszerek, sikerreceptek, öngyógyító kúrák. Meglepő, hogy az ezekben foglalt tanácsok monoton egyhangúsága ellenére még mindig érdeklődnek irántuk az emberek. Az emberismeret tanításának nemes feladata volna, hogy felvértezzen ezekkel szemben. Sajnos, a kifejezetten e célt szolgáló tankönyvek száma kevés, és hiányoznak a piacról az igazán nívós ismeretterjesztő, közérthető pszichológiai könyvek is.*

---

mértékét is. Azokban az iskolatípusokban, amelyek inkább a gyakorlatra készíteneek fel, inkább a fejlődéslélektani és szociálpszichológiai ismeretek nyújtanak hasznosítható, megfogható ismereteket, és kevesebb anyag is elégséges az általános pszichológiai témák bemutatásakor. Ezzel ellentétben a gimnáziumokban, például reáltagozaton nagy érdeklődésre tarthatnak számot az ún. megismeréstudomány legújabb eredményei – csak legyen megfelelően képzett és elég szabadidővel rendelkező kolléga, aki tanítja őket.

Több olyan kérdéskör van az Emberismeret tematikájában, amelyek ugyan nem tartoznak szorosan a pszichológia törzsanyagába, de logikusan összekapcsolhatók bizonyos pszichológiai kérdésekkel, vagy jól taníthatók ebben a keretben. Így például a fejlődéslélektanhoz kapcsolhatók a felnőtté válás, a boldogság, az élet értelmének kérdése, a nemiség, a szerelem, a gyereknevelés problémái, az emberi motivációhoz az önkifejezés, önmegvalósítás kérdései. (5) Megjegyzendő, hogy szinte minden kérdés, ami a pszichológiai tematikában szerepel, a filozófiai antropológia problémái között is jelen van. Mindkét tudományterület felhasználja a másik eredményeit, előfeltevéseit. A pedagógus beállítottságától is függhet, melyik nézőpont kap nagyobb hangsúlyt, például a boldogság, az élet és halál, az emberré válás kérdéseivel kapcsolatban. Fontos volna azonban, hogy a tanításban mind a két (pszichológiai, metafizikai) szemlélet helyet kapjon valamilyen módon. (Belátom, ez ideális állapot volna, amelyhez tankönyvi és egyéb segédlet szükséges. De talán érdemes ideális állapotokat haladási irányként kitűzni.)

Nagy fogyatékosága a magyar oktatásügynek – amit az emberismeret tanítása is csak részben fog tudni megszüntetni –, hogy a filozófiaoktatás hiányzik az iskolából. Ez a hiány ráadásul kiterjed a felsőoktatásra is, vagyis előrevetí annak árnyékát, hogy túlságosan könnyen nem számolható fel a jelenlegi helyzet. A filozófia és a hozzá kapcsolódó tárgyak (filozófiai antropológia, etika) a rossz emlékezetű „világnézeti tárgyak” letűnése óta sem nyerték vissza az őket megillető státuszt. Ma Magyarországon bárki szerezhethet úgy akár tanári, akár másmilyen diplomát, hogy a nevével nemigen tud többet Arisztotelészről vagy Kantról, műveltségéből kimarad a gondolkodás története, az emberi természet, erkölcsre, a jó és rossz cselekedetekre vonatkozó évezredek viták tanulságai. Annál is fájóbb ez a hiány, mert a sokat emlegetett polgári létezés és tudatosság, a politikai intézményrendszer működésének megértéséhez szükség volna az effajta alpműveltségre.

Vitatott kérdés, hogy helye van-e ilyen jellegű tantárgynak az alap- és középfokú oktatásban. A hazai oktatásügyben sokáig általános volt a vélemény, hogy a gyerekek még túl fiatalok és éretlenek filozófiai kérdéseken való elmélkedésre. Vannak országok, ahol a hagyományok másként alakultak: Franciaországban a filozófia érettségi tárgy. Arra is történt kísérletek, hogy gyerekeket megismertessenek filozófiai kérdésekkel: tudomás szerint elkészült az egyik ilyen munka magyar fordítása is. A magam részéről az életkori sajátosságok figyelembe vételére hívnám fel a figyelmet. Fejlődéslélektani ismereteink arra tanítanak bennünket, hogy a serdülőkort megelőzően a gyerekek világnézeti életkorok szerint változóan jellegzetes: így például ezt megelőzően jóval inkább hajlamosak a gyerekek a polarizált, kategorikus látásmódra, mint később. Természetesen mindig vannak jelentős egyéni különbségek, de ez a sok helyen leírt sajátosság széles körben felismerhető. Márpedig az emberi gondolkodás története elvont gondolkodást igényel, elszakadást a konkrét helyzettől, konkrét valóságtól. Az emberi problémák filozófiai (metafizikai) síkra emelése éppen azt jelenti, hogy nem a hétköznapi szintjén gondolkodunk róluk, hanem több oldalról megvizsgálva, szélesebb összefüggésekbe helyezve. Az pedig, hogy a gyerekek maguktól is véleményt formálnak ezekben a kérdésekben (ahogyan a gyermekfilozófia amerikai képviselői vélik), teljes mértékben hamis. Ugyan hogyan volnának erre a gyerekek képesek? Szintén közhelyszerű fejlődéslélektani adat, hogy a gyerekek a prepubertás előtt fokozottan lojálisak a felnőtt környezetükhöz, de éppenséggel a közelmúlt ifjúságtudományok hozták felszínre azt az adatot, hogy a fiatalok az esetek túlnyomó többségében ugyanarra a politikai pártra szavaznak, amire a szüleik. Va-

gyis az önálló véleményalkotás elvont erkölcsi – metafizikai-politikai kérdésekről hozszadalmas és munkás folyamat, amely (higgyünk az identitás- és politikai szocializációkutatás adatainak) a felnőttkorhoz kapcsolódik.

Ha azonban biztosítható, hogy minden egyes gyerek legalább 16 éves koráig tanuljon közismereti tárgyakat (és reméljük, hogy ez a helyzet fennáll), akkor feltétlenül tudomást kell szereznie az élet értelmére, az erkölcsre, a halálra, az egyén és társadalom szerepére stb. vonatkozó gondolatokról, egymásnak ellentmondó nézetekről.

Itt merül fel különös súllyal a – már a bevezetőben is említett – világnézeti semlegeség, pártatlanság kérdése. Az Emberismeret tematikájában több olyan problémakör is szerepel, amelyek az értékrenddel, világgéppel függnek össze. Nehéz kérdés: hogyan és milyen állapontot közvetítsünk ezekben a kérdésekben? Az Emberismeret legelső terveinek megalkotásakor a rendszerváltással lényegében egy időben, a tematikát kidolgozó bizottság körében heves viták folytak arról, lehet-e, szabad-e az iskolában értékeket közvetíteni? Megjegyzendő, hogy a vélemények megoszlását e tekintetben több minden indokolta. Egyrészt valamennyiünkben viszolygás élt a közelmúlt erőltetett értékközvetítésétől, nem beszélve arról, hogy bárki számára, aki végigélte a szocializmus évtizedeit, nyilvánvalóvá lett, mennyire nem hatékony és hiteltelen ez a fajta sulykolás. Ugyanakkor megoldatlan marad a kérdés: vajon ez történik-e minden értékkel, amit a hivatalos intézmények (legyen az állami vagy egyházi eredetű) közvetítenek? Hiszen láthattuk, hogy ezen intézmények tekintélye mindenütt jelentősen visszaszorult az elmúlt évtizedekben (például a vallásgyakorlók száma csaknem ugyanolyan arányban csökkent a nyugat-európai országokban, mint nálunk, ahol sokféle módon igyekeztek korlátozni). Ézzel párhuzamosan a filozófiában, etikában is egyre erősebb lett az az irányzat, amely az értékek relativitását hangsúlyozta. Vannak pedagógusok is, például a hetvenes évek második felében egy nyugat-német pedagóguscsoport, akik szerint, miután vitatható minden olyan elképzelés, amely egy adott értékrend fensőbbiségét hangsúlyozza a többivel szemben, semmilyen állami intézménynek nincs joga ezt megtenni. Az értékválasztás magánügy, a család dolga, az iskola minél kevésbé avatkozzon ebbe bele. A vita hasonlóképpen lezajlott az Egyesült Királyságban is, ahol pedig nagy hagyománya és külön folyóirata is van az erkölcsi nevelésnek. A szakértők egy része szerint a tanárnak legfeljebb az lehet a feladata, hogy a diákság elé tárja az adott erkölcsi problémát és hagyja, hogy ők maguk, nyílt vitában megoldják.

Sokféle érv állítható a fenti (szükségképpen leegyszerűsített) álláspontokkal szembe. A legfontosabb, hogy értékmentes intézmény nincsen. Ha egy intézmény nem közvetít értékeket, akkor is állást foglal, mégpedig úgy, hogy ez az egyén magánügye, neki kell választania az értékek között. Csakhogy, miként a filozófiatanítás kapcsán már említettük, a gyerek az irányú képességei és lehetőségei korlátozottak. Senkiben nem keletkeznek a társadalmi értékek maguktól: a környezet hatására épülnek fel bennünk. Hogyan tudnák önmaguktól eldönteni a fiatalok azt, amit komoly tudósok, szakértők nem tudnak eldönteni? Másrészt mire fejlődéslelektani szempontból az ehhez szükséges értelmi képességekre szert tesznek, már sokféle befolyásnak voltak kitéve. Vagyis nem nehéz belátni, ha a család kizárólagos ügyévé tesszük az értékválasztást, az éppenséggel nem azt fogja jelenteni, hogy a gyereknek választási lehetősége van, hanem az ellenkezőjét: azt, hogy nem jut megfelelő alternatívákhoz, és nem kap támogatókat, ha nem ért egyet az otthoni értékrenddel. (A hazai példákat elkerülni próbálván egy olyan esetet idézünk, amely Angliában történt: az angol állampolgár, de pakisztáni származású, fanatikus muzulmán család leánya egy keresztény osztálytársával kezdett barátkozni, és fokozatosan egyre távolabb került a szülők által helyesnek tartott értékrendtől. Az apa, akarata ellenére Pakisztánba küldte rokonaihoz a 13 éves, angol állampolgár lányt, ahol férjhez adását készítették elő. Az iskola és a gyermekvédelmi hatóságok, bár a szülők eljárása megsértette az angol törvényt, hónapokon át nem mertek beavatkozni, miközben a lányt fog-

ságban tartották Pakisztánban és titokban csempészte ki kétségbeesett leveleit egyik angol szomszédjuknak, aki végül – amikor több hónapos huzavona után a hatóságok nyomására a szülők visszahozták – magához fogadta).

Másrészt az iskola, vagy bármely intézmény önmagában is értékhordozó. Ugyanis az érték közvetítésnek csak az egyik oldala, hogy mit képviselnek nyíltan, szóban. A viselkedés, a gyakorlat is tartalmaz értékeket, márpedig ezek sokkal erősebb hatásúak, mint a „prédikáció”. Elkésik-e a tanár az óráról ok nélkül, igazságosan osztályoz-e, megengedi-e, hogy a törleszkedők jobban érvényesüljenek, hogyan reagál, ha egy erősebb gyerek a gyengébbel erőszakoskodik? Mindebből kialakul egyfajta értékrend, amelyre a gyerekek nagyon érzékenyek. A jó tanár meg is indokolja, miért adott ilyen vagy olyan jegyet, miért tudja igazságosnak az adott eljárást, kitüntetést, vagy büntetést – tehát már csak ezért sem tudja elkerülni, hogy nyíltan kifejtse saját értékállalását. Lehet, hogy az értékek relatívak: mondjuk, a puskázás felfogható úgy is, mint az önérvényesítés egészséges megnyilvánulása. Ha azonban az adott közösségben teret engedünk neki, akkor hamarosan nem a teljesítményt, hanem a csalásban megnyilvánuló ügyességet fogjuk értékelni. Az osztálybeli kisebb- nagyobb üzletelést, ami elterjedőben van az iskolákban, szintén megítélhetjük az üzleti életre való felkészülésként, csak hogy ez a hatalom és kiszolgáltatottság olyan hálózatait hozhatja létre, ami megengedhetetlen. Vagyis a hasonló ügyekben való állásfoglalás nemcsak vállalható, de elmondható, beágyazható az értékek keretébe.

Kétségtelen, hogy az értékek önmagukban nem mindig értelmezhetők. A szocializmus alatt közvetített értékek jelentős része „papírforma” szerint nem különbözött a hagyományos értékektől. (Kivételt képeztek természetesen a küszöbön álló szocializmusra vagy a Szovjetunió csodálatára irányuló értékek.) Érdekesképpen azonban érdemes megemlíteni, hogy a Makarenko intézeteiben működő diákönkormányzatok felépítése és működése formailag tökéletesen kielégítene a legdemokratikusabb diákszervezet igényeit is. Más kérdés – és talán a leginkább ezzel függ össze, hogy a szocialista propaganda minden erőfeszítése és monolit volta ellenére igen gyenge hatásfokú maradt –, hogy az emberek, gyerekek mindennapi élettapasztalata nem támasztotta alá, hogy az intézmények komolyan vennék az általuk közvetített értékeket és gyakran kiáltó ellentét volt a valóság és a deklarált érték között. Ezzel ismét visszautalnék az iskola érték közvetítő szerepére és arra, hogy bármilyen, erkölcsrel, értékekkel összefüggő tárgy tanítása még hangsúlyosabbá teszi a szóban kifejtettekkel egybehangzó viselkedés szükségességét.

A metafizikai előfeltevésekkel, értékekkel összefüggő kérdések kapcsán válik különösen kényes problémává a világnézeti semlegesség. Ismét hangsúlyozni szeretném, a világnézeti semlegesség leginkább azért teljesül, ha az emberismeret tanítása során az értékeket, az erkölcsre, az életmódra és viselkedésre vonatkozó elképzeléseket a megfelelő tudomány teremtette hagyományok – a pszichológia, a gondolkodástörténet, az erkölcsfilozófia – által kidolgozott keretben mutatjuk be. De sok esetben, amikor konkrét döntést kell hoznunk vagy megindokolnunk, bátran hagyatkozhatunk a „konszenzus-erkölcs” álláspontjaira, amelyekre az Emberismeret tematikája is hivatkozik. Konszenzus-erkölcsnek nevezzük azokat az elveket, amelyekben az emberek túlnyomó többsége egyetért. Így tehát aligha van olyan ember, aki szerint a hazugság, a csalás, az erővel való visszaélés elfogadható, széles körű az egyetértés abban a tekintetben, hogy az embereket csak azért lehet büntetni vagy felelősségre vonni, aminek elkövetése tőlük függött. Ez az elv segíthet például, ha értelmeznünk kell a „másság elfogadása” elcsépelet követelményét? Hiszen felmerül a kérdés: hol kezdődik a „másság”? Ha mindannyian „mások” vagyunk, akkor miért éppen én legyek megértő, elfogadó a másikkal szemben? Nyilvánvaló, hogy a tartalmát veszti még a legjobb szándékkal kialakított kategória is, ha túlságosan általános. Ebben a kérdésben támpontot jelenthet, ha az adott tulajdonság egyéntől függő, vagy nem függő voltát mérlegeljük: nyilvánvalóan senki nem tehet a származásáról, vagy betegségről, ezért joggal várhatja el, hogy ne ezek alapján ítéljük őt meg.



Nyilvánvaló, hogy még a konszenzus-értékek megítélésében is sokféle árnyalat van és a mindennapi életben ritkán jelennek meg egyértelműen a dolgok, másrészt magának a pedagógusnak is van saját véleménye. Nem is kívánalom, hogy ezt eltitkolni igyekezzen, sőt: hiteltelen, ha a saját meggyőződésével ellentétes véleményt igyekszik képviselni. Az Emberismeret keretei azt is lehetővé teszik, hogy elmondja: vannak eltérő, az övével akár ellentétes vélemények is, ilyen vagy olyan érvrendszerek alapján.

Módszertani kérdések is jócskán felmerültek az Embertan tanításával kapcsolatban. A legvitatottabb kérdések közé tartozott, hogy osztályozzunk-e, legyen-e az Embertanban értékelés. Tekintettel az Emberismeret tárgy sajátos természetére, az osztályzást ellenzőket az nyugtalanítja, hogy esetleg erkölcsi

döntéseket, értékvalaszást osztályozunk, amivel legfeljebb azt fogjuk elérni, hogy a gyerekek szépen betanulják az elvárt szabályokat. Teljes mértékben egyetértek azazal, hogy ez mindenáron kerülendő. A megtanított ismeretanyagot azonban számon lehet kérni, mégpedig azért, mert mindenki, aki ismeri az iskolai életet, pontosan tudja: bármilyen érdekes is egy tárgy, ha nem osztályozzák, senki nem veszi komolyan. De javasolnám, hogy a számonkérés ne formális tesztfelmérés legyen, különösen ne a filozófiai, antropológiai témakörökben. Sokkal inkább megfeleljen az emberismeret céljainak, ha az órai munkát, az aktivitást, az adott tananyaghoz kapcsolódó feladat elvégzését díjazzuk, az idősebbekkel pedig esszét, otthoni munkát íratunk valamilyen kérdéstről. (Ennek kapcsán fokozottan felhívnom a figyelmet arra, hogy az eszszében az érvelés, indoklás színvonalát kell értékelnünk, és nem azt, hogy a tanárral azonos véle-

ményt képvisel-e a diák.) Olyan kérdésekről van ugyanis szó az Emberismeret keretében, amelyeknél gyakran találkozunk leegyszerűsítésekkel, gyors sztereotip értékítéletekkel. Márpedig ez az, amit nemcsak mindenáron szeretnénk elkerülni, hanem elkerülésük fontosságát szeretnénk a diákok számára közvetíteni.

Az Emberismeret tanítási módja is rugalmasságot igényel, ezért sok tekintetben eltérhetünk a hagyományos tárgyakétól. Az általános cél, hogy a gyerekek értelmezési keretet kapjanak az őket körülvevő világhoz, önmaguk problémáihoz, akkor teljesül, ha az ismereteket sikerül összekapcsolni a mindennapi élet tapasztalataival. (Ez az alternatív iskolákban gyakran hangoztatott igény nem minden szaktárgynál teljesíthető, de az emberismeret nagyon is alkalmas erre.) A helyi történések, a közélet és politika hírei, érdekes események, tudományos felfedezések, kulturális események mind bekapcsolhatók és bekapcsolandók az Emberismeret tanításába, kiváló apropót szolgáltathatnak az adott kérdések megtárgyalásához. A már elkészült tanári segédkönyvekben és a készülöben lévő tankönyvekben számtalan ötletet találunk, amellyel illusztrálhatjuk mondandónkat, színesebbé tehetjük a tanítást mind pedagógus önmagunk, mind a diákok számára. Mivel a NAT erre lehetőséget ad, tekintetbe véve a már említett fejlődéslélektani sajátosságokat, javasolható, hogy az anyag felosztásában alkalmazkodjunk a tanulók életkorához. Ehhez még kedvezőbb lehetőséget biztosít, ha lehetőség nyílik rá, hogy azok, akik biztosan 18

---

*Nyilvánvaló, hogy még a konszenzus-értékek megítélésében is sokféle árnyalat van és a mindennapi életben ritkán jelennek meg egyértelműen a dolgok, másrészt magának a pedagógusnak is van saját véleménye. Nem is kívánalom, hogy ezt eltitkolni igyekezzen, sőt: hiteltelen, ha a saját meggyőződésével ellentétes véleményt igyekszik képviselni. Az Emberismeret keretei azt is lehetővé teszik, hogy elmondja: vannak eltérő, az övével akár ellentétes vélemények is, ilyen vagy olyan érvrendszerek alapján.*

---

éves korukig járnak majd iskolába (például 6 vagy 8 osztályos gimnáziumba járnak), ne kezdjék el tanulni az Emberismeret tárgyat 15–16 éves koruk előtt. 16–18 éves korukban a fiatalok jóval érettebbek az Emberismeretben foglalt kérdések megtárgyalására és lényegesen magasabb szinten lehet tanítani őket. A valóságban az Emberismeret olyan tárgy (bár a legtöbb tárgy ilyen), amelyet egészen másfajta módszerrel és tartalommal kellene tanítani a 13–14, illetve a 15–16 éveseknek.

Ha a 7. osztályban kezdődik az Emberismeret tanítása, akkor kezdésnek a pszichológiai megismerés és motiváció kérdéseit javasolnám. A 8. osztály anyagába így a fejlődés-lélektan kerülne, logikusan ehhez (az ifjúkor problémáihoz) kapcsolható a nemiség, a szerelem problémaköre, illetve az életút, a boldogság, az életcél, az élet minőségének kérdései, amelyek segíthetnek a pályaválasztási, továbbtanulási döntésben. Az elvont gondolkodást, valamennyire megformálódott világgépet előfeltételező kérdések (ember és állat, tudat, halál és mulandóság, szabad akarat) kérdéseit sokkal jobban lehet tanítani a 9–10. osztályban.

A puding minőségét csak evés közben lehet megítélni – az iskolai tantárgyak is csak a néhány éves tanítás során öltik fel végleges formájukat. Más lesz az emberismeret tanítása (és erre a NAT lehetőséget is ad) az egyes iskolákban is: függ a pedagógus beállítottságától, a diákok érdeklődésétől, nyitottságától, hogyan érdemes tanítani egy tárgyat, mit érdemes kiemelni vagy éppenséggel kihagyni. Közös tanulási, gondolkodási folyamat előtt állunk: nekünk is újra kell tanulnunk, hogyan tudjuk a számunkra is gyakran túl gyorsan változó, felfoghatatlanul sokszínű világunkba a gyerekeket, fiatalokat bevezetni? A gyerekek, fiatalok sokat segíthetnek ebben, de a feladat és a felelősség a miénk.

#### Jegyzet

- (1) VAJDA ZSUZSA: Emberismeret pedagógusoknak. OKI, Bp. 1998.
- (2) *Nemzeti Alaptanterv*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp. 1996.
- (3) ZRINSZKY LÁSZLÓ : *A nevelés vége?* Új Pedagógiai Szemle, 1992. 7–8. sz.
- (4) SALLAI ÉVA–SZEKSZÁRDI JÚLIA: *Tanári segédkönyv az emberismeret tanításához*. OKI, Bp. 1998.
- (5) COLE, M.–COLE, S.: *Fejlesztéslélektan*. Osiris, Bp. 1997.