

zott szakmákra a tanulókat. Tervbe van véve a fogyatékos gyermekek szakmai képzése mintegy 160 szakon.

*A dolgozók képzése.* A megreformált 10-osztályos iskola befejezése után a továbbképzés egyik lehetősége a dolgozók iskolájában való tanulás lesz. Tervbe van véve továbbra is többek közt olyan formák megtartása, mint a szakmai tanfolyamok és szakiskolák, azok megfelelő korszerűsítése után. A dolgozók permanens képzésének rendszerét 1980-ra fogják kidolgozni.

*Felhasznált anyag:* ZALOZENA i tezy Raportu o stanie oświaty (Az oktatásügy helyzetéről szóló beszámoló alapelvei és tézisei) Varsó, 1973. február. – Raport o stanie oświaty w Polsce (Beszámoló a lengyel oktatásügy helyzetéről) Varsó, 1973. május. – Prognoza rozwoju kultury polskiej do 1990 (A lengyel kultúra fejlődésének prognózisa 1990-ig) Varsó, 1973. – Le développement de l'enseignement en Pologne Populaire Ministère de l'Instruction et de l'Éducation, Varsó, 1975. (Jelentés az UNESCO-nak) – Czesław Kupisiewicz: Az oktatási rendszer fejlődésének útjai Lengyelországban. Szovremennaja wüszsaja skola, 1974. No 2. sz. 9–22. – Jan Szczepański: Refleksje nad oświatą (Gondolatok az oktatásügyről) Varsó, 1973. – Dziesięciolatka (A tízosztályos iskola) Życie Warszawy, 1976. május 31. – Szkoła Życia (Az élet iskolája) Interjú Jerzy Kuberski oktatás- és nevelésügyi miniszterrel, Polityka, 1976., X. 30., 14–15.

BESNYŐ MIKLÓS

## A MORÁLIS ÉRTÉKRENDSZER KÖZVETÍTÉSÉNEK PROBLÉMÁI ANGLIÁBAN A SZERVEZETT OKTATÁS KERETEI KÖZÖTT

A morális értékrendszer közvetítéséről szólva sokágú problémarendszert érintünk, melynek tartalmi, formai és metodikai vonatkozásai egyaránt fontosak. Feldolgozása alapján kétféle módon lehetséges, vagy egy felszínen maradó, általános áttekintés készítésével, vagy egy olyan jellemző problémakör kiemelésével, melyben az egész rendszer kritikus csomópontjai jól megragadhatók.

Jelen esetben a második megoldást választottam, *a szervezett oktatás keretei között történő morális személyiségformálás alkalmait és a közvetített értékrendszer jellegét* emeltem vizsgálódásom középpontjába. A morális értékrendszer közvetítése direkt és indirekt szervezeti keretek és feltételek között történhet. Legjelentősebb direkt formaként az erkölcsoktatás speciális alkalmait, különösen az ilyen jellegű szakórákat tartjuk számon. A morális tartalmak indirekt iskolai közvetítésének lehetséges terepe természetesen jóval szélesebb, minden tanórára, szakkörré és az ifjúsági mozgalmak valamennyi formájára kiterjedhet.

Az erkölcsoktatás speciális alkalmait Angliában a vallástani órák szolgáltatják. Ezeknek az óráknak az az érdekességük, hogy az iskolák túlnyomó többségében nem felekezeti, hanem *felekezetközi* jellegűek. Az állami jellegű megyei (county schools) és az államilag támogatott és ellenőrzött magániskolákban (controlled voluntary schools) a tanulók egységes tanterv szerinti *keresztény vallásoktatásban* vesznek részt.

Ez az tanterv nem országosan, hanem regionálisan egységes. Jellegét, tartalmát, arányait egy olyan konferencia határozza meg, amelyen a vallási felekezetek, a tanárok és a helyi hatóságok képviselői vesznek részt. A tanterv végrehajtása nemcsak azt jelenti, hogy a tanulók az így kialakított keresztény morális tartalmi rendszert speciális szakórák keretében elsajátítják, hanem azt is, hogy napi egy alkalommal közös szertartáson vesznek részt.

Külön elbírálás alapján esetenként engedélyt adnak arra, hogy az azonos vallású tanulók korlátozott óraszámban *felekezeti* oktatásban is részesüljenek. A kifejezetten felekezeti jellegű vallásoktatás a felügyeleti jellegű (aided schools) és a közös megegyezés alapján működő iskolákban (special agreement schools) jóval általánosabb. Itt a hittan-órákról a tanulók csak a szülők külön kérésére maradhatnak el. (Vö.: Nagy-Britannia oktatásügye. Központi Információs Hivatal Tájékoztató Osztálya, London. Quote No. R. 4751.71.)

A felekezeti erkölcsoktatás az egyetemes történeti fejlődés szemszögéből kezdeti lépésnek tekinthető egyes uralkodó egyházak oktatási hegemóniájának megtörése felé. A múlt század végén az ilyen jellegű törekvések egyértelműen pozitívek voltak és sok esetben elvezettek a vallásrendszerektől független laikus erkölcsstanok igenléséhez. Ezt az utat legkorábban és legkövetkezetesebben Franciaország járta végig, ahol az elméleti elismerést gyakorlati megvalósítás követte. 1882-ben a vallásoktatás fakultatív tételével párhuzamosan bevezették a vallási alapoktól független világi erkölcsstan iskolai oktatását.

Az angol oktatási rendszerben azonban a felekezeti hitoktatás korlátozása nem jár együtt világi, ateista alapokon nyugvó normális értékrendszerek szervezett közvetítésével. A felekezetközi morális tanítás éppen ellenkező előjelű alapcél elérésére törekszik, a nevelés egyetemes keresztény alapokra helyezésére. Ennek érdekében a helyi problémákhoz igazodva igyekszik egyesíteni a különböző keresztény felekezetek azonos nézeteit, szabályait, szertartásait, hogy ne azt közvetítse a tanulónak, ami vallásaikat elválasztja, hanem azt, ami közös bennük.

Mivel az istenhit minden keresztény vallás közös vonása, magától értetődő, hogy ilyen jellegű speciális szakórákon *idealista, irracionális morális értékrendszer* közvetítése, elfogadtatása folyik.

\*

Egyre többen vannak azonban Angliában olyan tanárok és diákok, akik hiányolnak az elemi és középiskolából egy világi jellegű, az emberi természetnek, az együttélés általános szabályainak megfelelő morális értékrendszert, illetve ilyen jellegű etikaoktatást. Ez az igény olyan általánossá vált, hogy a hivatalos szervek elérkezettnek látták az időt egy reprezentatív felmérés lebonyolítására.

Mint minden felmérésben, itt is felmerültek az alábbi problémák: Mit tartalmazzon, milyen problémaköröket érintsen a felmérés? Kikre terjedjen ki? Milyen szervezeti keretek között és hogyan bonyolítsák le? Mi módon kontrollálják és értékeljék a kapott eredményeket?

A fentiek mérlegelése következtében kétlépcsős felmérés látszott célravezetőnek. Az első felmérést 1967-ben tanárok körében, a másodikat 1969-ben tanulók körében végezték. A vizsgálatok lebonyolításához 420 iskola segítségét kérték, ebből 311 ténylegesen közreműködött.

A felmérés eltérő nagyságú és jellegű iskolákban véletlen mintavétel alapján történt. A véletlen mintát utólag ellenőrizték az iskola területi elhelyezkedése és a lakosság foglalkozása szerint. A véletlen minta mellett 5 tudatosan választott körzet iskolái szerepeltek kontroll mintaként.

A felmérést 1971-ben Philip R. May összegezte „*Erkölcsei nevelés az iskolában*” című könyvében (May, Philip R.: Moral Education in School. Methuen Educational LTD, 1971. London). Mivel az általam kiemelt témakörben ez a legkiterjedtebb empirikus vizsgálat,

amely az erkölcsoktatás szükségességére, anyagára, jellegére vonatkozó tanári és tanulói véleményeket egyaránt magába foglalja és értékeli, kissé részletesebben ismertetem a felmérés tartalmát és adatait.

A tanárok számára készített kérdőív vonatkozó kérdéscsoportja nyitott és zárt választási lehetőségekkel a következő problémákra tér ki: Melyek a közvetett iskolai erkölcsi nevelés legfontosabb alkalmai? Mely korcsoport számára lenne szükséges a vallásórákon kívül erkölcsi oktatást beiktatni? Ki lenne alkalmas ezeknek az óráknak a megtartására? E kell-e különíteni ezen órák anyagát a vallási ismeretekről? Mit foglaljon magában a világi etikaoktatás? Ha nincs szükség az ilyen jellegű oktatásra, miért nincs?

Az elküldött 3650 kérdőív közül 2651 érkezett vissza a következő iskolatípusokból: 709 (27%) elemi (Primary); 695 (26,5%) modern középiskola (Secondary Modern); 904 (34,5%) gimnázium (Secondary Grammar); 259 (10%) egységes középiskola (Comprehensive); 48 (2%) szakiskola (Technical). Az iskolatípusokon belül véletlenül adódtak a tanárok hivatali beosztására, képzettségére, szakterületére, szolgálati idejére, nemére és családi állapotára vonatkozó adatok. Ezek ismertetését azonban mellőzöm, hogy ne zoroírsum háttérbe a minket érdeklő tartalmakat.

A tanárok többsége (66%) helyesli azt, hogy a vallásórákon kívül is legyen speciális erkölcsoktatás. Az így vélekedőknek mintegy 80%-a a középiskolás korosztály, 20%-a pedig az elemi iskolai korosztály számára tartana szükségesnek ilyen alkalmakat.

A megkérdezett tanulók (4892) még nagyobb százalékban (85%) vélekedtek kedvezően az erkölcsoktatás iskolai tantárgyként való bevezetéséről és legtöbbször indokolták is pozitív véleményüket. Nyílt válaszaikat az eredményeket ismertető *May* három kategóriába sorolta: 1. személyiségfejlődés, 2. társadalmi érés, 3. gyakorlati megfontolások. Ízelítőül mindhárom kategóriából idézek néhány indokolást a tanulók eredeti megfogalmazásában.

### 1. (Személyiségfejlődés)

„Nekünk csak tényeket és adatokat tanítanak. Ha ilyen órák lennének, akkor egyesek, például én, talán jobban megszeretnék az iskolát.”

„Nem azért vagyunk itt, hogy egyszerűen megtanuljuk a történelem, a matematika, az irodalom tényeit, hanem azért, hogy megtanuljunk élni, úgy élni, hogy érdemes legyen, teljes életet élni s ne káposztaként vegetálni.”

„Ezek az órák segítenének az egyéniség kialakulásában.”

„Választóvonalat kell húzni a jó és rossz közt, mert különben a civilizáció darabokra hullik az anarchiától.”

„Feltétlenül szükségünk van ilyen órákra, mert az öregebbek legnagyobb része semmit sem tud az emberi viszonyokról. Ennek véget kell vetni; az utálat, a feketék, a prostituáltak, a kábítószerfogyasztók stb. utálatára semmire nem vezet. Ki kell minket művelni ezekben a kérdésekben.”

„Ezek az órákon képessé válnánk arra, hogy a mindennapi életben döntéseket hozzunk, különbséget tegyünk a helyes és a helytelen között.”

### 2. (Társadalmi érés)

„A jövő generáció állampolgári léthez ez fontos, mert az ország kezd összekavarodni és a barátság kihálóban van.”

„Ha többet tudnánk meg arról, hogy mások hogyan és miért csinálnak bizonyos dolgokat, türelmesebb válnánk a másik iránt, és közösségben élhetnénk, nem teljesen egyedül.”

„Jó lenne, ha tudnánk valamit arról, hogyan ítéljük meg mások viselkedését, mielőtt befejeznénk az iskolát.”

### 3. (Gyakorlati megfontolások)

„Életem során hasznomra válik.”

„Ez felélénkítené a tantervet.”

„A fiatalok ezekről a kérdésekről szüleikkel nem szívesen beszélgetnek.”

„A morális nevelés megállítja a békével és anyagiassággal együttjáró dekadenciát. Arra készíti az embereket, hogy elgondokozzanak az erkölcsről.”

A tárgy oktatását a legtöbb tanuló (41%) olyan személyre bízna, aki nem tagja az iskolai tantestületnek. Ebben eltér véleményük a tanároktól, akik nagyrészt a tantestület különböző tagjaiból alakult munkacsoportokra (team) bízna az erkölcsstanítást.

A közvetítendő morális értékrendszer *tartalmi oldalát* a tananyagra vonatkozó konkrét válaszok világosan tükrözik.

A tanárok túlnyomó többségben és a választott rangsorban is elsőként az *általános etikai alapelvek* tanítását tartják fontosnak. Az összes választást tekintetbe véve második helyen a nemi erkölcs problematikája, harmadikon a keresztény etika, negyediken a generációs kérdések tárgyalása, ötödiken az ország törvényeinek ismertetése, hatodikon pedig konkrét esettanulmányok megvitatása áll.

A felsorolt témajavaslatokon kívül a tanárok önálló megfogalmazásaiban (14%) felmerül a gyermeki személyiség fejlesztésének igénye és a társadalmi öntudatra nevelés is. Általános elképzelés szerint az etika tanításának a különböző civilizációk és kultúrák ismerete, az életmód és erkölcs összefüggéseinek tudatosítása lehetne a reális alapja.

Ha összevetjük a fenti tartalmakat a tanulók elvárásaival, akkor azt tapasztaljuk, hogy meglehetősen hasonlóak. A tanulók olyan általános etikai kérdésekről beszélgetnének legszívesebben ezeken az órákon mint az emberek közötti kapcsolat, a tekintély és barátság, a jó és rossz, a jutalom és büntetés, a viselkedés általános kérdésköre. Ezután náluk is a szexualitás problémaköre következik. Lényeges különbség csupán az, hogy nagyobb súlyt helyeznek az ország törvényeinek ismeretére és kisebbet a magatartásról szóló keresztény tanításokra, mint tanáraik.

Milyen alapon ragaszkodnak az angol tanárok a keresztény moralitás közvetítéséhez? Ez a következő, választási rangsorba állított indokolásból kitűnik. A kérdezettek 41%-a szerint a kereszténység olyan helyes értékekre nevel, melyek nem nélkülözhetők. 27%-uk a kereszténységet igaznak tartja. 13%-ban azért ragaszkodnak hozzá, mert történelmük szerves részének tekintik. 9% nem jelöli meg indokait, de szükségesnek véli a kereszténység tanítását. 5% a nemzeti normák alapjának tekinti. 3% szerint a keresztény erkölcs segít az embereknek, hogy jók legyenek. A kérdezettek 2%-a egyszerűen azért ragaszkodik ezekhez a tanokhoz, mert a legtöbb szülő kívánja iskolai oktatásukat.

A fiatalok nagyobb valóságérzékéről, másirányú érdeklődéséről tanúskodnak az alábbi, tíz olyan javaslat rangsorolásából adódó vizsgálati eredmények, melyek a tanulónak az iskolai oktatás-nevelés iránti elvárásait tükrözik.

Legtöbb tanuló szerint (1.) az iskola feladata olyan dolgokat tanítani, amelyek lehetővé teszik, hogy jó állást kapjon, illetve jó karriert csináljon az ember. Ezután (2.) az intelligencia fejlődésének segítségét és (3.) a vizsgákra való lehető legjobb felkészítést igénylik. Tájékoztatót várnak (4.) a különböző állásokról, hogy könnyebb legyen a pályaválasztásuk. Azt várják az iskolától (5.) segítsen abban, hogy „a saját lábadra álljál és a magad ura legyél”. Hatodik helyen (6.) az érdeklődési körök bővítését említik, hetedikén (7.) pedig olyan dolgok tanítását kérik, amelyek a későbbi munkában közvetlenül hasznosíthatók.

Csak ezután következnek a magatartásra és jellemfejlesztésre vonatkozó elvárások. Itt is egy gyakorlati szempont kerül előtérbe (8.), mely szerint az iskolának meg kell tanítani arra, hogyan kell

viselkedni és fesztelenül érintkezni más emberekkel. Csak ezután merül fel (9.) a jellemformálás és személyiségfejlesztés igénye és ezután, legutolsósorban (10.) az a kívánság, hogy az iskola tanítson meg arra, hogy mi a jó és mi a rossz.

A tanulók tehát arra törekednek, hogy karriert csináljanak társadalmukban, a kapitalista társadalomban, és az iskolát elsősorban érvényesülésük eszközeként tekintik. A tanárok ezt a tendenciát keresztény alapú jellemneveléssel és általános emberi jellegű erkölcsi értékrendszer közvetítésével szeretnék ellensúlyozni. Mivel a vallásoktatás erre nem bizonyult elegendőnek, igyekeznek felderíteni a moralitás formálásának egyéb lehetőségeit.

A jelenlegi iskolai oktatásban a tanárok az erkölcsi nevelés területén kiemelkedő jelentőséget tulajdonítanak (1.) a tanár személyének, eltekintve attól, hogy milyen foglalkozásokat vezet. Másodikként (2.) a felelős pozíciók nevelő hatását hangsúlyozzák. A tantárgyak között legtöbbször (3.) az állampolgári, társadalmi ismeretek hatását becsülik, ezután (4.) az irodalomórák, majd (5.) a játék és sportfoglalkozások következnek. Hatodik helyen (6.) a történelmet, hetedikén pedig a zenét és a képzőművészeti tárgyakat említik. Az egyéb, nem rangsorolt válaszok között megjelennek a vallásórák, a biológia, a földrajz, a matematika és a fizika tantárgyak is. Véleményük szerint nagy szerepe van az iskola közösségi életének, légkörének, valamint a tanárok személyes példamutatásának, tanítványaihoz való viszonyának is.

A tanárok válaszai alapján úgy tűnik, mintha a morális nevelés nem is lenne olyan nagy bajban, hiszen rengeteg alkalom kívánczik rá. A tanulók azonban arra a kérdésre, hogy beszélgetnek-e az iskolában az őket érdeklő ügyekről, a magatartásról, egymáshoz való viszonyról, arról, hogy mi a jó és a rossz stb. — 70%-os arányban kategorikusan nemmel válaszoltak. 22%-uk alkalomszerűen, leginkább a hittan és irodalom órákon hallott ezekről a témákról. Csak a tanulók 8%-a állította azt, hogy rendszeresen foglalkoznak az iskolában ilyen jellegű kérdésekkel.

Az iskolai nevelés szervezett kiegészítő alkalmait az *ifjúsági mozgalmak* keretei között található. Angliában a 14—20 évesek 29%-a vesz részt különböző ifjúsági mozgalmakban. Ide számítanak a helyi hatóságok által fenntartott klubok is, melyek látogatottsága messze elmarad a különböző „társadalmi csoportosulásoknak” nevezett szervezetek mögött. Ez utóbbiak nagy része a hagyományoknak megfelelően ma is vallásos, oktatási és művelődési tevékenységek szervezésével foglalkozik, azzal a céllal, hogy a tagokba belenevelje a személyiség magasabb ideáljait. Ezek az ideálok természetesen vallási alapon nyugszanak, de a vallást sokan itt sem önmagáért, hanem a jellemformálásban betöltött szerepéért tartják meghatározónak.

Az utóbbi években a fiatalok között megfigyelhető egy olyan törekvés, hogy segítsék az időseket, betegeket, mozgássérülteket, szellemi fogyatékosokat. Az erre alakult szervezeteket: az Önkéntes Szociális Szolgálatot (Task Force and Community Service Volunteers) és a Nemzetközi Jótékonycélú Szolgálatot (International Voluntary Service) az Oktatási és Tudományos Minisztérium segítyezi. A jótékonycélú munka szervezésére 1960-ban létrehozták az Ifjúsági Szolgálat Fejlesztési Bizottságát (Youth Service Development Council), amely 1969-ben egy nagyobb lélekzetű jelentésben előterjesztette az Ifjúsági Szolgálatra az 1970-es években váró feladatokat. A jelentés az ifjúsági munka fő céljának az izoláltan működő klubokkal szemben a fiataloknak a közösségi életbe való

bevonását tartja. A fiatalok igényeinek felkutatására, az ifjúsággal történő kapcsolatteremtésre új módszereket javasol.

A fenti formák az erkölcsi nevelés iskolán kívüli szervezett alkalmai, melyek keretében – mint a fentiekből világosan kiderül – keresztény jellemnevelés és polgári humanista jellegű általános embernevelés folyik. Ez a legtöbb, amit a polgári társadalom iskolapolitikája megengedhet és támogat.

Az általános emberi tartalmakra törekvés az osztálytársadalom viszonyai között nem képvisel egyértelműen pozitív értékrendszert. Ha a rászorulókon való segítséget emberileg helyeseljük is, nem tekinthetünk el attól, hogy ez másrészt az osztályviszonyok kódosítását szolgálja. Az angol kapitalista társadalom osztályszerkezete szinte klasszikusan világos, áttekinthető. Fenntartása, sőt elismertetése sokkal nehezebb lenne a keresztény ideológia segítségével. A felekezeti közötti keresztény morális értékrendszer közvetítése mellett a kevésbé vallásosok vagy ateisták számára az osztályalapokról leválasztott általános emberi tartalmak szolgáltatják a szükséges segítséget.

A világi erkölcsstanórákat elutasító tanárok (34%) közül sokan éppen ilyen jellegű ellenvetéseket tesznek. „A mi társadalmunknak nincs közös morális bázisa, ezért az állami intézmények nem vállalkozhatnak ilyen tárgy tanítására” – írja az egyik. Túlságosan alapvetőek a nézeteltérések ahhoz, hogy egy egységes tanterv létrejöhessen – vélik mások –, hiszen még a közös vallásoktatás tantervében sincs egyetértés.

Mit fognak tanítani az ateista és a baloldali tanárok ezeken az órákon? – vetődik fel világosan is a probléma. Az is reális veszélyként merül fel, hogy az iskolai erkölcsoktatás élesen szembekerülhet azokkal a nézetekkel, melyeket a tanulók otthonról hoznak. Emellett, ha a fiatalokat direkt véleménycserére kényszerítik, megbomlik közöttük az egység, és felszínre kerülnek, kiéleződnek a lappangó ellentétek – gondolják mások.

Valóban, milyen alapokra kívánják helyezni a speciális erkölcsoktatás angol hívei ezt az új szaktárgyat? Milyen értékrendszer közvetítését javasolják? May, aki jelenleg ennek a témának a legkonzekvensebb képviselője, latolgatja a lehetőségeket. Teljesen individualista, egzisztencialista alapú vagy relativista jellegű erkölcsi tartalmakat alkalmatlannak tart arra, hogy a tantárgy anyagában helyt kapjanak. Az anyagias, naturalista nézeteket is elutasítja. A különböző társadalmi csoportok sajátos morális elveit sem javasolja a tananyagban.

Mi marad tehát? *Az abszolút igazságokat hirdető, egységes keresztény etika* Ez – véleménye szerint – elvileg alkalmas lenne (vö.: P. R. May: Parental Attitudes to Religion in State Schools. Durham Research Review. Vol. V. No. 18. 1967. ápr.; Uő: Why Teachers Want Religion in Scholl. Learning for Living. Vol. 8. No. 1. 1968. szept.; Uő: Attitudes of County Durham Teachers to Religions and Moral Education. Part. II. Durham Research Review, Vol. VI. No. 22. 1969.). Tekintettel kell lenni azonban arra, hogy nem mindenki vallásos. Ezért azt javasolja, hogy a keresztény etikából dedukálni kell az emberi együttélés általános és természetes szabályait és a humanizmuson alapuló szeretet-elméletet. A szeretet az, ami összeköti és nem elválasztja az embereket. Mindezek közvetítését moralitásnak nevezi.

Véleménye szerint a fentieket az állami elvárások közvetítésével szükséges párosítani. Ezt legalitásnak nevezi. Az ilyen értelemben vett *moralitás és legalitás* összekapcsolt oktatása egy erre rendszeresített erkölcsstanórán szerinte kielégíti a személyes és állami elvárásokat. A fennmaradó problémák megoldására pedig rendelkezésre állnak az erkölcsi nevelés egyéb direkt és indirekt alkalmi, nem utolsósorban a családi nevelés.

\*

Összegezve az elmondottakat: Angliában a szervezett oktatás keretei között a tanulók számára közvetített morális értékrendszer alapvetően *keresztény, vallásos jellegű*. Ilyen indíttatású személyiségformálás folyik a felekezeti és felekezetközi vallásórákon kívül az iskola egészében és az ifjúsági szervezetek jelentős részében is. Ezt az alapot tekintik elfogadhatónak a hittanórán kívül tartandó világi erkölcsstanóra hívei is.

Mi indokolja akkor a tanárok 66 és a tanulók 85%-ának azt a kívánságát, hogy iskolai tantárgyként vezessék be az erkölcsi oktatást? Egyrészt a vallásórák csekély erkölcsi hatékonysága. Ez a hatékonyság nyilvánvalóan jelentősen csökkent a felekezetközi keresztény vallásoktatás bevezetésével, hiszen a különböző keresztény felekezetek etikai felfogása között jelentős különbségek vannak. Ezek elhagyása erkölcsi tanításaik jelentős részének kirekesztését eredményezhette. Így nagyobb teret kaptak az alakilag hasonló szertartások, a közös ima és éneklés.

A másik, ennél jelentősebb igény az ifjúság körében tapasztalható. Az angol középiskolásokban tudatosává vált, hogy egyéni érvényesülésükhöz, jövő karrierjükhez, a társadalmi életben való eligazodásukhoz szükségük van az ország törvényeinek, az állami elvárásoknak az ismeretére. Ezt az igényt úgy látszik, a társadalmi és állampolgári ismeretek iskolai oktatása nem elégíti ki, mivel nélküli azt az erkölcsi aspektust, mely az ilyen jellegű ismereteket a személyiség részévé teheti. A moralitás és legalitás összekapcsolása ennek kiküszöbölését ígéri számukra.

Az ilyen alapon felépített polgári humanista értékrendszer funkciója az lenne, hogy *általános emberi* morális értékek központba helyezésével elfedje a konkrét, társadalmilag determinált osztálytartalmakat a tanulók tudatában. Ezt a törekvést segíti és kiegészíti a különböző jótékonycélú ifjúsági szervezetek szociális tevékenysége is. Az osztálytársadalom feltételei között az állami és az államilag ellenőrzött iskolák dominanciája mellett másra aligha számíthatunk. A társadalmi fejlődést valóban előremozdító osztályharcos eszméket és az erre épülő morális értékrendszert Angliában nem a szervezett iskolai oktatás keretei között kell keresnünk.

SZEBENYI PÉTERNÉ

## KÉT ÚJ FRANCIA KÖNYV AZ ISKOLA ÉS A TÁRSADALOM KAPCSOLATÁRÓL

Különös izgalom fogja el az olvasót, ha Georges *Snyders* és Hubert *Hannoun* most megjelent könyveit végigolvasta,<sup>1</sup> mivel a szerzők az utóbbi évek egyik leghevesebb vitáját igyekeznek összegezni. Kivált *Snyders* munkájára érvényes ez a megállapítás, aki tanítványaival együtt vette tüzetes elemzés alá *Baudelot* és *Etablet: A kapitalista iskola Franciaországban*, *Bourdieu* és *Passeron: Az örökösök*, illetve *Az újratermelés*, továbbá az amerikai *Ivan Illich: Az iskola nélküli társadalom*, valamint *A jövő felszabadítása* című művét.<sup>2</sup> Ilyenformán ez a bírálóat több esztendő oktatási tapasztalat eredménye.

<sup>1</sup> Georges *Snyders*: *École, classe et lutte des classes*. Párizs, 1976. 377 lap. – Hubert *Hannoun* *Ivan Illich ou l'école sans société*. Párizs, 1974. 175 lap.

<sup>2</sup> E művek bibliográfiai adatai: Christian *Baudelot*, Roger *Etablet*: *L'école capitaliste en France*. Párizs, 1971.; Pierre *Bourdieu*, Jean-Claude *Passeron*: *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Párizs, 1946.; Pierre *Bourdieu*, Jean-Claude *Passeron*: *La Reproduction*. Párizs, 1970.; *Ivan Illich*: *Une société sans école*. Párizs, 1969.; *Ivan Illich*: *Libérer l'avenir*. Párizs, 1971.