

TÓTH TAMARA

Gyermekkor, oktatás, filozófia

„A gondolkodás nagyon különös és néha nagyon nehéz dolog. A különös az, hogy néha meg sem lehet vele feladatokat oldani. Például a paradoxonokat sem tudtuk megválaszolni, csak a hibáját felismerni.”

„A gondolkodás egy olyan dolog, amit életünk 60%-ában végzünk. És ez szinte már állandósult a fejünkben, észre sem vesszük. Ez egy behatárolhatatlan és korlátozhatatlan dolog, amelyet nem szabhat meg senki, hogy én mit gondolok. Úgyhogy a tanárok akárminth csinálhatnak, én akkor is órán a lovakról fogok gondolkodni. Van, amikor matekról gondolkodunk, és azt mondjuk, fárasztó, és amikor a filozófiából nehezebb feladatokat oldunk meg, akkor azt mondjuk, ez pihentető. A gondolatokat össze lehet kapcsolni. A gondolkodás egyfajta művészet, úgy mint a festészet, szobrászat. És inkább csak a filozófia a fő művészet, hiszen minden erre alapul.”

„A gondolkodás egyfajta bizsergető, furcsa érzést vált ki bennem.”

Jean Piaget közismert kognitív tanuláselmélete szerint a gyerekek 11–12 éves koruk előtt nem képesek filozófiai gondolkodásra, mivel állítása szerint ebben a korban még nincsenek birtokában azoknak a metaszintű képességeknek, amelyek lehetővé tennék számukra a „gondolkodásról való gondolkodást”, vagyis azokat a mentális készségeket, amelyeket a filozófiai elmélkedés megkíván. A fenti idézetek 9–11 éves gyerekektől származnak, akik egy gyermekfilozófiai programban (SZEKSZÁRDI 1997: 119) vettek részt Magyarországon. Ezek a foglalkozások a gyermekfilozófia, vagy másnéven PFC/P4C (*Philosophy for Children*) módszertanát

vették alapul. A foglalkozásokon tematizált filozófiai kérdéseket maguk a gyerekek alakították ki, a beszélgetések olyan problémakörök mentén haladtak, mint: van-e igazság a Földön? Miért vannak szegény emberek? Ki vagyok én? Miért tud az ember gondolkodni és beszélni? Gondolatok a gondolkodásról (SZIRTES 1997). Piaget koncepciója, habár sokat tematizált az oktatáskutatás területén, valamint meghatározó erejű a tanulásemélet tárgykörének alakulásában, ma már számtalan kutatás bizonyította, hogy a pszichológus mélyen alábecsülte a gyermekek kognitív képességeit – és egyúttal jogát a filozófiához.

A gyerekkor, az oktatás és a filozófia kapcsolatának genealógiáját követve bonyolult, messzire visszanyúló, szerteágazó vonalakat találunk, amelyek egészen ellentétes gondolati pályákra vezetnek. A gyerekkor és a filozófia összehangolása számtalan dimenzió felől megközelíthető, mint élet- és létforma, tapasztalati minőség, ismeretelméleti nézőpont, pszichobiológiai állapot, kapcsolódási forma, cselekvési helyzet és hajtóerő, növekedési és fejlődési képesség. A gyermekfilozófia gyakran egy leértékelt, alábecsült minőségként jelenik meg a „felnőttfilozófiával” való relációs kapcsolatrendszerben, kompromisszumként, amelyben a gyermeki állapotot valamilyen hiányok, negatív attribútumok vagy rejtett potencialitások jellemzik. E megközelítés mögött néhány egyértelmű karakterisztika húzódik meg: az idő folyamatos, nem-reverzibilis koncepciója, a fejlődés szekvenciális és progresszív felfogása, amelyben az emberi élet szakaszokra, és ezekhez tartozó szükségszerű, kizárólagos sajátosságokra bontott egységként értendő (KENNEDY–KOHAN 2017: 48).

Jelen tanulmányban a gyermekfilozófia programját, kialakulásának történetét mutatom be gyakorlati példákon keresztül, így nem célom a gyermekfilozófiát érintő nézetrendszerek kapcsolati hálóját feltérképezni, de azt érdemes megjegyezni, hogy a gyermekfilozófia mint nevelési program, különösen a kezdeti indulását tekintve, osztotta – még ha csak implicit módon is – az életciklus efféle kronologikus értelmezését. Ez a megközelítés azóta már szélesíthető a fenomenológia és pszichoanalízis sugallta meglátásokkal, amelyek alkalmassá tették a gyermekfilozófiáról szóló diskurzust és nyelvet arra, hogy a gyerekkor, az oktatás és a filozófia metszéspontjairól kevésbé konvencionális szemléletmódban is

gondolkodjunk. Jelen helyen mindez csak kitekintő gondolat marad, a továbbiakban a gyermekfilozófia mint nevelési program kialakulásáról, inventív jelentőségéről és a program nyomán végzett kutatások reveláló eredményeiről igyekszem áttekintő betekintést nyújtani.

Matthew Lipman, a PFC alapítója a gyermekkor és filozófia kapcsolatának vizsgálatával és oktatási programjának megteremtésével megkérdőjelezte a gyermekek képességeire vonatkozó tanulásméleti, tudományszemléleti hiányosságokat, amelyek áthatották a mainstream oktatást, és teret nyitott a felnőttek-gyermekek párbeszédén alapuló oktatási-nevelési formának, a gyerekfilozófiának. Lipman több tényezőről is ír, amelyek a filozófiai program kidolgozására készítették, gyakran citálják ehhez anekdotikus történeteit is:

„Mikor érezted – kérdeztem magamtól –, hogy [a gyerekeknek] van képességük a filozófiához? Eszembe jutott egy esemény, amit megemlíthetek. A kétéves fiam fürdés után azt kérdezte tőlem: »apa, ideadnád a pizsamámat?« Mondtam neki, hogy »persze«, és ahogy ezt tettem, nem vettem észre, hogy a ruhát kifordítva nyújtottam felé. Elvette tőlem, majd csillogó szemekkel és ravasz vigyorral azt monda: »haha, zsipama!«. Számomra talán ez volt a fordulópont. Évek óta érdekelt a gyermekek művészete, és úgy gondoltam, hogy itt van a gyermekkori erőnek és kreatitásnak a dimenziója, amelyet teljesen figyelmen kívül hagynak azok az emberek, akik azt hiszik, hogy a gyermekkort intellektuális gyengeség jellemzi” (LIPMAN 1991: 17–18).

A „hivatalosabb” alakulástörténet szerint Lipman gyermekfilozófiai programja tulajdonképp egy kudarcélményből született: több helyen eredeztetni a módszerhez vezető ötletét az 1968-as diáklázadásokat pályakezdő filozófianárként átélt élményeihez. Az események során azt tapasztalta, hogy a diákok nehézkesen tudták megfogalmazni érdekeiket és elveiket, emiatt követeléseiket sem sikerült eredményesen képviselniük a nyilvános politikai színtéren. Ezután dolgozta ki gyermekfilozófiai pedagógiai programját, amely jelentős oktatási és filozófiai mozgalommá vált az 1970-es évektől kezdődően.

Lipman számára a filozófia számtalan potenciállal bír az oktatás területén, elméleti munkáinak központi témája, hogy a gyermekeknek mit nyújthat ez a diszciplína: a filozófiai beszélgetések, történetek nem csak a komplex gondolkodás fejlesztéséhez járulnak hozzá, de az autonómia, az ítélőképesség kialakulását segítik (LIPMAN 2000: 62), miközben fogódzót adnak az olyan absztrakt fogalmakról és folyamatokról való gondolkodáshoz és megértéshez, mint az igazságosság, szabadság, egyenlőtlenség. Lipman módszere az osztályteremben a kérdező közösség (LIPMAN 1981: 4–7) kialakítása, amelyben a gyerekek a dialogikus módszer, a vitázás, a kérdezés és vizsgálódás folyamatán keresztül olyan készségeiket gyakorolják, mint az együttműködés, nézetkülönbségek elfogadása, felelősség, racionális gondolkodás és érvelés (LIPMAN 2000: 63). A gyermekek és a filozófia találkozása Lipman gondolatmenete szerint számos pozitív társadalmi (és politikai) következményekkel is járhat, hiszen mérsékelheti „a felnőttek között uralkodó tudatlanságot, felelőtleniséget és középszerűséget” (LIPMAN 1988: 144). Ahogy írja, „a gyermekek emberként való kezelése alacsony ár rövid távon, hosszú távon azonban jelentős társadalmi eredményekkel jár” (LIPMAN 1988: 144). Lipman pragmatikus érvei és állításai szerint, a filozófiát szerves részévé kell tennünk az oktatásnak, hiszen az nemcsak a gyermekeknek, de magának a filozófiának és a szélesebb szociális közösségnek is az előnyére válik.

Mindez talán utópisztikusnak tűnhet – a racionális, döntéseiben és ítéletalkotásában tudatos, demokratikus polgárság kinevelése a gyermekfilozófián keresztül –, hiszen Lipman érvelése a jövőbeni társadalmi következményekre apellál, amely akkor állja meg a helyét, ha többé-kevésbé megbízható prognózissal tudunk szolgálni arra vonatkozóan, hogy az adott osztályokban alkalmazott módszer milyen hatással lesz a diákok jövőbeni viselkedésére. Mindazonáltal ennek a problémakörnek bizonyos részei kutatható (és kutatandó) empirikus kérdések, amelyre már az oktatáskutatók is felfigyeltek, és jelentős munkát végeztek a gyermekfilozófiai programot alkalmazó osztályok, csoportok utókövetésében, ahol leginkább a diákok készségfejlődését vizsgálták. A nemzetközi felmérések eredményei szerint a kérdező közösség és a gyermekfilozófia mód-

szertana szerint tanuló gyerekeknek a matematikai eredményei 33%-kal, az anyanyelvi és irodalmi eredményeik pedig 66%-kal jobbak, mint a kontrollcsoportoké (N. SZ. 1998: 115). Mindez persze a teljes folyamatnak egy kis részéről mond el valamit, és azoknak a sarkos kijelentéseknek és következtetéseknek alátámasztásához, amelyek felé Lipman tereli érveit, még sok a kutatandó kérdés és feladat, több empirikus adattal kell rendelkezünk, hogy ezekre megalapozottabb válaszokat adjunk. Mindazonáltal nem szükséges ilyen távoli következményekre hivatkoznunk ahhoz, hogy a gyermekfilozófia módszertanát és jogosultságát igazoljuk. A későbbiekben egy példa bemutatásán keresztül azt illusztrálom, hogy a gyermekfilozófiai módszertan alkalmazása, a filozófiai történetek, gondolat kísérletek, logikai fejtörők, hogyan segíthetnek kapaszkodót adni a gyermekeknek az absztrakt fogalmaink megértéséhez, valamint az elvont társadalmi, erkölcsi elveink és bírálataink tartalmának értelmezéséhez, kibontásához.

Gyermekfilozófiai történetek

A *Jó Pajtás* gyerekeknek szóló hetilap már két éve ad teret egy gyermekfilozófiai kísérletnek, az *Eztfilózdki!* rovatomnak. A vállalkozás célja, hogy olyan meséket, rövid történeteket, gondolkodásra készítő gondolat kísérleteket tárjon a gyerekek (és pedagógusok) elé, amelyek vitára ösztönöznek, vagyis alapanyagai lehetnek filozófiai beszélgetéseknek. A kitalált történetek többsége mindennapi helyzeteken alapszik, amelyekben a szereplő, vagy a megszólított olvasó egy jól körülhatárolható szituációba, döntési helyzetbe kerül, vagy szembesül valamilyen kiélezett problémával, dilemmával: hazudni szükségszerűen rossz? Mindig felelősséget kell vállalnom a tetteimért? Minden kulturális érték egyformán jó? Miért vannak háborúk? Ki mondja meg, hogy mi az igazságos? Milyen lenne egy ideális iskola?

A gyermekfilozófiai történetek a társadalmi, természeti folyamatok, és az ember helyzetének (rendeltetésének, környezetének stb.) vizsgálatát, értelmezését segíthetik, amelyben a vizsgálódás értelmezhetőségének problematikussága és a magyarázatok többféleségének felmutatása

a folyamat szerves része, feladata. Efelől nézve azonban az *Eztfilózdk!* rovat vállalkozása (természetét, lehetőségeit tekintve) *féloldalas*, hiszen csak az alapanyagot nyújthatja a gyerekeknek, szülőknek, pedagógusoknak a további beszélgetésekhez, kérdések megfogalmazásához, amelyek a tényleges filozófiai gondolkodást, és a gyermekfilozófiai módszer működtetését jelentik. A szövegek célja nem az, hogy kizárólagos válaszokat adjon a tematizált helyzetekre, problémákra, inkább az, hogy segítsen továbbgondolni és megérteni, milyen erkölcsi, racionális lehetőségek, megfontolások állnak előttünk, és hogy ezeket hogyan kezeljük, értékeljük kritikusan.

A történetek tehát kiindulópontot nyújtanak a bennük szereplő filozófiai problémák párbeszédese felismerésére, kifejtésére, amelyben az olvasóközönségre van hárítva az a *felelősség*, hogy a történeteket gondolják végig elfogulatlanul, töprengjenek el azokon az értékeken, elveken és gyakorlaton, amelyek az életük kereteit adják.

Felelősség és a morális szerencse jelensége

A felelősség kérdésköre különösen izgalmas témakör gyermekfilozófiai nézőpontból, hiszen a gyerekkort a filozófiai elméletek (és persze egyéb területek, például a jogi gyakorlatok) kivonják a felelősségtulajdonítás alól. Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy ki kellene őket zárunk a felelősségdiskurzusból is, vagyis a felelősséget érintő erkölcsi beszélgetésekből, sőt, a szülők, gondviselők, tanárok fontos feladata és mindennapi gyakorlata, hogy morális kérdésekről beszélgessenek a gyerekekkel, és felelősségvállalásra neveljék, buzdítsák őket. A gyermekfilozófiai szöveggyűjtemények, kézikönyvek szinte mindegyike nagy hangsúlyt fektet a felelősség témakörére.

Amikor felelősségről beszélünk (filozófiai és köznapi értelemben is), akkor arra gondolunk, hogy felelősek és számonkérhetőek vagyunk azért, amit tettünk: például egy sértő vagy igazságtalan cselekedetünkért. A filozófiai felelősségelméletek általánosságban arra keresik a választ, hogy mi ez a speciális viszony, amely „az embereket (és csakis az embereket a Földön élő állatok közül) összeköti bizonyos cselekedeteikkel

(de nem az összessel) – ami miatt ezen cselekedetek alapján helyénvaló őket erkölcsileg felelősségre vonni” (RÉZ 2011: 27). Ebből következőleg az elméletek számot vetnek a kontrollnak és a befolyásnak valamilyen fogalmával, és bevezetik az elemzésükbe: ha valaki nem tudja megfelelőképp kontrollálni a cselekedetét (például mert mentálisan sérült, vagy manipuláció alatt áll), akkor őt nem vonhatjuk felelősségre az elkövetett morális normasértésért, hiszen nem rendelkezett az erkölcsi értelemben vett felelős cselekvéshez szükséges képességgel, tudással, lehetőséggel. A nyolcvanas–kilencvenes években egy meghatározó filozófiai vita bontakozott ki a felelősségelméletek kapcsán, a morális szerencse jelenőségéről, ami később kiterjedt a jogfilozófia és a politikai filozófia egyes területeire is. A vita Bernard Williams és Thomas Nagel között zajlott arról, hogy miként számoljunk el a szerencsével, ha a morális ítéleteinkről és megítélésünkről van szó. Hiszen mindannyian tapasztaljuk, hogy a szerencse mélyen meghatározza az életünket: egyesek jómódú családba születnek, míg mások könyörtelen körülmények közé, néhányan kicsattanó egészségben, míg mások betegségekkel küszködve élnek az életüket. A hétköznapi gondolkodásunk azt sugallja, hogy még ha a világ ilyen kegyetlenül igazságtalan is, van az életünknek egy területe, ami nem a szerencse forgandóságától függ: a morális értékünk. Azért a tetteinkért vagyunk hibáztathatók és számonkérhetőek, amik felett befolyásunk van, a morális megítélésünk attól függ, hogy ezekben a helyzetekben *jól* vagy *rosszul* cselekedtünk-e. Mélyen hisszük, hogy a morális értékünk nem függhet rajtunk kívül álló okoktól. A két filozófus ezt a meggyőződésünket kérdőjelezi meg, Williams és Nagel ezt a hétköznapi felfogásunkat szembesíti olyan helyzetekkel, amelyekben nagyon is úgy tűnik, hogy morális sikerességünk nagyban függ a szerencsétől. Habár rendkívül izgalmas a morális szerencséről szóló filozófiai vita, jelen szövegben nem célom részleteiben ezzel foglalkozni. Sokkal inkább azt szeretném megmutatni, hogyan beszélgethetünk gyermekekkel a felelősség témaköréről árnyaltan, a felelősségre vonás körülményeiről és a morális szerencséről.

Tématerv: Mindig felelősek vagyunk a tetteinkért?

Ajánlott korosztály: 8. osztály

Témakör: Mindig felelősek vagyunk a tetteinkért?

Témaindító kérdések:

1. Néha, amikor a macskánkról mesélünk másoknak, azt mondjuk: „Történt egy kis szerencsétlen baleset a háló szőnyegén.” Vajon mit értünk ezen?
2. Az állatokat felelősségre vonjuk a tetteikért? Szerinted az állatok követnek el véletlenül dolgokat?
3. Az emberek tesznek bármit is véletlenül?
4. Az emberek mindent szándékosan tesznek?
5. A szerencse hogyan befolyásolja az életünket?
6. A szerencse hogyan befolyásolja a tetteinket?

Kulcsfogalom: felelősség

1. Mi a felelősség? Hogyan definiálnád?
2. Te miért vagy felelős?
3. Hogyan vállalsz felelősséget a tetteidért?
4. Mindig felelősséget kell vállalnunk a tetteinkért?
5. Hogyan vonunk felelősségre valakit?
6. Előfordul, hogy valaki azzal véd meg egy másik embert: „De ezért ő nem lehet felelős! Nem rajta múlt!” Mire gondolhat vajon?
7. Vontak már felelősségre olyan helyzetben, amikor nem volt lehetőség máshogy cselekedni?
8. Elképzelhető-e, hogy valaki sosem felelős a tetteiért?
9. Elképzelhető-e, hogy valaki néha nem felelős a tetteiért?

Történet:

A történet alkalmas a felelősség kérdéskörének osztálytermi bevezetéséhez és megvitatásához, amelyben körbejárhatjuk a felelősség, a szerencse, a körülmények és a tettek hatásának, következményeinek témáit. A szöveget felolvashatjuk és megvitathatjuk a diákokkal két részletben is.

„1.

Nyilvánvalónak tűnik, hogy a tetteinkért akkor vagyunk felelősségre vonhatók, amennyiben hatással vagyunk rájuk. Ami rajtunk kívül áll, azért nem hibáztathatnak minket.

Mondjuk, utazol egy tömött buszon, majd a sofőr egy piros lámpa miatt hirtelen befékez. Többen tehetetlenül elesnek, te éppen egy nénire zuhansz, aki beüti a fejét az ablakba. Elég erős ütés érte, felduzzad és vérzik a homloka. Sajnálod, és nagyon rosszul érzed magad a történetek miatt, de teljesen jogosan gondolod, hogy »nem tehetsz róla«. Hiszen csak ott álltál, nem gonoszságból, előre megfontoltan rontottál a nénire, csak a szerencsétlen körülmények miatt okoztál sérülést. Mindez a balszerencse műve, nem erkölcsi vétek.

Ha az erkölcsi megítélésünket a körülmények, a szerencse forgandósága befolyásolná, az azt jelentené, hogy nem kizárólag rajtunk áll, hogy jó emberek leszünk-e, vagy rosszak.

2.

Csakhogy néhány esetben a fenti gondolatmenet mégis csődöt mond.

Vegyük Thomas és Bernard történetét, akik két szomszédos lakóépületben élnek. Egyik reggel Bernard egyetemi órájára készülődik, sietve issza meg kávéját, majd biciklire ül, rég el kellett volna indulnia. Thomas a másik lakásban zabkását melegített a reggelijéhez, de ő is késésben volt már a munkából, futva indult a buszra. Mindketten elfelejtették elzárni a gáztűzhelyet indulás előtt. Bernardnak szerencséje volt, a láng kialudt, nem történt semmi baj. Thomas lakásában azonban az átforrósodott gáztűzhely robbanást okozott, még 6 lakás leégett az épületben, hatalmas kárt és égési sérüléseket okozva több embernek.

Mindketten figyelmetlenek voltak, ugyanakkor egyikőjük sem akart kárt, bántalmat okozni senkinek. Thomast mégis börtönbüntetésre ítélik

gondatlanságáért, pedig nem tett rosszabbat Bernardnál, csak szerencsétlenebb volt.

Te mit gondolsz? Nem igazságtalanság ez?”

Kérdések a történet megvitatásához:

1. rész

1. Szerinted helyes a szöveg következtetése, nem vagy felelős a néni sérüléséért?

2. Milyen érzések merülhetnek fel benned egy ilyen helyzetben?

3. Érezhetjük magunkat rosszul, ha tudjuk, hogy nem vagyunk felelősek a dolgokért, amik rosszul sülték el?

4. Szerinted van felelőse a történetben a néni sérülésének?

5. Mit teszünk azokban az esetekben, ha valakinek bántódása esik, de senki nem vonható felelősségre?

2. rész

1. Szerinted igazságos, hogy Thomast elítélték, Bernardot pedig nem?

2. Szerinted a következmények mondják meg, hogy Thomas és Bernard cselekedetét hogyan ítéljük meg?

3. Hibásan gondoljuk azt, hogy csak azért tartozunk felelősséggel, ami a hatalmunkban áll?

4. Mit gondolsz Thomas és Bernard szándékáról? Szerepet játszott a szándékuk a történetben? És a megítélésükben?

IRODALOM

KENNEDY, David–KOHAN, Walter Omar 2017. Childhood, Education and Philosophy. In *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, szerk. Maughn ROLLINS GREGORY, Johanna HAYNES, Karin MURRIS. NY, Routledge

LIPMAN, Matthew 1981. Developing Philosophies of Childhood, Thinking. *The Journal of Philosophy for Children*

LIPMAN, Matthew 1991. *Dinner Remarks, Conference Report, Victorian Philosophy for Children Association*

LIPMAN, Matthew 1998. *Philosophy Goes to School*. Philadelphia, Temple University Press

LIPMAN, Matthew 2000. Filozófia gyermekeknek: A kritikai gondolkodás (ford. Falus Katalin). In *Gyermekfilozófia Szöveggyűjtemény II.*, szerk. FALUS Katalin. Budapest, Korona Nova Kiadó

N. SZ. Julina 1998. Hogyan tanítsunk ésszerűsége és demokráciára: a „Gyermekfilozófia” stratégiája. In *Gyermekfilozófia Szöveggyűjtemény II.*, szerk. FALUS Katalin. Budapest, Korona Nova Kiadó

RÉZ Anna 2011. Makacs érzelmek és morális felelősség. *Magyar Filozófiai Szemle*, 55/1.

SZEKSZÁRDI Júlia 1997. „A gondolkodás egyfajta bizsergető, furcsa érzést vált ki bennem”. *Új Pedagógiai Szemle*, 1997/47.

SZIRTES László 1997. Válogatás gyermekek írásaiból. In *Gyermekfilozófia Szöveggyűjtemény II.*, szerk. FALUS Katalin. Budapest, Korona Nova Kiadó

JEGYZETEK

¹ Janet Wilde ASTINGTON: *The Child's Discovery of the Mind*. Cambridge, Harvard University Press, 1994.; *The Scientist in the Crib: What Early Learning Tells us About the Mind*. Szerk. Alison GOPNIK, Patricia K. KUHL, Andrew M. MELTZOFF, New York, Perennial Books, 1999.; Alison GOPNIK, *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell us About Truth, Love, and the Meaning of Life*, New York, Picador 2009.

² Például: Matthew LIPMAN: *Liza: Beszélgetések az erkölcsről*. Bp., Országos Közoktatási Intézet, 2005.; LÁNYI András, JAKAB György: *Erkölcsei esettanulmányok*. Független Pedagógiai Intézet, Szeged, 2009.

³ A szöveg megjelent a *Jó Pajtás* 74. évf. 7. számában.