

**Deliberationes tudományos folyóirat**

14. évfolyam 1. szám 2021/1, 35–47.

Kézirat beérkezése: 2021.04.19.

Kézirat befogadása: 2021.08.16.

[DOI: 10.54230/Delib.2021.1.35](https://doi.org/10.54230/Delib.2021.1.35)

**Deliberationes Scientific Journal**

Vol.14; Ed.No.1/2021, pages: 35–47

Paper submitted: 19th April 2021

Paper accepted: 16th August 2021

[DOI: 10.54230/Delib.2021.1.35](https://doi.org/10.54230/Delib.2021.1.35)

## AZ ÉRTÉKTUDATOSSÁG SZEREPE A PEDAGÓGIÁBAN

Bábosik Zoltán<sup>1</sup>, Borosán Livia<sup>2</sup>, Budainé Csepela Yvette<sup>2</sup>

1 Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

2 Tesnevelési Egyetem, Pedagógia és Módszertani Tanszék

### Absztrakt

A neveléstudományban a XX.század végére gyakorlatilag elfogadottá vált, hogy a nevelés alapvetően érték közvetítő tevékenység, melynek során értékek átadása illetve közvetítése zajlik. Magyarországon ezzel kapcsolatban sosem merült fel komoly kétség, mégis az érték fogalmának kérdése viszonylag ritkán volt jelen a pedagógiai diskurzusban, különösen az 1948 és a rendszerváltás közötti időszakban.

**Kulcsszavak:** érték, érték közvetítés, pedagógiai érték

## THE ROLE OF VALUE AWARENESS IN PEDAGOGY

Zoltán Bábosik<sup>1</sup>, Livia Borosán<sup>2</sup>, Yvette Csepela Budainé<sup>2</sup>

1 Faculty of Pedagogy, Gál Ferenc University

2 Pedagogy and Methodology Department, University of Physical Education

### Abstract

By the end of the 20th century, it has practically become accepted in educational science that education is fundamentally an activity that conveys values, in which process values are transmitted. In Hungary, no serious doubts have emerged about this, however, the question of the concept of values was relatively rarely present in educational discourse, especially in the period between 1948 and the collapse of communism.

**Keywords:** value, value transmission, educational value

## BEVEZETÉS

Általánosan elismert tény, hogy a pedagógiai tevékenység értékteremtő tevékenységforma. Ahhoz azonban, hogy az értékteremtés megvalósuljon, nélkülözhetetlen meghatározni az érték, s ezen belül a pedagógiai érték fogalmát, vagyis biztosítani kell az értéktudatosságot mind a pedagógiai elmélet, mind pedig a pedagógiai gyakorlat terén.

Könnyű belátni, hogy világos értékorientáció, vagyis érték-tudatosság nélkül a neveléstudományi kutatómunka ugyanúgy, mint a pedagógiai tevékenység koordinálatlan, egymást kioltó hatásokkal terhelt, bizonytalanság által fékezett, vagyis kevésbé hatékony. Mindez a neveléstudomány, a pedagógiai tevékenység, sőt az iskola kedvetlen megítéléséhez vezet.

Az érték és ezen belül a pedagógiai érték és rész-értékek meghatározásában máig is hiányosságok érzékelhetők. Mindez arra ösztönözte és ösztönzi a neveléstudomány művelőit, hogy ezen a területen további mélyebb elemzéseket végezzenek.

Ezek a kutatási törekvések jól láthatóak az alábbiakban áttekintésre kerülő, az értékkeresésre irányuló publikációkban, de arra is rávilágítanak, hogy milyen további teendői vannak az értéktudatosság megalapozása terén a neveléstudománynak. 1948 után a magyar neveléstudomány rendszeralkotó teoretikusai közül csak kevesen foglalkoztak az érték kérdéskörével illetve a pedagógiai érték fogalmával. Köztük voltak, akik egy saját értékdefiníciót próbáltak megalkotni, míg mások már kész értékfogalmi meghatározásokhoz nyúltak.

## SAJÁT ÉRTÉKDEFINÍCIÓVAL KÍSÉRLETEZŐ

### NEVELÉSTUDOMÁNYI TEORETIKUSOK

A saját értékdefiníció meghatározására példa Gáspár László próbálkozása, aki 1997-ben megjelent „Nevelésemélet” című munkájában tett kísérletet a nevelési érték fogalmának értelmezésére. Szerinte „az értékrendszer természetesen körülhatárolható, azonosítható értékek rendezett-elrendeződött kapcsolata”. Mindegyik érték-kifejeződési formában közös, lényegi mozzanat az, hogy *az érték valamilyen emberi tevékenység (erőfeszítés) tárgyi, illetve alanyi eredménye, amelynek objektív fontossága illetve szubjektív jelentősége van az egyén és a közösség ill. a társadalom számára*” (Gáspár, 1997).

Kár, hogy Gáspár László az értékeket jellemző közös mozzanatok felsorolásával megáll ezen a ponton, mert joggal érezheti az ember, hogy valami hiányzik: a *minőséget* ugyanis nem említi meg, csak később és elkülönítve. Pedig az értékekben általában egy „objektív minőség” is megjelenik (Váriné, 1987). Mint folytatja: „nekünk most az a feladatunk, hogy az értékek tengeréből kiválasszuk azokat az értékeket, amelyeknek pedagógiai jelentőségük lehet”.

Azok az értékek, amelyek a többiekkel együtt alkalmasak arra, hogy a nevelő-fejlesztő tevékenységet orientálják, *pozitív emberi minőségek* formájában fejezhetők ki. A következő *emberminőség-jellemzőket* tartjuk a legfontosabb pedagógiai értékeknek:

1. egészség
2. aktivitás
3. érdeklődés
4. kommunikációs és kooperációs képesség
5. az életfeladatokra való felkészültség (gyakorlatiasság)
6. produktivitás (kreativitás és innovációs képesség)
7. átfogó valóságérzékelés és -értékelés
8. autonómia
9. igényszint
10. felelősség

Az egyes minőségjellemzőket az alábbiak szerint értelmezzük:

1. *Egészség*: testi-lelki épség, az egészséges életmód iránti belső igény.
2. *Aktivitás*: tevékeny élet, kezdeményező-készség.
3. *Érdeklődés*: a valóság – az ember külső és belső világa – megismerésére és megértésére való törekvés, a művelődési igények kialakulása.
4. *Kommunikációs és kooperációs képesség*: egyetértésre, megegyezésre és együttműködésre való törekvés.
5. *Az életfeladatokra való felkészültség (gyakorlatiasság)*: az életkori követelményeknek és adottságoknak megfelelő gyakorlatias életvitel képessége (a családi életben, a munkában, a párkapcsolatokban, a gyermeknevelésben, a közéletben stb.).
6. *Produktivitás (kreativitás és innovációs képesség)*: az értékteremtésre való képesség és törekvés.
7. *Átfogó valóságérzékelés és -értékelés*: az egészben, a rendszerben, a hosszú távú folyamatokban való gondolkodás képessége.
8. *Autonómia*: a személyiség önállósága, önálló döntésekre és tettekre való képesség.
9. *Igényszint*: az ember önmagával szemben támasztott – műveltségi, izlésbeli, erkölcsi stb. – követelményeinek színvonala.
10. *Felelősség*: a felelősségtudat és a felelősségvállalás egysége. (Gáspár, 1997)

Kevésbé részletesen, de szintén foglalkozott az érték és érték közvetítés kérdésével a hazai – és ezen belül a rendszerváltás utáni – magyar nevelésfilozófia meghatározó alakja, *Zrinszky László* is.

Az érték-értékközvetítés fogalmkörében Zrinszky László megállapítja, hogy „a nevelésméletek az értékelméleti megalapozástól függnnek, de némiképpen függetleníthetők az értéknvelés döntő kérdésében kialakított álláspontoktól. Ezeknek öt típusa különíthető el: (1) alternatívák nélküli, (2) plurális, (3) mentális, (4) a személyes értékvilágra összpontosító, (5) külön pedagógiai értéktartományt tételező” (Zrinszky, 2002).

Sajnos a továbbiakban nem fejt ki őket részletesen, így nem tudhatjuk meg, hogy például mit ért mentális típus alatt. Netán a „lelki egészség”-hez mint értékhez kapcsolható értékjellemezőkre utal?

Ugyanakkor rendkívül fontos az alábbi fejtegetés, mert alapvető és nagy igazságokat mond ki hatalom és nevelés viszonyáról. „Amikor a hatalom egy bizonyos értékrendszer követését és terjesztését kívánja, az egyetértő és csatlakozó nevelők számára inkább csak *módszertani* feladatnak látszik az értékek közvetítése. A *latens értékrendi pluralitás* azonban akkor is fennáll, amikor a felszínen ez nem látszik. Így válhat egyes (kevés vagy sok) pedagógus számára gyötrő kihívássá saját értékvilágának és előírt értékképviselésének az ütközése. Magyarországon szinte az egész 20. században alapvető volt a pedagógusok nagy részére ráerőltetett vagy éppenséggel rákényszerített, a valódi azonosulást nélkülöző követelményrendszer. A szociológiai *szerepfogalom helyébe* a színlelést, megjátszást jelentő szerepfogalom lépett. Az ebből eredő feszültség nem minden periódusban volt egyaránt súlyos, és az egyéniség szabad játéktere is hol szűkebb, hol tágabb volt, de az a fajta egyértelműség, mely a régebbi korok tanítóit, tanárait jellemezte, századunkban már kivételszámba ment” (Zrinszky, 2002.).

Loránd Ferenc – Zrinszky Lászlóval ellentétben – többnyire nem nevelésfilozófiával foglalkozott. 1984-ben azonban volt egy figyelemre méltó tanulmánya „Értékek és generációk” címmel a *Világosság* című folyóiratban, aminek vélhetően különleges jelentőséget tulajdonított, mert ugyanezt a címet adta a 2002-ben megjelent – válogatott írásait tartalmazó – kötetének is. Ez a tanulmány némi bepillantást enged nekünk abba, hogy milyen szellemi diskurzus folyt nevelésfilozófiai téren a késő Kádár-korban.

Loránd szerint „értéknek a tudatosult szükségletek, illetve a vágyak kielégítésének helyesen *vagy helytelenül felismert objektumait tartjuk*” (Loránd, 2002.). Az idő dimenziójában tehát világos, hogy az értékek változnak. De mintha az értékek történetiségének ez az egyoldalú megvilágítása árnyékot vetne a történeti konkrétság más összetevőire, így mindenekelőtt az osztályhelyzet, réteghelyzet és az érdekek-értékek viszonyára. Nem vitatjuk, hogy minden kornak vannak, lehetnek olyan átfogó, mélyáramú jellemzői, amelyek minden társadalmi réteg közös jegyeként is leírhatók. Ezek persze nagyon durva absztrakciók, amelyek mélyebb elemzéssel a társadalmi rétegződés mentén felbonthatók és felbontandók. Ez a művelet azonban többnyire elmarad.

Becsület, hűség, szépség, értelem, hazaszeretet, szolidaritás, vállalkozói szellem – csupán üres absztrakciók a valóság konkrétsága nélkül. Magatartás, gesztusok, szavak, tettek csak a konkrét helyzet dialektikus összefüggésrendszerében nyerhetnek

értéket, amely összefüggésrendszerben mint mágneses pólusoknak, rendező erejük van.

Amire meg kell tanítani a fiatalokat, az éppen az, hogy *mindig a konkrét helyzet konkrét elemzéséből jussanak értékkonklúzióhoz*, akár a múltat firtatják, akár egyéni életútjuk jelenben keletkező gubancait akarják felfejteni. Így tehát nem „átadni”, nem „közvetíteni” kell az értékeket, hanem helyesen felismertetni.

Abból indulunk ki, hogy az emberek a maguk számára csak azt tartják, illetve élik meg értékként, ami valamilyen – közvetett vagy közvetlen – módon kapcsolatban van a felismert, tudatosult szükségleteik kielégítésével. „Az egyén számára tehát az érték *egyszerre szubjektív és objektív*: szubjektív, mert csak az funkcionál értékként, amit az egyén értékként él meg és objektív, mivel a szükségletkielégítés tárgyának – normális esetben – az egyén tudatán kívüli objektív léttel kell rendelkeznie” (Loránd, 2002.).

Loránd Ferenc értékdefiníciója egy meglehetősen ateista-materialista megközelítés, továbbá e tanulmányában egy helyen megkérdőjelezi az örökérvényű erkölcsi értékek létjogosultságát is. Csak zárójelben tesszük még hozzá, hogy az érték fogalma nem igazán kapcsolható össze az érdekekkel, és nem szűkíthető le szükségleteink kielégítésére.

Egy posztmarxista neveléstudósról van tehát szó. Az értékekről annyit érdemes megjegyezni, hogy az érték történelmileg maradandó, azaz konzervatív fogalom, amely alapjában mindig stabil pillér és a társadalmi változások útján épül rá a megújulás, de ez csak az „építményre” értendő, az alapra nem. Ilyen alap a tudomány, a nemzet, a hit, kultúra, oktatás stb. (Einstein is megcáfolta Newton fizikájának egyes állításait a görbült tér által, de ez a fizikának mint tudománynak az alapjait nem érintette.) Az érték tehát nem érdek, hanem a globális emberiség fennmaradásának alapja és így túlnó a politikán és az önérdeken, a szükségletkielégítésen pedig még inkább.

Mindazonáltal ebben a tanulmányában – melyet itt most teljes terjedelmében nem idézhetünk – nem csak az értékek vannak a középpontban, hanem az ifjúság nevelése is, sokszor meglehetősen gyakorlatias megközelítéssel, így legnagyobb része ma is aktuális és elgondolkodtató. (Z. Bábosik 2019).

A pedagógiai értékkel foglalkozó neveléstudósaink között különleges színfoltot jelent *Zsolnai József*, aki a rendszerváltás után – 1995-ben – sürgette a neomarxista Lukács György társadalomontológiájának pedagógiai adaptálását. Akkoriban ez már szokatlan és kicsit meglepő volt, egyedül is volt ezzel, így mondhatni, hogy az „árral szemben úszott”.

Először is leszögezi „ismert, hogy Lukács a társadalmat *komplexusokból álló komplexusként*, a társadalmi létet pedig a komplexusok szakadatlan kölcsönhatásának fogta föl. Ezért a társadalmi lét történelmi lét is, amely a *társadalmiasodásban* nyilvánul meg. Ez annyit jelent, hogy a társadalmi létben a kapcsolatok egyre inkább közvetettebbé válnak, egyre meghatározóbb lesz benne a *közvetítés szerepe*. A közvetítés a társadalmi komplexus egyik funkciója, folyamszerű társadalmi közeg, melyben a

*komplexusok kölcsönhatása* megy végbe. Ilyen közvetítő komplexus pl. a nyelv, a jog, s a pedagógia is” (Zsolnai, 1995).

Mint folytatja: „elsőként azt szögezzük le társadalomontológiai és kultúrontológiai fölfogásunkkal összefüggésben, hogy a természeti és társadalmi lét minden vonatkozása egyúttal értékvonatkozás is. Érték pedig az – vallottuk kutatásaink során –, ami az ember gazdagságát szolgálja, s ami egyidejűleg az egyén kibontakozását is segíti.” Itt közbe kell szúrunk, hogy rögtön fölmerül a kérdés: az „ember gazdagságát” milyen értelemben? Anyagi, pénzügyi, vagy erkölcsi, netán intellektuális értelemben? Ez első ránézésre is túl tág illetve pontatlan meghatározásnak tűnik. De nézzük, hogyan folytatja? Mint írja: „ebből következik az értéknek egy operacionálisabb fogalma, amely szerint: értéknek nevezünk egy dolog (objektíváció: tárgy, jel, szokás) valamely tulajdonságát akkor, ha arra emberek választása, elfogadása, vagy elutasítása irányul. Az egyén, az értékelő egyén szempontjából nézve az érték a dolgok olyan tulajdonított minősége, illetve olyan minősítése, tehát előnyben részesítése, amely ideálként, hagyományként, előírásként nyilvánul meg és mindig értékdimenzióban (pozitívnek és negatívnek jellemzett pólusok között) ragadható meg. Az értékek „értékessége” különböző. Ez az értékesség nyilván attól függ, hogy az egyes értékek, értékcsoportok milyen mértékben segíthetik az egyént lehetőségeinek kibontakozásában. Nagy különbség van az egyes pedagógiák és pedagógiai gyakorlatok között a tekintetben, hogy ki mennyire birtokolja a fenti program realizálásához szükséges és fontos értékorientálási technológiákat” (Zsolnai, 1995).

Lukács filozófiájának hatása-kérdése az, hogy az emberi magatartásnak melyek a tiszta formái, mivel a célok tartalmukat veszve az arra törekvők számára tragikus véget jelenthetnek. Ebből következik két tiszta magatartási forma: a tragikus vég és a misztikus világmegélés, amelyben a „tragikus” az egyén végig vitt küzdelme, míg a „misztika” a végig vitt feloldódás, így a misztika az „önmagunk elvesztésébe” való torkollás.

Mindenképpen elismerést érdemel, hogy Zsolnai József pedagógiájához kidolgozott egy saját nevelésfilozófiát és egy értékdefiniót is. Ez utóbbinál azonban nem világos, hogy miért kell leszűkíteni a dolgok helyett azok tulajdonságaira, arról nem is beszélve, hogy bizonyára nem attól lesz érték valami, hogy arra emberek elutasítása irányul. Ezt leszámítva azonban nem találtunk benne kifogásolnivalót (Z. Bábosik 2019).

Szintén behatóan foglalkozott az érték kérdéskörével a sokoldalú neveléstudós – ki egy valamivel későbbi generáció tagja – *Horváth Attila* is.

Horváth Attila szerint „cél és érték egymást feltételező kategóriák a pedagógiában: nincs értéksemleges céltételezés és nincs értékelméleti axiológiai pedagógia célmeghatározás nélkül. A pedagógiai céltételezés látszólag a jövőbe mutató aktus, azonban alapjaiban – épp az érték kategóriájához való kötöttsége miatt – a múlthoz kötődik: a cél ugyan az elérendő jövőbe mutat, referenciakörnyezete azonban mindig a múlt. A konzervatív céltételezés azt szeretné, ha a múlt értékei magmaradnának, míg mond-

duk a progresszív elkötelezettségű pedagógiák azt kívánják, hogy a múlt értékei ne maradjanak meg, hanem más, új értékek szülessenek. Mind a két esetben egy régebbi értékrend állítása, vagy tagadása a starthelyzet, sohasem az éppen aktuális helyzet vagy az egyén, a gyerek.

A céltételezés társadalmi kötelezettségként és nem individuális jogként történő definiálása miatt, egyaránt tradicionalista nevelésfelfogásnak tekintjük itt a jobbos konzervatív elképzeléseket és a szocialista pedagógia változatait is.

A tételezett pedagógiai célrendszer *a priori* értékekre támaszkodik. Ez némely esetben a jóra törekvés keresztény gondolköre, másutt viszont „az ember” mint legfőbb érték (lásd: szocialista pedagógia). A nevelés mindig – bevallva, bevallatlanul – értékvonzatokkal járó tevékenység. A tradicionalista felfogás azonban az értéket a nevelést elsődlegesen meghatározó elemeként tekinti, kiindulópontként kezeli (Milyen értékek mentén kívánom irányítani a gyermeket? Milyen értékek vezetnek a tananyag kiválasztásában?).

Ily módon az érték ebben a felfogásban szubsztanciális, azaz önmagában is létező tartalom, amelyet fel kell ismenünk és át kell örökítenünk, vagy ki kell alakítanunk a felnövekvő generáció számára. Az érték *tartalomként* való felfogása teszi lehetővé annak *közvetíthetőségét*, azaz átadását.

Az érték tehát a pedagógián, a nevelési tevékenységen *kívüli*, közvetítendő dolog és mint ilyen a nevelési tevékenységtől függetlenül is létezik. Ilyen példa lehet a keresztény pedagógiai filozófiák legkisebb közös többszöröse, amely néhány isteni alapérték köré rendezi a nevelést: *igazság, szépség, jóság*.

A legfőbb értéket a pedagógia pedig *eszményben, embereszményben* írja le, mint tevékenységének kívánatos célját” (Horváth, 1998.).

Végül meg kell még említenünk az ismert neveléstörténészt, *Németh Andrást* is, aki az 1997-ben megjelent „Nevelés, gyermek, iskola” című munkájában már meglévő értékelméletekhez nyúlt rendkívül jó érzékkel.

Mint írja: „értékeknek tekintjük azokat a valamely kultúra által létrehozott, egyének és közösségek által vallott *absztrakt eszményeket*, amelyek aról szólnak, hogy „mi a kívánatos, a megfelelő, a jó, vagy a rossz. Az eltérő értékek az emberi kultúra változatosságának kulcsfontosságú aspektusai. Az egyének által vallott értékeket erősen meghatározza az a kultúra, amelyben élnek” (Giddens, 1995).

Az ún. *alapértékek*, mint például az élet tisztelete, az emberiség fennmaradásáért érzett felelősség, az emberi lét lényegével függnek össze, de ide tartoznak a jóról-rosszról, helyesről-helytelenről vallott általános értékítéletek is. Az érték lényegéhez tartozik az értékelés, értékítélet aktusa, ami végső soron egy-egy célnak, erkölcsi normának az individuum által történő elfogadását is jelenti. Anélkül, hogy az egyén az értékelés aktusával minden esetben tisztában lenne, különbséget tesz a jó és rossz, hasznos és káros, előnyös és előnytelen, igazságos és igazságtalan, szép és csúnya, könnyű és nehéz és még számos más ellentétes minőség között. Az értékelő folyamatok közös jellemzője, hogy minden esetben valamely esemény, állapot, cselekvés

jelentéséről van szó, valamiről abban az értelemben, hogy az kívánatos, előnyös vagy nemkívánatos, azaz jó vagy rossz. Ezzel összefüggésben fontos megjegyezni, hogy a pedagógia számára az ebből adódó filozófiai-etikai reflexiók elemzésére elengedhetetlenül szükség van, ezek nélkül a cél-norma-érték probléma nem értelmezhető (König, 1991.).

„Az értékekben az emberek szelektív, értékelő viszonya fejeződik ki meglévő világukhoz, az abban megjelenő társadalmi és természeti jelenségekhez, egymáshoz, tevékenységükhöz és önmagukhoz. Ez egyben pragmatikus, alapvetően az emberi életvezetéshez kapcsolódó, egy adott közösségre nézve normative folyamat eredménye. Az értékekben tehát végső soron a különféle dolgoknak az életvezetés, a tevékenység, a társadalmi hovatartozás, az önmeghatározás szempontjából fontos elemei jelennek meg különböző formákban (az értékek absztrakt fogalmaiban, eszményekben, elvekben, célképzetekben, gyakorlati tevékenységben, együttélési normákban, alternatívák közötti választásban, ítéletekben, döntésekben). Az értékek sokféle megjelenési formája, heterogenitása ellenére is érzékelhető azok két, egymással összefüggő központi funkciója: az egyik normative funkció, ami az egyén és csoport társadalmi alkalmazkodásában, illeszkedésének szabályozásában játszik szerepet, a másik az értékek érzelmileg motivált cselekvésközpontúsága. Ezek normatívaként azt szabályozzák, hogy mi szerint, miért és hogyan éljünk és tevékenykedjünk, mire törekedjünk és mire nem. Ezáltal végső soron az értékek körülhatárolják az élet értelmét az egyének, csoportok, társadalmak és kultúrák számára” (V. Szilágyi, 1987.).

### **A PEDAGÓGIAI ÉRTÉK OPERACIONALIZÁLT MEGHATÁROZÁSA**

Az áttekintett kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy ezek többnyire nem vezettek el az érték fogalmának általános definíciójához, s ennek következtében a pedagógiai érték meghatározásához sem. Ezek a hiányok döntően különböző rész-értékek felsorolásával kerültek ellensúlyozásra és a rész-értékek között számos olyan is akad, amely nem a pedagógiai tevékenység, hanem más tevékenységformák eredménye.

Az érték és a pedagógiai érték fogalmának meghatározásával kapcsolatos próbálkozások természetesen tovább folytatódnak. Ezek egyike felvázolja az érték fogalmának főbb kritériumait és kísérletet tesz a pedagógiai érték operacionalizált meghatározására is (I. Bábosik 2020).

Az érték fogalmának talán leginkább pedagógia specifikus – ezen belül is neveléseméleti szempontú – megközelítésével *Bábosik Istvánnál* találkozhatunk. Legújabb, 2020-ban megjelent „A konstruktív életvezetés pedagógiája és iskolája” című művében az érték pedagógiai értelmezési lehetőségével kapcsolatban a következő idézett gondolatokat fogalmazza meg:

„Az nem véletlen, hogy az emberkép, valamint az érték és nevelési érték kérdéseit egymással összekapcsolva tárgyaljuk. Látni fogjuk az alábbiakban, hogy ezek a fogalmak lényegüknél fogva egymástól elválaszthatatlanok.

A köztudatban általánosan elterjedt és elfogadott az a nézet, hogy a pedagógiai tevékenység lényege az értékközvetítés vagy értékteremtés. A tekintetben azonban, hogy milyen értékeket teremtünk, illetve közvetítünk a pedagógiai tevékenység által, már meglehetősen nagy a bizonytalanság. Még kevésbé ismertek azok a folyamatok, törvényszerűségek és eljárások, amelyek ebben az értékteremtésben szerepet játszanak (Henz, 1964).

Próbáljuk meg tehát a pedagógiai tevékenység által létrehozott érték fogalmát tisztázni, s azt is felvázolni, hogy ez az érték milyen gyakorlati munka eredményeként jön létre.

Mindenekelőtt abból indulunk ki, hogy felfogásunk szerint az érték általában olyan produktum, amely kettős fejlesztő funkciót tölt be. Részben hozzájárul a szűkebb és tágabb emberi közösségek fejlődéséhez, tehát rendelkezik egy határozott közösségfejlesztő funkcióval. Másrészt elősegíti az egyén fejlődését is, azaz individuális fejlesztő funkciót is betölt.

Amennyiben az értéket a fentiek szerint értelmezzük, világossá válik az a tény, hogy az emberi társadalom életében nem a pedagógiai tevékenység az egyetlen értékteremtő tevékenységforma, hanem ilyen tevékenységek sokasága található. Jól illusztrálja ezt többek között az egészségügyi tevékenység, amely speciális egészségügyi értékeket termel. Ezek az értékek mindenekelőtt egy egészségügyi intézményrendszer, egészségügyi eszközrendszer (terápiás eszközök) és eljárásrendszer (terápiás eljárások) formájában tárgyasulnak. Nem nehéz belátni, hogy az egészségügyi tevékenység keretében létrehozott, felsorolt produktumok megfelelnek az értékkel kapcsolatos kettős kritériumnak, tehát értéknek tekinthetők. Nyilvánvaló ugyanis, hogy az egészségügyi intézményrendszer, eszköz- és eljárásrendszer hozzájárul a népesség fizikai fejlődéséhez, életben maradási esélyeinek fokozásához, munkaképességének megőrzéséhez, de ugyanilyen fejlesztő funkciókat lát el az egyén életében is.

Ilyen bevezetést követően tisztázható az a kérdés, hogy mi a nevelési vagy pedagógiai érték, tehát a pedagógiai tevékenység keretében milyen konkrét érték születik. Erre azt válaszolhatjuk, hogy a tulajdonképpeni pedagógiai vagy nevelési érték az egyén konstruktív életvezetése.

Természetesen konkretizálni kell, hogy mit értünk konstruktív életvezetésen, s hogy ez a képződmény miért tekinthető értéknek. Konstruktív életvezetésen olyan életvitelt értünk, amely *szociálisan értékes*, de *egyéniileg is eredményes*. Ebből következően tehát az ilyen életvezetés megfelel az értékkel kapcsolatos kettős kritériumnak, amennyiben egyrészt közösségfejlesztő jellegű, de az egyén fejlődését is elősegíti, vagyis önfejlesztő és nem önromboló jellegű.

Az minden szakmai hivalkodás nélkül kijelenthető, hogy a pedagógiai tevékenység által kialakított konstruktív életvezetés az egyik legfontosabb emberi érték. Enélkül

ugyanis az egyén más értékek termelésében sem vehetne részt, sőt a fejlődést zavaró szerepet játszana az emberi közösségek életében, amint az a destruktív életvitelű egyének esetében jól látható.

Nyilvánvaló, hogy a destruktív életvezetés tragédia az egyén számára, tragédia a család számára, de tragédia a társadalom, vagyis mindannyiunk számára is. Kezelése, felderítése rendkívül költséges, az általa okozott károk igen jelentősek. Ezért szinte nem lehet elég nagyra értékelni azt a pedagógiai tevékenységet, amely megelőzi a destruktív életvezetés kialakulását, illetve amely megalapozza az egyén szilárd konstruktív életvezetését. Ez a tevékenység hosszú távon a társadalom számára komoly megtakarításokat tesz lehetővé.

Látva az életvezetés minősége két alapvető változatának, vagyis a konstruktív és a destruktív életvezetésnek a főbb jellegzetességeit, valamint az egyén sorsára és a szűkebb, illetve tágabb közösségek életére kifejtett hosszú távú hatását, magától értetődő az is, hogy miért tekinthető a pedagógiai tevékenység, mint a társadalmi gyakorlat egyik fontos értékteremtő tevékenységformája által létrehozott legfőbb értéknek a konstruktív életvezetés megalapozása, megszilárdítása, az egyén életvezetésének konstruktív irányba történő beállítása.

Világosan látnunk kell azt is, hogy a pedagógiai tevékenység nemcsak ma, hanem részben kimondva, részben kimondatlanul, többé vagy kevésbé tudatosan mindig ennek az alapvető fontosságú értéknek a létrehozására törekedett, önkéntelenül is ennek útjait kereste, országoktól, történelmi koroktól és irányzatoktól függetlenül. Sőt megfogalmazható az a vélemény, mely szerint a különböző nevelési irányzatok, koncepciók, törekvések kialakulása is azzal magyarázható, hogy a konstruktív életvezetés megalapozása céljából addig alkalmazott megoldásmódok nem bizonyultak kellően eredményesnek, s így a pedagógia elmélete és gyakorlata a társadalmi praxis nyomását és sürgetését érzékelve (tehát nem tisztán spekulatív megfontolásokból kiindulva) az értékteremtés újabb és újabb alternatíváit hozta létre és próbálta ki.

Természetesen a konstruktív életvezetés lényegének értelmezése minden történelmi periódusban és minden nevelési irányzat keretében eltérő vonásokat mutat. Éppen ezeknek az eltéréseknek az elemzése az, ami elvezethet bennünket a konstruktív életvezetés mint pedagógiai érték mibenlétének megértéséhez, s az egyoldalú, kiegyensúlyozatlan értelmezések felfedéséhez, illetve ezek következményeinek helytálló megítéléséhez.

Mindenekelőtt azt a már említett tényt kell figyelembe vennünk, hogy a konstruktív életvezetésnek két funkcionális komponense van:

- a közösségfejlesztő vagy morális komponens, és
- az önfejlesztő, tehát az életvezetés sikerét biztosító összetevő.

A szociális és individuális szempontból egyaránt teljes értékű életvezetéshez mindkét összetevő kifejlesztése elengedhetetlen. A különböző pedagógiai irányzatok azonban ezt a két komponenst sok esetben nem kezelték egyenrangúan, ezért az egyoldalú

fejlesztés más-más változatait produkálták. Döntően ebben rejlik egyébként az egyes irányzatok eltérő jellegének magyarázata is.

Az egymástól jól elkülöníthető értékteremtő próbálkozások sikereinek és kudarcainak legfontosabb tanulsága azonban az, hogy ha a konstruktív életvezetés valamelyik komponense nem kerül kifejlesztésre, ez a társadalmi folyamatokra és az egyén sorsának alakulására is negatívan hat.

A fentiek alátámasztására gondoljuk át, mi történik akkor, ha az egyént egyoldalúan közösségfejlesztő, morális életvezetésre készítjük fel. Nyilván elvont értelemben értékes, morális, altruisztikus beállítódású és törekvő személyiség lesz a nevelés eredménye, aki a törvényeket és az erkölcsi normákat követő, azokhoz igazodó életút realizálására lesz képes. Ennek az egyébként tiszteletre méltó egyoldalúságnak viszont az lesz a negatív következménye, hogy az egyén nem válik *szociálisan életképes*sé, életvezetése kudarcokkal, egzisztenciális zavarokkal lesz terhelt, de a társadalom gazdasági működéséhez, versenyképességének fejlesztéséhez sem fog tudni – kellő felkészültség híján – érdemben hozzájárulni.

Ugyanakkor, a fentiekkel szemben, ha csak az életvezetés önértékesítő, egyéni sikereket megalapozó feltételrendszerét fejlesztjük ki, ezzel az *egoisztikus* beállítódás megerősödése fog együtt járni, s az egyént nagy valószínűséggel törvényi szankciókkal sújtott vagy ezekkel fenyegető életpályára állítjuk rá, interperszonális és szociális konfliktusok sokaságának szolgálatjuk ki. Mindezen következmények azt is valószínűvé teszik, hogy az ilyen ember, bár ehhez személyiségbeli kompetenciái megvannak, hosszabb távon egyénileg sem lesz sikeres, s így sikerein keresztül, vagyis közvetett úton sem tud hozzájárulni a szűkebb közösség vagy a társadalom fejlődéséhez.

Mindezek az összefüggések tehát arra utalnak, hogy a konstruktív életvezetés mindkét komponensének megalapozását szolgáló személyiségbeli feltételrendszer ki-egyensúlyozott fejlesztése a pedagógia stratégiai kérdése volt és marad az Európai Unió keretein belül is.” (I. Bábosik 2020).

## ÖSSZEFOGLALÁS

Összegzésül megállapítható, hogy a pedagógiai tevékenység minden szintjén szükség van az eredményesség érdekében a határozott és összehangolt érték-orientációra. Nem nehéz belátni többek között, hogy értékorientáció és éréktudatoság nélkül egy tanterv megalkotása sem lehetséges. Még fontosabb azonban, hogy az étéktudatoság támpontul szolgál minden képzési szinten a pedagógusnak ahhoz, hogy személyiségfejlesztő hatásszervezési kapacitását mikor és mire összpontosítja, illetve mozgósítja.

Fontos hangsúlyoznunk, hogy az érték önmagában létező dolog, amiben valamilyen *objektív minőség* jelenik meg. Nem tévesztendő össze a dolgokhoz való viszonyulással, vagyis az érték nem viszony! Az angolszász szakirodalomban korábban elterjedt liberális értékfelfogás, amely az értéket viszonyként értelmezi (Horváth, 1991), úgy véljük, logikailag is képtelenség.

Az is kijelenthető, hogy a nevelés számára az *erkölcsi értékek* elsődlegesen meghatározóak és mindenképpen szükség van bizonyos támpontokra és erkölcsi fogódzókra, valamint az alapvető *erkölcsi elvekre*. A *posztmodern* nevelésfelfogás például tagadja ezeket, ami természetesen elfogadhatatlan. Bizonyos elvekre és az elvszerűség minimumára még a politikában is szükség van, mert ennek hiányában társadalmi szinten előbb-utóbb *bizalmi válság* alakul ki és a politikai szereplők hiteltelenné válnak.

Mint látható volt, a neveléstudományon belül a legújabb neveléstudományi elmélet főleg a *konstruktív életvezetést* nevezi meg pedagógiai vagy nevelési értéknek (Kozma, 2003).

Tágabb kontextusban pedig megállapíthatjuk, hogy a nevelés iskolai színteréről, a közoktatásról szólva, a mai iskola és a társadalom kölcsönhatását elemezve eljuthatunk arra a következtetésre, hogy mintha az iskola nem a társadalom által szervezett, érték-, kultúraátadó, nevelési színtér, annak szerves része lenne, ellenkezőleg, az 'iskola' mintegy önálló entitás, amely külön kommunikál a társadalommal. Az iskola kontra társadalom felesleges és értelmetlen megkettőzés, kizárólag az ellentétképzés érdekében, amely szemléletben eleve benne van a harc, hogy az iskola szükség esetén megküzd a társadalommal (Kozma, 2010).

Kapcsolattartó szerző:

Bábosik Zoltán

Gál Ferenc Egyetem

Pedagógiai Kar,

6720 Szeged, Dóm tér 6.

[zoltan.babosik.1202@gmail.com](mailto:zoltan.babosik.1202@gmail.com)

Corresponding author:

Zoltán Bábosik

Faculty of Pedagogy

Gál Ferenc University

Dóm square 6. 6720 Szeged, Hungary

[zoltan.babosik.1202@gmail.com](mailto:zoltan.babosik.1202@gmail.com)

## IRODALOMJEGYZÉK

- Értékek és generációk. *Válogatás Loránd Ferenc írásaiból.* (2002) (szerk.): Fábry, B., Knausz, I., Nahalka, I., Trencsényi, L. OKKER Kiadó.
- Kozma, G. (2003). Neveléstudományi szempontok az oktatási rendszerek vizsgálatában. In.: *A pedagógiai kutatások folyamatában III.* Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Pedagógiai Intézet.
- Kozma, G. (2010). Innovatív környezet? A nevelés tudományos lehetőségeiről és társadalmi ellehetetlenüléséről. (2010) 1. *Deliberationes.*
- König, E. (2001). Werte und Normen in der Erziehung. In.: Roth, L. (Hrsg.): *Pedagogik.*
- Bábosik, I. (2020). *A konstruktív életvezetés pedagógiája és iskolája.* Eötvös József Könyvkiadó.
- Bábosik, Z. (2019). *Az 1945 utáni magyar nevelésfilozófia képviselői.* Gabbiano Print Kft.
- Gáspár, L. (1997). *Neveléstudomány.* OKKER Kiadó.
- Giddens, A. (1995). *Szociológia.* Osiris.
- Henz, H. (1964). *Lehrbuch der systematischen Pedagogik.*

- Horváth, A. (1998). *Elméletek a nevelésről*. OKKER Oktatási Iroda.
- Horváth, A. (1991). Érték és alaptanterv. In.: *Új pedagógiai szemle* 6.
- Németh, A. (1997). *Nevelés, gyermek, iskola*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Váriné Szilágyi, I. (1987). *Az ember, a világ és az értékek világa*. Gondolat.
- Zrinszky, L. (2002). *Nevelésemélet*. Műszaki Könyvkiadó.
- Zsolnai, J. (1995). *Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. ÉKP Központ-Holnap Kkt. – Tárogató Kiadó.