

Mit kaphatunk a filozófiától és a pedagógiától?

Gondolatok a szellem bátorságáról és a lélek kiválóságáról

Mielőtt a kitűzött témáról vizsgálódnék, hadd utaljak röviden arra, hogy oktató és nevelő munkánkat (az óvodai foglalatosságtól kezdve a közoktatáson át a felsőoktatásig, mi több: a felnőttképzésig bezárólag) átlengi egy kényelmes, ám meglehetősen hamis felfogás s gyakorlat a filozófia és a pedagógia mibenlétéről. Egyfajta sztereotípiá alakult ki gyakorló pedagógiánkban, közfelfogásunkban: az egyes témák feldolgozásában, de talán mondhatjuk: az egyes szaktárgyi tananyagokban nem találjuk a filozófia helyét, értelmét, mivel az – úgymond – túl elvont, követhetetlen, érthetetlen, a pedagógia pedig – bár könnyen felfogható – megreked az ideológiák vagy a szép ideák világában. Vagyis így vagy úgy, de mindkettő: a filozófia és a pedagógia is elrugaszkodik a valóságtól. Ezért azután nem jön létre különösebb fogékonyság a mindennapok oktató és nevelő munkájában a filozofikus gondolatok, illetőleg a pedagógiai eszmék s erények fogadására. Azonban ezzel a nézettel és gyakorlattal semmiképp nem szabad azonosulnunk, mert az valójában méltatlan lenne magához a filozófiához és pedagógiához, ugyanakkor önmagunkat fosztanánk meg a nélkülözhetetlen filozófiai és pedagógiai tanulságoktól. Éppenséggel az alábbiakban vizsgált filozófiai sajátosságtól: a kritikai készségtől és képességtől. Illetőleg a pedagógia – általam legfontosabbnak vélt – „üzenetétől”: tudniillik a „jó”-ra való törekvés programjától. Abban bízom, hogy az alábbi tanulmányal valamelyest hozzá tudok majd járulni a filozófia és a pedagógia „hívó szavának” (a kritikai gondolkodásmód fejlesztése, illetőleg a jóság erényének a fontossága) meghallásához, pontosabban egyöntetű(bb) elfogadásához.

Miért fontos a kritikai és önkritikai gondolkodás?

A filozófiai kultúra kérdéseit boncolgatva talán meglepetést okozok azzal, hogy először egy szociológus-kutatóra hivatkozom. Szelényi Ivánról van szó. A neves szerző 2019-ben, magyarul megjelenő új könyvében olvashatjuk az alábbi, saját szakmai munkájára visszatekintő sorait: „Ami engem egykor a szociológiához vonzott, az a kritikai reflexivitás volt, amivel az általunk használt adatokra is tekintünk. [...] A kutató [...] azt is kritikai reflexió alá vonja, hogy mit jelentenek az adatai, és hogyan állította elő azokat.” (Szelényi, 2019. 109–110.)

Hogy mit jelent a kritikai reflexió, azt hiszem, ez itt a döntő kérdés, amelyet szükséges és kívánatos közelebbről vizsgálni. Mindenekelőtt szeretném leszögezni: minden tisztelem Szelényi Iváné, aki megtalálta a szociológia mint társadalomtudomány talán legfontosabb jellemzőjét, tudniillik a következetes és könyörtelen kritikai attitűdöt. Az egészséges és megalapozott kritikai készség-képesség, gondolkodásmód jelentőségét nem tudjuk elégszer hangsúlyozni, hiszen enélkül aligha haladhatnánk előre a tudományok művelésében, egyhelyben topogna a filozófia, művivé és csonkává válna a gyakorló pedagógia, végül az ilyen erő, belső érték, magasrendű erény nélkül maga a politikaműködés is, végső soron, csak torz formát eredményezne. Általánosságban mondhatjuk, kritika nélkül a világ előrébb jutása elképzelhetetlen. Más oldalról fogalmazva: a dolgok, az adatok, a folyamatok szisztematikus kritikai átvilágítása, feldolgozása a gondolkodó emberlény elidegeníthetetlen sajátja. Innen nézve számomra érthetetlen és elfogadhatatlan minden olyan politikai akarat és törekvés, amely a tömeges szolgatudatot és az alattvalói reflexeket részesíti előnybe. És még inkább ellenszenves számomra, illetőleg megvetést vált ki belőlem az olyan – többnyire burkolt – pedagógiai cél és gyakorlat, amely a gyermekben, a fiatalban nem az önálló gondolkodásmód, a kritikai világszemlélet kialakítását segíti elő, hanem éppen ellenkezőleg, a tanítói és a nevelői ráhatás (fájó ezt írnom) végül is a butítás irányába hat.

De hadd térjek vissza Szelényi fenti gondolatához. Milyen jó is lenne, ha a gyermekek, a fiatalok bizonyos fokú vonzódását a filozófiához és a pedagógiához éppen a kritikai reflexivitás váltaná ki! Ma még inkább csak reménykedhetek abban, hogy a kritikai hajlam, fogékonyság, képesség eltökéltebb és erőteljesebb hangsúlyozása a filozófia és a pedagógia tanításában, illetőleg a gyakorló pedagógiában, ha lassan is, de pozitív irányban megváltoztatja azt a közhangulatot és általános gyakorlatot, amely szerint a filozófia követhetetlen és haszontalan fogalmi játékok színtere, a pedagógia pedig pusztalózungok tárháza, a valóság rózsaszínben festett világa.

Nézzük most konkrétan az úgynevezett filozófiai kultúra és a kritikai gondolkodásmód összefüggésének kérdését! Nyilvánvaló, a filozófia mint fogalmi kultúra természetes része a kultúra-szférának, melynek legáltalánosabb meghatározását mindmáig legmélyebb szinten – ismereteim szerint – Spengler adja meg idestova egy évszázaddal ezelőtt. Spengler hangsúlyozza, a kultúra olyan organizmus, amely „az általa bekebelezett népet, rendeket is egységes történelemmel bíró, egységes formanyelv hordozójává teszi. [...] Az ember [...] a kultúrán keresztül beszél önmagáról, [...] tudása és véleménye része saját önkifejezésének.” (Spengler, 1994. II. k. 54., illetőleg I. k. 178.) A kultúra tehát egy egységes és átfogó történelmi korszak, valamint egységes formanyelv kifejezője, amelyben megmutatkozik az embernek a világhoz és önmagához való viszonya. A továbbiakban tesz egy fontos megjegyzést, amely már közvetlenül átvezet bennünket a filozófia értelmezéséhez: „A filozófia [...] legmélyebb alapját tekintve nem más, mint védekezés a felfoghatatlan ellen.” (Spengler, I. k. 209.)¹ Ez utóbbi mondat valójában a filozófia mibenlétének kérdését veti fel, hadd időzzek el e pontnál, talán hosszabb fejtegetéssel is.

Egy ősrégi dilemmára szükséges itt felhívnom a figyelmet: tudniillik a filozófia és a tudomány kapcsolatának a problémájára. Anélkül, hogy taglalnám az ezzel kapcsolatos, igen gazdag szakirodalmat, csupán két friss tanulmányra reagálnék. Tózsér János kortárs filozófus új könyvében markáns felfogást fogalmaz meg a filozófia műveléséről, ráadásul érinti a témám második „felét”, vagyis a pedagógia világát mint szaktudományos vonatkozást. Érdemes kissé hosszabban idézni: „A filozófia sikertelen [...] vállalkozás, mivel a filozófiai problémák közül egyetlenegy sem oldott meg. [...] Viszont a filozófia

¹ Sajnálatos tény, hogy a pedagógia még nem hasznosította Spengler nagyszabású művét.

a kritikai gondolkodás legjobb tanítómestere, [...] és segít olyan éber személyekké válni, akik kötelességüknek érzik önreflexiójuk révén rendszeresen montírozni az episztemikus vonzalmait. [...] Ez a filozófia művelésének morális dimenziója, de egyben ez adja pedagógiai jelentőségét is. Ha valaki gyerekkorától kezdve bizonyos kérdések kapcsán a szó szoros értelmében meg tapasztalja (és ezt a tapasztalatát tudatosítja is magában!), hogy nem bírhat meg maradéktalanul az episztemikus vonzalmaiban, nem válik fanatikussá [és/vagy demagóggá – K. S.], és általában véve jobb ember lesz belőle, mint e nélkül. Képes lesz arra, hogy amire csak kevesen: behelyezkedni mások kognitív perspektívájába, és megérteni az indokaikat.” (Tózsér, 2018. 13. és 343.)

A fenti szövegrész második részében szereplő pedagógiai hivatkozásra (tudniillik a moralitás és a „jó ember” ideálja) később térek ki. A filozófiára vonatkozó gondolatát vegyük most szemügyre. Mindenképp reagálnék két állítására: az egyik, hogy a filozófia sikertelen, bukásra ítélt vállalkozás, a másik, hogy mégis a filozófia lesz a kritikai gondolkodás legfőbb képviselője. Az előbbi állítással nem tudok egyetérteni, az utóbbival viszont azonosulok, miközben még tovább is próbálok gondolni.

Mivel indokolható az az állítás, hogy a filozófia sikertelen foglalatosság? Tózsér szerint azzal, hogy lényegében egyetlen fontos problémát sem tudtak megoldani a bölcselek. A megoldás helyett van káosz (a fejekben), továbbá abban az illúzióban ringatja a filozófusokat, hogy a valóságot kell feltárni, éppúgy, mint ahogyan a tudomány teszi. A filozófiát azonban nem lehet megítélni a tudomány (szaktudomány) felől, mivel a bölcsélet és a tudomány, noha kölcsönösen gazdagítják egymást, két teljesen más terület. A filozófia – és ezt sajnos még ma is sok értelmiségi nem érti meg vagy nem fogadja el – nem azonos a tudománnyal! A tudomány mércéjét nem alkalmazhatjuk a filozófiára, mivel közöttük jelentős különbségek rejlenek. Hogy csupán néhány markáns eltérésre utaljak: más a vizsgálatuk tárgya, az eljárásuk módja, követelménye, nyelvezete, kategóriahasználata, módszere. A tudomány (s mindegy, hogy természet- vagy társadalomtudományról van szó) mindig a valóság valamilyen részét, konkrét oldalát kutatja, abba viszont rendkívül mélyen behatol, szemben a filozófiával, amely a világot mint egészet próbálja megragadni, illetőleg általános meglátásokat, tanulságokat megfogalmazni. A szaktudós a valóság egyes szegleteit tárja fel, és el kell jutnia a törvény felfedezéséhez, amelyet azután kötelessége is bizonyítani, ráadásul nem akárhogyan, hanem egzakt módon, meggyőzően (hogy mindenki fogadja is el, hogy az úgy van, noha egyáltalán nem biztos, hogy szakmailag meg is értette!). Ezzel szemben a filozófus „csak” gondolatokat vet fel, gondolat kísérleteket produkál, és nem megcáfolhatatlan törvényeket, örök érvényű igazságokat állít fel, hanem „csupán” elmélkedik, és kérdéseket fogalmaz meg. Ugyanazt a néhány alapvető kérdést próbálja mind pontosabban, differenciáltabban megragadni, amelyet azután az olvasó mint másik gondolkodó embertárs vagy elfogad, vagy sem. Tehát sokféle gondolat, nézet, felfogás merül fel a filozófiában, és hogy melyikkel tudunk azonosulni, az többnyire rajtunk áll. A filozófiának ez a „gondolati bősége”, a szüntelen, makacs kérdésfeltevés egyáltalán nem a káosz kifejezője, hanem a bölcselkedés lényege,

Egy ősrégi dilemmára szükséges itt felhívnom a figyelmet: tudniillik a filozófia és a tudomány kapcsolatának a problémájára.

Anélkül, hogy taglalnám az ezzel kapcsolatos, igen gazdag szakirodalmat, csupán két friss tanulmányra reagálnék. Tózsér János kortárs filozófus új könyvében markáns felfogást fogalmaz meg a filozófia műveléséről, ráadásul érinti a témám második „felét”, vagyis a pedagógia világát mint szaktudományos vonatkozást.

a tudománytól való sajátos különbözőség pusztá megnyilvánulása. Ezért a filozófiai vállalkozás önmagában semmiképp nem tekinthető kudarcos tevékenységnek. És ezzel függ össze az a bölcelettörténeti sajátosság is, hogy maguk a filozófusok is megoszlanak: a mindenkori képviselő vagy isteníti az elődöt (vagy a kortársat), vagy szembeszáll az őseivel. Végtelen formában: az előbbi minden önálló gondolat nélkül követi mesterét, az utóbbi szellemileg földbe igyekszik döngölni a másikat.

Am akárhogy is van, a filozófia nem tud végső, kikezdzhetetlen válaszokat, igazságokat adni, amelyek elfogadása – úgymond – mindenki számára kötelező lenne. S talán nem is a valóság mindenáron való feltárása vezeti a bölcselőt, hanem embervoltunk, emberlényünk és ezen belül önmagunk valamilyen szintű megismerése. Ez utóbbi feladatértelmezéssel kapcsolatban szeretnék hivatkozni a másik kortárs gondolkodóra, Barcsi Tamásra. Közvetlenül ő is reagál Tózsér álláspontjára, és – szerintem is jogosan – visszautasítja az ő szkeptikus felfogását. Különbséget kell tennünk a természettudományos és a filozófiai megismerés folyamatai között. Fogadjuk el a „*valóság [...] felderítéseként értett megismerést és az önmagunk [...] megismerésére törekvést*”. Ha az *utóbbi értelemben* beszélünk megismerésről, akkor a *filozófiát [...] episztemikus vállalkozásnak tarthatjuk*. A valóság felderítésében viszont a filozófia nem versenyezhet a modern természettudománnyal, mivel nincsenek megfelelő módszerei az ilyen megismeréshez, ezért erről le kell mondania. [...] Az önmagunk megismerésére törekvés nem a valósággal kapcsolatos igazságok megfogalmazását jelenti, hanem azt, hogy *újra és újra feltesszük a legalapvetőbb és így leginkább emberi kérdéseinket, [...] tudva azt, hogy mindig csak egy lehetséges és ideiglenes választ fogalmazunk meg.*” (Barcsi, 2019. 2.)²

Kétségtelen, a filozófia feladata, célja nagyon is lehet az önmegismerés, az önmagunkról való tudás szerzése, illetőleg folyamatos, vég nélküli bővítése. Ha ezt elfogadjuk, akkor már azt is beláthatjuk, hogy más természetű kérdések izgatják a filozófust, mint a természettudóst. És az emberi létről, önmagunkról folytatandó szakadatlan gondolkodás, új szempontok, megközelítések, cáfolatok, viták, vagy egyszerűen csak dialógusok nem haszontalanok, kiváltképp nem kártékonyak, hanem előrébb viszik, gazdagítják megismerő tevékenységünket.

A filozófiának tehát nincs valamiféle „nyugvó pontja”, megállapodottsága. S talán nemcsak a fenti ismeretelméleti dilemma, hanem ontológiai, lételméleti sajátosság miatt is. Tudniillik, ha a filozófus a világ egészére mint totalitásra kérdez rá (mert ez is bölcsélet), akkor – gondoljunk Spengler éles meglátására – hamar eljuthatunk a felfoghatatlanhoz, vagyis az elvileg (azaz nem episztemikus vonatkozásban) nem megválaszolható dilemmákhoz.

És most hadd reagáljak Tózsér idézett szövegrészének azon pontjára, amely a filozófia kritikai gondolkodást előmozdító jellegére vonatkozott. A szerző állítása, hogy tudniillik a filozófia a kritikai gondolkodás legjobb tanítómestere, legalább olyan figyelemre méltó tanulságot ragad meg, mint az előzőben jelzett felfogása (ismeretelméleti szempontból a filozófia sikertelen vállalkozás). Csak itt most nem vitatkoznék, éppen ellenkezőleg: nagyon is egyetértek a felvetéssel. Mi több, erősíteni kívánom. S mint majd látni fogjuk, a kritikai funkció vizsgálata módfelett fontos tanulságot szolgálhat a pedagógia mint szaktudomány, valamint az egész gyakorló pedagógia számára is.

Amikor a filozófia feladatát kutatva rábukkanunk a kritikai funkcióra, az nyilvánvalóan nem azt jelenti, hogy kizárólagos helyzettel állnánk szembe, és hogy maga a tudomány (különösképpen a társadalomtudomány) nem adna tanúbizonyságot a kritikai készségről. (Lásd például az idézett Szelényi Iván-gondolatot!) De azt mondhatjuk, hogy a filozófia alighanem az, amelyik a legerőteljesebben és a legkövetkezetesebben

2 Barcsi itt egyetértően hivatkozik Vajda Mihály egyik tanulmányára: Magyar Tudomány, 2012. 231. (173/2.)

módon műveli a kritikai gondolkodásmódot. A kritikai alapállás hirdetése és megvalósítása lényegében végigvonul a bölcselettörténetben: a szókratészi hagyománytól kezdve a kritikai empirizmuson át a 20. századi analitikus iskoláig bezárólag, és még azon túl is. Ezúttal hadd emeljek ki legalább egy konkrét példát a szóban forgó gondolat megjelenítésére. Szándékosan választok olyan szövegrészt, amely többnyire elkerülte a filozófusok figyelmét, nem beszélve a különféle szaktudományok képviselőiről. És bizonyára meghökkentést keltek most, ugyanis Marxra fogok hivatkozni. Az ifjú Marxnak a Rugéhoz írt (1843. évi szeptemberi) levelében találhatunk egy olyan passzust, melynek jelentősége messze túlmegegy egy pusztán levélbeli közlés szintjén. Marx a filozófia eltökélyezésén, feladatkielégítésén gondolkodik, majd határozottan leszögezi: a filozófia dolga nem a jövő megkonstruálása, hanem amit végeznie kell, az „*minden fennálló kíméletlen kritikája*, [...] kíméletlen kritikája abban az értelemben, hogy nem fél eredményeitől, és éppoly kevéssé a meglévő hatalmakkal való konfliktusoktól.” (Marx és Engels, 1957. 346.)³ (Csak zárójelben jegyzem meg, ezt a néhány sort felfoghatjuk Marx filozófiai ars poétikájának is, amihez ő mindvégig igazodott, személyében és életművében egyaránt.) A filozófia ebbéli feladata roppant kihívást jelent a bölcseletet művelő számára, és nem vagyok meggyőződve arról, hogy minden filozófus eleget tud tenni ilyen szigorú kritériumnak. Ezúttal függetlenítsük magunkat a szerzőtől és mindenféle ideológiai szemponttól, napi politikai aktualitásoktól, és vizsgáljuk meg a fenti idézetet – önmagában, mintegy semleges elemzőként.

Nyilván két „kitételt” szükséges itt szemügyre vennünk: mit jelent az, hogy a kíméletlen kritikát gyakorló filozófus egyrészt nem fél az adott politikai hatalommal való konfliktustól, másrészt pedig a saját eredményeitől sem.

Ha valaki nem fél a hatalomtól, az annyit jelent, hogy felvállalja a felmerülő konfliktust. Ha valaki összetűzésbe kerül a hatalommal, akkor neki azzal kell számolnia, hogy – legtöbbször – ő marad alul, és jönnek a különféle retorziók: pályázatokból való kiszorulás, előléptetés visszatartása, publikálás megtiltása, igaztalan és méltatlan megtámadás, megszegényítés, egzisztenciális feltételektől való megfosztás, állásvesztés, elüldözés, börtönbüntetés, végső sújtásként likvidálás. Nem éppen vonzó perspektíva! A kritika mellé kiállni, a hatalomnak nekimenni, a konfliktust felvállalni viszont jól hangzik, afféle hősi tettnek számít. Ezért sokan választanak is ezt az utat – első pillanatra. Noha sejtjük, ha ténylegesen következik be ilyen éles élethelyzet, bizony, roppant kihívás elé kerül az ember: a kritika melletti kitartás, a konfliktus vállalása már rendkívüli bátorságot, egyenes gerincet és nagyfokú lelkierejét feltételez.

Azt gondolom, a kíméletlen kritikának ez a politikai konfliktusvállaló mozzanata könnyen felfogható és megérthető. Más a helyzet a marx-i mondat másik tartalmi részével: a „nem fél eredményeitől” formulával. Ezzel kapcsolatban többnyire már értetlenséggel találkozhatunk, vagy nem veszik figyelembe, egyszerűen átsiklik felette az olvasó. Miről is van szó? Értelmezésem szerint újfent egy nagyon is tanulságos általános módszertani elv fogalmazódik meg. A kutató (aki lehet filozófus, de bármilyen szaktudományi művelő), amikor vizsgálja az adott dolgot, tárgyat, mindig valamilyen konkrét elképzelésből, hipotézisből indul ki, majd végzi a kutatómunkát, amelyet addig folytat, ameddig csak lehetséges. Nem áll meg annál a pontnál (például az első eredménynél), amely nyomban igazolja feltételezését. Vagyis nem a könnyebb ellenállás útját választja, hanem, legyőzve kutatói hiúságát, kész és képes továbbgondolni vagy újragondolni a feltárt adatokat, tényeket, részeredményeket. Következésképpen végigviszi az elemzőmunkát, amelynek legvégén könnyen odajuthat, hogy revideálni, módosítani lesz kénytelen korábbi saját eredményeit, olykor még az is megeshet, hogy gyökerében új alapozás, kiinduló pont

3 Az idézet gondolatra Tőkei Ferenc többször munkájában is hivatkozott. Tőkei nem alaptalanul nevezi Marx filozófiai munkásságát „kritikai filozófiának”. Magam is úgy ítélem meg.

felállítása válik indokolttá. A „nem fél saját eredményeitől” tehát azt jelenti – legalábbis értelmezésem szerint –, hogy a kutató kész és képes kritikusan-önkritikusan mérlegre tenni saját vizsgálata fontosabb állításait, és ha szükséges, végrehajtja az önkorrakciót. Ez a kihívás nem kisebb jelentőségű az előzőnél (a hatalommal való konfliktus vállalása), ott valamilyen külső erővel szemben kell harcolni, itt viszont önmagunkkal, saját hiúságunkkal, kényelmünkkel szükséges felvenni a belső „csatát”. Talán nem túlzok, ha azt mondom, ezt a küzdelmet – sajnos – nem minden kutató képes végigvinni.

A filozófiának, a fennálló könyörtelen kritikája mellett és vele összefüggésében, létezik még egy további, speciálisnak tartott feladata. Fentebb hangsúlyoztam, hogy a filozófia nem tudomány, mivel több vonatkozásban különbözik e két nagy tudatforma. Most arra utalhatok, hogy szükségképp össze is függnék egymással. A bölcsélet nem szakadhat el a szaktudományok fejlődésétől, követnie kell a döntő jelentőségű szakkutatói eredményeket, majd valamilyen módon muszáj reagálnia azokra. Ha erre képtelen, hamarosan öncélúvá és a különféle fantazmagóriák foglyává válik. A követésre azért van szükség, mert a filozófia legnagyobb-részt az új alapvető szaktudományos eredményekből tud táplálkozni. A filozófus dolga – a fennálló kíméletlen kritikája vonatkozásában – éppen az, hogy rámutasson az adott valósággrész elavult állapotára, illetőleg az addigi szaktudományos kutatásokból nyert világképek megkérdőjelezésére. A filozófus természetesen nem szaktudományi művelő, a szakkérdéseket nem ő fogja megoldani. Am amiben pótolhatatlan az ő vizsgálódása,

az éppen az újonnan felfedezett fontosabb tudományos ismeretek, adalékok értelmezése, rendezése, összekapcsolása egy új egységes világképi rendszerhez. A filozófia tehát kontrollálja és revideálja a meggyökeresedett világmagyarázatot, a megszokottá vált világképet, s ha indokolt, elvi fogódzókat kínál fel az új alapok létre hozásához.

Ha a fenti szempontból tekintünk a mai tudományos és technikai fejlődés alakulására, nem nehéz felismernünk a világméretű ugrás bekövetkezését: a számítógépek, a robotok, az okostévék és mobiltelefonok világában úgyszólván mindenfajta tevékenység modellezhetővé, algoritmusként leírhatóvá válik. És alighanem megfontolhatjuk egy kortárs történész, Harari meghökkentőnek tűnő prognózisát. „Ma – írja a kutató – a tudásunk nyaktörő sebességgel gyarapszik, [...] ez pedig még gyorsabb és még nagyobb változásokhoz vezet. Következésképpen egyre kevésbé leszünk képesek értelmezni a jelent vagy előre jelezni a jövőt. [...] Minél több adat van a birtokunkban, és minél jobban értjük

Ha a fenti szempontból tekintünk a mai tudományos és technikai fejlődés alakulására, nem nehéz felismernünk a világméretű ugrás bekövetkezését: a számítógépek, a robotok, az okostévék és mobiltelefonok világában úgyszólván mindenfajta tevékenység modellezhetővé, algoritmusként leírhatóvá válik. És alighanem megfontolhatjuk egy kortárs történész, Harari meghökkentőnek tűnő prognózisát. „Ma – írja a kutató – a tudásunk nyaktörő sebességgel gyarapszik, [...] ez pedig még gyorsabb és még nagyobb változásokhoz vezet. Következésképpen egyre kevésbé leszünk képesek értelmezni a jelent vagy előre jelezni a jövőt. [...] Minél több adat van a birtokunkban, és minél jobban értjük a történelmet, annál gyorsabban változtatja meg irányát, és annál gyorsabban avul el a tudásunk.” (Harari, 2017. 57–58.).

a történelmet, annál gyorsabban változtatja meg irányát, és annál gyorsabban avul el a tudásunk.” (Harari, 2017. 57–58.).⁴

Nem feladatom Harari történelemszemléletének taglalása (kiváltképpen megítélése nem), de az számomra kétségtelen, egy ilyen helyzetben a filozófia kritikai funkciója a közeljövőben csak erősödni fog. Ugyanis a dolgokhoz, a valóság minden eddigi korhoz képest dinamikusabb mozgásához való kritikai attitűd s képesség nélkül az ember alighanem csak belesüppedhet az átláthatatlan változások zűrzavaros világába, ahonnan már képtelenség lesz kilábalni.

Számomra az is egyértelmű, hogy a filozófia – sajnos – ma még nem találta meg a megfelelő, hatékony reagálást korszakunk új kihívásaira. Csak azt tudom, hogy markánsan növekedik a társadalmi igény a szédületes tempójú társadalmi, gazdasági, tudományos és technikai átalakulások közötti kiigazodásra, illetőleg biztonságérzetre. Abban pedig bizonyos vagyok, hogy a kritikai hajlam és képesség erősítése nélkül még az esélye sem adatik meg annak, hogy az ember megtalálja a mai-holnapi világban valódi helyét és jelentőségét. Ha másban nem, ebben biztosan segítségünkre van, legalábbis lehet a filozófia.

A nevelés misztériuma, ars poétikája

Ideje rátérnem a pedagógiai vonatkozásokra. Elkerülhetetlen, hogy a pedagógia tudománya és gyakorlata (a gyakorló pedagógia) ne nézzen szembe a nevelés új kihívásaival. Mielőbbi választ kell adnunk például arra a dilemmára, hogy maga a nevelőmunka miként alkalmazkodjék a digitális társadalom pozitív és negatív hatásaihoz. Az ember hajlamos arra, hogy először az új technikák áldásos hatásait ismerje fel és élvezzék. A veszélyforrásokat nem látja vagy egyszerűen nem hajlandó tudomásul venni. Minél később reagálunk a káros hatásokra, vagy minél kevésbé átgondoltan dolgozzuk azokat fel, annál nagyobbak lesznek a veszteségek. A tömegművelés eluralkodásával egyúttal egy egész sor személyiségromboló hatás is érkezik: például „agylágyító” bulváryomás, hazug és hiteltelen információdömping, félelemgerjesztés, bűncsábítás, kommunikációs szegényesség és igénytelenség, hamis illúziók kergetése és így tovább. A negatív folyamatokkal szembeni küzdelem egyik leghatékonyabb eszköze-módszere a már az előző pontban részletezett kritikai attitűd és megközelítés kialakítása és megerősítése. Azt gondolom, hogy a kritikai reflexivitás követelménye nemcsak a filozófiában (vagy például a szociológiában és a pszichológiában) fejtheti ki jótékony hatását, hanem a pedagógiában is. Hadd hozzak fel itt két konkrét példát!

A kritikusi-önkritikus hozzáállás nemcsak kívánatos, hanem egyúttal szükséges lépése a nevelőmunkának. Aligha vitathatjuk – írja Szécsi Gábor kommunikációs szak kutató –, hogy a „televíziót néző, internetező gyermekek ma minden további nélkül hozzájuthatnak a felnőttek elkülönített információihoz. S így egyre jobban elmosódnak a gyermekkor és az ifjúkor, illetve az ifjúkor és a felnőttek közötti határvonalak, [...] a televíziós csatornákat néző, az internetet egyre tudatosabban böngésző gyermek ugyanabban a kommunikációs közegben tájékozódik, jut hozzá újabb és újabb információkhoz, mint a felnőttek. [...] S mindez szükségszerűen vezet a felnőtt hagyományos társadalmi helyzetéből és szerepéből fakadó tekintélyének gyengüléséhez.” (Szécsi, 2013. 46–47.).⁵

4 A szerző többféle ellentmondásra hívja fel figyelmünket. Például: minél több információt kapunk, annál kevesebbet fog érni tudásunk. Vagy a másik kötetéből (Sapiens. Budapest: Animus. 2018. 347. o.): „a gyermeknevelés voltaképpen igen kellemetlen dolog. Nagyrészt pelenkázásból, mosogatásból és hisztik kezeléséből áll, amit senki nem csinál szívesen. A legtöbb szülő mégis azt állítja, hogy boldogságának legfőbb forrása a gyerek.”

5 A szerző hivatkozik Postman, N. (1994) *The Disappearance of Childhood* című könyvére.

Fontos gondolat fogalmazódik itt meg: relativizálódnak a gyermekkor, az ifjúkor és a felnőttkor közötti határvonalak. Még szembetűnőbb változás a felnőttek tekintélyvesztésének jelensége. Ilyen helyzetben, tehát amikor cseppfolyóssá válik a nemzedéki lét különbözősége, valamint látványosan megcsappan a felnőtt tekintély, vajon hogyan alakul (vagy inkább: boldogul) a nevelőmunka? És egyáltalában: a pedagógia levonta-e már a legfontosabb tanulságokat a fenti (vagy azokhoz hasonló) fejleményekből?

Almási Miklós filozófus új könyvének alábbi állítására, számomra nyilvánvaló, a pedagógiának is mindenképp reagálni szükséges. A szerző figyelmeztet: manapság az „egyen társadalmisága megrendült, [...] gyengültek azok a szálak, amelyek a Másik-tól az Én-hez vezetnek. [...] A digitális korban az érzelmi kultúra menthetetlenül romlik.” (Almási, 2019. 22–23. és 141.)⁶ Kétségtelen, az érzelmi kultúra erőteljesen megfakul a digitális eszközök uralmával. Elég csupán arra emlékeztetnem, hogy a Másik személy tiszteletével, megbecsülésével, az Én-ünk túlzó felnagyításával kapcsolatban sokféle gondunk akad manapság. (Tanulságos volna ilyen célú és jellegű konkrét pedagógiai kutatásokat indítani!) Nem tagadva az érzelmi kultúrában bekövetkező változások fontosságát, hadd tegyem hozzá, a mentális kultúrával is bajok vannak. A digitális korszak nagy kihívása, újfent hangsúlyozva, hogy a sekélyes ismeretek, valamint az agybutító tartalmak gyors, könnyű és látványos terjedése alaposan próbára teszi az embert, kiváltképpen a gyermeket. A negatív hatások elleni gyógyír: az önálló és kritikus gondolkodásmód kialakításának szorgalmazása. És itt önként adódik az izgalmas kérdés: a mindenkori neveléspolitikai és a mindennapos nevelőmunka vajon milyen irányban hat? Erősíti az önálló gondolkodásmódot és a kritikai szellemet (reflexet), avagy fordítva: gyengíti azt?

Azt hiszem, a filozófia és a pedagógia (de akár a pszichológia és egyéb szaktudományok) közötti úgynevezett „határpontokat” nagyon is indokolt keresnünk és vizsgálnunk. Mégpedig kölcsönösen: könnyen rájöhethet a filozófus és a pedagógus arra, hogy léteznek olyan kérdések, témák, ahol módfelett közel kerülhet a két különböző szinten mozgó elemző, és mindkettő tapasztalhatja, hogy a saját munkájára termékenyen hathat a másik „fél” megközelítése és elért eredménye. Filozófia és pedagógia között sok-sok közös pont lehetséges, az alábbiakban kettőt emelnék ki, amelyek – legalábbis számomra – evidenciák. Az egyik a gyermekfilozófia lehetőségének (és mibenlétének) kérdése, a másik a jóság erényének a felvetése (ez utóbbi kapcsán gondolom tovább a filozófus Tözsér megjegyzését.)

Nem vizsgálhatom itt a gyermekfilozófia nemzetközi és hazai állapotának kérdését, ám az már az első pillanatra jól látható, hogy a gyermekfilozófia művelése iránti igény mögött egy józan „szövetkezés” és természetes egymásra találás húzódik meg. Gondoljunk például Gaarder (a *Sofie világa* című népszerű mű szerzője) éles felismerésére, hogy tudniillik „a filozófus olyan érzékeny marad egész életében, mint a kisgyermek” (Gaarder, 2012. 23.). Kétségtelen, létezik az érzékenység hasonlósága: a gyermek számára a környezet, a világ örök csoda és felfedezés, míg a bölcselőnek örök rejtély. A világra való rácsodálkozás mozgatja a gyermeket és a filozófust egyaránt. Nem véletlen Arisztotelész fogalmazása: „Az emberek [...] a csodálkozás következtében kezdtek filozofálni.” (Arisztotelész, 2002. 41.)⁷

Azután a csodálkozás és kíváncsiság közepette mindkettő, tehát a gyermek és a filozófus, makacs kitartással kérdez: az előbbi vég nélkül teszi fel világáról a „miértet”, az utóbbi pedig szüntelenül faggatja a „dolgot magát”. Alighanem igaza van Martin Douglas angolszász gyerekfilozófusnak, amikor azt állítja, hogy „a gyermekek ugyanazon

6 Még egy fontos, a pedagógiát is érintő gondolatára szeretném itt felhívni a figyelmet: szerinte a gyermekkor végét az jelenti, hogy már nem lehet a valóságot az álmokkal összemenni (ld. 19. o.).

7 Megjegyzem, amikor a csodálkozás bűvöletéről ír, nyomban kiegészíti fejtegetését a kételkedés fontosságával, amely szerintem már a kritikai gondolkodás „előszobája”.

indítékkal gondolkodnak, mint a filozófusok” (Douglas, 2011. 1.).⁸ Még tovább megy Tamássy Györgyi, a hazai gyermekfilozófia egyik képviselője: „A gyermekek a legjobb filozófusok: a filozófiai problémák felismerésében [...] sokkal bátrabbak, motiváltabbak, mint a felnőttek, hajlamuk a filozofálásra erőteljesebb.” (Tamássy, 2010. 92.)⁹

Az utóbbi idézetek alapján leszűrhetünk egy fontos pedagógiai tanulságot: a gyermeki létnek ezt a természetes megnyilvánulását, tehát az állandó kérdező vágyat, kívánságot, a „miértek” szünni nem akaró áradatát, semmi szín alatt nem tekinthetjük valamiféle hibának, nevelési szempontból zavaró tényezőnek. Ellenkezőleg: végtelen türelemmel, empátiával fogadja ezt a szülő, az óvónéni, a tanító, a pap és bárki, aki a nevelés kérdésével foglalkozik. A felnőtt felismeri és megérti a kérdésfeltevés jogosságát és jelentőségét. És ha eléggé következetes és elég bátor, akkor arra is rájöhet, hogy az még ugyan nem azonos az önálló és kritikus gondolkodásmóddal, de az annak az első foka, szükséges előfeltétele. Ha a gyermeki létre jellemző kérdésdömpingre (ahogy a gyermekfilozófia mondja: a „kérdező közösség” világára) türelemmel és megértéssel reagál a felnőtt, innentől fogva eséllyel törekedhet arra, hogy az önállóság és a kritikai reflexek kifejllesztése irányába is terelje a gyermek személyiségformálását.

Mint láttuk, a Tözsér-idézet megemlíti a „jó” problémáját, igaz, külön nem vizsgálja. Viszont ösztökélni tud egy szisztematikus kutatás indítására. A jó és a rossz témájával a filozófián kívül foglalkozik az etika, pszichológia, pedagógia, a politológia, és fölöttébb gazdag adalékkal rúkkol ki a művészet (különösen a szépirodalom, a film- és színházművészet). Ha morális szempontból nézzük, érdekes, mindenki tudja és érzi, mi az erkölcsi jó és rossz, noha magát a fogalmat képtelen meghatározni. Kialakul az emberben valamiféle belső kényszer, morális érzék, amelyben morális émociók működnek. „A morális émociók lényege, hogy az egyén bizonyos helyzetekben – írja Szendi Gábor új tanulmányában – belső kényszert érez arra, hogy ’morálisan helyesen’ cselekedjen. [...] A morális érzelmek [...] ’megsúgják’ nekik, mi a helyénvaló és mi a helytelen.” (Szendi, 2019. 95.)

A morális érzék megnyilvánulása természetesen fontos dolog, ám ez egyáltalában nem teszi feleslegessé a fogalmi vizsgálódást. A filozófusok érdeklődését már rég felkeltette a jó problémájának kutatása. Számomra különösen sokatmondó az olyan bölcséleti

Azután a csodálkozás és kíváncsiskodás közepette mindkettő, tehát a gyermek és a filozófus, makacs kitartással kérdez: az előbbi vég nélkül teszi fel világáról a „miérteket”, az utóbbi pedig szüntelenül faggatja a „dolgot magát”. Alighanem igaza van Martin Douglas angolszász gyerekfilozófusnak, amikor azt állítja, hogy „a gyermekek ugyanazon indítékkal gondolkodnak, mint a filozófusok” (Douglas, 2011. 1.). Még tovább megy Tamássy Györgyi, a hazai gyermekfilozófia egyik képviselője: „A gyermekek a legjobb filozófusok: a filozófiai problémák felismerésében [...] sokkal bátrabbak, motiváltabbak, mint a felnőttek, hajlamuk a filozofálásra erőteljesebb.” (Tamássy, 2010. 92.)

8 A szerző nekrológot ír a gyermekfilozófia atyja, Matthew Lipman halála kapcsán. Lipman azon kevesek egyike volt, aki egyesítette magába a filozófiai és a pedagógiai „vényt”. Bár több lenne az ilyen kutatókból!

9 A folyóiratszám tematikusan a gyermekfilozófia kérdéseivel foglalkozik, melynek jelentőségét nem lehet elégszer hangsúlyozni.

kísérlet, amely az erények körébe helyezi a jó (és a rossz) fogalmának, illetőleg jelentőségének vizsgálatát. A gazdag kínálatból ezúttal három jeles filozófust (Kant, Pring, Lukács György) említenék röviden. Mindenképpen indokolt idéznem Kant merész gondolatát, hogy tudniillik a „jó” mint erény valójában „az ember maximájának ereje a kötelesség teljesítésében. [...] *A jótett kötelesség.*” (Kant, 1991a. 509–510.) Azt gondolom, ez szép állítás, ám erős túlzás. A jótett, a jóság erénye magával ragadó képesség, mégsem írható elő valamilyen kötelező penzumként. (Erről némileg később lesz szó, Lukács György kapcsán!) Viszont nagyon is figyelemre méltó a másik kanti idézet, amely a nevelés és a jó fogalmainak egymásra vonatkoztatását ajánlja. Azt veti fel, hogy „Az ember *egyetemesség jobbításának* [kiemelés tőlem – K. S.] föltétele a nevelés szabadsága.” (Kant, 2005b. 636.)¹⁰ Tulajdonképp az a felismerés rejlik emögött (amivel maximálisan egyetértek), hogy a nevelés, lényegét, legbensőbb tartamát illetően, nem más, mint az egyetemesség jobbítás világa, vagyis az igazi (izig-vérig motiváló) nevelőt a jóra való törekvés ideálja-erénye vezeti. Mindezt úgy fogalmazza meg Richard Pring kortárs filozófus, pontosabban nevelésfilozófus, hogy a nevelőt alapvetően az alábbi nemes cél mozgatja és izgatja: miként tud „az ember teljesebbé válni, [...] miként formálódhat jó emberré vagy még jobb emberré” (Pring, 2004. 22.).

Arról van tehát szó, hogy a nevelés (nevelőmunka) és a jóság erényének az „összehozása” nem erőszakolt eljárás, nem formális-felszínes művelet, még csak nem is valamilyen ötletszerű elképzelés produktuma. Ellenkezőleg: nevelés és jóság – igazából szimbiózisban élnek. Mi több, megkockáztatom az állítást: a nevelés a jóság legfőbb mozgatórugója. S fordítva: a jóság a nevelés legbensőbb világa, legmélyebb szintű, egyúttal legmagasabb rendű küldetése.

Ha ilyen kitüntetett jelentőséget tulajdonítunk a nevelésnek, akkor végképp felfoghatatlan számomra, hogy a pedagógia szaktudománya miért bánik oly mostohán a jóság fogalmával és erényével. A pedagógia tudománya vizsgálódik néhány egyéb erény témájában, például az igazságosság, az igazmondás, a tisztelet, a becsületesség. Viszont úgyszólván teljesen érzéketlen marad a jóság neveléseméleti feldolgozására. Pedig amit a pedagógia felkínálhat (és nemcsak a gyermekek, hanem mindenki számára), az a jóra való törekvés szorgalmazása, és nincs ennél magasabb, magával ragadóbb cél. Végső soron ezt kapjuk, vagy pontosabban kaphatjuk a pedagógiától.

Mielőtt a harmadikként említett bölcselőre utalnék, hadd jegyezzem meg, hogy a jóság, a jóra való törekvés erényének legnagyobb leírását – talán már kevésbé meglepő módon – nem pedagógiakutatótól olvashatjuk, hanem egy jeles magyar írótól, Füst Milántól. Egyik *Napló*-beli esszéjében mintegy nevelési hitvallásként fogalmazza meg a jóság pedagógiai tartamát. A szövegrészletet már más tanulmányomban közreadtam, de oly csodálatos módon világítja meg az összefüggést, hogy nem tudok ellenállni az ismételt hivatkozásnak. (Zárójelben jegyzem meg, az alábbiakban következő sorok eddig – sajnos – egyaránt elkerülték a filozófusok, az irodalomtörténészek és a pedagógiakutatók figyelmét.)

„Hiába prédikálják nektek – írja Füst – az iskolában, hiába mondja a pap, anyátok, apátok, hogy legyetek jók, [...] hiába határozzátok el gyermekkorotokban, hogy jók lesztek, önzetlenek, tiszták. [...] Jön az élet – s ti [...] elfeleditek csakhamar, – csaltok, loptok, érzéki életet élték. [...] Ravaszok vagytok, kishitűek. [...] S az a nevelés, amit én anyámtól kaptam, az életet nem ismerő idealizmust szíttam magamba az anyatejjel. [...] De az élet – sajnos – nem ilyen. [...] S azt hiszed, anyád nem ismerte az életet? Ismerte, – de mégis jobbik énjét [...] akarta átadni neked, [...] feltört belőle a hit, hogy

¹⁰ Érdemes itt megemlíteni, hogy innen, a kanti gondolatokon indul tovább Lev Tolsztoj, a klasszikus orosz író, amikor azt hangsúlyozza: a nevelés során jobb állapotokat kell elérni – a meglévőhöz képest (ld. Tolsztoj: *Mindennapokra* I. k., é. n. Budapest: Gutenberg Könyvkiadó Vállalat). Megint egy író, akinek gondolatait nagyon is hasznosíthatja a pedagógia.

az ő gyermekének szabad, lehet tisztának lenni – annak *kell* lennie. [...] S mihelyt gyermeked lesz: te is [...] óvakodni fogsz [...] felfedni a borzalmakat, [...] s úgy mutatsz majd az életre, mint ahogy Mózes az ígéret földjét mutatta a reménykedőknek.” (Füst, 1976. 178–179.)¹¹

Hadd fűzzek hozzá rövid kommentárt. Az író először is megnevezi a nevelés három fő „faktorát”: a szülőt, a papot, a tanítót. Ők azok, akik elsődlegesen, mintegy hivatás-szerűen is foglalkoznak a nevelés kérdésével. A gyermek az anyatejjel együtt szívja magába a jóság ideálját és erényét. De az anya (és a másik kettő) nem ismeri a valóságot? Amely, ugye, tele van gyarlósággal, bűnnel, gonoszsággal. Dehogynem tudja, érzékeli, tapasztalja mindazt a rossz dolgot, ami előfordul a világban (a felnőttek között). Mégis a gyermekébe a jóság idealizmusát plántálja át, abból kiindulva, hogy legalább az ő gyermeke legyen majd tiszta lelkű, jó ember. S milyen érdekes: ha majd felnőtt, és neki is lesz gyermeke, ő is a jóra valóra fogja nevelni utódját. Alapvetően mit sugall nekünk Füst Milán? Nem kevesebbet, minthogy a jóság iránti vágyakozásunkat és törekvésünket kiölni az emberiség történetéből nem lehet. Az egész pedagógia számára (beleértve a nevelés minden részvevőjét, a kutatóktól a gyakorló pedagógia valamennyi munkatársáig), látens módon, fontos és reménykeltő tanulságot fogalmazhatunk meg: a pedagógiát természetesen lehet támadni, bírálni (sokszor jogosan!), hogy tudniillik elrugaszkodik a valóságtól, naivitással nézi a világot, a politika és az ideológia foglya marad stb. Egy dolgot azonban nem tudunk elvitatni tőle: a pedagógia kiáll a jóság nemes ideálja, eszméje és erénye mellett, valójában hitet tesz az ember örök és természetes szükségletéről. Arról, hogy a világ (s benne maga az ember) mégiscsak jobbá tehető.

Felfogásom szerint a jóság a nevelés kitüntetett világát, afféle misztériumát jelenti. Természetesen a jó mellett létezik a rossz is, amelyről itt már nem tudok külön értekezni. Legföljebb egyetlen összefüggést vetnék fel, éppenséggel Lukács György segítségével. A fiatalkori Lukács a nevelésfilozófiát is érintő gondolatot fogalmaz meg a jó és a rossz sajátos viszonyáról. „Ha megjelenik bennünk a jóság, akkor a paradicsom valósággá lett. [...] A jóság elhagyása az etikának, [...] mert az etika általános, kötelező, [...] a jóság [viszont – K. S.] csoda és kegyelem, [...] ’megszállottság’. Annak lelkében, aki jó, megszűnik minden pszichológiai tartalom, minden ok és minden következmény.” (Lukács, 1957. 540–541. és 543.)¹² Vagyis a jóra való végső soron nem egyetemes, nem kötelező törekvés (netán törvény!), amiképpen még Kant vallja, „csak” szomjazzuk és vágyunk rá. Ám ezt a programot semmiképpen nem becsülhetjük le. Már csak azért sem, mert azért élnek közöttünk jó emberek is. Szerencsére.

Összegzés

Kétségtelen, a filozófiai és a pedagógiai kultúrának csak egyetlen témakörét tudtam érinteni. Nem megkérdőjelezve a két kultúrával kapcsolatos megannyi kérdés fontosságát, bízom abban, így is volt értelme az önálló és kritikai gondolkodásmód, valamint a jóság-problematika kiemelésének. És hiszek abban, hogy a filozófia sokat tehet a kritikai reflexek, a pedagógia meg a jóra való megértése, illetőleg kialakítása érdekében. Számomra nem vitás, a kritikai készség, képesség a szellem bátorságát, a jóság pedig a lélek és a szív kiválóságát feltételezi. Egyik sem létezik automatikusan, önmagától.

11 Az író azt is állítja, a pedagógia sokat tanulhat a vonatkozó szépirodalmi alkotásokból. Talán többet is, mint ahogyan feltételeznénk. Ő példaként Gogol művét (*Holt lelkek*) emeli ki. Számomra meggyőző Füst ebbéli törekvése.

12 Kuriózum, hogy a magyar filozófus gondolatára egy dél-koreai nevelésfilozófus reagál egy angol nyelvű pedagógiai folyóiratban ld. Kwak, 2008. 667.). Mind Lukács gondolatára, mind Kwak reagálására rámutattam korábbi tanulmányomban (Karikó, 2019. 297., 307.).

Tudom, mindkét hívó szót értenünk, tanulnunk kell – sokféle rossz társadalmi beidegződés, tévhit, vesződés és (uram bocsá!) tanulási és nevelési kudarc legyőzése árán. Ám ha megvalósítjuk, azt hiszem, az eredmény mindenért kárpótol.

Karikó Sándor

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Irodalom

- Almási Miklós (2019). *Ami belül van*. Budapest: Fekete Sas Kiadó.
- Arisztotelész (2002). *Metafizika*. Szeged: Lectum Kiadó.
- Barcsi Tamás (2019). *Filozófia, önmegismerés, terápia*. Kézirat.
- Douglas, M. (2011). Matthew Lipman, Philosopher and Educator, Dies at 87. *The New York Times*, január 14.
- Füst Milán (1976). *Napló I*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Gaarder, J. (2010). *Sofie világa*. Budapest: Noran Libro.
- Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus. A holnap rövid története*. Budapest: Animus.
- Harari, Y. N. (2018). *Sapiens*. Budapest: Animus.
- Kant, I. (1991). *A gyakorlati ész kritikája*. Budapest: Gondolat.
- Kant, I. (2005). *Antropológiai írások*. Budapest: Osiris – Gond – Cura Alapítvány
- Karikó, S. (2019). The old and New Challenges of Education for Children. In Kovács, K. & Fáy Dombi, A. (szerk.), *Education and Training*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 293–308.
- Kwak, D.-J. (2008). Practising, Philosophy, the Practice of Education: Exploring the Essay Form through Lukács' Soul and Form. *Journal of Philosophy of Education*, 44(1), 61–77.
- Lukács György (1957): A lelki szegénységről. In uő, *Ifjúkori művek*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Marx – Engels Művei*. I. k. (1957). Budapest: Kossuth Kiadó.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of Education*. London – New York: Continuum.
- Spengler, O. (1994). *A Nyugat alkonya*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Szelényi Iván (2019). *Tanulmányok az illiberális poszt-kommunista kapitalizmusról*. Budapest: Corvina.
- Szécsi Gábor (2013). *Nyelv, média, közösség*. Budapest: Gondolat.
- Tamássy Györgyi (2010). Verekedés helyett beszélgetés, szitkok helyett érvek, versengés mellett együttműködés. Érvek a gyermekekkel folytatott filozófiai témájú beszélgetésekben és beszélgetéseikért. *Többlet*, 2(2), 91–109.
- Tözsér János (2018). *Az igazság pillanata*. Budapest: Kalligram.

Absztrakt

Nyilvánvaló, a címben szereplő két fogalom (filozófia és pedagógia) vizsgálata külön-külön is ezernyi megközelítést kínál fel, együttes szemügre vételük csak tovább bővíti a lehetőségeket. Az elemzőmunkát tehát szükségképp muszáj szűkíteni, az alábbiakban mindkét kategória csupán egy-egy mozzanatát érinteném: a filozófiai és a pedagógiai kultúra egyik meghatározó vonását, meglátásom szerint döntő jelentőségű sajátosságát emelném ki. Azt gondolom, hogy mind a filozófia, mind pedig a pedagógia rendelkezik egy olyan végső tartalommal, pozitív belső „hanggal”, mondhatnánk: „hívó szóval”, amely igazodási pont lehet egész oktató és nevelő munkánkban. (És persze azon túlmenően a politikában, a tudományban, a mindennapi érintkezésben egyaránt.) Az alábbiakban az úgynevezett kritikai reflexivitásról és a jószág erényéről lesz szó.