

Többlət

Az Erdélyi Magyar Filozófiai Társaság lapja  
Kiadja a LIBROFIL – az EMFT kiadója  
Megjelenik negyedévente

Alapítási év 2009

II. évfolyam 2. (V.) szám, 2010. október

Főszerkesztő: Egyed Péter (lapszámfelelős)

Szerkesztőség: Bene Adrián, Keszeg Anna, Rigán Lóránd,  
Soós Amália-Mária, Zuh Deodáth

Szerkesztőtanács: Gál László, Horányi Özséb, Laczkó Sándor,  
Losoncz Alpár, Seregi Tamás,  
Mészáros András, Ungvári Zrínyi Imre,  
Valastyán Tamás, Veress Károly

Levelezési cím: office@emft.ro

Korrektúra: Szabó Beáta

A kiadvány megjelenését a



**COMMUNITAS  
ALAPÍTVÁNY**

Alapította az RMDSZ



SZEGED ALAP

támogatta.

A borító fotóját Kiss Boglárka készítette.

Grafikai arculat: Gregus Zoltán

Műszaki szerkesztés: Metaforma Kft., www.metaforma.ro

ISSN 2067–2268

# Tartalom

Bevezető .....	5
BÉKÉS Vera Miért nem emlékeznek a filozófusok saját gyermekkoruk „nagy kérdéseire”?.....	7
DEMETER Katalin Gyermekfilozófiai mozaikok.....	30
Doina Olga ȘTEFĂNESCU Gyermekfilozófia és a kezdet morális dilemmái.....	46
JAKAB György A gyermekfilozófia esete a digitális „bevándorlókkal” és „bennszülöttekkel” .....	60
JAKAB György Anómikus viszonyok a magyarországi közoktatásban .....	76
TAMÁSSY Györgyi Verekedés helyett beszélgetés, szitkok helyett érvek, versengés mellett együttműködés. Érvek a gyermekekkel folytatott filozófiai témájú beszélgetésekben és beszélgetésekért .....	91
LOVÁSZ Andrea Filozófia a gyermekirodalomban – irodalom a gyermekfilozófiában .....	110
KEREKES Erzsébet Az Erdélyi Magyar Filozófiai Társaság Gyermekfilozófia Munkacsoportja.....	121



## Bevezető

2010. május 17–22. között az Erdélyi Magyar Filozófiai Társaság tanulmányi hetet szervezett a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetemen. Ennek keretében került sor május 20-án a *Gyermekfilozófia ma. Gyermek az oktatásban* című konferenciára, melynek anyagát közöljük most itt. A konferenciára meghívtunk romániai és magyarországi szakembereket, akik több évtizede ismerik és használják a Matthew Lipman (amerikai filozófia- és logikaprofesszor) által kidolgozott gyermekfilozófia-programot. Meghívásunknak többen is eleget tettek, Kolozsváron előadást tartottak: Békés Vera, Tamássy Györgyi, Demeter Katalin, Jakab György. Rajtuk kívül Doina-Olga Ştefănescu és Lovász Andrea küldték még el dolgozataikat, akik egészségügyi okok miatt nem vállalták a Kolozsvárra való utazás kockázatát. Kötetünkben utolsóként Kerekes Erzsébet (jómagam) tanulmánya szerepel, a szervezők (az Erdélyi Magyar Filozófiai Társaság Gyermekfilozófia Munkacsoportja) nézőpontját képviselve. Az EMFT Gyermekfilozófia Munkacsoportja 2009 őszén alakult meg, tagjai különböző területeken kívánták kutatni a lipmani módszer adaptálási lehetőségét: a gyermekfilozófia alkalmazása osztályfőnöki órákon, polgári műveltség órákon (Madaras Emőke), gyermekfilozófia és rogersi pszichológia a Waldorf-oktatásban (Balog Annamária), etikai beszélgetések bevezetése I–IV. osztályban (Jékei Beatrix), gyermekfilozófia alkalmazása az ifjúsági szervezetekben (Csáki Rozália, Plesek Zoltán), gyermekfilozófia és drámapedagógia (Vincze Csilla), gyermekfilozófia alkalmazása a hitoktatásban. Tíz aktív tagról és több tíz lazán hozzánk kapcsolódó tagról beszélhetünk Erdély-szerte. Mivel ennek a munkacsoportnak a kutatásai még csak most kezdődtek el, ezért a munkafolyamatról, kutatási eredményekről majd egy következő konferencián számolnak be. Ezen a konferencián csupán a munkacsoport vezetője, Kerekes Erzsébet mutatkozott be és vázolta fel az itt zajló munkát.

A konferencia hallgatósága kétnyelvű volt, magyar és román pedagógusok, diákok, egyetemisták, gyermekeknek szóló folyóiratok és könyvek szerkesztői, szülők vettek részt, akikkel megvitattuk a mai oktatás problematikus aspektusait és a filozófiai beszélgetések

beépíthetőségének lehetőségét. Köszönjük ezúttal is Prahoveanu Vasile fordítónak, hogy a konferencia ideje alatt folyamatosan fordított, valamint azt, hogy utána is vállalta a román kivonatok elkészítését és a román nyelvű dolgozat lefordítását.

Megjegyzem, hogy a gyermekfilozófiáról, a fogalomalkotás és fogalomhasználat kreatív folyamatának vizsgálatáról óvodáskortól kezdődően már 2009 őszén előadást tartottam Kolozsváron a *Fogalom és kép* című nemzetközi konferencián, azaz a Babeş–Bolyai Tudományegyetem filozófia karának tanévnyitó konferenciáján, melynek anyaga 2010-ben jelent meg a Kolozsvári Egyetemi Kiadónál Gál László és Egyed Péter szerkesztésében. A téma iránt érdeklődőknek azt a tanulmányt is a figyelmükbe ajánljuk.

*Kerekes Erzsébet*

## Miért nem emlékeznek a filozófusok saját gyermekkoruk „nagy kérdéseire”?<sup>1</sup>

*Kulcsszavak: gyermekfilozófia, gyermeki fantázia, félelem, etika, nevelés, pedagógia, pedológia, pszichológia, pszichoanalízis, titok*

*Ha filozofálunk, le kell szállni az ősi káoszba, és ott jól éreznünk magunkat.*

L. Wittgenstein: *Észrevételek*, 1948 (95.)

*Isten adjon a filozófusnak betekintést abba, ami ott hever mindannyiunk szeme előtt.*

*Észrevételek* (93.)

Lassan fél évszázados lesz a világszerte mind erőteljesebben kibontakozó gyermekfilozófia-mozgalom. Ezalatt kialakultak és megszilárdultak intézményei, a világ több tucat országában „a filozófia bevonult az osztálytermekbe” és ott érzékelhető javulást hozott a gyermekek önálló, kritikus és egyszersmind egymás iránti toleranciát mutató vitakultúrájában. Mathew Lipman merész kezdeményezését egyértelműen igazolta az idő.

Nagyon izgalmas végigkövetni ennek a mozgalomnak a főbb tendenciáit. A legnagyobb és leglátványosabb sikereket a program gyakorlati megvalósítása terén tapasztaljuk. Az elmélet oldalán a kezdeti viták elcsitultak, és azóta aránylag kevés haladás történt. Úgy is lehetne fogalmazni, hogy a filozófia előbb talált otthonra az osztálytermek kérdező közösségeinek gyakorlatában, mint a gyermek mint saját jogán létező diszciplína alanya (tárgya) a filozófia rendszerében.

Elméleti szempontból a gyermekfilozófia interdiszciplináris terület maradt: számos szaktudományban folynak kutatások gyermek témában, ezek többsége módszertani természetű. Tendenciáikat tekintve alapvetően két eltérő fajtáját láthatjuk a vizsgálódásoknak,

<sup>1</sup> Jelen tanulmány megírását az OTKA T 79 146-on támogatta.

a különbség pedig két, tudománytörténeti szempontból radikálisan különböző hagyományra vezethető vissza. Az egyik – a kutatók és produktumaik számát tekintve lényegesen nagyobb és intézményesen is erősebb iskola – a *pedagógiai* megközelítésű módszertan. A másik, korántsem domináns irányzatot jobb híján *pedológiai* megközelítésnek lehet nevezni. Eltérésük természete filozófiai-antropológiai: a bennük többé-kevésbé hallgatólagosan előfeltételezett, különböző *gyermek-*, illetve *gyermek*korképből következik. A legrövidebben úgy lehet megfogalmazni, hogy a pedagógiai megközelítés alapvetően edukációs – azaz teleologikus természetű – program, azt kutatja, hogy melyek a legcélravezetőbb utak a személyiség legoptimálisabb kibontakoztatásához. A pedológiai szemlélet pedig a gyermekhez, gyermekkorhoz mint lényegében ismeretlen, felfedezésre és leírásra váró területhez közelít, olyan *terra incognitának* tekintve ezt, melynek feltárásától azt várja, hogy akár radikálisan is megváltoztathatja hagyományos ember- és tudásképzünket.<sup>2</sup>

Írásom ez utóbbi nézőpontból kíván néhány adalékkal hozzájárulni annak a kérdésnek a megválaszolásához, hogy miért nincs jelen a töprengő gyermek az európai filozófia történetében.

Mikortól kezd filozofálni az ember? Vajon hány éves korában teszi fel magában, senkitől nem biztatva, az első olyan kérdést, amire a válaszáért – ha van egyáltalán – Wittgensteinnel szólva: „le kell(ene) szállni az ősi káoszba, és ott jól éreznünk magunkat”<sup>3</sup>

Magától értetődőnek tűnhet, hogy ilyen kérdésre a feleletet a legilletékesebbeknél, vagyis a jelentős filozófusoknál lelhetjük meg. Az ő korai személyes emlékeiket vagy a kisgyermekek körében szerzett megfigyeléseik leírását kell tehát megvizsgálnunk. A nagy filozófusok önéletírásaiban, levelezéseiben azonban legfeljebb néhány futó utalást lehet találni, ám szinte soha nem beszélnek kisgyermekkoruk spontán felmerült „nagy kérdéseiről”, fantáziaemléke-

2 A pedológia elnevezést óhatatlanul kerülni igyekszik a szakirodalom, hiszen ez az egyik olyan tudományos irányzat, amelyet a sztálini tudománypolitika súlyosan üldözött ugyan, de szemben sok egyéb üldözött irányzattal (genetika, kibernetika, szimbolikus logika stb.) rehabilitációjára, elismerésére utólag sem került sor. Ha ma foglalkoznak vele, akkor *gyermektanulmány* néven említik.

3 L. Wittgenstein: *Észrevételek*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest, 1995, 126.



ikről vagy legelső – utólag metafizikainak ítéhető – élményeiről, esetleg korai, naiv „elméleteikről”. Arra is kevés példát találni, hogy filozófusok közzétették volna kisgyermekük körében szerzett ilyen típusú megfigyeléseiket. Egyáltalán, ahogyan ez a gyermekfilozófiával foglalkozó szakirodalomban jól ismert, feltűnő, hogy a régi filozófiában milyen kevés szó esik a gyermekekről. Mai szemmel különösen feltűnő, hogy a filozófiatörténeti irodalomban, amely amúgy gazdag az emberi értelemről szóló elemzésekben, előbb és gyakrabban jelenik meg az állati intellektus létének vagy nem létének problémája, mint a gyermek mint gondolkodó szubjektum. Ami nyomokban található, az általában fikció, esetleg a környezet-től utólag hallott „személyes emlék”. Az ismeretelméleti vizsgáldásokban a gyermeki filozófáló gondolkodás *sui generis* sajátosságai legfeljebb periférikus motívumként bukkannak elő.

A legismertebb ilyen visszaemlékezést Augustinus Vallomásainak VII–IX. fejezeteiben olvashatjuk. Feltevésemet azonban nem cáfolja, hanem éppen megerősíti az a tény, hogy Augustinus a beszéd előtti csecsemőkor (fiktív) felidézése után egyenesen az iskoláskorának keserves (valódi) emlékeit ecseteli, *ám éppen kisgyermekkorá marad homályban*, amikor már megtanult beszélni, de még nem adták iskolába, amikor tehát, mint mondja: „[Habár] még szüleim tekintélye óvott és felnőtt emberek pórása vezetett, de mélyebben behatoltam már az emberi élet zűrzavaros tömkelegébe”.<sup>4</sup>

A felnőtt filozófusok emlékezete – legalábbis ami a gondolkodást illeti – mintha legfeljebb csak az iskoláskor kezdetéig, az írni-olvasni már tudó gyermek emlékeire nyúlna vissza.

E filozófusok többsége minden bizonnyal egyetért Karl Popper magabiztos önéletrajzi soraival: „Ugyan legtöbbször jól tudja születésének helyét és idejét [...] csak kevesen tudjuk, hogy hogyan és mikor kezdődött intellektuális életünk. Ami az én filozófiai fejlődésemet illeti, emlékszem néhány korai lépcsőfokra. *Az biztos, hogy később kezdődött, mint érzelmi és erkölcsi fejlődésem.*”<sup>5</sup> Amit kevés korai

4 A. Augustinus: *Vallomások* I. könyv. VIII: feje. (Magyar kiadás: Gondolat, Budapest 1974, 35., Városi I. ford.)

5 K. Popper: *Szüntelen keresés – Intellektuális önéletrajz*. Áron Kiadó, Budapest 1998, 10. Kiemelés: B. V.

filozófiai emlékei közt számon tart, az már iskoláskorából származik: „Úgy esett, hogy gyerekkoromban, talán nyolcéves lehettem, beleütköztem egy ilyen [valódi, de még egy gyereknek is nyilvánvaló filozófiai] problémába. Valahol hallottam a naprendszeréről és arról, hogy a tér végtelen (kétségtávol a Newton-féle térről volt szó), és ez nagyon nyugtalanított: nem tudtam elképzelni sem azt, hogy a tér véges (akkor ugyan mi lehet rajta kívül?), sem pedig azt, hogy végtelen. Apám azt javasolta, hogy forduljak egyik fivéréhez, aki – apám szerint – nagyon jól meg tudta magyarázni az ilyesfajta dolgokat.” A nagybácsi ezután megpróbálta szemléletesen elmagyarázni a nyolcéves Karlnek az aktuális és a potenciális végtelenek fogalmát, de maga a probléma továbbra is izgatta a fiút: „Természetesen eszembe sem jutott, hogy ami engem nyugtalanított, az valójában még megoldatlan probléma. Azt hittem, hogy ezt a kérdést egy intelligens felnőtt, mint a nagybácsim, nagyon jól meg tudja érteni, csak én vagyok túlságosan tudatlan, túl fiatal vagy túl buta ahhoz, hogy teljesen megértsem.”<sup>6</sup>

Ilyen és ehhez hasonló beszámolót elég sokat találunk a huszadik század filozófusainak életrajzaiban. Feltűnő vonásuk, hogy e viszonylag korai intellektuális emlékeket bizonyos csalódás érzése is kíséri. Közös jellemzőjük az is, hogy a „legkorábbi felidézhető” emlékek *nem régebről*, mint az iskoláskorból származnak. Jó példa lehet Willard van Orman Quine beszámolója is: „Kilencéves lehettem, amikor nyugtalanítani kezdett a mennyország és az örök élet gondolatának abszurditása, és azon is aggódtam, hogy az efféle gonosz kételyek milyen kockázattal is járnak. Rögvest rájöttem, hogy amennyiben a kételyek jogosak, annyiban a kockázat csak látványos. E baljós következtetésem mindazonáltal kiábrándító volt, de ennyiben maradtam. Nem szóltam semmit erről a szüleimnek, de feltűzeltem egyik másik kis barátomat is, és homályosan emlékszem némi szülői válaszcsapásra. Ilyen volt filozófiai érdeklődésem homályos kezdete. Talán ugyanez áll a filozófusok többségére is.”<sup>7</sup>

6 K. Popper: i. m. 16.

7 W. O. Quine: *The Time of My Life – An Autobiography*. Bradford Book MIT 1985. 14.

Úgy tűnik, hogy a filozófusok ennél korábbi, vagyis iskoláskorukat megelőző nyugtalanító töprengés-élményei a feledés homályába vesznek. Kivételnek számít Bertrand Russell, akinek *vannak* határozott emlékei abból az időszakából, amikor három-négy éves, elárvult kisfiúként előkelő nagyszülei gyámsága alá került: „Gyermekkorom nagyobbik részében a napnak azokat az óráit értékeltem legtöbbször, amelyeket a kertben egyedül töltöttem, és lelegelevenebb élményeimet a magánynak köszönhetem. *Komolyabb gondolataimat ritkán osztottam meg másokkal, s ha egyszer-mászor mégis megtettem, meg is bántam.*”<sup>8</sup>

Ugyanitt, nála találhatjuk a gondolkodó kisgyermek legszebb megjelenítését, anélkül azonban, hogy konkrét élményét részletesen felidézne: „Igen gyakran töprengtem rajta, vajon halott szüleim milyen emberek lehettek. Magányosan sétálgattam a kertben – hol madártojást gyűjtöttem, hol meg az idő múlásán elmélkedtem. Saját emlékeim alapján ítélve, úgy gondolom, hogy a gyerekkor fontos, jellemformáló benyomásai a gyerekes elfoglaltságok közepette *csak egy-egy futó pillanatra válnak tudatossá, és ezekről a felnőtteknek sose teszünk említést. A ténfergések ideje, amikor semmilyen feladatot nem rónak ránk, fontos szerepet játszik ifjúságunkban, mert ekkor alakulnak ki a látszólag futó, de valójában életre szóló benyomásaink.*”<sup>9</sup>

A korai – iskoláskor előtti – emlékek dokumentumainak ez a ritka, és akkor is csak homályos, utalásszerű volta különös ellentétben áll azzal a tapasztalattal, hogy sikeres tudósok viszont szívesen számolnak be részletesen kisgyermekkoruk egészen korai emlékeiről, azokról, amelyek utólag pályájuk számára döntőnek bizonyultak. Bay Zoltán fizikus világhírré tett szert 1946-ban, mikor újszerű technikát dolgozott ki a Holdra küldött radarjel-visszhang mérésére. Ő például szívesen emlékezik vissza kisgyermeki vágyakozására, és részletesen be is tud számolni ezekről az emlékeiről: „Gyermeki fantáziámat különösen a Hold izgatta. Késő estig játszottam az udvaron és megigézve néztem, miként húz el a Hold a templomtorony mögött...” Sőt, szülőfaluja emléktáblán örökítette

8 Bertrand Russell: *Önéletrajz 1872–1914*. Európa, Budapest 1970, 35. Kiemelés: B. V.

9 Uo. 17. Kiem.: B. V.

meg az egykori kisfiú apjához intézett kérdését: „Ha fölmásznék a templomtorony tetejére, megérinthezném-e a Holdat?”<sup>10</sup>

Richard Feynman Nobel-díjas fizikus is gyakran és részletekben gazdagon idézi fel korai emlékeit (bár nem tudjuk egészen pontosan, hány éves koriakat): „Apám a dolgok megfigyelésére tanított. Az egyik napon egy vasúti teherkocsival játszottam, vagyis egy kis vagonnal, amelynek korlátja van, hogy játék közben a gyerekek azzal körbehúzogathassák. A vagonban volt egy golyó radarjel-visszhang, erre emlékszem, radarjel-visszhang, szóval volt benne egy golyóm, és amikor húztam a vagon, megfigyeltem a golyó elmozdulását. Erre apámhoz mentem, és azt mondtam: »Mondd, apu, megfigyeltem valamit: amikor húzom a vagon, a golyó a vagon hátsó része felé gurul; és ha előrehúzom a vagon, és hirtelen megállítom, akkor a golyó a vagon elejéhez gurul. Miért van ez?« Erre ő: »Ezt senki sem tudja.« Majd folytatta: »Az általános elv az, hogy azok a tárgyak, amelyek mozgásban vannak, igyekeznek mozgásban maradni, és az álló helyzetben levő tárgyak igyekeznek helyben maradni, míg csak erősen meg nem lököd. Ezt a tendenciát hívják tehetetlenségnek, de senki sem tudja, hogy ez miért van így.« Nos, ez mélységes megértést bizonyít – nem egy névvel traktált.”<sup>11</sup>

Nemcsak a természetkutatók, hanem a humán tudományok nagyjainak is vannak emlékei. Goldziher Ignác naplójában emlékezik például arra, hogyan és mire nevelte édesapja őt négyéves korában a kisvárosi „Allén” tett sétájuk során a képmutatás, alakoskodás ellen és a szenvedők iránti cselekvő emberségre. „Ez volt az első tanítás, amelyre emlékszem. Nehéz szívvel tértem haza a sétáról.” A későbbi hírneves orientalistának arról már csak a többiek elbeszéléséből volt tudomása, hogy ezután egész éjszaka zaklatottan sírt, és azt panaszkolta, hogy gyengének érzi magát az atyja által kiszabott magas erkölcsi mércéhez, s még édesanyja és nagyanyja sem tudta megnyugtatni.”<sup>12</sup>

10 Marx György: *A Marslakók érkezése*. Akadémia Kiadó, Budapest 2000, 360.

Bay Zoltán református pap édesapjának egykori válasza is érdekes lehetne számunkra, de azt nem örökölte meg az emlékezet. Annyi bizonyos, hogy nem szegte a kisfiú kedvét, akinek végül is sikerült „elérnie” a Holdat.

11 R. Feynman: *A felfedezés öröme*. Akkord, Budapest 2002, 20.

12 Goldziher Ignác: *Napló*. Magvető, Budapest 1984, 22.

Sőt, Poppernek is vannak korai emlékei, de ezekről úgy véli, hogy nincs közülük a filozófiához: „Manapság gyakran halljuk, hogy a gyerekek természetüknél fogva kegyetlenek. Én nem hiszem, hogy ez így volna. Szelíd gyerek voltam, akit mostanában az amerikaiak talán puhánynak neveznének; mindenesetre az együttérzés volt az egyik legerősebb érzés bennem, amire emlékszem. Ez volt a legfőbb indítéka első szerelmemnek is négy- vagy ötéves koromban. Egy óvodába jártam egy nagyon szép vak kislánnyal. A szívem meghasadt kedves mosolyától és vakságának tragédiájától. Szerelmem volt ez első látásra. Soha nem felejttem el, noha csak egyszer láttam őt, akkor is csak egy-két órára. Többé nem küldtek az óvodába talán mert anyám észrevette, hogy mennyire fel vagyok dúlva.”<sup>13</sup>

A gyermekek naív, azaz *nem tanítás útján* kialakított, spontán filozófáló hajlamának felismerésével kapcsolatban – úgy tűnik tehát – nagyon kevés támpontot kapunk az életrajzokból.

Mínta a korai kisgyermekkorra vonatkozóan két különböző emlékezet működne: egy nyilvános és egy privát. Teller Ede *Önéletrajzában* jó példákat találunk a korai emlékeknek ilyen különböző típusára. A fizikus részletesen beszámol első öt évének lelegeleveníbb élményéről, egy emlékezetes, bár akaratlan csínytevéséről: „Egy reggel apám egy kis tükröt adott a kezembe, és megmutatta, hogyan irányíthatom vele a napsugarat a mennyezetre. Órákig eljátszottam a tükörrel és a napsugárral. Ebéd közben valaki csöngetett, apám felállt az asztaltól ajtót nyitni. Miközben visszajött, elvette tőlem a tükröt. Nyilván véletlenül, de a jelek szerint többször is sikerült valamelyik legfelső bíró kopasz feje búbjára irányítanom a napsugarat. Szüleim elnézőek voltak, de bárhogy mulattak is a „gaztettemen”, rám csaknem elviselhetetlen súllyal nehezedett a bűntudat.”<sup>14</sup> Ugyanitt megemlíti Teller egy másik korai – négy és fél éves korból származó – emlékét is, amely a számokkal kapcsolatos. Ez az emlék már nem teljesen nyilvános, bár utólag mégis elég jól elbeszélhető: „...a matematika iránt magam kezdtem érdeklődni. Kora gyermekésememtől fogva olthatatlan tudásvágy sarkallt; ennek

13 K. Popper: i. m. 10.

14 Teller Ede: *Huszádik századi utazás tudományban és politikában*. Huszadik Század Intézet, Budapest 2002, 18.

eredete homályba vész.<sup>15</sup> Már 1912-ben, nem sokkal nyaralás után elkezdtem rendszeresen és kitartóan gondolkodni a számokról. Lehettem vagy négy és fél éves. Esténként, amikor lefektettek, *titokban* folytattam a játékot. Már tudtam, hogy hatvan másodperc egy perc, és azt a feladatot szabtam magamnak, hogy kitaláljam, hány másodperc van egy órában, egy napban, egy évben. Igaz, hogy minden alkalommal más és más eredményre jutottam, de ettől még izgalmasabb lett a dolog. Ugyan mi örömét leli egy gyerek effajta időtöltésben? Senkitől sem tanultam el ezt a mulatságot, senki nem is biztatott rá, *és nem is szóltam róla senkinek*; meglett férfikoromban említettem először valakinek.<sup>16</sup>

Teller beszél kiskori félelmekről is, de ezekről csak egészen általános, homályos utalásokban tud szólni: „Anyám folyvást aggódott valamiért, és meglehet, őt utánoztam a saját aggodalmaimmal. *Ám a félelmeim némelyike csak az enyém volt.* Olyan iszonyúan féltem a sötétben, hogy néha még ma is csodálkozom, miként szabadulhattam meg ettől. A szüleimnek legalább hétéves koromig égve kellett hagyniuk valami fényt éjszakára.”<sup>17</sup>

Félelmének forrásáról nem tud szavakban számot adni, mint ahogy a gyerekek legtöbbször még ha akarnak, akkor sem képesek beszámolni – utólag sem – hevesen átélt benyomásaikról, élményeikről. A kimondhatatlanság, elmesélhetetlenség – valószínűleg – mindannyiunk számára ismerős élmény.

Tudománytörténeti szemszögből ezek a nehézségek bizonyos szignifikáns hasonlóságot mutatnak a pszichoanalitikusoknak a gyermeki szexualitással kapcsolatban tett felfedezésének történetével. Mindkét esetben olyan, jobbára rejtett jelenségekről van szó, amelynek önkéntelen, természetes megnyilvánulásai már nagyon korai életkorban jelentkeznek, ám szinte megjelenésükkel egy időben kulturális elfojtás alá kerülnek. Úgy tűnik, itt kultúránk – legalábbis az euroatlanti kultúra – két nagy tabujára (mi ez, ha

15 Teller maga is rájött a legvalószínűbb magyarázatra: új lakásba költöztek, és az elbizonytalanodó gyerek mintegy belekapaszkodott a biztonságot nyújtó számokba.

16 Teller: i. m. 18.

17 Uo.

nem a halhatatlanság és a tudás fájának tilalma<sup>18</sup>) bukkanhatunk, a hasonlóság ezen kulturális elfojtó mechanizmusok természetében mutatkozik.

Nem véletlen, hogy legvilágosabban a pszichoanalitikus elemzésben laikus kortársainak átlagánál jóval járatosabb Arthur Koestler fogalmaz önéletírásában, akinek kisgyermekkorát szintén benépesítette egy egész rémvilág, amelyről viszont sosem tett említést a szüleinek: „Úgy látszik, akkortájt jobb képességem volt a színlelésre, mint a későbbi években, szüleim ugyanis *sobasem tudták meg, mi zajlik az én kis magánpoklomban*. De hát a legtöbb gyerek ilyen. Ha tényekről van szó, képtelenek titkot tartani, ám képzeletük szüleményeit védik, *tökéletesen konspirálnak*.”<sup>19</sup>

Lényegesnek tartom hangsúlyozni, hogy a jelen elemzés semmiképpen nem irányul a példákban szereplő személyek emlékeinek pszichológiai értelmezésére, magyarázatára. Itt *nem az emlékező személyt*, hanem – hermeneutikai jellegű elemzésnek alávetett – *emlékeit* vizsgáljuk. A nyomozás célja pedig – ahogyan a címben is utaltam rá – azt felderíteni, hogy valóban csak az iskoláskorban támadnak-e az első filozófiai jellegű, nyugtalanító gondolatai, problémái az embernek, avagy intellektuális életünk első csirái éppúgy korábbról származnak, mint nemi működésünk jórészt feledésre ítélt, elfojtott kezdetei.

A 3-5 éves életkorra különösen jellemző a *belegondolás a dolgokba* élmény, még akkor is, ha felkavaró, félelmetes, szorongató, olyan dimenziója az ember szellemi-lelki életének, ami jóformán hozzáférhetetlen a hétköznapi tudat, hétköznapi emlékezet számára, és ennek valószínűleg több oka is van. Ebből a komplex jelenségből két összetevőt említek, amelyek talán kínálnak némi magyarázatot arra, hogy miért olyan kevés az elbeszélhető emlékünkhöz – valamennyiünké – életünknek ebből a korszakából.

Korábbi írásaimban felvettem már, hogy a gyerekekkel való filozofálás, filozófiai beszélgetés koncepciójának mélyebb megértése

18 Ezért a meglátásért Demetrovits Zsolt pszichológus barátomnak tartozom köszönettel.

19 Arthur Koestler: *Nyílvesző a végtelenbe*. Osiris Kiadó, Budapest 1996, 41. Kiemelés: B. V.

megköveteli, hogy felülvizsgáljuk mind a bennünk élő hagyományos „Gyermek”-képet, mind pedig azt az elgondolásunkat, hogy mit is jelent a „filozofálás” mint speciális intellektuális tevékenység. Azt is be kellett látnunk, hogy komoly akadályokba ütközünk, ugyanis különösen az utóbbi vizsgálódásunkhoz meglepően kevés fogódzót találunk. Nyilvánvaló, hogy a kisgyermek mint az élet nagy kérdésein spontán eltöprengő, „metafizikai” élménnyel szembesülő személy hagyományosan nem került sem a nyugati filozófia, sem pedig a pszichológia érdeklődési körébe. A huszadik századi lélektani kutatások nagyon sok jellemzőjét feltárták a gyermeki gondolkodásnak, gyermeki logika fejlődésmenetének. Nagy gond azonban, hogy ezeknek a leírásoknak a túlnyomó többsége a gondolkodást *elevé* azonosítja a problémamegoldó, diszkurzív, logikus gondolkodással.

Mind a fejlődés-lélektani, mind pedig a kognitív elméletek többsége is – tisztelet a kivételnek – mindezt magától értetődőnek tekinti. Sok szempontból jogos is ez a feltételezés, hiszen a legújabb koncepció, az ún. „természetes pedagógia” elmélete alapján szellemes kísérletekkel ki tudják mutatni, hogy a csecsemő már nagyon korán tanújelét adja, hogy veleszületett hajlama van a kommunikációra, felismeri a tanítási helyzetet és aktívan reagál rá („tanulási üzemmódba helyezi magát”, ahogy az elmélet kidolgozói fogalmazzák<sup>20</sup>). Ezekben a gyermeki elméletalkotás megfigyelésére szolgáló kísérleti szituációkban további, még az előbbinél is figyelemreméltóbb, új eredményre jutottak a kutatók. Egyebek között az is kiderült, hogy a kb. tízhónapos csecsemőnek már igencsak nagy kapacitása van olyan új helyzetek megértésére, új információk befogadására és feldolgozására is, amelyre *nem* irányítják rá a figyelmet, azaz „nem tanulási üzemmódban” is képes tanulni, tapasztalatokat szerezni és tájékozódni.<sup>21</sup> Könnyen lehet, hogy a jövőben

20 Gergely Gy. – Egyed K. – Király I.: A természetes pedagógiáról. *M.Pszé.Szle* Vol. 62. No. 1. 107–125.

21 József Topál – György Gergely – Ádám Miklósi – Ágnes Erdőhegyi – Gergely Csibra: Infants' Perseverative Search Errors Are Induced by Pragmatic Misinterpretation. *Science* 26 September 2008. Vol. 321. no. 5897, 1831–1834. DOI: 10.1126/science.1161437



éppen ez utóbbi tapasztalatok további vizsgálata visz majd közelebb a felnőttek által *nem* tematizált gondolataikba belemerülő, saját felvetődő kérdéseink a maga módján töprengő gyermek világához.

A legutóbbi években e téren, a kisgyermekkori tudat természetének feltárásában is igen nagy horderejű szemléleti fordulat tapasztalható. Alison Gopnik, aki az egyik legjobb ismerője a kisgyermeki tudatnak, kognitív fejlődés-lélektani kutatások alapján radikálisan fogalmaz, miközben a gyermekkor jelentőségére egészen új nézőpontból mutat rá: „A gyerek és a felnőtt gyökeresen más élőlény, eltérő elmével, aggyal és élményeinek jellegével, de más szempontból a felnőtt nem egyéb, mint a gyermekkor végterméke. Agyunkat a gyerekkori tapasztalatok formálják, életünket gyerekként kezdjük, és tudatos emlékeink visszanyúlnak odáig.”<sup>22</sup>

Vannak persze korábról is jelentős kivételek: Karl és Charlotte Bühler például már a húszas években állította, hogy a három-négy éves gyermekben megvan a későbbi gondolkodás minden alakjának csirája.<sup>23</sup> Mérei Ferenc pedig a hatvanas évek elején (börtönben titokban írt *Lélektani naplójában*) sürgette a még mindig elmaradt nézőpont- és feladatváltást: „...a gyermeklélektanban élményvizsgálatokat, sőt, élménykísérleteket kell végezni. El kell szakadni a vizsgálati szabványoktól, amelyek változatlanul megoldásra, eredményre stb. irányulnak, s az *áttételeket* kell vizsgálni: történet, ennek spontán visszatérő maradványa, majd emlékének felidézése, a felidézés hatása hasonló helyzetre stb. Azt hiszem, hogy közel állunk ehhez a technikához, amelyet végre nem a logika és a szociológia, hanem maga a gyermek diktál!”<sup>24</sup>

Amikor nem a pedagógiában szokásos célok irányában indulunk el, és nem azt vizsgáljuk, hogyan tanítsuk a leghatékonyabb módszerrel a gyermekeket a logikus és egyben kritikai érvelésre,

22 Alison Gopnik: *A babák filozófiája – Amit a babák az igazságról, a szeretetről és az élet értelméről gondolnak*. Vassy Zoltán ford. Nexus Kiadó, Budapest 2009. [Alison Gopnik: *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life*, Ferrar, Straus and Giroux. N. Y. 2009.]

23 Charlotte Bühler: *Az ifjú kor lelki élete – a pszichikai serdülés elemzése elmélete*. II. átdolg., bőv. kiadás, Franklin Társ., Budapest 1925, 136.

24 Mérei Ferenc: *Lélektani Napló II*. Osiris, Budapest, 159. 29. lj.

hogyan szoktassuk őket a sajátosan filozófiai gondolkodásmódra, hanem arra a kérdésre keressük a választ, hogy mit tanulhatna a filozófus a komolyan eltöprengő, filozofáló gyermekektől, akkor a gyermekfilozófia-program a filozófiai alap kutatás számára is egészen új perspektívát nyit.

Mérei, mint ismeretes, munkatársaival még a negyvenes években óvodás csoportok körében folytatott „durkheimiánus”-nak nevezett kísérleteket.<sup>25</sup> Egyebek között megfigyelték az óvodáskorúakra jellemző kommunikációs szokásokat is. Ezen tapasztalatok alapján fejlesztette tovább H. Wallon, közvetve pedig Bergson elméletét, amikor fölállította az *élménygondolkodásról* szóló tételét. E szerint igaz ugyan, hogy a kisgyermek gondolkodása vágyteljesítő, de ez a leírás „csupán egy szempontot foglal magába, és nem magyarázza meg a tartalmak változatosságát s a vágy kategóriájába gyakran nehezen (vagy csak fondorlatos értelmezéssel) sorolható jellegét”. Hároméves korig a feladatmegoldás érzékszervi, mozgásos úton történik, 11-12 évtől – de már 7 és 11 év közt is – logikai műveletek segítségével. „Nehéz elképzelni, hogy 4-től 7-ig, az érzelmi fejlődésnek, a valóság megismerésének ebben a nagy korszakában csak az előző időszak maradványaiból és a következő előfutamából táplálkozzék a gondolkodás, és ne alakuljon ki az adott feltételeknek és viszonyoknak megfelelő, életkorilag sajátos feladatmegoldó művelettípus.”<sup>26</sup> Továbbá nemcsak az igaz, amit a francia pszichológiai iskola jogosan állít, hogy a gyermek könnyen beleéli magát az egymás után változó helyzetbe, s ezért a külső körülmények szabdalják fel élményfolyamatát, hanem éppen ennyire fontos felismerni és hangsúlyozni, hogy ebben a korban a gyermek „érzelmeit

25 Mérei Ferenc: *Az együttes élmény*. Officina, Budapest 1947, 29–44. Durkheim a társas hatást önálló ható tényezőnek tekintette, míg Piaget a gyermeki elméletképzést kizárólag individuálisan, a környezettől, társaktól függetlenül vizsgálta. Mérei „együttes élmény” kísérleteiben olyan egyéni reakciókat vizsgált, amelyek csakis közösségben jelentkeznek. Olyan – gyorsan változó – társas alakzatokat vizsgált, amelyek az őt létrehozó és fenntartó egyesek akcióiban, reakcióiban, interakcióiban ragadhatók meg.

26 Mérei Ferenc: *Lélektani napló II*. Osiris, Budapest 1998, 112. (Mérei kiemelési.)

rávetíti a külvilágra, s ezek tárgyilag különböző, egymást követő történéseket fűznek egybe”.<sup>27</sup>

Éppen ezért „*kell lennie egy olyan érvényes gondolkodásnak, amely nem az érzékszervi-mozgásos megoldások maradványa és nem a később kialakuló logikai gondolkodás labilis előjátéka, hanem e kor életmódjának és problémavilágának megfelelően teljes értékű.* Nem »pre« (nem prelogikus, nem prekonceptuális, nem prekategoriális), hanem az adott időszak valóságához igazodó, célravezető érvényes helyzet- és feladatmegoldó tudatfolyamat.”<sup>28</sup>

Ennélfogva – mondja Mérei – általánosabb és találóbb, ha *az őt év körüli időszakban élménygondolkodásról*, azaz egy olyan sajátos gondolkodás- és kommunikációs formáról beszélünk, ahol a gondolkodás tartalmát túlnyomóan közvetlen, eleven sémák, élménymaradványok adják, jellemző az érzelmi mozzanatok túlsúlya a tárgyiak fölött s a belső szemléleti kép elsőbbsége az érzéklettel szemben. „Mínta a valóság belső feldolgozásában az eredetitől eltávolodó indulattalanító képzet- és fogalomalkotás mellett lenne egy másik mechanizmus, amely ugyanennek a valóságnak a belső feldolgozásában hozzátapad az eredetihez, megőrzi indulati feszültségét és bizonyos határokon belül nagyjából rekonstruálni is képes az eredetit.”<sup>29</sup>

Egy ilyenfajta élményt gyakorlatilag lehetetlen visszaadni. A lehető leghívebb megjelenítését Kornis Mihály író előadásában hallottam.<sup>30</sup> Az ő kísérletén keresztül páratlan konkrétságában szemléltethető az élménygondolkodás összes fontos jellegzetessége.

Ezt az emléket, *személyes én-re ébredésének* pillanatát az író élete legfontosabb, legalapvetőbb élményeként őrzi, ám írásban mindez mégis visszaadhatatlannak bizonyul, s csak célozni tud rá.

27. Mérei: i. m. 119. Az külön elgondolkodtató, hogy hova jutott volna Mérei, ha alkalma lett volna folytatni ezeket a kutatásokat, közzétenni és nemzetközi szinten is megmérteni eredményeit. L. erről: Békés V.: „Nyájszellem” vagy „Együttes élmény”? *Magyar Filozófiai Szemle* 2000/4–6., 266. 33. lj.

28. Mérei: *Napló* 112.

29. Mérei: *Napló* 108.

30. *Mit tehetünk magunkért* címmel előadás a Mesterkurzus sorozatban, a Pax TV-ben, 2005.

Voltaképpen egész prózáirói életművében meg-megújuló kísérletet tett és tesz ennek az élménynek a visszaadására, szóban előadni talán könnyebb: „Elmondom azt a történetet, ami írói törekvésemet táplálja [...] Voltam talán 3-4 éves, de nem tudok pontosan visszaemlékezni. Annak ellenére, hogy megfogadtam, hogy megjegyzem örök életemre ezt az élményt, még azt sem sikerült tisztáznom, hány éves is voltam pontosan.” [Aznap nem vitték óvodába, és idős nagyapjával maradt otthon. Kihaszználva az alkalmat, hogy a szülei dolgoznak, a kisfiú körbe-körbe rohangált a lakásban, majd a sarkán pörgött, addig, míg „úszott a szoba”, szédülésig.] „Apám szobájában álltam az ablak előtt, a radiátorba kapaszkodva. Éppen ki tudtam látni az ablakon, és a szemben lévő ház ormán megpillantottam a gipsz stukkó fejet, amelyiket úgy hívtam magamban, hogy a kígyófejű nő.” [Elhatározta, hogy megragadja a pillanatot, amikor bealkonyul.] „Elcsodálkoztam, hogy hol van a pillanat, és hol van ő a pillanatban, és kissé bántott, hogy miért nem tudom megragadni azt a most-ot. Ekkor vettem észre, ami alulról, az utcáról nem látszott, hogy a kígyófejű nő szembogara nyitott, 'ki van fúrva'. Ekkoriban tanultam az óvodában a farkasszemnézést, és elhatároztam, hogy kihívom a kígyófejű nőt farkasszemnézésre. Belekezdtem... és nem tudtam abbahagyni. Tudtam, hogy az egy szobor, és rettegetem, azt éreztem, hogy a szemek forogni kezdenek, és hogy a nő tekintete magába szippant. És úgy döntöttem, hogy kitartok... *bemegyek*. Már jó mélyen bent jártam a különös labirintusban, amiről nem nagyon tudok számot adni, csak azt éreztem, hogy hihetetlen sebességgel száguldok benne, és ekkor rájöttem, hogy nem tudok kijönni, nem tudom, ha akarom sem, a szememet levenni a nő tekintetéről. Egy olyan erős *megsemmisülésélmény közelített felém*, ráadásul egy visszafordíthatatlan, mert túlmentem azon a ponton, ahonnan még vissza lehet fordulni. Ekkor – miközben az ájulás környékezett – észrevettem valami pirosat hátul, oldalt, és ebbe a színbe belekapaszkodtam, és lassan észrevettem, hogy már nincs a szemem a kígyófejű nő szemében. Aztán rájöttem, hogy az a piros: az éppen lebukó Nap utolsó fénye a Duna felett. És azt is észrevettem, hogy már nem félek, és hogy a Nap az, ami megmentett. S akkor olyan gondolatom támadt, amit nem

tudnék elmagyarázni, de az a gondolatom támadt, hogy én voltam a Nap, aki megmentettem magamat... Mi több, hirtelen a legteljesebb megalázottságban és vereségben... Azt gondoltam, hogy az egész világ, úgy, ahogy van, mindent beleértve, a jóistent is, én vagyok... Mindenhez van erőm. Én vagyok az egész... Nyilván a nagy ijedségtől... Ez nem áltatás volt, hanem mélyen átéltem ezt akkor. Mint aki rájött valamire, olyasmire, amire minden embernek rá kellett volna jönni. És ekkor úgy gondolkodtam tovább, hogy ha én vagyok a mindenség, akkor miért tudok ilyen keveset, és ekkor elhatároztam, hogy azon túl mindig emlékezni fogok mindenre... Ujjongva fogadtam a szüleimet, boldogan készülődtem, hogy én most aztán elmondom-elmesélem, hogy bejött azon a délutánon a múlt, [...] el akartam mondani... és döbbsen észleltem, hogy *nem tudom elmondani...*”

A 3-6 éves gyerekek beszélgetésmódjában gyakran tökéletes kettősség figyelhető meg – hangsúlyozta Mérei. Másképpen – ma már úgy mondanánk, más beszédkódban – beszélnek egymáshoz és másképpen kérdeznek a felnőttektől vagy válaszolnak nekik. Az óvodáskorúak egymás közti kommunikációjában a vezető elem az utalásos beszéd (allúzió) és a támpontok szerinti tájékozódás. „A gyermek nem rendelkezik azzal a beszédrutinnal (*savoir verbal*), amely a felnőttet szinte gondolkodás nélkül segíti át az indulati megtorpanáson, ismereti zavaron vagy ellentmondáson, tehát igen hasznos, de egyben fellazítja a mondanivalót, terjengőssé teszi a beszédet, holt részleteket iktat az eleven tartalmak közé. Ennek híján a gyermek beszéde – társaival – sűrűbb, a szándék *meztelen*, nincsenek kösönnyük ráaggatva, sőt, a rövid utat keresve *kéibagyasokkal* dolgozik.” A felnőttel beszélve a gyerek igyekszik megfelelni az elvárásoknak. Míg egymás közt „kíméletlenül, vaskosan”, a felnőttekkel „leplezve”, a felnőttek által kreált „gyermekszótár” alapján beszélnek. „A felnőttel folytatott beszédben nincs is drámaiság; legtöbbször nyafogó beszéd, gyakran a gügyögés formuláival; ez a *savoir verbal* áll rendelkezésükre. Egymás közt ebben a korban ezt nem használják.”<sup>31</sup>

31 Uo.

Mindezek a kommunikációs korlátok a gyermek–felnőtt beszédben gyakorlatilag megakadályozzák, hogy a gyerek képes legyen visszaadni intenzíven átélt gondolkodásélményeit. A felsorolt példákban is láthattuk, hogy a tudósok milyen könnyen és szívesen idézik fel azokat az emlékeiket, amelyekről úgy gondolják, valamilyen módon már akkoriban is kapcsolatban állnak későbbi tudományos pályájukkal, miközben csak bizonytalan utalásokat tesznek olyan kisgyermekkori élményeikre, amelyek a nyugtalanító én–világ–határtalanság megválaszolhatatlan kérdéseivel, az énükre ébredésük pillanataival függnek össze. Úgy tűnik, az elbeszélhető emlék éppen azért elbeszélhető, mert a gyermeki élménygondolkodás eredeti indulati tartalmától már eltávolodott, megszilárdult fogalmakban, a felnőttek nyelvén, azok által *jóvábagyható* formában is elmondható.

Az élménygondolkodás élő nyelve azonban nem fordítható le minden további nélkül racionális, logikus beszédre. Talán ezért írja Bertrand Russell, hogy ha kisgyermekként néha elmondta a felnőtteknek egy-egy „komoly gondolatát”, azonnal meg is bánta? Ezért teszi hozzá mindenki, aki legalább utal valamilyen kiskori (legtöbbször nyugtalanító) tudatélményére, hogy mindezt *persze* mélyen eltitkolta a szülei elől? Ez nem csupán lefordíthatatlansági probléma; van még egy – kulturális – aspektusa ennek a „nyelvezavarnak”.<sup>32</sup> A gyerek ugyanis felméri, hogy mennyire számíthat élményének megosztásakor a felnőttek *jóvábagyására*. Minél inkább magáévá tette már a közösség elfogadott értékeit, annál inkább fog – Koestler szavaival – „kspirálni” a felnőttek előtt. Kornis mindezt így magyarázza: „Emlékszem, jöttem haza, anyám pakolta ki a cekkerét. El akartam mondani nekik, de közben rájöttem, én ezt *nem tudom elmondani* nekik, mert ha elmondanám, úgy éreztem, hogy olyat mondanának, amit én nem szeretném, ha mondanának. De hogy mit gondolnának pontosan, azt nem tudom. – Mai fejémmel azt mondanám, talán bolondnak néznének, vagy azt mondanák, hogy én nem vagyok *minden*, vagy valamit mondanának, amit én nem akartam hallani, és ez valójában fáj, és az utolsó akkord baljós

32 A nyelvzavart itt Ferenczi Sándor értelmében használom. Ferenczi: *Nyelvezavar felnőttek és gyerekek között*. In: *A pszichoanalízis és modern irányzatai*. Gondolat, Budapest 1971, 215–228.

volt, életemben először nem tudtam megosztani valamit az anyámmal, de belegondoltam, az apámmal sem.”

Úgy tűnik, hogy a kisgyermekkorú élmények elbeszélési kísérleteinek, aggodalmak (rémüldözések) megemlékezési próbálkozásainak vagy „fura” kérdéseinek szinte törvényszerű velejárója a kudarc-érzés vagy a szégyenkezést követő elnémulás. Ez jelenthet akár anticipált, akár tényleges megszégyenítettséget („Mit beszélsz itt összevissza?” „Ne beszélj, ne kérdezz ostobaságot!” „Hogy jutott eszedbe ilyen butaság?” „Illene már tudnod, hogy...” stb.).

Legtömörebben Veress Miklós strófái adják vissza ezt a spontán kulturális repressziós mechanizmust:

„Megkérdeztem az apám, hátha megmondja talán,  
Miből van a vas? Miből van a víz?  
Azt felelte az apám: *Ezt sem tudod*, kiskomám?  
Vasból van a vas, vízből van a víz.

Megkérdeztem az anyám, hátha megmondja talán,  
Miből van a só? Miből van a sár?  
Azt felelte az anyám: *Ezt sem tudod*, kiskomám?  
Sóból van a só, sárból van a sár.

Most már én is okos vagyok, mindentudó szemem ragyog,  
Apából van az apám, anyából van az anyám  
Én meg gyerekből vagyok.”<sup>33</sup>

A pszichológia sokat foglalkozott a büntudat jelenségével, a pszichoanalízis egyenesen egyik központi kategóriájává tette, s eközben lényegében elhanyagolta a szégyenkezés témáját. A szégyenkezés-jelenség kutatója, Andrew L. Morrison hívta fel a figyelmet, hogy nem szabad a szégyent, szégyenérzést összekeverni vagy egybe- mosni a büntudattal.<sup>34</sup> A szégyenkezéskor meggyőződésünk, hogy

33 Vaseszú Mihók.

34 Andrew L. Morrison: *A szégyenkezés – okok, tünetek, gyógymódok*. Budapest, Fiesta-Saxsum 2000. (The Culture of Shame – Ballantine Books, N. Y. 1996.)  
25. Miller, Susan B.: *Shame in Context*. Routledge, 1996.

van bennünk valami, „ami rossz, alacsonyabb rendű, selejtes, gyenge vagy mocskos... Ez az önmagunkról alkotott látomás általában feszélyezettséggel társul, és azzal a hittel, hogy komoly kudarcot vallottunk, amely azt a vágyat ébreszti bennünk, hogy elrejtőzzünk. A szégyen önmagunk elégtelen voltáról mond valamit, a büntudat ezzel szemben valamely *másoknak* okozott ártalmas tette vagy mulasztásra vonatkozik. (Gondoljunk a kis Teller Ede kalandjára a tükörrel.) „A büntudat felkelti a *megbocsátás* utáni vágyat, amit viszont csak *gyónással* lehet elérni, *rejtőzködéssel* nem. Rossz cselekedeteinkért büntudatot érzünk; szégyent viszont azért, amik vagyunk.” S mivel az élménygondolkodás egyik legfontosabb jellegzetessége, hogy az értelmi, érzelmi és tevékenységbeli összetevői szétválaszthatatlanul egybefonódnak, ezért kommunikációja bármelyik aspektusból szenved kudarcot, a gyerek megszegyenülésként éli át, s tudjuk, „nincs még egy érzés, amely annyira következetesen rejtőzködést vált ki, mint a szégyen”. Hozzájárul ehhez, hogy a felnőttek az esetek zömében valóban nem bátorítják a gyerek ilyen „éretlen” próbálkozásait. Gyakran ösztönösen tematizálják a beszélgetést, lehetőleg elkerülve a „metafizikát”. Igen kifinomult példáját láthatjuk a gyermekfilozófia egyik ismert művelője, Gareth B. Matthews úttörőnek számító *Filozófia és a kisgyermek* című könyvében. Itt érdekes adalékokat kapunk a gyermekek filozófiai gondolkodásmódjának leírásához, ám nem csupán ahhoz, amit a szerző szándéka szerint bemutat. Ami tapasztalatot leír Matthews, ott a gyerekekkel folytatott beszélgetések többségében vagy a felnőtt kezdeményezi a beszélgetést, értsd: kérdez a gyerektől és értelmezi a válaszát, vagy a gyerek kérdéssel fordul ugyan a felnőtthez, de annak válasza nem igazán elégíti ki, némi csalódással tölti el a kérdezőt. Egyik ilyen példájában saját nyolcéves fiáról ír, akit éppen ágyba dugott, amikor az megkérdezte: „Apa, miért nem látok kettősen, ha két szemem van, és mindegyikkel külön-külön is látok?” Az apa kérdéssel felel: azon nem csodálkozik-e a gyerek, hogy nem hallunk kettősen (í-így ke-ettő-tő-se-sen), pedig fülünk is kettő van. A fiú először komolyan elgondolkodik, aztán fölfogja, hogy csak egy újabb problémát kapott, pedig még a régit sem oldotta meg, és előbb ezen akar gondolkodni. Apja érzékeli ugyan



a fiú elégedetlenségét, de úgy értelmezi, hogy a gyerek még nem eléggé érett ahhoz, hogy problémáját (amely egyszerre optikai, neurofiziológiai, pszichológiai és filozófiai), *fizikainak* értelmezze.<sup>35</sup> Pedig – tehetnénk hozzá – könnyen lehet, hogy a fiú éppen azt feszegette, ami a legtöbb gyereket foglalkoztatni szokta: hogy vajon melyik szemünkkel látjuk az *igazi* valóságot? Hiszen a két szemünk nem ugyanolyan színben adja vissza a látványt. Azt pedig, hogy apja az ő metafizikai kérdésének a fizika irányába terelésével próbálkozott, a gyereket nem érintette jól, talán szégyenkezett is a helyzet miatt. És ekkor akaratlanul is újra csak eszünkbe juthatnak Russell már idézett szavai: „Komolyabb gondolataimat ritkán osztottam meg másokkal, s ha egyszer-másszor mégis megtettem, meg is bántam”.

Klasszikus munkájában Philippe Ariès rámutatott, hogy vannak korok, amelyekből egyáltalán semmiféle információ nem maradt arról, hogy milyen is lehetett akkor gyermeknek lenni. Ilyen a középkor is, amelynek művészete egészen a 12. századig nem ismerte a gyermekábrázolást, legalábbis nem látjuk nyomát sem a képzőművészeti, sem az irodalmi alkotásokban. Az evangéliumi jeleneteket ábrázoló miniatúrák tanúsága szerint mai látásmódunk szerint egészen torz módon, a felnőtt férfi kicsinyített másaként jeleníteték meg a kisdedeket. Az eposzokban szereplő csodás gyermekek pedig a felnőtt lovagok vitézségével és testi erejével bírnak. „... nehezen hihető – mondja Ariès –, hogy ennek a művészek hiányos tudása vagy ügyetlensége volt az oka. Inkább arra kell gondolnunk, hogy világukban *nem volt hely a gyermekek számára*. [...] Olyan világ ez, ahol a gyermekség ismeretlen. [...] Mindez kétségtelenül azt jelzi, hogy a 10–11. század embereit nemcsak hogy nem foglalkoztatta vagy érdekelte a gyermekkor ábrázolása, de a kérdés fel sem merült a számukra. Ez arra is következtetni enged, hogy a való életben – és nemcsak annak esztétikai áttételében – a gyermekkor átmeneti, gyorsan elmúló időszak volt, melynek még az emléke sem volt tartós.”<sup>36</sup>

35 Gareth B. Matthews: *Philosophy & the Young Child*. Harvard UP 1980, 8.

36 Ariès: *Gyermek, család, halál. Tanulmányok*. Gondolat, Budapest 1987, 35–37.

Ennek társadalmi-demográfiai magyarázatára itt és most nem térünk ki.

„A gyermekkor története rémálom, amelyből csak mostanában kezdünk felébredni” – teszi hozzá Lloyd deMause, az összehasonlító gyermekkortörténet-kutatás kezdeményezője,<sup>37</sup> akinek egyik fő tétele szerint: „Mivel a lelki szerkezetnek nemzedékről nemzedékre a gyermekkor szűk tölcserén kell áthaladnia, a társadalom gyermeknevelési szokásai nem csupán egy tételt jelentenek a kulturális jellegzetességek listáján. Ezek ugyanis minden más kulturális elem átvitelének és fejlődésének előfeltételei, és jelentős mértékben meghatározzák mindazt, ami a történelem bármely más területén megvalósítható. A gyermekkor sajátos tapasztalatai kellenek ahhoz, hogy a kultúra bizonyos elemei megőrződjenek, és ha ezek a tapasztalatok nem fordulnak elő, akkor az adott jellegzetesség is eltűnik.”<sup>38</sup>

## Conținut

### De ce nu își aduc aminte filosofii de „marile întrebări” ale propriei copilării?

*Cuvinte-cheie: filosofie pentru copii, etică, educație, fantezia copiilor, frică, pedagogie, pedologie, psihologie, psihoanaliză, secret*

Scopul principal al programului PFC inițiat de Matthew Lipman este de a ne arăta cum se poate vorbi cu copiii despre teme filosofice, în concordanță cu vârsta și mentalitatea lor, precum și despre maniera în care le poate fi dezvoltată creativitatea, suveranitatea și spiritul de toleranță reciprocă.

O mai bună pătrundere a modului în care putem filozofa cu copiii ne îndeamnă să reevaluăm imaginea consacrată a „Copilului” în ochii noștri, alături de ce anume înseamnă filosofia ca activitate intelectuală specifică.

Dacă ne raportăm la istoria filosofiei, întâlnim surprinzător de puține repere. Copilul ca ființă cugetătoare nu este nicidecum una dintre temele consacrate ale filosofiei occidentale. Marii filosofi vorbesc foarte rar de „marile întrebări” ivite în mod spontan în copilăria lor timpurie sau despre „teoriile” naive formulate pe seama propriilor experiențe metafizice.

37 Lloyd deMause: A gyermekkor története. In: Vajda Zs.–Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Kiadó, Budapest 1998, 13.

38 Lloyd deMaus: i. m. 15.

În prelegerea mea voi aduce argumente în favoarea tezei în virtutea căreia dificultățile ivite în urma recunoașterii înclinației spontane, naive – și nu dobândite prin învățare – a copilului către filozofare, prezintă o asemănare semnificativă cu descoperirea de către primii psihanalisti a sexualității infantile. În ambele cazuri este vorba de un fenomen, a cărui manifestare intră sub incidența unei reprimări culturale survenite încă din fragedă copilărie. Prin analiza unor cazuri concrete voi încerca să scot în evidență asemănările de fond existente între mecanismele de reprimare practicate în cultura noastră la ora actuală.

### Abstract

#### **Why Do Adult Philosophers Forget the 'Big Questions' Arisen from Their Own Early Childhood?**

*Keywords: philosophy for children, ethics, fantasy of children, fear, education, pedagogy, pedology, psychology, psychoanalysis, secret*

The main methodological endeavors of PFC program – initiated by Matthew Lipman in the sixties – to deal with questions like how to talk with children about philosophical topics, on the level adequate to their young age and mentality, how to develop their creativity, sovereignty and tolerance.

However, a deeper understanding of the concept of doing philosophical conversations with children required a revision both of the traditional picture of “the Child”, and “the philosophizing” as a very special kind of intellectual activity and attitude. Because *doing* philosophy is not only a sort of reasoning or problem solving activity, rather a very personal problem *setting* or sometimes a problem vanishing one.

My problem is: we can't find almost any clue for starting to explore this field.

Surprisingly, the greatest philosophers seem to have any recollections at all concerning their genuine “metaphysical questions” or “theories” from their own childhood. The little child as a thinking person isn't a part of the traditional concepts of the western philosophy. There is only a few words on children's' thinking, if there is at all.

So there are some significant similarities between the revelation of children's' sexuality discovered by the early psychoanalytic movement and the recent situation, when we try to explore children's' natural inclination for asking 'metaphysical questions'.

We just started to conceive of the possibility of a genuine (i.e. non-learned) 'philosophizing' activity in the early childhood. The revealing

process of this spontaneous and mostly hidden phenomenon is not easy, because almost all kinds of its manifestation suffer an early repression in our culture.

**Békés Vera** az MTA Filozófiai Intézetének (Budapest) tudományos főmunkatársa és az egri Eszterházy Károly Tanárképző Főiskolán tanít. Ugyanakkor az ELTE Társadalomtudományi Szakkollégiumának tanára, a Magyar Filozófiai Társaságnak, a Polányi Mihály Szabadelvű Filozófiai Társaság vezetőségének, a *POLANYIANA* című folyóirat szerkesztőbizottságának, valamint a Magyar és Közép-Európai Whitehead Egyesületnek tagja. Főbb kutatási területek: tudományfilozófia, nyelvfilozófia, episztemológia, PFC, összehasonlító tudománytörténet. Legfontosabb publikációk:

A Polányi család és a pszichoanalízis. In: Erős Ferenc – Lénárd Kata – Bókay Antal (szerk.): *Typus Budapestiensis*. Tanulmányok a pszichoanalízis budapesti iskolájának történetéről és hatásáról. Thalassa Alapítvány, Budapest 2008, 15–52.

Az etnográfiai esetleírástól az episztemológiai kulcspéldázattig – és vissza. *Világosság* XLVIII. 2008/11–12., 145–157. <http://www.vilagosság.hu/pdf/20080110123815.pdf>

Hálózat és (potenciális) térélmény. *Café Babel Budapest* – 55. *KÖZÉP* 45–54.

A poszt-kritikai tudásezsmény és az 'elég-jó' könyvtár. In: Nyíri Kristóf – Palló Gábor (szerk.): *Túl az iskolafilozófián – a 21. század bölcséleti élménye*. Áron kiadó, Budapest 2005, 226–241. <http://www.phil-inst.hu/intkotet/26bekes.pdf>

'Tankönyv-tudomány' – A tudományos tudás rituális dimenziói. In: Fehér Márta – Békés Vera (szerk.): *Tudásszociológiai szöveggyűjtemény*. Typotex kiadó, Budapest 2005, 279–307.

Amikor a XVII. század elején Isten matematikus lett – Koestler tudományképe. *Polanyiana* Vol. 14. (2005) No. 1–2. 84–92.

[http://www.polanyi.bme.hu/Pol/POLANYIANA\\_V14\\_2005.pdf](http://www.polanyi.bme.hu/Pol/POLANYIANA_V14_2005.pdf)

A 'konstruktív pesszimizmus' forrásvidéke. A magyar tudományos műhelyek 'utolsó polihisztorai' és 'titkos klasszikusai' a 20. század első felében. In: Békés Vera (szerk.): *A kreativitás mintázatai*. Áron Kiadó, Budapest 2004. 130–177.

[http://zeus.phil-inst.hu/receptio/htm/3/306\\_belso.htm](http://zeus.phil-inst.hu/receptio/htm/3/306_belso.htm)

Az újdonság jelei – a tudományos döntések természete. *Polanyiana*, Budapest Vol. 11. No. 1–2. 2002. 143–166.

[http://www.polanyi.bme.hu/polanyianak/2002-10-ujdonsag\\_jelei.pdf](http://www.polanyi.bme.hu/polanyianak/2002-10-ujdonsag_jelei.pdf)

MIÉRT NEM EMLÉKEZNEK A FILOZÓFUSOK...

„Nyájszellem” vagy „együttes élmény”? Társaslélektani fogalmak a paradigma által vezérelt tudományos közösségek dinamikájának leírásában. *Magyar Filozófiai Szemle* 2000/4–6.; 253–270. <http://epa.oszk.hu/00100/00186/00007/bekes0046.html>

*A hiányzó paradigma*. Latin Betűk Kiadó, Debrecen 1997

## Gyermekfilozófiai mozaikok

*Kulcsszavak: gyermekfilozófia, etika, morál, nevelés, Európa, kompetenciaalapú oktatás, egyetemesség és egyediség, integráció, tudásuniverzum, inspiráció, unikális tudáskészség, kritikai gondolkodás, dialógus, beszélgetés, problémamegoldás, konszenzus, autorefleksivitás, tudatosság, értékelő attitűd*

*...amit már sokan a szememre vetettek – hogy másokat ugyan kérdezgetek, de magam mit sem válaszolok semmire sem, minthogy semmiféle bölcsesség nem szorult belém –, méltán vetették szememre. Azok közül viszont, akik velem társalognak, némelyek kezdetben nagyon is tudatlanoknak látszanak ugyan, de ha tovább tart a társalgásunk, mindazok, akiknek az isten éppen megadja, csodálatos gyarapodást érnek el, ahogyan ezt ők maguk is meg a többiek is látják. Világos az is, hogy ezek sohasem éntőlem tanultak valamit, hanem ők maguk találtak önmagukban és hoztak felszínre sok minden szépet.*

Theaitetosz 150. c, d

### A gyermekfilozófia aktualitása

Negyven esztendeje született az a program, a Philosophy for Children (PFC), amiről ma is azt gondoljuk, hogy érdemes belőle meríteni.

Az elmúlt évtizedek alapvető változásokat hoztak a mindennapi életben, a gyerekek életében is. Egy meghatározó változás például, hogy a kisiskolások mobiltelefonon, interneten tartanak kapcsolatot családjukkal, barátaikkal, információik egyre nagyobb részét a világhálóról szerzik. Az új kommunikációs technológia a gyorsan

változó, képekben is megjelenő, hálózatos jellegű, virtuális forrásbázisú tájékozódáshoz, kapcsolattartáshoz vezetett.

A 21. században a családok, a közösségi terek és kapcsolatok, a foglalkozások is alapvetően megváltoztak. A tanulás nem ér véget az első nyolc, tíz, tizenkét iskolaévvvel. A gyermek- és a felnőttkor közötti átmenet időszaka egyre hosszabb ideig tart. A világeseményekről ma egyidejű információink vannak, a tájékozódás lehetőségeivel azonban nem jár együtt az eligazodás képessége.

A sok különbség mellett hasonlóságot is vélünk felfedezni a negyven év előtti időszak és a jelen problémái között: a világ kaotikusságának és igazságtalanságainak megéléséből – az önálló tájékozódásnak akkor lehetősége és képessége, ma főként képessége hiányából – eredeztethető bizonytalanság, befolyásolhatóság ma is jellemző, mint egykor.

A hetvenes évek és az új évezred második évtizede közötti sok lényeges különbség mellett is fennálló hasonlóságok indokolják, hogy a gyermekfilozófiát többen ma is aktuálisnak gondoljuk, mert megoldást keres az önálló tájékozódás, a kritikai gondolkodás kialakítására.

Az új évezredre készülődő Európa kísérletet tett a problémák diagnosztizálására, hogy az oktatás lépést tudjon tartani a társadalmi igényekkel. A *Delors-jelentés*<sup>1</sup> ennek a törekvésnek a legismertebb dokumentuma. A jelentés egyebek közt felhívta a figyelmet számos olyan feszültségre, amelyek máig kihívást jelentenek az oktatásügyben. A „egyetemesség és egyediség” (integráció egy közös tudásuniverzumba versus inspiráció az unikális tudáskészlet formálására), „hagyomány és modernség”, „az ismeretek rendkívül gyors bővülése és az ember befogadóképessége” (hagyományok által szervezett, igazságigényű, explikálható tudás a világról versus implicit, aktuális, procedurális tudás), „szellemi és anyagi értékek” (szolidaritás versus versengés) – íme néhány az oktatásügy meghatározó feszültségei közül.

1 *Oktatás – rejtett kincs. Delors-jelentés a 21. századi oktatásról.* A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó – Magyar Unesco Bizottság, Budapest 1997.

Az iskolák is sokat változtak a Lipman-program indulása óta. A hatvanas évek végétől általánossá vált a hagyományos iskoláztatás alapjainak megkérdőjelezése, válaszként az iskolák egyre nagyobb készséggel alkalmaztak innovatív módszereket, „alternatív” alapvetésű rendszereket, 2006 óta pedig nincs pedagógiai útmutatás Európában, amely ne nyomatékositaná a „kompetenciaalapú” oktatás szükségességét a 3L jegyében.<sup>2</sup>

Az oktatásügy számára iránymutatóként kínáltak a múlt század végi pedagógiai alapvetések: például a konstruktivizmus „életrealizációt szolgáló”, „adaptív” kategóriákat alkalmazó elméletei<sup>3</sup> vagy a kultúra hagyományozott tudáskészletét értelmezések forrásaként meghatározó kommunikatív konszenzuseresés elmélete,<sup>4</sup> hogy csak a legbefolyásosabbakat említsük. Az egymással polemikus viszonyban álló elméletekből a tanítás-tanulás jellegét illető rivális útmutatások ágaznak ki.

A közelmúlt fejleményei azt látszanak igazolni, hogy a közoktatás általános gyakorlatában azok az innovációk kaptak egyre növekvő jelentőséget, amelyek az iskoláztatás hagyományos elvárásai és az új követelmények közötti hídként, a rivális elméletek egyikével sem látványosan szembeforduló módon képesek működni. Ezek közé sorolható a *gyermekfilozófia* is. *Ezért is látjuk indokoltnak, hogy a gyerekek gondolkodásának önállóságát fejlesztő módszerek között szorgalmazzuk terjesztését.*

Az alapító, Matthew Lipman professzor 1970-ben próbálta ki sikerre vitt programjának első elemét, amikor a közoktatás – minden belső problémája ellenére – az AEÁ-ban is meglehetősen idegenkedéssel fogadta a „gyermekekkel való filozofálást” mint lehetséges megoldást bizonyos nehézségek kiküszöbölésére. A meggyőző eredmények – jóllehet a kétségeket nem egy csapásra

2 A kulcskompetenciák meghatározásáról l. pl.: *Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, 2006/962/EC* <http://europa.eu/legislationsummaries/education>

3 A radikális konstruktivizmusról l. pl.: Glaserfeld, E. v. *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997.

4 A kommunikatív cselekvés elméletéről l. pl.: Habermas, Jürgen: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1981.



oszlatták el – az alapítót arra ösztönözték, hogy munkatársaival folytassa a szókratészi módszerre épülő gyermekfilozófiai programok kidolgozását. Lipman a Columbiát elhagyva a Montclair Állami Egyetemen intézetet hozott létre, majd – miután világszerte gyorsan felfigyeltek a kezdeményezésre, és a program diadalútjára indult – sor került a közel félszáz ország munkálatait koordináló, segítő nemzetközi gyermekfilozófiai szervezet megalapítására is.<sup>5</sup>

Lipman és a PFC program munkatársai gyerekekről szóló történeteket írtak, olyanokat, amelyekben filozófiai problémák rejtőznek, így született meg egy egész „epikus maieutika-folyam”. A szövegek alapján kezdeményezett foglalkozások a gyerekközösségek mindennapi problémáit a logika, az etika, a filozófiai hermeneutika eljárásainak alkalmazásával elemzik, anélkül, hogy a gyerekek filozófiai fogalmakat, tételeket tanulnának, azaz a gondolati munka erőfeszítéseit nem nehezíti a speciális nyelvezet és a források hivatkozása. A történeteket korcsoportok, illetve problémátípusok szerint szerkesztették kötetekbe. Minden olvasókönyvhöz egy-egy tanári kézikönyv tartozik, ezek a szövegben rejlő filozófiai problémák megvilágításához, kreatív, játékos feldolgozásához nyújtanak segítséget.<sup>6</sup>

5 Az első intézet az Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

A nemzetközi szervezet: az International Council for Philosophical Inquiry with Children– IAPC.

6

<b>Olvasókönyvek</b>	<b>Kézikönyvek</b>
Elife	Getting Our Thoughts Together
Kio and Gus	Wondering at the Word
Pixie	Looking for Meaning
Harry Stottelmeier's Discovery	Philosophical Inquiry
Lisa	Ethical Inquiry
Suki	Writing: How and Why
Mark	Social Inquiry

Az elméleti alapvetésről, a tapasztalatok bemutatásáról, elemzéséről számos forrásmű alapján lehet tájékozódni, amelyek között nincs feltétlenül egyetértés például az előzményeket illetően sem. Maga Lipman szellemi elődei között tartja számon a *kritikai gondolkodást* az iskolai munkában szorgalmazó pedagógusokat; Dewey és Piaget írásaira is előzményként hivatkozik, jóllehet bíráló megjegyzéseket is tesz a nagy elődök elméleteihez. Piaget koncepciójához például hozzáfűzi: nem helyes azt állítani, hogy a kisgyermek nem tudnak megbirkózni absztrakciókkal, helyesebb azt mondani, hogy a gyerekek nem akarnak olyan szókészletet használni, ami száraz és nehézkes. *A jó, a rossz, a jog, a tisztességes, a boldog* például absztrakt szavak, mégis használják a kisgyermek is, és egy történetbe ágyazott összefüggéseiket képesek egymással megvitatni.<sup>7</sup>

### Gyermekfilozófia az iskolában

Általános elvárás szerint az iskola arra hivatott, hogy az ott folyó tevékenységek eredményeképpen a gyerekek későbbi életük során a változó körülményekhez alkalmazkodva társas kapcsolataikat harmonikusan tudják építeni, önállóan is helyt tudjanak állni, követni tudják a saját elkötelezettségeiknek megfelelő értékeket, találjanak utat egyéni boldogulásukhoz anélkül, hogy tartós, súlyos konfliktusba kerülnének környezetükkel vagy önmagukkal.

A 20. század kezdetétől születtek sorra a gyerekek képességeinek fejlesztését célzó pedagógiai elméletek, amelyek az előírt szabályok megtanításával, betartásával és a tananyag reprodukciójával szemben a képességfejlesztést tartják a nevelés elsődleges céljának. Az „alternatív” pedagógiák a hagyományos iskoláztatás belső gondjainak szaporodásával párhuzamosan egyre szélesebb körben terjedtek el. A nagy hatásúak közül említhető például a század első felének antropológiai indíttatású „nevelésművészete”,<sup>8</sup> a későbbi

7 A PFC történetéről, szerepéről, forrásairól l. pl.: Saeed Naji interjúja Matthew Lipmannal 2003-ban. [www.buf.no/en/read/txt/index.php](http://www.buf.no/en/read/txt/index.php)

8 L. pl.: Steiner, Rudolf: *Nevelésművészet*. Génusz, Budapest 2007.

kooperatív tanulás,<sup>9</sup> a személyközpontú<sup>10</sup> iskola, amely elméletek hívei és követői létrehozták saját oktatási intézményeik rendszerét, de természetesen hatásukkal gazdagították a „hagyományos” iskolát is.

A gyermekfilozófia-program a képességfejlesztés célját illetően az alternatívok sorába illik, de nem követel radikális szakítást a huszadik század második felének „mainstream” iskoláztatásával szemben, adaptációi nem követelik a teljes PFC szisztematikus felépítését, jóllehet az eredeti Lipman-program a foglalkozásoknak évtizeden átívelő, teljes rendszerét alakította ki, a hozzá tartozó logikai, lélektani, filozófiai megalapozottságú tankönyv- és kézikönyvsorozattal, valamint az ezekkel összhangban álló tanári felkészítő programokkal.

A gyermekfilozófiát a pszichológiai indíttatású önismereti, önnevelő, társas fejlesztő tevékenységektől megkülönbözteti, hogy a legszemélyesebb probléma is mindig a szöveg hőseinek kontextusában, *közvetítetten*, azaz egy szereplő problémájaként merül fel. A beszélgető gyerekek nem tárják fel közvetlenül személyes életmozzanataikat, ami miatt esetleg utóbb megszügyenültnek érezhetnék magukat, mégis kereshetik saját válaszaikat az őket foglalkoztató kérdésekre.

A művészi invencióra, emocionális emelkedettségre építő programoktól a gyermekfilozófia eltér alapvető indíttatását tekintve: ezekben a beszélgetésekben az intellektuális erőfeszítés játssza az uralkodó szerepet, jóllehet az érzelmek és a kreatív viszonyulások is hozzájárulnak a közös tevékenység sikeréhez. A reflexió azonban az ilyen jellegű megnyilatkozásokra is kiterjed.

A szókratikus dialógusok segítenek összekapcsolni absztrakt állításokat sajátos élethelyzetekkel. Szókratész beszélgetőtársaival együtt keresi a problémák helyes megfogalmazását, lehetséges

9 L. pl.: Kagan, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest 2007.

10 A magyar nyelven megjelentek közül legismertebbek a Fisher-kötetek, amelyekre az RWCT kreatív írás-olvasás tanítási módszer épül. Ezek: Fisher, Robert: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal*, Fisher, Robert: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel*, Fisher, Robert: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest 2000.

megoldásait. A tanítványok, beszélgetőtársak sokszor bonyolód-  
nak ellentmondásokba, közreműködésük azonban nélkülözhetet-  
len a problémák megvilágításának folyamatában. Szókratész nem  
oldja meg a problémákat. Összegezi, mely gondolatok bizonyultak  
ellentmondásosnak egy-egy helyzet kontextusában a közös gon-  
dolkodás során. Az összegzés, a különböző álláspontok reflexiója  
egy-egy beszélgetést ugyan lezár, de a felvetett problémát nyitva  
hagyja, annak továbbgondolására ösztönöz.

Ha körvonalazni próbáljuk a gyermekfilozófia specifikumait,  
javasolom, hogy azokat a képességfejlesztő programokat tekintsük  
a eredeti szándékkal összhangban álló filozófiai beszélgetéseknek,  
amelyeknek jellemzői:

1. Gyerekcsoport (osztály) tagjainak közvetlen, személyes be-  
szélgetése közös élmény, az eredeti program könyveinek struk-  
turált részlete (vagy más olvasott történet, film, esetenként zene,  
festmény) alapján. A szöveg, a mű filozófiai problémák meglátását  
inspirálja, alkalom és motiváció arra, hogy a gyerekek érdeklődését  
felkeltő kérdéseket összegyűjtsék, közösen megbeszéljék. A szöveg  
itt tehát nem középpontja, hanem alapja a beszélgetésnek, amitől  
egyenesen kívánatos elszakadni: egyrészt általános problémák fel-  
vetése, másrészt analóg, konkrét, mindennapi helyzetek, történések,  
jelenségek elbeszélése irányába. A beszélgetés tehát a szövegből  
eredeztethető általános kérdések és a mindennapi élet jelenségei  
közötti folytonos mozgásban zajlik, a szókratikus dialógus módján.

2. A felmerült filozófiai problémákat egy-egy beszélgetés vagy  
akár foglalkozássorozat számos konkrét helyzettel összekapcsol-  
va sokoldalúan elemzi. Ahogyan azonban Platón Prótagorasz-  
dialógusa sem zárul a „tanítható-e az erény?” kérdés megvá-  
laszolásával, úgy a filozófiai kérdések többsége sem zárható le  
egyetemesen elfogadott, argumentált tézis kimondásával. *A problé-  
mák konszenzusos megoldása nem feladata a beszélgetésnek. Vizsgálatuk  
azonban segít az önálló álláspont megfontolt kialakításában.* Ez az egyik  
legvitatottabb jellemzője a programnak: ha nincs közösen elfo-  
gadott megoldás, mire szolgált a sok beszéd? A kételkedők sem  
vitatják, hogy a gondolkodás önállóságára kell nevelni. Az alapvető  
életkérdésekben önálló álláspontot követni azonban csak hosszú

folyamat eredményeként lehet. A gyermekfilozófia-foglalkozás gyakoroltatja a konkrét élethelyzetekben rejlő problémák felismerését, elemzését, ösztönzi azok átgondolt, önálló megoldását.

Az ilyen elvek szerint folyó beszélgetéseket sokan azért látják veszélyesnek, mert azt gondolják, elbizonytalanítja a gyerekeket, ami különösen aggályos lehet az erkölcsi értékek terén. A problémák kizárólagos megoldásának deklarálása idegen a gyermekfilozófiától, de a tévedések ellentmondásosságára rávezetni a dialógus résztvevőit Szókratész bevett módszere.<sup>11</sup>

3. Az alapító és munkatársai a gyerekek csoportját „vizsgálódó, kérdező közösségként”<sup>12</sup> jellemzik. A gyermekfilozófia olyan közösségi foglalkozás, amelyben az egyes résztvevők személyes véleményüket képviselik, de nem versengve, hanem egymással kooperálva vizsgálódnak. A filozófiai beszélgetések pontos nyelvhasználatra, árnyalt értelmezésre szoktatnak, a logikai korrektséget és a csillámló költői jelentésárnyalatokat sem tévesztve szem elől. A beszélgetések résztvevői folyamatosan törekszenek az egymás megszólalásai iránti figyelemre, megértésre és saját gondolataik érthető közlésére. A foglalkozások az eltérő vélemények tiszteletben tartásával a toleráns magatartás fejlesztését szolgálják. Az álláspontok tisztázásával, a magyarázatok keresésével, a folyamatos reflexióval, önértékeléssel olyan közös munkára szoktatnak, mely a kritikai gondolkodás, a megalapozott döntések és az önkorrekció fejlesztéséhez elengedhetetlen.

4. A problémák keresése nem haladhat előre meghatározott úton. A gyermekfilozófiai foglalkozás tervezése során a tanár felkészül a szerinte várható kérdésekre. Áttekinti a szövegben szerinte rejlő filozófiai problémák filozófiatörténetből ismert bölcséleti elemzéseit, hogy a különböző álláspontok argumentációinak körében ő maga jól eligazodjék, de nem tanítja meg ezeket az elméleteket,

11 A gyermekfilozófia a humánumentrikus etikát sértő gondolkodás és viselkedés elutasítását vállalja, de nem követeli a filozófiai problémák egyféle megoldását, nem követel a helyes utakat illetően egyetértést. L. erről Demeter K.: Quo vadis? In: *Gyermekfilozófia* III. Krónika Nova, 1999, 113-tól.

12 Sharp, Ann Margaret: *What is a 'Community of Inquiry'?* c. írásának fordítása a kérdező közösségekről részletes képet ad. In: *Gyermekfilozófia szöveggyűjtemény* I., Korona Nova, Budapest 1997.

mert a foglalkozásoknak ez nem feladata. Felkészülése során készenlétbe helyez a szövegből előreláthatóan kibomló problémákhoz kötődő feladatokat, játékokat, történeteket, de nem ragaszkodhat eredeti elképzeléseihez, ha a gyerekek érdeklődése más irányba fordul, így fontos, hogy filozófiai ismereteit képes legyen mindig az adott helyzetnek megfelelően alkalmazni.

*A foglalkozásért felelős tanár a csoport tagjaként vesz részt a közös munkában.*<sup>13</sup> A gyerekek érdeklődésének megfelelően ágazó beszélgetést nem vezet előre megszabott cél felé. A pedagógus gondoskodik a kölcsönös megértésről, az álláspontok tisztázásáról, kérdéseivel megvilágítja a tévutakat, megmutatja a felmerült vélemények közös és eltérő jegyeit.

5. A beszélgetéshez  *kreatív gyakorlatok* társulnak a gyerekek életkorától, a szövegtől, a körülményektől függően: ábrázolás, szituációs játék, szóbeli vagy írásos szövegalkotás is lehet a résztvevők feladata.

### A kérdező közösség munkájának folyamata

A pedagógus, ismerve a gyerekek érdeklődését, problémaérzékenységét, megfelelően választott szöveget (filmet, egyéb művet) készít elő, aminek nehézsége, terjedelme lehetővé teszi, hogy könnyen megbirkózzanak a felvezetés megértésével. A várhatóan felmerülő problémák filozófiai elemzéseit előre átgondolja, feladatokat, játékokat tervez, noha tisztában van vele, hogy a beszélgetés más irányt is vehet, mint amit előre feltételezett.

1. A foglalkozás sajátos, egyéb tanóráktól eltérő jellegét, a felkészülést arra, hogy érett közösség egyenrangú tagjaként nyilatkozzanak meg, az egymásra figyelő gyerekek, a körbeállított székek jelzik, ezek egyikén ül a tanár is. Így jól látják és hallják, figyelemmel kísérhetik egymást. A kívánt hangulat megteremtését a jól megválasztott zene, játék, esetleg a képzelőerőt mozgósító csendes gyakorlat szolgálhatja.

13 Hasonló a tanár szerepe, mint ahogyan Carl Rogers – a személyközpontú pedagógia elveinek kidolgozójaként nálunk is jól ismert amerikai pszichológus – a *P.E.T.* című könyvében leírja a tanári magatartás nem direktív, interaktív módját.

2. A problémakeresés alapjául választott mű megismerése után a pedagógus a gyerekeket arra kéri, hogy olyan kérdéseket fogalmazzanak meg, amelyekre szívesen keresnének választ, mert úgy látják, megfontolást igényelnek, fontosak, érdekesek.

3. Sokan, régóta hangoztatják, hogy a kíváncsiság az a diszpozíció, amely a filozófusokat és gyermekeket egyaránt jellemzi, a tapasztalatok is azt bizonyítják, hogy a jól választott szövegekből a gyerekek sok kérdést bontanak ki. A kérdéseket elhangzásuk sorrendjében táblára írják. A tanár és a gyerekek is visszakérdezhetnek, hogy a kérdező problémájának értelmét tisztázzák. A csoport közösen, szavazással dönt a megbeszélések sorrendjéről. Ennek megvalósítása is nehéz feladat, hiszen a gyerekek egymás közti viszonyának és a tanár tekintélyének is a lehető legkisebb szerepet kell kapnia a folyamatban. Az eljárást mégis érdemes türelmesen végigvinni, mert ez az egymást tiszteletben tartó magatartás gyakorlásának módja. A megbeszélés sorrendjének meghatározása után következik az elemzés.

4. A kérdések értelmezése során a rokon kérdéseket összekapcsolják, egyéb kérdések felvételére is javaslatot tesznek. A megbeszélés egyéni vagy csoportmunkával is történhet. Az analóg helyzetek felidézése, a mű és a mindennapi élet történéseinek összekapcsolása a helyzetek értelmezésének és értékelésének célravezető módja. Ha a kérdések megválaszolása során a gyerekek analógiákat keresnek, sokoldalúan megvilágítják a problémákat, így ráébredhetnek a műalkotások nyelvének többértelműségére is. Az első iskolaévekben Lipman programja a hasonlóságok és különbségek felfedezésére, az analógiás érvelés gyakorlására helyezi a súlyt. A kisiskolások számára írt könyvének tanári kézikönyvében arra világít rá, hogy analógiák keresésével, értelmezésével, összehasonlításokkal és a kifejezések többféle értelemben való használatával sokoldalúan fejleszthető a gyerekek gondolkodása. „Azért okos előkészítő lépés megértetni a gyerekekkel a többértelműséget, mert ezzel a szójátékok és a mindennapi élet

kétértelmű kifejezéseinek megértésén túl az irodalom gazdag utalásrendszerére [...] is felkészítjük őket.”<sup>14</sup>

Ha a gondolkodás következetességének vizsgálatában a tanár segíteni törekszik, Lipman javaslata szerint helyes, ha alkalmazkodik a gyerek holisztikus, intuitív gondolkodásmódjához. „Feltételezésünk szerint a nyolc-kilenc éves gyerekek esetében hasznosabb, ha azt kérdezzük tőlük, hogy vajon a dialógus egy bizonyos része a jó vagy a hibás érvelést példázza-e, mint megkérni őket, hogy szabályokat tanuljanak, és azután azonosítsák azokat a talált logikai szabályszegésekkel... Indokolt, hogy a gyermekeket érzékennyé tegyük arra, hogy észrevegyék, megérezzék, ha valami illogikus, és hozzászoktassuk őket ahhoz, hogy olyan technikákat keressenek, amelyekkel az alkalmasságra, a viszonyokra és az analógiák helyességére kérdezhetnek. A későbbiekben majd megtanulhatják a hibás érvelés kipuhatólásának több formális módját is.”<sup>15</sup>

5. A programban folyamatosan jelen van az autorefektivitás: tudatosság és értékelő attitűd a saját munkával szemben, az önreflexió és önkorrekción, amire a tanár önmaga megnyilatkozásainak vizsgálatával példát ad, a gyerekeket pedig ösztönzi arra, hogy ellenőrizzék önmagukat: következetesen, világosan fejtették-e ki gondolataikat, figyelték-e, elfogadják-e társaik érveit, kellő tiszteletben tartották-e társaikat, minden felmerülő problémára kitértek-e. A minden megnyilatkozást értékesnek tekintő tanári magatartás ösztönzi és bátorítja a gyerekeket, meggyőzi őket arról, hogy képesek színvonalas munkára, érdemes gondolkodniuk. Dicséretekkel, hangsúlyok kiemelésével a pedagógus ösztönözheti, hogy minden gyerek – a reprodukív, vagy teleologikus-problémamegoldó feladatokban kevésbé jeleskedő is – bátran vállalhassa a megnyilatkozást, és így erősödjék önbizalma.

6. A problémák elemzéséhez társulhat dramatizálás: helyzetek, történetek megjelenítése – esetleg több változatban is –, önálló feladat lehet rövid történetek alkotása, leírása, szereplők, jelene-

14 Lipman: *Looking for Meaning*, kézikönyv a kisiskolásoknak írt *Pixi* című olvasókönyv feldolgozásához.

15 Uo.



tek ábrázolása. Alkotó jellegű feladat lehet történetekhez képek, versek, zenerészletek társítása s a társítás indoklása.

A külső szemlélőkben, sőt sokszor a gyerekekben is újra és újra felmerül, hogy a problémákat a beszélgetés végeztével sem lehet megoldottnak tekinteni. A foglalkozások mégis többnyire elégedettséggel töltik el a résztvevőket, mert a gyermekfilozófia a megértésre törekvő gondolkodás közös élményét nyújtja.

A pedagógus feladata a foglalkozásokon a csoport egyenrangú tagjává válni, gondosan tervezni, felkészülni az egyes, lehetséges problémákhoz kapcsolható játékokra, de a gyerekek kérdései nyomán gyakran a tervezett ösvényektől messze ágazó utakat kell bejárnia, s legfeljebb kérdéseivel tereli a szertekalandozó gondolatokat egy-egy irányba. A tanári munka segítője a pedagógus önellenőrzése.

### Gyermekfilozófiai gyakorlatok

Az évtizedek során a gyermekfilozófia a különböző országokban szerteágazó irányokban haladt tovább, különféle változatai formálódnak. A program kezdetektől szervesen kapcsolódik a filozófiai és a pedagógiai hagyományokhoz, a képességfejlesztés változatos, alternatív módszereihez, sajátos jellemzői mégis megkülönböztetik a hasonló célú, nem kevésbé hatékony és rokonszenves módszerektől.

Az 1990-es évek elején Magyarországon a nyitott gondolkodást, a demokráciára való felkészítést célzó programok egyikeként indult útjára a Soros Alapítvány támogatásával a gyermekfilozófia. Könyvek, fordítások jelentek meg, tanártovábbképzéseken ismertették a programot az ország több térségében is. Elsőként 1993/94-ben tatai és naszályi iskolákban Szirtes László vezetett foglalkozásokat, munkájának közzétett tapasztalatai nélkülözhetetlen segítséget jelentettek a később vállalkozó pedagógusnak is, akik a program gyakorlatát követni szándékoztak. A budapesti szabad szerveződésű Látókör is az elsők között alkalmazta a gyermekfilozófia módszereit. A tatai Talentum Alapítványi Gimnáziumban, ahol Szirtes László honosította meg a programot, több tanár veze-

tett sikeres foglalkozásokat. A Bajza Utcai Általános Iskolában is sokáig működött rendszeres gyermekfilozófia-kurzus.

Magyarországon talán a legismertebb és legelterjedtebb képességfejlesztő program, ami a gyermekfilozófiával rokonságot vállal, Robert Fisher<sup>16</sup> kezdeményezése. Elmélete nyomán indult útjára a „Kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással” (Reading and Writing for Critical Thinking; RWCT) nemzetközi projekt, amelynek célja, hogy kreatív viszonyt alakítson ki szövegekhez, sokoldalúan fejlesszen képességeket, hangsúlyt helyezzen a metakognícióra.

A hazai gyakorlatban a kimondottan gyermekfilozófiai foglalkozások többnyire irodalmi művekkel, filmekkel indul, Lipman eredeti szövegeit a kisiskolás gyerekek gyakran érdektelennek találták. A foglalkozások rendjében azonban a hazai követők is Lipman előírásai szerint jártak el. A filozófiai hagyománytól sem a célirányosan komponált monologikus vagy dialogikus szövegek, sem az irodalmi művek filozófiai elemzése nem idegen. A gyerekek természetesen nem kierkegaard-i vagy heideggeri mélységű elemzésekhez jutnak el a választott művekből, de a mindennapi élet és a szövegek közötti folyamatos kapcsolat fenntartásával elemző, kritikai megközelítésével önálló álláspontokra jutnak.

A program elveit és módszereit alkalmazva egy-egy évfolyamon akár tantárgyakba beépítve is lehet eredményes foglalkozásokat tartani, így válhat a gyermekfilozófia-program az egész oktató-nevelő munka segítőjévé.

A pedagógusképzésben is megtalálta helyét a gyermekfilozófia. Tanító szakosok válaszható tárgyként tanulják a budai képzőben. Gyakorlataikon különböző osztályokban 7-11 éves gyerekekkel az „átváltozások” kérdéskörhöz gyűjtöttek ötleteket, vezettek egy-egy foglalkozást. A mesés átváltozáshoz az alaptörténetet a Hamupipőke adta, ennek aktualizálását a gyerekek síkbábok készítésével és „beszéltetésével” mutatták be. Az átváltozás ötletei között a „Ha hallanánk mások gondolatait...” képregényeket (a

16 Robert Fisher a tanulási és gondolkodási készségek fejlesztésére létesített intézetet (Centre for Thinking Skills) Londonban. Műveit magyar nyelven is többször kiadták. Lipman gondolataiból és Edward de Bono munkáiból is sokat merített.

buborékokban a gondolatok), a „Gondolatolvasó gép” rögtönzött dramatikus játékokat eredményezett. A „Ha minden nyelv helyett egy közös nyelv lenne” ötlet alapján a gyerekek montázsokat készítették, hiszen a kép nyelve közös nyelv.

Az ELTE PPK-n a pedagógia szakos mesterképzésben a „gyermeki világvé” tárgy részeként tanulnak gyermekfilozófiát a hallgatók.

## Conținut

### Mozaicuri – filosofia pentru copii

*Cuvinte-cheie: filosofie pentru copii, etică, morală, educație, Europa, competențe, universalitate, unicitate, integrare, univers de cunoaștere, inspirație, repertor de cunoștințe, gândire critică, dialog, convorbire, soluționarea problemelor, consens, autoreflexivitate, cugetare, atitudine evaluativă*

Voi încerca să răspund la următoarea întrebare: mai avem curajul să stărnim grupurile de copii să pună întrebări, mai avem intenția de a face diferență între sofism și argument, între ficțiune și faptă? Filosofia pentru copii a apărut în ultima treime a veacului trecut. De atunci și până astăzi, percepția despre lume s-a schimbat în mare măsură, chiar și școala ca atare s-a transformat, dar filosofia pentru copii persistă și în zilele noastre – acolo unde s-a înrădăcinat –, fiind prezentă într-un mod din ce în ce mai pregnant în diferitele segmente ale practicii pedagogice. Filosofia pentru copii – spre deosebire de rabulistica sofisticată, respectiv de uzanțele menite să atragă aprecierea auditoriului – conservă încă pornirile socratice. Dialogul filosofic vizează genul de conștiință indispensabilă judecăților de bun simț. Materialele destinate susținerii discuțiilor – ținând cont de diferențele existente între comunitățile cărora mesajele le sunt adresate – nu se rezumă doar la textele inițiale culese cu grijă de autorii programului. Dintre factorii constituenți ale formării imaginii copiilor despre lume, un rol important este deținut de către ficțiuni, care apar în aproape orice povestire sau carte de citit. Aceste istorioare sunt în marea lor parte versiuni literare, fiind de regulă fructele domesticite ale basmelor populare culese de scriitorii romantici; motivele folosite sunt cunoscute pretutindeni, iar eroii și turnurile se integrează în dialogul de fiecare zi, trecând și în lumea desenelor animate, alături de care mai multe generații au crescut de-a lungul câtorva decenii. În afara volumelor dedicate filosofiei pentru copii, și filmele sau cărțile pentru citit pot constitui un tărâm favorabil pentru căutarea și punerea problemelor, respectiv analizarea acestora.

**Abstract****Philosophy for Children (PFC) – Mosaics**

*Keywords: philosophy for children, ethics, moral, education, Europe, competences, universality, unicity, integration, knowledge universe, inspiration, knowledge repertory, critical thinking, dialogue, conversation, problem solving, consensus, auto-reflection, evaluative attitude*

This article investigates whether it is still possible to motivate children to ask questions, to differentiate between sophistication and argument, fiction and reality. PFC was born in the last third of the 20<sup>th</sup> century. Since then the world and its interpretations have significantly changed, the educational system has changed too, but PFC is still in the place where it was established and also in the fields of pedagogical practice it is more and more widespread.

In contrary to sophistic rabulistics and the practices aiming to appeal to the audience, PFC is still keeping the Socratic intention. The philosophical discussions spark the consciousness that is essential for sound judgment. The topic of these discussions – with consideration to the differences among groups – is no longer the carefully compiled texts of the original authors. The fictional works that tend to appear in children's novels and textbooks play an important role in developing the children's worldview. These stories are mostly the literaturized, domesticated outgrowths of the folktale collecting movement of Romanticism. Its universal patterns are world-wide known, its heroes, turns got embedded into everyday dialogues and adapted into the cartoons that influenced generations for decades. Besides books about PFC, films and other texts provide an opportunity to bring up and discuss important issues.

**Demeter Katalin** tanítóképzős főiskolai tanár, az ELTE TÓFK-n tanít 32 éve.

Publikációi a gyermekfilozófia köréből:

*Gyermekfilozófia I. Szöveggyűjtemény.* Korona Nova, Budapest 1997

A gyermekfilozófia a tanítóképzésben. In: G. Havas Katalin – Falus Katalin – Demeter Katalin (szerk.): *Gyermekfilozófia.* Korona Nova Kiadó, Budapest 1997, 115–127.

A gyermekfilozófia főiskolai oktatásának programja. In: Micheller Magdolna (szerk.): *Kőrösi tanítói kézikönyv,* Békéscsaba 1997, 77–89.

Quo vadis? Kérdések, vélemények, javaslatok gyerekekről, tanításról. In: *Gyermekfilozófia szöveggyűjtemény III.* Krónika Nova Kiadó, Budapest 1999, 113–131.

A kisiskolások erkölcsi neveléséről. *Iskolakultúra* 2000/1. 55–61.

## GYERMEKFILOZÓFIAI MOZAIKOK

- Czirják József – Jávorszky András – Kékes Szabó Mihály – Szabóné Gondos Piroska (szerk.): *A kisiskolások erkölcsi nevelésének egyes kérdései.* Der Wille zu den Werten, Kaposvár 2000, 71–94.
- Gyermekfilozófia az ezredfordulón. In: Donáth Péter – Farkas Mária (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet.* Az ELTE TÓFK Tudományos Közleményei XIX. Trezor Kiadó, Budapest 2001, 140–159.
- A posztmodern Szókratész. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007. február, 118–126.

## Gyerekefilozófia és a kezdet morális dilemmái

*Kulcsszavak: gyerekefilozófia, etika, morál, nevelés, dilemma, negatív karizma, szókratikus gondolkodás, logikai alapelvek, filozófiai fogalmak, nemzeti tanterv, racionalizmus*

*Logikai, filozófiai értelemben* a dilemma bizonyos fajta következtetési formát jelent, ahol a premisszákat hipotetikus és diszjunktív, míg a konklúziót kategorikus vagy diszjunktív kijelentések alkotják. Általános értelemben pedig a dilemma olyan problematikus szituációt feltételez, ahol két alternatíva közül kell választanunk.

Az oktatás folyamatában a választás valamilyen sajátos aspektust von maga után. Ugyanis ebben a környezetben keletkező dilemmák nagy része *morális* jellegű. A problémák, amelyekkel szembesülünk, erkölcsi vetületet vonnak maguk után, és a legtöbb esetben olyan feszültségeket hordoznak, amelyekben morális és racionális, valamint a törvények és hitbéli meggyőződéseink csapnak össze. Azok a döntések, amelyek az oktatás térfelén születnek, kevésbé (közvetetten és kisebb mértékben) érintik azt, aki a döntést hozza. A felnőttek cselekedetei azonban mélyebben nyomják rá bélyegüket a tanulókra. A cselekedetek hatásai a jövőbeli állapotokban mutatkoznak meg tulajdonképpen, és ebből fakadóan, egy jelen pillanatban adott szituációra vonatkoztatva, nehézségekbe ütközünk, ha pró és kontra érveket kívánunk felsorolni döntéseink mellett. A kontingens alapokból származó érvek nem egyneműek a faktuális tényekkel. Az oktatás szférájában a jó és a rossz megkülönböztetése önmagában véve dilemmatikus.

Morális dilemmát kell megoldanunk azokban az esetekben, amikor nem tudjuk bizonyossággal, hogy mi a jó, és mi a rossz. Morális dilemmáról beszélünk, amikor a szubjektum két lehetőség közül választhat, és mindkét alternatíva elfogadható. De az értékrendileg teljességükben ellenkező esetekre is érvényes ez, amikor két rossz vagy nemkívánatos lehetőség közül kell választanunk.

## **A *Philosophy for Children* program alkalmazása Romániában**

A *gyermekfilozófia*-programra úgy tekinthetünk, mint lényeges oktatási dilemmára adandó válaszra. Mikor és miért kell elkezdni a filozófiai jellegű oktatást? Hogyan lehetséges filozófiát tanítani kis-korú gyerekeknek? Hogyan lehetséges oktatási szempontból adekvátan, morális szempontból pedig helyesen cselekedni, ha a tanulók képzéséről és fejlődéséről beszélünk? Mit jelent Szókratészhoz visszatérni?

A *gyermekfilozófia*-program megalkotója, Matthew Lipman professzor abból indult ki a 70-es évek elején, hogy az iskolákban meghonosodott munkaviszonyok végső kifejltségükben *negatív karizmát* visznek a tanulók lelkivilágába. A tanulókkal való bánás tulajdonképpen igényli a módszerek, stratégiák és munkatechnikák sokaságát, miközben az iskola egy vagy két ilyen jellegű eszközt mozgat meg. Továbbá elenyésző azon lehetőségek száma, amelyekben a gyerek a többi gyerek tapasztalataiból tanulna, sőt majdnem egyáltalán nem fektettek hangsúlyt arra, valamint nem szorgalmazták azt, hogy párbeszéd útján fedezzék fel mások gondolatait és elképzeléseit.

Ezzel a szituációval szembesülve fogalmazódott meg az ötlet, hogy a filozófiát már kisebb korú gyerekek tantervkeretébe kellene bevezetni olyan tantárgyként, amely a gondolkodás általános fejlődését segítené elő.

A követendő modell Szókratész volt. Az idős Szókratész, mutat rá Lipman, mindig fiatalok vették körül. Nem volt se szép, se rút, nem természetes adottságai számítottak mérvadónak, hanem az a mód, ahogyan önmagát művelte: igazi bölcs lett belőle. A környezetében lévőekkel együtt, többnyire fiatalokkal, mindig valamilyen problémára keresett megoldást.

A modell sikeresen alkalmazható az iskolai órák alatt. A gyerekek nyitottak, kíváncsiak, tudni és megérteni akarnak. Elbűvölik őket azok a beszélgetések, amelyek könnyen felkeltik figyelmüket. A gyerekek nem felkészületlenek a filozófiára. Sok esetben hajlamosabbak filozófiai jellegű gondolkodásra, mint a felnőttek.

Lipman professzor vallomásai szerint az ötlet, hogy olyan mesék íródjanak, amelyekben a logikai alapelvek és a filozófiai fogalmak hozzáférhetővé váljanak, az egyetemi oktatásban megtapasztalt kudarcokból származik. Ahogyan majdnem minden egyetemen történik, a logikai és episztemológiai jellegű tantárgyak előadói keserűen állapítják meg, hogy bár a diákok általában jól felkészülnek, mégis elenyésző esetben veszik át az ott tanultakat „természetes” gondolkodásukba, amelynek szűrőjén az egyén reflektál a tudományokra vagy az élet problémáira. Ez a fajta kudarc motiválta azt az ötletet, hogy a filozófiát már a gyerekeknek kellene tanítani.

A *gyermekfilozófia* oktatási program a következő alapfeltételből indul ki: a párbeszéd kezdeményezésének közvetlensége a kiskorú gyerek gondolkodásfejlődésének alapja. A program értelmi szerzői úgy vélték, hogy amennyiben az *írás* és az *olvasás* az irodalom kellékei, úgy a *gondolkodás* és az *érvelés* a filozófiához tartoznak.

A hagyományos olvasmányok helyett olyan elbeszéléseket használnak, amelyek a tankönyvszerű szöveget (mert ez többnyire kedvtelenít) váltják fel. A mesék hősei egyidősek a kisgyerekekkel, akik tőlük tanulják el, hogyan kell a racionális elemzést a mindennapos eseményekre vetíteni.

Párbeszéddek útján kimerülő nyelvi élmények látnak napvilágot, ahol az osztály vizsgálatokat lebonyolító közösséggé alakul át. A filozófia biztosítja a párbeszéddek témájának kiapadhatatlan forrását, egyszersmind a gyerek gondolkodásának fejlesztésére váltva ki serkentő hatást.

Romániában a *Philosophy for Children* programot 1992-től rendszeresen alkalmazzák, előbb kísérleti jelleggel valamennyi bukaresti, brassói és radnóti iskolában, később pedig több településre is kiterjesztették. Az átmeneti korszakban mint a *gondolkodás és a beszéd fejlődése* második osztályos tantárgy alternatív programjaként használták.

1994 márciusában az oktatási minisztérium elismeri a programot és elfogadja alkalmazását önállóan választható tantárgyként az első és második elemisták számára.

1999-ben a program bekerül a nemzeti tanterv keretébe és a transzkurrikulárisan választható tantárgy státuszát kapja. Jelenleg két



tanulmányi évre kiterjedő, a társadalomtudományok szférájába tartozó programként működik. A programot folyamatosan aktualizálják, és a tanító eldöntheti, hogy hányadik osztályban és meddig alkalmazza.

A Romániában használt tankönyvek a *Sínziana* (Humanitas, első kiadás 1993, második 2002) és a *Gondolkodjunk együtt* (oktatóknak, Humanitas, 2002) az első tanulmányi év számára, valamint a *Ruxi* (Humanitas, 2001) és *Találjuk meg az értelmét* (oktatóknak, Humanitas, 2002) a második tanulmányi évnék.

### **A *Philosophy for Children* program és az állampolgári nevelés tantárgy**

Habár a *gyermekfilozófia*-program megtalálható a nemzeti tanterv keretében, ebből nem következik feltétlenül az, hogy az oktatás tudományával foglalkozó szakemberek egyértelmű lelkesedéssel fogadták. A továbbiakban megpróbálom összefoglalni a legfontosabb ellenvetéseket, amelyek felmerültek abban a húsz évben, amióta a program Romániában működik. Ugyanakkor néhány lehetséges választ kívánok adni az ellenvetésekre, a program alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokra és működésének kezdeti fázisában elvégzett felmérésekre hagyatkozva.

**a. Artikulált idiotizmus.** Figyelembe véve a program tartalmi részeit, valamint azt a szellemi erőfeszítést, amelyet a filozófia tanulmányozása igényel, gyaníthatóvá válik, hogy a gyermekfilozófia keretében lebonyolított tanóra az artikulált idiotizmus kibontakozásának kiváló terepe. J. Bruner használta az utóbbi kifejezést, amikor egy olyan diákról beszél, aki „látszólag adekvát módon használ olyan szavakat, amelyeket valójában nem képes megfelelően vonatkoztatni az általuk jelölt eszmékre”.

Erre azt felelném: ha a párbeszédet megfelelő irányba terelik, ilyenféle nem kívánatos következmények fel sem merülhetnek. Bár az oktató nem a mindent tudó tekintély pozíciójában tetszeleg, és nem feltétlenül oda kell kilyukadni, ahová ő jónak látja, mégis szakmai tudására és leleményességére támaszkodva elkerülheti, hogy a párbeszéd a puszta banalitás és az üres verbalizmus szintjére süllyedjen. Különbséget kell tenni a program filozófiai jellegű

eszmékkel gazdagított tartalma és a narratíva módszere között, amelyet alkalmazása eredményez, valamint figyelni kell arra, hogy a hozzá nem értésből ne az álfilozófiai diszkurzus kelepcéjébe kerüljünk, amely hiányolja a reálisan formáló aspektusokat.

**b. Sietteti a felnőtté válást.** Némely pedagógus azt kifogásolta, hogy a *gyermekfilozófia*-program mesterségesen sietteti a gyerekek felnőtté válását, és valamilyen fajta gondolkodó szörnyecskékké változtatja őket. Gyakorlatilag elraboljuk gyerekkorukat. Különbösen is mit segít, ha a gyerek úgy gondolkodik, mint a felnőtt?

Az ellenvetésre azt válaszolom, hogy a program nem a gondolkodási sémákra fekteti a hangsúlyt. Amint a különböző modulokból is kitűnik, sok más aspektust is kellő figyelemben részesítenek. A logikai jellegű kihívások váltakoznak azokkal a pszichológiai vetületű problémákkal, amelyek az óra lebonyolítása alatt merülnek fel azáltal, hogy megkérdézzük a gyereket, mit érez és hogyan cselekedne azzal kapcsolatosan, amiről beszélgetünk. Sokszor a gyerekeket felkérjük, hogy rajzolják le azt, amiről beszélnek, valamint rajzolják le önmagukat és problémáikat, miközben beszélgetnek. Az érzékenységet megszólító feladatok kiegyensúlyozzák az óra tartalmi szempontjait, és ezzel a személyiségük a megfelelő irányba fejlődik. A racionalizmus inkább félelmet kelt, minthogy ártalmas lenne többnyire azért, mert nehéz azt gyakorolni. Azzal, hogy megpróbálok értelmezni és magyarázni, ami veled történik, befolyásolhatod azt, ami veled fog megtörténni. A probléma nem a programmal van, hanem azzal a személyes tényezővel, mely révén mi, felnőttek a gyerekekhez viszonyulunk.

**c. A filozófia megkínossa a diákokat.** Az elemi iskolában történő filozófiatanítás hallatára nagyon gyakori reakció lenne az *éppen még ez hiányzott, nábat, annyi neked, reform*. Figyelembe sem véve, hogy mi történik a programon belül, úgy tekintenek a *gyermekfilozófia* tantárgyra mint kitűnő alkalomra, amely tovább kínossa a tanulót, a szülőt vagy a tanítót.

A kifogásra azokat az adatokat sorolnám fel, amelyeket a program kísérleti fázisában rögzítettek (az 1993/1994. tanévben). Mielőtt az új tananyagot bevezették volna (olyan II. elemis osztályokba, ahol a tanítónőknek megvolt a kellő bátorságuk, hogy valami újat tanítsanak

és alkalmazzanak), a szülőknek mutatták be azt, ami a *gondolkodás és a beszéd fejlődése* tantárgy keretében fog történni, egyszersmind felkérve őket, hogy figyeljék meg gyerekeiket a kísérlet időtartama alatt.

A tanév végén, miközben hetente legalább egy órát szántak az új tantárgyra, megkérdezték a gyerekektől, hogy akarnák-e folytatni a programot és miért. Ugyanezeket a kérdéseket tették fel a szülőknek is. 362 gyerekből 354 azt válaszolta, hogy szeretné folytatni. 355 szülőből pedig 345 igenlő választ adott. A két külön kategóriába sorolható célcsoport válaszai nagyon árnyalt skálát fedtek le.

A tanulók által felsorolt érvek a program folytatása mellett a következők voltak:

- Könnyebben gondolkodunk;
- Érdekes, különleges tantárgy;
- Szeretünk kérdéseket feltenni;
- A feldolgozott szövegek szépek;
- Fejlődik a szókincsünk; amit megtárgyalunk, más órán is használunk;
- Szeretünk meséket írni;
- Megtanuljuk tisztelni egymást.

A szülők által felsorolt érvek a program folytatása mellett a következők voltak:

- A gyerek logikusabban, mélyebben gondolkodik;
- Folytatni kívánja az osztályban elkezdett beszélgetéseket, fejlődnek a párbeszédre hajlamos képességei;
- Fokozódott az önbizalma, kevésbé félénk;
- Több magyarázatot követel és kéri, hogy érveljünk amellelt, amit neki mondunk;
- Türelmesebb kisebb testvéreivel (vagy játszótársaival);
- Olyan problémákat tárgyalnak meg óra közben, amelyekről otthon nem beszélünk: létezés, gondolkodás, a jó, az igazság;
- Kérdéseket tesznek fel magukkal kapcsolatosan, jobban megismerik önmagukat;
- Ahogyan az idegen nyelv megtanulása a kultúrák közötti kommunikáció lehetőségfeltétele, úgy a gondolkodás fejlődése biztosítja annak a készségnek a kialakulását, amely révén megért-

hetjük, befolyásolhatjuk és értelmezhetjük a mai világ politikai, társadalmi-gazdasági vagy tudományos jellegű folyamatait.

Megkérték a programot alkalmazó tanítókat is, hogy rögzítsék és foglalják össze azt, ami számukra relevánsnak tűnt. Az utóbbi következtetésekre jutottak:

– Más tantárgyak esetében is javult a gyerekek teljesítménye. Például: könnyebben boldogultak az első olvasatra felkínált szövegekkel, jobban megindokolták és elsajátították a matematikai műveleteket, élvezték a fogalmazást, mélyebben ráéreztek a nyelvi jelentésekre;

– Fejlődött a gondolkodásuk és a kreativitásuk. A gyerekek figyelmesen meghallgatják egymást, továbbfűzik egymás gondolatait. Bizonyos értelmi gyönyörökről is beszélhetünk, amelyek a fontos dolgok megbeszéléséből fakadnak;

– A gyerekek élveznek kérdéseket feltenni, elfogadják mások nézeteit, megváltozott az attitűd a tanítóval, valamint az általa kifejtett véleményekkel szemben. A diák–pedagógus viszony lényegesen javult;

– A tanulók könnyebben illeszkednek be az iskolai tevékenységekbe és jóval hamarabb túteszik magukat a kudarcokon. Fejlődik a csapatszellem, és jobban törődnek társaikkal;

– Azzal, hogy a tanító nem kényszerít egy bizonyos modellt a gyerekekre, korábban kifejlődik a tanulók kreativitása;

– A tanulók élénkebbé válnak. Fejlődik az a képesség, mely révén válaszaikat mérik fel, valamint az önértékelés készsége;

– Mindaddig, amíg nem az utánpótlás a jutalmazások elsőrendű forrása, a tanulóknak fejlődik a független gondolkodás és cselekvés képessége;

– Bizonyosfajta büszkeség és felelősség nyilvánul meg azáltal, hogy kikérik a gyerek véleményét. A tanulóknál észlelhető a minél fokozottabb törekvés arra, hogy jól érveljenek;

– A gyerekek lassan képesek lesznek, sikerélményeiktől motiválva, saját tevékenységeik körülményeit megváltoztatni;

– Némely lecke annyira jól sikerült (és ennek oka a gyerekek szájából elhangzó váratlan és mély belátásról árulkodó válaszok), hogy felejthetetlen élmény marad.

Ezekből a válaszokból fakadóan azt a következtetést vontam le, hogy az elkövetkező esztendőkből már nem indokolt kérni írásbeli véleményt a programról. Más országokban is hasonló eredmények születtek a program alkalmazása kapcsán. A kísérletet minden kételytől mentesen, sikerként lehetett nyugtázni. Javaslatomra és a felsorolt érveket figyelembe véve 1994-ben az oktatásügyi minisztérium úgy döntött, hogy a gyermekfilozófiát hivatalosan elfogadja az iskolai oktatásban. Ez volt az első lényeges lépés, és a döntéshozó szervek jól tették, hogy teret adtak a program kibontakozására.

**d. Vissza Szókratészhez.** Befejezésként újra előhoznám a *vissza Szókratészhez* színtagmát. A visszatérés szimbolikus. Inkább egy bizonyos légkört célzunk meg, azt a sajtóságot vonulatot, ahol jól felvetett kérdéseken és problémákon gondolkodunk és a világot fürkésszük ahhoz, hogy a végsőkben valamilyen filozófiai mód kialakuljon.

Honnan ered azonban az a szándék, hogy rászoktassuk a gyereket filozofikusan gondolkodni? Miért lenne jó, ha feltétlenül lényegesnek vagy szükségszerűnek nem mondható, hogy a *tudományos* tantárgyak szigorúsága mellett a gyerek felfogja és kezelje a filozófiai jellegű rácsodálkozását? A válaszok igen sokrétűek lehetnek.

Lehet talán azért, mert a legemberibb dolog rákérdezni arra a világra, amelynek lakója vagy, ahol mindinkább módodban áll önmagadra reflektálni, és a helyre, amelyet a világban elfoglalsz.

Lehet azért, mert – gyakran úgy tartják – a gyerekek kérdései és az a mód, ahogyan rácsodálkoznak a világra a filozófia problémáit juttatják eszünkbe. Amikor azonban az iskola közbelép, azzal a következetességgel és fegyelmezettséggel, amelyeket a tantárgyak és a kitűzött célok összhangja von maga után, száműzi ezt a fajta rácsodálkozást is. Némelyek természetesnek tartják a fordulatot – a gyerekek sokat tudnak meg és már nincs szükségük kérdésekre. Mások, ellenkezőleg, azt gondolják, hogy az iskola intézménye eleve megszabott kérdésekkel várja diákjait, körültekintően megfogalmazott érvényes válaszokkal szolgál nekik, és ebből kifolyólag a *természetes gyermeki rácsodálkozást* mint alkalmatlanságot kell kiküszöbölni az oktatási rendszerből.

Talán a felfakadó rácsodálkozás készítené rá minket, felnőtteket, hogy a gyerekfilozófiát válasszuk; a gyerekekkel beszélgetve rádöbbenünk arra a találékonyagra, üdeségre és könnyedségre, amellyel a maguk módján az absztrakt eszméket magyarázzák. Csodálkozni fog az, aki komolyan rászánja magát a kicsinyekkel történő beszélgetésre, hogy valójában mennyire is megtalálhatóak érveikben, példáikban és analógiáikban azok a problémák, amelyeknél a felnőttek hosszasan elidőznek az évek során, magyarázatok után kutatva.

Ha elfogadjuk, hogy hasznos dolog megszoktatni a gyereket filozofikusan gondolkodni, a következő nehézséggel szembesülünk:

Mit és mikor tanulunk az iskolában a filozófiai problematikáról?

Tekintettel a filozófia komplex jellegére, amelyet sokan inkább csak vélnek, mintsem ismernének (és többnyire összetévesztik, fogalmazzunk úgy, a felvetett problémák bonyolultságával), azt feltételezték, hogy érett gondolkodás szükséges a filozófiával való foglalatosságra; ezért a megfelelő alkalomra várva a filozófiát tizenegy évre száműzték az iskolai oktatásból.

Ezt a fajta megoldást talán úgy választották, hogy a filozófiai ismeretelméletek sajátosságát tartották szem előtt. Ha azonban eltekintünk ettől a látszattól, rájövünk, hogy a megoldás téves, és félelem, fenntartások és képességek hiányában halogattuk a megértésre váró problémákat. Igaz, hogy bárki számára nehéz lehet valamelyik filozófiai problémára reflektálni, de nem lehetetlen. Mindenki ütközhet nehézségekbe, amikor egy filozófiai gondolatmenetet követ. De ki mondja, hogy pusztán azt, ami egyszerű és kézenfekvő, kell követnünk? Ezzel azonban még nem válaszoltuk meg a kérdést, hogy mégis miért annyira nehéz. A szokásos válasz általában így hangzik: azért, mert a filozófia valamilyen nehéz foglalatosság.

Jómagam másképp válaszolnék: azért esik annyira nehezünkre megérteni a filozófiát, mert későre köszönt be életünkbe. Késő vele 17 évesen találkozni, amikor gondolkodásunk és annak alapstruktúrái ki vannak már alakulva, hiszen az addig eltöltött iskolai évek alatt megrögzült az olyan gondolkodási stílus, amelynek filozófiai szerteágazásait visszafojtottak, elsinkófáltak, és  $7+5=12$

bizonyosságokra váltottak anélkül, hogy lehetőséget adtak volna kételkedni érvényességükben, vagy a *hogyan lehetséges*-szerű rákérdezésre.

A filozófia nehéznek tűnik, mert valami teljesen újjal áll elő, valami egészen más tanulási módot igényel, mint az addigi pusztán befogadó tanulói szerep (természetesen tisztelet a kivételnek, de ha ezeket a kivételeket szemügyre vennénk, belátnánk, hogy nem igazi kivételek, hanem egyedi esetek, amelyek különféle indítékoktól vezérelve és kontextusoktól függően korábban közeledtek a filozófiához, nem engedve, hogy gondolkodásukat a betáplált sémák egészében és könyörtelenül modellálják).

Azt feltételezve, hogy a filozófiai oktatás és általában azok a tartalmak, amelyeket az oktatási folyamatban kívánunk átadni, továbbá is a kijegesedett utat követi, a legnagyobb problémát, történeti szempontból, a mai kulturális környezettel való összeférhetlenség okozza. Az évezred kezdetén állunk és a legjobb esetben is úgy tanítunk, mintha Kant közvetlen leszármazottai lennénk. Gondolkodásunk filozófiai tartalmait a gyakorlatban lezajló filozófiai oktatásforma arra kényszeríti, hogy a múlt században ragadjanak; és többnyire anélkül, hogy teljességükben vagy megfelelő módon legyenek lefedve.

A megoldás két külön aspektust von maga után:

- a gondolatokat úgy fűzni fel, hogy összeférhetővé váljanak mindennapjaink kihívásaival;
- az iskolában tárgyalt filozófiai problémákat a mai problémákhoz igazítani.

Újrafogalmazva: megfelelő viszonyt kell létrehozni a filozófia, valamint a filozofálás tartalma és módszerei közt úgy, hogy jelenkori problémákra szabjuk.

Szimbolikusan kell tehát Szókratészhez visszatérnünk. Szókratész a fiatalokkal együtt saját idejére reflektált, azt kutatván, hogyan tudná őket megtanítani gondolkodni. Saját időnket is szókratikusán fürkészhetnénk azzal a feltétellel, hogy egyszerűen távolodjunk el magától a Mestertől. Csak szimbolikusan követhetjük példáját, és tévednénk, ha szó szerint úgy akarnánk tenni, mint ő. Ha még szándék nélkül is hibáznánk, ez sem

mentene fel. Visszatérni Szókratészhez nem jelenti azt, hogy arról beszéljünk, amiről ő beszélt, hanem példáját követve, kritikailag, analitikusan, a megalapozottság igényével közelítsünk problémáinkhoz. A gyermekfilozófiát (és a filozófiát általában) autentikusan formáló programmá teszi az értelmi képességek fejlődése és az a szabadság, hogy variálhatjuk a tartalmakat, befolyásolva ezzel magát a tartalmi keretet.

Következésképpen a *gyermekfilozófia*-program alkalmazása Romániában egy sajátos vonulatot követett. Inkább a választható tantárgyak vették át és alkalmazták módszerét. Ugyanakkor reflexív-interrogatív szellemisége, 1996-os kezdettel, a *polgári nevelés* tantárgyra hatott ki, amelyet szintén újonnan vezettek be az elemi oktatásba. A mód, ahogyan az említett tantárgyat taglalták, egyszersmind filozófiai és adekvát oktatási válaszokat adott olyan kérdésekre, mint: hogyan kell közelíteni a kiskorúakhoz eleve meghatározott doktrínászerű beállítottságok nélkül vagy miként kell eljárni a kiskorúakkal ahhoz, hogy amit tanulnak, akaratum szerint is történjék.

Az új tantárgy ezzel a változattal próbálkozott: tanítsuk meg őket gondolkodni, különböző értékrendi kontextusokban érezzenek és akarjanak, jól kiválasztott kritériumok és metakritériumok szerint dolgozzunk. Filozofikus válasz volt tehát. Olyan válasz, amely a kezdet morális dilemmáját kereste megoldani, a filozófiát használva a gyerekek kedvéért...

## Conținut

### Filosofia pentru copii și dilema morală a începutului

*Cuvinte-cheie: dilemă, carismă negativă, gândire socratică, principii de logică, noțiuni de filosofie, programa națională, raționalism*

În sens logic, filosofic dilema desemnează un tip anume de inferență care are ca premise propoziții ipotetice și disjunctive, iar drept concluzii are propoziții categorice sau disjunctive.

În mod obișnuit însă, dilema presupune o situație problematică în care trebuie făcută o alegere între două alternative. În educație alegerea are o natură diferită. Dilemele spațiului educațional sunt, cele mai multe dintre ele, dileme morale. Problemele cu care ne confruntăm au relevanță morală și presupun, deseori, un conflict între argumentele sau convingerile noastre morale și rațiune, lege sau credință. Ceea ce



se decide în educație influențează rareori (sau indirect și într-o mică măsură) pe cel care decide. Consecințele acțiunilor exercitate de adulți se răsfrâng asupra elevilor. Ele se concretizează într-un timp viitor, și din această cauză este greu de formulat argumente pro și contra într-o situație decizională prezentă. Argumentele bazate pe contingent nu pot fi puse în balanță cu cele factuale. Distincția între *bine* și *rău* în educație este dilematică ea însăși.

Avem de rezolvat o dilemă morală în situațiile în care nu știm cu certitudine ce este bun și ce este rău. Avem o dilemă morală în situațiile în care un subiect este obligat să aleagă doar una dintre două situații, în condițiile în care ar fi preferabile amândouă. Simetricul opus valoric al acestui caz este situația în care suntem puși să alegem una din două alternative în condițiile în care ambele sunt greșite sau de nedorit.

Care este statutul aplicării programului *Philosophy for Children* în România?

El poate fi considerat un răspuns al unei dileme educaționale importante: dilema începutului. Când trebuie început învățământul filosofic și de ce? Cum este posibilă studierea filosofiei la vârste mici? Cum anume se poate acționa educațional adecvat și moral corect, pentru formarea și dezvoltarea elevilor? Ce înseamnă revenirea la Socrate?

Consecința înfruntării dilemei educaționale a începutului, dilemă morală prin natura ei, contribuie la transformarea programului *Philosophy for Children* în mijloc de educare morală.

## Abstract

### **Philosophy for Children and the Moral Dilemma of the Beginning**

*Keywords: critical thinking and the moral dilemma of the beginning, dilemma, negative charisma, Socratic thinking, logical principles, philosophical notions, national educational plan, rationalism*

As a term driven from logic and philosophy, a *dilemma* designates a certain type of inference, which has some hypothetical and disjunctive sentences as its premises and some categorical or disjunctive ones as its conclusions.

Nevertheless, a dilemma usually implies a problematic situation when a choice between two alternatives has to be made. This choice is of a different kind when talking about education. Most dilemmas in the educational space are moral ones. The problems we are faced with have a moral relevance often implying a conflict between our moral arguments or principles and reason, law or belief. The distinction between *good* and *bad* in education is in itself dilemmatic. One is faced with a moral dilemma when it is not clearly known what is good or bad. Being compelled to

choose only one of two given situations, bearing in mind that both of them are preferable, is a moral dilemma. The symmetric case, opposite to this one in value, is the situation when we are coerced to choose one of two alternatives, considering that both are wrong or undesirable.

Which is the status of the application of the P4C strategies in Romania?

The P4C strategies can be considered as an answer to one important educational dilemma: the dilemma of the beginning. When should children first „face” *philosophy* and why? How is it possible for them to *think philosophically* at an early age? How can one act adequately, from an educational point of view, and correctly, from a moral standpoint, to help mould and develop pupils? What does, in the present conditions, the return to Socrates mean?

The consequence of facing the dilemma of the beginning, a moral dilemma by nature, contributes to the transformation of the P4C strategies into a means of moral education.

**Doina Olga Ștefănescu** docens a SNSPA (Școala Națională de Studii Politice și Administrative) Politikai Tudományok Karán, valamint a tanügyi személyzet felkészítéséért felelős tagozat igazgatója. Szakterületei: logika és filozófia, gender, állampolgári nevelés, gyermekfilozófia. A pedagógia területén szerzett kutatási tapasztalatok: 1996–1997: a Soros Alapítvány oktatási programjainak igazgatója; 1994–1996: az Oktatási és Nevelési Tudományok Intézetének főkutatója, 1991–1995: programvezető (Philosophy for Children), Oktatási és Kreativitásfejlesztő Központ. Szakmai didaktikai részképzések Svájcban (1993, 1994, 1995) szakmai formálódás az AEÁ-ban (1997, 1998). Részt vett a következő intézmények projektjeinek kivitelezésében: World Bank Institute, EU – Európa Alap, Civitas International, Civic Education Centre from Warsaw, International Visitor Programs (kormányzati program) – USA, UNICEF, International Labour Office.

A következő munkák szerzője: *Munca pe stradă a copiilor în București. Evaluare rapidă din perspectivă de gen* (2004), *Dilema de gen a educației* (2003).

A következő tankönyvek és oktatási segédanyagok szerzője: *Pași spre Europa* (2005), *A doua șansă* (2005), *Logică și argumentare. Caiet de evaluare* (1999), *Educație civică. Caietul elevului, cl. a IV-a* (1998), *Educație civică. Caietul elevului, cl. a III-a* (1997). A következő tankönyvek társszerkesztője, illetve szakmai irányítója: *Psihologie. Manual pentru clasa a X-a* (2000, 2005), *Logică și argumentare. Manual pentru clasa a IX-a* (1999, 2004), *Manual de filosofie* (2003), *Educație civică. Manual pentru*

clasa a VIII-a (2000), *Educație civică. Manual pentru clasa a VII-a* (1999), *Educație civică. Manual pentru clasa a IV-a* (1997), *Educație civică. Manual pentru clasa a III-a* (1997), *Cultura civică. Democrație, drepturile omului, toleranță* (M. Miroiuval együtt, 1995).

Gyermekfilozófia tankönyvek fordítója: M. Lipman – A. M. Sharp: *Să căutam înțeleșul* (2002), M. Lipman – A. Gaazzard: *Să gândim împreună* (1993, 2002), M. Lipman: *Ruxi* (2001), M. Lipman: *Sînșiana* (1993, 2001). Tagja az Association Internationale des Professeurs de Philosophie (Enregistree a Bruxelles) egyesületnek és alelnöke a Step by Step Oktatási és Szakmai Fejlesztési Központnak Bukarestben.

## A gyermekfilozófia esete a digitális „bevándorlókkal” és „bennszülöttekkel”

*Kulcsszavak: gyermekfilozófia, etika, morál, nevelés, emancipációs ideológia, kommunikáció, média, adaptáció, digitális korszak, technika, technológia.*

*Mónáéknál  
úgy beszélnek a gyerekekkel,  
mintha nagy volna. [...]  
„Értem.  
Azt mondod? Lássuk csak.  
Tényleg, tökéletesen igazad van!”  
Vagy:  
„Nem, azt hiszem, ebben tévedsz...”  
Szeretném, ha a Mónáéknál  
– nálunk lenne.  
(Siv Widerberger: Mónáéknál)*

### Bevezetés – A gyermekfilozófia „rejtett tanterve”

Mathew Lipman többször is utalt<sup>1</sup> arra, hogy a gyermekfilozófia programja az ún. '68-as amerikai egyetemi diáklázadásokhoz kapcsolódó élményéből született. Az akkor pályakezdő Lipman mint filozófia-logika tanár – aki egyébként roppant módon szimpatizált a diákokkal – megdöbbenve tapasztalta, hogy a diákok mennyire nem tudták megfogalmazni saját értékeiket és érdekeiket, és

1 „...ha a [filozófiai – J. Gy.] nevelés végső célja az, hogy megtanítsa gondolkodni, hogyan lehetséges az, hogy a nevelési rendszer ellenére mégis ennyire irracionálisan viselkednek?” Matthew Lipman: *Philosophy for Children. Thinking.* 1982/3. 36.

emiatt nem tudták eredményesen képviselni követeléseiket sem. Döbbenet tapasztalta azt is, hogy mennyire képtelenek voltak megérteni egymást a fiatalok és az idősebbek, hogy mekkora nyelvi és kulturális szakadék tátongott a diákok és a tanárok között. Ezek az élmények és felismerések sarkallták arra, hogy munkatársai segítségével kidolgozzon egy pedagógiai programot – a gyermekfilozófiát –, amelynek alapvető célja az, hogy a felnövekvő nemzedékeket képessé tegye az önálló gondolkodásra és a hatékony kommunikálásra.

A gyermekfilozófia programjának másik nagyon fontos szemléleti sajátossága – a gyermekközpontúság – szintén a múlt század 60-as éveinek emancipációs ideológiáiban gyökerezik. Bár már jóval korábban – az ún. reformpedagógiai törekvések révén – megfogalmazódott, hogy az iskolai oktatás középpontjába a diákokat kellene helyezni,<sup>2</sup> de osztársadalmi szinten csak a 60-as évekre vált széles körben is elismertté az ún. generációs probléma: az, hogy a fiatalabb generációk az idősebbektől eltérő nyelvvél és kultúrával rendelkeznek, amelyre az iskolai oktatásnak is fel kell készülnie. Mindez azt jelenti, hogy az iskolarendszer már nem elégedhet meg azzal, hogy egyoldalúan (a „katedra magasából”) közvetíti a „felnőttek kultúráját” a többnyire „hallgatásra” vagy reprodukálásra kárhoztatott tanulók felé. Ha nem akar elszakadni a valóságos társadalmi szükségletektől, akkor az oktatást ténylegesen interaktív folyamatá kell tennie azáltal, hogy a korábbiakban jóval hangsúlyosabban figyelembe veszi a tanulók életkori sajátosságát, valamint a felnőttekétől elkülönülő sajátos nyelvét és szubkultúráját.

A gyermekfilozófia alapvető pedagógiai gesztusa tehát az, hogy kíváncsian és türelmesen „odafordul” a gyermekhez, a tanulóhoz: *Ki vagy? Miben vagy más, mint mi, felnőttek? Mennyiben gondolkozol másképp, mint mi? Hogyan tudunk segíteni abban, hogy megtaláld a saját hangodat? Hogyan tudunk segíteni abban, hogy a későbbiekben – az iskolák*

2 Bármennyire meglepőnek tűnik az első pillanatban, de tény, hogy a hagyományos tömegoktatási rendszer nem a diákok személyére koncentrál, hanem a tananyag „leadására”: az iskola hagyományos működési rendje legfőképpen a tanárok tanítását, nem pedig a diákok személyre szabott tanulását szolgálja.

*és felnőtt mindennapok világában – se veszítsd el ezt a csak rád jellemző hangot?* Mindez a pedagógiai gyakorlatban azt jelenti, hogy a tanár (a felnőtt) nemcsak kérdez és gyors választ vár a gyerektől, hanem folyamatosan hagyja őt is kérdezni. Sőt! A gyermekek által fölített kérdésekre nem akar mindenáron „okos válaszokat” adni, hanem hagyja, hogy a kérdezők – a saját logikájuk szerint – próbáljanak válaszokat, magyarázatokat találni akár a legbonyolultabb problémákkal kapcsolatban is. Ebben a felfogásban persze egyfelől van egy jó adag romantikus attitűd is: fedezzük fel és hozzuk a felszínre a gyermekek „romlatlan”, szocializációs „fertőzésektől” mentes természetes énjét – ez mind a gyermekek, mind a felnőttek számára izgalmas tanulságokat ígér. Ugyanakkor látnunk kell egy felelősségteljes mentálhigiénés gesztust is a gyermekekhez való odafordulásban. A gyermekkor – jól tudjuk – nemcsak a felszabadult örömök világa, hanem az „ősi félelmek és elfojtások pokla” is. Ezeknek a félelmeknek és elfojtásoknak a „saját nyelven” történő kibeszélése és elfogadtatása roppant fontos mind az adott személyiség, mind a társadalom egészsége szempontjából.<sup>3</sup>

A gyermekfilozófia világméretű sikereiről, pedagógiai eredményeiről most nem az én feladatomból szólni, vannak itt nálam hivatottabbak. Nekem itt most az a tisztem, hogy fölhívjam a figyelmet arra, hogy a gyermekfilozófia programja is történeti képződmény, számtalan elemét szükségképpen meghaladták a társadalmi változások. Ezzel nem azt akarom mondani, hogy elavult, csupán azt, hogy egy széleskörű leltár keretében felül kell vizsgálni a program elemeit, hogy az aktuális társadalmi kihívásokhoz igazodva ismét betölthesse korábbi hivatását.

A gyermekfilozófia programjának születése óta ugyanis eltelt több mint negyven év. Újabb és újabb generációk nőttek fel azóta, és – szomorúan vagy pusztán csak nyugodtan szembenézve a ténnyekkel – tudomásul kell vennünk, hogy bár a Lipman által kitűzött célok időszerűbbek és fontosabbak, mint valaha, a világ nagyon megváltozott körülöttünk. Tovább nőtt a generációk közötti szakadék, és ami ennél is fontosabb, tovább nőtt a generációk közötti

3 Ezekről az oldalakról beszélt részletesen Békés Vera a nyitóelőadásban: *Miért felejtik el a felnőtt filozófusok gyermekkoruk „nagy kérdéseit”?*

kommunikációs zűrzavar, amely már-már lehetetlenné teszi a generációk közötti eredményes párbeszédet. A kérdés tehát szerintem úgy vetődik fel, hogy mit kell tennie ma a gyermekfilozófiának, ha hű akar maradni eredeti küldetéséhez és hivatásához, hogy

- segítse a fiatalok saját nyelvének és kultúrájának tudatosítását,
- segítse a fiatalok és az idősebbek közötti kommunikációt.

Amikor húsz évvel ezelőtt feltették nekem a kérdést, hogy mi volna ma a gyermekfilozófia adekvát formája, akkor kapásból rávágtam, hogy a médiapedagógia.<sup>4</sup> A diákok ugyanis egyre több időt (napi négy-hat órát) töltöttek a televízió előtt, és úgy tűnt, hogy az iskola által közvetített hagyományos verbális kultúra egyre kisebb hatásokkal éri el őket. Értékrendjüket, gondolkodási és cselekvési mintáikat, verbális és metakommunikációs nyelvüket egyre inkább azok a műsorok – rajzfilmek, szappanoperák, hollywoodi történetek, reklámok – határozták meg, amelyek rejtett üzenete éppen a társadalom infantilizálására irányult. Ebben a helyzetben a médiapedagógia hordozta azt a humanista pedagógiai gesztust, amelyet a gyermekfilozófia is képviselt: meghirdette az audiovizuális írás-olvasás megtanítását, a tudatos és kritikus médiafogyasztóvá nevelést.

A médiapedagógia azonban – bár úgynevezett modernizációs készségtárgyként jelent meg az oktatásban – még a hagyományos iskolai felfogást képviselte. A tanár hagyományos pedagógusként „bevezette” a diákokat a média – általa is kevésbé ismert – világába, segített értelmezni, tudatosítani a különböző médiaszövegeket, bátorította a diákok kreativitását, párbeszédet kezdeményezett a két generáció médiafelfogása és használata között. Mindez tehát számomra akkor (20 évvel ezelőtt) azt jelentette, hogy a verbális párbeszédre épülő eredeti gyermekfilozófia – alapvető funkcióit és módszereit megtartva – csupán kibővült nyelvileg és tematikailag. Hasonlóan ahhoz, ahogy az audiovizuális médiumok

4 Császi Lajos írja: „...míg a tradicionális társadalmakban az értékek nyilvános konstrukcióját elsősorban a vallás, a felvilágosodás után az iskola közvetítette modern tudomány, művészetek és a filozófia, addig a késő-modernitás korában főleg a média és a populáris kultúra rítusai látják el.” *A média rítusai*. Osiris, Budapest 2002, 16.

megjelenésével az írott sajtó sem tűnt el teljesen az emberek életéből, csak más helyre került, másféle funkciókkal töltődött fel.

Gyökeres átalakulás történt azonban az ezredforduló után. Az internet széleskörű elterjedése és az ún. hálózati kultúrák exponenciális növekedése nyomán ugyanis alapjaiban változtatta meg a tudásátadás és az emberi kommunikáció több évszázados rendjét. Ha ma kérdeznék meg tőlem, hogy mi volna a gyermekfilozófia adekvát formája, akkor habozás nélkül azt válaszolnám, hogy a digitális kultúra tanítása. A fiatalok ugyanis ma már természetes módon a digitális kultúrában szocializálódnak. Mindez olyan természetes közeg számukra, mint a levegő: hogy gyors ütemben változó digitális eszközökkel vannak körülvéve, hogy a számukra fontos információkat az internetről szerzik be, hogy munkájukat és kapcsolatrendszerüket egyre inkább a digitális hálózatokon keresztül bonyolítják. Úgy gondolom, hogy manapság a fiatalok természetes nyelve és kultúrája a digitális kultúra, illetve hogy a generációk közötti kulturális szakadék ma leginkább a digitális kultúra területén mutatkozik meg.

A változás azonban nagyobb, mint gondolnánk! Míg az eredeti lipmani gyermekfilozófia és a médiapedagógia esetében a pedagógus a megtanítandó tudás és a pedagógiai folyamat domináns (meghatározó) szereplője volt, addig ez a mostani helyzetben már nem igazán mondható el. A digitális kultúra – számítógép-használat, internetes információkeresés, hálózati tanulás (web.2.0) – ugyanis a tanárok többsége számára nem igazán otthonos terep. Jól ismert és egyre gyakoribb jelenség a családokban és az iskolában, hogy a gyerekek, a diákok segítenek a felnőtteknek abban, hogy eligazodjanak a digitális kultúra útvesztőiben. Mindez tehát a hagyományos tanárszerep alapvető megváltozását is jelenti, hiszen a pedagógusnak a jól ismert iskolai világból olyan kulturális terepre kell „kimerészkednie”, ahol a diákok sokkal otthonosabban mozognak. Felvetődik a kérdés, hogyan lehet ebben a helyzetben hitelesen és eredményesen képviselni a gyermekfilozófia eredeti funkcióját és programját? Mielőtt azonban erre a kérdésre választ keresnénk, érdemes egy rövid kitérőt tenni a magyarországi viszonyok megismerése érdekében.



### Rövid kitérő a gyermekfilozófia magyarországi fogadtatásáról

Apa külföldi,  
anya is külföldi,  
én is külföldi vagyok  
most,  
pedig svédek vagyunk.  
Mert most Dániában járunk!  
Hahaha!  
Erre nem gondoltál, ugye?  
Hogy a svédek is külföldiek lesznek,  
amint külföldre mennek!  
(Siv Widerberger: *Külföldiek*)

A Matthew Lipman és munkatársai által kidolgozott program nagyon rugalmas és sokrétű belső struktúrával rendelkezik, ezért alkalmasnak bizonyult nagyon sokféle pedagógiai cél és gyakorlat „kiszolgálására”.<sup>5</sup> A gyermekfilozófia sokféle felfogásának és értelmezésének lehetősége a program magyarországi adaptációjában is megmutatkozott: két egymástól markánsan elkülönülő irányzat alakult ki,<sup>6</sup> amelyet hihetetlenül pontosan (nomen est omen) rögzített a magyar elnevezés.

5 Ebből a szempontból érdemes föllapozni a Soros Alapítvány által támogatott és a Krónika Nova Kiadó által kiadott *Gyermekfilozófia szöveggyűjtemény* II–III–IV. kötetét. A tanulmányokat olvasva látni lehet, hogy a gyermekfilozófia világméretű népszerűsége mögött az (is) húzódik, hogy egy-egy elemét kihangsúlyozva nagyon sokféle helyi pedagógiai igény és szükséglet kielégítésére bizonyult alkalmasnak. A hagyományos logikai-filozófiai felhasználáson túl Oroszországban például a demokráciára történő nevelés fontos eszközeként tartották számon, a dél-amerikai országokban gondolkodásfejlesztő módszert láttak benne, Olaszországban pedig az erkölcsi nevelés egyik élharcosává vált.

6 Mivel nem feladatom a gyermekfilozófia magyarországi fogadtatásának monografikus bemutatása, ezért itt a különböző irányzatok, törekvések és árnyalatok tételes – akár személyekhez kötődő – bemutatása helyett csupán a szélső értékek modellszerű bemutatására szorítokozom.

## Filozófia<sup>7</sup>

Az eredeti lipmani program alapvetően a *filozófia* oktatására, a *filozófia* megújítására törekszik. Ezt támasztja alá az angol elnevezés is: *Philosophy for Children*, azaz filozófia gyermekek számára. Lipman kiindulópontja az, hogy a filozófiát rossz módszerekkel és túl későn – amikor már kialakult a fiatalok gondolkodása – tanítják: „Mivel a mi kultúránk szerint az az intelligens, aki a kérdésekre válaszolni tud és meg tud oldani problémákat, nem pedig az, aki fel tudja ismerni és meg tudja fogalmazni őket, ne is csodálkozzunk, hogy a filozófiát és a gyerekkort általában egymást kölcsönösen kizáró fogalmaknak tekintik.”<sup>8</sup> A filozófiát a filozófusok mindig felnőtt dologgá tették – érvel Lipman –, ezért kellett visszanyúlnia Szókratészig, aki a fiatalok nyelvén, kifejezetten a fiatalokhoz igyekezett szólni. Ebben az értelemben a lipmani program a gyermekek számára adekvát filozófiai programot tartalmaz, amely lényegében meghatározott gondolkodási szabályok között történő – és az életkori sajátosságoknak is megfelelő – filozofálást jelent. A *Lisa* című tananyag tanári bevezetője erről így ír: „Bár a filozófia sok mindennel foglalkozik, három dolgot tekint kiemelkedően fontosnak:

1. Meg kell tanulnunk olyan világosan és logikusan gondolkodni, amennyire csak lehetséges.
2. Alkalmaznunk kell ezt a fajta gondolkodást azoknak a problémáknak a megoldásában, amelyekkel találkozunk.
3. Gondolkodásunkban legyünk mindig nyitottak új lehetőségekre is.<sup>9</sup>

A magyar adaptáció filozófiára koncentrááló iránya szigorúbb vagy kevésbé szigorú módon a filozófiaoktatás népszerűsítésé-

<sup>7</sup> A program filozófiára fókuszáló irányzatainak egyik lehetséges névmagyarosítási változata így hangzott: *filozofálás gyermekekkel*. Ez az elnevezés fejezte volna ki leghívebben a lipmani program filozófiai jellegét és meghatározottságát.

<sup>8</sup> Matthew Lipman: *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia, 1980, 60.

<sup>9</sup> Matthew Lipman–Ann Margaret Sharp: *Etikai vizsgálódás*. (A *Lisa* című tananyag tanári bevezetője). Országos Közoktatási Intézet, Budapest 2007, 12.

ben („lefelé való terjeszkedésében”, társadalmisításában) látta a gyermekfilozófia eredendő küldetését. A legdurvább formában kiemelték belőle néhány elemet és a közoktatás redukált filozófiatörténeti oktatásának „csalijává”, reklámeszközzé degradálták. Jóval szerencsésebb – és korrektebb – felfogást jelentett a lipmani szövegekhez való ortodox ragaszkodás, amely azonban szükségképpen karanténba zárta a programot. Részben azért, mert nem fordítódott le a teljes lipmani életmű, így a reguláris oktatás számára nem lehetett reális pedagógiai lehetőség, részben pedig azért, mert adaptálás nélkül csak szűk körben – elsősorban a logikaoktatást népszerűsítendő – terjedhetett. A kevésbé szigorú filozófiai felfogások elsősorban a szókratészi-lipmani módszert tekintették irányadónak és analógiaként a két világháború közötti – elsősorban a reformpedagógiai iskolákban<sup>10</sup> népszerű – ún. beszélgető órák magyarországi gyakorlatára hivatkoztak. Ezek a felfogások a logikai-filozófiai kiindulópontokra építve az általános és közvetlen (direkt) készségfejlesztés irányába mozdultak el, megalapozva számtalan későbbi – gondolkodási, tanulási, kommunikációs – kompetenciafejlesztő programot.

### A gyermek

Ez az alcím nyilvánvalóan arra utal, hogy a gyermekfilozófia magyarországi adaptációja során a hangsúly nem a program filozófiai jellegére került, hanem a Lipmani módszer gyermekközpontúságára. Az eredeti program fellazításában egyrészt az is szerepet játszott, hogy a gyermekfilozófia nemcsak az eredeti amerikai forrásból érkezett Magyarországra, hanem különböző közvetítőkön keresztül is, akik közül ki kell emelni az angol Robert Fishert. Fisher – különböző gyermekközpontú pedagógiai programok és készségfejlesztő tananyagok sikeres összegzőjeként – Matthew Lipman programjának számos elemét beépítette általános kompetenciafejlesztő módszertani tankönyveibe,<sup>11</sup> ezáltal követendő

10 A legismertebb közülük Domokos Lászlóné Új Iskolája.

11 Robert Fisher: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1998. Robert Fisher: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki

példát mutatott a gyermekfilozófia funkcionális felhasználására. A másik (az előzőnél fontosabb) szempont az volt, hogy a múlt század végének tantervcentrikus magyar pedagógiai kultúrájában szinte revelációként hatott nagyon sok magyar pedagógus számára a lipmani program gyermekcentrikussága. A gyermeki gondolkodáshoz való odafordulás, a szókratészi módszer, a kötetlen beszélgetés lehetősége mágnesként vonzotta azokat a szaktanárokat és osztályfőnököket, akik nagyobb hangsúlyt kívántak fektetni a közvetlen nevelésre, vagy akik az általános kompetenciafejlesztés – gondolkodási, tanulási, együttműködési és kommunikációs készség erősítése – elkötelezett hívei voltak. Ebben az értelemben a gyermekfilozófia sokáig egyfajta „pótszerként” is működött Magyarországon, amely azonban az újabb pedagógiai divathullámok – Thomas Gordon, Robert Fisher, Edward de Bono – nyomán fokozatosan a helyére került.

### A gyermekfilozófia

A magyarországi adaptáció és befogadás alapvető jellegét összességében jól mutatja a kanonizálódott elnevezés: gyermekfilozófia. Úgy tűnik tehát, hogy a sokféle törekvésben a gyermekközpontúság a meghatározó, miközben persze a különböző irányzatok a program más-más elemére teszik a hangsúlyt. Mindez azt is jelenti, hogy továbbra is nagyon sokféle pedagógiai törekvés számára „nyitható ajtó” ebből a pedagógiai rendszerből. Én úgy gondolom – mint a törpe kisebbség képviselője –, hogy a magyarországi gyermekfilozófia egyik lehetséges kiegészítő területe a médiapedagógia és egyre inkább a digitális kultúra közvetítése lehet. Tudni kell azonban, hogy a digitális kultúra közvetítése egyre komolyabb kihívást jelent a pedagógusok számára, hiszen ezen a területen a

Könyvkiadó, Budapest 1999. Robert Fisher: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest 2001. Robert Fisher: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest 2001. Robert Fisher: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és erényről*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest 2002.

pedagógiai szituáció gyökeresen különbözik a megszokottól: a diákok otthonosabban mozognak ezen a területen, mint a tanárok.

### „Digitális bennszülöttek” és „digitális bevándorlók”

Sietek.

Nem érek rá leckét írni,  
kivinni a szemetet, kitakarítani.  
Be kell majszolnom az egész világot,  
mint egy paradicsomot,  
mielőtt megöregszem,  
mielőtt meghalok.  
(Ingrid Sjöstrand: *Sietek*)

A „digitális bennszülöttek” és „digitális bevándorlók” kifejezéspárt Marc Prensky<sup>12</sup> vezette be a pedagógiai szakirodalomba. Ezek a megfogalmazások arra a különbségre utalnak, amelyek a digitális kultúra terén a fiatalok (diákok) és az idősebbek (tanárok) között mutatkoznak. A „digitális bennszülöttek” ebben a beállításban a diákok, akik anyanyelvi szinten beszélnek a digitális nyelvet, a „digitális bevándorlók” pedig a tanárok, akik nem a digitális világban nőttek fel, akik legfeljebb utólag próbálják megtanulni ezt a nyelvet. A metafora látványosan világít rá a két világ különbségére. Az ezredforduló után szocializálódó tanulók már együtt nőttek fel az új technológiák használatával: számítógéppel, videojátékokkal, digitális zenelejátszókkal, digitális kamerákkal, mobiltelefonnal és sok minden mással. Ott vannak az interneten, közösségi oldalakon, e-mailben és SMS-ben kommunikálnak, és mindez életük természetes részét képezi.<sup>13</sup> Ami fontos, az az, hogy mindezek hatására alapvetően másképpen gondolkodnak és másképpen dolgoznak fel információt, mint mi, „digitális bevándorlók”. Mi ugyanis – ahogy

12 Bővebben l. Nyíri Kristóf: Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete. *Új Pedagógiai Szemle* 2006. 7–8. sz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-07-it-Nyiri-Virtualis>

13 Bővebben l.: Tapscott, Don: *Digitális gyermekkor: az internetgeneráció felemelkedése*. Kossuth, Inforum, 2001.

a legtöbb első generációs bevándorló – életünk végéig megőrizzük valamennyire sajátos „akkcentunkat”. Sok mindent meg tudunk tanulni ugyan ebből a kultúrából, de a beszéd gyorsaságát, természetes finomságait, rejtett üzeneteit nem mindig tudjuk követni. Nézzük meg röviden,<sup>14</sup> melyek azok az alapvető különbségek, amelyek a két generációt elválasztják, vagy legalábbis megnehezítik kommunikációjukat:

<b>„Digitális bennszülött” – tanulók</b>	<b>„Digitális bevándorló” – tanárok</b>
Gyorsan kívánnak információt szerezni több párhuzamos multimédia-forrásból.	Kevesebb számú forrásból származó információ ellenőrzött átadását részesítik előnyben.
Türelmetlenek.	Türelmesek.
A párhuzamos információfeldolgozást és a több feladattal való egyidejű foglalkozást kedvelik.	Jobban kedvelik a lineáris információfeldolgozást és az egyetlen (vagy csekély számú) feladatra való koncentrációt.
Szívesen dolgoznak kép-, hang- és videóinformációkkal, kevésbé tekintik fontosnak az írott szöveget.	A kép-, hang- és videóinformációkkal szemben előnyben részesítik a szöveget. Technológiaellenesek.
Örülnek az újabb és újabb technológiáknak, „kütyüknek”.	Félnek az újabb és újabb technológiák kihívásától.
Szívesen keresnek rá véletlenszerűen, hiperlinkek útján elérhető multimédia-információra.	Lineárisan, logikusan felépített és adagokra bontott információk lépésről lépésre történő átadására törekednek.
Kedvelik a szimultán kölcsönhatásokat, illetve a hálózati kapcsolatok létesítését számos más felhasználóval.	Azt szeretnék, ha a tanulók inkább függetlenül, mintsem másokkal hálózati kapcsolatokat fenntartva, kölcsönhatásban dolgoznának.
Legszívesebben „éppen időben”, vagyis az utolsó pillanatban tanulnak.	Szívesebben tanítanak „minden eshetőségre felkészülve”.

14 A táblázatot Bessenyei István munkája alapján állítottam össze. Bessenyei István: Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az eLearning 2.0 és a konnektivizmus. In: Pintér R. (szerk.): *Az információs társadalom: Az elmélettől a politikai gyakorlatig*. Gondolat – Új Mandátum, Budapest 2007.

„Digitális bennszülött” – tanulók	„Digitális bevándorló” – tanárok
Az azonnali megerősítést és azonnali jutalmat kedvelik. Azt tanulják szívesebben, ami releváns, azonnal hasznosítható és szórakoztató.	Türelmesebbek, jobban elfogadják a késleltetett megerősítést és jutalmazást. A standardizált tesztekre való felkészítést szolgáló oktatást részesítik előnyben, a tantervi irányelveknek megfelelően.
Játék- és fantáziaorientáltak.	Munka- és valóságorientáltak.

A táblázatból jól látható, hogy két egymástól nagymértékben különböző világ áll egymással szemben. A digitális kultúrában ott-honosan mozgó diákok számára – akik a számítógépek és a játékok sajátosan ingergazdag, szórakoztató környezetében nőttek fel – a tanárok generációjának szemlélete és munkamódszere (tisztelet a kivételnek) száraz és unalmas. Ugyanakkor úgy érzik, hogy számtalan olyan készséggel és tudással rendelkeznek, melyeket az iskola egyáltalán nem értékel. A tanárok pedig nem értik, hogy miért nem motiváltak a diákok az iskolai tananyag iránt, és többnyire őket hibáztatják, ha azok nem figyelnek. A kulturális különbségek tehát nagymértékben megnehezítik mind a tanárok, mind a diákok életét.

Véleményem szerint itt kezdődik a 21. századi gyermekfilozófus munkája...

## Conținut

### „Indigeni digitali” și „imigranți digitali” – educația mediatică în școli

*Cuvinte-cheie: filosofie pentru copii, etică, morală, educație, comunicare, sistem educațional, didactică, media, tehnologie digitală, tehnică*

Vorbim mult despre faptul că rețelele de comunicare în masă dețin o importanță din ce în ce mai mare în transmiterea informațiilor, în formarea normelor și a valorilor sociale. În același timp, sistemul de educație parcă nu ia la cunoștință încă realitatea schimbărilor petrecute. Marea parte a cadrelor didactice consideră și azi că lumea mediei reprezintă o cultură opusă valorilor asumate de școală, ori în cel mai fericit caz, percepe mass media ca fiind o vastă sursă de informații sau un suport tehnic.

Cred că un sistem educațional, respectiv un cadru didactic responsabil trebuie să aibă în vedere schimbările sociale, care se petrec în această

privință. Elevii pe care îi educăm se socializează într-o cultură cu totul diferită de a noastră, a celor maturi: simt în mod diferit, învață altfel, comunică prin intermediul unui alt limbaj, etc. Trebuie să luăm la cunoștință că în lumea rețelelor digitale elevii noștri se simt mult mai acasă – de aceea sunt și numiți „indigeni digitali” – față de profesori. Dacă nu vrem să devenim „străini” sau „imigranți” în această lume, și noi, la rândul nostru, trebuie să învățăm acest limbaj.

### **Abstract**

#### **“Digital Inhabitants” and “Digital Immigrants” – Media Education at School**

*Keywords: philosophy for children, ethics, moral, educational system, mass communication transmission of information, digital technology, techniques, media*

It is often said that the mass communication networks play an increasingly important role in the transmission of information and in forming the social scale of values and system of norms. However, the school system seems to be unaware of the real nature of these changes. Most of the teachers still consider the media as a culture opposing the school scale of values, or as a source of information and technical help, at best.

In my opinion, a responsible school system and its teachers should keep up with the social changes going on in this field. Our pupils have been socialized in a culture differing from the one we have been socialized in: they perceive and learn in other ways than we do, and use another language in their communication, etc. We must understand that our pupils feel much more at home in the world of digital networks than their teachers do – that’s why they are called “digital inhabitants”. In case we do not want to be “strangers” or “immigrants” in this world, we must also learn this language.

**Jakab György** az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet tudományos munkatársaként történelem, ember- és társadalomismeret, etika, valamint médiismeret tananyagok fejlesztésével foglalkozik. A magyar–szlovák történész vegyes bizottság tanári tagozatának vezetője.

### **Tematikus publikációs jegyzék**

Tankönyvek, segédkönyvek

Péli Gábor – Bozóki András – Jakab György: *Társadalomismeret.*

Tankönyvkiadó 1995



- Jakab György: *Az őskor világa – Ókori civilizációk*. AKG – Calibra, 1991 és 1995
- Jakab György: *Az ókori görög és római világ*. PSZM–AKG, 1992 és 1994
- Jakab György: *A középkor világa*. PSZM–AKG, 1994. és 1995
- Jakab György: *Történelmi szó- és képtár*. PSZM–AKG, 1994
- Jakab György: *Osztályfőnöki beszélgetések*. OKI–IFA, 1997
- Lányi András – Jakab György: *Erkölcsei esettanulmányok*. AKG, 1999
- Szekszárdi Júlia – Sallai Éva – Jakab György: *Társadalomismeret I. Emberi kapcsolatok*. Tankönyv és tanári segédkönyv. AKG, 1999
- Falus Katalin – Jakab György: *Társadalomismeret II. Erkölc és jog*. Tankönyv és tanári segédkönyv. AKG, 2000
- Balázs Mátyás–Jakab György: *Történelem*. A szakiskolák 9. évfolyama részére. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba 2001
- Balázs Mátyás–Jakab György: *Történelem*. A szakiskolák 10. évfolyama részére. Konsept-H Kiadó, Piliscsaba 2002
- Szárász Péter – Jakab György: *Ember és környezete I*. KVM – Nemzeti Szakképzési Intézet, 2002
- Jakab György: *Útmutató a Mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy középszintű és emelt szintű érettségi vizsgához*. FÜPI Kiadó, Budapest 2004
- Falus Katalin – Jakab György: *Útmutató az Társadalomismeret tantárgy középszintű és emelt szintű érettségi vizsgához*. FÜPI Kiadó, Budapest 2004
- Falus Katalin – Jakab György: *Útmutató az Emberismeret és etika tantárgy középszintű és emelt szintű érettségi vizsgához*. FÜPI Kiadó, Budapest 2004
- Jakab György: *Integrált társadalomismeret*. Tanári segédkönyv, Országos Közoktatási Intézet, Budapest 2006
- Jakab György – Varga Attila: *A fenntarthatóság pedagógiája*. L'Harmattan Kiadó, Budapest 2007
- Kötetben megjelent tanulmányok
- Forráselemzés. Társ szerzők: Bihari Péter – Foki Tamás – Knausz Imre.  
In: *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, 2001, 99–122.
- Társadalomismeret – Társadalmi ismeretek. In: *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, 2001, 164–177.
- Médiapedagógia. In: *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, 2001, 219–229.
- Etika és... In: *Az etikaoktatás gyakorlata*. (szerk. Kamarás István) Krónika Nova, Budapest 2003, 97–123.

- Civics training and education in Hungary (társszerző Falus Katalin). In: *Different faces of citizenship. Development of citizenship education in European countries.* (ed.: Bart Maes) CIDREE/DVO 2005, 15–30.
- Moduláris jelenismereti tárgy Angliában. Általános tanulmányok (General Studies). I. m. *Hogyan neveljük demokráciára?* (Szerk.: Falus Katalin – Jakab György – Vajnai Viktória), OKI Kiadó, Budapest 2005, 52–63. Változatok adaptációra. In: *Hogyan neveljük demokráciára?* (Szerk.: Falus Katalin–Jakab György–Vajnai Viktória) OKI Kiadó, Budapest 2005, 87–101.
- Az aktív állampolgárságra nevelés (társszerző Falus Katalin). In: *A kompetencia.* (Szerk. Demeter Kinga). Budapest 2006, 217–229.
- A szolidaritás (kis)iskolája. In: *Az iskola dolga.* Önkonet. Budapest 2008
- A szembenállás és az együttélés mintái Kelet-Közép-Európában. In: *Évkönyv 2008/2009.* Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem, Zürich–Budapest 2009, 47–54.
- Lehet-e közös szlovák–magyar történelemtankönyvet írni? In: *A magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században.* Pécsi Tudományegyetem, Pécs 2009, 321–351.

#### Tanulmányok

- A történelemtanár dilemmái. *Új Pedagógiai Szemle* 2006. 10. 3–21.
- Társadalmi kihívások és az iskolarendszer. *Új Pedagógiai Szemle* 2007/3–4. 31–47.
- Lehet-e közös magyar–szlovák történelemtankönyvet írni? I. *Iskolakultúra.* 2007/8. 38–48.
- Lehet-e közös magyar–szlovák történelemtankönyvet írni? II. *Iskolakultúra.* 2007/10. 105–118.
- A magyar nemzeteszme változásai és a történelemtanítás kánonja. *Iskolakultúra* 2008/5–6. 3–28.
- Jakab György – Kratochvíl Vilám – Ifj. Lator László – Vajda Barnabás: Magyar és szlovák történelemtanárok együttműködése. *UPSZ* 2009/2. 76–95.

#### Szerkesztések

- Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény* II. (Társszerkesztő Falus Katalin) Korona Nova, Budapest 1998
- Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény* III. (Társszerkesztő Falus Katalin) Korona Nova, Budapest 1999
- Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény* IV. (Társszerkesztő Falus Katalin) Korona Nova, Budapest 2000

A GYERMEKFILOZÓFIA ESETE A DIGITÁLIS „BEVÁNDORLÓKKAL”...

*Filmórák-médiaórák.* Oktatókazetta sorozat. (szerkesztés + előszó) I–VI.  
Korona Kiadó – Inforg Kiadó, 2003

Tim O’ Sullivan-Brian Dutton-Philop Rayner: *Médiaismeret* (szerkesztés és  
előszó). Korona Kiadó, 2002

*Hogyan neveljünk demokráciára?* (Társszerkesztők: Falus Katalin–Vajnai  
Viktória) OKI Kiadó, Budapest 2005

*Integrált társadalomismeret készségfejlesztő tankönyv* az általános iskolák 7–8.  
évfolyama számára. (Társszerkesztő Vajnai Viktória), Budapest,  
Országos Közoktatási Intézet, 2006. 168.

*Kompetenciafejlesztés projekt módszerrel.* OFI Kiadó, 2008

## Anómikus<sup>1</sup> viszonyok a magyarországi közoktatásban

*Kulcsszavak: gyermekfilozófia, etika, morál, nevelés, társadalomtudományi oktatás, demokratizálás, értékrend, állam, játék, kobézió, pedagógiai kultúrák, általános műveltség, képességfejlesztés, szakmai módszerek, pragmatikusság*

*„Azt mondják átmeneti idők!  
De hát én nem akartam átmeneti időket!”  
– szakadt ki ösztönösen Szindbádból a tiltakozás.  
(Krúdy Gyula)*

### Bevezetés

Az elmúlt húsz év során gyökeres társadalmi és politikai változások indultak el Magyarországon. Ezek a változások szükségképpen új társadalmi igényeket és feladatokat fogalmaztak meg az oktatás számára. A rendszerváltás előtt ugyanis a társadalomtudományi oktatás „rejtett tanterve” a politikai rendszer legitimálása és az állampolgári lojalitás megalapozása volt. Ennek megfelelően a korabeli állampolgári nevelés tökéletesen megfelelt

1 Emil Durkheim nyomán Robert K. Merton a következőképpen fogalmazza meg az anómia fogalmát: „Az anómiát [...] a kulturális struktúrában bekövetkező zavarnak tekintjük, ami főleg akkor fordul elő, ha éles ellentét mutatkozik egyfelől a kulturális normák és célok, másfelől a csoport tagjainak társadalmilag strukturált lehetőségei között, hogy e normáknak megfelelően cselekedjenek... Ha a kulturális struktúra és a társadalmi struktúra között nincsen összhang, ha tehát az előbbi olyan magatartásokat és beállítottságokat igényel, amelyeket az utóbbi eleve kizár, akkor zavar támad a normák működésében, a normánélküliség állapota következik be.” Robert K. Merton: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Társadalomtudományi könyvtár. Gondolat kiadó, Budapest 1980, 394–395.

az akkori politikai rendszer érdekeinek: passzív, önálló gondolkodásra alkalmatlan, jogaikat alig ismerő állampolgárokat „termelt”. A rendszerváltás azonban alapjaiban értelmezte át az állam és az állampolgár viszonyát, a társadalom értékrendjét, erkölcsi és jogi viszonyait. Nyilvánvalóvá vált, hogy a korábbi társadalomtudományi oktatás mind szemléletében, mind tartalmában, mind módszereiben alkalmatlan az új társadalmi szükségletek kielégítésére: az önállóan gondolkodó, vállalkozó szellemű, jogaikat ismerő, a társadalmi együttélési szabályokat kölcsönösen gyakorló (állam)polgárok nevelésére.

A magyar társadalom demokratizálásának programja azonban számtalan új kérdést, problémát vetett fel a társadalomtudományi oktatás és az erkölcsi nevelés számára. Legfőképpen azt, hogy hogyan lehet demokratikus szemléletűvé nevelni a fiatalokat egy olyan országban, ahol alig vannak demokratikus hagyományok, ahol az együttélési szabályok nem a kölcsönösségre épülnek, ahol az emberek közötti viszonyokra az alá-fölérendeltség jellemző.

A legfőbb problémát az jelenti, hogy a tényleges társadalmi változások még csak most kezdődtek, és a régi, félf feudális viselkedési minták, valamint a piacgazdaság különböző mintái és ezek különböző kombinációi egymás mellett élnek. Mindez abban mutatkozik meg látványosan, hogy a felnövekvő nemzedékek egyre bizonytalanabb értékrendet és normarendszert örökölnek – egyszerre többféle iránytűt kapnak, amelyek mindegyike másfelé mutat –, és nincsenek fölkészítve arra, hogy önállóan is el tudjanak igazodni az egyre bonyolultabbá váló társadalmi viszonyok között. Az állandóan változó társadalmi, politikai és ideológiai környezetben ugyanis sem a család, sem az iskola nem tudott egyértelmű normarendszert közvetíteni a fiatalok felé, mivel ezek a normák újra és újra megkérdőjeleződtek. Ez azt eredményezte, hogy az emberek egyre inkább bizonytalanok váltak az alapvető társadalmi normák érvényességét illetően: egyre többen gondolták (és gondolják) úgy, hogy nem akkor járnak jól, ha betartják a kölcsönösségre épülő együttélési szabályokat, hanem ha megszegik azokat. Ebben a helyzetben fokozatosan háttérbe szorult a társadalmi szolidaritás, és megerősödött egy sajátos „vadkapitalista” szemlélet, amely az

egyéni önérvényesítést tekinti elsődlegesnek. Az emberek félnek az elszegényedéstől és igyekeznek megragadni minden gazdasági és politikai lehetőséget, amellyel megakadályozhatják lecsúszásukat. Úgy tűnik, minden eszközzel harcolniuk kell, mert most hosszú távon dőlhet el, hogy családjuk az elithez vagy a leszakadókhoz fog majd tartozni. Márpedig – Bibó Istvántól tudjuk – a félelem és a harc légköre nem kedvez a demokrácia építésének.

### **Anómikus viszonyok a társadalomban**

Az értékrend összezavarodását jól szemlélteti a következő példa. Ha az ember ma kórházba kerül, nem tudhatja biztosan, hogy kezelőorvosa melyik értékrendben, illetve kultúrában működik. Konkrétan: adjon-e, s ha igen, mikor adjon pénzt az orvosnak – ami, ugye, életbevágó kérdés. Ebben az esetben mindez nem anyagi természetű (bár húsba vág), sokkal inkább értékrendi probléma.

Amennyiben az orvos a hivatásrendi kultúra alapján dolgozik, akkor természetesen nem kell fizetni, hiszen hagyományos értelemben a pap, az orvos és a tanár másféle értékrend alapján működik, mint a többi foglalkozás – az adott orvos esetleg meg is sértődhet, ha a kezelés előtt vagy után „hálapénzt” dugnak a zsebébe.

Amennyiben viszont az orvos a piaczgazdaság elvei alapján működik, akkor a jól elvégzett munka (a beteg gyógyulása) után – mivel az állam nem fizeti igazán jól az egészségügyieket – jár neki a megérdemelt többletfizetség. Természetesen ha nem jól végezte munkáját, akkor a piaci szabályok értelmében nem jár neki semmi.

Amennyiben viszont az orvos a hiánygazdálkodási rendszerre jellemző, ún. ázsiai baksisrendszerben<sup>2</sup> gondolkodik, akkor az ún.

2 A baksisrendszer önmagában nem korrupciót jelent, hanem egyes tradicionális vagy premodern társadalmak gazdasági rendszerének egyik fontos elemére utal. Például az oszmán Török Birodalomban az államhivatalnokok többsége nem kapott fizetést. Ugyanakkor az ügyek elintézésének pontosan megszabott árfolyama volt, amelyet előre kellett befizetni a hivatalnokoknak. Amennyiben az ügyfél előre befizette a hallgatólágoosan rögzített összeget, akkor bizhatott abban, hogy a diktatórikusan működő államhatalom árnyékában működő hivatalnok el is fogja intézni az adott ügyet.

hálapényt a kezelést megelőzően kell kifizetni. Jól ismert, hogy a kórházak és rendelőintézetek várószobáiban szájhagyomány útján terjed a betegek között az egyes orvosok előzetes „árfolyama”.

Érdeemes már az elején leszögezni: önmagában mind a három rendszer koherens és működőképes. Amennyiben kölcsönösen betartott közmegegyezésre épül, akkor pontosan tudható, hogy mit kell tennünk minden egyes rendszerekben. A probléma akkor jelenik meg, ha a különböző kultúrák, paradigmák és „nyelvek” összekeverednek. A konkrét példa esetében a fő gond az, hogy egy adott helyzetben többféle szabály is érvényes lehet, és soha nem tudhatom, hogy az, akivel kapcsolatban állok, éppen melyik szabály szerint működik. Hasonló ez ahhoz, mint amikor ugyanazon a játéktáblán egyszerre játszanak többféle játékot – például „Szeressük egymást, gyerekek”-et, „Gazdálkodj okosan”-t és „Ki nevet a végén”-t –, de mindig csak utólag (amikor már léptünk) derül ki, hogy melyik szabály volt éppen érvényes. Nyilvánvaló persze, hogy ebben a zűrzavaros helyzetben az életéért aggódó beteg többnyire a legrosszabb és leginkább antidemokratikus rendszert fogja választani, konzerválva ezzel a feudális (rendi jellegű) beidegződéseket.

### **Anómiikus viszonyok az oktatásban**

Tudomásul kell vennünk, hogy az oktatás világában nagymértékű szemléletváltás figyelhető meg napjainkban. A 19. században kialakult tömegoktatási modell (pedagógiai kultúra) mellett és helyett egyre inkább helyet követelnek maguknak radikálisan új pedagógiai paradigmák is, amelyek első megközelítésben az oktatás minőségére igyekeznek nagyobb hangsúlyt helyezni. Ezeknek a pedagógiai felfogásoknak az egyik alapvető eleme az ún. perszonalizálás (személyre szabottság), ami azt jelenti, hogy az oktatási rendszer minél rugalmasabban alkalmazkodjon a tanulók sajátos egyéni (személyes) szükségleteihez. A szemléletváltás másik fontos pillére az, hogy az iskolarendszer a korábbiaknál közvetlenebb módon kapcsolódjon valóságos társadalmi (pl. munkaerő-piaci, illetve kohéziós) folyamatokhoz. Ezek a pedagógiai kultúrák önmagukban többnyire koherens, jól működtethető rendszert alkotnak, tisztázatlan egymás

mellett élésük azonban valószínűleg – az előzőekhez hasonlóan – nagyon sok problémát vet majd fel a közeljövőben.

Érdeemes legalább fogalmilag elkülönítenünk ezeket a paradigmákat, mivel az utóbbi időszak pedagógiai diskurzusai többnyire éppen azért voltak terméketlenek, mert a szereplők többnyire más-más pedagógiai értékrend, célrendszer és iskolai gyakorlat alapján érveltek, ami eleve megkérdőjelezte a párbeszéd eredményességét. Vizsgáljuk meg tehát külön-külön a három legjellemzőbb pedagógiai paradigmát, amelyek természetesen a gyakorlatban nem különülnek el ilyen élesen.<sup>3</sup>

### **Az általános műveltség elsajátításának modellje**

Lényegében ebben a pedagógiai szisztémában fogalmazódott meg a 19. században az oktatási rendszer hagyományos célrendszere, tartalma és módszertana. Ennek a rendszernek nagyon pontosan megfogalmazott ideológiai-politikai céljai voltak. A dualista magyar állam azért finanszírozta a tömeges történelemoktatás elindítását, mert egységes történelmi tudatot, homogén nemzeti-állami szemléletet kívánt kialakítani az etnikailag és szociálisan igen megosztott társadalomban. Mindezt akkor úgy fogalmazták meg, hogy a tárgy legfontosabb célja és feladata a nemzeti identitás és az állampolgári lojalitás megalapozása és megerősítése. Más szóval a bevezetett tantárgy alapvető célja az volt, hogy a korabeli Magyarországon élő emberek (legyenek azok magyarok, szlovákok, zsidók vagy szerbek) számára közös műveltséget, valamint identitásukhoz szükséges közös művelődéstörténelmi élményt hozzanak létre. Ebben az értelemben a tárgy bevezetése roppant sikeresnek mondható, hiszen ez a történelmi ismeretanyag, műveltség nemzeti identitásunk és közösségünk szerves és elengedhetetlen részévé vált: nem él ma a Földön olyan magyar ember, aki számára ne jelentenének valamit a következő kifejezések: kalandozás, mohácsi vész, igazságos Mátyás, kuruc stb.; más szóval nem is tekintjük igazán magyarnak azokat, akik nem ismerik ezeket a

3 Mivel magam történelemtanár vagyok, ezért a történelemtanítás példáján fogom bemutatni a három pedagógiai kultúra legfőbb jellemzőit.



kifejezéseket. Ebben az értelemben a történelem tananyag tartalma születésétől kezdve szakrális közösségépítő<sup>4</sup> jelleget öltött és mindmáig megkérdőjelezhetetlen zárt kanonikus rendszert alkot. Mindez még akkor is igaz, ha a multikulturális szemlélet, illetve az európai integráció bizonyos mértékben már kikezdte a kizárólagos nemzetállami megközelítést.<sup>5</sup> A történelem tantárgy tananyaga így minden magyar ember általános műveltségének alapjává és részévé vált. Történelemből jó tanulónak lenni annyit jelent, hogy valaki elsajátította azokat az ismereteket, amelyek művelt emberré teszik a magyar emberek közösségében.

A hagyományos magyar iskolarendszer és maguk az iskolák is a tömegoktatás céljainak megfelelő „oktatási technológia”<sup>6</sup> alapján szerveződtek meg. Ennek alapvető sajátossága az, hogy nem az egyes gyerekek oktatására és nevelésére szerveződtek, hanem – nevéből is adódóan – homogén tanulócsoportok (osztályok, évfolyamok, speciálisan szervezett iskolatípusok) tanítására. Ez azt jelentette, hogy az iskolai gyakorlat nem a diákok tanulási folyamatát, hanem a megtanítandó tananyagot és a tanítás folyamatát helyezte a középpontba. Az államilag meghatározott tananyagot – a kor technikai színvonalán – a leghatékonyabb módon, az ún. frontális oktatással (egy tanár egy helyszínen 30-60 diákot oktat) igyekeztek megtanítani. Egy egyirányú tanárcentrikus rendszer abból indul

4 A történelem érettségi, illetve az ún. állampolgársági vizsga például a néprajzkutatók szerint nagymértékben hasonlít a törzsi beavatási szertartásokhoz, amikor az avatandó személynek – a testi próbák után – számot kellett adnia arról, hogy a „bozótiskolában” mennyiben sajátította el azt a mások számára „titkos nyelvet”, amely a törzs alapvető hagyományait (a törzs eredetmítoszáét és „szellemhősök történetét) tartalmazta. Bővebben l.: Julius Lips: *A dolgok eredete*. Gondolat Kiadó, Budapest 1962, 274–275.

5 Sok tekintetben már valóban anakronisztikusnak tűnik ez a nemzetállami szemlélet, amikor például Kolompár József vagy Li Jun Jun magyar állampolgárok azt olvassák, hogy „őseink a Kárpát-medencébe a Vereckei szoroson át érkeztek Árpád fejedelem vezetésével”. Különösen megkérdőjelezhető ez, amikor a magyarországi szlovák gimnáziumokban olvassák mindezt szlovák nyelven.

6 Peter Senge: *Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. Doubleday Dell Publishing Group, New York 2000. Különösen az első fejezet tanulságos.

ki, hogy a diák (feje) üres edény, amelyet az egységesen képzett, egységesen tanító tanároknak egységesen meg kell tölteniük a központilag meghatározott általános műveltség tudáselemeivel. Ebben a rendszerben a tanárok formálisan „tananyagleadó automaták”, akiknek az a feladata, hogy a tanórákon mintegy „újra fölépítsék” a különböző tantárgyak műveltségi kánonjait a diákok, illetve a homogén tanulócsoportok fejében.<sup>7</sup> A diákok tanulmányi előmenetele pedig attól függ, hogy milyen mértékben tudták elsajátítani (reprodukálni) a készen eléjük tett tudáscsomagot.

Az ipari korszak logikájának megfelelően a közoktatást uniformizált centralizált rendszerként szervezték meg,<sup>8</sup> az iskolák pedig valóságos iskolagyárként szerveződtek az oktatáspolitikai homogenizációs céljainak megfelelően. Ez a pedagógiai gyakorlat formálisan nincs tekintettel arra, hogy az országban működő iskolák sok tekintetben eltérő szociokulturális környezetben működnek. Nagymértékben különböznek egy falusi és egy városi iskola lehetőségei, más és más helyi társadalmat (diákokat, szülőket, intézményeket) kell „kiszolgáltatni” az egyes iskoláknak. A centralizált iskolarendszer ugyanígy nincsen tekintettel arra sem, hogy különböző előtörténetű, eltérő készségekkel, igényekkel és motivációkkal rendelkező diákokat tanít. Mindenki ugyanazt a – korcsoportjának előírt – tananyagot kapja. Aki nem képes a „leadott” tananyagot „felvenni”, azt az iskolarendszer „selejtnek” minősíti.

Érdekes ezt a pedagógiai rendszert más terület – például az egészségügy – tükrében megvizsgálni, s így rögtön látványosabbá válnak el-  
lentmondásai. Képzelnünk el egy olyan egészségügyi rendszert vagy egy kórházat, ahol a betegellátást nem személyre szabott módon – aprólékos egyéni kivizsgálások alapján –, hanem életkorok (vagy legyünk megengedőbbek – homogén betegcsoportok kialakítása) révén szervezik meg.

7 Jól szemlélteti mindezt a ma is gyakran hallott tanári szóhasználat: „... történelmet, kémiát stb. tanítok” (nem pedig diákokat); „... a VII. B-t tanítom”.

8 Klebesberg Kunó, a két világháború között időszak legendás kultuszminisztere állítólag azzal büszkélkedett egy külföldi delegáció előtt, hogy ő pontosan meg tudja mondani, hogy egy adott iskolatípus adott évfolyamán mit tanítanak aznap délelőtt Magyarországon. A 20. század második felében – több-kevesebb valószínűséggel – valamennyi oktatási miniszter is mondhatott volna hasonló kijelentést – legalábbis a kötelező iskolai adminisztráció alapján.

Például minden hasfájós vagy lábfájós beteget egy kórteremben kezelnének, méghozzá úgy, hogy mindenki ugyanazt a gyógyszert, illetve kezelést kapná. Nyilvánvaló, hogy – statisztikai értelemben – lennének olyanok, akik a gyógyszer vagy a kezelés hatására teljesen meggyógyulnának. Sokan lennének olyanok is, akiknek javulna az állapota, vagy csak stagnálna, de nyilvánvalóan komoly áldozatai is lennének egy ilyen kórházszervezésnek. Természetesen ezt a rendszert is lehetne tökéletesíteni: javítani lehetne a gyógyszer minőségén, újabb és újabb technikai eszközökkel lehetne növelni az adott kezelés hatékonyságán, egyre differenciáltabb módon lehetne kialakítani a betegcsoportokat stb. Az alapvető megoldási irány azonban mégiscsak az egyéni bánásmód kialakítása volna, vagyis az, hogy a különböző gyógyító beavatkozások előtt és alatt figyelembe vegyék az egyéni diagnózist.

Természetesen a hagyományos szemléletű iskolarendszer – sok tekintetben éppen a rendszer „ellenében” működő gyermekköz-pontú pedagógusok jóvoltából – komoly sikereket ért el az elmúlt bő évszázadban. Ennek az „oktatási technológiának” köszönhetően ugyanis hatalmas tömegek váltak írástudóvá, megvalósult a közös nyelv és a közös alapműveltség célkitűzése, az emberek többsége képessé vált a modern kultúra, a tudományos eredmények és a művészeti alkotások befogadására, és sokáig tömegesen alkalmassá váltak a különböző munkaerő-piaci szerepek betöltésére. Nem vitás tehát, hogy az ilyen jellegű pedagógiai gyakorlat továbbra is fontos szerepet fog játszani az iskolákban. Ugyanakkor azonban egyre inkább látjuk a rendszer hiányosságait is.

### **A szakmai kompetenciák elsajátításának modellje**

Ez a német közvetítéssel érkezett történeti-pedagógiai rendszer lényegében az előző modellt elbizonytalanodásából és korrekciójából nőtt ki.<sup>9</sup> A múlt század 70-80-as éveiben ugyanis egyre nyilvánvalóbbá vált a francia és a német oktatásirányítás számára, hogy a minden-

9 Bővebben l. Dárdai Ágnes: A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái: Elméleti segédanyag = tanári kincsesár. *Történelem*. (2003. november), illetve Gyáni Gábor: *Posztmodern kánon*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Európai Iskola sorozat, Budapest 2003.

ki számára egyaránt kötelező irdatlan mennyiségű (ráadásul az idő előrehaladtával egyre növekvő) történelmi tananyagot nem is lehet, de nem is érdemes megtanítani-megtanulni a maga teljességében. Hosszas viták és egyeztetések nyomán fokozatosan módosítottak a történelmi tananyag rendszerén, hogy az továbbra is betöltse integráló, homogenizáló funkcióját. Mindez azt is jelenti, hogy lényegében megmaradtak a történelemtanítás alapvető céljai és feladatai – a közös történelmi tudat és az általános műveltség megalapozása, az identitás megerősítése stb. –, ám ezek még ki is egészültek készségfejlesztő célokkal, feladatokkal és követelményekkel.

Az egyik alapvető változás tartalmi téren következett be. Radikálisan lecsökkentették a tananyagban található témák, illetve lexikális ismeretek mennyiségét. Már nem törekedtek a korábbi kánon extenzív teljességére, bátran húztak a mindenki számára kötelezően elsajátítandó tananyagból, ami természetesen nem jelenti azt, hogy az érdeklődő diákok ne tanulhatnának meg akár a korábbiaknál is több történelmi ismeretanyagot az iskolákban. A történelemtanítás alapvető szerkezete továbbra is kronologikus maradt, ám a tananyag egy-egy meghatározott pontján – akár az operáknál egy-egy ária erejéig – a történet megáll, és a diákoknak lehetőségük nyílik komolyabb történelmi búvárkodásra, a folyamatok kutatására.<sup>10</sup> Ezeken az állomásokon lehetőség van tematikus megközelítésekre is, ami azt jelenti, hogy egy-egy mai társadalmi kérdés vizsgálatából indulnak ki és annak előtörténetét vizsgálják meg.

Ezekre a búvárkodásokra épül ennek a pedagógiai rendszernek a legfontosabb, módszertani jellegű újdonsága, amely „forrásközpontú történelemoktatás” néven lassan átszivárog a magyar szakmai köztudatba is.<sup>11</sup> Ebben a pedagógiai rendszerben ugyanis a meghatározó cél és követelmény már képességfejlesztő jellegű. A kronologikus

10 Többek között ezt a tanítási formát nevezte – s ajánlotta a magyarországi történelemtanárok figyelmébe – Knausz Imre „mélységelvű” történelemoktatásnak. Az általa leírt „mélységelvű szemlélet” természetesen többféle tanítási módszer lehetőségére utal. Bővebben: Knausz Imre: A történelmi műveltségről. In: Donáth Péter-Farkas Mária (szerk.): *Filozófia-művelődés-történet*. Trezor Kiadó, Budapest 2004, 213–230.

11 Lényegében ez a szemlélet határozza meg mind közép-, mind emelt szinten az aktuális történelem érettségi rendszert Magyarországon.

teljesség megtanítása helyett itt elsősorban arra törekednek, hogy a diákok folyamatos gyakorlás révén elsajátítsák a történelmi kutatás, felfedezés, elemzés módszertanát. Ez mindenekelőtt forráselemzést, szöveg- és képfeldolgozást, filmelemzést jelent, de a módszertani igényesség kiterjed a szövegalkotásra is: a diákok meghatározott történelmi helyzeteket elemezve maguk is alkotnak „áltörténelmi” szövegeket. Ebben az esetben a diákok tanulása nem elsősorban új ismeretek gyűjtésére irányul, hanem arra, hogy megtanulják azokat a szakmai módszereket, technikákat, amelyekkel később majd értelmezhetik az eléjük kerülő ismeretlen szövegeket. Ebben a rendszerben tehát a „jó tanuló” nem az, aki minél több kész ismeret tud egy adott történelmi témáról, hanem az, aki minél jobb hatásfokkal képes – a forráselemzés széles körben elfogadott szabályai szerint – feltárni különböző dokumentumokból az új ismereteket. Ebben az esetben a történelmi forráselemzések jól összekapcsolhatóak a jelenkori audiovizuális médiaszövegek elemzésével. Érdekes azonban újra hangsúlyozni, hogy a forráselemzésre koncentrááló pedagógiai törekvések mellett ez a modell sem mond le az általános történelmi műveltség kulturális közösségéről.

### Az általános kompetenciák elsajátításának modellje<sup>12</sup>

Ez a modell a miénktől nagymértékben eltérő kulturális közegből, az AEÁ-ból<sup>13</sup> származik.<sup>14</sup> Ahhoz, hogy funkcióját jól megértsük, érdemes röviden kitérni a pedagógiai rendszer társadalmi hátterére.

12 A kompetenciafejlesztés pedagógiájáról az utóbbi időben könyvtárnyi irodalom született. Itt csak jelzésképpen említek két művet. Csapó Benő: Oktatás az információs társadalom számára. *Magyar Tudomány* 2004/12.; Zsolnai József: Alkotó pedagógia és tudástársadalom. *E-Világ* 2002. Különszám (<http://www.pointernet.pds.hu/ujsagok/evilag/2002/00/evilag-06.html>).

13 Természetesen az amerikai oktatási rendszer roppant differenciált: sokféle, sokszínű iskolát tartalmaz a szülői igények és a társadalmi „megrendelések” alapján. A most következő sematikus ismertető legfőképpen az amerikai pedagógiai rendszer európaítól eltérő hangsúlyokra kíván rávilágítani.

14 Természetesen ennek a modellnek az elemeit az idők folyamán számtalan oktatási rendszer átvette. Szisztémáját megfigyelhetjük az ausztrál, angol, kanadai és a svéd oktatási rendszerben és a nemzetközi érettségi bizonyos részeiben is.

A múlt század közepéig az AEÁ politikusai és oktatásirányítói szentül meg voltak győződve arról, hogy (többek között az oktatás segítségével) az Egyesült Államok a különböző népek „olvasztótégelyeként” fog majd működni, azaz fokozatosan ki fog majd alakulni egy olyan „ötvözetműveltség”, amelyet minden mástól megkülönböztethetően amerikai műveltségnek lehet majd nevezni. Ez lesz majd minden amerikai egységes és közös kultúrája. Ez az „olvasztótégely” koncepció azonban számos okból illúziósnak bizonyult, s hamarosan – néhány elemtől eltekintve<sup>15</sup> – le is mondták a közoktatás szintjén kialakítandó általános műveltség követelményrendszeréről. Ennek egyrészt az egyéni jogok tiszteletben tartására irányuló amerikai mentalitás volt az oka, amely lényegében megakadályozta az egységes tárgyi tudás megtanítására vonatkozó pedagógiai törekvéseket.

Gordon Győri János<sup>16</sup> erről így ír: „...az USA-ban alapvető emberi/közösségi jognak tekintik azt, hogy az oktatás tartalma azon állampolgári közösség kívánalmainak feleljen meg, amely az adóiból fenntartja azt. Márpedig ez 15 ezer oktatási körzetben egyenként más és más értékeket, más és más célokat jelent; más és más hagyományokat a kultúrában, más és más viszonyulást a nyelvekhez...” Ilyen társadalmi körülmények között nyilvánvalóan nem lehet egységes általános műveltséget nyújtani az iskolákban. Roppant nehéz közös nevezőre hozni például a többnyire angolul sem beszélő több millió spanyol, illetve kínai bevándorló kultúráját és a már-már konszolidálódott, hihetetlenül sokféle etnikum kultúráját. Ráadásul ebben az egyén jogaira koncentráló kultúrában az oktatásban „nem az az uralkodó koncepció, hogy a tanulók a tanár által képviselt kanonisztikus kultúrát sajátítsák el, hanem az, hogy a tanár képes legyen hozzásegíteni a tanulókat ahhoz, hogy a tanulók a saját kultúrájukat tudják a legértékesebben kibontakoztatni”.<sup>17</sup>

15 Ilyen például az alapvető állampolgári jogok gyakorlatának tudása, a zászló, a himnusz ismerete, amelyet minden amerikai állampolgárnak kötelező elajátania.

16 Gordon Győri János: Irodalomtanítás és pedagógusképzés. Egy összehasonlító irodalomtanítás-vizsgálat pedagógusképzési konzekvenciái. *Pedagógusképzés*. 2004. 2. 9.

17 Gordon Győri János: uo. 10.

Ebből következően az amerikai oktatáspolitikai fokozatosan átfogalmazta céljait, és egy, az európaiaktól radikálisan eltérő közoktatási rendszert hozott létre. Ez a pedagógiai rendszer már nem a hagyományos – európai értelemben vett – általános műveltség átadását tekinti feladatának. Legfőbb célja az általános készségfejlesztés, valamint a kifejezetten praktikus, a gyakorlati életvezetés szempontjából fontos ismeretek közvetítése. A többnyire tevékenységközpontú készségfejlesztő programok egyfelől a személyiség közvetlen formálására irányulnak: a diákok tanuljanak meg önállóan gondolkodni és dönteni, kreatív módon tevékenykedni, ismerkedjenek meg minél többféle tanulási technikával. A másik alapvető szocializációs funkció a különböző kultúrák (etnikumok, vallások, szubkultúrák) együttélésének, együttműködésének meg-  
alapozása és erősítése: a diákok tanuljanak meg jól kommunikálni bármilyen kultúrájú emberrel, fogadják el a másságot, tartsák be az együttélési szabályokat, tudjanak közösségben élni és dolgozni. Számunkra nyilván furcsa, de a közoktatás eredményességét nem valamiféle műveltségi kánonnak történő megfelelés adja, hanem az „életrevalóság” és a munkaerőpiacnak való megfelelés: ha a leérett-ségizett diák képes magabiztos és önálló életvezetésre és megállja a helyét a munkaerőpiacon.

Tartalmi és módszertani szempontból mindez azt jelenti, hogy ez a pedagógiai rendszer az európai értelemben vett általános műveltség megtanítását az ott jóval szélesebb körű felsőoktatásba helyezte át. A közoktatás így nagyjából a közvetlen gyakorlati életre vonatkozó ismeretekre – hogyan közlekedjünk, hogyan csináljunk költségvetést, hogyan szervezzünk meg egy kirándulást, hogyan nyújtsunk segítséget a bajbajutottaknak stb. – koncentrált. A társadalomtudományi oktatás is pragmatikus célokat követ: a dicső múlt helyett érthetően inkább a jelent helyezi előtérbe: az amerikai identitás (a zászló, a himnusz, az amerikai küldetéstudat: a demokrácia zászlóvivője stb.) és az egyéni jogok képviselésének technikáit igyekszik megtanítani. A készségfejlesztő pedagógia pedig ebben az értelemben nem más, mint tevékenységre épülő tapasztalati tanulás. Az általános és középiskola a diákok számára egy sajátos gyakorlótér, amelyben gyermekkoruktól kezdve közösen

tevékenykednek, gyakorolják, fejlesztik alapvető készségeiket. Az általános készségfejlesztés lényege abban áll, hogy a pedagógiai rendszer szempontjából például mindegy, hogy egy diák a focicsapat tagjaként, egy színházi előadás szereplőjeként vagy egy „osztálybuli” megszervezőjeként szerzi meg vagy erősíti együttműködési készségeit. A különböző szövegfeldolgozások esetében sem a szövegek tartalmára koncentrálnak elsősorban az iskola (bár nyilván az sem mellékes), hanem a szövegértés milyenségére. A diákok gyerekkoruktól kezdve különböző – tartalmi szempontból szintén nem igazán kötött – projekteken dolgoznak, illetve produktumokat hoznak létre. Ennek fő célja az, hogy az évek során önálló munkakultúrájuk alakuljon ki: tudjanak tervezni, kivitelezni, tudjanak másokkal együttműködni, tudjanak a hibájukból tanulni, új helyzetekhez alkalmazkodni stb.

Számunkra nyilvánvalóan furcsa az amerikai diákok európai értelemben vett műveletlensége, ami ráadásul egy mélyen antidemokratikus mozzanatot is hordoz: e szerint a felfogás szerint ugyanis nem kell mindenkinek rendelkeznie ezzel az értékes és közösségteremtő műveltséggel; a közösségnek nem feladata az esélyegyenlőség biztosítása, ez lényegében egyéni probléma. Legalább ennyire kezelhetetlen az is, hogy az oktatási rendszert nem a hagyományos értelmiségi kultúra határozza meg, hanem a meglehetősen embertelen és szellemtelen munkaerő-piaci szükségletek. Nyilvánvaló persze, hogy az amerikai pedagógiai rendszer megtanulandó előnyeit hosszán lehetne sorolni – pragmatikusság, hatékonyság, jövőre orientáltság stb. – de itt most nem ez a feladatunk. Bármilyen legyen azonban a véleményünk, az amerikai mentalitás megismerését nem kerülhetjük el, hiszen a globalizációnak nevezett amerikanizálódás bennünket is egyre inkább meghatároz.

### Befejezésül

Az anómikus viszonyok egyik jellegzetes tünete a fogalmak tisztázatlansága, az, hogy bár ugyanazokat a szavakat használjuk, mégis mintha mindenki más nyelven beszélne. A „bábeli zűrzavar” részben abból adódik, hogy sokféle pedagógiai kultúra, tudás- és



tanulásszervezési mód van jelen egyszerre a magyar közoktatásban, amelyek képviselői nem igazán kommunikálnak egymással. Természetesen nem a pedagógiai kultúrák sokféleségével van a baj, hiszen egy demokratikus társadalomnak sokszínű, differenciált oktatási rendszerre van szüksége. Az igazi problémák abból adódnak, hogy ezek a pedagógiai kultúrák egymástól függetlenül fogalmazzák meg céljaikat, követelményrendszereiket és módszereiket és nem törekednek arra, hogy egyeztessék – közösen értelmezzék – ezeknek a pedagógiai kultúráknak az előnyeit és hátrányait, tényleges társadalmi funkcióit. Így lehetőség sem nyílik arra, hogy hatékony közvetítőrendszerek, transzferek alakuljanak ki a különböző pedagógiai kultúrák között.

## Conținut

### Relații anomice în învățământul din Ungaria

*Cuvinte-cheie: filosofie pentru copii, etică, morală, educație de științe sociale, democratizare, sistem de valori, stat, joc, coeziune, culturi pedagogice, cultură generală, dezvoltarea competențelor, metodică, pragmatism*

Asistăm la o schimbare de perspectivă în educație. Alături de modelul învățământului în masă specific secolului al 19-lea își revendică locul o paradigmă pedagogică cu totul nouă, care la prima vedere pune accent pe calitatea educației. Un element fundamental al acestei paradigme este așa zisa personalizare, diferențiere pe persoana educată și competențele, necesitățile acesteia. Cealaltă componentă a schimbării paradigmei este aceea că sistemul școlar ar trebui să fie conectat cât mai nemijlocit la procesele sociale reale (pieței de muncă, coeziune, etc.). Cele două culturi pedagogice diferă radical în mai multe domenii, așadar coabitarea lor ridică multe semne de întrebare și conflicte în viitorul apropiat.

Toate acestea întrebări sunt excitante pentru educația etică-morală, care pe de o parte este una din disciplinele școlare cele mai tradiționale, dar pe de altă parte poate deveni în lumea noastră atomizantă „unealta” școlară cea mai modernă în vederea integrării sociale.

**Abstract**

**Possibilities in the Education of Ethics**

*Keywords: philosophy for children, ethics, moral, social science education, democratization, value system, state, game, cohesion, pedagogical cultures, competence development, methods, pragmatism*

We must accept the fact that there is a fundamental change going on in the world of education in our days. Beside and instead of the mass education model having evolved in the 19<sup>th</sup> century, a radically new pedagogical aspect (paradigm), trying to lay greater stress on the quality of education, is gaining ground. One of the basic elements of this paradigm is the so called personalization (personally tailored methods) which means that the educational system should adopt to the pupils' special personal needs as flexibly as possible. The other important pillar of the change is that the school system should keep more direct contacts to the real social (e.g. labor market or cohesion) processes. The two educational cultures basically differ in many fields, so their parallel existence will raise many questions and conflicts in the near future.

All these place extremely exciting questions in the education of ethics which is on one hand one of the most traditional school subjects but may become one of the most up-to-date school "means" of social integration in our atomizing days on the other.

Verekedés helyett beszélgetés, szitkok helyett  
érvek, versengés mellett együttműködés  
Érvek a gyermekekkel folytatott filozófiai  
témájú beszélgetésekben és beszélgetésekért

*Kulcsszavak: gyermekfilozófia, etika, morál, nevelés, érvelés, beszélgetés, szocializáció, kritikai gondolkodás, kérdés, logika*

*... jobb-e az államra nézve,  
hogy valamennyi alattvalója tud írni és  
olvasni, vagy sem.*

József nádor<sup>1</sup>

A konferencia szervezői *A gyerekekkel való filozófiai témájú beszélgetések érvelési típusai* témában kértek előadást tőlem, melyet köszönettel elfogadtam. Az új címmel, amely bizonyos mértékig megőrzi a felkérés tartalmát, arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy napjainkban számos területen egyre több problémát jelent az 1990-ben beköszöntött szabadság – mondhatni – elviselése: a társadalomban – sokak szerint – kibírhatatlan mértékűre nőtt az agresszió. A fizikai és ezzel együtt a verbális agresszivitás ellen fellépni elemi érdek. Agresszív tettek helyett kulturáltan kimondott szavakra, a mások el/megítélése helyett mások és önmagunk megértésére van szükség. A mindent átható versenyszellem, a folytonos rangsorolás mellett kiemelt figyelmet kell fordítani az együttműködésre, a csapatokban folyó feladatmegoldások gyakorlására. Az iskolai osztályzás erőltetése helyett az élő párbeszédre alapuló szöveges értékelések általános elvárásával harmonizáltabbá kellene tenni a szocializációt, szorosabban művelődésközvetítés mind intézményszerű, mind azon kívüli formáit. Az oktatási intézményekhez is kötődő filozófiai beszélgetések, a különböző, ún. gyermekfilozófiai

1 *József nádor iratai*. Kiadta Domanovszky Sándor. Budapest 1925, 398.

foglalkozások szervezésével a mi szakterületünk is jelentős részt vállalhat a probléma kezelésében.

Tanulmányomban bevezetésként az ICPIC (The International Council of Philosophical Inquiry with Children) definíciója alapján azt határozom meg, hogy a következőkben mit értünk gyermekfilozófia alatt.

A fogalmi tisztázást követően először a „Ki tanít?”, a „Kit tanít?”, a „Mit tanít?” és a „Hogyan tanít?”, s nem utolsósorban a „Miért tanít?” kérdéseket alkalmazom a demonstratív logika, John Corcoran Arisztotelész-értelmezésének segítségével a Harry Stottlemeier's Discovery és Philosophical Inquiry korpuszára, majd a „Ki tanul?”, a „Mit tanul?”, „Hogyan tanul?” és a „Miért tanul?” kérdések következnek.

A gyermekfilozófia keretében folyó érvelések úgy lehetnek eredményesek, ha ezek tanítási-tanulási folyamata kettős célt szolgál, mind a demonstratív logikai ismeretek közvetítését, mind a filozófó, kritikai gondolkodási képesség fejlesztését.

### **Filozófia (gyermekeknek) az ICPIC honlapja nyomán**

1. A filozófia és speciálisan a gyermekfilozófia is alapvetően dialogikus tevékenység – olyan beszédmódra alapozott, melynek során önmagunknak vagy másoknak teszünk fel kérdéseket. A filozófia mindig legalább két hangon szólal meg, akkor is, ha valójában csak egyetlen egyén filozófál.

2. A filozófia nem állításokkal, nem kijelentő mondatokkal, hanem kérdésekkel operál, a filozófus szerepe szerint bármi-re rákérdez az emberi világban, a gondolatokra és a nyelvre, a hitekre és a gyakorlatra, legyenek ezek magától értetődők vagy problematikusak.

3. A gyerekek „a legjobb filozófusok”: a filozófiai problémák felismerésében és direkt megfogalmazásában sokkal bátrabbak, motiváltabbak, mint a felnőttek, hajlamuk a filozofálásra erőteljesebb. Ezek a hajlamok a természetes kíváncsiság, a világra csodálkozás, annak ismerete, hogy tudásuk limitált, tehát bővíthető, sőt kérdé-

sek sokaságával bővítendő, éhség a világ és önmaguk megértése igényének kielégítésére bármilyen új és jobb módokon.

4. A gyermekek körében folytatott filozofálás ősképe – természetesen – a szókratészi modell. A Platón dialógusaiban megjelenő Szókratésztől megszokott, hogy magát a gondolkodást vizsgálja, nem pedig a fölvetett gondolkodási folyamat eredményét kifejező állítások megragadására törekszik. A szókratészi dialógus azt mutatja meg nekünk, hogy az igazi kutatás (inquiry) nyitott-befejezett, mindig sok hangon szól és távlatos.

Az 1970-es évek elején Matthew Lipman, egy *philosopher-educator* és közvetlen munkatársa, Ann Margareth Sharp, egy *educator-philosopher* elég erőt éreztek magukban, hogy a csaknem feledésbe ment eljárást felélesszék. Olyan tantervet és tananyagot állítottak össze, amely a csoportos beszélgetések keretében kibontakozó filozofálás feltételrendszerét biztosította. Gyermekről szóló történeteket írtak, s hozzá vaskos tanári segédkönyveket gyakorlatokkal, feladatokkal és vitajavaslatokkal. A történetekben helyet kapó dialógusokban (egy, két vagy több személy – gyermek, felnőtt – elmélkedik) a filozófiatörténet klasszikus problémafelvetései jelennek meg anélkül, hogy az adott gondolatot először megfogalmazó szerzőről és kortárs vagy később élt vitapartneréről szó esnék. A kitalált történetek világa adja azt az absztrakciós bázist, amelyről a mindennapi szituációiból kiindulva folyik a filozófiai vizsgálódás, ugyanis ezekben a történetekben olyan gyerekek is szerepelnek, akik fogékonyak a filozófiai problémák iránt, sőt, a főszereplők természetes megnyilvánulása a gyakori filozofálás.

5. Vannak persze további lehetőségek arra, hogy a filozófiát és a filozófia oktatását a „szakértők” monologikus dominanciájától megszabadítsuk. Azok a törekvések, amelyek nem speciális kifejlesztett szövegekből indulnak ki, hanem egyre fejlődő csoportok tevékenységét preferálják. Az ún. Community of Inquiry, a kutató közösség, amely a közösségi társalgás részint diszkurzív formájával operál és tréning jelleggel alakítja a csoport együttes munkáját, úgyszintén lehetséges választás. Hatalmas irodalma van ennek a módszernek is: kutatók elemzik és igazolják, hogy a diszkurzus eme formája spontán, hatékony argumentációs formaként

működik, s mint ilyen alkalmas arra, hogy önszervező, önmagát korrigálni tudó, tevékeny, együttes gondolkodásra képes csoport épüljön föl rá.

Összefoglalva: az a filozófia, amelyet gyermekfilozófiának nevezünk, tevékenység, amelynek során a gyermekek tapasztalataikra reflektálva dolgozzák fel élményeiket. A világot, amelyre rácsodálkoznak, és benne önmagukat és társaikat nem legyőzni, elfoglalni és ellenőrizni akarják, hanem inkább megérteni szeretnék. A szókratészi dialógusok keretében megjelenő sokféle álláspont csatájának csak nyertesei vannak: minél ügyesebben vannak lekövetkeztetéseket, azonosítanak relációkat, tesznek különbségeket, létesítenek kapcsolatokat, értékelnek, definiálnak és kérdeznek a csoport tagjai, annál gazdagabb az a jelentés, amelyet saját és a mások tapasztalataiból sikerül nyerniük, annál otthonosabban tájékozódnak a világban.

### Matthew Lipman és az IAPC

1990-ben a BBC *Socrates for six year olds* címmel interjút készített Matthew Lipmannel, és ma már a teljes anyag megtekinthető a YouTube-on. Hogy kicsoda a hatévesek Szókratésze, erre választ kapunk a sorozatból. Az azonban nem hagyható figyelmen kívül, hogy ki is az a Szókratész, akihez hasonlítjuk őt. Közhely, hogy Platón az ideatan és ideaelmélet megalkotásával eltér mestere filozófáló modelljétől, bár a dialógust műfaji formaként a későbbi írásokban megőrzi, a beszélgetésekben szereplő Szókratész mentalitását megváltoztatja, vele mondatja ki a végső eredményeket. Ez pedig teljességgel idegen attól a Szókratésztől, akihez Lipmant hasonlítani szoktuk. Sokkal inkább előkép lehet Leonard Nelson<sup>2</sup> Szókratész-portréja:<sup>3</sup> „Szókratész, mint azt mindannyian tudjuk,

2 Leonard Nelson (1882–1927), német matematikus és filozófus – főként a logika és az etika területén publikált. Pedagógiai és gyakorlati-politikai tevékenysége is jelentős. Az 1922. december 11-én *Die sokratische Methode* címmel a göttingeni Pedagógiai Társaság felkérésére tartott előadása fontos kiindulópontja a gyermekek, ill. a laikusok körében lefolytatható filozófiai beszélgetéseknek.

3 Die sokratische Methode, in: Leonard Nelson: *Gesammelte Schriften in 9 Bde.* Felix Meiner Verlag, Hamburg, 1970 Bd. I. S. 275.

nem állított fel rendszert. Ő újra és újra beismerte nem-tudását. Minden állítással szembeszegült azzal az elszántsággal, hogy megkeresse az állítás igazságának alapját. Kikérdezte polgártársait, vizsgáztatta őket, lelkükre beszélt – ahogyan ezt a *Védőbeszéd*-ben mondja –, de nem azért, hogy valami új igazságot közöljön velük, hanem csak azért, hogy megmutassa nekik az igazsághoz vezető utat. Erkölcsi tanítása, már ha ez az elnevezés egyáltalán alkalmazható vizsgálódásaira, arra a tételre alapul, hogy az erény tanítható, pontosabban szólva, hogy az etika tudomány. Nem építette fel ezt a tudományt, mert nem szabadulhatott meg a kérdéstől: *Hogyan* jutok el az erényről szóló tudáshoz? Ez a kérdés fogva tartotta. Módszere helyességének szempontjából szkeptikus hangulattól mentesen fogadta a gyümölcsöző eredmények hiányát, azzal a tántoríthatatlan meggyőződéssel, hogy mindenképpen ellenére kérdéseivel az egyedül helyes úton van.”

Lipman alapos filozófiatörténeti felkészültsége, gazdag filozófiatanári tapasztalata, nyitottsága és kreativitása biztosította a feltételeket a Pre-College Philosophy kiműveléséhez. 1969-ben megjelent rendhagyó tankönyve,<sup>4</sup> amelyet mai értelemben problémaorientált annotált szövegválogatásnak nevezhetünk. Az öt fejezetre tagolt könyvben a szókratészi dialógus mellett elkötelezett szerző sajátos formát választ meggyőződése interpretálására. Az egyes témák hagyományos bevezetése után a klasszikus és modern, esetenként kortárs filozófiai irodalomból következnek részletek, majd zárás-ként, epilógus gyanánt kitalált beszélgetéseket olvashatunk. Jó nevű szereplőkből verbuválódott asztaltársaságok mutatják meg, hogy a filozófia funkciója megszüntetve megőrződik – bár Hegel hiányzik a megszólalók sorából. Az egyes témaköröket felidéző szerzők rendre:

1. Platón, Hobbes és Marx;
2. Arisztotelész, Kant és Mill;
3. Szent Tamás, Hume és Nietzsche;

4 *Discovering Philosophy*, 1st edition, New York: Appleton Century Crofts 1969, 2nd edition, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1977.

5 *Political Reasoning; The Moral Life; The Religious Point Of View; Knowing, Perceiving, And Experiencing; The World At Large*

4. Descartes, Berkeley és James;

5. Spinoza, Locke és Leibniz.<sup>6</sup>

A fölfedező, alkalmazott filozófia oktatása mellett ekkor írja meg Lipman a *Philosophy for Children* (P4C) curriculum első darabját, Harry történetét a National Endowment for the Humanities támogatásával. A szöveget sokszorosítják, és oktatását elsősorban hátrányos helyzetű kisdíjak körében kipróbálják. 1972-ben az akkor 50 éves Lipman elhagyja a Columbia Egyetemet, New Jersey-be (Montclair) költözik, és megalapítja azt az intézményt, az *Institute for the Advancement of Philosophy for Childrent* (IAPC), amelynek célja a filozófia bevitelére az elemi iskolákba, a diszciplína szókratészi módon történő oktatása a fiatalabbak számára, a Pre-College Philosophy megteremtése. Az alapító – Piaget általánosan elfogadott álláspontjától eltérően – meg volt győződve arról, hogy a gyermekek akár 7-8 éves korukban is képesek az absztrakt fogalmak megragadására, és így az ítélőképességet elősegítő, kritériumokra alapozott, önmagát korrigálni képes és a szövegre érzékeny gondolkodásra is.

Sorban születnek a filozófiai problémákat fölvető történetek és az alapszövegek oktatási kísérletét követően formálódó tanári segédkönyvek.<sup>7</sup>

Elfie (1987)	Getting Our Thoughts Together (1988)
Kio and Gus (1982)	Wondering at the World (1984)
Pixie (1981)	Looking for Meaning (1982)
Nous (1996)	Deciding What to Do (1996)
Harry Stottlemeier's Discovery (1974, r.1982)	Philosophical Inquiry (1975,r.1979,1984)
Suki (1978)	Writing: How and Why (1980)
Lisa, 2nd Edition (1983)	Ethical Inquiry, 2nd Edition (1985)
Mark (1980)	Social inquiry (1980)

6 *Discovering Philosophy*, 2nd edition, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1977. S 78–81, 191–195, 276–279, 361–363., 454–456.

7 Valamennyi az IAPC kiadványa.



Olyan történetek ezek, melyek témájukkal igyekeznek a különböző korosztályú<sup>8</sup> gyermekek érdeklődését felkelteni – és a szövegekben kisebb hangsúlyt kap az esztétikai élmény biztosítása. Köztudott, hogy a gyermekek akkor dolgoznak a legjobban, ha az őket leginkább érdeklő problémákkal foglalkoznak. A P4C ilyen:

- mert kitalált történeteket vizsgál,
- mert a történetek szerepekről (és barátaikról<sup>9</sup>) szólnak, akik hasonlítanak a filozófiai szempontú feldolgozást majdan elvégző diákokra,
- mert vitatható témák és problémák megoldásai (pl. erkölcsi dilemmák) szerepelnek a megbeszéléseken, vagyis túllép a kritikai gondolkodás keretein,
- mert figyelembe veszi, hogy a gondolkodás intenzíven érdekfeszítő és emocionális,
- mert olyan utakat biztosít, amelyeken a gyermekek ezekről az érzésekről beszélgetni tudnak, és elemezni képesek az érzéseiket is,
- mert a kritikai gondolkodás mélyebb formáját követeli meg, mivel a gyermekeknek őszintén szembe kell nézniük azzal, amit problémának találtak, ami összezavarta őket,
- mert bár a vizsgálódás filozófiai igényű, a kapott eredményeket vissza lehet csatolni a gyakorlatban felvetett problémák gyakorlati megoldásához is.

### **Harry Stottlemeier's Discovery (Sztagíri Tamás fölfedezése) és a Philosphical Inquiry**

Az IAPC gyermekfilozófiai kiadványainak első darabja a Harry Stottlemeier's – vagyis Arisztotelész – felfedezései. Ezért lett a magyar változat főszereplőjének neve: Sztagíri Tamás. Figyelemreméltó a történethez kialakított vaskos kézikönyv

<sup>8</sup> Az „alsó” tagozat Elfie, Kio, Pixi és Nous (utóbbi kettő folytatólagos) földolgozásával kezdik kutatni az ideák és hangsúllyal az anyanyelv világát, a kiskamaszok Harry, a kamaszok Lisa, Suki és Mark (ők négyen mellesleg ugyanazon osztály diákjai) történetével ragadják meg a filozófiai reflexió egészét és egyes területeit: a logika, az etika, az esztétika és a társadalom vizsgálatának lehetőségét.

<sup>9</sup> Lehetnek ők szülők, tanárok, sőt állatok is (pl. Kio története és a Nous).

címe is: nem logikai, hanem filozófiai vizsgálódás. Bár mind az alaptörténetnek, mind a tanári segédkönyvnek lett javított változata, lényegében az 1969-ben kitalált sztori negyven év után is, napjainkban is nagyszerűen funkcionál. Sőt 1987-től a történet iskolai háttérét megváltoztatva, felnőttképzésen tanuló szereplőkkel helyettesítve a gyerekeket a *Harry Prime*<sup>10</sup> című kötet is részt kér magának az idősebb korosztály kritikai gondolkodása tökéletesítésében.

Nézzük meg, miért nem avult el ez a szöveg? Az első fejezet<sup>11</sup> ismerős környezetbe kalauzol bennünket: közönséges, átlagos tanítási óra<sup>12</sup> szemlélői leszünk. Még az sem rendkívüli, hogy a tananyagban<sup>13</sup> megfogalmazott üzenet<sup>14</sup> dekódolása során az egyik diák kilép az óra valódi keretéből, és saját belső világában gyönyörködik. Az is gyakori szituáció, hogy a tanár – mint általában a tanárok – észreveszi ezt, és kérdését kimondva éppen a gondolatban messze járó Tamást szólítja föl feleletre: „Mi az, aminek hosszú csóvája van, és 77 évente kerüli meg a Napot?” Abban sincs semmi rendkívüli, hogy a tetten ért diák minden lehetséges korábbi ismeretét és persze az órán eddig tanultakat is mozgósítja, mégis hibás választ ad: „Talán egy bolygó...” Sajnos az is gyakran megesik, hogy azt, aki téved, az osztály kineveti. Természetesen itt is, mint mindenütt, csöngetnek, véget ér az óra. A kisfiú egyedül marad problémájával: kinevettek, mert butaságot mondtam. Hogy történhetett ez velem? Oda kellett volna figyelned! – az egyszerű válasz, vagy mégsem? Itt lehet a fordulóponthoz. Tamás fölismeri, hogy valami *hiba volt a gondolkodásában*, abban, ahogy a meglévő ismeretekből újat próbált előállítani. Ezen a ponton lép be a történetbe a *logikai vizsgálódások*<sup>15</sup> igénye, ami végigkíséri

10 New Jersey, IAPC

11 Vö: Tamássy Györgyi: A Philosophy for Children programról, In: *Gyermekfilozófia*. Szöveggyűjtemény I. Korona Nova. 1997, 51–59.

12 Szögi Lajos tanár úr hagyományos természetismeret-órát tart, az osztály előtt áll és magyaráz, elvárva, hogy minden diákja rá figyeljen.

13 A naprendszer felépítése, működése, bolygómozgás, üstökösök.

14 Minden bolygó a Nap körül kering.

15 A logikai háttér elemzésére a későbbiekben még visszatérünk.

a fiút fölfedező útján. Társakat is talál: előbb Sára „segíti”, majd másnap reggel Megyesy Anti hűti le felfokozott lelkendezését. Végül a matematikát oktató Zeke tanár úr lesz valóban mentora, aki hajlamos az órán feldolgozandó tananyagot is elhalasztva időt szakítani a diákok által fölvetett és a saját tantárgyához is kapcsolódó, a kötelező tanterven túlmutató probléma feltárásához, elemzéséhez és megoldásához.

A történetben tehát nem a Lipman által kimunkált modell szerepel az oktatási szituációk bemutatása során. Szó sincs gyermekfilozófiai foglalkozásokról, szövegek hangos felolvasatásával motivált beszélgetésekről. A tanítás lefolyása alig különbözik a negyven, hatvan vagy akár száz évvel ezelőtől. Némi túlzással azt is hihetnénk, hogy a tanár a tudás letéteményese, az *átadó*, aki a központilag előírt tananyagra tanítja a diákot, át- és előadja neki a témát illető saját, magasabb szintű tudásának egy részét (vagy a tankönyvet) azért, hogy a diák felkészüljön az életre. A diák a másik oldalon áll, ő a *befogadó*, a *vevő*, és azt tanulja meg, amit a tanár elmond az órán, és a tankönyvből felidézve, kiegészítve az órán elmondottakat igyekszik minél pontosabban memorizálni a szövegeket, hogy a következő órán pontosan felmondva jó osztályzatot kapjon. A tanítás-tanulás funkciójának ez a végletesen merev értelmezése persze kritika tárgyává válik a könyv ötödik fejezetében. Az egyes tantárgyakkal, az oktatott tananyaggal, a tudásközvetítés módjával kapcsolatos észrevételektől az iskola és benne a diákok mint egységes oktatási környezet, mint egész is az elemzés része lesz.

Lipman nem vizionálja a közoktatás fennálló kereteinek szét-hullását, mint például nem sokkal később Seymour Papert, a Massachusetts Institute of Technology oktatási kísérleteket irányító matematikusa: „Azt hiszem, a számítógép segítségével képesek leszünk úgy megváltoztatni az iskolán kívüli tanulási környezetet, hogy annak az ismeretanyagnak a nagy része (ha nem az egésze), amit az iskolák jelenleg olyan nagy kinnal, annyi költséggel és olyan korlátozott sikerrel próbálnak megtanítani, fájdalommentesen, sikeresen és szervezett oktatás nélkül is megtanulható lesz, ugyanúgy, ahogy a gyermek megtanul beszélni. Ez nyilvánvalóan

azt is jelenti, hogy az iskoláknak – legalábbis mai formájukban – nem lesz helyük a jövőben.”<sup>16</sup> Jóllehet Papert sem zárja ki egy oktatási reform lehetőségét annak függvényében, „hogy az iskolák képesek lesznek-e valami új alakot öltve alkalmazkodni, vagy egyszerűen elsorvadnak, és más veszi át szerepüket”.<sup>17</sup> Lipman nem radikális reformer; úgy gondolja, hogy a tanulási környezet optimalizálásának feladata az oktatás intézményrendszerére hárul: működjenek hatékonyabban az iskolák, legyen eredményesebb a képzés a különböző területeken – és ennek kulcsa a filozófia, és persze a filozófiát oktató tanár. Ha mármost Tamás történetét olvassuk, lehetőségként az is megengedett ebben az elképzelésben, hogy Zeke tanár úr például a logikával, Halasi Sárka néni a nyelvfilozófiai problémafelvetésekkel egészíti ki a tananyagot. Sőt, az is előfordul, hogy fontos szerepet kapnak a diákok szülei: Megyesy apuka a halmazokat ábrázoló diagramjaival a bizonyítás igényére irányítja a figyelmet, vagy Poros apuka az állati és emberi intelligencia megkülönböztetésének nem is olyan könnyen megérthető magyarázatával, a kultúra fogalmának tisztázásával, a mennyiségi és minőségi különbségek összehasonlíthatóságának problematikájával a filozófia különféle részterületeire próbál elvezetni. Végző soron ebbe a sorba illeszthető Tamás édesanyja is, aki a határozott számú alanyokról szóló kijelentésével az arisztotelészi szillogizmusok részleges állítást, ill. tagadást kifejező mondataira utal egy rövid beszélgetésben. Azt, hogy hol tartunk, hová jutottunk ezzel a struktúrával, *expressis verbis* megtaláljuk az oktatásra reflektáló szövegrészben. „A kutyának sem kell a történelemóra. Halálosan unom”<sup>18</sup> – fakad ki Márk, Tamás egyik osztálytársa. Később így általánosít: „...a történelemóra borzasztó. Valójában ebben az iskolában *minden* óra borzasztó. Ez egy borzasztó iskola.” A főnnálló elvetését önállóságának megsértésével argumentálja: „Mi azt tanuljuk, hogy hogyan gondoljuk [...] de azt sohasem tanuljuk, hogy önállóan gondoljuk. Ezek a tanárok

16 Papert, Seymour: Észrengés. *A gyermeki gondolkodás titkos útjai*. Ford.: Kepes János. Számítástechnika-alkalmazási Vállalat, Budapest 1988, 12–13.

17 Uo.

18 Ez a rész és a továbbiak a *Sztagári Tamás földéze* ötödik fejezetéből vett idézet.

nem akarják tudomásul venni azt, hogy nekem saját elmém van. Mindig megpróbálják a sok limlomot belegyömöszölni az elmémbe, pedig az én fejem nem a városi szeméttelép.” Kritikája pozitív megközelítéssel folytatódik: „Hogy milyen iskolába szeretnék járni? Nos, elmondom neked, hogy milyen iskolába szeretnék járni. Nem kellene az órákra bemenned, kivéve azt, amelyiken ott akarsz lenni. Így valójában érdekes, a tárgyhoz tartozó órákat kellene tartaniuk, hogy megszerezzenek téged, aki eléggé érdeklődő vagy, hogy részt vegyél. És éppen úgy, mint a múzeumban, akkor ha valamiről többet akarsz tudni, csak annyit kell tenned, hogy megnyomsz egy gombot, és elindulna egy film, vagy bekapcsolna egy oktatógép. És minden természetismeret-óra olyan lenne, mint egy jó sci-fi.” Márk egyébként ezt megelőzően azt is kifejti, hogy mitől „borzasztó” minden iskola, legyen az állami, felekezeti vagy alapítványi: „A felnőttektől. A felnőttek úgy vezetik az iskolákat, ahogy nekik tetszik. Mindaddig, amíg azt teszed, amit mondanak, minden rendben van. De, ha nem, hát kicsinálnak.” A felnőttekről rajzolt kép nem túl hízelgő. Még szerencse, hogy Márk nővére, Mari megértőbb, és azzal érvel, hogy a felnőttek csak azt teszik, ami a gyerekeknek jó. Amikor Márk kétségbe vonja, hogy a felnőttek valóban jó, és nem csak szerintük jó, legfeljebb jónak látszó döntéseket hoznak, nővére úgy reagál, hogy valakinek csak kell vezetnie az iskolát, és érvként azt hozza föl, hogy nyilván testvére sem ülne szívesen olyan repülőgépre, amelyiknek pilótája egy gyerek. „Hát tehetünk mást, mint hogy hagyjuk, hogy a felnőttek vezessék az iskolát, mert egyedül ők azok, akik ezt a dolgot helyesen tudják csinálni?” – kérdi végül Mari, mintegy beletörődve a fennálló helyzet megváltoztathatatlanságába. Márk válasza briliáns: „Nem azt mondtam, hogy a gyerekek vezessék az iskolát, ezt te találtad ki”, meggyőzően utasítja vissza a tévesen neki tulajdonított véleményt és annak cáfolatát. A vita veszekedéssé fajulását Tamás akadályozza meg fontos mondandójával: „Az nem kérdés, hogy akár felnőtteknek, akár gyerekeknek, de az iskolákat vezetni kell. Egyáltalán nem ez a kérdés. A valódi kérdés az, hogy olyan emberek vezetik-e az iskolákat, akik tudják, hogy mit tesznek, vagy olyanok, akik nem tudják, hogy mit csinálnak.”

Ebből a fejtegetésből nem csak az következik, hogy az iskolai élet egészéről is van elképzelésük a gyerekeknek, hanem az is, hogy egyáltalán miért vagyunk az iskolában:

– *Hogy az iskolában tanuljunk – mondta Mari.*

– *Tényleg? – kérdezte Tamás. – Mit illene tanulnunk?*

– *Feleleteket, feltételezem – lepődött meg Tamás feltételezésén Mari. Majd azt gondolta, hogy talán félreértették. – Nem, nem, visszavonom. Azt illene megtanulnunk, hogy hogyan oldjunk meg a problémákat.*

*Márk Marira tekintett, majd Tamásra és ismét Marira. – Azt kell-e megtanulnunk, hogy hogyan oldjunk meg problémákat – kérdezte végül küssé csodálkozva –, vagy inkább azt, hogy hogyan tegyünk fel kérdéseket?*

*Tamás azt gondolta, hogy erre van válasza: – Azt kell megtanulnunk, hogy hogyan gondolkozzunk – mondta.*

Az önálló, kritikai és kreatív gondolkodás tökéletesítése szerepel a P4C program fő célkitűzései között. Az iskola megreformálásának az igazi megoldását tehát a korábbiakban már bemutatott filozófiai beszélgetések szervezése jelentheti, ahol a tanítás-tanulás szerkezete átalakul. Ahol a tanár és a diák saját tapasztalatainak a megismerése és ezeknek a tapasztalatoknak a kritikai elemzése lesz az az alap, amelyre minden további együttműködésük épül. Ez a pragmatikus műveltségfelfogás erősíti a tanulás iránti pozitív beállítódást, s mint ilyen megteremti a manapság nélkülözhetetlen élethosszig tartó tanulás készségének az egyik alapfeltételét is.

A filozófiai vizsgálódás középpontjában a gondolkodás mibenlétének körülménye áll. Ugyanakkor a mentális alaptervékenységek gyakoroltatására is nyílik lehetőség: pl. az összehasonlítások eredményeként nyert azonosítás és különbségtétel, a hasonlóság felismertetése, a metaforák és az analógiák alkalmazása. A rendszerek és a modellek vizsgálata a formális logikából jól ismert közvetlen és közvetett következtetési eljárások felhasználását követeli meg. Mivel a racionalitást nem azonosítja a formális logika alkalmazásával, az érvelési képesség fejlesztését a tapasztalati megfigyelések vizsgálatával is össze kell kötnie.

A P4C program olyan tanárok közreműködését igényli, akik a következő (1.) logikai eljárások gyakorlását és (2.) fogalmak tisztázását, ill. alkalmazását irányítani képesek:

1. különbségtétel – „ $\forall x( Fx \supset \sim Gx )$  és  $\exists x( Fx \ \& \ \sim Gx )$ ” – és azonosítás – „ $\forall x( Fx \supset Gx )$  és  $\exists x( Fx \ \& \ Gx )$ ” –, osztályozás, a „nem”, az „és”, a „ha ... , akkor...”, a „minden” és az „azonos” szavak rögzített használatából következő eljárások, összehasonlítás, a többértelműség felismerése, az egyes vélemények (mint logikailag vizsgálható premisszahalmazok) megkülönböztetése, standardizálás (szabványosítás), kritériumok keresése, érvelési eljárások kritériumoknak megfelelő alkalmazása, valamint

2. szituációk és szövegek értelmezése, kérdések megformálása, hasonlat, metafora, analógia, szabály, szemléltetés, modell, érvelés, közvetlen és közvetett következtetés – kategorikus és hipotetikus szillogizmusok –, relációk – rész és egész, ok és okozat stb. – melérendelés, alárendelés, fogalom, definíció.

A P4C program időben első darabjában meghatározó szerepet játszó „topika” mind a formális, mind a nem formális logikai kutatások eredményeit tekintetbe veszi. Mivel a racionalitást nem azonosítja a formális logika alkalmazásával, az érvelési képesség fejlesztését a tapasztalati megfigyelések vizsgálatával is össze kell kötnie.

## A „bázisnyelv”

A *Sztágeri Tamás felfedezése* c. könyv tanári segédkönyvében közel félszáz olyan feladatlapot találunk, amely kifejezetten logikai tárgyú. Ezek között is a többség Arisztotelész logikai munkásságának keretében értelmezhető problémafelvetésekre és feladatokra emlékeztet. Éppen ezért az érvelések szakszerű támogatásához nélkülözhetetlen az *Organon* legalább alapszintű ismerete. A matematikát oktató Zeke tanár úrnak nem okoz problémát a kategorikus szillogizmuselméletben használható mondattípusok elővezetése, és magyarázatai is kézenfekvő szakismeretéből meríthetők.

„Négy különböző mondatot fogok fölírni, de mindegyikben két-két szó ugyanaz lesz, a mondatok alanyai és állítmányai meg

fognak egyezni. Latin nyelvből kölcsönözve az alanyt szubjektumnak és az állítmányt predikátumnak is szoktuk nevezni. Itt vannak tehát a mondatok, amelyekben a szubjektumok és a predikátumok megegyeznek.

*Minden tantárgy érdekes.*

*Egyetlen tantárgy sem érdekes.*

*Néhány tantárgy érdekes.*

*Néhány tantárgy nem érdekes.*<sup>19</sup>

Hasonló igényeket kell támasztani mindenkivel szemben, aki a gyermekfilozófia-programba csoportok irányítójaként bekapcsolódik. Az Organon valóban eszközként kell hogy rendelkezésre álljon. Azok a szabályok és elvek, amelyek a történetben előkerülnek, világos struktúrákba rendezhetők, és ezeknek a struktúráknak a szakszerű kezelése a feladat. Ahogy más filozófiai műveknek, úgy ennek is számos interpretációja lehetséges. A hagyományos logikai megközelítés bizonyos elemeit megtartva a modern értelmezők közül Jan Łukasiewicz<sup>20</sup> kiemelve John Corcoran<sup>21</sup> értelmezését preferáljuk. Łukasiewicz munkájából fontos elemként azt a megállapítást használjuk, mely szerint a szillogizmus mindig egyetlen mondat, amely következményrelációt állít, és a szükségszerűségre való utalás is megjelenik benne. A kondicionális formában írt szillogizmusokkal adtuk meg az összes helyes következtetést, az eredeti szövegben kiművelt három alakzatban. Tekintettel voltunk arra is, hogy Arisztotelész az érvényes következtetéseket mindig betűk alkalmazásával írta le, ezért annak ellenére, hogy a P4C irodalomban nem szerepel formalizált logika, fontosnak tartottuk a rövidítések, az általánosítások és az értelmezések áttekinthetősége miatt a szimbólumok használatát.

19 *Sztagóri Tamás felfedezése*, negyedik fejezet.

20 Jan Łukasiewicz (1878–1956) lengyel logikus, a Varsói Logikai Iskola alapító professzora.

21 John Corcoran (1937–) jelentős amerikai logikus, filozófus és matematikus. A logika és az episztemológia határterületét kutatja, főként a bizonyításelméletek és modellelméleteket helyét a logikában. Logikatörténészként is elismert.



Corcoran tanulmánya<sup>22</sup> minimális formalizálást alkalmaz, a természetes levezetések szövegekkel is helyettesíthetők, így annak a megérthetetlen elvárásnak is eleget tehetünk, miszerint a sokak számára zavarba ejtő formalizálást<sup>23</sup> lehetőleg mellőzzük.

A tananyag feldolgozása három egységre tagolódik.

1. Bevezetőjében (1–4. óra) a definíciókban szereplő fogalmak és kapcsolataik, az érvelésekben szereplő állítások és kapcsolataik, a nyelv és a beszéd preszuppozíciói mint problémák szerepelnek a P4C feladatokhoz kapcsolódva.

Ezután a szimbolikus, a nem formális és a hagyományos logika viszonyát taglaljuk, figyelve Arisztotelész és a sztoikusok működésére és interpretálására.

2. A következő szakasz (5–12. óra) középpontjában a nulladrendű formalizált nyelv áll. A témakör végén rövid számonkérés szükséges, hiszen az igazságfunktorkészítés szintű használata és a természetes levezetés ismerete a további anyag elsajátításához nélkülözhetetlen.

3. A harmadik szakaszban (13–28. óra) egyfelől a nulladrendű elemzés alatt megismert eljárásokat alkalmazzuk, másfelől a minden egzakt tudományos vizsgálatban használt elsőrendű mesterséges nyelvekkel ismerkedünk meg. A természetes nyelv használatának többértelműségére vonatkozó példákkal és kitekintésekkel a társalgás és dialógusok logikájának problematikusságára utalunk, és egyes eljárások bemutatásával a nyelvhasználat pontosítására ösztönözzük a hallgatókat.

A tanfolyam írásbeli és szóbeli vizsgával fejeződik be, továbbá minden résztvevő elkészít egy kb. 1 ív terjedelmű záródolgozatot, amelyben az általa oktatott (vagy tervei szerint majd oktatandó) tantárgyakban felvetődő, a logika alkalmazását igénylő probléma szakszerű vizsgálatát mutatja be.

22 Aristotle's Demonstrative Logic, In *History and Philosophy of Logic* 30, Febr. 2009, 1–20.

23 Meggyőződésem, hogy a szimbólumok használatától csak azért rettegnek sokat, mert átértették és átvették a szorongást a matematikát oktató tanítóiktól. Figyelemreméltó, hogy a matematikától viszolygók között milyen sokan egyéb ikonokat, szimbólumokat (mobiltelefonok, TV távirányítók, elektromos háztartási gépek stb.) használnak.

## Epilógus

John Corcoran hivatkozott írása jó forrásmű a P4C-ben alkalmazható logika megértéséhez. Az nem igaz, hogy a logika a gondolkodás törvényeinek vizsgálata. Nem tárgya a logikának, hogy az aktuális gondolkodást vizsgálja, vagy azt, hogy hogyan kell gondolkodnunk. Ám a logika minden kritikai gondolkodási eljárás szükséges előfeltétele.

Annak a tanárnak, tanítónak, aki be kíván kapcsolódni a P4C oktatásába, hasznos némi filozófiatörténeti háttérismeret. Jelentős előnye lehet azoknak, akik anyanyelvükön kívül legalább egy idegen nyelvet is elsajátítottak. A pedagógiai érzékenység, a diákok tisztelete mind-mind olyan tulajdonságok, amelyek a sikeres foglalkozások megtartására predesztinálnak. A logika ismerete és bátor alkalmaztatása ugyanakkor nélkülözhetetlen.

Az önálló, kritikai és kreatív gondolkodás tökéletesítése szerepel a P4C program fő célkitűzései között, ennek igazolásához álljon itt Tamás házi feladata, amelyre Halasi Sárka néni kiváló minősítést adott:

### *Gondolkodás*

*Számomra az egész világon a legérdekesebb dolog a gondolkodás. Tudom, hogy sok más dolog is nagyon fontos és csodálatos, mint az elektromosság, a mágnesesség, a tömegvonzás. De ezeket csak mi értjük meg, ezek a dolgok nem értenek meg bennünket. Így tehát a gondolkodásnak valami egészen különlegesnek kell lennie.*

*Tamás írt még néhány mondatot, majd betette füzetét a táskájába. De abban a pillanatban felvillant benne valami: „Az iskolában a matematikáról, a tollbamondásról és a nyelvtanról gondolkozunk. De ki hallott olyat, hogy a gondolkodásról gondolkoznánk?” Tehát ezt a mondatot is hozzáíjuzte fogalmazásához: Ha az elektromosságról gondolkozunk, akkor jobban megértjük a villamosságot, de ha a gondolkodásról gondolkodunk, akkor, azt hiszem, magunkat fogjuk jobban megérteni.<sup>24</sup>*

24 *Sztagári Tamás felfedezése*, negyedik fejezet.

A fiatal József nádor 1801-ben két ízben is fölhívta a bécsi udvar figyelmét arra, hogy a magyarországi közoktatás ügye felülvizsgálatra szorul. Emlékirataiban egyenesen az elemi és grammatikai iskolák fölöslegességét hangsúlyozta, miszerint „nem szabad szükség nélkül az iskolákat [...] szaporítani, s a szülőket arra kényszeríteni, hogy fiaikat iskolába küldjék.”<sup>25</sup> A mottóként már idézett kérdés – mutatis mutandis – reményeink szerint megválaszolható: *jobb-e az államra nézve, hogy valamennyi alattvalójának lehetősége nyílik a kritikai gondolkodás elsajátítására, vagy sem?* Az államnak, amely alattvalók fölött kíván uralkodni, nem, de a demokráciának, ahol nem alattvalók, hanem állampolgárok legitimálják a fennálló hatalmat, fölöttébb kívánatos.

## Conținut

**Dialog în loc de violență, argumente în loc de înjurături, cooperare în loc de competiție. Argumente în favoarea discuțiilor pe teme filosofice purtate cu copiii**

*Cuvinte-cheie: filosofie pentru copii, etică, morală, educație, argument, conversație, socializare, gândire critică, întrebare, logică*

În partea introductivă a prelegerii mele voi utiliza definiția ICPIK (The International Council of Philosophical Inquiry with Children) pentru a putea stabili, ce anume înțelegem prin expresia *filosofie pentru copii*.

În urma clarificărilor, vom proceda astfel cu partenerii de dialog: în primul rând vom aplica întrebări de genul „Cine este cel care ne învață?”, „Pe cine învață?”, „Ce ne învață?”, „Cum ne învață?” și „De ce ne învață?” pe corpusul logicii demonstrative (Corcoran), care apoi vor fi urmate de întrebări de genul „Cum învață?” și „De ce învață?”.

Argumentele pe care le implică derularea programul *filosofie pentru copii* pot avea rezultate benefice, doar în măsura în care vor fi atinse două obiective în procesul de învățare-predare; mai precis, să se transmită cunoștințe specifice logicii demonstrative însoțite de dezvoltarea capacităților filosofice și anume, a gândirii critice.

25 *József nádor iratai*. Kiadta Domanovszky Sándor. Budapest 1925, 398.

**Abstract****Conversation Instead of Fighting, Arguments Instead of Cusses, Competition with Cooperation. Arguments in and for Conversations with Children About Philosophical Topics**

*Keywords: philosophy for children, ethics, moral, education, argumentation, conversation, socialization, critical thinking, questioning, logics*

In the introduction of the presentation, we anchor our interpretation of “Child philosophy”, based on the definition of the ICPIC (The International Council of Philosophical Inquiry with Children).

After the conceptual clarification we enumerate the participants of the discourses in the following context. First of all we adapt these questions to the corpus of the “demonstrative logic” (Corcoran): “*Who* teaches?”, “*Whom* teaches?”, “*What* and *how* does he/she teach?”, and at last but not at least “*Why* does he/she teach?” – and after that the other side: “*Who* learns?”, “*What* does he/she learn?”, “*How* does he/she learn?”, and, finally, “*Why* to learn?”.

The arguments, made in Children’s Philosophy frame, can be effective if its teaching-learning process serves double goals: mediating knowledge on demonstrative logic, and developing critical thinking and philosophy cultivating abilities.

**Tamássy Györgyi** egyetemi tanulmányait az ELTE-n folytatta, matematika–fizika szakos tanári (TTK, 1974) és filozófia szakos előadói (BTK, 1983) oklevelet szerzett, majd 1989-ben ugyanott bölcsészettudományi (filozófia) doktor lett és ugyancsak az ELTE BTK Filozófia Doktoriskolájában folytatott PhD-tanulmányokat logikából. 1974–1984 között a Corvin Mátyás Gimnáziumban, 1984–1995 között az Ybl Miklós Műszaki Főiskolán és 1994–2010 között a Szent István Egyetem GTK Filozófia Tanszékén oktatott filozófiai és kultúrtörténeti diszciplínákat, főként logikát, üzleti etikát, továbbá vallás- és tudományelméleti speciális kollégiumokat, ill. tanfolyamokat és filozófiai (*critical thinking*) tréningeket vezetett egyéb oktatási, kivált pedagógusképző intézetekben. Kutatási területei: vallásfilozófia, logika, etika, ill. a felvilágosodás eszmetörténete. A SOPHIA the European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children alapító tagja, 1992-től kapcsolódott be a Philosophy for Children nemzetközi programba. Utóbbihoz kapcsolódó publikációiból: Kecsegtető és kockázatos – A számítógépes játékok hatása az oktatásra. *Információs társadalom* III. évf. 2004/2. 161–172. Az erkölcsi értékek belsővé válásának problémái, in: *Erkölcstilozófia, erkölcsi nevelés*. A II. nemzetközi erkölcsfilozófiai konferencia anyaga, Kaposvár 1993, 14–22.

VEREKEDÉS HELYETT BESZÉLGETÉS, SZITKOK HELYETT ÉRVEK...

A Nemzeti Alaptantervhez illeszkedő Philosophy for Children programról, in: *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény* III. Szerk.: Falus Katalin és Jakab György, Krónika Nova 1999. Lipman, Matthew: *Pixi* (Gyermekek filozófiája), ford. Tamássy Györgyi, Keraban, 1995, 98. Krónika Nova. Lipman, Matthew: *A jelentés vizsgálata*, Kézikönyv a *Pixi* c. tankönyvhöz (Fordította és átdolgozta: Tamássy Györgyi), Krónika Nova.

## Filozófia a gyermekirodalomban – irodalom a gyermekfilozófiában

Kulcsszavak: *gyermekfilozófia, etika, morál, nevelés, gyermekirodalom, ismeretelmélet, filozófiai kérdésfelvetés, metafizika, irodalomelmélet, recepció-esztétika, fikcionalitás-irodalmisság, fogalmi általánosítások, líra*

Vannak a gyerekirodalomban szó szerint évszázados témák, és ezek nem mindegyike gyermekien kedves, sőt, a meseirodalomból örökölt legtöbb téma nem az, a felnőtté válás (próbatételek-szövetségesek/ellenfelek-sikeres teljesítés) sémájára épülő történetek nagyon is kemény, ha úgy tetszik, egzisztenciális problémákat dolgoznak fel. A gyermekirodalom terepén belül a gyerekeknek írt könyvek tematikailag annyiban különülnek el a később gyermekolvasmányokká lett művektől, hogy míg az utóbbiaknál a műélvezeten túli funkciók utólagosan rakódtak rá adott művekre, addig a célkorosztálynak szánt munkákban még elméletileg is alig lehetséges az irodalmi és egyéb, akcideneciálisan ráakódott funkciók szétválasztása. A gyermekirodalmi művek tematikai skálája folyamatosan szélesedik, így ezekben közvetlenül a gyerekolvasóknak címezve olyan problémák is megfogalmazódhatnak, amelyek nemcsak az aktuális társadalmi, szociális témákat, trendeket közvetítik, hanem egyetemes érvényűek, hangsúlyozottan elméleti vagy bölcséleti kérdések. Az utóbbi néhány évtizedben már a legkisebbeknek szóló könyvekben is megjelentek eddig került, elhallgatott vagy éppen a felnőttek kultúrájából átemelt témák. Ezek nagyon is fontos és érdekes tudnivalók a világról – lásd a filozófia négy alapkérdését Kantnál. Alona Frankel *Bilikönyvét (Once Upon a Potty, 1975)* és Kantot ugyan összehozni problémásnak tűnhet, de hát ezek azért alapkérdések, mert a gyerek is ezekkel kezdi a világ tanulását.

A hagyományosan filozófiaiának tekintett témák közül etikai, ismeretelméleti, egzisztenciális és metafizikai vonatkozásuk is

megtalálhatók e gyermekirodalmi szövegekben, gyakran tételmondat vagy kinyilatkoztatásérvényű megállapítások formájában, ám a mű egészére vonatkozó filozófiai kérdésfelvetés sem ritka. A gyerekek sajátos világlátásából, gyerek és felnőtt perspektívabeli különbözőségéből adódóan a szerzők hajlamosak filozófiai-nak tekinteni minden olyan gondolatot, amely kicsit is túlmutat az aktuális mindennapi realitás szintjén. Egy gyerek elsősorban érzelmi szűrőn keresztül nézi a világot, és még megvan benne a kérdezés folyamatos igénye, az pedig már maga filozófiai gondolkodás, hogy kérdéseken és nem rögzített kijelentéseken keresztül fordul a világ felé. Ilyenképpen a gyerekekre jellemző kérdező magatartás mint filozófiai magatartás lesz a motivációs bázisa a gyerekkönyvekben megjelenő filozófiai tartalomnak. Másodsorban egy gyerek pszichológiai meghatározottsága miatt nyitott a párhuzamos valóságok, jelen esetben a mesékben, fikcióban megnyíló irodalmi és logikai párhuzamos világok megélésére, meglátására, és a csodában, varázslatban mint titkokkal terhes tartományban való közlekedés lehetősége metafizikai kérdések felvetését implikálhatja. Hiszen a gyerekolvasó nem kizárólag fikcióként olvassa például a meséket, hanem referenciális vonatkozásokat keresve, alternatív, metafizikai valóságként értelmezi, éli meg azokat. Így a gyermekirodalmi szövegek zömében a szigorú értelemben vett metafizikai kérdések sokkal inkább irodalomelméleti, recepcióesztétikai kérdésekké fordítandók át – természetesen ez csak azokra a könyvekre vonatkozik, ahol a mű egésze bírhat filozófiai minősítéssel.

Egyetlen példaértékű kérdéskör: A gyermekirodalomban Mihael Ende *Momója* (*Momo*, 1973) óta preferált téma például az idő, elmúlás, lét–nemlét kérdésfelvetése: a filozófiai vetületű válaszok definíciós sajátosságként csupán válaszlehetőségeket jelentenek, nem zárják le a kérdést. Erről gyerekeknek írni mára mindennapos jelenség. Philip Pullmann *Az Úr sötét anyagai* című trilógiája (*His Dark Materials*, 1995–2000) a kiváltott heves teológiai reakciók ellenére mintaértékű, méreteiben és gondolatiságában is lenyűgöző metafizikai univerzumot épít; David Almond *Szárnyak titka* (*Skelling*, 1998) című munkája szintén teológiai

vonásokkal kiegészített filozófiai problémafelvetés. Az utóbbi évek magyar művei közül Péterfy Gergely *Misikönyve* (Kalligram, 2005) a mitikus, körkörös időszemlélet gyerekléptékű prezentációja; Scheer Katalin *Nefelége* (Noran, 2005) Maeterlinck *Kék madarának* (*L'Oiseau bleu*, 1909) toposzait mozgatva építi meg mitikus valóságszegmensét; Nádori Lídia *Sárkány a lépcsőbázisban* (Naphegy, 2008) történetében az előbbiekhöz hasonlóan platóni hagyományokra épülő világ jön létre. Filozófiai és recepcióesztétikai szempontból egyaránt kiemelten fontos ezekben a könyvekben egy titokdimenzió nyitása, életben tartása, a mögöttes világ lehetőségének kontextusba és játékba hozása. A célközönség korosztályos besorolásának függvényében változhat e világok komplexitása, a varázslat és a megfejtendő rejtély tengelyén mozgatva az olvasói magatartásformákat: a rácsodálkozástól a kételkedő kérdés, a szövegvilágon túlmutató valóság- és létvonalkozások feltérképezésének irányába.

A gyerekkép társadalmi, pszichológiai változásával, a gyerekség kitüntetett státuszának megjelenésével és esetenkénti mesterséges elnyújtásával egyidejűleg paradox módon éppen a gyerekség mint olyan szüntetődik meg, hiszen egyedüli lehetséges attribútumként a komolyság kapcsolódik hozzá. Azzal, hogy a felnőttek komolyan veszik a gyereket, érettebbnek is tekintik őt, a gyerekből hibrid lény lesz, akinek egyrészt meg kell maradnia gyereknek, másrészt viszont (mivel szellemileg különleges státuszt nyert) nemcsak hihetetlen információmennyiség zúdul a nyakába, hanem saját világszemlélete teherként is nehezedik rá, hiszen a felnőttek valamiféle megoldást várnak tőle saját megrekedt egzisztenciájukra – legalábbis ezt tükrözi a 10-20 éve született és születő gyermekirodalmi munkák többsége. Ezekben a művekben a gyerekek világmegváltó szerepben jelennek meg, s fellépésükkkel, elsősorban a gyerekkori ártatlanság rögzült képzetének köszönhetően mindig meg is mentik a felnőttek társadalmát. A folyamatos és sikeres fizikai aktivitás kiegészül azzal az elvárással, hogy e gyerekhősök sajátos világlátásuknak köszönhetően revelatív igazságokat mondjanak ki – ezek lehetőleg a lét nagy kérdéseire adott válaszok legyenek, amelyekre eddig nem született adekvát felnőtt változat.



(Nem feledve, hogy ezeket a műveket majd nem mindig felnőttek írják – az ebből a tényből adódó fikciós, nyelvi és filozófiai játékok hozadékainak ismertetése azonban meghaladja ezen előadás kereteit.) Kiss Ottó „svéd típusú” gyerekverseinek paradigmikus kinyilatkoztatásai („A mélység az ugyanolyan, / mint a magasság. / Csak máshonnan kell nézni.”; „Megfigyeltem, / hogy a mesékben / mindig az győz, aki jó. / De vajon, aki győz, / az mindig jó?”; „A gyerekek tudják a válaszokat, / csak a hozzá való kérdéseket / nem tudják még rendesen feltenni.” – Kiss Ottó: *Csillagszedő Máriaó*, Móra, 2002; *Emese almája*, Pozsonyi Pagony, 2006; *A nagypapa távcsöve*, Móra, 2009) nem egyszerűen gyermeki létreflexiók, hanem summázzák is a gyerekvilágról kreált valamennyi sztereotípiánkat.

Az egyedüli autentikus filozófiai látásmódot a gyerekeknek való tulajdonítása párhuzamosan zajlott/zajlik a filozófia státuszának a megváltozásával, így lett ennek egyik lehetséges működési közege a gyermekirodalom. Az ismert filozófiai kérdések szó szerinti áttemlése gyerekzsövegekbe esetenként történhet a szöveg komolyabbá tételének szándékával („A lét a rend, a mindenség, ami van. Vagyis a lét nem más, mint a vanság.” – Kamarás István: *Apuapu és a leleplezett rakoncáfcánka*, Ciceró, 2001), de mindenképpen gyakoribb, erőteljesebb és hatásosabb az elvárások ellenében működtetett kontextusba helyezni ezeket. (Czigány Zoltán kabarétréfába illő helyzetekbe kerülő, mindenféle értelemben nagypofájú, fergeteges, mindent kiröhögő lovai, Csoda és Kósza például éppen dinoszauruszok elől menekülve elmélkednek „teremtéstörténetről és ehhez hasonló gondolatokról”: „miért van valami, és miért nincsen inkább semmi” – *Csoda és Kósza*, Pozsonyi Pagony, 2007) Az olvasó gyereknek ezek a kijelentések mondatlezáró pont értékűek, megtorpanásra készítőek, de elsősorban mégis a potenciális felnőtt olvasókhöz szólnak: az iróniában manifesztálódó bölcsélet-bölcselkedés inverz játékát éppen a gyermekirodalmi szövegkontextus teremti meg.

A gyermekfilozófiában ezzel ellentétben a filozófia nem elsősorban tartalmi vonatkozású kérdés, hanem módszerként definiálható, kritikai gondolkodást jelent. Ez esetben a filozófia fogalmának a reflexióképességgel szoros összefüggésben tételezett készségszintű megközelítése a használt szövegek esetleges irodalmiságát

akcidenciálisnak tekinti, hiszen a gyermekfilozófiának elsősorban példabeszédekre van szüksége. Az irodalmi szövegek alkalmazásának problémája már az irodalmiság definíciójának sokszínűségéből eredeztethető. Bár az irodalomtudományban, nyelvfilozófiában gazdag a szakirodalom az irodalmiság mibenlétét illetően, az olvasók intuitív tudásához aktuálisan a formalista-strukturalista irányú meghatározások állnak legközelebb, ti. az irodalom nyelvhasználati másságot jelent, ahol a másság a funkciótlanságban rögzített; azaz irodalminak tekinthető minden nem funkcionális diskurzus. A gyermekirodalom viszonylatában talán erősebben érvényesül az elméleti megközelítések számára az az igény, hogy a funkcionalitásból definiálják az irodalom fogalmát, hiszen genealógiáját tekintve a gyermekirodalom elsősorban pedagógiai szövegeket jelentett – és sok esetben jelent ma is. Ennek függvényében adott műveket leválasztani pedagógiai, pszichológiai, szocializációs stb. funkciójuktól korántsem könnyű feladat, még elméleti szinten sem. A recepció ugyanakkor egyértelműen esztétikai megközelítést kér az olvasótól, azaz irodalmi alkotást feltételezve a befogadó nem elsősorban az írottak tartalmát, azok információértékét véleményezi, hanem a világfeltárás aktusának minőségét: a megformálás, megjelenítés minőségét. Szöveggént ugyan minden gyerekirodalmi alkotás esetében definíciós kritérium a jakobsoni poétikai funkció prioritása a referenciális, metanyelvi, emotív stb. funkciók előtt, de gyermekirodalomról lévén szó ez a rangsor nagyon is képlékeny – praktikusán akár a definícióból adódó irodalmiság megszüntetéséig: a célközönség pszichológiai meghatározottságának megfelelően az írottak tartalma tolakodik előtérbe. A befogadásban már a fikciós létmódból is adódik egy folyamatos reflexiós, metafikcionális olvasat. Ehhez adódik az irodalmiság implicit tudása, s ezeket kiegészítve kér prioritást a gyermekirodalmi művek tartalma, témája. Gyerekekről lévén szó, a megértés, az értelmezés művelete úgy alakítja ezt a fikcionalitás-irodalmiság-tartalom viszonyrendszert, hogy benne elsődlegesen a „Mi történt?” megközelítés dominál.

A kérdés az, hogy ennek ismeretében mennyiben és miért jelenthet többet, mást a gyermekfilozófia tanításában kanonizáltan értékes, elsősorban esztétikai minősítéssel bíró, a fikció beszédmódját

művelő irodalmi művek alkalmazása, mint a kizárólag funkcionalitásában értékelhető „gondolkodtató tanmeséké”.

Az irodalmi művek világepítkezésének egyik megkülönböztető sajátossága, hogy nem elvont fogalmi általánosítások szintjén fogalmazza meg a kérdéseit, illetve a válaszlehetőségeket, hanem minden egyes mű partikularitásában viszonyul a világhoz. Ezért nem problémamentes az irodalmi művek gyermekfilozófiai irányból történő feldolgozása, ugyanis e könyvek kitüntetett létmódja éppen a történetek egyediségében mutatkozna meg: a referenciális funkció erőszkolt erősítése és ezzel együtt az elvont fogalmi általánosítás e művek irodalmiságának ellenében történhet. A gyakorlat szerint a gyermekfilozófiában kevésbé hatékonyan működnek azok a szövegek, ahol a gyerekek mindennapi valóságuktól távoli, idegen élethelyzetekkel szembesülnek, ugyanis az együttgondolkodás, kérdésés éppen hogy az alkalmazás tevékenységével nyer finalitást. Az irodalmi művek esetében (magától értetődőnek tételezve, hogy jó irodalmi művekről van szó) azonban minden esetben világ is teremődik, mégpedig egy teljes, komplex világ, melynek részesévé válni, melyben jelen lenni mindenféle értelemben excedenst jelent a kizárólag egy vonatkozásés viszonyrendszerben történő gondolkodási formákhoz, stratégiákhoz, viselkedési mintákhoz képest. Egy gyermekirodalmi műre elsősorban irodalmilag tételezett lehetséges világgként tekintünk, ahol adott világgkonstituáló elvek szellemében érvelni, vitatkozni, kérdezni nemcsak különleges szellemi kaland, de a szó szoros értelmében világgteremtő aktus is – hiszen az irodalmi mű koordinátáiba illeszkedő logikai műveletek, érvrendszerek, etikai törvények, ismeretelméleti módszerek létrehozása valódi kreatív feladat. Emellett az adott irodalmi mű világgát logikailag lehetséges világgként tételezve a kérdésésben, problémafelvetésben, sokszólamúságban, multidimenzionalitásban megnyíló játéklehetőségek jutnak kitüntetett szerephez.

Próza gyermekirodalmi munkák esetében az értelmezés egyértelműnek tűnhet, ugyanis itt, gyerekeknek szóló művekről lévén szó, a narratívának kiemelt szerepe van: többnyire történetet, valami megtörténtet mondanak el, vagy éppen zajlik valami, a legkritkább esetben kell a szöveg dekódolására koncentrálni az olvasók figyelmét. A költészet – *nomen est omen* – líraibb, érzelmközpontúbb, esetében

nem annyira a törtéteken, mint azok mikéntjén van a hangsúly: legtöbb esetben a (gyerek) narrátor érzelmi szűrőjén keresztül értesülünk az eseményekről (már ha egyáltalán történik valami a szó fizikális értelmében is). A lírának ebből adódóan jóval gazdagabb a poétikai eszköztára, s ebben az elhallgatásnak, a ki nem mondásnak talán még fontosabb szerepe van, mint a mondás mikéntjének. Így a verset olvasó, hallgató gyerek a befogadásban érzelmi és emellett kognitív munkát is kénytelen végezni, hiszen a törtétek kitalálásával építi meg a mű és saját világát. A hangsúlyozott érzelmi viszonyulás a műfajiságból adódó szükségszerűség, így a költészet éppen narrativitásában lesz érdekes gyermekfilozófiai szempontból is – ezért lehetnek sikeresek, népszerűek e tekintetben a szabad versek.

A célzottan gyerekeknek szánt irodalmi szövegekben mindenképpen tetten érhető a megformálás tudatosságának egy magasabb foka, így ezek a művek elsősorban poétikai, retorikai eszközökkel operálnak. Ám ha a szerző „komoly témáról” akar írni, és ennek megfelelően komolyan is veszi magát, ez a gesztus önmaga ellenében hat. (Azaz a szerző, lezárva a művet, egyetlen, kötelező érvényű olvasatot tesz lehetővé, s ez természetesen a komoly témához illően kellően komoly, mélyen töprengő maga is – azokról *A kis herceg*-típusú könyvekről van szó, ahol explicit filozófiai kérdések kapnak főszerepet.) Minden gyerekirodalmi műről elmondható, hogy az egysíkú, egyirányú olvasatot preferáló, a túl konkrét, erős referencialitással bíró vagy megingathatatlan dogmarendszer kiépítő szövegek éppen saját súlyosságuk tudatában szüntetik meg a befogadásban nyíló játéklehetőségeket: az olvasó értelmezői szabadságát, problémaérzékenységét és kreativitását ignorálva valóban üres, komor példabeszédek maradnak. Ezeknek lehet ugyan határozott, pedagógiailag erős funkciójuk, de esetükben az irodalmi megformálásból adódó esztétikai, emocionális hozadékok a befogadásban mindenképpen hiányként tételeződnek.

Bár a gyerekfilozófiában használt szövegek eredetét illetően többféle gyakorlat működik, argumentálhatónak tűnik a célirányos, egyirányú pedagógiai célkitűzéssel motiválható, egyetlen problémára koncentráló szövegek használata mellett a komplexebb, esztétikai, emocionális tevékenységet is igénylő irodalmi szövegek alkalmazása.

(A szövegek közti válogatás szempontjai, a felmerülő metodikai különbségek részletes elemzése egy külön dolgozat témája lehetne.)

A gyermekirodalom és gyermekfilozófia fentebb vázolt problémaköreiből adódó kérdés a következő: a pregnáns filozófiai tartalommal bíró irodalmi szövegek minden esetben gyermekfilozófiára alkalmas szövegek-e? Természetesen az együttgondolkodás lehetőségét bármilyen szöveg megteremtheti – akár egy csokitorta receptje is alkalmas lehet meghatározott logikai műveletek generálására. Mivel egy irodalmi mű kulturális objektiváció, értelemszerűen minden esetben szól is valamiről, adott eseményről, gondolatról, érzésről, ilyenképpen bizonyos szituációk választását is jelenti. Ám ha a világhoz fűződő filozófiai viszonyunknak az irodalom, akár a többi művészeti ág, az egyik lehetséges illusztrációja, azaz az irodalom is egy lehetséges nyelvi-logikai viszonyulás a világhoz, akkor a különböző mértékben, de releváns filozófiai tartalommal bíró gyermekirodalmi művek éppen e viszony minőségéről tudósítanak, azaz perszisztáló reflexióval a (rá)kérdés aktusát működtetik folyamatosan. Általános készségfejlesztő módszerként tekintve a gyerekfilozófiát, a kritikai gondolkodással szimbiózisban tételezett reflexióképesség szerepének potenciális erősítésével, a fikcionalitás-referencialitás logikai játéklehetségeinek átértékelődésével pozitív válasz formálódhat a felvetett kérdésre.

## Conținut

### Filosofia în literatura pentru copii – literatura în filosofia pentru copii

*Cuvinte-cheie: filosofie pentru copii, etică, morală, educație, literatură pentru copii, teoria cunoașterii, întrebare filosofică, metafizică, teorie literară, estetica recepției, ficțiune literară, generalizare ideatică, liră*

În cazul textelor de literatură și de filosofie pentru copii, termenul de filosofie este folosit într-o dublă accepțiune. În literatura pentru copii filosofia apare sub formă de conținut, iar includerea operelor respective în categoria celor filosofice se datorează unei percepții anume despre lume, unde accentul cade mai degrabă pe teme care în mod tradițional țin de domeniul filosofiei, concentrate în jurul unor întrebări cu caracter existențial, etic sau metafizic. În prelegere încerc să conturez acea contribuție poetică,

care însoțește tot mai accentuata tentă filosofică prezentă în literatura maghiară contemporană pentru copii, atât la nivelul textelor în proză, cât și a celor lirice: mai precis, cum anume alternează genul literar în cazul anumitor opere literare și cum se modifică în urma acestei alternanțe posibilele canale de recepție și componența publicului țintă cititor.

Contrar acesteia, în filosofia pentru copii, filosofia poate fi definită în primul rând ca metodă și anume, gândire critică. Abordarea pe două nivele a strânsei corelații dintre conceptul de filosofie și capacitatea de a reflecta, tratează ca aspect accidental veleitățile literare ale textului. Este de asemenea de analizat în ce măsură și de ce ar putea însemna ceva de rang superior și distinct, utilizarea preponderentă a ficțiunilor în derularea programului de filosofie pentru copii; acestea sunt considerate la modul canonic ca fiind valoroase și având un plus din punctul de vedere al esteticii, în detrimentul simplelor „povești ce ne pun pe gânduri”, care pot fi apreciate exclusiv dintr-un punct de vedere funcțional. Problema poate fi întregită prin includerea din gama variată a analizelor literare, a investigațiilor făcute asupra diferențelor funcționale dintre scrierile care au devenit ulterior literatură pentru copii, și a celor care au fost la modul explicit, destinate copiilor.

Întrebarea care decurge din problematica literaturii și a filosofiei pentru copii sună astfel: sunt potrivite textele literare cu un pregnant conținut filosofic în toate circumstanțele și în mod adecvat pentru a servi programelor de filosofie pentru copii? Scopul prelegerii este de a contura posibile răspunsuri.

## Abstract

### Philosophy in Children's Literature – Literature in Philosophy for Children

*Keywords: philosophy for children, ethics, moral, literature for children, theory of knowledge, philosophical question, metaphysics, literary theory, esthetics of reception, literary fiction, generalization, lyrics*

In case of literary and philosophical texts for children the concept of 'philosophy' bears a semiotic ambivalence. When speaking about literary texts the philosophical aspect appears on the level of content. The philosophical character reflects the world view of the given text. This world view is shaped by more or less explicit existential, ethical and metaphysical questions common to the tradition of philosophy. The present lecture is focusing on the poetical implications of the increasingly philosophical undertones in contemporary Hungarian children's literature. The main question concerns the stylistic changes in case of literary texts, also, how

these modifications can influence aesthetic reception, and together with it, how it might change the composition of the public.

On the contrary, in children's philosophy philosophical thought can be defined in the first place as a method, and comes down to critical thinking. If the concept of philosophy is approached from the angle of its connection to reflective abilities as skills, this diminishes the literary value of the texts. We need to examine to what extent and why the application of canonized, aesthetically valuable fictitious literary texts is more important than the contribution of a 'simple' story-telling. The main problem consists of the manifoldedness in defining the literary character. However, this problem can be further intensified by the analysis of the difference between literary works that have become children's literature only afterwards and the texts that have originally aimed the children audience. The question arising from the above described problematic of children's literature and children philosophy is whether the philosophically pregnant texts can meet the requirements for children's philosophy. The potential aim of the given lecture is to sketch optional answer to this question.

**Lovász Andrea** a Babeş–Bolyai Tudományegyetem filozófia szakán végzett 1999-ben, majd 2005-ben a József Attila Tudományegyetemen (SZTE) szerzett doktori oklevelet irodalomtudományból. Több évig tanított általános iskolákban, főiskolákon, egyetemen. Évek óta gyermekirodalommal foglalkozik, jelenleg szabadúszó, irodalomkritikusként tevékenykedik.

### Publikációk

Önálló könyv, tanulmánykötetben megjelent szöveg

*Jelen idejű holnemvolt. Szeminárium a meséről*, Krónika Nova, Budapest 2007

Bálint Péter (szerk.): *Közelítések a meséhez. A mese értelmezhetőségei*, Didakt Kft., Debrecen 2003

Bálint Péter (szerk.): *A meseszöveg változatai. Mesemondók, mesegyűjtők és meseírók*, Didakt Kft., Debrecen 2003

Szerkesztőként jegyzett könyvek

*Mesék egy szuszra klasszikusoktól*, Minerva Nova Kiadó, Szeged 2003

*Mesék egy szuszra mai mesemondóktól*, Minerva Nova Kiadó, Szeged 2003

Fontosabb tanulmányok

Mesék és gonoszok, *Ex Symposion*, 1999/26–27.

A mesélő ember, *Új Forrás*, 1999/8.

- A király meztelen – elmélet és gyakorlat a mai magyarországi Gyerekefilozófiában. In: *Magyar Filozófia Társaság – Hírek*, 1999/2.
- A tizenharmadik tündér. Mese–álom–halál, In: *Art Limes: Álom-labirintus*, Tatabánya, 2000
- Gyermek-irodalom. Diskurzusváltozatok, *Forrás*, 2000. december
- Gyermek-irodalom, *Új Forrás*, 2001/8.
- A meseregény kora, *Korunk*, 2002/10.
- „Mi egy képes egy képtelenhez képest?” (Mesék a jelenkori gyermekirodalomban), *Tiszatáj*, 2002/12.
- Gyermekirodalom-kutatás, *Csodaceruza*, 2004/12.
- A gyerekkor alkímiája, *Forrás*, 2006. július–augusztus
- Klasszicizálódó kortársak. Tendenciák a gyermekirodalomban, *Könyv és Nevelés*, 2008/4., EKÉN

Fontosabb cikkek, kritikák

- Mesebeli szomorúság* (Háy János: Xanadu), *Forrás*, 2000. jún.
- Szeressük a mérgező virágokat* (Mészöly Miklós: Mesék), *Jelenkor*, 2001. jan.
- „Kész a lenyűgözés” (Sziij Ferenc: Szuromberek királyfi), *Jelenkor*, 2002. nov.
- Hogyan csábítsuk el a gyerekeket?* (Darvasi László: Trapití), *Forrás*, 2003. jún.
- Mágiaetika* (J. K. Rowling: Harry Potter és a Félvér Herceg), Új Könyvpiac, 2006. március
- Gyerek Vers Tan* (Kiss Ottó: Emese almája), Bárka, 2007/2.
- Terápia bögrepötytyel* (Boldizsár Ildikó: Boszorkányos mesék), *ÉS*, 2007/18.
- Az egyetlen valóság rabsága* (Lesznai Anna: Idődiszítés. Mesék és rajzok), *ÉS*, 2007/37.
- Khuner Lédszesz elkéjpesztő!* (Lackfi János: Kövér Lajos színre lép), *ÉS*, 2007/46.
- Kortárs irodalmi képeskönyvek*, Székelyföld, 2008. március
- A nyerítés esztétikája* (Czigány Zoltán: Csoda és Kósza), Új Könyvpiac, 2008. július–augusztus
- Finite Incantatem* (J. K. Rowling: Harry Potter és a Halál Ereklýei), *ÉS*, 2008/16.
- Csodáná szelídítve* (Jász Attila: Angyalfogó), *ÉS*, 2008/35.
- Mesék a vip-pitvarból* (Parti Nagy Lajos: A pecsenyehattyú), *ÉS*, 2009/3.
- Gondolni egy éneket* (Schein Gábor: Irijám és Jonibe), *ÉS*, 2010/15.



## Az Erdélyi Magyar Filozófiai Társaság Gyermekfilozófia Munkacsoportja

*Kulcsszavak: gyermekfilozófia, Erdélyi Magyar Filozófiai Társaság, tanügyi krízis, kérdéses kultúrája, tolerancia*

Hosszas előkészületek után, 2009 tavaszán hoztuk létre az Erdélyi Magyar Filozófiai Társaságot,<sup>1</sup> ezen belül pedig a Gyermekfilozófia szakosztályt. Ez az alapítás tekinthető válaszként is, megoldási kísérletként a filozófia krízisére, a tanügyi krízisre, ami valószínűleg más országokat is érint, én azonban e dolgozatban a romániai helyzetről kívánok beszélni.<sup>2</sup>

Tény, hogy 2000-ben az iskolák 49%-ából (reál vonalon a középiskolákból, valamint a szakiskolákból) kivették a filozófia tantárgyat, amellyel amúgy is csupán utolsó évben találkozhattak volna a diákok, és feleslegesnek meg túl nehéznek tűnt.

Megjegyzem, hogy tanterveink (curriculum) összetétele nagyrészt neokommunista: óvodás- meg kisiskoláskorban sikerült ténylegesen jó irányban, lényegesen változtatni rajta, az V–XII. osztályok közötti időszakra vonatkozóan nem. Próbáltak változtatni itt is, jórészt sajnos pseudo-gazdasági, piaci elvek szerint. De még mindig sok az

1 Célja, hogy a filozófiával kapcsolatos előítéletek visszahúzódjának, leépüljenek. Azért jött létre e társaság, hogy konkrét lépéseket tegyen azért, hogy a filozófia el(vissza)nyerje a fontosságát és a komolyságát az oktatásban, közéletben, a kultúrában, vagy akár az emberek egyéni életszféráiban is, az egzisztenciális kérdések kezelésében. A filozófiával való foglalatosság nem lebecsült, hanem megbecsült foglalkozás szeretne lenni; a filozófiai nézőpont létjogosultságot kell hogy nyerjen és érvényesülnie kell a művelt emberek gondolkodásában, a közérdekű és a magánérdekű problémák megítélésében, megvitatásában.

2 A romániai helyzet értékelésével kapcsolatosan nagymértékben támaszkodom a nemrégiben szervezett román nyelvű konferenciára: *Criza instituțională a filozofiei în sistemul educațional românesc* (Kolozsvár, 2010. április 23.).

információanyag egy-egy tantárgyon belül, „maratonfutó” a tanár és a diák, sok információátadás és számonkérés váratik el, nincs idő alkalmazásra, kreatív gyakorlatokra. Az agy háromféleképpen reagál, válaszol ezekre a kihívásokra (a sok információra):

1. Adaptálódik, megpróbál lépést tartani. Romániában nagyon kevesen tudják tartani a ritmust (főként pótórákra járva). Büszkélkedünk az olimpikonokkal, de ezek jórészt pótórákra járnak.

2. Lemondás, kilépés az iskolából (abandon). A romániai „iskolából kilépő réteg” a legnagyobb Európában. Az iskola paradox módon az iskolázatlanságot segíti elő.

3. Közöny, apátia, közömbösség. Az iskolában maradók legnagyobb százaléka, a tömeg lemond arról, hogy megértse, igazán elszakítsa (értsd hermeneutikai módon: megértés, értelmezés, alkalmazás egységét) a tananyagot, lemond a kultúráról. Ennek is köszönhető a tömeg primitívsége. Persze beszélnünk kellene itt a romániai intézményi primitívizmusról is, sőt, a primitív gazdaságról (erről nemrég egy aradi kolléga egyik román nyelvű konferencián azt mondta, hogy háború utáni állapotok vannak a gazdasági életünkben. Persze világválság is van).

A román állam intézményes megoldása az volt, hogy mondjunk le a filozófiáról (ahol csak lehet, minél több helyen), mert ez az igazán megterhelő és haszontalan utilitarista társadalmunkban. Gondoljuk csak el a következményeket: keleti típusú társadalom, a felnövő generációknak nincs kritikai apparátusuk, nincs attitűdjük, hiányzik az egyéni és közösségi kérdező kutatás. A „manele” társadalmunk könnyen manipulálható, a vallás pedig egyre nagyobb mértékben befolyásolja a politikát (átvéve a filozófia, a kritika helyét).

Mi (az EMFT) a filozófiát, a kritikai, nyitott-kérdező, értelmező gondolkodást szeretnénk megvédeni, sőt ösztönözni. A Gyermekfilozófia szakosztály belátja a filozófiával való egyszerű és késői (XII. osztályos) találkozás nehézségeit, és úgy találjuk, hogy ezen változtatni kellene. Hiszen minden, ami teljesen idegen, érthetetlen, könnyen utálhatóvá válik. De például a matematikát sem integrálszámítással kezdjük, hanem  $1 + 1$ -gyel. Szerintem fokozatosan, és már korábban (és az oktatás folyamán végig) hozzá kellene szoktatnunk gyerekeinket a kérdező problematizáláshoz.

Matthew Lipman amerikai logika- és filozófiaprofesszor az 1960–70-es évek óta kidolgozott egy többmodulos oktatási programot: *Philosophy for/with Children*, amelyet már óvodás- és kisiskoláskortól alkalmazni lehet. A program fontosnak tekinti (a filozófiai) fogalomalkotás és fogalomhasználat kreatív folyamatának vizsgálatát már óvodáskortól. Lipman célja nem (csupán) egy új tantárgy bevezetése a zsúfolt tantervbe. Ellenkezőleg, a *gyermekfilozófia* (mint tudatosan tervezett, szervezett filozófiai beszélgetés/tevékenység) a diákokat meghívja és rávezeti arra, hogy reflektáljanak a különböző megismerési területek, tantárgyak közötti kapcsolatokra, a tananyagok és a saját személyiségük kapcsolatára, az oktatási és nevelési tapasztalatokra. Így a filozófia értelmet ad a nevelés egészének.<sup>3</sup>

3 Matthew Lipman, a New York-i Columbia University logika- és filozófiaprofesszora az 1960-as évek végén (a diáklázadások hatására) úgy látta, hogy kritikai elemzés tárgyává kell tenni az iskolákban hatályó gondolkodásra nevelést. Lipman azt tapasztalta, hogy számos egyetemista csak fogyatékosan tud bánni az értelmes, elemző gondolkodás eszközeivel. A diákok éppen azt nem tudják, hogyan kell tanulni, kérdezni, az ismereteket rendszerezni, fogalmakat definiálni, hipotéziseket alkotni, igazolni, cáfolni stb. A bajt megpróbálta gyökerénél orvosolni. Kidolgozott egy olyan oktatási programot/tantárgyat (PFC: Philosophy for Children), mely az ún. kritikai gondolkodásra ösztönöz. A gyermekek olyan foglalkozásokon vesznek részt, ahol filozófiai beszélgetés zajlik, olyan együttes tagjaivá válhatnak, amely a kérdező/kutató közösség (Community of Inquiry) módjára funkcionálhat a hagyományos vagy alternatív iskolai oktatás keretei között. Oktatási alapanyag: Lipman először ötödik-hatodik osztályos gyerekeknek írt egy logika tankönyvet: a *Harry Stottlemeier's Discovery*-t (a cím játékosan Arisztotelész angol nevét: Aristotle rejti magába), amely könnyedén vezeti be a 10-12 éveseket a logika világába. Lipman kísérleti jelleggel bevezetett filozófiaóráin a dialogikus jellegen, a folyamaton volt a hangsúly. Vaskos kézikönyvet dolgozott ki a tanár számára, amelyben kiemeli, hogy a felnőtt nem hengerelheti le ismereteivel, nem hallgattathatja el tudásával a diákot. Kérdő magatartást kell felvennie, kérdésekre kell serkentenie, s arra, hogy a gyermek következetesen, tisztán használja a fejét, felismerje pl. rész és egész, hasonlóság és különbség, cél és eszköz, ok és okozat viszonyát. Később Lipman és társai (New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children) egész rendszert építettek fel: 7 (később több) oktatási egységben különböző korosztályokat szólítanak meg. Lipman és munkatársai a mindennapi szituációkból kiinduló, gyerekeknek szóló történeteket írtak, amelyekben a filozófiai problémák felismerői,

megfogalmazói és a lehetséges megoldások felfedezői maguk a gyerekek. Szerepelnek természetesen nagyok is: tanárok, szülők, nagyszülők. Ők azonban legfeljebb bábáskodnak a beszélgetések során, újabb kritikai vizsgálatra ösztönöznek, és nem adnak végleges választ a feltett kérdésekre.

<b>Olvasókönyvek</b> (diákoknak)	<b>Kézikönyvek</b> (tanároknak)
Elfie (óvodásoknak)	Getting Our Thought Together
Kio and Gus (óvodásoknak és kisiskolásoknak)	Wondering at the Word
Pixie/Ruxie (8-9 éveseknek)	Looking for Meaning
<i>Harry Stottlemeier's Discovery</i> (10–12)	Philosophical Inquiry
Lisa (13-14 éveseknek)	Ethical Inquiry
Suki (15-16 éveseknek)	Writing: How and Why
Mark (16 év felett)	Social Inquiry

A gyerekek történetek mentén haladó (tehát nem parttalan), problematizáló beszélgetések közben nem filozófiai fogalmi rendszereket, nem szakterminológiákat sajátítanak el elsősorban, hanem a mindennapi fogalmak pontos terjedelmének meghatározását, a bizonyítási eljárások kellő megalapozását, a lehetséges kérdések és válaszok közös keresését, a mások által képviselt álláspontok jobb megértését és ily módon a máság tolerálását. A történetek témái változatosak, pl. „Megosztani, elosztani valamit valakivel”, „Segítséget kérni és adni”, „Vannak testvéreim és rokonaim”, „Hasonló és különböző”, „Eredeti vagy másolat”, „Mit hiszünk és mit tudunk?”, „Miért beszélnek az emberek?” stb. Minden történetben szerepelnek annyira általános fogalmak, amelyek nem képezhetik más tantárgy objektumát, a filozófiához tartoznak: jó és rossz, igazságos és igazságtalan, igaz és hamis, ha, minden, viszony stb. Megjegyzés: Tananyagként szolgálhatnak más művek is. Pl. *Micimackó*: tőprengések a szavak, nevek jelentéséről, *Alice Csodaországban*: nyelvkritikai megalapozó, ontológiai propedeutikum, *Óz, a csodák csodája*, *Momo*, *A két Lotti*, *Koldus és királyfi*, *Így logikus* (1982-ben G. Havas Katalin által írt 1994-ben újra kiadott mű: párbeszédés formában, olvasmányosan, humorral, játékon keresztül vezet be a logikus gondolkodás rejtelmeibe). Mesék, népmesék, kortárs saját gyerekirodalom és filmek is kiindulópontot képezhetnek. A cél végső soron egy reflektáló jellegű, tudatos saját nyelvhasználat. Legfontosabb feladat saját fogalmak, saját gondolkodásmódok, képességek (pl. biztos ítélőképesség, döntésképesség) kifejlesztése, és ezenkívül a nem-verbális kommunikációs normák tudatossá tétele is.

Ezek a filozófiai beszélgetések időt és teret engednek arra, hogy a tanulók bátran kérdezzenek: a *kérdés* kultúrájában akarnak szocializálni. Ne felejtjük, hogy jelenleg az oktatási rendszerünk (eltekintve néhány alternatív vonulattól meg kiváló pedagógustól) a *válasz kultúrájában* szocializálja a gyereket, aki fokozatosan megszokja, hogy a tanár az, aki kérdezhet, a diáknak csupán vissza kell mondani vagy leírni a már hallottakat. Az igazi beszélgetések egyre ritkábbak lesznek

*A módszer és az oktatási forma:* A program alapja a szókratészi módszer, mely szerint a tanár csak bábáskodhat a tanulók gondolatainak születésénél. Az ehhez illő tanítási forma a szókratészi dialógus (persze emellett fogalmazások, szövegértelmezések leírása, rajzolás stb.). A foglalkozásokon a hagyományos ismeretközlő, számonkérő munka helyett a közösen olvasott történetekhez kapcsolódó beszélgetések résztvevőjeként, a közösség tagjaként filozófiai kérdésekre ösztönöz. A kiindulópontot a gyerekek kérdései képezik, a tanár a rendszerezésben, az összehasonlításokban segít, s gondoskodik arról, hogy a beszélgetés ne váljon üressé. A tanár feladata, hogy olyan légkört biztosítson, mely elősegíti az önálló és belsőleg irányított tanulást, és biztosítsa azokat a forrásokat, amelyekre szüksége van a diáknak ahhoz, hogy kielégítse érdeklődését, kíváncsiságát, alkotókedvét. Lipmanék a gyermekfilozófiát olyan *non-direktív* (a vezető nem irányítja bizonyos következtetés felé a beszélgetést, óvakodik az értékítéletektől, inkább bátorítja a másik kezdeményezést) és *interaktív* folyamatnak gondolták el, melynek célja, hogy a szokásosnál hatékonyabban juttassa érvényre – elsősorban egy fogalomhasználati, érvelési és vitakultúra (pontos szóhasználat iránti igény, a magától értetődő véleményeinkre való rákérdezés, mások meghallgatása) elsajátítása révén – a bárkiben meglévő, rejtőzködő filozófiai hajlamot és képességet. A Lipman által javasolt oktatási metódusokat kritikával kell alkalmazni, magunkhoz és a mindenkori gyermekekhez igazíthatjuk, új módszereket is alkalmazhatunk szabadon. Értékelés, eredmény, haszon: Az eredményt nem osztályzat minősíti. Mérhetően a többi tantárgyban (pl. matematika, földrajz, irodalom, történelem) elért jobb teljesítmény mutatja a fejlődést. A filozófiai kritikai gondolkodás és beállítódás a diákok olvasási, írás-, beszéd- és megértési készségét egyaránt fejleszti. A gyerekek nyelvi érzékenysége fejlődik, kreativitásuk is, szívesen kérdeznek, javul a tanár–diák kapcsolat, fejlődik a közösségi szellem, a mások iránti törődés, de önállóságra, autonóm gondolkodásra is nevel egyben ez a program. Figyelmesebbek lesznek, érdeklődőbbek, érvelők, értékelőbbek és önértékelők. Felelősségteljesebbek lesznek, mert véleményüket meghallgatják, ötleteik kockázatát mérlegelni kezdik. A gyerekek képesek lesznek önállóan, tervezetten foglalkozni az emberi lét alapproblémáival, az ember–természet–technika, az egyén és a társadalom kérdéseivel.

az iskolapadokban (ahogy haladnak az oktatás folyamán), a hagyományos frontális oktatás fokozatosan a gyerekekbe fojtja a szót és megfosztja őket a *kíváncsiság* és *értelemkeresés* örömétől.<sup>4</sup> A gyerekek lemondanak arról, hogy saját kérdéseiket tegyék fel, az őket érintő/érdeklő legfontosabb témákban (melyek esetében nem csupán egy megoldás létezik, hanem sokszor talán több megoldási kísérletet maguk is fel tudnának vázolni, illetve újabb és újabb kérdéseket maguk is fel tudnak tenni). Pedig nagyon fontos volna az együttkutatás, az együttkérdés, a kutató/kérdező közösség kialakítása, a kritikai gondolkodásra ösztönzés, ugyanakkor a toleranciára való nevelés (mások gondolatainak meghallgatása, mérlegelése, elfogadása vagy elutasítása), a saját véleményeikhez kapcsolódó felelősségvállalás stb.

Véleményünk szerint a felnőtté váláshoz, az autonóm lényé váláshoz nélkülözhetetlenek a filozófia által kialakított kompetenciák, készségek, képességek. A filozófia azonban nem „egy csapásra” maturizál, hirtelen 18 évesen, ezeket a kompetenciákat már jóval előtte formálni, alakítani, bátorítani kell (ahogyan morálisan és jogilag felelőssé sem egy nap alatt válunk, amikor a 18. életévet betöltjük).

Dolgozatom további részében néhány érvet sorolok fel előbb a filozófia,<sup>5</sup> majd a gyermekfilozófia mellett.

A filozófia társadalmi jelenléte melletti érvek:

4 Ahogy Jaspers rámutatott, a „filozofálás az ember veleszületett hajlama” (Jaspers: *Bevezetés a filozófiába*. Európa, 1987, 7.). Ezt igazolják a gyerekek által feltett kérdések. Gyakran hallunk gyerekek szájából olyan szavakat, kérdéseket, amelyeknek filozófiai mélységük van. (Például Ágota lányom kérdezi négy és fél évesen: Hogyan kerültek Gellért (a két éves testvére) fejébe a szavak? Hiszen egy ideig nem tudott beszélni, most meg tud.) Amúgy hajlamosak vagyunk lassan elfogadni a felnőtt társadalom által nyújtottakat, egyre kevesebbet kérdezzük, ahogy nővünk, elfojtjuk a filozofáló ösztönöket, az eredetileg mindenkiben meglévő értelemkeresést. Ezt a hajlamot kellene ellensúlyozniuk a filozófiai beszélgetéseknek. Álljon itt még egy Kosztolányi Dezső-idézet: „Gyermekkorunkban, amikor még csak készülünk az életre, kíméletlenül rákérdezzük minden jelenségre, vég nélkül sorolva a ’miért’-jeinket. Majd tudomásul véve a világ adott valóságát, melybe beleszülettünk, hozzáidomulunk a fönnállóhoz. Megfeledekszünk a ’miért’-ekről, és inkább a ’hogyan’-okkal törődünk. Ám mégse higgyük, hogy végleg megszabadultunk tőlük.”

5 Constantin Stoescu bukaresti tanárral egyetértésben.

1. Az európai kulturális hagyományra alapozott érv: az európai kultúra alapja az intézményesített, akadémikus filozofálás, kutatás, ebből nőttek ki a különböző szaktudományok (az agoráról Platón és Arisztotelész bevitte szabályozottabb keretek közé a kérdezve kutatást az Akadémiára, mely ma nyitni szeretne az agora fele, de nem kellene megsemmisítenie ezáltal intézményes önmagát).

2. A hatékony cselekvés érve. Az emberi hatékony cselekvések értékeken, normákon, reflexión, szavakon alapulnak (értékelmélet, etika, cselekvéelmélet). Ki kell hangsúlyoznunk ezt az érvet, mert a filozófia praktikus relevanciáját sokan fel sem fogják, hiszen a teória versus praxis dichotómiát képzelik maguk elé, holott az emberi praxis összefonódik az elmélettel. Idekapcsolódik tehát a 3. érv: a filozófiai reflexió elengedhetetlen jellegéről. (A filozófia mondja meg tulajdonképpen azt is, hogy mit jelent egy elmélet, egy törvény, kísérlet és elmélet viszonya, tudományos törvény stb.)

4. A filozófia mediáló, közvetítő közeg. Olyan kulturális tér, amelyből a tudományok ma is merítenek (pl. Chomsky generatív nyelvelmélete Descartes-on alapul). Ugyanakkor lehetővé teszi a különböző tudományok közötti dialógust (a transzdiszciplinaritást, az interdiszciplinaritást). A mediálás nagyon fontos szerepe a filozófusnak, és egyre fontosabbá válhat más szempontból is: ha konfliktushelyzetek megoldására gondolunk, alkudozásokra, másokkal való kommunikációra, tanácsadásra (l. etikai tanácsadás).

5. Nagyon fontos szervezeti ismereteket nyújt (csoportos/hálózati ismeretek, társadalmi episztemológia, pl. Kuhn, Lakatos Imre), amire a kompetitív társadalmaknak nagy szükségük van (a tudás a legfontosabb tőke). A csoportos kutatás, a kutató közösség problémái épp olyan fontosak a filozófiában, mint az önismeret (a filozófia nem mond le az ember és társadalom, ember és történelem, ember és természet viszonyainak vizsgálatáról sem, bár a pszichológia, szociológia, antropológia stb. látszólag kisajátította ezeket a témákat).

6. Az emberi fejlődésen alapuló érv: a filozófia kiteljesíti az autonómmá válást (nélküle infantilisek, gyámoktól függők maradunk). Ha már a pszichológiánál tartunk, megemlíthetünk egy, a pszichoanalí-

zisen<sup>6</sup> alapuló érvet is (7.): ha a filozófiát elfojtják, akkor vissza fog vágni különböző nem intézményes/eretnek formákban (mint a vallási mozgalmak), melyek közül egyesek veszélyesek, agresszívek lehetnek. Az érvek sora természetesen kiegészítendő, nem teljes.

A gyermekfilozófia melletti legfontosabb érvek (francia Institut de Pratiques Philosophiques által kiemelt három érv):

1. autonómia-érv (a gyerek önálló munkához kell hogy szokjon, és azt is meg kell hogy tanulja, hogy önmagában is kutasson),

2. érték-érv (a gyerekeknek értékekre, viszonyítási pontokra van szükségük ahhoz, hogy önmagukat és világukat felépítsék: pl. igaz és hamis, jó és rossz, jogok, kötelességek, tilalmak, helyes–helytelen, szép–csúnya stb.)

3. kételkedés-érv (nem kell a gyerekeket elzárni a bizonytalanságoktól, engedni kell, hogy éljenek a gyanúval).

Megemlíthetjük még negyediknek a tolerancia-érvet: mások véleményének elfogadása, mérlegelése.

Ezért úgy ítélem, támogatni kellene a romániai magyar nyelvű oktatásban (óvodáskortól egyetemi szintig) a *gyermekfilozófia* fellendítését, mert az a filozófia és a társadalom hasznára volna.

Szeretném megemlíteni, hogy a *gyermekfilozófia* nem csupán egy filozófiai oktatási tananyag/program. Módszerét alkalmazhatja megfelelő képzés után bármilyen szakos tanár, osztályfőnök, tanító vagy óvónő, sőt nevelési módszerként szülőknek is ajánlom figyelmükbe az ilyen jellegű képzéseket (hiszen a gyerekek leggyakrabban otthon „támadnak le” nehéz kérdéseikkel, másrészt meg etikai, esztétikai stb. nevelésük, formálásuk nagymértékben otthon is zajlik).

Az EMFT Gyermekfilozófia szakosztálya (jelenleg több mint tíz ember) a gyermekfilozófia lipmani programját szeretné népszerűsíteni az erdélyi magyarok körében, annak tudatában persze, hogy adaptációs gondokkal kell megküzdenuünk egy amerikai program átvételekor. Éppen ezeket a lehetséges adaptációs kérdéseket szeretnénk kutatni. Az út elején vagyunk, örvendünk, hogy sikerült a magyarországi szakemberekkel kapcsolatot létesítenünk, sokat kell még

6 A filozofálásnak úgy, ahogy a szexualitás sem csupán a pubertás/serdülőkorban jelentkezik, hanem áthatja az emberi létet, ciklikusan változó intenzitással adjuk tanújelét, de már kisgyerektől.



tanulnunk tőlük. Az én kutatásomról még annyit mondanék, hogy volt egy, a gyermekfilozófiát népszerűsítő/bemutató előadásom 2009 őszén a BBTE *Fogalom és kép* c. konferenciáján. Itt kitértem részletesen Matthew Lipman PHC-programjára, annak elterjedésére világszerte (külön említettem európai kutató-központokat, felvázoltam röviden a magyarországi és romániai helyzetet).

### Gyermekfilozófia Romániában

A PHC-programot Romániában az 1992-es tanévtől alkalmazták előbb kísérleti jelleggel néhány iskolában Bukarestben, Brassóban, Radnóton, majd több helyen.

1994 márciusában az Oktatási és Kutatási Minisztérium elfogadja a programot és alkalmazhatóságát opcionális tantárgyként I. és II. osztályban *a beszéd és gondolkodás fejlesztése* tantárgy esetében. Az 1999-es kerettanterv az egyetem előtti oktatásban jóváhagyja a *gyermekfilozófia* tantárgyat is, mely több curriculáris területen is megjelenik: *Nyelv és kommunikáció, Ember és társadalom*.

Erdélyben tudunk még sepsiszentgyörgyi alkalmazásáról, a kolozsvári Montessori alternatív iskolában is tanították választható tantárgyként, főként a *Sánziána* és a *Ruxi (Pixie)* tankönyvek alapján, melyek a Humanitas Educational sorozatban jelentek meg Doina-Olga Ștefănescu és Veronica Focșeneanu fordításában. 2006-ban talán elakad a program finanszírozás miatt. A romániai helyzettel kapcsolatos konzekvenciákat le kell még vonni.

El kell mondanom itt azt is, hogy az EMFT a román kollégákkal együtt már konkrét javaslatokat tett (aláírásokat gyűjtött) az új tanügyi törvény kapcsán azért, hogy visszanyerje a *filozófia* méltóságát, pl. érettségi tantárgy lehessen újra, maradjon meg a *logika* tárgy (melyet ki szerettek volna venni), valamint *általános és alkalmazott etika* tárgyakat vezessenek be a curriculumokba, mert ezek hiánya nagyon meglátszik korrupt társadalmunkban (bár tudatában vagyunk annak, hogy e tárgyak bevezetése önmagában nem garantálja az etikus viselkedést, de így talán nagyobb esély lenne erre).

A gyermekfilozófia-képzés és -kutatás is a fentiek mellé szeretne sorakozni mint konkrét és hosszú távú megoldás a filozófiai, oktatási

és nevelési, valamint társadalmi krízisre. Még egyszer kihangsúlyozom, hogy gyermekfilozófiai képzést elsősorban filozófia szakos tanároknak, de emellett bármilyen szakos tanárnak, osztályfőnököknek, tanító- és óvónőknek ajánljuk, hiszen a *gyermekfilozófia* nem csupán oktatási program, hanem nevelési módszer is. Ilyenként a szülők figyelmébe is ajánlanám, hiszen a nevelés egyik (ha nem a legfontosabb) tényezője kétségtelenül a család: itt is bátorítani kell a kérdezést (nem pedig leinteni).

## Conținut

### Departamentul de Filosofie pentru Copii a Societății Maghiare de Filosofie din Transilvania

*Cuvinte-cheie: filosofie pentru copii, Societatea Maghiară de Filosofie din Transilvania, criza educației, cultura interogării, toleranță*

Programul Philosophy for/with Children se leagă de numele lui Matthew Lipman și poate reprezenta o soluție pentru criza filosofiei (resimțită atât la nivel de predare, cât și sub aspectul educației) în România. Programul PFC consideră ca fiind important să investigăm procesul prin care copiii aflați la vârsta grădiniței sau a ciclului primar își formează anumite concepte (nu numai cele filosofice), și de asemenea, tratează cu un interes deosebit modalitatea prin care le utilizează la modul creativ. Scopul lui Lipman nu era de a introduce o nouă materie de studiu într-o structură și așa supraîncărcată, ci dimpotrivă, prin *filosofia pentru copii* a dorit să-i atragă și să-i îndemne pe elevi să reflecteze asupra legăturilor ce se pot stabili între diferite modalități de cunoaștere și discipline de studiu, valorificând inclusiv experiențele instructive și educative dobândite. Din această perspectivă, filosofia poate atribui un sens cu privire la scopul educației în general. Lipman accentuează în aceeași măsură rolul gândirii critice și al creativității: importanța de a educa copiii în spiritul deschiderii, al întrebărilor și al cercetării.

Departamentul de Filosofie pentru Copii a Societății Maghiare de Filosofie din Transilvania dorește să sprijine și să extindă programul PFC în instituțiile maghiare din această regiune, cercetând totodată posibilele probleme de implementare în România. Dorește de asemenea, să sprijine *o cultură a întrebărilor*, în dauna uneia a răspunsurilor, întrucât în modelul de educație tradițional socializarea copilului se petrece într-un climat în care numai profesorul este îndreptățit să pună întrebări, iar elevul trebuie să răspundă: acesta din urmă este constrâns în ultimă instanță, să reproducă informațiile primite. Recomandăm programul *filosofia pentru copii* în primul rând cadrelor

didactice de specialitate, dar în afara acestora, tuturor cadrelor didactice, diriginților, învățătorilor și educatorilor, întrucât nu este vorba numai de o disciplină, ci și de o metodă educativă. În această accepțiune l-aș recomanda și atenției părinților, întrucât unul dintre factorii educaționali esențiali (dacă nu cumva cel mai important) este familia: chiar și în sânul ei punerea întrebărilor trebuie încurajată (și nu reprimată).

### Abstract

#### The Department of Philosophy for Children in the Hungarian Society of Philosophy from Transylvania

*Keywords: philosophy for children, Hungarian Society of Philosophy from Transylvania, educational crisis, culture of questioning, tolerance*

Matthew Lipman and others who advocate bringing philosophy into the schools emphasize ways in which philosophy can enhance the entire educational experience of students. The aim is more than simply the introduction of one more subject (Philosophy for/with Children) in the schools. By inviting students to reflect on relationships among different areas of inquiry and to make sense of their educational experiences as a whole, philosophy can add to the meaningfulness of students' education as a whole. In addition, philosophy can make important contributions to another area of concern that cuts across the curriculum, critical and creative thinking.

This paper presents the adaptation of PFC program in Transylvania like a solution to the crisis of Philosophy in Romania. The Hungarian Society of Philosophy from Transylvania, the Department of Philosophy for Children (in this society) wants to encourage, to stimulate the *culture of questioning* against the culture of answering. We are engaged in research on problems of adaptation of PFC program in Transylvania. We would like to recommend PFC to philosophy teachers, and as an educational method to any kind of teachers and to parents, too.

**Kerekes Erzsébet** (1977, Brassó) a Babeș–Bolyai Tudományegyetem Szisztematikus Filozófia Tanszékének tanársegédje, az Erdélyi Magyar Filozófiai Társaság Gyermekfilozófiai Munkacsoportjának vezetője, a Hermeneutikai Munkacsoport és az Életfa Családsegítő Egyesület tagja. 1996-ban szerzett tanítónői diplomát a kézdivásárhelyi Bod Péter Tanítóképzőben. 2000-ben végezte el a kolozsvári BBTE filozófia szakát, ugyanitt szerzett Hermeneutika mesteri fokozatot. 2000–2003 között végezte el az ELTE Filozófia (Hermeneutika) doktori iskoláját, valamint a BBTE Filozófia (Metafizika és Ontológia) doktori iskoláját.

**Fontosabb publikációi:**

- Nyelv és játék Gadamer és a kései Wittgenstein filozófiájában. *Világosság*. (MTA, Budapest) 2002/4–5–6–7., 191–201.
- A nyelv dialogicitása és univerzalitása Gadamer hermeneutikájában. *Kellék* (Kolozsvár–Szeged), 2001/18–19–20., 265–273.
- A klasszikus példája. *Iskolakultúra* (Budapest), 2002/6–7., 8–13.
- Németh László- és Gadamer-párhuzamok. *Korunk* 2002/10. 75–81.
- A hermeneutika és a megjelenő szó (Gadamer és Platón). In: Fehér M. István – Kulcsár Szabó Ernő (szerk.): *Hermeneutika, esztétika, irodalomelmélet*. Osiris, Budapest, 2004, 194–207.
- Retorika, etika és hermeneutika Gadamer filozófiájában In: Gál László (szerk.): *Arról, ami állítható*. Presa Universitară, Kolozsvár 2004, 175–194.
- Távolság és időbeliség Heidegger *Einleitung in die Phänomenologie der Religion* (1920/21) című előadásában. In: Veress Károly (szerk.): *A távolság antinómiái*. Egyetemi Műhely Kiadó–Bolyai Társaság, Kolozsvár, 2009, 31–69.
- Gyermekfilozófia. In: *Fogalom és kép*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, 2010. 131–149.