

## AZ EMBER ÉS SAJÁTOS ÉRTÉKEI A KORSZERŰ ERKÖLCSI NEVELÉSBEN<sup>1</sup>

E tanulmány célja a szociomorális fejlesztés aktuális kérdéseinek vizsgálata annak érdekében, hogy az Európai Unió elvárásainak<sup>2</sup> is megfelelő, korszerű és általánosan használható koncepciót kínáljon az intézményes nevelés számára.

A téma aktualitása vitathatatlan, hiszen korunkban az erkölcs plurális felfogásából adódóan nincsen olyan részletesen kidolgozott és konkrét értékekkel működő nevelési rendszer, ami *közmegegyezésre* számíthatna. Míg a tradicionális normatív elképzelések határozottan filozófiai- vagy valláserkölcsei alapokra helyezik a nevelést, addig az értékrelatív és szabadelvű pedagógiai koncepciók általában megkerülik az értékek kérdését. A tudományos igényű modern pedagógiai elméletek pedig még a liberális reformpedagógiáknál is óvatosabban bánnak az erkölcsi értékek kérdésével, mert a pedagógia tudományterületén kívüli tényezőknek tekintik őket. Viszont a mai teoretikusok közül egyre többen azt is megfogalmazzák, hogy a neveléstudománynak a jövőben új és fontos szerepe lesz a nevelésben megjelenő értékek *szelekciójával* kapcsolatosan (Oelkers, 1998, 165-166; Bábosik, 2004, 12).

A problémák előzetes elemzése és a különböző nevelési koncepciók valós működésének hatástanulmányozása során egyre inkább az a vélemény erősödött meg bennünk, hogy a szociomorális fejlesztésben megjelenő domináns értékeket *a pedagógia tudományterületén belül* és feltétlenül *tudományos módszerekkel* kell meghatároznunk. A válogatás alapvető szempontja elsősorban az *egyén* és a legtágabb értelemben vett *közösség* oldaláról egyaránt fennálló *hasznosság* lehet. Az újabb elméleti modellek szerkesztésénél azonban feltétlenül építenünk kell a *múlt tapasztalataira*, mert a neveléstörténet nagyjai által megfogalmazott és a gyakorlat által igazolt általános törvényszerűségek ma is érvényesek. A pedagógiai konszenzuskeresés területén pedig a nevelésről szóló különböző nézőpontok és vélekedések *összehangolása* nélkül nem építhető széleskörű elfogadásra alkalmas pedagógiai modell. A konszenzust csak olyan szellemi környezetben lehet megvalósítani, ahol nem a különbségeket, hanem elsősorban az *azonosságokat* keressük.

A célok és az alapvető rendező elvek kijelölését követően az első jelentős probléma *a pedagógiai emberkép* kérdése. Az eddigi pedagógiai koncepciók mindig külső, a pedagógia tudományterületén kívül megfogalmazódott filozófiai-teológiai vagy társadalmi-politikai emberképre<sup>3</sup> alapoztak, így a pedagógia szükségszerűen az ezekben megjelenő külső – gyakran gyermekellenes – nevelési célok<sup>4</sup> kiszolgálójává vált. Ahhoz, hogy a pedagógia megóvhassa magát az illetéktelen külső hatásoktól, saját tudományterületén belül kell emberképet konstruálnia. Csak a tudományos alapossággal megrajzolt és a *szociális életképesség* kritériumait is szem előtt tartó pedagógiai emberkép alapján lehetséges a

---

<sup>1</sup> Megjelent a Sapiientiana c. folyóirat 2008/2. számában (pp. 55-80).

<sup>2</sup> Ld. Bábosik – Torgyik, 2007, 9-28

<sup>3</sup> Filozófiai emberképre alapozott például többek között Helvetius, Comte, Herbart és Steiner, teológiai emberképre Szent Ágoston, Loyolai Szent Ignác, Luther és Montessori, társadalmi-politikai emberképre Plátón, Rousseau, Mária-Terézia és Freinet.

<sup>4</sup> Lásd: spártai nevelés, a humanisták által is bíralt durva nevelési gyakorlat, Hitler-Jugend, antipedagógia stb.

specifikusan pedagógiai értelmezésű *nevelési értékek* meghatározása, vagyis az ember individuális és közösségi dimenzióinak tudományosan megalapozott, *értelmes, szabad és felelősségteljes* kibontakoztatása és fejlesztése (Kron, 1997, 340-347; Schaffhauser, 2000, 18; Bábosik, 2004, 12-13).

Egy tudományos pedagógiai paradigma akkor töltheti be alapvető nevelési funkcióit, ha jól meghatározható, *konkrét* erkölcsi értékekből tud a gyermekben *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*. Ha ilyen értékek meghatározhatók, akkor ezek tudományos igényű felhasználásával bármely világnézetű ember számára elfogadható, hatékony erkölcsi nevelési rendszer építhető. Mivel a keresett *alapértékek* egyértelműen *az emberi kultúra részei*, ezért ott vannak 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. Azokat az alapértékeket kell tehát mielőbb meghatározunk, amelyeket a *harmonikus szociomorális fejlődést* garantáló építőkövekként tudunk a pedagógiai modellépítésben felhasználni.

A pedagógiai emberkép és az alapvető értékek csak megfelelő szakmai-tudományos háttér előtt szervezhetők korszerű nevelési koncepcióvá. Nyilvánvaló, hogy a modern szociomorális fejlesztés metodikáját olyan pedagógiai paradigmára célszerű alapozni, amely támogatja az értékekkel kapcsolatos információk bevitelének, a velük kapcsolatos kognitív műveleteknek és az értékrend belső kiépülési folyamatának *tervezhetőségét* és *irányíthatóságát*. A tradicionális tanulásfelfogások közös hiányossága, hogy éppen az értékítéletek kialakulása szempontjából fontos *információfeldolgozás- és beépülés folyamata* marad homályban. A napjainkban kibontakozó *konstruktív pedagógia* viszont ígéretes lehetőségnek látszik, mert ez az új tanuláselmélet a konstruktivizmus ismeretelméleti bázisára épülve, és a kognitív pszichológia által támogatva éppen az eddig rejtett *kognitív műveletek* mikéntjére fogalmaz meg jól felhasználható eredményeket (Nahalka, 2002).

A konstruktív pedagógiai paradigma alkalmazása nem jelenti azt, hogy bármely korábbi eredményes módszerről le kellene mondanunk. A konstruktivista szemlélet maga ad lehetőséget a teljes metodikai eszköztár felhasználására, ugyanis gazdag információ- és tapasztalatszerzési lehetőséget igényel (Falus, 1998, 147). *Kognitív-, szemléletes- és tapasztalati* csatornák egyaránt szolgálhatják a „belső világmodell” építését, segíthetik a kívánt „konceptuális váltások” létrejöttét. Metodikai szempontból alkalmazhatónak tartjuk tehát 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 (Fischer, 2003, 15). A konstruktív neveléseméleti koncepció kialakításához felhasználjuk mindazokat a pedagógiai modellezési lehetőségeket, mely a neveléseméleti koncepciók szerkezetét és működését szemléletessé tehetik (Bábosik, 1997, 7-25; Bábosik, 1999, 31).

A továbbiakban tehát először részletesen megvizsgáljuk az ember értékeinek és kultúráinak viszonyát azért, hogy válaszokat tudjunk adni arra a kérdésre, hogy melyek az emberiség legfontosabb értékei, továbbá hogy ezeket hogyan lehet az erkölcsi nevelés számára alkalmas módon és megfelelő formában artikulálni. Másodszor elemezzük a pedagógiai tradíciókat és korunk nevelési gyakorlatát azért, hogy egy differenciáltabb, a 21. század igényeinek megfelelő pedagógiai emberképet rajzolhassunk meg. Harmadszor a konstruktivizmus tételeire építve olyan újszerű neveléseméleti koncepciót igyekszünk létrehozni, amely támogatja az *értékkompatibilis* erkölcsi nevelést, és olyan fejlesztőmunkát tesz lehetővé, amelyet az új komplex pedagógiai emberkép kíván. Természetesen nem áll szándékunkban – a pedagógia tudományának eddigi eredményeit megkérdőjelezve –

gyökeresen új nevelési koncepcióval előállni. Igyekszünk mindazokat a pedagógiai tapasztalatokat és elméleti rendszereket alkotó módon felhasználni, amelyeket pedagógus elődeink ránk hagyományoztak. Reméljük, hogy e tanulmány keretében sikerül az új elemeket a korábbiakkal társítva olyan koherens pedagógiai koncepciót bemutatni, amely használható alternatívát nyújt köznevelésünk számára.

## Értékválasztás és társadalom

Az emberiség *kultúrája*, vagyis az ember által alkotott vagy megváltoztatott környezet, számos konfigurációján keresztül *védőburokként* veszi körül az embert (Weber, 1969). A benne kialakult értékrendek és normák a működő intézményrendszerek által (tudomány, vallás, nevelés, politika stb.) visszahatnak az emberre: *az ember alkotója és alkotása saját kultúrájának* (Czike, 1996, 37). A kultúrában születnek az ember és a társadalom *értékei*, itt fogalmazódnak meg az *erkölcsi törvények*, s itt jönnek létre az őket *formáló, érvényesítő* és *továbbadó* alrendszerek. Ha látni szeretnénk, hogy a kultúra elemei a nevelés nézőpontjából milyen összefüggésben állnak egymással, akkor alaposabban meg kell vizsgálnunk a társadalom, a kultúra és az értékek viszonyát.

Az *embertudományok* nemcsak kutatják az ember világát, hanem a kultúra gazdagításával formálják is azt. A filozófia mint alaptudomány, valamint az emberrel és a társadalommal foglalkozó szaktudományok az egyes diszciplínákra jellemző értelmezési keretek alapján közelítenek az emberi jelenséghez. Ebben a tudományos megismerő folyamatban – a különböző tudományszakok eltérő céljainak és módszereinek következtében – szükségszerűen különböző emberértelmezések, *emberképek* jönnek létre. A néha csak „mellékletként” megjelenő antropológiai koncepciók mindig arról árulkodnak, hogy az ember lehetséges értelmezési dimenziói közül az adott szaktudomány nézőpontjából melyek a fontosabbak, vagy az általuk kutatott „valóságselemben” az emberi tevékenységnek milyen funkciót szánnak. Így azután pl. a pozitivistá-teremtudományos alapokon álló orvostudomány az emberi lényegét tisztán anyagi bázisra épülő, magas fejlettségi szintű, tudattal rendelkező élő „szervezetként” definiálja, a pszichológia sajátos lélekfogalmát többnyire ideglettani-biokémiai alapokra építi fel, a szűkebben értelmezett társadalomtudományok többsége pedig az ember kultúraépítő vagy történelemformáló szerepét ragadja meg emberképek kialakításához. Az egymástól gyökeresen eltérő szaktudományos emberértelmezések között ritkán található közvetlen megfelelés vagy kapcsolat. Ezzel magyarázható az a tény, hogy a legtöbb antropológiai koncepcióban kitüntetett helyet foglal el az ember *biológiai- és szociális életképességének*, továbbá a társadalmilag releváns *egyéni képességeinek* egyéni szemléletű célirányos fejlesztése, vagyis az ember specifikus, az aktuális emberképekből levezethető elvek szerint történő nevelése.<sup>5</sup>

Az emberi kultúra és intézményesült alrendszerei tehát – bennük az emberrel és a társadalommal foglalkozó tudományok sokaságával – egyaránt kulcsfontosságú területnek tekintik az ember nevelésének és oktatásának feladatkörét. Az is nyilvánvaló, hogy az eltérő célok és szándékok szerint kialakított emberképek mögött különböző értékek és értékfelfogások állnak. Ha minden lehetséges nézőpontot, törekvést és érdeket figyelembe véve sikerülne valakinek az emberképek rendszerét megalkotni, valószínűleg nem sok hasznát lehetne venni. Egyenként ugyanis töredékesek maradnának, együtt viszont kezelhetetlenül nagy adat- és értékhalmozatot jelentenének, mely ráadásul feloldhatatlan ellentmondásokat tartalmazna. Gondoljunk el, hogy a medicina emberképe szerint az egyik legfontosabb érték a *segítségnyújtás* (karitativitás) és ebből következően az emberek problémái felé forduló

<sup>5</sup> Például az orvostudományban az *egészségnevelés*, a pszichológia területén az *ön szabályozásra való nevelés*, vagy a társadalomtudományok vonatkozásában az *állampolgári nevelés*.

figyelem. Tegyük mellé a divatos *önmegvalósítás-elméleteket* hirdető pszichológiákat, s rögtön szembetűnik az önérdek-érvényesítés és a karitativitás konfliktusa. Ha mindezen értékeket korunk uniformizált pláza-világának „*fogyassz és élj a mának – mert megérdemled!*” sugallata alapján próbálnánk értelmezni, akkor mind a segítségnyújtás, mind az önmegvalósítás értékének ázsiója meredeken csökkenne. Láthatjuk tehát, hogy az „érték” fogalma – akárcsak maga az emberkép – 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). Könnyen belátható, hogy az értékre vonatkozóan sok elbizonytalanító tényező van jelen e definícióban. Ugyanaz az érték eltérő körülmények között értéktelenné válhat. Például a briliáns társalgási készség a süllyedő hajón mit sem ér... Sőt előfordulhat, hogy ugyanazon érték valaki másnak még azonos körülmények között is rossz. Köztudott, hogy bizonyos gyógyszerek az egyik embernél eredményesen alkalmazhatók, a másiknál súlyos mellékhatásokat okoznak. A magasabb, erkölcsi vonatkozású értékek esetében a bizonytalanság tovább nőhet. Végül is az értékek relativitása *paradoxonhoz* vezet, mint ahogy Jürgen Oelkers szemléletesen megfogalmazta: „*az erkölcsi értékek olyan „plurális kozmoszt” alkotnak, amelyben valami és annak az ellenkezője is megtalálható, ...ám a kettő együtt nem lehet igaz*” (Oelkers, 1998, 75-91). S ezzel el is érkeztünk az első problémához, mely érinti az erkölcsi nevelés fundamentumát és befolyásolja annak érvényességét: hogyan oldhatjuk fel a nevelés nézőpontjából korunk plurális erkölcsének belső ellenmondásait?

Az biztosan állítható, hogy az ember legfontosabb alaptevékenysége a nevelés, melyet családi vagy intézményes formában, kifejtett vagy látens emberképek alapján, idealizált vagy realizált célelképzelések szerint végez. *A nevelés a biológiai- és a szociális életképességek, továbbá a társadalmi szempontból releváns egyéni képességek célracionális fejlesztése* (Falus, 1997, II., 582-583). Azonban ez a meghatározás csak a nevelés látványos, felszíni rétegét érinti, a mélyben az aktuális emberképpel szorosan összefüggő értékelképzelések 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. Nagy probléma, hogy az értékeket érintő relativitás és pluralitás óhatatlanul befolyásolja az erkölcs területét is. Van-e egyáltalán jogunk az erkölcsi értékek meghatározására? Van-e erre érvényes módszer vagy eljárás? Mi biztosítja, hogy valóban a megfelelő értékeket választjuk ki a nevelés számára? Melyek a legnagyobb értékek?...

A fenti kérdésekre egyetemes, vagyis mindenki számára megfelelő válaszok a pluralitás paradox jellege miatt nem, vagy csak közösen elfogadott előfeltételek mellett adhatók. Nyilvánvaló, hogy a plurális értékvilág belső ellentmondásait kizárólag az értékekre vonatkozó sajátos nézőpont meghatározásával lehet feloldani, mert ez a választás az értékek teljes halmazát redukálva szerencsés esetben kiküszöböli az alapvető ellentmondásokat, és könnyebben kezelhető, koherens értékrendszert hoz létre. Az értékválasztás tehát kulcsfontosságú mozzanat, melynek nagy szerepe van az eddig ismert és hosszú távon is jól működő értékrendszerek kialakulásában. Hogy tisztábban lássuk az értékszelekció jelentőségét, vizsgáljuk meg a történelmi-társadalmi hagyományban gyökerező értékrendszerek specifikumait.

#### A társadalom centrális és perifériális értékei

Az évezredekén átívelő egyiptomi, görög-római és keresztény kultúra értékrendszereinek közös vonása, hogy stabilitásuk két sajátos értékhalmoz összhangjára épül.

A elsődleges (primer) halmaz 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 hagyományőrzést és az állami hierarchia tiszteletét előíró törvényekből áll. A görögöknél az ideák világából levezethető legfőbb értékek kerülnek az ethosz centrumába, a zsidó-keresztény kultúrkörben pedig a tízparancsolat és az evangéliumi tanácsok alkotják a központi értékek halmazát. Az eszmények a közösség legnagyobb összetartó erői lesznek, ezekre épül a kultúra és a törvény ugyanúgy, mint a hétköznapi élet. A másodlagos (szekunder) értékhalmoz az egyén életvezetésére vonatkozó külső, *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 egymásrautaltságának érdekkapcsolata adja: a vallás, a kultúra és az állam háttéré 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 *egyén és közösség egymásban találja meg számítását*.

Az emberiség történetében az erkölcsi rendszerek *diszharmóniáira*, torzulásaira is sok példát találhatunk. A negatív jelleg a társadalom (állam, kultúra) vonatkozásában *legitimációs vagy funkcionális zavarok* formájában jelentkezik, 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 diszharmónia (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. Az emberiség tragédiája, hogy ezek a folyamatok későn voltak felismerhetők és csak milliók élete árán voltak megállíthatók.

A fenti megállapítások természetesen nem terjedhetnek ki a történelmi korok és események összetett, bonyolult és soktényezős problematikáira. Szándékos redukciókat alkalmaztunk annak érdekében, hogy a mélyben zajló, egyébként nehezen észrevehető, de az események mozgatórugóit képező egyszerű folyamatok láthatóvá váljanak. Az erkölcsi értékek vitathatatlanul meghatározzák az egyes emberek magatartását és cselekvését, 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*.

Az erkölcsi értékek társadalomformáló szerepe és stabilizáló funkciója, vagy az esetleges morális egyensúlyzavar következményei minden történelmi szituációban egyértelműen kitapinthatók. A közgondolkodás centrumában levő erkölcsi értékek alapvetően befolyásolják a közösség hosszú távú életkilátásait, a társadalom tagjai között fennálló kapcsolatrendszeret, a társadalmi mobilitás lehetőségeit, a kultúra intézményeinek hatékonyságát, egyszerűen az állampolgárok többségének *életminőségét*.<sup>6</sup> Különösen

<sup>6</sup> Az állampolgárok többségén a demokratikus berendezkedésre jellemző *széles középosztálybeli társadalmi rétegeket* értjük, melyek a jól működő polgári társadalmak legfontosabb tartópillérét képezik. Domináns, művelt

érzékenyek e tekintetben a társadalom szélső osztályai és rétegei. A *társadalmi elithez* tartozók kiváltságos anyagi helyzetük miatt látszólag függetlenek a társadalom többi tagjától, ám az erkölcsi értékek devalválódása számukra is kockázatos, hiszen a történelmi múlt eseményeinek tanúsága szerint saját értékvesztésük mind *belülről* (pl. a római császári hivatalnokok mély erkölcsi válsága, vagy a náci vezetők rémtettei), mind *kívülről* (pl. forradalmakat kiváltó társadalmi elégedetlenség, vagy az emberi jogok védelmében szükséges nemzetközi beavatkozás<sup>7</sup>) végzetes lehet számukra. Az *alsóbb néprétegek* helyzete, s a velük kapcsolatos problémák kezelése a társadalom újabb neuralgikus pontja. A szegények támogatásáról, a hátrányos helyzetű emberek felzárkóztatásáról szóló politikai cselekvésprogramok mögött többnyire erkölcsi indíttatású megfontolások is állnak. Ezek működése – vagy esetleg működésképtelensége – erősen függ a társadalmi közgondolkodástól, vagyis a közösen preferált központi értékek nyomán kialakuló egyéni értékvilágok hangsúlyos pontjaitól. Ugyanakkor a tartós munkanélküliség és az ebből következő egzisztenciális krízis a legtöbb esetben nemcsak külső okokra vezethető vissza, hanem sokak életvitelének hibáira, a határozott életcélok felé törekvés személyiségbeli feltételeinek hiányára is. Ez ismét erkölcsi probléma, hiszen a kellő értéktartalmakkal rendelkező ember még a kilátástalannak látszó helyzetekből is képes talpra állni. Az *emberi társadalmak mélyén tehát ott működnek a közösség örökölt értékei, ezeket a társadalom hagyományként őrzi, történelmi-társadalmi tapasztalatai alapján folyamatosan szelektálja, aktualizálja, fejleszti és a nevelés útján továbbadja.*

Az eddigiekből következik, hogy a társadalom kiegyensúlyozott működésének egyik lényeges feltétele a preferált értékek jellege, minősége, hatékonysága, s ezek áthagyományozásának gyakorlata. A társadalmi-gazdasági átalakulások és a regionális közösségi szerveződések egyben értékteremtő és értékhatározó folyamatokként is felfoghatók. Korunk legnagyobb ilyen jellegű kihívása az Európai Unió létrejötte, folyamatos bővülése és az érintett országok együttműködésének hosszú távú megszervezése. Ez a politikai-gazdasági folyamat akkor eredményez tartós egységet, ha a térségben kialakuló nemzetközi megegyezés centrumában levő alapelvek minden érintett nemzet számára egyaránt elfogadhatók lesznek. Az Európai Unió országai gazdag és sokszínű kulturális, vallási és folklorisztikus hagyománnyal rendelkeznek. Eltérőek a nemzeti karakterek és mentalitások, az értékekkel kapcsolatos álláspontok, különbözőek az értékek átadására hivatott nevelési-oktatási rendszerek. *Az Európai Unió jövője attól függ, hogy sikerül-e egy sajátos európai gondolkodás dimenzióiban megállapodnunk, s az egyéni- és társadalmi kibontakozáshoz feltétlenül szükséges, funkcióképes és problémamentesen áthagyományozható közös értékrendet meghatároznunk.* Milyen elvek szerint lehetséges e feladat megoldása? Vannak-e olyan közös értékeink, melyek valamennyi uniós polgár számára elfogadhatók és ajánlhatók? Meghatározhatók-e azok a legfontosabb erkölcsi alapelvek, melyekre a jövő európai polgárának erkölcsi nevelése építhető? Mielőtt a szociomorális fejlesztésre vonatkozó pedagógiai problémák felvázolásához hozzáfognánk, feltétlenül választ kell keresnünk a fenti lényeges kérdésekre.

---

és erkölcsi értékekben is gazdag középosztály nélkül nincsen stabil társadalom. (Vö. G. Lenski amerikai szociológus 1966-ban publikált társadalmi egyensúly-elméletével, in: Andorka Rudolf: *Bevezetés a szociológiába*. Osiris, Budapest, 1997. p. 158.)

<sup>7</sup> Például a délszláv háborút követően a tömegmészárlásokért felelős szerb háborús bűnösöket a hágai nemzetközi bíróság ítélte el.

## A fundamentális erkölcsi törvények

Az egyén és a társadalom számára legfontosabb alaptörvények modern olvasatait teoretikus és empirikus kutatómunkával határoztuk meg.<sup>8</sup> Hangsúlyozzuk, hogy az alábbi legfőbb erkölcsi irányelveket az emberi gondolkodás tradícióiból, legnemesebb szövegeiből és társadalmi praktikumból vezettük le, és elsősorban a pedagógia területén tartjuk őket közvetlenül felhasználhatónak.

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 visszavételének<sup>9</sup> jogát Istennek tartják fenn. A *hindu* Védák szerint az ember – mint minden más létező – az Egy differenciálódásának következtében jött létre, személyisége az istenség része, ezért *az emberi élet szent és sérthetetlen* (Küng – Stietencron, 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 könyörületesség 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 „dicső 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 pedagógiai jövő-paradoxon miatt (Oelkers, 1998, 12-13) pontosan nem tudjuk ugyan, hogy mire kell felkészítenünk a jövő nemzedékeket, de azt biztosan

---

<sup>8</sup> A Pázmány Péter Katolikus Egyetemen 2000 és 2004 között végzett teoretikus kutatósorozat keretében kritikai forráskutatást, majd deduktív és analitikus jellegű tartalomelemzést végeztünk, hogy tudományos közelítésmóddal tárhassuk fel a *filozófiatörténet*, az *összehasonlító vallástudomány* és a *modern embertudományok* területén fellelhető közös értékeket, s ezek kapcsolódási pontjait. Elemeztük a jelentősebb filozófiai iskolák etikai álláspontjait és a nagy világvallások (brahmanizmus, buddhizmus, konfucianizmus, kereszténység és iszlám) tanításait. Az értékhalmozokat rendszereztük, tipizáltuk és minimális elemszámra redukáltuk. Az így kapott szignifikáns alapelvek egy közös és univerzális erkölcsi rendszer fundamentumát jelentik, amelyek hosszú ideig marandó értékeket képviseltek és feltételezhetően a jövőben is képviselni fognak. Bővebben lásd: Pálvölgyi Ferenc 2004. *Az erkölcsi nevelés új perspektívái*. In: Mester és Tanítvány 1. szám, 82-97.

<sup>9</sup> E kontextusban alapvetően az élet transzcendens dimenziókba emeléséről (kereszténység, iszlám), vagy az Egy önmagába való visszatérésének fokozatairól (a távol-keleti vallások többsége) van szó.

tudjuk, *mit nem szabad megtenniük*. Ennek beláttatása pedig a legfontosabb pedagógiai feladat.

Az *első fundamentális erkölcsi törvény* (FET-1) tehát az emberi személy lényegi mivoltának megóvását garantálja és létezésének fizikai és szellemi feltételeit biztosítja. Ezt a „vitális törvényt”<sup>10</sup> legáltalánosabban és a legtömörebben így lehet megfogalmazni: *védd az ember életét és méltóságát!*

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 segítsége nélkül életképtelen. Ezt az állítást számos szaktudományos eredmény támasztja alá. Az állatokkal ellentétben az emberrel csak ösztönmaradványok születnek, 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* folyamatként felfogó jezsuita természettudós, Pierre Teilhard de Chardin már 1940-ben hasonló eredményre jutott, ő a *gondolkodásra fordítható energiák* megjelenését (vagyis tulajdonképpen a szellemi funkciók *felszabadításának* aktusát) fogta fel az ember teremtésének szükségszerű mozzanataként. (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 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 kell meggyőznünk a gyermeket, hogy a környezet és a társadalom védelme az egyetlen esélye az életben maradásra.

Ezért a *második fundamentális erkölcsi törvény* (FET-2) – az első törvénnyel összhangban – az ember *biztonságát, szükségleteinek kielégítését és személyes kibontakozásának lehetőségeit* szolgálja. Ez a „habitális törvény”<sup>11</sup> így fogalmazható meg: *védd az ember környezetét és közösségeit!*

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,

<sup>10</sup> A szónak az emberi élettel összefüggő, azt méltósággal megélhetővé tevő jelentését használjuk.

<sup>11</sup> Az emberi természetnek, állapotnak, helyzetnek és szokásoknak megfelelő fogalmat jelent.



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 feleslegesen 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 könyvtár<sup>12</sup> 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 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 cselekvés megkívánja, hogy az elért eredmények megtarthatók és továbbadhatók legyenek. Nincs nagyobb demotiváló tényező, mint a felesleges cselekvés. Intő példa a mitológiai Sziszüphosz<sup>13</sup>, 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 harmadik erkölcsi törvény (FET-3) – az első és a második törvénnyel összhangban – az emberi tevékenységet teszi értelmessé, valamint biztosítja a kultúra megőrizhetőségét és továbbadhatóságát. A „egzisztenciális törvény”<sup>14</sup> tömören így szól: *védd az ember alkotásait és javait!*

A három leírt fundamentális erkölcsi törvényt az emberi kultúra etikai hagyományainak teoretikus redukciója útján fogalmaztuk meg. Az alaptörvények egymással szoros kapcsolatban állnak, és együtt biztosítják az ember létezésének és szükségletei kielégítésének feltételeit. A helyes emberi cselekvés egyetlen alaptörvényt sem sérthet, tehát a három törvénnyel harmóniában szabad csak cselekedni. Úgy véljük, hogy értékvesztés nélkül ennél tömörebben már nem lehet kifejezni az univerzális erkölcsi kötelességeket. A kategorikus imperatívusként megjelenő eszmények azonban 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 kell kibontani: kognitív úton beláthatóvá és érzelmi szempontból elfogadhatóvá kell tenni.* Felvetődhet a kérdés, hogy miért

---

<sup>12</sup> 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.

<sup>13</sup> Sziszüphosz – thesszáliai király, Aiolosz fia. Mivel öccse, Szalmóneusz elbitorolta tőle a trónt, kárpótlásul felépíttette magának Korinthosz városát. Agyafűrt és gátlástalan ember volt, túljárt emberek és istenek eszén.

<sup>14</sup> Ebben az értelemben a folyamatos létezésről, létfenntartásról, életképességről, megélhetési fogalmakkal azonosítható.

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* „világnézetileg *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 feltétlenül *kibontandó*, de most már kizárólag *a pedagógia tudományterületének határain belüli érvényességgel!* Ezen az úton – meggyőződésünk szerint – világnézeti különbségektől független, tudományos alapokon álló és az emberben szunnyadó értékek optimális kibontakozását szolgáló *világnézetkompatibilis* pedagógiai modell vagy nevelésméleti koncepció építhető.

### Pedagógiai erkölcsi szuperértékek és értékkatalógusok

A három fundamentális erkölcsi törvény (FET 1-3) az ember alapvető *fizikai-, biológiai-, 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 nyújt 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 interpretáljuk a legfontosabb erkölcsi elveket. Így be kell vezetnünk a *pedagógiai erkölcsi szuperérték* (PES) fogalmát, amely az erkölcsi nevelés univerzális modelljében kap jelentős szerepet.

A következőkben részletesen leírjuk, pontosítjuk és rögzítjük a hét szuperérték pedagógiai fogalmát, alapértelmezését és funkcióját. Ez azért szükséges, mert a pedagógiai szuperértékekből dolgozható 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 szabadosságtól<sup>15</sup>, mert ez utóbbi aláássa a szabadságot. Emiatt kerül a szabadság szó elé a „kölcsönös” jelző. A cselekvési szabadság teszi az embert erkölcsi lényvé, 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, mert csak az igazságosság és a kölcsönös szabadság mércéje által lehet azokat valóban értéknek tekinteni.

PES-5: *A testi és a lelki egészség védelme.* Az egészséges test a lélek és a szellem tökéletes foglalatja. Az antik világ eszménye az emberi test harmonikus fejlesztéséről ma is érvényes. A testedzés és a testkultúra csak akkor alapérték, ha nem szolgál üzleti érdekeket. Kizárólag a teljes ember kiegyensúlyozott fejlesztése lehet itt pedagógiai cél. 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 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 köztulajdon védelme mind az egyén, mind a társadalom érdeke, ezért megóvása erkölcsi alapérték.

---

<sup>15</sup> Mások szabadságát korlátozó, önző és szélsőségesen egyoldalú szabadságra törekvő magatartás.

A fundamentális erkölcsi törvényekből (FET) levezetett pedagógiai szuperértékek logikus rendszert alkotnak. Mindhárom alaptörvény a belőle származó szuperértékekre bomlik. A centrálisan elhelyezkedő PES-4 – mint igazság- és szabadságelv – olyan közös értéket képvisel, mely mindhárom alapértékből táplálkozik és egyben a többi szuperérték kontrollja. Ezek a kapcsolatok így alakulnak:

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

Ahhoz, hogy a fundamentális törvények és szuperértékek egy meghatározott pedagógiai célrendszer alapját képezhessék, olyan értékcatalogust kell belőlük készíteni, amelyek alkalmasak a részcélok kitűzésére. Ugyanakkor az értékcatalogus nem lehet annyira részletező, hogy megakadályozza a gyakorlati felhasználó adaptív lehetőségeit. Véleményünk szerint a tervezés kezdő szakaszában elegendő a 7 szuperértéket 7x7 egyszerűbb értékre vagy értékes tulajdonságra bontani, amelyeknek megalapozása és fejlesztése azonnal 49 közbülső célként értelmezhető. A részcélok további finomítása már a gyakorló pedagógus feladata.

Az első pedagógiai szuperérték *az emberi élet felbecsülhetetlen értékét és minden körülmények közötti megóvásának kötelességét* fejezi ki (vitális kompetenciák). Tipikus PES-1 értékkomponensek<sup>16</sup> pl.:

- *bátorság* (szükség esetén határozott fellépés, bátor helytállás)
- *életvédelem* (az életvédelem elvének határozott elfogadása és megvalósítása)
- *empátia* (együttérzés szenvedő és veszélyben lévő emberrel)
- *jóakarát* (mérték nélküli jó szándék, érzékeny lelkiismeret)
- *kötelességtudat* (azonnali segítségnyújtás előzetes mérlegelés nélkül)
- *önfeláldozás* (életveszély elhárítása, akár kockázatok árán is)
- *segítőkészség* (segítség szükségességének gyors felismerése, önzetlenség)

A második pedagógiai szuperérték *az emberi személy nemtől, életkortól, társadalmi-, faji- és vallási hovatartozástól független értékének, továbbá az embert minden körülmények között megillető tiszteletének és méltóságának védelmét* fejezi ki (perszonális kompetenciák). Tipikus PES-2 értékkomponensek pl.:

- *bizalom* (hit a másik ember működő értékeiben)
- *elfogadás* (embertársaink megértése, konszenzuskeresés)
- *értéktudat* (az emberi érték felismerése és érvényesítése)
- *határozottság* (az értéket és tiszteletet érintő kérdések adekvát kezelése)
- *önfegyelem* (az emberi méltóság tudatos megőrzése)
- *tisztelet* (az emberi lényeg alapvető értékének elismerése és kifejezése)
- *tolerancia* (apró kellemetlenségek tűrése, másként gondolkodók elviselése)

A harmadik pedagógiai szuperérték *a családnak mint a társadalom alapsejtjének és a kisebb-nagyobb dimenziókban felfogott társadalmi közösségeknek védelmét* fejezi ki (szociális kompetenciák). Tipikus PES-3 értékkomponensek pl. :

- *felelősségérzet* (állapotbeli kötelezettségek teljesítése)
- *figyelmesség* (a társas kapcsolatok minőségi kezelése, udvariasság)
- *kötelezettség vállalása* (gondoskodás mások iránt, hűség)

<sup>16</sup> Az értékek abc sorrendben vannak feltüntetve, tehát nincs közöttük megállapított rangsor vagy hierarchia.

- *közösségi szellem* (a közösség elfogadása és konstruktív együttműködés)
- *megbocsátás* (konfliktusok oldására való készség)
- *nemzettudat* (a nemzeti összetartozás megélése)
- *szeretet* (a másik ember feltétel nélküli elfogadása)

A negyedik pedagógiai szuperérték (mint a többi hat szuperérték centruma, közös platformja és működési garanciája) *az igazságnak, vagyis a jogok egyenlő érvényesítésének és a mindenkire vonatkozó személyes és cselekvési szabadságnak védelmét* fejezi ki (legitimációs kompetenciák). Tipikus PES-4 értékkomponensek pl.:

- *döntési képesség* (az igazságosságnak megfelelő gyors elhatározás)
- *elemzőképesség* (több szempontú helyzetértékelés, logikus gondolkodás)
- *etikai érzék* (az erkölcsi értékek készség szintű beépülése)
- *igazságosság* (a törvényekhez való ragaszkodás, igazságérzet)
- *kongruencia* (saját cselekvésben tükröződő belső értékek, megbízhatóság)
- *méltányosság* (más jogainak és járandóságainak önkéntes elismerése)
- *önérvényesítés* (a saját érdek védelme a kölcsönösség és a jog alapján)

Az ötödik pedagógiai szuperérték *a egészség megőrzésének, a természeti környezet megóvásának továbbá a harmonikus testi-lelki fejlődés biztosításának védelmét* fejezi ki (defenzív kompetenciák). Tipikus PES-5 értékkomponensek pl.:

- *aktivitás* (mozgásvágy, cselekvőkészség és lendület)
- *alkotóerő* (értékteremtő tevékenység, természetvédelem, esztétikai érzék)
- *gyakorlati érzék* (problémamegoldás, praktikus intelligencia)
- *harmónia* (belső egyensúly, hit, öröm, természet- és egészségvédelem)
- *kreativitás* (alkotásvágy, érdeklődés, ötletgazdagság, fantázia)
- *nyitott gondolkodás* (intelligencia, tudásvágy, felelősség a jövőért)
- *önkifejezés* (szabadságvágy, érzelmi intelligencia, tenni akarás)

A hatodik pedagógiai szuperérték *a szellemi értékek megóvásának, fejlesztésének és továbbadásának, vagyis az egész emberi kultúrának védelmét* fejezi ki (noetikus kompetenciák). Tipikus PES-6 értékkomponensek:

- *céltudatosság* (a kultúra hatékony építése és továbbadása)
- *értékszemlélet* (az emberi kultúra szellemi örökségének pozitív értékelése)
- *jövőkép* (az egyén és a társadalom lehetőségeire épített távlati terv)
- *hagyományőrzés* (a szellemi örökség tudatos gondozása)
- *kíváncsiság* (nyitottság a szellemi értékek befogadása és fejlesztése felé)
- *műveltség* (a kultúra megismerése és annak birtoklása)
- *önfejlesztés* (a saját személyiség tervszerű gazdagítása)

A hetedik pedagógiai szuperérték *az egyén és a társadalom anyagi javainak, megtermelt értékeinek, továbbá a fölöttük való helyes diszponálás erkölcsi erényeinek védelmét* fejezi ki (ökonómikus kompetenciák). Tipikus PES-7 értékkomponensek:

- *becsületesség* (az idegen javak megőrzése és visszaszolgáltatása)
- *helyes gazdálkodás* (a rábízott javak gondozása és gyarapítása)
- *karitativitás* (igazságosság és méltányosság az anyagi javak kezelésében)
- *megbízhatóság* (tisztességes feladatvégzés és a szerződések betartása)
- *mértékletesség* (a tékozlás és a fösvénység kerülése)
- *pontoság* (korrekt elszámolás és időben történő kötelezettségteljesítés)

- *szorgalom* (a munka mint alkotó és értékteremtő tevékenység kedvelése)

Nevelési cél- és értékkatalógusunkat az alábbi ábrán látható értéktáblázatban foglaltuk össze. *Fontos jelezniünk, hogy az idealizált szuperértékekből lebontható reális értékek alábbi rendszere a konkrét pedagógiai értéktételezésnek csak egy lehetséges interpretációja!*

PES-1	PES-2	PES-3	PES-4	PES-5	PES-6	PES-7
bátorság	bizalom	felelősség- érzet	döntési kéesség	aktivitás	céltudatosság	becsületes- ség
életvédelem	elfogadás	figyelmesség	elemző- kéesség	alkotóerő	érték- szemlélet	helyes gazdálkodás
empátia	értéktudat	kötelezettség vállalása	etikai érzék	gyakorlati érezék	jövőkép	karitativitás
jóakarát	határozott- ság	közösségi szellem	igazságosság	harmónia	hagyomány- örzés	megbízható- ság
kötelesség- tudat	önfegyelem	megbocsátás	kongruencia	kreativitás	kíváncsiság	mértékletes- ség
önfeláldozás	tisztelet	nemzettudat	méltányosság	nyitott gondolkodás	műveltség	pontosság
segítőkész- ség	tolerancia	szereket	önérvénye- sítés	önkifejezés	önfejlesztés	szorgalom

A reális erkölcsi értékek táblázata

A fent vázolt 49 *különböző* érték vagy értékes tulajdonság listája nem (lehet) teljes, hiszen a szuperértékek számtalan bennfoglalt részértékre bonthatók. Ez a *flexibilitás* nagy pedagógiai mozgásteret biztosít a tervező-alkalmazó pedagógus számára. *Közös* az értékekben viszont az, hogy a fundamentális erkölcsi törvényekből (FET 1-3) levezethetők, s így nincs egyetlen pozitív értékrendszer sem, amelyben ne lennének természetes módon jelen. Ezért biztosan állíthatjuk, hogy értékkatalógusunk elemei bármely konstruktív értékrendszerrel kompatibilisek, s így az erkölcsi fejlesztés céljaira ajánlható *univerzális értékalapot* képviselnek.

#### A komplex fejlesztéselvű pedagógiai emberkép

A pedagógiai gondolkodáshoz és az intézményes nevelési gyakorlathoz mindenkor szorosan hozzátartozott egy előzetesen kialakított elképzelés, amely a fejleszteni kívánt ember természetét, sajátos tulajdonságait, lehetőségeit és igényeit igyekezett egységbe fogni. A nevelők az így meghatározott tudatos vagy spontán *emberkép* alapján tűztek ki pedagógiai célokat és választottak nevelési módszereket. Ez a kapcsolat emberkép és pedagógia között a legrégebbi idők óta fennáll, ám az emberi sajátosságok feltérképezése szinte napjainkig részben vagy egészben *pedagógián kívüli forrásokból* táplálkozott. Az archaikus kor nevelési

gyakorlata a különböző vallási elképzelések által meghatározott emberképekre épült (Gehlen, 1976; Scheler, 1995;). A vallások „kozmológiájából” és „antropogeneziséből” származó elképzelések lecsapódása a rendszeres teológiákban a vallás egyéb tanításaival is összhangban álló *teológiai antropológiaként* jelent meg (Wulf, 2001). Az antik világ gondolkodói óta jelentős *filozófiai antropológiáknak* hasonló volt a funkciója. A hivatásos nevelők – a különböző teológiai-filozófiai antropológiákból kiindulva – a gyermekekre vonatkozó sajátos nézeteket alakítottak ki, mellyel a nevelés lényegi mozzanatait igyekeztek magyarázni, valamint céljaikat és módszereiket ehhez igazítani. Később a pozitivistá tudomány szemlélet megjelenésével *biológiai alapozású antropológiák* is születtek. A nevelés lényegére vonatkozó vélekedések összefüggnek az antropológia ontologikus alapkérdésével: „*mi az ember?*”. A kérdésre adott válaszból indul ki az ember természetére, a világban kijelölt helyére, a nevelés irányára és minőségére vonatkozó minden elképzelés, vagyis az, hogy „*milyen legyen az ember?*” (Németh, 1997, 10). Azonban ismét hangsúlyoznunk kell, hogy a nevelésre vonatkoztatott tradicionális emberképek – még ha látszólag teljesen pedagógiai használatra készültek is – alapvetően nem pedagógiai nézőpontokból és törvényszerűségekből indultak ki, hanem a teológiai- filozófiai- vagy biológiai alapozású antropológiai álláspontok pedagógiai transzformációi voltak. Így a mai napig nem állíthatjuk azt, hogy létezne olyan *pedagógiai antropológia* és *ebből származó emberkép*, amely kizárólag a *pedagógia tudományterületén belül* fogalmazódott volna meg. Erre a jelentős problémára hamarosan visszatérünk, mert tagadhatatlan, hogy az antropológiai elképzelések döntő fontosságúak a nevelés szempontjából.<sup>17</sup>

A fenti vázlatos áttekintés azt a célt szolgálta, hogy megfelelően érzékeljük az emberkép pedagógiai szerepének funkcióit. *Emberkép nélkül nincs pedagógia*. Ha a pedagógia csak külső eszmények megvalósításának szolgálatában áll, akkor azok átalakulása vagy lebomlása óhatatlanul a nevelés elbizonytalanodását vonja maga után. Így történt ez például a közelmúlt eseményeinek tükrében: pl. a kommunista pedagógia eredményeiről a mögötte álló emberkép eróziója miatt ma már senki sem beszél. Ez a jelenség csak akkor kerülhető el, ha a pedagógia mint tudomány saját határain belül állítja fel saját emberképét, és a természetes és egyetemes emberi tulajdonságok fejlesztését tűzi ki célul. *A kiteljesedett emberi értékekre és képességekre épülő életkor-specifikus morális kommunikáció az a lehetőség, amelyen keresztül a pedagógia általános eredményeit minden korban és társadalomban aktualizálni tudja.* Az így meghatározott pedagógiai cél- és értékrendszer állandó belső magja (a három FET és a hét PES) – a pedagógia tudományos eredményeire támaszkodva – minden társadalmi változástól függetlenül szolgálja az egyetemes emberfejlesztés ügyét, míg külső héja (a konkrét és reális értékek) kapocs a társadalom aktuális igényei és a pedagógia lehetőségei között.

Szakmai szempontból evidens, hogy a nevelési koncepciók rendszerét antropológiai megfontolásokra kell alapozni. Az eddig megrajzolt emberképek a klasszikus filozófiai-teológiai-, az empirikus-pozitivistá tudomány szemléletű-, vagy a társadalmi-politikai gondolkodás tartalma szerint az emberi lényeg sajátos megragadására törekedtek. E több ezer éves nevelési tradíció vonulatait végignézve azt láthatjuk, hogy a domináns eszmékből felállított pedagógiai célrendszerek mindig kijelölték a gyermekekre vonatkozó változtatás, vagyis a *fejlesztés* irányát. A külső érdekeket szolgáló célok néha harmonizáltak az egyén sajátos érdekeivel, legtöbbször azonban nem.<sup>18</sup> A nevelési módszerek tekintetében nem rendelkezett a pedagógia differenciált eszköztárral, s a gyermek egyéni érdeklődését sem

<sup>17</sup> Bővebben ld.: Pálvölgyi Ferenc 2005. *Egy pedagógiai ihletésű emberkép körvonalai*. In: Mester és Tanítvány, 8. szám, 174-186.

<sup>18</sup> Szép példa az ókori Athén nevelése, ahol a kalokagathia eszméje alá rendelt pedagógia mind az egyén, mind a társadalom harmonikus fejlődését szolgálta. Ellenpélda a náci Németország vagy a kommunista Szovjetunió nevelési gyakorlata.

tartották mindig szem előtt. Ezek után természetes, hogy Szent Ágoston, Erasmus vagy Rousseau komoly iskolakritikát fogalmazott meg saját koruk nevelési gyakorlatával szemben. A klasszikus pedagógia két legnagyobb alakja, Comenius és Herbart azonban felismerte, hogy a nevelés akkor működik helyesen, ha a gyermeket céltudatos, tervszerű és szervezett nevelői hatások érik. Különösen Herbart nevelési rendszere bizonyult nagyon hatékonynak, de ennek ára – legalábbis a reformpedagógusok szerint – a gyermekkor elvesztése volt. Herbart mai megítélése ambivalens. Nem szabad azonban elhallgatnunk, hogy pedagógiája, az ún. porosz pedagógia vitathatatlanul eredményes volt.

Kutatásaink eddigi eredményeit összegezve elmondhatjuk, hogy a pedagógia szabadsága és további fejlődése attól függ, hogy sikerül-e rendszerének legfontosabb elemeit saját tudományának határain belül definiálni. Elsőként a pedagógia emberképét igyekszünk megrajzolni, hiszen ez univerzális erkölcsi nevelési koncepciónk felállításának legfontosabb feltétele. Az emberkép megalkotásához *sajátos pedagógiai antropológiai szemléletre* van szükség, melynek alapkérdései az ember pedagógiai tulajdonságaira („milyen az ember?”) és a pedagógiai fejlesztés lehetséges irányaira („mire lehet képes az ember?”) vonatkoznak. Az ember pedagógiai lényegének megértése, lehetőségeinek felismerése, fejlesztési irányainak kidolgozása végül is az emberről kialakított antropológiai szemlélettől vagyis a pedagógiai emberképtől függ. De milyen is legyen ez a pedagógiai emberkép?

*A pedagógiai emberkép nem más, mint az emberről kialakított pedagógiai vélekedések differenciált rendszere.* Mivel a fejlesztés alanya, célja és eszköze maga az ember, ezért a róla alkotott képnek az ember alapvető pedagógiai tulajdonságait, sajátosságait és lehetőségeit kell ábrázolnia. Ugyanakkor e pedagógiai tapasztalatoknak holisztikus egységgé kell válniuk, hogy az így kialakuló sajátosan pedagógiai személyiségstruktúra a további szakmai gondolkodás alapja lehessen. Az emberről kialakított pedagógiai kép azonban lényegesen több, mint személyiségmodell: a nevelés perspektívájából írja le magát az embert, beleértve individuális és társadalmi dimenzióit is. Megalkotása nem egyszerű feladat, mert maga a fejlesztés az individuum belső világában történik, ugyanakkor eredménye paradox módon csak a külső világ (a társadalom) dimenziójában érzékelhető.

A továbblépéshez azoknak az elveknek kifejtése szükséges, melyek a pedagógia sajátos emberfelfogását megalapozzák. Fontos szempont, hogy az alapelvek feleljenek meg a tudományos pedagógia igényeinek, ugyanakkor általánosan elfogadhatók legyenek bármely világnézet számára is. Ezek interdiszciplináris közelítésben az alábbiak:

- *Az emberi személy olyan egészes belső univerzum, mely a külvilággal kölcsönhatásba lépve individuális valóságként jelenik meg.*<sup>19</sup> Legnagyobb értéke az *egyediség*, legfontosabb tulajdonsága a *fejlesztetheőség*.
- *Az ember anyag és szellem egysége.*<sup>20</sup> Az ember az anyagi világ korlátozó, a szellemi világ felszabadító antagonizmusában létezik. Szelleme (gondolkodása, kreativitása) és cselekvése által *értéktöbbletet* hoz létre, melyet *alkotásának* nevezünk.

---

<sup>19</sup> Az ember egészes valóságát, belső egységét és egyediségét a legtöbb világnézet elismeri. Ugyancsak tényként fogadható el, hogy a külvilággal (társadalommal) való kapcsolat úgy a személyt, mint a külső világot kölcsönösen megváltoztathatja (pl. a kultúra közvetítése és formálása útján).

<sup>20</sup> A perszónális emberfelfogás szerint például az ember *test* (soma), *lélek* (pszüché) és *szellem* (nous) egysége. Ezalatt minimálisan azt értjük, hogy a test a magasabb rendű szellemi folyamatok bázisa, a lélek és a szellem foglalta, mely mindkettővel ontológiai kapcsolatban áll. Hogy a pszichológusok lélekfogalma vagy a teológusok és filozófusok szellemfogalma anyagi vagy transzcendens természetű-e, a pedagógiai fejlesztés szempontjából érdektelen. A pedagógia a szellem működését feltételezi és empirikusan tapasztalja, ezért a szellem fogalmát fenomenológiai értelemben tudomásul veszi, gondolkodásában használja. Ez a mozzanat az új szemléletű pedagógiai univerzalitás lényege.



- *Az ember szelleme (gondolatai) által teremtett értékek cselekvés útján valósulnak meg, melyek részben valóságosak, részben szimbolikusak.*<sup>21</sup> A valóságos, tehát anyagi bázisú cselekvés a fizikai munka és az ennek nyomán létrejövő *fizikai alkotás*, míg a szimbolikus cselekvés a verbális- és metanyelv használata és az ennek nyomán létrejövő *szellemi alkotás*.
- *Az ember fejlődése örökletes tényezőkön alapuló belső vezérlésű folyamat, de a fejlődés legalább ugyanilyen mértékben függ a külső hatásoktól is.*<sup>22</sup> A fejlesztés tehát mind exogén úton (nevelői- és szociális hatások), mind endogén úton (önfejlesztés, önreflexió) lehetséges.

E négy pedagógiai-antropológiai alapelv mind teoretikus, mind empirikus úton alátámasztható. A teoretikus bizonyítás arról szól, hogy az eddig felállított antropológiai elméletrendszer eleve tartalmazzák-e a fenti gondolatokat, vagy legalábbis implicit módon megengedik-e ezen elvek létezését.<sup>23</sup> Az empirikus bizonyítás az eddigi interdiszciplináris jellegű empirikus pedagógiai kutatások és teoretikus téziseink összevetését jelenti.<sup>24</sup> Vélekedésünk szerint az alapelvek tekintetében nincsen ellentmondás. A fenti tézisek az ember legfontosabb pedagógiai-antropológiai tulajdonságait fejezik ki, ugyanakkor gondolkodási irányokat is jelentenek. E gondolatok mentén haladva írható majd le a pedagógia személyiségértelmezése, sajátos emberképe. A pedagógiai emberkép azonban soha nem lehet merev, sematizált, uniformizált portré, hanem csak élő, változó, sokszínű organizmus, mint maga az ember.

A fentiek alapján már pontosabban leírhatjuk *a komplex fejlesztéselvű pedagógiai emberkép* jellemző vonásait:

- ❖ Pedagógiai értelemben az ember – függetlenül létezésének külső okától és céljától – olyan *egyedi és felbecsülhetetlen értékű individuum*, akinek az a pedagógiai tulajdonsága, hogy *fejleszthető*, és személyiségének kibontakozásához minden esetben *fejlesztésre van szüksége*. Lényege szerint *biológiai-szellemi organizmus*, belső struktúráinak törvényszerűségei a megismerés mindenkori határain belül felderíthetők, de egyedisége miatt teljesen soha meg nem ismerhetők. A *pedagógiai fejlesztés* az ember belső vezérlésű *önalkotó* (önépítő, önfejlesztő) képességeire épül, melynek konstruktív folyamatait minden eszközzel támogatni kell. Az emberben végtelenül nagy potenciális lehetőségek szunnyadnak mind az egyén, mind a társadalom számára. A pedagógia feladata az ember testi és szellemi értékeinek felszínre hozása, fejlesztési folyamatainak tudományos megtervezése és irányítása. Mivel azonban az ember társas lény, a *pedagógiai kapcsolat* keretében kell interiorizálni az együttélés alapvető szabályait. A nevelés normatív illetékessége az alapértékek átörökítése után megszűnik, a pedagógus háttérbe vonul, de indirekt módon öröklik az alapértékek érvényesülése és az önkibontakoztatás szabadsága felett. *Az ember tehát olyan testi-szellemi*

<sup>21</sup> Az ember az anyagi-szellemi világunk legfőbb értéke, s egyben értékteremtő forrása. Az általa létrehozott kultúra annyiban időálló, amennyiben áthagyományozható. E tekintetben a pedagógia feladata döntő fontosságú.

<sup>22</sup> A genetika, a pszichológia és a szociológia mai álláspontja is ezt igazolja. Locke „tabula rasa” elmélete utópiának bizonyult.

<sup>23</sup> Az ember belső szellemi világának létezését a teológiai és az idealista filozófiai rendszerek hirdetik, de a materialista rendszerek sem tagadják, csak másképpen gondolkodnak róla. A marxizmus sajátos felfogása szerint az *emberi szellem* (vagyis a tudat) az anyag objektívációja. A tudati objektíváció – mint a felépítmény jellegű eszmék, vagyis a társadalmi tudat része – az egyén szellemi világaként is felfogható (Nyíri, 1991, 343).

<sup>24</sup> Az emberi szellem (kreativitás) működését állandóan tapasztaljuk. A pszichológia pozitívista szemléletű lélekfogalma közismert. A *cselekvés* a reformpedagógiák központi gondolata. A fejlődés örökletes tényezői és a szociális tanulás hatásai igazolt tények.

*perszonális valóság, aki a pedagógiai fejlesztés nyomán a nevelés folyamatában alkotja meg önmagát, hogy kitűzött céljait saját maga és közössége javára elérje.*

A pedagógiának a szakmai illetékesség alapján saját tudományterületén belül kell megállapítania, hogy melyek az ember kiteljesedését szolgáló alapvető értékek és a közvetítésére alkalmas eljárások és módszerek. A pedagógia nem kompetens arra vonatkozóan, hogy a jövőbe látva megállapítsa, mire lesz a gyermeknek szüksége. Sokkal inkább feladata viszont, hogy érzékenyen figyelve a gyermek érdeklődési körét motiválja őt, és minden reális segítséget megadjon számára kíváncsiságának kielégítéséhez. *A nevelés igazi lényege az alapvető fontosságú kompetenciák átadása-átvétele, kódok és ellenkódok szakadatlan játéka, morális érvelés és meggyőzés kommunikatív alkotó folyamata, semmint hatalomközlés, a katedra magasáról osztogatott jutalmazás és büntetés. A nevelt a helyes önépítés során egyre inkább saját maga veszi át az irányítást, emiatt személyiségfejlődésének kiteljesedésével a pedagógia szerepe folyamatosan csökken, majd az érettségi tájékán megszűnik. A további, élethosszig tartó fejlesztésben az andragógia illetékes.*

*Az ember értelemmel megáldott, szabadság által meghatározott és felelősségre kötelezett lény (Schaffhauser, 2000, 25).<sup>25</sup> A pedagógia alapvetően nem korlátozhatja a gyermek szabadságát, nem vállalhatja át a személyes döntéseiből fakadó felelősségét, és nem is tűzheti ki helyette céljait. Milyen tehát a jó pedagógus? Régebben gyakran hasonlították mesteremberhez (hagyományos pedagógia), vagy kertészhez (reformpedagógia), de ezek a képek már nem felelnek meg a pedagógia új igényeinek. *Az igazi nevelő sokkal inkább olyan pedagógiai gondolkodó, aki nyitott szellemmel, mélyre látó (eidetikus) bölcsességgel és az ember iránt érzett szeretetteljes felelősséggel – állandóan új nyelven és új formában – artikulálja az ésszerű morális fejlesztés egyéni és társadalmi igényeit (vö. Oelkers, 1998, 183-192).**

## IRODALOMJEGYZÉK

- Andorka** Rudolf 1997. *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris.
- Angelusz** Erzsébet 1996. *Antropológia és nevelés*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Arzenbacher**, Arno 1994. *Bevezetés a filozófiába*. Budapest, Herder Kiadó.
- Bábosik** István – **Torgyik** Judit (szerk.) 2007. *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Bábosik** István 1997. *A modern nevelés elmélete*. Budapest, Telosz Kiadó.
- Bábosik** István 1999. *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bábosik** István 2004. *Nevelélmélet*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Beran** Ferenc 1999. *A keresztény erkölcs alapjai*. Budapest, Szent István Társulat.
- Chardin**, Pierre Teilhard de 2001. *Az emberi jelenség*. Budapest, Magyar Könyvklub.
- Czike** Bernadett (szerk.) 1996. *Bevezetés a pedagógiába*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Falus** Iván (szerk.) 1997. *Pedagógiai Lexikon I.-II.-III.* Budapest, Keraban Könyvkiadó.

---

<sup>25</sup> A szerző véleménye szerint az emberi egzisztencia lényege a maga öntranszcendenciájában van, ami többféle gondolkodási rendszerben is értelmezhető. Ez minimálisan annyit jelent, hogy az ember kreativitásával (szellemével) szabadon átformálja a létet és kimondja a maga dimenziójában az alkotó szót: „legyen!”. Ebből ered a felelőssége is.

- Falus** Iván (szerk.) 1998. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fischer**, Robert 2003. *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és erényről*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Gehlen**, Arnold 1976. *Az ember. Természete és helye a világban*. Budapest, Gondolat.
- Hársing** László 1998. *Nyitott gondolkodás. Filozófiai problémák – alternatív válaszok*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- 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 – Stietenron, Heinrich von 1999. *Párbeszéd a hinduizmusról*. Palatinus Kiadó.
- Lao-Ce** 2001. *Tao te king. Az Út és az Erény könyve*. Budapest, Kairosz 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.
- Pálvölgyi** Ferenc 2004. *Az erkölcsi nevelés új perspektívái*. In: Mester és Tanítvány 1. szám, 82-97.
- Pálvölgyi** Ferenc 2005. *Egy pedagógiai ihletésű emberkép körvonalai*. In: Mester és Tanítvány, 8. szám, 174-186.
- Portman**, Adolf. 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.
- Scheler**, Max 1995. *Az ember helye a kozmoszban*. Budapest, Gondolat.
- Trencsényi-Waldapfel** Imre 2005. *Görög regék és mondák*. Budapest, Móra Ferenc Könyvkiadó.
- Weber**, Erich. 1973. *Pädagogik. I. Grundfragen und Grundbegriffe*. Donauwörth.
- Wulf**, Christoph 2001: *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim-Basel, Beltz Verlag.