Jakab György

Erkölcstan és médiaismeret a gyermekfilozófia tükrében

BEVEZETÉS

Az új Nemzeti alaptanterv (NAT), illetve a nyomában megjelenő kerettantervek egyik fontos újdonsága az, hogy az 1–4. évfolyamokon megjelent két tantárgyi terület – az *erkölcstan*[1] és a *médiaismeret* – amelyek közvetlenül is formálni kívánják az alsó tagozatos diákok szocializációját. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben készülő tantervek[2] tanúsága szerint ezek a tárgyak szorosan összetartoznak abban, hogy kifejezetten nevelési célokat szolgálnak. Nem „hagyományos jellegű elméleti tárgyak", hanem olyan gyermekközpontú és gyakorlatorientált pedagógiai területek, amelyek direkt módon törekednek az értékek és a normák közvetítésére és tudatosítására, továbbá reflektálni kívánnak a diákok társadalmi tapasztalataira.

Az alsó tagozaton megjelenő *erkölcstan* és a *médiaismeret* újra fölveti az elmúlt évtizedek megannyi kérdését, amelyek ezen területek iskolai oktatására vonatkozóan számtalanszor felvetődtek már: *Lehet-e, kell-e az erkölcsöt, iskolában tanítani? Ha igen, lehet-e, szabad-e egy tantárgy keretében tanítani? Ha igen, hogyan viszonyuljon mindez a társadalmi értékrend heterogenitásához? Mi legyen a viszonya a tárgynak a filozófiához? Milyen módszereket kell és szabad használni?* Vagy: *Be szabad-e vinni egyáltalán a populáris kultúrát az iskolába? Ha igen, lehet-e egy tantárgy keretében megjeleníteni ezt a roppant komplex területet? Melyik az az életkor, amelytől kezdve egyáltalán tudatosíthatóak a diákokban a média világából szüntelenül érkező tapasztalatok? Milyen módszerekkel lehet megközelíteni a már sajátos szubkultúrává vált úgynevezett hálózati kultúrát, illetve a diákok mindennapi életében meghatározó szerepet játszó tömegmédiumukat és azok tényleges társadalmi hatásait?*

A most következő írás ezzel kapcsolatban két fontos szempont, illetve javaslat mellett kíván érvelni:

1. Az 1–4. évfolyamon mind az *erkölcstan*, mind pedig a *médiaismeret* szorosan összetartozó egységes szemléletű szocializációs, nevelésközpontú tárgyként jelenjen meg.

---

1 Az 1-8. évfolyamon bevezetett erkölcstan az iskolai hitoktatás alternatívájaként jelent meg és a törvény szövege szerint önálló óra-, illetve tantárgyi keretet is kapott: 35. § (1) Az állami általános iskolában az erkölcstan óra, vagy az ehelyett választható, az egyházi jogi személy által szervezett hit- és erkölcstan óra a kötelező tanórai foglalkozások része [...]. 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. Nemzeti Jogszabálytár. [online] http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.230128 [2012. 11. 12.]

2 [online] http://www.ofi.hu/hirek-aktualitasok/nemzeti-alaptanterv [2012.11.05.]

Úgy gondolom, hogy mind a két tárgy az alapvető társadalmi értékeket és normákat, együttélési mintákat és szabályokat közvetíti a felnövekvő generációk számára. Egységes pedagógiai kezelésük lehetővé tenné, hogy jelentős mértékben csökkenjen a diákok „kettős kultúrájának" ellentmondása: az iskolai értékrend és tudás, valamint a társadalomból, illetve a médiából érkező szocializációs hatások különbsége. Ez a két terület ráadásul pedagógiailag is szerencsésen kiegészíti egymást, hiszen az *erkölcstan* filozófiai megalapozottsága integratív módon hat a *médiaismeret* populárisabb, mindennapi tudatra építő világára, miközben a *médiaismeret valóságközelsége* megóvhatja az *erkölcstant* az egyoldalúan deduktív, életidegen „prédikálástól".

2. A két tárgy egységes kezelésének egyik lehetséges megközelítési módja az, ha visszanyúlunk az úgynevezett gyermekfilozófia több mint húszéves magyarországi hagyományához. A korábbi tanítási tapasztalatok ugyanis azt mutatják, hogy a gyermekfilozófia nemcsak közvetlen gondolkodásfejlesztő tananyagként, hanem komplex szocializációs programként is működőképes. Az *erkölcstan* és a *médiaismeret* összekapcsolódása szempontjából legfőképpen a gyermekfilozófia funkciójának és módszertanának újraértelmezése érdemel figyelmet.

A GYERMEKFILOZÓFIA[3] „REJTETT TANTERVE"

A gyermekfilozófia (Philosophy for Children) elindítója, Mathew Lipman többször is utalt arra, hogy programja az úgynevezett '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 emiatt nem tudták eredményesen képviselni követeléseiket sem. Döbbenten tapasztalta azt is, hogy mennyire képtelenek voltak megérteni egymást a fiatalok és az idősebbek, hogy mekkora nyelvi és

3 A gyermekfilozófia az 1980-as évek közepétől van jelen a magyar pedagógiai közéletben: szószólói – bár nem érik el a „kritikus tömeget" – megtalálhatóak a magyarországi és a határon túli magyar oktatásügy valamennyi szintjén „óvodától egyetemig". A legismertebb képviselői – teljesség igénye nélkül – Békés Vera, Bélai Istvánné, Demeter Katalin, Falus Katalin, G. Havas Katalin, Dawson Erzsébet, Hajdúné Tölgyesi Lívia, Iván Márta, Jakab György, Kerekes Erzsébet, Kövesi Györgyi, Lovász Andrea, Schullerné Deák Mária, Szekszárdi Júlia, Szirtes László, Tamássy Györgyi. A gyermekfilozófia programjáról bővebben a tárgy korábbi megjelenésekor készült tankönyvek és segédkönyvek írnak G. Havas Katalin – Demeter Katalin – Falus Katalin (szerk.; 1997): *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény I.* Korona Nova, Budapest; G. Havas Katalin – Demeter Katalin – Falus Katalin (szerk.; 1998): *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény II.* Korona Nova, Budapest; G. Havas Katalin – Demeter Katalin – Falus Katalin (szerk.; 1999): *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény III.* Krónika Nova, Budapest; G. Havas Katalin – Demeter Katalin – Falus Katalin (szerk.; 2000): *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény IV.* Krónika Nova, Budapest.

[online] http://www.ofi.hu/tudastar/gondolkodas-egyfajta [2012.11.05.]

[online] http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/gondolkodasi; [2012.11.05.]

[online] http://www.ofi.hu/tudastar/emberismeret-etika [2012.11.05.]

[online] http://www.ofi.hu/tudastar/erkolcsi-neveles-090617 [2012.11.05.]

[online] http://www.ofi.hu/tudastar/modszertani-segedanyag/modszertani-segedanyag [2012.11.05.]

kulturális szakadék tátongott a diákok és a tanárok között.[4] 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 úgynevezett reformpedagógiai törekvések révén – megfogalmazódott, hogy az iskolai oktatás középpontjába a diákokat kellene helyezni[5], de össztársadalmi szinten csak a '60-as évekre vált széles körben is elismertté a generációs probléma: az, hogy a fiatalabb generációk az idősebbektől eltérő nyelvvel 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 tanulóknak. Ha nem akar elszakadni a valóságos társadalmi szükségletektől, akkor az oktatást ténylegesen interaktív folyamattá kell tennie azáltal, hogy a korábbiakban jóval hangsúlyosabban figyelembe veszi a tanulók életkori sajátosságát, valamint a felnőttekétől elkülönülő sajátos nyelvét és szubkultúráját.

Ez a szemlélet azt képviseli, hogy az oktatási folyamat során szükség van egy olyan készségfejlesztő tantárgyra is, amelynek célja a kritikai gondolkodás elsajátítása: megtanít ismereteket rendszerezni, fogalmakat definiálni, hipotéziseket alkotni, igazolni, cáfolni, érvelni, vitatkozni stb. A gyermekfilozófia programja mindezt nem filozófiai szakszövegek segítségével kívánja megvalósítani, hanem a gyerekek számára írt gondolkodtató tanmesék segítségével. A program alapja a szókratészi módszer, mely szerint a tanár csak bábáskodhat a tanulók gondolatainak születésénél. Lipman tehát nem miniatűr filozófusokat akar képezni, hanem érdekes történetekről „filozófiai beszélgetéseket" kezdeményezve „kérdező közösséget" akar létrehozni az iskolában. Ezeken a „hétköznapi nyelven" folytatott beszélgetéseken a szókratészi dialógus elvei érvényesülnek: a tanmesék által fölvetett kérdéseket a tanár vezetésével kritikai elemzésnek vetik alá a diákok, ezáltal pontosan megtanulják a fogalmak terjedelmének meghatározását, a bizonyítási eljárások menetét, a lehetséges válaszok közös keresését, más álláspontok megértésének gyakorlatát stb.

A gyermekfilozófia alapvető pedagógiai gesztusa tehát az, hogy kíváncsian és türelmesen „odafordul" a gyermekhez, a tanulóhoz: *Ki vagy? Miben vagy más, mint mi, felnőttek? Menynyiben gondolkozol másképp, mint mi? Hogyan tudunk segíteni abban, hogy sikeresen beilleszkedj a társadalomba és ugyanakkor megtaláld a saját hangodat is? Hogyan tudunk segíteni abban, hogy a későbbiekben – az iskolák és felnőtt mindennapok világában – se veszítsd el ezt a csak Rád jellemző*

4 „...ha a {filozófiai – J. Gy.} nevelés végső célja az, hogy megtanítsa helyesen gondolkodni az embereket, hogyan lehetséges az, hogy a nevelési rendszer ellenére mégis ennyire irracionálisan viselkednek?" Matthew Lipman: Philosophy for Children. In *Thinking*, 1982/3. sz. 36.

5 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.

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 föltett 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.

A GYERMEKFILOZÓFIA MAGYARORSZÁGI FOGADTATÁSÁRÓL

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". A gyermekfilozófia sokféle felfogásának és értelmezésének lehetősége a program magyarországi adaptációjában is megmutatkozott: két egymástól markánsan elkülönülő irányzat alakult ki[6], amelyet hihetetlenül pontosan (nomen est omen) rögzített a magyar elnevezés.

Filozófia[7]

Az eredeti lipmani program alapvetően a *filozófia* oktatására, a *filozófia* megújítására törekszik. Ezt támasztja alá az angol elnevezés is: *Phylosophy 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."*[8] 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 az eredeti lipmani program a gyermekek számára adekvát filozófiai programot tartalmaz, amely lényegében

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 szélsőértékek modellszerű bemutatására szorítkozom.

7 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.

8 Matthew Lipman: *Phylosophy int he classroom.* Temple UniversityPress, Philadelphia, 1980, 60.

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 az életben találkozunk.*
3. *Gondolkodásunkban legyünk mindig nyitottak új lehetőségekre is.*[9]

A magyar adaptáció filozófiára koncentráló szárnya szigorúbb, vagy kevésbé szigorú módon a hagyományos filozófiaoktatás népszerűsítésében („lefelé való terjeszkedésében") látta a gyermekfilozófia eredendő küldetését. Szélsőséges megfogalmazással: a programot az iskolai filozófiaoktatás előszobájának, sok esetben „csalijának" tekintették. 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.

Az eredeti program iskolai[10] *elemei*

Életkor	Osztály	Diákkönyv	Tanári segédkönyv (módszer)	Filozófiai terület	Oktatási terület
5/7. év	1-2.	Elfie	A gondolatok összeszedése	Érvelés és gondolkodás	Élmények felfedezése
7/8. év	2-3.	Kio és Gus	Rácsodálkozás a világra	A természet filozófiája	Környezeti nevelés
8/9. év	3-4.	Pixie*	Jelentés keresése	Nyelvfilozófia	Nyelv és művészetek
10/11. év	5-6.	Harry	Filozófiai vizsgálódás	Ismeretelmélet és logika	Gondolkodási készségek
12/13. év	7-8.	Lisa*	Etikai vizsgálódás	Értékfilozófia	Erkölcsi nevelés
14/15. év	9-10.	Suki	Írás: hogyan és miért	A művészet filozófiája	Írás és irodalom
16+ év	11-12.	Mark	Társadalmi vizsgálódás	Társadalomfilozófia	Társadalmi ismeretek

* Magyar nyelven ezek a diákkönyvek, illetve a hozzájuk tartozó kézikönyvek érhetőek el.

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

10 A gyermekfilozófia megalapozására készült egy óvodai program is *Babakórház* címmel, amelyből Tamássy Györgyi fordításában részletek jelentek meg a III. szöveggyűjteményben. Falus Katalin – Jakab György (szerk.): *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény III.* Krónika Nova, Budapest, 1999.

A kevésbé szigorú filozófiai felfogások elsősorban a szókratészi–lipmani módszert tekintették irányadónak, és analógiaként a két világháború közötti – elsősorban a reformpedagógiai iskolákban[11] népszerű – úgynevezett beszélgetőórák 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 és kommunikációs-kompetenciafejlesztő programot. A gyermekfilozófia ebben az értelemben egy sajátos filozófiai (szókratészi) gondolkodási és érvelési mód megtanítását és gyakoroltatását jelenti, amely keretében a diákok hétköznapi élethelyzetekről (többnyire döntési szituációk) beszélgetnek meghatározott logikai, illetve pedagógiai formákban.[12]

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[13], ezáltal követendő 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

11 A legismertebb közülük Domokos Lászlóné Új Iskolája.

12 A program filozófiai jellege egyrészt abban mutatkozik meg, hogy a diákok – az eredeti programban 5–18 éves korig – látszólag hétköznapi témákról beszélgetnek, de közben észrevétlenül olyan kérdéseket feszegetnek, amelyekről a hivatásos filozófusok értekeztek. Legalább ennyire fontos az is, hogy a gyermekekkel folytatott beszélgetések során olyan gondolkodási és érvelési szabályokat alkalmaznak, amelyek a filozófusoktól (is) elvárhatóak: foglaljanak állást egy-egy kérdésben, a vita során legyenek tárgyilagosak, ne befolyásolják őket személyes érdekek, azonos minőségű érveket keressenek, legyenek következetesek, legyenek érthetőek, követhetőek, ellenvéleményüket vitapartnerként fogalmazzák meg, tanulják meg és gyakorolják a deduktív és az induktív gondolkodásmódot.

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

Robert Fisher: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki 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.

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 ÉS AZ ERKÖLCSTAN

A most induló erkölcstan tantárgy sokat meríthet azokból a tapasztalatokból, amelyek az elmúlt 30-40 évben halmozódtak fel a gyermekfilozófia elterjedésével párhuzamosan. Érdemes ebből a szempontból figyelemmel kísérni a nemzetközi és a hazai adaptációs tanulságokat. Úgy tűnik, hogy a sokféle pedagógiai törekvésben a gyermekközpontúság a közös és meghatározó elem, miközben persze az eltérő irányzatok a program más-más elemére teszik a hangsúlyt.

A különböző országok gyakorlata azt mutatta, hogy az eredetei lipmani program gazdagságából szinte mindenütt a helyi társadalmi-gazdasági és kulturális hagyományoknak és igényeknek megfelelő sajátosságokat hangsúlyozzák. Az angolszász országokban a gyermekfilozófia többnyire megmaradt gondolkodásfejlesztő programnak, bár sokféle filozófiai árnyalattal bővült. Például az amerikai David Kennedy *Miért éppen most van szükség gyermekfilozófiára?* című cikkében[14] „Lipman gyermekének" azon képességére helyezi a hangsúlyt, miszerint ő sok szempontból filozofikusabb, mint a felnőttek. Amikor filozófiát tanítunk gyermekeknek, a posztmodern értelmében „kirekesztett" nem racionális tudást akarjuk megismerni. Az olasz Antonio Cosentino a gyermekfilozófia küldetését legfőképpen az erkölcsi értékek és normák közvetítésében, a társadalmi értékrend egységesítésében látja.[15] A gazdaságilag elmaradottabb, társadalmi konfliktusokkal jobban terhelt társadalmakban a gyermekfilozófia nagyon sok társadalomismereti, illetve pedagógiai elemmel bővült. Az argentin Walter O. Cohan például a gyermekfilozófia legfőbb céljának[16] azt tekinti, hogy a kritikus gondolkodás megtanításával segítsünk a gyermekeknek abban, hogy megvizsgálják saját társadalmuk politikai előfeltevéseit, segítsünk nekik abban, hogy tudatosítsák azokat az értékeket, amelyek az ő társadalmukban kétségkívül megvannak. Segítsünk nekik, hogy ilyen kérdéseket tegyenek fel: Milyen társadalmat akarunk építeni? Mit tekintünk igazságnak ebben a társadalomban? Miféle emberekre van szüksége a mi társadalmunknak? Mit értünk olyan értékeken, mint szolidaritás, tolerancia, empátia? Nagyon hasonló álláspontot képvisel

14 David Kennedy: Miért éppen most van szükség Gyermekfilozófiára? In Falus Katalin – Jakab György (szerk.): *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény II.* Korona Nova Kiadó, Budapest, 1998, 71–80.

15 Antonio Cosentino: A „philosophy for children" nevelési program. In Falus Katalin – Jakab György (szerk.): *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény III* Krónika Nova Kiadó, Budapest, 1999, 46–64.

16 Walter O. Cohan: A filozófia eredete, természete és célja a Gyermekfilozófiához való viszony tükrében. In Falus Katalin – Jakab György (szerk.): *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény II.* Korona Nova Kiadó, Budapest, 1998, 99–113.

az orosz N. Sz. Julina[17] is, aki olyan demokratikus tanítási módszernek tekinti a gyermekfilozófiát, amely a demokráciára való nevelés egyik legfőbb iskolai eszköze lehet.

A gyermekfilozófia magyarországi adaptációja nagyobbrészt a gondolkodási és szociális készségek fejlesztésére fókuszál – bár természetesen ma is vannak olyanok, akik sikeresen tanítják az eredeti programot. Az eltérés kezdetben csak annyi volt, hogy az általános iskolai tanítók elkezdtek a lipmani módszerrel más szövegeket is kipróbálni, és a tematikus „beszélgetőórák" irányába elmozdulni. A gyermekfilozófia-órákon megjelentek a magyar népmesék, illetve a világirodalom ismertebb meséi (*Micimackó*, *A kis herceg*, La Fontaine állatmeséi), valamint Mándy Iván és Lázár Ervin történetei. A másik újdonság az volt, hogy a történetek feldolgozásához már felhasználták a drámapedagógia, valamint a médiaismeret pedagógiai eszközeit is (dramatizálás, kép- és filmelemzés stb.). Az eltérések a későbbiekben egyre növekedtek, és mára már a gyermekfilozófia programja nagymértékben átalakult – kibővült – a magyar közoktatás viszonyainak és igényeinek megfelelően.

Az alsó tagozaton megjelenő erkölcstan tehát bátran építhet ezekre a hagyományokra, hiszen mind célja, mind pedagógiai funkciója, mind pedig módszertana azonos a lipmani törekvésekkel: a társadalmi értékek és normák tudatosítása a közös nyelv, a közös gondolkodásmód kialakítása, a tapasztalatok közös megbeszélése révén. Különösen ajánlatos ebből a szempontból Robert Fisher[18] pedagógiai gyakorlatát követni, akinek „érték-órái" közvetlen tanulságokkal is szolgálnak.

A GYERMEKFILOZÓFIA ÉS A MÉDIAPEDAGÓGIA

A gyermekfilozófia programjának születése óta több mint negyven év telt el. Újabb és újabb generációk nőttek fel azóta, és – szomorúan vagy pusztán csak nyugodtan szembenézve a tényekkel – tudomásul kell vennünk, hogy bár a Lipman által kitűzött célok időszerűbbek és fontosabbak, mint valaha, a világ nagyon megváltozott körülöttünk. Tovább nőtt az idősebbek és a fiatalabbak közötti kulturális szakadék, és ami ennél is fontosabb, tovább nőtt a generációk közötti kommunikációs zűrzavar, amely már-már lehetetlenné teszi az eredményes párbeszédet köztük. 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.

Már húsz évvel ezelőtt is nyilvánvaló volt számomra, hogy a gyermekfilozófia adekvát formája, a médiapedagógia[19], de az akkor még mást jelentett. A diákok ugyanis akkor még

17 N. Sz. Julina: Hogyan tanítsunk ésszerűségre és demokráciára: a Gyermekfilozófia stratégiája. In Falus Katalin – Jakab György (szerk.): *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény II.* Korona Nova Kiadó, Budapest, 1998, 114–136.

18 Robert Fisher: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és erényről.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002.

19 A médiapedagógia fogalma alatt kétféle törekvést értünk. Egyrészt azt a pedagógiai irányultságot, amely az iskolai oktatás egésze számára igyekszik beépíteni azokat a hatásokat, amelyek a diákok szocializációjában egyre

a televízió előtt ültek (napi négy-hat órát), és úgy tűnt, hogy az iskola által közvetített hagyományos verbális kultúra egyre kisebb hatásfokkal éri el őket. Értékrendjüket, gondolkodási és cselekvési mintáikat, verbális-, vizuális- és metakommunikációs nyelvüket egyre inkább azok a műsorok – rajzfilmek, szappanoperák, hollywoodi történtek, reklámok – határozták meg, amelyek rejtett üzenete éppen a társadalom infantilizálására irányult. Ebben a helyzetben a médiapedagógia hordozta azt a humanista értékteremtő pedagógiai gesztust, amelyet a gyermekfilozófia is képviselt: meghirdette az audiovizuális írás-olvasás megtanítását, a tudatos és kritikus médiafogyasztóvá nevelést.

A médiapedagógia korábbi változata 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 persze csak részben 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 párbeszédekre épülő eredeti gyermekfilozófia – alapvető funkcióit és módszereit megtartva – csupán kibővült az audiovizuális világ felé mind nyelvileg, mind pedig tematikailag. Hasonlóan ahhoz, ahogy az audiovizuális médiumok 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 széles körű elterjedése, az úgynevezett hálózati kultúra[20] exponenciális növekedése ugyanis alapjaiban változtatta meg a társadalmi kommunikáció és a tudásátadás több évszázados rendjét. A média világára ugyanis ma már nemcsak úgy tekintünk, mint különböző audiovizuális információhordozók összességére, hanem úgy is, mint a társadalmi integráció alapvető meghatározójára. Császi Lajos írja: „Amikor azt mondjuk, hogy a tradicionális társadalmakban az értékek nyilvános konstrukcióját elsősorban a vallás, míg a felvilágosodás után a modern tudomány, művészetek és a filozófia (*és az iskola* – J. Gy), a késő-modernitás korában főleg a média és a populáris kultúra rítusai látják el, akkor ezt nem normatív értelemben tesszük, egyszerűen csak azokat a centrumokat jelöljük velük, ahol az erkölcsi kérdésekről szóló diskurzusok és szimbolikus cselekvések a különböző időszakokban koncentrálódtak."[21] Mindez arra utal, hogy a média, illetve a digitális hálózatok világa társadalmi létezésünk természetes közegévé vált, és már nemcsak információhordozóként, hanem értékrendünk, társadalmi

fontosabb szerepet játszó média világából érkeznek. Konkrétan például ez azt jelenti, hogy a pedagógusképzésbe – a szak jellegétől függetlenül – épüljön be minél szélesebb körben a médiáról való tudás, hogy a tanárok kezelni tudják – és ezzel erősítsék saját pedagógiai hatékonyságukat is – azokat az iskolán kívüli szocializációs hatásokat, amelyek mind jobban meghatározzák a diákok élet és gondolkodásmódját. A médiapedagógia másik fókusza egy konkrét iskolai tantárgyra – mozgókép- és médiaismeret vagy egyre inkább már csak médiaismeret – irányul, amelynek keretében igyekszünk mind elméletileg, mind tapasztalati úton (kreatív médiapedagógia) tudatosabbá tenni diákjaink mindennapi médiahasználatát.

20 Bővebben: Manuel Castells: *A hálózati társadalom kialakulása*. Gondolat-Infonia, Budapest, 2005.

21 Császi Lajos: *A média rítusai*. Osiris Kiadó, Budapest, 2002, 16.

normáink és mintáink közvetítőjeként, formálójaként kell kezelnünk. Ennek a szemléletváltásnak roppant komoly és messzire ható pedagógiai következményei vannak.

Ha ma kérdeznék meg tőlem, hogy mi volna a gyermekfilozófia adekvát formája, akkor habozás nélkül azt válaszolnám, hogy a digitális kultúrára fókuszáló médiapedagógia. A fiatalok ugyanis ma már természetes módon ebben a sajátos digitális kultúrában szocializálódnak. Mindez olyan magától értetődő adottság 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. Mindezt szemléletesen írja le a sokat emlegetett, de tényleges társadalmi és pedagógiai hatásait és következményeit még nem igazán „belátott" (és reálisan továbbgondolt) metafora: a „digitális bennszülöttek" és „digitális bevándorlók" kifejezéspár, amelyet Marc Prensky vezetett be a pedagógiai szakirodalomba.[22]

A változás szerintem jóval 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 – számítógéphasználat, internetes információkeresés, hálózati tanulás (web.2.0) – ugyanis a tanárok többsége számára már nem otthonos terep. Jól ismert és egyre gyakoribb jelenség a családokban és az iskolában is, 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.

Mindez a hagyományos – 19. századi gyökerű – tömegiskolai rendszer funkcióinak, működési rendjének és módszereinek elbizonytalanodását, újragondolási kényszerét is jelenti. Ma már nyilvánvaló ugyanis, hogy a közvetlen (direkt) információközvetítés terén a digitális kultúra gyorsabban, hatékonyabban és személyre szabottabban működik, mint

22 Ez a metaforapár arra a különbségre utal, amely a digitális kultúra terén a fiatalok (diákok) és az idősebbek (tanárok) között mutatkozik. A „digitális bennszülöttek" ebben a beállításban a diákok, akik anyanyelvi szinten beszélik 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-mail-ben és sms-ben kommunikálnak és mindez életük természetes részét képezi. Ami fontos az, hogy mindezek hatására alapvetően másképpen gondolkodnak, és másképpen dolgoznak fel információt, mint mi, „digitális bevándorlók". Mi, a tanárok ugyanis – ahogy a legtöbb első generációs bevándorló – életünk végéig megőrizzük valamennyire sajátos „akcentusunkat". Sok mindent meg tudunk tanulni ugyan a digitális kultúrából, de a beszéd gyorsaságát, természetes finomságait, rejtett üzeneteit nem mindig tudjuk követni. Bővebben lásd Nyíri Kristóf (2006): Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete. In *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/7-8. sz. [online] http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-07-it-Nyiri-Virtualis [2012.11.05.]; Don Tapscott: *Digitális gyermekkor. Az internetgeneráció felemelkedése*. Kossuth Inforum, Budapest, 2001.

az iskola információközvetítő „technológiája". Gyakorlatilag minden információ és ismeret könnyen elérhető az iskolán kívül, a média világában – s ezek között nagy mennyiségben vannak kiváló minőségű, direkt oktatási célú anyagok is. Ez a tény tovább erősíti azt a már sokszor megfogalmazott gondolatot, hogy napjainkra átalakult az iskola feladatrendszere: valószínűleg sokféle információátadástól meg kellene szabadulnia, miközben pedig élnie kellene a közvetlen, személyes ráhatás lehetőségeivel. A hálózati kultúra közvetett, virtuális világával összevetve ugyanis, az iskola számára különleges lehetőséget kínál a gyermekek valóságos fizikai jelenléte. Ennek a valós időnek és valós térnek a legjobb felhasználási lehetősége az, ha a diákok tényleges tapasztalatokat szereznek, közvetlen közösségi térben.

Amikor a gyerekek egy helyben ülnek, és passzívan figyelik a tanár magyarázatát (mint ahogy a tévét nézik), akkor a pedagógus csak roppant alacsony hatékonysággal él ezzel a különleges lehetőséggel. Sajátos adottságait az iskola igazán akkor használja ki, ha másképp szervezi meg a gyerekek ott töltött idejét. A digitális kultúra, illetve a diákok iskolán kívüli tapasztalatainak – tudatos - bevonása ugyanis az uniformizáló képzés helyett, lehetővé teszi a személyre szabott gyakorlatcentrikus oktatást. A tanár – egyfajta mentorként, mesterként – továbbra is tervezője, szervezője és ellenőrzője a diákok tanulási folyamatának, de bizonyos mértékben a diákok is alakíthatják ezt a folyamatot a saját érdeklődésüknek, tempójuknak megfelelően. Ebben az értelemben a tanóra az információkkal való egyszerű „találkozás" helyett[23] az aktív tevékenységen alapuló tapasztalatszerzés, a közös gondolkodás és cselekvés helyszínévé válhat.

Ennek belátása több szempontból is meghatározó lehet mind a gyermekfilozófia programjára, mind pedig az alsó tagozaton most bevezetett erkölcstan tantárgy iskolai megvalósulására:

1. Ha elfogadjuk azt, hogy
   - az audiovizuális médiumokon keresztül érkezik hozzánk a világról való tudásunk jelentős része;
   - a média meghatározó szerepet játszik az alapvető társadalmi értékek és normák, együttélési szabályok és minták közvetítésében, képződésében és nyilvános ütköztetésében,

akkor nyilvánvaló, hogy a társadalom erkölcsi szabályairól folyó pedagógiai beszélgetésekbe és vitákba is be kell vonni a társadalmi értékrendet és normákat nagymértékben meghatározó digitális kultúrát, a média világát.

2. A médiapedagógia felértékelődése szorosan összefügg azzal a társadalmi változással is, amely nyomán egyre nagyobb szerepet kap kultúránkban a képiség, a vizualitás. Amikor korábban az audiovizuális nyelv – az írás és olvasás – megtanításáról volt szó, akkor ez

23 A jól ismert konstruktivista szlogen szerint nem elég az, ha a tanár csupán „leadja" a tanagyagot, az igazi kérdés az, hogy a diákok „felveszik-e" a katedra magasából érkező tudást, arról már nem is beszélve, hogy mire tudják azt használni.

legfőképpen azt jelentette, hogy az írott szöveg mellett egyre nagyobb szerephez jut a kép, illetve a mozgókép, amelynek olvasását, tudatos megértését ugyanúgy tanulni kell, mint az írott szövegek olvasását. Különösen fontosnak tartom tehát, hogy az alsó tagozaton megjelenő erkölcstan tantárgy keretében, lehetőségei szerint, minél többet foglalkozzanak a képpel, a mozgóképpen és a körülöttünk lévő vizuális világgal.

3. Legalább ennyire fontos tudatosítani azt a tényt, hogy a felnövekvő nemzedékek már egyre kevésbé csak passzív befogadói a digitális kultúrának: nemcsak olvasnak, hanem írnak és alkotnak is benne. Ma már egy viszonylag egyszerű mobiltelefonnal is képeket, sőt filmeket lehet készíteni, a honlapok, a blogok és a különböző közösségi hálózatok (például a Facebook) pedig az önkifejezés, illetve a kreativitás végtelen lehetőségét kínálják. Ez a fajta interaktív közeg sajátosan új „népművészetet" eredményezett, amelyben egyre inkább elmosódnak a határok az alkotók és a befogadók között. Mindez sajátos erkölcsi, jogi, szociológiai esztétikai megközelítéseket, pedagógiai feladatokat és módszereket igényel, amelyeket a médiapedagógiának kell majd biztosítania, de amelyek az erkölcstan tanítása során is fontosak lehetnek.