

Farkas Zoltán

Filozófiatanári segédkönyv
a gimnáziumok 11-12. évfolyama számára

Készült a Társadalmi Megújulás Operatív Program támogatásával
a „Szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztése”
TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0012 sz. projekt keretében, 2015-ben,
a Pécsi Tudományegyetem Műszaki és Informatikai Kar gondozásában

Pécsi Tudományegyetem
Műszaki és Informatikai Kar
Pedagógia Tanszék

2015

Dr. Farkas Zoltán: *Filozófiatanári segédkönyv a gimnáziumok 11-12. évfolyama számára*

A segédkönyv szakmai bírálója:

dr. Pavlovits Tamás habilitált egyetemi docens, SZE BTK Filozófia Tanszék

Olvasószerkesztő: Kasznár Veronika Katalin, Szega Books Kft.

Tartalom

Előszó	5
A filozófia tantárgy aktuális helyzete	6
A tantárgyi dokumentumok és a filozófia	9
<i>Nemzeti Alaptanterv</i>	9
<i>Kerettanterv(ek)</i>	10
<i>Az érettségiről</i>	20
A filozófiaoktatás célcsoportjai	23
<i>Alapelvek</i>	23
<i>Gyermekek, tanítványok, „úton-lévők”</i>	24
<i>Kinek is tanítsunk filozófiát?</i>	27
<i>A középiskola</i>	28
A filozófia helyzete Magyarországon kívül	30
<i>A kivételes példa</i>	30
<i>Másfajta megoldások</i>	31
<i>A tanulságos kivételek</i>	32
<i>Következtetések, javallatok</i>	32
Versenyek, rendezvények, lehetőségek	33
<i>Tanórákon innen és túl</i>	33
<i>Fakultációk, szakkörök</i>	34
<i>Esszéíró pályázatok</i>	36
<i>Filozófiai teaházak, kávéházak, filmklubok</i>	37
<i>FIDI – Filozófiai Diáktalálkozó</i>	39
<i>Filozófia Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (OKTV)</i>	41
<i>IPO – Nemzetközi Filozófia Diákolimpia</i>	42
A kritikai gondolkodás szerepe a létmegértésben és a tanulásban	45
<i>RJR-módszer</i>	48
<i>Ráhangolódás (vagy felidézés)</i>	49
<i>A jelentésteremtés fázisa</i>	50
<i>A reflektálás szakasza</i>	51
<i>Filozófiai esszé</i>	52
I. Bevezetés.....	54
II. Tárgyalás/kifejtés.....	55
III. Összegzés	56
<i>Szövegelemzés</i>	57
<i>(Lehetséges) szempontok a filozófiai szövegek elemzéséhez</i>	59
<i>A szövegelemzéshez és -értelmezéshez ajánlott feladatok</i>	61
<i>Példa a szövegelemzésre</i>	62
<i>Disputa</i>	64
<i>Szemléltetés</i>	69
<i>Néhány kipróbált ötlet, javaslat a szemléltetéshez a görög filozófia alapján</i>	81
<i>Értékelési módok, lehetőségek a filozófiaórákon és azokon túl</i>	83
<i>A filozófiaórákon alkalmazható specifikusabb, sajátosan tantárgyi jellegű ellenőrzési formák</i>	86

Tematikus tervek.....	89
<i>Tematikus terv. A filozófia.....</i>	<i>90</i>
<i>Tematikus terv. Ismeretelmélet.....</i>	<i>94</i>
<i>Tematikus terv. A létre vonatkozó kérdések.....</i>	<i>101</i>
<i>Tematikus terv. Etika, erkölcsfilozófia.....</i>	<i>106</i>
<i>Tematikus terv. Etika tantárgy: A közösség és a korrupció problémája.....</i>	<i>112</i>
<i>Tematikus terv. Politikai filozófia.....</i>	<i>115</i>
Összegzés.....	119
Felhasznált irodalom.....	120

Előszó

Módszertani segédkönyvet összeállítani filozófiából a paradoxon határát súroló feladat, hiszen tudjuk, hogy nincs egyetlen üdvözítő didaktikai megoldás, ráadásul a filozófiát a szó hagyományos értelmében véve nem is lehet tanítani. Eredendően sem állt szándékunkban arra törekedni, hogy valamiféle etalon igényével rögzítsünk szakmametodikai elveket és technikákat, illetve bármiféle kizárólagossággal ruházzuk fel egyik vagy másik módszert, kompetenciát, eljárásmodot stb. Sokkal inkább vezérelt bennünket az az egyszerű cél, hogy számot vessünk a középiskolai filozófiaoktatásra váró megpróbáltatásokkal, hogy időben felfigyeljünk a filozófiatanárok előtt álló (csekélynek és elhanyagolhatónak egyáltalán nem mondható) kihívásokra, és ezek kezeléséhez kellő támpontot biztosítsunk a filozófia iránt elkötelezett tanárok számára. Olyan támpontot, amely egyéni szakmai kísérletezésre, hatékony innovációkra sarkall, ezen keresztül pedig közös gondolkodásra és problémakezelésre ösztönöz. Tudatosítani szeretnénk egyúttal azt is, hogy a kötetben olvasható didaktikai elvek és megoldások csakis kellő kritikai attitűd mellett elevenednek meg, és kizárólag folytonos adaptáció révén emelhetők be a napi gyakorlatba.

A kötet *első fejezetében* azokba a jogszabályi keretekbe kívántunk betekintést nyújtani, amelyek a filozófia oktatásának formai (és részint tartalmi) feltételeit meghatározzák a középiskolákban (NAT, kerettanterv, érettségi). Ez a főként technikai jellegű rész egyrészt összegzi a jogi környezetet, másfelől egyfajta bevezetésül is szolgál a kezdő filozófiatanárok számára.

A *második fejezet* a filozófiaoktatás célcsoportjaira vonatkozó információkat tartalmazza, és azon érintett korosztályok életkori sajátosságait, felkészültségét, elvárásait összegzi, amelyeket a filozófia segítségével meg kell szólítani. Itt szándékosan térünk ki a gyermekfilozófia problémájára, ugyanis tudatosítani kívánjuk a szakma képviselőiben, hogy a filozófiát nem a középiskolai korosztályban kellene először beemelni a mindennapi gondolkodásba, hanem optimális esetben már általános iskolában is, amint ezt a nemzetközi és részint a hazai tapasztalatok is alátámasztják.

A *harmadik fejezet* a filozófia tanításának nemzetközi gyakorlatára igyekszik rövid kitekintést nyújtani, majd azokat a lehetőségeket és alternatívákat veszi számba, amelyek a tantervi kereteken túlmenően konstruktív kereteket biztosíthatnak a filozófia tanításához. Mivel a filozófia tantárgy a középiskolában opcionálissá vált, ráadásul optimális esetben (vagyis ha tanítják) mindössze legfeljebb évi 32 órára korlátozódik, ezért a filozófia tanítása iránt elkötelezett tanárok tanórán kívüli lehetőségek révén tudnak kellő alkalmat biztosítani diákjaiknak a filozófiai szemléletmód átadására. A felhozott példák azt igazolják vissza, hogy a hivatalos intézményi keretek közül fokozatosan kiszoruló filozófia iránt mégis komoly érdeklődés mutatkozik – pl. a FIDI-n, az OKTV-n, az IPO-n, valamint számos alulról jövő helyi kezdeményezés keretében kifejtett filozófiai alkotó tevékenység során.

Az *utolsó két fejezet* a filozófiatanítás módszertanát igyekszik felölelni. Míg az utolsó előtti a formai szempontokra, addig az utolsó fejezet a tartalmiakra helyezi a hangsúlyt. A formai rész a kritikai gondolkodás fejlesztésére kíván összpontosítani, és számos olyan eljárásmodra igyekszik ráirányítani a figyelmet, melynek eredményeképpen a diákok a filozófiát önállóan, sajátos létmódként is megélhetik. Az itt bemutatott módszerek, metodikai fogások nemcsak a filozófia elsajátításában hasznosíthatók, hanem más tantárgyak, más tevékenységformák során is. Eredendően azt a cél szolgálják, hogy megértessék a tanulókkal a polifon, több szempontú gondolkodás fontosságát és hatékonyságát, ami a (poszt)posztmodern világban való eligazodáshoz is nélkülözhetetlen.

A kötet végén olvasható tematikus tervek a kerettantervi témáknak pusztán egyfajta (javarészt tematikus és filozófiatörténeti jellegű) feldolgozási lehetőségére mutatnak mintát, de mindenképpen ajánlott a körültekintő adaptációjuk, illetve az igényekhez igazodó átdolgozásuk. Azonban számos olyan ötletet és példát is tartalmaznak, amelyek önmagukban, más tematikával és más módszertani megközelítésben is eredményesen felhasználhatók.

A filozófia tantárgy aktuális helyzete

A filozófia helyzete a rendszerváltást követően a középiskolákban mindig is erőteljes változásoknak volt kitéve, alapvetően ciklikusan alakult. 1989-ben ugyan megalakult a Filozófiaoktatók Egyesülete, mely fontos szerepet játszott abban, hogy az 1986-ig tanított *Világnézetünk alapjait* felváltó *Bevezetés a filozófiába* tantárgy nem jutott teljesen az azonos nevű tankönyve sorsra – azt ugyanis tartalmát veszélyesnek ítélvén bezúzták. Az 1990-es évek közepéig a középiskolák dönthettek arról, hogy beemelik-e a helyi tantervükbe ezt a komplex tárgyat, ám e szabadság következtében egyre kevesebb középiskolában tanították, ugyanis szaktanár- és órahiányra hivatkozott a legtöbb iskolavezetés. 1994-1997 között elkallódni látszott a filozófia tantárgy, a *Nemzeti Alaptanterv* (NAT) műveltségi területei között meg sem említették. E visszaesés dacára azonban sorra jelentek meg az új, korszerű filozófia-tankönyvek, s a módszertani megújuláshoz a továbbképzések biztosították az alapot.

Magyarország 1996 óta vett részt a nemzetközi filozófiaversenyeken (IPO – Nemzetközi Filozófiai Diákolimpia), és a magyar diákok sikereinek, illetve néhány lelkes magyar kollégának köszönhetően 1999-ben már Magyarországon rendezték meg az IPO-t 11 ország részvételével. Az IPO és a filozófiaoktatás közötti szoros kölcsönhatás mind a mai napig pozitív szerepet játszik. Pl. az addigi sikereknek is köszönhetően 1997-ben a filozófiát beemelték az OKTV-tantárgyak sorába, (melynek követelmény- és értékelési rendszere IPO-kompatibilis volt), 1998-tól pedig már filozófiából is lehetett érettségizni, és ezekkel az intézkedésekkel mintegy egyenjogúsították a filozófiát a klasszikus tantárgyakkal. Igaz, csak heti egy órában, de kötelező tantárggyá vált a középiskolában, ám megvolt annak a lehetősége, hogy összevonják vagy integrálják az etika tantárggyal. Ezzel az etika is stabilabb alapokhoz jutott, formális moralizálás helyett valódi lehetőség mutatkozott az etikai alapvetések feltárására. Az időközben kidolgozott filozófia kerettanterv két koncepció köré szerveződött: az egyik kronologikus alapon, a filozófiatörténet mentén haladva mutatja be a filozófia lényegi kérdéseit, a másik koncepció pedig arra nyújt lehetőséget, hogy a filozófiai diszciplínák (pl. a metafizika, az ismeretelmélet, az etika) nagy kérdéseit dolgozzák fel a diákok. Az elvárás mindkét esetben az volt, hogy eredetileg 6-8 filozófust és 4-5 filozófiai problémát ismerhessenek meg a tanulók a tanórákon. Mivel ekkortájt csak olyan tantárgyból lehetett érettségi vizsgát tenni, amit a diákok legalább heti két órában tanultak, így az alapóraszámot az ún. szabad órakeretből ki kellett egészíteni, vagy fakultációs, szakköri keretben meg kellett toldani. 2004-ig felfelé ívelni látszott a középiskolai filozófiaoktatás, ám a felsőoktatási reform káros hatásaitól nem tudott mentesülni. A bolognai folyamat nem hatott pozitívan a filozófiaoktatásra, a felsőoktatásra vonatkozó felvételin ugyanis nem lehetett érvényesíteni sem az emelt szintű érettségiért járó többletpontot, sem az OKTV-helyezésért korábban beszámítható pluszpontokat. Így fordulhatott elő az a furcsa helyzet, hogy filozófia szakra a magyar és a történelem tantárgy eredményeivel lehetett bejutni, az OKTV első helyezés viszont mit sem ért. 2008-tól annyit sikerült elérni, hogy szabad bölcsészeten a filozófiaérettségi eredményét újból be lehetett számítani.

A tantárgy 2011-től kezdett el folyamatosan újra teret veszíteni, s noha nyilvánosan sohasem ismerték el „felesleges” vagy „káros” voltát, adminisztratív eszközökkel folyamatosan kiszorították a középiskolákból. 2011 májusától nem lehet emelt szintű érettségi vizsgát tenni filozófiából, ám e döntést nem szakmai, hanem adminisztratív okokkal magyarázzák az illetékesek. Miközben a kompetenciák jelentősége kellő szakmai, tartalmi megalapozást követően újra felértékelődni látszik, s a filozófia az egyik olyan komplex tantárgy, amely a legtöbb jártasság, készség és képesség fejlesztésére biztosít lehetőséget, ezért is kevésbé érthető, hogy miért szorul újra háttérbe. A 2017-ben bevezetendő új érettségi rendszerben a kritikus gondolkodásnak, elemzésnek különösen fontos szerepet szánunk a szakmai grémiumok. Ezt a filozófiaórákon ugyancsak szisztematikusan el lehet mélyíteni, és ezután más tantárgyak is alapozhatnának rá.

Ezen elemek révén (a kapcsolódási pontoknál) a középiskolákra vonatkozó szakmai elvárások egyértelműen jelzik a filozófiával való szerves kapcsolatot, csak hogy ez a legtöbb esetben hiú ábrándként értelmezhető, ugyanis a filozófia mint középiskolai tantárgy idővel (a 2012-es NAT alapján) opcionálissá, választható

tantárggyá vált, ezáltal az adott iskola döntésén múlik, hogy beilleszti-e a helyi tantervébe, avagy nem. A döntés azonban az esetek többségében nem pedagógiai megfontolásokon nyugszik, hanem fiskális vagy „racionális” oktatásszervezési okokra hivatkozó érveken. Ebből adódóan a legtöbb középiskola helyi tantervéből kikerül(t) a filozófia,¹ ugyanis más – főként érettségi és szakmai – tantárgyaknak kell az óraszám, hiszen a szűkülő alapóraszámok és a növekvő követelmények miatt tisztességgel csak ilyen feltételek mellett tudják felkészíteni a diákokat az érettségi vizsgákra. Arról nem is beszélve, hogy a minimális óraszám miatt pénzügyileg is megterheli az iskolákat egy filozófia szakos tanár alkalmazása. Mindezek alapján felvethető az a kérdés, vajon miként tudják bejárni az etika forrásvidékét azok a tanulók, akik nincsenek, nem lehetnek tisztában azokkal a filozófiai alapkérdésekkel és -fogalmakkal, amelyek az etika készségszintű műveléséhez elengedhetetlenek. Általános iskolában pedig eddig sem volt és a későbbiekben sem várható a filozófia tantárgy bevezetése – igaz, a NAT-ban is prognosztizált/javasolt gazdag módszertani kelléktár lehetőséget nyújt(ana) arra, hogy a gyakorlatban az erkölcsstanárok bevezethessék a tanulóikat a gyermekfilozófia megkerülhetetlen és hosszú távon számos készséget fejlesztő módszereibe. (Ezt támasztják alá M. Lipman és R. Fisher kutatásai, valamint Szirtes László és Békés Vera magyarországi adaptációs kísérletei.)²

A fenti helyzetelemzés azonban felveti azt a kérdést, hogy az etikát valóban hatékonyan és a NAT-ban, illetve a kerettantervekben elvárt módon lehet-e, tudják-e majd a szaktanárok közvetíteni. Vajon negligálható-e a Descartes által megfogalmazott aggályok, és az etikát mint „pompás palotát” stabil alapokon tudhatjuk-e? A kérdés jogosságát jelzik az aktuális tapasztalatok is. A diákok a középiskolai etikaórákon természetes érzékkel kezdeményeznek olyan etikai mélyfúrásokat, amelyek az etika különböző vonatkozásainak lényegére (pl. eredetére, rendeltetésére, az értékekre, a felelősségre, a lelkiismeretre, a szabadságra stb.) kérdeznek rá, és filozófiai megközelítések nélkül nem vagy csak felületesen értelmezhetők. A „csak” etika (vagyis nem filozófia) szakos hallgatók tanárjelöltként gyakran szembesülnek azzal a problémával, hogy diákjaik egy-egy eset, morális eszme-futtatás terén elemi filozófiai kérdésekbe ütköznek, amire az iránymutatást, az értelmezési stratégiát, a kiindulópontot, esetleg valamilyen elfogadható, megfontolásra méltó választ a tanártól – jelen esetben a tanárjelölttől – várják, viszont ezekre a pedagógiai szituációkra szakmailag nincsenek kellően felkészülve. A jelenlegi erkölcsstan és etika tantárgyi továbbképzési formák (gyakorta gyorstalpalók) javarészt nem is biztosítják az ilyen helyzetekre való korrekt szakmai felkészülés lehetőségét. (A filozófia keretében fejlesztendő kompetenciákra külön fejezetben is kitérünk.)

Az eddigiekben vázolt felvetések alapján is megfontolandó a filozófia tantárgy középiskolai képzésbe való visszaemelése, mégpedig az etika tantárggyal való szakmai összehangolás mellett. Ez mind szakmai, tartalmi tekintetben, mind pedig szervezeti szempontból (pl. összevont, integrált tantárgy) indokolt lenne. Annál is inkább, mert egy mindössze egy tanévre kalibrált heti egy órás tantárgy hatékonysága messze elmarad egy olyan átgondoltan bevezetett heti két órás tantárgyétól, amely mind az etika, mind pedig a filozófia vonatkozó elemeit organikus magában foglalja. A középiskolai etika oktatását az a körülmény is megnehezíti, hogy általános iskolából a diákok eltérő alapokkal érkeznek, ugyanis a szülők dönthetnek arról, hogy gyermekük hit- és erkölcsstan-, avagy erkölcsstanoktatáson vesz részt. Ez abban a tekintetben nehezíti meg a középiskolai etikatanár feladatát, hogy a szűk időkeretek mellett a bemeneti szintek harmonizálására is időt kell fordítania, miként a tanulók mélyebb interperszonális kapcsolatainak, tantárgyspecifikus szociális kompetenciáinak a kialakítására, az új megnyilvánulási, reflexiós helyzetekre való ráhangolásra stb. is. Az igen gazdag kerettantervi tartalom mellett mindezen kihívásoknak vajon képes-e (képes lehet-e) megfelelni az adott keretek között egy etikatanár?

¹ A filozófiaversenyeken számos középiskola diákja vesz részt, miként számos egyházi gimnáziumból is rendszeresen indulnak tehetséges tanulók. Mindez azt jelzi, hogy a diákok és tanárok körében kifejezetten igény van a filozófiára, függetlenül attól, milyen iskolatípusban is tanulnak, tanítanak.

² Vö. M. Lipman írásai. In G. Havas Katalin – Demeter Katalin – Falus Katalin szerk.: *Gyermekfilozófia. Szöveggyűjtemény I–III*. Korona Nova, Budapest, 1997; Fisher, Robert: *Hogyan tanítsuk meg gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki, Budapest, 2008; Szirtes László: *Gyermekfilozófia. Filozófia kisiskolásoknak*. Korona Nova, Budapest, 1997; *Többlet* c. folyóirat tematikus száma, 2010/2.

Emellett a tanárképzésben a módszertani kurzusokon is kiemelt figyelmet lenne célszerű szentelni ezeknek a kérdéseknek. Az osztatlan tanárképzés bevezetése talán lehetőséget biztosíthat az átgondoltabb kurzus tematika kialakítására és a módszertani felkészítésre. A KKK az erkölcsstan és etikatanár képzés kapcsán a következő elvárásokat támasztja a hallgatókkal szemben: „filozófiai alapismeret”; „a filozófiatörténet legjelentősebb irányzatainak etikaközpontú megközelítése, morálfilozófiák áttekintése”; értékfilozófia. Emellett a módszertani követelmények során is kitér a filozófiai vonatkozásokra: „a gyermekfilozófia módszertanának alkalmazása”(!); „filozófiai szövegek feldolgozása”. Amennyiben ezekre a tartalmakra, készségekre és képességekre a korábbinál bővebb időkeretek között kellő energiát fordítanak, akkor az erkölcsstan és az etika oktatása biztosabb kezekbe kerülhet az eddigieknél – igaz, az erkölcsstan- és etikatanárképzés ideje 4+1 év (szemben a klasszikus tantárgyak 5+1 éve helyett). Csakhogy az osztatlan tanárképzés keretein belül egyelőre nem hirdetnek filozófiatanár szakot, hiszen ennek akkreditációja eddig elmaradt, a szabad bölcsészet szakirányú hallgatók pedig nem vehetik fel a tanár szakot. Ilyen feltételek mellett idővel vajon kik fogják tudni hitelesen és eredményesen közvetíteni a filozófiai és etikai tartalmakat, amennyiben a filozófiaoktatás visszaszorul?

Felmerül annak a lehetősége is, hogy a filozófia tantárgyi elemeket a különböző tantárgyi tartalmakba (pl. irodalom, történelem, matematika stb.) integrálva közvetítsék a középiskolai diákoknak, ám ennek a gyakorlati megvalósulásra igen csekély az esély, amint ezt az elmúlt egy-két tanévben az informatika tantárgyi tartalmakkal való kísérlet is alátámasztani látszik. (Némileg az informatika tantárgy ellehetetlenüléséhez is vezethet az integrálás álcájába bújtatott óraszámcsökkentés.)

A fentiek során felvetett módszertani tapasztalatok, meglátások révén eredendően azokra az aggályokra szeretném felhívni a figyelmet, melyek aktuálisan hátráltat(hat)ják annak lehetőségét, hogy MacIntyre megfontolásra érdemes intencióját hatékonyan adaptálhassuk oktatási rendszerünkbe. „Az a gondolat, hogy feltenni és megválaszolni egy erkölcsi kérdést egy dolog, és egészen más dolog feltenni és megválaszolni egy filozófiai kérdést az erkölcsről, elrejtheti előlünk azt a tényt, hogy ha kitartóan felteszünk bizonyos erkölcsi kérdéseket, rájöhethetünk, hogy addig nem tudjuk megválaszolni őket, amíg nem teszünk fel és válaszolunk meg bizonyos filozófiai kérdéseket.”³ Tagadhatja-e bárki is, hogy gyorsuló és táguló világunkba vetett gyermekeink, diákjaink jelenleg nem nélkülözhetik azt az elemi készséget, hogy meg tudjanak fogalmazni valódi filozófiai kérdéseket, hogy hathatósan el tudjanak igazodni morális dilemmáikban is?

Diákjaink a tanórákon és a való életben erkölcsi dilemmáik kapcsán ösztönösen is viszonylag hamar eljutnak odáig, hogy valódi filozófiai kérdéseket tegyenek fel. Sajátíttassuk el velük a válaszadás képességét is, hogy egyrészt etikai kérdésekben jobban eligazodhassanak, másrészt pedig ne öncélúan „okoskodjanak”, hanem megfontolt, belátáson alapuló, igazságos és méltányos döntéseket tudjanak hozni.

³ MacIntyre, Alasdair: *Az erény nyomában*. Osiris, Budapest, 1999, 29.

A tantárgyi dokumentumok és a filozófia

Nemzeti Alaptanterv

A filozófia a 2012-ben elfogadott Nemzeti Alaptantervben (NAT) az *Ember és társadalom* műveltségterület részeként jelenik meg. A műveltségi területek fő jellemzőinek körvonalazásakor a dokumentum hangsúlyozza, hogy a filozófiának és a kapcsolódó tantárgyaknak „nagy szerepük van a köznevelési feladatok sikeres megvalósításában, hiszen jelentős mértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók a haza felelős, hasznos polgáraivá váljanak; reális önismeretre és szilárd erkölcsi ítélőképességre tegyenek szert; képessé váljanak az önálló tájékozódásra, véleményformálásra és cselekvésre; megismerjék és megértsék a gazdasági, társadalmi és kulturális jelenségeket, folyamatokat.”⁴

A kiemelt fejlesztési területeken belül már a filozófia szerepét is jobban behatárolja a dokumentum. „A filozófiai tanulmányok célja az emberi lét értelmével, a tudás mibenlétével kapcsolatos legáltalánosabb kérdések felvetése, megvitatása, valamint a filozófiai eszmék történetének és legnagyobb alakjainak megismerése. A különböző korok és kultúrák filozófiai szövegeinek tanulmányozása elősegíti a kritikai gondolkodást, a problémaérzékenység fejlesztését, az önálló véleményalkotást és más gondolkodásmódok megértésének képességét. A filozófiai rendszerek azokat a legáltalánosabb fogalmi kereteket kínálják, amelyek között tapasztalataink világát mint összefüggő egységes egészet gondolhatjuk végig.

A filozófiai tartalmak feldolgozása többféle módon történhet, így lehet például kultúrtörténeti súlypontú, az interdiszciplinaritást hangsúlyozó, kronologikus, problémacentrikus felépítésű vagy a filozófiai diszciplínák felől közelítő tematikus szerkezetű.”⁵ Itt megjegyzendő, hogy utóbbi megjegyzés a kerettantervvel nincs teljes összhangban, hiszen a kerettantervi elvárások ezt a sokféle megközelítésmódot nem teszik lehetővé.

Eredetileg a filozófia egyik részdiszciplínája az etika is, ezért fontosnak tartjuk idézni az erkölctan és etika tantárggyal kapcsolatos elvárásokat is. „Az erkölcsi nevelés a minden emberben jelen lévő erkölcsi érzék kiművelését jelenti; ami nem kifejezetten egyik vagy másik tantárgy feladata. Az iskolai környezet, a pedagógusi példa, az osztályközösség élete a maga egészében nyeri el erkölcsi jelentőségét. A helyes magatartás és a jó döntés elveiről kialakított álláspontok párbeszéde végigkíséri a civilizáció történetét. Az erkölctan és az etika feladata, hogy megismertessen ezzel a hagyománnyal. Nem kész válaszokat kínál, hanem a kérdések felismerésére és értelmezésére törekszik. A morális helytállás értelmének sokoldalú megvilágításával segít különbséget tenni jó és rossz döntés között. Az etika oktatása feltárja, és fogalmilag megragadhatóvá teszi azokat az értékelveket, amelyeken a társadalmi együttélés bevett normái alapulnak, és segíti a kulturális sokszínűség értékeinek felismerését.”⁶ Az értékelveken keresztül áttételesen megjelenik a filozófiával való kapcsolat is, de célszerű lett volna a két terület összetartozását a NAT-on belül konkrétan és tudatosabban is jelezni. Ez mindkét tantárgy érdeke lett volna, nem beszélve az interdiszciplinaritás révén szóba jöhető más tantárgyakról. Ugyancsak meglepőnek mondható, hogy a *Közműveltségi tartalmak* részben a filozófia csak a történelem tantárgyban, az antikvitásnál jön elő, viszont sem az erkölctan, sem az etika, sem a társadalmi, állampolgári, gazdasági ismeretek, sem a hon- és népismeret tantárgy esetében nem jelenik meg, holott számos kapcsolódási pont mutatható ki, s elgondolkodtató, hogy kellő gazdaságfilozófiai, társadalomfilozófiai stb. kiindulópont nélkül hogyan oktatható a vonatkozó tantárgy.

Ugyancsak a filozófia átfogó, komplex jellegét jelzi, hogy majd mindegyik fejlesztési területen – *Ismeretszerzés, tanulás; Kritikai gondolkodás; Kommunikáció* – teljes joggal szerephez jut. (Egyedül a *Tájékozódás időben és térben* területen nem, holott ide is be lehetne kapcsolni, hiszen az egyes szemléleti paradigmák, az adott korokat jellemző világszemléleti formák időbeli meghatározásának, elrendeződésének, egymásra következésének tudatosítása fontos elvárás lenne.)

⁴ Az idézetek forrása a Nemzeti Alaptanterv: https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_2012_1-3.jav4_.pdf (16.) (Letöltés ideje: 2015. február 25.)

⁵ Uo. 108.

⁶ Uo. 108.

Érdekes eleme a NAT-nak, hogy a filozófiára való utalás más műveltségi területeken egyáltalán nem jelenik meg. Ez utalhat arra is, hogy más tantárgyak, műveltségi területek nehezen tudják implementálni a filozófiai vonatkozásokat, ami oktatásunk sajátosságát, részint fragmentáltságát is jelzi. Igaz, ezt a fragmentáltságot a kerettantervek a kapcsolódási pontok révén igyekeznek oldani. A *sui generis* integratív jellegű filozófia záloga lehet egy adott tantárgy, tevékenységi kör (ön)reflektív megismerésének, egyúttal a kíváncsiságra és rácsodálkozásra mint emberi alapvonásokra alapozva kellő motivációt biztosít ahhoz, hogy a rendszeresen visszatérő kérdéseket újra, egyre magasabb szinten gondolhassuk tovább (végig?), és értelmezhesük. Ehhez a filozófia – az örök aktualizálásban jártas szellemi szféra – kellő tapasztalati anyaggal vértelmezheti fel az oktatásban szerephez jutó tantárgyakat, mindazonáltal az abból kimaradtakra is rátekintést nyújthat. Az etikával karöltve pedig cinikus és értékcsúszta világunkban egyfajta szellemi és morális irányítóként is szolgálhat, egyúttal beláttathatja azt is, hogy a kultúra egységes, koherens jellegű, melynek megértéséhez, képviseléséhez empátiára, ítéletmentes interkulturális kommunikáción alapuló attitűdre is szükség van. Ráadásul minden kulcskompetencia fejlesztésében fontos szerephez juthat, amit az egyes témakörök didaktikai kifejtésénél jelezni is fogunk.

Kerettanterv(ek)

Míg a NAT-ban a filozófia tantárgy az *Ember és társadalom* műveltségterület egyik elemeként jelentkezik, addig a kerettanterv már önálló tantárgyi keretben tárgyalja. Viszont a 2012-ben elfogadott kerettantervben nem a kötelező, hanem már csak az ún. „szabadon választható tantárgyak” között szerepel, így az adott intézménytől függ, hogy pedagógiai programjában egyáltalán megjeleníti-e filozófia tantárgyat, vagy teljességgel elhagyja – jobb esetben a tantárgyi követelményeket más tantárgyakba integrálva szerepelteti. (Ez utóbbi az elmúlt időszak tapasztalatai alapján a gyakorlatban a tantárgy negligálásához vezet.) Az eddigi visszajelzések alapján a döntésben külső és belső kényszerek nagyobb súllyal játszanak szerepet, mint a szakmai érvek. Szakmai oldalról ugyanis nem kérdéses, hogy miként az etikanak, úgy a filozófiának is alapozó tárgyként a kötelező tantárgyak sorában lenne a helye, hiszen a tantárgy *ab ovo* meglévő komplexitása révén majd az összes fejlesztési területen jótékony hatással szolgálhat.

Komplex és organikus jellegének köszönhetően, valamint annak folytán, hogy egyszerre képes megjeleníteni a diskurzív és a holisztikus gondolkodásmódot, e tantárgy keretein belül számos olyan egymással kölcsönhatásban álló kompetenciaterület juthat érvényre, amely más tantárgyakban, azok szakmai specifikumai folytán csak izoláltabban és célirányosabban fejtheti ki hatását. A tantervben említett külső kapcsolatok nagy száma is a filozófia ezen integratív jellegét támasztja alá. Másfelől maguk a diákok is számos alkalommal jelzik, hogy bizonyos ismeretek, készségek más tanórákon is felbukkantak ugyan, de a filozófiai tanulmányok során mintha összeállni látszanának ezen információk, nézőpontok. A korlátozott óraszám és az indokolatlanul magas tartalmi elvárások folytán a középiskolai filozófiai stúdiumok a kompetenciák fejlesztését *sui generis* megkövetelik – ezek nélkül ugyanis a tantervi elvárások minimális szinten is kevésbé teljesíthetők.⁷ Lássunk a kompetenciafejlesztésre néhány releváns példát!

- *Az erkölcsi nevelés.* Mivel az etika eredendően filozófiai diszciplína, ezért az alábbi elvárások filozófiai alapok nélkül kevésbé realizálhatók. Ezen fejlesztési terület követelményei a következők:
„A tanulóban kialakul a köteleességtudat, érti egyéni és közösségi (társadalmi) felelősségének jelentőségét. Felismeri, hogy az egyes törvények és társadalmi egyezségek általában azért érvényesek, mert saját magunk által választott etikai elvek követésén alapszanak. Megérti és belátja a normakövetés társadalmi jelentőségét és a normaszegés következményeit. Ismer közösségi egyezségeket és

⁷ A *Bevezetés a filozófiába* tantárgy a kilencvenes években még egységes komplex műveltségi területként jelentkezett, idővel ebből váltak ki az emberismeret és etika, valamint bizonyos elemeit tekintve a társadalomismeret modul tantárgyai. Az eredetileg komplexnek mondható „tantárgy” feldarabolása egyik utód tantárgynak sem kedvezett, ugyanis ez egyrészt ellentmond a modern pedagógiai elvárásoknak, másrészt a „tudásmozaik” csak kevés diáknak áll össze egységes képpé, ugyanis az ehhez szükséges készségek és ismeretek elsajátítására nem áll rendelkezésre elegendő idő.

normákat, képes egy-egy közösség etikai elveinek felismerésére és a különböző kultúrák etikai elveinek összevetésére. Érti az etikai elvek, a normák és a törvények kapcsolódását. Képes értékkonfliktusok felismerésére, ismer eseteket, példákat értékkonfliktusok kezelésére.”⁸

- *Nemzeti öntudat, hazafias nevelés.* Fontos elvárás, hogy a tanuló „Felismeri az egyetemes emberi örökség és az európai kultúra kiemelkedő eredményeit, az ennek megőrzésén munkálkodó szervezeteket, a nemzetközi összefogás jelentőségét.” Vagyis képes elhelyezni „a magyarság kultúráját európai kontextusban”.⁹ A filozófia az ember egyfajta kulturális kollektív tudatalattijaként ezt az elvárást fokozottan tudja biztosítani.
- *Állampolgárságra, demokráciára nevelés.* Az egyén és közösség összhangjának megteremtése, az egyéni felelősségvállalás, a demokráciára nevelés, „az antidemokratikus eljárások, a korrupció és a hatalmi visszaélések veszélyének”¹⁰ felismerése, a civil társadalmi aktivitás kialakítása mind-mind olyan érték, amely a filozófia történetén végigvonul, s napjainkban is aktuális kérdés.
- *Önismeret és a társas kapcsolati kultúra fejlesztése.* A reális én- és önkép kialakítása elképzelhetetlen kritikus filozófiai megközelítésmódok alkalmazása nélkül, ahogy a harmonikus társas kapcsolatoknak is feltételei, sőt az évezredek filozófiai tapasztalatok hiányában az egyén és közösség iránt érzett felelősségtudat sem formálható ki.
- *Családi életre nevelés.* Ez csakis az igényes és felelősségteljes szocializáció révén valósulhat meg. Elengedhetetlen, hogy a tanuló el tudja igazolni az értékek és hagyományok világában, illetve érdeemben tudjon reagálni az ezen a téren megjelenő kihívásokra.
- *Testi és lelki egészségre nevelés.* Ez ugyancsak a reális értékválasztás függvénye. A filozófiai kérdésfelvetések, gondolatkísérletek sokkal hatékonyabban és közvetlenebbül készíthetik fel a diákokat a felelős döntésekre, mint a fragmentált tantárgyi területek, ugyanis a diák komplex személyiséget épít ki, amire egy komplex tárgy sokkal hitelesebben tudja felkészíteni.
- *Felelősségvállalás másokért, önkéntesség; Fenntarthatóság, környezettudatosság.* Ehhez a két fejlesztési területhez a filozófia a következőkkel járulhat hozzá: a globális problémák genezisének feltérképezésével, a környezetfilozófiai válaszok tudatosításával, a globalitás lokális szintű megközelítéseinek megvilágításával (mikrokozmosz és makrokozmosz közötti összefüggések). Ennek fényében tudja a diák mérlegelni a gazdasági kihívásokat (*Gazdasági és pénzügyi nevelés*), és a jólét és jóllét összefüggésében tudja megtervezni egyéni életútját rövid és hosszú távon (*Pályaorientáció*), elkerülve azokat a csapdahelyzeteket, amelyek az előző generációk paradigmái, a téves önismeret és helyzetértékelés útján állhatnak elő. Tudatosítani képes az LLL (*Life Long Learning*) és a változó körülményekre való reagálás fontosságát, amikhez kellő mintázatokkal képes felvértezni magát.
- *Médiatudatosságra nevelés.* A Z (vagy net-)generáció az eddigi generációknál jobban ki van téve a médiumoknak, az általuk generált csapdahelyzeteknek. Ezzel szemben csak a kritikus, holisztikus gondolkodás biztosíthat immunitást, ez teheti alkalmassá a diákokat arra, hogy kihasználják a tömegkommunikáció előnyeit.
- *A tanulás tanítása.* A netgenerációra zúduló információtömeg miatt szelekciós, logikai módszerekre, jártasságokra kell szert tenniük a tanulóknak. Tudniuk kell a releváns információkat felhasználni, azokból új, a korábbi meghaladó tudást építeni. A filozófia története a megőrzés és meghaladás és technikáját spontán módon képes kialakítani, egyúttal a jól strukturált személyiség és a külvilág közötti harmonikus kapcsolatrendszer kiépítéséhez is tud évezredek tapasztalatokon nyugvó mintázatok (modalitásokat) nyújtani. Az ismeretelmélet alapkérdései, a logikai módszerek megismerése során a diákok közelebb tudnak kerülni a problémafelismerés és a problémakezelés technikáihoz.

⁸ Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. osztálya számára, Bevezetés. Forrás: http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html (Letöltés: 2015. február 27.)

⁹ Uo.

¹⁰ Uo.

A számba vett fejlesztési területekkel összhangban a kompetenciafejlesztéshez is hatékonyan hozzá tud járulni a filozófia, és nem is csak az új, a „rácsodálkozás” élményét biztosító ismeretek tekintetében, hanem sokkal inkább a jártasságok cizellálása terén. Az alábbi táblázatban jelezzük, hogy az egyes kulcskompetenciák mely kerettantervi egységeknél fejleszthetők a *leghatékonyabb módon*. Mivel a filozófia leginkább holisztikus megközelítésével tudja az egyes tudományterületeket és kompetenciákat támogatni, ezért az egyes tematikai egységek kiemelésével nem azt kívánjuk sugallni, hogy a filozófia csak ezeken a területeken és csak ilyen formában járulhat hozzá a képességfejlesztéshez, pusztán azt szeretnénk jelezni, hogy az egyes filozófiai diszciplínák mely kompetenciaterületeken tudják leghatékonyabban szolgálni a fejlesztést.

Kulcskompetenciák (a releváns elemek kiemelésével)	A Filozófia kerettantervi tematikus egységek és nevelési, fejlesztési céljai	Megjegyzések
<p>Anyanyelvi kommunikáció</p> <p>A tanuló hétköznapi kommunikációs helyzetekben alkalmazza a különféle beszédműfajok kommunikációs technikáit. Beszélgetés, vita során képes mások álláspontjának értelmezésére, saját véleménye megvédésére vagy korrekciójára. Önállóan olvas és megért nyomtatott és elektronikus formájú irodalmi, ismeretterjesztő, publicisztikai szövegeket. Képes különböző műfajú és rendeltetésű szóbeli és írásbeli szövegek szerkezetének, jelentésrétegeinek feltárására, értelmezésére és értékelésére. Kritikus és kreatív módon vesz részt az infokommunikációs társadalom műfajainak megfelelő információszerzésben és információátadásban. Felismeri és tudja értelmezni a szépirodalmi és nem szépirodalmi szövegekben megjelenített üzenetrétegeket. Képes szövegalkotásra a társadalmi (közösségi) élet minden fontos területén a papíralapú és az elektronikus műfajokban. Törekszik a nagyobb anyaggyűjtést, önálló munkát igénylő szövegek alkotására. Képes a normakövető helyesírásra, képes az önálló kézikönyvhasználatra. Képes az anyanyelvhez és az idegen nyelvhez kötődő sajátosságok összevetésére az általános nyelvészeti ismereteinek felhasználásával. Képes nem verbális természetű információk adekvát verbális leírására, értelmezésére.</p>	<p>Filozófia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a szintetizáló gondolkodás fejlesztése, összefüggések meglátása; • a filozófiai szövegek sajátos nyelvezetének megismerése, megközelítési módszereinek elsajátítása. <p>Ismeretelmélet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • információk önálló rendszerezése és értelmezése, a rendelkezésre álló ismeretforrások áttekintése és értékelése. <p>Politikai filozófia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • az alapvető politikai filozófiai kérdések felismerése szövegekben, hanganyagokban, filmekben. <p>Logika:</p> <ul style="list-style-type: none"> • érvelési szerkezetek tudatosítása. 	
<p>Idegen nyelvi kommunikáció</p> <p>A tanuló képes tudatos nyelvtanulóként tanulni a nyelvet, és törekszik a célnyelvi kultúra megismerésére. Képes nyelvtudását önállóan fenntartani és fejleszteni, képes az idegen nyelvet saját céljaira is felhasználni utazásai, tanulmányai során. Törekszik arra, hogy egy második idegen nyelven is képes legyen az alapszintű kommunikációra, így teljesíti a többnyelvűség igényét. Valós élethelyzetekben is használni tudja a nyelvet a produktív készségek (írás és beszéd) alkalmazásával is. Megérti a fontosabb információkat a világos, mindennapi szövegekben. Önállóan elboldogul a legtöbb olyan helyzetben, amely a nyelvterületre történő utazás során adódik. Egyszerű, összefüggő szöveget tud alkotni ismert vagy az érdeklődési körébe tartozó témában. Le tudja írni az élményeit, a különböző eseményeket, az érzéseit, reményeit és törekvéseit, továbbá röviden meg tudja indokolni a különböző álláspontokat és terveket.</p>	<p>Filozófia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a filozófiai szövegek sajátos nyelvezetének megismerése, megközelítési módszereinek elsajátítása. <p>Politikai filozófia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • különböző szövegek, hanganyagok, filmek vizsgálata alapvető politikai filozófiai kérdések irányából. <p>Feladatok, készségfejlesztés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • esszé írása a felmerülő filozófiai kérdésekről, ennek kapcsán a kérdés világos megfogalmazása, bizonyítékok és cáfolatok kifejtése, következtetések levonása. 	<p>Az IPO-válogatón négy nyelv valamelyikén esszét kell írniuk a diákoknak (angolul, franciául, németül, spanyolul).</p>

<p>Matematikai kompetencia</p> <p><i>A tanuló követni és értékelni tudja az érvek láncolatát, matematikai úton képes indokolni az eredményeket. Kialakul az absztrakciós, analízáló és szintetizáló képessége. Megérti a matematikai bizonyítást, képes a matematikai szakkifejezéseket szabatosan használni, biztonsággal alkalmazza a megfelelő segédeszközöket. Képes megérteni egyes természeti és társadalmi-gazdasági folyamatokra alkalmazott matematikai modelleket, és ezeket tudja alkalmazni a jelenségek megértésében, a problémák megoldásában a mindennapi élet különböző területein is. Felismeri a matematikai műveltség szerepét és fontosságát a valós tények feltárásában, más tudományokban és a mindennapi gyakorlatban is.</i></p>	<p>A létre vonatkozó kérdések:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a világegyetem és az ember létezésére vonatkozó tudományos elméletek és a hétköznapi megfigyelések problémafelvető mintázatainak absztrakt kifejezése. <p>Tudományfilozófia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tudományos érvek kritikai értékelése. <p>Logika:</p> <ul style="list-style-type: none"> • érvelési szerkezetek tudatosítása. 	
<p>Természettudományos és technikai kompetencia</p> <p><i>A tanuló ismeretei birtokában megérti a természettudományos és technikai eredmények alkalmazásának szerepét a társadalmi-gazdasági és környezeti folyamatok, jelenségek formálódásában. A technikai fejlődés fontosságának felismerése mellett belátja az alkalmazott technikák és technológiák előnyeit, korlátait és kockázatait. Bővülő ismeretei segítségével, illetve a megfelelő módszerek, algoritmusok kiválasztásával és alkalmazásával képes leírni és magyarázni a természet jelenségeit és folyamatait, felismeri a folyamatok közötti összefüggéseket. Természettudományos tanulmányai végére a tanuló képessé válik arra is, hogy bizonyos feltételek mellett megfogalmazza a természeti-környezeti folyamatok várható kimenetelét. Képes meghatározott szempontoknak megfelelően megtervezni és végrehajtani megfigyeléseket, kísérleteket, és azok eredményeiből reális és helyes következtetéseket levonni. Képes mozgósítani és alkalmazni természettudományos és műszaki műveltségét a tanulásban és a hétköznapi életben felmerülő problémák megoldása során. Belátja a fenntarthatóságot középpontba állító környezeti szemlélet fontosságát, képes és akar is cselekedni ennek megvalósulása érdekében. Egyre jobban megérti a lokális folyamatok és döntések egyes regionális és globális következményeit.</i></p>	<p>A filozófia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a szintetizáló gondolkodás fejlesztése, összefüggések meglátása. <p>Ismeretelmélet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a megismeréssel, megértéssel és értelmezéssel összefüggő észrevételek, kérdések és nehézségek megfogalmazása a tanulás hétköznapi tevékenysége során szerzett tapasztalatok alapján. <p>A létre vonatkozó kérdések:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a világegyetem és az ember létezésére vonatkozó tudományos elméletek és a hétköznapi megfigyelések problémafelvető mintázatainak absztrakt kifejezése. <p>Etika, erkölcsfilozófia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a globális világ kihívásaira kínált erkölcsfilozófiai válaszok megismerése. 	

<p>Digitális kompetencia</p> <p><i>A gimnáziumban a tanuló képes a számítógép nyújtotta lehetőségek (pl. szövegszerkesztés, táblázatkezelés, prezentációkészítés) igényes, esztétikus, önálló alkalmazására a tanulásban és a mindennapi életben. Nyitott és motivált az IKT nyújtotta lehetőségek kihasználására. Gyakorlattan kapcsolódik be az információmegosztásba, képes részt venni az érdeklődési körének megfelelő együttműködő hálózatokban a tanulás, a művészetek és a kutatás terén. Felismeri és ki is használja az IKT nyújtotta lehetőségeket a kreativitást és innovációt igénylő feladatok, problémák megoldásában. Kialakul a tanulóban az IKT alkalmazásához kapcsolódó helyes magatartás, elfogadja és betartja a kommunikáció és az információfelhasználás etikai elveit. Felismeri az IKT interaktív használatához kapcsolódó veszélyeket, tudatosan törekszik ezek mérésére. Ismeri a szerzői jogból és a szoftvertulajdonjogból a felhasználókra vonatkozó jogi elveket, figyelembe veszi ezeket a digitális tartalmak felhasználása során.</i></p>	<p>Ismeretelmélet:</p> <ul style="list-style-type: none"> a megjelölt tematikai egységekkel kapcsolatos információk önálló rendszerezése és értelmezése, a rendelkezésre álló ismeretforrások áttekintése és értékelése. <p>Etika:</p> <ul style="list-style-type: none"> érvek gyűjtése saját vélemény alátámasztására, ellenérvek gyűjtése az ellenvélemények, illetve meghatározott álláspontok cáfolására, tárgyilagos érvelés és a személyeskedés megkülönböztetése; a globális világ kihívásaira kínált erkölcsfilozófiai válaszok megismerése. <p>Politikai filozófia:</p> <ul style="list-style-type: none"> különböző szövegek, hanganyagok, filmek vizsgálata alapvető politikai filozófiai kérdések irányából. <p>Tudományfilozófia:</p> <ul style="list-style-type: none"> az internet kritikus és tudatos felhasználása tudományfilozófia-történeti ismeretek szerzésére. 	
<p>Szociális és állampolgári kompetencia</p> <p>A tanuló nyitott a személyek és kultúrák közötti párbeszédre. Él a véleménynyilvánítás lehetőségével a közösségét, a társadalmat érintő kérdésekben. Képes érveit megfogalmazni és vitahelyzetben is kulturáltan kifejezni, képes meghallgatni és elfogadni mások véleményét. Figyelembe veszi és megérti a különböző nézőpontokat, tárgyalópartnereiben bizalmat kelt, és empátiával fordul feléjük. Képes helyes döntéseket hozni, illetve segítséget elfogadni konfliktushelyzetekben. Képes a stressz és a frusztráció megfelelő kezelésére. Tudatosan készül a munka világához kapcsolódó döntéshelyzetek megismerésére. Igyekszik a társadalmi folyamatokról, struktúrákról és a demokráciáról kialakult tudását felhasználva aktívan részt venni az őt érintő ügyekben. Nyitott és érdeklődő a helyi és a tágabb közösségeket érintő problémák iránt, képes a különböző szinteken hozott döntések kritikus és kreatív elemzésére.</p>	<p>Etika, erkölcsfilozófia:</p> <ul style="list-style-type: none"> érvek gyűjtése saját vélemény alátámasztására, ellenérvek gyűjtése az ellenvélemények cáfolására, meghatározott álláspontok cáfolására, tárgyilagos érvelés és a személyeskedés megkülönböztetése, az emberi cselekvés és annak következménye közötti kapcsolat felismerésének gyakorlása; a globális világ kihívásaira kínált erkölcsfilozófiai válaszok megismerése; élethelyzetekből, aktuális eseményekből eredeztethető, etikai dilemmát hordozó tételmondat disputa keretében történő feldolgozása. 	<p>Gyakorlatilag a kompetencia minden eleméhez kapcsolódnak a filozófia tematikai egységei. Csak a legfontosabbakat emeltük ki.</p>

<p>Pozitív attitűdje alakul ki az emberi jogok teljes körű tisztelete, ideértve az egyenlőség, a demokrácia, a vallási és etnikai sokszínűség tiszteletben tartása iránt, törekszik a személyes előítéletek leküzdésére, képes a kompromisszumra. Kialakul a reális alapokon és ismereteken nyugvó nemzeti identitástudata, a hazához, illetve Európához való kötődése.</p>	<p>Politikai filozófia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a jelenben érzékelhető politikai, társadalmi és gazdasági folyamatok, közéleti események azonosítása a politikai filozófia szemszögéből. <p>Vallásfilozófia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a különböző vallások alaptanításainak összehasonlítása, vallási meggyőződések eredetének tudatosítása és tiszteletben tartásának gyakorlása. 	
<p>Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia</p> <p>A tanuló képes csoportos munkavégzésben részt venni, a közös feladatok, az iskolai élethez kapcsolódó problémák megoldása során képes a munka megtervezésére és irányítására, társai vezetésére. Együttműködik társaival, igényli és képes a feladatmegoldást segítő információk megosztására. Vannak elképzelései az egyén társadalmi-gazdasági feladataival, boldogulásával kapcsolatban. Nyitott a gazdaság működéséhez, az egyén gazdasági szerepéhez (pl. vállalkozás) kapcsolódó témák iránt, egyre reálisabb elképzelései vannak saját jövőjét illetően. A pénz, a gazdaság, a vállalkozások világához kapcsolódó témákról szóló vitákban képes ismereteit felhasználva érvelni. Nyitott és érdeklődő a mindennapi életét érintő pénzügyi és jogi kérdések iránt. Mind reálisabban méri fel tevékenysége kockázatait, adott esetben képes ezek vállalására. Problémamegoldó tevékenységét egyre inkább a függetlenség, a kreativitás és az innováció jellemzi.</p>	<p>Ismeretelmélet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • saját tapasztalatok és reflexiók gazdagítása a filozófiai hagyomány hasonló területein felmerülő kérdésekkel, válaszkísérletekkel; • a megjelölt tematikai egységekkel kapcsolatos információk önálló rendszerezése és értelmezése; • a rendelkezésre álló ismeretforrások áttekintése és értékelése. <p>Etika, erkölcsfilozófia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • az emberi cselekvés és annak következménye közötti kapcsolat felismerésének gyakorlása; • a globális világ kihívásaira kínált erkölcsfilozófiai válaszok megismerése; • élethelyzetekből, aktuális eseményekből eredeztethető, etikai dilemmát hordozó tételmondat disputa keretében történő feldolgozása. <p>Politikai filozófia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • az alapvető politikai filozófiai kérdések felismerése szövegekben, hanganyagokban, filmekben; • a jelenben érzékelhető politikai, társadalmi és gazdasági folyamatok, közéleti események azonosítása a politikai filozófia szemszögéből; 	

	<ul style="list-style-type: none"> • beszámoló, kiselőadás tartása önálló gyűjtő-, illetve kutatómunkával szerzett ismeretek alapján egy választott tudományfilozófiai problémáról. 	
<p>Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség</p> <p>A tanuló felismeri, hogy a művészetek érzelmi, gondolati, erkölcsi, esztétikai élmények, a tapasztalatszerzés forrásai. Tudatosan benne a helyi, a nemzeti, az európai és az egyetemes kulturális örökség jelentősége. <i>Megérti az európai országok, nemzetek és a kisebbségek, nemzetiségek kulturális sokféleségét, valamint az esztétikum mindennapokban betöltött szerepét. Nyitott műalkotások befogadására,</i> képes a koncert-élmények, színházi előadások, filmek és képzőművészeti események önálló feldolgozására, életkorának megfelelő szintű értelmezésére. Ennek során a művekben megjelenített témák, élethelyzetek, motívumok, formai megoldások közötti kapcsolódási pontokat azonosítja, <i>többféle értelmezési kontextusban helyezi el.</i> A tanuló képes képi, plasztikai, zenei és dramatikus megjelenítésre. Képes makettek, modellek konstruálására, belső terek önálló átrendezésére különböző funkcióknak megfelelően. Hajlandó kísérletezni új technikákkal, módszerekkel és anyagokkal.</p>	<p>A filozófia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a szintetizáló gondolkodás fejlesztése, összefüggések meglátása, a filozófiai szövegek sajátos nyelvezetének megismerése, megközelítési módszereinek elsajátítása. <p>Etika, erkölcsfilozófia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • érvek gyűjtése saját vélemény alátámasztására, ellenérvek gyűjtése az ellenvélemények és meghatározott álláspontok cáfolására, tárgyilagos érvelés és a személyeskedés megkülönböztetése. 	
<p>A hatékony, önálló tanulás</p> <p>A tanuló rendelkezik a hatékony tanuláshoz szükséges alapvető készségekkel, azaz eszközhasználat szintjén tud írni, olvasni, számolni, továbbá a tanulási folyamatban sokoldalúan tudja használni az IKT-eszközöket, illetve számára megfelelő tanulást segítő technikákat. Képes kitartóan tanulni, a figyelmét összpontosítani, képes saját tanulását megszervezni egyénileg és csoportban egyaránt, ideértve az idővel és az információval való hatékony gazdálkodást is. Képes a figyelem és a motiváció folyamatos fenntartására, elég magabiztos az önálló tanuláshoz. A tanulás iránti attitűdje pozitív, ismeri és érti saját tanulási stratégiáit, felismeri szükségleteit és lehetőségeit, készségeinek erős és gyenge pontjait, valamint képes megtalálni a számára elérhető oktatási és képzési lehetőségeket, útmutatásokat, támogatásokat. Képes arra, hogy saját munkáját tárgyilagosan értékelje, és szükség esetén tanácsot, információt, támogatást kérjen.</p>	<p>A filozófia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a szintetizáló gondolkodás fejlesztése, összefüggések meglátása, a filozófiai szövegek sajátos nyelvezetének megismerése, megközelítési módszereinek elsajátítása; • a filozófia és a többi tantárgy kapcsolódási pontjainak összefoglalása. <p>Ismeretelmélet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • saját tapasztalatok és reflexiók gazdagítása a filozófiai hagyomány hasonló területein felmerülő kérdésekkel, válaszkísérletekkel; • a megjelölt tematikai egységek információinak önálló rendszerezése és értelmezése, a rendelkezésre álló ismeretforrások áttekintése és értékelése. 	<p>A filozófia rácso-dálkozáson, szkepszisen, gondolat-kísérleteken alapuló, kérdéscentrikus vizsgálódási attitűdje folytán lényegében az adott kompetencia minden területén érvényes tudással és készségekkel tud szolgálni.</p>

Etika, erkölcsfilozófia:

- érvek gyűjtése saját vélemény alátámasztására, ellenérvek gyűjtése az ellenvélemények és meghatározott álláspontok cáfolására, tárgyilagos érvelés és a személyeskedés megkülönböztetése;
- az emberi cselekvés és annak következménye közötti kapcsolat felismerésének gyakorlása.

Tudományfilozófia:

- tudományos érvek kritikai értékelése;
- az internet kritikus és tudatos felhasználása tudományfilozófia-történeti ismeretek szerzésére.

Vallásfilozófia:

- a témához tartozó legfontosabb kézikönyvek használata.

Logika:

- érvelési szerkezetek tudatosítása;
- logikai alapfogalmak elsajátítása;
- egyszerű állítások logikai szimbólumokkal való leírása.

Mint látható, nincs olyan fejlesztési terület, illetve kompetencia, amihez a filozófiatanítás érdemben ne tudna hozzájárulni, legfeljebb a szűk időkeretek szabnak határt a készségek és jártasságok cizellálásának. Éppen a realitásokkal számolva szűkíti le a tantárgyi kerettanterv a tantárgy kapcsán kitűzhető célokat az alábbiakra:

- „A megvalósítható célnak ennél sokkal szerényebbnek kell lennie, és elsősorban a következő szempontokat kell a középpontba állítania:
- A tanulók szerezzenek tapasztalatokat a filozófia sajátos, az emberi szellem minden más tevékenységi formájától különböző gondolkodásmódjáról.
 - Alakuljon ki bennük az emberi léttel kapcsolatos kérdések feltevésének és az önálló válaszkeresésnek a képessége; ébredjen fel bennük az igény, hogy felismerjék saját koruk lényegi problémáit, és reflektáljanak a felvetődő kérdésekre.
 - Ismerjék fel a filozófiának más szellemi területeket integráló és szintetizáló szerepét, értékhordozó voltát.
 - Ismerjék fel azt, hogy a filozófia a közös európai kultúra egyik pillére.
 - Alakuljon ki bennük az egészséges kritikai szemlélet és a tárgyyszerű, indulatmentes vitakultúra. Sajtájtítsák el a logikus érvelés, a vitatkozás szabályait. Szerezzenek tapasztalatokat arról, mit jelent a különböző nézetek és vitapozíciók tisztelete, a tolerancia. Tudatosuljon bennük, hogy a vita alapja az alternatívák számbavétele és a választás szabadságának, illetve a szabadság korlátainak tudomásulvétele.
 - Ismerjék fel, hogyan segítheti mindennapi életüket a filozófia és a tudomány.
 - Jussanak el annak felismerésére, hogy a filozófia nagy problémái örök emberi kérdésekből fakadnak, s így a régi korok filozófiái nem poros bölcseletek, hanem általános emberi problémáinkra adott válaszlehetőségek.
 - Lássák be, hogy a filozófiai kérdések és a rájuk adott válaszok morális tartalmakat is hordoznak, s hogy minden embernek állást kell foglalnia az erkölcs kérdéseiben.
 - Tudatosuljon bennük, hogy az a hiteles személyiség, akinek a gondolkodása, a szavai és a tettei szinkronban vannak egymással.”¹¹

Elméletileg a szabadon tervezhető órák terhére még beemelhető a filozófia a képzési programba, ám ez a specializációk és az emelt szintű képzés lehetőségétől fosztaná meg az adott oktatási intézményeket az érettségire való elmélyültebb készülés leghatékonyabb időszakában, a 11-12. évfolyamon. A jelenlegi és a 2017-től bevezetendő érettségi-felvételi rendszer keretei között azonban ez kevéssé várható el a középiskolák jelentős részétől.

A pedagógiai programokba illesztett helyi tantervek és az ahhoz kapcsolódó tanmenetek megalkotásakor a kerettanterv 10%-os mozgásteret biztosít. „A kerettantervek által előírt tartalmak a tantárgyak számára rendelkezésre álló időkeret kilencven százalékát fedik le. Egy heti öt (évi 180) órás időkerettel rendelkező tantárgy kerettanterve tehát heti fél (évi 18) óra szabad időkeretet biztosít a tantárgy óraszámán belül a pedagógusnak, melyet a helyi igényeknek megfelelően a kerettanterven kívüli tantárgyi tartalommal tölthet meg.”¹² Ez a filozófia (és etika) kapcsán 11. évfolyamon 3-4, 12. évfolyamon 3 tanóra szabad tervezését teszi lehetővé. A realitásokat, vagyis a tanév szokásos menetét alapul véve azonban gyorsan belátható, hogy ezt a szabad órakeretet új tartalommal feltölteni nem érdemes, hiszen a szünetek, iskolai rendezvények, váratlan események miatt nagyjából ennyi tanóra el is marad, ennél fogva a plusz tananyagelemekkel nem tud majd az adott pedagógus elszámolni, így a szabad órakeret legfeljebb gyakorlásra, kompetenciafejlesztésre, ismétlésre stb. fordítandó.

¹¹ *Filozófia kerettanterv*. Forrás: http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html (Letöltés: 2015. március 2.)

¹² *Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. osztálya számára, Bevezetés*. Forrás: http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html (Letöltés: 2015. február 27.)

Ha összegezni kívánjuk a tantárgyi dokumentumok alapján a filozófia tantárgy helyzetét, akkor arra a következtetésre juthatunk, hogy miközben a tantárgy szerepe és presztízse a megváltozott oktatáspolitikai feltételrendszerben folyamatosan csökkent, ezzel fordított arányban növekedtek a kerettantervben rögzített szakmai elvárások, melyet az érettségi vizsgakövetelmények 2017-től majd hasonlóképpen tükröznek.

Az érettségiről

Mivel a filozófia tantárgyhoz kötődő területek (NAT-elvárások, kerettanterv, érettségi követelmények, versenyek, IPO) között igen szoros a kölcsönhatás, az elvárások, követelmények szakmailag és pedagógiai-lag is korrekten épülnek egymásra (pl. struktúraképző elemek a filozófiai problémák, korszakok, irányzatok, életművek), ezért a kimenetkor, vagyis az érettségien is komplex tudásról és kompetenciákról tehetnek tanúbizonyságot a diákok.

2007-ig csak szóban és csak középszinten lehetett érettségi vizsgát tenni, 2008-tól viszont egy lelkes szakmai közösség kitartó fellépése és munkája eredményeképpen írásbeli és szóbeli vizsgát is lehetett tenni, ráadásul két szinten, ami lehetővé tette azt is, hogy a filozófiaérettségit a felvételi rendszerben is érvényesíteni lehessen. Mint korábban említettük, ez a kegyelmi állapot 2011 májusáig tartott, amikor is az aktuális oktatási kormányzat a Rektori Konferencia döntésére hivatkozva kivette a filozófiát az emelt szintű tantárgyak sorából. Egy ideig még ugyan a középszintet is figyelembe vették a felsőoktatásban, de idővel ez a lehetőség is megszűnt. 2013-tól a 2012-ben bevezetett NAT-nak, illetve az ahhoz kapcsolódó, 2017-ben hatályba lépő érettségi vizsgaleírásnak megfelelően már csak ott lehet majd érettségi vizsgát tenni filozófiából, ahol az iskolai pedagógiai programban ez a tantárgy egyáltalán szerepel. Ezzel bezárul egy sajátos *circulus viciosus*, ugyanis azáltal, hogy a filozófia csak választható tantárgy, és a gimnáziumok jelentős részének pedagógiai programjából is – javarészt nem szakmai okok miatt – kiszorul, így ebből a tantárgyból csak nagyon kevesen tehetnek majd érettségi vizsgát. Ezek után kérdéses, hogy a felsőoktatásba vissza tud-e kerülni felvételi tantárgyként.

A jelenlegi érettségi vizsgakövetelményeket 2007-ben fogadták el, és az aktuális tervek szerint 2017-ig lesznek érvényben. Mivel pillanatnyilag csak középszinten lehet érettségizni, ezért csak ezt mutatjuk be.¹³ Az érettségi vizsga két, írásbeli és szóbeli részből áll az alábbi struktúrának és elvárásoknak megfelelően:

A vizsga részei	Írásbeli		Szóbeli	
Idő (perc)	180		15	
Maximális pont	100		50	
Vizsgaelemek	Feladatsor		Egy tétel kifejtése ¹⁴	
	A) Filozófiatörténeti ismeretekre vonatkozó kérdéssor	B) Szövegértelmezés, reflektálás (esszé)	A) Egy téma kifejtése ¹⁵	B) A filozófiával kapcsolatba hozható alkotás értelmezése
A vizsgarész tartalmi elemei, elvárásai	Teszt: • filozófiatörténeti alapismeretek, • alapfogalmak,	A megadott 3 szövegből 2 szöveg választása kötelező:	Témalehetőségek: • egy filozófiai probléma átfogó kifejtése;	Primer (elsődleges) filozófiai, ill. filozófiával összefüggő irodalmi részlet,

¹³ Az emelt szintű vizsgával kapcsolatos tudnivalók ezekről az oldalakról érhetők el:

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2012/filozofia_vk.pdf és

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2012/filozofia_vl.pdf (Letöltés: 2015. február 10.)

¹⁴ Fontos kitétel, hogy „az „A” és „B” feladatban a filozófia eltérő területeiről és korszakaiból származó problémafelvetések, álláspontok, érvek, szövegértelmezések” szerepeljenek. In *Az érettségi vizsga leírása, Filozófia*. Forrás:

<http://www.oktatas.hu/kozneveles/erettsegi/vizsgatargyak> (Letöltés: 2015. február 10.)

¹⁵ Minden tételnek legalább két „A” feladatot kell tartalmaznia, amelyek közül a vizsgázó választhat a szóbeli vizsga folyamán.

	<ul style="list-style-type: none"> • korszakok, • problémák 	<ul style="list-style-type: none"> • filozófiai szövegrészek értelmezése, • reflektálás a felismert filozófiai problémára, • önálló vélemény megfogalmazása 	<ul style="list-style-type: none"> • egy filozófus jellemző gondolatainak bemutatása; • egy filozófus művének ismert szövegrészleteken alapuló értelmezése; • egy filozófiatörténeti korszak, ill. irányzat bemutatása 	fogalom, ábra vagy művészeti alkotás értelmezése
A vizsga elemekre szerezhető pontok	30	70	35	15
Általános értékelési szempontok	<ul style="list-style-type: none"> • Filozófiatörténeti tudás alkalmazása az érvelésben, • problémafelvetések és válaszok, interpretációk ismeretének terjedelme és mélysége; • a logikus gondolkodás eljárásainak és érvelési technikáknak az alkalmazása; • a szövegértelmezési készség szintje; • a vizsgázó véleménye, nyitottsága más gondolatrendszerek iránt; • filozófiai problémák interdiszciplináris és kultúrtörténeti megközelítése; • az argumentálás nyelvi színvonala 		<ul style="list-style-type: none"> • Filozófiatörténeti tudás, problémafelvetések és válaszok, interpretációk ismerete; • a logikus gondolkodás eljárásainak és az érvelési technikáknak az alkalmazása; • a szövegértelmezés szintje; • a filozófiai problémák interdiszciplináris és kultúrtörténeti megközelítése 	
Nyilvánosságra hozandó anyag	Nincs		Témakörök (a vizsgáztató szaktanár állítja össze) ¹⁶	
Nyilvánosságra hozatal ideje	Nincs		Jogszabály szerint ¹⁷	
Felhasználható segédeszköz	<ul style="list-style-type: none"> • Szakmai jellegű nincs • Helyesírási szótár 		A kifejtéséhez szükséges szemelvényeket, képeket stb. a vizsgatétel tartalmazza. Egyéb szakmai segédeszköz nem használható.	

¹⁶ A vizsgaleírásban foglaltak szerint „évente a tételek 20%-át meg kell újítani”. In *Az érettségi vizsga leírása, Filozófia*. Forrás: <http://www.oktatas.hu/koznevelés/erettsegi/vizsgatargyak>. (Letöltés: 2015. február 10.) Az újonnan életbe lépő érettségi tervezet szerint e kitétel megszűnhet, mivel érdemben kevésbé, illetve körülményesen ellenőrizhető a betartása – főként akkor, ha filozófiából nem minden évben van vizsgázó.

¹⁷ A témakörök nyilvánosságra hozatalával kapcsolatos tudnivalókat a 40/2002. (V. 24.) OM rendelet tartalmazza: „A vizsgabizottságot működtető intézménynek az érettségi vizsgával összefüggő, az általános és részletes követelményekből levezethető, a vizsgaleírásnak megfelelő, a vizsgát érintő tartalmi és eljárásbeli tudnivalókat a május-júniusi vizsgaidőszak kezdete előtt legalább hatvan nappal nyilvánosságra kell hoznia, és a vizsgára jelentkezők számára elérhetővé kell tennie. Az október-novemberi vizsgaidőszakban a május-júniusi vizsgaidőszakra nyilvánosságra hozott tudnivalók érvényesek.” Forrás: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=65297.230917#foot_5_place (Letöltés: 2015. március 5.)

Az érettségi vizsga szerkezete és követelményei egyaránt tekintettel vannak a filozófiatanítás különböző módszereire és a polifonikus tantervi lehetőségekre. Akár filozófiatörténeti, akár problémacentrikus, tematikus megközelítésben dolgozzuk fel a tananyagot, el tudjuk juttatni a diákjainkat a sikeres érettségi vizsgáig. A tantárgy komplex, interdiszciplináris jellege folytán még más tantárgyak (pl. etika, irodalom, történelem, matematika, természettudományok) tartalmi elemeit és módszereit is beemelhetjük a filozófiaérettségibe – pl. a szóbeli tételek mellékleteként, B tételek feldolgozandó problematikájaként. Ezzel is erősítjük diákjainkban annak a holisztikus szemléletnek és etikai felelősségnek a tudatát, miszerint nincs egyetlen üdvözítő filozófia, és nekünk magunknak kell tudni releváns kérdéseket feltenni, nekünk kell választanunk a felkínált tanok, bejárési lehetőségek közül, mindamelllett kellő argumentációs készségre és alapismeretekre is szükségünk van e döntések felelősségteljes alátámasztására. Ezekről a készségekről az érettségien a vizsgázónak számot kell tudni adnia, ugyanis az érettségi tantárgyspecifikus jellege épp ezt várja el.

A tanítás és az érettségi vizsgára való felkészítés során azonban figyelembe kell venni azokat a formai és tartalmi elvárásokat, melyeket a vizsgaleírás és a vizsgakövetelmények tartalmaznak. Ezek magukba foglalják azt a minimumot, melytől nem lehet eltekinteni sem a szóbeli témakörök összeállítása, sem a felkészítés során (pl. a kötelező filozófusok, irányzatok, korszakok). Ezek nemcsak a vizsga részét, hanem az európai kultúra és az emberi gondolkodás alapját is képezik. Gondoljunk csak Whitehead elhíresült kijelentésére: „az egész európai filozófiai gondolkodás története nem más, mint Platón gondolataihoz fűzött lábjegyzet.”¹⁸

A kötelező érettségi vizsgaelemeknél a vizsgáztató az előírásoknak megfelelően válogathat a rendkívül széles kínálatból. (*A filozófusok alapvető gondolatainak ismerete* kategóriában a kötelezően választandó öt filozófus mellett négyet szabadon választhatunk, mégpedig igen bőséges listából, 15 bölcselőből.) Ezzel – számos más tantárgytól eltérően – a filozófia szóbeli érettségi témakörök összeállításakor a szaktanár tekintettel lehet a vizsgázók személyiségére, érdeklődési körére is, ami személyesebb és katalitikusabbá teheti a vizsgát. A számonkérés formái is változatosabbak lehetnek, hiszen ha jól választjuk meg a szükséges mellékleteket, és sokféle képességet, jártasságot igénylő feladatot társítunk melléjük (leginkább a B tételrésznél), akkor az ismereteiken túl az argumentáció, a szövegelemzés, a disputa, a személyes, korrekt mérlegelésen alapuló döntésképeség, a felelősségtudat, az erkölcsi tudatosság, az igényes fogalomhasználat terén kialakított attitűdökről és készségekről is számot adhatnak a vizsgázók. Az egyik legfőbb követelménynek is eleget tehetnek: bizonyíthatják, hogy szerves kapcsolatot tudnak teremteni a múltbéli filozófusok és napjaink filozófiai problémái, megoldásai között. Utóbbi validitás a munkaerőpiacra való belépés során jelenthet előnyt.

Az érettségi vizsga követelményei a kerettantervvel (2002) teljes összhangban állnak, így mind az írásbeli feladatok, mind a szóbeli tételek megoldása joggal várható el az érettségizőktől. Mivel az új érettségi vizsgakövetelmények várhatóan csak 2015 májusában kerülnek nyilvánosságra, ezért egyértelmű álláspontot ezzel kapcsolatban nem lehet kialakítani. Az eddig rendelkezésre álló dokumentumok és a szakmai előrejelzések alapján azonban feltehető, hogy az új érettségi követelmények a korábbinál nehezebben teljesíthetők lesznek, ugyanis a kerettantervben foglalt elvárások is sokkal magasabbak, és az adott órakeretek közepette kevésbé teljesíthetők. Ebből az a következtetés vonható le, hogy amennyiben akad érettségire vállalkozó diák, akkor a szaktanárnak szakkör, fakultáció keretében, vagyis csakis jelentős mértékű plusz óraszámok beiktatása mellett van lehetősége a diákját érdemben felkészíteni az érettségi vizsgára filozófiából.

Mivel 2005-től az érettségi eredmények egyben a felsőoktatásba való bekerülést is meghatározzák, ezért a legfontosabb elérendő cél az lenne, hogy a Rektori Konferencián és az EMMI-n keresztül el lehessen érni, hogy a filozófia újból felvételi tárgy lehessen. A jelenlegi feltételrendszer ugyanis nem ösztönzi a diákokat arra, hogy szerzett tudásukról filozófiaérettségi keretében is számot adjanak, hiszen az így elért eredmények jelenleg sehova nem számítanak be. Ez a tantárgyat közvetítő, tanító kollégák felelőssége is, ezért tudatosítani kell a szakmai közvéleményben, hogy az érettségi eredmények beszámítása érdekében minden fórumon küzdeni kell és érdemes, hiszen ezzel diákjaink munkáját, erőfeszítéseit támogatjuk és ismerjük el.

¹⁸ Vö. pl. <http://www.u-szeged.hu/sztehitek/hirarchivum/2013-majus/hazugsagrol> (Letöltés: 2015. március 5.)

A filozófiaoktatás célcsoportjai

Alapelvek

A filozófia tanításakor a NAT-ban, a kerettanterven és az érettségi követelményekben lefektetett elveket kell irányadónak tekinteni, és ehhez célszerű a tanári szabadság jegyében hozzárendelni azokat a szaktanári attitűdöket, jellegzetes kompetenciákat, amelyek hatékonyabbá teszik azt a munkát, melynek során a diákokat megismertetjük a filozófia (tantárgy)specifikus jegyeivel, a filozófiában rejlő lehetőségekkel. Mivel a filozófia „tanításának alapvető tantervi célja az emberi léttel kapcsolatos kérdések feltevésének és az önálló válaszkeresés képességének alakítása, valamint annak az igénynek a felkeltése, hogy a diák ismerje korának lényegi problémáit és reflektáljon a felvetődő kérdésekre”,¹⁹ ezért a tantárgy komplexitásában rejlő előnyökkel jól kell tudnia sáfárkodni a szaktanárnak – főként amiatt, mert igen rövid idő áll rendelkezésére.

A tanár felelőssége, hogy felismertesse a diákokkal, hogy a filozófia az európai és az egyetemes kultúra és műveltség szerves része. Olyan hatékony személyiségformáló eszköz, mely számos képesség és készség kifejlesztéséhez és aktív gyakorlásához segítheti hozzá a felnőttkorba lépő fiatalokat. A bölcsélet hozzásegíthet többek között a logikus argumentálásra, a kölcsönösségen alapuló vitára, a másik álláspontjának korrekt feltérképezésére, toleráns elfogadására, a szabadság helyes alkalmazására való képesség kialakításához, az absztraktabb ismeretek megértéséhez, a konstruktív és hatékony döntések meghozatalához, a folyamatos önnevelés és önképzés jelentőségének felismeréséhez – hogy csak a legfontosabbakat emeljük ki. Globalizálódó világunkban még a netgenerációnak is egyre nehezebb eligazodnia, és a rendelkezésre álló, egyre bővülő információözönben mindennél fontosabb, hogy segítsük a diákok eligazodását, világ- és létmegértését, ám ehhez csakis egy folyamatosan alakuló koherens személyiség- és világméretűre támaszkodva van lehetőségük.

Fontos mindig szem előtt tartani az alapelvet, hogy a filozófiát nem lehet klasszikus tantárgyként kezelni, vagyis „Filozófiát... nem lehet tanítani: a filozófia ugyanis gondolkodás kérdése.”²⁰ Heller Ágnes ezen intenciója alapján is belátható, hogy a középiskolában a feladat nem az, hogy filozófusokat vagy filozófiatörténetészeket képezzünk, hanem az, hogy megismertessük diákjainkat a filozófiai gondolatokkal, szemléletmódokkal, hogy ezek között el tudjanak igazodni, hogy ezeket hasznosítani tudják személyiségük formálásához, illetve felelős döntéseik meghozatalakor is építhessenek ezekre. Ennélfogva a tanár feladata: a rendelkezésre álló feltételek között minél szélesebb perspektívában láttatni a filozófiai problémákat, kellő önismerethez juttatni a tanítványokat és megfelelő alkalmakat biztosítani az együttgondolkodáshoz. „a filozófia valami más, valami több, valami olyan, ami a közös gondolkodáson alapul. [...] Ha pusztán tudást ad tovább az ember, akkor annak a veszélye az, hogy szakmává silányítja a filozófiát. Ha pusztán csak gondolkodunk: dilettánsokká válunk. Mert a filozófiának is, ha nem is tárgyi tudáson alapul, megvannak a módszerei, az ismert argumentációi.”²¹

Ugyancsak fontos leszögezni, hogy fel kell ismertetnünk diákjainkkal, nincs egyetlen üdvözítő filozófiai tanítás, ezért a filozófiai kérdések és válaszok forगतagában először is a kritikai gondolkodást kell elsajátítaniuk, illetve megszokniuk. Megszokniuk, hiszen a jelenlegi oktatási keretek között a különböző tantárgyak leginkább a helyes válaszok, ismeretek, tudományos paradigmák rekonstruálását, egyszerű interiorizálását várják el a tanulóktól. Egyébként sincs arra kellő lehetőség, hogy „a tanulók részletes és alapos ismereteket, illetve tájékozottságot szerezzenek akár csak az európai filozófiai gondolkodás két és fél évezredes fejlődéséről, problémáinak mérhetetlen gazdagságáról, az utóbbiak megoldására tett megújuló erőfeszítések során felhalmozódott páratlan szellemi tőkéről.”²² A szűk időkeretek, valamint a filozófiai készségek előtérbe helyezése miatt maga a kerettanterv is „szerényebb” célkitűzéseket fogalmaz csak meg. Ezek a következők:

¹⁹ Idézi Kerner Anna: Mire jó a filozófia? *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/8. Forrás:

http://epa.oszk.hu/00000/00035/00135/pdf/EPA00035_upsz_200908-09_080-090.pdf (Letöltés: 2015. február 1.)

²⁰ „Az iskolának csak felesleges dolgokat szabadna tanítania” – *Kerekasztal-beszélgetés a filozófia tanításáról*
<http://www.ofi.hu/tudastar/iskolanak-csak> (Letöltés: 2015. február 1.)

²¹ Heller Ágnes: A filozófia valami olyan, ami a közös gondolkodáson alapszik. Interjú. *Különbőség*, Évf. 4, Sz. 1., 1996.

²² *Filozófia kerettanterv*. Forrás: http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html (Letöltés: 2015. március 2.)

- A tanulók szerezzenek tapasztalatokat a filozófia sajátos, az emberi szellem minden más tevékenységi formájától különböző gondolkodásmódjáról.
- Ismerjék fel a filozófiának a különböző, más emberi szellemi területeket integráló szerepét, értékhorozó voltát.
- Ismerjék fel azt, hogy a filozófia a közös európai kultúra egyik pillére.
- Alakuljon ki a tanulóknak az egészséges kritikai szemlélet s a tárgyyszerű, indulatmentes vitakultúra. Sajátítsák el a logikus érvelés, a vitatkozás szabályait. Szerezzenek tapasztalatokat arról, hogy mit jelent a különböző nézetek és vitapozíciók tisztelete, a tolerancia. Tudatosuljon bennük, hogy a vita alapja az alternatívák számbavétele és a választás szabadságának, a szabadság korlátainak tudomásulvétele.
- Ismerjék fel a tanulók, hogyan segítheti mindennapi életüket a filozófia és a tudomány.
- Jussanak el annak felismerésére, hogy a filozófia nagy problémái örök emberi kérdésekből fakadnak, s így a régi korok filozófiái nem poros bölcseletek, hanem általános emberi problémáink.
- Lássák be, hogy a filozófiai kérdések és a rájuk adott válaszok morális tartalmakat is hordoznak, s hogy minden embernek állást kell foglalnia az erkölcs kérdéseiben.
- Tudatosuljon bennük, hogy az a hiteles személyiség, akinek a gondolkodása, a szavai és a tettei szinkronban vannak.

A kerettanterv lényegében arra helyezi a hangsúlyt, hogy az alapóraszám keretén belül a „tanulóknak felébredjen az érdeklődés a filozófia iránt”, és ehhez olyan jártasságok, kompetenciák fejlesztését irányozza elő, mint „az erkölcsi nevelés, a demokráciára nevelés, az önismeret és a társas kapcsolati kultúra fejlesztése, a családi életre nevelés, a másokért vállalt felelősség és az önkéntesség, valamint a fenntarthatóság és a környezettudatosság fontosságának” felismerése, képviselése.²³

Fontos kitétel, hogy a kerettanterv tudatosan lehetőséget biztosít arra, hogy a szaktanár a tantárgyi tartalmakat ne mennyiség-, hanem mélységelvűen kezelje, azaz ő dönthet arról, milyen alapossággal és milyen módszerek kíséretében közvetíti a „felsorolt ismeretegységeket”. Csakhogy az ismeretegységek viszonylag magas száma már önmagában is megkötheti a szaktanár kezét, és jelentősen korlátozza módszertani szabadságában, pedagógiai adaptálási törekvéseiben. A tanítás jellegét és mikéntjét azonban leginkább a „célközönység” határozza meg, s mivel egy rendkívül szenzitív, a külső hatásoknak erősen kitett korosztályt kívánunk a bölcselethez közel hozni, ezért tisztában kell lennünk e transzfer optimális körülményeivel, feltételeivel, leginkább a befogadók didaktikai attitűdjeivel. Az alábbiakban ezek behatárolására teszünk kísérletet.

Gyermekek, tanítványok, „úton-lévők”

Az újkorig a gyermekekre mint kicsi felnőttekre tekintett a társadalom,²⁴ amit öltözékükkel és a velük szemben támasztott elvárásokkal egyaránt kifejezésre juttattak. Gyakorlatilag amint lehetett, bevonták őket a felnőtt társadalom életébe (pl. cselédként dolgoztak stb.). A filozófia történetében ugyancsak komoly vita folyt arról, mikortól is tekinthetők valódi embernek a gyermekek – a római civilizációban például egészen addig a *pater familias* felügyelete alá tartoztak, amíg önálló családot nem alapítottak. A középkorban pedig még Aquinói Szent Tamás is az apa részeként értelmezte őket.²⁵ A későbbi korokban továbbra is a család gyámkodásra szoruló tagjaiként kezelték őket, a különbség csak abban nyilvánult meg, mikortól tekintettek rájuk felnőttként. A közgondolkodás szerint fokozatosan váltak szubjektummá, önálló, dönteni képes egzisztenciává. Míg ezt a szintet el nem érték, addig arra kötelezték őket, hogy kövessék, másolják a felnőtteket. A XX. századig ez a felállás kevésbé változott, a (poszt)modern kor azonban új helyzetet idézett elő. Korábban a mindennapi kultúra a felnőttek világát követte, ugyanis ők rendelkeztek azokkal az anyagi erőforrásokkal,

²³ Uo.

²⁴ Vö. Ariés, Philippe: *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest, 1987.

²⁵ http://www.szepi.hu/irodalom/pedagogia/tped_022.html#t69 (Letöltés: 2015. március 24.)

melyek működtették a fennálló civilizációt. Emiatt a fiataloknak meg kellett várniuk, amíg döntéshozó pozícióba kerültek. A fogyasztói társadalommal azonban a fiatalok (beleértve a kamaszokat is) a gazdaság legfontosabb célközönségévé váltak (ugyanis ők lettek a legaktívabb fogyasztók). Ebből adódóan egyre inkább a kultúrát, civilizációt befolyásoló szereplővé léptek elő. A felnőtt társadalom ilyen értelemben vett „lemaradása”, háttérbe szorulása új pedagógiai helyzetet teremt, amit tovább bonyolít az a jelenség, hogy a korosztályok váltakozása is egyre gyorsabb, s mindez a pedagógiai élethelyzetek variabilitását eredményezi.

A XX. század végi pedagógiában fejlődéslélektani szempontból két alapvető irányzat különíthető el. Az egyik álláspont – hazai képviselője Nagy László – abból indult ki, hogy az életkori sajátosságokat kell figyelembe venni az oktatási követelmények meghatározásakor, a fejlesztési folyamatokat és az oktatási tartalmakat ennek alapján kell kialakítani. Eszerint óvakodni kell mind a túltervezéstől (vagyis attól, hogy olyasmit várjunk el a tanulóktól, amire életkoruk folytán még nem képesek), mind pedig az alultervezéstől (vagyis attól, hogy egy korábbi életszakaszhoz köthető követelményrendszernek feleltessük meg őket). A másik, a konstruktivista irányzat ezzel szemben nem az életkori sajátosságokat tekinti végső vonatkoztatási pontnak, hanem azt vizsgálja, adottak-e az előzetes ismeretek, tapasztalatok, vagyis a szükséges ismeretbázis és a megfelelő tanulási környezet az új tartalmak befogadásához. Az életkor helyett más tényezőknek, pl. a kulturális beágyazottságnak, szocializációs feltételrendszernek sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonít. Mindezek alapján az a következtetés vonható le, hogy a konstruktivista pedagógia az életkornál sokkal fontosabbnak tartja, hogy olyan tudatosan kialakított tudásstruktúra jöjjön létre, melynek elemei (ismeretek, képességek) nem csak kumulálódnak, hanem átfogó fogalomrendszerbe ágyazódnak. Ennek révén a diákok személyre szabottan, organikus módon fejlődhetnek.

Az életkori szakaszokra építő szemlélet a korai tanulási időszakokban az integráltabb, nem tantárgyi keretbe foglalt tudásrendszereket preferálja, az absztrakt fogalmaknak pedig csak a későbbi fejlődésben szán szerepet. A konstruktivisták szerint viszont a gyermekben már eleve adottak olyan szervező, összefoglaló, az átlátást megkönnyítő elemek, melyek révén a tudásrendszer kiépíthető (vö. innatizmus). Csakhogy – hangzik a bírálat – ezt az implicit tudást (naív elméletek; sajátos fogalomrendszerek; tapasztalatok által megerősített „gyermeki” tudástár) nem veszik figyelembe a tantervek összeállításakor, a módszertárak kialakításakor. Holott a gyermekekben szunnyadó konstrukciós folyamatokba kellene beleágyazni a minél gazdagabb tapasztalatszerzési lehetőséget, nem pedig fordítva. Az életkori szakaszokhoz igazodó fejlődéslélektani modell azonban az iskolai tanulás kezdetekor a konkrét, önálló tapasztalatszerzés prioritását hangoztatja.

Mindkét fent ismertetett elképzelés azonban alapvetően a cselekvés pedagógiájából indul ki, mely azt tartja fontosnak hangsúlyozni, hogy a diákok nem passzív befogadók, hanem aktív, a külvilág folyamataiba beavatkozó és ennek során fejlődő emberek. A gyermekeket ezen elv alapján hagyni kell kutatni, tanulni, erősíteni kell bennük a világra való nyitottság attitűdjét. Ezen reformpedagógiai elv legkövetkezetesebb képviselője J. Dewey volt, aki a felfedeztetés és a cselekvés heurisztikus élményére kívánt hagyatkozni, pszichológiai tekintetben pedig Piaget alapozta meg ezt a felfogást. Piaget szerint ugyanis a gyermek fejlődése különböző struktúrákkal jellemezhető szakaszokban zajlik. Az egyes szakaszban a gyermek új helyzetekbe kerül, ezen új feltételek közepette szembesül a külvilággal. Ha kognitív rendszere összhangban áll az elsajátítandó ismeretekkel, képességekkel, akkor egyensúlyi állapotról, asszimilációról beszélhetünk. Ám abban az esetben, ha a meglévő kognitív struktúra alkalmatlan az új ismeretek, képességek elsajátítására, akkor akkomodációra, a meglévő kognitív struktúra módosulására kerül sor, hogy ennek hatására – szerencsés esetben – újra helyreálljon az egyensúlyi állapot.

A reformpedagógiák és a kognitív pszichológia eredményei a deklaratív tudás (a *mit?* tudása) helyett a procedurális (a *hogyan?*) és a szituatív (a *hol? mikor?*) tudást jelölték meg a legfőbb didaktikai vonatkoztatási pontként. A pedagógus-központú oktatást pedig a cselekvéspedagógiák gyermekközpontúsága váltotta fel. Ez azoknak a képességeknek a fejlesztését preferálta, melyek egyre alkalmasabbá tehetik a gyermeket, a fiatal felnőttet a külvilág megismerésére, sőt megváltoztatására. Piaget-val szemben a vizsgálatok azt is kimutatták, hogy az absztrakt gondolkodás nem a gyermek életkori fejlettségi szintjétől függ, hanem attól,

hogyan az adott problématerületen milyen mennyiségű és szervezettségű tudással rendelkezik. Kutatások támasztják alá, hogy a gyermekek már iskolás koruk előtt is képesek a maguk szintjén szillogizmusok alkotására, metaforák megértésére és absztrakt fogalmak használatára, amennyiben ezeket a feladatokat számukra ismerős területen kell végrehajtaniuk. Fordítva is igazolható az elmélet: felnőtt emberek is képesek gyenge teljesítményekre a fent említett komplexebb műveletek terén, amennyiben kevés vagy rosszul strukturált (alap)tudással rendelkeznek. A gyermek tehát olyan „naiv elméletekkel”, primitív modellezést biztosító ismeretstruktúrával születik, amely azután folyamatosan gazdagodik, a külvilággal való kölcsönhatása folytán pedig egyre komplexebbé válik. Ez a folyamat azonban személyes (tehát egyedi) konstrukciókat eredményez, vagyis az egész folyamat tudásterület-specifikus.

Összességében tehát nem a tudás transzportálásról, hanem a *tudás konstruálásáról* van szó. A külvilágról kognitív struktúrákat, modelleket alkotunk a fejlődés során, ennek értelmében tehát a tanuló, az ismereteket elsajátító kamasz aktív félként vesz részt a megismerésben. Ezen alapvetően deduktív megalapozottságú gondolkodási, tanulási folyamat során a pedagógusnak mindenképpen tudatosítania kell, hogy a diák belső értelmezési rendszereire kell alapoznia az elsajátítási folyamatokban, nem pedig a tanári közlésre, magyarázatra – „a gyermekben működő értelmezési keretek döntik el az információk sorsát”.²⁶ Az értelmezési keretek azonban jelentősen függenek az egyéni, illetve a kulturális háttértől, s ha ezzel, illetve a tanuló személyiségével nem számol a pedagógus, akkor könnyen megkettőződhet a világ a gyermek elméjében. Az így keletkező alternatív tudáselemek és rendszerek (más néven laikus teóriákat, alternatív elképzeléseket) a tanuló igyekszik a külvilággal összhangba hozni, s ennek során megy végbe a kulcsfontosságú *fogalmi váltás*,²⁷ pl. a geocentrikus helyett centrum nélküli világkép²⁸ elfogadása, interiorizálása. Emiatt is rendkívül fontos, hogy megerősítsük a gyermekekben, diákokban a különféle gondolati paradigmák létjogosultságát, a különféle megközelítésmódok szerepének fontosságát. Ki kell alakítani bennük azt a készséget is, miként lehetnek bizalmatlanok a meglévő és domináns tudás iránt, illetve miként fordulhatnak bizalommal az új, ígéretes elképzelésekhez.

Mielőtt a fenti következtetéseket a filozófiatanításra vonatkoztatnánk, foglaljuk össze a legfőbb didaktikai tanulságokat! A tanítás megalapozásának nélkülözhetetlen feltétele, hogy *ismerjük diákjaink személyiségét*, ami rendkívül összetett probléma, főként amiatt, hogy a filozófia olyan tantárgy, amit általában utolsó tanévben, s gyakran ismeretlen osztályoknak tanítunk. Ezekben a helyzetekben nagyon fontos a tanítás megkezdésekor a diagnosztikus helyzetelemzés. A tanulók személyiségének figyelembevételével a személyiségfejlesztés és az ismeretek bővítése elvileg és a gyakorlatban is csak erőteljes *differenciálás* folytán lehet sikeres, csakhogy ez a kis óraszám, a tantárgy újdonsága, specifikus jellege miatt ugyancsak komoly kihívást jelent a filozófiatanárok számára. Míg azonban a cselekvés pedagógiája az empirista-induktív, felfedeztető elsajátítási folyamatot preferálja (pl. az objektív valóságból való kiindulást, illetve az egyszerűbbtől a komplexebb tudásrendszerek felé haladást), addig a konstruktív pedagógia a deduktív eljárás híve, amelyen azt érti, hogy a gyermekekben meglévő tudáshoz, kognitív struktúrákhoz kell igazodni.²⁹ Eszerint a hangsúly arra helyeződik, hogy a diáknak a maga struktúrái szerint kell értelmeznie az új ismereteket, információkat, és ezek felől közeledik az új tartalmak felé. Azonban ha a diák nem rendelkezik a megfelelő laikus struktúrával ahhoz, hogy elsajátíthassa az új ismeretet, akkor meg kell teremteni a fogalmi váltás feltételeit.

²⁶ Nahalka István: A tanulás. In Falus Iván szerk.: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 123.

²⁷ Thomas Kuhn ezt paradigmaváltásnak nevezi *A tudományos forradalmak szerkezete* c. kötetében (Gondolat, Budapest, 1984). Tudományos paradigmákon „olyan, általánosan elismert tudományos eredményeket értek, melyek egy bizonyos időszakban a tudományos kutatók egy közössége számára problémáik és problémamegoldásaik modelljeként szolgálnak.” (11.)

²⁸ Még Kopernikusz sem helyezte pontosan középre a Napot, de utána a végtelen univerzum képzetének kialakulásával (ami a kopernikuszi forradalom eredménye) egy decentrált, centrum nélküli világkép jött létre. Emiatt alkalmazzuk a centrum nélküli világkép megnevezést.

²⁹ A cselekvés pedagógiájának és a konstruktív pedagógia vázlatos áttekintését és összevetését lásd Falus Iván szerk.: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 125 és 130–132.

A filozófia minden ezt támogató pedagógiai módszert el is fogad, és arra ösztönzi a tanulókat, hogy a rejtvényfejtés logikájának megfelelően (alternatív) hipotéziseket állítsanak fel, ismerjék fel és falszifikálják vagy verifikálják az anomáliákat, az így szerzett ismereteket a gyakorlatban teszteljék, illetve alkalmazzák. Csak így válhat életszerűvé a tanítás, csak így kerülhető el, hogy a tanuló sajátos dualista világképet tételjezen, mely szerint létezik a valóság világa és egy másik, az iskolában vázolt világ. A filozófiatanításban ez kulcsfontosságú mozzanat, hiszen rendre kiderül, hogy a diákok absztrakciós képessége is a rendelkezésükre álló tapasztalataik függvénye. Mindez azért szükséges, hogy tudatosítsa a filozófia- és etikatanároknak is, hogy életszerű problémákat életszerű helyzetek alapján érdemes vizsgálni. Mindez a filozófiai gondolat kísérletek jelentőségére hívja fel a figyelmet. Ezek mentén tudnak a tanulók megkonstruálni egy működőképes, a kihívásokra reflektálni képes belső világképet.

Kinek is tanítsunk filozófiát?

Az aktuális oktatáspolitikai úgy ítéli meg, hogy csak „a középiskola zárószakaszában” (11. vagy 12. évfolyam) van mód filozófia tanítására. Minden bizonnyal azért döntöttek/érveltek így, mert a filozófia által igényelt absztrakciós képességek csak ebben az életkorban formálódnak ki, miként a fogalmakkal való bánni tudás is a 12-16. életév közötti időszakban jelentkezik. A „zárószakaszba” helyezést indokolhatja az is, hogy a közoktatási időszakban a diákok ekkorra rendelkeznek a legtöbb személyes tapasztalattal, ami alapot szolgáltat a kritikus gondolkodás, a mérlegelésen alapuló, kölcsönös dialógus és vita, valamint a felelős döntések jelentőségének felismeréséhez, illetve ezek gyakorlásához.

A fenti érvek fontosságát ugyan nem vitatjuk, mégis szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy más megközelítéssel ugyan, de a fejlődépszichológia tanításaival összhangban van mód és példa arra, hogy már korábban, a gyermekkorban is közel hozható a filozófia a diákokhoz. Eszerint lehetséges, hogy a *gyermekkortől kezdve* bizonyos bölcséleti attitűdöket és készségeket alakítsunk ki, vagyis már attól fogva, hogy egy gyermek ráeszmél a körülötte lévő világra. Soha nem késő észlelnünk: „a filozófia elszegényedett azáltal, hogy nem fordított kellő figyelmet a gyermekkorra.”³⁰ Jaspers maga is alkalmasnak vélte a gyermekeket az ilyen, nem tudományos jellegű, igazságkeresésre és létmegértésre törekvő filozofálásra, mivel a gyermekekben ez a képesség és igény eleve benne rejlik (gondoljunk csak a gyermekekből folyamatosan áramló kérdészuhatagokra, a felnőtteket is „megszégyenítő” jogos felvetésekre), csak hogy mivel „alkalmatlannak” ítéljük őket a bölcselkedésre, így felnőttkorukra éppenséggel hagyjuk elcsökevényesedni, sőt eliminálódni az ő- vagy ösztönösen bennü(n)k szunnyadó „filozófust”.

A fenti ötlet alapjait és módszertanát a gyermekfilozófia (*Philosophia for Children*) mint alkalmazott filozófia dolgozta ki, amely Matthew Lipman kezdeményezésekekppen speciális, az életkori sajátosságokat teljes mértékben figyelembe vevő metodikából indult ki. Jól tükrözi ezt a program német elnevezése, a *philosophieren mit Kinder*, vagyis a gyermekek bevonása a gondolkodásba, bölcselkedésbe. Lipman abból indult ki, hogy az oktatási szisztémák alapvetően arra szocializálják a diákokat, hogy kérdésekre válaszoljanak, ahelyett, hogy felismerjenek és felvessenek kérdéseket, problémákat, illetve, hogy meg tudják ezeket relevánsan fogalmazni. Ő a szókratészi bábáskodó módszert alkalmazó ún. *kérdező közösségek (community of inquiry)* létrehozásában látja annak garanciáját, hogy a gyermekek észrevétlenül tudatosítsák magukban a kritikai-kreatív gondolkodást, fejlesszék ki a tévedések, zsákutcák felismerése és ezek jótékony hatásának elismerése révén a gondolat kísérletekre való természetes hajlamot. A kérdező közösségek ugyanis önkorrrekciós, önépítő módszerrel dolgoznak, a pontos gondolkodás kívánalmainak megfelelően kulcsfontosságú szerepet tulajdonítanak az egymásra reflektáló kérdéseknek (*kontextusérzékeny gondolkodás*). Nem elleplezni kívánják a gondolkodás során felmerülő fogyatékoságokat, nehézségeket, hanem azok fel- és beismerésére ösztönöznek, hogy orvosolva azokat képesek legyünk továbblépni. A gyermekek ezáltal váltak toleránsabbá,

³⁰ Tim Sprod, idézi Krajnik József: A gyermekfilozófia mint alkalmazott filozófia. In Karikó Sándor szerk.: *Az alkalmazott filozófia esélyei*. Áron, Budapest, 2002, 175.

nyitottabbá a dialógusra, fogékonyabbá a demokratikus megoldásokra, mint a filozófia lehetőségétől megvont (vagy abból tudatosan kirekesztett) társaik. Számos készségük és képességük is jobban kifejlődött – pl. érvelés, reflexió, döntések, konfliktusmegoldás, konszenzusképesség, önállóság, helyzetfelismerés, szolidaritás, etikai megközelítés, dogmatizmusellenesség, érdeklődés, felfedezés igénye.

A középiskola

A középiskolai filozófiaoktatás maga is számos olyan elemet kölcsönözhet a gyermekfilozófiából, amely módszertani alapként is szolgálhat. Annál is inkább, mivel a filozófiai és a pedagógiai módszerek és célok organikus ötvözképpen előálló gyermekfilozófia eredendően is 6–16 éves korosztályra méretezett, és a kritikai gondolkodást felmenő rendszerben képes beépíteni az oktatási rendszerbe. Olyan elemekre alapozhat azután a középiskolai oktatás, mint pl. az érvelési utak (indukció, dedukció, redukció, analógia stb.), a kutatási formák (megfigyelés, leírás, elbeszélés, verifikálás, falszifikáció stb.), a formalizálási eljárások (definiálás, modellezés stb.), a translációs módok (megértés, továbbgondolás, írás, fordítás stb.) és a kritikai beállítódás (rácsodálkozás, kétely, érvényességi és igazságkritériumok behatárolása stb.).³¹

Fontos azonban a következő alapálláspontra helyezkednünk: ne úgy filozofáljunk a diákokkal, hogy először kifejtjük a filozófiai, szerzői álláspontokat, s majd csak ezután biztosítunk lehetőséget arra, hogy maguk is kifejtsék a meglátásaikat. Ehelyett a rácsodálkozásból, elbizonytalanodásból, székszisből fakadó tanulói kérdésekből kell kiindulnunk, amit a kerettantervi intenciók is alátámasztanak: „[a filozófia létjogosultságát] az ember azon értelmi-érzelmi igénye adja, mely a világmindenség egészének megértésére irányul, ami igaz lehet akkor is, ha éppen a megértés lehetetlenségével szembesülünk. Ennek az igénynek a felkeltésére, illetve megerősítésére már a középiskolában is lehetőség és szükség van.”³² Egyúttal immáron arra kell építeniük, hogy a diákok gondolkodása megfelelő *kritériumokon* nyugodjon, hisz csak ez alapján tudnak racionális és arányos, kiegyensúlyozott ítéleteket, releváns érveken alapuló döntéseket hozni.³³

Ez azonban igencsak összetett feladat abban az életkori időszakban, amikor egyszerre zajlanak a kamaszon belül a testi, hormonális, idegrendszeri, érzelmi, valamint a lelki és a társas változások. Teljességgel új világban találja magát, melyben a korábbiaknál sokkal nehezebben boldogul, hiszen bonyolultabb megtalálnia a helyes értékrendet, a racionális döntések és a szenvedélyek forgatagában tévelyeg, keresi önmagát, igyekszik igazodni a társadalom különböző szféráihoz (család, barátok), és mindeközben egyre nagyobb felelősséggel terheli meg a külvilág. Ez gyakran jár szorongással, heves és szélsőséges reakciókkal, konfliktusokkal, melyek hatásaival az iskola világának is számolnia kell. A tanulókat gyakran keríti hatalmába az entrópia élménye, ami a „pszichikus disszipatív struktúrák” alkalmazása révén közömbösíthető, ugyanis ezeknek köszönhetően válik képessé egy kamasz arra, hogy a világát jellemző rendezetlenséget, konfliktusokat, esetlegesen látszó történéseket rendezettségé transzformálja, vagyis megélje a személyes negentrópia (más néven *flow*) élményét. Ez az aktiváció, a gondolkodási hatékonyság, a motiváció és a pozitív hangulat együttes meglétét biztosító állapot sajátos belső hajtóerőként, belső motivációként szolgál számára.³⁴ Ez a jótékony állapot csak abban az esetben állhat elő, ha a diák személyes képességei és a rendelkezésére álló cselekvési lehetőségek, kihívások egyensúlyban állnak egymással.

A középiskola zárószakaszában a tanulóknak a követelmények szerint már úgy kell a filozófiával foglalkozniuk, hogy a szakterminológia, a bizonyítási eljárások és a filozófiai diszciplínák összetettebb világába is betekintést nyerjenek. Ráadásul mindez egy olyan értékusza életkori időszakban zajlik, amikor a korábbi

³¹ G. Havas Katalin – Demeter Katalin – Falus Katalin szerk.: *Gyermekfilozófia I.* Korona Nova, Budapest, 1997, 54.

³² *Filozófia kerettanterv.* Forrás: http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html (Letöltés: 2015. március 2.)

³³ A kritériumok és a kritikus gondolkodás közötti összefüggés nemcsak tartalmi, hanem terminológiai jellegű is, ugyanis mindkettő ugyanarra a szótőre (*krinó* [gör.] el-, szétválaszt, megítél ígére) vezethető vissza. Lipman, Matthew: *Filozófia gyermekeknek: a kritikai gondolkodás.* In G. Havas Katalin – Demeter Katalin – Falus Katalin szerk.: *Gyermekfilozófia I.* Korona Nova, Budapest, 1997, 64.

³⁴ A pszichikus disszipatív struktúra, a negentrópia és a flow (áramlat-)élmény kifejezéseket Csíkszentmihályi Mihály alkalmazza *Kamasznak lenni. A felnőtté válás útja* c. kötetében (Libri, Budapest, 2012, 304).

biztos vonatkoztatási pontok elvesztek, az újak pedig még nem rögzültek. Első megközelítésben úgy tűnik, erre a heti egy órás tantárgy nem feltétlen a legoptimálisabb, ezért célszerű a tanórákon túlmutató megoldásokat is számításba vennünk.

A tanulók mélyebb ismeretekre, cizelláltabb tudásra, elmélyültebb bölcséleti tapasztalatokra inkább a hivatalos tanórán kívüli tevékenység folyamán tehetnek szert, pl. szakkörökön, tehetséggondozó foglalkozásokon, illetve versenyfelkészítő szakmai programok, iskolai rendezvények (pl. iskolai napok) keretében zajló kötetlen beszélgetések során. Erre a magyar pedagógusok kelléktárában (lásd *Versenyek, rendezvények, lehetőségek* c. fejezetet) és a Magyarországon kívüli filozófiaoktatásban egyaránt számos példát láthatunk.

A filozófia helyzete Magyarországon kívül

A magyarországi filozófiatanítás jelenével és jövőjével kapcsolatos helyzetértékelésnek sajátos szint kölcsönözhet, ha összevetjük néhány külföldi példával és eredménnyel. A paletta igen sokszínű: vannak olyan nagy múltú hagyománnyal rendelkező államok, mint Franciaország, ahol a filozófia tanítása szinte megkérdőjelezhetetlen, és éppen ezért, mintáértéke miatt részletesebben is ismertetjük. Emellett azonban akadnak olyan országok is, ahol az oktatási rendszerben egyáltalán nincs helye a filozófiának tantárgyi szinten. Mivel nincs módunk minden ország filozófiaoktatásának gyakorlatát bemutatni, így néhány sajátos példa révén igyekszünk áttekintést nyújtani.

A kivételes példa

Franciaországban a középiskolák utolsó évében tanulják súlyozottan ezt a tantárgyat, egyrészt, hogy a diákokat kellő filozófiai alapok birtokába juttassák, másrészt, hogy felkészítsék őket az érettségire, ugyanis itt kötelező érettségi tárgy a filozófia. Az érettségi lehet általános vagy szakmai jellegű, s ennek megfelelően készítik fel a tanulókat. A szakmai érettségire készüléshoz heti két filozófiaóra áll a diákok rendelkezésére; az általános osztályok esetében már minimum 3 óra – pl. a természettudományos (*scientifique*) orientáció esetében. A közgazdasági-társadalomtudományi (*économique et social*) irányultságú képzésben heti 4, az irodalmi (*littéraire*) orientáció esetén pedig már heti 7 tanórán tanulják a filozófiát. Általában véve az alábbi tematikus elemeket érintik:³⁵

- *Az ember és a világ.* A tudat; A tudatalatti; A vágy; A szenvedélyek; Az illúzió; A másik ember; A tér; Az észlelés; Az emlékezet; Az idő; A halál; A létezés; Természet és kultúra; A történelem.
- *A tudás és az értelem.* A nyelv; A képzelet; Az ítélet; A gondolat; A tudományos fogalmak kialakulása (egy példával illusztrálva); Elmélet és tapasztalat; Logika és matematika; Az élet ismerete; Egy humán tudomány kialakulása (egy példával illusztrálva); Az irracionális; Az érzék; Az igazság.
- *A gyakorlat és a célok.* A munka; A technika; A művészet; A vallás; A társadalom; Az állam; A hatalom; Az erőszak; A jog; Az igazság; A személy; A szabadság; Antropológia; Metafizika.

Az egyes tematikai egységeket és filozófiai tanokat³⁶ nem (fél)frontális óravezetés keretében „magyarázza el” a szaktanár, hanem a kooperatív módszereket ötvöző együttgondolkodás, szókratikus dialógus révén fejtik fel.³⁷ A filozófiai hagyományok (vö. Montaigne, Voltaire) alapján természetesen különösen nagy gondot fordítanak az esszéírásra, aminek kapcsán alapkövetelmény, hogy a diákok merjenek érvelni, s ennek keretében önálló véleményeket, meglátásokat megfogalmazni. A hivatalos oktatási szervek ebben az „elemző és kritikus tanulási módban” látják a filozófia tantárgy specifikumát, közvetítendő értékét. Ehhez illeszkedő tankönyvek állnak rendelkezésre, s a diákoknak 3-4 különböző korszakból származó mű ismeretén keresztül kell megismerkedniük a vonatkozó fogalmakkal, érveléstechnikákkal. A szövegértelmezés során azt gyakorolják, miként tudják az addig megszerzett műveltségük és kiérlelt kompetenciáik alapján az adott szöveget rendszerbe foglaltan rekonstruálni, ahhoz kapcsolódóan eredeti és személyes érveléssel élni.

Az érettségi vizsga alapszinten két írásbeli részből áll: először a diákoknak két téma közül kell egyet választaniuk, hogy azt esszé keretében fejtsék ki. A második feladat egy rövidebb primer filozófiai szöveg, szövegrészlet feldolgozása alapvetően szövegértési feladatok keretében. Filozófiatörténeti, kritikai szempontból kell körbejárniuk a fogalmakat, tanokat – fel kell tárniuk a tételmondatot, az argumentációs bázist,

³⁵ A tematikát az alábbi írás tartalmazza: <http://www.c3.hu/~prophil/profi004/FRANCIA.html> (Letöltés: 2015. február 18.)

³⁶ A tanulmányaik során a következő filozófusokkal találkozhatnak a diákok: Platon, Arisztotelész, Epikurosz, Lucretius, Epiktétosz, Marcus Aurelius, Szent Ágoston, Szent Tamás, Machiavelli, Montaigne, Hobbes, Descartes, Pascal, Spinoza, Malebranche, Leibniz, Montesquieu, Hume, Rousseau, Kant, Hegel, Comte, Cournot, Kierkegaard, Marx, Nietzsche, Freud, Husserl, Bergson, Alain, Bachelard, Merleau-Ponty, Sartre, Heidegger. Fontos azonban tudatosítanunk azt is, hogy Franciaországban semelyik szinten sincsen szisztematikus, kronológiai alapokon zajló filozófiaoktatás, következésképpen a diákok akkor találkoznak ezekkel a szerzőkkel, ha az adott tematikához hozzárendelhető valamelyik művük egy gondolatmenete.

³⁷ Ezzel kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy a tanári záróvizsga rendkívül szigorú, a végzős hallgatók mindössze 5%-a tesz sikeres vizsgát, így egy nagyon szűk tanári elit válik jogosulttá a filozófia közvetítésére.

az érvek láncolatát, illetve egy-egy fogalomra, problémakörre vonatkozóan kisebb esszékben kell kifejteniük az ismereteiket, elgondolásaikat. Az irodalom-orientációs osztályokban az írásbeli mellett szóbeli vizsgát is tenniük kell a diákoknak. A végzős tanulóknak összességében az alábbi képességek meglétét kell egyértelműen bizonyítaniuk: szellemi kíváncsiság, az olvasás szeretete és fegyelmezett, módszeres egyéni munkára való képesség, az a képesség, hogy egy problémát eltérő, sőt egymásnak ellentmondó aspektusokból tudnak szemlélni.

Másfajta megoldások

Spanyolországban a kötelező gimnáziumokban (ESO) állampolgári ismeretek tantárgy keretében a tantestület felhatalmazása alapján taníthatnak filozófiát, emellett az „erkölcsi és polgári ismeretek” adnak lehetőséget az utolsó gimnáziumi évfolyamon bizonyos filozófiai ismeretek transzferálására. A 16-18 éves korban végezhető érettségi felkészítő osztályban (*bachillerato*) az I. évfolyamon heti két órában foglalkoznak filozófiával, általános bölcséleti bevezetés formájában (mi a filozófia?, propedeutika, metafizikai problémák, politikafilozófia, etika), a II. évfolyamon pedig már három órát szánnak erre, és a preszókratikusoktól kezdve filozófiatörténeti stúdiumot folytathatnak a diákok. Egyes tartományokban ezek az alapok sajátos szakmai megoldásokkal egészülhetnek ki. Mivel azonban a filozófiatanárok más tantárgyaik folytán eléggé leterheltek, így kevesebb lehetőségük adódik a filozófia elmélyültebb és kiterjedtebb oktatására. A diákok is eléggé leterheltek, ezért Spanyolországban sem válhatott frekvenciátantárggyá a filozófia. Viszont a tankönyvválasztás szabadsága még megadatik a számukra, s a szülővel konzultálva a tapasztalatok alapján áttérhetnek más, a kereskedelmi forgalomban lévő tankönyvre. Kifejezetten filozófiai versenyeket nem szerveznek, disputaversenyek keretében azonban lehetőség adódik specifikusabb filozófiai jellegű témák megvitatására is.

Európa számos országában a filozófia választható érettségi tantárgy, ráadásul a tanítása kötelező, mint pl. *Ausztriában* (komplex pszichológia és filozófiaérettségi), – bizonyos oktatási intézmények esetén –, valamint *Olaszországban, Lengyelországban és Bulgáriában*. Más országokban választható tantárgyként szerepel a tantervekben is (pl. *Németország* egyes tartományaiban, *Svédországban*).

Több környező országban, pl. *Romániában* és *Szerbiában* nemcsak kötelező a filozófia oktatása a középiskolában, hanem számos más rokонтantárgy is kapcsolódik hozzá, sőt ezekkel összefüggésben dolgozták ki a tantervi követelményeket is. Az alábbiakban a szerbiai példát mutatjuk be részletesebben. Itt a gimnáziumokban a 11. évfolyamon a diákok egyfajta propedeutikai tantárgyként logikát tanulnak heti két órában, melynek keretében megismerkednek a logika alapfogalmaival, szabályaival és módszereivel. Ezen kívül az episztemológia és a tudományelmélet alapkérdéseit is megvitatják. Egyúttal fontos elvárásként fogalmazza meg a tanterv, hogy a logikai tanulmányok legyenek tekintettel más tantárgyak, különösen a matematika tartalmi elemeire és elvárásaira. A 12. évfolyamon már a filozófia tantárgy keretében ismerkedhetnek a filozófiával a tanulók, mégpedig heti három (az általános, természettudományos, az egészségügyi és művészeti osztályokban „csak” heti kettő) órában. Először a filozófia mibenlétével foglalkoznak, majd egy alapvetően filozófiatörténeti tematika mentén filozófiai problémákat dolgoznak fel. Nem a filozófusokra koncentrálnak, hanem a filozófiai kérdésekre és fogalmakra irányul a figyelem, és a filozófiatörténeti összefüggéseket a diákoknak tudniuk kell az aktuális problémákkal összhangban értelmezni. A filozófia-tanterv által megfogalmazott célok: a közéleti helytállás alapjainak megteremtése, a demokratikus értékrend kialakítása, független, kritikai gondolkodás képességének kialakítása, valamint az egyéni világkép megalkotására való igény és képesség megteremtése, hogy csak a legfontosabbakat említsük. Tankönyvet, mely tematikus jellegű, a tankönyvjegyzékből választhatnak az érintettek. A filozófia mellett a diákok tanulnak még pszichológiát, szociológiát és állampolgári ismereteket. Mindezek alapján láthatjuk, hogy a környező – szintén poszt-szocialista – országokban a humán tantárgyaknak általában véve is nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, mint Magyarországon, ráadásul a filozófia több humán tantárgy kíséretében szerepel a kerettantervekben. Érdekes és tanulságos, hogy az etikát sem önálló tantárgyként kezelik, hanem klasszikus módon filozófiai diszciplínaként.

A tanulságos kivételek

A filozófiát hivatalos keretek között nem oktató országokra a leginkább meglepő, sőt mehökkentő példa a nyugati gondolkodás bölcsőjének számító *Görögország*, ahol dacára Szókratész, Platón és Arisztotelész munkásságának, napjaink diákjai nem járhatnak az oktatási intézményekben filozófiaórákra. Ugyanez a helyzet *Törökország* esetében is, ahol szintén nincs intézményesített filozófiaoktatás. Igazán izgalmassá és árnyalttá azonban az teszi a képet, hogy ezekből az országokból mégis szép számmal kerülnek ki az IPO-n nagy sikerrel szereplő diákok. Ennek az a magyarázata, hogy azokban az országokban, ahol hiányzik az intézményesített filozófiatanítás, belső igény folytán olyan rendezvények, projektek valósulnak meg, amelyek valamelyest pótolni tudják ezt a hiányosságot. Törökországban pl. filozófiai kávéházakban van lehetőségük a fiataloknak közelebb kerülni a filozófiához. Az ilyen kezdeményezések a filozófiát kiszorító magyar közoktatás kapcsán is igen figyelemreméltóak, a filozófia átmentésének tanulságos példáiként kell szolgálniuk.

Következtetések, javallatok

Miközben a filozófia fontosságát egyetlen országban sem kérdőjelezzik meg, közoktatáson belüli szerepéről azonban már megoszlanak a vélemények. Mivel Magyarországon éppen kiszorulóban van, ezért érdemes abból a szempontból is megközelíteni a problémát, hogy más országokban hogyan kezelik az ily módon előálló helyzetet, illetve milyen sajátosan magyar alternatívák fogalmazhatók meg. Egyfelől szakköri, fakultatív megoldások továbbra is rendelkezésre állnak, másfelől pedig az etika és a filozófia szerves összetartozása folytán is adódik egy újabb lehetőség. A gimnáziumokban komplex tantárgyként lehetne kezelni az etika és a filozófia tantárgyakat. Ilyen komplex típusú érettségi vizsgákra vannak külföldi minták: Ausztriában pl. komplex pszichológia és filozófia érettségi vizsgát tehetnek a diákok. Természetesen ezzel együtt a felvételi eljárásban is beszámíthatóvá kellene tenni e komplex érettségik eredményét, legalább a társadalomtudományi és bölcsészettudományi képzési irányoknál.³⁸

Mivel a humán tantárgyak közül egyedül filozófiából rendeznek diákolimpiát, ezért mindenképpen meg kell teremteni annak lehetőségét, hogy a diákok a továbbiakban is tisztában lehessenek e tárgy, gondolati paradigma létezésével, létjogosultságával, szerepével és jelentőségével. Ez közös felelősség, ezért a keretek biztosításának is társadalmi ügynek kell lennie. Ezt ismerte fel számos kolléga, amikor a filozófiai teaházak/kávéházak ajtaját megnyitotta más oktatási intézmények (pl. általános iskolák, kollégiumok) előtt, illetve közművelődési intézményeket is bevont e fórumok szervezésébe. Ugyancsak megoldás lehet a külföldi minták alapján a versenyek rendezése, népszerűsítése, a diákok számára filozofálásra lehetőséget nyújtó események szervezése (pl. FIDI). Ebbe a körbe azonban mihamarabb be kell vonni az erkölcsstan és az etika tantárgyakat is.

³⁸ Ennek hátterét az alábbi írásból ismerhetjük meg: Takács Márta – Kiss Anna: Erkölcsstan és etika a filozófiaoktatás keretében. Új Pedagógiai Szemle, 62. évf., 4-6. sz., 2012, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00152/pdf/> (Letöltés: 2015. február 20.)

Versenyek, rendezvények, lehetőségek

Tanórákon innen és túl

A tanórák egyre szabályozottabb világában a diákok számos olyan problémára, dilemmahelyzetre figyelhetnek föl, amelyek végiggondolására az órán nem feltétlenül van mód. Ilyen helyzet állhat elő akkor, amikor az adott tematikai egység keretein messze túlnyúlnak a felvetett kérdések (pl. a reneszánsz *homo politicus* aktuálpolitikai értelmezése), vagy a felvetődő témák csak a diákok egy szűk csoportját érdeklik (pl. egy-két főt Wittgenstein *Tractatus logico-philosophicus*-ának tolsztoji vonatkozásai), vagy a megjelenő problémák olyan személyes élethelyzetekre reflektálnak, amelyeket csak interperszonális keretek között gondolhatunk végig (pl. az eutanázia kérdésköre). A „közös gondolkodás” feltételeit jelentősen befolyásolja a diákok eltérő érdeklődése, formálódóban lévő habitusa, a rácsodálkozásra való fogékonyságban megmutató különbségek és a tantárgyi lekötöttség – ne felejtjük, többségük csak az emelt szintű érettségikkel, felvétellel terhelt 12. évfolyamban találkozik érdemben a filozófiával. Mivel a modern pedagógiai szemléletmódok egyként a tanulócentrikus, személyközpontú tanulási munkaformákat preferálják, és a filozófia jellegénél fogva maga is az individuum kiteljesedésének szándékával, egyúttal „a teljesség felől és a teljesség megértésének igényével közelít a létezőhöz”, meg kell találnunk, ki kell alakítanunk azokat a tanórákon túlmutató kereteket, amelyek a diákok számára a filozófiával való mélyebb, specifikusabb, a szellemi igényeiket maximálisan toleráló, támogató, a továbblépésükben segítő foglalkozásmódokat is lehetővé teszik.

A tanulók filozófia felé fordulásának igényét annál is inkább meg kell becsülnünk, mert önhibájukon kívül egyre kevesebben ismerhetik fel neveltetésük, iskolai tanulmányaik, társadalmi szocializációjuk során a filozófiában rejlő lehetőségeket. Mintha a felnőtt társadalom maga is kevésbé ismerné, sőt mi több, mintha egyfajta félreértés, információhiány folytán eliminálná a bölcsélet társadalmi szerepét. Csakhogy miközben a fiatal felnőttek, a kamaszok egy értékusza, mindazonáltal komoly kihívásokat támogató világban találják magukat, a felnőtt társadalom a globalizálódó, technikailag rendkívül gyors ütemben alakuló-változó világban egyre kevésbé tudja az elvárt módon orientálni, segíteni az ifjabb nemzedékeket. A kamaszok egyre kevesebb biztos támpontra lelhetnek, és egyre bizonytalanabb jövőképpel szembesülnek, ezért alulmotiválttá, közömbössé vál(hat)nak. A társadalomban egyre inkább eluralkodó cinizmus pedig tovább relativizálja morális értékeinket, kikezdi a kölcsönösségen alapuló dialógusok hitelét. Az emberek kevésbé bíznak meg egymásban, kudarcra kerülnek, kezdik úgy érezni, hogy csak magukra számíthatnak, a vezetőket nemtörődomséggel vádolják, a képmutatás és szerepjátszás mindennapossá válik. A társadalom ezután leképeződik az iskolában is, ahol nehézkesé válik a következetes értékközvetítés, pedig csak a (tanári és tanulói) felelősségtudat és a lelkiismeret felkeltése lehet ennek az állapotnak az ellenszere.

Tizenéves korban (a reflexív és interperszonális felnőtté válás idején) a diákok még nyitottak erre. Az absztrakt gondolkodás révén fogékonyabbakká válnak a metaforák, szimbólumok megértésére, és a komplex logika egyes elemeinek alkalmazása is izgalmas élményként jelentkezik. Erre lehet és kell is alapozni. Ez az autonóm személyiség kifejlődésének egyik alternatívája, ezért az érdeklődő kamaszokat karoljuk fel. Ismételten hangsúlyozzuk, hogy meg kell teremtenünk azokat a kereteket, amelyek lehetőséget biztosítanak diákjaink számára a kritikus gondolkodásra, s ebben a tanári (és szülői) támogató attitűd mellett a támogató közösségnek is elengedhetetlen szerepe van – az együttműködés pozitív élményének megélése folytán is.³⁹

Összegzésként arra a következtetésre juthatunk, hogy a tanórán kívüli alkalmak biztosításával nem csak az érdeklődő diákokat karoljuk fel, és biztosítjuk a tehetségük kibontakoztatásához szükséges kereteket. Olyan mintákat és értékeket közvetíthetünk és oszthatunk meg tágabb körben, amelyek a filozófiával mélyebben nem foglalkozó, de a külvilágra nyitott, a rácsodálkozás élményében megmerítkezni szándékozó diákjaink ilyen irányú elvárásait szolgálják ki.

³⁹ Piper, Thomas R. – Gentile, Mary C. – Parks Sharon Daloz: *Tanítható-e az etika?* BKE, Gazdaságtudományi Központ, Budapest, 1994, 64–68.

Fakultációk, szakkörök

A *filozófiafakultációk* – hivatalos megnevezéssel a szabad órakeret terhére szervezett emelt szintű tantárgyi képzés (a továbbiakban mégis a közkeletű fakultáció megnevezést használjuk) – sajátossága, hogy az esetek többségében úgy kell megszólítani a diákokat, hogy hivatalos tantárgyi keretek között még nem találkoztak a filozófiával. (Ráadásul az érintett diákok jelentős részével még személyesen nem is találkoztunk, mivel nem tanítjuk őket.) A fakultációs csoport alapsejtjét a szakkörösök képezik, ők a 11. évfolyam tanulói közül többeket megnyernek maguknak, illetve a filozófiának, ám ez még nem garanciája annak, hogy kellő létszám mellett elindulhat a csoport. Mint a fentiekben részletesebben kifejtettük, hátráltatja a szervezést az a sajnálatos tény is, hogy a filozófia tantárgy eredményei (év végi jegy, érettségi eredmény) jelenleg a felvételi eljárásban nem érvényesíthetők. Mivel az utóbbi években a felvételi követelmények erősödtek, szigorodtak, már a filozófia iránt érdeklődő tanulók is elbizonytalanodnak, sőt idejük és energiájuk optimalizálása érdekében lemondani kényszerülnek a filozófiával való mélyebb foglalatosságról. Mégis milyen érvekkel állhatunk elő, hogy a filozófiafakultációra ösztönözzük az érdeklődő, fogékony diákokat?

Egyfelől alapozhatunk a filozófia szakkörökre, másfelől olyan alkalmakat kell teremtenünk, amelyek révén a középiskolás diákok a filozófia közelébe kerülhetnek, a filozófiával kapcsolatos pozitív egyéni és közösségi élményeket szerezhetnek. Ezekről a későbbiekben részletesen szólunk.

Létezik olyan jól működő gyakorlat is, miszerint a leendő fakultációs szaktanár a 10. évfolyamos osztályokat egyenként meglátogatja, és részletesen tájékoztatja a diákokat a fakultáció szerepéről, struktúrájáról, működéséről, az abban rejlő lehetőségekről, ráadásul a diákok kérdéseikkel is olyan információk birtokába juthatnak, amelyek a szokásos, normál meghirdetés során elsikkad(hat)nak. Ez a gyakorlat azt is garantálhatja, hogy az iskola nem tud „megfeledezni” a filozófiafakultáció beindításáról, egyszerűen arra hivatkozva, hogy nincsen kellő számú érdeklődő (min. 8 fő), ugyanis a szaktanár maga is előzetesen fel tudja mérni az igényeket. A tanulóknak az általános bemutatást követően még kellő időt kell biztosítani ahhoz, hogy maguk is tájékozódhassanak, az időközben felmerülő kérdéseiket utólag is feltehessék. Mindezeket a szempontokat figyelembe véve ajánlott a szaktanárnak március végén, április elején felkeresnie az osztályokat.

Arra is fel kell készülni, hogy a diákok a lehetőségek kapcsán rákérdeznek az érettségire, a tantárgyi verseny lehetőségekre, illetve eredményekre. Ezekről érdemes nagyon őszintén és megfontoltan beszélni, hogy a feltételekkel, elvárásokkal időben számot tudjanak vetni, s nehogy menet közben okozzunk csalódást, ami komoly lemorzsolódással járhat. Nagyon lényeges szempont, hogy kitérjünk az eddigi eredményekre, mert ezek jelentős vonzerőt gyakorolnak a teljesítményekre, sikerekre vágyó diákokra, mindazonáltal egyes tantestületekben is nagy elismerést, ennek folytán pedig akár olyan pozitív szemléletváltozást is előidézhetnek, amely jótékony hatással lehet a tantárgy jövőbeli helyzetére.

A fakultációk meghirdetésénél érdemes előzetesen megfontolni, hogy önállóan hirdessen-e az iskola filozófia és etika emelt szintű felkészítő képzést, vagy az említett tantárgyakat összevonva, illetve integráltan kezelje. Utóbbi megoldások szakmailag azzal indokolhatók, hogy az etika alapvetően filozófiai diszciplína, s számos olyan közös probléma merül fel, amelyet nem is lehet egymástól elválasztva feldolgozni (pl. etikai normák, végesség, ökoetika stb.), egymásra építve azonban teljességében láttathatók egyes kérdéskörök, főként, ha az interdiszciplinaritásban és a holisztikus megközelítmódban rejlő lehetőségeket is kihasználja a szaktanár. Annak ellenére, hogy összevont vagy integrált tantárgyként hirdetjük meg a fakultációs csoportot, továbbra is lehetősége van a diákoknak arra, hogy önálló tantárgyként érettségizzenek egyikből, illetve másikból.

A fakultációk meghirdetésekor figyelemmel kell lenni arra a szempontokra, hogy a képzés a hivatalos szabályozás és megnevezés szerint emelt szintű érettségire felkészítő csoportokban történik, azaz a fakultáción a kerettantervi és az ehhez igazodó érettségi vizsgakövetelményekből kell kiindulni, a helyi tantervet és más tantervi dokumentumokat (pl. tanmenet, tematikus terv, óraterv) ezek alapján kell kialakítani, illetve ezzel összhangban kell rögzíteni a számonkérés és a továbblépés feltételeit.

Fontos kitétel azonban, hogy a fakultációválasztás lehetőségének és mikéntjének feltételeit a pedagógiai programban pontosan rögzítsük, mivel a fakultációk is csak a kötelezetten finanszírozott órakeret terhére hirdethetők meg, vagyis az alapóraszámok részét képezik, a finanszírozott órakeret viszont véges. Az érettségi tantárgyak körét (amelyekre az emelt szintű képzések felkészítenek) ugyancsak tartalmaznia kell a pedagógiai programnak.⁴⁰ Ennélfogva ugyanazokkal a prioritásbeli problémákkal szembesülhetünk, mint a filozófia tantárgy szabadon választhatósága kapcsán felmerült viták során. Racionális megfontolásból egy tantestület, illetve az iskolavezetés azoknak a tantárgyaknak biztosít előnyt, melyek az érettségi és a felvételi szempontjából nagyobb jelentőséggel bírnak. A kötelező, a kötelezően választható és a felvételi eljárásba beszámítható tantárgyakból hirdetnek meg először emelt szintű képzést. Mivel etikából és filozófiából nem tehető emelt szintű érettségi vizsga, így a középszintre való felkészülésre más formákat biztosít az adott oktatási intézmény, pl. a sokkal kevésbé behatárolt szakköri formát.

A *szakkörök* sokkal kötetlenebbek, a diákok igényeit sokkal inkább toleráló, a legtöbb esetben azokra építő képzési formák, ráadásul sokkal flexibilisebb módon szervezhetők. A szakkörökön mód van pl. arra, hogy a diákok a maguk által felvetett, őket érdeklő filozófiai és/vagy etikai problémaköröket járják körül közösen, a tanár vagy más szakértők moderálásával; hogy egymásra épülő gondolat kísérleteket kövessenek nyomon; esetleg projektmunkákat állítsanak össze, filozófiai jellegű rendezvényeket készítsenek elő, és szervezzenek meg (pl. önképzőkör, disputák, előadások szervezése, beszélgetőkörök működtetése stb.). Emellett lehetőség nyílhat arra is, hogy a tanulmányaikat kiegészítő kultúra-, tudomány-, művelődéstörténeti tartalommal töltsék fel a szakkör tematikáját. A kultúra- és művelődéstörténeti vizsgálódások hatása annál is meggyőzőbb, mivel van mihez kapcsolódniuk a tanulóknak, ugyanis már az iskolai tanulmányaik során ráébredhettek arra, hogy az elmúlt korok embereit hasonló problémák izgatták, és hasonló jellegű döntéseket kellett meghozniuk évszázadokkal és évezredekkel ezelőtt is, mint a jelenlegi diákoknak.

A leggyakoribb indok a versenyekre, pályázatokra való felkészülés, így az ilyen jellegű szakkörök programját is a versenykiírások határozzák meg. Szerencsére utóbbiakból is egyre gazdagabb a kínálat. A legfontosabb szempontnak azonban annak kell lennie, hogy a diákok belsőleg motiváltak legyenek a szakköri tevékenységre, ezért célszerű a szakköri tematika kialakítása előtt kikérni a véleményüket, felmérni az igényeiket. A szakkört koordináló tanárnak mindenképpen fontos szerepe van abban, hogy a tanulókat tájékoztassa a különféle alternatívákról, ugyanis jelentős részük még nem feltétlenül van tisztában a filozófiával és az etikával. Ahhoz, hogy a szakköri struktúrát a leginkább optimalizálni tudjuk, szükség van arra is, hogy a diákok tisztában legyenek a tantárgy jellegéből adódó mozgástérrel. Nagyon gyakori jelenség, hogy a személyes gondokkal küzdő tanulók egyfajta pszichológiai tanácsadás reményében vesznek részt a foglalkozásokon, és olykor csalódnaniuk kell, hogy a filozófia és etikaszakkörök elsődleges feladata nem a pszichológiai tanácsadás. Idővel többen felismerik a filozófia tágabb dimenzióit, és a polifonikus nézőpontok, szemléletmódok megismerése során meglátják az őket érintő problémák hátterét. A „csalódottakat” viszont célszerű olyan szakemberekhez irányítani, akik a problémáik kezelésében hathatós segítséget tudnak nyújtani.

⁴⁰ „bg) középiskola esetén azon választható érettségi vizsgatárgyak megnevezését, amelyekből a középiskola tanulóinak közép- vagy emelt szintű érettségi vizsgára való felkészítését az iskola kötelezően vállalja, továbbá annak meghatározását, hogy a tanulók milyen helyi tantervi követelmények teljesítése mellett melyik választható érettségi vizsgatárgyból tehetnek érettségi vizsgát, bh) középiskola esetén az egyes érettségi vizsgatárgyakból a középszintű érettségi vizsga témaköreit, [...] bq)10 középiskola esetében a 11-12. évfolyamon az emelt szintű érettségire történő felkészítéshez az emelt szintű oktatásban alkalmazott fejlesztési feladatokat és követelményeket a Nat és az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet alapján” (20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet, 7 §)

A 100/1997 (VI. 13.) Kormányrendelet (röviden érettségi rendelet) szerint:

4 § „(3) A kötelező érettségi vizsgatárgyakon kívül a középiskola a helyi tantervében határozza meg, hogy mely további – legalább két – vizsgatárgyból teszi lehetővé az emelt szintű érettségi vizsgára történő felkészülést. E döntéséhez kikéri az iskolai diákönkormányzat véleményét. Az emelt szintre történő felkészítés mellett a kötelező érettségi vizsgatárgyakon kívül legalább három vizsgatárgyból lehetővé kell tenni a középszintű vizsgára történő felkészülést.”

5. § „(1) Tanulói igény esetén az iskola köteles megszervezni a középszintű érettségi vizsgát minden olyan vizsgatárgyból, amely a helyi tantervében szerepel.”

A filozófia tantárgy opcionálissá tétele több iskolában is ellehetetleníthette a hivatalos órakereteken belüli filozófiatanítást, aminek szükségszerű velejárója az lett, hogy nemcsak az órarendből került ki a tantárgy, hanem a fakultációs és szakköri kínálatból is (ez együtt járhatott azzal is, hogy nem volt kellően képzett vagy kellően agilis szaktanár a tantestületben, vagy – ahogy a spanyol példán láthattuk – más, frekventáltabb tantárgyakból kellett órákat vállalnia). A szakköri munka a fent elemzett anomáliák folytán még fontosabb szerephez juthat. Az alábbiakban bemutatott szakköri tematika többek között arra szolgál példaként, miként lehet más iskolák tanulóit is bevonni. Mivel akadtak már eddig is olyan iskolák, ahol a filozófia háttérbe szorult, ezért fontos, hogy az ezen a téren innovatív iskolák meg tudják szólítani a többi oktatási intézmény diákjait. Ezt kezdetben részint a közösségi oldalakon (pl. *Facebook*), részint a szakkör alapító tagjain keresztül lehet a legeredményesebben elérni, a későbbiekben pedig a szakköri tagok által szervezett izgalmasabb programok, rendezvények és projektek révén.

Esszéíró pályázatok

Filozófiatanári körben a kerettanterv megújítása (2002), a kétszintű érettségi bevezetése (2003–2005) és ezzel összefüggésben az OKTV-reform időszakában merült fel az az elképzelés, hogy pedagógiai és szakmai megfontolásból célszerű lenne a diákok esszéíró kompetenciáit azzal is erősíteni, hogy a Magyar Filozófiai Társaság Tanári Munkacsoportja ún. esszéíró pályázatot ír ki középiskolás diákok számára. Az érdeklődés felkeltése érdekében a pályázat kiírói a tematikát úgy határozták meg, hogy az illeszkedjen az MFT szokásos évi konferenciájának (*Lábjegyzetek Platónhoz*) a tematikájához. A legjobb pályamű ugyanis kivívhatja magának azt a jogot, hogy megjelenhet az aktuális konferenciakötetben. A többi díjazott pedig az MFT elismerő oklevelét kapja és emellett értékes könyvjutalomban részesülhet, illetve mindannyian jogot nyernek arra, hogy a Filozófiai Diáktalálkozón előadhatják pályamunkájuk téziseit vagy akár magát a pályaművet. A legjobb esszék egyúttal az MFT honlapján is megjelennek.

A pályázati kiírás a következő általános feltételeket várta/várja el a mindenkori pályázóktól. A pályázók az adott témakörben egy minimum 4-5 oldalas, (8000-10000 karakteres) filozófiai esszé írásával jelentkezhetnek. Az esszé tárgya lehet az adott téma legkülönbözőbb jelenségformáinak az értelmezése, illetve e problémavilág filozófiai reflexiója, legyen szó akár egy ezzel foglalkozó filozófiai műről, egy a problémát megjelenítő karakteres gondolatról vagy éppen irodalmi, művészeti alkotásról. A pályázat jelíges, a benyújtott és jelígével ellátott esszé mellé lezárt borítékban kell csatolni az esszé írójának nevét, címét, e-mail címét és iskolájának adatait. Az esszék elbírálását a Magyar Filozófiai Társaság elnökségének felkért tagjai végzik. Az elmúlt évek pályázati témái összesítve:

Pályázati év	A pályázat témája
2015	Az agresszió
2014	A bizalom; Társadalom és művészet
2013	A hazugság
2012	A szerelem
2011	Az ész
2010	Az akarat
2009	A szabadság
2008	Az igazságosság
2007	A gyűlölet

Az esszéíró pályázat az évek során egyre finomodott, igazodott a tanulói igényekhez és a realitásokhoz: a filozófiatörténeti tudással szemben felértékelődött a bölcséleti argumentáció, valamint az önálló gondolkodás és a kritikai attitűd szerepe, amit az indokolt, hogy a pályázat jobban illeszkedjen az IPO-elvárásokhoz.

A terjedelmi határokon is célszerű volt változtatni – a pályamunkák 10-15-ről 4-5 oldalnyira csökkentek. Ezt indokolta a (főként végző) diákok (tanév végi) leterheltsége, viszonylagos „gyakorlatlansága” és a fokozatosság követelménye. (Eleinte megijedtek a grandiózus feladattól, de a terjedelem csökkentése bátrabbá tette őket, és növekedett a pályázók száma). Szintén fontos szempont volt, hogy felhívjuk a figyelmet arra a *specifica differentiára*, ami a bölcséleti esszét filozófiává teszi, vagyis azokra a megkülönböztető jegyekre, amelyekben eltér az irodalmi, történelmi és más szaktudományos értekezésektől, tanulmányoktól, esszéktől.

Összességében a pályázatok elérték a céljukat. Egyfelől sikerült felhívni a figyelmet a filozófiai esszék jelentőségére, sokan kedvet kaptak arra, hogy más versenyeken is kamatoztassák ebbéli jártasságukat (pl. az Eötvös Kollégium által meghirdetett Eötvös József Tanulmányi Verseny,⁴¹ a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Filozófia Tanszékének filozófiai esszépályázata⁴²). Másfelől ennek köszönhetően derült ki több diákról a tehetsége... Sajnos a filozófia középiskolai (és felsőoktatásbeli) térvesztése a pályázati kedv lanyhulását is magával hozta. Az érdeklődő és nyitott diákok – főként 11-12. évfolyamos korokban – egyre inkább azok felé a tantárgyak felé orientálódnak, melyek versenyeredményei a felvételi eljárásban érvényesíthetők. Ebből arra a következtetésre kell jutni, hogy egyrészt a filozófiai versenyekbe a fiatalabb korosztályokat is célszerű bevonni, másrészt a megmérettetések és pályázatok jellegét az új feltételekhez kell igazítani – pl. új típusú (pl. web 2.0-s felületeken lebonyolítandó), főként szakköri, teaházi csoportokra építő versenyeket, pályázatokot kell előtérbe helyezni, és az egyéni mellett a csoportos versenyeket is érdemes lenne implementálni.

Filozófiai teaházak, kávéházak, filmklubok

Az elmúlt évtizedben egyre nagyobb népszerűsége tettek szert a filozófiai *teaházak*. Sikerüket több tényező, feltétel kedvező egybeesésének köszönhetik. A diákok maguk vetnek fel olyan őket foglalkoztató filozófiai, etikai kérdéseket, problémákat, amelyek a szervezőket orientálják, ugyanis egy közös ötletbörzét követően indul a szervezés. A diákok mellett a teaházak másik kulcsfontosságú szereplője a meghívott szakértő, aki vitaindító előadásával, felvezetésével és a beszélgetés szakmai moderálásával járul hozzá a rendezvényhez. A szakértő – aki általában egy a témához kötődő filozófus – a szervezővel folytatott előzetes egyeztetés alapján kijelöl egy primer filozófiai szöveget vagy tanulmányt, amely a beszélgetéshez gondolatébresztő szempontokat, provokatív megközelítésmódokat biztosít. Ezt a diákok előzetesen feldolgozzák – egyénileg vagy akár közösen, pl. szakköri keretben –, és optimális esetben kérdésekkel, felvetésekkel felvértezve érkeznek a rendezvényre. Akinek erre nincs módja, az a felvezető előadás során is ráhangolódhat a témára.

Szervezési szempontból fontos az időpont, de még fontosabb a helyszín optimális megválasztása. Az időpontot úgy célszerű kijelölni, hogy mindenre jusson idő, és ne érezhesse úgy senki, hogy bizonyos gondolatok, felvetések elsikkadtak, vagy nem kerülhettek terítékre. Erre a késő délutáni időpont tűnik a legkedvezőbbnek, ráadásul olyan napokon, amikor másnap nem vár a diákokra komolyabb megmérettetés, ugyanis a résztvevők általában mindent beleadnak a beszélgetésbe, az érvelés, a reflexió igencsak kifárasztja őket. A helyszín kiválasztásakor célszerű valamilyen semlegesebb helyszínt választani – pl. iskolai könyvtárat, klubhelyiséget stb. – itt ugyanis oldottabb légkörben folyhat a beszélgetés. Nagy sikere van az olyan helyszíneknek is, amelyek iskolasemleges közegben, pl. kulturális intézményekben, művelődési házakban adnak helyet a teaházaknak, ugyanis ez bátorítja az iskolán kívüli diákokat is a részvételre. Hatékonyak tűnő kezdeményezés ebből a szempontból, hogy valódi kávéházban tartják a beszélgetést, így nemcsak diákokat, hanem felnőtt érdeklődőket is be tudnak vonni ezekbe a kávéházi disputákba. Ennek külföldön (pl. Franciaországban) komoly hagyománya van, amit Pécsen, Debrecenben és Budapesten is sikerrel igyekeznek meghonosítani.⁴³

⁴¹ Eötvös József Tanulmányi Verseny: <http://honlap.eotvos.elte.hu/eotvos-jozsef-tanulmanyi-verseny> (Letöltés: 2015. március 25.)

⁴² <https://btk.ppke.hu/karunkrol/intezetek-tanszkek/kereszteny-filozofiai-intezet/filozofia-tanszek/hirek/pazmany-filozofiai-esszepalyazat-eredmenyhirdetes> (Letöltés: 2015. március 25.)

⁴³ Nemes László: A filozófiai kávéház és a nyilvános filozofálás európai hagyománya. *Nagyerdei Almanach*, 3. évf., 4.sz.: 2012/1., 1–37. További részletek: <http://www.philo-cafe.com/> Más kezdeményezések innen követhetők nyomon: http://filozofiaikavehaz.blog.hu/2012/05/12/mi_ez_a_filozofiai_kavehaz (Letöltés: 2015. április 30.)

A lebonyolítás során különböző forgatókönyvek léteznek, de vannak közös elemek: a felvezető előadást, vitaindítót max. 20-30 percesre érdemes tervezni, ugyanis a diákok alig várják, hogy feltehessék kérdéseiket, ütköztethessék nézőpontjaikat, meglátásaikat. A felvezetésbe foglaltan vagy annak lezárásaképpen a szakértő a téma lényegi felvetéseit, provokatív kérdéseit fogalmazza meg, s ezt követően moderátorként vezeti a beszélgetést. Egy idő után olyan hangulatossá és intenzívvé válik a beszélgetés, hogy gyakorlatilag minden megy magától, viszont ekkor a moderátornak célszerű időnként összegezni az elhangzottakat, mert így sokkal termékenyebb maga a beszélgetés, és lenyesegethető az öncélú vagy ismétlődő hozzászólások, eszme-futtatások. A teaházi eszmecsere addig folytatható, amíg a résztvevők és az előadó egyaránt termékenynek és hasznosnak ítéli, ugyanis a diákok egy része ilyenkor szokatlanul fáradhatatlannak tűnik.

Több ízben előfordul, hogy a szakértő távozását követően a diákok egy része még maradni akar, és át kívánja beszélni a tapasztalatokat. Erre érdemes lehetőséget biztosítani, hiszen ekkor vetnek fel olyan hasznos ötleteket, javaslatokat, amelyek a későbbiek során nagyon jól kamatoztathatók. Így születtek meg többek között ezek a javaslatok is: vonjuk be az iskolán kívüli diákokat; hozzunk létre közös Facebook-csoportot; vegyük fel a kapcsolatot más teaházakkal is; a tantárgyköziség jegyében nyissunk a természettudományok felé, és hívjunk olyan szakértőt, aki a természettudományok felől került közel a filozófiához.

A *filmklubok* részint a filozófiai teaházakkal, részint pedig a FIDI-vel összhangban keltek önálló életre. 2007-ben ugyanis felmerült az az ötlet, hogy a Filozófiai Diáktalálkozón az aktuális témával (Vallás és filozófia) kapcsolatban közösen nézzünk meg egy filmet, majd filozófiai szempontból beszéljük át. Ez azóta bevett gyakorlattá vált, vagyis a tanév folyamán a diákok közös megegyezés alapján kiválasztanak egy filozófiai vonatkozású filmet, majd a teaházak gyakorlatának megfelelően egy szakértő moderátor bábáskodása mellett feldolgozzák bölcséleti, esztétikai stb. szempontból. A vizualitás terén sokkal jobban eligazodnak a tanulók, és a film nyelve az alsóbb középiskolai évfolyamokon is közel áll hozzájuk. Ennek két hozadéka van: a filmen keresztül egyrészt sokkal többeket lehet megszólítani, illetve megnyerni a filozófiának, másrészt olyan diákok is felismerik a bennük szunnyadó filozófiai kompetenciákat, akiknek az analitikus, diskurzív jellegű filozófiai eszmecsérék során nem biztos, hogy sikerülne. A filmklubok is általában semleges (nem iskolai) közegben zajlanak, és a diákok egymás között is terjesztik a híret – lehet, hogy sokuk számára a klub lesz a filozófiával való szisztematikus foglalkozás kezdete.

A filozófiai tea/kávéházak és filmklubok lényegében a kérdező közösségek, a szókratészi *maieutika*, illetve a kölcsönösség elvén alapuló dialógus jegyében formálódnak, ennél fogva valódi bölcséleti alkotófolyamatok részesévé válhatnak a diákok. Ez lehetőséget biztosít számukra, hogy komolyabb megerőltetés nélkül, természetes módon betekintést nyerjenek egy rendkívül izgalmas és tanulságos szellemi világba, olyan értékrenddel szembesüljenek, ami a felnőtté válás nehézkes útján segítheti őket. A fenti élményeket mintegy koncentráltan nyújtja a FIDI, amely a filozófia iránt érdeklődő diákok számára igazi szellemi felüdülést és kibontakozást nyújt, a filozófiatanárok számára pedig olyan pedagógiai, emberi élményt biztosít, amely akár a következő tanév egészén keresztül hatni tud.

FIDI – Filozófiai Diáktalálkozó

Diákok, középiskolai szaktanárok és egyetemi oktatók többször jutottak arra a következtetésre, hogy a filozófia művelésére nagyobb igény van, mint amiben egy tanuló részesülhet. Az iskolában alig találkoznak a bölcelet világával, ugyanis a 11. vagy 12. évfolyamon a szerencsésebbek is csak heti egy órában tanulhattak filozófiát, illetve etikát. Ráadásul a jelenleg életbe lépő rendszerben a filozófiát és etikát az esetek döntő többségében egymástól elválasztva, a mára már elavult fragmentális, egymástól elkülönülő tantárgyi keretben tanulhatják.

Az ezredfordulót követően így alig akadt olyan kötetlenebb szakmai fórum, amely a tizenévesek filozófiai ténykedésének kellő teret biztosíthatott volna, illetve ahol együtt gondolkodhattak volna. Nem látták ezt másképp a szaktanárok és a filozófia hazai szakavatott képviselői sem, akik a tudomány magyarországi jövője érdekében már többször hallatták hangjukat – ennek eredményeképpen került be/vissza az OKTV-k (Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny) világába a filozófia, íródtak tankönyvek, szöveggyűjtemények, s ennek jegyében rendezte meg a Magyar Filozófiai Társaság a Nemzetközi Filozófiai Diákolimpiai (IPO) Válogatót. Ennek két győztes versenyzője azóta rendszeresen sikerrel képviseli hazánkat az *International Philosophy Olympiadon*.

2005-ben pécsi gimnazisták és tanáruk, Mátrai Géza (a PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola akkori filozófiatanára) azzal az ötlettel álltak elő, hogy teremtsünk egy fórumot, ahol diákok és tanárok kötetlenül megvitathatják, miként filozofálhat ma egy középiskolás Magyarországon, és hogyan helyezhető vissza a filozófia az őt megillető helyre. Mindezt oly módon, hogy mindvégig a diákok és a filozófia álljon a középpontban. Erre egy kötetlenebb, de szakmailag igényes programot felvonultató nyári tábor mutatkozott a legalkalmasabbnak. A jó ötletnek és a sikeres előkészítésnek, a tanulók motiváltságának köszönhetően már az első alkalommal is nagyon sikeres találkozót szerveztek a pécsiek.

A célok az első találkozótól kezdve folyamatosan gazdagodtak, és egyre konkrétabb formát öltöttek. Azóta alapvetően a következő metódus szerint zajlanak a találkozók. A FIDI megnyitóján egyetemi oktatók tartanak előadásokat, egyúttal ennek ürügyén együttgondolkodásra ösztönzik a jelenlévőket. A diákok számára mindig üdítő és egyben motiváló élmény, hogy a professzorok, oktatók partnerként folytatnak velük eszmecsereket, az oktatókat pedig rendre meglepi az a pezsgő szellemi légkör, amely egy-egy előadás kapcsán a beszélgetés hatására kialakul. A megérkezés estéjén játékok, játékos feladatok segítségével ismerkednek meg egymással a résztvevők, ugyanis bebizonyosodott, hogy az interperszonális kapcsolatok megteremtésével sokkal hatékonyabb a szakmai kommunikáció és együttműködés. A rákövetkező két napon délelőtt és délután a diákok előre kijelölt témákból készülnek fel előadásokkal: vagy az adott témán belül végeznek sajátos bölceleti mélyfúrásokat, vagy a megadott témával kapcsolatos (mű)alkotásból kiindulva fejtik ki önálló nézeteiket, és nem ritka, hogy átfogó képet nyújtanak a felvetett témákban. Ezt követően egyetemi oktatók és középiskolai tanárok mentorálása és moderálása közben alaposan meg is vitatják az elhangzottakat, levonják a szükséges következtetéseket. A disputák a szünetekben is zajlanak, amikor is a filozófia spontán kis köreiből újra meg újra átbeszélik a gondolatokat, a felvetett kérdéseket. Nem ritkák az éjszakába nyúló diskurzusok, diszkussziók. Az esszépályázat eredményhirdetésén kívül új elemként kerültek a FIDI programjába a kulturális rendezvények, a filmelemzések (a film és a filozófia kapcsolata alapján). Az eddigiekben ismertetett komoly szakmai munka mellett azonban a FIDI ars poeticájának megfelelően a szervezők tudatosan könnyedebb eseményeket is beemelnek a programba – pl. városi séták, sportesemények, bölceleti jellegű játékok (pl. arkhé-játék, filozófiai Activity, logistory, igaz-hamis állításaim stb.).

Először 2005 nyarán találkoztak a filozófia iránt érdeklődő középiskolás diákok Pécsen, de kísérletképpen ezen még csak az egyetemi gyakorlóiskolák tanulói vettek részt. Már akkor olyan sikeresnek bizonyult a találkozó, hogy a diákok maguk kezdeményezték a továbblépést. A következő tanévben már az egyetemi gyakorlóiskolákon kívüli diákok is jelentkezhettek, a 2007. évi, Debrecenben megrendezett FIDI-n pedig már a szakma is tudatosabban vállalt szerepet. Felmerült a FIDI nemzetközivé tételének gondolata is, amire

történtek is kísérletek (2010-ben és 2012-ben), ám pénzügyi és szervezési okok folytán ez a kezdeményezés háttérbe szorult. Időközben pedig a hazai filozófiaoktatásért folytatott szakmai küzdelem került előtérbe. A filozófiatanári konferencia alaposabb megfontolást követően arra a következtetésre jutott, hogy nemzetközi pályázatok és az IPO révén igyekszik realizálni a nemzetközi FIDI gondolatát.

2008-ban a diákok az előző évek tapasztalatai alapján a következő újításokkal fordultak a filozófiatanároknak és egyúttal a szervezők felé. A rendezvény legyen háromnapos, hogy ne csak a felvetődő kérdéseket sikerüljön megvitatni, hanem olyan mélyebb szakmai személyes kapcsolatokra is szert tehessenek, amelyek a vitákat szakmailag is elmélyíthetik, másrészt a vendéglátó várossal is jobban megismerkedhetnek. Ez hatékonynak bizonyult, hiszen a versenyeken való részvételre a diákok inspirálják egymást, a döntőkön pedig már nem riválisokként, hanem egyenrangú ellenfelekként és ismerősökként köszöntik egymást. A másik kezdeményezés az volt, hogy nyissunk a korosztályok tekintetében is. Eddig többnyire 17-18 éves diákok vehettek részt, de idővel felmerült az igény, hogy 9-10. évfolyamosok, illetve volt lelkes FIDI-sek is jelen lehessenek, hogy sikereikkel és tapasztalataikkal bátorítsák a jelenlegi középiskolásokat. A végzősökre emellett moderátori szerepet lehet bízni, és a szervezésben is lehet rájuk számítani.

Az első témák a filozófia és történelem, a művészetek és a filozófia kapcsolata, a létértelmezések voltak, a többi Filozófiai Diáktalálkozó listája és az érintett bölcséleti témák pedig az alábbi táblázatban olvashatók:

Év	Helyszín	Téma
2005	Pécs	Történetfilozófia; Művészet és filozófia
2006	Miskolc	Művészetfilozófiák
2007	Debrecen	Létértelmezések, film és filozófia
2008	Szeged	Ember és gép; Az igazságosság
2009	Sárospatak	Vallás és filozófia
2010	Biatorbágy, Pipacsbon	Az akarat
2011	–	Elmaradt
2012	Győr	A szerelem
2013	Budapest	A hazugság
2014	Pécs	Művészet és filozófia; A bizalom
2015	Szeged	Az agresszió; Ökofilozófiák

A legutóbbi időszak spontán fejleménye, hogy a szervező diákok a szakmai konzultáció előkészítése és hatékonyabbá tétele érdekében létrehozta egy Facebook-csoportot, ahol a résztvevők (diákok, tanárok, oktatók) előzetesen bemutatkozhatnak, megismerkedhetnek egymással, és előzetes konzultációt folytathatnak.

Mivel a FIDI-n való részvétel önköltséges, ezért szervezőként igyekszünk támogatókat is megnyerni a rendezvény minél eredményesebb lebonyolítása érdekében. A találkozó sikere megkívánja, hogy a nyári szünet elejére időzítsük, így a diákok pihenten és szabadon fejthetik ki véleményüket, és minél értékesebb munkájukkal segíthetik elő a filozófia magyarországi elterjedését. Ez azonban a szezonális jelleg miatt megnöveli a költségeket, amit a diákok és az iskolák egyre nehezebben tudnak anyagilag felvállalni.

Mivel a nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy a filozófia művelése jelentős mértékben járul hozzá az oktatás eredményességéhez (vö. filozófusok alkalmazása a tőzsdéken, a pszichológiai mellett egyre népszerűbbek a filozófiai szaktanácsadások stb.), a fiatalok egyéni sikereihez (vö. a filozófia szerepe a kompetenciák széles körű fejlesztésében), ezért nagyon fontosnak tartjuk a résztvevők, a helyi közösségek és iskolák szempontjából a filozófia népszerűsítését, melynek az egyik leghatékonyabb eszköze a FIDI. A nyári diáktalálkozók azonban más filozófiai jellegű rendezvényekre is jótékony hatást gyakorolnak. Ennek alátámasztására elegendő megemlítenünk, hogy sokan itt kapnak kedvet és késztetést a filozófia OKTV-n való részvételre, s többen ennek hatására választották a szabad bölcsészet szakirányt.

Filozófia Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (OKTV)

A filozófiaversenyek sorában a két legrangosabb az egymással szoros kölcsönhatásban álló Nemzetközi Filozófiai Diákolimpia és az ezt némileg megalapozó Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (OKTV). Utóbbi egy kategóriában zajlik, és három fordulóból áll, melyek mindegyikében a versenyzőknek a kerettantervi és érettségi követelmények alapján kell tudásukról számot adniuk. A filozófia OKTV sajátossága, hogy a diákoknak nem kell a szokásos szeptemberi határidőre dönteniük a jelentkezésről, hanem január elejéig gondolkodhatnak, eddigre ugyanis a filozófiaórákon számos tapasztalatot, s ami a legfőbb, ösztönzést nyerhetnek a jelentkezéshez.

Az első (120 perces) fordulóban a versenyzőknek egy (alapvetően középszintű) filozófiatörténeti jellegű feladatlapot kell kitölteniük, amely két részből áll: az elsőben tesztkérdésekre válaszolnak, a második részben pedig egy filozófiai esszét írnak – mégpedig a saját oktatási intézményükben. A feladatok a következő témakörökre épülnek:

- a filozófia alapvető fogalmai;
- kiemelkedő filozófusok meghatározó gondolatai, művei;
- a filozófiatörténet korszakai;
- jellemző filozófiai problémák;
- filozófiai szövegrészlet értelmezése.

A kitöltött feladatlapokat a diákok szaktanárai, szakmai munkaközösségei javítják a központi javítási-értékelési útmutató alapján, és a versenybizottság által meghatározott pontszámot (általában 25 pont) elérő dolgozatokat az adott határidőre továbbítják az Oktatási Hivatalba. (Az elmúlt évek tapasztalatai alapján a 40 pont alatti eredményekkel nem lehetett a következő fordulóba jutni, miközben az elérhető összpontszám 50 pont!) „A beküldött dolgozatok közül a továbbjutási létszámhatárnak legfeljebb a másfélszeresét kitevő legjobbakat a versenybizottság felülvizsgálja, meghatározza a továbbjutás ponthatárát, és az Oktatási Hivatal az OKTV adminisztrációs rendszerén (ADAFOR) keresztül... értesíti az iskolákat az eredményekről.”⁴⁴ A későbbiekben minden hivatalos értesítéshez is az ADAFOR rendszeren keresztül juthatnak hozzá a diákok, illetve szaktanáraik.

A második fordulóban egy az Oktatási Hivatal által kijelölt központi helyen (Budapesten) filozófiai esszét írnak az első forduló elvárásait legjobban teljesítő diákok (60 fő). Négy óra áll rendelkezésükre ahhoz, hogy a megadott négy témából egyet esszészzerűen elemezzenek, „zárthelyi dolgozat” formájában. Az elkészült dolgozatokban a „filozofálási készségre” és a „filozófiatörténeti alapismeretekre” vonatkozóan nyújtott teljesítményeket az alábbi szempontok szerint értékelik:

- a filozófiai probléma lényegének megragadása;
- a témataratás;
- a filozófiatörténeti tudás;
- más diszciplínák tényeinek mozgósítása;
- az érvelés és a probléma megközelítésének egyedisége;
- a saját álláspont érvényre juttatása;
- a szöveg arányossága, nyelvi pontossága.

Ebben a második fordulóban már az emelt szintű érettségi követelmények a mérvadók. Az első és a második forduló összesített eredménye alapján általában a legjobb harminc versenyző kerülhet be a harmadik fordulóba,⁴⁵ a szóbeli döntőbe. A döntőbe bekerült diákok jogot nyernek egyúttal arra is, hogy részt vehetnek

⁴⁴ A filozófia OKTV versenykiírása alapján. Forrás:

http://www.oktatas.hu/koznevelés/tanulmányi_versenyek/oktv_kereteben/aktualis_versenyidoszak. (Letöltés: 2015. július 2.)

⁴⁵ A versenybizottság az első és a második fordulás dolgozatok pontszáma alapján – a lehetséges létszámhatáron belül szigorú szakmai szempontok szerint – választja ki a döntőbe jutó versenyzőket. Lásd versenykiírás:

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tanulmányi_versenyek/oktv/oktv2014_2015_vk/112_filozofia_1415.pdf (Letöltés: 2015. február 22.)

az IPO-válogatón. (A részvétel azonban nem kötelező.) Az utolsó fordulóra való felkészüléshez a filozófia OKTV-bizottság előzetesen négy filozófiai problémát jelöl ki, melyekből a vizsgázók előzetesen felkészülhetnek – erre mintegy 2-3 hét áll a rendelkezésükre. A döntőben e négy téma közül egyet húz a versenyző, majd 20 perc felkészülési időt kap a vázlat megírására.

A szóbeli megmérettetésen a résztvevőknek bizottság előtt először ki kell fejteniük a húzott témakört, majd válaszolniuk kell a vizsgabizottság tagjai által feltett kérdésekre, illetve argumentálni az előadott egyéni filozófiai nézőpontok mellett és reflektálni a felmerülő észrevételekre. Az OKTV összesített végeredményét a három fordulóban elért eredmények összesítése nyújtja. Ezek alapján határozza meg a vizsgabizottság a végső sorrendet is. Pontazonosság esetén a második forduló pontszáma adja meg a helyezést.

Komoly eredményként könyvelhető el, hogy az átalakítások kavalkádjában mind az ezredforduló tájkán, mind pedig a 2012-t követő átalakítások során sikerült megőrizni a filozófiát OKTV-tantárgyként, ugyanis etikából pl. egyáltalán nincs lehetőség erre a megmérettetésre, holott ez is indokolt volna – akár a két tantárgy összevonása révén is. Azonban más szempontból közelítve a filozófia (és etika) tantárgynak van még miért küzdenie, hiszen más – a felvétellel kompatibilis – tantárgyakból az OKTV-eredményeik⁴⁶ révén a versenyzők többletpontokat szerezhetnek, amit a felvételi eljárás során el is számolhatnak.

IPO – Nemzetközi Filozófia Diákolimpia

Jelenleg a legrangosabb filozófiai verseny a Nemzetközi Filozófia Diákolimpia, melyet nemcsak nemzetközi jellege tesz unikálissá, hanem az a tény is, hogy a társadalomtudományi tantárgyak közül csak a filozófiának van hivatalosan elismert nemzetközi versenye.⁴⁷ Az IPO-n a magyar diákok rendszeresen, egyúttal nagy sikerrel vesznek részt, és ezzel ténylegesen teljesítik az IPO küldetését:

- „a filozófiaoktatás népszerűsítése középiskolai szinten, a diákok filozófia iránti érdeklődésének erősítése;
- a kritikai, kérdező és kreatív gondolkodás fejlesztése;
- a filozófiai reflexió gyakorlata a tudományok, művészetek és a társadalmi élet irányában;
- az etikai reflexió művelése a modern világ problémáinak vonatkozásában;
- az intellektuális eszmecsere bátorítása, a különböző országok fiatal nemzedéke számára a kapcsolattartás lehetőségének biztosítása, s ezzel a béke kultúrájának erősítése.”⁴⁸

A sikerekben nagy szerepe van annak a felkészítő munkának is, melynek keretében az IPO-válogató első két helyezettjét a rendelkezésre álló rövid (2-3 hetes) időszakban nyelvi és szakmai szempontból ráhangolják a nemzetközi verseny követelményeire. A felkészülés során a diákoknak fel kell tudni ismerni az erősségeiket, illetve fejlesztendő készségeiket, hogy a megmérettetés során szakmailag magabiztosan a legjobb formájukat nyújthassák.⁴⁹

Nemzetközi Filozófiai Olimpiát (IPO) 1993 óta szerveznek, eredendően a közép- és kelet-európai országoknak az európai szellemi vérkeringésbe való beemelése céljából. Az alapító országok listája – Bulgária, Románia, Törökország, Lengyelország, majd 1995-től Magyarország és Németország – is ezt a törekvést tükrözi. Az IPO idővel több mint 40 országból álló szakmai közösséggé vált, amelyet a *Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie* (FISP, azaz Nemzetközi Filozófiai Társaság), illetve az UNESCO támogat. A lényegi kérdésekről, pl. az IPO helyszínéről, a teljesítendő feladatokról a Nemzetközi Bizottság dönt.

⁴⁶ A filozófia OKTV helyezetteinek listája az *Oktatási Hivatal honlapján* olvasható:

http://www.oktatas.hu/koznevelo/tanulmanyi_versenyek/oktv_kereteben/dijazottak_eredmenyek (Letöltés: 2015. április 28.)

⁴⁷ További részletes információk az *MFT hivatalos honlapjáról* szerezhetők be: <http://www.mft-hps.hu/ipo.html>, valamint a szervezet hivatalos weboldaláról: <http://www.philosophy-olympiad.org/> (Letöltés: 2015. március 10.)

⁴⁸ Az IPO szabályzata. Forrás: http://www.mft-hps.hu/ipo_szabalyzat.html (Letöltés: 2015. március 10.)

⁴⁹ *Ki a kedvenc filozófusod? Magyar siker a Nemzetközi Filozófiai Olimpián.* Interjú Takács Mártával és Merker Ivánnal. <http://tehetseg.hu/interjuk/ki-kedvenc-filozofusod-magyar-siker-nemzetkozi-filozofiai-olimpian> (Letöltés: 2015. január 28.)

Az adott év májusában megrendezett versenyre minden tagország két-két diákot küldhet, kiválasztásuk a hazai szervezők feladata. A rendező ország tíz főt delegálhat a megmérettetésre. A résztvevőknek a FISP által a helyszínen kitűzött négy téma közül kell egyet szabadon kiválasztaniuk,⁵⁰ majd ez alapján valamely hivatalos idegen nyelven (vagyis nem az anyanyelvén) esszét kell írniuk. Jelenleg négy hivatalosan kijelölt nyelven – angolul, franciául, németül vagy spanyolul – fejthetik ki gondolataikat a versenyzők. Négy óra áll a rendelkezésükre ahhoz, hogy számítógépen megírják a dolgozatukat, amely elkészítéséhez nyelvi szótárakat is használhatnak. Az anonimitás és az objektív értékelés érdekében titkos kóddal látják el a diákok munkáit. A dolgozatok értékelése több fordulóban zajlik, és nem a filozófiatörténeti tudás dominál, hanem az eredetiség, a téma iránti érzékenység, argumentációs készség – az elbírálás során az alábbi szempontokat veszik figyelembe: érvelési készség, filozófiatörténeti tudás, önálló gondolkodás, nyelvhasználat.

Az értékelés első szakaszában minden dolgozatot négy zsűritag értékeli, és egy 1–10 pont közötti skálán helyezi el, majd három kategóriába sorolja. Az első, legmagasabb kategóriába kerülőket (7,5–10 pont) a következő fordulóba javasolják, a középső kategóriában lévők (5–7 pont) továbbjutását nem javasolják, de nem is ellenzik a bírálók, az 1–5 pontot szerzőket viszont egyáltalán nem javasolják továbbjutásra. Ha az egyes értékelések között három pontnál nagyobb különbség adódik, akkor további két értékelőt is bevonnak a bírálatba. Az első fordulón azok a pályamunkák jutnak túl, amelyek átlaga legalább 7 pont. Ezt követően minden dolgozatot 2-2 bíráló értékeli, majd az első és második fordulóban szerzett pontok alapján a legjobbkat küldik a harmadik fordulóba, ahol a Felügyelő Bizottság dönt a végső helyezésekről.

A díjazottak arany-, ezüst- és bronzérmeket kapnak egy elismerő oklevél kíséretében. Egy-egy kategóriába nemcsak egy versenyző kerülhet, vagyis több aranyérem kiosztására is lehetőség van. A filozófiai diák-olimpián azonban más tárgyak olimpiáival szemben nagyon kevés érmet osztanak ki. Az érmek mellett viszont minden évben több dicséret oklevéllel jutalmazták a jól teljesítő diákokat. Aki ilyet kap, az benne van az adott évi olimpia élvonalában. A magyar diákok eredményeit a következő táblázatban összesítettük:

Év	Helyszín	Résztvevők/eredmények
2004	Szöul (Dél-Korea)	Kovács Dávid, bronzérem (Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium)
2005	Varsó (Lengyelország)	Szakács Nóra (Tömörkény István Gimnázium, Szeged) Tóth Bernadette (Angol Kéttannyelvű Gimnázium, Balatonalmádi)
2006	Cosenza (Olaszország)	Schuller András (ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Iskola, Budapest) Ujma Péter (Ciszterci Szent István Gimnázium, Székesfehérvár)
2007	Antalya (Törökország)	Iváncsics Bernát (Piarista Gimnázium, Budapest) Dolinka Márk (Vörösmarty Mihály Gimnázium, Budapest)

⁵⁰ Minden tagország képviselője legkésőbb az adott év március 1-ig megküldi a verseny témájára vonatkozó javaslatát a FISP Főtitkársága számára, s a beérkező javaslatok összegzését követően döntenek a négy végleges témáról.

2008	Iași (Románia)	Tóth Olivér István (Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium) Perczel János (Városmajori Gimnázium, Budapest)
2009	Helsinki (Finnország)	Petro Kálmán de Calendar (Városmajori Gimnázium, Budapest) Kiss Marcell (Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium)
2010	Athén (Görögország)	Backhausz Tibor, bronzérem (Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium), Petro Kálmán de Calendar (Városmajori Gimnázium, Budapest)
2011	Bécs (Ausztria)	Backhausz Tibor András, aranyérem (Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium) Kiss Robin (Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium)
2012	Oslo (Norvégia)	Hoksza Zsolt (Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium) Kovács Dániel Attila (Illyés Gyula Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola, Budaörs)
2013	Odense (Dánia)	Palasik Róbert (Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium) Juhász Péter (Piarista Gimnázium, Budapest)
2014	Vilnius (Litvánia)	Merker Iván György, ezüstérem (Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium) Perczel Jakab (Városmajori Gimnázium, Budapest)
2015	Tartu (Észtország)	Merker Iván György, aranyérem (Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium) Hegyesi Zsolt, dicséret (Debreceni Fazekas Mihály Gimnázium)

Az eredmények között tartandó számon az a fontos tény, hogy 1999-ben Magyarország szervezte meg az IPO-t (11 ország részvétele mellett), amely egyértelműen jelzi, hogy nemzetközi szinten ezen a téren is sikerrel zártunk fel. A közeljövőben ugyancsak esélyes az ország egy újabb IPO megrendezésére, ami elismertségünk újabb bizonyítéka.

Az IPO-rendezvény azonban nemcsak a versenyből áll, ugyanis az értékelés időszakában a diákokat megismertetik a helyi kulturális nevezetességekkel, és emellett szabadidős programokat is szerveznek, ahol a versenyzők szakmai kapcsolatokat alakíthatnak ki egymással, illetve a rendezvény filozófus, tanár részvevőivel – ezek egy életre szóló élményt adhatnak.

A kritikai gondolkodás szerepe a létmegértésben és a tanulásban

„...vannak olyan igazságok, melyek értelmét emberi nemzedékek egész sora nem képes kimeríteni, nem azért mert nehéz megérteni őket, – hiszen épp azért, mert ahhoz, hogy megértsük őket, mindig újra tapasztalatot kell szerezni róluk, meg kell élni őket. Minden kornak újra kell kezdenie ezt a feladatot, meg kell tanulnia olvasni és újraolvasni a ... 'régii igazságokat'. 'Olvasással' telik az életünk...”⁵¹

Pierre Hadot

Jaspers elgondolása szerint a filozófia a rácsodálkozással kezdődik, majd a kétellyel folytatódik, ami a kritikus gondolkodás szükségszerű feltétele. A kritikus gondolkodást eredendően a demokratikus szemléletet és értékrendet biztosítani hivatott felfogásmódként dolgozták ki, ám idővel az „elméleti feltevések és a tapasztalati bizonyítékok összevetésének készség-rendszereként”⁵² tekintettek rá. Ezáltal az egyén képessé válhat arra, hogy az adott helyzet összefüggéseit felismerje, korrekten értékelje, majd ezek alapján a helyzetnek leginkább megfelelő döntést hozza. Ezen fejleszhető készséget az oktatáskutatók a XXI. század (egyik) legfontosabb kompetenciájaként aposztrofálják, melynek megalapozására és cizellálására a humán tudományokat tartják a legalkalmasabbnak. A filozófia tantárgynak ebben kiemelt szerepe lehet, mivel mind tartalmi, mind pedig módszertani megközelítései egyaránt az önálló gondolkodás követelményére és felelősségére alapoznak. Mivel a kritikus gondolkodás alapja a kérdezés, a tények hátterének, következményeinek, ebből adódóan a rövid és hosszú távú folyamatok, lehetőségek számbavételének a feltérképezése, ezért a filozófia valóban nélkülözhetetlen e készség kialakításában és fejlesztésében. Fontos filozófiai kompetencia a reflektálás és az argumentáció képessége is, amely alkalmassá teheti a diákokat arra, hogy az információk befogadásán túllendülve törekedjenek azok értékelésére, személyes világgépükkel való ütköztetésére, mindezek alapján pedig az újonnan előálló helyzetek kezelésére.

A *kritikai gondolkodás* tehát egy olyan komplex, számos készséget és képességet igénylő kognitív folyamat, melynek során a régi és új információkat kreatív módon tudjuk kezelni, ütköztetni és értékelni. Hatékony alkalmazása eredményeképpen a tanuló az információkkal felelősen tud bánni, és bátran tesz fel ehhez hasonló lényegi kérdéseket: mit jelent számomra az adott információ; miként és hogyan használhatom fel; miben nyújthat nekem segítséget; milyen következménnyel járhat ezen ismeretek birtoklása, kezelése, alkalmazása stb.? Fontos tudatosítani azt is, hogy ez nem életkorhoz kötött jelenség, már gyermekkorban is hatékonyan alkalmazható. Robert Fisher tömören ebben látja a kritikai gondolkodás lényegét: „Megtanulni kritikuson gondolkodni annyit tesz, mint:

1. megtanulni, hogyan kell kérdéseket feltenni és hogy milyen kérdéseket kell feltenni,
2. megtanulni, hogyan kell érvelni, mikor és milyen módszerrel.”⁵³

Robert H. Ennis 12 olyan fogódzót ajánl, melyek segítségével egy-egy felvetés, gondolat kritikus elemzésnek vethető alá:

1. Megragadni egy állítás jelentését. – *Értelmes?*
2. Eldönteni, hogy van-e kétértelműség az okoskodásban. – *Világos?*
3. Eldönteni, hogy ellentmond-e egymásnak két állítás. – *Következetes?*
4. Eldönteni, hogy szükségszerűen következik-e a következtetés. – *Logikus?*

⁵¹ Hadot, Pierre: *A lélek iskolája*. Kairosz, Budapest, 2010, 60–61.

⁵² Deanna Kuhn. Idézi Csapó Benő: Az értelmi képességek fejlesztésének történelmi–társadalmi kontextusa. *Iskolakultúra*, 1999/9., 6. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00030/pdf/1999-9t.pdf> (Letöltés: 2015. február 22.)

⁵³ Fisher, Robert: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki, Budapest, 2008, 77. Ugyancsak figyelemre méltó az Abaelard (Abailard vagy Abaelardus) idézet, melyet ezen fejezet mottójául választott: „A bölcsesség kulcsa szüntelen kérdezés... A kételkedés kérdezéshöz vezet, a kérdezés által pedig feltárul az igazság.”

5. Eldönteni, hogy egy állítás eléggé meghatározott-e. – *Konkrét?*
6. Eldönteni, hogy az állítás alkalmaz-e valamilyen elvet. – *Követ-e szabályt?*
7. Eldönteni, hogy egy megfigyelés megbízható-e. – *Pontos?*
8. Eldönteni, hogy az induktív következtetés bizonyítható-e. – *Igazolható?*
9. Eldönteni, hogy meg van-e határozva a probléma. – *Lényegbevágó?*
10. Eldönteni, hogy vannak-e benne feltevések. – *Adottnak vesz valamit?*
11. Eldönteni, hogy a definíció megfelelő-e. – *Jól meghatározott?*
12. Eldönteni, hogy vajon az állítás megállja-e a helyét. – *Igaz?*”⁵⁴

A fenti elméleti megközelítésből egyértelműen vonható le a következtetés, hogy komoly felelősség hárul a filozófiatanárookra a tekintetben, hogy ezt a készséget adaptívan és tudatosan fejlesszék a tanulóikban. Fontos, hogy a kritikai érzék ne csak a kanti értelemben vett „nagykorúságot”⁵⁵ jelentse – hogy merjünk saját értelmünkre támaszkodni –, hanem annak igényét is, hogy kialakítsuk diákjainkban a méltányosság gyakorlásának követelményét is. Ezen azt értjük, hogy a kritikus gondolkodás a szűk értelemben vett énközpontúság, az egoizmus ellenszere lehet, egyúttal kellő gátat szab mások manipulálásának, eszközként való felhasználásának. Ezt csak számos (pl. szülői, tanári) minta és sokféle képességet mozgósító feladat révén tudjuk elérni, azonban nagyon fontos, hogy ezeket strukturáltan kezeljük, és komplex rendszerként alkalmazzuk, különben elaprózódnak, és nem érik el a kívánt hatást. Óvakodni kell attól is, hogy ezek a készségfejlesztő feladatok gépiesek legyenek, hogy a diákok szem elől tévezzék a feladatok értelmét, létjogosultságát! Világossá kell tenni, hogy nemcsak az a kérdés: mit csinálunk, hanem az is, miért csináljuk!

A Bloom-taxonómia is a legfelső szintre (az alkalmazás, elemzés és összegzés fölé!) helyezi az *értékelés* képességét, tevékenységét. Nem véletlen, hiszen ez rendkívül összetett kognitív eljárás, amely magában foglalja az információkat, az okok ismeretét, a célok megfogalmazását, a kritériumok körülhatárolását, valamint a körülmények korrekt feltérképezését. Mindez csak akkor lehet sikeres, ha releváns, jó kérdéseket tudunk megfogalmazni. Ez megkívánja, hogy meghatározzuk a jó kérdés kritériumait, amelyek a következők:

- felhívja valamire a figyelmet;
- gondolkodásra, cselekvésre ösztönöz;
- nyitott, vagyis lehetőségeket, problémákat foglal magában;
- válaszolni kell rá (belsőleg leszünk erre motiváltak);
- további kérdések következnek belőle;
- közelebb visz a problémánk megoldásához.

A gyermekekben ez a természetes kíváncsiság természetből fogva megvan,⁵⁶ viszont az életkor előrehaladtával elapadni látszik, ami azzal magyarázható, hogy már óvodáskorban minden negyedik gyermek lemarad a beszédfejlődésben, ezáltal a feladatok értelmezése és végrehajtása nehézségekbe ütközik. Mindez a rövid távú memória működését is hátráltatja, és ezek a gyerekek az olvasás és helyesírás elsajátításakor is hátrányt szenvednek. Ez többek között arra vezethető vissza, hogy a szülők egyre kevesebbet beszélgetnek a gyermekeikkel (egy anya átlagosan 12 percet szán erre). A másik ezzel összefüggő ok, hogy a gyermek túl sok időt tölt egyedül a tv és az informatikai eszközök társaságában – a magyar szülők 40 százaléka nem ellenőrzi eközben gyermeke tevékenységét, s a látottakat sem beszél meg, értékeli közösen. A gyermekek által nézett műsorok gyors vágásokra épülnek, ezáltal követhetetlen lesz a cselekmény, az egyéni kreativitást és fantáziát igénylő elemekkel szemben a sztereotípiák dominálnak. A szókincs is beszűkül, az érintett gyermekek beszéde „gépiesen rángatózó mozdulatokkal kísért, képregényekből ismert felkiáltásokra,

⁵⁴ Idézi: Fisher, Robert: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki, Budapest, 2008, 80–81.

⁵⁵ Kant *Válasz a kérdésre: Mi a felvilágosodás?* c. írásában a nagykorúságot a *Sapere aude!* (Merj tudni!/Merj a magad értelmére támaszkodni!) intenciójában látja teljesülni. In Kant, Immanuel: *A vallás a pusztá ész határain belül és más írások.* Gondolat, Budapest, 1974, 80–89.

⁵⁶ Vö. John Kitching *Miért?* c. verse! Forrás: <http://www.tanulmodszertan.hu/blog/2007-12-06-miert-nem-beszelgetsz-velem-apu/> (Letöltés: 2015. március 5.)

összefüggéstelen mondattöredékekre, bizarr zajimitációkra korlátozódik.”⁵⁷ A tv, monitor stb. előtt töltött idő elvonja az időt a kreatív foglalatalkodástól, a természetes mozgástól, ami „akadályozza mind a testi, mind a szellemi és érzelmi fejlődésüket. Korlátozza azokat az ingereket és izgalmat, amelyek nagy- és finommozgásaik, valamint érzékelésük kifejlődéséhez feltétlenül szükségesek. A mai gyerekeket a közvetlen tapasztalatok hiánya egyre jobban akadályozza abban, hogy hő- és egyensúlyérzéküket, szaglászukat és ízlelésüket, tapintás- és mozgásérzéküket kifejlesszék.”⁵⁸

Hogyan fejleszthető későbbi életkorban a gyermekek kommunikációja, kíváncsisága? Ebben nagy szerepe van a *kérdésnek*, ami a kíváncsiság felkeltésének, a nyitottság megőrzésének és a társas interakcióból adódó élmény tudatosításának elengedhetetlen eszköze. Gyakran adódnak nehéz, az adott körülmények között megválaszolhatatlan kérdések, de a tanárnak tudatosítania kell magában ezek didaktikai jelentőségét. Egyfelől hitelesebbé válhat egy kérdés a diák számára az által is, hogy a tanár sem tudja a választ, másfelől a tanár kreatív továbblépést biztosíthat, ha ilyen esetben megvitatja a diákjaival, hogyan járhatnának utána az őket érdeklő kérdésnek. Ahhoz, hogy egy tanár jól mérhesse fel a kérdések didaktikai szerepét, tisztában kell lennie a kérdés mögött meghúzódó szándékkal, valamint a kérdés típusával, amelyek az alábbiak lehetnek:⁵⁹

- *Elemző kérdés*: Hogy érted azt, hogy...? Mit értesz azon, hogy...?
- *Átfogalmazó, tisztázó jellegű kérdés*: Azt mondd tehát, hogy...?
- *Visszakérdezés*: Te mit gondolsz? Te hogyan látod ezt...?
- *Segítő kérdés*: Kíváncsi volnék, hogy vajon...? Meg tudnád világítani a számomra, hogy...?
- *A vizsgálódást más területre terelő kérdés*: Nem lehetne esetleg, hogy...?
- *Alternatívákat előhívó kérdés*: Nem lehet, hogy...? Mit gondolsz, abban az esetben...?
- *Költői kérdés*.

A valódi kérdések komoly megfontolást igényelnek, ezért a tanárnak tudnia kell megbecsülni, mennyi időre van szüksége a diáknak a korrekt válasz megadásához – nagyon fontos, ugyanakkor sok gyakorlást és önfegyelmet feltételez a tanártól ennek a kivárása. Főleg elvontabb, filozófiai jellegű kérdéseknél kell hagyni leülepedni a problémát, illetve felszínre törni a választ. Az is fontos tanári kompetencia, hogy fel tudjuk mérni, mi rejlik a diákok hallgatása mögött. Az esetek többségében gondolkodnak a legadekvátabb válaszon és válaszadási formán, de előfordulhat, hogy absztraktabb felvetések esetén a diákok segítségre várnak. Utóbbi esetben a válasz helyett törekedjünk a descartes-i szabályoknak megfelelően elemibb kérdésekre bontani az eredetét, így vezetve rá a tanulókat a probléma komplex egészére.

A kommunikáció fejlesztésének másik fontos összetevője az *argumentáció* feltételeinek és szabályainak elsajátíttatása. A konstruktív pedagógia szerint a diákok rendelkeznek olyan gondolkodási sémákkal,⁶⁰ modellekkel, amelyek révén képesek értelmezni a valóságot, illetve új ismeretekre szert tenni. E deduktív eljárás keretében tudják megfogalmazni érveiket, illetve reflektálni mások felvetéseire, és ez a készség permanensen fejlesztendő. Már óvodáskortól megalapozhatjuk az érvelési készséget az alábbi tevékenységformákkal:⁶¹

- feltárni és megnevezni a dolgok tulajdonságait;
- összehasonlítani a dolgokat, kiemelve a hasonlóságokat és a különbségeket;
- egy bizonyos dolgot többféleképpen használni és leírni;
- leírni azokat a tulajdonságokat, amelyekkel valami nem rendelkezik;
- megkülönböztetni a *van olyan...* és *minden...* osztályozási alcsoportokat;
- megérteni a *ha, akkor* oksági és logikai kapcsolatokat;
- besorolni dolgokat valamilyen kiterjedés vagy viszony alapján (pl. leghosszabb/legrövidebb).

⁵⁷ Dr. Pusztai Éva: *Miért nem beszélgetsz velem, apu?* <http://www.tanulasmodszertan.hu/blog/2007-12-06-miert-nem-beszeltsz-velem-apu/> (Letöltés: 2015. február 15.)

⁵⁸ u.o.

⁵⁹ Fisher, Robert: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki, Budapest, 2008, 90. alapján, azt némileg továbbgondolva.

⁶⁰ Vö. Mérő László: *Észjárások. A racionális gondolkodás korlátai és a mesterséges intelligencia.* Tericum, Budapest, 1997, 117–153.

⁶¹ Fisher, Robert: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki, Budapest, 2008, 93.

Sőt szillogizmusok is gyakoroltathatók a gyerekekkel, s ezek értelmét, szerepét is megvilágíthatjuk előttük, ha halmazokkal ábrázoljuk a szillogizmus maior és minor tételeit, valamint a középfogalom elemeit. Más logikai következtetéseket is felismernek már az ötéves gyermekek, viszont a felnőtteknél is gyakori hiba, hogy a kétpólusú (igen/nem) gondolkodást helytelenül, manipulatív módon alkalmazzák. Pl. *ha p, akkor q; p tehát q (a modus ponens)* mintájára alkalmazzák a *ha p, akkor q; nem p, tehát nem q* következtetést, ami helytelen. A logikailag helyes, deduktív gondolkodási sémák buktatóinak kiküszöbölésére szolgál a kreatív gondolkodás, amely képessé tesz bennünket arra, hogy más lehetőségeket, megoldásmódokat is számításba vegyünk. A mindennapi életben használt eljárásokat is aktivizálhatjuk, mint pl. a találgatást, az információfeldolgozást, a józan ész használatát, a nyelvi jelentések, fogalmak értelmezését (vö. a wittgensteini nyelvjáték-elmélet), a metakommunikáció dekódolását stb.

A sikeres argumentáció azonban annak is függvénye, miként tudunk bánni a tapasztalatainkkal, felismerjük-e, kellőképpen rendszerezünk-e a tapasztalatok, fogalmak közötti kapcsolatokat, ki tudjuk-e építeni a megértés releváns struktúráit, illetve a kauzalitásnak megfelelően be tudjuk-e illeszteni ezekbe a jövőben szerzendő tapasztalatokat (vö. logikus sorrend). A rendszerezés és kategorizálás (osztályozás) készsége is fejlesztendő – pl. folyamatábra, ágrajz, gondolat-, fogalomtérkép készítésével, táblázatok tervezésével és kitöltésével (megfelelő kritériumrendszer felállításával), becsléssel (találgatás során lehetőségek, valószínűségek latolgatása), az elméletalkotás gyakoroltásával. Mindezekre a diáknak szüksége van ahhoz, hogy értő módon közelítsen a filozófiai kérdésfelvetésekhez, szövegekhez, gondolatokhoz és elméletekhez; csak e jártasságok révén lesz képes ezeket az új információkat interiorizálni és a mindennapokban is hasznosítható tudássá transzformálni.

A kritikai gondolkodás iskolai gyakorlatban való hatékony alkalmazására példa az RJR-módszer, vagyis a ráhangolás, jelentésteremtés, reflektálás modellje, amely a kooperatív tanulás szervezési módokra és a projekt módszerre helyezi a hangsúlyt, és a fent említett készségek aktivizálására törekszik. Az alábbiakban az RJR-módszer elméleti hátterét mutatjuk be.

RJR-módszer

A konstruktív pedagógia szemléletére jellemző, interaktív, tevékenységközpontú és reflektív tanulási eljárásokat beépítő didaktikai metódus.⁶² Sikerét annak köszönheti, hogy a tanulók (személyes) előzetes tudásából indul ki, és erre építve aktivizálja a jelentésteremtési processzusaikat, amikor új információkkal, hasznosítható ismeretekkel találkoznak. Lehetőséget biztosít mind az új ismeretek organikus beépülésére, mind pedig a kognitív diszonzancia hatására bekövetkező fogalmi váltásra. Ezzel együtt számos kulcskompetencia fejlesztéséhez is hozzájárul. A diákokat – még ha kezdetben idegenkednek is tőle – rendszeres használatával idővel érdekeltté és felelőssé teszi egy saját tanulási folyamat kialakításában. Ennek eredményeképpen szert tesznek arra a képességre, hogy a tanulási és más életbeli helyzeteket időben felismerjék, és optimálisan kezeljék. Kiismerik önmaguk gondolkodásukat, fel tudják mérni aktuális tudásuk erősségeit és gyengeségeit, ezen információk birtokában pedig saját tanulásukat is koordinálni tudják, ami az élethosszig való tanulás (LLL) alapja. A következőkben bemutatjuk a módszer szakaszait, munkafázisait.

⁶² A módszer bemutatásakor az alábbi írásokra, tanulmányokra támaszkodtunk. Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani kézikönyv*. Korona, Budapest, 2007. Knausz Imre szerk.: *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki, Budapest, 2001. Homor Tivadar szerk.: *Az etikatanítás gyakorlata*. Krónika Nova, Budapest, 2003. Takács Viktória szerk.: *Gondolkodjunk 3D-ben! A közösségi vita módszertana*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest, 2014. Kagan, Dr. Spencer: *Kooperatív tanulás*. Önkönet, Budapest, 2004; Ginnis, Paul: *Tanítási és tanulási segédkönyv. Az izgalmas és élvezetes tanulás eszközei*. Alexandra, Pécs, 2007. *Kooperatív tanulás*: http://pszk.nyme.hu/tamop412b/kooperativ_tanulas/index.html (Letöltés: 2015. február 5.)

Ráhangelődés (vagy felidézés)

A konstruktív pedagógia alapja a már meglévő ismeretekre és készségekre való támaszkodás, ezért elengedhetetlen, hogy ezeket az előzetes tudástartalmakat, élményeket, tapasztalatokat és gondolati struktúrákat mobilizáljuk. Ennek módja, hogy a diákok a témával kapcsolatos ismereteiket felelevenítik, ugyanis csak akkor tudnak szert tenni hosszabb távú ismeretre, tudásra, amennyiben van mihez kapcsolni. Ha hiányzik az alap, nincs mihez rögzíteni az új ismereteket, akkor utóbbiak a rövid távú memóriából is gyorsan kihullanak. A tanár számára is elengedhetetlen, hogy megbizonyosodjon arról, milyen információk, paradigmák, ún. naiv elméletek birtokában vannak a diákok, valamint azzal is idejében tisztába kell jönnie, milyen félreértések, ellentmondások, tévedések akadályozhatják majd a tanulást. Vagyis a tanárnak még időben tudnia kell megterveznie és előkészítenie a szükséges fogalmi váltást.

Megkerülhetetlen kérdés, hogy filozófiából milyen előzetes ismeretekkel rendelkezhetnek a tanulók, hiszen csak egy évig tanulják, minden előzetes felkészítés nélkül kell a bölcselethez kezdeniük. Az alábbi felsorolás azokat a lehetséges információtípusokat tartalmazza, amelyekre a tanár általánosságban építhet:⁶³

- A kerettanterv minden egyes téma esetén rögzíti, milyen „előzetes tudással” kell rendelkezniük a diákoknak. (Pl. *A filozófia* tematikus egységénél: „A filozófia és az etika viszonya.”)
- Ugyancsak a kerettanterv rögzíti azokat a tantárgyközi tartalmakat, amelyeket a tanulók mobilizálhatnak az adott téma vizsgálatakor. Ezt a „kapcsolódási pontok” megnevezés alatt találjuk, mégpedig az egyes tantárgyakra lebontva. (Pl. *A filozófia* tematikus egységénél maradva: A történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek keretén belül: „államelméletek, utópiák, társadalmiszerveződés-elméletek a felvilágosodás korában [Hobbes, Locke, Rousseau stb.]”)
 - Különösen jól lehet építeni az irodalom, a művészetek és a történelem ismeretanyagára.
 - A matematika- és természettudományos órákon elsajátított racionális, logikus megközelítésmódok, a kauzalitás tapasztalata, valamint az indukció, dedukció, redukció stb. módszere is fontos alapvetése a bölcselethez.
- A diákok számos olyan, iskolán kívüli egyéni tapasztalattal, illetve ismerettel rendelkeznek, amire a filozófia sokirányú érdeklődése miatt hagyatkozni lehet. Pl. zenék, filmek, műalkotások, tudományos ismeretek, gyakorlati példák, IKT-eszközök, web 2.0-s felületek információi, család által közvetített ismeretek stb. Ezek feltérképezésére érdemes gondot fordítani, ugyanis mozgósításuk a belső motiváltságot is erősítheti. Pl. a diákokban rögzül az a hit, hogy számít a véleménye, a tudása, tapasztalata, ezért szívesen teszi azt közkinccsé, bátran méreteti meg a közvéleménnyel, s így ez a kamaszok számára oly fontos visszajelzések egyike lehet.
- A diákok jelentős része foglalkozik szabadidejében zenével, különböző művészeti ágakkal és sporttal. Az itt szerzett ismeretekre, tapasztalatokra mindenképpen hagyatkozni kell, mert ez mindkét fél attitűdjét kedvezően formálja.
- Fontos előzetes kamaszattitűd a szabadság megélésének igénye, amire ugyancsak alapozni lehet. Ha engedjük szabadon megnyilvánulni, akkor a diákok motiváltabbakká és kreatívabbá válhatnak (pl. ötletbörze, gondolatkísérletek értelmezése, vitakészség, fantázia, képzelet), és könnyebben fel tudják térképezni azokat az ismereteket, szemléletmódot, az őket aktuálisan érintő/érdeklő problémákat (bizalom, igazság, felelősség, szerelem, agresszió stb.), amelyekre az adott filozófiai problematika feldolgozásánál majd hatékonyan támaszkodhatnak.
- A ráhangelődés időszakában célszerű kipuhatolni a diákok hagyományhoz való viszonyulását, sztereotípiáit, előítéleteit, társadalmi szerepekre, jelenségekre vonatkozó meglátásait, hisz ezek az aktuális filozófiai tanítások befogadásában befolyásolhatják őket, nem beszélve személyiségük, énképük gazdagításáról.

⁶³ Vö. *Filozófia kerettanterv*. Forrás: http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html (Letöltés: 2015. március 5.)

A ráhangolás időszakában tehát nagyon fontos, hogy a diákok számára megteremtjük azt a gondolati alapot, amely egyrészt felkelti az érdeklődésüket, másrészt megalapozza a kiindulás, majd a továbblépés lehetőségét. Ha pl. a nagyon bonyolultnak ható ontológiai tematikai egység kérdéseit kívánjuk megvilágítani diákjainknak, akkor elő kell hívni azokat az előfeltevéseiket, kérdéseiket, előzetes ismereteiket, amelyek az új információk rögzítését és elmélyítését megalapozzák. Ez szükséges ahhoz is, hogy egy filozófiai szöveghez viszonyulni tudjanak, vagyis legyenek előzetes feltevéseik, bizonyos fogalmi előismereteik, amikre építve fel tudják majd dolgozni az aktuális szöveget. Egy morális vagy egzisztenciálisan a diákokhoz kötődő kérdéskör megvitatása előtt személyesen is érdekeltté tehetjük a tanulókat azzal, hogy megkérjük őket, meséljenek olyan történetekről, filmélményekről, emlékekről, élethelyzetekről, amelyek az adott problémakörhöz illeszkednek. Egy filozófiai irányzat (bölcselet) bemutatását megelőzően rá kell irányítanunk a figyelmet az adott korszak kultúrtörténeti sajátosságaira, mivel történeti keretbe ágyazva (irodalmi, művelődési, történeti ismeretekre alapozva) lesz mihez viszonyítaniuk a szerzői álláspontot, az adott irányzat specifikus jegeit, ami a hermeneutikai megközelítést is támogatja.

Számos a ráhangolást segítő módszer áll a rendelkezésünkre, mint pl. a gondolattérkép, T táblázat, jóslás, TTM, útlevelemódszer, Találj valakit-módszer, „csoportmegoldás”-módszer, véleményvonal, hajlított véleményvonal, problémafa.

Mint láthattuk, a ráhangolás szerepe kettős: egyrészt mozgósítja a diákok előzetes ismereteit és képességeit, másfelől a kíváncsiság felkeltésével előkészíti a talajt a rácsodálkozáshoz. Ily módon a hagyományos motivációnál összetettebb, az elmélyítést erőteljesebben megalapozó didaktikai szakaszról van szó.

A jelentésteremtés fázisa

Ez a szakasz az új ismeretek feldolgozására, befogadására és elsajátítására épül, mégpedig tanulócentrikus kiindulópontból. A konstruktív pedagógia alapelve ugyanis az, hogy csak akkor kerülnek az új ismeretek a hosszú távú memóriába, ha kapcsolódnak a korábbi „naiv”, vagyis eleve adott gondolati sémákhoz, tudáshoz, vagyis a korábbiakra szervesen épülnek rá. A frontális tanulásszervezési módokkal szemben itt a tanár nem tálcán kínálja az ismereteket, amikből aztán mindenki oly módon részesül, ahogy tud. Az RJR-módszer ezen szakaszában is fontos a diák személyisége, meglévő ismeretszintje, ennél fogva abban kell érdekeltté tenni, hogy a személyes tudásának megfelelően lépjen tovább. A tanulási folyamat végére azonban adott követelményszintet mindenkinek el kell érnie. Vagyis, míg a frontális órák esetén minden diáknak ugyanazt kell látnia és gondolnia, ugyanúgy kell cselekednie, addig a jelentésteremtés szakaszában (az új ismeretek interiorizálásakor) személyre szabható az információ, ami megkönnyítheti, eredményesebbé teheti az egyes tanulók haladását. (A frontális munkamódszer csak abban az optimális esetben működhet jól, ha egy homogén tanulócsoportban minden diák ugyanarról a szintről indul, és ugyanolyan tempóban és módon tud továbblépni, ami csak speciális helyzetekben képzelhető el! Jelenleg azonban a magas osztálylétszámok, a tantervek által előirányozott erőltetett menet még mindig a frontálisra készíti a tanárokat, holott ez a diákok jelentős részétől mára már idegen megoldás.)

Ebben a szakaszban a megalapozást (ráhangolódást) követően fenn kell tartani a figyelmet, és segíteni kell a diákokat a megértési folyamatban (pl. a személyes jelentések, fogalmi váltások). A személyes tanulási folyamatban érdekelt diákok már a tanórán is figyelnek, utánajárnak annak, amit nem értenek (pl. a szövegek újraolvasása, fogalmi háló készítése, tanárhoz intézett kérdések, jegyzetek készítése, vázlat írása). A tanár fő feladatává az válik, hogy olyan tanulást és megértést szolgáló környezetet teremtsen, melyben a diákok nekik megfelelő aktív és változatos interakcióba kerülhetnek a filozófiai tartalmakkal, és hidat képezhetnek a filozófémák, bölcséleti elemek és önmaguk között. A fenti elvárások többek között az alábbi módszerek alkalmazásával valósíthatók meg: szöveget feldolgozó vázlat, filozófiai esszé írása, ördög ügyvédje-módszer, projektek, kettéosztott napló, TTM (tudom – tudni akarom – megtanulom), kérdezzük a szerzőt, szempont-táblázat, fogalomkártyák stb.

Mivel az új ismeretek megszerzésének is fontos előfeltétele a bölcselővel, a filozófiai szöveggel, problémával, irányzattal kialakított személyes „viszony”, ezért nem egyszerű ismeretközvetítésre kell törekednünk, hanem a tanulást, aktív, sőt interaktív és reflektív (újra)alkotási folyamatként kell megszerveznünk és lebonyolítanunk mind a tanórán, mind pedig azon kívül. Ebben a tanulási folyamatban nem a tanár és diák közötti interakció áll a középpontban, hanem a diák és a tananyag, illetve a diák és a többi diák közötti együttműködés, egyfajta sajátos teremtési folyamat. Mivel a tematikus egységekben megfogalmazott bölcséleti problémák eléggé komplexek és absztraktak, ezért nagyon fontos, milyen módszereket alkalmazunk annak érdekében, hogy az előzetes ismereteket mozgósítva új, fontos ismeretekkel bővíthessék tudásukat a tanulók.

A reflektálás szakasza

A korábbi fázisban elsajátított új ismereteket, tudástartalmakat ebben a szakaszban ágyazzák be a korábbiak közé, illetve szilárdítják meg, alkalmazzák, emelik készségszintre. A rövid távú memóriából ebben a fázisban van lehetőség arra, hogy a hosszú távú memóriába emelődjenek át a legfőbb tartalmak, tapasztalatok. A tanulás azonban csak akkor mondható sikeresnek, eredményesnek, ha új dolgokat, fogalmakat, gondolkodásmódokat sikerül elsajátítani, s ráadásul ezek az új elemek a tanuló gondolkodását is alakítani, finomítani tudják. Összegezve egyszerre kell eleget tenni az adaptációs elvárásoknak, valamint az alkalmazás, elemzés, összegzés és értékelés bloomi követelményének (*mastery learning*⁶⁴).

Az eredményesség egyik fokmérője, hogy a tanuló képes-e a saját nyelvén megfogalmazni az új gondolatokat, transzferálni a szerzett ismereteket, ugyanis csak ebben az esetben gazdagodhat a fogalmi bázisa (vö. fogalmi váltás), és tehet szert új gondolati sémákra. A diákok ugyanis leginkább arra emlékeznek, amit szemléletükkel, ismereteikkel összhangban ismertek fel, és saját nyelvükkel fejeztek ki. (Ezért is lehet fontos az otthoni tanulás, a házi feladatok megoldása során, hogy rá tudjanak kérdezni a feldolgozandó tananyag és az elkészítendő feladat értelmére és lényegére.) Fontos elvárás az is, hogy a megszerzett ismereteket, újonnan elsajátított készségeket szembesíteni tudják másokkal, más véleményekkel, eközben újabb információkkal is gazdagodhatnak, ráadásul érvelési készségük is finomodik. Mindezeket túl a gondolatcsere során empatikusabbá és toleránsabbá válhatnak.

Ez a szakasz tehát nem értelmezhető egyszerű óra végi összegzésként, több annál, mivel a repetitív, összegző funkción (belső koncentráció) túlmutatva a reflektálás és a személyes kontextusba ágyazás követelményének tesz eleget. Ehhez a zárószakaszhoz is számos hatékony módszer társítható: pl. vitamódszerek (páros, kétsarkos, négysarkos, filodemikus, kerekasztal, filozófiai disputa), world café, PMÉ, érvek a kártyán, vak kéz, villamosság.

A fentiekben ismertetett módszer, tanulásszervezési eljárás azt az elvárást célozza meg, hogy a diákok ne pusztán ismereteket szerezzenek, hanem olyan releváns tudásra tegyenek szert, ami minden elemében alkalmas arra, hogy a kérdező, reflektáló, a társakkal érdemi konzultációt, disputát folytatni képes személyiségek egyre gazdagodjanak, és mintát nyerjenek ahhoz, hogy miként képezhetik magukat önállóan is a hivatalos oktatási kereteken túl.

⁶⁴ Knausz Imre: *A tanítás mestersége (Egyetemi jegyzet)* <http://mek.niif.hu/01800/01817/01817.htm> (Letöltés: 2015. március 18.)

A filozófiatanítás területén vannak olyan megkerülhetetlen módszerek, eljárások, amelyek egyfelől a *kerettantervi elvárások között is kiemelt helyen szerepelnek*, másfelől pedig ezek hiányában nem is tudnának diákjaink önálló igénnyel érdemi bölcséleti tevékenységet folytatni, filozófiai kérdéseket megközelíteni, illetve bejárni. Ezeket az alapkészségeket, a filozófiához organikusabban kötődő módszereket vesszük most számba, kiegészítve számos, a tanórán és azon kívül bevethető hasznos tanáccsal, ötlettel és javaslattal. Fontos azonban tudatosítanunk, hogy az esszé műfajának elsajátítása más területeken is igen eredményesen hasznosítható.

Filozófiai esszé

A repetitív, reprodukív célzatú oktatási modellt kezdi felváltani a reflektív, interaktív és kooperatív jellegű oktatás, aminek természetes velejárója, hogy mind az ismeretfeldolgozás, mind pedig az ellenőrzés folyamán olyan eljárások is teret hódítottak, mint pl. az esszé.⁶⁵ Ezt igazolja az a tény is, hogy a projektérettségik és a klasszikus érettségi vizsgák esetén egyaránt felértékelődött az esszék (kifejtős feladatok) szerepe. Ezzel összhangban egyre több tanulmányi versenynek (így a filozófia OKTV-nek, IPO-nak, pályázatoknak) is központi elemei lettek, s a projekteknek ugyancsak nélkülözhetetlen részévé váltak az elmúlt évtizedben. A sokféle készséget és képességet mérő, alapos tudást feltételező esszéknek azonban számos típusa létezik, egyik a filozófiai esszé. Ennek az irodalom, a történelem, a biológia stb. tantárgyi esszékhez hasonlóan megvannak a maga specifikus jegyei. Amikor a filozófiai esszé rejtelseibe vezetjük be a diákjainkat, olyan hasznos készség birtokába juttatjuk őket, amely tudományos ismereteik és meglátásaik komplex közvetítésének egyik leghatékonyabb, az adott életkori sajátosságaikhoz jól igazodó, ráadásul igen élvezetes módja. A kétkedő, tépelődő kamasz számára ugyanis nagyon fontos követelmény, hogy kifejezésre juttathassa azokat a meglátásait, az énjére, illetve a külvilágra vonatkozó reflexióit, amelyek aktuálisan foglalkoztatják, amelyek nyiladozó, gazdagodó, öntudatosodó személyiségét formálják, amelyek az önállóan, tudatosan képviselhető értékeit megalapozzák. Ebben az esszé nagyban segítheti, ezért ebbéli készségeinek fejlesztéséhez a filozófiának is hozzá kell járulnia.⁶⁶

Az esszé fogalmát nehéz egyértelműen definiálni, hiszen számos válfaját tudjuk megkülönböztetni, sőt van olyan vélekedés is, miszerint „annyiféle esszé létezik, ahány esszéíró.”⁶⁷ Eredetileg Montaigne hozta létre ezt a műfajt, az elnevezést az *essayer*, „megkísérelni” kifejezésből alkotta meg arra utalva, hogy keresztkérdéseket, gondolatokat kísérel meg kifejteni oly módon, hogy szabad folyást enged gondolatainak és ismereteinek.⁶⁸ Az aktuálisan elfogadott meghatározás a fenti intenciókat is magában foglalva további kitételeket is megfogalmaz: „irodalmi értékű, művészi stílusú (különösen irodalmi és történelmi tárgyú) tanulmány. Szubjektívebb, csapongóbb jellegű, mint az értekezés más fajtái. Tárgyát – az utóbbiakkal szemben – rendszerint csak főbb vonásaiban világítja meg, mellőzi a szaktudományos apparátust, állításaink adatszerű, részletes bizonyítására nem helyez súlyt. Színvonala, gondolati mélysége különbözteti meg az irodalmi vagy tudományos kérdéseket népszerű formában tárgyaló újságtárcától.”⁶⁹ Egy másik meghatározás szerint: „Minden esszének közös tulajdonsága, hogy előtérbe helyezi az érvelést. Nem egyszerűen véleményt vagy tényt közöl, s nem történetet mesél el, hanem egy eset mellett érvel. Montaigne-hez hasonlóan, az esszéíró kiválaszt és vizsgálat tárgyává tesz egy vagy több gondolatot.”⁷⁰

A diákoktól azt várjuk el, hogy elsajátított ismereteiket, tapasztalataikat, meglátásaikat adott problémára reflektálva mozgósítsák, vagyis számos objektív és szubjektív tartalmat ötvözzenek úgy, hogy ezzel együtt

⁶⁵ Fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy a kifejezés többértelmű. Alapvetően az angolszász értelemben (értekezés, disszertáció) használjuk, miközben a magyar esszé kifejezés inkább a franciás szabadabb, irodalmi stílushoz áll közel.

⁶⁶ A filozófiai esszé megírásához nyújt elengedhetetlen tanácsokat Kerner Anna *Esszé a középiskolában. A filozófiai esszé c. tanulmánya*, melynek fontos instrukcióit, javaslatait írásunkban mi is felhasználtuk. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=164> (Letöltés: 2015. április 1.)

⁶⁷ Aczel, Richard: *Hogyan írjunk esszét?* Osiris, Budapest, 2000, 9.

⁶⁸ 1580-ban a műfaj megnevezését eredetileg a latin *exagium* (=megmérés, mérlegelés) szóból alkotta meg.

⁶⁹ A magyar esszé oldala: <http://essze.blogspot.hu/p/mi-az-essze.html> (Letöltés: 2015. április 1.)

⁷⁰ Aczel, Richard: *Hogyan írjunk esszét?* Osiris, Budapest, 2000, 9.

az olvasó érdeklődését is felkeltsék. A szubjektív tényezők (saját élmények, gondolatok, ötletek, érzések) megjelenítése alkalmat ad az önkifejezésre, vagyis a tudományos értekezéssel szemben az esszében a szerző személyisége, etikai viszonyulása is szerephez jut. Ugyan a szerző tárgyi ismereteinek köre (mennyisége) és mélysége alapozza meg az esszé gondolati magvát, garantálja annak mélységét, cizelláltságát, megélt gondolkodássá, az olvasót is inspiráló művé azonban csak akkor válhat, ha a személyesség is hatni tud. Montaigne ezt tömören adja tudtunkra: „...könyvem anyaga én magam vagyok.”⁷¹

A filozófiai esszé alapja egy olyan gondolat kísérlet, melynek során a szerző az igazságkeresés folyamában bont ki egy koherens gondolatmenetet, s eközben egyfajta belső dialógust folytat az adott problémával – kérdések, válaszkísérletek folyamán jut el a konklúzióig. A siker első feltétele egy használható ötlet, amely megadhatja a kezdő lökést, de az érvek közepette is felbukkanhat – az ötlet időzítése, felvetésének retorikai módja már írói szándék függvénye. Hatásos lehet például a címben vagy a bevezetésben megjelenített alapkérdés, mely felkelti az olvasó figyelmét. A későbbiekben, az érvelés során azonban gondoskodni kell arról is, hogy ez a figyelem élénk maradjon, kitarson egészen az esszé végéig. Az érveket jól kell megválogatni és csoportosítani, mert pl. az érvek és az ellenérvek jól strukturált rendje dinamikát tud kölcsönözni a műnek, így jól követhetővé, egységes egészé formálja az esszét. Másfelől egy esszé nem tények egyszerű felsorolásából vagy vélemények puszta közléséből áll, a lényegét ezek meggyőző, érveken alapuló alátámasztása képezi. Maga az érv, argumentum szó is ezt fejezi ki: a latin *arguere* szóból ered, amely egyszerre jelenti a tisztázás és bizonyítás műveletét. Ebből adódóan azt is fontos tudatosítani, hogy az érvelés nem egyszerű kijelentés, főleg nem frázispuffogató, közhelyszerű általánosítás, hanem olyan magyarázat, amely alátámasztja, hogy az adott állítás miért is igaz, helyes.⁷² A „mi” és a „hogyan” közötti kauzális kapcsolatot leginkább a „mert” szóval, illetve annak különböző változataival tudjuk megteremteni. Ez egy olyanfajta jártasság, amely (be)gyakorolható: pl. olvasás közben megfigyeljük az érveket, vagy bizonyos kijelentéseket tudatosan érvekké alakítunk át.

Az érvek, argumentumok sokfélék lehetnek: származhatnak a korábbi filozófusoktól, hisz a diákok olvasmányélményeik és tanulmányaik alapján számos filozófiatörténeti ismeretre tesznek szert, melyeket azután a többi tantárgy tanulása során szerzett ismereteikkel is megtoldhatnak. Az interdiszciplinaritás alkalmazása mindenképpen színesíti az írásművet, ráadásul a sokoldalú bemutatás és igazolás révén hitelesebbé is teszi azt. A tartalmas írás feltétele tehát a gazdag háttérismeret, amit előzetes gyűjtőmunkával (olvasmányok, kutatómunka, filozófiai beszélgetések, disputák, előadások stb. révén) alapozhatunk meg. Ezeket az információkat már a kezdeti stádiumban is rendszerezni kell (pl. jegyzetek, annotációk, tematikus csoportosítás), majd amikor az adatok, tények együttállnak, célszerű vázlatot készíteni, amit a további kutatás és a téma végiggondolása során folyamatosan finomítunk. Az esszét már az információk összeválogatása és elrendezése is egyedivé varázsolja, de még inkább ezeknek a szerzői énen való átszűrése, személyes tapasztalatok, reflexiók révén történő továbbgondolása.

Ügyelni kell azokra a csapdahelyzetekre is, melyek a személyesség eltúlzásából adódhatnak, hiszen ilyenkor az esszé egyfajta merengésbe, meditációba csap át, és ugyanilyen torzuláshoz vezethet az indulatokkal áthatott, érzelmileg túlfűtött írás is, ami már nélkülözi az objektivitást és témafeltárás alapvető követelményének teljesülését. Ha az érveket nem racionális, hanem kizárólag érzelmi alapon rendezzük el, ha egészen eltávolodunk a tényszerűségtől, akkor az olvasót is elriaszthatjuk, így a kívánt célt és hatást nem érjük el.

Ugyancsak ügyelni kell arra is, hogy az esszé befejezése valódi lezárás legyen, és kellően utaljon vissza a bevezetésre, illetve a tárgyalásban felvonultatott érvrendszerre. Álljon össze általa a mondandónk, amit a befejezéskor külön is hangsúlyozzunk. Mindez azonban nem azt jelenti, hogy feltétlen végleges megoldást

⁷¹ Montaigne, Michael de: *Esszék. Első könyv*. Jelenkor, Pécs, 2013, 5.

⁷² Az érvelés lényegének mélyebb megvilágítása érdekében célszerű megkülönböztetni a bizonyítást és az érvelést. Az első a matematikában, a második a filozófiában használatos, azaz az érvelés nem hoz létre (vagy csak nagyon ritkán) végérvényes bizonyosságot. Ez is a filozófia pluralitását mutatja.

kell nyújtanunk a felvetett problémára, ugyanis a lezárás jelenthet összegzést, a probléma elmélyültebb – az ismereteken, érveken alapuló – felvetését, új problémák és távlatok kijelölését, az olvasó bátorítását a kérdés újbóli át-, illetve továbbgondolására stb.

A megfelelő struktúra kialakításához számos megoldás áll rendelkezésünkre. Az alábbiakban azokat a szervező, rendszerező támpontokat vesszük számba, amelyek segíthetnek egy valódi filozófiai esszé összeállításában.⁷³

Egy értekezésnek alapvetően három részre kell tagolódnia: bevezetés; tárgyalás; összegzés. E részeknek a szövegben látható módon kell elkülönülniük egymástól (pl. három sor kimarad; I., II. és III. számozással; címadás segítségével).

A tárgyalást ugyancsak három részre célszerű osztani (esetleg lehet kettőre is vagy indokolt esetben háromnál többre), és e részek további alfejezetekre bonthatók. A részeket – címadás segítségével – szintén láthatóan el kell különíteni egymástól a szövegben.

I. Bevezetés

Ajánlott a bevezetést utólag elkészíteni, bár ez esetben érdemes egy munkabevezetést írni az elején (amit majd a legvégén, az esszé tartalmi vonatkozásai és érvrendszere ismeretében újragondolhatunk). Minden kijelentése vonatkozzék az alapgondolatra mint centrális elemre! A bevezetésnek három részre kell tagolódnia:

1. Az első egy-két mondat természetes módon felvezeti a témát. Ez lehet egy általános megállapítás (kontextuális bevezetés – mely lehet teoretikus, történeti, anekdotikus) vagy egy *in medias res* mondat, melynek a célja felkelteni és az adott témára irányítani az olvasó figyelmét.
2. Rögtön ezután a probléma felvetése következik. Meg kell jelölnünk értekezésünk témáját és azokat az alapvető kérdéseket, amelyekre a választ keressük. E kérdések által ki kell jelölnünk azt a vezérfonalat, amelyhez elemzésünk során mindvégig tartjuk magunkat, s amelytől a tárgyalásban csupán azért térünk el olykor, hogy utána újra visszatérjünk hozzá. (Érdemes alapvető kérdésünket úgy megfogalmazni, hogy az az olvasóban is valódi kérdéssé transzformálódjék, vagyis azért olvassa el a művet, hogy választ kapjon rá.)
3. Végül a bevezetésnek ki kell jelölnie azt az utat, amelyet a tárgyalás során követni fogunk, nyíltan utalva a dolgozat szerkezetére (pl. előrebocsátva a főfejezetek tervezett témáját stb.), hogy az olvasó ne vesszen el az elemzés tengerében.

Ha nem általános keretben kívánjuk megjeleníteni a tételünket (lásd kontextuális bevezetés), akkor módszertani felvetéssel is indíthatunk, vagyis felvázoljuk, hogyan és milyen megközelítés mellett fejtjük ki érvrendszerünket. Ebben az esetben az alábbi formulát használhatjuk: „E esszé A mellett érvel, s ezt B-vel éri el.”⁷⁴ A legtöbb esszé e két módszert (kontextuális és módszertani) általában kombináltan alkalmazza: egy általánosabb megállapítással indít, majd meghatározza az esszé tételállítását, egyúttal felvázolja a megközelítésmódot is. Akármelyik megoldást is választjuk, fontos követelmény a tömörség és a világosság.

A bevezetés pl. egy tízoldalas értekezés esetén ne legyen több egy oldalnál. Fontos a tömörség, ezért a bevezetés lehetőleg legyen rövidebb a kifejtés bekezdéseinél! Ügyeljünk arra, hogy a bevezetés és a tárgyalás (kifejtés) között összeköttetést teremtsünk!

⁷³ A leírás alapját Pavlovits Tamás (SZTE BTK Filozófia Tanszék) *Egy értekezés minimális formai követelményei (szemináriumi-, szigorlati-, szakdolgozat) c.* anyaga képezi, melyet a 2008. évi Filozófiai Diáktalálkozón osztott meg a diákokkal. Ezt igazítottuk a középiskolai elvárásokhoz (vö. kerettanterv).

⁷⁴ Aczel, Richard: *Hogyan írjunk esszét?* Osiris, Budapest, 2000, 78.

II. Tárgyalás/kifejtés

A főfejezeteket címmel kell ellátni. A három (esetleg több) főfejezet tartományát úgy állapíthatjuk meg, hogy megkeressük azt a három kulcsszót, amely köré a probléma elemzését fel akarjuk építeni. Minden fejezetet egy-két bevezető mondatral kell indítani. Jó megoldás lehet az is, ha első lépésben kijelöljük a téma kulcsmondatát, alapgondolatát, majd ezt bővítjük, fejtjük ki röviden a bekezdés rákövetkező mondataival (pl. magyarázattal, indoklással, elemzéssel, megszorító minősítéssel, definícióval). A bevezetés végén pedig illusztráljuk a kulcsmondatot (pl. tényekre, körülményekre, adott szövegre való utalással, idézettel).

A fejezetek legvégén az utolsó bekezdést a fejezet összefoglalásának kell szánunk. Erre azért van szükség, hogy egybegyűjtsük az eddigi eredményeket, amelyektől az elemzés továbbléphet. Pl. „*Azt láttuk tehát...*”. Továbbá ismét nyílt utalást tehetünk arra, milyen irányban folytatjuk az elemzést. Pl. „*A továbbiakban tehát azt kell megvizsgálunk, hogy...*”. Az egyes fejezetek közötti összeköttetést biztosíthatjuk kiegészítéssel (pl. a *további, azonkívül, ráadásul, másfelől, ugyanez igaz a..., nemcsak, hanem...* típusú fordulatokkal), következmények jelzésével (pl. *az így, ezért, ennélfogva, ennek következtében, mert, tehát, következésképpen* stb. szavakkal), illetve megszorító minősítéssel (pl. *noha, ennek ellenére, azonban, mégis, mindazonáltal* stb. kifejezésekkel). Ezeket a fordulatokat, megoldásmódokat szintén tudjuk gyakorolni, és ezek készségszintre emelésére különös gondot is kell fordítanunk, hogy az érvelésünk a lehető legtisztább és a leginkább követhető legyen (pl. kulcsmondatok megfogalmazásával, ezt követően pedig erre vonatkozó vázlatok írásával).

A tárgyalás során egy pillanatra se tévesszük szem elől alapvető problémánkat és azt, hogy elemzésünknek mi a célja. Vezessük az olvasó figyelmét, és ne féljünk figyelemirányító mondatokat, közbevetéseket használni, mint pl. „*itt azonban el kell időznünk kissé*”, „*térjünk vissza egy pillanat erejéig korábbi megállapításunkhoz*”, „*most már tehát világosabbá vált az eredeti probléma*”, „*itt most szükségszerű egy kis kitérőt tennünk*” stb.

Amennyiben az esszében állást foglalunk, mert meg akarjuk győzni az olvasót döntésünk helyes voltáról, akkor célszerű először azt az állítást taglalni, amit cáfolni szeretnénk. Az általunk felhozott ellenérvek alapján levont végkonklúzió sokkal hatásosabb a befogadó számára. A következő struktúra erre alkalmas megoldás lehet:

- Bevezetés
- Az állítás megvizsgálása, kifejtése:
 - Az esszéíró állásfoglalása/az esszé alapgondolata
 - Ellenérvek:
 - 1.
 - 2.
 - 3. (stb.)
 - Az ellenérvek megcáfolása pontról pontra
 - Az esszé állítása mellett szóló érvek:
 - 1.
 - 2.
 - 3. (stb.)
- Végkövetkeztetés⁷⁵

⁷⁵ Vö. Aczel, Richard: *Hogyan írjunk esszét?* Osiris, Budapest, 2000, 130.

A felvetett tételmondat kifejtésének, megválaszolásának sajátos esete, amikor az adott jelenség mindkét oldalát igyekszünk bemutatni. Ezt a következő (vázlat) struktúra mentén érdemes kibontani:

- Bevezetés
- Az állítás megvizsgálása/kifejtése:
 - Érvek:
 - 1.
 - 2.
 - 3. (stb.)
 - Ellenérvek:
 - 1.
 - 2.
 - 3. (stb.)
- Mérlegelés/végkövetkeztetés⁷⁶

Az érvelésünk meggyőzőbb, ha ügyelünk arra, hogy egyszerű, világos és tömör nyelvezetet alkalmazzunk.

III. Összegzés

Az összegzés alapvető célja az, hogy a tárgyalás analitikus hangvétele után megteremtse a szintézist. Szintén három részre kell tagolódnia:

1. Összefoglalja az elemzés eredményeit: tömören leírja azokat a megállapításokat, amelyeket az értekezés során, elsősorban a fejezetvégi kisebb összegzésekben tettünk. (A résztől az egész felé haladva összegzünk és vonunk mérleget – az olvasót leginkább ez segíti! Az is lehetséges megoldás, ha egy sajátos vonatkozásra, anomáliára hívjuk fel a figyelmet, amit az esszében ismerhettünk fel.)
2. Az összefoglalásra támaszkodva meg kell válaszolnunk azt a kérdést/kérdéseket, amelyet/amelyeket a bevezetőben tettünk fel.
3. Végső befejezésképpen felvillanthatjuk a fent tárgyalt problémának egy tágabb (az adott esszé kerekein túlmutató) értelmezési lehetőségét, vagy feltehetünk egy kérdést, amely még szélesebbre tárja a témát, avagy utalhatunk azokra a sejtéseinkre, amelyeket nem tárgyaltunk az elemzés során, de megtehetünk volna stb. A gondolatmenet összegzésekor bevett módszer, hogy a szerző az önkritika lehetőségével él (pl. terjedelmi korlátok, az anyag bősége, a probléma szerteágazó jellege okán), vagy frappáns idézettel zár. Utóbbi esetben azonban ügyelni kell arra, hogy az idézet valóban tömören és lényegretörően summázza az esszé argumentációját. Ha saját szavainkkal hatékonyabban tudjuk lezárni az írásunkat, akkor ne használjunk öncélúan idézetet!

Az összegzés terjedelme megegyezik a bevezetéssel, tehát a dolgozat 1/8, 1/10-ed része. Jelentősége a bevezetéshez fogható, fontos szerepe van az, hogy az olvasóra jó benyomást tegyen. Óvakodni kell attól, hogy az olvasónak a zárás csalódást okozzon!

Egy esszé szó szerinti megírása kellő átgondoltság és nem kevés gyakorlás esetén nem vesz túl sok időt igénybe, viszont előzetesen jól át kell gondolnunk, hogy mit akarunk mondani, és hogyan akarjuk kifejezésre juttatni. Ezek tisztázását könnyíti meg a vázlat.

A tárgyalt retorikai szerkezet egy filozófiai esszé minimális követelménye,⁷⁷ amit tovább lehet bővíteni, finomítani. A módszertani és stílári követelmények elsajátítása szoros kapcsolatban áll a gondolkodással, így a fentiek nem csupán formai követelmények: a gondolkodás elengedhetetlen és szükségszerű útját is meghatározzák egy kérdés problematizálása közben. A gondolkodás is egy általános szintről közelít az adott problémához, kérdést fogalmaz meg, amelyre a választ keresi (bevezetés), majd alámerül a részproblémák elemzésébe (tárgyalás), hogy azután a talált eredményekkel újra felbukkanhasson az általános, szintetikus megértés szintjén (összegzés), ahol esetleg választ kap felvetett kérdésére, de amely egyúttal újabb kérdéseket is implikál és így tovább.

⁷⁶ Uo.

⁷⁷ „Nincs esszé szerkezet nélkül. [...] Olyan az esszé, mint az idegenvezető, aki végigkíséri az olvasót egy úton, miközben tereli őt egy bizonyos végcél felé, s útközben jól látható útjelző táblákat helyez el. A vezetőnek előre kell tudnia, hogy mi a végcél, s melyik a legmegfelelőbb útvonal. Fontos, hogy az olvasó érezze ezt, és ő is nyomon tudja követni a lépéseket.” Aczel, Richard: *Hogyan írjunk esszét?* Osiris, Budapest, 2000, 59.

A dolgozatot elkészülte után olvassuk újra! Célszerű egy, a témában nem túl járatos olvasó pozíciójába helyezkedünk, azt figyelve, vajon nem hagyja-e cserben itt-ott az írás a befogadóját. A szerzőnek ugyanis olyan idegenvezetőnek kell tekintenie magát, aki nem azt jelöli meg fő feladatául, hogy utasát a végcélhoz juttassa el, sokkal inkább azt, hogy az útvonal adott állomásait minél érzékletesebben és pontosabban mutassa be. Ez megkívánja, hogy az érvelés során az olvasó igényeire is maximálisan tekintettel legyünk.

Az elkészült dolgozatok, esszék értékelése az alábbi szempontok szerint történik:

- *Az érettségi elvárások szempontjai, összesen 35 pont:*
 - problémaérzékenység, 10 pont;
 - szövegértelmezési készség, 10 pont;
 - filozófiatörténeti tájékozottság, 4 pont;
 - argumentáció, 7 pont;
 - nyelvi megformálás, 4 pont.
- *A filozófia OKTV bírálati szempontjai, összesen 100 pont:*
 - témataartás (illeszkedés a címhez, eredeti megközelítés, a szerző álláspontja érvényre jut), 20 pont;
 - problémafelismerés (a filozófiai probléma lényegének megragadása, tárgya, érintkezései, a probléma megközelítésének egyedisége), 20 pont;
 - érvelés (minősége, egyedisége, egyértelműsége, erős érvek, több területről hozott érvek, más diszciplínák tényeinek mozgósítása), 20 pont;
 - filozófiatörténeti tudás (a probléma történeti kapcsolódásai, érvek), 20 pont;
 - szerkezet (arányosság, követhető gondolati ív), 10 pont;
 - nyelvi színvonal (világosság, filozófiai fogalomhasználat, stílus, helyesírás), 10 pont.

Szövegelemzés

A filozófiaoktatáson belül mindig is meghatározó szerepe volt a szövegek elemzésének és értelmezésének, s ezt a kulcsszerepét a netgeneráció korában sem veszítette el, sőt, talán nélkülözhetetlenebb, mint valaha. A filozófiai szövegelemzés ugyanis a legmagasabb szintű szövegértést feltételezi, vagyis ahhoz, hogy a diákok szabadon tudjanak bánni filozófiai szövegekkel, a szövegértésben és a szövegalkotásban igencsak járatosnak kell lenniük. Ezek hiányában a filozófia nyelve is egyfajta idegen nyelvként jelentkezik számukra, s ezáltal bezárulhat előttük a filozófia kapuja. A tanulók készségei a(z) anyanyelvi kompetencia terén érezhetően visszaestek, ám ezzel fordított arányban e készségek gyakorlására való igény az elmúlt évtizedben jelentősen megnőtt. Emiatt az oktatáson belül is felértékelődött e jártasság tudatos és átgondolt fejlesztésének követelménye. Gondoljunk csak arra, hogy a társadalmi beilleszkedés, érvényesülés, munkaerő-piaci helytállás alapfeltétele, hogy bánni tudjunk a nyelvvel. Ennélfogva ez a társadalmi elvárás az érettségikben is fokozottabban érvényesítette hatását, ezáltal a pályaválasztásra is kihatással van. A kör bezárult: mind a diák, mind a tanár elemi (és közös) érdeke annak felismerése, hogy a filozófiai tárgyú szövegekkel való foglalkozás a „kiskorúságból” való kilépés eszköze, mert a tanulók a bölcséleti textusok fel/megfejtése révén a tudományos, illetve absztraktabb szövegekhez nyerhetnek kulcsot.

Az olvasás révén alaposabb és komplexebb információkhoz juthatnak hozzá, ami csökkentheti a bizonytalanságot, segíti a világban való eligazodást, megkönnyítheti a döntéshozatalt, ráadásul számos olyan kognitív képességet is mozgósít (pl. lényegkiemelés, polifonikus értelmezés, logika), amely hatékonyabbá teszi a tanulást, és még a kognitív sémák is eredményesebben bővíthetők. Emellett a (hagyományos vagy jaspersi értelemben vett) kommunikációs képességek is fejlődnek, ami ugyancsak a társadalmi érvényesülésnek elemi feltétele, vagyis a beszéd, az olvasás és az írás szoros kölcsönhatásban fejlődik. Más szellemi területek (tudományok, művészetek, vallás stb.) bejárását is elősegíti az értő olvasás és a kreatív írás. A filozófiai szövegek stílusuk változatossága folytán alkalmasak arra, hogy a tudományos, irodalmi és köznapi szövegeket is

jobban megérthessük, hisz Arisztotelész értekezései, Spinoza *more geometrico* eljárás módja, Platón dialógusai, Nietzsche esszéi, Hérakleitosz aforizmái erre készítenek elő. A líra és a bölcelet absztrakt, illetve képi nyelve ugyancsak közel áll egymáshoz, ezért a különböző műveltségterületek összehangolása révén az egyes tantárgyak terén egymást kölcsönösen erősítő fejlesztést érhetünk el. Erre a közvetítő szerepre a filozófia különböző diszciplínái és organikus látásmódja révén különösen alkalmas lehet – ezt a kerettanterv a kapcsolódási pontoknál szerepeltetett tantárgyi elemek révén kellően hangsúlyozza is.

Az egyes tantárgyak önálló tanulása általában erősen megköveteli az önálló olvasást, és csak az értett, értelmezett szövegből nyert információk, tudáselemek építhetők be a hosszú távú memóriába. Ez nemcsak a tanulás feltétele, hanem az újonnan megszerzett tudás mindennapi használatának is elengedhetetlen kritériuma (vö. metakogníció⁷⁸). Fontos elvárás az is, hogy a tanulók megtanuljanak nehezebb és komplexebb bölceleti szövegeket önállóan is élményszerűen olvasni és feldolgozni. Ez pedig csak úgy érhető el, ha rá tudnak kapcsolódni a szövegre (személyiségükhöz tudják kötni), ha reflektálni tudnak rá, ha az új információk, ismeretek elő tudják idézni a fogalmi váltást – egyszerűen ha heurisztikus élményben lesz részük.

A filozófiaórákon a bölceleti szövegek megértése és értelmezése a fenti szempontok okán csakis egy átgondolt, a fokozatosság elvét követő didaktikai koncepció és eljárás révén valósítható meg. Kezdetben a tanárnak be kell vezetnie tanulóit a szövegelemzés rejtelseibe, türelemmel kell felismertetnie, mi a bölceleti szövegek elemzésének tétje, milyen lehetőségek rejlenek benne. Ennek tudatosítása megkerülhetetlen. Módszertani következetességgel kell az olvasás különböző lépcsőin végigkalauzolni a diákokat: az első szint a szavak felismerésének képessége, ezt követi a megértés képessége. A jelentéstulajdonítás után az olvasót új tudássá, értelmezéssé és cselekvéssé kell tudni formálni. Ám a megértésnek is több szintje van: a szó szerinti megértésből kiindulva el kell jutni a szöveg összetettebb, magasabb szintjeihez, és a mögöttes tartalmakat is fel kell tudni ismerni. Ennél is magasabb szint, amikor az olvasás során szerzett információkat a diákok a saját életükre is vonatkoztatják. Együttal le kell tudniuk vonni a másként gondolkodásból, értelmezésből adódó következtetéseket is, tudniuk kell gazdagodni az olvasás, a szövegekkel való foglalkozás által.

Ezekhez a képességekhez számos út elvezethet, de minden módszer esetén evidenciában kell tartanunk, hogy a szöveg megértésének szükségszerű feltétele a diákok aktuális kognitív sémáinak mozgósítása, aktivizálása. Enélkül az olvasás csak mechanikus tevékenység marad (vö. funkcionális analfabetizmus), és a befogadó személyisége sem gazdagodik az olvasás által, épp ellenkezőleg, maga az olvasás riasztani fogja a diákokot. Már Platón is figyelmeztetett arra, hogy a gondolatok csakis a szöveggel kialakított kölcsönös dialógus révén hatnak, olvasó nélkül értelmetlen szóhalmaz marad a szöveg. Az olvasó „...nem csupán szemlélője, hanem valamilyen nehezen meghatározható módon részese is vitának, amelyet végigkövet.”⁷⁹ A dialógus tétje pedig abból fakad, hogy „...a filozófiai tanítás nem áll rendelkezésünkre kényünk-kedvünk szerint, ahogyan egy áru, amelyhez minden vevő hozzájuthat – a befogadó intellektuális és morális érettségének mértéke szerint részesülhet belőle.”⁸⁰

Az értő olvasás feltétele az, hogy az olvasó folyamatosan hipotéziseket állítson fel, előre jelezze, szinte megjósolja, mi következik a szöveg további részében, majd ezeket a feltételezéseket ellenőrizze. Ez nagyfokú nyitottságot, kritikus gondolkodást, illetve reflektív, interaktív attitűdöt vár el tőle, ugyanis csak az így előálló motiváltság és tudatosság révén vehet részt aktívan a megértési folyamatban, s válhat képessé arra, hogy az új ismereteket, információkat személyes világszemléletébe beépítse. Mindezekből egyértelműen kitetszik, hogy a szövegtértelemezés számos kompetencia együttes jelenlétét, hatását követeli meg. Az anyanyelvi kompetencián túl a szociális és az állampolgári ugyanúgy nélkülözhetetlen – pl. a kooperatív feladatok megoldása, a konstruktív viták lefolytatása, a toleranciára és demokratikus megoldásokra vonatkozó igény megteremtése mind-mind a szövegek világán keresztül érvényesíthető.

⁷⁸ A metakogníció és az olvasás kapcsolatáról lásd Tarkó Klára: *Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban*. www.magyarpedagogia.hu/document/Tarko_MP992.pdf (Letöltés: 2015. április 12.)

⁷⁹ Szlezák, Thomas A.: *Hogyan olvassunk Platón?* Atlantisz, Budapest, 2000, 16.

⁸⁰ Uo. 147.

A legfőbb cél azonban az, hogy a diák képessé váljon *önállóan* is filozófiai szövegeket elemezni és értelmezni. Ehhez az alább felsorolt lehetséges elemzési szempontok révén kívánunk segítséget nyújtani. Fontos azonban tudatosítani, hogy az alábbi kritériumokat összességében nem tudjuk minden szöveg kapcsán komplexen érvényesíteni, így a tanár, illetve kellő gyakorlást követően a diákok felelőssége, hogy mely szempontoknak kívánunk prioritást biztosítani, illetve melyek azok, amelyeket az elemzésnél figyelmen kívül hagynak. (A kritériumok sorrendje nem mérvadó, szabadon variálhatók és alkalmazhatók az egyes elemek – alapvetően ezt is a szöveg és az olvasói attitűd határozza meg.) Elemi feltétel viszont, hogy az elemzési feladatok kijelölését mindig meg kell előznie a megfelelő (tartalmi és didaktikai) célok kitűzésének, amit a releváns eszközök és eljárások tudatos alkalmazásának megtanulásával (metakogníció) fejleszthetünk gyakorlati szintre. Ezt a következő módozatok segíthetik:

- „a célok pontos megfogalmazása és tudatosítása (mit és miért olvasunk, milyen várható haszonnal);
- az olvasó előzetes tudásának előhívása;
- az előzetes tudás és a szöveg közti összeköttetés megteremtésének előmozdítása (jóslás, előfeltevés, ellenőrzés, visszacsatolás);
- a megértés előfeltételét jelentő ismeret jellegű tudás bővítése (műveltség, irodalomtörténeti, irodalomelméleti ismeretek, szókincs);
- az ismert és ismeretlen fogalmak közti távolság áthidalása analógiateremtéssel vagy a szövegkörnyezetből való kikövetkeztetéssel;
- hatékony olvasói stratégiák, interpretációs modellek, személyes értelmezői keretek (sémák) (ki)alakítása.”⁸¹

A következő felsorolás vizsgálatokor azonban ügyelnünk kell arra, hogy a diáknak önálló személyiségként kell a szöveghez közelítenie, vagyis a megértésnek sajátos létmódként kell előállnia, így az alábbi formális kritériumok csak támogathatják, de nem helyettesíthetik az alkotó (hermeneutikai) értelmezést. Utóbbi esetben ugyanis mechanikus módon legfeljebb a schleiermacheri összehasonlító megértés szintjéig juthat el az olvasó, viszont a lényegi cél nem egyszerű reprodukció, nem objektív, kauzális magyarázat, hanem a hagyományon és a nyelven keresztül kreatív (produktív) értelmezés, ami egyben sajátos önértelmezés is.⁸² Bátorítsuk a diákot azzal a gadameri intencióval is, miszerint nem a végérvényes, abszolút igazságok feltárása a feladata, sokkal fontosabb az értelmezés mint alkotó folyamat során nyert tapasztalásmódokban előálló igazságok felismerése.

(Lehetséges) szempontok a filozófiai szövegek elemzéséhez

- a) *A szöveg argumentatív strukturájának feltérképezése.* Első lépésben az adott filozófiai szöveg fő tézisondatát (topik) kell megragadni, majd azt célszerű feltárni, hogy a szerző milyen érveket hoz fel fő tézisének alátámasztására, igazolására. Ezt követően a szerzői argumentációval szemben saját érveket, álláspontokat is ütköztethetünk. A filozófiai diskurzust ugyanis az különbözteti meg más (pl. irodalmi vagy szigorúan természettudományos diskurzusoktól), hogy többnyire egy (vagy több) tézis mellett érveket vonultat fel a szerző.
- b) *Mi a szöveg műfaja?* A szöveg(részlet) formai sajátosságai (pl. értekezés, dialógus, (tan)költemény, aforizma stb.). A műfaj tudatos megválasztásának mi a jelentősége, mit kíván ezzel kifejezni a szerző? (Korspecifikus műfajról van-e szó, vagy a szerző teljesen eredeti műfaji megoldással állt elő (pl. Spinoza – *more geometrico*)? Ezzel mi volt a szándéka? Milyen követőkre talált? (pl. Arisztotelész és Aquinói Szent Tamás módszere.)

⁸¹ Cs. Czahesz Erzsébet írása (Az olvasásmegértés és tanítása. *Iskolakultúra*, 1999/2., 3–15) alapján összefoglalta Pethőné Nagy Csilla. (u.ő.: *Módszertani kézikönyv*. Korona, Budapest, 2007, 101.)

⁸² A nyelvi és filozófiai szövegértelmezés közti különbségekről lásd Kelemen János: A filozófiai szöveg megközelítésének két módja. A nyelvészeti-logikai és a hermeneutikai elemzés. *Világosság*, 37., 1996/5, 22–28.

- c) *Ki az adott szöveg szerzője?* Mennyiben befolyásolja a szerző személye, egyénisége a mű(részlet) elemzését? Elvonatkozthatunk-e a szerző kilététől? Önálló írásművet alkotott, vagy reflexióról van-e inkább szó? Kortárs szerző, avagy korábbi korok képviselője? Milyen viszonyra lehet következtetni a szöveg alapján más szerzőkhöz, irányzatokhoz (követő, bíráló, kritikai továbbfejlesztő stb.)? A szerző személye ismert, vagy álnevet választott – utóbbi esetben a névválasztásnak mi a jelentősége, üzenete (pl. Kierkegaard)?
- d) *Mit sugall a cím?* A szöveg/írásmű címe. Van-e alcím, ha igen, mi a jelentősége, funkciója? A cím egyedi-e, utal-e a szerzői álláspontra, szándékra, vagy a korban általánosan alkalmazott/elvárt megoldással van dolgunk (Pl. *Értekezés az emberi értelemről*)? Mennyire provokatív a címválasztás? Mivel indokolható?
- e) *Miről szól a szöveg?* A szöveg témájának megállapítása (a főtémát megjelölő tételmondat(ok) és *kulcskifejezések* megkeresése). Milyen filozófiai témákat (diszciplínákat) érint? (Ezeket jelöljük a szövegben!)
- f) *Mi a szöveg alapvető mondanivalója?* Tartalmaz azonnal észlelhető *tételmondatot*, központi fogalmat vagy olyan lényegi gondolatot, amely közli/kiemeli a szöveg mondanivalóját? (Ha nincs, ez csak az elmélyültebb elemzés után lesz megfogalmazható. Szerzői szándékból fakad, vagy a szövegrészlet megválasztásának következménye?) Az alapvető mondanivaló első megközelítésben rejtett maradhat – ez milyen szerzői magatartást, üzenetet sejtet (pl. Hérakleitosz mint epheszosi homályos)?
- g) *Hogyan tagolja a szerző a mondanivalóját?*
- A szöveg szerkezeti felépítése. Milyen fő- és alegységeket tudunk megkülönböztetni benne? (Tételmondat(ok), tézis, antitézis, szintézis, végkövetkeztetés/zárótétel, ismétlés stb.)
 - Milyen grammatikai eljárásokat alkalmaz az adott szerző tételei hangsúlyozására? (Pl. kérdések, ismétlés, szillogisztikus következtetések stb.)
 - Specifikus-e a szerző által alkalmazott szerkezeti elv? (Pl. Arisztotelész, Aquinói Szent Tamás strukturális megoldása, Nietzsche aforizmái, Wittgenstein tételei stb.)
 - Filozófiai szövegeknél különösen fontos a logikai menetet meghatározó *érvrendszer*.
 - Mi az a *főtétel* vagy alapgondolat, amit a szerző bizonyítani, megvilágítani kíván, és milyen érvekkel támogatja ezt? Hogyan épülnek egymásra ezek az érvek?
 - Összetettebb szövegeket próbáljunk kisebb logikai egységekre bontva értelmezni, majd keressük bennük az *összefüggéseket!*
 - Próbáljuk meg megkeresni az érvrendszer mögött meghúzódó *alapelvet* vagy előfeltevést, amelyre a mondanivaló épül!
 - A szövegek egyes szakaszainak és fejezeteinek végén (néha az elején is) többnyire az addig elért eredmények kerülnek összegzésre, ezek tehát fontos részei a szövegeknek.
 - A szövegértelmezésénél a *hármastagolást* is figyelembe kell venni:
 - *bevezetés* – felvezeti a témát, kérdéseket vet fel, alapvető információkat közöl a szövegre vonatkozóan;
 - *tárgyalás* – kifejti, részletezi a mondanivalót;
 - *befejezés* – összegzi az eredményeket, és további kérdéseket vethet fel.
 - Ha nincs hármastagolás, tisztázandó, hogy ez miből fakad – lehet tudatos szerzői fogás?
- h) Az adott műrészletben alkalmazott *filozófiai terminusok osztályozása*. Milyen általános, illetve szerzőspecifikus terminusok találhatók a szövegben? A fogalmak rendszerzése révén rekonstruálható-e az adott szöveg gondolati struktúrája? A fogalmak filozófiatörténeti szempontból osztályozhatók-e? (Pl. adott irányzat fogalomkészlete jelenik csak meg a szövegben, az adott filozófiai diszciplína terminológiája történetiségében is kibomlik – pl. Arisztotelész; célszerű-e tipologizálni a szövegben megjelenő fogalmakat?) A terminusok magyar fordításban vagy eredeti nyelven jelennek meg (esetleg szögletes zárójelben jelzi a fordító az eredeti fogalmakat is)?

- i) A szövege eredeti nyelven íródott, vagy *fordításról* van szó? Amennyiben fordítás, akkor kérdéses, hogy a szövegelemzésnél rendelkezésre áll-e az eredeti szöveg is? (Ha lehetséges, mutassuk ki az eredeti szöveg és a magyar fordítás közötti említésre méltó különbségeket, illetve itt felhívhatjuk a figyelmet a filozófiai szövegek magyarra fordításának problémáira.)
- j) *Milyen más művekre, filozófiai érvekre utal* (vissza és előre) az adott szöveg? Mennyiben tudatos ez? (A filozófusnak határozott szándékában állt-e, vagy természetes filozófiai párhuzamokkal, összefüggésekkel van dolgunk?)
- k) *Milyen az olvasó viszonya* a szerzőhöz, illetve az adott műhöz/részlethez? Befolyásolja-e, pontosabban miként befolyásolhatja az adott mű/részlet elemzését, értékelést ez az attitűd, dialogikus viszony? Hogyan kívánja a szerző bevonni az olvasót az együttgondolkodásba? (Pl. a tankötemények az olvasó, hallgató számára a könnyebb megértés szolgálják; Platón a dialóguselvét az olvasó aktív beemelése céljából alkalmazza; Nietzsche. provokatív gondolatai stb.)
- l) Miként képeződik le az adott szöveg az olvasóban, miként illeszthető a szöveg kapcsán *megélt személyes tapasztalat* (hermeneutikai tapasztalat) az olvasó világszemléletéhez, mennyiben segíti a létmegértést, illetve szükség esetén a fogalmi (paradigma)váltást? (Vö. Gadamer hatástörténeti tudat.)
- m) Az értelmezést érdemes egy lendületesebb átolvasással kezdeni, hogy *átfogó képet* kaphassunk a szövegről, csak ezután térjünk rá az alaposabb értelmezésre, a szöveg elmélyültebb elemzésére. Végül nem árt egy összegző áttekintés sem az eredmények (lehetőleg írásban való) rögzítése végett (pl. vázlat, tételmondatok stb.). (Vö. schleiermacheri „hermeneutikai kör”.)
- n) Meggondolandó, hogy az elemek jelölésére egységes *jelrendszert* alkalmazzunk, hiszen ez a rendszeres szövegelemzést gyorsabbá és átláthatóbbá, követhetőbbé teheti. Pl. ugyanazon jellel utalunk a tételmondatra (pl. aláhúzás és felkiáltójel), egy másik jelzés a végkövetkeztetést jelzi (pl. S az aláhúzott rész mellett), megint egy új szignó utal a szerzőspecifikus fogalmakra (pontozott vonal) stb.

A szövegelemzéseket érdemes otthoni feladatként is gyakoroltatni, majd órán összevetni az egyes megoldásokat. A tanulságok közös összegzése megkerülhetetlen. Amennyiben a szövegek feldolgozásában a diákok már jártasak, akkor célszerű arra ösztönözni őket, hogy maguk is alkossanak, írjanak filozófiai szövegeket. (Akár valamely filozófus stílusában, fogalomkészletével, érvrendszerének felhasználásával stb., akár saját gondolataikat is rendszerezhetik önállóan.)

A szövegelemzéshez és -értelmezéshez ajánlott feladatok

A szövegfeldolgozást számos módszer segíti, ám csakis módszertanilag és didaktikailag következetesen, a célokhoz illeszkedve érdemes a feladatokat kijelölni. Az alábbiakban (a hagyományos megoldások, mint pl. vázlat, ábra, lényegkiemelés, fogalomértelmezés, a szöveg átalakítása, új kérdések megfogalmazása mellett) néhány kooperatív, foglalkoztató jellegű feladattípust ismertetünk. Hatékony eljárás a *szakaszos olvasás*, az *olvasói műhelymunka* alkalmazása.⁸³ Az előbbi esetében a szöveget nem egyszerre, hanem szakaszokra bontva dolgoztatjuk fel az RJR-modell elvárásai szerint. A ráhangolás történhet jóslással, az előzetes hipotézisek felvetésével (pl. mire gondoltok a cím és alcím alapján?). A jelentésteremtés az egyes szakaszok feldolgozása során történik, a reflektálás pedig ugyancsak minden egyes szakasz zárásaként, majd a szöveg egészének feldolgozását követően is. Nagyon fontos a szakaszos olvasás alapos megtervezése, mindazonáltal főként a ráhangolódás során számítani kell arra, hogy a diákok felvetései, személyes érdeklődése folytán az előzetes terveken változtatni kell. Fontos, hogy a tanár ne erőltesse az általa elgondolt tervet, sokkal fontosabb, hogy a diákok aktívan vehessenek részt a feldolgozásban, és pozitív viszonyt alakíthassanak ki a szöveggel, az abban megfogalmazódó gondolatokkal, problémafelvetésekkel. Fontos elvárás az is, hogy a szöveg egységenkénti (szakaszonkénti) feldolgozását követően újra elolvassák a teljes szöveget, és az egész ismeretében is szabadon reflektáljanak rá.

⁸³ A módszerek részletes bemutatását lásd Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani kézikönyv*. Korona, Budapest, 2007, 102–109.

Az olvasói műhelymunka célja, hogy a diákok motivált olvasókká váljanak, vagyis örömmel olvashassanak és őszintén fejthessék ki véleményüket a szöveggel kapcsolatban. Reflexióik révén tegyék lehetővé, hogy a megszerzett ismereteiket életvilágukkal szembesíthessék, és tapasztalataikat egymással is megoszthassák. A műhelymunka négy fő tevékenységre bontható. Az első a minióra (ráhangolódás), mely során a tanulókat előkészítjük az új szövegekkel való találkozásra (pl. gondolatokat, témákat, összefüggéseket, filozófiai irányzatokat, alapfogalmakat vetünk fel, vitatunk meg). Ezután az olvasás (jelentésteremtés) következik, amikor a diákok önállóan olvassák (az általuk választott) szöveget, majd a tanárral folytatott eszmecsere, illetve páros munka keretében ismertetik és megvitatják, megosztják egymással az olvasmányélményeiket, reflexióikat. Vigyázni kell arra, hogy a tanár a konzultációt véletlen se formálja számonkérésé, ehelyett keltsen bizalmat a tanulóknak, hogy minél zavartalanabban tárhassák fel élményeiket, tapasztalataikat, kérdéseiket. (Az eszmecsere közben érdemes jegyzeteket készíteni.) A műhelymunka zárása az olvasói reagálás (reflexió), amikor a diákok reflektálhatnak az olvasottakra, ezáltal mélyebben integrálhatják személyes tudásukba az új információkat, tapasztalatokat. Így válhat „az olvasó gondolkodó olvasóvá”.⁸⁴

A szövegfeldolgozást a következő feladatok segíthetik: kettéosztott napló, gondolatétkép, az olvasói reflexiókat támogató eljárások (pl.: kérdezzük a szerzőt, rövid esszé, kilépőkártya, olvasónapló, könyvismertetés).

Példa a szövegelemzésre

1. változat:

Az itt bemutatott – alapvetően etikai – szöveget a Bloom-taxonómia jegyében az egyre magasabb szintű készségekhez illeszkedő kérdések mentén kívántuk feldolgozni. Az egyik lehetőség, hogy egyszerűen az egyes szinteknek megfelelő kérdéseket tesszük fel a szöveghez kapcsolódóan, és ezek mentén egyre magasabb szinten tudjuk megközelíteni, értelmezni az adott problémát. (A *Hogyan öltem meg az öregasszonyt?* történet alapján.)⁸⁵

- I. *Ismeret.* Mi történt? Mit tapasztalt a történet elbeszélője a hajléktalan asszonnal?
- II. *Felfogás.* Miért ítélte rossznak az öregasszony helyzetét? Miért döntött úgy, hogy cselekednie kell?
- III. *Alkalmazás.* Te mit tettél volna? Mi történt volna, ha te találkozol ezzel a hajléktalan idős nővel? (Hogyan döntött volna egy sztoikus, egy epikureus és egy szkeptikus?)
- IV. *Elemzés.* Melyik szempontot tartod a döntésnél a legfontosabbnak? Mely tapasztalatok, megfigyelések vezethettek téves helyzetértékeléshez?
- V. *Összegzés.* Ki tudná találni más, relevánsabb befejezést? Mit tettél volna a hajléktalan idős nő, illetve az elbeszélő helyében?
- VI. *Értékelés.* Mi a véleményed a történetekről? Az elbeszélő helyesen vagy helytelenül cselekedett? Miért? (Indokold!)

⁸⁴ Vö. <https://hu.scribd.com/doc/107187565/Kritikai-gondG1> (Letöltés: 2015. március 19.)

⁸⁵ A szöveg forrása: Lányi András – Jakab György: *Erkölcsei esettanulmányok*. Független Pedagógiai Intézet, Budapest, 2004, 45–46.

2. változat:

A fenti szöveg/történet olvasható filozófiatörténeti megközelítésben is, amikor az adott aktuális szituációt filozófiai (etikai) irányzatok útmutatásai szerint értelmezzük. Ennek lehetséges megvalósítására egy korábbi írásunk alapján mutatunk példát.⁸⁶

3. változat:

Az adott szöveget kooperatív feladatok keretében dolgozzuk fel.

- A történetet három részre bontjuk, és az egyes részeket követően a diákok pármunkában először a jóslás módszerét a TTM (tudom – tudni akarom – megtanulom) táblázat módszerével ötvözve dolgozzák fel, a következő beosztás szerint:

Hogyan öltem meg egy öregasszonyt?

A néni hajléktalan volt, egy piac környékén tengette napjait, koldult, gyűjtögetett. A nyomor és előttem ismeretlen sorsának megpróbáltatásai következtében szellemileg teljesen leépült, ami, azt mondhatom, meg is felelt azoknak az életlehetőségeknek, melyek között én rátaláltam. Éjszakánként egy bolt bejáratában húzta meg magát, egy gyümölcsös ládán ülve szunyókált, hátát a falnak támasztotta, vagy előregörnyedt.

Mit gondolsz, mi fog történni?	Mi erre a bizonyíték? Miből gondolod?	Mi történt valójában?

Időnként pénzt adtam neki, amikor pedig beköszöntött a tél, valami használt ruhákat is oda-hordtam a vackára. Próbáltam megtudakolni tőle, miben segíthetnék, de ezt elhárította. Rettenetes hideg volt azon a télen. Biztosra vettem, hogy megfagy, bár mondta, hogy ő már több telet is kihúzott így. Mégse nézhetem tétlenül, gondoltam magamban, és elhatároztam, hogy a segítségére leszek. Addig telefonálgattam, leveleztem, amíg a kerületi ideggondozó intézkedése nyomán egyik este megjelent egy mentőautó a helyszínen, és a nénit minden kétségbeesett és dühödt tiltakozása ellenére beszállították egy menhelyre. Ott megszabadították a testét védelmező ruha- és piszokrétegtől, felöltöztették, ágyba fektették, rengeteg hasonló sorsú ismeretlen idős ember közé. Élelem után se kellett többé járkálnia, az enivalót rendszeres időközönként elébe tették. Egyáltalán semmit se kellett többé csinálnia. (Nem mintha tudnám, odáig mit csinált. Járkált, gyűjtögetett, volt egy számomra alig felfogható, de mégiscsak rendszeres életmódja.)

Mit gondolsz, mi fog történni?	Mi erre a bizonyíték? Miből gondolod?	Mi történt valójában?

Én nyugodtan karácsonyozhattam szeretteim körében azzal a megkönnyebbült tudattal, hogy a néni megmenekült a legrosszabbtól, és ezentúl nem kell már szenvednie. Valóban nem kellett szegénynek. A kórházban néhány héten belül tüdőgyulladást kapott, és még a tél vége előtt meghalt. Gyilkosa vagyok vagy jótevője, vagy valami a kettő között – de micsoda? Azóta is ezen gondolkodom.

⁸⁶ <http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/hajlek-a-hajlektalannak> (Letöltés: 2015. április 20.)

- *Gyilkos vagy jótévő? Érvelj egyik vagy másik álláspont mellett!*
 1. Pármunkában a diákok igyekeznek érveket és ellenérveket gyűjteni az alapkérdésre vonatkozóan.
 2. Ezután a négyeses vita módszerének megfelelően mindenki egyénileg álláspontot foglal. (Egyetért, inkább egyetért, nem ért egyet, inkább nem ért egyet.)
 3. Az így létrejött négy csoport tagjai megvitatják az álláspontjukat támogató érveket, egyúttal igyekeznek a többi csoport érveit is számba venni.
 4. Rövid disputa keretében megvitatják az álláspontokat:
 - szövivők választása,
 - az álláspont rövid ismertetése,
 - a felek reflektálnak egymás álláspontjaira,
 - összegzés.
 5. *Adj tanácsot egy ilyen helyzetben!*
 - Az egyes csoportok a vitát követően megfogalmazzák a történet elbeszélőjéhez intézett megoldási javaslatukat, tanácsukat.
 - Ezután megvitatják, hogy mi okozta a tanácsadás nehézségét. (pl. Egzisztenciális bizonytalanság, feloldhatatlannak látszó morális dilemmák, van-e igazi, hatékony megoldás ilyen helyzetekre?)
 - Végül etikai irányzatokhoz tartozó szövegek segítségével megvizsgálhatják, hogy az egyes etikai irányzatok (pl. deontológiai etikák, utilitarizmus, materiális érték-etikák) milyen megoldási javaslattal szolgálnak.

Disputa

A tantervi keretek viszonylag szűkre szabják a kooperatív módszerek általános alkalmazásának kereteit, ám vannak olyan eljárások, melyek megkerülhetetlenek, ennél fogva még a félfrontális óravezetés keretén belül is utat törtek maguknak. Ezek közé tartozik a vita, illetve a *disputa*. Elméletileg számos műveltségterületen, tantárgyban (pl. irodalom, történelem, etika, művészetek) alkalmazandó módszerről van szó, ám a filozófiatanítás felelőssége mégis felbecsülhetetlen, hiszen a diákoknak javarészt (az etika mellett) e tantárgy keretében van lehetőségük tudatosan és szisztematikusan elsajátítani a korrekt, meggyőzésre épülő, tolerancián és demokratikus értékrenden alapuló érvelési és vitakultúrát.

A hivatalos definíció szerint „a vita dialogikus szóbeli közlési módszer, amelynek az ismeretek elsajátításán túl célja a gondolkodás és a kommunikációs készségek fejlesztése. A vitában a tanulók viszonylag nagyfokú önállóságot élveznek, a pedagógus a háttérből irányítja a vita menetét.”⁸⁷ Robert Fisher szerint a vita célja, hogy „feltárja az igazságot azáltal, hogy a véleményeket az értelem fényében vizsgálja meg. A vita kihívás az értelem számára, nem pedig felhívás veszekedésre.

Mi szól mellette?

Mi szól ellene?

Meg tudsz győzni az érveiddel?

Meggyőztelek az érveimmel?

Melyik érv győzne meg?”⁸⁸

Egyúttal fontosnak tartja hangsúlyozni, hogy a vitát az a szemléleti tévhit teheti nehézkesé, mely szerint a gondolatainkra mint önmagunk kiterjesztésére tekintünk, s amikor valaki kételyt támaszt valamely gondolatunkkal szemben, akkor úgy érezzük, hogy a másik, a vitapartner bennünk kételkedik. A kamaszoknál ez még komplexebb nehézségként áll elő, mivel még nincs kifejtett személyiségük, stabilnak hitt értékrendjük.

⁸⁷ Falus Iván szerk.: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 272.

⁸⁸ Fisher, Robert: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki, Budapest, 2008, 78.

Csak hogy ezeket a hátrányokat az előnyükre is fordíthatjuk, ha beláttatjuk velük, hogy éntudatuk, integritásuk éppen azáltal erősödhet, szilárdulhat meg, ha képesnek és hajlandónak mutatkoznak megkérdőjelezni, pontosabban próbára tenni saját nézeteiket, elgondolásaikat. Másfelől tudatosítanunk kell bennük azt is, hogy csak abban az esetben tudnak nyitottak maradni, ha készen állnak arra is, hogy elfogulatlanul hallgassanak meg új érveket, szokatlan nézőpontokat. A *nyitottság* tehát azt jelenti, hogy az ember hajlandó:

- „olyan döntéseket hozni, amelyek tényeken és a tények értékelésén alapulnak,
- megkérdőjelezni saját gondolatait és döntéseit,
- meghallgatni mások kérdéseit,
- fenntartani annak lehetőségét, hogy téved.”⁸⁹

A filozófiával kapcsolatban célszerű tisztáznunk a „megvitatás” és a „vita” közötti különbséget. Mivel a filozófiaórák legfőbb eleme a beszélgetés, nevezetesen adott kérdéskör, aktuális probléma reflexív jellegű megvitatása, avagy átbeszélése,⁹⁰ ezért a célunk az, hogy beláttassuk diákjainkkal, a kérdezés és az érvelés fontosabb a felmerülő morális és filozófiai kérdések megoldásakor, mint maguk a tételes válaszok. A viták és beszélgetések során bizonyos helyzeteket, cselekvési módokat vitat(hat)unk meg, közben megtanulunk mérlegelni, megkülönböztetni egymástól a jót és a rosszat, a helyeset és a helytelent, a korrektet és az inkorrektet. Ennek eredményeképpen „élesben” is könnyebb lesz hatékony, jó döntést hozni. Ehhez azonban fel kell keltünk a részvevő tanulók érdeklődését, kutatási kedvét, hogy a felfedezés öröme keresztül magukénak érezhessék az adott kérdést, illetve a kérdések és reflexiók szerint úgy alakíthassák a beszélgetés fonalát, hogy egyfajta „sorsközösséget” teremtsenek a beszélgetőpartnerek egymással (köztük a kommunikációt [Jaspers] moderáló tanárral), sőt magával a problémával is. Az érdeklődés felkeltése s a motiváltság megteremtése elengedhetetlen feltétel – ennek érdekében rá kell hangolnunk a diákokat az adott kérdéskörre (mozgósítva személyes „erőforrásaikat”), pl. azzal, hogy egy szituáció, gondolat kísérlet felvázolása révén maguk a tanulók ismerik fel és fogalmazzák meg a tárgyalandó problémát.

A beszélgetést egyre tágabb körre kell kiterjesztenünk, hogy végül azok is részesei lehessenek a problémamegoldásnak, akik korábban ettől elzárkóztak, vagy akik túlságosan visszafogottak ahhoz, hogy önként, nyilvánosan osszák meg véleményüket, értelmezéseiket. A beszélgetések kiterjesztése, hatékonyabbá tétele érdekében ajánljuk ezt az egy egyszerű, a kommunikációt jelentősen megkönnyítő módszert. Készítsünk a diákokkal olyan beszédkártyákat, melyeken az általuk gyűjtött és alkalmazott beszédfordulatok szerepelnek! Ezeket a diákok eleinte a beszélgetés folyamán tetszés szerint használhatják, sőt ki is egészíthetik, finomíthatják őket. Kezdetben ezeket használhatjuk:

- Ez a felvetés nagyon elgondolkodtatott/elgondolkodtató, ugyanis...
- Ez a felvetés felettébb elgondolkodtató, mindazonáltal...
- Ez még igaz is lehet(ne), ha...
- Részben egyetértek ezzel, mert...
- Az én álláspontom szerint...
- Visszaulva az eredeti problémára azt gondolom, hogy...
- Korábban én is hasonlóképpen (hasonlókat) gondoltam, ám az imént megváltozott a véleményem róla, mert...
- Lehet, hogy én is ezt gondolnám, amennyiben...
- Helyes ez az elgondolás annyiban, hogy...
- Nem teljes mértékben értek egyet veled (az előttem szólóval), mert...
- Ezeket hallva most ébredtem rá arra, hogy...
- Én nem értek egyet ezzel az állásponttal/érvvel/ellenérvvel/indoklással, mert...
- Én ennek épp az ellenkezőjét gondolom, ugyanis...

⁸⁹ Uo. 79.

⁹⁰ Vö. „A filozófia története felfogható úgy, mint az egyes filozófiai álláspontok megvitatásának története.” Kerner Anna: *Esszé a középiskolában. A filozófiai esszé c.* <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=164> (Letöltés: 2015. április 1.)

- Úgy gondolom, hogy túlságosan elkanyarodtunk az eredeti témától, tehát...
- Én egyetértek ezzel, mivel...
- Csak látszólag vagyunk különböző véleményen, hiszen...
- Nem vagyok képes megérteni az álláspontod, mert...
- Én ezt vallom, mert...
- Én is ezt gondoltam egészen addig, amíg rá nem ébredtem arra (amíg fel nem ismertem), hogy...
- Ez igaz lenne, ha...
- Ez az érv annyiban helytálló, hogy..., viszont helytelen abban a tekintetben, hogy...
- A két érv(elés)/érvrendszer nem zárja ki egymást, hiszen...
- Úgy látom, hogy...
- Nem vagyok ugyan biztos abban, hogy...
- Kétségeim támadtak azzal kapcsolatban, hogy...
- XY meglátása nagyon helyes, és ebből kiindulva arra következtetek, hogy...
- Ez ellentmond a józan ész (a logika) alapvető szabályainak, hiszen...
- Az eddigiekkel egyetértek, ám most egy új szempontra szeretném felhívni a figyelmet, nevezetesen arra, hogy...
- Az eddig tárgyaltak teljesen más megvilágításba kerülnek, ha azt állítjuk, hogy...
- Az elhangzottak alapján korábbi állításomat felülbírálom, mivel belátom, hogy...
- Ha összegezzük az eddig elhangzottakat, akkor arra a következtetésre juthatunk, hogy...
- Miért/mi alapján gondolod úgy, hogy...?
- Van-e okunk azt feltételezni, hogy...?
- Bármilyen meglepő is, úgy látom/arra a következtetésre jutottam, hogy...
- Semmi okunk azt tételezni, hogy...
- Összegzésképpen arra jutottam, hogy...
- Ha jól meggondolom, mindebből arra következtethetünk csak, hogy...
- Véleményed/meglátásod/koncepciód/megérzésed szerint csak ez az egy hipotézis alakítható ki a kérdés megoldására, vagy esetleg elképzelhető más megoldás is? Ha igen, milyen más alternatívákat tartasz elfogadhatónak?

Amikor már mélyen belemerültünk a beszélgetésbe, és látjuk, hogy mely diákok húzódtak háttérbe, vagy kik hallgatják el tudatosan személyes véleményüket, akkor a kártyákat kiosztjuk közöttük (pl. véletlenszerűen húznak), és a beszélgetés egy bizonyos pontján arra kérjük őket, hogy a náluk lévő kártya alapján folytassák a beszélgetést, vagyis reflektáljanak az előttük elhangzott kijelentésekre, véleményekre. Ezáltal ők is hagyják bevonni magukat, hiszen egyfelől feladatot hajtának végre, másfelől pedig kezdetben a kártya mögé „bújhatnak” – mondván: nem feltétlenül a saját véleményüket hangoztatják, hanem azt, amit a sors a kártya révén kiutalt nekik. A tapasztalat azt mutatja, hogy idővel hozzászoknak a szerepléshez, és szabadon fejtik ki önálló meglátásaikat is. Ezen igen egyszerű módszer másik nagy előnye, hogy a diákok szókinccse bővül, érvelési technikája ezen a téren igen fejlődik, természetessé válik.

Ha sikerrel vonjuk be a diákokat a beszélgetésbe, akkor nemcsak a tananyag vonatkozó elemeit teljesítjük, hanem számos összetettebb kompetenciát (pl. anyanyelvi, szociális, kezdeményezőkézség és vállalkozói) leszünk képesek kialakítani, illetve idővel átgondoltan fejleszteni. Amellett, hogy az egyes diákok személyes tapasztalatokhoz, élményekhez jutnak, s ezáltal személyiségük gazdagodik, a közösségformálásban is nagy szerephez juthat egy egyszerű, de személyesnek, sajátnak tekintett/érett beszélgetés. Az interszjektív tapasztalatok révén erősödik a nyitottság érzése, az empátia, a szűkebb közösségen belül ezáltal hatékonyabban kezelhetők a felmerülő problémák.

A megvitatás során számos álláspont hívható elő, amelyek már alkalmasak arra is, hogy vitára bocsássuk őket. Mielőtt azonban elmélyednénk magában a vitában, fogalmilag különítsük el a vitatkozástól. A *vitatkozás* olyan dialógos, amely valamiféle negatív szituációra épül, nevezetesen arra, hogy a felek valamiben

elementárisan nem értenek egyet, vagy nem ugyanarra törekednek, vagyis mindenképpen eltér egymástól az értékrendjük. Benne oly mértékben maradt fenn a görög versengés (*agon*) szelleme, hogy egyesek a vitatkozásban a háború alternatíváját, egyben az erőszak eszkalálódásának, a háborúk elkerülésének eszközét látják. Irányulhat az igazság kiderítésére, (alap)értékek ütköztetésére, illetve cselekvési programok kialakítására. Érdekes vonása, hogy látszólag a vitatkozó felek profitálhatnak leginkább a verbális konfliktusból, a tapasztalatok mégis azt igazolják vissza, hogy többnyire az ún. harmadikra van a legnagyobb hatással, ugyanis a vitatkozó feleket szemlélő barát, családtag, külső szemlélő (pl. osztálytársak, választópolgárok stb.) objektívabb és hosszú távon jobban kamatoztatható következtetéseket tud levonni a történésekből.

A vitatkozásnak persze számos buktatója van, amire érdemes odafigyelnünk. Ha például nem racionális érvelésen alapszik, vagyis büszkeségünk, feltétlen győzni akarásunk vagy a hatalom akarása motivál, illetve nem toleráljuk az ellenfél érveit, akkor sajátos iszapbirkózássá fajulhat, ami azzal a súlyos következménnyel jár, hogy nem alakul ki a konszenzus, csak az egyik fél erőfölénye érvényesül. Számos nem racionális elem befolyásolhatja a vitatkozást – pl. a vitatkozó felek neme, képzettsége, külső megnyilvánulásai. (Erre egy példa: bizonyos felmérések szerint a nézők hitelesebbnek tekintenek egy hírt, ha a bemondó férfi, mintha nő.) A vitatkozás alapvetően nem is alapulhat konszenzuson, hiszen az egymással versengő érvek eleve egymástól lényegében különböző alapállásból táplálkoznak. Emiatt is fordulhat elő, hogy a felek időnként erőszakhoz, manipulációhoz folyamodnak, ezzel pusztán eszközzé degradálják partnerüket. Ennél „humánusabb” megoldás, ha a felek kinyilatkoztatják személyes alapállásukat, bízva abban, hogy környezetük ezt passzív módon befogadja. Mindhárom esetben azt juttatjuk kifejezésre, hogy nem bízunk a ráció, az értelmes vita erejében.

Míg a vitatkozást Habermas nyomán a stratégiai cselekvés körébe sorolhatjuk, melynek célja az egyéni siker, addig a vita a kommunikatív cselekvések szférájába sorolandó, mely a kölcsönös megértésre, illetve a kommunikatív cselekvésre épül. Eszerint a vitatkozásban mindig van egy győztes és egy vesztes fél. Ezzel szemben a vitából mindkét fél nyertesén kerülhet ki, mivel a konszenzus megtalálása, kivitelezése közös érdek. Ez mintegy a kommunikációban rejlő belső adottság, hiszen a vitázó felek nyelvileg és mondanivalójukat tekintve is igyekeznek közös nyelvet találni. Vitázni tehát csakis a másik fél kompetenciájának elismerésével tudunk, míg vitatkozni úgy is, hogy a másikat pusztán eszközként kezeljük. Épp a közös nyelv megtalálása ösztönzi a feleket arra, hogy racionálisan, ne pusztán érzelmi alapon érveljenek – utóbbi, mint láthatuk, a vitatkozás sajátja és egyben kerékkötője is. A vita sikerét is természetesen befolyásolja, hogy a vitapartnerek eltérő alapállásból (premisszákból) indulnak ki, de épp a racionális, megértésre irányuló vita motivál arra, hogy a disputa során megismerjük önmagunkat és a „ellenfelünket”, eközben pedig közös szabályokat is teremthetünk.

Összességében így vonhatunk mérleget: míg a vitatkozás egocentrikus, sikerorientált, és eszközzé degradál(hat)ja a vitapartneret, addig a vita alapvetően olyan közösségi műfaj, amely a rációra alapozva mindkét fél érdekeit szolgálja, és lehetőséget ad nemcsak az erőszak elkerülésére, hanem új, termékeny utak feltérképezésére is. Ennek tudatosítására és készségszinten való elsajátítására a filozófiaórákon remek alkalmakat teremthetünk, s számos olyan tanórán kívüli megoldás is létezik, amelyek ezt segítik (pl. filozófiai teaház, disputakörök stb.)

Felmerül a kérdés, miként folytathatunk értelmes vitákat. Erre vonatkozóan számos megoldás és módszer létezik. Ezek közül a legismertebb a *disputa*, amely Magyarországon akkora népszerűsége tett szert, hogy országos versenyeket is rendeznek belőle. Az alábbi ismertetéseket és vitatípusokat, illetve a kiadványokban ajánlott részletes vitamódszerek leírását mindenképpen ajánljuk az olvasó figyelmébe:

- *Miért érdemes a vitatkozással foglalkozni?*
<http://www.okm.gov.hu/letolt/retorika/disp/0bev.htm>
- Hunya Márta: *A disputa program*
http://www.kka.hu/_soros/kiadvany.nsf/44cfa372d3c5a279c1256e9600682640/dfd9dd049983bfb3c1256e1900651f43?OpenDocument

- Demokratikus Ifjúságért Alapítvány digitális anyagai
 - *Gondolkodjunk 3D-ben! A közösségi vita módszertana*
 - *Dilemma, disputa, demokrácia*
<http://i-dia.org/#kiadvanyaink>
- *Az érvelés tanításának egy játékos módja: A disputa*
<http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/az-erveles-tanitanasnak-egy-jatekos-modja-a-disputa>
- Erdélyi Disputa Egyesület
<http://ede.ngo.ro/>
- Disputa Honlap
<http://sophia.btk.pte.hu/disputa/szabaly.html>⁹¹

A fenti részletes programok mellett egy olyan egyszerűbb metódusra szeretnénk felhívni a figyelmet, amely egy több mint harmincfős osztályban is sikerrel alkalmazható, és kellő gyakorlás után fokozatosan minden tanuló bevonható a konstruktív beszélgetésbe. Az akvárium módszer (*Fishbowl method*) lényege, hogy egy adott téma kapcsán az osztály/csoport néhány kiválasztott tanulója egy kis kört alkot úgy, hogy a vitázó felek egymással szemben helyezkednek el. (Célszerű, hogy ők már előzetesen felkészüljenek a vitára.) A többiek egy nagyobb kört alkotnak a „vitaakvárium” körül, és elmélyülten figyelik a diszkussziót, ugyanis adott pillanatban maguk is bekapcsolódhatnak a belső kör vitájába – pl. egy jelre vagy tudatos döntés eredményeképpen helyet cserélnek a bent lévőkkel, és ezt követően ők érvelnek tovább, a korábban bent lévők pedig megfigyelők lesznek. Próbáljuk ki, gyakoroljuk, sőt fejlesszük tovább az akvárium módszert, mégpedig úgy, hogy konszenzusos alapon kialakítjuk a belépés feltételeit, módozatait, a megnyilvánulás kereteit stb.!

A fenti elméleti megközelítések és gyakorlati módszerek alapján beláthatjuk, hogy a filozófiában a vita egyszerre cél, eszköz, egyúttal a kritikus gondolkodás kialakításának, elmélyítésének is nélkülözhetetlen feltétele. Az érvelés mesterségének⁹² elsajátításán túl hozzásegíthet a kritikai forráskezelés, kutatás módszertanának elsajátításához, mivel a vitát megelőzően alapos kutatómunkát kell folytatni, s csak akkor tud a diák hatásos érvekkel előállni, ha a forrásokat kellő objektivitással kezeli (pl. meg tudja különböztetni a korrekt és hiteles forrásokat a szubjektív megközelítésektől). A vita fejleszti a koncentrációképességet, egyúttal lehetőséget nyújt a másikkal való odafordulás jelentőségének felismeréséhez, gyakoroltatásához, hiszen ha a diák nem figyel oda a vitapartner érveire, a rendelkezésére álló időkeretre, a csapattársak véleményére, tanácsaira, akkor argumentációja sérülhet, kikezdehetővé válhat. Mivel a felkészülés és a vita maga is közösségi keretek között, sajátos csoportmunkában zajlik, így a résztvevőknek tudniuk kell megosztani a munkát, felelősséget vállalni az elvégzett feladatokért, a vita során nyújtott teljesítményért. Mindezek a szociális kompetencia fejlesztésével messze túlmutatnak a vita keretein, miként a tolerancia és az új, a másféle vélemény, érv iránti nyitottság tekintetében is. Mivel a vita nem csak szavakkal zajlik, a disputa résztvevői és szemlélői egyúttal azt is megtanulhatják, hogy a metakommunikatív eszközöknek milyen nagy szerep jut az ember életében. Az így szerzett képességek és jártasságok a disputában járatos tanulókat hozzásegítik a pontosabb önismerethez, a korrekt döntések meghozatalához, és a filozófiai szövegek és bölcséleti paradigmák értőbb olvasóivá teszik őket.⁹³

A tanórákon tehát számos olyan képesség birtokába juthatnak a diákok, melyeknek mind a tanulás során, mind a közéletben való eligazodásban, így a pályaválasztásban és a munkaerőpiacon való elhelyezkedésben is nagy hasznát veszik, nem beszélve az önismeret terén korábban vázolt előnyökről, melyek egy felelősen gondolkodó, döntő és cselekvő személyiség kialakulásának alapfeltételei.

⁹¹ Letöltés: 2015. június 18.

⁹² Vö. Herring, Jonathan: *Érvelés. Hogyan győzzünk meg másokat az igazunkról?* Scolar, Budapest, 2013.

⁹³ Ennek elméleti megközelítését lásd Muri Emese: Kompetenciafejlesztés a vitamódszer segítségével. *Tani-tani Online*. http://www.tani-tani.info/kompetenciafejlesztas_a_vitamodszer_segitsegevel (Letöltés: 2015. április 15.)

Szemléltetés

A tanítási metódusok egyik legrégebbi, Comenius óta legbevetettebb típusa a szemléltetés (demonstráció, illusztráció): „olyan szemléletes oktatási módszer, amelynek során a tanulmányozandó tárgyak, jelenségek, folyamatok észlelése, elemzése történik.”⁹⁴ A teória és a praxis közötti távolság áthidalására törekszik; ami a filozófiának is elemi feladata.⁹⁵ A (filozófia- és etika)tanárok azonban gyakorta szembesülnek azzal a problémával, hogy a diákok a kevésbé gyakorlatias, elvontnak mutakozó kérdéseket nem szívesen gondolják végig, élet- és kor(osztály)idegennek érzik. Ráadásul komplex jellege folytán maga a filozófia is olyan kérdéseket vet fel, melyekre nem adható egyértelmű, végérvényes válasz. Ez is riasztja a tizenéveseket. Ők az iskolában többnyire úgy szocializálódtak, hogy általában (fél)frontális osztálymunka keretei között sajátították el a modern tudományos „igazságokat”, amelyeket „csak” reprodukálniuk kellett a számonkérések során. Ez sokszor olyan tantárgyaknál is elmondható, amelyek tantervi szinten deklarálják a kreatív gondolkodás stratégiáinak alkalmazását. Mire a diákok a filozófia közelébe jutnak (általában a 12. évfolyamon), addigra félő, hogy a fent említett pedagógiai attitűd egyfelől „leszoktatja” őket az önálló véleményalkotásról, egyéni gondolati struktúrák kialakításáról, másfelől az a kép alakul(hat) ki bennük, hogy az ő világszemléletük nem mérhető az addig tanult nagy formátumú „igazságokhoz”, ezért továbbra is megtanulandó tételekre tartanak igényt. Idővel az a spontán készítés is feledésbe merül, hogy valós vagy elvont problémákra ideológiai, konzerv jellegű válaszok helyett ésszerű, filozófiailag is adekvát megoldási lehetőséggel tudjanak előállni.

Csak hogy már a szemléltetéssel fűszerezett tanórai anyagok is olyan megoldásmódokat nyújthatnak, melyek révén a diákok amellet, hogy az „elvárt” (repetitív jellegű) ismeretanyaghoz hozzájutnak, még arra is lehetőségük nyílik, hogy saját kérdéseiket, felvetéseiket, ennek nyomán világszemléletüket is megjelenítsék, rendszerezék. Ráadásul választási helyzetek elé kerülnek, és döntéseikkel saját felelősségük határait is felismerni kényszerülnek. A szemléltetés a tanulók eddigi ismeretanyagára is alapoz, ezért számos – reál és humán – tantárgyi ismeretet igyekszik egyszerre mozgósítani, illetve az adott keretek között közös nevezőre hozni, ezért az emberi gondolkodás és kutatási logika szabályaihoz jobban illeszkedő eljárásmodot feltételez.

A filozófia „oktatására” viszonylag szűk időkeret (mindössze 32 óra) áll rendelkezésre egy tanévben, ezért arra is nagy hangsúlyt kell fektetni, hogy a diákok kedvet kapjanak ezen összetett és „fárasztó” tevékenységformához. Olyan gyakorlatorientált megoldásmódokat célszerű alkalmazni, amelyek a diákok világhoz közelebb állnak – kezdve az IKT-módszerekkel, kooperatív eljárásokkal a művészeti alkotásokon keresztül egészen az újságírásig, riportkészítésig bezárólag. Különösen nagy hangsúlyt célszerű szánni a szemléltetésnek, hogy az elvontnak tűnő problémák életszerűségét, aktualitását diákjainkkal érzékeltetni tudjuk – még akkor is, ha az adott problémák eddig még személyesen nem érint(h)ették meg őket.

A hagyományos (fél)frontális feldolgozási metódushoz képest már viszonylag egyszerű szemléltetési módok is ellene hatnak annak, hogy a diákok egyszerűen csak „bemagolják” (vagy „letudják”) a tananyagot, ugyanis a gyakorlati(as) tevékenységformák végzése során a tartalmakat is könnyebben interiorizálják. Ezzel együtt számos olyan készség fejlesztésére nyílik alkalmuk (pl. kommunikációs formák, kooperatív eljárások, digitális eszközhasználat stb.), amelyek a (fél)frontális óravezetés keretei között kevésbé adóttak. A szemléltetéssel fűszerezett tanóra sikerét jelzi, ha az egész tanulási folyamat végeredményeképpen a diákok felfigyelnek az őket körülvevő világ komplexitására, azzal kapcsolatban spontán módon adekvát kérdéseket ismernek- és tesznek fel, amelyekre a tapasztalataik révén releváns válaszokat adnak. Vagyis nem ragadnak le a sztereotípiáknál, és ezáltal kisebb az eshetősége annak, hogy előítéletessé váljék a gondolkodásuk.

⁹⁴ Falus Iván szerk.: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 274.

⁹⁵ Vö. „Felfedezitek majd, hogy a filozófiának köze van az élethez, a saját élethez is, csak másképpen közelít hozzátok, mint az eddig megszokottak. Megértitek majd, hogy a szellemi kultúra egységes egész, melynek kapcsolódási pontjaira talán most fogtok nagy örömmel rátalálni. A legfontosabb, hogy merjétek vitatni, továbbgondolni a különböző álláspontokat, akarjatok tisztán látni, a lényegre megragadni. Ha így tesztek, akkor ezeken az órákon hasonlatossá fogtok válni az ókori görögökhöz, akik számára életforma volt a filozófia, a bölcsesség szeretete” Áron László – Jöcsák Mária – Kalmár Zoltán – Kerner Anna: *Filozófia középiskolásoknak*. Áron, Budapest, 2008, 7.

Mindazonáltal a szemléltetés annak ellenére, hogy szinte a tanítással egyidős oktatási módszer, még napjainkban sem mondható általánosan bevett gyakorlatnak. Ahogy Knausz Imre fogalmaz: „Bármennyire is magától értetődik ma már a szemléltetés szükségessége, kétségtelen, hogy ritkábban élünk ezzel a lehetőséggel, mint az szükséges volna.”⁹⁶ Mi kell ahhoz, hogy hatásos és célravezető legyen a szemléltetés? A szenzualista pedagógia egyik legfőbb képviselője, Comenius szerint az „szükséges, hogy a megismerés mindig az érzékszervekből induljon ki (semmi sincs ugyanis az értelemben, ami nem volt meg előbb az érzékekben). Mi más ez, mint az, hogy a tanítás ne a dolgok szóbeli elbeszélésével vegye kezdetét, hanem a reális megfigyeléssel? És végül, miután megmutattuk a dolgot, jöhet a bővebb magyarázat.” (*Didactica Magna*)⁹⁷ Ha a szemléltetés során betartunk néhány alapelvet, akkor a comeniusi intenció révén már rövidtávon is komoly eredményeket könyvelhetünk el. Például amellet, hogy a szemléltetés által fejleszthetjük az induktív és analógias gondolkodásmódot, a diák felismeri a gyakorlat és az elmélet közti szoros összefüggést, megtanulja az elméletet a gyakorlatban alkalmazni, hozzászokik a látott, tapasztalt jelenségek rendszerezéséhez, osztályozásához, kellő alapot kap a fogalomalkotás módszerének elsajátításához, sőt a szemléltetés során a definícióalkotás művelését is gyakorolhatja (vö. rendszerezés, általánosítás, indukció). Bizonyos tevékenységformák leginkább a demonstráció révén ismerhetők meg, sajátíthatók el a legjobban – pl. didaktikailag hatékonyabb az úszás bemutatása, mint szóbeli előadás útján való megtanítása. A filozófiában egy jól előkészített előadás, vita, esszé megmutatása és közös elemzése sokkal hatékonyabb, mintha egyszerűen elmondjuk ezek lényegét. Ezért is jobb a diákokkal közösen megírni egy filozófiai esszét vagy elemezni egy szöveget, mintsem pusztán ezek módszertanát felvázolni.

Ha következetesen kívánjuk a szemléltetést alkalmazni, akkor célszerű minél jobban előkészíteni, valamint az alábbiakban felsorolt didaktikai elvárásoknak eleget tenni:

- A szemléltetés kapcsolódjék a megelőző, illetve a következő anyagrészekhez, módszerekhez!
- A ráhangolás érdekében mindig a tanulók fejlettségi szintjéhez, előismereteihez, képességeihez igazítsuk a szemléltetést (célszerű az egyszerűbb, sematikus megoldások felől haladni az összetettebbek felé)!
- Egyértelműen jelöljük meg a problémát, a feladatot!
- A szemléltetést megelőzően egyértelmű feladatokat, megfigyelési szempontokat jelöljük ki!
- Teremtünk olyan feltételeket, hogy minden tanuló jól tudja követni (látni, hallani, érzékelni) a szemléltetés mozzanatait!
- Támogassuk a tanulói megfigyelést, észlelést pl. a következő módokon:
 - Hangsúlyozzuk, emeljük ki – menet közben is – a lényegét:
 - ismétléssel;
 - szóbeli felhívásokkal, célzott kérdésekkel;
 - vizuális eszközök segítségével (pl. feliratok készítése, aláhúzás, bekarikázás, fókuszálás, képrészletek kiemelése, animáció beépítése, alkalmazása stb.);
 - IKT-eszközökkel (pl. webkamerával, okostelefonnal készített képek, felvételek);
 - sémaábrák készítésével!
 - Irányítsuk rá a tanuló figyelmét egyes momentumokra, vonatkozásokra (pl. emeljük ki digitális eszközök segítségével – fókuszálás)!
 - Egészítsük ki a tapasztaltakat (akár a diák, akár a mi)!
- Igyekezzünk folyamatosan fenntartani a tanulói aktivitást!
 - Intézzünk a diákokhoz a lényegét, a szemléltetés célját érintő kérdéseket!
 - Ösztönözzük a diákokat arra, hogy maguk is tegyenek fel kérdéseket!
 - Követeljük meg tőlük a rendszeres visszacsatolást, pl.:

⁹⁶ Knausz Imre: *A tanítás mestersége (Egyetemi jegyzet)*. <http://mek.niif.hu/01800/01817/01817.htm> (Letöltés: 2015. március 18.)

⁹⁷ Idézi Pukánszky Béla. In Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999, 185.

- rögzítsék a momentumokat, az egyes elemek közötti összefüggést (pl. jegyzetek, vázlat készítésével);
 - próbálják előre jelezni a várható következményeket, eseményeket;
 - foglalják össze a demonstrációt részenként, illetve egészében;
 - értelmezzék maguk a szemléltetést (analógia);
 - értékeljék a látottakat, tapasztaltakat, vonják le a szükséges következtetéseket!
- A szemléltetés jellemzői az alábbiak legyenek:
 - legyen – a diák által is – megismételhető (ugyanis akkor a leghatékonyabb az értelmezés, ha a tanuló maga is reprodukálni tudja a demonstrációt);
 - a szóbeli közlés megerősítését szolgálja;
 - ne legyen öncélú, vagyis tegyen hozzá a tanultakhoz, órai magyarázathoz (gyakori hiba, hogy a szemléltetéssel bonyolultabbá válik egy gondolat és jelenség, mint önmagában);
 - könnyítse meg a demonstrálandó szabály, összefüggés megértését;
 - ne legyen összetettebb, bonyolultabb, absztraktabb, mint az a téma, amire irányul!

A kollaboratív demonstráció a szemléltetés egy sajátos változata, amely azáltal hat, hogy fokozza a módszer interaktív jellegét. Vagy úgy, hogy a tanulók vonják le a demonstrációból adódó következtetéseket; vagy úgy, hogy megismélik a tanár által bemutatott folyamatokat; vagy pedig úgy, hogy tanári irányítás mellett a diákok mutatják be, illetve elemzik az adott szemléltetést. Ez oly módon is továbbfejleszthető, hogy idővel – kellő tapasztalatok birtokában – a diákok maguk terveznek meg és prezentálnak olyan szemléltetési módokat, amelyek egy-egy absztraktabb filozófiai probléma megértését életközeli, azaz szemléletesebbé teszik. Ezekre számos példát találunk az óravázlatokat (jó gyakorlatok bemutatását) követően. A diákok az IKT-eszközök elterjedésének köszönhetően a szemléltetésnek egyre újabb és újabb formáit találják ki, és valósítják meg.⁹⁸ Az IKT-eszközöknek köszönhetően az ún. közvetett demonstráció egyre jobban terjed (amikor a jelenségeket, tárgyakat nem közvetlenül, tehát önmagukban, hanem közvetítő eszközök segítségével prezentáljuk).

Az alábbiakban két olyan egymással összefüggő óratervet (jó gyakorlatot) mutatunk be, amely a szemléltetés módszerére alapoz. A tanórák alapvető célja az volt, hogy igazoljuk, viszonylag egyszerű szemléltetési módokkal is sikerrel kelthető fel a diákok érdeklődése, illetve ébreszthető fel bennük a rácsodálkozás élménye.

⁹⁸ Pl. <https://www.youtube.com/watch?v=hTGIHI5Dvyg> (Letöltés: 2015. április 20.)

4. óra: Szemléltetés – előkészületek⁹⁹

Az alapvető filozófiatörténeti és diszciplináris ismeretek elsajátítása után a ráhangolás és az elmélyítés stádiuma következik. Ezen az órán az adott filozófiai problémák interiorizálása a feladat, vagyis a tét az, hogy kellő empátiát tudjunk kelteni az adott kérdéskör iránt, hogy a diákok magukénak érezzék és továbbgondolják a korábban felmerült problémákat. A témákat részint akkor sikerül „személyes ügyé” varázsolni, ha kellően szemléletesen jelenítjük meg. Ezért az egyes csoportok azt a feladatot kapják, hogy dolgozzanak ki olyan megoldásokat, amelyekkel az elvont kérdések, problémák testközeliként, életszerűként közvetíthetők.

A módszer ismertetésekor azt a kérdéskört vettük alapul, hogyan értelmezik a filozófia feladatát a preszókratikus gondolkodók, vagyis mit értenek a filozófia lényegén.

Az óra szakaszai, ajánlott időtartamok	Tevékenység		Fókusz (ismeret, készség)	Szükséges eszközök		Megjegyzések
	tanári	tanulói		IKT-eszközök	egyéb eszközök	
4/1. 1–5. perc	<p><i>Ráhangolás, bevezető gondolatok:</i> Az óra céljának ismertetése, az új feladatok jelzése:</p> <ul style="list-style-type: none"> • az eddig tanult ismeretek ismétlése, elmélyítése; • új kérdések felismerése; • a felmerült problémák szemléletes megjelenítése, esetleges továbbgondolása. 	A tanulók értelmező, tisztázó kérdéseket tehetnek fel.	Frontális óravezetés. Az óra szisztematikus, átgondolt felvezetése tanári előadás keretében.	Interaktív tábla, projektor.		Ennek az órának alapvető feltétele a diákok empátiájának és koncentrációjának biztosítása, ezért különösen nagy jelentősége van az óra eleji ráhangolásnak, kedvcsinálásnak.

⁹⁹ Ez egy nyolc órából álló tematikus egység két középső tanórájának terve, ezért hagytuk meg a 4. és 5. óra megnevezést. A tanórai mellékleteket azonban a terjedelmi korlátok miatt nem szerepeltethetjük.

<p>4/2. 6–28. perc</p>	<p><i>Az eddig tanultak felelevenítése, új ismeretek, problémák bevezetése:</i> Közös gondolattérkép készítésével feltárjuk és aktivizáljuk az eddig meglévő ismereteket.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A digitális táblán a szaktanár csak egy központi fogalmat (preszokratika) jelenít meg, ami a gondolattérkép alapját képezi. • Az ötletekkel rendelkező diákok kimennek a táblához, beillesztik a megfelelő elemet a gondolattérképbe, közben közösen értelmezzük a felmerült elemet (fogalom, név). • A tanulók jelzik a korábbi elemekkel való kapcsolatokat is. (Ha szükséges, tanári ösztönzésre is történhet, hogy a mélyebb összefüggésekre is kiterjedjen a figyelem.) • Amikor megfelelő számú elem került a gondolattérképbe, a szaktanár a diákokkal közösen igyekszik az egyes elemeket rendszerbe foglalni, pl. a preszokratika főbb vonulatainak megfelelően: <ul style="list-style-type: none"> – a világ állandó változását preferálók, – a világ állandóságát (változatlanágát) vallók, – a két korábbi vonulatot harmonizáló bölcsek csoportja. • Amennyiben marad még idő, akkor képeket, ábrákat is illeszthetünk a gondolattérképbe (célszerű előzetesen kialakított képtárból). Lehetséges példa az elkészült gondolattérképre az <i>1. sz. mellékletben</i>. 	<p>Fontos készség a tartalmi válaszok értékelése, kritikai érzék. Félfrontális óravezetés.</p>	<p>Interaktív tábla; <i>DropMind</i> (vagy egyéb gondolattérkép-szerkesztő szoftver, pl. <i>VUE</i>); megfelelő időkezetek estén képek, információk letöltése internetről; előzetesen kialakított képtár.</p>	<p>Füzet, papír, melyben a diákok is rögzítik a gondolattérképet, felvezetik kiegészítő megjegyzéseiket.</p>	<p>Fontos, hogy a diákok egymás ismereteit ki tudják egészíteni, majd tanári irányítással rendszert tudjanak vinni az esetlegesen felvitt releváns elemek halmazába. Érdemes kellő időt szánni arra, hogy előzetes képtárból vagy az internetről a vonatkozó képekkel, ábrákkal kiegészítsék a fogalomábrát, mert ezzel sokkal könnyebben képesek vizuálisan is rögzíteni a főbb irányultságokat. Hasznos megoldás az is, ha a tanulók a témával kapcsolatos a kérdéseiket és problémáikat is megjelenítik a gondolattérképen, mert ez a későbbiekben lehetőséget biztosít a könnyebb továbblépésre.</p>
----------------------------	---	--	---	--	--

<p>4/3. 29–35. perc</p>	<p>Kijelöli a feldolgozandó, szemléltetendő témákat. Kisorsolandó témák: <ol style="list-style-type: none"> 1. Thalész, 2. Anaximenész, 3. Hérakleitosz, 4. Püthagorasz, 5. éleai Zénón, 6. Empedoklész, 7. Démokritosz, 8. Anaxagorasz. <p>A szaktanár a korábbi órákban természetes módon alkalmazott módszereket, szemléltetési módokat feleleveníti a diákokkal, illetve néhány ötletet közösen felvetnek (3. sz. melléklet.).</p> </p>	<p>A csoportok egy-egy képviselője a csoport által elfoglalt helyen gurít a kockával, majd ennek alapján a csoporthoz rendeljük a dobott számhoz tartozó filozófust/konkrét problémát, kérdéskört, amit a későbbiekben feldolgoznak. Ezután a diákok eLearning-keretrendszeren (<i>Moodle</i>) keresztül megnyitják a kisorsolt feladatokat, illetve a hozzájuk tartozó mellékleteket. Hozzákezdnek a probléma/feladat megoldási, értelmezési módozatainak megtárgyalásához.</p>	<p>Tanulói együttműködés: a sorsolás, a probléma értelmezése, a feladat megoldásának megtervezése és a szemléltetés folyamán.</p>	<p>Sorsoláshoz használható: http://www.random.org/dice/. Interaktív táblán egy táblázatban rögzítjük az „eredményt.” eLearning: Moodle: https://moodle.gyakg.ugyag.hu/moodlew8/).</p>	<p>Pl. Hagyományos kocka a sorsoláshoz.</p>	<p>Több témát, lehetőséget célszerű biztosítani, mint ahány csoport dolgozik, hogy nagyobb legyen a választási lehetőség, és az utolsó csoportok is érdeemben tudjanak választani/sorsolni. Mivel előfordulhat, hogy az eLearning-keretrendszer újfajta, eddig nem megszokott alkalmazására kerül sor, ezért célszerű a diákok munkáját menet közben figyelemmel kísérni, adott esetben segíteni.</p>
-----------------------------	--	--	---	--	---	--

<p>4/4. 33–43. perc</p>	<p>A tanár a választás megkönnyítése érdekében a tanári asztalon úgy rendezi el a tárgyakat, eszközöket, hogy egyszerre több csoport képviselője is hozzáférhessen. A tanár a szemléltetési módok kiválasztásában, esetleges kifejtésében konzultál a diákokkal, segítkezik, tanácsokat ad.</p>	<p>A diákok feldolgozzák az eLearning-keretrendszeren keresztül elért forrásokat, mellékleteket (2. sz. melléklet):</p> <ul style="list-style-type: none"> • kiemelik a szemléltetendő problémát; • a feladat megkönnyítésére ún. ráhangoló kérdéseket oldhatnak meg (csak ajánlott, a csoporttagjai dönthetnek arról, hogy a kérdések mentén vagy más módszerek alapján kezdenek hozzá a szövegek és mellékletek feldolgozásához). <p>A probléma feltérképezése után a csoport megvitatja és kiválasztja a szemléltetési legadekvátabb módszerét.</p>	<p>Belső koncentráció, asszociáció, interdiszciplinaritás. Az együttműködés különböző formáinak tudatosítása, a lehetőségek és korlátok hatékony kezelése. (Tolerancia, empátia, bizalomépítés, döntéshozás, konfliktuskezelés. Mások véleményének türelmes meghallgatása, érvelésének összefoglalása és figyelembevétele.) Az informatika, a drámapedagógia, a reklámszakma stb. eszköztárát a diákok szabadon használhatják, ennek tudatosítása azonban a szaktanár feladata, ahogy a kreatív megoldásokra való ösztönzés is.</p>	<p>A diákok a mellékletek jelentős részét digitálisan kapják meg eLearning-keretrendszeren keresztül: internet, bármely rendelkezésre álló szoftver.</p>	<p><i>Felhasznált primer források:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Görög gondolkodók I. – Thalészról Anaxagoraszig.</i> Kossuth, Bp., 1992. • <i>Diogenész Laertiosz: A filozófiában jeleskedők élete és nézetei I.</i> Jel, Bp., 2005. • Kirk, G. S. – Raven, J. E. – Schofield, M.: <i>A preszókratikus filozófusok.</i> Atlantisz, Bp., 1998. <p>Felhasználható kellékek: legó, gyertya, gitár, horgászsínór, gyurma, poharak, tányér stb.</p>	<p>A szaktanár által biztosított eszközökön és tárgyakon kívül lehetőséget kell biztosítani a diákok számára, hogy minden olyan segédeszközként használható tárgyat használhassanak, ami nem veszélyezteti a jelenlévők épségét és az óra menetét. A következő órára ezeket a megoldási, feldolgozási módokat kidolgozzák. (Ha kellő mennyiségű óra áll rendelkezésre, akkor megdolgozható az is, hogy az első egy-két alkalommal minden csoport ugyanannak a kérdéskörnek, problémának, filozófiai felvetésnek a szemléltetési módját dolgozza ki. Ezeket könnyebb összevetni, illetve a tapasztalatokat is könnyebb összegezni.)</p>
-----------------------------	---	--	---	--	--	--

		Előkészülnek a bemutatóra, vagyis a szemléltetéshez. Segédeszközök a tanári asztalon egy halomban találhatóak. A diákoknak kell kiválasztaniuk a szemléltetéshez a legadekvátabb kelleket, eszközöket.				
4/5. 44–45. perc	<i>A tanóra lezárása:</i> Összegzi az eddigi tevékenységet, és felhívja a figyelmet az órát követő együttgondolkodás és felkészülés fontosságára.	A diákok plenáris és csoportkeretek között tisztázzák a felmerülő kérdéseket, meghatározzák a konzultációs menetrendet.	Tanár és diákok közötti konzultáció, együttműködés kialakítása a következő foglalkozásig.	eLearning-keretrendszer (pl. Moodle folyamatos alkalmazása – pl. chat vagy párbeszéd opciók) vagy Google-csoport alkalmazása.	Amennyiben szükséges, olyan eszközt készítenek a diákok, amelyek a szemléltetést segítik, és ehhez igénybe veszik a tanári, szülői segítséget.	Létfontosságú a felkészülési stádiumban a konzultációs lehetőség biztosítása. Egyrészt így biztosítható a diákok munkavégzésének folyamatossága, másrészt fontos, hogy ne feledkezzenek meg erről az összetett feladatról, és ne az utolsó pillanatban kezdjenek hozzá a munkához.

5. óra: Filozófiai problémák szemléltetése

A diákok bemutatják szemléltetőanyagaikat, majd a szaktanárral együtt a csoportok ezeket előzetesen megállapított szempontok alapján közösen értékelik. Mindenképpen célszerű a teljesítményeket megörökíteni (pl. filmfelvételnél), és az osztály tanulóinak közös weboldalán, eLearning felületén vagy osztálynaplóban megjeleníteni. (Ez ösztönzőleg is hat, másfelől egymás teljesítményéből is tanulnak.)

Az óra szakaszai, ajánlott időtartamok	Tevékenység		Fókusz (ismeret, készség)	Szükséges eszközök		Megjegyzések
	tanári	tanulói		IKT-eszközök	egyéb eszközök	
5/1. 1–4. perc	<p><i>Ráhangelés, az óra előkészítése:</i> Az előző óra és az azóta eltelt időszak tapasztalatainak megvitatása. A bemutatók sorrendjének kialakítása.</p>		A diákok a sorrend alapján felkészülnek a bemutatókra, illetve az értékelésekre.	Interaktív tábla, projektor, notebook/PC.	Táblán megjelenített lista.	Kellő hangsúllyal kell felhívni a figyelmet az értékelés fontosságára. (Demonstrációkra való összpontosítás, az értékelés nehézségei.)
5/2. 6–31. perc	<p><i>Demonstráció:</i> 1. lépés. A csoportok egymás után röviden ismertetik a kisorsolt filozófiai nézete(ke)t, problémá(ka)t vagy kérdés(e)k)t, majd bemutatnak minimum egy, de akár több releváns szemléltetési módot. Egyúttal röviden és lényegre törően igazolják, indokolják, hogy miért is tartja az adott csoport éppen ezt a demonstrációs módot (a leg)megfelelő(bb)nek. A csoportok előzetesen már meghatározták, hogy kik vesznek részt a demonstrációban (szóvivők, gyakorlati kivitelezők stb.). Minden csoport kb. 2-3 percet kap a demonstrációra. Az egyik – önként jelentkező – diák felvételeket készít a bemutatókról (a felvételek a felkerülhetnek az eLearning keretrendszerbe is, amelyeket valamely órán elemez az osztály.)</p>		Előadókészség, vitakészség fejlesztése (cél-, krízis-, feladat-, forrás-, szerep-interdependencia, melyek révén a demonstrációban rejlő versenyhelyzet pozitív motivációs tényezőként kezelendő).	Fényképezőgép, videokamera, <i>EclipseCrossword</i> internetről letölthető program keresztrejtvények készítéséhez.	A bemutatás során használt eszközök, tárgyak, „kellékek”; időmérő eszköz.	Az értékelési szempontok alapos átbeszélelése és értelmezése után kezdjük csak hozzá a szemléltetéshez, nehogy egyszerűen szimpátiaszavazássá váljon az értékelés.

	<p>2. lépés. A demonstrációt követően a többi csoport tagjai tisztázó, értelmező, továbbgondolást segítő kérdéseket tehetnek fel. Esetlegesen új ötletekkel egészíthetik ki a bemutatott megoldási módokat.</p> <p>3. lépés. Az eLearning-keretrendszerről letölthető keresztrejtvényt a bemutatók alatt az egyik csoporttag folyamatosan kitölti, időnként ezt meg is konzultálhatják a csoporttagok.</p> <p>A tanár koordinálja a bemutatókat, és az értékeléshez szempontokat rendel, melyeket a diákok az eLearning keretrendszeren érnek el.</p> <p><i>Szempontok:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Világosan határozta-e meg az adott csoport a problémát? • Egyértelműen kiderül-e, hogy a szemléltetés voltaképpen mire irányul, és mit hivatott érzékeltetni? • Mennyire hatékony az adott szemléltetési mód? • Mennyire alkalmazták kreatívan a rendelkezésre álló eszközöket? <p>Ezen szempontok alapján a csoporttagok egyfajta sorrendbe állítják a demonstrációs eljárásokat. (Erre az óra végén visszatérünk.)</p>				
--	---	--	--	--	--

<p>5/3. 32–38. perc</p>	<p><i>Ismétlés, az órai anyag összegző áttekintése:</i> A szavazórendszer segítségével a „ismétlő” kérdések keretében röviden áttekintjük az órán felmerült anyagrészt, egyúttal rendszerezzük az új ismereteket. A szaktanár egymás után kivetíti a különböző típusú kérdéseket, majd ezekre a szavazórendszer segítségével válaszolnak a diákok. <i>Kérdések:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Válaszd ki, melyik preszókratikus bölcselő arkhéja volt a levegő? <ol style="list-style-type: none"> a. Anaximandrosz b. Anaximenész c. Anaxagorasz d. Aiszkhülosz e. Arisztotelész 2. Igaz, hogy éleai Zénón a kozmosz alapvető jellemzőjének a változást tartotta? 3. Hérakleitosz szerint hányszor nem lehet ugyanabba a folyóba lépni? 4. A kozmosz mely részei, elemei változatlanok Démokritosz szerint? 5. Rendezd sorba az alábbi bölcselőket aszerint, hogy melyik milyen mértékben szimpatikus a számodra! (A legkevésbé szimpatikussal kezd a felsorolást!) <ol style="list-style-type: none"> a. Anaximenész b. Démokritosz c. Hérakleitosz d. éleai Zénón 	<p>Ismétlés, óra végi rövid summázat. A különböző sajátosságú (motivációjú, tudású, teljesítményű stb.) tanulók mindegyikének hozzájárulása az eredményes munkához.</p>	<p><i>Promethean Activexpression</i> szavazórendszer, <i>Promethean</i> interaktív tábla.</p>	<p>A tanár által átadandó jutalom.</p>	<p>Ügyelni kell arra, hogy kellően tartalmas kérdéseket tegyünk fel, másfelől azonban álljon rendelkezésünkre elegendő idő a szavazáshoz.</p>
-----------------------------	--	---	---	--	---

	<p>A diákok egyénileg válaszolnak a feltett kérdésekre. Az egyes kérdésekre adott válaszok „eredményét” kérdésenként kivetítjük. A felmerült válaszokat kiértékeljük, levonjuk a megfelelő következtetéseket. Szükség szerint bizonyos félreértéseket, tisztázatlan kérdéseket újra megtárgyalunk.</p> <p>A diákok utolsó kérdés gyanánt megszavazzák a legjobb szemléltető megoldást. Ehhez fel kell használniuk a korábban megismert szempontokat, és eldöntik, hogy melyik csapat szemléltetését tartották a leghatékonyabbnak. A „győztes” csapatot közösen megjutalmazzuk. (A többi csapat is „ajándékban” részesül.)</p>					
<p>5/4. 39–45. perc</p>	<p><i>Az óra lezárása, rövid összesség:</i> Közösen leellenőrizzük a keresztretjvény megoldásait (lásd 1. sz. melléklet). A szemléltetéshez felhasznált, a diákok által készített tárgyakat, „kellékeket” a tanár kihelyezi a tanári asztalra, ezzel is kiemelve az óra lényegét, tartalmát. Házi feladat kijelölése (eLearning keretrendszer felhasználásával).</p>	<p>Az egyik diák felolvassa a kérdést, és egy általa kiválasztott társa megválaszolja. A tanulók nyomon követik a tanári összegző gondolatot, majd megfogalmazzák az órával kapcsolatos megfigyeléseiket, javaslatokat.</p>	<p>Összegzés, motiváció. Annak beláttatása, hogy az órán megismert módszerek, eljárások más filozófiai tanok, rendszerek, kérdések megismerésénél is sikerrel alkalmazhatók.</p>	<p>Interaktív tábla, <i>EclipseCrossword</i>.</p>	<p>Filozófiai esszék (Voltaire, Hume, Montaigne, Francis Bacon esszéi).</p>	<p>Az óra lezárásakor kérjük ki diákjaink véleményét a szemléltetés módjaival kapcsolatban! Mindenképpen be kell láttatnunk velük, hogy ez csak a kezdet, és a szemléltetésre még számos más lehetőség is adódik!</p>

Néhány kipróbált ötlet, javaslat a szemléltetéshez a görög filozófia alapján

Szerző, bölcseleő	Egyes gondolatának, tanának szemléltetési módja	Magyarázat, értelmezés
Preszókratika általában	<p><i>Porhíntés:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A káosz és kozmosz közötti különbség bemutatására helyezzünk krétaport egy papírlapra, majd fújjunk rá, hogy szálljon a levegőben! Célszerű előtte besötétíteni és egy lámpával megvilágítani. A leszálló por alá tartsunk egy papírtölcsért, mintha összegyűjtenénk, majd emeljük ki belőle az előzetesen beletett krétát, mutatván, hogy a káoszból így rendeződik össze a kozmosz! Megoldás lehet, hogy többféle krétát mutatunk fel, esetleg gömb alakba gyúrt/ragasztott krétaport. 	A por a káosz, a kréta a kozmosz állapota. Egyszerű, életszerű, kérdéses, hogy hatékony-e?
	A diákok alkossanak lakonikus mondásokat, a görög bölcsekhez hasonlókat (lásd <i>Crescenzo</i> 20.)! Legyen rövid, tömör, velős, hatásos! <i>vagy</i> Készítsenek feliratot a delphoi jósdára! A feliratok az iskola különböző pontjain kiakaszthatók, és közszemlére tehetők (pl. a Facebookon).	Radírfeliratként vagy agyagtáblaként, tetkóként is funkcionálhatnak. A kommentárokhoz is biztosítsunk helyet, majd a releváns kommenteket összegezzük, végül vonjunk mérleget!
	Helyezzük el térképen és időrendben a preszókratikus gondolkodókat!	Jobban el tudják helyezni, követni őket. Rendeljünk melléjük kis arcképeket is!
	<p>Mutassuk ki konkrét példákkal, hogy mi minden nincs meg víz nélkül/mindenben folyadék van! Bizonyos élőlényeket, növényeket boncolgatva kimutatható a folyadék jelenléte. Elszáradó növényt meglócsolni, majd két képet felvillantva a változás eredményéről vagy természetbeli tapasztalatok alapján is bemutathatjuk a víz szerepét.</p> <p>Mutassuk be a víz három halmazállapotát! Űrből készült kép alapján bizonyítsuk a víz szerepét, dominanciáját! Mutassuk ki az egyiptomiak és a görögök életében a víz gyakorlati jelentőségét és szerepét!</p>	Képek, szemléltetőanyagok keresése, lefényképezése, kísérlet demonstrálása.
	<i>Biosz praktikosz.</i>	A piramis magasságának megmérése – rekonstruálható. Beesés a gödörbe – egy frappáns képregénnyel bemutatható.
Thalész	Tartsák vissza a diákok a levegőt, ezzel párhuzamosan pedig írjuk fel közösen Anaximenész nevét, illetve azt, hogy az arkhé a levegő!	A név és élmény összekapcsolása miatt írják le a nevet és az arkhét! Várjunk meg mindenkit, amíg újra levegőt vesz, majd közösen vonjuk le a végkövetkeztetést!

	Fújjunk fel lufikat, és szúrjuk ki, durantsuk ki őket! A hatás kedvéért a kidurantsás előtt a diákok arcot rajzolhatnak a lufira, elnevezhetik, történetet találhatnak ki vele kapcsolatban.	Jelezhetjük/szimbolizálhatjuk ezáltal, hogy a lufik elveszítik lényegüket, jellegüket a levegőtől való megfosztást követően.
Püthagorasz	Pengessünk horgászsínórt, vagy ugyanolyan üveg-poharakba öntsünk eltérő mennyiségű vizet, és pengessük meg, ütögetjük őket!	Ez a kovácsműhely és Püthagorasz esetének rekonstruálása. Kellékek: poharak és kancsó (üveg vízzel, horgászsínór.)
	A diákok számolják ki a reinkarnációs ciklusukat! Előre és vissza a születési dátumhoz képest 216 évvel.	Találják ki, mik lehettek, lesznek korábbi, későbbi életükben! Példaként Püthagorasz reinkarnációját kell felvonultatni. Ezekből a következtetés is levonható.
Hérakleitosz	Jelenítsünk meg lobogó tüzet (pl. gyertyával), és közben magyarázzuk el a tűz jelentőségét!	A tűz lobogásával a világ állandó változását, illetve az állapotdialektikát lehet bemutatni. Kellék: pl. gyertya.
	<i>Panta rhei állapot bemutatása:</i> Vizes tálba merítsünk megfestett, sárral bekent emberkét, majd várjuk meg, amíg leolvad róla a festék, sár! Másodszor már más lesz a víz. Lehet a háttérrel is változtatni, ezzel jelezve az állapotváltozást.	A külső körülmények változása utalhat az állandó változásra. Egyszer sem lehet belépni, lemérni a gondolat és a tett közötti időt/tál háttérének látványos megváltoztatása (hirtelen).
	Egy dolgot ismételjen meg egy diák legalább 2-3-szor egymás után! Közben kamera pásztázza az osztályt. Úgy vágjuk össze, mutassuk be az egymás után megismételt dolgokat, hogy miközben a cselekvés teljesen egyező módon megy végbe, az egyes „kísérletek” alatti időszakokban az osztály más és más képet nyújt. Ez levetíthető, plasztikusan bemutatható.	Lásd fent.
Xenophanész	Vetítsük ki az antropomorfizmus bírálatát kivetíteni, illetve jelenítsünk meg olyan isteneket, mint amilyen a tankölteményében is szerepel! <i>vagy</i> Vezessük fel, miként vélekedtek a preszókratikusok az istenekről, majd rajzoljunk néhány képet, amit Xenophanész felvázolt! (Akár montázs készítése.)	Az istenek sokféleségét mutathatjuk be, illetve azt, hogyan kötődik a befogadó, „kitaláló közeghez”.
Parmenidész	<i>A fény és árnyék játék alkalmazása:</i> Vetítsük ki különböző dolgok árnyékát! (A <i>doxa</i> és <i>aletheia</i> közötti különbség érzékeltetésére.)	Megállapítjuk, mi a különbség a valós dolog és az árnyéka között, <i>de</i> tudatosítjuk, hogy mindkettő ugyanarra vezethető vissza, ugyanannak két vetülete, vagyis nincs két világ.
éleai Zénón	Vetítsük ki és magyarázzuk el az <i>SDT</i> -ben lévő ábrát, animációt (gyorslábú Akhilleusz és a teknősbéka)! ¹⁰⁰	Akhilleusz nem érheti utol a teknősbékát az idő és a tér szétválasztása folytán.

¹⁰⁰ <http://sdt.sulinet.hu/Player/default.aspx?g=87aef2-0136-4341-8ac7-d007d3bba8ea&v=1&b=2> (Letöltés: 2015. április 15.)

Démokritosz	Ugyanolyan típusú és ugyanannyi legőelemből rakjunk össze két (vagy több) különféle konstrukciót!	Annak bizonyítása, hogy a dolgok alapelemei, az atomok nem változnak, viszont más és más keletkezhet belőlük. (A világ <i>atomosz</i> szinten állandó, viszont makroszinten sokféle változat lehetséges, és idővel változik is.)
Empedoklész	Ha csak lisztünk van, nem tudunk süteményt készíteni, de ha van a liszt mellé tojás, liszt, tej és cukor, akkor a négyféle anyagból kiváló süti készíthető.	Négy őselem – állandóság és változás. Egy őselemmel nem magyarázható a világ változatosága.

Értékelési módok, lehetőségek a filozófiaórákon és azokon túl

Az értékelés olyan visszacsatolási folyamat, melynek révén egyszerre tudjuk a tanítás céljára, tartalmára, folyamatára és eredményeire vonatkozó információkat kinyerni, másfelől pedig a tanítást-tanulást eredményesebben és hatékonyabban megszervezni. Különösen fontos szerepe van az ilyen visszajelzésnek az olyan tantárgyak esetében, amelyeket rövid ideig, kis óraszámban tanítunk, mivel gyorsan kell reflektálni a problémafelvetésekre, a történésekre. Az értékelés funkciója alapján 3 értékelési eljárást különböztetünk meg:

1. *Diagnosztikus értékelés.* Rendeltetése a pedagógiai folyamatok megkezdése előtti helyzetfeltárás, amelynek eredményeképpen felmérhető, hogy a diákok milyen feltételekkel kezdik meg tanulmányaik adott szakaszát, illetve hogyan viszonyulnak az elvárásokhoz, ki milyen szinten áll. Ennek alapján személyre, illetve csoportra szabott nevelési-oktatási stratégiákat dolgozhatunk ki. A filozófiatanítás megkezdésekor rendkívül fontos a helyzetfelmérés, ugyanis javarészt általunk korábban nem tanított diákokkal szeretnénk együttgondolkodni, bölcsekedni, ráadásul egy olyan tantárgy keretében, amivel kapcsolatban nincs valódi tapasztalatuk. Ennélfogva tudatosan gondot kell fordítanunk arra, hogy megismerjük a diákokat, tisztában legyünk előzetes ismereteikkel, a filozófiára vonatkozó (előzetes) sztereotípiáikkal, és ugyancsak fontos, hogy korrekt helyzetfeltárással alaposan kezdjük meg bevezetni őket a filozófia világába. A diagnosztikus értékelés ahhoz is hozzásegíthet, hogy a diákjainkkal könnyebben és gyorsabban találjuk meg a közös hangot, ugyanis kooperatív feladatok, filozófiai, etikai tematikájú kérdőívek és oldottabb közös beszélgetések révén egymást támogatva, egymás bizalmát elnyerve készülhetünk fel a tanulásra, tanításra. A konstruktív pedagógia adaptivitást szem előtt tartó eljárás módjai között kiemelt szerepe van a diagnosztikus értékelésnek, mert ez biztosítja a személyre szabott releváns továbblépés, fejlődés lehetőségét az adott diák számára.

2. *Formatív értékelés.* Célja nem a minősítés, hanem az irányítás, támogatás, fejlesztés. Felméri a tanuló aktuális tudását, s ez alapján ösztönözhet, differenciálhat a tanár. Ha minden tudáselemre kitér a vizsgálat, és kellően részletes, akkor a diáknak megbízható visszajelzést nyújt, így motiválhat, önkorrekcióna sarkallhat. Főként az új tantárggyal való ismerkedés kezdetén fontos, hogy pontos visszajelzést adjunk, illetve a diákok érdeklődésének, képességeinek és igényeinek megfelelően differenciáljuk a feladataikat. A támogató értékelés révén kalibrálhatjuk, mennyire mélyedjünk el a filozófiai problémákban. Ez nagyon fontos, hiszen a kerettanterv a szaktanarra bízva, milyen kérdéseket, problémákat milyen mélyen, milyen módszerekkel dolgoz fel. Szelektálni kell, a prioritásokat a diagnosztikus és formatív értékelés alapján kell megállapítani.

3. *Szummatív értékelés.* A nevelési-oktatási folyamat zárószakasza. Segítségével félévkor, év végén, érettségikor minősítjük a tanuló teljesítményét. Mivel szelekciós jellege van (pl. az érettségi vizsga a felvételi előfeltétele és alapja is egyben), ezért csak akkor tekinthető hitelesnek a minősítés, ha azonos mércével méri a tanuló tudását, objektív, hiteles, és ezáltal megbízható információval szolgál. A filozófia tanításának eredendően is feltétele a kölcsönös bizalom, hiszen a diákoknak meg kell nyílniuk. A beszélgetések, viták,

argumentálások során megkerülhetetlen a személyes meggyőződés megjelenítése, ezért az ellenőrzés során erre is tekintettel kell lenni. (Pl. hagyni kell a diákot kibontakozni, teret kell hagyni véleménye, argumentumai kifejtésének.) Ezzel együtt a tárgy komplex jellegéből adódó nehézségek miatt is nagy türelemmel és körültekintéssel kell eljárni a szummatív értékelés során. Olymódon kell mérni a diákok teljesítményét, hogy lehetőségük nyíljon mind a tárgyi tudásuk, mind a készségeik és képességeik megmutatására, egyszersmind életszerű (gyakorlatorientált) feladatok keretében tehessék mindezt, mivel rá kell éreznük a filozófia életforma jellegére. Emellett teret, alkalmat és megfelelő formát kell biztosítanunk a diákoknak, hogy egyéni meglátásaikat, szemléleti attitűdjeiket reflektív módon kifejtthessék (pl. előadás, esszé, vita, projekt stb.).

Gyakori probléma, hogy az értékelési formákat a szaktanárok is keverik – pl. a diagnosztikus értékelés eredményét szummatív jelleggel alkalmazzák, azaz a mérés eredményét beszámítják az év végi osztályzatba. A hazai gyakorlatban egyébként is a szummatív értékelés domináns, holott az optimális megoldás az lenne, hogy a helyzetfeltáró, a segítő és a minősítő funkció egymásra épülne, támogatná egymást. Ez ugyanis motiválja a diákokat, hozzájárul a helyes tanulói szokások rögzüléséhez, támogatja önértékelésüket, és fejleszti a személyiségüket, pl. azzal, hogy felelősen dönthetnek a különféle alternatívák között, vagy bátorítást kapnak a gondolatkísérletekre. Az eredményes értékeléshez az alábbi szempontokat ajánlott figyelembe venni.¹⁰¹

1. Az értékelés megtervezése:

- a. funkciójának tisztázása, rögzítése;
- b. célok, követelmények megfogalmazása, átvétele (tantervből, vizsgakövetelményekből stb.);
- c. az információ-, illetve adatgyűjtés módszereinek, eszközeinek kiválasztása, ha szükséges, akkor kifejlesztése.

2. Információgyűjtés a tanulók tudásáról.

3. Az információk elemzése, értelmezése.

4. A megfelelő minősítések, illetve döntések megfogalmazása.

A filozófia tantárgy esetében (is) a célokat a kerettanterv, a helyi tanterv, az érettségi követelmények, illetve az iskolai pedagógiai programban lefektetett értékelési elvek jelölik ki. Ügyelni kell arra, hogy olyan koherens célrendszert dolgozzunk ki, amely reálisan teljesíthető, valamint a megvalósítása ellenőrizhető, ezáltal értékelhető is. Az ellenőrzés korrekt körülmények között, vagyis ösztönző, támogató légkörben folyjék, legyen minél sokrétűbb, hogy a diák a legjobb képet nyújthassa a teljesítményéről.

Filozófiaórákon is folyamatos visszajelzésre van szüksége a tanárnak, hiszen a fogalmak, problémák egymásba forrnak, így ha a diák elakad, vagy felületes tudásra tesz szert, akkor idővel már csak nagyon nehezen tud bekapcsolódni a beszélgetésekbe, vitákba, egyre nehezebben tudja a feladatokat végrehajtani. Mivel számos új típusú feladattal találkozik, ezért az ellenőrzéseket megelőzően nagy gondot kell fordítani arra is, hogy alaposan megismerhesse az innovatív és kreatív hozzáállást igénylő feladatokat, ellenőrzési formákat, másrészt kellő időt és alkalmat kell teremtenünk ezek készségszintű begyakorlására is. A filozófiaórákon a hagyományos ellenőrzési formákat már kevésbé alkalmazzuk, ám ezeknek is megvan a maguk létjogosultsága és szerepe az oktatás, tanulás folyamatában, emiatt ezeket is megemlítjük a következő felsorolásban:

• Szóbeli:

- (Átgondolt, szisztematikusan rendezett) tanári kérdésekre adott tanulói válaszok:
 - ábra-, képelemzés;
 - szemléltetőanyaghoz kapcsolódó feladat;
 - házi feladat egészének vagy egyes részeinek ismertetése, értelmezése;
 - szorgalmi, fakultatív feladatok megoldásainak, tapasztalatainak prezentálása.
- Az előző órákon elsajátított ismeret felidéző kérdések frontális beszélgetés/osztály-, csoportszintű feleltetés keretében. Ehhez kooperatív feladatok is rendelkezésre állnak. Pl. indiánbeszélgetés, füllentős, kérdezőrsó használata, dobj egy kérdést, igaz-hamis

¹⁰¹ Falus Iván szerk.: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 401.

stb. Erre az ellenőrzési formára főként akkor van szükség, ha az adott órán ezekre az ismeretekre kell építeni a következő téma feldolgozása során. (Ilyenkor célszerű a régebben tanultakat előző órán ismétlésre kijelölni.)

- Szóbeli felelet.
- *Írásbeli:*
 - röpdolgozat;
 - írásbeli felelet;
 - feladatlap (teszt) – témazáró dolgozat;
 - esszé;
 - projektalapúak, mint pl. bölcséleti napló, folyóirat vezetése, karikatúrák, képregények, forgatókönyvek, animációk stb. készítése.
- *Új típusú, számos kompetenciát mozgósító ellenőrzési módok:*
 - Projekt.
 - Esettanulmány. A projekt és az esettanulmány olyan komplex feladat, melynek során a diákok önállóan vagy csoportban oldanak meg gyakorlati jellegű feladatokat, s ebből a tevékenységből konkrét produktum születik. A produktumokat célszerű tágabb közönség előtt (is) bemutatni, mert így a nagyobb nyilvánosság folytán szélesebb körben terjedhetnek el a filozófiával kapcsolatos pozitív teljesítmények, ami ösztönzőleg hat a szemlélőkre. Másfelől pedig a publicitástól már önmagában is felértékelődhet a diákok teljesítménye, ami magabiztosabbá teszi őket, s újabb motivációt jelenthet a számukra (pl. a kihívás folytán még inkább törekednek minőségi teljesítményre).
 - Portfólió. A tanuló korábbi munkáinak, tanulmányi dokumentumainak, produktumainak gyűjteménye.
- *Tantermen kívüli ellenőrzési lehetőségek:*
 - Pl. múzeumi túra vagy tanulmányi séta során a tanulók előre kijelölt feladatokat végeznek, és munkájuk eredményeit írásban rögzíthetik vagy a csoport tagjainak előadhatják.
 - A diákok előadáson, filozófiai teaházban, vitakörben stb. vesznek részt, és erről beszámolót, naplót stb. készítenek.

A filozófia és etika tantárgyi teljesítményeket félévi, illetve év végi osztályzattal kell értékelni, és ennek érdekében a tanév közben a tanulói teljesítményeket, a teljesítések sikerességét, értékét ugyancsak érdemjegyekkel fejezzük ki. Az alábbi hagyományos kategorizálás alkalmazására van lehetőség:

- *Jeles (5) érdemjegy.* Ha a tantervben meghatározott, illetve előre kijelölt ismereteket és készségeket birtokolja. Ez nem feltétlenül jelent teljes és tökéletesen hibátlan teljesítményt. Kisebb hibákat elnézhetünk, illetve a félreérthető fogalmazás miatt tévesnek tűnő állításokat se rójuk fel, hanem a felelet, a teljesítés végén kérdezzünk rá újfent – így a diák újabb esélyt kap, hogy a problémára koncentrálna bizonyíthassa valódi tudását. Pl. „Az imént azt mondtad: (elismételjük a tanuló állítását).” Jó esetben – más szájából hallva – maga is ráébred az állítás helytelenségére, és korigálja a hibát.
- *Jó (4) érdemjegy.* Kevés és kis súlyú hiba, illetve egy közepes súlyú hiba esetén, ha a felelő rávezethető a tévedésére.
- *Közepes (3) érdemjegy.* Ha a teljesítés pontatlan, az ismeretekben sok a bizonytalanság és a hiány, s a hibák korigálása többé-kevésbé rendszeres tanári segítséget igényel. Vagy a diák csak tanári kérdésekre hajlandó válaszolni, de (majd) minden kérdésre tökéletesen felel.
- *Elégséges (2) érdemjegy.* Ha az ismeretekben és a készségekben súlyos hibák, hiányok tapasztalhatók, de a továbbhaladáshoz szükséges minimális ismeretekkel bír a tanuló.

- *Elégtelen (1) érdemjegy.* Ha a diák a továbbhaladáshoz szükséges minimális ismeretekkel sem rendelkezik. Lehetséges persze, hogy néhány részletet ismer, de ettől még nem tekinthető elégséges szintűnek a tudása.

Fontos azonban megjegyezni, hogy a metrikusan kifejezett értékelést mindenkor szöveges értékelésnek kell kísélnie, melynek során először a teljesítmény pozitív elemeit emeljük ki, majd tegyük javaslatokat a sikeres továbbfejlődés módozataira, technikáira vonatkozóan, s csak legvégül térjünk ki azokra az elemekre, melyek negligálására szaktanárként javaslatot teszünk.

A filozófiaórákon alkalmazható specifikusabb, sajátosan tantárgyi jellegű ellenőrzési formák¹⁰²

- Vita/disputa;
- a tanultak alapján gondolkísérletek értelmezése, megvitatása (vö. namitgondolsz.hu, filofaktor.blog.hu mintájára);
- gondold tovább, fejezd be típusú feladatok;
- argumentációs feladat (gyűjtsön érveket, ellenérveket, falszifikáljon, verifikáljon, összegezen stb.);
- szituációs „játék” (megtervezése, kivitelezése, értékelése csoportban);
- IKT típusú feladatok (pl. digitálistábla-szoftverrel készített feladatok megoldása, digitális fogalom- és gondolattérképek készítése, animációk, filmek összeállítása, weboldal, blog tervezése és kivitelezése);
- szavazórendszerek, kérdőívek alkalmazása (kérdéssorok készítése, pl. Google-úrlapok, digitális kérdőívek stb.);
- szövegelemzés, filozófia olvasmánynapló írása (glosszákkal, egyéni reflexiókkal);
- kép- és ábraelemzés, illetve filozófiai montázs készítése adott témára;
- filozófiai esszé;
- kiselőadás:
 - referátum, korreferátum;
 - virtuális tárlatvezetés virtuális életrajzokkal (pl. Raffaello *Athéni iskola* c. alkotása ürügyén);
- filozófiai jellegű riportok, interjúk készítése;
- bölcséleti napló, folyóirat írása, szerkesztése, blogbejegyzések írása;
- projektek, portfóliók összeállítása;
- főleg készségek, képességek kibontakoztatására, többféle jártasság komplex alkalmazására lehetőséget biztosító feladatok (pl. reklám(film) készítése; filozófiát népszerűsítő póló, kitűző, matrica stb. tervezése; filozófiai viccek, anekdoták gyűjtése, írása; filozófiai társasjáték tervezése).

Az ellenőrzés során a feladatokat a validitás (érvényesség), az objektivitás és a reliabilitás (megbízhatóság) követelményeit szem előtt tartva kell összeállítani, illetve a releváns javítási-értékelési útmutatót mellékelni. A *validitás* követelménye arra irányul, hogy valóban azt mérjük-e az értékeléskor, amit eredendően mérni terveztünk. A filozófia esetében erre a szempontra különösen ügyelnünk kell, sőt a diákok számára is nyomatékosítanunk kell ezt, ugyanis tisztában kell lenniük azzal, hogy e komplex diszciplína kapcsán konkrétan mire is irányul a mérés, mely vonatkozásokat tartson szem előtt. Pl. ha a sokféle jártasságot megkövetelő szövegelemzés a feladat, akkor egyértelműen jelezniük kell a diák számára, hogy az elemzéskor mire is összpontosítson (pl. tételmondat, kulcsfogalmak meghatározása, fogalomtérképbe rendezése, hermeneutikai értelmezés stb.). A *reliabilitás* azt várja el, hogy ugyanannak a szempontnak az értékelése minden mérésnél

¹⁰² Ezekben az esetekben ugyancsak ötfokozatú skálán kell értékelni a diákok tudását, de ne csak a végeredményt értékeljük, hanem figyeljünk a menet közben mozgósított készségek, képességek releváns alkalmazására, illetve az alkotói folyamatban nyújtott folyamatos teljesítményre is.

ugyanazt az eredményt produkálja. Ez a filozófiaórákon nem is olyan könnyen teljesíthető kritérium, ugyanis az egyes készségek és ismeretek nehezen választhatók szét, ráadásul a diák személyisége, filozófiára (adott irányzatra, problémára, gondolatra) irányuló hangoltsága, előzetes ismeretanyaga minden esetben új helyzetet teremt, ennél fogva az összetettebb elvárásokra vonatkozó mérés az esetek többségében nehezen vehető össze. A szövegelemzésnél maradván nem várható el, hogy adott filozófiai szöveg elemzése során minden diák ugyanazt a hermeneutikai végkövetkeztetést vonja le, hiszen ez a hermeneutika szemléletével ellentétes lenne. Az ismeretanyagra vonatkozó méréseknél, illetve elemi készségek tesztelésénél azonban a reliabilitás követelményéhez kell igazodni, hogy a komplexebb feladatok megoldásakor a diákok össze tudják mérni egymás gondolatmenetét, szemléleti attitűdjeit, még ha más és más végeredményre jutnak is.

Az ellenőrzés során szerzett információk kiértékelése lehet minőségi és mennyiségi jellegű. A *mennyiségi* értékelés során a tanulók eredményét számszerűen fejezzük ki (osztályzattal, százalékban, pontokkal stb.), a *minőségi* értékelés viszont általában szöveges értékelést adunk, ám ez metakommunikatív (pl. taps) vagy akár tárgyi jutalom formájában is történhet. Utóbbi nagyobb lehetőséget biztosít arra, hogy a diák árnyaltabb, az egyéni teljesítményéhez jobban igazodó, támogató értékelést kapjon. A kettő kombinációja filozófiaórán is alkalmazható, mert pl. egy esszé esetében kifejezhetjük a tanuló teljesítményét a szempontokra adott pontok, százalékok és jegy formájában, emellett viszont nyújthatunk részletes szöveges értékelést is, egyúttal személyre szabott dicsérettel, hasznos tanácsokkal és praktikus javaslatokkal is felvértezhetjük.

Ugyancsak terjedőben van, és az önszabályozó tanulás megalapozása érdekében filozófiaórákon is jól alkalmazható a *diákok önértékelése*, illetve *egymás munkájának értékelése*. Erre a szaktanárnak különös gondot kell fordítania annak érdekében, hogy a diákokban kialakulhasson a helyes értékítélet, illetve az objektív értékelésre való igény. A csoportmunkáknál ennek nagy jelentősége és szerepe van. Az alábbi táblázat a csoportmunka diákok általi értékelésének egy lehetséges módja: a tagok önállóan töltik ki, majd megbeszéli a tapasztalatokat egymással (a tanár jelenlétében vagy nélküle). Fontos megbeszélniük, hogy a feladatköröket jól határozták-e meg, illetve mi támogatta/hátráltatta őket feladataik elvégzésében.

A csoporttag neve	A csoport munkájából ennyi %-ban részesedett	Javaslat, megjegyzés, reflexió
Név:		
Név:		
Név:		
Saját magam:		
Összesen:	100	

A számonkérési módozatok meghatározásakor fontos tisztázni, hogy a céljellegű vagy az eszközjellegű tudást kívánjuk-e mérni. A *céljellegű tudás* olyan tudástartalmakat foglal magába, amelyeket az általános műveltség anyagaként az emlékezetbe kell vésni, tudni kell a megfelelő időben és módon előhívni. Ide bizonyos filozófiatörténeti alapvetések, illetve filozófiai problémák értelmezéséhez szükséges alapfogalmak, filozófémák tartoznak, melyek interiorizálásához olyan feladatokra van szükség, amelyek e tudástartalmak hosszú távú rögzítését, organikus elmélyítését biztosíthatják. Ezek ellenőrzésére annál is nagyobb gondot kell fordítani, mivel a filozófia a nehezen tesztelhető tantárgyak közé tartozik, ráadásul kezdetben a diákok is idegenkednek a méréstől, érthető módon inkább „beszélgetni” kívánnak a problémákról. Az ellenőrzés viszont jó alkalmat biztosíthat annak beláttatására, hogy a „beszélgetések”, disputák, argumentációk alaptudás híján pótcselekvéssé válhatnak, a fejlődésüket kevésbé szolgálják. A filozófiai alapismeretek elsajátítását

ellenőrizhetjük többek között tesztekkel, szövegértelmezés során szövegekhez készített magyarázatok, lábjegyzetek készíttetésével, szóbeli feleltetéssel, kooperatív feladatok alkalmazásával (lásd fenti felsorolás) stb. A tesztek estében törekedünk arra, hogy a bevezető, ráhangolást biztosító, zárt végű (feleletválasztós) feladatokat követően nagyobb arányban nyílt végű feladatokat adjunk fel. Emellett törekedünk arra is, hogy a filozófiai problémák kötődjenek a diákok életvilágához, vagyis legyenek „életszagúak”. (Ezzel is azt érjük el, hogy a filozófiát a diák kötni tudja a személyiségéhez, valamint a köznapi valósághoz, ami megkönnyíti számára, hogy éles helyzetben is relevánsan tudja aktivizálni a filozófiai tudását, tapasztalatait.)¹⁰³

A céljellegűvel szemben az *eszközjellegű tudás* azon készségek körét jelenti, melyek révén a céljellegű tudástartalmakat a diákok el tudják sajátítani. Ennek megfelelően olyan feladatokat kell kitűzni eléjük, amelyek a megértés mellett az alkalmazás, illetve elemzés képességét is tesztelik. Filozófiából az ilyen készségek mérésére a következő feladatok bizonyulnak alkalmasnak: esszéírás, filozófiai értekezés, disputa, referátum (korreferátum), fogalom- és gondolattérkép készítése, projektszerű feladatok és projektek, portfólió készítése, valamint az IKT-alapú feladatok, pl. blogbejegyzések írása, weboldal készítése adott témában stb.

Mivel a filozófia egyszerre várja el az analitikus és holisztikus látásmód alkalmazását, egyszerre feltételezi a bőséges háttérismeret birtoklását, sokrétű használatát, ráadásul a diákok az értékelés során nemcsak tudásuk mérésére tartanak igényt, hanem a helyes életszemlélet és valid értékrend meglétének visszaigazolására is. Ezért gyakran okoz problémát a szaktanár számára, hogy az értékeléskor keveredik, összezavarodik benne a „bíró”, a „tanácsadó” és a „segítő” szerep. E szerepkonfliktus feloldása kiküszöbölhető, ha előre tisztázzuk, hogy a tanár milyen funkciót kíván betölteni, milyen szabályokat kíván alkalmazni, és egyáltalán mire vonatkozik a mérés. Mindezt akkor tudjuk a leghatékonyabban érvényesíteni, ha magukat az érdekelteket is bevonjuk az értékelés előkészítésébe, ha felkészítjük őket a kihívásokra, hogy ezáltal is tudatosíthassák, a visszacsatolás leginkább az ő érdekeiket szolgálja. Ha sikerül beláttatni velük, hogy mely ellenőrzési formák a legcélravezetőbbek, és miért épp azok, akkor aktívabban és elmélyültebben hajtják végre a kiszabott feladatokat, hisz tudják, olyan visszajelzésre számíthatnak, ami feltétlen gazdagítja a személyiségüket. Mindezek miatt törekedünk arra is, hogy minél több lehetőséget biztosítsunk a diákok önértékelésére, valamint diáktársaik értékelésére, hogy a tanórán kívüli szituációkban is érvényre tudják juttatni ezt a képességüket (pl. ha ismerik az argumentáció elveit, szabályait, akkor a konfliktusaikat is hatékonyabban tudják kezelni, mélyebb emberi kapcsolatokat tudnak teremteni). Az értékelés célját, módját, rendszerességét és tartalmát végső soron a kerettantervi elvárások alapján határozzuk meg a helyi tantervünkben, illetve az adott csoportra vonatkoztatott tanmenetünkben. Ezeket az elvárásokat a következőkben idézzük:

„A fejlesztés várt eredményei a két évfolyamos ciklus végén:

- A tanulók értik, hogy a filozófiai gondolkodásmód különbözik az emberi szellem más tevékenységi formáitól, ugyanakkor azonban ötvözi is azokat.
- Felismerik a filozófia integráló, szintetizáló és értékhordozó szerepét az emberi kultúrában.
- Képesek egy-egy szerző jellemző szövegeinek értelmezésére, valamint filozófiai fogalmak jellemző kontextusainak felismerésére.
- Kialakult bennük a tárgyszerű, indulatmentes vita képessége.
- Logikusan tudnak érvelni saját gondolataik mellett, és nyitottan fogadják mások a sajátjukétól eltérő véleményeket.
- Képesek a gondolati alternatívák számbavételére.
- Saját maguk és a mások szempontjából nézve is tudomásul veszik a választás szabadságát, valamint e szabadság korlátait.”¹⁰⁴

¹⁰³ Vö. A fejlesztő értékelés. In: *MAGTÁR – Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez 3.* <http://mag.ofi.hu/magtar-otletek/fejleszto-ertekeles-090617-1> (Letöltés: 2015. április 20.) Lásd még: Bognár Mária: *A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata.* <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00101/2006-03-ko-Bognar-Fejleszto.html> (Letöltés: 2015. június 24.)

¹⁰⁴ http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/3.4.2_filozofia_11-12.doc (Letöltés: 2015. március 25.)

Tematikus tervek

Ebben a fejezetben olyan klasszikusabb tematikus terveket mutatunk be, amelyek az adott kerettantervi elvárások teljesítésének csupán egyik lehetséges megoldását tartalmazzák. Olyan variációt képviselnek, amely igyekszik (a szövegeket leszámítva) az adott tematikus egység teljes vertikumát lefedni, és a gyakorlatban is tesztelt módszertani megoldásokat is tartalmaz. Jelen összeállítást az is befolyásolta, hogy a tervezetek az érettségi követelményekkel és elvárásokkal is teljes összhangban legyenek. Ezt az indokolta, hogy amennyiben egy diák e struktúra szerint sajátítja el a tananyagelemeket, akkor eredményesen tudjon leérett-ségizni filozófiából. Ezeket a terveket azonban az adott tanulócsoporthoz jellege, igényei, a szaktanár pedagógiai attitűdje és más tényezők folytán variálhatjuk, gazdagíthatjuk, a súlypontokat is áthelyezhetjük, sőt adott esetben teljesen felül is írhatjuk.

A szűkös időkeret éppenséggel arra is ösztönözhet, hogy szakítsunk a filozófiatörténeti megközelítéssel, hiszen a filozófiatörténetben a diákok többnyire csak válaszokkal találkozhatnak, a filozófiát viszont élővé és érdekessé a nézőpontok pluralitása, a kérdések sokfélesége és ennek folytán a vita, a személyes állásfoglalás, az argumentáció varázsolja, ami a diákok szemében is sokkal élményszerűbbé teheti a filozófiával való találkozást. Csak ezt követően emelendők be a szerzők, hogy adott esetben a tanulók is rácsodálkozhassanak arra, hogy a filozófusok hasonló módon gondolkodtak, mint ők. Ekkor ugyanis a filozófiai gondolatokban nem dogmákat, hanem érvényes problémákra adott lehetséges válaszokat fognak látni.

A kerettanterv alábbiakban idézett kitétele ugyanis megengedi, hogy bizonyos szakmai határokon belül (a célok, a kulcsfogalmak, az ismeretek és a fejlesztési követelmények figyelembevételével) a súlypontokat a szaktanár határozza meg. „A tanár a tanulói igényeknek és az iskola sajátosságainak megfelelően dönthet arról, hogy a tanulók milyen mélységben és módszerrel sajátítsák el a felsorolt ismeretegységeket, továbbá mérlegelheti, hogy az ajánlott filozófiai szövegek közül hányat és milyen terjedelemben dolgozzanak fel.”¹⁰⁵ A mérlegelésben a helyi adottságokon és elvárásokon túl az érettségi követelmények is iránymutatók lehetnek.

A tematikus tervek elkészítésekor az RJR-módszer elvárásait és megoldásmódjait vettük alapul, és ebbe a pedagógiai konstrukcióba emeltük be a korábban jelzett módszereket, eljárásokat. A módszer megválasztásában mindvégig az a – korábban kifejtett – elv vezetett bennünket, hogy a filozófia nem tanítható a szó klasszikus értelmében, ezért sokkal inkább az együttgondolkodásra, a filozófiai kérdések és válaszkísérletek közös újragondolására, meg- és rekonstruálására helyeztük a hangsúlyt.

A terjedelmi korlátok miatt nem szerepeltetjük minden tematikai egység tematikus tervét, és a példaként felhozottakat sem egészében adaptálандó mintának tekintjük. A tervezeteket sokkal inkább a kísérletezésre való felhívás sajátos alakzatainak szánjuk, az a célunk, hogy további eredményes munkára bátorítsanak és ösztönözzenek. A filozófia ugyanis kifejezetten olyan tantárgy, amely kérdésekre hangolt természeténél fogva *sui generis* követeli ki magának a rendszeres kísérletezést, kritikai reflexiókon alapuló továbbgondolást.

¹⁰⁵ http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/3.4.2_filozofia_11-12.doc (Letöltés: 2015. április 25.)

Tematikus terv. A filozófia

Téma megnevezése: <i>A filozófia</i>		Órakeret: 2 óra				
<p><i>A téma általános feladata:</i> A filozófia létjogosultságának, szerepének tudatosítása, illetve főbb jellemzőinek felvázolása. Annak megvitatása, milyen szerepet játszik a filozófia a személyes életben, a mindennapokban, mit jelent a kritikus gondolkodás.</p> <p><i>A téma feldolgozásának általánosan javasolt megközelítésmódja:</i> Előzetes ismeretek, filozófiai szövegrészek, netes elemek, mémek stb. alapján különböző megközelítések feltérképezése, megvitatása, a filozófia sajátos jellemzőinek összegzése.</p> <p><i>Elsajátítandó kulcsfogalmak/fogalmak:</i> Elméleti filozófia, gyakorlati filozófia, csodálkozás, kételkedés, disputa.</p>						
Óra	Tananyag	Nevelési-fejlesztési célok (kompetenciák)	Didaktikai feladatok (órátípus)	Tanulásszervezési mód; alkalmazott módszerek	Szemléltetési mód, eszköz	Ellenőrzés-értékelés (előzetes tudás mérése, órai, otthoni feladatok, teljesítmény mérése)
1.	<ul style="list-style-type: none"> A filozófia fogalma, tárgya, eredete. A filozófia és a többi tantárgy kapcsolódási pontjainak összefoglalása. A filozófia, a vallás, a művészetek és a tudományok közös és eltérő jellemzőinek felismerése. 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> A mindennapi élet szerves részeként, életmódként értelmezzék a filozófiát. Szembesüljenek a filozófia <i>differentia specificájával!</i> A kritikus, reflexív és komplex megközelítésmód jelentőségének tudatosítása. 	<p>Ráhangelés:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Brainstroming</i> keretében a diákok összegyűjtik a filozófiával kapcsolatos előismereteiket, jelzik aktuális viszonyulásukat, várakozásaikat. Közös gondolatterképet készítenek. 	<p>Csoportmegoldás módszer:</p> <p>1. Mindenki önállóan fejezi be a mondatokat:</p> <ul style="list-style-type: none"> A filozófiáról azt tudom, hogy... A filozófia szerintem... A filozófiaórától azt várom, hogy... <p>2. Közös nézést készít a válaszokat, és közös álláspontot alakítanak ki. Megosztják az osztállyal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Csoportmegoldás módszer kombinálva: a diákok mindegyike egy papíron dolgozik, és miután válaszolt a kérdésre, behajtja a papírt, majd továbbadja és így tovább. Csoportmunka. Gondolatterkép digitális táblán pl. VUE stb. szoftver segítségével. 	<p>Szorgalmi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> Foglalják össze a bölcséleti ars poeticájukat! (Platón VII. levelét vehetik alapul.) Készítsenek interjúkat ismerőseikkel a filozófia létjogosultsága, aktuális szerepe, magyarországi megítélése kapcsán!

	<ul style="list-style-type: none"> • A tudományterületek létrejöttéhez viszonyított filozófia elsődlegességének, reflexív jellegének megértése. 	<p>Kompetenciák, fejlesztési területek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anyanyelvi, idegen nyelvi kompetencia. • Hatékony önálló tanulás. 	<p>Jelentésteremtés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Félfrontális órakeretben megvitatják, ugyanazt a kérdéskört mennyiben vizsgálja másképpen (nézőpontok, módszerek stb.) a filozófia, a tudomány, a vallás és a művészet. • A filozófia kezdeményező szerepének kimutatása. <p>Reflektálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jaspers a filozófia kezdetére és eredetére vonatkozó gondolatmenetének alapján az eddigi tapasztalatok, ismeretek összegzése. • A filozófiával szemben támasztott elvárások, várankozások újragondolása (pl. ötujjas módszerrel). 	<p>3. <i>Gondolattérképet</i> készítenek.</p> <p>4. Kiválasztanak egy filozófiai problémát,¹⁰⁶ fogalmat (pl. az igazság), és azt filozófiai, tudományos, vallási és művészeti nézőpontból igyekeznek megragadni. A különbözőből adódó következtetések levonása, a filozófia egyfajta indirekt definiálása.</p> <p>5. Pl. <i>ötujjas módszer</i> segítségével meghatározzák a diákok, milyen elvárásokat kívánnak támasztani a bölcsellettal szemben.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vázlat készítése: érvek/ellenérvek felvázolása, ill. a konklúziók alapján a sajátosságok kiemelése. • Jaspers: <i>Bevezetés a filozófiába</i> – szövegrészlet. • Papír, „kéz”, toll, ötlet. 	<p>Házi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Írják össze, mit tartanak a filozófia főbb aktuális feladatainak, miket kellene jelen korunkban leginkább vizsgálni!
--	--	---	--	---	---	--

¹⁰⁶ Hangsúlyozandó, hogy az igazság nem probléma, hanem fogalom. A probléma vagy egy kijelentésben, de még inkább egy kérdésben artikulálódik.

<p>2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A filozófia ágazatainak megismerése. • A filozófiai kérdésfeltevés történeti változatainak értelmezése. • A filozófia jelen kérdésirányainak áttekintése. 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A főbb bölcséleti diszciplínák felvontatása, kérdésköreik felvázolása. • A filozófia aktuális szerepe és jelentősége. <p>Kompetenciák, fejlesztési területek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Természettudományos. • Esztétikai-művészeti tudatos-ság és kifejezőképesség. 	<p>Ráhangelés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A filozófiai ars poetikák, illetve interjúk tapasztalatainak megbeszélése, a tanulságok rövid összegzése. • Soroljanak fel a diákok aktuálisnak tűnő, őket is foglalkoztató filozófiai kérdéseket! • Gyűjtsük ezeket össze közösen, majd rendszerezük őket tematikusan! <p>Jelentésteremtés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az egyes tematikai egységeket tanári segítséggel rendeljük filozófiai diszciplínákhoz! • A filozófiai ágak sajátos jellemzőinek bemutatása. A fontos, gyakran használt fogalmak kiemelése. • Annak megbeszélése, hogy egyes diszciplínák a való életre reflektálnak, segítik az abban való eligazodást. 	<p>Félfrontális óravezetés:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Filozófiai kérdések felvetése, összegzése, tematikus rendszerezése. 2. A szaktanár felvázol/kivetít egy ábrát a filozófiai diszciplínák rendszeréről. (Vö. A. Anzenbacher, 28.) 3. A diákok igyekeznek a kérdéseket, problémákat a séma rendszerébe illeszteni. 4. Összegzik az adott filozófiai ág főbb jellemzőit, illetve releváns fogalmait. 5. A filozófiai és a való élet közötti szoros összefüggés, illetve a filozófia mint életforma lehetőségének megbeszélése <i>A sötétség után</i> c. film egyes részletei alapján. 6. A szaktanár új problémákat kérdéseket vet fel, a diákok feladata az, hogy ezeket besorolják, a filozófiai ághoz rendelést indokolják, illetve megvitassák. 7. Ösztönözzük arra a diákokat, hogy a besorolás során tudatosan alkalmazzák az új fogalmakat! 	<ul style="list-style-type: none"> • Digitális tábla vagy hagyományos táblán papírlapra írt kérdések beillesztése a megfelelő helyre. • Ábra: (A. Anzenbacher: <i>Bevezetés a filozófiába</i>, Herder, Bp., 1993., 28.) • <i>A sötétség után</i> c. film (rendező: John Huddles, 2013.) • Fogalomkártyák készítéséhez papírlapok. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajánljuk a diákok figyelmébe az adott blogbejegyzésben olvasható javaslatokat: http://filofaktor.blog.hu/2014/03/16/erdekelt_a_filozofia_hogy_kezdek_neki_125 (Letöltés: 2015. április 15.)! <p>Házi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nézzenek utána, milyen mítoszok találhatóak a világegyetem (és az) ember keletkezésével kapcsolatban! • Elevenítsék fel az alábbi gondolkodókra és fogalmakra vonatkozó ismereteiket: Thalész, Püthagorasz, Eukleidész, Démokritosz, racionalizmus, empirizmus, felvilágosodás!
-----------	---	--	---	--	---	--

			<p>Reflektálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ellenőrzés:</i> új filozófiai kérdések felvetése, megvitatása (indoklása) és besorolása. • Újonnan megismert fogalmak elmélyítése. • Fogalomkártyák készítésével is elvégezhető a belső koncentráció. (Pl. logika, metafizika, episztemológia, etika, alkalmazott filozófia.) 			
--	--	--	---	--	--	--

Tematikus terv. Ismeretelmélet

Téma megnevezése: Ismeretelmélet						Órakeret: 4 óra
<p><i>A téma általános feladata:</i> A megismeréssel, megértéssel és értelmezéssel összefüggő észrevételek, kérdések és nehézségek megfogalmazása a tanulás hétköznapi tevékenysége során szerzett tapasztalatok alapján. Az episztemológiával kapcsolatos aktuális tapasztalatok, kérdések érintése.</p> <p><i>A téma feldolgozásának általánosan javasolt megközelítésmódja:</i> A tanulók alapvető szövegrészletek értelmezésén keresztül vizsgálják meg az ismeretelmélet lényegi kérdéseit, majd reflektálnak a napjainkban is aktuális felvetésekre.</p> <p><i>Elsajátítandó kulcsfogalmak/fogalmak:</i> Arkhé, logosz, vélekedés, valódi ismeret, idea, részesezés, visszaemlékezés, szubsztancia, általános fogalom, egyedi létező, értelmi és hitigazság, teológia, realizmus, nominalizmus, a tapasztalás elsődlegessége, a gondolkodás elsődlegessége, módszeres kétely, velünk született eszme, tapasztalati és nem tapasztalati ismeret, analitikus és szintetikus ítélet, criticizmus.</p>						
Óra	Tananyag	Nevelési-fejlesztési célok (kompetenciák)	Didaktikai feladatok (óratípus)	Tanulásszervezési mód; alkalmazott módszerek	Szemléltetési mód, eszköz	Ellenőrzés-értékelés (előzetes tudás mérése, órai, otthoni feladatok, teljesítmény mérése)
1.	<ul style="list-style-type: none"> A világ megismerésére, szerkezetének leírására irányuló első filozófiai törekvések. Az ismeretelmélet hagyományát kijelölő platóni tanok. 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> Az episztemológia alapkérdéseinek felismerése, aktuális vonatkozásainak felismertetése. Az ismeretelmélet kezdeti lépéseinek megismerése. Platón ismeretelméleti paradigmáinak felfejtése szövegeken keresztül. 	<p>Ráhangelés:</p> <ul style="list-style-type: none"> Popper idézetére vonatkozó véleményüket kifejtik, majd egymással ütköztetik a diákok. A legnépszerűbb vélemények tanulságainak levonása. 	<p>1. A „Találj valakit”-módszer szerint a diákok alapvető episztemológiai megközelítéseket vetnek fel Popper idézete alapján.</p> <p>2. Miután reflektáltak a popperi gondolatra, igyekeznek saját véleményükhöz támogatást gyűjteni.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Popper-idézet: „Tudásunk amolyan kritikus találgatás; hipotézisek hálója, vélekedések szövevénye.” A módszer alkalmazásához szükséges táblázatok előkészítése. 	<p>Ellenőrzés:</p> <ul style="list-style-type: none"> A tanóra végén: párosítós játék keretében az ismeretelméletükhöz kapcsolódó lényegi fogalmak felsorolása, majd összekapcsolása.

		<p>Kompetenciák, fejlesztési területek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matematikai (analízis, szintetizálás). • Természettudományos és technikai. 	<p>Jelentésteremtés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A diákok szaktanár irányításával a preszókratikus és klasszikus kori gondolkodók vonatkozó ismereteit röviden számba veszik. • Ezeket a felvetéseket validitásuk alapján megítélik, illetve újabb kérdéseket vetnek fel. • Szókratész nemtudását és a platóni ideaelmélet vonatkozó elemeit a barlang hasonlat alapján tárják fel. <p>Reflektálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Véleményvonal alapján kétsarkos vita Platón <i>anamnészisz</i>-elméletének megalapozottságáról. 	<p>3. A legtöbb támogatást elnyert véleményeket felolvassák, és levonják a releváns, témához köthető következtetéseket.</p> <p>4. A jón természetből-cselet, Hérakleitosz, Püthagorasz, az elaták, az atomisták és a szofisták tanainak vizsgálata szaktanári segítséggel.</p> <p><i>Másik megközelítés:</i> A diákok Gorgiasz hármas tételén keresztül értékelik a preszókratika episztemológiáját.</p> <p>5. Az egyes megközelítéseket mérlegelik (szavazással).</p> <p>6. A barlanghasonlatot pármunkában előzetes szempontok alapján dolgozzák fel (pl. megismerés igénye, szintjei, morális következményei.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A preszókratikus gondolkodók áttekintése során közösen vázlatot készítenek. Fontos, hogy a menet közben felmerülő kérdéseket kiemelten kezeljék (pl. listába vegyék). • A vélemények jelzésére pl. az „igazhamis”-módszert alkalmazzuk. • A barlanghasonlat szövege – digitálisan vagy nyomtatott formában. • Előzetes szempontok papíron, illetve a digitális táblán kivetítve. • A kétsarkos vitához az álláspontok kifüggesztése. 	<p>Házi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A barlanghasonlat alapján összegezze megfigyeléseit azzal a kérdéssel kapcsolatban, hogy miért kerülhet veszélybe a barlangba visszatérő, a valós világot megismerő egykori barlanglakó! <p>Szorgalmi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rajzolják le a barlanghasonlat „történetét”, vagy készítsenek belőle képregényt, vagy írják meg a kiszabaduló barlanglakó naplóját, vagy készítsenek interjút az egykori barlanglakóval!
--	--	--	---	---	--	--

				<p>7. Véleményvonal az anamnézisz-elmélet kapcsán.</p> <p>8. Kétsarkos vita keretében megvitatják az ellentétes álláspontokat.</p>		
2.	<ul style="list-style-type: none"> • Arisztotelész ismeretelmélete. • A hit és a tudás összeegyeztetésének középkori kísérletei. 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arisztotelész ismeretelméletének és a középkori filozófiára gyakorolt hatásának bemutatása. • Hit és tudás viszonyának áttekintése (utalás az istenérvekre.) <p>Kompetenciák, fejlesztési területek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Természettudományos és technikai. • Hatékony önálló tanulás. 	<p>Ráhangolás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A szorgalmi feladatok bemutatása, így a platóni episztemológia felidézése. <p>Jelentésteremtés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tanári útmutatással megvizsgálják az arisztotelészi ismeretelmélet sajátosságait a platónival szemben (négy ok tana, kategóriatan). • Középkori filozófiai gondolatok alapján mérlegelik a hit és tudás viszonyát a patrisztika és a skolasztika korában. • Aquinói Szent Tamás és a <i>veritas duplex</i> koncepciója. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A diákok bemutatják a szorgalmi feladtaikat. 2. A csoport/osztály értékeli a munkákat; összegzik a platóni ismeretelmélettel kapcsolatos meglátásaikat. 3. Csoportmunkában feldolgozzák az arisztotelészi, a patrisztika és skolasztika korának felfogását a hit és tudás viszonyára vonatkozóan (főként Szent Ágoston kapcsán). Szent Tamás és Occam nézeteit is feldolgozza egy-egy csoport. 4. Mozaikmódszerrel megvitatják a csoporttagok az elsajátított ismereteket. 	<ul style="list-style-type: none"> • A szorgalmi feladatok prezentálásához szükséges eszközök (pl. kamera, digitális tábla). • Csoportmunka eszközei (a csoportok megalakításához szükséges képdarabkák). • A mozaikmódszer alkalmazásának eredményeként elkészült vázlatok. • A reflektáláshoz szükséges tételmondatok. 	<p>Szorgalmi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Előzetes feladatok és szempontok alapján a diákok olvassák el I. Kant: <i>Válasz a kérdésre: Mi a felvilágosodás c.</i> írását! <p>Megfigyelés:</p> <p>Figyeld meg:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mi alapján lehetsz biztos abban, amit tudsz; • honnan tudod, hogy amikor ezt a feladatot kapod, éppen nem álmodsz?

			<ul style="list-style-type: none"> • Occam borotvájának megvitatása (hatása a tudományok fejlődésére). <p>Reflektálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indiánmódszer alkalmazásával rendszerizik az órán megismert információkat. 	<p>5. A diákok visszatérnek az eredeti csoportjukba, és részletesen ismertetik az adott kérdést.</p> <p>6. Indiánmódszer alkalmazása: a tételmondatokat értelmező módon fűzik egymáshoz úgy, hogy megismétlik az előtűk elhangzott gondolatokat. (Ezt megkönnyítendő a diákok előzetesen közösen összegyűjtetik a legfontosabb információkat.)</p>		
3.	<ul style="list-style-type: none"> • A tapasztalás és gondolkodás lehetőségeinek és korlátainak vizsgálata a felvilágosodás idején. • Kant „kopernikuszi fordulata”. 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Megismerjük az újkori gondolkodás két alapvető irányzatát. • Felismerjük Kant kopernikuszi fordulatának jelentőségét, illetve gondolkodástörténeti szerepét. 	<p>Ráhangelés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az osztályt csoportokra osztjuk, és a csoportok felének az a feladata, hogy az iskola mellett elhaladó villamosokat/buszokat/autókat számolják a következő 15 percen. A többi csoport „csak” szövegértelmezési feladatokat kap. 	<p><i>1. Csoportmunka:</i> Minden csoport a témához kapcsolódó szövegértelmezési feladatokat végez (szövegértelmezés, ill. kommentárok készítése). Pár csoport külön feladatot kap: számolják össze a következő 15 percen az iskola mellett elhaladó villamosokat/buszokat/autókat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Időmérő (hagyományos óra, okostelefon vagy a <i>Stopwatch.com</i> alkalmazása). • Filozófiai szövegrészletek (Descartes, Locke, Kant). • Fogalomtérkép készítése – digitális táblán. • <i>Mátrix</i> c. film 1. részének részlete. 	<p>Szorgalmi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olvasd el az alábbi két cikket, és sorold fel azokat az érveket, amelyek mellett szólnak, hogy nem álmodsz, amikor a cikkeket feldolgozol! <p>1. Descartes: <i>Merjünk nagyot álmodni!</i> (http://mifil.hu/descartes-merjünk-nagyot-álmodni).</p>

		<p>Kompetenciák, fejlesztési területek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reális én- és önkép kialakítása. • Médiatudatosságra nevelés. • Digitális kompetencia. 	<p>Jelentésteremtés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Descartes-csoport bemutatja az érzékcsalódás, az álom- és a démonargumentumot, kimutatva az én (az elme) mint origó filozófiatörténeti jelentőségét. • A Locke-csoport bemutatja az innatizmus elleni érveket, illetve az empirizmus irányzatát (<i>tabula rasa</i>-elmélet). • A Kant-csoport felvázolja a két újkori irányzat ismeretelméleti kiúttalanságát, majd rávilágít a kanti kopernikuszi fordulat jelentőségére. • A „tisza ész”-csoport ismerteti Kant episztemológiai alapvetéseit (alapfogalmakat). 	<p>(Kikötés: a többiek nem tájékoztathatják.)</p> <p>2. <i>Csoportmunka – ismertetések</i>: A szövívők beszámolnak a szövegelemzések eredményéről:</p> <ul style="list-style-type: none"> • racionalizmus, • empirizmus, • kopernikuszi fordulat • kanti episztemológia. <p>3. Összegző vázlat készítése, jelezve a descartes-i énfogalom gondolkodástörténeti szerepét, ill. a kopernikuszi fordulatot mint episztemológiai paradigmaváltást.</p> <p>4. A <i>Mátrix</i> c. film adott részlete alapján a descartes-i, putnami probléma megvitatása. (Rácsodálkozás, kétely ébresztése, válaszkísérletek, tanulságok levonása révén). Argumentumok összegzése, konklúzió levonása.</p>	<p>(Rendező: Andy Wachowski – Lana Wachowski, 1999.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Zanza.tv</i> Descartes-ra vonatkozó része. 	<p>2. Descartes és az algopyrin (http://namitgondolsz.hu/?s=Descartes).</p> <p>Házi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dolgozd fel a <i>zanza.tv</i> Kanttal kapcsolatos anyagát (http://zanza.tv/filozofia/ismeretelmelet/kant-kopernikuszi-fordulata)!
--	--	---	--	--	--	---

			<p>Reflektálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A <i>Mátrix</i> c. film (Rendező: Andy Wachowski – Lana Wachowski, 1999) adott részlete alapján a diákok megvitatják azt a kérdést, honnan lehetünk bizonyosak abban, hogy valóban azok vagyunk, és azt cselekedjük, amit megtapasztalunk. 			
4.	<ul style="list-style-type: none"> • Az életfilozófusoknak az egyéni tudat és a világ viszonyára vonatkozó elméletei. • A létre vonatkozó kérdés újbóli feltevése. 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Kant utáni, illetve a modern ismeretelméleti megközelítések megismerése. • A tudomány és a filozófia aktuális válságkísérletei a XXI. században. <p>Kompetenciák, fejlesztési területek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Természettudományos és technikai kompetencia. • A tanulás tanítása. 	<p>Ráhangolás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A „Sosem lehet tudni”-történet alapján a diákok vitakártyákat készítenek két ellentétes álláspontra helyezkedve. Alaptétel: Biztos lehetek-e abban, amit tudok? <p>Jelentésteremtés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A logikai pozitivizmus, Nietzsche a tudásról és a nemtudásról. Carnap- és Nietzsche-szövegek elemzése. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A diákok feldolgozzák a „Sosem lehet tudni”-történetet. Az alaptétellel kapcsolatban érveket, illetve ellenérveket gyűjtenek, alkotnak. 2. Két csoportra rendeződve összevetik az ellenérveiket/ érveiket, majd kiválasztják a legjobbakat. 3. Vitáznak az argumentumok mentén. 4. Félfrontális keretben Carnap- és Nietzsche-részletek elemzése. 	<ul style="list-style-type: none"> • „Sosem lehet tudni”-történet szövege: Baggini, Julian: <i>A tányérra kívánczó malac</i>. Corvina, Budapest, 2005, 201–203. • Érvkártyák (üres) előkészítése. • A <i>Mr. Spock szerelmes</i> c. fejezet (In Precht, Richard David: <i>Ki vagyok én? És ha igen, hány?</i> HVG könyvek, Budapest, 2012, 73–83.) 	<p>Házi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A megismert episztemológiai irányzatok áttekintése. • Gyakorló tesztfeladat kitöltése (eLearningen). <p>Szorgalmi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A <i>Mr. Spock szerelmes</i> c. fejezet elolvasása, végiggondolása (esetleg kijegyzetelése).

			<p>Reflektálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Páros munka keretében a diákok megvitatják a számukra leginkább elfogadható ismeretelméleti elméleteket. 	<p>5. A diákok közösen tételmondatokat határoznak meg.</p> <p>6. Pármunkában az ismeretelméleti irányzatok, tanok közül a hozzájuk legközelebb álló megvitatása. Indokolják meg választásukat az osztály előtt!</p>		
--	--	--	---	---	--	--

Tematikus terv. A létre vonatkozó kérdések

Téma megnevezése: <i>A létre vonatkozó kérdések</i>						Órakeret: 4 óra
<p><i>A téma általános feladata:</i> A metafizikai diszciplína lényegi kérdéseinek, a lét, a létező, a lényeg, a jelenség, a magánvaló, a semmi és a metafizika fogalmának az értelmezése, valamint a lét–lényeg, a test–lélek és a lét–semmi relációk végiggondolása.</p> <p><i>A téma feldolgozásának általánosan javasolt megközelítésmódja:</i> Esszé írása a diákokat aktuálisan foglalkoztató ontológiai probléma kapcsán: a kérdés világos megfogalmazása, bizonyítékok és cáfolatok kifejtése, következtetések levonása.</p> <p><i>Elsajátítandó kulcsfogalmak/fogalmak:</i> Kozmosz, idea, szubsztancia, létező–lényeg, létező–lét, anyag–forma, test–lélek, jelenségvilág, magábanvaló dolog, metafizika, célelvűség, okelvűség, lét–semmi, lét–tudat.</p>						
Óra	Tananyag	Nevelési-fejlesztési célok (kompetenciák)	Didaktikai feladatok (óratípus)	Tanulásszervezési mód; alkalmazott módszerek	Szemléltetési mód, eszköz	Ellenőrzés-értékelés (előzetes tudás mérése, órai, otthoni feladatok, teljesítmény mérése)
1.	<ul style="list-style-type: none"> Az állandóság és változás tanai a Szókratészt megelőző gondolkodók-nál (Parmenidész, Zé-nón, Hérakleitosz). A kétosztatú világ elmélete Platónnál és Arisztotelésznél. 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> Az ontológia lényegi aspektusainak felvil-lantása. A valóság és megis-merés közötti kölcsö-nös megfelelés (izomorfia) felismerte-tése. <p>Kompetenciák, fejlesztési területek:</p> <ul style="list-style-type: none"> Felelősségvállalás 	<p>Ráhangelés:</p> <ul style="list-style-type: none"> Az érdeklődés felkel-tése alapfogalmak formai felismerésével, ill. bizonyos fogalmak létének és tartalmának tudatosítása. <p>Jelentésteremtés:</p> <ul style="list-style-type: none"> Kupaktanács mód-szerével feldolgozzák a heideggeri tételmon-datot: 	<ol style="list-style-type: none"> Anagrammajáték keretében csodálkoz-hatnak rá egyes alap-fogalmakra, amelyeket előzetes (pl. nyelvi) ismereteik alapján magyarázhatnak meg: lét, létező, valóság (igazság), kozmosz, idea, megismerés. A szaktanár kupak-tanácsra bocsátja Hei-degger tételmondatát. 	<ul style="list-style-type: none"> Digitális tábla-szoftver (pl. <i>WordWall</i>) segítsé-gével kivetítik az anagrammákat, vagy a tanár papíron talál-ja. (Pl. lét, létező, valóság, igazság, kozmosz.) Heidegger tétel-mondata (Mi a meta-fizika? Bevezetés. In Heidegger, Martin: 	<p>Házi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> Foglalják össze a lét-elmélet eddig tanult főbb tanait írásban, kb. 20-25 sorban (A/4)! (Cél: bevezetés a filozó-fiai esszé írásába.) <p>Szorgalmi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> Nézz utána, honnan származik „a lét a tét” szlogen! Milyen filozó-fiai vonatkozása van?

		<p>másokért.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kezdeményező-képesség és vállalkozói kompetencia. 	<p>„Miért van egyáltalában a létező, nem pedig inkább a Semmi?”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Szaktanári segítségével fragmentumok és szövegrészletek révén röviden áttekintik a preszókratika ontológiai felfogását. • Platón barlang hasonlatát felelevenítve az ismeretelméleti vonatkozásokat összevetik az ontológiaival. • Arisztotelész metafizikájának áttekintése a <i>Metafizika Z</i> könyvből vett részlet alapján – kapcsolódási pont az ismeretelmélet. <p>Reflektálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raffaello <i>Athéni iskola</i> c. képe alapján összevetik a platóni és az arisztotelészi lételmélet alaptételeit. A művészeti ábrázolás kritikai értelmezése. 	<p>Miután tematikusan kibontottak, plenáris szinten is megvitatják, ezzel alapozva meg a lételméleti vizsgálódásokat.</p> <p>3. Preszókratika félfrontális áttekintése: a szaktanár a vonatkozó szemléltetési módok felhasználásával prezentálja a főbb fragmentumokat, ábrákat stb.</p> <p>4. Platón felelevenítése a <i>zanza.tv</i> vonatkozó anyaga segítségével.</p> <p>5. Arisztotelész: <i>Metafizika</i> – szövegelemzés. Kulcskifejezések-ből fogalomháló készítése: dolog, szubsztancia, létező, szubsztantum, filozófiatörténet stb.</p>	<p>„...<i>Költőien lakozik az ember...</i>”. T-Twins – Pompeji, Budapest – Szeged, 1994, 188.), tételmondat kiadása.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tanári prezentáció (PPT). • <i>zanza.tv</i>. (http://zanza.tv/filozofia/letre-vonatkozok-kerdesek/platon-letfilozofiaja). • Arisztotelész: <i>Metafizika, Z (VII.)</i> könyv, 1028a-1028b. • Raffaello Santi: <i>Az athéni iskola</i>. (http://muveszet21.blogspot.hu/2011/11/raffaello-az-atheni-iskola_07.html). • Az esszé formai szempontjai: (pl. tagolás, A/4-es oldal, 12-es betű, Times New Roman betűtípus, 1,5-es sortáv). 	<p>(Segítség: http://mifil.hu/filozofiai-bulvar)</p>
--	--	--	--	---	--	--

<p>2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A szubsztancia fogalmának változatai az újkori lételméletekben (Descartes, Spinoza, Leibniz, Berkeley, Locke). • Lét és gondolkodás különállása és összefüzdése (Kant, Hegel). 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az ontológia irányváltásának felismerése. • Lét és gondolkodás viszonyának értelmezése a klasszikus német filozófiában. <p>Kompetenciák, fejlesztési területek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matematikai kompetencia. • Idegen nyelvi kompetencia. 	<p>Ráhangelés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A korábban tanult szavak megjelenítése szókeresővel. A felismerést követően értelmezzük, újra elmagyarázzuk pl. a lét, létezés, valóság stb. kifejezéseket. <p>Jelentésteremtés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A szubsztanciára vonatkozó definíciókat dolgoznak fel a diákok az újkorból (a különböző irányzatok képviselőitől). • Kant és Hegel ontológiáját a szaktanár segítségével filozófiai ábrák és szövegrészletek alapján értelmezik. <p>Reflektálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • E bonyolultnak ható lételméleti tanok közül egyet választanak, és indokolják, miért tartják ezt a leginkább képviselhetőnek. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Szókereső játék: ismerjék fel a betűhalmazban az ontológiai tartalmú fogalmakat, majd ismételjék át a jelentésüket, filozófiai szerepüket stb.) 2. Pármunka keretében definíciók értelmezése, újraértelmezése, megvitatása. 3. A párok választanak egy-egy szubsztancia-értelmezést, majd bemutatják. A többiek kérdésekkel járulnak hozzá a tisztázáshoz. 4. Félfrontális órakeretben a diákok szaktanári irányítás mellett közösen igyekeznek értelmezni Kant ontológiai felfogását, majd ennek alapján Hegel abszolút idealizmusát. (Együttal kitekintenek a klasszikus német filozófia legfőbb felvételeire.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Digitális táblaszoftver szókereső játéka (pl. <i>WordWall</i>). • Szubsztancia-meghatározások. • Filozófiai ábrák <p>Kant és Hegel ontológiai felfogásának bemutatásához (Kunzmann, Peter – Burkard, Franz-Peter – Wiedmann, Franz: <i>SH atlasz. Filozófia</i>. Springer Hungarica, Budapest, 1996, 38–41, 48–49.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az ábrák értelmezésének támogatására az érintett szerzők rövid szövegrészleteit is mellékeljük. • A diákok a választásaikat egy gyakorlati példa segítségével indokolják! 	<p>Házi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A diákok kibővítik a korábban megírt dolgozatukat a 2. tanórán tanultakkal.
-----------	---	---	---	---	--	---

<p>3.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A lét logikai-filozófiai megközelítése (Wittgenstein) és a metafizika kiküszöbölése a nyelv logikai elemzésén keresztül (Carnap). 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wittgenstein <i>Tractatusának</i> áttekinthető értelmezése. • A nyelvi fordulat és a metafizika kiküszöbölése iránti igény feltárása. <p>Kompetenciák, fejlesztési területek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anyanyelvi kompetencia. • Idegen nyelvi kompetencia. 	<p>Ráhangolás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Körkérdés a nyelv szerepéről. <p>Jelentésteremtés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sorra veszik a <i>Tractatus</i> tételmondatait, majd ütköztetik a saját valóságukkal, felfogásukkal. • Igyekeznek a fogalmakat értelmezni, ill. a wittgensteini nézőpontot megismerni. • A <i>Wittgenstein c.</i> film erre vonatkozó részletét is összevetik az olvasottakkal. • Elemzik a metafizika kiküszöbölésére irányuló carnapi felfogást. <p>Reflektálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A ráhangolás során felvetett kérdés újratárgyalása („Folytasd a történetet”-típusú feladat segítségével.) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Félfrontális óravezetés: a tanár felteszi a kérdést, hogy milyen szerepe van a nyelvnek, és nyelv nélkül mennyiben lenne más az életünk. 2. A tanár provokatív kérdéseket tesz fel, és a válaszadás mellett erre ösztönzi a diákokat is – csak eredeti nézőpontból juthatnak közelebb az osztrák filozófushoz. 3. A <i>Tractatus</i> tételmondatait a diákok kezébe adják. 4. A <i>Wittgenstein c.</i> film adott részletének levetítése előzetes szempontok után. 5. A nyelv szerepének, létjogosultságának, határainak megvitatása az eddig tanultak mozgósításával. Megpróbálkozhatunk a „Folytasd a történetet”-módszerrel is. 	<ul style="list-style-type: none"> • Az alapkérdés kivetítése, a válaszok rövid megjelenítése a (digitális) táblán. • A <i>Tractatus</i> tételmondatai kivetítve, nyomtatva, ill. a <i>Filozófia középiskolásoknak</i> tankönyvből. • A <i>Wittgenstein c.</i> film részlete (rendező Derek Jarman, 1993, színes, magyarul beszélő, angol filmdráma, 70 perc). • Az óra elején készített ábra (egyszerűsített gondolatterkép) előhívása, majd bővítése, módosítása az új nézőpontok és ismeretek alapján. • Carnap: <i>A metafizika kiküszöbölése</i> – részlet. • A „Folytasd...”-feladat tételmondatának kivetítése, felírása. Pl. Azért nem a semmi van, mert... 	<p>Szorgalmi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A <i>Wittgenstein c.</i> film megtekintése és rövid elemzése. vagy • Wittgenstein utolsó tételmondatának rövid elemzése. vagy • Foglaljanak állást a Carnap által kiküszöbölt kérdések kizárásának indokoltsága mellett vagy ellen!
-----------	---	--	--	---	---	--

<p>4.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A lét és a semmi viszonya az egzisztencializmus képviselőinél (Sartre, Heidegger). 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az egzisztencializmus filozófiai létmegközelítésének bemutatása. • Felhívni a figyelmet az autentikus személyiség fontosságára. <p>Kompetenciák, fejlesztési területek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Szociális kompetencia. • Hatékony önálló tanulás. 	<p>Ráhangolás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Körkérdés: mitől tekinthető valaki hiteles személyiségnek? <p>Jelentésteremtés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A heideggeri létfilozófia alapkérdésének felelevenítése, illetve újragondolása pármunkában. (Lét, létező, jelenvalólét, a lét pásztora stb.) • Heidegger és Sartre Semmire vonatkozó nézeteinek áttekintése a <i>zanza.tv</i>, illetve primer szövegek alapján. <p>Reflektálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vallatószerk-módszer: egy-két önként jelentkező diákot kérdezve megvitatják az egzisztencializmus képviselhetőségét, aktuális vonatkozásait. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Szóforgó segítségével az egyes diákcsoportok egy általános képet alakítanak ki a hiteles személyiség fogalmáról. 2. Pármunka: Heidegger korábban idézett gondolatának ismételt átbeszélése az új ismeretek függvényében. 3. <i>Zanza.tv</i> vonatkozó anyagát levetítjük, és félfrontálisan megvitatjuk a rendelkezésre álló primer szövegek alapján. 4. Közben a tanulói kérdéseket rögzítjük a táblán. 5. Közösén vázlatot készítünk. 6. A vallatószerk módszere alapján összefoglaljuk az eddig tanultakat, illetve a diákok argumentálnak saját meglátásaik mellett. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indítókérdés, csoportok alakítása. • A <i>zanza.tv</i> anyaga (http://zanza.tv/filozofia/letre-vonatkozokerdesek/az-egzisztencializmus-filozofiaja). • Heidegger- és Sartre-szövegek minden diák számára – szempontokkal, kérdésekkel, feladatokkal kiegészítve. • Digitális tábla – a kérdések összegyűjtéséhez, közös vázlat készítéséhez (folyamatosan bővítjük, korrigáljuk a vázlatot). • Vallatószerk-módszer: önként vállalkozó diák, a táblán kérdések, amiket a diákok spontán módon variálhatnak, bővíthetnek. 	<p>Házi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az eddigi szorgalmi feladatok alapján fejezzék be a lételméletről szóló értekezésüket! vagy • Válasszanak ki egy lételméleti kérdést, és írjanak róla elemzést! Írják le meglátásaikat! Véleményüket támaszszák alá érvekkel, illetve bizonyos ellenérveket cáfoljanak meg! <p>Szorgalmi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olvassák el, és írjanak rövid bemutató, értékelő elemzést <i>Janne Teller: Semmi</i> c. regényéről (Scolar, Budapest, 2011)! A tételmondat: Egyetértek/nem értek egyet a regény alábbi kijelentésével: „Ha van valami, aminek érdemes örülni, akkor van valami, ami számít. De ilyen dolog nem létezik!” (13.)
-----------	--	---	---	--	--	--

Tematikus terv. Etika, erkölcsfilozófia

Téma megnevezése: Etika, erkölcsfilozófia						Órakeret: 4 óra
<p><i>A téma általános feladata:</i> Az emberi cselekvés morálfilozófiai vonatkozásainak bemutatása; különböző etikai tanok, irányzatok útmutatásainak, tanulságainak megvitatása; argumentációs készségek fejlesztése.</p> <p><i>A téma feldolgozásának általánosan javasolt megközelítésmódja:</i> Miótán a diákok megismerkedtek egyes etikai tanokkal, nézőpontokkal, disputa (vita) keretében legyenek képesek egy konkrét élethelyzetből, aktuális eseményből adódó etikai dilemmát feldolgozni! Ismerkedjenek meg a konstruktív vita elvárásaival, módszereivel!</p> <p><i>Elsajátítandó kulcsfogalmak/fogalmak:</i> Etikai racionalizmus, erény, boldogság, predestináció, kategorikus imperativus, individuum, erkölcsi autonómia, szabadság, esztétikai, etikai és vallási stádium, übermensch, dionüszoszi és apollóni életelv, közjó, határhelyzet, felelősség, gond, posztmodern, fenntarthatóság, fogyasztói társadalom, globalizáció, klónozás, abortusz, eutanázia.</p>						
Óra	Tananyag	Nevelési-fejlesztési célok (kompetenciák)	Didaktikai feladatok (órátípus)	Tanulásszervezési mód; alkalmazott módszerek	Szemléltetési mód, eszköz	Ellenőrzés-értékelés (előzetes tudás mérése, órai, otthoni feladatok, teljesítmény mérése)
1.	<ul style="list-style-type: none"> Az elérhető boldogság Szókratész, a cinikusok, a sztoikusok és az epikureusok szerint. Arisztotelész erényetikája. 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> Az antik filozófia etikai vonatkozásainak áttekintése. A boldogság- és az erényetika közötti különbségek felismertetése. 	<p>Ráhangelés:</p> <ul style="list-style-type: none"> Találj célba!-játék, a tanulságok megbeszélése. <p>Jelentésteremtés:</p> <ul style="list-style-type: none"> A boldogságetikák képviselőitől kiragadott tételmondatok alapján csoportban taglalják az eudaimonisztikus etikák általános jellemzőit! 	<ol style="list-style-type: none"> A tanár felrajzol egy céltáblát. A diákoknak különböző helyzetekből, tantermi pozíciókból kell beletalálni a céltábla közepébe. Csoportok alakítása (önkéntes), mindegyik csoport egy-egy antik etikai tanítást dolgoz fel a tételmondatok alapján. 	<ul style="list-style-type: none"> Tábla, céltábla, egy dobóeszköz. (Ha nem önkéntes csoportok alakulnak, akkor eszközök a csoportalakításhoz, pl. számok, digitális eszközök, képrészletek stb.) Tételmondatok papíron/digitális táblán. 	<p>Házi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hozzanak fel érveket és ellenérveket a boldogságetika vagy az erényetika mellett, illetve ellen! (Elég az egyik kiválasztása. Legalább 4-5 érvet, illetve ellenérvet gondoljanak végig!)

		<p>Kompetenciák, fejlesztési területek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Szociális és állampolgári kompetencia. • Felelősségvállalás másokért. 	<ul style="list-style-type: none"> • Az arisztotelészi erényetika megvitatása szövegrészlet(ek) és tanári kérdések alapján. <p>Reflektálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Találjunk ki olyan szemléltetési módokat, amikkel az antik etikák tanítását közelebb tudjuk hozni a köznap emberhez! Ehhez a szaktanár újabb példát/mintát nyújt (lásd a <i>Szemléltetés</i> c. fejezet!) 	<p>Értelmezik a tételmondatot, majd az aktuális élethelyzetük alapján példát hoznak.</p> <p>3. Az egyik csoport a hallottak alapján összegzi a boldogságetikák közös vonásait, megvonja mérlegüket.</p> <p>4. Az arisztotelészi erényetikát félfrontális keretek között beszél meg a <i>Nikomakhoszi etikából</i> vett szövegrészlet segítségével.</p> <p>5. A ráhangoló feladatot arisztotelészi morálfilozófiai helyzetre alkalmazzák.</p> <p>6. A tanár a terem közepére egy vonalat rajzol/leterít egy zsineget a földön. A feladat, hogy a diákok csukott szemmel hátrafelé végig tudjanak menni rajta.</p> <p>7. Kiértékelik a kísérlet tapasztalatait, tanulságait.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Támpontok az összegzéshez. • A <i>Nikomakhoszi etika</i> vonatkozó szövegrészlete (1106a – 1107b. – pl. Európa, Budapest, 1997, 50–55). • A ráhangoló feladat kapcsán készített vázlat(ok) újbóli használata. • Egy zsineg vagy kréta, amivel vonalat húzunk a teremben. 	
--	--	---	---	--	---	--

<p>2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A szabad akarat és a rossz kérdései Szent Ágostonnál. • Kant kötelességetikája. 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A szabadság és determinizmus szerepének, kereteinek érzékeltetése. • A kötelességetikák főbb tanainak bemutatása, értékelése. <p>Kompetenciák, fejlesztési területek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anyanyelvi kompetencia. • Szociális kompetencia. 	<p>Ráhangolás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Azért van rossz a világban...</i> tételmondat befejezése egyénileg, megvitatása párban. <p>Jelentésteremtés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pármunkában az osztály egyik fele a tanár által biztosított segédanyagok alapján megismeri, majd megbeszéli Szent Ágoston rosszra és szabad akaratra vonatkozó tanítását, a másik fele pedig a kanti deontológiai etikát. • Összegzik a tanokat, vázlatot készítenek. • Olyan élethelyzeteket említenek, esetleg mutatnak be, melyekben az adott tanítás megkönnyíti a döntést. <p>Reflektálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A megszavazott szituáció bemutatása, a döntési helyzet közös értékelése. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A tételmondatokat papírra írják, majd párban megvitatják. A közös álláspontot felolvassák/ elmondják plenárisan. 2. Segédanyagok biztosítása az etikai tanok értelmezéséhez. 3. A diákok csomagolópapíron összegző vázlatokat, kompendiumokat készítenek, majd megosztják egymással. (A megvitatáskor ki tudják egészíteni a megállapításaiikat.) 4. Valamely szituáció kiválasztása – pl. szavazással. 5. A döntési szituáció és dilemma bemutatása, értékelése. Annak megvitatása, van-e egyértelműen helyes morális döntés az adott helyzetben. Fontos: megállapításaikat argumentálják is! 	<ul style="list-style-type: none"> • Tételmondatok táblán, papírokon, • Segédanyagok papíron vagy elektronikus formában (pl. eLearning-felületen, Facebook-csoportban, amit az okostelefonon le tudnak tölteni). • Csomagolópapírok/papírok, színes filctollak, rögzítőeszközök. • Esetleg eszközök a szavazáshoz (pl. szavazókorongok). • A szituáció bemutatásához a terem megfelelő átrendezése (amennyiben erre mód és idő is van!) 	<p>Házi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gyűjtsenek érveket mellett, illetve ellen, hogy a rossznak helye van a világunkban! Az érveket és ellenérveket immáron azonban egymással összefüggésben jelenítsék meg! Végül jussanak végkövetkeztésre saját felfogásuk alapján (konklúzió levonása)!
-----------	--	--	--	---	--	--

<p>3.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Az értékteremtő ember és a hatalom akarása Nietzschénél. <p>Egzisztencialista etika: szabadság, választás, felelősség, szorongás (Kierkegaard, Heidegger, Sartre, Jaspers).</p>	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az értékek átértékelésére vonatkozóan, illetve hatásának bemutatása. • Az egzisztencialista etikák válasza az etikum felfüggesztésére. • Az autentikus lét kritériumai az egzisztencializmus alapján. <p>Kompetenciák, fejlesztési területek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Felelősségvállalás másokért. • Szociális, állampolgári kompetencia. 	<p>Ráhangolás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A „Nem tehetek róla”-történet kapcsán megválaszolják a „miért vagyok felelős” kérdést. <p>Jelentésteremtés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feladat: definiálják a felelősség fogalmát! • Megalkotják a kritériumrendszert. • Csoportokban feldolgozzák Nietzsche szövegét, érvelnek az alapítélet mellett vagy ellen. • Az egzisztencialista etikai nézőpontok, alapfogalmak megvitatása csoportmunkában. <p>Reflektálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A <i>zanza.tv</i> anyaga alapján kétsarkos vita a felelősség kérdéséről attól függően, hogy a nietzschei vagy az egzisztencialista morálfilozófiai felelősségfelfogást tekintik mérvadóbbnak. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A diákok csoportmunka keretében megismerkednek a szöveggel, illetve a hozzá kapcsolódó kérdésekkel, feladatokkal. 2. A definíciókat kifüggesztik/ megjelenítik a (digitális) táblán. 3. Röviden megvitatják, melyek a felelősség alkalmazásának legfontosabb kritériumai. 4. Csoportmunka (mozaikmódszerrel): a rendelkezésre álló szövegek és feladatok alapján áttekintik a nietzschei és az egzisztencialista morálfilozófiai felfogásokat. 5. Összefoglalást készítenek. 6. Fogalomkártyákat készítenek az adott irányzat/képviselője által bevezetett kulcsfogalmakra vonatkozóan. 	<ul style="list-style-type: none"> • „Nem tehetek róla”-történet forrása: Julian Baggini: <i>A tányérra kíváncszó malac</i>. Corvina, Budapest, 2005, 201–203, 114–116. • Definíciók közzététele a táblán. • Csoportok alakításához szükséges kellékek (számok, színek stb.). • Szövegek, feladatok a csoportmunkához. • Fogalomkártyák készítéséhez papírlapok. • Projektor és egyéb digitális eszközök a <i>zanza.tv</i>-s anyag megtekintéséhez. • Kétsarkos vitához tételmondat, illetve az álláspontok kifüggesztése. 	<p>Házi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Írjanak valódi dialógust valamely az órán áttekintett morálfilozófiai nézőponttal kapcsolatban! <p>Szorgalmi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nézzenek utána, milyen kortárs morális problémák vetődnek fel a fogyasztói társadalom, a globalizáció és az ökológiai feltételek megváltozása következtében! Gyűjtsenek olyan adatokat, írásokat, képeket, filmrészleteket, amelyeket az anómáliákat igazolják, bemutatják!
-----------	---	--	---	---	---	--

				7. Közösen megnézik a <i>zanza.tv</i> idevágó anyagát, majd kétsarkos vitát folytatnak. Tételmondat: A modern világ válságtüneteire a nietzschei, illetve az egzisztencialista válasz tud adekvátában reflektálni?		
4.	<ul style="list-style-type: none"> • Az emberi tér átalakulása a fogyasztói társadalomban és a posztmodern állapot. • Kortárs erkölcsfilozófiai irányzatok. • Az ökológiai válság etikai vonatkozása. • Bioetikai állásfoglalások napjainkban. 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A (poszt)modern világ morális kihívásainak számbavétele. • A fontosabb, aktuálisabb bioetikai és ökofilozófiai nézőpontok bemutatása. <p>Kompetenciák, fejlesztési területek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kezdeményező-képesség és vállalkozói kompetencia. • Szociális és állampolgári kompetencia. • Fenntarthatóság, környezettudatosság. • Médiatudatosságra való nevelés. 	<p>Ráhangelés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Találj bele a dobozba! – az esélyegyenlőségre és a felelősségre vonatkozó játék tapasztalatainak megvitatása. <p>Jelentésteremtés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A diákok gyűjtsék össze közösen, hogy milyen morális problémákkal szembesít bennünket a fogyasztói társadalom (beleértve az ökológiai kérdéseket is)! • A kutatáshoz lehetőséget kapnak az internethasználatra is (ajánlatok a <i>zanza.tv</i> anyagai). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Egy dobozt a terem közepére helyezünk, és arra kérjük a tanulókat, hogy a dobókockát a helyükről dobják a dobozba. 2. Levonják a végkövetkeztetést: a terembeli pozíción, készségeik fejlettségén stb. múlik a siker. Ezt általánosítják is. 3. Félfrontális óravezetéssel gyűjtik össze a negatív, megoldandó jelenségeket, helyzeteket. 4. Ezeket összegzik, az eredményeket táblázatba foglalják. 	<ul style="list-style-type: none"> • Doboz, dobókocka. • Precht, Richard David: Rawls játéka. In u.ő.: <i>Ki vagyok én? És ha igen, hány?</i> HVG könyvek, Budapest, 2012, 318–329. • (Digitális) tábla. • Okostelefon, esetleg iskolai netbookok az internetes kutatáshoz. • Tanári előadás, prezentáció (PPT vagy prezi.com) bioetikai és ökofilozófiai irányzatokról, kortárs erkölcsfilozófiai irányzatokról. 	<p>Szorgalmi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projekt: az eddigi morálfilozófiai ismeretek, illetve a kortárs etikai problémák összevetése alapján alkossanak meg egy igazságosnak mondható társadalmi modellt! (Ötleként kiindulhatnak: a <i>Rawls játéka</i> c. írásból.)

			<ul style="list-style-type: none"> • Táblázatban összesítik az anomáliákat. • Az eddigi ismereteik, a tanári előadás és a kutatásaik alapján az egyes visszasságokhoz megoldást ígérő elméleti alternatívákat társítanak. <p>Reflektálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rögtönzött képzelte riport készítése, rövid felkészülés utáni bemutatása. 	<p>Egyik oszlopban a problémákat jelzik, a másokban pedig a lehetséges megoldásmódokat, elméleteket.</p> <p>5. Adjunk meg konkrét kérdéseket, problémákat, majd egy riporter az adott témában kérdezze a szakértőt! A diákok gondolják át a kérdéseket, valamint szakértőként a lehetséges korrekt válaszokat! Ezután élőben közvetítsék az interjút!</p> <p>6. Az idő függvényében több interjúra is készülhetnek.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Összesítő táblázat kivetítése vagy felrajzolása. • Interjúhoz konkrét témák megadása. • Az interjúalanyok kiválasztásának módját előzetesen tisztázni kell – pl. önkéntes, irányított választás, sorsolás stb. 	
--	--	--	--	---	--	--

Tematikus terv. Etika tantárgy: A közösség és a korrupció problémája

Az etika alapvetően filozófiai diszciplína, ezért rendeltetését és tartalmát tekintve egyaránt a filozófia keretén belül lehet a legautentikusabb módon közvetíteni a diákok felé. Az etika tantárgy tantervi célkitűzéseinek megfogalmazói erre tekintettel is vannak, mindazonáltal az etikát a napi gyakorlat, a morális problémafelvetések felől igyekeznek kibontani, majd innen szándékoznak eljutni az erkölcsfilozófiai távlatokig. Erre a lépésre ugrásra azonban a tanítás gyakorlatában objektív okoknál fogva is (pl. tantervi pozíció, időkeretek) viszonylag ritkán adódik lehetőség. Annak érdekében, hogy az etika és a filozófia tantervi szemlélete közötti különbséget érzékeltetni tudjuk, bemutatunk két lehetséges példát mindkét tantárgy adott tematikus egységére vonatkozóan.

Téma megnevezése: A közösség és a korrupció problémája						Órakeret: 3 óra
Óra	Tananyag	Nevelési-fejlesztési célok (kompetenciák)	Didaktikai feladatok (óratípus)	Tanulásszervezési mód; alkalmazott módszerek	Szemléltetési mód, eszköz	Ellenőrzés-értékelés (előzetes tudás mérése, órai, otthoni feladatok, teljesítmény mérése)
1.	<ul style="list-style-type: none"> • Tisztességes és tisztességtelen érdekérvényesítés; megvesztegetés és megvesztegethetőség; jogos és jogtalan előny-szerzés; a korrupció jelensége, megjelenési formái. 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A korrupció társadalmi jelenségének ismerete, az ellene alkalmazható egyéni és közösségi magatartásformák alkalmazásának készsége és képessége. <p>Kompetenciák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anyanyelvi kompetencia. • A tanulás tanulása. • Digitális kompetencia. 	<p>Problémafelvetés:</p> <p>Egy vízilabdázó fiú csalásba keverésének történetét elemezzük. A problémákat összegyűjtjük, majd leszűkítjük a korrupció kérdéskörére.</p> <p>Meglévő ismeretek feltérképezése:</p> <p>Gondolattérképet készítünk, mellyel a korrupcióval kapcsolatos eddigi ismereteinket rögzítjük. (Ebben a korrupcióval kapcsolatos szinonim kifejezéseket – pl. jatt – is megjelentetjük.)</p> <p>Kérdőív szerkesztése:</p> <p>a) Tisztázzuk a kérdőív célját, célközönségét stb. b) Összegyűjtjük azokat a kérdéseket, melyek a téma kapcsán felmerülnek.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Félfrontális óravezetés. • Gondolattérkép szerkesztése. • Kérdőív összeállítása. • Pármunka. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktív tábla. • Letölthető szövegrészlet (Moodle). • Gondolattérkép szerkesztő alkalmazás (pl. Sulinet, Google-úrlap). • Pl. Okostelefon, tablet. 	<p>Órai munka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Értékelés: a tanórán aktívan és jól teljesítő diákokat ötös érdemjeggyel honoráljuk. <p>Házi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kérdőívek kitöltése külső helyszíneken. A diákok párban dolgoznak.

			<p>c) Technikailag közösen megszerkesztjük (pl. Google-úrlapot).</p> <p>Órán kívüli teendők megbeszélése: Pármunkában előzetesen megbeszélte külső helyszíneken kitöltetik a kérdőíveket.</p>			
2.	<ul style="list-style-type: none"> • Magánérdek és közjó. • A korrupció jelensége és veszélyei, a hatalommal való visszaélés és korrupció a mindennapokban. 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A hamis erkölcsi öngigazolási mechanizmusok működésének felismerése. • A rossz példák elkerülése, a rossz társadalmi gyakorlat egyéni döntésekre való hatásának kiküszöbölése. • A nemet mondás nehézségének felismerése. <p>Kompetenciák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Szociális és állampolgári kompetencia. • Kezdeményezőképeség. 	<p>Kooperatív óravezetés: <i>A beszámoló forgóban</i>-módszer segítségével a kérdőívvezéssel szerzett ismeretek, tapasztalatok megosztása, a megfelelő következtetések leszűrése.</p> <p>Félfrontális óravezetés: A tapasztalatok megismerését követően az osztály/csoport tanulói közösen reflektálnak az alábbi kérdésekre:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Lehet-e hála jele a hálapénz? b) Ki hibázik, aki adja, vagy aki kapja? c) Hogyan kerülhet korrupcióba valaki? d) Milyen rövid és hosszabb távú következményei vannak/lehetnek a korrupciónak? <p>Egyúttal az alábbi alapfogalmakat is tisztázzuk (részint ismétljük át) egyfajta minidisputa keretében:</p> <ul style="list-style-type: none"> • közjó, magánérdek; • törvény; • felelősség, lelkiismeret; • hatalommal való visszaélés; • passzív/aktív fél; • egyéni és általános korrupció; 	<ul style="list-style-type: none"> • Beszámoló forgóban-módszer. • Félfrontális óravezetés. • Minidisputa moderálása. • Fogalomtár készítése. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktív tábla. • Csomagoló-papír, tollak stb. vagy netbookok a beszámolóhoz. • Google-úrlap (ha egyidőben kívánjuk a beszámolót elvégezni). • Moodle-fogalomtár készítése. 	<ul style="list-style-type: none"> • A beszámolók folyamatos nyomon követése (Google-úrlap vagy osztálytermi szoftver esetén folyamatos tanári visszajelzés biztosítása digitálisan is). • A vita moderálásával a helyes, támogatható normák jelzése.

			<ul style="list-style-type: none"> • másodlagos elosztási rendszer; • adófizetési morál; • közkerölcsbe ütköző cselekedet; • társadalmi közveszély okozása. <p>A fogalmak tisztázása során fogalomtárat állítunk össze (melyre a következő órán is nagy szükség lesz.)</p>			
3.	<ul style="list-style-type: none"> • Hogyan lehet a megvesztegetést, a korrupciót megszüntetni? • A korrupció elleni fellépés lehetőségei, az egyén és a közösség felelőssége. 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A korrupcióval szemben alkalmazható egyéni és közösségi magatartásformák alkalmazásának készsége és képessége. <p>Kompetenciák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Szociális és állampolgári kompetencia. • Kezdeményező-képesség. 	<p>Problémafelvetés és meglévő ismeretek feltérképezése:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Füllentős módszerrel</i> a korábbiakban elsajátított fogalmak ellenőrzése. • A korábbi órákon a korrupció jelenségével és árnyoldalaival ismerkedtek meg a tanulók, ezen a tanórán a korrupció kezelésének, azzal szembeni fellépésnek a lehetőségeit térképezik fel, „gyakorolják”. <i>Pármunka</i> keretében rövid szituációkat írnak – („megoldások” nélkül). <p>Szituációs feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A megtervezett szituációk közül kiválasztanak 3-4-et, majd csoportban az adott szituációra vonatkozó megoldási javaslatokat dolgoznak ki. • Az egyes csoportok előadják a szituációt, illetve saját megoldási javaslatukat. • A csoportok értékelik az előadásokat szakmai (tartalmi) szempontból és előadásmód alapján. <p>Belső koncentráció:</p> <p>A korrupcióval kapcsolatos ismeretek összegzése, áttekintése.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Füllentős módszer. • Pármunka. • Csoportmunka: csoportalakítás spontán/egyéni igények szerint. • Szituációs feladat. • Előadások értékelése. • Belső koncentráció. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktív tábla (tábla-szoftver) – a füllentett meghatározások megjelenítéséhez, illetve kisorsolásához. • Online Stopwatch. • Értékelőlapok. 	<ul style="list-style-type: none"> • A fogalmakból füllentős módszerrel számonkérés. (Előre kijelölt diákokkal.) • A diákok által összeállított szituációk rövid értékelése, a tanórán hasznosíthatók összegyűjtése. • Az előadások tanulói véleményezése, értékelése előzetes szempontok alapján – főként a felelős mérlegelés követelményének releváns alkalmazását alapul véve.

Tematikus terv. Politikai filozófia

Téma megnevezése: <i>Politikai filozófia</i>						Órakeret: 4 óra
<p><i>A téma általános feladata:</i> Az ember mint társadalmi lény, a politika, az állam, a jog, az igazságosság és a személyes szabadság összefüggéseinek vizsgálata.</p> <p><i>A téma feldolgozásának általánosan javasolt megközelítésmódja:</i> Különböző szövegek, hanganyagok, filmek vizsgálata alapvető politikai filozófiai kérdések felől közelítve.</p> <p><i>Elsajátítandó kulcsfogalmak/fogalmak:</i> Közjó, egyéni érdek, természetjog, kényszermentesség, anarchizmus, konzervativizmus, liberalizmus, szocializmus, kommunizmus, fasizmus, igazságosság, méltányosság, tolerancia, pozitív és negatív szabadság.</p>						
Óra	Tananyag	Nevelési-fejlesztési célok (kompetenciák)	Didaktikai feladatok (óratípus)	Tanulásszervezési mód; alkalmazott módszerek	Szemléltetési mód, eszköz	Ellenőrzés-értékelés (előzetes tudás mérése, órai, otthoni feladatok, teljesítmény mérése)
1.	<ul style="list-style-type: none"> A politika és a politikai filozófia viszonya. 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ismerjék fel a filozófia más szellemi területeket integráló és szintetizáló szerepét, érték-hordozó voltát. Nyerjenek betekintést a gyakorlati és alkalmazott filozófiába! Ismerjék fel, hogyan segítheti mindennapi életüket a filozófia! <p>Kompetenciák:</p> <ul style="list-style-type: none"> Digitális kompetencia. 	<p>Ráhangelés:</p> <ul style="list-style-type: none"> A diákok először kitöltenek egy kérdőívet, melynek összesítéséből kiderül aktuális politikai attitűdjük. <p>Jelentésteremtés: Kooperatív óra: Kérdések megbeszélése párban:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mi a politika? Mit jelent politizálni? Kell-e politizálnom? Foglalkozhat-e a filozófia politikával? Miben különbözik a politika és a politikai filozófia? Milyen kérdéseket, problémákat vizsgál a politikai filozófia? Az ember mint társadalmi lény és a politika milyen kapcsolatban áll egymással? 	<ul style="list-style-type: none"> Kérdőív (egyéni kitöltés, frontális kiértékelés). Pármunka (strukturált rendezés módszer). „Két pár”-módszer. Brainstorming. 	<p>Szemléltetési mód:</p> <ul style="list-style-type: none"> A diákok az interaktív táblán rendszerezik eddigi ismereteiket, új kérdéseket vetnek fel. <p>Eszközök:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Kérdívem.hu</i> /Google-ürlap. Interaktív tábla. 	<ul style="list-style-type: none"> Kérdőív keretében a diákok jelenlegi politikai (nem aktuálpolitikai!) attitűdjének feltárása (főként a helyi, iskolai „politizálás” kapcsán).

		<ul style="list-style-type: none"> • Szociális és állampolgári kompetencia. 	<p>Reflektálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ötletbörze keretében egy interaktív gondolattérkép alapján megvitatják, illetve összesítik a politikával és politikai filozófiával kapcsolatos meglátásaikat. 		<ul style="list-style-type: none"> • Gondolattérkép szerkesztő (pl. VUE). 	
2.	<ul style="list-style-type: none"> • Államelméletek, utópiák és társadalmi szerződéselméletek az újkorban (Morus Tamás, Machiavelli, Locke, Hobbes, Rousseau). 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ismerjék meg a különböző elméleteket, tárják fel ezek lényegét, és a tolerancia jegyében vitassák is meg! <p>Fejlesztési terület:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A különböző korok és kultúrák filozófiai szövegeinek tanulmányozása révén fejlődik a kritikai gondolkodás, finomul a problémaérzékenység. 	<p>Ráhangelés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Csoportok alakítása útlevelemódszerrel – társas interakció kialakítása. <p>Jelentésteremtés:</p> <p><i>Csoportmunka:</i> A diákok 4-5 fős csoportokban megismerik az óra témájához tartozó elméletek főbb tanításait (egyet-egyet), majd az ismereteket, tapasztalatokat átadják egymásnak.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A csoportok feldolgozzák az egyes elméletekhez, irányzatokhoz kapcsolódó szövegeket. Segítségként írásban előre támogató kérdéseket, feladatokat kapnak, illetve az ismeretlen szakkifejezések rövid definícióját is mellékeljük. 2. A csoportok szóvivői prezentálják a tapasztalataikat, a transzferálandó tudnivalókat (studentmeat keretében.) 3. A prezentáció közben rövid vázlatot osztanak meg a többiekkel (digitális tábla). 4. A vitára alkalmas kérdéseket a tanulók megvitatják. A „minidisputákat” követően like-olhatják, vagy elvethetik az egyes megközelítésmódokat. <p>Reflektálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Félfrontális óravezetés:</i> A tanóra utolsó harmadában áttekintő vázlat formájában az interaktív táblán összegzik az új ismereteket, a tananyagot. 	<ul style="list-style-type: none"> • Csoportok alakítása útlevelemódszerrel vagy teamuppal. • Az egyes elméletek csoporton belüli feldolgozása. • Studentmeat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teamup (csoportszervezéshez). • Netbookok a feladatokhoz. • Rövid és befogadható feldolgozandó szövegrészletek. • Interaktív tábla. • Prezentáció. • Stopwatch. • Moodle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Csoporton belüli önértékelés táblázatos formában. • Az osztály tanulói értékelik a csoportok munkáját az előzetesen megadott szempontok alapján. • A tanár értékeli az egyes csoportok tevékenységét. Szavazás a legjobb prezentációról. <p>Házi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A következő órával kapcsolatos szövegeket irányított szempontok alapján feldolgozzák.

<p>3.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A liberális angol-szász, valamint francia hagyománya és a szabadság kétféle (pozitív és negatív) fogalma. • A közösségelvű politikai filozófia. 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tudatosuljon a diákokban, hogy a vita alapja az alternatívák számbavétele és a választás szabadságának, illetve a szabadság korlátainak tudomásulvétele. <p>Fejlesztési feladatok, kompetenciák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A kritikai gondolkodás, a problémaérzékenység finomítása, az önálló véleményalkotás és más gondolkodásmódok megértési képességének fejlesztése. 	<p>Ráhangelés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A házi feladat során megismert liberális és közösségelvű filozófiai felfogásokat tanári irányítás mellett áttekintik. <p>Jelentésteremtés:</p> <p>Új anyag feldolgozása félfrontális osztálymunka keretében.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Az egyes nézeteket véleménykorongos módszerrel „kiértékelik”, megvitatják. A szabadság kétféle típusának vizsgálatán keresztül a szabadság politikai vonatkozásait, illetve annak jelentőségét megbeszélik. Az elméleti ismereteket a gyakorlattal összevetik. (Kooperatív eljárásmodok: Véleményfeltáró vita.) 2. A belső koncentráció (pl. összesítő táblázat) során a tanulók számot vetnek azzal is, van-e a megismert elméletek között olyan, amely egyes elemeiben vagy általánosságban aktuálisan is érvényes. <p>Reflektálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Belső és külső koncentráció. • Az otthon írandó miniesszével kapcsolatos kritériumok egyeztetése. • Két opció közül választhatnak: <ol style="list-style-type: none"> 1. A liberális vagy a közösségelvű politikai filozófiák reflektálnak-e hatékonyabban korunk megoldandó kérdéseire? 2. Miként vélekedik az adott diák a szabadságról, annak jelentőségéről? 	<ul style="list-style-type: none"> • Véleménykorong (vagy véleményvonal, vagy „véleményfal”). • Szavazórendszer alkalmazása (előzetes kérdéssorral) a kiértékeléshez, vagy véleményező a táblaszoftver (itt előzetes szempontok emelendők be). 	<p>Szemléltetési mód:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Véleménykorongos módszer, vagy alkalmazható az útlevelemód-szer is. • A táblaszoftverek vonatkozó eszközei (pl. Wordwall – értékelés). <p>Eszközök:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interaktív tábla. • (Wordwall vagy más táblaszoftver). • Véleménykorongok (véleménykártyák). 	<ul style="list-style-type: none"> • A vitában aktívan résztvevők „jutalmazása” (szóbeli dicsérettel, érdemjeggyel stb.). <p>Házi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mini <i>filozófiai esszé</i> írása (kb. egy oldal terjedelemben). Fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a következő órán egyik-másik esszét fel is olvassák.
-----------	--	--	---	--	---	---

<p>4.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Totalitárius eszmerendszerek. • A társadalmi igazságosság és méltányosság kortárs elméletei. 	<p>Cél:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ébredjen fel a diákokban az igény, hogy felismerjék koruk lényegi problémáit, és reflektáljanak a felvetődő kérdésekre. <p>Fejlesztési feladatok, kompetenciák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A kezdeményezőkézség fejlesztése; annak tudatosítása, hogy a vita alapja az alternatívák számbavétele és a választás szabadságának, illetve a szabadság korlátainak figyelembevétele. 	<p>Ráhangelés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Totalitarizmussal kapcsolatos szövegek szófelhőként való megjelenítése, a fogalmak „nagyság” szerinti értelmezése. <p>Jelentésteremtés:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Egyéni és félfrontális munka.</i> A totalitarizmus logikájának és attribútumainak bemutatása rövid filmrészleteken keresztül. A részletek vizsgálatához a diákok megfigyelési szempontokat alakítanak ki a korábbi beszélgetés alapján. • <i>Kooperatív eljárás.</i> Akvárium módszer segítségével az igazságos és méltányos társadalom kereteinek közös megalkotása. Ehhez a diákok rendelkezésére állnak a vonatkozó elméleteket bemutató rövid leírások (pl. Rawls, Lévinas, Sandel, Scruton). <p>Reflektálás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A tapasztalatok és tanulságok összegzése: rövid szavazás arról, milyen lehetőségeket látnak a diákok a jelen és a jövő társadalmát illetően. <p>Házi feladat kijelölése – a fontos szempontok, tudnivalók kiemelése.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Szófelhő készítése pl. <i>tagul.com</i>-mal. • Filmrészletek bejátszása, pl.: <i>Az akarat diadala</i> (rendező Leni Riefenstahl, 1934); a Sztálin életrajz (dokumentumfilm, pl. https://youtu.be/AOEH7M3nH8E); <i>Hullám</i> (rendező: Dennis Gansel, 2008). • Akvárium módszer. • eLearning-felület (elméletek bemutatása). • Szavazórendszer alkalmazása. • Pármunka (otthoni feladat). 	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktív tábla. • <i>tagul.com</i>. • VCL vagy Windows Media Player (stb). • Moodle. • <i>Promethen</i> szavazórendszer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Az előző órai házi feladat kapcsán írt esszék felolvasása, értékelése 3-2-1-módszer segítségével. <p>Házi feladat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Készítsenek a diákok pármunkában interjút egymással arról, milyennek képzelik az igazságos és méltányos iskolát!
-----------	---	---	--	--	--	--

Összegzés

Módszertani segédanyagunk összeállításakor az a didaktikai cél vezetett bennünket, hogy a filozófiatanítás területén minél tágabb kitekintést nyújthassunk mind elméleti, mind pedig gyakorlati síkon. Igyekeztünk a szakmethodikai elvárások teljesítésén túl olyan praktikus, a tanári gyakorlatban is jól hasznosítható ötletekkel, eljárásokkal és jó gyakorlatokkal is szolgálni, amelyeket a helyi viszonyokra adaptálva a kollégák eredményesen használhatnak. Terjedelmi korlátok folytán azonban olyan fontos didaktikai vonatkozásokra közvetlenül (külön fejezetben) már nem tudtunk kitérni, mint a csoportmunka, az IKT-eszközök alkalmazása a filozófiaoktatásban, a didaktikailag támogatott tankönyv és taneszköz kritériumai. Azért döntöttünk éppen e didaktikai elemek elhagyása (illetve más formában történő kifejtése) mellett, mert a napi gyakorlatban ezek már vagy széles körben elterjedtek (pl. csoportmunka), vagy pedig a folyamatos változás sodrában papíralapú információhordozón körülményes a tevékenységközpontú bemutatásuk (pl. IKT-eszközök alkalmazása).

Bízunk abban, hogy az összeállított segédanyag hozzá tud járulni a filozófiatanítás megújulásához, korszerűsödéséhez, egyúttal abban is, hogy a *philosophia perennis*¹⁰⁷ jegyében módunk is lesz alkalmazni a taglalt metódusokat és eljárásokat, vagyis a filozófia örök volta idővel megmutatkozhat abban is, hogy nem szorul ki a kötelező tantárgyak sorából!

¹⁰⁷ Vö. Filozófia mint problémátörténet, Szabadbölcsezet.
http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszeti/index.php?option=com_tanelem&id_tanelem=805&tip=0 (Letöltés: 2015. április 25.)

Felhasznált irodalom

- Aczel, Richard: *Hogyan írjunk esszét?* Osiris, Budapest, 2000.
- Ariés, Philippe: *Gyermek, család, halál.* Gondolat, Budapest, 1987.
- Áron László – Jócsák Mária – Kalmár Zoltán – Kerner Anna: *Filozófia középiskolásoknak.* Áron, Budapest, 2008.
- Az érvelés tanításának egy játékos módja: A disputa.* Forrás: <http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/az-erveles-tanitanak-egy-jatekos-modja-a-disputa>
- Bognár Mária: *A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata.* Forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00101/2006-03-ko-Bognar-Fejlesztzo.html>
- Ciprés, Cyril: *A filozófia oktatása a francia állami gimnáziumokban.* Forrás: <http://www.c3.hu/~prophil/profi004/FRANCIA.html>
- Cs. Czahesz Erzsébet: Az olvasásmegértés és tanítása. *Iskolakultúra*, 1999/2., 3–15.
- Csapó Benő: Az értelmi képességek fejlesztésének történelmi-társadalmi kontextusa. *Iskolakultúra*, 1999/9., 3–15.
- Csikszentmihályi Mihály: *Kamasznak lenni. A felnőtté válás útja.* Libri, Budapest, 2012.
- Demokratikus Ifjúságért Alapítvány digitális anyagai: Gondolkodjunk 3D-ben! A közösségi vita módszertana; Dilemma, disputa, demokrácia.* Forrás: <http://i-dia.org/#kiadvanyaink>
- Disputa honlap.* Forrás: <http://sophia.btk.pte.hu/disputa/szabaly.html>
- Erdélyi Disputa Egyesület.* Forrás: <http://ede.ngo.ro/>
- Érettségi vizsgakövetelmények.* Forrás: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2012/filozofia_vk.pdf
- Érettségi vizsgaleírás.* Forrás: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2012/filozofia_vl.pdf
- Falus Iván szerk.: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.
- Filofaktor.* Forrás: <http://filofaktor.blog.hu/>
- Fisher, Robert: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki, Budapest, 2008.
- G. Havas Katalin – Demeter Katalin – Falus Katalin szerk.: *Gyermekfilozófia I. (Szöveggyűjtemény).* Korona Nova, Budapest, 1997.
- Ginnis, Paul: *Tanítási és tanulási segédkönyv. Az izgalmas és élvezetes tanulás eszközei.* Alexandra, Pécs, 2007.
- Hadot, Pierre: *A lélek iskolája.* Kairosz, Budapest, 2010.
- Heller Ágnes: A filozófia valami olyan, ami a közös gondolkodáson alapszik. Interjú. *Különbség*, Évf. 4., Sz. 1., 1996.
- Herring, Jonathan: *Érvelés. Hogyan győzzünk meg másokat az igazunkról?* Scolar, Budapest, 2013.
- Homor Tivadar szerk.: *Az etikatanítás gyakorlata.* Krónika Nova, Budapest, 2003.
<http://www.ofi.hu/tudastar/iskolanak-csak>
http://www.szepi.hu/irodalom/pedagogia/tped_022.html#t69
- Hunya Márta: *A disputa program.* Forrás: http://www.kka.hu/_soros/kiadvany.nsf/44cfa372d3c5a279c1256e9600682640/dfd9dd049983bfb3c1256e1900651f43?OpenDocument
- Kagan, Spencer Dr.: *Kooperatív tanulás.* Önkonet, Budapest, 2004.
- Kamarás István: *Pedagógia filozófia.* Forrás:
- Kant, Immanuel: *A vallás a puszta ész határain belül és más írások.* Gondolat, Budapest, 1974.
- Kelemen János: A filozófiai szöveg megközelítésének két módja. A nyelvészeti-logikai és a hermeneutikai elemzés. *Világosság*, 37., 1996/5.

- Kerekasztal-beszélgetés a filozófia tanításáról.* Forrás:
- Kerner Anna: *Esszé a középiskolában. A filozófiai esszé.* Forrás: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=164>
- Kitching, John: *Miért?* Forrás: <http://www.tanulasmodszertan.hu/blog/2007-12-06-miert-nem-beszelgetsz-velem-apu/>
- Knausz Imre szerk.: *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás.* Műszaki, Budapest, 2001.
- Knausz Imre: *A tanítás mestersége. (Egyetemi jegyzet).* Forrás: <http://mek.niif.hu/01800/01817/01817.htm>
- Kooperatív tanulás.* Forrás: http://pszk.nyne.hu/tamop412b/kooperativ_tanulas/index.html
- Krajnik József: A gyermekfilozófia mint alkalmazott filozófia. In Karikó Sándor szerk.: *Az alkalmazott filozófia esélyei.* Áron, Budapest, 2002, 173–180.
- Kuhn, Thomas: *A tudományos forradalmak szerkezete.* Gondolat, Budapest, 1984.
- Lányi András – Jakab György: *Erkölcsei esettanulmányok.* Független Pedagógiai Intézet, Budapest, 2004.
- MacIntyre, Alasdair: *Az erény nyomában.* Osiris, Budapest, 1999.
- MAGTÁR – Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez 3.* Forrás: <http://mag.ofi.hu/magtar-otletek/fejleszto-ertekeles-090617-1>
- Magyar Filozófiai Társaság honlapja.* Forrás: <http://www.mft-hps.hu/>
- Mérő László: *Észjárások. A racionális gondolkodás korlátai és a mesterséges intelligencia.* Tericum, Budapest, 1997.
- Mészáros András: *Gondolkodás és viselkedés. Etika 13-14 éveseknek.* Flaccus, Budapest, 2000.
- Miért érdemes a vitatkozással foglalkozni?* Forrás: <http://www.okm.gov.hu/letolt/retorika/disp/0bev.htm>
- mifil.hu.* Forrás: <http://mifil.hu/>
- Montaigne, Michael de: *Esszék. Első könyv.* Jelenkor, Pécs, 2013.
- Muri Emese: *Kompetenciafejlesztés a vitamódster segítségével. Tani-tani Online.* Forrás: http://www.tani-tani.info/kompetenciafejlesztas_a_vitamodster_segitsegevel
- Na, mit gondolsz?* Forrás: <http://namitgondolsz.hu/>
- Nahalka István: A tanulás. In Falus Iván szerk.: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 118–153.
- Nemes László: A filozófiai kávéház és a nyilvános filozofálás európai hagyománya. *Nagyerdei Almanach*, 3. évf., 4.sz.: 2012/1., 1–37.
- Pethőné Nagy Csilla: *Módszertani kézikönyv.* Korona, Budapest, 2007.
- Piper, Thomas R. – Gentile, Mary C. – Parks, Sharon Daloz: *Tanítható-e az etika?* BKE, Gazdaságtudományi Központ, Budapest, 1994.
- Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
- Pusztai Éva Dr.: *Miért nem beszélgetsz velem, apu?* Forrás: <http://www.tanulasmodszertan.hu/blog/2007-12-06-miert-nem-beszelgetsz-velem-apu/>
- Szlezák, Thomas A.: *Hogyan olvassunk Platónat?* Atlantisz, Budapest, 2000.
- Takács Márta – Kiss Anna: *Erkölcstan és etika a filozófiaoktatás keretében. Új Pedagógiai Szemle*, 62. évf., 4-6. sz., 2012, 125–128.
- Takács Viktória szerk.: *Gondolkodjunk 3D-ben! A közösségi vita módszertana.* Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest, 2014.
- Tarkó Klára: *Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban.* Forrás: www.magyarpedagogia.hu/document/Tarko_MP992.pdf
- zanza.tv.* Forrás: <http://zanza.tv/>