

AZ ÉRTÉKKÖZPONTÚ ERKÖLCSI NEVELÉS KONSTRUKTÍV RENDSZERE

– A szociomorális fejlesztés új szemléletű pedagógiai koncepciója –

Első rész¹

ÉRTÉKEKKEL VAGY ÉRTÉKEK NÉLKÜL?

E négyrészes tanulmányorozatban a korszerű szociomorális fejlesztés alapkérdéseit járjuk körül. Manapság a szociálisan életképes, konstruktív életvezetésű,² felelős erkölcsi döntéseket hozni és vállalni tudó állampolgár sajátos jellemzői központi nevelési célokként fogalmazódnak meg szinte valamennyi intézményi pedagógiai programban, azonban a fenti fogalmak értelmezése, továbbá a megvalósításukhoz vezető út kijelölése erősen különböző. Az eredményeket tekintve azonban állíthatjuk, hogy nem minden pedagógiai koncepció alkalmas korszerű, a modern társadalomban életképes kompetenciákkal rendelkező, ugyanakkor alapvető emberi értékekben is gazdag állampolgár nevelésére. A meglehetősen színes és plurális közoktatási rendszerünkben tagadhatatlanul együtt élnek és hatnak különböző világnézetek, szakmai irányzatok és politikai szándékok. Pedagógiai palettánk nevelésfilozófiai- és módszertani színessége tulajdonképpen fontos érték, de ezek közoktatásbeli funkcionális összehangolatlansága kompatibilitási problémákat okoz. Az Európai Unió neveléssel kapcsolatos ajánlásai egyértelműek: *moralitás* és *szociális életképesség egysége* jellemzi az új európai emberideált (Bábosik, 2004, 16). Nemzetünk erkölcsi állapota, jövőképe és cselekvési potenciálja azonban messze nem az ideális helyzetet tükrözi. Ezen változtatni csak a kultúra azon intézményei képesek, amelyek a jövő nemzedék erkölcsiségét és társadalmi életképességét hivatottak kialakítani vagy befolyásolni, vagyis elsősorban az oktatási rendszer szereplői. Azonban az iskolák pedagógiai hatásfokát erősen lerontja az a tény, hogy az erkölcsöt és a szociális életképességet különbözőképpen értelmezik. Ez nemcsak nemzeti probléma, hanem plurális világunkból adódó általános morális bizonytalanság, tehát a jövő nemzedékek érdekében meg kell oldani e feladatot. Elsőként a főbb célokban, a közös értékekben és az alapvető módszerekben kell megállapodnunk. Erre legnagyobb esélyt a tudomány oldalán állva látunk, ezért az alábbiakban kísérletet teszünk egy olyan általános erkölcsi nevelési rendszer felállítására, amely szakmai érvek alapján közmegegyezésre tarthat igényt.

A korszerű szociomorális fejlesztés alapkérdései

A pedagógia egyetemes története bizonyítja, hogy milyen sokféleképpen lehet a nevelést értelmezni. Így például az ókori görögök világában a szilárd erkölcsi rendet valló Szókratésszal szemben az etikai relativizmust hirdető szofisták ellentétes nevelésfilozófiai

¹ Megjelent a *Mester és Tanítvány* c. pedagógiai folyóirat 21. számában (2009. február, pp. 134-151).

² Konstruktív életvezetés alatt az egyénileg eredményes és közösségi vonatkozásban is hasznos életvitelt értjük (Bábosik, 2004, 13).

nézetet képviseltek. Ha azonban a didaktikáról kialakított véleményüket vetjük össze, akkor már nincsen éles nézetkülönbség közöttük. Mindannyian keresték és eredményesen használták az új pedagógiai eljárásokat³. Egy vitás pedagógiai szituációban láthatóan nemcsak az álláspontokat elválasztó, hanem ezekkel párhuzamosan – más területeken – a törekvéseket összekötő elemek is létezhetnek, amit feltétlenül ki kell használnunk. Nyilvánvaló tehát, hogy

- a közös és személyiségfejlesztésre alkalmas értékeket kell keresnünk,
- feltétlenül építeni kell a múlt pedagógiai tapasztalataira és
- a megegyezés érdekében a termékeny párbeszédre kell törekednünk.

Az első igazán jelentős probléma a *pedagógiai emberkép* kérdése. Az eddigi nevelési koncepciók mindig a pedagógián kívül megfogalmazódott filozófiai-teológiai vagy társadalmi-politikai emberképre alapoztak⁴, így a pedagógia szükségszerűen külső célok kiszolgálójává vált. Ahhoz, hogy a pedagógia ennél tovább léphessen, a jövőben saját tudományterületén belül kell a nevelés emberképét megkonstruálnia. Az így születő pedagógiai emberkép alapján lehetővé válhat a specifikusan pedagógiai értelmezésű nevelési értékek meghatározása, vagyis az emberi személyiség tudományosan megalapozott és felelősségteljes kibontakoztatása.

Egy pedagógiai koncepció csak akkor töltheti be eredményesen a nevelés feladatait, ha a gyermekben *jól meghatározott erkölcsi értékekből* tud működőképes fogalmi-tapasztalati konstrukciókat létrehozni. Ezek a hasznos, jól megválogatott, gondosan szelektált értékek szükségszerűen nem lehetnek mások, mint az egyetemes emberi kultúra legfontosabb erkölcsi-társadalmi tapasztalatai. A keresett alapértékek ott rejtőznek az emberiség történetében, a világvallások tanításaiban, a filozófiai gondolkodás eredményeiben, a tudományokban, sőt ott kell lenniük a ma élő emberek erkölcsi vélekedéseinek archetipikus mélyrétegeiben is. Teoretikus és empirikus kutatómódszerek állnak rendelkezésünkre, hogy a kutatásba bevont alkalmas és hiteles szövegek szignifikáns értékazonosságait megkeressük és ezeket az embertudományok és a társadalom tapasztalataival összevessük. Azokat az alapértékeket kell tehát meghatározni, amelyeket a harmonikus egyéni- és társadalmi fejlődést katalizáló építőkövekként tudunk majd a pedagógiai modellépítésben felhasználni. *Az emberiség közös és fundamentális értékeire* épülő erkölcsi nevelés teszi leginkább lehetővé emberségünk optimális formálását, személyiségünk helyes irányú fejlesztését.

A pedagógiai emberkép és az alapvető értékek csak megfelelő szakmai-tudományos háttér előtt szervezhetők korszerű nevelési koncepcióvá. Számunkra főképpen a „*konstruktív didaktikai paradigma*” látszik ígéretes lehetőségnek, ahol a konstruktivizmus ismeretelméleti bázisára épülő, és a kognitív pszichológia által támogatott új tanuláselmélet éppen az eddig rejtett kognitív műveleteket igyekszik megvilágítani (Nahalka, 2002).

A következő és egyben utolsó orientációs kérdéskör a didaktikai-metodikai repertoár teljes kidolgozásának területén fogalmazható meg. Egyetlen eredményes módszerről sem mondhatunk le, kognitív, szemléletes és tapasztalati csatornák egyaránt szolgálhatják a „belső világmodell” építését, segíthetik a kívánt „konceptuális váltások” létrejöttét. Ennek megfelelően az alábbi elvek szerint válogatunk a rendelkezésre álló módszeregyüttesből:

- Alkalmazhatónak tartjuk a klasszikus pedagógia egyes eljárásait, mert az információk kognitív jellegű és életkor-specifikus bevitelét fontosnak gondoljuk.
- Feltétlenül jónak tartjuk a reformpedagógiák tapasztalatszerzési- és társas elsajátítási mozzanatait. Az értékek ugyanis kizárólag „működés közben” tanulmányozhatók és gyakorolhatók eredményesen.

³ Szókratész a heurisztikus módszert, a szofisták pedig új motivációs technikákat alkalmaztak.

⁴ Filozófiai emberképre alapozott például többek között Comte, Herbart és Steiner, teológiai emberképre Augustinus, Luther és Montessori, társadalmi-politikai emberképre Platón, Mária-Terézia és Freinet.

- Felhasználjuk a konstruktív neveléseméleti modell kialakításához mindazokat a pedagógiai modellezési lehetőségeket, mely a neveléseméleti koncepciók szerkezetét és működését szemléletessé tehetik.

A továbbiakban igyekszünk mindazokat a pedagógiai tapasztalatokat és elméleti rendszereket az új elemekkel társítva alkotó módon felhasználni, amelyeket pedagógus elődeink ránk hagyományoztak. Reméljük, hogy e tanulmány keretében sikerül egy olyan koherens pedagógiai koncepciót bemutatni, amely jól használható alternatívát nyújt megújuló köznevelésünk számára.

Értékválasztás és stabilitás

Az ember legfontosabb alaptevékenysége a nevelés, melyet családi vagy intézményes formában, kifejtett vagy látens emberképek alapján, idealizált vagy realizált célelképzések szerint végez. A nevelés a biológiai- és a szociális életképességek, továbbá a társadalmi szempontból releváns egyéni képességek célracionális fejlesztése. Azonban ez a meghatározás csak a nevelés látványos, felszíni rétegét érinti, a mélyben az aktuális emberképpel szorosan összefüggő értékelképzések és egyéb forrásokból származó értéktapasztalatok harca zajlik, melyek az emberi cselekvések indítékát s egyben magyarázatát is adják. Az értékek belső világunk részei, formálói és irányítói, de szűkebb vagy tágabb társadalmi környezetünk minőségének meghatározói is. Közülük kiemelkednek az erkölcsi értékek, melyekben más emberekhez való viszonyulásunk tükröződik.

Az „érték” fogalma nehezen írható le és még nehezebben definiálható egyértelműen. A szakirodalomban legtöbbször ilyen vagy ehhez hasonló meghatározások találhatók: „*érték az, ami valakinek, valamilyen szempontból, bizonyos feltételek esetén jó*” (Hársing, 1999, 54). Hogy tisztábban lássuk az értékek jelentőségét, megvizsgáltuk az emberiség történetében megjelenő néhány sikeres és sikertelen értékrendszer sajátosságait. Például az évezredek átívelő egyiptomi-, görög-római- és keresztény kultúra értékrendszereinek közös vonása, hogy stabilitásuk két sajátos értékhalmozat összhangjára épül. A *elsődleges* (primer) halmozat a közösséget összetartó *centrális*, ideális, rögzített és a túlnyomó többség által elfogadott értékek összessége. Ez a központi értékvilág az egyiptomiak esetében a vallás világmagyarázó és a társadalmi rendet legitimáló dogmáiból, továbbá a hagyományörzést és az állami hierarchia tiszteletét előíró törvényekből áll. A görögöknél az ideák világából levezethető legfőbb értékek kerülnek az *ethosz* centrumába, a kereszténységben pedig a Tízparancsolat és az evangéliumi tanácsok⁵ alkotják a központi értékek halmozatát. A *centrális* eszmények a közösség legnagyobb összetartó erői lesznek, ezekre épül a kultúra és a törvény ugyanúgy, mint a hétköznapi élet. A *másodlagos* (szekunder) értékhalmozat az egyén életvezetésére vonatkozó *perifériális*, reális, választható és sokszínű értékek világa, melyek az egyén számára szabad kibontakozást és érvényesülést tesznek lehetővé. A kettő igen fontos összhangja abban áll, hogy a perifériális értékek nem kerülhetnek tartósan ellentmondásba a centrális értékekkel. Ha ez mégis megtörténik, akkor válság keletkezik. Az erkölcsi rendszerek stabilitását a közösség és az egyén egymásra utaltságának érdekkapcsolata adja: a vallás, a kultúra és az állam háttere nélkül nem lenne életképes az egyén, a közös elveket meggyőződéssel elfogadó egyének nélkül pedig nem lenne jól működő a társadalom. *Harmónia akkor áll fenn, ha a centrális és a perifériális értékek egyensúlyban vannak, vagyis ha a közösség és az egyén egymásban találja meg számítását.*

⁵ Az Újszövetségi Szentírásban megjelenő „evangéliumi tanácsok” főképpen Jézus életéből és tanításából leszűrhető életvezetési minták.

Az emberiség történetében az erkölcsi rendszerek diszharmonióira, torzulásaira is sok példát találhatunk. A negatív jelleg a társadalom (állam, kultúra) vonatkozásában legitimációs vagy funkcionális zavarok formájában jelentkeznek, az egyén számára kibontakozási akadályok, kontraszelekció, káros folyamatok, vagy tragikus események kapcsán válik nyilvánvalóvá. Elég, ha a Római Birodalom bukása előtt kialakuló mélyes erkölcsi válságra gondolunk: a császári udvar és a főhivatalnokok léha, pazarló életmódja, hataloméhes és aljas cselszövései oly messze kerültek a „vir bonus” hajdani eszményétől, hogy az erkölcsi-politikai összeomlás elkerülhetetlenné vált. Hasonló helyzet alakult ki a reneszánsz katolicizmus idején, amikor a fényűzést kedvelő világi papság egy része jelentős mértékben eltért a krisztusi normáktól. A kialakuló erkölcsi diszharmonia (mohóság, nyereszkesedés, világias gondolkodás stb.) nem vezethetett máshová, mint a Luther által megfogalmazott 95 wittenbergi tételhez. A tridenti zsinat később újra egyensúlyba hozta a megingott vallási-erkölcsi rendet, de az egyházszakadást már nem lehetett semmissé tenni. Könnyűszerrel találhatunk további negatív példákat is: I. Napóleon császár elnyomó- és hegemoniára törekvő politikája, vagy Hitler embertelen, és népek teljes megsemmisítésére törekvő birodalma – az erkölcsi legitimitás hiánya miatt – hosszú távon eleve kudarcra volt ítélve.

A fenti vázlatos elemzések természetesen nem terjedhetnek ki a történelmi korok és események összetett, bonyolult és soktényezős problematikáira. Szándékos redukciót alkalmaztunk annak érdekében, hogy a mélyben zajló, az események mozgatórugóit képező folyamatok láthatóvá váljanak. Az erkölcsi értékek vitathatatlanul meghatározzák az egyes emberek cselekvéseit, így végső soron a társadalmak minőségét és a történelem eseményeit is. A példák azt kívánták szemléltetni, hogy *a társadalom legnagyobb összetartó ereje a közösen vállalt értékrend, s ez a közösség igazi lényege.*

A pedagógia érték szemlélete

Napjainkban a neveléstudomány területén olyan törekvések figyelhetők meg, melyek – éppen az érték szemléleti különbözőségeik kezelésének szándékával – *értékektől mentes* elméleti nevelési konstrukciókat kívánnak létrehozni. E nevelésfilozófiai felfogás olyan nevelési koncepciót is eredményezhet, amellyel a nevelő könnyen az egyszerű „pedagógiai szolgáltatás” szerepkörében találhatja magát, ami egyáltalán nem kívánatos. A nevelés tradicionálisan *értékközvetítő* és *személyiségalkító* program, erről a feladatkörrel a pedagógia saját identitásának feladása nélkül nem mondhat le. A pedagógiatudomány az erkölcsi nevelés mai kihívásainak akkor tud legjobban megfelelni, ha az általános emberfejlesztés szolgálatában olyan *sajátosan pedagógiai alkalmazásra szánt értékrendszert* dolgoz ki, amely nem áll ellentétben egyetlen pozitív értékrenddel sem. Az ilyen típusú értékhalmozás kizárólag azoknak az értékeknek az együttese lehet, amelyeket csaknem valamennyi értékvezérelt etikai rendszer közösen tartalmaz. Ugyanakkor törekedni kell arra, hogy az alapértékek száma a lehető legkisebb legyen, mert így lehet a legnagyobb a közmegegyezés esélye. A *kevés számú alapérték* azért is előnyös, mert aprólékos szabályaival nem gátolja a szabad és konstruktív személyiségbeli kibontakozást, a színes és egyénre szabott erkölcsi fejlesztést. Az alapértékek legfontosabb funkciója tehát *a destruktív fejlődési irányok kiküszöbölése, valamint az egyén és a társadalom szimultán védelme.*

Az intézményes nevelés történeti szempontból determinált, tudományos tapasztalatokkal és eredményekkel megalapozott *értékközvetítő* és *humán értékteremtő* folyamat. Ebben az állandóan működő, részint világnézetek szerint célvezérelt, részint spontán jellegű érték képződésben a változó és a maradandó értékek párhuzamosan vannak jelen. Az adott kor gondolkodását tükröző, „divatos” *relatív értékek* természetükből eredően

változékonyak, legtöbbször informális közmegegyezést tükröznek. Nevelésbeli fontosságuk ellenére alapvető értékeket nem hordoznak, emiatt a nevelés centrumába nem helyezhetők. Sokkal érdekesebbek azok a stilárisan mozdulatlan, az emberek kapcsolatrendszerit alapvetően befolyásoló magatartásformák, szabályok, törvények, melyek nagyon hosszú idő óta hatékonyan működnek. A nevelés azonban a jövő számára készíti fel a gyermeket, de sohasem tudhatjuk, mit hoz a jövő. E jelenségről Jürgen Oelkers így vélekedik: „...*azt a paradoxont – vagyis hogy a nevelés hatásait ki kell számítani, és mégsem lehet kiszámítani – egyetlen mai neveléstudomány sem kerülheti meg*” (Oelkers, 1998, 13). Ha tehát csökkenteni akarjuk a „pedagógiai jövő-paradoxon” elbizonytalanító hatásait, akkor olyan értékeket kell állítanunk a nevelés középpontjába, amelyek hosszú ideje változatlanok és emiatt várhatóan hosszú ideig változatlanok maradnak. Lehetséges-e olyan értékek, melyek az emberiség eszmetörténetében állandóan jelen vannak? Ha igen, akkor célunk *megtalálni és igazolni* azokat az értékeket, melyekből az egyén és a társadalom számára egyaránt jó és hasznos dolog származott. Olyan értékeket keresünk, melyek társadalmi közmegegyezésre esélyesek, a nevelés csaknem mindenki által elfogadható értékeit reprezentálják, eszmetörténeti megalapozottsággal rendelkeznek, és amelyek egy koherens neveléstudományi koncepció központi értékei lehetnek.

A fenti célok elérése érdekében deduktív, analitikus jellegű forráskutatást és kritikai forráselemzést végeztünk, hogy feltárjuk a filozófiatörténet, az összehasonlító vallástudomány és a modern embertudományok területén fellelhető közös felületeket, kapcsolódási pontokat. Az erről szóló részletes beszámoló a *Mester és Tanítvány* első számában jelent meg⁶, itt terjedelmi okokból nem részletezzük. E kutatás keretében elemeztük az etika filozófiai nézőpontjait, a nagy filozófiai iskolák erkölcsszemléleteit, majd rendszereztük és tipizáltuk a kapott eredményeket. Hasonló eljárást alkalmaztunk a nagy világvallások (brahmanizmus, buddhizmus, konfucianizmus, iszlám és kereszténység) esetében is. Ezután a fenti két forrásterület, vagyis a filozófiai- és a teológiai etikák elemzése során kapott értékhalmozokat feldolgoztuk és kiértékeljük. Célunk az volt, hogy olyan kevés számú elemre redukáljuk őket, amelyek egy közös, univerzális értékrendszer fundamentumát képezhetik, amelyek hosszú ideig maradandó értékeket képviseltek és valószínűleg a jövőben is képviselni fognak. Az így feltárolt általános értékészlet véleményünk szerint alkalmas arra, hogy a modern pedagógia, pszichológia és szociológia eredményeivel, és a mai pedagógiai valóság tényeivel összevetve alapot adjon az erkölcsi nevelés széles körben elfogadható, általános és közös elveinek megfogalmazásához.

Centrális értékek a nevelésben

Mielőtt az általános morális fejlesztés céljaira alkalmas alapvető értékeket meghatároznánk, tisztáznunk kell, hogy milyen jellegű vagy természetű centrális erkölcsi elveket keresünk. A morálfilozófia mai álláspontja szerint az értékek önmagukban nem léteznek, vagy a gondolkodás számára objektíve nem ragadhatók meg. „Az értékek valójában *kölcsönös tulajdonságok vagy relációk*, amelyek legalább két önálló vagy individuális létezőt tételeznek fel. Ebből az következik, hogy az értékek nemcsak önmagukban nem léteznek, hanem az értékes jelleg egyetlen önálló létezőt sem illet meg önmagában” (Hársing, 1999, 54). A valóságban tehát önállóan csak *értékes* dolgok, emberek, emberi tevékenységek és *ezek működésének eredményei* léteznek. Például a *karitativitás* mint érték akkor válik érzékelhető valósággá, ha valaki önzetlenül nyújt segítséget a rászorulóknak. Így maga az „*érték*”

⁶ Pálvolgyi Ferenc: Az erkölcsi nevelés új perspektívái. (Mester és Tanítvány, 2004/1. 82-97.)

tulajdonképpen egy *szellemi természetű tapasztalat*, objektívációk láncolatán keresztül értékesnek bizonyult *eszme*, vagyis egy cselekedeteinket bizonyos szempontból értékessé tevő *vezérelv*.

Ha valami értékes, akkor az valaki(k) számára értékes. Az „*értékesnek*” mint *viszonynak* egyik tagja – akár közvetlenül, akár átvitt értelemben – mindig az értéket felismerő *ember*. Az értékelés klasszikus sémája alapján: *a* értékes *b* számára *c* szempontból *d* feltétel(ek) esetén. Így például a penicillin a beteg számára, gyógyulása szempontjából és nem penicillin-rezisztens kórokozó esetén – értékes. Azonban ugyanezen antibiotikum a penicillinnel szemben ellenálló kórokozó esetén – értéktelen. Látható, hogy bizonyos dolgok bizonyos emberek számára bizonyos szempontból és feltételek között nem értékesek. Az értékek tehát nem függetlenek egymástól vagy a körülményektől, sőt gyakran ellentétes viszonyba is kerülhetnek egymással. Példánk azt mutatja, hogy az értékek halmaza – miként azt már korábban fejtegettük – erősen ambivalens, ellentmondásokkal tarkított plurális világ. Sajnos nem létezik olyan értékfüggvény, amely valamennyi értéket „közös nevezőre hozná”, és valamilyen alapértékre redukálná. Az értékek ilyen típusú redukciójáról tehát le kell mondanunk (Nyíri T., 1994, 17).

A problémát más oldalról megközelítve viszont mégis látunk lehetőséget az értékek közötti szelekcióra, sőt *értékhierarchia* felállítására is. Az értékek *előfordulásuk* és *hatásszélességük* tekintetében erősen különböznek. Vannak értékek, amelyek korlátozott mértékben, csak bizonyos emberek számára fontosak (pl. a bélyeggyűjtés vagy a modern zene), de vannak olyanok is, amelyeket egyetlen ember sem nélkülözhet (pl. a pihenés vagy a ruházat). Tehát *annál fontosabb egy érték, minél több ember érdeke, hogy legyen vagy működjön*. Hasonló érvelés alapján azt is el kell fogadnunk, hogy *minél alapvetőbb egy érték, annál több alkalmazási helyzetben bizonyul valóban értékesnek* (pl. a megbízhatóság vagy a tolerancia).

Az értékszelekció lehetőségeit a *szükségletek* fényében is megvizsgálhatjuk. Az értékelés fentebb említett formulájából kitűnik, hogy *a*-ról ugyan nem önmagában állítjuk, hogy értékes, hanem *b*-hez, *c*-hez és *d*-hez való viszonyában, de elsődlegesen mégis az *a* értékes, és ezért *értékhordozónak* nevezzük. Az értékhordozók azáltal tesznek szert értékre az értéket befogadó ember számára, hogy *szükségleteinek és vágyainak kielégítését* biztosítják (Hársing, 1999, 55). Minden ember elsődlegesen az *életben maradásra* és az emberségéből fakadó (biológiai és szellemi) *szükségleteinek kielégítésére* törekszik. Ha az értékvilágot a legfontosabb szükségletekre vonatkoztatva redukáljuk, akkor eljuthatunk azokhoz az alapértékekhez is, amelyek az elsődleges szükségletek kielégítéséhez semmiképpen sem nélkülözhetők. Így *annál alapvetőbb egy érték, minél közvetlenebbül szolgálja az elsődleges szükségletek kielégítését* (pl. tiszta levegő és víz).

Értékhierarchia az értékek *absztrakciós fokának* megfelelően is létrehozható. Ugyanis *annál alapvetőbb egy érték, minél inkább eszmei kerete, összefoglalója más értékeknek*. Például „az egészség védelme” mint érték együttesen fejezheti ki az alábbi értékeket: sport, természetjárás, egészséges táplálkozás, testi-lelki harmónia, gondos tisztálkodás, elegendő alvás, igényes szórakozás és kapcsolatteremtés stb.) Akár így is fogalmazhatunk: *annál fontosabb egy érték, minél több másodlagos érték származtatható belőle*.

A emberrel foglalkozó tudományok értékelméletei további fontos információkat nyújthatnak az értékhierarchiák felállítására vonatkozóan. A teológiai antropológiák már régen állást foglaltak e kérdésben, társadalmi hatásuk ma sem elhanyagolható. A többi társtudomány közül számunkra a szociológia és a pszichológia eredményei a legfontosabbak. Az a lényeges, hogy *a pedagógiai célra felhasznált alapértékek helyességét az emberrel foglalkozó szaktudományok eredményei is igazolni tudják*.

Utoljára, de nem utolsó sorban itt kell megemlítenünk az *empirikus kutatások* hasznosságát is. *Ha egy érték valóban alapérték, akkor jelenlétének vagy hiányának meg kell*

mutatkoznia a jelenkor társadalmának életében. Az empirikus kutatások útján vizsgálható sajátos társadalmi értékpreferenciák igazolhatják egyes alap- vagy származtatott értékek jelenlétét és működőképességét, de a negatív- vagy destruktív megnyilvánulások is fontos információt nyújtanak: értékek hiányát jelezzik.

Az alapvető értékek természetét megvizsgálva összefoglalhatjuk azokat a kritériumokat (ismertető jegyeket), melyek a pedagógiai használatra szánt alapértékek meghatározásában feltétlenül figyelembe kell vennünk. Csak az a tudományosan elfogadható erkölcsi alapérték (centrális, fundamentális vagy objektív érték), amely:

- az emberrel kapcsolatos értékrelációkban jelenik meg,
- előfordulása gyakori és hatásszélessége nagy,
- alapvető szükségletek kielégítését biztosítja,
- az absztrakció legmagasabb fokán áll (eszmény vagy vezérelv),
- a társtudományok eredményeivel alátámasztható,
- a társadalmi valóságra irányuló kutatással igazolható.

A fenti ismérvek önmagukban még nem elegendők az alapértékek tudományos igényű meghatározásához, ehhez alaposabban körül kell járnunk az értékekkel kapcsolatos egyéb problémákat is. Számos kérdés vár még tisztázásra: például a döntési szabadság feltételei, az értékek szerepének egyéni és társadalmi összefüggései, az értékek funkciói, vagy a napjaink értékstruktúráiban megjelenő tendenciák elemzése. Mindezek túlmutatnak e tanulmány keretein, de a problémák néhány aspektusát mégis érdemes áttekinteni.

Ahhoz, hogy a pedagógiai fejlesztésre alkalmas alapértékeket megbízhatóan el tudjuk különíteni a többitől, meg kell vizsgálnunk az erkölcs és a társadalom mélyebb összefüggéseit. Az erkölcs – mint láttuk – történetileg kialakult képződmény, együtt változik az ember kibontakozó világértelmezésével és szabadságfelfogásával. Az *akarat szabadsága* az etika alapkérdése, vagyis az erkölcs léte a determináció problémáján áll vagy bukik (Nyíri, 1994, 38). *Sem filozófiai, sem pedagógia szempontból nem érthetünk egyet semmilyen determinisztikus felfogással.* A szabadság lehetőségének elvi megkérdőjelezése értelmetlenné tenné az akarat törekvéseit, lehetetlenné tenné a motivációt, végső soron feleslegessé tenné a nevelést. A *szabad döntés* nem más, mint az észnek az akarat által történő *gyakorlativá* válása. Pedagógiai szempontból tehát fontosnak tartjuk, hogy egyrészt *a tiszta észnek motivációt adjunk* (erkölcsi törvények, alapelvek), másrészt *a szabad akarat döntési készségét folyamatosan fejlesszük* (morális egyezkedés, kommunikáció).

Törvény és szabadság egymás logikai feltételei. Jellemző, hogy akkor alakult ki a rendszeres etika, amikor a szofisták kétségbe vonták a görög városállamok *nomoszá*t, átfogó rendjét (Nyíri T., 1991, 17). A szabadság és a törvény érdekes játékának lehetünk ma is tanúi, s a felületes szemlélő azt gondolhatná, hogy a szabadság állandóan le akarja rázni magáról a törvény igáját. A mélyebb elemzések viszont megmutatják a törvény és a szabadság közötti helyes összefüggést. A probléma akkor keletkezik, amikor a kölcsönös szabadságot némelyek túlzottan individuális jellegű *szabadosságként* fogják fel, s ez mások szabadságát korlátozza. (Például a meglehetősen hangos szabadtéri rendezvények – a törvények szigorú betartása nélkül – mások szabadságjogainak megsértéséhez vezetnének.) *A törvény a kölcsönös szabadság védelmére hivatott, szemben a destruktív szabadossággal.* Az erkölcs ismétlődő újrafogalmazásai általában az emberi közösség szabadságának védelmében születnek. *A megfogalmazandó pedagógiai alapértékek tehát a kölcsönös szabadságot kell hogy támogassák a szabadossággal szemben.*

Ugyancsak a szabadsággal összefüggő aggályokkal magyarázható, hogy mindeddig nem sikerült a részerkölcsökből mintegy „lepárolni” az emberiség egyetemes erkölcsét. Bizonyos alapértékek és normák viszonylag könnyen általánosíthatók. Az igazi problémák nem az univerzális erkölcsi szabályok felállításának, hanem azok *alkalmazásának* területén

jelentkeznek. Nagy kérdés, hogy miként alkalmazhatók az általános eszmék egymástól lényegesen eltérő életformák és kultúrák kontextusában. A különböző tradíciókon és konvenciókon alapuló „tájjellegű” erkölcsfelfogások az alapnormák fölöttébb eltérő, esetenként ambivalens értelmezését eredményezhetik. Például az „élet védelmének” eszméje a keresztény és a buddhista erkölcs szerint *abszolút*, megkerülhetetlen érték. Liberális etikákban viszont *relatív*, amint ezt az abortusz, az eutanázia és a génmanipulációk megítélése kapcsán láthatjuk. Emiatt nem ésszerű arra vállalkoznunk, hogy közvetlenül az egyetemes erkölcsi értékrend után kutassunk. Célunk sokkal inkább az, hogy szaktudományos kereteken belül, *a nevelés területén jól használható centrális alapértékeket keressünk*. Ezek pedagógiai szerepe abban áll, hogy az erkölcsi érzék (morális intelligencia, MQ) fejlesztéséhez megfelelő viszonyítási alapot, kiindulási pontot adjanak. A morális nevelésben keletkező individuális pedagógiai értéken keresztül ugyanis végső soron a társadalom értékrendjét tudjuk hosszú távon konstruktív irányban befolyásolni. Ha a kiinduló értékek helyesek, vagyis valóban megalapozzák az emberi lényeg teljes kifejlődését, akkor a pedagógia tudománya megtette azt, amit a társadalom tőle joggal elvár.

Fundamentális erkölcsi törvények (FET)

Az eddig vázolt teoretikus kutatások tehát arra szolgáltak, hogy pedagógiai felhasználásra azonosítani tudjuk azokat a legfőbb erkölcsi irányelveket, szabályokat vagy törvényeket, amelyek az embert testi és szellemi valóságában alapvetően érintik, s amelyek *lényegi mivoltát garantálják, szabad fejlődését biztosítják és tevékenységét értelmessé teszik*. Tudatában vagyunk annak, hogy eredményeink bizonyos mértékben hipotetikus jellegűek, bár számos bizonyíték és érv támasztja alá konklúzióink igazságát. Az emberrel kapcsolatos szaktudományos kutatási eredmények ugyanis soha nem mondhatók ki teljes érvényességi körrel: mindig vannak elbizonytalanító tényezők vagy kivételek, ahogyan ezt a pszichológia, az orvostudomány vagy a szociológia területén is tapasztalhatjuk. Így meg kell hát elégednünk azzal, hogy eredményeink csak erősen valószínűsíthetők. Ez a tény azonban téziseink felállításában nem gátolhat meg bennünket, hiszen ellenkező esetben egy korábbi állásponttól sohasem lehetne elmozdulni. Hangsúlyozzuk, hogy az alábbi három legfőbb erkölcsi irányelvet nem mi határoztuk meg, hiszen ehhez nem lenne jogunk. A törvényeket az emberi gondolkodás tradícióiból, legnemesebb szövegeiből és társadalmi praktikumból olvastuk ki, és csakis a pedagógia területén tartjuk közvetlenül felhasználhatónak. Azt gondoljuk, hogy eredményeinket újabb kutatások és a gyakorlat próbája fogja igazán megerősíteni.

Kutatási eredményeink nyomán az *első fundamentális erkölcsi törvény*, amit a további szövegekben és ábrákon „FET-1” rövidítéssel jelzünk, az emberi személy lényegi mivoltának megóvását garantálja és létezésének fizikai és szellemi feltételeit biztosítja. Ezt a „vitális” törvényt⁷ legáltalánosabban és a legtömörebben így lehet megfogalmazni:

- FET-1: *Védd az ember életét és méltóságát!*

Az embernek, mint fizikai testtel rendelkező anyagi-szellemi létezőnek a pusztá élete a legnagyobb értéke. Az emberi életet elvenni alapvetően senkinek sincs joga. A vallások az élet adásának képességét, és ebből eredően visszavételének⁸ jogát Istennek tartják fenn. A *hindu* Védák szerint az ember – mint minden más létező – az Egy differenciálódásának

⁷ A szónak az emberi élettel összefüggő, azt méltósággal megélhetővé tevő jelentését használjuk.

⁸ E kontextusban alapvetően az élet transzcendens dimenziókba emeléséről (kereszténység, iszlám), vagy az Egy önmagába való visszatérésének fokozatairól (keleti vallások) van szó.

következtében jött létre, személyisége az istenség része, ezért *az emberi élet szent és sérthetetlen* (Küng – Stietenron, 1999, 106). A *buddhista* kozmológia azt tanítja, hogy az élet minden formája elvben egyenlő értékű. Ez a szemlélet a hindu vallásból átvett reinkarnáció tanából ered. Az életformák egyenértékűségéből következik a buddhista-etika legelső elve és erkölcsi eszménye: a nem-ártás, mások és önmagunk életének, tehát *minden életnek óvása* (Küng – Bechert, 1997, 35). A *zsidó-keresztény* Biblia a mózesi ötödik parancsban rögzíti az emberi élet feltétlen védelmének elvét (Kiv 20,13). A *kínai* vallás és filozófia nagymestere, *Konfucius* a „Beszélgetések és mondások” c. könyvében így ír az emberi kapcsolatok alaptörvényéről: „*Amit magadnak nem kívánsz, másokkal se tedd meg*” (Küng – Ching, 2000, 87). Az *iszlám* minden látszat ellenére *védi az életet*: a Korán az emberi akarat szabadságát és a tettek Isten előtti felelősségét hirdeti. Allah pedig maga a könyörületes és a szeretet (Küng – Ess, 1998, 111-123). A filozófiai etikák az emberi személy testi-szellemi értékeire helyezik a hangsúlyt, és érzékenyebbek a *szabadságeszmény* kifejezésére. Szabadság nélkül az ember erkölcsé értelmetlen fogalom. A legtöbb filozófiai antropológia szerint az ember *szabad* értelemmel és akaratlanul rendelkező személy, ezért tetteiért felelős erkölcsi lény (Nyíri T., 1972, 2003; Anzenbacher, 1993; Angelusz, 1996; Hársing, 1998; Beran F., 1999; Schaffhauser, 2000). Az emberi társadalmak történetének egyetlen fejezete sem beszél „dicsó gyilkosságokról”, legföljebb szükségszerű és sajnálatos emberáldozatokról. Erkölcsi visszaélések azonban – az ember szabad akaratából következően – gyakran előfordultak az emberiség történetében. Ide kell sorolnunk többek között a rituális emberáldozatokat, a rabszolgaságot, a hódító- és vallásháborúkat, az erőszakos gyarmatosítást, a koncentrációs táborokat, a terrorizmust és a gyilkosság mindenféle más formáját. A nevelés intézményei által éppen ezektől a szörnyűségektől akarjuk megóvni a jövő nemzedékét. Ennek első és legfontosabb feltétele az alaptörvények hatékony „beépítése” az emberi értelmezési- és döntési struktúrákba. A már említett jövő-paradoxon miatt pontosan nem tudjuk, hogy mire kell felkészítenünk a jövő nemzedéket, de azt biztosan tudjuk, *mit nem szabad megtenniük*. Ennek beláttatása pedig a legfontosabb pedagógiai feladat.

A *második fundamentális erkölcsi törvény* (FET-2) – az első törvénnyel összhangban – az ember *biztonságát, szükségleteinek kielégítését és személyes kibontakozásának lehetőségeit* szolgálja. Ez a „habitális”⁹ törvény” így fogalmazható meg:

- FET-2: *Védd az ember környezetét és közösségeit!*

Az ember születésének pillanatától kezdve egészen felnőtté válásáig szociális környezetének védelmére szorul, azon túl pedig haláláig az emberi társadalom és kultúra veszi körül szociális védőburokkal. Társadalmi környezete segítségével nélkül életképtelen. Ezt az állítást számos szaktudományos eredmény támasztja alá. Az állatokkal ellentétben emberrel nem születnek rögzített ösztönök, hajlamok, ezért *világra nyitott lény* (Roth, 1971). Az embert tehát éppen a korlátozó állati ösztönök hiánya teszi képessé a befogadásra, a tanulásra és a szellemi fejlődésre. Az evolúciót a teremtés folyamataként felfogó jezsuita természettudós, Teilhard de Chardin már 1940-ben hasonló eredményre jutott, azonban ő a gondolkodásra fordítható energiák jelenlétét (vagyis az ösztönöktől való megszabadítás aktusát) az ember teremtésének szükségszerű mozzanataként fogta fel (De Chardin, 2001). Mások szerint az állatokhoz képest az ember születésekor biológiai értelemben *hiányosan fejlett lény* (Gehlen, 1951), mert minden szempontból tökéletesen védtelen. A zoológus-etológus Adolf Portmann az embert egyenesen *tehetetlen fészekhagyónak* nevezte, mert véleménye szerint legalább 21 hónapot kellene az anyaméhben töltenie, hogy születése után önállóan életben maradjon (Portmann, 1987). Az ember tehát mások védelmére szorul, szüksége van először a gondozásra, majd a nevelésre. Ezt legtermészetesebb módon a *család* szociális alapsejtjében

⁹ Itt az emberi természetnek, állapotnak, helyzetnek és szokásoknak megfelelő fogalmat jelent.

kaphatja meg. A védő-gondoskodó társadalmi környezet tehát – az egészséges természeti környezettel összhangban – az ember számára létkérdés, e nélkül nem tud életben maradni. A gondoskodás tehát erkölcsi kötelesség ugyanúgy, mint a természeti és szociális környezet védelme. Az ember potenciális szellemi erő, tudattal és értelemmel rendelkezik, a szellemtudományok éppen ezt a tulajdonságát ragadják meg. Hogy megvédje magát kultúráját épít, s kultúrára van szüksége, hogy ezt a védelmet megtanulja. Az ember alkotója és alkotása saját kultúrájának (Weber, 1973). Ezért felértékelődik számára a tágabb szociális környezet, a nemzet és a társadalom. Az igazságosságon alapuló társadalmi rend kiépítésében való közreműködés szintén erkölcsi kötelesség. A fennálló társadalmi-kulturális viszonyok teszik lehetővé céljai elérését, személyes értékeinek kibontakoztatását. Mint *kultúrlénynek* viszont szellemi táplálékra van szüksége, s ezt a táplálékot eszmények formájában a kultúra intézményei közvetítik számára. Belátható tehát, hogy az ember egészséges természeti-társadalmi környezete nélkül életképtelen, ennek védelme valóban alapvető erkölcsi kötelesség és ennek eszménye fundamentális érték. Az erkölcsi nevelésben meg kell győznünk az educandust, hogy a környezet és a társadalom védelme az egyetlen esélye az életben maradásra.

A harmadik erkölcsi törvény (FET-3) – az első és a második törvénnyel összhangban – az emberi tevékenységet értelmessé teszi, valamint biztosítja a kultúra megőrizhetőségét és továbbadhatóságát. A „egzisztenciális¹⁰ törvény” tömören így szól:

- FET-3: *Védd az ember alkotásait és javait!*

Az ember és a kultúra viszonyáról a második törvénnyel kapcsolatosan már volt szó. A harmadik törvény az ember önkibontakoztató és kultúraalkotó tevékenységét teszi hosszú távon is *értelmessé* és *célirányossá*. Ugyanis az ember – az állatokkal ellentétben – nem pusztán létfenntartása érdekében szervezi környezetét, hanem rövid- és hosszú távú érdekei, céljai is vannak. Az ember által alkotott és megváltoztatott környezet, vagyis a kultúra folyamatosan fejlődik azáltal, hogy az egymást követő generációk tovább építik azt. A korábbi alkotások és javak megőrzése azért erkölcsi kötelesség, mert pusztulásuk visszaveti a fejlődést. A háborúk alatt például sok anyagi és szellemi érték ment veszendőbe, ezek pótlása gyakran évtizedekig is eltartott. Erkölcsi értelemben *a szellemi javak védelme* tehát a kultúra megőrzése és továbbadása szempontjából fontos. Gondoljunk el például, hogy tudományos szempontból micsoda kár keletkezett az alexandriai könyvtár¹¹ pusztulásánál: az ókor szellemi örökségének nagy része ekkor vált a lángok martalékává. Az anyagi javak (a magán- és köztulajdon) megvédése alapvetően erkölcsi kérdés. Az egyén számára tragikus, ha valakinek leég a háza, vagy rablók teljesen kifosztják, hiszen minden eddigi munkája kárba vész. Az anyagi javak védelmét minden pozitív etika tartalmazza. A mózesi parancsok tiltják a lopást, sőt még a más javainak elvételére irányuló kívánságot is (Kiv 20,15 és 17). A hindu tanmesék tiltott cselekedetként említik a lopást, amelynek büntetése csak állatként vagy élettelen tárgyként való újjászületés lehet (Pancsatandra, 1992). A kínai filozófusok mint megvetendő lelkületet ábrázolják az anyagi javak utáni sóvárgást (Lao-ce, 2001, 121). Buddha a pusztítást, rablást és a kincsek utáni sóvárgást a rossz gyökerei közé sorolja (A négy nemes igazság, 2003, 77). A filozófiai államkoncepciók és társadalmi szerződések jogos büntetéssel sújtják az állam, vagy annak polgárai ellen vétőket (Platón, Rousseau). Azonban a kár keletkezése csak az egyik, s nem is a legnagyobb problémája az egyéni és a társadalmi tulajdon elleni támadásnak. Ha a társadalom nem védekezik eléggé az értékek eltulajdonítása vagy elpusztítása ellen, akkor stabilitása veszélybe kerül azáltal, hogy *az emberek motiváltságukat veszítik* a kultúra továbbépítésére vonatkozóan. Márpedig az értelmes

¹⁰ Itt a folyamatos létezésről, létfenntartásról, életképességről, megélhetési fogalmakkal azonosítható.

¹¹ Az egyiptomi Alexandriában működő híres könyvtár Kr.e. 250 körül mintegy 490 ezer tekercset őrzött. Alexandria ostrománál, Julius Caesar uralkodásának idején égett el, valószínűleg Kr.e. 47-ben.

cselekvés megkívánja, hogy az elért eredmények megtarthatók és továbbadhatók legyenek. Nincs nagyobb demotiváló tényező, mint a felesleges cselekvés. Intő példa a mitológiai Sziszüphosz¹², akit az istenek az egyik legnagyobb büntetéssel, a hiábavaló munkával sújtottak (Trencsényi-Waldapfel, 2005). *Az emberi munka eredményének, s ezáltal a cselekvés értelmességének megőrzése mind az egyén, mind a társadalom számára létfontosságú, mert a fejlődést szolgálja.* Ennek biztosítása alapvető erkölcsi kötelesség, átörökítendő eszmény.

A parancsként megjelenő eszmények pedagógiai használatra manapság nem alkalmasak. Egyrészt azért, mert a „tiltás” műfaja affektív jellegű erkölcsi világunkban személyi ellenállást szül, másrészt azért, mert a pedagógiai alkalmazás számára az eszményeket életkor-specifikus gyakorlati megközelítéssel ki kell bontani, kognitív úton beláthatóvá és érzelmi szempontból elfogadhatóvá kell tenni. Felvetődhet a kérdés, hogy miért tömörítettük az értékeket, ha újra ki kell bontanunk őket? Az alapértékek koncentrált megfogalmazására azért volt szükség, hogy vallásoktól, filozófiai irányzatoktól, világnézetektől *függetlenné* tegyük őket. Ez az *univerzalitás* egyik fontos feltétele. Viszont fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy a fundamentális erkölcsi alapértékek *nem világnézeti* *semlegesek*, mert ez – a determináció állításához hasonlóan – szintén logikai abszurditás lenne. Az alaptörvények éppen hogy a legfontosabb emberi alapértékek *mellett* foglalnak állást, azokat fejezik ki a lehető legtömörebb formában. Ezek viszont minden konstruktív értékrendben jelen vannak, világnézeti különbségektől függetlenül, mert az értékek eredőjét képviselik. A pedagógiának éppen arra van szüksége, hogy az általános emberfejlesztés modelljét a legalapvetőbb értékekre alapozza. A leírt három fundamentális erkölcsi törvény pedagógiai felhasználásra *kibontható* és *kibontandó*, de most már kizárólag *a pedagógia tudományterületének határain belül!* Ezen az úton – meggyőződésünk szerint – világnézeti különbségektől független, tudományos alapokon álló és az emberben szunnyadó értékek optimális kibontakozását szolgáló pedagógiai modell vagy neveléseméleti koncepció építhető.

Pedagógiai erkölcsi szuperértékek (PES)

A három fundamentális erkölcsi törvény (FET) az ember alapvető fizikai-, biológiai-, fiziológiai-, biztonsági-, motivációs-, fejlődési-, közösségi-, társadalmi-, kulturális-, szellemi-, önépítő- és önkibontakoztató szükségleteit és igényeit hivatott kölcsönösségi alapon biztosítani. Ezek betartása egészséges környezetet, élhető világot és tervezhető jövőt biztosít az ember számára. A törvények jelentése sokrétű és szerteágazó, értelmezésük bőséges lehetőséget ad ésszerű és hatékony morális kommunikációra. Az alaptörvények pedagógiai alkalmazása megkívánja, hogy ne parancsok, hanem *belátható alapelvek* és *követhető szabályok* formájában adjuk meg őket. Indokolt továbbá az is, hogy már az első lépéseknél tágítsuk nyelvi eszközeinket és szavakban, fogalmakban gazdagabb módon fogalmazzuk meg a legfontosabb erkölcsi értékeket. Ezért bevezetjük a *pedagógiai erkölcsi szuperérték* (PES) fogalmát, amely az erkölcsi nevelés univerzális modelljében játszik majd jelentős szerepet. A pedagógiai erkölcsi szuperértékek tehát a fundamentális erkölcsi törvényekből származó, s azokat pedagógiai használatra alkalmassá tevő konkrét alapelvek vagy értékfogalmazások.

Mindegyik fundamentális erkölcsi törvény *egy közös* és *két különböző*, céltételezésre is alkalmas pedagógiai erkölcsi szuperértékekre bomlik, így számuk szükségszerűen *hét*. A

¹² Sziszüphosz – thesszáliai király, Aiolosz fia. Mivel öccse, Szalmóneusz elbitorolta tőle a trónt, kárpótlásul felépíttette magának Korinthosz városát. Agyafúrt és gátlástalan ember volt, túljárt emberek és istenek eszén.

levezetett értékekben mindig jelen levő *igazság- és szabadságelv* – amelyet a PES-4 fogalmaz meg – olyan közös értelmezési keretet képvisel, mely mindhárom alapértékből táplálkozik és egyben a többi szuperérték kontrollja. Ezért a kapcsolatok így alakulnak:

- vitális törvény (FET-1) → (PES-1) + (PES-2) és (PES-4)
- habituális törvény (FET-2) → (PES-3) + (PES-5) és (PES-4)
- egzisztenciális törvény (FET-3) → (PES-6) + (PES-7) és (PES-4)

A következőkben részletesen leírjuk, pontosítjuk és rögzítjük a hét szuperérték erkölcsi tartalmát, alapértelmezését és jelentését. Ez azért szükséges, mert a szuperértékekből bontható ki az univerzális erkölcsi nevelés modelljének *értékkatalógusa*.

- PES-1: *Az emberi élet védelme*. Az emberi élet alapvetően és minden formájában sérthetetlen. Az életet – akár természetes fejlődési folyamat eredményeként, akár a Teremtő ajándékeként fogjuk fel – azért kell védenünk, mert nem rendelkezünk felette. Ideiglenesen birtokoljuk ugyan, de életet teremteni nem tudunk, az életadásban csak közreműködők vagyunk. Emiatt az élet erőszakos elvétele visszafordíthatatlan folyamat: a gyilkosságot soha nem lehet jóvá tenni. Az élet védelme – mint első szuperérték – arra hivatott, hogy megóvja az embert a lehető legnagyobb rossztól.
- PES-2: *Az emberi személy értékének és méltóságának védelme*. Az embernek emberhez méltóan kell élnie az igazságosság mércéje szerint. Ennek első feltétele annak kimondása, hogy emberi mivoltában minden ember egyenlő. Második feltétel az, hogy a javakból mindenkinek olyan mértékben kell részesülnie, hogy belső értékeit kibontakoztathassa. Ez nemcsak az ő, de a társadalom érdeke is. Harmadszor pedig minden embert megillet a kölcsönös szabadság joga, hogy önmagát szabadon kibontakoztathassa saját maga és közössége számára.
- PES-3: *A család és a társadalom védelme*. A gyermek felnőtté válásáig környezetének segítségére szorul. Természetes élettere a család, ahol harmonikus fejlődése leginkább remélhető. A család – mint a társadalom alapsejtje – a gyermek érdekében fokozott védelemre szorul. A gyermeket tanulmányaiban és későbbi felnőtt életében a társadalom és intézményei veszik körül. Általuk kap felkészítést arra, hogy felnőttként a társadalom védő, fenntartó és jövőt biztosító funkcióit fenntartsa, működtesse és továbbfejlessze.
- PES-4: *Az igazság és a kölcsönös szabadság védelme*. Az igazság filozófiai fogalma az első platóni főideához kötődik. Pedagógiai értelemben is eszmény az igazság gondolata, azonban másképpen. Inkább az igazságosság mint értékes tulajdonság, vagy az igazságot kereső szellem az, ami ezt a szuperértéket jellemzi. Az igazságnak oly sok nézőpontja lehet, hogy pedagógiai értelemben csak az igazságra való őszinte törekvés az, amit alapelveként ajánlhatunk. A szabadságot élesen meg kell különböztetnünk a szabadosságtól¹³, mert ez utóbbi aláássa a szabadságot. Emiatt kerül a szabadság szó elé a „kölcsönös” jelző. A cselekvési szabadság teszi az embert erkölcsi lényé, kellő szabadság nélkül a döntés felelősségét senkin sem lehet számon kérni. Tehát az igazságosságra törekvés és a cselekvési szabadság értékeit alapértéknek kell tekintenünk. A PES-4 centrális szuperértéknek ellenőrző funkciója is van a többi hat felett. Csak az igazságosság és a kölcsönös szabadság mércéje által lehet azokat valóban értéknek tekinteni.

¹³ Mások szabadságát korlátozó, önző és szélsőséges szabadságra törekvés.

- PES-5: *A testi és a lelki egészség védelme.* Az egészséges test a lélek (vagy más nézőpontból a szellem) tökéletes foglalata. Az antik világ eszménye az emberi test harmonikus fejlesztéséről ma is érvényes. A testedzés és a testkultúra akkor alapérték, ha nem szolgál üzleti érdekeket. Pedagógiai cél csak a teljes ember kiegyensúlyozott fejlesztése lehet. Az ember belső világa szintén védelemre szorul az ártó szándékú manipulációkkal szemben. Ezt a tényt a nevelés minden színterén figyelembe kell venni, ugyanakkor a gyermeket pedagógiai eszközökkel fel kell készíteni önmaga szellemi védelmére, hogy erkölcsi döntéseit szabadsággal legyen képes meghozni. Ugyanilyen hangsúlyos a testi-lelki egészség megőrzésének egyéni és társas felelőssége is.
- PES-6: *A szellemi értékek védelme.* Az ember legnagyobb személyi értéke kognitív képességeiben, gondolkodásában és szellemében mutatkozik meg. Intelligenciája segítségével kultúrát szervez maga köré, saját maga és közössége védelme érdekében. A kultúra védőbástya, az ember gyengeségeit és esendőségét rejtő paraván. Kultúra nélkül az ember nem létezhet. A kultúra felépítményei, intézményei részben szellemi természetű alkotásokból állnak, melyek gyarapítása létkérdés. A szellemi javak védelme tehát alapérték, továbbfejlesztése pedig kötelesség.
- PES-7: *Az anyagi javak védelme.* Ahhoz, hogy az ember testi-szellemi igényeit ki tudja elégíteni, anyagi bázisra van szüksége. A magántulajdon emberségünk és személyi környezetünk természetes része, ám különböző mértékben részesedünk belőle. Az anyagi javak az ember munkájából származnak, azt illetik, aki a munkát elvégezte. Jogos tulajdonosától elvenni bűn. Az emberi munka igen különböző jellegű és értékű, az érte kapott ellenszolgáltatás az igazságosság mércéje szerint lehet erkölcsös vagy erkölcstelen. A nagy vagyonok feletti diszpozíció szintén erkölcsi kérdés: ha számos ember megélhetését biztosítja, akkor érték. A magán- és a köztulajdon védelme mind az egyén, mind a társadalom érdeke, ezért megóvása erkölcsi alapelv.

A hét pedagógiai erkölcsi szuperértékből (PES) levezethető *nevelési cél- és értékrendszer* felállításának problémáit később, az erkölcsi nevelés univerzális modelljével kapcsolatosan tárgyaljuk. E cikksorozat második részében a korszerű pedagógiai emberkép jellemzőit és a pedagógiai szemléletű személyiségmodell szerkezetét, a harmadik részben az értékközpontú erkölcsi nevelés új szemléletű konstruktív rendszerét, valamint a negyedik részben a morális konstrukcióépítésben alkalmazható didaktikai-metodikai stratégiákat és módszereket igyekszünk bemutatni.

IRODALOMJEGYZÉK

- Angelusz** Erzsébet 1996. *Antropológia és nevelés.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
Arzenbacher, Arno 1994. *Bevezetés a filozófiába.* Budapest, Herder Kiadó.
Bábosik István 1997. *A modern nevelés elmélete.* Budapest, Telosz Kiadó.

- Bábosik** István 1999. *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bábosik** István 2003. *Alkalmazott neveléstudomány*. Budapest, OKKER.
- Bábosik** István 2004. *Neveléstudomány*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Buddha**, Sziddhárta Gautama 2003. *Tanítás a négy nemes igazságról*. Budapest, Farkas Könyvkiadó.
- Chardin**, Pierre Teilhard de 2001. *Az emberi jelenség*. Budapest, Magyar Könyvklub.
- Clarke**, Peter B. 1993. *A világ vallásai*. Budapest, Medicina Könyvkiadó.
- Fischer**, Robert 2003. *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és erényről*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Gehlen**, Arnold 1976. *Az ember. Természete és helye a világban*. Budapest, Gondolat.
- Habermas**, Jürgen 2001. *A kommunikatív etika*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Hársing** László 1998. *Nyitott gondolkodás. Filozófiai problémák – alternatív válaszok*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Hársing** László 1999. *Bevezetés az etikába*. Miskolc, Bíbor Kiadó.
- Hársing** László 2001. *Irányzatok az etika történetében*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kant**, Immanuel 1998. *Az erkölcsök metafizikájának alapvetése*. Budapest, Raabe Klett Kiadó.
- Kron**, Friedrich W. 1997. *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Küng**, Hans – Bechert Heinz 1997. *Párbeszéd a buddhizmusról*. Palatinus Kiadó.
- Küng**, Hans – Ching, Julia 2000. *Párbeszéd a kínai vallásokról*. Budapest, Palatinus Kiadó.
- Küng**, Hans – Ess, Josef van 1998. *Párbeszéd az Iszlámról*. Palatinus Kiadó.
- Küng**, Hans – Stietencron, Heinrich von 1999. *Párbeszéd a hinduizmusról*. Palatinus Kiadó.
- Lao-Ce** 2001. *Tao te king. Az Út és az Erény könyve*. Budapest, Kairosz Kiadó.
- Lappints** Árpád (szerk.) 2002. *Érték és nevelés*. Pécs, Comenius Bt.
- Lovász** Károly 2005. *Élménypedagógia – a teljességre nevelés művészete*. Szeged, Lectum Kiadó.
- Nagy** József 2000. *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Nahalka** István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh** András, 1997. *Nevelés, gyermek, iskola*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Nyíri** Tamás 1972. *Antropológiai vázlatok*. Budapest, Szent István Társulat.
- Nyíri** Tamás 1991. *A filozófiai gondolkodás fejlődése*. Budapest, Szent István Társulat.
- Oelkers**, Jürgen 1998. *Nevelésetika*. Budapest, Vince Kiadó.
- Portman**, A. 1987. *Zoologie und das neue Bild vom Menschen*. Hamburg.
- Roth**, Heinrich 1971. *Pädagogische Anthropologie. Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover.
- Schaffhauser** Franz 2000. *A nevelés alanyi feltételei*. Budapest, Telosz Kiadó.
- Weber**, E. 1973. *Pädagogik. I. Grundfragen und Grundbegriffe*. Donauwörth.
- Weszely** Ödön 1994. *Bevezetés a neveléstudományba*. Budapest, OPKM.
- Zrinszky** László 2002. *Neveléstudomány*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.