

Csató Anita

A gyermekfilozófia módszerének és a gyermek- és ifjúsági irodalom oktatásának lehetséges párbeszéde

Karl Jaspers szerint a gyermekek és a filozófusok közös tulajdonsága a töretlen kíváncsiság és a fáradhatatlan kérdezés képessége (Jaspers, 1987). A kíváncsiság és az értelmezésre törekvő kérdések a gyermekek esetében nemcsak a világ megismerésében töltenek be lényeges szerepet, hanem fontos tényezőt jelenthetnek a tanulás során is – kérdés, hogy az iskola képes-e életben tartani ezeket.

A Matthew Lipman és munkatársai által kidolgozott gyermekfilozófiai program (*Philosophy for Children*) olyan diákközpontú, komplex didaktikát foglal magába, melynek fő célja a tanulók természetes kíváncsiságának megőrzése, valamint a kérdezni tudás és merés támogatása. Az 1960-as években indult program különböző – nem szépirodalmi – olvasmányokra épít, melyek a diákok mindennapjait érintő etikai, filozófiai kérdéseket dolgoznak fel. Az elmúlt évtizedekben megfigyelhető a tendencia, miszerint a foglalkozások alapját egyre gyakrabban jelentik populáris és/vagy szépirodalmi szövegek, melyek elsődlegesen a gyermek- és ifjúsági irodalom kánonjából származnak. A gyermek- és ifjúsági irodalomban a célkorosztály kérdései, problémái szólnak meg, melyeknek sokszor komoly etikai, filozófiai vetületük van, így ezek a szövegek könnyebben képesek „megszólítani”, párbeszédre hívni a diákokat. A gyermekfilozófia módszere e dialógus kialakulását, az egyéni konstrukciók megszületését hatékonyan támogathatja, ezért érdemes vizsgálni a két terület lehetséges kölcsönös párbeszédét: az irodalmi szövegekre építő gyermekfilozófiai foglalkozások mellett a gyermekfilozófiai módszereket is használó irodalomórák megvalósításának lehetőségét.

Gyermek, irodalom, filozófia

Már az antikvitás óta ismert tény, hogy a művészet – s így az irodalom – megtapasztalása nagyban hozzájárul a személyiség formálódásához, gyarapodásához. Nem véletlen, hogy a diákközpontú oktatási modellekben (gondoljunk például a reformpedagógiai törekvésekre) fontos szerepet játszik a diákok találkozása a művészet különböző formáival. Természetesen ez a tendencia napjainkban is megfigyelhető, például többek közt az

élménypedagógiák nélkülözhetetlen elemét képzi a művészetre és művészettel történő nevelés (vö. Kiss, 2017).

Az irodalmi szövegek mint műalkotások a diákok számára nemcsak esztétikai élményt nyújtó műveket jelenthetnek, hanem realitásra törekvő vagy fikcióra építő világábrázolásuk révén olyan teret nyithatnak a diákok számára, melyben – az esztétikai élmény megtapasztalása mellett – különböző etikai, filozófiai dilemmákkal, kérdésekkel is szembesülhetnek az olvasás során. Teszik mindezt úgy, hogy olyan nyelvi-poétikai sajátosságokkal bírnak, melyek nagyban segítik a művek befogadását, hiszen e szövegek, valamint a befogadók nyelvi kódja között nincs szakadék, így a szöveg értelmezésének nehézsége nem hátráltatja az élményszerű befogadást (Kusper, 2019). Ezenfelül olyan időbeli, térbeli és személyes dimenziók jelennek meg a szövegekben, melyek szintén párbeszédre hívják a diákokat (Nagy, 2002): ezek a történetek jellemzően a tanulók számára ismerős és/vagy valamiért izgalmas térben és időben játszódnak, valamint őket érintő problémákra reflektálnak. Ezek a sajátosságok támogatják azt, hogy a műben megjelenő világba úgy tudjanak belépni olvasóként, hogy azt a valóságtapasztalatukhoz tudják kötni. Utóbbi tényező tanulásmódszertani szempontból is meghatározó: a diákok előzetes ismereteit ezek az alkotások nem kizárják, hanem párbeszédre hívják olvasás közben. Az olvasmányok így egyidejűleg képesek a valóságról leválasztott, ám mégis abból kinövő térként funkcionálni a befogadás során, mely nemcsak esztétikai élményt, hanem biztonságos keretet is nyújt a diákoknak a különböző dilemmák át-, tovább- és újragondolásához.

Az eddigiek alapján láthatjuk, hogy a gyermek- és ifjúsági irodalomban megvan a potenciál arra, hogy megszólítsa a befogadókat, ugyanakkor a célkorosztály olvasási szokásait vizsgálva felmerül a kérdés, hogy egyáltalán eljutnak-e ezek a művek a célközönséghez.

A tanulók olvasási szokásait vizsgáló mérések eredményei nem adnak okot optimizmusra, hiszen azt láthatjuk, hogy például a könyvek szabadidős olvasása évről évre csökkenő tendenciát mutat (vö. Tóth, 2018). Az olvasási kedv felkeltésében az iskolának – s hangsúlyosan az irodalomórának – meghatározó szerepe lehet, ezért fontos arra törekednünk módszertani szempontból is, hogy a diákok számára az olvasmányok ne pusztán elsajátítandó tananyagot jelentsenek, hanem olyan élményszerű tapasztalatot, mellyel szívesen lépnek párbeszédbe, hiszen az irodalmi mű tétje pontosan ez: „A gyermekirodalmi mű sem más, mint a valóság komplex modellje. Emberi élmények rögzítése, tárolása és tovább sugárzása az irodalom eszköznyelvének segítségével [...] Az irodalom kommunikációs folyamat. Ha a műalkotás és a gyerekek között létrejön a kommunikáció, akkor az ő könyvükről van szó.” (Komáromi, 1999, 9. o.) A megfelelő didaktikai módszerekkel megvan a lehetőség rá, hogy e kommunikáció elindulását és mélyülését támogatni tudjuk.

A gyermekfilozófia módszere alapvetően a gyermeki kíváncsiságra és annak életben tartására épít. Azt vizsgálva, hogy a diákokat milyen filozófiai vetülettel rendelkező kérdések érdeklik, azt láthatjuk, hogy alapvetően nem a kérdések, csupán azok mélysége, és feltételüknek módja tér el a filozófia klasszikus témáitól. *Szirtes László* gyermekfilozófiai foglalkozásain 9-11 éves gyermekek kérdéseit vizsgálva azt tapasztalta, hogy a kérdések nagy része – akár csak a filozófia kérdései – a lét alapvető problémáit boncolgatja. Néhány példa a korosztály kérdéseiből *Szirtes* gyűjtése nyomán: Ki vagyok én? Hogyan találják ki az emberek a tárgyak nevét? Van-e vége a világnak? Mit jelent az, hogy örökké? stb. (*G. Havas, Demeter és Falus*, 1997.) Ezek a dilemmák számos gyermek- és ifjúsági mű fontos témáját is képzik, így érdemes lehet megfontolni azt, hogy hogyan is közelíthetünk a gyermeki kíváncsiságra, filozófiai gondolkodásra építve ezek felé az alkotások felé.

A gyermekfilozófiai foglalkozások sajátosságai – módszertani lehetőségek az irodalomoktatás számára

A lipmani *Philosophy for Children* program magyar gyermekfilozófia fordítása első hallásra megteveszthető lehet, hiszen – ahogy arra *Lesku* is felhívta a figyelmet – könnyen asszociálhatunk filozófusok tanításainak gyerekek számára történő ismertetésére. A gyermekfilozófia azonban nem egyenlő a filozófiatörténet tanításával gyermekek számára, hiszen célja nem a klasszikus filozófiai gondolkodók megismertetése a diákokkal, hanem a filozófiai gondolkodásmód elsajátításának támogatása. *Leskuval* összhangban úgy gondolom, hogy a „filozófia a gyermekekért” fordítás sokkal jobban megragadja a lipmani program lényegét, hiszen „gondolkodási, döntési, együttműködési, kommunikációs képességeik, készségeik fejlesztése értük történik” (*Lesku*, 2010, 81. o.).

A gyermekfilozófia tehát nem filozófiatörténet vagy filozófiai tanítások gyermekeknek, nem is „filozofálás”, hanem komplex, fejlesztő didaktikai rendszer, melynek központjában a gondolkodási készségek támogatása áll.

A program az 1960-as években indult útjára, kidolgozása *Matthew Lipman* logika- és filozófiaprofesszor nevéhez köthető, aki ez idő tájt több nagy amerikai egyetemen is oktatott. A módszer a valóság problémáira reflektált, hiszen *Lipman* a hatvanas-hetvenes években személyesen tapasztalta a diáklázadások során azt, hogy az egyetemisták követeléseiket sok esetben nem tudják módszeresen érvekkel alátámasztani, hiányzik a fejlett vitakultúra, valamint a szemben álló fél értő és empatikus meghallgatásának képessége. *Lipman* a probléma forrását és megoldását egyaránt az oktatási rendszerben vélte megtalálni. A probléma okának tekintette, hogy az oktatási gyakorlat túlnyomórészt frontális oktatási módszerekre épít, ezzel a diákokat „a válasz kultúrájába szocializálja” (*Kerekes*, 2010). További forrásnak vélte a filozófiai, logikai gondolkodásmód ismeretének hiányát: *Lipman* idejében a diákok jellemzően nem találkoztak iskolai keretek között

filozófiával és logikával az egyetemi tanulmányaikat megelőzően. A problémák tehát az oktatási rendszerből eredtek, így a megoldást is az oktatás reformjában látta *Lipman*. Gyermekfilozófiai programjában olyan komplex oktatási-nevelési programot épített fel munkatársaival, melynek fő célja orvosolni ezeket a hiányosságokat. Az érvelés, a logikai gondolkodás támogatásához a szókratészi filozófiai hagyományt, a bábáskodó, kérdezve tanító módszert vette alapul mint ősi didaktikai eszközt.

Szókratész és diákjai között nem hétköznapi dialógusok folytak, hiszen a filozófus egyfajta „bábaként” támogatta a gondolat megszületését: amint nyugvóponton ért a beszélgetés, a filozófus újabb elgondolkodtató kérdést intézett partneréhez, mely arra sarkallta azt, hogy új szemszögből vizsgálja meg az adott kérdést. Ez a folyamatos nézőpontváltás segítette az ellentmondások, érvelési hibák felismerését, a kérdések rávilágítottak a tudás és nem tudás határára, miközben lépésről lépésre alakult egy-egy fogalom. A módszer pontosan ellentéte volt a „válaszok kultúrájának”, hiszen a kérdések egyik legnagyobb tanulástámogató ereje az önálló fogalomalkotás ösztönzése.

Ez a dialogikus szemlélet képi a lipmani gyermekfilozófiai foglalkozások didaktikai keretét. A dialógus megváltozott tanári szerepet kíván: a pedagógus nem forrása az ismereteknek, hanem – *Szókratész*hez hasonlóan – „bábaként” (facilitátorként) van jelen, s elsődleges feladata, hogy a beszélgetést mederben tartsa, kérdései segítségével támogassa a diákok egyéni fogalomalkotását, valamint meggátolja, hogy parttalan „filozofálásba” csapjon át a tanóra.

A foglalkozások másik fontos didaktikai keretét a filozófiai olvasókönyvek képezik, melyeket *Lipman* és munkatársai szerkesztettek. A program elméleti keretein túl tehát taneszközöket (gyermekfilozófiai olvasókönyveket), valamint tanári felkészülést segítő egyéb anyagokat (tanári kézikönyveket, jógyakorlat-gyűjteményeket) is kidolgoztak *Lipmanék*, komplex didaktikai rendszert építve. Az olvasókönyvek korosztályonként differenciáltak, az elérhető 7 történet az általános iskola első osztályától egészen a gimnázium végéig lehetséges taneszközként használható a foglalkozásokon (*1. táblázat*)

Évfolyam	Gyermekfilozófiai olvasókönyv	Főbb témák
1–2.	<i>Elfie</i>	A sikeres gondolkodás kulcsa
3–4.	<i>Kio és Gus</i>	Ellentétes fogalmak megismerése (például: képzelet – valóság, félelem – bátorság stb.)
4–5.	<i>Pixi</i>	Kapcsolatok különbözőségének tudatosítása
6–8.	<i>Sztagíri Tamás felfedezése</i>	Közösségi lét, különböző érdeklődési területek
9–10.	<i>Lisa</i>	Bevezetés az etikába, etikai alapfogalmak
11–12.	<i>Suki</i>	Művészet, alkotás, érzelmek, ráció, az emberi élet értelme
11–12.	<i>Mark</i>	Társadalmi kérdések, felelősség, szabadság, igazságosság

1. táblázat

A Matthew Lipman és munkatársai által kidolgozott gyermekfilozófiai olvasókönyvek (G. Havas, Demeter és Falus, 1997. alapján)

A történetek műfajukat tekintve gyermekfilozófiai olvasókönyvek (Lipman tudatosan elhatárolta őket a szépirodalmi alkotásoktól), melyek poétikai jegyei a filozófiai, etikai kérdésekről való gondolkodás elindulását, valamint a filozófiai gondolkodás támogatását szolgálják. Az elbeszélések közös jellemzője az egyes szám első személyű narráció, a történeteket a címszereplő gyerekek mesélik el. A művek nyelvi kódja a megcélzott korosztály nyelvhasználatához igazodik, hiszen a megszólaló hősök minden esetben egyidősek a célkorosztály olvasóival, így a jellemző életkori nyelvhasználati jegyek természetesen jelennek meg a szövegekben. Az olvasmányok narratív struktúrája dialógusokban gazdag, a párbeszédnek jellemzően a gyermekek párbeszédét jelentik, a felnőttek a történetekben leginkább csak háttérszereplőként vannak jelen, az etikai kérdéseket, dilemmákat mindig a gyermekek vetik fel. A történetek narrációjának további jellemzője az elhallgatás és befejezetlenség: a felmerülő problémákra, kérdésekre sosem kap az olvasó „megoldásokat”, kész válaszokat, így kénytelen azokat önmaga megtalálni. A szövegek jellemző sajátosságairól összességében megállapíthatjuk, hogy a diákok énbefogadását segítik, valamint az egyéni fogalomalkotások megszületését kívánják elindítani.

De hogyan is találkoznak ezekkel az olvasmányokkal a diákok a foglalkozásokon? A történetek rövid, általában 5-8 oldalas fejezetekre tagolódnak, ami lehetővé teszi azt,

hogy közösen, a tanórán ismerjék meg azokat, szakaszonként, hangosan felolvasva az adott részt. A hangos felolvasás már önmagában is a történet egyfajta egyéni olvasói értelmezését adja minden esetben, valamint a közös mesélés terének atmoszféráját teremti meg. Mivel egy-egy fejezet több érdekes témát is felvet (s jellemzően mind rendelkezik etikai, filozófiai vetülettel), ezért az olvasmány megismerését követően következik az ötletbörze: ki mit talált érdekesnek a szövegben, mi tetszett neki, mi nem tetszett neki, van-e valamilyen kérdésük. A foglalkozást vezető tanár a táblára felírja az összegyűjtött témákat, kérdéseket, problémafelvetéseket, melyeket közösen logikailag csoportosítanak, majd kiválasztanak egy, a csoportnak tetsző témát. Ez a fő téma fogja jelenteni a foglalkozás további alapját. Lényegében ezen a ponton indul a filozófiai foglalkozás, ami a diákok dialógusa lesz, hiszen maga az olvasmány leginkább csak a tartalmi kereteit jelölte ki az órának. A tanár ettől a ponttól kezdve jellemzően a szókratészi bábáskodó módszer elveire támaszkodva segíti a tanulók párbeszédét. Tanári magyarázatot csak rendkívül indokolt esetben tartalmaznak az órák, az elsődleges cél a közös dialógus, a szöveg-diák, a diák-diák párbeszéd, a társakra odafigyelő érvelő vitakultúra fejlesztése, az egyéni fogalomalkotás támogatása. A megváltozott tanári szerep egyik fontos alapszabálya, hogy a pedagógus kerülje a „prédikációt”, hiszen nem ő az ismeretek forrása, elsődleges feladata a tanulók párbeszédének, a vita koherenciájának őrzése. Ugyanakkor lényeges, hogy a koherencia őrzésének érdekében a témához nem tartozó válaszokat kezelni tudja, valamint képes legyen a diákokat a gondolatok lehető legteljesebb kifejtésére motiválni. Utóbbi sokszor a legalapvetőbb, legelemibb filozófiai kérdés, a „Miért?” feltevésével érhető el a leghatékonyabban.

Lipman dialógusra építő programja olyan létező pedagógiai problémaforrásra reflektált, mely hosszú időn keresztül problémát jelentett az oktatás gyakorlatában: a mechanikus emlékezetbe vésés fokozott előtérbe kerülésével a „Miért?”-ek és az elgondolkodtató kérdések háttérbe szorultak (vö. *Pukánszky*, 1995), így a tanulók analízáló, fogalomalkotó készségének fejlesztése kevésbé volt hangsúlyos, ami olyan súlyos következményekhez vezethetett, melyeket *Lipman* a diáklázadások során felfedezni félt az egyetemisták között. A program ezt ellensúlyozva a hangsúlyt a közös beszélgetés, a kulturált vita módszeres elsajátítására helyezi.

A foglalkozások ugyanakkor jellemzően építenek az olyan társas tanulási formákra, valamint tanulói aktivitásra épülő feladatokra, mint a közös játék (pl. drámajátékok, logikai játékok) vagy a közös alkotás (pl. kreatívírás-feladatok). A pedagógusi munka segítségével érdekében az olvasókönyvekhez tartozó tanári kézikönyvek számos ajánlást, feladatötletet tartalmaznak a történetek feldolgozásához. E feladatok kiemelten fontosak lehetnek például az alsó tagozatos kisiskolások esetében, hiszen életkori sajátosságaikból adódóan nyitottabbak és fogékonyabbak a történetek plasztikus megjelenítésére, míg a nagyobb diákok esetében a vita módszere önmagában is gyümölcsöző lehet.

Az eddigi rövid didaktikai áttekintés is mutatja, hogy a gyermekfilozófia dialógusorientált személete olyan diákközpontú pedagógiát tükröz, mely hatékonyan hozzájárulhat mind a műbefogadás, mind az ön- és társismeret fejlődéséhez, így módszertana az olvasókönyvek feldolgozásán túl a szépirodalmi alkotások esetében is izgalmas lehetőségeket rejt.

A gyermekfilozófia nyitása a gyermek- és ifjúsági irodalom felé

Fontos kérdés ugyanakkor, hogy a gyermekfilozófia didaktikája mennyire jelent elérhető ismeretet a pedagógusok számára. *Lipman* munkássága révén a program viszonylag gyors terjedésnek indult, az Egyesült Államok határait túlnőve a világ több pontján is népszerűségnek örvendett, s több helyen napjainkban is alkalmazzák.¹ Hazánkban leginkább a kilencvenes években beszélhettünk az oktatási rendszer keretei között megvalósuló gyermekfilozófiai foglalkozásokról, amikor is a *Filozófiai Egyesület* kutatócsoportja „filozófiai beszélgetések” néven folytatott *Lipman*-féle didaktikára épülő foglalkozásokat 6–16 év közötti diákokkal.²

A kezdeti érdeklődést nem követte meghonosodás, a gyermekfilozófia, a „filozófiai beszélgetések” nem maradtak részei oktatási rendszerünknek, ugyanakkor a gyermekfilozófia mint tantárgy több helyen kötelező kurzus napjainkban is az etikanárok egyetemi képzése során, így integrált módszerként nem ismeretlen a pedagógusok egy részének.

A gyermekfilozófia integrált módszer jellege egyébiránt is kötődik a program célkitűzéseéhez, hiszen elsődlegesen nem a filozófiai tartalmak átadásán van a hangsúly, hanem a – minden tantárgy tekintetében meghatározó – gondolkodási készségek fejlesztésén. *Kerekes* összhangban úgy gondolom, hogy a gyermekfilozófia gyakorlata alkalmas lehet arra, hogy olyan tudományközi területté váljon, mely képes több kutatási terület összekapcsolására (vö. *Kerekes*, 2010). Az irodalomoktatásba történő beemelése több lehetőséget – ugyanakkor néhány korlátot – is magába foglal, melyeket érdemes áttekintenünk.

Bár az irodalmi művekre épülő gyermekfilozófiai foglalkozások eltérnek a klasszikus lipmani modelltől, mely minden esetben gyermekfilozófiai olvasókönyvekre épül, mégsem új keletű és indokolatlan az irodalmi művek és a módszer párbeszédbe léptetése (vö. *Kerekes*, 2018; *Lovász*, 2010). A gyermekfilozófia fontos jellemzője interdiszciplináris jellegén túl, hogy mindig is diákközpontú volt, szem előtt tartotta, hogy dialógus

¹ A kétezres években több mint 35 országban alkalmazták a lipmani módszert (*Kerekes*, 2010).

² A kutatócsoport tagja volt többek közt *Békés Vera*, *Demeter Katalin*, *Falus Katalin*, *Szirtes László*, valamint *Tamássy Györgyi*, akik úttörői voltak a hazai gyermekfilozófia kibontakozásának, munkásságukhoz kapcsolódik többek közt a gyermekfilozófiai olvasókönyvek hazai fordítása (*Kerekes*, 2010).

alakuljon ki a diákok között adott témák mentén. Amennyiben e sajátosságát megszeretné őrizni, úgy nyitnia kell azok felé az aktuális, célkorosztályt érdeklő területek felé, melyek a diákok mindennapi életének részét képezik. A diákok olvasási szokásait vizsgálva azt láthatjuk, hogy az általános iskola felső tagozatán, valamint a középiskolában tanuló diákok, amennyiben kedvtelésből olvasnak szabadidejükben, úgy a választott olvasmányok elsődlegesen a populáris ifjúsági irodalom kánonjából kerülnek ki (vö. *Gombos*, 2013). Ezek a szövegek rendelkeznek azokkal a – korábban már ismertetett – poétikai sajátosságokkal (diákok nyelvi kódjának használata, diákok számára ismerős és érdekes térbeli, időbeli és személyes dimenziók megjelenítése stb.), melyek képesek fokozni annak a lehetőségét, hogy napjaink diákjai és az adott mű között megeremtődjön a párbeszéd lehetősége. Nem véletlen, hogy például az *Erdélyi Magyar Filozófiai Társaság* szervezésében az elmúlt években több olyan gyermekfilozófiai foglalkozás is megvalósult, melyek irodalmi művekre épültek (vö. *Kerekes*, 2010).

A dialógusra építő irodalomoktatás egyébként sem idegen a tantárgy-pedagógiájától, hangsúlyosan megjelenik az irodalmi művekkel való párbeszéd fontossága például a hermeneutika tanulásról alkotott felfogásában (vö. *Arató*, 1996; *Orbán*, 2009; *Orbán*, 2016), valamint a konstruktivizmus tanuláselméletében is lényeges szerepet játszik (vö. *Urbán*, 2022).

A kérdés-válasz struktúra olyan dialogikus teret nyithat meg az irodalmi művek értelmezése során, melyben az irodalmi mű képes „megszólalni”, valamint – ha a diákok számára megfelelő szöveggel dolgozunk – képes megszólítani a tanulókat. Az irodalom ebben a megközelítésben sosem pusztán „anyaga” a tanórának, hanem egyfajta élő tapasztalati mező (*Orbán*, 2016), melyben a diák nemcsak a művel, hanem önmagával és az őt körülvevő világgal is párbeszédbe kerül, így végső soron ez „a dialógus tétje: a Másik megértése által juthatunk el igazi önmagunkhoz” (*Orbán*, 2016, 82. o.).

Annak érdekében, hogy ez a párbeszéd megtörténhessen, fontos átgondolunk, hogy – a korábban ismertetett jegyeken túl – milyen szempontok alapján válogatunk a gyermek- és ifjúsági irodalom kánonjából. Az egyik leginkább meghatározó tényező, hogy a dialógus nem tud kialakulni „példabeszédként” funkcionáló szövegekkel. Sem a gyermekfilozófiai foglalkozásoknak, sem az irodalomoktatásnak nem „példázatokra” van szüksége, hiszen azok pontosan didaktikus nevelő jellegük révén szüntetik meg hatásukat, s veszítik el nevelő jellegüket (vö. *Lovász*, 2014; *Zrínszky*, 2001). Az az irodalmi szöveg, mellyel termékeny párbeszéd tud kialakulni, nyitott, nem kész válaszokat kínál, így pusztán azáltal tanít látni, amit és ahogyan megjelenít, nem pedig készen kínált sémái révén.

A gyermek- és ifjúsági irodalom, valamint gyermekfilozófia kapcsolatát vizsgálva *Lovász* felveti annak a korlátnak a gondolatát, miszerint a műalkotások elsődlegesen partikularitásban viszonyulnak a világhoz, nem pedig az elvont fogalmak szintjén (*Lovász*, 2010). *Lovásszal* egyetértve fontosnak tartom ugyanakkor azt is kiemelni, hogy

e lehetséges gátat oldja az, hogy az irodalmilag tételezett világ valós világtapasztalatként jelenhet meg a diákok számára a befogadás során, melyben számtalan őket is érintő problémával tudnak biztonságos (szöveg szintjén létező, ám abból a valóság számára tapasztalatot jelentő) közegben találkozni.

A gyermek- és ifjúsági irodalom számtalan olyan – filozófiai vetülettel is rendelkező – kérdést felvet, melyek foglalkoztatják a diákokat, s gazdag olyan műfajokban, melyek a problémákat valóban pusztán felvetik, de a válaszok kidolgozását a befogadóra hagyják. Az egyik ilyen, napjainkban a tanulók körében is nagy népszerűségnek örvendő műfaj a young adult.

A young adult regények a 12–19 éves korosztályt megszólító ifjúsági művek, melyek gyakran komoly filozófiai, erkölcsi dilemmákat járnak körül. (*Kusper*, 2019, 7. o.) Az elmúlt két évtizedben e regények visszatérő tematikáját képzik olyan témák, melyek az ifjúsági irodalomban korábban jellemzően perifériára szorultak, mint például a kortársak közötti zaklatás kérdése, a betegség tapasztalata vagy a függőségek témája (*Torbó*, 2019). A történeteket rendszerint a főszereplő, kamasz hős szemszögéből látjuk, aki barátai segítségével képes reflektálni a felmerülő problémákra, míg a felnőttek társadalma bénultan kezeli azokat. A kétezres évek utáni gyermek- és ifjúsági irodalom más műfajaiban is megfigyelhető ez a jelenség: a gyermekeknek, kamaszoknak ezekben a művekben egyfajta autentikus filozófiai látásmódot tulajdoníthatunk – melyben a rákérdezés, a módszeres filozófiai kételkedés aktusa folyamatosan működik –, mely révén képesek lesznek a történetek cselekvő, problémamegoldó hősévé válni (*Lovász*, 2014). A történetek zárásában a katarzis mégis elmarad (*Nagy*, 2020): jellemzően a művek többsége nyitott befejezésű, mely továbbgondolásra, együtt töprengésre, diskurzusra hívja az olvasót. Meglátásom szerint ezek lesznek azok a sajátosságok a gyermek- és ifjúsági irodalomban, melyek lehetővé teszik azt, hogy a diákok aktív párbeszéde a művel – s végső soron önmagukkal – elmélyüljön.

Végső soron a gyermekfilozófiai foglalkozások didaktikájának adaptálása a gyermek- és ifjúsági irodalom – és általában véve az irodalom – megközelítéséhez tovább erősítheti a mű és a diák közötti dialógus kialakulását, elmélyülését.

Összegzés

A gyermekfilozófia mint módszer elsődlegesen alkalmazott filozófia, mely a gyerekek mindennapi életben előforduló problémák, dilemmák filozófiai vizsgálatán keresztül segíti ön- és társismeretük elmélyülését. Ezek a problémák a gyermek- és ifjúsági irodalomban ugyanúgy megjelennek, így a gyermekirodalom gyermekfilozófiai szempontból történő megközelítése hozzájárulhat ahhoz, hogy a diákok számára releváns kérdésekkel a saját horizontjukból foglalkozzunk. *Kusper* szerint „[a] gyermek- és ifjúsági irodalom

működésének kulcsa talán éppen az, hogy az olvasó találjon választ az éppen aktuális, őt foglalkoztató kérdésekre a művekben, s lehetőleg az esztétikai és katartikus élmény megszerzése számára is befogadható és értelmezhető nyelvi-poétikai szinten történjen” (Kusper, 2019, 9. o.). Meglátásom szerint, amennyiben a művekhez a gyermekfilozófia módszere felől közelítünk, e cél elérését hatékonyan tudjuk támogatni.

A gyermekfilozófia módszere éltetheti a gyermekek kíváncsi odafordulását a szöveghez, valamint azt a folyamatos (rá)kérdzési aktust, amely a gyermek- és ifjúsági irodalomban egyébként is meghatározó (Lovász, 2010).

Az irodalmi művek feldolgozása során a gyermekfilozófiai szemléletmód hozzájárulhat a gyermeki kíváncsiság megőrzésén túl a reflektív gondolkodás, a tudatos önkifejezés, a társas kapcsolatok és az érzelmi intelligencia több kompetensének a fejlődéséhez. Ezért mindenképpen egy olyan – az utóbbi évtizedekben a hazai oktatási gyakorlatban kevésbé hangsúlyos – didaktikát fedezhetünk fel (újra) a gyermekfilozófiában, melynek mint alkalmazott filozófiai irányzatnak az integrálása a pedagógiai gyakorlatba eredményes lehet.

Felhasznált irodalom

- Arató László (1996): Hermeneutika, diákbefogadó irodalomtanítás. *Iskolakultúra*. 6/2., 20–28.
- G. Havas Katalin, Demeter Katalin, Falus Katalin (1997, szerk.): *Gyermekfilozófia szöveggyűjtemény I.* Korona Nova, Budapest.
- Gombos Péter (2013): A kortárs gyermeki irodalom és az irodalomtanítás. In: Gombos Péter (szerk.): *Dobj el mindent, és olvas! Esszék az olvasáspedagógiáról, gyermek- és ifjúsági irodalomról.* Pont Kiadó, Budapest.
- Jaspers, K. (1987): *Bevezetés a filozófiába.* Európa Kiadó, Budapest.
- Kerekes Erzsébet (2010): Gyermekfilozófia. In: Gál László, Egyed Péter (szerk.): *Fogalom és kép.* Presa Universitara Clujeana/Kolozsvári Egyetemi Kiadó. Kolozsvár. 131–149.
- Kerekes Erzsébet (2018): Az adakozó fa. Gyermekfilozófiai foglalkozások Kolozsváron. *Erdélyi Múzeum*. 80/4., 152–159.
- Kiss Virág (2017): Művészetalapú módszerek. In: Nagy Ádám (szerk.): *Szolgálva, nem tündökölvén. Trencsényi 70.* Iuvenis – Ifjúságsszakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest. 189–214.
- Komáromi Gabriella (1999): *Gyermeki irodalom.* Helikon Kiadó, Budapest.
- Kusper Judit (2019): Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. In: Kusper Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum [Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban].* Líceum Kiadó, Eger. 7–18

- Lovász Andrea (2010): Filozófia a gyermekirodalomban – irodalom a gyermekfilozófiában Többlet. *Az Erdélyi Magyar Filozófiai Társaság lapja*. **2/5.**, 110–120.
- Lovász Andrea (2014): Tempora, mores, avagy erkölcsi nevelés és gyerekirodalom manapság. *Könyv és Nevelés*. **16/2.**, 95–103.
- Lesku Katalin (2010): A fenntarthatóság mint gyermekfilozófiai probléma. *Iskolakultúra*. **20/10.**, 79–84.
- Nagy Ádám (2020): Jedik, varázslók és zombik mint diskurzusképző konstruktivisták. A popkultúra bevonási lehetőségei a tanulási folyamatba. *Új Pedagógiai Szemle*. **70/1-2.**, 147–157.
- Nagy Éva (2002): Az irodalmi befogadás és az oktatás kérdéseiről. *Módszertani Közlemények*. **42/1.**, 7–9.
- Orbán Gyöngyi (2009): Ugyanúgy, mint eddig: A hermeneutika helye az irodalomtanításban. *Könyv és Nevelés*. **11/1.**, 24–38.
- Orbán Gyöngyi (2016): Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció. In: Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Budapest. 78–91.
- Pukánszky Béla (1995): Segítő nevelés a pedagógiai történetben. *Magyar Pedagógia*. **95/3-4.**, 333–342.
- Torbó Annamária (2019): Kívülállók, varázslók, disztópiák: A young adult gyökereitől a kortárs popkultúráig. *Studia Litteraria*, **58/1-2.**, 227–242. Letöltés: <https://ojs.lib.unideb.hu/studia/article/view/4272/4107> (2024. 01. 07.)
<https://doi.org/10.37415/studia/2019/58/4272>
- Tóth Máté (2018): A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben. Gyorsjelentés egy országos reprezentatív lakossági felmérés eredményeiről. *Könyvtári Figyelő*. **64/1.**, 45–60. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00100/00143/00350/pdf/EPA00143_konyvtari_figyelo_2018_01_045-060.pdf (2024. 01. 07.)
- Urbán Péter (2022): Az előzetes tudás szerepe a konstruktivista szemléletű irodalomórán. In: Herédi, Kispál, Kuspér (szerk.): *Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. Líceum Kiadó, Eger. 23–34.
<https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.23>
- Zrinszky László (2001): Az esztétikai nevelésről. *Új Pedagógiai Szemle*. **51/12.**, 11–21.