

A természetes erkölcsi törvény pedagógiai interpretációja a korszerű szociomorális fejlesztésben

© PÁLVÖLGYI Ferenc

Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola, Budapest

palvolgyi.ferenc@sapientia.hu

Az új magyar köznevelési törvény rendelkezései szerint az erkölcsstan kötelező, tantárgyszerű oktatása 2013 szeptemberétől az általános- és középiskolákban bevezetésre kerül. Ezt a fejleményt a pedagógustársadalom különbözőképpen ítéli meg, ám a pedagógusok egy része komoly lehetőséget lát arra, hogy a rendszeres etikaoktatás nyomán a plurális társadalom – mindinkább egységes morális nyelvet beszélve – újra megtalálja közös értékeit.

Ma még nem látszik ugyan pontosan, hogy miként szabályozzák az etikaoktatás körülményeit, mert sem a köznevelési törvény részletes végrehajtási utasításai, sem az új kerettantervek nem készültek el. De bárhogy is oldódnak meg a felhalmozódó problémák, mindig lesznek olyan területek, főképpen a tartalmi- és módszertani kérdések vonatkozásában, amelyek rendeletileg nem szabályozhatók. Ilyen érzékeny terület például a személyes értékválasztás lehetősége és módja, hiszen ennek világnézeti szabadságát alkotmányos garanciák védik. Azonban minden pedagógus tudja, hogy a tanítási órákat pontosan meghatározott célok szerint kiválasztott tartalmakkal és tevékenységekkel kell megtölteni, és a velük kapcsolatos tapasztalatokat a tanuló számára megfelelő pedagógiai eszközökkel kell feldolgozhatóvá tenni. Nyilvánvaló tehát, hogy a nevelési célokkal összefüggő általános értékeket a tanárnak mégiscsak ki kell jelölnie, s abban az esetben, ha a támogató környezet hiánya miatt ez világnézeti alapon nem lehetséges, akkor *pedagógiai szakmai érvek mentén* kell az erkölcsi nevelés alapvető értékeit meghatározni. Erre a feladatra azonban nincsen mindenki felkészülve, hiszen gyakran találkoztunk hiányosan és szakszerűtlenül improvizált nevelési tervekkel. A valóban megfelelő pedagógiai értékeket nem egyszerű kiválasztani, s ha már nem áll mögöttük az etikai tradíció, akkor az értéktételezést bizony komoly szakmai munkának kell megelőznie.

A probléma tehát az, hogy miképpen lehet és kell szakmai ajánlásokat tenni a szociomorális fejlesztést pedagógiai értelemben támogató értékek kiválasztására. A Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola 2003-ban indított először etikatanár képzést, s ennek kidolgozásában lehetőségem volt részt venni. Már a szak indításánál fontos szempontként fogalmazódott meg, hogy a képzésnek elsősorban az állami-önkormányzati iskolák igényeit kell szem előtt tartania, vagyis gyökeresen különböznie kell a hitéleti szakok szemléletétől. E követelmény főképpen a szerzetesi főiskola által képviselhető nevelésfilozófiai nézőpontok, valamint az erkölcsi nevelésben megjelenő alapértékek területén jelentkezett. A Főiskola szellemisége – összehangolva a teológiai megfontolásokkal – érvényesnek tekintett minden hagyományos és modern nevelési koncepciót, de elvetette a gyermek célirányos fejlesztését nem szolgáló „laissez faire” típusú pedagógiákat. Az értékek vonatkozásában elsősorban az ún. „*természetes erkölcsi törvény*” képviselte mellett foglalt állást, amely immanens módon a keresztény tanításban is jelen van. Hogy a fenti elvek megvalósulhassanak, valamint hogy mindezek korunk nyelvén szólaljanak

meg, az etikatanár-képzés számára ki kellett dolgoznom a természetes erkölcsi törvény modern interpretációját, s az arra felépülő nevelési koncepciót. E konferenciatanulmányban azokat a szempontokat és érveket igyekszem bemutatni, amelyek indokolják e törekvés fontosságát, létjogosultságát és társadalmi hasznosságát.

A természetes erkölcsi törvény pedagógiai értelmezése

A modern-posztmodern gondolkodás alaposan megkérdőjelezi a nevelés és az etika klasszikus viszonyát. A neveléshez fűződő elvárások többnyire az egyéni értékítéleten nyugvó, plurális jellegű esztétikai véleményekben, kommunikatív formákban vagy explicit elképzelésekben öltenek formát. Ilyen pl. Jean-Francois Lyotard „olvasatokról”, Wilhelm Dilthey „világnézeteokről” és Nelson Goodman a „világ általunk való teremtéséről” szóló elmélete (Oelkers, 1988:75-123). Ezek a relativista vélemények azonban arról hogy miképpen lehet felelősen erkölcsi döntéseket hozni, nem sokat tudnak mondani. Igen érdekes Jürgen Oelkers svájci nevelésfilozófusnak a pluralizmusról vallott ambivalens értelmezése. Ő a pluralizmust *elutasítja és ugyanakkor el is fogadja!* Tézisei szerint a „világ” csak többes számban ragadható meg, ezért felfogása ennyiben plurális. Az emberek viszont egyedi és egységes személyek, akik *egyszerre autonóm és függő módon* építik fel önmagukat (Oelkers, 1988:129). Vagyis ebben az egyén- és társadalomvezérelt személyiségformáló folyamatban a pedagógiának elsősorban a konstruktív (az *egyén* és a *társadalom* szempontjából egyaránt hasznos) értékek közvetítése felé kell nyitottnak lennie. Ez a posztmodern utáni vélemény azt sugallja, hogy mégsem lehet minden érték plurális, s hogy kutatnunk kell a nevelésre közvetlenül felhasználható, alapvető erkölcsi értékek után.

Az erkölcs arra szolgál, hogy az *egyén* és egy másik ember, tágabb értelemben az emberi *közösség viszonyát az igazságosság alapján* rendezze. Ilyen alapon közelíthető meg a különböző filozófiai-teológiai interpretációkban megjelenő, de pontosan mégsem definiált *„természetes erkölcsi törvény”* is, ami vélhetően a legalapvetőbb erkölcsi elvek foglalatja, s amely emberi természetünkben, velünk született morális érzékünkben, azaz lelkiismeretünkben gyökerezik (Boda, 1993:101). A természetes erkölcsi törvény létezésére, vagyis a minden emberben működő etikai érzék működésére Pál apostol is rávilágít: *„Amikor a pogány törvény híján a természet szavára jár el a törvény szerint, törvény híján saját magának a törvénye. Ezzel igazolja, hogy a törvény szabta cselekedet a szívébe van írva. Erről lelkiismerete tanúskodik és önítélete, amely hol vádolja, hol menti majd az utolsó napon.”* (Róm 2,14-16). A kereszténység szeretet-etikája az ószövetségi törvényen nyugszik, amely egyben a természetes erkölcsi törvény foglalatja is. Mózes második kőtáblája az emberi társadalom legfontosabb erkölcsi elveit rögzíti, amely a méltányos, igazságos és békés egymás mellett élés lehetőségi feltételeit garantálja (lex naturalis). Tehát a közös pont a keresztény- és a világi erkölcs viszonyában a természetes erkölcsi törvény lehetne, de amíg e törvény konkrét megfogalmazása elsősorban egyházi hagyományokhoz van kötve, addig a társadalom egy részének sajnos nem lesz vonzó.

Mit tehetünk annak érdekében, hogy a társadalom ismét megtalálja a maga alapvető értékeit? A válasz nyilvánvaló: *a modern társadalom nyelvén újra kell fogalmazni a természetes erkölcsi törvényt.* Az etika történetében sokan próbálták e feladatot megoldani, de még senkinek sem sikerült az emberiség egyetemes

erkölcsét mintegy „lepárolni” (Nyíri, 2003:17). Ehhez akkora tekintély kellene, ami egyetlen embernek sincsen. Van viszont más lehetőség, amely kerülő úton ugyan, de végül minden bizonnyal elvezethet a megfelelő megoldáshoz. Ha egy ember önmagában nem is rendelkezhet a kellő tekintéllyel, azonban egy *testület*, egy *szakma*, vagy egy *tudományterület* már igen. A neveléstudományban hatalmas lehetőségek szunnyadnak az ember és a kultúra formálására, amire az évezredek óta felhalmozódott szakmai tapasztalatok adhatnak megfelelő alapot. A pedagógia eszköztárát jó kezekben jóra lehet használni és erről ma sem szabad megfeledkezni. Az emberiség egyetemes erkölcsét nem lehet ugyan meghatározni, de a nevelés céljait és értékeit – a pedagógia tudományának szakmai illetékessége és jogosultsága alapján – ki lehet tűzni. *Ha egy nevelési program a természetes erkölcsi törvény modern olvasatát választja a nevelés legfőbb céljával, akkor jó eséllyel a társadalom mai problémáinak megoldását is elősegíti.* A nehézség „mindössze” abban van, hogy a *lex naturalis modern* interpretációját hogyan lehet létrehozni és az alapvető értékeket nevelési célként miképpen lehet tudományos igénnyel kitűzni.

Az értékek sajátosságai

Mielőtt a pedagógiai fejlesztés alapvető értékeire irányuló javaslatomat megfogalmaznám, tisztáznom kell, hogy e kontextusban milyen jellegű vagy természetű értékekről lehet egyáltalán szó. A morálfilozófia mai álláspontja szerint az értékek önmagukban nem léteznek, vagy a gondolkodás számára objektíve nem ragadhatók meg. (Kivételnek tekinthető Platón idea-elmélete, mely a legfőbb értékeket valóságos és önálló létezőkként definiálta. A keresztény filozófia az újplatonisztikus szellemi vonulaton keresztül hajlik a platóni ideák elfogadására, de az Igaz, a Jó és a Szép ideáját végül Istenben találja meg és vele azonosítja, vagyis a keresztény gondolkodás nem ismeri el a platóni ideákat Istentől függetlenül létező önálló valóságként.) Hársing István morálfilozófus szerint „*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*” 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 *viszornak* egyik tagja – akár közvetlenül, akár átvitt értelemben – mindig az értéket felismerő *ember*. Az értékelés általános sémája szerint: *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 a beteg számára – *értéktelen*. Látható, hogy bizonyos dolgok bizonyos emberek számára bizonyos szempontból és feltételek között nem lehetnek értékesek. Az értékek tehát nem függetlenek egymástól vagy a körülményektől. A példa azt mutatja, hogy az értékek halmaza erősen ambivalens, ellentmondásokkal tarkított plurális világ. Sajnos nem létezik olyan értékfüggvény, amely valamennyi értéket

„közös nevezőre hozná”, és valamilyen alapértékre redukálná (Nyíri, 2003:17). Az értékek ilyen típusú megközelítéséről tehát le kell mondanom.

Viszont a problémát más oldalról vizsgálva mégis látok 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 bélyegyűjtés vagy a modern zene), de vannak olyanok is, amelyeket egyetlen ember sem nélkülözhet (pl. a táplálkozás vagy a pihenés). Tehát *annál fontosabb egy érték, minél több ember érdeke, hogy legyen vagy működjön*. Hasonló érvelés alapján azt is el lehet fogadni, 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 meg lehet vizsgálni. 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 *értékhordozó*. Az értékhordozók azáltal tesznek szert értékre az értéket befogadó ember számára, hogy *szükségleteinek és vágyainak kielégítését* szolgálják (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 igyekszem redukálni, akkor eljuthatok 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.) A gondolat természetesen egyszerűbben is megfogalmazható: *annál fontosabb egy érték, minél több másodlagos érték származtatható belőle*. (Az értékek kapcsolatát persze bonyolítja, hogy az értékek egymásba ágyazottsága újabb dimenziókat nyithat meg újabb értékhierarchiák számára. Ez lehetőség, de egyben nehézség is.)

A emberrel foglalkozó tudományok értékelméletei további fontos információkat nyújthatnak az értékhierarchiák felállítására vonatkozóan. A teológiai etikák már régen állást foglaltak e kérdésben, társadalmi hatásuk ma sem elhanyagolható. Példaként a katolikus morálteológia alaposan kidolgozott erényrendszerét (Beran, 1999:112-179), vagy a sokkal egyszerűbb buddhista Tíz Szabályt említhetném (Clarke, 1993:161). A többi társtudomány közül talán a szükségletekkel kapcsolatos *pszichológiai* elméletek a legfontosabbak. Célszerű figyelembe venni többek között pl. Maslow szükséglet-hierarchiáját, vagy Erikson pszichoszociális fejlődésmélettét is. Lényeges, sőt néha döntő szempont lehet az, hogy *a pedagógiai célra javasolt alapértékek helyességét az emberrel foglalkozó szaktudományok eredményei is igazolni tudják*.

Ha egy alapérték valóban fontos a társadalom számára, akkor az *szociológiai* nézőpontból is megragadható, értelmezhető. A nélkülözhetetlen értékek működése az emberi közösség életét harmonikussá teszik, hatásuk szociológiai vizsgálatokkal kimutatható. Egy lényeges érték hiánya pedig zavart, diszharmóniát okoz a társadalomban. Ilyen irányú kutatások és elemzések hasznos reflexiókkal segíthetik a pedagógiai értéktételező munkát.

Az értékek természetét és sajátosságait vizsgálva összefoglalhatók azok a kritériumok, melyek a pedagógiai alkalmazásra javasolt alapértékek azonosításánál – mint kategóriarendszert – feltétlenül figyelembe kell venni. Az tehát a *tudományosan elfogadható erkölcsi alapérték* (centrális, fundamentális vagy objektív érték), amely: (1) az emberrel kapcsolatos értékrelációkban jelenik meg, (2) előfordulása gyakori és hatásszélessége nagy, (3) alapvető szükségletek kielégítését biztosítja, (4) az absztrakció legmagasabb fokán áll (eszmény vagy vezérelv), (5) a társtudományok eredményeivel alátámasztható, (7) a társadalmi valóságra irányuló reflexiókkal is igazolható.

Az eddig felvázolt elvek és szempontok arra szolgáltak, hogy pedagógiai értelemben javaslatokat tudjak tenni azokra a legfőbb erkölcsi irányelvekre, szabályokra vagy törvényekre vonatkozóan, amelyek az embert testi és szellemi valóságában alapvetően érintik, s amelyek az *emberi személyiség lényegi mivoltát garantálják, szabad fejlődését biztosítják és tevékenységét értelmessé teszik*. Igyekeztem áttekinteni – természetesen csak töredékesen – az ember értékeiről szóló információkat a vallási hagyományok, a teológia, a filozófia és az emberrel foglalkozó szaktudományok, elsősorban a pedagógia területén. Kvalitatív-interpretatív jellegű kutatómunkám során csak a legjellemzőbb forrásokat tudtam figyelembe venni az időbeli és a terjedelmi korlátok miatt. Tudatában vagyok annak, hogy eredményeim bizonyos mértékben hipotetikus jellegűek, bár számos érv és bizonyíték támasztja alá konklúzióm 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. Ez a tény azonban a kutatásban és a véleményalkotásban nem gátolhat meg, hiszen ellenkező esetben egy korábbi állásponttól sohasem lehetne elmozdulni. Hangsúlyozom, hogy az alábbi alapvető erkölcsi irányelveket nem önkényesen határoztam meg, hiszen ehhez nem lenne jogom. A pedagógiai erkölcsi értékekre vonatkozó javaslataimat az emberi gondolkodás tradíciói, legfontosabb forrásai és társadalmi praktikuma alapján fogalmaztam meg, és *csakis a pedagógia területén tarom közvetlenül felhasználhatónak*.

Az emberhez méltó élet természetes erkölcsi törvényei

Az etikai hagyományok és a jelenkori tapasztalatok alapján – a mindenki számára elérhető társadalom kiegyensúlyozott működése érdekében – mindössze *három alapvető erkölcsi értékkört* tartok kiemelkedően fontosnak, mert ezekben az értékhalmozokban az összes neveléshez szükséges érték valamilyen módon bennfoglaltatik.

(1) Az emberi személy lényegi mivoltának megóvását garantáló és létezésének fizikai/szellemi feltételeit biztosító *vitális* – itt a szónak az emberi élettel összefüggő, azt méltósággal megélhetővé tevő jelentését használom – *értékkör* így fogalmazható pedagógiai erkölcsi alapelvvé: „*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 világvallások az élet adásának képességét, és ebből eredően visszavételének jogát Istennek tartják fenn – e kontextusban alapvetően az élet transzcendens dimenziókba emeléséről (kereszténység, iszlám), vagy a Egyetlen Létező önmagába való visszatérésének fokozatairól (keleti vallások) van szó. 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 & Sietenron, 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: „*Ne ölj!*” (Kiv 20,13) A *kínai* vallás és filozófia nagymestere, *Konfucius* a „Beszélgetések és mondások” c. gyűjteményben így ír az emberi kapcsolatok alaptörvényéről: „*Amit magadnak nem kívánsz, másokkal se tedd meg*” (Küng & Ching, 2000:87). Az *iszlám* minden ellenkező 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 akaratral rendelkező személy, ezért tetteiért felelős erkölcsi lény. Az emberi társadalmak történetének egyetlen fejezete sem beszél „dicső gyilkosságokról”, legföljebb szükségszerű 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 alaptörvény hatékony „beépítése” az ember értelmezési- és döntési struktúráiba. Sajnos pontosan nem tudhatjuk, hogy mire kell felkészítenünk a jövő nemzedékét, de azt biztosan tudjuk, *mit nem szabad megtenniük*. Ennek beláttatása pedig a legfontosabb pedagógiai feladat! A törvény szándéka az *emberhez méltó* élet biztosítása is, amely a fizikai létezésen túl az ember magasabb céljaira és igényeire is figyel.

(2) Az ember biztonságát, szükségleteinek kielégítését és személyes kibontakozásának lehetőségeit szolgáló *habituális értékkör* – ami itt az emberi természetnek, állapotnak, helyzetnek és szokásoknak megfelelő fogalmat jelent – például így is szavakba önthető: „*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 életképtelen. Ezt az állítást számos szaktudományos eredmény támasztja alá. Az állatokkal ellentétben az emberrel nem születnek rögzített ösztönök, hajlamok, ezért *világra nyitott lény* (Czike, 1996:31-32). 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, Pierre Teilhard de *Chardin* már 1940-ben hasonló eredményre jutott, azonban ő „*a gondolkodásra fordítható energiák megjelenését*” (vagyis az ösztönöktől való megszabadítás aktusát) *az ember teremtésének szükségszerű mozzanataként* fogta fel (Chardin, 2001). Arnold *Gehlen* szerint az állatokhoz képest az ember születésekor biológiai értelemben *hiányosan fejlett lény*, mert minden szempontból tökéletesen védtelen (Czike, 1996:32-33.). A zoológus-etológus Adolf Portmann egyenesen *tehetetlen fészekhagyónak* nevezte az embert, mert véleménye szerint

legalább 21 hónapot kellene az anyaméhben töltenie, hogy születése után önállóan életben maradjon (Czike, 1996:34-35.). Az ember tehát mások védelmére szorul, szüksége van először a gondozásra, majd a nevelésre. Ezt legtermészetesebb módon a *család szociális alapsejtjében* kaphatja meg. A család védelmének gondolata a kereszténység számára is központi érték, hiszen a család „kisegyház” (ecclesiola), amely (család)fővel és (család)tagokkal rendelkezik. Az Egyház (Ecclesia) is család, amit Pál apostol világít meg igen szemléletesen: *tagjai Krisztushoz mint Főhöz kapcsolódva alkotnak élő természetfeletti közösséget.* („*Ti Krisztusnak teste vagytok, s egyenként tagjai*” – 1 Kor 12,27.) A védő-gondoskodó társadalmi környezet – 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. Erich Weber szerint *az ember alkotója és alkotása saját kultúrájának* (Czike, 1996:37-38.). 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 a gyermeket, hogy a környezet és a társadalom védelme az egyetlen esélye az életben maradásra.

(3) Az emberi tevékenységet értelmessé tevő, valamint a kultúra megőrizhetőségét és továbbadhatóságát biztosító „*egzisztenciális értékör*” – ami itt a folyamatos létezésről, létfenntartásról, életképességről, megélhetési fogalmakkal azonosítható – röviden így interpretálható pedagógiai törvénnyé és alapértékké: „*Védd az ember alkotásait és javait!*” Az ember és a kultúra viszonyáról a második értékörrel kapcsolatosan már volt szó. A harmadik értékhalmoz 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 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 pusztulásánál: az ókor szellemi örökségének nagy része ekkor vált a lángok martalékává. Az anyagi javak (a magán- és köztulajdon) megvédése is 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 tehát valamennyi pozitív etika tartalmazza. A mózesi parancsok tiltják a lopást, sőt még a más javainak elvételére irányuló kívánságot is: „*Ne lopj!*” és „*Ne kívánd el embertársad házáat, ne kívánd el embertársad feleségét, sem szolgáját, sem szolgálóját, sem szarvasmarháját, sem*

szamarát, sem más egyebet, ami az övé!” (Kiv 20,15 és 20.17) A hindu tanmesék tiltott cselekedetként említik a lopást, amelynek büntetése 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, a rablást és a kincsek utáni sóvárgást a rossz gyökerei közé sorolja (Buddha, 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, akit az istenek az egyik legnagyobb büntetéssel, a hiábavaló munkával sújtottak. *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 nevelési törekvéseket és célokat korszerű formában megjelenítő pedagógiai értéköröket az emberi kultúra etikai hagyományainak teoretikus elemzése útján, javaslatként fogalmaztam meg. Úgy vélem, hogy ennél tömörebben nem lehet kifejezni a *lex naturalis*-t, vagyis az természetes erkölcsi kötelességeket. A nevelési alapértékek koncentrált megfogalmazására azért volt szükség, hogy vallásoktól, filozófiai irányzatoktól, világnézetektől *függetlenné* tegyük őket. Ez az *általános pedagógiai felhasználhatóság* egyik fontos feltétele. Viszont ismét fel kell hívnom a figyelmet arra, hogy az általam ajánlott pedagógiai erkölcsi alapértékek *nem „világnézeti semlegesek”*. Az alaptörvények éppen hogy a legfontosabb emberi alapértékek *mellett* foglalnak állást, s azokat fejezik ki a lehető legegyszerűbb formában. Ezek viszont minden konstruktív értékrendben jelen vannak, világnézeti különbségektől függetlenül, mert az értékek eredőjét képviselik. *A pedagógiának manapság éppen arra van szüksége, hogy az általános emberfejlesztés modelljét a legalapvetőbb természetes értékekre alapozza.*

A pedagógiai alapértékek alkalmazási lehetőségei

A természetes erkölcsi törvény modern interpretációja tehát 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 az ésszerű és hatékony morális kommunikációra. Az alaptörvények pedagógiai alkalmazása viszont megkívánja, hogy ne parancsok, hanem *belátható alapelvek* és *követhető szabályok* formájában fejezzük ki őket. Az erkölcsi nevelés során kiépítendő finomabb pedagógiai célok és egyben a pedagógiai munka során interiorizálandó életvezetési elvek egyéni interpretációmban így fogalmazhatók meg:

1. Az emberi élet védelme
2. Az emberi személy értékének és méltóságának védelme
3. A család és a társadalom védelme
4. Az igazság és a kölcsönös szabadság védelme
5. A testi és a lelki egészség védelme
6. A szellemi értékek védelme
7. Az anyagi javak védelme.

Úgy vélem, a fentebb bemutatott érvelés kellően alátámasztotta a pedagógiai használatra megfogalmazott értékörök más különböző értékfelfogásokkal találkozó pontjait, tehát az értékek létezését valamilyen módon elfogadó etikai koncepciók „közös nevezőjének” tekinthetők. Az alapértékek hasznossága és alkalmazásuk realitása több szempontból is megközelíthető. (1) A három alapvető értékör számos konkrét értékre bontható, ami lehetővé teszi tudományos igényű nevelési értékatalógusok készítését. (2) Az így kimunkálható pedagógiai értékhierarchia nagy segítség a pedagógiai programok tervezésénél. (3) A tankönyvírás számára jó vezérfonalat ad. (4) Az alapkódok értékkompatibilis erkölcsi rendszerré fejleszthetők, és e szilárd alapra új nevelési modell is építhető (Pálvölgyi, 2009). (5) Végül alkalmazásuk során a neveléstudomány függetlenedhet a pedagógián kívüli értékrendszerektől, amelyek nem minden esetben biztosítják a gyermek optimális erkölcsi fejlődését.

A fentebb vázolt alapvető „erkölcsi centrumok” tehát az értékek működését feltételező és igénylő etikai koncepciók „közös nevezőjének” tekinthetők és így közmegegyezésre, vagyis a köznevelésben történő alkalmazásra esélyesek. Meggyőződésem, hogy a javasolt értékörök képesek hatékonyan szolgálni az általános embernevelés ügyét. Reményeim szerint e *pedagógiai erkölcsi alapértékek általános használata – amennyiben a közmegegyezés ezt lehetővé teszi – joggal vonhatók a pedagógiai diszciplína hatáskörébe.*

Irodalomjegyzék

- BERAN Ferenc (1999): *A keresztény erkölcs alapjai*. Budapest: Szent István Társulat.
- BODA László (1993): *A keresztény erkölcs alapkérdései*. Budapest: Szent József Kiadó.
- BUDDHA tanítása a Négy Nemes Igazságról (2003)*: Budapest: Farkas Könyvkiadó.
- CHARDIN, Pierre Teilhard de (2001): *Az emberi jelenség*. Budapest: Magyar Könyvklub.
- CLARKE, Peter B. (1993): *A világ vallásai*. Budapest: Medicina.
- CZIKE Bernadett (1996): *Bevezetés a pedagógiába*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- HÁRSING László (1999): *Bevezetés az etikába*. Miskolc: Bíbor.
- KÜNG, Hans & BECHERT, Heinz (1997): *Párbeszéd a buddhizmusról*. Budapest: Palatinus.
- KÜNG, Hans & CHING, Julia (2000): *Párbeszéd a kínai vallásokról*. Budapest: Palatinus.
- KÜNG, Hans & ESS, Josef van (1998): *Párbeszéd az iszlámról*. Budapest: Palatinus.
- KÜNG, Hans & SIETENCRON, Heinrich von (1999): *Párbeszéd a hinduizmusról*. Budapest: Palatinus.
- LAO-CE (2001): *Tao te king. Az Út és az Erény könyve*. Budapest: Kairosz.
- NYÍRI Tamás (2003): *Alapvető etika*. Budapest: Szent István Társulat.
- OELKERS, Jürgen (1998): *Nevelésetika*. Budapest: Vince.
- PÁLVÖLGYI Ferenc (2009): Az értékközpontú nevelés konstruktív rendszere I-IV. *Mester és Tanítvány*, 21. sz. 134-151; 22. sz.138-154; 23. sz. 135-151; 24. sz.117-140.
- Pancsatandra. Hindu tanmesék.* (1992). Budapest: Statiquum – Jupiter.