

Gyermekfilozófia – mi végre?¹

Mottó: A „gyermek [...] egy őszinteség-Etna”
(Ady Endre)

Matthew Lipman, a gyermekfilozófia alapítójának, napjainkra már klasszikussá váló gondolkodójának 2010. december 26-i elhunytá után Douglas Martin ír nekrológot a New York Times-ban. Ez a szomorú tény újfent ráirányítja a szakmai figyelmet a gyermekfilozófia mibenlétének és állapotának kérdéseire. Nem sokkal később a talán legrangosabb nemzetközi neveléstudományi folyóirat, a Journal of Philosophy of Education (2011. május) különszámot szentel – Lipman halála apropójából – a gyermekfilozófia mai-holnapi problémáinak vizsgálatára. Paul Standish főszerkesztő a szám Bevezetőjében kiemeli, hogy Lipman „úgy vélte, [...] ha a kritikus gondolkodás képességét nem alapozzák meg gyermekkorban, akkor valószínűtlen, hogy kivirágozzon az a későbbiekben. Ezért támadt az az ötlete, hogy tanítsanak filozófiát a gyermekeknek, és [ma már – K. S.] több mint 4000 amerikai iskolában, több mint 60 külföldi országban terjedt el, az anyagot pedig 40 nyelvre lefordították.” (Standish, 2011, 1. o.)² A nemzetközi tanulmánygyűjteményt tartalmazó különszám (amelynek szerkesztését két különböző ország egyetemének kutatója végzi) célja annak a kérdésnek a megfontolása, hogy tudniillik „mi az ésszerű és elérhető [hasznosítható – K. S.] a gyermekfilozófiában” (Standish, 2011, 2. o.). Már első áttekintésében is gondolatébresztőnek tarthatjuk a különszámot, és joggal feltételezhetjük, hogy a válogatás „új szintre emeli ezt a tudományt [‘scholarship’]” (Standish, 2011, 2. o.).

Azt gondolom, könnyű belátnunk, hogy nagyon is imponálónak tűnnek a Standish által jelzett számok a gyermekfilozófia térhódítására. A gyermekfilozófia oktatása és kutatása egyre népszerűbb, Amerikán kívül különösen Nagy-Britanniában, Svédországban, Belgiumban, Olaszországban vagy éppen Romániában és Bulgáriában. Magyarországon az ezredforduló táján volt tapasztalható élénk érdeklődés: néhány éven belül több tanulmány, szöveggyűjtemény jelent meg, a felsőoktatás is „rámozdult” az ügyre. A látványos hazai nekibuzdulást érzékelve írhatja Demeter Katalin (2001): „általánosságban a gyermekfilozófia korszakát éljük”.

Azonban a kedvező fejlemények ellenére is úgy gondolom, a helyzet egyáltalán nem meggyőző. A nagyobb térnyerés sem homályosíthatja el azt a józan és önkritikus megfigyelést, beismerést, hogy számos szakmai kérdés mindmáig nem tisztázódott, legalábbis megnyugtató módon nem, továbbá a gyermekfilozófia megítélésében sok még a bizony-

talanság, olykor találkozhatunk felületes, nem kellően megalapozott megközelítéssel, netán előítélettel. Nincs például egységes és egyértelmű állásfoglalás abban az alapkérdésben, hogy a gyermekfilozófia hol helyezkedik el a filozófián belül. Egyáltalában mitől filozófiai jellegű a gyermekfilozófia, és hogyan kapcsolódik ez a filozófiai megközelítés a gyermekléttel? Továbbá nem szabad megfeledkeznünk arról a problémáról, hogy a múlt század utolsó évtizedeiben volt olyan ország (a Szovjetunió, később Oroszország), amelyik gyanúsán, legalábbis fagyosan fogadott minden gyermekfilozófia-művelést, azon a – ma már megmosolyogtató – ideológiai alapon, miszerint a gyermekfilozófia mint nyugati termék (*Julina*, 1998, 109. o.) nem hasznosítható az úgynevezett államszocializmusban. Legföljebb annyiban érdemes vele foglalkozni, amennyiben megadjuk a kritikáját.

Magyarországon – nem nehéz felismernünk – alábbhagyott a kezdeti fellángolás, bár más okból, mint az orosz reagálás. Úgy tűnik, a filozófiai szakmán belül a gyermekfilozófia még nem foglalta el valódi helyét és értékét. Azt gondolom, ebben egyaránt ludas az úgynevezett akadémikus filozófia és a gyermekfilozófiát oktatók-kutatók szűk csoportja. Az előbbi azért, mert érzékelhető egyfajta arisztokratikus szemlélet, a megújítási kísérletekkel szembeni idegenkedés. Az utóbbival kapcsolatban arra hívnám fel a figyelmet, hogy maguk a gyermekfilozófusok is többet nyújthatnának, mint amennyit eddig felmutattak. Tisztelet a kivételnek, de a hazai gyermekfilozófiát művelők tudományos kutatómunkáját célszerű lenne elméletileg elmélyíteni és szisztematikussá tenni, az oktatói tevékenységet pedig meggyőzőbbé és hatásosabbá fejleszteni.

A nemzetközi és a hazai gyermekfilozófiai problémákat látva (amelyekből fentebb csak utaltam néhányra), azt hiszem, pontosabb és realisabb úgy fogalmaznunk, hogy a gyermekfilozófia ma még csupán a gyermekeveit járja. Az igazi kihívások még előttünk tornyosulnak. Amit az alábbiakban vizsgálni kívánok, az éppen az elméleti alapozás előmozdítása. Valójában két kérdést járnék körbe, amelyek – mint majd látni fogjuk – nagyon is összefüggnek egymással: (1) Szükség van-e gyermekfilozófia oktatására a kisiskolás korban, az általános iskolákban? Jogos-e az a törekvés, hogy ilyen jellegű és célú egyetemi-főiskolai kurzusokat is hirdessünk és vezessünk be? (2) Mi a gyermekfilozófia valóságos helye, értéke, rendeltetése – a filozófián belül? Mi a gyermekfilozófia differencia specificája? Konkrétan fogalmazva, a gyermekfilozófia mitől válik (válhat) filozófiává, és a filozófia mitől alakul (alakulhat) gyermeknézőponttá?

Induljunk ki Nancy Vansieleghem és David Kennedy (é. n., 172–173. o.) gyermekfilozófusok közös tanulmányából. Szerintük a gyermekfilozófia művelőit valójában kettős cél mozgatja: „az egyik, hogy ismertté tegyen egy aktuális pedagógiai gyakorlatot, amely az akadémiai filozófia területén nem annyira ismert [hadd tegyen hozzá: és nem annyira elismert – K. S.], a másik, hogy ösztökéljen a filozófia és a gyermeklét közötti kapcsolat átgondolására, Lipman után.” Mindkét célkitűzést megfontolandónak, a magam részéről irányadónak tartom. Egyúttal mindkettőt kihívásnak is tekintem napjaink gyermekfilozófiája számára. Kívánatos lenne közösen gondolkodnunk e két feladat kijelölésről, illetőleg az azokból levonható kutatási és oktatási tanulságokról.

Hadd reagáljak először a „pedagógiai gyakorlat” kifejezésre. Könnyű felismernünk, a szerzők itt a gyermekfilozófia oktatására, még pontosabban a tananyagára gondolnak. A kérdés önként adódik: mit takar ez a tananyag? Számomra sokat mondó az a tény, hogy erre a kérdésre a precíz választ nem is a fenti szerzőpáros adja meg, hanem – tőlük abszolút függetlenül – egy olasz kutató. Susanna Massa, a 2012-es, nagyszabású ICE (Nemzetközi Neveléstudomány) konferencián (Samos, Görögország) a gyermekfilozófiáról ad elő, pontosabban az olasz kisiskolások körében végzett empirikus vizsgálatáról számol be. Massa (2012, 765. o.) határozottan állítja: „Amikor gyermekfilozófiáról beszélünk, akkor olyan tananyagra gondolunk, amely [...] a gyermekek kritikus, kreatív és hajthatatlan gondolkodásának fejlesztésére törekszik, [...] segíti a mélyebb gondolkodási

készség kialakítását, fejleszti a kommunikációs készségeket, és előmozdítja a másokkal történő együttműködés megtanulását.”

Massa értelmezése (is) alapjában véve Lipman klasszikus álláspontjához kapcsolódik. Lipman felfogása – szakmai körökben nyilvánvaló – az analitikus filozófiai hagyományra támaszkodik. Lipman szerint a gyermekfilozófia éppen abban segít, hogy „gondolkodóbb, reflektívabb, figyelmesebb és értelmesebb egyénekké” (White, 2012, 450. o.) váljanak a gyermekek.³ Ugy vélem, általánosságban igaz a fenti megállapítás, éppenséggel a Massa-kutatás is azt bizonyítja, hogy a Lipman-módszer alkalmazásával a gyermekek valóban jobb eredményt érnek el a kritikus és eltérő gondolkodási készségek felmutatásában (Massa, 2012, 771. o.). A kérdés ezután „csupán” az, hogy a kritikus és kreatív gondolkodásmód kialakítására tényleg a gyermekfilozófia a legalkalmasabb tudomány, illetőleg tantárgy? Ha igen, akkor milyen értelemben értsük, használjuk és műveljük a gyermekfilozófiát?

A kutatók számára közzismert, hogy gyermekfilozófiai kurzusokat az Amerikai Egyesült Államokban az 1970-es évtized közepétől, Nagy Britanniában az 1990-es évek elejétől tartanak. Ezután más térségek, országok is bekapcsolódnak a tanításba (Magyarországon is indítanak ilyen programokat). A gyermekfilozófia sok helyütt – örömmel nyugtázhatjuk – az egyetemi oktatás kínálatát bővíti, és ott, ahol bevezetésre kerül, általában népszerűvé is válik. És ismerünk olyan kezdeményeket, amelyek az elemi, általános iskolai tananyagba is beviszik (ilyen-olyan formában) a tárgyat. Annyit mindenesetre állíthatunk, hogy a gyermekfilozófia mindinkább teret nyer.

Ugyanakkor szükséges, legalábbis érdemes szembesülnünk bizonyos, az oktatással kapcsolatos problémákkal. Itt csak arra utalok – ám ez éppen elég! –, hogy születik olyan vélemény, amely megkérdőjelezi a gyermekfilozófia tanítását az általános iskolákban. „Én szkeptikus vagyok a tekintetben – véli például John White (2012, 454. o.) –, hogy előnyös lenne tanítani a gyermekfilozófiát az elemi iskolákban, [...míg] mások úgy gondolják, jó dolog az.” Azután szokás Platónra és Arisztotelészre hivatkozni, akik szerint a filozófia nem az ifjúnak való (az ifjúság még „zöld a filozófiára”), kiváltképpen alkalmatlan az a gyermekek számára. Továbbá egy pillanatra sem feledhetjük, a gyermekek gyér és hiányos ismeretanyaggal, kevés tapasztalattal, szűk látásmóddal rendelkeznek, ezért „nem képesek az absztrakt világ [...] reflektálására, [...] a filozofálás nem azt jelenti, hogy valamit logikus érvek alapján vizsgálunk, [...] a cél nem a gyermekek bevezetése az akadémikus filozófiába, [...] eddig senki nem készített olyan kimutatást, amely elvezet az elsőéves gyermekfilozófiai kurzus kezdetleges beszélgetéseitől, mondjuk a tudat természetről, a test és az elme kapcsolatáról vagy az erkölcs igazolásáról szóló dologozatig.” (White, 2012, 455., 457. o.)

Figyelembe véve a fenti gondolatokat, ám John White végkövetkeztetését (amely tehát számúzné a gyermekfilozófia bármilyen szintű bevezetését az általános iskolákba) nem elfogadva, azt gondolom, a gyermek csak olyan fogalmat ért meg, és lehet neki megtanítani, amely konkrét élményéből táplálkozik, illetőleg közvetlen tapasztalására támaszkodik. Vagyis az egyetemen tanult általános és szakszerű filozófia itt, a kisgyermekkor korszakban felmondja a szolgálatot, a filozófia túlságosan elvont világa, száraz és csaknem követhetetlen nyelvezete nem működik az általános iskolában. Számomra nyilvánvaló, a gyermekfilozófia oktatásában, tananyagában mindenképpen el kell szakadnunk az analitikus érvelés tanításának paradigmájától. S fordítva: a konkrét és élményszerű megnyilvánulások, – legtöbbször – a mesék történései és érzelmi hatásai együttes és játékos formában történő feldolgozására célszerű leginkább koncentrálni. Úgy, hogy a közös beszélgetésből, a szüntelen kérdezés technikájával, a végén jussunk el a leszűrhető általános tanulságok tudatosításához. Éppen ez utóbbi művelet nevezhető, meglátásom szerint, filozófiainak – a gyermekfilozófiában!

Ideje újlag feltennünk a kérdést: végül is mi a gyermekfilozófia? Egy speciális tananyag (Susanna Massa)? Egyfajta tevékenység (*Tamássy*, 2010, 94. o.)? Oktatási programon is túlmenő nevelési módszer (*Kerekes*, 2010, 130. o.)? Viszonylag új és látványosan terjedő tudomány ('scholarship'), ahogyan Paul Standish véli?

Azt hiszem, a gyermekfilozófia mibenlétének megnyugtató tisztázása érdekében nélkülözhetetlen az elméleti alapok megragadása és – újfent hangsúlyozva – az eddigiekhez képest mélyebb (és sokkal mélyebb) kidolgozása. Sajnálatos fejlemény, hogy ezen a téren nagyfokú lemaradás tapasztalható. Egyetértek Békés Vera (2010, 7. o.) meglátásával: „Az elmélet oldalán a kezdeti viták elcsitulak, és azóta aránylag kevés haladás történt, [...] számos szaktudományban folynak kutatások gyermek témában, ezek többsége módszertani természetű.”⁴ S talán tovább is léphetnénk az önkritikában: nem annyira az elméleti viták elcsitulása a gond, hanem az, hogy mindmáig a gyermekfilozófia nem tud előállni meggyőző elméleti válaszokkal jó néhány alapkérdésben.

Itt áll előtűnik az alapfogalom (tehát a gyermekfilozófia mint tudomány és oktatási tananyag) elnevezésének kérdése. Például Lesku Katalin (2010, 81. o.) négy formulát is említ a magyar szóhasználatban: „gyermekfilozófia”, „filozófia gyermekeknek”, „filozofálás gyermekekkel”, „filozófia a gyermekekért”. A szerző az utóbbit ajánlja, miközben végig az elsőként jelzett fogalmat használja.⁵ Úgy tűnik, végül is a „gyermekfilozófia” kifejezés használata nyert polgárjogot a vonatkozó magyar nyelvű szakirodalomban. Az angol nyelvben a „filozófia a gyermekekért” formula terjedt el.

Azonban számomra a legsúlyosabb feladat a gyermekfilozófia tartalmi jelentésének a tisztázása. Ebből a szempontból hadd utaljak Kiss Endre (é. n.) egyik éles, ám eddig visszhangtalan felismerésére. Azt írja: „A gyermekfilozófia FILOZÓFIA, azaz a [...] valóság reflexiója. A gyermekfilozófia azonban GYERMEKfilozófia is, azaz [...] nem lehet szó arról, hogy [...] a 'felnőtt' filozófia reflexiójának módját, fogalmiságát, kategóriáit vigyük le, kicsinyítsük vagy éppen zsugorítsuk össze a gyermekek számára.” A fenti gondolat, azt hiszem, megadja a gyermekfilozófia meghatározásának elvi alapját, vagy legalábbis kijelöli az értelmezés helyes útirányát. Kiss Endre javaslata egyszerűnek, magától értetődőnek tűnik, való igaz, ezt a két kategóriát, tehát a 'filozófiát' és a 'gyermek' fogalmait kellene „összehozni”, azaz egymásra reflektálva, különálló egésszé, entitássá alkotni. A kérdés, amit mindenekelőtt fel kell tennünk, nem más, mint hogy –továbbgondolva a fenti értelmezést – a filozófiát miképpen tudjuk a gyermekvilágra vonatkoztatni, és fordítva: a gyermeklét szolgál-e valamilyen filozófiai mondanivalóval, filozofikus tanulással. Azt állítom: ez a kérdés és a rá adandó válasz közös kidolgozása a gyermekfilozófia legnagyobb kihívása. Sajnálatosnak tartom, hogy Kiss Endre józan felvetésére nem történik különösebb szakmai reagálás. S üdvös lenne, ha mindazok, akik gyermekfilozófiával foglalkoznak (kutatók, egyetemi és főiskolai oktatók, gyakorló pedagógusok, gyermekkiadók, szerkesztők), a fenti kiindulópont továbbgondolásán munkálkodnának.

Talán nem szükséges külön bizonygatnom, hogy mind a 'filozófia', mind a 'gyermekvilág' értelmezése éles vitákat vált ki, melyek között kiigazodni nem egyszerű dolog. S könnyen előfordulhat, hogy a két alapfogalom egymásra hatásának problémája csak növelné a bonyodalmakat. Valószínű, hogy egy megalapozott, koherens és egyöntetű gyermekfilozófia kidolgozása még hosszú időszakot vesz igénybe, és elkerülhetetlen a kutatók hatékonyabb együttműködése. Magam egyáltalán nem tudok és nem akarok föllépní abban a szerepben, mintha megtalálnám a fenti dilemmára az egyedüli és végleges választ, csupán néhány szempontot szeretnék kiemelni, illetőleg megfontolásra javasolni.

Hadd kanyarodjak vissza John White (2012, 454. o.) egyik állítására, amely – ismeretem szerint – ugyancsak elsikkad a nemzetközi gyermekfilozófia szakirodalmában. A gyermekfilozófia mint tudomány (?) besorolásáról vizsgálódva írja, hogy lényegében a filozófiai gondolkodás speciális esetéről van szó, amennyiben „az alkalmazott filozófia

egyik elágazása az”. A kulcsfogalom itt az alkalmazott filozófia, és mint látható, White magát a gyermekfilozófiát az alkalmazott filozófia részeként értelmezi. A magyarországi kutatók közül elsőként Krajnik József (2002, 176. o.) vet fel hasonló értelmezést. Már tanulmánya címe is egyértelmű: *A gyermekfilozófia mint alkalmazott filozófia*. Bár a szerző a Lipman-féle álláspont lényegét taglalja tanulmányában, és nem vizsgálja az alkalmazott filozófia jelentését, ám leszögezi: a nemzetközi filozófiai szakma „kellően bizonyítja [...] a gyermekfilozófia mint alkalmazott filozófia, gyakorlati filozófia létezését és szükségességét”. Magam is úgy vélem, járható út a gyermekfilozófia elhelyezése az alkalmazott filozófia rendszerébe, mi több, alighanem ez a kapcsolódás nemcsak kívánatos, hanem egyúttal az egyetlen szükséges lépés is. Azonban az ilyen felfogás és törekvés helyes voltának bizonyítása érdekében még sokat kell tennie a kutatásnak. Legfőképpen azt a kérdést indokolt tisztázni, hogy a gyermekfilozófiában milyen vonatkozásban jelenik meg az alkalmazott filozófia, illetőleg hogy az alkalmazott filozófia miféle tanulságokkal szolgálhat a gyermeklét megragadására. Legalábbis meg kell kísérelnünk az itt adódó és egymásra utaló összefüggések szisztematikus vizsgálatát. Korábbi munkáimban már teszek ilyen irányú próbálkozást, mindenekelőtt magának az alkalmazott filozófiának az értelmezésére (Karikó, 2002, 2011). A tények kedvéért Krajnik József mondatához még hadd fűzzem hozzá: a magyar nyelvű gyermekfilozófiában alig találkozhatni olyan kutatóval, aki az alkalmazott filozófia és a gyermekfilozófia kapcsolatát felveti. És egyáltalán nem számottevő azon filozófusok száma, akik az alkalmazott filozófiát próbálják művelni. (Nem úgy, mint az angolszász országokban!)

Fogadjuk el Matthew Lipman azon gondolatát, amelyet egyébiránt a nekrológot író Douglas Martin (2011, 1. o.) is kiemel, hogy a gyermekfilozófia létrejöttének és térhódításának legfőbb oka és jelentősége: „a gyermekek ugyanazon indítékkal [motivációval – K. S.] gondolkodnak, mint a filozófusok”.⁶ Nyilvánvalóan abból a szempontból, hogy a gyermek általában friss gondolattal, ötlettel, szabad és nyitott szemlélettel, fantáziával és állandó kíváncsisággal fordul a világ felé. Ez a gyermeki vonás nehezen vitatható. Figyeljünk fel ezzel kapcsolatban Tamássy Györgyi (2010, 92. o.) első pillanatra meghökkentőnek tűnő kijelentésére: „A gyermekek ’a legjobb filozófusok’: a filozófiai problémák felismerésében és direkt megfogalmazásában sokkal bátrabbak, motiváltabbak, mint a felnőttek, hajlamuk a filozofálásra erőteljesebb.” Egyetértek a fenti meglátással, sőt még hozzá is tenném: és őszintébb. Vagyis nem valamilyen szerepjátszásról, betanított, esetleg kierőszakolt megnyilvánulásról van szó, hanem a gyermeki léttel járó természetadta készségről és képességről. Hitem szerint becses vonásról. S ha ezt a lipmani (és Tamássy Györgyi által megerősített) állítást igaznak tartjuk, akkor ily alapon miért is vonnánk kétségbe a gyermekfilozófia valamilyen szintű bevitelét az általános iskolai programba? Ha a gyermeki világ és a filozofálási hajlam természetes, mondhatni, magától értetődő összefüggéséről beszélhetünk, akkor az iskolai oktatás miatt is mondana le a kínálózó lehetőségéről? A korábban már hivatkozott John White – többek között – az javasolja, gondoljuk újra a bevezetés programját. White több gondolatával tudok azonosulni, ezen a ponton viszont vitatkoznék álláspontjával. Már a kérdésfeltevése sem meggyőző számomra: tanítsunk-e filozófiát az elemi (általános) iskolában vagy inkább a matematikát oktassuk nagyobb arányban és jobban? Pesszimista végkicsengését meszterkéltnek, és ezért elfogadhatatlannak tartom: „az általános iskoláknak sokkal inkább a gondolkodás különböző módjainak fejlesztését, mintsem a filozófiát kellene támogatniuk” (White, 2012, 458. o.). A fenti dilemma feloldása érdekében, úgy gondolom, azt a kérdést szükséges tisztáznunk: miféle filozófiát vigyünk be az általános iskolákba, csíraelemében már akár az óvodákba? A válasz megadásához éppen az alkalmazott filozófia nyújthat segítséget. S ezen a ponton muszáj valamit mondanunk az alkalmazott filozófia mibenlétéről. Nyilvánvalóan nem e tanulmány feladata annak részletes kifejtése, kiváltképpen nem a kritikai feldolgozása, elégedjünk itt meg az alkalmazott filozófia két

klasszikusa, Brenda Almond és Donald Hill (1991, 1., 5., 6. o.) rövid összefoglalásával. A közösen szerkesztett könyvük *Bevezetőjében* írják: az alkalmazott filozófia a hétköznapi élet aktuálissá váló jelenségeinek olyan „filozófiai alkalmazása, amely erkölcsi szemponttól függ, és képes a mélyebb szintű fogalmi értelem megragadására, [...] az érvek kritikai elemzésére. A politikai és a társadalmi élet problémáit vizsgálja, nyitott [’outward-facing’] filozófiaként, [...] a nyilvánosság szféráját befolyásoló erőként, [...] a filozófia legelső felfogásához való visszatérést reprezentálja, [...] megvalósítva a természetes minőségeket: az őszinteséget, a bátorságot, a készséget arra, hogy meghalljuk, amit mások mondanak.”⁷

A szövegrészből jól érzékelhetjük az alkalmazott filozófia három legmarkánsabb vonását. Nem az úgynevezett akadémikus filozófiáról van szó, a maga nagyon elvont, absztrakt, a világ legáltalánosabb kérdéseire vonatkozó szintjével, kategória-rendszerével, deduktív módszereivel, nem ritkán megnyilvánuló arisztokratizmusával, felsőbbrendűségi mentalitásával. A filozófia olyan ágazata, formakísérlete ez, amely a hétköznapi gyakorlat által kiváltott (tehát nem az úgynevezett örök filozófiai dilemmák, ontológiai és ismeretelméleti megközelítések) konkrét és aktuális problémákra reagál (a), miközben érthető nyelvezettel demokratikus együttgondolkodásra és -működésre, izgalmas, korrekt vitára (b) készíti. Vizsgálódását pedig áthatja az erkölcsi szempont (c), ennek megfelelően az eredmények etikai megalapozásúak. Ily módon az alkalmazott filozófus számára bármely téma az emberi méltóság és felelősség tükrében merül fel. Ez utóbbi sajátossággal kapcsolatban joggal jegyzi meg Pavel Fobel (2001, 13. o.): „Az alkalmazott filozófia, csakúgy, mint az alkalmazott etika, a gyakorlat erkölcsi tökéletesítésére szolgál.”⁸

Számomra egyértelmű, hogy mindhárom sajátosság, különösen a harmadik (tehát az erkölcsi mozzanat, benne a nevelés kritériuma és fontossága) indokoltá teszi az alkalmazott filozófia és a pedagógia természetes kapcsolatának (*Kraevsky*, 2009, 79. o.) felvetését és szisztematikusan (abb) vizsgálatát.⁹ S innen már csupán egy lépésnyire vagyunk a gyermekfilozófia fogalmi tartományától. A gyermekfilozófiát (is!) bizvást tekinthetjük az alkalmazott filozófia részének, mivel rendelkezik ez utóbbira jellemző három markáns vonással. Vagyis a gyermekfilozófia a filozófiát „az égből a földre” hozva, a mindennapi élet egyik konkrét témájához, a gyermeki világ problematikájához nyúl. A vizsgálódása során sokféle nézetet ütköztet, mindenki által követhető módon, az eredményeket pedig közkinccsé teszi. Végül az elméleti és a gyakorlati munkálatait az erkölcsi nézőpont és megítélés hatja át. A gyermekfilozófiát művelőt elsősorban az izgatja, hogy a gyermek átalakítása miként függ össze a nevelés (pozitív vagy negatív) állapotával, a nevelhetőség problémájával. Nem tudok elképzelni olyan gyermekfilozófiai gyakorlatot, kurzust, tudományos kutatást, amelyik csupán járulékos „elemként” veszi figyelembe a neveléssel összefüggő tartalmakat, illetőleg tanulságokat. A gyermekfilozófiában az erkölcsi nevelés kérdése központi elvvé, követelménnyé válik.

Ha ilyen fontossággal bír a nevelés fogalma a gyermekfilozófiában (miként nyilvánvalóan a pedagógiában is), tegyük félre néhány, gyakran tapasztalható, a nevelés lényegével kapcsolatos félreértést vagy egyszerűsítést.

Nevelőtevékenységet valamilyen szinten mindenki folytat, legalábbis sok és sokféle ember művel. Ezért hajlamosak vagyunk azt hinni, mindnyájan értünk is hozzá. Úgy tűnik, „A nevelésről folytatott viták leginkább olyanok, mint a régi mese a vak falusiakról, akik végigtapogatták az elefánt különböző testrészeit, majd megkísérelték egymásnak leírni, milyen egyszerű élőlény is az. Minden részvevő tapasztalati alapú ítélettel rendelkezik, és azt feltételezi, hogy az ő véleménye tükrözi a valóságot, és mindez felbátorítja arra az erős gyanúra, hogy a másik ember megállapítása lesz a hibás.” (*Thompson*, 2012, 493. o.)¹⁰ Vitathatatlan, a nevelésről mindenkinek van véleménye, tapasztalata, és könnyen juthat elhamarkodott következtetésre. Például arra, hogy maga a nevelés könyvű történet, jól átlátható és kezelhető „harc terep”. Azonban a nevelés – felfogásom

szerint – nagyhorderejű kihívást, különleges erő kifejlesztését, magasrendű erényt és elköteleződést jelent, amelynek nem mindenki tud és akar eleget tenni. A valódi és hatékony nevelőmunka komoly felkészültséget, végtelen türelmet, mintául szolgáló hitelességet igényel, amelynek megfelelni, sajnos, csak kevés személynek adatik meg. Sokan vannak, akik foglalkoznak a gyermekkel, és elhiszik magukról, hogy már nevelőtevékenységet is folytatnak, miközben csak rontják, torz irányba alakítják az ifjút.

Sajnálatos további tény, hogy még szakemberek körében is találkozhatunk szimplifikáló nézetekkel. Jó szándékú, ám önmagában még nem meggyőző az a megközelítés, amely a nevelés lényegét a szocializációs folyamatra vezeti vissza. A sokféle hazai és nemzetközi publikációból hadd hivatkozzak az egyik legújabb amerikai neveléstudományi könyvre (*What is Education?*). A szerző szerint a „nevelés a kultúra átadásának szociálisan elősegített folyamata” (*Thompson*, 2012, 493. o.). Az ilyen és hasonló szellemű kísérlet azt kívánja állítani, hogy a nevelés lényege végső soron a társadalmi szerepek elsajátítása, a felnőttek világába való betagozódás. Kétségtelen, a nevelés ilyen, tehát szocializálódási funkciót is ellát, ám szeretném hinni, hogy többről, mélyebb tartalomról, magasabb rendű értékről is szó van, amelyre némileg később térnék ki.

Végül figyeljünk fel egy sajátos, mindinkább tért nyerő tévútra. Morgan (nem a már idézett John !) White mély aggodalommal jellemzi napjaink amerikai és angol felsőoktatási szerkezetét és működését. Kritikai meglátását általános érvényűnek is tekinthetjük, tehát nem csupán az amerikai és angol egyetemi világra, illetőleg nem csak a felsőoktatásra vonatkoztathatjuk. Az látszik a gyakorlatban, hogy „a fő cél a tanulók mint jövőbeli munkaerők hatékony kiképzése [...] A szakmai képzés nem elegendő az egész (a teljes) életre, [...] az oktatás, beleértve az egyetemi oktatást is, fokozatosan integrálódik a bürokratikus berendezkedésű jóléti állam szélesebb hálózatába, [...] a jó állampolgárság elveszti kötelékét az érték és a világkép hagyományos ideáival, s helyette az lép előtérbe, hogy mit fogyasztunk, [...] mennyit keresünk, és hogyan töltjük el a szabadidőt.” (*White*, 2013, 120., 121., 122., 154. o.) A szövegrészből kiderül, az oktatás mindinkább a munkaerőpiaci viszonyokhoz igazodik (ami egyébiránt nagy próbatétel is), lásd például – itt nem ismertetett – hazai oktatási szerkezetünk a gyakorlati élethez kevésbé igazodó oktatási rendszerünk problémáját. Ám még fontosabb kihívássá válik a nevelés. Ugyanis – senki nem felejtheti – az ember nem pusztán termelő és fogyasztó, nem egyszerűen valamilyen „nyersanyag”, hanem univerzális értékeket is hordozó morális lény. A nevelés éppen az a terület, meghatározott tevékenység és elhivatottság, amely ezt a minőséget, magasrendűséget kívánja megragadni, illetőleg ilyen irányba terelni a személyiségformáló tevékenységet. Vagyis közelebb hozni a ’jó állampolgárt’, esetünkben a ’jó diákot’, a ’jó gyermeket’.

És ezen a ponton térnék ki röviden a nevelés legmélyebb, egyúttal legmagasabb rendű tartalmára. A pedagógiatörténet – s ez vitathatatlan – ad valamilyen fogódzót: itt is csupán három konkrét képviselőre emlékeztetnék. Mindhárom gondolkodó arra a kérdésre keresi a választ, hogy a nevelés milyen vonatkozásban jelent többet, mást, mint a pusztán szocializáció („társadalmi belépőjegy”). Amikor Kant (2005, 636. o.) arról ír, hogy „Az ember egyetemes jobbításának föltétele a nevelés szabadsága”, akkor valójában azt állítja, hogy a nevelés, legbensőbb tartama, egyúttal csodálatos és magasztos vonása szerint, nem más, mint jóra való hajlandóság. A jóra való hajlandóság, mint tudjuk, az erények közé tartozik, talán a leginkább magával ragadó emberi készség és képesség. Továbblepve a filozófia- és pedagógiatörténetben, figyeljünk fel Dewey (1912, 77. o.) az iskolák feladataira vonatkozó gondolatára. Az iskolaműködés eredményességét az mutatja, ha a gyermekek „okosságban, jóságban és az engedelmisség szellemében gyarapodnak”.¹¹ Itt csupán az első kettő célkitűzésre reagálnék. Nyilvánvaló, az okosság a tanítás-tanulás tengelye körül szerveződik, melynek feladata az igazság keresése és tudása. A jóság viszont már egy másik minőség: jónak lenni a nevelés kitüntetett pontja, az erkölcsi világ talán legszebb erénye.

Végül nézzük Richard Pring (2004, 22. o.) kortárs nevelésfilozófus ajánlását: a nevelés mindig arra irányul, hogy „az ember teljesebbé váljék [...], [a döntő kérdés], miként formálódhat jó emberré vagy még jobb emberré.”

A fenti gondolatok megjelennek ugyan a pedagógiatörténetben, mégis úgy látom, hogy azok elsikkadnak vagy legalábbis háttérbe szorulnak a gyakorló pedagógiában és a neveléstudományban egyaránt. Holott világossá, egyértelművé, mi több, egyöntetűvé kellene tennünk, hogy a nevelés legbecesebb tartama, mozgató rugója, lelke és – ne féljünk a szótól – szent küldetése a jóra valósság.¹² Vagyis a nevelőmunka célja, lényege elsősorban nem az, hogy a gyermek beépüljön a felnőttek világába, elsajátítván az alapvető társadalmi normákat, szerepeket, hanem hogy törekedjünk a jóra, a jó ember kialakítására. Tudjuk, a szocializációs funkció fontos és szükségyszerű, enélkül nem működne a társadalom, miként az egyéni boldogulás is ezt követeli. Másképpen fogalmazva, a nevelésnek ez a szocializációs tartama egyetemes és kötelező érvényű társadalmi kritérium, mondhatnánk: morális parancs. Viszont a jóra valósság – kénytelenek vagyunk beismerni – nem mindenki számára „előírt” erkölcsi követelmény és vallott érték. Ez utóbbi megállapítással kapcsolatban érdemes felidézni a fiatal Lukács György (1997, 540–541., 543. o.) egyik éles meglátását, amely, sajnos, mindmáig elkerülte az alkalmazott filozófia, a pedagógia és a gyermekfilozófia művelőinek figyelmét. „Ha megjelenik bennünk a jóság, akkor a paradicsom valósággá lett. [...] A jóság elhagyása az etikának, [...] mert az etika általános, kötelező, [...] a jóság [viszont – K. S.] csoda és kegyelem. [...] A jóság ’megszállottság’. [...] Annak lelkében, aki jó, megszűnik minden pszichológiai tartalom, minden ok és minden következmény.”¹³

A jóság – mint látható – nem egyetemes és általános jelenség, reálisan nem várható el mindenkitől. Sokkal inkább egy kívánatos és lehetséges erényről, a sors különös adományáról van szó. Törekedni rá mindenképpen magasztos dolog, amely bizony még a naivitás és az utópia vádját is kiállja. Mert igaz ugyan, hogy a valóság tele van gonosz-sággal, gyarlósággal, bűnnel, viszont soha nem feledhetjük: az ember(iség), amióta világ a világ, szomjazza a jóságot. A jóság iránti érzést és vágyakozást kioltni az emberiség történetéből nem lehet.

A jóság mint elv és erény problematikája közvetlenül átvezet bennünket a gyermekfilozófiához. A fenti, a nevelés mély tartalmával kapcsolatos rövid fejtegetés immár értelmet kap a gyermekfilozófus számára is. Legfőképpen azért, mivel a gyermeki világban a mesék, az egyszerű és tiszta történetek szerepe, hatása kizárólagossá válik. Mesék mindenekelőtt! És mindnyájan tudjuk, minden mese valójában a ’jó’-ról, a jó és a rossz harcáról szól. A jóság iránti érdeklődés és fogékonyság a gyermekben természetes módon alakul ki. A jóra valósság mint preferált idea és érték különösen termékeny talajra hullik a gyermekben. Alighanem minden más emberhez (nemzedékhez) képest erőteljesebben, magától értetődőbben jelenik meg nála a mesevilág. Ily módon a gyermekfilozófia (elméleti és gyakorlati megvalósításában egyaránt) számára is a jóság, a jóra valósság alap kategóriává és -értékké válik. Ebből a szempontból a gyermekfilozófiai kutatás nem kényeztet el, ugyanis még adós a jó és a rossz kölcsönhatásának szisztematikus és mélyre hatoló feltárásával. Igaz, meglátásom szerint az általános filozófia sem tud megnyugtató eredménnyel szolgálni ez ügyben.

Ami a hazai és a nemzetközi gyermekfilozófia állapotát és hatását illeti, módfelett sok még a megválaszolatlan kérdés. Jószerevével a feladat kijelölés szintjén mozog. Minden bátor kísérlet ellenére, kevés a tudományos szempontból kellően alátámasztott, a kutatók többsége által elfogadott eredmény. Mindenesetre megfontolhatjuk Karin Saskia Murriss (2008, 667. o.) nevelésfilozófus reális célt felmutató indítványát. Szerintem jogosan írja, hogy az úgynevezett „kérdő közösség [’community of enquiry’] pedagógiája nemcsak a nevelői szerep ismeretelméleti formáját feltételezi, hanem a ’gyermek’ differenciált ontológiáját”. Igen, magam is úgy vélem, fölöttébb indokolt lenne a gyermeki lét

ontológiájának alapos kidolgozása. Ha ez a munkát megszületik, csakis „izmosabbá”, meggyőzőbbé és elfogadottabbá válik a gyermekfilozófia – még az akadémikus filozófiai berkekben is. Sok olyan, ma és a közeljövőben végzendő elemzőmunka szükségeltetik, mint amit például jó kétszáz évvel ezelőtt Hegel alkotott ebben a témában (is). Számomra érthetetlen módon a magyar gyermekfilozófia még nem reagált (legalábbis a kellő mértékben biztosan nem) Hegel (1968, 84–85. o.) alábbi soraira: „Az ifjú általában a szubsztanciális általános felé fordul. Eszménye már nem, mint a fiúnak, egy férfi személyében jelenik meg, hanem ő az ilyen egyediségtől független általánosnak fogja fel. [...] Az eszmény tartalma a tetterő érzését kelti az ifjúban: ezért ez hivatottnak és képesnek érzi magát a világ átalakítására, vagy legalábbis arra, hogy a neki kizökkentnek látszó világot újra helyrehozza. Így szegi meg az ifjú a békét, amelyben a gyermek él a világgal.”

Hegel felismerése és mondanivalója ma sem veszít érvényességéből. Nagyszerű az a gondolata, amely összehasonlíja a gyermekléteket a fiatal és a felnőtt nemzedékekkel. Az összevetés alapján próbál általános jegyeket megragadni a gyermekvilágról. S azután a gyermek egész lényét, mindennapi megnyilvánulását áthatja (igaz, ez már nem Hegel, hanem a szókratészi hagyomány gyermekfilozófiai felidézése) a folytonos „miért”-ek firtatása, a kérdés, a kérdezés mindenhatóságának tételezése. Talán ez utóbbi sajátosság fel(és el)ismerése miatt nevezik szívesen magukat a gyermekfilozófusok Szókratész mai tanítványainak. A gyermekfilozófia egyik alaptétele, ha nem a legfontosabb állítása, hogy a gyermek még mindenre nyitott és őszinte. Figyeljünk ezzel kapcsolatban Nietzsche (2008, 33. o.) ontológiai telitalátára: „Ártatlanság a gyermek, magából pördülő kerék.” És mintha csak folytatná az összefüggést Ady Endre (1973, 79. o.) sajátos gyermekhimmusza: a gyermek a még „bilincsbe nem vert ember, [...] egy őszinteség-Etna.”¹⁴

Ilyen és hasonló filozofikus gondolatok, összefüggések szisztematikus felkutatása és mélyre hatoló kritikai elemzése szükséges.

A gyermekléttel kapcsolatos megannyi ismeretet célszerű lenne majd koherens egészé, meggyőző koncepcióvá gyúrní. De talán a fentebb bemutatott rövid kísérlet, valójában vizsgálódási kiindulópont vázlatos utalása is jelezni tudja: a gyermek (a gyermeki létezés) – ontológiai szempontból – önálló entitás, jól körülhatárolható és elkülöníthető nemzedék, sajátos létmegnyilvánulás. S ha ez így van, joggal várhatjuk el, hogy a gyermekvilágról az eddigieknél többet és főként mélyebb összefüggéseket, más tudományokkal nem pótolható, viszont minden gyermektudomány és a gyakorló pedagógia számára megszívlelendő általános(abb) tanulságokat is tudjunk meg. Nos, meggyőződésem szerint pontosan erre való a gyermekfilozófia. Látni való, a nemzetközi és a magyar gyermekfilozófia – minden problémája, gondja mellett is – működik. Mi több, hatékonyabbá

A gyermek még harmóniában él a világgal, nem ront neki, mint majd a fiatalember, aki lázas indulattal, szenvedéllyel és látványos formában felveszi ellene a harcot. Továbbá a gyermek kapcsolata és viszonya a közvetlen környezetével még szubjektív alapú, azaz mindig néhány konkrét személyen (anya, apa, óvónéni, tanító) keresztül lát és értékel mindent, illetőleg mindenkit. Végül a mindennapjait nem a tanulmányok szisztematikus végzése és nem is a munka világa tölti ki (azok a későbbi életszakaszok jellemzői), hanem a játék áll a középpontban. Minden a játékosságnak rendelődik alá, még az alapvető emberi dolgok bevésése, gyakoroltatása, megtanulása is.

és meggyőzőbbé fejlesztése mindazok érdeke, felelőssége és lehetősége, akik valamilyen módon érintik a gyermekek életét (tehát nem csupán a pedagógiakutatók és filozófusok, hanem a többi tudomány képviselői, az úgynevezett nagypolitika és az oktatáspolitikai, valamint a gyakorló pedagógusok ügye). Erről lemondani egyszerűen luxus lenne. Nyilvánvaló, gyermekfilozófia nélkül is lehet formálni a gyermeket, csak hát – ahogy szokás mondani – nem érdemes. Ha a gyermekfilozófia művelését (kiváltképpen kutatását és oktatását) megtagadjuk, elhanyagoljuk, vagy csupán ímmel-ámmal végezzük, önmagunkat fosztanánk meg egy sajátlagos, mással aligha helyettesíthető pedagógiai kincstől.

Jegyzetek

¹ A tanulmány a VIII. Kiss Árpád konferenciára készült előadás bővített változata.

² Egyébiránt a Lipman-anyag magyar nyelven is olvasható szöveggyűjteményes válogatásban, ma már nem vásárolható meg, és a könyvtári beszerzése sem könnyű feladat.

³ John White folytatja a folyóirat 2011-es májusi számában indított gyermekfilozófiai vitát.

⁴ A szerző szomorúan konstatálja, hogy az európai filozófia történetében mint téma nincs jelen a töprengő gyermek.

⁵ Megjegyzem, az elnevezési sokszínűség problémáját mások is felvetették már. Lesku Katalin tanulmánya ugyanilyen című könyvére alapozódik (ME Kiadó, Miskolc, 2010). A könyv címe számomra azért is érdekes, mivel a szerző a gyermekfilozófiát a nevelésfilozófia részének tekinti.

⁶ Amire érdemes még felfigyelnünk, az a címadása. Lipmant egyszemélyben filozófusnak és nevelőnek nevezi. A tudománytörténetben talán az utolsó ilyen képviselő Dewey volt (lásd: *Mihály*, 1998, 21. o.).

⁷ Megjegyzem, a szerzők sokáig a *Journal of Applied Philosophy* főszerkesztői, illetőleg szerkesztőbizottsági tagjai voltak. Itt szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy Magyarországon 1998 óta működik *Alkalmazott Filozófiai Társaság*, amely eddig hét tudomá-

nyos kötetet jelentetett meg, amelyről tájékozódhatunk a saját honlapján: <http://www.jgyph.hu/alkfil>

⁸ Az etikai nézőpont kiemelése nem rendkívüli esemény. Az alkalmazott filozófiát és etikát Közép-Európában is művelik, hazánkon kívül például Szlovákiában, Romániában.

⁹ Az orosz pedagógiakutató vitatkozik azzal a felfogással, amelyik megkérdőjelezi az alkalmazott filozófia ('prikladnoj filozofii') természetes kapcsolatát.

¹⁰ Egyáltalában a nevelés „összszemzeti célként” is megfogalmazható. Volt a magyar történelemben ilyen időszak (lásd: *Dombi*, 2012, 169. o.). Sajnos, ma nem az.

¹¹ Dewey érdemének tudható be, hogy differenciát vél felfedezni oktatás és nevelés között. Viszont az is igaz, hogy a 'jóság' fogalma megemlítődik nála, de nem válik központi kategóriává.

¹² A szakma részéről érzek egyfajta bizonytalanságot. A megerősítés érdekében bizvást folyamodhatunk klasszikus írók vonatkozó gondolataihoz (*Karikó*, 2010, 51–66. o., különösen 62–65.).

¹³ Sokatmondó tény, hogy a magyar filozófus szóban forgó gondolatára pozitívan hivatkozik egy dél-koreai nevelésfilozófus (*Kwak*, 2010, 74–75. o.).

¹⁴ Persze Ady kritikai megállapítást is tesz a gyermeki létről, de ezúttal a fenti összefüggésre teszem a hangsúlyt.

Irodalomjegyzék

Ady Endre (1973): *Összes prózai művei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Almond, B. és Hill, D. (szerk.): *Applied Philosophy. Morals and Metaphysics in Contemporary Debate*. Routledge, London – New York.

Békés Vera (2010): Miért nem emlékeznek a filozófusok saját gyerekkoruk 'nagy kérdéseire'? In: Egyed Péter (szerk.): *Gyerekkor filozófia. Többször*, 2. sz. 7.

Demeter Katalin (2001): *Gyermekfilozófia az ezredfordulón*. <http://www.tofk.elte.hu/tarstud/filmuvtort/demeter.htm>

Dewey, J. (1912): *Az iskola és a társadalom*. Lampel R. Fk., Budapest.

Dombi Alice (2012): *Primus inter pares*. Universitas Szeged Kiadó, Szeged.

Fobel, P. (2001): Praktická filozofia a etika – podstata a význam v súčasnosti. In: *Praxis – Poiesis – Techné*. Univerzita Mateja Bela Fakulta Humanitnych Vied, Banská Bystrica. 13.

Hegel, G. W. F. (1968): *A szellem filozófiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Jackson, Ph. W. (2012): *What is Education?* The University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Julina, N. Sz. (1998): Gondolatok a gyermekfilozófiáról. In: Horváth H. Attila (szerk.): *Mi tartja magasan az eget? Gondolatok a gyermekfilozófiáról. Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 109.
- Kant, I. (2005): *Antropológiai írások*. Osiris/Gond – Cura Alapítvány, Budapest.
- Karikó Sándor (2002b): Mi az alkalmazott filozófia? In: Karikó Sándor (szerk.): *Az alkalmazott filozófia esélyei*. 71–85.
- Karikó Sándor (2010): Nevelési mítoszok – mi végre? In: uő (szerk.): *A nevelés mint érték*. Áron Kiadó – Brozsek Kiadó, Budapest. 51–66.
- Karikó Sándor (2011): A gyermekfilozófia újragondolásáért. Gyermekfilozófia mint alkalmazott filozófia? In: Benczéné dr. Fekete Andrea (szerk.): *Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, Kaposvár. 545–549.
- Kerekes Erzsébet (2010): Az Erdélyi Magyar Filozófiai Társaság Gyermekfilozófia Munkacsoportja. In: Egyed Péter (szerk.): *Gyerekkfilozófia. Többslet*, 2. 2. sz. 130.
- Kiss Endre (é. n.): *A mindennapiság mint a gyermekfilozófia tárgya és közege*. <http://andkiss@hu.inter.netwww.pointernet.pds.hu/kissendre>
- Kraevsky, V.V. (2009): Sciences about Education and a Science about Education. *Voproszi Filozofii*, 3. sz. 79.
- Krajnik József (2002a): A gyermekfilozófia mint alkalmazott filozófia. In: Karikó Sándor (szerk.): *Az alkalmazott filozófia esélyei*. Áron Kiadó, Budapest. 176.
- Kwak, Duck-Joo (2010): Practising Philosophy, the Practice of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 44. 1. sz. 74–75.
- Lesku Katalin (2010): A fenntarthatóság mint gyermekfilozófiai probléma. *Iskolakultúra*, 20. 10. sz. 81.
- Lukács György (1997): A lelki szegénységről. In: uő: *Ifjúkori művek*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Martin, D. (2011. január 14.): Matthew Lipman, Philosopher and Educator, Dies at 87. *The New York Times*, 1.
- Massa, S. (2012): *Philosophy for Children in an Italian Primary Classroom*. CD, Samos, 8th ICE, 2012.
- Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Okker Kiadó, Budapest. 21.
- Murriss, K. S. (2008): Philosophy with Children, the Stingray and Educative Value of Disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42. 3–4. sz.
- Nietzsche, F. (2008): *Így szólott Zarathustra*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pring, R. (2004): *Philosophy of Education*. Continuum, London – New York.
- Standish, P. (2011): Preface. Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects. *Journal of Philosophy of Education*, 45. 2. sz.
- Tamássy Györgyi (2010): Verekedés helyett beszélgetés... In: Egyed Péter (szerk.): *Gyerekkfilozófia. Többslet*, 2. 2. sz.
- Thompson, W. C. (2012): What is Education? by Philip W. Jackson. *Journal of Philosophy of Education*, 46. 3. sz.
- Vansieleghem, N. és Kennedy, D. (é. n.): What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children – After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 172–173.
- White, J. (2012): Philosophy in Primary Schools? *Journal of Philosophy of Education*, 46. 3. sz.
- White, M. (2013): Higher Education and Problems of Citizenship Formation. *Journal of Philosophy of Education*, 47. 1. sz.