

SZIRTES LÁSZLÓ

Filozófia kisiskolásoknak

„Gyermekkorunkban, amikor még csak készülünk az életre, kiméretlenül rákérdezünk minden jelenségre, vég nélkül sorolva „miért”-jeinket; majd tudomásul véve a világ adott valóságát, melybe beleszülettünk, hozzáidomulunk a fönnállóhoz. Megfelekedünk a „miértekről”, és inkább a „hogyan”-okkal törődünk; ám mégse higgyük, hogy végleg megszabadultunk tőlük.”

Kosztolányi Dezső

A P4C PROGRAM ÉS HAZAI ALKALMAZÁSA

Jelen írás a Philosophy for Children (P4C) program magyar iskolákba való alkalmazásának első tapasztalatairól szól. Ez fejtegetéseimnek csupán az anyaga, nem pedig tárgya.

A program

A program előtörténetéhez tartozik az, hogy Matthew Lipman – a New York-i Columbia University logikaprofesszora – az 1960-as évek végén úgy látta, hogy kritikai elemzés tárgyává kell tenni az iskolákban folyó gondolkodásra nevelést. A diákok éppen azt nem tudják, miként kell tanulni, a szerzett ismereteket rendszerezni, fogalmakat definiálni, helyes következtetési sorokból kapott érvényes konklúziókkal érvelni, hipotéziseket alkotni, igazolni, cáfolni stb. Ezért ő abból indult ki, hogy az oktatási folyamat során szükség van egy olyan tantárgyra is, amelynek célja az ún. *critical thinking*, a *kritikai gondolkodás* elsajátítása. A P4C program ezt valósítja meg. Ha a gyerekek olyan foglalkozásokon vesznek részt, ahol filozófiai beszélgetés zajlik, olyan együttes tagjaivá válhatnak, mely együttes – community of inquiry – kutató közösség módjára funkcionálhat a hagyományos vagy alternatív iskolai oktatás keretei között is.

Ha azt kérdezzük, hogy mi a „*filozófiai beszélgetések*” alapanyaga, Lipmanra és munkatársaira kell utalnunk, akik gyerekekről szóló történeteket írtak, olyanokat, amelyekben a filozófiai problémák megfogalmazói és a lehetséges megoldások felfedezői maguk a gyerekek. A történetekben természetesen felnőttek is szerepelnek: tanárok, szülők, nagyszülők. Nem ők adnak azonban választ a felvetett kérdésekre, legfeljebb „bábáskodnak” a feladatok megoldása során: továbbgondolásra, újabb kritikai vizsgálatra ösztönzik a gyerekeket. E történetek képezik a tanórai beszélgetések kiindulópontját. Mivel a kitalált történetekben a filozófiai problémák iránt fogékony gyerekek is szerepelnek, lehetőség nyílik arra, hogy a tanulók velük azonosuljanak, vagy velük szemben kritikai álláspontot foglaljanak el. Mindez lehetőséget ad szókratészi dialógusok folytatására, de más módszerek

alkalmazására is. Az így kezdeményezett beszélgetések keretében azután a gyerekek megismerhetik a logika, az episztemológia, a nyelvfilozófia, az etika, az esztétika stb. legfontosabb kérdéseit.

A növendékek tehát nem filozófiai fogalmi rendszereket sajátítanak el, nem a szakterminológiát tanulják meg, hanem a mindennapi fogalmak pontos terjedelmének meghatározását, a bizonyítási eljárások kellő megalapozását, a lehetséges válaszok közös keresését, a mások által képviselt álláspontok jobb megértését és így módon a másság tolerálását.¹

Megjegyezzük, hogy a 9–11 éves gyerekekkel folytatott filozófiai beszélgetésekben jelentős szerepe van a személyiségfejlődéssel kapcsolatos problémák megvitatásának.

A C4P program hét oktatási egységből áll. Az egyes részekhez egy-egy olvasókönyv és a tanárok (szülők) részére írt kézikönyv tartozik.

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

Az olvasókönyvek a tanórán folytatott beszélgetések alapanyagául szolgáló történeteket tartalmaznak. A kézikönyvek pedig olyan feladatokat, amelyek a történetek filozófiai vonatkozásainak felismeréséhez, a különböző álláspontok megvilágításához és a parttalan beszélgetések elkerüléséhez nyújtanak segítséget.²

Felkészülés a program hazai alkalmazására

Két évvel ezelőtt jutott tudomásomra, hogy a Filozófiaoktatók Egyesületének keretén belül *kutatócsoport* szerveződött, amely a 6–16 éves gyerekek körében folytatandó „*filozófiai beszélgetések*” *lehetőségeivel*, s a program szélesebb körű megismertetésével foglalkozik.³ A gondolat elfogadtatásához nem csupán pedagógiai, pszichológiai és filozófiai érvekre van szükség, hanem tanítási tapasztalatokra is, attól függetlenül, hogy több országban évtizedek óta folyik a P4C program gyakorlatba való átültetése. Ez különösen indokoltá teszi az alkalmazás magyarországi lehetőségeinek a vizsgálatát.

Önvizsgálat

A P4C program 35 ország több száz iskolájában különböző színeket, sajátosságokat öltött. Mi ennek a programnak magyarországi differencia specificáját, a kelet-közép-európai és magyar kultúrkörnek, gondolkozásmódunknak, a magyar pedagógusszemélyiségnek megfelelő módosulás jellemzőit kerestük.

¹ Tamásy Györgyi: i. m. 2. sz. jegyzet

² Az ismertetés Tamásy Györgyi, a Philosophy for Children programról szóló tájékoztató anyagának felhasználásával (é. n.) készült. Ugyanő fordította a Pixie és Harry olvasókönyvekből közreadott idézeteket.

³ A kutatóközösség tagjai jelenleg: Tamásy Györgyi, Békés Vera, G. Havas Katalin, Falus Katalin, Demeter Katalin, Schullerné Deák Mária.

Az alkalmazásba való bekapcsolódásra *indíttatták* éreztem. Megerősítették ezt bennem eddigi iskolai tapasztalataim is. Több évig tanítottam középiskolában a „Bevezetés a filozófiába” stúdiumot. A diákok többségénél szembekerültem azzal a problémával, amelyet a „filozófiai gondolkodásmód” hiányának neveztem, s úgy véltem, hogy ezt már kisiskoláskorban indokolt megelőzni. Ez utóbbi megállapításomat megerősítette rövid – 3 éves – általános iskolai tanítási gyakorlatom is. Tapasztaltam ugyanis a kisgyerekek nyílt érdeklődését az oktatott tantárgyakon kívül eső témák iránt. Ennek megfelelően figyelmem a filozófiatanítás óráin nem az adott problémák megoldására, hanem azok felfedeztetésére, megtalálására irányult. Számomra a fő kérdés az volt, hogy milyen módszerrel lehetséges ezt a folyamatot helyes mederben tartani, elérni, hogy az ilyen irányú beszélgetések ne csapongjanak, hanem meghatározott fogalmi hálón belül maradjanak.

Az utóbbi években, a tatai „Színes iskola – Rogers Személyközpontú Iskola” életében szerzett közvetlen élményeim megmutatták azt a pedagógus-magatartást, amely a P4C program szerinti tanítás egyedül lehetséges módjának tűnik.⁴ További segítséget jelentett, hogy részt vettem 1992 őszén *Daniela G. Camhy* az Österreichische Gesellschaft für Kinderphilosophie elnöke által tartott tanári felkészítő programban is. Létrejött kutatóközösségünkben pedig a P4C programban használatos olvasó- és kézikönyvek angol és német nyelvű szövegei alapján elemeztük egy-egy anyagrészt, tanítási óra lehetséges alternatívát.

Az alkalmazás terepe

A program gyakorlati kipróbálására két iskolában nyílt módomb. Az iskolák pedagógiai kultúrája és nyitottsága tette lehetővé, hogy megkezdhessek a C4P gyakorlatba való átültetését.⁵ Az egyik terepet a Tatától néhány kilométerre fekvő Naszályi községbeli *Antalfy Mátyás Általános Iskola* jelentette, amely lehetőséget nyújtott arra, hogy hagyományos iskolai keretek között szerezzünk tapasztalatot a C4P „tanításáról”. A másik „terep” *Tatán* adódott, ahol az 1993/94-es tanévben induló *Talented Alapítványi Gimnázium* első osztályában megkezdődhetett a „Filozófiai beszélgetések” címmel jelzett program órarend szerinti tanítása. Mivel a gimnázium az Értékközvetítő Pedagógiai Program (ÉKP) alapján dolgozik, bővebb lehetőség nyílt megfelelő didaktikai-metodikai ismeretek szerzésére is. Megkezdhettem tehát az 1993/94-es tanévben a „Filozófiai beszélgetések” tanítását három osztályban: általános iskola 3. osztály, heti 2 óra (Naszály); általános iskola 4. osztály, heti 2 óra (Naszály); gimnázium I. osztály (megfelelt az általános iskola 5. osztályának), heti 1 óra (Tata).

A 3. és 4. osztályokban a *Pixie* című olvasókönyvet használtuk, amelynek elkészült a fordítása, de könyv formájában még nem jelent meg. A gimnázium I. osztályában a *Harry Stottelmeier felfedezései* című könyv képezte a beszélgetések alapját. A munka feszítettségét jelzi, hogy a *Pixie* sokszorosítása csak a tanév elő hónapjának végére készült el, míg a *Harry Stottelmeier*-kötet nyers fordítását

⁴ Az iskola *Carl R. Rogers* amerikai pszichológus elmélete és gyakorlati tapasztalatai alapján szerveződött az 1993/94-es tanévtől. A személyközpontúság meghatározó elemei: az empátia, a másik személy feltétel nélküli elfogadása és a kongruencia elve, a hitelesség. A tanítási folyamatban nondirektív és interaktív magatartást feltételez, amellyel a pedagógus segíti, előmozdítja a gyermekben lévő képességek érvényre jutását, motivál az új ismeretek elsajátítására.

⁵ A naszályi *Antalfy Mátyás Általános Iskola* pályázatot nyújtott be a Pedagógiai Szakma Megújítása alaphoz „Filozófia kisiskolásoknak” címmel. A pályázaton nyert összeggel valósulhatott meg a programnak a naszályi iskolába történő adaptálása. A *Talented Alapítványi Gimnázium* kuratóriuma pedig a tatai feltételeket teremtette meg. Köszönet illeti *Dosztáiné Vécsey Magdát*, a naszályi általános iskola, és *Fogelné Nagy Évát*, a *Talented Alapítványi Gimnázium* vezetőit, valamint minden pedagógus kollégát akik kísérletünket támogatták és segítették.

fejezetenként kaptuk kézhez. (A tanári kézikönyvek magyar nyelvre történő átültetésének pénzügyi akadályai vannak.)

A tanévet – minden akadály ellenére – előkészítettnek tekinthetjük, hiszen a tanév kezdetét megelőző nyár elegendő volt a tanfolyami anyag és a kutatóközösségek megvitatott kérdések átgondolására, a tanévi munka általam lehetségesnek vélt menetének megtervezésére.

Szeptember első hetei sem veszttek kárba. Ráhangoló hónapnak is nevezhetem. Az első néhány tanítási hetet a tananyag és a beszélgetések előkészítésére fordítottam, foglalkoztam a kívánatos beszéd- és munkastílus körvonalazásával, és jutott idő annak gyakorlására is.

Előfeltevések és kérdések

Felkészülesem a P4C program alkalmazására egyrészt a gyerekekkel való foglalkozáshoz, másrészt az anyag feldolgozásának módszeréhez kapcsolódott. *Előfeltevésként* fogadtam el, hogy a P4C program alkalmazása szükséges és lehetséges, de ettől függetlenül a tanítást kísérletnek tekintettem. A *Lipman* által javasolt oktatási metódusokat kritikával alkalmazom, azokat magamhoz és a mindenkori gyerekekhez igazítandóknak tartom. Ugyancsak fenntartom új módszerek kialakításának és alkalmazásának a lehetőségét, a tanítás teljes szabadságát.

Ezen előfeltevéseim alapján próbáltam megfogalmazni a program alkalmazásával kapcsolatos legfontosabb módszertani *kérdéseimet*, amelyek azzal függték össze, hogy a tanórákon egyszerre tanárként és facilitátorként jelenek meg és veszek részt. „A tanár feladata az, hogy olyan pszichológiai légkört biztosítson, mely elősegíti az önálló és belsőleg irányított tanulást, és biztosítsa azokat a forrásokat, amelyekre a diáknak szüksége van ahhoz, hogy kielégítse érdeklődését, kíváncsiságát, alkotókedvét.”⁶ *Kérdéseim összeállításában segítségemre volt Békés Vera tanulmánya, amely az elsők között foglalkozik hazánkban a P4C elméleti kérdéseivel.*⁷

Íme a kérdéseim:

1. *Békés Vera* írja: „A gondolkodást mindenekelőtt mint a problémamegoldó művelet határozzák meg, s a kreativitás fogalmát is általában csak ebben a körben vizsgálják ... a filozófáló gondolkodás azonban nem ilyen.” (*Békés Vera*: i. m.) – Hogyan tudom a filozófiai beszélgetéseket úgy facilitálni, hogy kikerüljem a problémamegoldó gondolkodás csapdáját, és valóban a problémát észrevevő, a megoldási utat megtaláló beszélgetések, közös gondolkodási folyamatok alakuljanak ki?

2. Hogyan tudom elérni, hogy ne felnőtt-gyermek párbeszéd jöjjön létre, hanem a gyerekek közötti dialógus résztvevője legyek, és egyben facilitáljam a gyerekek beszélgetését. – Hogyan tudom megteremteni azt a helyzetet, hogy a tanulók beszédbe elegyedjenek velem? Rákényszerülök-e külsődleges – a tanóra belső lényegétől idegen – „fegyelmező” eszközökre, hogy a „nyugodt s köztelen munkát” biztosíthassam? Hogyan kerülhetem ezt el, hiszen parancsszóra nem lehet gondolkodni és vitatkozni?

⁶ T. L. Holdstock és Carl R. Rogers: Személyközpontú elmélet. In: Egy érintetlen dimenzió. (Szerk.: *Elekes Mihály*, ford.: *Draskóczy Magda*) Jegyzet, 1993. 41. o.

⁷ *Békés Vera*: A „Filozófiát gyermekekkel” program néhány filozófiai (ismeretelméleti) előfeltevéseiről. (Kézirat)

3. Milyen szerepe van az órávezetésben az intuíciónak, a *Polányi Mihály* által „teremtő képzeletnek” nevezett sajátos pszichológiai megnyilvánulásnak? *Pablo Casals* érett művészként is az intuíció nélkülözhetetlenségéről szolt.⁸

4. Képes vagyok-e tehát *nem direkt módon* foglalkozni a gyerekekkel, s el tudom-e választani pedagógiai, szakmai hibáimat, tapasztalatlanságomat az e korosztály körében folytatott beszélgetések során felmerült problémáktól. Más szóval: el szeretném kerülni, hogy oktatómunkám nehézségeit összekeverjem a „gyermekfilozófia”, a gyermekek filozófiatanításának valóságos gondjaival.⁹

5. Hogyan lehetséges egy „normál iskola” egyetlen osztályában a környezet-től eltérő módon tanítani? (A kérdést még többszínűvé teszi, hogy a tatai, az értékközvetítő program szerint dolgozó iskola eltér a naszályi – egyébként az adott kereteken belül gyermekszerető és toleránsabb – iskola pedagógiájától.)¹⁰

6. Milyen hatással lesz ennek a fajta másságnak a jelenléte a többi pedagógusra, még ha jóindulatúan kezelik is a „filozófiai beszélgetések” bevezetését az órárendbe?

7. Egyáltalán: mit tudunk elérni a normál iskolában tanuló gyerekeknél a „filozofálással”? Pontosabban: tudunk-e örömet, élményt szerezni nekik, s tudjuk-e mérni, milyen hatással van ez az új stúdium a többi tantárgyra, általában a tanulmányi munkára?

Tudatában vagyok annak, hogy a pszichológia, jelesül a gyermekpszichológia területén lévő szakképzettségem hiányosságai akadályozták, hogy más kérdések megfogalmazásáig eljussak. A pszichológiai jártasság és gyakorlat azonban sikeressé, ennek ellenkezője sikertelenné teheti a „gyermekfilozófia” tanítását.

Készültem rá, hogy a gyerekek – jó esetben – hagyományos, barátságos, nyugodt tanári szerepet várnak tőlem. Feltételeztem, hogy az első időszakban megzavarhatja őket a laissez-faire magatartásnak tűnő tanári attitűdöm. Ugyanakkor bíztam abban, hogy a pedagógusközösségek a tárgy bevezetését nyitottan fogadják. A tatai Talantum Alapítványi Gimnázium 1993-ban első tanévét kezdte. Az iskola működtetését meghatározó alapítvány, vagyis a szülők, elfogadták az új tárgy megjelenését, programba iktatását. A naszályi általános iskolában pályázati pénzből dolgozunk. Mindkét tantestülettel megbeszéltem, hogy mi a tárgy tanításának célja, mire törekszünk a program megvalósítása során, és azt is vázoltam a kollégák előtt, hogy milyen módon kívánom a gyermekfilozófiát tanítani.

TANÍTÁSI TAPASZTALATAIMBÓL

E helyütt a tanév első hat hónapjában megélt élményeim egy részéről kívánok beszámolni. Egyszerű vélemények, amelyek tapasztalataimból nőttek ki, s amelyeket ilyenekként is fogok kifejteni. Tisztában vagyok azzal, hogy még egy ideig csupán a tapasztalatok leíró számbavételére van lehetőségem.

Tanítási gyakorlatom juttatott el a felismeréshez: tananyag és módszer a „gyermekfilozófia” oktatása folyamán fokozottan egyet jelent. Úgy tartoznak egymáshoz, mint a folyó a medréhez. Hiszen a probléma felismerése, a kérdések

⁸ *Polányi Mihály* filozófiai írásai I. Atlantisz, Bp., 1992. 60. Uő: Öröm és bánat. *Pablo Casals* emlékei. Zeneműkiadó, Bp., 1973.

⁹ Használok a „gyermekfilozófia” kifejezést is, mivel a közhasználatban meghonosodott. De itt, és a továbbiakban is, a 9-11 éves tanulókkal való együttfilozofálást értem ezen, vagyis az *M. Lipman* által fémjelzett *Philosophy for Children (P4C)* programot.

¹⁰ Megjegyzem, hogy a P4C program szerinti tanítás az értékközvetítő (ÉKP) Zsolnai-iskolákban külön elemzés tárgyát képezi. A kérdés nem csupán az, hogy milyen módon tud megvalósulni programunk az ÉKP-iskolákban, hanem fordítva is feltehető: segítheti-e ezen iskolákat új utak keresésében, nyitottabbá válásukban.

megfogalmazása, a gondolkodási folyamatban való részvétel, az érvelés, az adott keretek között folyó szisztematikus filozófiai vizsgálódás, a gondolkodás módja – egyúttal metódus is.

A tanév kezdetén első dolgomnak tekintetem a tájékozódást a gyerekek kérdéseiről.

Kérdezés és gondolkodás

Jaspersnél olvashatjuk; „Hogy a filozofálás az emberek veleszületett hajlama, igazolják a gyermekek által feltett kérdések. Gyakran hallhatunk gyermek szájából olyan szavakat, amelyeknek filozófiai mélységük van.”¹¹

Első óráim beszélgetéseinek kulcsszavai a „kérdezés” és a „gondolkodás” voltak. Tanulóimtól azt kértem, hogy kérdezzenek bátran, bármiről. Már a második órán adják át névtelenül azokat a *kérdéseket*, amelyek őket érdeklik, számukra fontosak. Közel száz ilyen *kérdést* kaptam. Kétharmaduk igazolta Jaspers idézett gondolatát. Témájuk szerint a kérdések három csoportra oszthatók: vegyes kérdések – a dinoszauruszoktól a csillagokig; a társadalmi igazságtalanságokra irányulóak; végül a lét alapvető problémáira vonatkozóak. Ez utóbbi két csoportból mutatok be néhányat a 9–11 éves gyerekek kérdései közül:

- Ki vagyok én?
- Mit jelent az, hogy filozófia?
- Hány ember foglalkozik ma Magyarországon filozófiával?
- Hogyan kelezte a majom és hogyan a légy?
- A világban miért nem szűnt meg a háború?
- Miért vannak rossz emberek?
- Miért vannak szegény emberek?
- Van-e igazság a Földön?
- Hogyan találták ki a tárgyak nevét?
- Ha meghalok, miért élek?
- Van-e vége a világnak?
- Mit jelent az, hogy örökké?
- Az egyik ember okosabb, a másik ember butább, az egyik hazudik, a másik igazat mond, az egyik gazdag, a másik szegény. Hogyan lehet ezen változtatni?
 - Szeretném az egész világot átölelni. Miért nincs szeretet és boldogság a Földön, bár az Isten megváltotta azt?
 - Miért szennyezik az emberek a levegőt?
 - Miért tud az ember gondolkodni és beszélni?

A nyolcosztályos Talentum Alapítványi Gimnázium első osztályában – kérdések helyett – a tanulók „Gondolatok a gondolkodásról” címmel *fogalmazást* írtak:

„A gondolkodásról nekem a gondolkodó ember jut eszembe. Igazán gondolkodni csak csendben, nyugodt lélekkel lehet.”

„... hogyha a gondolkodásról gondolkodunk, akkor bármennyire is akarjuk ennek megoldását, nem tudjuk rá a választ, mert túlságosan koncentrálnunk rá... egy kicsit el kell lazítanunk, és akkor hirtelen jön a gondolat, mert nem erőltetjük.”

„Szerintem ez a legérdekesebb dolog. Nagyon bonyolult. A gondolkodást nem lehet osztályozni, mint például a testnevelést... Szerintem a gondolkodásról nem csak a filozófiaórán kellene beszélni.”

¹¹ Karl Jaspers: Bevezetés a filozófiába. (Ford.: Szathmáry Lajos.) Európa Könyvkiadó, Bp., 1987. 7. o.

Kérdéseikre a gyerekek tölem sem kaptak választ. Beszélgettünk a problémákról, és arról, hogy egy-egy konkrét kérdés miért fontos számukra. De feltettük ezeket egy képzeletbeli polcra, és a tanév közben szükség szerint újra elővettük. Mindenképpen jó volt ez a tájékozódás a kérdéseikről, mert megadta a gyerekek és a pedagógus közötti kapcsolat alapvető stílusát, karakterét, s jelezte a gyerekek számára, hogy milyen jelentősége van az órákon kérdéseiknek, a kérdezésnek.

A pszichológiai, pedagógiai légkör

A probléma felfedezéséhez megfelelő pszichológiai klímára, facilitálásra és a gyerekek között kialakuló interakciókra van szükség. De az osztály a maga dinamikájával egy mozgó csoport. A többi tanórán a pedagógus által „vezérelt” ismeretszerző, ellenőrző, osztályozó gyakorlathoz szoktak hozzá. Néhány gyermek tehát feltétlenül megzavarja azt a sajátos légkört, amely a nyugodt gondolkodást elősegíti. Ezt persze nem lehet megengedni, mert sérti a dolgozni akaró gyerekek és a pedagógus szabadságát. Ugyanakkor a facilitáló szerepből sem lehet kilépni. Egyetlen kiút mutatkozik! Egy pillanatra sem engedhetem el őket, érdekessé kell tenni a tanítást. Szüntelen figyelni kell a gyerekek aktuális állapotát, azonnal fel kell fogni a folyamatosan bekövetkező változásokat, és igazodni kell azokhoz. Fontos tudnunk, hogy egy-egy gyermek vagy az osztály többsége milyen időtartamú összpontosításra képes. A figyelemkoncentráció megszűnését jobb megelőzni azzal, hogy más tevékenységre váltunk, mielőtt működni kezdenek a menekülési mechanizmusok. Ekkor szoktunk közös relaxációt és meditációt végezni, jógaléyzést gyakorolni. Az erre fordított 5-6 perc lehetségessé teszi tevékenységünk folytatását. A diákok kedvelik az ilyen kikapcsolódást, és általa más élményhez jutnak hozzá.

A következőkben mindenekelőtt vázolom különböző témák tanórai feldolgozásának általános menetét.

Szemelvények tanórai munkából

A 9–10 évesek filozófiatanítása során a Pixie című olvasókönyvet használjuk, hiszen Pixie, a történet hőse ugyanolyan korú, mint a tanulók. A könyv fejezetekből s azokon belül szakaszokból áll. Amikor új fejezet feldolgozását kezdjük, a gyerekek, a naszályi 3. és 4. osztályosok először megismerkednek az egész fejezet tartalmával, majd szakaszonként haladva, az olvasottak alapján indul meg a beszélgetés.

A tanulók először kérdéseket fogalmaznak meg és olvasnak fel a hallottak alapján, majd azokat felírjuk a táblára. A kérdések nyomán bontakozik ki a beszélgetés. Ennek során a tanárt befolyásolja az előre elképzelt, általa kialakítani szándékolt fogalmi háló. Ennek keretei között szeretne maradni, de nem biztos, hogy az általa választott alternatívák a legvonzóbbak a gyerekek számára. Ezt az óravezetés kritikus pontjának tartom, megoldására még nem kínálkozott alkalom – de nem biztos, hogy ezt meg is kell találni. A vázolt általános óramenetre álljon itt négy példa.

Mit hiszünk, és mit tudunk?

Első példaként a Pixie című olvasókönyv 5. fejezete első epizódjának a feldolgozását mutatom be (harmadik osztályban). A jelenet Pixie otthonában játszódik, amikor nővérével, Mirandával lefekvésre készülődnek.

„Miután ágyba bújtunk és leoltottuk a villanyt, azt kérdeztem: Miranda, hogy tűnik el a fény, ha kikapcsolnak valamit? Azt szoktuk mondani, hogy kialszik. De tényleg hova tűnik?

Miranda azt válaszolta: Kialszik, tehát aludni megy, és jobb lenne, ha te is ezt tennéd!

Miranda, de engem komolyan érdekel, hogy hová tűnik el?

Oda megy, ahonnan a sötétség jön – felelte Miranda –, és most kérlek, hogy hagyj békén!

Úgy érted, hogy a sötétség a világúrból jön, onnan, ahonnan a repülő csészealjok meg az efféle dolgok? Mirandától nem jött válasz, így még azt is hozzátettem, Te tudod, hogy én nem hiszek el minden badarságot. Miranda megfordult, és a sötétben rám nézett: – Először nem hiszed el a rokonsági viszonyok létezését. Most meg nem hiszel a világúrból. Van valami egyáltalán, amiben te hiszel?

Ez nem ér – mondtam neki –, csak mert én valamin csodálkozom, te nyomban azt mondod, hogy nem hiszek benne. Mindig, mindennek megpróbálok elvenni az érdekességét! Ezzel megfordultam, és el akartam aludni. De előbb még azt mondtam magamban: Úr! Ez csak egy szó! Az csak üresség! Úgy beszélnek róla az emberek, mintha valami lenne, de az valójában semmi! S utána még hozzáfűztem: Miranda megtarthatja magának a hülye viszonyait, a hülye világterét, és én is meg fogom tartani magamnak a titokzatos lényemet ... és minden titkomat.”

Tervem az volt, hogy ezen az órán a *tudásról és a hitről* beszéljünk, és a következő tanórákat előkészítendő – amikor új olvasatokban boncolgatjuk a fejezet első szakaszát –, mondjuk ki a „tér”, a „viszony” és a „szó” fogalmakat. A tanulóknak a részlethez kapcsolódó kérdései a következők voltak:

- Mit hisz el Pixie?
- Mi az, amit Pixie egyáltalán elhisz?
- Hová tűnik el a fény?
- A világúrból jön a sötétség?
- Van-e együtt sötétség és fény?
- Mi a tér?
- Mi a viszony?

A kérdések nyomán el lehetett indulni. A gyerekek a legtöbb kérdést – egymást ismételve – a sötétség és a fény kapcsolatára tették fel. Mindenekelőtt ez izgatta őket. A kérdések lehetőséget adtak a „mit hiszünk?” és a „mit tudunk?” problémájának megbeszélésére, a tér és az idő, valamint a viszony fogalmának tisztázására is. Így tanórai beszélgetésünk kiinduló kérdései a következők voltak:

- Összetartozik-e a sötétség és a fény?
- Léteznek-e egymástól függetlenül?
- Ellentétes-e egymással a sötétség és a fény?

Sok példát is felhozta ilyen ellentétekre: nappal és éjszaka, hideg és meleg, igen és nem, rossz és jó stb.

Többeknek a téves kérdésfeltevéséből indultam ki: Létezik-e fény és világosság sötétség nélkül? Kérdést kérdés követett. Sok példán keresztül vizsgáltuk meg a problémát, élénk vita volt. Amikor eljutottunk annak cáfolatáig, hogy létezhet világosság sötétség nélkül, zavar állt be az osztályban. A vita alapján újrafogalmaztam a kérdést a gyerekek hétköznapi tapasztalatainak oldaláról megközelítve. Így jutottunk el az *egymást feltételező ellentétpárok* megértéséhez: a tudásig. Sikerült tehát a beszélgetést a szókratészi dialógus módján felépíteni.

Az óra metodikai tanulságait elemezve (a konkrétéhoz való kötődés, a személyes élmény és a tapasztalatok fontossága) bizonyosnak látom, hogy eredeti tervemet – a hit és a tudás viszonyának megbeszélését – ezen a harmadik osztályos órán nem lehetett megvalósítani. Ezért helyes volt intuíción alapján a témaváltás. Az eredményes munka további metodikai tanulsága az volt, hogy helyesnek bizonyult türelmes, az eddigieknél elfogadóbb magatartásom: elősegítette az alkotó légkör kialakulását.

A szókratészi dialógus, a „bábáskodás” minden filozófiai beszélgetésnél alkalmazható. Jelentheti-e azonban a „gyermekfilozófia” tanításának egyedüli módszerét? Erre, második példában, egy másik harmadik osztályban tartott óram történetét írom le, melyeket közvetlenül a tanítás után jegyeztem fel naplómba (1993 októberében).

Pixie arra tesz megjegyzést, hogy milyen volt ő tavaly, és mostanra miben változott meg. Kérdéseim a külső (biológiai) és a belső (lelki, érzelmi) növekedés-változás közötti különbségek értelmezésére vonatkoztak. Arra, hogy a belső növekedés – érés, fejlődés – életünk végéig tart, s hogy e gazdagodás érdekében van-e tennivalónk. Megkérdeztem a gyerekeket, hogy mit tudnának ezzel kapcsolatosan kérdezni. Érdekes dialógus alakult ki. A tanulók többsége elmondta, hogy ha felnőttek lesznek, nem növekednek tovább. Egy fiú vitába szállt velük: ha sokat olvas, meg barátai lesznek, akkor ő belülről tovább fog növekedni. A beszélgetés, érvelés egymást győzködve alakult. Néhány perc után megkérdeztem:

Tanár: Miben látjátok a problémát?

Gyerekek: Abban, hogy először együtt nővünk (külsőleg és belsőleg), azután már csak belülről.

– Abban, hogy külön van-e a belső és a külső növekedés.

Két fiú – mint akik megunták a sok vitát – egymás szavába vágva mondta:

– Mi szükség van a két növekedés megkülönböztetésére, hiszen ÉN növekszem kívül és belül.

Ezután következett az óra ezen szakaszát egyúttal záró dialógus:

Tanár: Mi a véleményetek, én növekszem, gazdagodom-e ilyen idősen is?

Gyerekek: Egyöntetű igen a válasz.

Tanár: Van-e szerepe az én gazdagodásomban a filozófiaórának?

Gyerekek: Egy-két bizonytalan igen.

Tanár: Igen, gazdagodom ezzel, és ezt nektek is köszönhetem.

Többen rám csodálkoztak és örültek.

Tanár: A ti belső gazdagodástokban van-e szerepe azoknak a beszélgetéseknek, amelyeket a filozófiaórákon folytattunk (1993 októberében)? Ne válaszoljatok azonnal, gondolkozzatok!

A tanulók nagyobb része rábólintott, és igent mondott.

Majd meditáció következett. Miután filozófiára terelődött a szó, az óra befejezéseként megkérdeztem, hogy melyek azok a szavak, amelyeket az év kezdete óta a „filozofálás” során fontosnak tartunk. Felelték azonnal: gondolkodni és kérdezni. Szerettem volna erről beszélgetni, de az egyik kislány közbeszólt: *Mi az ábrándozás?*

Beszélgetésünk tehát elágazott új gondolatok felé.

Tanár: Ki az, aki nem szokott ábrándozni?

Gyerekek: Olyan nincs senki.

Tanár: Most mindenki gondoljon csendben arra, hogy miről szokott ábrándozni, és próbáljon arra válaszolni, hogy szebb lesz-e tőle az élete.

Néhány gyermek példát mond.

Végül kértem a tanulókat, hogy akinek kedve van, az a következő órára írja le, hogy miről szokott ábrándozni. Utolsó kérdésem ez volt: Segíti-e az ábrándozás a gondolkodást?

Ezúttal az óra tartalmi felépítésének alakításában a tanulók aktívan részt vettek, s a tanár követte őket. Úgy alakult ki az óra menete, mint *egy terebélyesedő, lombosodó fa*, amelyben megvoltak ugyan a szókratészi beszélgetés egyes elemei, de azok mégis a „filozofálás” önmagában is megálló, sajátos módjaiként jelentkeztek.

Befolyásolhatja-e gondolkodás az ember boldogságát?

A tanórai filozófiai beszélgetések sikere, hatékonysága nagymértékben függött az alkalmazott metodikától. Ezért szüntelenül figyeltem fordítottam arra, hogy minél adekvátabb, változatosabb módszereket keressek, találjak. Sikeresen bővíthetem felhasználható módszereimet a tatai Talentum Alapítványi Gimnázium már érettebb tanulóinak az óráin szerzett tapasztalatokkal. Harmadik példammal ezt szeretném illusztrálni.

A tanulókkal a Harry Stottelmeier fölfedezési című könyv harmadik fejezetének első részét olvastuk. Rövid tartalma a következő:

Liza és Juli beszélgetnek, s a szó gondolataikra terelődik. Befolyásolhatják-e a gondolatok az ember boldogságát, vagy akár okozhatnak-e betegséget is? Emőke is bekapcsolódik a vitába, s az eszmecserét a konkrét példától az általános felé viszi: „Mikor azt mondtad, hogy gondolkodás, úgy értetted, hogy gondolatok vannak az eszünkben – tudod, eszmék, emlékek, vágyak és álmok meg efféle dolgok –, vagy azt a módot érted-e, ahogy gondolkodunk?”

Az osztályban a tanulókból 4-5 fős *csoporthok* alakultak, és azon kezdtek töprengeni, hogy az elolvasott szakaszban milyen fontos gondolatok vannak, miként próbálják azokat kérdés vagy állítás formájában megfogalmazni, hogy majd azok alapján folytassuk beszélgetésünket. Sok kérdés és megállapítás hangzott el. Példákat hoztak, hogy felmerült gondolataik mennyire befolyásolják hangulatukat. Ha rosszkedvűek nem jut más az eszükbe, amitől jobban éreznék magukat. Ilyenkor még a tanulás is sokkal nehezebb számukra. Vannak emberek, akikre szívesen gondolnak, és akkor jó érzés tölti el őket. (Többen az olvasókönyvben lévő kérdéseket ismételték.)

Tanár: Sok kérdés és vélemény hangzott el beszélgetésünk során, amire gondoltok és amit megéltetek. Most azt kérdezem, hogy tulajdonképpen miről beszélgettünk az eddigi húsz percben.

Feszült csend támadt. A gyerekek egy része értetlenül nézett, majd az egyik fiú megszólalt: Tényleg, tanár úr! *Mi a gondolat és a gondolkodás?* – kérdezte. – Van-e kedvetek erről beszélgetni? – kérdeztem én.

Az óra hátralevő része ennek a kérdésnek a jegyzébe telt, illetőleg kapcsolódott a tankönyv harmadik fejezetéhez. Két hétig ezzel a problémával foglalkoztunk. A következő találkozásunkra azt a feladatot kapták a tanulók, hogy szabadon kérdezzenek az elhangzottakkal kapcsolatosan bármit, s én arra válaszolok.

Beszélgetés közben nem gondoltam rá, hogy miként alakul majd ez az óra. Tulajdonképpen *kommentáltuk* a „Harry Stottelmeier fölfedezése” harmadik fejezetének egy részét, és ennek alapján kérdéseket, valamint problémákat fogalmaztunk meg. Ezt követően a vita során kifejtett problémát – *Mi a gondolkodás?* –, vagyis a kérdésekből következő általános kérdést leválasztottuk az olvasott szövegről, s magát a problémát vizsgáltuk önállóan. Majd a következő órán a tanárt kérdezték a gyerekek, s ez egy újabb beszélgetésnek lett a kiindulópontja.

Mivel a „filozofálás” is skolasztikus kérdések sora és disputa, az óra menete részben analóg volt a XIII. században kialakult egyetemi oktatási módszerrel.¹²

¹² „Végül létezett a kommentár műfaján belül egy harmadik típus (s ez átvezet bennünket egy másik műfajhoz, a questiohoz), amikor a szöveg értelmezése kérdések fómájában történt. A fölolvásokon, a szöveg értelmezése közben gyakran fölvetődtek bizonyos problémák, amelyekkel a magiszternek meg kellett birkóznia. Az efféle problémákból születhettek meg a XIII. századra a questio, a kérdés, amelynek megválaszolásakor már nem egyszerűen a szöveget értelmezik, hanem – miután a szöveg által fölvetett problémát leválasztották a szövegről – magát a problémát veszik önállóan szemügyre. A questio teljesen eredeti középkori műfaj: meghatározott felépítése van... Az egyes szövegek által fölvetett, valamint az önállóan megfogalmazott problémákat ... rendszeres összejöveteleiken is (tisztazták). Ezek a nyilvános viták ... a disputák voltak.” (Aguinói Szent Tamás: Az értelem egysége. 1270. IKON. Matura bölcelet. In: *Borbély Gábor: Önéletrajzi vázlat* 7. o.)

Mindezzel nem azt szeretném mondani, hogy a gyermek fejlettségi, érettségi fokától függetlenül bármilyen módszert lehetne alkalmazni a P4C program során. Ellenkezőleg! A módszerek a beszélgetések közben jelennek meg és bontakoznak ki, s addig is oly módon tudtam őket használni, amennyire csak a gyerekek körében és az anyagból következően jelentkeztek és beváltak. De az is nyilvánvaló, hogy nem lehet egyetlen módszer mellett mindenáron kitartani – például a szókratészi dialógus –, ha beszélgetésünk tárgya vagy a tanulók kívánsága mást igényelne. Különben elválik a folyó a medrétől. Úgy látom tehát, hogy a *metodikában* és a metodológiában a C4P szemszögéből nézve is *sokfajta lehetőség* van. De az, hogy a nemzetközi program hazánkban hogyan jelenik meg, milyen sajátos színekkel vezet célra, az saját viszonyainkból, oktatási rendszerünkben, gondolkodásunkból következik, azt a hazai elméleti kutatásokból és tanítási tapasztalatokból tudhatjuk meg.

Említettem a kicsoportok működését. Létrehozásukra a tanév második-harmadik hónapjában kerülhetett sor. Az itt folyó munka minőségileg más eredményt hozott, mint az, mint amikor az egész osztállyal dolgoztunk. A tanterem szegletében összeülő gyermekcsoportok élénksége, felcsapó vitája izgalmas hangulatot teremt. A csoportmunka és az egész osztály közös beszélgetése kiegészíti és erősíti egymást. Célravezető azért is, mert megtaníthatja arra a gyerekeket, hogy egy-egy kérdést 4-5-en beszéljenek meg, majd egy tanuló képviselje a többiek közös véleményét. Segíti ez a vitakultúrát, mert az osztály előtt a közös képviselők egymással vitázva fejtik ki csoportjuk álláspontját. A fentieknek megfelelő csoportmunka persze még alakulóban van, de ez irányba tartunk. A tanulók nagyon szívesen vesznek részt ebben a szervezeti formában. A gimnáziumban azt javasolták, hogy a tanár is legyen „egy csoport”, és mondja el a véleményét, „ne mindig csak kérdezzen”.

Ugyancsak kedvelt része a tanulók életének *mesék, történetek írása*. Ha a diáknak témát vagy kiinduló gondolatot adtam vagy rábízam a választást, kevés kivétellel rövid időn belül megírta a maga történetét.

A töprengés része életüknek

Milyen vagyok én? – kérdezi Pixie. „Olyan vagyok, mint ti vagytok, annyi idő vagyok, mint te, aki olvasod a történetemet.” Pixie szövegeit a gyerekek értik. Vitatkoznak ugyan véleményével, viselkedésével. Elítélik vagy egyetértenek vele. Naszályon a második félév elején megkérdeztem, hogy amikor Pixieről mondtak véleményt, kiről alkottak tulajdonképpen véleményt. – Rólunk, magamról – vallották egyöntetűen. – Hiszen Pixie én vagyok – mondta az egyik fiú. Ezért is vagyok néha dühös rá, mert nem úgy viselkedik, mint szeretném. – Én a testvéremmel nem szoktam annyit veszekedni, mint ő – mondta egy kislány.

Létezik hát Pixie? – kérdeztem. – Létezik gondolatainkban és bennünk – válaszolták kérdésemre. Két gyermek megkérdezte: – Ha Pixie létezik, akkor van-e születésnapja? – Természetesen van – válaszoltam. – De, ha mi vagyunk Pixie, akkor nekünk mindig máskor van a születésnapunk – mondták. – Mit csináljunk? – kérdeztem. – Ünnepeljük meg Pixie születésnapját! – mondták többen. Így lett március 16-a Pixie születésnapja. Ünnepelesen és vidáman telt el ez az óra, amely a negyedik konkrét példáim sorában. Diák és tanár süteményt, tortát, csokoládét hozott. Gyertyák égtek, s mi körülültük az asztalt. A gyerekek felolvasták ajándékukat, a „Mi a véleményem Pixie-ről” című írásukat. Íme 1-2 részlet mutatóban:

Dóra: „Pixie március 16-án ünnepli kilencedik születésnapját. Több barátját meghívta. Amikor már mindenki megérkezett, uzsonnázni kezdtek. Uzsonna után behozták a könyv alakú tortát. Mindenki egy szeletet evett, s elkezdtek játszani. Estefelé mindenki hazaindult. Másnap Pixie-t a szülei és Miranda is megajándékozta. Mirandától egy filozófiakönyvet kapott.”

Judit: „Pixie különös lány. Nem tudni igazán, hogy kívülről milyen, de azt el tudjuk mondani, hogy mik a belső tulajdonságai. Különös gondolatai és mondatai vannak. Van egy testvére, Miranda, meg osztálytársai, barátja. Pixie ügyes lány. Becsülöm Pixie-t, mert olyan kérdéseket tesz fel, amelyeket nehezen lehet megválaszolni. Szeretnék rá hasonlítani. És hasonlítok is, mert Pixie ugyanannyi éves, és ugyanolyan, mint én.”

A történetekből kirajzolódik könyvünk kicsit titokzatos hősének az arcképe. Az állandóan töprengő, filozofálni szerető gyermeké, akinek gondolkodásával a tanulók azonosulni szeretnének, s hozzá hasonlóan az ő életüknek is részévé vált a *gondolkodás*.

GYEREKEK, PEDAGÓGUSOK, SZÜLŐK

Az első hónapok után a *gyermek*ek 60-70%-a várja a filozófiaórát, s az otthoni gondolkodási feladatokat örömmel végzi, vagy mondja, hogy nem tudta megoldani. Bár a tanulók jelentős részét sikerül bevonni a munkába, csak 4-6 gyermek igyekszik problémát is megfogalmazni. Ez természetesen nem egyenes vonalú, felfelé ívelő tendencia. Több megtartott órát, beszélgetést igen sikeresnek érzek, de egyes találkozásaink szünetnek. (Később kiderült, hogy sokszor csak én tartottam szünetnek a munkát.) Az igazi kudarcot az jelentette, ha türelmetlenségéből magyarázni kezdtem, és csak későn vettem észre, hogy az *gyerekek* kedvüket lelik-e a beszélgetésekben. A pedagógus számára másodpernyi pihenés sincs. Görcsös igyekezet nélkül, oldottan lehet csak az órát vezetni. Az egyetlen „fegyver” az, hogy a *gyerekek* elfogadják a tanárt partnernek. Hosszú ideig tartott, amíg a diákok kipróbálták engem, hogy meddig mehetnek el órámra a lazításban. Így nagy volt számomra a kísértés, hogy egyszer-mászor rákényszerüljek a „hagyományos” tanári magatartásra.

Olyan irányban igyekeztem lépni, amely elkerüli a tradicionális szerepek kialakulását, miszerint a pedagógusé a hang és a *gyermek*é a visszhang. Két vagy több különböző hang ez, amelyek gyakran nincsenek összhangban, és mindegyik azt akarja, hogy hallják. A *harmónia* elérése – tapasztaltam – hosszú ideig tartó közös erőfeszítést igényel. „De ha ez az erőfeszítés túl elszánt és tudatos, a törekvés nyilvánvalóbb, mint az eredmény” – állítja C. R. Rogers. A légkör tőlem, a pedagógustól függ, s nekem kell kezdeményeznem. Az óra külső jeleiből nem lehet véleményt formálni. A *gyerekek* órámra átülhetnek, rajzolhatnak – ha látszik, hogy közben gondolkodnak és részt vesznek a munkában. Ha nem vesznek részt, és nem sikerül bevonni többségüket, akkor hangsúlyosan fogalmazom meg az én kívánságaimat. Ez néhány alkalommal nem járt eredménnyel, amit kudarcként éltem meg. Ennek kifejezést is adtam, majd a hátralévő 10-15 percben nem foglalkoztunk filozófiával (néhány tanuló bosszúságára).

Egyik negyedik osztályos, 1993. október közepén tartott órámra megrekedtünk a tankönyv egyik szakaszánál, és görcsösen próbáltam magyarázni saját elképzelésemet. Visszagondolva, szörnyű és unalmas volt. A következő órán több padon cédulát helyeztek el a *gyerekek*: – Nem akarok filozófiát tanulni – írták rá. Rossz érzés volt, úgy éreztem, alkalmatlan vagyok ilyen életkorú *gyerekek* tanítására.

Érzéseimet elmondtam a *gyerekek*nek, és azt is, hogy az előző óra miért volt számukra unalmas. Azoknak, akik elutasító céduláikat kivetették, megköszöntem az őszinteségét, mert megértették, hogy a filozófiaórán bármit ki lehet mondani. Végül a fenti epizód erősítette kapcsolatunkat, és hozzájárult a jó klíma kialakulásához. Az a néhány lány, aki az írásbeli üzenetet küldte, aktív résztvevőjévé vált beszélgetéseinknek.

Tapasztaltam, hogy tanulók, akik hónapokig nem szólaltak meg, egyszer csak egy okos gondolattal, kérdéssel megváltoztatják a beszélgetés menetét. Ez is meggyőzött arról, hogy a filozófiaóra ún. eredményességét illetően még a belülről való értékelésről is le kell szoknom. Eredményre mutat, hogy a gyerekek tárgyhoz való kötődése pozitív, de 6-7 hónap alapján nem lehet lemérni, mennyire épült be a „filozofálás” gondolkodásmódjukba. Egy tanév ehhez kevés. A tanítás valós eredménye még egyáltalában nem mérhető.

A pedagógusok Naszályon jóindulatú érdeklődést mutatnak a próbálkozás iránt. Óráimon több kolléga rendszeresen részt vesz, időnként bekapcsolódik a munkába. Amikor kisebb csoportokban dolgoznak a diákok, famulusi szerepet is vállalnak. Tatán a pedagógusok még óraadók, de az intézmény vezetője és más iskolákból az érdeklődő kollégák szintén látogatják a filozófiaórákat. Pedagógiai feszültséget tehát eddig nem okozott a tanításom. Az én gondom inkább az, hogy a más irányú nevelési metodikus közepette hogyan tudom kifejleszteni és megőrizni a filozófiaórák módszertani specifikumát. Ezt a gondot Tatán megbeszéltem a tanulókkal. Elhatároztuk, hogy szerződést kötünk, amely rögzíti a tanulók és a tanár vállalásait annak érdekében, hogy jól érezzük magunkat és hasznos is legyen számunkra az az idő, amelyet együtt töltünk. Közösen írjuk meg a vállalások listáját: minden gyermek véleménye és a tanáré is benne van. A szerződésben keverednek az utilitarizmus és a köteleltség elemei. De most már ez az eligazodási pont, amelyhez képest további elvárásainkat megfogalmazzuk.

A szerződés tisztázza a tárgy tanításának az iskolán belüli helyzetét, és közvetett módon ad választ az intézmény rendtartásával, illetőleg a tantestület tagjainak tanítási módszereivel kapcsolatos kérdésekre. Tehát nem azt fejezi ki, hogy „mi” miben különbözünk hanem, hogy milyenek vagyunk.

Óráim a szülők számára mindig nyitottak. Levélben is meghívtam őket óralátogatásra. Néhányan részt is vettek egy-egy órán, de furcsaságnak és nem komoly dolognak tartják. Egy-két szülő nem helyesli, hogy filozófiai beszélgetések vannak. A városi gimnáziumban kedvezőbb a légkör, kisebb a véleménykülönbség.

Ha összegezni kívánom a P4C program szerinti tanítás lehetőségét a *„Működő iskolákban, meg kell állapítanom, hogy erre kevésnek tartom az eltelt időt. De tapasztalatom szerint a „gyermekfilozófiának” bizonyos feltételek megléte esetén van helye és tanítható.* Közülük fontosnak a következő két feltételt tartom:

- a filozófiaoktatást legalább eltűró iskolai környezetet;
- olyan pedagógusokat, akik személyiségükben képesek a hagyományos (különösen a helyenként még nyomokban élő porosz) pedagógiától gyökeresen eltérő módon tanítani. Olyanokat, akik tanítás közben képesek saját személyiségüket és a gyermek személyiségét egyenlőképpen a középpontba állítani. Akik egyértelműen hitelesek, elfogadóak, s nemcsak hiszik magukról, hogy empatikusak, hanem valóban azok. Sok kollégámmal együtt lassan, fokozatosan törekszünk arra, hogy közelítsünk ehhez az elváráshoz.

Azt hiszem, hogy a filozófiai beszélgetések vezetéséhez a megfelelő tanári „személyiségfejlesztés” nem külső feltételektől függ, hanem valójában *személyes tennivaló.* A pedagógusoknak nem csupán az iskolában kell megküzdeniük munkájuk autonómiájáért, hanem szükséges, hogy ehhez a felsőfokú képzésen belül is elegendő élményanyagot és segítséget kapjanak. Ami pedig a „filozófiai beszélgetések” szakmai oldalára vonatkozik: a filozofálás lényegét a filozofálás gyakorlása közben tanulhatjuk meg.