

Csató Anita

Irodalom és érzelmi intelligencia

Az érzelmi intelligencia fejlesztésének elméleti
és módszertani lehetőségei irodalomórán



Eger, 2026

Csató Anita

Irodalom és érzelmi intelligencia

Az érzelmi intelligencia fejlesztésének elméleti
és módszertani lehetőségei irodalomórán

Csató Anita

Irodalom és érzelmi intelligencia

**Az érzelmi intelligencia fejlesztésének elméleti
és módszertani lehetőségei irodalomórán**



Eger, 2026

Lektor:
Prof. dr. habil. Onder Csaba

Nyelvi lektor:
Báthory Kinga

A borítón lévő kép forrása:
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stapels_Franse_romans_-_s0021V1962_-_Van_Gogh_Museum.jpg

ISBN 978-963-496-339-4

DOI: <https://doi.org/10.46403/Csato.Irodalomeserzelmintelligencia.2026>

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora
Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Dinnyés Patrik
Felelős szerkesztő: Kusper Judit
Tördelés: Molnár Gergely
Borítóterv: Csató Anita

Megjelent: 2026-ban
Példányszám: 50

Készítette: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdája
Felelős vezető: Kérészy László

TARTALOM

ELŐSZÓ	7
ELMÉLETI KERETEK.....	9
Iskola a 21. században	11
1. A nevelés fogalmának értelmezése a 21. században	11
2. A konstruktivista tanuláselmélet képe a nevelésről.....	22
3. A konstruktivizmussal összhangban álló tanulásszervezési módszerek	26
4. A nevelés mint hermeneutikai szituáció.....	35
Érzelmi intelligencia az iskola világában.....	41
1. Az érzelmi intelligencia fogalmának értelmezése a neveléstudomány felől.....	41
2. Érzelmi intelligencia modellek – korlátok és lehetőségek a neveléstudomány számára.....	47
3. Az érzelmi intelligencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában	57
4. Az iskolai fejlesztéstől várható eredmények	65
MÓDSZERTANI KERETEK.....	69
Érzelmi intelligencia és irodalom	71
1. Erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlya az oktatás gyakorlatában	71
2. Művészzettel történő fejlesztés lehetőségei: populáris, kortárs, ifjúsági irodalmi szövegek.....	76
Irodalmi művek feldolgozása tanulói aktivitásra épülő módszerek segítségével.....	85
1. A tanulói aktivitásra épülő módszerekkel történő fejlesztés lehetőségei	85
2. Szókratészi és gyermekfilozófiai hagyományokra építő módszerek	89
3. Drámajátékok, dramatikus gyakorlatok.....	101
4. Kreatívírásgyakorlatok	110
5. Expresszívírásgyakorlatok	113
6. A módszerek közös horizontja az oktatás gyakorlatában.....	117
Utószó	118
Bibliográfia	119

ELŐSZÓ

A 21. században az iskolai nevelői-oktatói munkára számos gyorsan változó, sokszor egymással szinte felfejthetetlen összefüggésben álló tényező hat. Meghatározóak például a gyors társadalmi és technológiai átalakulások, melyek közepette az oktatási intézményekre fontos feladat hárul: korszerű, napjaink kihívásaihoz és lehetőségeihez mért ismeretek, készségek, kompetenciák fejlesztésére van szükség, melyeket a diákok később, az iskola világán kívül is hatékonyan alkalmazhatnak majd.

A tanulók fejlett személyes és szociális kompetenciái egy olyan stabil alapot jelenthetnek a nevelési-oktatási gyakorlat, valamint a későbbi, iskolán kívüli élet esetében is, mely nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy hatékonyan helytálljanak a 21. század gyors változásai közepette. A személyes és szociális kompetenciák széles tárházát *Daniel Goleman* pszichológus a 20. század végén az érzelmi intelligencia fogalma alatt összegezte, s hívta fel rá a figyelmet, hogy az oktatási intézményeknek feladatot kell vállalniuk az érzelmi intelligencia kompetenciáinak fejlesztésében. Az iskola szerepe ebben a folyamatban napjainkra sem csökkent, sőt egyre csak fokozódni látszik.

Az érzelmi intelligencia kompetenciái az iskolai életben, valamint a későbbi, azon kívüli sikeresség tekintetében is meghatározóak lehetnek. Az a diák, akinek fejlettek a személyes kompetenciái, reális önismerettel, önszabályozási készségekkel és önmotivációval rendelkezik. Ezek a tényezők mind a tanulás, mind a későbbi sikeres élet szempontjából döntőek lehetnek. A kellőképpen kiművelt szociális kompetenciák szintén fontos szereppel bírnak: többek közt befolyásolhatják a sikeres társas kapcsolatok alakulását, meghatározhatják az együttműködés hatékonyságát, valamint kihathatnak a kommunikáció sikerességére. Így nem véletlen, hogy az elmúlt évtizedekben a neveléstudomány, valamint az iskolai gyakorlat is egyre inkább elkezdett felfigyelni az érzelmi intelligencia kompetenciáinak jelentőségére a nevelői-oktatói gyakorlat különböző összefüggéseiben.

E könyv az érzelmi intelligencia kompetenciáinak iskolai keretek között történő fejlesztési lehetőségeit tárja fel, vizsgálva az elméleti, módszertani lehetőségeket. Az elméleti áttekintés során elengedhetetlen tanulmányozni azt, hogy napjainkban hogyan alakul a nevelés fogalmának értelmezése, a kompetenciák fejlesztésének milyen nevelésméleti, tanuláselméleti keretei látszanak körvonalazódni. Továbbá szükséges az érzelmi intelligencia fogalmának definiálása a neveléstudomány szemszögéből. A neveléstudomány felől közelítő értelmezés során elsődlegesen a kompetenciák fejlesztési lehetőségeit vizsgálom, mind nevelésméleti, mind módszertani szempontból.

Az irodalom tapasztalata nagyban hozzájárulhat az érzelmi intelligencia gyarapodásához. Munkám módszertani részében ezért arra keresem a választ, hogy milyen módszerek segítségével tehetőek az irodalmi alkotások a diákok számára tapasztalati élménnyé. A tanulói aktivitásra épülő módszerek közül elsődlegesen a játék, valamint az írás didaktikai eszköztárába tartozó feladattípusokat vizsgálom, melyek lehetővé teszik az alkotások élményszerű tapasztalati befogadását.

Munkám elsődleges célja olyan elméleti és módszertani keretek harmonikus párbeszédbe állítása, melyek hozzájárulhatnak a 21. századi iskolai nevelői-oktatói munka eredményességének növeléséhez, komplex összefüggésrendszerben vizsgálva az érzelmi intelligencia fejlesztésének lehetőségeit.

ELMÉLETI KERETEK

ISKOLA A 21. SZÁZADBAN

1. A nevelés fogalmának értelmezése a 21. században

A nevelés fogalmának több aspektusból történő megvilágítása ismert a neveléstudományban. Egyik fő célom feltárni azokat a napjainkra jellemző, a különböző definíciókba beépült közös jegyeket, melyek korunk nevelési-oktatási gyakorlatának tendenciáit látszanak körvonalazni. Ugyanakkor annak érdekében, hogy átfogó képet kapjunk a jelenben kialakult nevelési törekvésekről, úgy gondolom, hogy a fogalom értelmezésén túl fontos azt is megvizsgálni, hogy milyen átfogóbb ismérvei vannak a 21. század iskolájának, ahol a nevelői-oktatói munka zajlik.

Amikor napjaink iskolájáról beszélünk, kortárs jelenséggel találkozunk, mely magában hordozza a következő kettősséget: a folyamatok tanulmányozását segíti a tény, hogy éppen zajló történeésekről van szó, melyeket a mindennapok során mi magunk is tapasztalhatunk, ugyanakkor a jelenlegi iskolarendszer korunkbeli fenomenén lévén magába foglal olyan tényezőket is, melyek a vizsgálódást nehezítik. Ezek közül az egyik legjelentősebb talán a történelmi távlat hiánya, mely segíthetné a fő irányzatok körvonalazását. Nem szabad elfeledkeznünk a tényről, hogy a különböző időhorizontok találkozása a neveléstudományban mindig is fontos szerepet játszott. A múltban született teóriák, tapasztalatok ismerete nagyban hozzájárulhat a jelen iskolájáról alkotott kép árnyalásához – ellensúlyozva ezzel többek közt a történelmi távlat hiányát. Ezért tartom fontosnak áttekinteni néhány olyan elméleti munkát, melyek a 20. és a 21. század fordulóján születtek, s a jövő iskolájára vonatkozó hipotéziseket járnak körül. Az ekkor felvázolt jövő iskolája mára napjaink oktatási rendszerévé vált. Kérdés, hogy mennyire voltak pontosak az előrejelzések, jóslatok, valamint hogyan tudnak hozzájárulni jelenünkben a minél hatékonyabb nevelési-oktatási folyamat kialakításához, támogatásához.

A nevelés olyan komplex fogalom, melynek több meghatározása ismert annak függvényében, hogy mely aspektusai kerülnek a vizsgálódás fókuszába. Beszélhetünk koronként eltérő történelmi jellegű definiálásáról vagy a különböző történelmi iskolák más-más nevelésfilozófiai megközelítésű magyarázatairól is, hiszen a differens paradigmák a fogalom változó értelmezését adják. Jelen munkának nem tárgya a nevelés történelmi vagy nevelésfilozófiai változásainak áttekintése, azonban fontosnak tartom kiemelni néhány 21. századi neveléstudománnyal foglalkozó kutató nevelésről alkotott nézeteinek főbb elemeit, valamint lényegesnek vélem a kitekintést a nevelés tágabb kortárs összefüggéseire, így a társtudományok neveléssel kapcsolatos megállapításait is vizsgálom annak érdekében, hogy komplex képet kapjunk napjaink meghatározó tendenciáiról.

A nevelésről szóló elméletek áttekintésének egyik legfontosabb célja egy olyan nevelésfelfogás körvonalazása, mely a nevelői-oktatói munka jelenében felmerülő kihívásokra reflektál, s tesz javaslatot a nevelés hatékonyságának növelésére. De milyen kihívásokkal szembesül a 21. század oktatási rendszere?

A neveléstudomány és az ahhoz kapcsolódó tudományok, mint például a pszichológia vagy a társadalomtudományok nagy része vizsgálta, vizsgálja jelenleg is azokat a komponenseket, melyek szerepet játszanak napjaink nevelési-oktatási folyamata eredményességének alakulásában. Ezek áttekintése során azt láthatjuk, hogy sokszor olyan multikazuális jelenségekkel találkozunk, melyek egymást erősítő folyamatok, s komplex módon hatnak a diákok készségeinek, képességeinek fejlődésére, így az iskolai nevelői-oktatói munka folyamatára is.

Mielőtt rátérnénk ezen tényezők részletesebb ismertetésére, vessünk egy pillantást a 21. század elején született elméletekre, melyek a kétezres évek elején keletkeztek, s tekintettek előre 20-25 év távlatába. Ezeket a koncepciókat azért is érdemes megvizsgálni, mert az akkori távlatok időközben a jelen iskolájává váltak.

Schaffhauser (2003) és *Passing* (2001) a kétezres évek elején tettek megállapításokat a jövő iskolájára vonatkozóan. *Schaffhauser* tanulmányában a 21. századi iskola szerkezetét vizsgálva jut arra a következtetésre, hogy az oktatás egyik legfőbb feladata a tanítás módjainak megújítása lesz (*Schaffhauser*, 2003). Ez szorosan összefügg a 20. század végére kialakult tendenciákkal, melyek *Schaffhauser* szerint elsődlegesen nem válságtünetekből vezethetők le, hanem abból az inkongruenciából, mely az iskolákban kialakult az oktatás során alkalmazott módszerek és a diákok tanulási igényei között. Ehhez szorosan hozzájárul a tény, hogy a 21. század alapvetően a tudás érája, azonban ahogy erre *Schaffhauser*, valamint később *Passing* is felhívja a figyelmet, az oktatási rendszer nem volt tekintettel „a világméretű emberi tudás mennyiségére és komplexitására” (*Schaffhauser*, 2003, 156.). A tudás érájában ezek a hatalmas mennyiségű ismeretek könnyen és gyorsan hozzáférhetők (köszönhetően például az információs technológia rohamos fejlődésének), így a diákokat elsődlegesen nem az ismeretek pusztá elérésére kell felkészíteni, hanem azok alkalmazásának készségét kell megalapozni az iskola világában.

Passing erre a felismerésre építve egészíti ki *Bloom* (1956) ismeretszerzésre vonatkozó taxonómiáját, s alkotja meg a 21. század igényeihez igazított elméletét (*Passing*, 2001). Míg *Bloom* taxonómiájában a gondolkodás hierarchikus rendszerét adja, annak hat szintjét megkülönböztetve (ismeret, megértés, alkalmazás, analízis, szintézis, értékelés [*Bloom*, 1956]), addig *Passing* és munkatársai kiegészítik a hat szintet egy hetedik, teljesen külön kezelt fokozattal, melyet kulcsfontosságú kompetenciának tartanak a 21. században a tudás alkalmazásának szempontjából. Ez a kompetencia lesz a kiegészített taxonómiában a „meloration” (magyar fordításban meloráció), mely *Passingék* definíciója alapján egy kritikai kognitív képességthalmaz,

mely az információk, az ismeretek, a tudás megfelelő kombinációjának kiválasztására, létrehozására irányul, valamint az ismeretek időtől és tértől független alkalmazására (*Passing*, 2001). *Passing*ék olyan kulcsszavakat rendeltek az új szinthez, mint az alkalmazkodás, az egyidejűség, az alkotás, az újítás vagy az adaptáció. A definícióból, valamint a hozzárendelt kulcsfogalmakból is láthatjuk, hogy a tudás megfelelő alkalmazására irányul az új szint, mely *Passing*ék szerint olyan kognitív képességeket foglal magába, mely a jövő iskolájában az egyik legfontosabb gondolkodási készségalap lesz (*Passing*, 2001).

A 21. századi oktatást is érintő kihívások, melyekhez alkalmazkodni kell, többnyire multikazuálisak, így az okok szorosan összefonódnak. Ezt megfigyelhetjük például a *Passing* által említett kritikai kognitív készség szükségessége, valamint a *Schaffhauser* által vázolt világméretű tudásmennyiség komplexitása és a technológia gyors fejlődése között is, mely lehetővé teszi a diákok számára az információk szinte korlátlan elérhetőségét.

A gyors technológiai fejlődés diákokra gyakorolt hatásával számos tanulmány foglalkozik a neveléstudomány területén, valamint azon kívül is. A technológiai evolúció emberre gyakorolt hatásáról az egyik legátfogóbb munkát *Susan Greenfield Identitás a XXI. században* című könyve jelenti (*Greenfield*, 2009). *Greenfield* művében a neurológia területe felől közelítve vizsgálja a technológiai változások hatását az emberre. Következtetései a neveléstudomány számára is hasznos információkat hordoznak.

Ahogy azt *Greenfield* is összegzi, napjaink embere minden eddigi kornál jobban ki van téve a változásoknak. Az átalakulások oly mértékűek, melyekkel az emberi képességek az eddigiekben nem találkoztak, ezért az azokhoz történő adaptálódás problémát jelenthet az egyének számára. A helyzetet tovább mélyítik a szerzőnő szerint a korunkban zajló válságok (legyen az akár gazdasági vagy környezeti), melyek tovább nehezítik az ember külvilággal és önmagával kapcsolatos viszonyának értelmezését (*Greenfield*, 2009).

A *Greenfield* által felsorolt problémák közül a neveléstudomány elmélete és gyakorlata számára az egyik legégetőbb kérdést a technológiai fejlődés nyomán felmerülő kihívások jelentik. *Greenfield* külön foglalkozik a technológiai evolúció során megjelent közösségi média egyénre gyakorolt hatásával, ami a neveléstudomány számára is megkerülhetetlen témát képez, hiszen kihathat a diákok szociális, érzelmi, de akár kognitív készségeinek alakulására is. A szociális készségekhez köthetően *Greenfield* felhívja rá a figyelmet, hogy az online közösségi terek megjelenése a diákok énképének, identitásának negatív irányba történő elmozdulását vonhatja maga után például azáltal, hogy a közösséghez tartozás hamis illúzióját keltik ezek a felületek, megteremtve így az „egybefoglalt identitás”, valamint „hamis identitás” elnevezéssel illetett jelenség kialakulásának veszélyét (*Greenfield*, 2009). Az iskolákban zajló oktatói-nevelői munkának fontos szerepe lehet napjainkban abban, hogy

ezeket a negatív hatásokat megpróbálja ellensúlyozni azáltal, hogy támogatja a diákokat a szociális és érzelmi készségek fejlesztésében.

Az érzelmi készségek gyarapítását érintve nemcsak közvetett utalásokat találunk arra vonatkozóan, hogy szükség van azok iskolában történő támogatására, hanem a különböző tudományterületeken folytatott vizsgálódások is azt mutatják már egészen a 20. század közepétől kezdődően, hogy az oktatásnak kiemelt figyelmet kell fordítania a diákok kognitív képességeinek fejlesztése mellett a szociális és érzelmi készségeinek gondozására is. Erre vonatkozóan a továbbiakban két, a neveléstudományhoz szorosan kötődő gondolatsort tekintünk át a pedagógia, valamint a pszichológia területéről.

A technikai fejlődés tanulókra gyakorolt hatása már a 20. század második felében is megjelent mint új problémakör. *Spencer Kagan* elsőként ismerte fel a pedagógusok, neveléstudósok közt a tényt, hogy az iskolának fontos szerepe van a technológiai fejlődés okozta negatív hatások ellensúlyozásában (*Kagan*, 1994). A *Kagan* által megalkotott kooperatív tanulásszervezési módszer azokra a multikazuális társadalmi, technológiai és gazdasági változásokra reflektál, melyekkel a nyolcvanas években a diákok nevelése során az oktatási rendszer szembesült. Meglátása szerint a gyors ütemű változások olyan mértékű űrt képeztek a gyerekek szocializációs folyamatában, mely hatással van iskolai teljesítményükre, készségeik, képességeik alakulására, így összefüggései által egész későbbi életükre is, ezért az iskolának létfontosságú szerepet tulajdonított abban, hogy ellensúlyozza ezeket a negatív folyamatokat. *Kagan* kiemelte a technikai fejlődés negatív hatásai közül például a televízió káros voltát a diákok figyelmére, továbbá a családi kommunikáció mennyiségére, melyek közvetve hozzájárulnak a kognitív, szociális és érzelmi képességek romlásához. Az iskola egyik fő feladata így *Kagan* szerint, hogy megpróbálja ellensúlyozni ezeket a negatív folyamatokat (*Kagan*, 1994).

Hasonló gondolatokat fogalmazott meg szintén a 20. század második felében *Daniel Goleman* is a pszichológia területén, felismerve, hogy a gyors társadalmi változások negatív hatással vannak a diákok érzelmi életére (*Goleman*, 1995). *Kagan*hoz hasonlóan hangsúlyozta a technikai fejlődéssel járó negatív hatásokat, szintén kiemelve a televízió előtt magányosan töltött órák számának növekvését, mely háttérbe szorította a közös családi programokat, a közös mesélést, a közös élményszerzést, melyek a gyerekek szociális és érzelmi készségeinek fejlődésében fontos szerepet játszanak. *Goleman* az érzelmi készségek, az érzelmi intelligencia fejlesztésének hatalmas jelentőséget tulajdonít, ebben látja a későbbi sikeresség kulcsát. Ezért is tartja kiemelten fontosnak, hogy az iskolának jelentős szerepet kell vállalnia a diákok érzelmi nevelésében annak érdekében, hogy a negatív társadalmi folyamatokat ellensúlyozni tudja (*Goleman*, 1995).

Kagan és *Goleman* felismerései napjainkra csak tovább fokozódtak közvetlen összefüggésben korunk eddig soha nem látott mértékű technikai fejlődésével. Míg

a korábban említett kutatók a 20. század második felében csak az olyan, alapvetően passzív befogadásra épülő médiumok káros hatásaira hívták fel a figyelmet, mint például a televízió, addig napjaink kutatói számára újabb kihívást jelent az internet és a közösségi média széles körű elterjedése, melyek használata az eddigi vizsgálódások alapján szintén meghatározó faktort jelent a diákok képességeinek, készségeinek fejlődése során (vö. *Forgó*, 2014; *Szűts*, 2022). A kutatások szerteágazók, azonban ha összegezni szeretnénk, egyértelműen látszik az eddigi eredmények nyomán, hogy a digitális technikai fejlődés pozitív hozadécai mellett számos negatív hatással is jár. Ez a gondolat jelenik meg példának okáért *Almási Miklós* filozófus *Ami belül van* című munkájában is, melyben érinti a napjainkban zajló rohamos digitális technikai fejlődés hatását az érzelmi kultúra változására, s arra a következtetésre jut, hogy a technológiai fejlődés nagyban hozzájárult az emberiség érzelmi kultúrájának romlásához (*Almás*, 2019).

A fentiek alapján láthatjuk, hogy nem lehet véletlen, hogy napjainkban a neveléstudomány területén számos olyan tanulmánnyal találkozunk, mely korunk technikai fejlődésének hatását vizsgálja a diákok különböző készségeinek változásával összefüggésben.

Mások mellett *Réthy Endréné* is tanulmányozza több munkájában az érzelmi intelligencia nevelési-oktatási gyakorlatban betöltött szerepét mind a diákok, mind a tanárok tekintetében (*Réthy*, 2016). Hangsúlyozza az iskolai nevelés fontosságát a személyiségjegyek fejlesztésében, s az érzelmi intelligenciát (*Goleman*hoz hasonlóan) a későbbi sikeresség feltételének tekinti, így az érzelmi nevelés a nevelési folyamat meghatározó elemévé válik nevelésméleti koncepciójában (*Réthy*, 2016). Az általa összefoglaltak alapján elmondhatjuk, hogy az iskola a diákok érzelmi képességeinek fejlesztésével hozzájárul a diákok sikerességéhez, így a jelenkor kihívásaihoz történő alkalmazkodásukhoz is.

Az érzelmi intelligencia fejlődésén túl természetesen számos egyéb készség, képesség fejlesztése szükséges ahhoz, hogy a diákokat a sikeresség útja felé tereljük. A tanulók jövőbeli eredményességével és a rohamos technikai fejlődéssel kapcsolatban megkerülhetetlen a neveléstudomány számára a kérdés: milyen képességekre, készségekre lesz szüksége a jövő diákjának ahhoz, hogy sikeres felnőtt legyen?

A neveléstudomány területén többek közt *Csapó Benő* vizsgálta a hazai kutatók közül, hogy a diákoknak milyen készségek fejlesztésére van szükségük a jelen iskolájában ahhoz, hogy a jövő munkavállalójaként sikeresek tudjanak lenni (*Csapó*, 2019).

Csapó a szükséges készségeket a gazdaságtudomány által vizsgált munkatevékenység-arányok változásainak vizsgálatával járta körül *Ley & Murnane* adataira hivatkozva. Ez alapján ötféle munkatevékenység-arány változását tanulmányozta, melyek a következők: nem rutin személyközi munka, nem rutin analitikus munka, rutin kognitív munka, nem rutin manuális munka, rutin manuális munka. A mun-

katevékenységek arányának elemzése során arra a következtetésre jutott, hogy nagy részük a jövőben vissza fog szorulni vagy akár teljesen el fog tűnni. Így például a rutin kognitív munkát képes lesz ellátni a technológia a mesterséges intelligencia segítségével, vagy a manuális munka egy részét képesek lesznek átvenni a robotok (Csapó, 2019). E jelenségekre napjainkban is látunk már példákat a munkaerőpiacon. Ennek következtében Csapó hangsúlyozza a nem rutin személyközi munka, valamint a nem rutin analitikus munka területeinek fontosságát, melyek várhatóan előtérbe fognak kerülni. Ezen munkatevékenység-arányok változásának vizsgálata a neveléstudomány számára jelentős hozadékkal bír, hiszen a jövőben kiemelt területekre irányítja a figyelmet, így a nevelési-oktatási folyamat szervezése során lehetőségünk van arra, hogy az e területekhez tartozó kompetenciák, készségek fejlesztésére helyezzük a hangsúlyt. A nem rutin személyközi, valamint a nem rutin analitikus munka területével kapcsolatban újra szembesülünk a szociális készségek, az érzelmi készségek fejlesztésének fontosságával, de megjelenik a kritikai készség és képesség fontossága is a nem rutin analitikus munka kapcsán (Csapó, 2019).

Csapó és munkatársai megállapításai összecsengenek a 21. század iskolájának alakulására született előrejelzésekkel, Schaffhauser (2003) és Passing (2001) is hasonló következtetésekre jutott: a 21. század kulcskompetenciái között meg kell, hogy jelenjenek azok, melyek alkalmassá teszik a diákokat az őket érő információrengetegből a megfelelő adatok kiválasztására, elemzésére, valamint tértől és időtől független alkalmazására.

E kompetenciák fejlesztésére irányuló igyekezet nemcsak a neveléstudomány elméleti síkján jelenik meg, hanem az oktatásszervezés, oktatásirányítás dokumentumaiban is jelen van, legyenek azok akár hazai dokumentumok – például az oktatást szabályzó *Nemzeti alaptanterv* – vagy nemzetközi törekvések.

Ilyen, európai szintű célkitűzés jelenik meg az OECD-országok Oktatáspolitikai Bizottsága által 2015-ben életre hívott *The Future of Education and Skills 2030* (A jövő oktatása és készségei 2030) projekt keretein belül (továbbiakban: *Education 2030*).

A projektet azok a gyors társadalmi változások hívták életre, melyeket az előzőkben áttekintettünk. Az eddigi kérdésekkel összhangban az *Education 2030* két nagy kérdéskörre keresi a választ: a jövő diákjainak milyen tudásra, képességekre, attitűdökre lesz szükségük, továbbá azt vizsgálja, hogy az oktatási rendszer hogyan tud hatékonyan hozzájárulni e készségek, képességek eredményes fejlesztéséhez (OECD, 2018).

Az *Education 2030* elsődlegesen elképzéseket, lehetséges járható útvonalakat kínál az oktatás számára annak érdekében, hogy a jövő diákjai a gyors változások hozta új kihívásokhoz, valamint új lehetőségekhez hatékonyan alkalmazkodni tudjanak. Elsődleges célja tehát az iránymutatás, nem pedig az előírás. Iránymutatás ahhoz, hogy az iskola fel tudja készíteni a diákokat arra, hogy a 21. században megvalósíthassák a jólét kiteljesítését. A jólét az *Education 2030* egyik kulcsfogalma,

mely többet foglal magába az erőforrásokhoz (legyenek azok akár anyagiak, akár szellemiek) való hozzáférhetőségnél. A jólét fogalmába beletartozik az erőforrásokat felelősen használni tudó, aktív társadalmi élet. Az oktatási rendszer feladata ennek tükrében az *Education 2030* szerint nem merülhet ki pusztán abban, hogy a diákokat csupán a munka világára készíti fel. A tanulókat fel kell ruházni azokkal a képességekkel, készségekkel, attitűdökkel és ismeretekkel, melyek birtokában aktív, felelős állampolgárokká válhatnak (OECD, 2018).

A diákok aktív részvétele már az iskola keretei között is megjelenik a projekt tanulásról alkotott elméletében, mely a tanulóra mint ágensre tekint, aki közösséggel együttműködő, felelősségteljes, aktív cselekvője saját tanulási folyamatának. Ez a felfogás alapvetően meghatározza a tanulási-tanítási folyamat alakulását is: amennyiben a tanuló ágensként van jelen, akkor a hangsúly az előre meghatározott tartalmak és direkt pedagógiai irányítás helyett az aktív, együttműködő tanulásra fog helyeződni (Katona, 2020). A tanulási-tanítási folyamat során megszerzett tudásról pedig alapvetően elmondható, hogy a hangsúly egyfelől az ismeretek mozgósíthatóságára, adaptálhatóságára helyeződik, a fő cél, hogy a diákok a változó körülmények között is használni tudják a megszerzett ismereteket, készségeket. Így a projekt hangsúlyozza, hogy a kognitív és metakognitív képességek (pl. kritikai gondolkodás, kreativitás stb.) mellett fontos a szociális és emocionális készségek (pl. együttműködés, empátia) fejlesztése is (OECD, 2018). Másfelől az *Education 2030* kiemeli a tudományterületek komplexitásával összefüggésben a diszciplináris tudás, a határokon túlterjedő ismeretek szerzésének fontosságát, így hangsúlyossá válik az interdiszciplináris ismeretek szerzésének támogatása. A tudományok komplexitásának növekedése a 21. században maga után vonja az interdiszciplináris ismeretek fontosságának növekedését, mely kérdéskörrel a hazai neveléstudomány szakirodalmában is találkozhatunk (vö. Benedek, 2011).

Már az eddig említett példák is mutatják, hogy a tudományterületek között erős összefonódás alakult ki, mely a neveléstudomány számára többdimenziós problémamegközelítést tesz lehetővé. Ebből kifolyólag jelentős, hogy az egyes területekhez tartozó képességek fejlesztése mellett a tudományok komplexitása megjelenjen a nevelési-oktatási folyamat szervezése során is, például tantárgyközi kapcsolatok vagy tantárgyfüggetlen gyakorlatok, módszerek beépítésével a nevelési-oktatási folyamatba.

A korunk oktatási rendszerére ható legfontosabb változásokat összegezve azt mondhatjuk, hogy több tudományterület megállapításai által is arra a következtetésre juthatunk, hogy a 21. század a történelem során eddig nem látott mértékű változások kora, mely új környezetbe helyezte napjaink emberét. A neveléstudománynak pedig jelentős szerepe kell hogy legyen abban, hogy hozzájáruljon a nevelési-oktatási munka hatékonnyá tételéhez, s megpróbálja támogatni és felkészíteni a diákokat a változásokhoz történő hatékony alkalmazkodásra.

Ezen a ponton érdemes megvizsgálunk, hogy korunk nevelésről alkotott felfogásában milyen dimenziók jelennek meg, s ezekbe hogyan épülnek be az olyan fentebb említett faktorok, mint például a szociális vagy az érzelmi készségek fejlesztése.

Ahogy azt korábban láthattuk, a nevelés fogalmának több meghatározása ismert a neveléstudományban, mely történeti koronként vagy akár egy adott korban az eltérő paradigmák mentén is változást mutathat. A biztos közös pont a neveléssel kapcsolatban, hogy minden esetben valamilyen gyarapodást, növelést, fejlesztést foglal magába (a nevelés a latin eredetű „educatio” szóból származik, melynek jelentése fölnevelés, nevelés, de a magyar nevelés szó is tükrözi a fogalom gyarapító jellegét). A 20. század első felében szerkesztett *Pedagógiai Lexikon* szerint „azoknak a hatásoknak összessége, amelyeknek célja a növendéket életfeladatainak megoldására képessé tenni. Ezeket a feladatokat az ember annak a társadalomnak a keretében oldja meg, amelyben élni fog.” (*Fináczy, Kornis, Kemény, 1936, 387.*)

Napjaink nevelésről alkotott hazai felfogásait megvizsgálva a *Pedagógiai Lexikon* korábbi meghatározásával összhangban arra a megállapításra juthatunk, hogy annak komplex jellege három nagy kulcsterület mentén ragadható meg, melyek a következők: a nevelés mindig szocializáció, a nevelés célja az egyén készségeinek, képességeinek támogatása, valamint a nevelés mindig hozzájárul a társadalom előmeneteléhez. Ez a három dimenzió szoros összefüggésben áll egymással, egymást kiegészítő, magukba foglaló, semmi esetben sem kizáró területek. A különböző felfogások közötti eltérések leginkább az egyes részek közötti hangsúlyváltozások által követhetők nyomon.

A nevelés mint szocializációs tevékenység vitathatatlan alapját jelenti napjaink nevelésről alkotott elméleteinek, ezt tükrözi többek közt *Pukánszky* fogalomdefiníciója is, aki szerint „a nevelés mint az emberi élettel együtt járó ősi tevékenység, az új generációknak az emberi világba történő bevezetésének sajátos eszköze”. (*Pukánszky, 2013, 9.*) De hasonlóan lényeges alapvetésként jelenik meg *Ilyés Sándor* nevelésfelfogásában is annak átfogó, szocializációs jellege. (*Ilyés, 2001*)

Ahogy *Pukánszky* vagy *Ilyés* meghatározása is sejteti már, a nevelés különböző szintereken megy végbe, melynek legtágabb egysége – ahogy azt a *Pedagógiai Lexikon* definíciójában is láthattuk – maga a társadalom, legszűkebb, elsődleges színtere pedig a család. Az iskola e két tér kölcsönhatásait szintetizáló, másodlagos szocializációs térként van jelen a diákok életében napjainkban, ahol a tervszerű és a spontán nevelési folyamatokra jellemző elemek szintetizálódnak a nevelési céloktól, értékektől kezdve a folyamaton át a különböző hatásokig.

A továbbiakban érdemes azt megvizsgálunk, ha a hatékony nevelést szeretnénk támogatni, hogy napjainkban a nevelésről alkotott elméletek mit állítanak a fejlesztés középpontjába. Ennek mentén az egyéni készségek, képességek támogatásának megjelenését, valamint a társadalmi fejlődéshez való hozzájárulást mint célkitűzést találhatjuk meghatározónak a különböző hazai nevelésfelfogásokban.

Először is tekintsük át azt, hogy milyen, az individuum egyéni készségeire, képességeire irányuló fejlesztési célokkal és kívánt hatásokkal találkozhatunk. Ahogy azt korábban a 21. században felmerülő kihívások, nehézségek kapcsán már láthattuk, az iskolai neveléssel kapcsolatban jogosan merül fel az igény, hogy készítse fel a tanulókat a felmerülő kihívásokkal, válságokkal való megküzdésre. Ennek érdekében kívánatos, hogy törekedjen a gyors változások negatív hatásainak ellensúlyozására.

Már a 20. század második felétől egyértelműen látszik a különböző tudományterületek vizsgálatainak eredményén, hogy az iskolának nagyobb szerepet kell vállalnia a diákok szociális és érzelmi készségeinek fejlesztésében annak érdekében, hogy a gyors társadalmi változásokat a tanulók kezelni tudják a jövőben is.

„Az iskola az érzelmek iskolája is (»rejtett tanterv«). Az érzelmi nevelés a nevelési folyamat jelentős dimenziója” (Réthy, 2016, 89.) – hangsúlyozza Réthy Endréné. Gondolataival összhangban úgy vélem, hogy az iskola valóban már önmagában, akár a szociális kapcsolatok hálójának terepet biztosító helyszínként vagy a diákok számára felkínált ismeretek gyarapítása által is nagymértékben hozzájárul az érzelmi készségek fejlesztéséhez. Azonban ha azt szeretnénk, hogy a rapid változásokhoz effektíven alkalmazkodni tudjanak a diákok, akkor az iskolának az érzelmi készségek spontán fejlesztésén túl szüksége van a nevelői munka során azok módszeres támogatására is. Ugyanerre a megállapításra jutunk, ha újra felidézzük Goleman korábbi megállapítását, miszerint a gyerekek jövőbeli sikerességének kulcsa az érzelmi intelligenciájuk fejlettségi foka (Goleman, 1995). Réthy Endréné végső soron ugyanezt a következtetést vonja le: „A sikeresség nélkülözhetetlen feltétele a kiművelt érzelmi élet.” (Réthy, 2016, 90.)

Az érzelmi készségek gyarapítása az individuum s később a társadalom dimenziójából szemlélve is vitathatatlanul jelentős a nevelési folyamat során, ugyanakkor csupán egy szegletét képezi az iskolában történő komplex személyiségfejlesztésnek.

Az iskolai nevelés keretei között megvalósuló fejlesztés centrumába helyezi az individuumot Nagy József is, aki kiemeli az egyének önállóságra „segítésének” fontosságát. Felfogásában a nevelés egyik meghatározó dimenziója „az önállóság optimális figyelembevételére történő segítség” (Nagy, 2000). A nevelés ezáltal proszociális viselkedésként jelenik meg elméletében (Nagy, 2000), melynek központjába a segítségnyújtás és személyiségfejlesztés kerül. Ugyanakkor nem szabad megfeledkezni az önállóságra segítség kapcsán a nevelés kereteiről sem, melyeket jellemzően a nevelők biztosítanak (Zrinszky, 2002a).

Láthatjuk, hogy az eddig bemutatott nevelésmeghatározások leginkább az individuum egyéni képességfejlesztését helyezik a középpontba, a jövőbeli sikeres, önálló életvitelét támogatva. Ugyanakkor figyelembe kell vennünk az egyéni és a társadalmi dimenzió összefonódását is. Az én elválaszthatatlanul hozzákapcsolódik a társadalom szférájához, többek közt például azáltal is, ahogy az egyéni sikerek társadalmi szinteken is megmutatkoznak. Ez az összefüggés a nevelésről alkotott

elméletekben is jelentkezik, így fontos szerepet kap napjaink nevelésről alkotott képében az a dimenzió is, hogy a nevelés által az egyén hogyan lesz képes hozzájárulni a társadalom előmeneteléhez, jobbá tételéhez. Az egyéni és a társadalmi dimenzió találkozása rendkívül kidolgozottan megfigyelhető többek közt *Karikó Sándor* (2019) és *Bábosik István* (2003) neveléstudományában.

Karikó Sándor a pedagógia és a filozófia összefüggéseit vizsgálva jut arra a megállapításra, hogy a két terület több közös metszésponttal rendelkezik. Ezek közül a kritikai készséget és képességet, valamint a jószág erényére való törekvést emeli ki mint közös hívószavait a területeknek. E kulcsszavak tökéletesen tükrözik azt, hogyan olvad össze a nevelés egyéni és társadalmi dimenziója *Karikó* nevelésről alkotott képében. Mind a kritikai készség, mind a jószág (erkölcsi erény) olyan képességek fejlesztését követeli meg a neveléstől, melyek fejlődése hozzájárul az egyén gyarapodásához, azonban mind az ezekhez szükséges kritikai attitűd, mind az erényhez tartozó attribútumok túlmutatnak az én életének színterein, erősen a társadalomhoz kapcsolják az individuumot (*Karikó*, 2019). *Karikó* nevelésről alkotott felfogásával kapcsolatban így végső soron arra a következtetésre juthatunk, hogy a nevelés célja az egyén, valamint a társadalom életének jobbá tétele.

Az egyéni és a társadalmi dimenzió hasonló szintű összeolvadását láthatjuk *Bábosik István* nevelésről alkotott felfogásában, elméletében is (2003). *Bábosik* koncepciójának egyik fő erénye, hogy a nevelés elmélete mellett annak gyakorlatára is koncentrált, ezáltal valójában a pedagógia számára a pedagógiai praxis mindennapjaiban is hasznosítható alkalmazott neveléstudományként áll előttünk.

Bábosik koncepciójában az egyéni és a társadalmi dimenzió a nevelési érték és a nevelési cél összefüggései által kerül kapcsolatba. Nevelési értéknek az egyén konstruktív életvezetését határozza meg, mely már önmagában is kijelöli az egyéni készségek és képességek társadalmi dimenzióját: „Konstruktív életvezetésen olyan életvitelt értünk, amely szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes.” (*Bábosik*, 2003, 10.)

Bábosik már ezáltal is hangsúlyozza a nevelés önfejlesztő szerepét az egyén fejlődésében, ugyanakkor annak közösséggyarapító hatása is megjelenik. A nevelés célja tehát a nevelési érték által kijelölt: az individuum felkészítése a készségeinek és képességeinek kibontakoztatására mind egyéni, mind társadalmi szinten. Azt, hogy ez a folyamat mennyire jár sikerrel, elmélete szerint az egyén tettei, alkotásai által tudjuk értékelni (*Bábosik*, 2003).

Úgy gondolom, hogy ezzel összefüggésben fontos megemlítenünk, hogy a diákok aktivitásának, alkotási vágyának felébresztése a nevelési folyamat lényeges célkitűzését kell hogy jelentse már az iskolai nevelés során is, hogy későbbi életük során is aktív, cselekvő tagjaivá válhassanak a társadalomnak. Ennek ösztönzésére az iskola a laikus (spontán/ösztönös) nevelés mellett tudatos szinten is kell hogy törekedjen. *Bábosik* neveléstudománya ezen a ponton válik valójában gyakorlattá,

alkalmazott neveléseméletté, hiszen a fejlesztést elősegítő tevékenységformák széles tárházát nyújtja. Felfogásában így az elmélet gyakorlattá válik, a nevelés célja, értéke, tevékenységformái harmonikus rendszerré épülnek, mely komplex módon járul hozzá a személyiség fejlesztéséhez mind az egyén, mind a társadalom szintjén.

Ahogy az láthattuk *Bábosik* elméletében, a nevelési értéket a konstruktív életvezetés támogatása, megalapozása jelenti. Kialakításának célja az egyénileg is eredményes, valamint szociálisan is értékes életvezetés megteremtése. Ennek elérése érdekében neveléseméletében kiemeli azokat a tevékenységformákat, melyek hozzájárulhatnak a konstruktív életvezetés tudatos megalapozásához. A tevékenységeket két nagy csoportra bontja, ezek közül az elsőt alkotják a morális magatartás-, illetve tevékenységformák, a második csoportba pedig az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák tartoznak.

A morális magatartás-, illetve tevékenységformák kitüntetett fontosságúak az egyén társadalomhoz történő csatlakozásában. Ezek azok a tevékenységek, melyek nélkül a társadalom nem lenne képes megfelelő működésre és fejlődésre. Ezek elsődlegesen tehát a közösséghez kívánják kapcsolni az egyént, támogatva ezáltal mind a társadalom, mint az egyén fejlődését is. *Bábosik* ezen tevékenységformák négy rétegét különbözteti meg, melyek a következők: a) szellemi, fizikai vagy közéleti munka; b) értékóvó magatartás; c) segítőkészség, karitativitás; d) fegyelmezett-ség (*Bábosik*, 2003, 15.).

Érdemes megvizsgálnia, hogy ezekben a magatartás- és tevékenységformákban szinte minden esetben összeolvad az egyén és a társadalom horizontja. Például a munka nemcsak a társadalom szempontjából létfontosságú, hanem az egyén szociális érését, felelős életvezetését is támogatja (*Bábosik*, 2003, 15.). Ugyanez a horizont-összeolvadás figyelhető meg az értékóvó magatartásban is, mely egyfelől a közösség szellemi, kulturális stb. értékeinek védelmére irányul, ugyanakkor ezek jelenthetik az egyén fejlődésének alapjait is.

A fentebb felsorolt magatartás- és tevékenységformák listájával kapcsolatban *Bábosik* is hangsúlyozza, hogy a lista bővíthető, azonban a felsorolt négy terület közül egyik sem hagyható el, létüket megköveteli a társadalom működési jellege.

A konstruktív életvezetés megalapozását támogató tevékenységformák másik nagy csoportját az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák adják. *Bábosik* ezeken belül három nagy kategóriát különböztet meg, melyek a következők: a) intellektuális-művelődési tevékenység, b) esztétikai tevékenység, c) egészséges életmód normáit követő magatartás. E tevékenységformák az individuum egyéni fejlődését helyezik a középpontba, a nevelés feladata az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák támogatása. Ugyanúgy, mint a morális magatartás-, ill. tevékenységformák esetében, *Bábosik* hangsúlyozza, hogy a lista elemei bővíthetők, de a felsoroltak nem elhagyhatóak.

Bábosikkal összhangban úgy vélem, hogy a széles tevékenységi kínálat hozzájárulhat a nevelés eredményének növeléséhez, például azáltal, hogy a nagyobb tevékenységi kínálat biztosítani tudja a különböző területeken kiemelkedő diákok tehetséggondozását vagy a tanulástámogatást igénylő tanulók felzárkóztatását. Továbbá a széles kínálat hozzájárulhat ahhoz, hogy a napjainkban megjelenő kihívásokkal az iskola diákjai a jövőben sikeresebben tudjanak megbirkózni.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy az iskolai nevelést a 21. században olyan multikazuális tényezők határozzák meg, melyek komplex nevelési stratégiák kialakítását várják el az iskola világától. A 21. század elején született, a jövő iskolájára vonatkozó jóslatok már előrevetítették, hogy melyek lesznek azok a készségek, képességek, melyek nélkülözhetetlenek lesznek a jövő (ami napjainkra már jelenné vált) diákjai számára. Ezek a kognitív és metakognitív készségek több ponton szintézisbe kerülnek korunk neveléseméletével, melynek meghatározó pontjait áttekintve arra a következtetésre juthatunk, hogy az iskolai nevelés egyik fontos feladata az interdiszciplináris és adaptív ismeretszerzés, valamint a konstruktív életvezetés támogatása. Ezért is lehet kiemelten fontos napjainkban az érzelmi készségek, képességek fejlesztésére való törekvés. Ahogy azt később is látni fogjuk, az érzelmi készségek kiválóan fejleszthetőek például olyan tantárgyfüggetlen, interdiszciplináris gyakorlatok által, melyek hozzájárulhatnak mind a tanulók adaptív ismeret-felhasználásának támogatásához, mind a konstruktív életvezetés előmozdításához.

A konstruktív életvezetést érintve elkerülhetetlen, hogy részletesebben foglalkozunk azon 21. századi tanuláselmélettel, mely szintén fontos szerepet játszik az adaptív ismeretek szerzésében, ez pedig a konstruktivista tanuláselmélet.

2. A konstruktivista tanuláselmélet képe a nevelésről

A konstruktivizmus a 20. század második felében kialakult irányzat, melynek több szempontból történő megközelítése ismert. Ezt a sokszínűséget leginkább talán a *Nahalka* által meghatározott fogalom tükrözi: „A konstruktivizmus egy személetmód (mások szerint egy filozófiai, ismeretelméleti irányzat, megint mások a megismerés pszichológiája egyik alapelméletének tartják. (...) Alapvetően azzal kapcsolatos, hogy az ember miképpen tanul, e folyamatra milyen törvényszerűségek érvényesek.” (*Nahalka*, 2013, 21.)

Így a konstruktivizmus többek közt a tanulás és a tudás kialakulásának vizsgálata által fontos irányzattá vált a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat számára is. S ugyan a konstruktivisták (mintegy válaszként a behaviorizmusra) éppen azt a folyamatot igyekeznek feltérképezni, amely az inger beérkezése és az azt követő válasz megfogalmazása között történik, tehát elsődlegesen a tudás létrejötte érdekli őket, azonban a nevelés egészére vonatkoztatva is lényeges megállapításokat tehetünk tanuláselméletük tanulmányozása során.

Nahalka előzőekben idézett munkájában a konstruktivista pedagógia alapvetéseinek a nevelés egész folyamatára történő kiterjeszthetőségével foglalkozik, s vallja: „A konstruktivista tanulászemplélet, amennyiben a tanulást tágan értelmezzük, a szocializáció, a nevelődés minden részfolyamatára alkalmazható” (*Nahalka*, 2013, 21.), hiszen végső soron a nevelés során hasonló folyamatok játszódnak le, mint a tanulás alatt, melynek lényege az adaptív ismeretek szerzése (*Nahalka*, 2013). A konstruktivizmus így túllép a szó szoros értelmében vett kognitív tanulási folyamatokra tehető megállapítások felállításán, s kulcsfogalmi, elméletének főbb tételei a nevelés egészére vonatkoztathatók, s hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a nevelés során a diákokat az iskola világa hatékonyan tudja felkészíteni korunk kihívásaira. Gondoljunk csak például arra, hogy egyes tantárgyak esetében már maga a tananyag is erősen nevelő hatással bírhat, példának okáért a művészetek megismerése nemcsak kognitív ismereteinket gyarapítja, hanem komplex módon hat a személyiség fejlődésére is, többek közt az érzelmekre gyakorolt hatás által. Végső soron így az iskola világában az oktatói-nevelő munka, a tanulási-nevelődési folyamat szétszálazhatatlanul összefonódik, ezért is érdemes megvizsgálnunk azt, hogy a konstruktivista tanuláselmélet tudásról kialakított képe hogyan vonatkoztatható a nevelésre.

Ahogy azt az előző fejezetben láthattuk, alapvetően három dimenzió kerül napjainkban a nevelésről alkotott fogalmak középpontjába (a nevelés mint szocializáció, a nevelés mint az egyéni képességek támogatása, valamint a nevelés mint a felelős társadalmi életre történő felkészítés), összességében pedig komplex készség- és képességfejlesztést érthetünk napjaink iskolai nevelése alatt. Az áttekintett definíciókban megjelent többek közt a nevelés fő célkitűzései között a gyors társadalmi változásokhoz való alkalmazkodás segítése, továbbá a kritikai készség és képesség fejlesztése, a jószág erényének támogatása (*Karikó*, 2019), *Bábosik* neveléselméletében pedig a konstruktív életvezetés fogalmában összeolvad az egyénileg és társadalmilag is eredményes életvezetés (*Bábosik*, 2003). Így a nevelésről alkotott elképzeléseket áttekintve arra juthatunk, hogy összességében komplex személyiségfejlesztést állítanak a nevelés középpontjába, mely az eredményes egyéni és szociális életvezetést tűzi ki fő célul. Ez a célkitűzés az, melyhez a konstruktivista tanuláselmélet támogatóan tud kapcsolódni.

A konstruktivista tanuláselmélet egyik legfontosabb központi fogalma az adaptív tudás kialakításának támogatása (*Nahalka*, 2013). Ez az adaptív tudás elérésére való törekvés lényegében implicit módon elengedhetetlenül benne van a nevelésről alkotott mai felfogások központjában, amennyiben a cél a komplex személyiségfejlesztés, az egyénileg és társadalmilag is eredményes diákok támogatása. Az adaptív tudás olyan ismeret, mely alkalmassá teheti a diákokat arra, hogy alkalmazkodni tudjanak azokhoz a kihívásokhoz, melyeket az előbbi alfejezetben részletesen tárgyaltunk. Birtokában a diákok az ismereteket nemcsak megszerezni, magukénak tudni és előhívni tudják hatékonyan, hanem saját életükben alkalmazni is tudják azokat.

Az adaptív tudás jelentőségéről meglátásom szerint nemcsak a kognitív ismeretek szerzése esetében beszélhetünk, hanem – ahogy azt *Nahalka* is tette korábban idézett tanulmányában – kiterjeszthető a nevelési folyamat egészére is. Sőt, az ismeretek adaptivitása a nem kognitív tényezők, mint például az értékek, érzelmek, meggyőződések esetében legalább olyan jelentőséggel bír, mint a kognitív ismeretek esetében. Az adaptivitas a konstruktivista pedagógia egyik központi fogalma, a diákok tanulásának kritikus mozzanata: a diákok szubjektív döntésének eredménye, hogy adaptívnek ítélnék-e egy-egy tudáselemet, nézetet stb., vagy sem (*Nahalka*, 2003). *Nahalka* ezt a következő példával illusztrálja:

„Amikor a kisgyerek a vaskályhát megérinti, s el kell rántania a kezét, mert az forró volt, akkor egy tudás minősült kevésbé adaptívnek, ti. az, hogy a »fémnek látszó tárgyak bátran megérinthetők«. Ugyanakkor átalakul a belső tudásrendszer, érdemes úgy megváltoztatni – ez egy konstrukció –, hogy »a fémekkel vigyázni kell, esetleg forrók is lehetnek«”. (*Nahalka*, 2002, 69.)

Az adaptív ismeretben a szubjektivitás mellett megjelenik az a szociális vonatkozás is, amely a nevelés kapcsán is megkerülhetetlen: a megszerzett információk adaptivitása a diákok szociális terében kerül megmérettetésre állandó jelleggel a nevelési-oktatási folyamat során (*Nahalka*, 2002), ugyanakkor problémát jelent, hogy az iskola nem biztosít elegendő alkalmat, módszert és eljárást arra, hogy mérje, valóban adaptív-e a diákok megszerzett tudása. Ennek ellenére az előző példa is jól illusztrálja, hogy az, hogy a tanulók számára adaptívvá váljanak az iskola világában szerzett ismeretek, létfontosságú lehet jövőjükre nézve. Az iskolában zajló nevelési-oktatási munkának ezért fontos lenne figyelembe vennie, hogy támogassa az ismeretek adaptívvá válásának kialakulását. Módszertani szempontból a konstruktivizmus nem határoz meg ennek érdekében egyetlen kizárólagos „jó módszert”, kulcsfogalmainak vizsgálata mentén azonban közelebb kerülhetünk egy olyan didaktikai eszköztár kialakításához, mely támogathatja az adaptív ismeretek kialakulását.

Az első ilyen fogalom, mely segíthet a módszertani eljárások körvonalazásában, a tudáskonstruálás. A konstruktivista tanuláselmélet nem hisz az ismeretek pusztá átadásában, hanem a tanulók aktív, belső tudáskonstruálását vallja (*Nahalka*, 2002). Ez máris magában hordoz két további fontos fogalmat: tanulói aktivitás és előzetes ismeretek. Könnyen belátható, hogy amennyiben a tudás nem átadható, akkor elengedhetetlen a tanulók aktív részvétele az ismeretek felépítésében. Módszertanilag így a pedagógia gyakorlatára nézve egyértelműen azok az eljárások lesznek a konstruktivizmus által preferáltak, melyek a tanulói aktivitás felébresztésére alkalmasak, támogatva ezzel a diákok tudáskonstrukcióját. Ugyanezt a konstrukciós folyamatot igaznak tekinthetjük nemcsak a kognitív ismeretek, a tudás felépítésének, hanem a különböző erkölcsi meggyőződések, vélekedések, érzelmek kezelésének stb. esetében is. A nevelés során nem egyszerű átadás vagy közvetítés történik, hanem az aktív, belső konstrukciós folyamattal jár, mely során a diákok személyisége komplex

módon épül, formálódik: „A tanuló személyiségét nem mi, a nevelő hozzuk létre, hanem ő maga formálja meg saját magát.” (*Nahalka*, 2013, 23.)

Ugyanakkor fontos azt is figyelembe vennünk, hogy a konstrukciós folyamatok során a diákok nemcsak az aktuálisan őket ért ismeretekből, ingerekből (például adott óra tananyaga, az osztályteremben uralkodó atmoszféra stb.) építkeznek a konstruktivizmus szerint, hanem mindig magukkal hoznak valamilyen előzetes ismereteket, előzetes tapasztalatot, tudást (legyen az konkrét kognitív tudás vagy például meggyőződés, erkölcsi értékrend stb.).

Az előzetes ismeret a konstruktivista tanulásméлет másik olyan központi fogalma, mely meghatározza azt, ahogyan a tudás kialakulásáról s így közvetve a nevelődés folyamatáról vélekednek a konstruktivisták. A nevelési-oktatási folyamat során ezek az előzetes ismeretek alapvetően meghatározzák azt, hogyan fog lezajlani a tanulás folyamata, valamint a megszerzett ismeret adaptív lesz-e a diákok számára.

Annak függvényében, hogy az előzetes ismeretek az újjal milyen kapcsolatba kerülnek (például van-e ellentmondás az előzetes és az új információ között, megtörténik-e a friss ismeret feldolgozása, lehorgonyozása, lezajlik-e valamilyen változás, mely során formálódik az értelmező rendszer [*Nahalka*, 2002])), a konstruktivista tanulásméлет különböző tanulástípusokat kategorizál.

A differenciált tanulástípusokat érdemes részletesebben is megvizsgálnunk, hiszen a nevelés folyamatára is igazak lehetnek ezek a kategóriák.

Az alapján, hogy van-e ellentmondás a meglévő ismeret és az új között, a legideálisabb esetnek a problémamentes tanulás tűnhet, hiszen ekkor ellentmondásról nem beszélhetünk, ez a tanulás leginkább kívánt formája a pedagógusok részéről (*Nahalka*, 2002). A nevelési folyamat során ezt láthatjuk például akkor, ha az iskola által kínált értékek megegyeznek a családi szocializáció során elsajátítottakkal. Ezzel szemben a magolás, meghamisítás, kreatív mentés esetében már ellentmondásba kerül a meglévő és az új ismeret (*Nahalka*, 2002). Erre láthatunk példát, ha az iskola által kínált értékrend ellentmondásban van a családi szocializáció során tapasztalttal. Példának okáért lehet, hogy tökéletesen elsajátítja elméleti szinten a diák az egészséges életmóddal kapcsolatos ismérveket mint új ismereteket, amelyeket korábban nem tapasztalt a szocializációja során, azonban a mindennapjaiban már nem biztos, hogy alkalmazni fogja tudni azokat, amennyiben azok ellentmondásba kerülnek az otthoni szocializáció során látottakkal, tényleges változás így nem történik. Ugyanakkor a kreatív mentés esetében valós tanulásról beszélünk, hiszen megtörténik az új ismeret feldolgozása és lehorgonyozása, azonban az információ változatlan marad (*Nahalka*, 2002).

A tanulás legnagyobb változással járó fajtája a konstruktivista tanulásméлет szerint a konceptuális vagy más néven fogalmi váltás (*Nahalka*, 2002). Ez esetben is ellentmondás áll fenn a meglévő tudáselemek és az új ismeretek között, azonban az új információk feldolgozása és lehorgonyozása során radikális átalakulás történik,

mely során az új ismeretet elfogadja a tanuló, ami ugyanakkor nem jelenti az előzetes ismeret elfelejtődését (*Nahalka, 2002*).

A konstruktivista tanulásméлет megkülönböztet még két tanulástípust, a kizárást és a teljes közömbösséget, azonban ahogy már az elnevezések is árulkodóak, esetükben nem tényleges tanulásról beszélünk, hiszen az ismeretek feldolgozására egyik esetben sem kerül ténylegesen a sor, mert a tanuló nem képes (kizárás) vagy nem akarja (teljes közömbösség) az információfeldolgozást végrehajtani.

A konstruktivista tanulásméлет a felsorolt hét tanulástípus közül csupán kettőhöz, a kreatív mentéshez és a konceptuális válúáshoz rendeli hozzá az adaptív ismeretek megszerzésének lehetőségét (*Nahalka, 2002*). Ezek azok a tanulási folyamatok, melyek során tényleges válúzás történik a tanulók tudásrendszerében, s amennyiben a diák adaptívnek ítéli meg a megszerzett ismereteket, azokat a jövőben sikeresen alkalmazni is tudja. Ugyanez a lefolyás igaz a nevelés során szerzett ismeretekre is.

Összességében elmondhatjuk tehát, hogy amennyiben a konstruktivista tanulásméлет adaptív tudásról alkotott képét elfogadhatónak tekintjük a nevelési-oktatási folyamat egészére nézve, akkor fontos cél az, hogy iskolai keretek között minél több olyan lehetőséget biztosítsunk a diákok számára, mely során az adaptív tudás kialakulását támogatjuk. Láthattuk, hogy ez a nevelési folyamat egészére igaz, nemcsak kognitív tudás esetében beszélhetünk adaptív ismeretekről. Továbbá fontos hangsúlyozni, hogy nem kizárólag a problémamentes tanulás fog adaptív ismeretekhez vezetni.

3. A konstruktivizmussal összhangban álló tanulásszervezési módszerek

Az adaptív ismeretek megszerzését az eddigiek alapján leginkább úgy tudja a gyakorló pedagógus támogatni, hogy olyan szituációkat, feladattípusokat alkalmaz a nevelési-oktatási munka során, melyek elsődlegesen a tanulók aktivitására építenek.

Azonban ez az aktivitás nem korlátozódhat csak az adott pillanatban megismert tananyag feldolgozására, hanem ideális esetben segíti a diákok előzetes ismereteinek mozgósítását is. Ennek tükrében a konstruktivista személetű oktatás során a tanulás kontextusa kifejezetten hangsúlyos lesz, hiszen a konstruktivista tanulásméлет vallja, hogy meghatározó az, hogy a diákok milyen kontextusban találkoznak az új ismeretekkel. Amennyiben életszerű helyzetekben, szituációkban szembesülnek azokkal, akkor a jövőben könnyebb lesz azokat előhívni, mozgósítani. Továbbá a kontextus elve mellett fontos kiemelni a konstruktivista tanulásméлет többféle megközelítés elvére vonatkozó nézetét is, mely szerint ha az új ismereteket lehetőségeinkhez mérten többféle megközelítésben mutatjuk be a diákoknak, akkor hatékonyabb lesz a tanulási folyamat. Az előzetes ismeretek így nagyobb eséllyel mozgósíthatóak lesznek, megteremtve ezzel annak az eséllyét, hogy az új információk ne

elkülönülő elemként kapcsolódjanak a diákok tudásrendszerébe, hanem az előzetes tudáshoz társulva struktúrába rendeződhetnek (*Nahalka, 2002*). Egy ilyen tanulási környezetben az egyéni értelmezések, megközelítések kifejtésének esélye megnő, a diák (belső) aktivitása fokozódhat.

A konstruktivizmus konkrét metodikát nem határoz meg e folyamat támogatása érdekében, nem hisz egy kizárólagos „jó módszer” létezésében, azonban ahogy azt a későbbiekben látni fogjuk, több módszer is alkalmas lehet az eddig vázolt tanulási környezet megteremtésére. Ami viszont egyértelműen kirajzolódni látszik a konstruktivizmus tanulásról alkotott képéből, az az, hogy gyökeresen új tanítási szemléletet s ezáltal tanárképet is megfogalmaz.

A pedagógus szerepe megváltozik, hiszen a konstruktivizmus előtt alapvetően a tanulási folyamat vezérlését, valamint szabályozását tekintették a pedagógus kiemelt feladatának a nevelési-oktatási munka során (*Nahalka, 2002*). Ez a konstruktivizmusban megszűnik, a tanár nem egyedüli vezérlője a tanulási folyamatnak, nem az ismeretek egyetlen, kizárólagos forrása. Szabályozó szerepe is csökken, hiszen a tanulás aktív, belső konstrukciós folyamat, melyre számos szociális tényező hat az iskola világában is. Így a diákok együttműködésére (mind egymással, mind a tanárral) nagyobb hangsúly helyeződik a konstruktivizmus tanuláselméletében. Jellemző megvalósulási formája lehet ennek a tanárképnek például egy önképzőkör működtetése, ahol a tanárok a diákokkal együtt dolgoznak (*Nahalka, 2002*).

Ugyan a példaként említett önképzőkörök működtetésére az iskola világában napjainkban kevés példát látunk, ugyanakkor számos olyan módszert találhatunk, melyek összhangban állnak a konstruktivista tanuláselmélet elveivel.

A drámapedagógia eszköztára a konstruktivista pedagógia szemléletéhez rendkívül szorosan kötődik annak következő kulcsfogalmai által: előzetes ismeretek, cselekvés, konceptuális váltás, adaptív tudás. Ezek a fogalmak kimondatlanul is a drámapedagógia módszereinek fontos elemét képezik.

A drámapedagógiának több meghatározása is ismert a hazai és nemzetközi szakirodalomban, azonban a közös metszéspontokat megvizsgálva fentebbi állításunk egyértelműen igaznak tűnik. *Kaposi László* szerint „a dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során [a tanulók] képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba résztvevő szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert” (*Kaposi, 2008. 2.*).

Már pusztán ez a meghatározás is több ponton rokonítható a konstruktivista pedagógia szemléletével: a diákok a drámajáték során világot építenek, vagyis konstruálnak. Így a drámajáték minden esetben aktív cselekvést követel meg a benne részt vevő szereplőktől: az aktivitás nemcsak fizikai, hanem mindig értelmező jelenlét is, mely kognitív és érzelmi töltettel egyaránt átitatott. A játék során konstruált világban a diákoknak szereplőként megoldást kell találniuk adott problémákra, ez az

aktív és kreatív alkotó folyamat nem nélkülözheti az előzetes ismeretek mozgósítását. Ugyanakkor az adott szituációban keletkező új impulzusok is fontos tényezők. Ezek hatása növekedhet például annak révén, hogy egy problémát egy-egy tanuló több szereplő szemszögéből is megismerhet. Ezáltal újra egy olyan kulcsfogalomhoz érkeztünk, mely a konstruktivizmus számára is kiemelten fontos, mégpedig a konceptuális váltás fogalmához. A drámajáték során azáltal, ahogy más-más szereplők szemszögéből szemlélik a diákok a történeteket, akaratlanul is előfordulhat, hogy olyan új perspektívákat ismernek meg a szerep által, melyek akár eddigi világképükkel ellentmondásba is kerülhetnek. Így a különböző szerepekbe lépés által a drámajáték megteremti a lehetőségét a konceptuális váltás kialakulásának. Ideális esetben a játék végére „valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert” (Kaposi, 2008. 2.) a tanulók, mely az iskola világán kívüli életben is használható, adaptív ismeretet jelenthet számukra a jövőben is.

Az aktív, cselekvő részvétel, mely során végbemegy a tudáskonstrukció a drámajáték során, szinte mindegyik fogalomdefiniálásban megtalálható. *Neelands* már a 20. század elején hangsúlyozta, hogy a diákok a közös dramatizálás során sosem passzív, hanem mindig aktív jelentésteremtőként vannak jelen (*Neelands*, 1994), s a cselekvő tevékenység során fedezik fel a résztvevők az őket körülvevő külső, valamint a bennük zajló, saját belső világukat (*Debreczeni*, 1992). Továbbá a cselekvés mindig valamilyen közösségben történik, különböző szituációkba ágyazva. A közös játék, az együtt alkotás és gondolkodás nemcsak azért bír jelentőséggel, mert segítségükkel könnyebben végbemehet a nézőpontváltás a társak gondolatainak megismerése által, valamint fejlődnek a szociális készségek, hanem azért is, mert a diákok a számukra ismert, valóságközel szituációkban egyszerűbben tesznek szert ismeretekre. Ezen a ponton ismét felismerhetjük a konstruktivista tanuláselmélet egyik fontos elvét, a kontextus elvét, amely lényegében magában hordozza a közös szituációkban történő cselekvés jelentőségét is: az ismeretek életközelibbé, könnyebben befogadhatóvá válnak (*Takács*, 2009).

A drámapedagógia tanárról alkotott képe is nagy hasonlóságot mutat a konstruktivista tanuláselmélet pedagógusról alkotott felfogásával: a tanár nem forrása a tudásnak a drámajáték során, feladata ugyan a folyamat irányítása (melyet a konstruktivizmus részben elvet), de ez leginkább a potenciális alternatívák felmutatására szorítkozik, segítve a szóba jöhető megoldások feltárását (*Takács*, 2009), miközben partneri viszonyt feltételez a részt vevő felek között.

A drámapedagógia és a konstruktivista tanuláselmélet összecsengéseire, egymást erősítő és kiegészítő pontjaira a hazai szakirodalom is egyre gyakrabban felfigyel.¹ S bár a kulcsfogalmak elnevezésére a két irányzat nem ugyanazt a szaktermin-

1 A két terület kapcsolatát vizsgálja például *Takács Gábor* (2009) „Konstruktív” dráma vagy *Zalay Szabolcs* (2006) Konstruktivizmus és drámapedagógia c. tanulmánya.

ológiát használja, végső soron a konstruktivista tanulásmélet olyan terminusai, mint az előzetes ismeretek, a cselekvő részvétel, a konceptuális váltás és az adaptív tudás, a drámapedagógia gyakorlati megvalósítása során életre kelnek a pedagógiai praxisban. A drámapedagógia eszköztára ezáltal válik egy olyan komplex személyiségfejlesztő, nevelő módszerré a pedagógus kezében, melynek célkitűzése lényegében azonos a konstruktivista pedagógiáéval: olyan adaptív ismeretekkel felruházni a diákokat, melyeket később a gyors társadalmi változások közepette hatékonyan tudnak hasznosítani.

Ugyanakkor a drámapedagógia nem kizárólagos módszer, más olyan metódusokkal is találkozunk az oktatás gyakorlatában, melyek a konstruktivista pedagógia szellemiségének jegyeit magukon hordozzák. Ide sorolható többek közt a projektmunka is.

A projektmódszer a 19-20. század fordulóján alakult ki, s a pragmatizmushoz köthető elsődlegesen, mely központjába a gyakorlati életet, a cselekvést állította. Erősen empirikus, gyakorlatközpontú jellege miatt ugyan a konstruktivizmus kritikával illeti, hiszen a konstruktivizmus alapvető nézete szerint az ismeretek megszerzésének nem a gyakorlat az egyetlen útja, ugyanakkor a projektmódszer számos közös kapcsolódási pontot, alapelvet mutat a konstruktivista pedagógia nézetével.

Maga a projektmódszer Dewey pedagógiájának megszületéséhez köthető leginkább (Dewey, 1976), de a fogalomnak a drámapedagógiához hasonlóan több meghatározása is ismert a hazai és nemzetközi szakirodalomban. Hegedűs Gábor meghatározása szerint a projekt „a tanulók érdeklődésére, a tanárok és diákok közös tevékenységére építő módszer, amely a megismerési folyamatot projektek sorozataként szervezi meg”. (Hunya, 2009, 77.) Ezt egészíti ki Hortobágyi Katalin azzal a fontos meglátással, hogy a projekt középpontjában mindig valamilyen probléma áll, mely a való világhoz organikusan kapcsolódik. (Hunya, 2009, 77.) Korábban a drámapedagógia és a konstruktivizmus kapcsolatát vizsgálva az előzetes tudás, a cselekvés, a konceptuális váltás és az adaptív ismeretek fogalmát emeltük ki. Megvizsgálva a projektmódszer fogalmát, hasonló megállapításokat tehetünk annak és a konstruktivizmus kulcsfogalmainak kapcsolatát illetően.

A pedagógiai projekt egyik legfontosabb ismérve, hogy a diákok érdeklődésére épül, teret engedve ezzel problémaérzékenységüknek. A tanulók szabad témaválasztása mindenképpen mozgósít valamilyen előzetes ismeretet: azok iránt a témák iránt fognak nyitni, melyekről már valamennyi információjuk, tapasztalatuk van, s azt szeretnék továbbbővíteni. Központjába így egy adott téma, probléma fog kerülni, melynek megoldása során a csoport valamilyen fizikai vagy szellemi produktumot fog létrehozni. A problémával való szembesülés már önmagában hordozza a lehetőségét a konceptuális váltás létrejöttének: amikor egy csoport szembesül egy adott nehézséggel, akkor szinte biztos, hogy különböző világnézetek, előzetes tapasztalatok ütköznek. A diákok feladata a projekt során létrehozni egy olyan megoldást,

amely képes megoldani a problémát, így a tapasztalatok ütközése során valószínűleg akár több diák számára is bekövetkezhet a konceptuális váltás. A központba állított téma szorosan kapcsolódik az iskolán kívüli való világhoz, így amennyiben megtörténik a probléma megoldása (adott esetben akár konceptuális váltások által is), a megszerzett ismeret, tapasztalat a diákok számára az iskolán kívüli külvilágban is használható, adaptív lesz.

A projektmódszer tanárképe a drámapedagógiához hasonlóan partnerségi viszonyon alapul: a pedagógus nem kezdeményezője, nem irányítója a projekt kidolgozásának, megvalósításának, értékelésének, hanem a diákok partnere, egyfajta kollegiális viszonyt tételezve ezzel a tanár és a diákok között (Kiss, 2009). Ugyanakkor a projektben való elmélyülést segítheti, ami szintén támogatja a diákok adaptív tudásszerzésének folyamatát.

Összességében a projekt a drámapedagógiához hasonlóan igyekszik mozgósítani, cselekvésre ösztönözni a diákokat, melyben az előzetes tapasztalataik, valamint az új ismeretek találkozása fontos szerepet játszik. Mindkét módszer végcélja a konstruktív pedagógia elveinek megfelelően a tanulók támogatása az adaptív tudás elérése érdekében, mely számos olyan 21. századi kompetenciát is magába foglal, fejleszt, mely elengedhetetlen napjaink diákjai számára az iskola falain kívül történő boldogulás érdekében.

A drámapedagógia és a projektmódszer megvalósításának elengedhetetlen feltétele a tanulók hatékony együttműködése. Az erre építő kooperatív tanulásszervezési eljárások szintén a konstruktivista pedagógia szellemiségéhez társítható módszerek közé sorolhatók.

A kooperatív tanulásszervezési módszerek elterjedése elsődlegesen *Spencer Kagan* nevéhez köthető, aki a 20. század végén korának problémáira keresett megoldást, felismerve a tényt, hogy napjaink iskolájának a gyors ütemű társadalmi változások közepette az ismeretek átadása mellett hatalmas szerepe van a diákok életében egyre nagyobb méreteket öltő szociális úr betöltésében.

A drámajátékok és a projektmódszer esetében a konstruktivista tanuláselmélet kulcsfogalmai közül négyet vizsgáltunk eddig azokkal összefüggésben: előzetes ismeretek szerepe, tanulói aktivitás, konceptuális váltás, adaptív ismeretek. A kooperatív tanulás kulcsfogalmait és alapelveit elemezve arra a következtetésre juthatunk, hogy szintén egy olyan módszerről beszélünk, mely lényegi vonásaiban megfelel a konstruktivista pedagógia világképének.

A kooperatív tanulásszervezés a következő hat kulcsfogalom köré építi tanulásról alkotott felfogását: csoport, kooperatív tanulásszervezés, együttműködési szándék, együttműködési készség, alapelvek, módszerek (Kagan, 2009). A hat kulcsfogalomhoz kapcsolódó négy alapelv, mely meghatározza a kooperatív tanulásszervezés folyamatát, az építő egymásrataltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel és a párhuzamos interakciók (Kagan, 2009). Ez az a négy alapelv lesz az, ami megteremti

azt a kontextust, mely a konstruktivista pedagógia filozófiájának megfeleltethető: a diákok egy olyan közösen konstruált térben szereznek új ismereteket, tapasztalatokat, amelyben az egyenlő részvétel biztosítása mellett mindenkinek megvan a saját feladata és ahhoz kapcsolódó felelőssége. A munka során az előzetes ismeretek felszínre kerülhetnek, a pedagógus szerepe pedig hasonlóan az eddig látottakhoz nem az ismeretátadásra fog koncentrálni, hanem egyfajta facilitátor képében koordinálja bizonyos mértékig a tanulási folyamatot, az új ismeretet azonban a csoport tagjai közösen konstruálják a kooperatív munka során.

A kooperatív tanulásszervezés, a drámapedagógia és a projekt módszer a tanulási folyamat során megvalósuló közös tudáskonstrukcióra és „kézzel fogható” cselekvésre épít, amely során mindig van valamilyen észlelhető, tapasztalható produktuma a cselekvésnek (így például drámajátékok esetében adott történetek feldolgozása különböző szituációs játékok során vagy projekt esetében valamilyen tárgyi produktum elkészítése, például iskolaújság összeállítása stb.). Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy azok a tanulásszervezési eljárások, módszerek, melyek során nem hangsúlyos a társas együttműködés és alkotás, ne lennének összhangba hozhatók a konstruktivista tanuláselmélet ismeretszerzésről alkotott filozófiájával. Azok a módszerek, melyek kevésbé „látványos”, így a pedagógia számára nehezebben mérhető eredményeket mutatnak, ugyanúgy támogatják a diákok egyéni tudáskonstrukciójának épülését. A továbbiakban néhány ilyen, a konstruktivista szemlélettel összeegyeztethető módszert vizsgálunk, melyeket összefoglaló néven a tanulók belső, egyéni aktivitására épülő módszereknek nevezek, s közéjük sorolom az egyéni értelmező, alkotó munkát (pl. önálló elemzések készítése, kreatívírás-gyakorlatok stb.).

A tanulók belső, egyéni aktivitására épülő módszerek – és természetesen általában véve a tanulási folyamat – elengedhetetlen alapköve a diákok szövegértési és szövegalkotási készségének fejlesztése. A tanulók e készségek csiszolásával válhatnak minél gördülékenyebben képessé az új ismeretek befogadására, feldolgozására, értelmezésére és az azokra történő reflexióra. Így magától értetődő, hogy a szövegértési és szövegalkotási készség fejlesztése mind az iskola, mind a neveléstudomány számára fontos témát képez. Gondoljunk csak például a hazai és nemzetközi szinten is rendszeresen megvalósuló kompetenciavizsgálatokra, melyeknek fontos elemét képezik a diákok szövegértési és szövegalkotási kompetenciájának feltérképezése. A hazánkban is rendszeresen rögzített PISA-vizsgálat a szövegértés fogalmát a következőképpen definiálja:

„A PISA a szövegértésre fókuszál, ami több mint puszta olvasás. A szövegértési képességet mint kompetenciák széles körét értelmezi, amely lehetővé teszi az olvasók számára, hogy egy vagy több szöveggel meghatározott célból foglalkozzanak. (...) »A szövegértés a szövegek megértése, felhasználása, értékelése és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében,

hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben/társadalomban.«” (*Oktatási Hivatal*, 2019, 11.)

Ahogy az a PISA által meghatározott definícióból is kitűnik, a szövegértés komplex képesség, mely több kompetenciát foglal magába. Támogatása tantárgyaktól függetlenül az iskolai nevelői-oktatói munka elemét kell hogy képezze, hiszen a diákok olyan képességeinek fejlődéséhez járul hozzá, melyek a mindennapi életben elengedhetetlenek. Ugyanakkor fontos azt is látni, hogy e komplex képesség különböző szintekkel rendelkezik, így más készségek kerülnek mozgósításra például a szöveg mechanikus olvasása, felhasználása vagy a szövegre történő reflektálás során. Az iskolai nevelés egyik fontos feladata az olvasás, szövegértés olyan szintjének elérése, melyen már nemcsak a szöveg pusztá elemi szintű olvasása valósul meg, hanem végbemegy a személyes információfeldolgozás folyamata is (*Blomert, Csépe*, 2012).

Nagy József olvasásképeség-modelljében szemléletesen építi fel az olvasás különböző szintjeit, az elemi szintű szövegolvasástól a személyes információfeldolgozásig (*D. Molnár Éva és mtsai.*, 2012).

Nagy három különböző fejlettségi szintet különböztet meg a diákok olvasásáról értekezve. Ezek közül az első szint az olvasáskészség szintje, melyet olvasástechnikának is nevez, ezalatt az olvasás technikájának elsajátítását, mechanizmusát értjük. Ettől eggyel magasabb szintet jelent a szövegolvasás, szövegértés, mely már a mondatnál nagyobb szintek nemcsak mechanikus olvasására, hanem értelmezésére is vonatkozik. Olvasásmodelljének legfelső szintje a szövegfeldolgozó képesség, mely lehetővé teszi az olvasott szövegből kiinduló egyéni értelmezéseket (*D. Molnár Éva és mtsai.*, 2012).

Az iskolai nevelői-oktatói munka fontos célkitűzése a diákok ezen képességeinek támogatása, hogy az iskolai képzés során elérjék a *Nagy*-féle olvasásmodell felső szintjét. A konstruktivista nevelésmélet szellemében történő nevelés, képzés nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók elérjék a szövegfeldolgozó képesség szintjét, amennyiben például magyar nyelv és irodalom órákon e szellemiségben találkoznak irodalmi szövegekkel, s ismerik meg az azokra vonatkozó lehetséges interpretációs eljárásokat.

De milyen is az a gyakorlatban, amikor a diákok a konstruktivista nevelésmélet szellemiségében találkoznak irodalmi alkotásokkal? *Urbán* tanulmányában részletesen körüljárja a konstruktivista szemléletű irodalomóra jellemzőit (*Urbán*, 2022). A konstruktivista nevelésmélet korábban általunk is bemutatott jellemzőit áttekintve *Urbán* végül arra a következtetésre jut, hogy a legfontosabb, amit tehet a pedagógus a diákok szövegértési, szövegalkotási képességei támogatásának érdekében, az a párbeszéd ösztönzése. A szerzővel összhangban úgy gondolom, hogy ez a dialógus (legyen az akár tanár-diák, diák-diák, diák-műalkotás között lezajló párbeszéd) az, ami elvezetheti a diákokat a *Nagy*-féle olvasásmodell felső szintjének

kialakulásához. A folyamat során fontos, hogy a pedagógus ne tévessze szem elől, hogy „a művészi szöveg jelentése az olvasás folyamatában születik meg” (Urbán, 2022, 25.), annak folyamatát azonban számos egyéni tényező határozza meg (köztük a konstruktivista tanuláselmélet számára kitüntetett jelentőséggel bíró előzetes tudás, tapasztalat is), így az olvasatok sokszínűsége fog megjelenni a diákok egyéni szövegértelmezésében.

A szöveggel való foglalkozás az egyéni tapasztalatokat, ismereteket mozgósítva túllép a szöveg pusztá témájának értelmezésén, a diákok saját olvasatuk konstrukciója során nemcsak új tantárgyi ismeretekkel gazdagodnak, hanem az értelmezés folyamatában a műveltség- és tudásgyarapodás mellett végbemegy a személyiség formálódása, érzelmi gazdagodása is (Nemoda – Rádi, 2016).

Az eddigieket fontos kiegészítenünk azzal a megállapítással, hogy az irodalomórán a szépirodalmi szövegekkel történő foglalkozás alapvetően eltérő attitűdöt követel meg a diákoktól, mint a hétköznapi „gyorsolvasás” (Dobozi, 2003). A szépirodalmi szövegekkel, az esztétikummal való találkozás nem következik be a gyorsolvasás technikájával, így fontos, hogy a pedagógusok felkészítsék a diákokat, támogassák egy olyan olvasói attitűd kialakulását, mely lehetővé teszi az én bevonódását a szöveg értelmezése során, megteremtve ezzel egy komplexebb műértelmezés lehetőségét. Ez lesz az a szint, mely összhangba hozható Nagy olvasásmoddelljének legfelső szintjével: a szövegből kiinduló transzformációk törvényszerűen magukban hordozzák a diákok előzetes tapasztatait, élményeit, a műalkotással való találkozás ezen a ponton pedig hozzájárul érzelmi gazdagodásukhoz, személyiségük fejlődéséhez.

Urbán korábban idézett tanulmányában felhívja a gyakorló pedagógusok figyelmét arra, hogy mik azok a tényezők, melyek hátráltatják a diákok egyéni értelmezésének konstruálódását, valamint ismertet néhány jógyakorlatot, mely hozzájárulhat annak kiépüléséhez. Előbbiek közé sorolja a jelentésképződés leszűkítését támogató jelenségeket, melyek sokszor akaratlanul is, már pusztán a szöveg olvasása előtt kontextusba helyezik az adott művet (szemléletesen mutatja ezt példája *Petőfi Felhők*-ciklusával, melyet a tankönyvek a „válságkorszak versei” címszóval aposztrofálnak, így előzetes kontextust építenek a diákokban már a versek olvasása előtt [Urbán, 2022]). Ugyanez igaz az értelmezés kanonizációjára, mely azt sugallhatja a diákok számára, hogy az adott műnek létezik egy helyes olvasta, mely kizárólagos. Ezek a jelenségek az egyéni értelmezésbe épülnek, s sokszor már annak megtörténte előtt leszűkítik a személyes olvasat kialakulásának lehetőségét (Urbán, 2022).

Az egyéni értelmezések épülését támogató gyakorlatok elsődlegesen a tanulók előzetes tapasztatait, véleményét mozgásba lendítő kérdések, feladatok, melyek szorosan kapcsolódhatnak az értelmezői munkán túl új, önálló szövegek létrehozásához is akár, elvezetve ezáltal minket a kreatívírás-gyakorlatokhoz, melyekben a szövegértés és a szövegalkotás mintegy összefonódik, amennyiben kiindulópont-

nak tekintünk például adott irodalmi műveket a feladatok esetében. Az összeolvadás nyilvánvalóan nem törvényszerű, azonban a szövegalkotást minden esetben valamiféle reflexió, értelmezői munka, legyen az akár adott mű vagy saját tapasztalat értelmezése.

Samu Ágnes a következőképpen definiálja az oktatásban a kreatívírás-gyakorlatokat:

„A kreatív írás gyakorlatába leginkább a versek, rövid történetek, novellák, dalok, naplók, monológok, jelenetek tartoznak – olyan műfajok, amelyek már témaválasztásuk révén is személyes jellegű megszólalást tesznek lehetővé, segítik a személyiség fejlődését, társadalmi megnyilvánulásainak hatékonyságát, fejlesztik önbizalmát és helyes önértékelését, azaz az önkifejezés eszközei.” (*Samu*, 2012. 11.)

A definíciót megvizsgálva arra a következtetésre juthatunk, hogy nem véletlen, hogy az oktatás gyakorlatában a különböző irodalompedagógiai irányzatok egyre gyakrabban dolgoznak különböző kreatívírás-feladatokkal, hiszen – ahogy azt a fentebbi fogalommeghatározás is tükrözi – azok több modern tanuláselméleti irányzattal is összhangba hozhatók.

Samu meghatározása nem tisztázza egyértelműen, hogy a felsorakoztatott műfajokat a gyakorlatok kiinduló szövegeinek formájára vonatkoztatja, vagy a feladatok során keletkező produktumok műfajait sorolja, ugyanakkor a kreatívírás-gyakorlatok ismeretében mindkét alternatíva lehetségesnek tekinthető.

Amennyiben a felsorolt műfajú szövegek közül válogatunk a gyakorlatok kiinduló szövegei gyanánt, úgy a kiindulást szolgáló szövegek a diákok számára saját eddigi tapasztalataikat, ismereteiket fogják mozgósítani. Ez esetben a feladatok során lezajló reflexió kettős, hiszen egyrészt a kiindulópontot jelentő szövegre reflektálnak a diákok (értelmezik azt a *Nagy*-féle olvasási modell szerint, a pedagógus reményei szerint a modell harmadik szintjének megfelelően), ugyanakkor az alkotói folyamat túllép a szövegre történő reflexión, saját személyes tapasztalataikra, élményeikre is reagálnak a diákok, melyeket a kreatív írás során kész produktummá formálnak. Az alkotás folyamatát nagyban megkönnyítheti, ha a *Samu* által felsorakoztatott műfajok valamelyikét jelöli ki a pedagógus az alkotás kereteként, segítve ezzel az énbefonódás helyzetének elmélyülését a személyes megszólalás lehetővé tétele által.

A kreatívírás-gyakorlatok során így a diákok számára megteremtődik a lehetőség arra, hogy a passzív befogadói szerepből kilépve ténylegesen aktív, alkotó elemzővé váljanak. A munkafolyamatban születő alkotások sokfélesége, individualizált jellege olyan értéket képvisel a pedagógiai gyakorlatban, mely a diákok egyéni alkotásának értékét hangsúlyozza.

Az ilyen alkotó munka olyan komplex folyamat, melynek elemei a pedagógiai gyakorlat számára nehezen feltárhatóak, ugyanakkor a konstruktivista tanuláselmélet legfontosabb tételeit igaznak vélhetjük rá. Az előzetes tapasztalatok az alkotás során elengedhetetlenül aktivizálódnak. A mozgósítás alatt pedig az adott feladatok

esetében elképzelhető, hogy a diákok a tanulás különböző szintjeit tapasztalják, melyek során akár a konceptuális váltás is bekövetkezhet. A kreatívírás-gyakorlatok másik, a konstruktivizmus számára is fontos pontot képző eleme a tapasztalat szerzése: „a kreatív írás korai képviselői az irodalomra elsősorban élő tapasztalati mezőként tekintenek”. (Sári B., 20015, 5.) Az aktív elemző, alkotó munka során ez a tapasztalat túlmutat az adott produktum létrehozásán, hatékonyan támogatja a diákok önkifejezését, önmegértését, önreflexiójának fejlődését, hozzájárulva ezáltal a komplex személyiségfejlődés elősegítéséhez (Takács, 2018).

Összegzésképpen tehát megállapíthatjuk, hogy a társas együttműködésre építő módszereken túl a szövegértés és a szövegalkotás az önálló, elmélyült elemzés és alkotás által a diákok egyéni aktivitására építve is hozzájárulhat azoknak a képességeknek, készségeknek a fejlesztéséhez, melyek mind a konstruktivista tanuláselmélet, mind a 21. századi kompetenciák igényeivel összhangban állnak.

4. A nevelés mint hermeneutikai szituáció

A konstruktivista tanuláselmélet mellett egy másik alapvető tanuláselméleti alapra érdemes kitérnünk, mely a konstruktivizmushoz hasonlóan meghatározhatja a 21. században a nevelésről alkotott képet, ez pedig a hermeneutika. A magyartanítás kapcsán azért is lehet gyümölcsöző a terület vizsgálata, mert a hermeneutika tanulásról alkotott felfogása a műalkotások befogadási folyamatának bemutatásában tökéletesen ábrázolja azt a nevelési folyamatot, melynek hatása révén a műalkotások értő befogadása nemcsak adaptív tudáshoz, hanem a személyiség pozitív formálódásához is vezethet.

Hermeneutika alatt eredetileg a szövegek megértését, értelmezését, a nyilvánvaló jelentésréteg mögött meghúzódó többletjelentés feltárásának a tudományát érthetjük, gyökerei egészen az antikvitásig visszavezethetők. A neveléstudomány, a pedagógiai gyakorlat számára elsődlegesen a *Gadamer* nevéhez köthető filozófiai hermeneutika modern értelmezésének vizsgálata lehet ígéretes.

Gadamer Igazság és módszer című nagyszabású műve a 20. század végén jelent meg, s már a bevezetésében kitér arra, hogy a hermeneutika mint egyfajta szemléletmód, módszer hogyan is hasznosítható a filozófia területén kívül más tudományterületek gyakorlatában, így például a jog vagy a retorika területén (Gadamer, 2003). Bár könyvében ugyan csak közvetve jelenik meg a pedagógia, ugyanakkor indirekt módon a nevelési-oktatási gyakorlat számára is fontos állításokat fogalmaz meg munkájában a szerző. Nem véletlen, hogy a hazai neveléselmélet is felfigyelt már e jelenségre, s vizsgálta a hermeneutika és a neveléstudomány lehetséges kapcsolódási pontjait.

A hermeneutika és a neveléstudomány lehetséges viszonyát kutatja többek közt *Ballér Endre A hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjai – Ga-*

damer: *Igazság és módszer* c. tanulmányában (Ballér, 2002), melyben felhívja rá a figyelmet, hogy indokolt lenne a pedagógiai hermeneutika kidolgozása.

Meglátása szerint a gadameri hermeneutika két megközelítésből kapcsolható a pedagógia elméletéhez és gyakorlatához. Egyrészt a *Gadamer* által elemzett témák többsége indirekt módon is kötődik a nevelés-oktatás folyamatához (ilyen például a nyelvi szövegek megértése, elemzése stb.), másrészt maga *Gadamer* is kiemeli a humanista vezérfogalmak közül a képzést. Ezek mellett Ballér hangsúlyozza *Gadamer* hermeneutikai filozófiájában a dialógus fontosságát, valamint annak pedagógiai relevanciáját. Ballérral összhangban úgy gondolom, hogy a dialógusnak az a jellegzetessége, mely körvonalazódik *Gadamer* filozófiájában, napjaink pedagógiájában a konstruktivizmus tanuláselméletével összhangban álló, modern nevelésről alkotott elképzelésnek engedhet teret az oktatás gyakorlatában.

A kérdés-válasz struktúra egy olyan dialogikus teret hozhat létre a tanórán, melyben az értelmezett szöveg² megszólalhat (Orbán, 2016). Ezt a felfogást különböző tantárgy-pedagógiákban már a hazai neveléstudományban is láthatjuk megjeleni. Ezzel találkozhatunk például az irodalomtanítás területén Orbán Gyöngyi és Arató László több tanulmányában is (vö. Orbán, 2016, 2009; Arató, 1996), de megjelenik a filozófia- és etikaoktatás területén is, például Kerekes Erzsébet pedagógiai szemléletében (vö. Kerekes, 2016).

A kérdés-válasz struktúra, a dialogikus világ megteremtése a nevelési folyamat elengedhetetlen terét kell hogy képezze, amennyiben a diákok számára adaptív tudást kíván biztosítani az iskola. A párbeszéd elindulásának előfeltétele az érdeklődő odafordulás a szöveg (a továbbiakban a szöveg elnevezést használjuk a tanórákon előforduló új ismeretek, tudáselemek, tapasztalatok stb. összefoglaló megnevezéseként) felé. Ez az odafordulás minden esetben a diákok érdeklődésére épül (mozgósítva ezzel előzetes feltevéseiket, tapasztalataikat is), a tanár által felvetett kérdések csupán segíthetik a dialogikus tér kialakulását, azonban ahhoz, hogy a diákok számára végül adaptív tudássá épüljön az új ismeret, elengedhetetlen a diákok és a szöveg párbeszédének kialakulása (Orbán, 2016). Ez az odafordulás, a dialógus felépítése lesz az, ami a tanulási-nevelési folyamatot hermeneutikai szituációvá szélesíti: a tanulás, nevelés folyamata során (amennyiben nem marad el az érdeklődő odafordulás a szövegek felé) a diákok közelebb kerülhetnek a szövegekhez s ezek által önmagukhoz is, egyfajta, *Gadamer* által lefestett hermeneutikai horizontban.

Gadamer elképzelése alapján a szövegek megértése egyfajta hermeneutikai körben történik, mely egyrészt térbeli struktúraként, másfelől pedig időbeli felé-

2 *Gadamer* a szöveg elnevezést használja minden műalkotásra, így nemcsak az irodalmi alkotásokat illeti szöveg megnevezéssel, hanem az épületeket, festményeket stb. is. A nevelési helyzetre vonatkozóan úgy vélem, hogy a szöveg értelmezése ugyanígy kitérítendő akár tapasztalatokra, gyakorlati ismeretekre vagy más alkotásokra is.

pítményként ragadható meg. A hermeneutikai kör mint térbeli struktúra esetén a hangsúly a szöveg szerkezetére helyeződik elsődlegesen: az egyes részek megértése vezet el az egészhez, ugyanakkor az egész megértése által a korábban megismert részletek kiegészülhetnek, bővíthetnek. Így az értelmezés során állandó, szakadatlan kapcsolat, körforgás áll fenn a befogadóban. Ugyanez a folytonosság jelenik meg a hermeneutikai kör időbeli struktúráként történő felfogásában, azonban ez esetben a hangsúly a szöveg szerkezete helyett a megértés folyamatára helyeződik. Ugyanis nemcsak az egyes részek és az egész között áll fenn szakadatlan viszony az értelmezés során, hanem az értelmezett szöveg és a befogadó előzetes tapasztalatai között is folytonos kapcsolat van: a befogadó mindig valamilyen előzetes tapasztalatokkal, előfeltevésekkel áll a szöveg előtt, így a korábbi ismeretek folytonos kölcsönhatásban formálódnak a szöveggel folytatott dialógus során (Csató, 2016).

Ugyan *Gadamer* a szövegek megértési folyamatát a műalkotások területén értelmezte, azonban úgy vélem, hogy az általa felvázolt, hermeneutikai körben létező megértési mechanizmus érvényesülése vitathatatlan a nevelés során is. A nevelés hatékony tere a dialógus, melyben az egyén viszonya a szöveggel éppen annyira meghatározó, mint az egyén viszonya a társakkal. Hasonló gondolatok jelennek meg *Martin Buber* nevelésről alkotott felfogásában is, aki a hermeneutikai megismerés elméleti kereteit terjeszti ki a nevelés fogalmára (Molnár, 2017). *Buber* a gadameri szöveg helyett a szociális kapcsolatok fontosságát, az azokban lezajló horizontok összeolvadását helyezi az előtérbe, s jut el végső soron a megismerés párbeszédként történő értelmezéséhez (vö. *Buber*, 1990).

„*Buber* szerint a nevelés valójában egy emberi találkozás folyamataként fogható fel, melynek során nemcsak ismeretek átadása történik meg, hanem egy olyan képesség kifejlesztése is, amely segítségével az ember viszonyba lép környezetével, és viszonzni képes annak hatásait. Az Én-Te párbeszédnek kell létrejönni, és nem az Én-Az viszonynak, amely pusztán megismétlő objektumként, alárendelt eszközként kezeli a világot és a másik embert.” (Molnár, 2017, 210.)

Mind *Gadamer*, mind *Buber* megértésről alkotott modelljében meghatározó szerepet játszik a párbeszéd és az előzetes előfeltevések, tapasztalatok, melyekkel az új ismeret előtt áll az egyén.

Hasonlót láthattunk korábban a konstruktivista tanulásméлет megismerésről alkotott felfogásában, ahol az előzetes tudás az új ismeretekkel lép kölcsönhatásba. Ugyanez a folytonosság jelenik meg a hermeneutikai megismerésben is. A folyamat lényegi, közös eleme, hogy folytonos, szakadatlan formálódás, konstrukció történik a megismerés során.

A hermeneutikai vizsgálódás másik, a pedagógia számára is jelentős hozadékkal bíró dimenziója a különböző horizontok, perspektívák feltárása. Amennyiben elfogadjuk, hogy a megismerés a szöveggel és a másik individuummal való párbeszédbe lépés során jön létre, mely során egyéni előfeltevéseink, tapasztalataink befolyá-

solják a megismerést, akkor igaznak kell hogy tűnjön *Gadamer* meglátása a megismerés individuális voltára vonatkozóan. Az egyéni előzetes tapasztalatok által az értelmezés az egyén sajátja lesz, így egy adott szöveg több perspektívája is létrejöhet egy adott tanórán, s végső soron így lesz a megértés „egyéni és közös tapasztalatok, együttműködés és ezekkel kapcsolatos reflexiók eredménye” (*Ballér*, 2002, 22.) mind a tanórán, mind *Gadamer* hermeneutikai filozófiájában. A gadameri hermeneutikai vizsgálódás ezáltal egyfajta módszerként, de még inkább szemléletként, attitűdként tudja meghatározni az ismeretszerzésről alkotott képet a nevelési-oktatási folyamat során.

Ugyan a pedagógiai hermeneutika modelljének átfogó kidolgozása még várat magára a neveléstudományban, azonban – ahogy arra korábban is láthattunk már utalást – több tantárgy-pedagógia is foglalkozik a hermeneutikai szemléletű neveléstudomány, tanuláselmélet felépítésének lehetőségével és jelentőségével.

Orbán Gyöngyi a gadameri dialogikus folyamatot az irodalomoktatás területén a műértelmezés kérdéskörére vonatkozóan értelmezi a következőképpen: „dialogikus folyamat a szó hermeneutikai értelmében, amelynek során a szöveggel történő találkozásban a Másikkal szembesülünk. Így a mű mint »Másik« nem objektuma a szubjektumnak, hanem közösséget alkot vele egy univerzális beszélgetésben.” (*Orbán*, 2016. 85.)

Ezáltal az irodalmi szöveg a tanórának nem pusztán tárgyaként vagy anyagként jelenik meg *Orbán* műértelmezéséről (és egyúttal megismeréséről) alkotott képében, hanem egyfajta élő tapasztalatoként. A mű értelmezése (az azzal történő párbeszédbe lépés) által pedig a diákok a mű megértésén túl közelebb kerülnek a lét- és önmegértésük gyarapodásához. A pedagógus feladata ezen értelmező hermeneutikai szituációban a diákok megismerési folyamatát támogatni, a dialógusviszonyt tudatosítani, miközben tisztában van azzal, hogy a diákok és a mű saját párbeszédének helyébe sosem képes lépni, tehát nem válthatja ki a diákok saját olvasatát (*Orbán*, 2016). A pedagógus ez által a tevékenység által pontosan azt az elképzelést támogatja, amelyet például korábban *Urbán* konstruktivista irodalomoktatással foglalkozó tanulmányában összegzett (*Urbán*, 2022): párbeszédre ösztönzi a diákokat, azonban nem alkotja meg helyettük az adott mű értelmezését, nem törekszik az értelmezés kanonizációjára.

Amennyiben a nevelési-oktatási gyakorlatra vonatkoztatóan elfogadhatónak tartjuk a hermeneutika módszerét, szemléletét, fontos egy módszertani kiegészítéssel élni. A dialógus mint módszer a hermeneutikai megismerésnek elengedhetetlen, de nem kizárólagos formája. *Gadamer* hermeneutikai filozófiájában, valamint több hermeneutikai alapokra építő tantárgy-pedagógiában is megjelenik a játék, az együtt játszás fogalma. *Gadamer* maga is használja a játék fogalmát a műalkotásra, az azzal való kapcsolatba lépésre pedig a dialógus mellett az együttjátszás fogalmát (*Gadamer*, 2003; *Orbán*, 2016).

A játék, a közös játék jelentősége napjaink pedagógiájában vitathatatlan, több pedagógiai program épít az együttjátás örömére, élményére. Ugyanezt az együttjátás, alkotás élményét láthattuk korábban például a drámajáték módszerében megvalósulni, de jelentős szerepe lehet akár a kooperatív munka vagy a projekt módszer használata során is. Az együttjátás során a hangsúly a diákok tapasztalataira, élményeire helyeződik, melyek olyan közös teret alkotnak, melyben lehetőség nyílik a másik tapasztalatainak, élményeinek megismerésére, valamint a saját ismeretek formálására, gyarapítására. A pedagógus szerepe ez esetben sem központi, egyfajta „játékmesterként” (Orbán, 2016) teremti meg a lehetőséget az együttjátásra és a megismeréshez vezető út felé. Ennek a megismerésnek pedig nem kis tétje van a nevelés számára: „A dialógus tétje: a Másik megértése által juthatunk el igazi önmagunkhoz” (Orbán, 2016, 82.). Ezáltal mind a konstruktivista tanuláselmélet és az azokhoz kapcsolható módszerek, mind a hermeneutikai megismerés rendkívül fontos szerepet játszhatnak napjaink iskolájában.

Ahogy azt korábban láthattuk, napjaink nevelésről alkotott különböző felfogásaiban több közös pont is van. Kétségtelen, hogy az iskola feladata a társadalom kultúrájának átadása, a tudás gyarapítása, az értékek megőrzése, a diákok felkészítése későbbi szociális szerepeik betöltésére stb. Továbbá vitathatatlan, hogy olyan képességekkel, készségekkel kívánja felruházni a diákokat, melyek birtokában képesek lesznek a jövő kihívásaival szembenézni. Ha ehhez hatékonyan szeretne hozzájárulni napjaink nevelési-oktatási gyakorlata, ha „önálló, saját jellemzőkkel bíró entitásként elismerve, a szubjektumban rejlő egyéni, konstruktív képességeket, törekvéseket kívánja megerősíteni, fejleszteni a pedagógia” (Hevesi, 2012, 3.), akkor a folytonos módszertani fejlődésre, megújulásra törekedve kell alkalmazkodnia az új kihívásokhoz. A konstruktivista tanuláselmélet, valamint a hermeneutikai filozófiára épülő nevelésfelfogás egy olyan korszerű tanuláselméletet jelenthet napjainkban, melyek közel sem kizárólagosak, azonban alapvetéseik hozzájárulhatnak a diákok személyiségfejlődésének támogatásához, mely az iskolai nevelés mindenkori megkérdőjelezhetetlen célja.

ÉRZELMI INTELLIGENCIA AZ ISKOLA VILÁGÁBAN

1. Az érzelmi intelligencia fogalmának értelmezése a neveléstudomány felől

Ahogy azt az előző fejezetek alapján megállapíthatjuk, a nevelés fogalma a 21. században egy olyan többdimenziós, dinamikusan változó fogalomkomplexumot takar, mely a tanulók képességeinek kibontakoztatását, tudásuknak és személyiségüknek komplex fejlesztését is magába foglalja, s egyik fő célja felkészíteni a diákokat a gyors társadalmi változásokhoz történő adaptív alkalmazkodásra.

A kutatók már a 20. század közepétől kezdődően felhívják rá a figyelmet, hogy a család mint elsődleges szocializációs színtér mellett az iskolának fontos szerepe van a diákok felkészítésében e változásokhoz való adaptálódásra (vö. *Dewey*, 1976; *Goleman*, 1995; *Kagan*, 2009). Ekkor, a 20. század közepén helyeződik nagyobb hangsúly az érzelmi intelligencia kutatására mind a tudományos életben, mind a szélesebb közönség mindennapjaiban (vö. *Goleman*, 1995). Az eltelt évtizedek során az érzelmi intelligencia fogalmát egyre nagyobb érdeklődés övezte és övezi mind a tudományok, mind a mindennapi boldogulás aspektusaiból. Elsődlegesen a pszichológiai kutatásokban volt domináns kezdetben vizsgálata, napjainkban azonban egyre több tudományterület fedezi fel a jelentőségét, az agykutatástól kezdődően a tréningmódszerek fejlesztésén át a neveléstudományig (*Kádár*, 2012).

Igazán elterjedt, populáris fogalommá a 20. század végén vált az érzelmi intelligencia *Goleman* azonos című munkája alapján. *Kádár Annamária* gondolatmenetét követve az érzelmi intelligenciát ettől a ponttól kezdődően „két világ polgárának” tekinthetjük: egyrészt a tudományos kutatások, másrészt pedig a pszichológiai ismeretterjesztés „sztárfogalmának” (*Kádár*, 2012). Vizsgálata felé egyre több tudományterület nyit, azonban népszerűsége mögött számtalan feszítő ellentmondás, megválaszolatlan kérdés áll még nyitva a kutatások számára. Nem véletlen, hiszen mind az érzelmek, mind az intelligencia tudományos meghatározása, vizsgálata számos kérdést felvet a kutatók számára mind a mai napig.

Az érzelmek vizsgálata, az azokról való elmélkedés már az antikvitás kora óta meghatározó témája a tudományos igényű filozófiai gondolkodásnak. Az ókori görög gondolkodók már értekeztek többek közt az érzelmek és a nevelés kapcsolataról. A nagy görög filozófusok (*Szókratész*, *Platón*, *Arisztotelész*) egybehangzóan úgy vélekedtek, hogy a (túlcsorduló, nem szabályozott) érzelmek negatív hatással vannak az emberre: megbontják a lélek harmóniáját, szélsőségek felé vezetik az egyént, végső soron káros hatást gyakorolva ezzel mind az én, mind a társadalom

életére.³ A görögök által az érzelmekről megrajzolt kép jelentős hatással volt az európai gondolkodásra: a történelem során (kivételt képez ezalól talán egyedülként a romantika kora, ahol az érzelmek negatív aspektusa mellett pozitív hatásuk is hangsúlyossá válik az egyén életére vonatkoztatva) az érzelmek negatív, romboló mivolta felé összpontosult a teoretikusok figyelme. *Goleman* szerint ez az érzelmekhez való negatív hozzáállás meghatározza az érzelmekről való gondolkodásunkat, valamint azoknak a tudományokban betöltött szerepét. Meglátása szerint már maga a „homo sapiens” kifejezés is tükrözi kultúránk viszonyulását az érzelmekhez: az ember elsődlegesen gondoldó képességei által válik képessé a világ megismerésére, önmaga kifejezésére, kapcsolatai építésére stb. „Aránytalanul felüldicsértük a tiszta racionalitás értékét és hozadékát” (*Goleman*, 2019, 20.), ami a ráció kutatásának egyoldalú túlreprezentáltságához vezetett a tudományos vizsgálódásokban egészen a 20. század végéig, kiszorítva a gondolkodásból az emóciót mint meghatározó tényezőt.

Az érzelmek negatív megítélésének egyik forrása lehet az emóció komplex jellege, mely miatt már a fogalom meghatározásakor is problémába ütköznek a kutatók. Alapvetően tudjuk, hogy az emóció a latin *movere* (mozdulni) kifejezésből származik, ennek tükrében leginkább cselekvésre való indíttatásként tudjuk definiálni azt (*Goleman*, 2019). Ugyanakkor az emóciók olyan többtényezős fogalomként vannak jelen a mai napig a tudományos vizsgálódásban, mely szinte felfejthetetlen összefüggés-hálózatot jelent a kutatók számára. Nem véletlenül vált az érzelmek fogalmának vizsgálata a 21. századra a pszichológiai kutatások egyik központi kérdésévé. Centrális jellegén túl problematikuságát is tükrözi az, hogy a pszichológiai szakirodalomban csaknem száz fogalommeghatározást tartanak számon az érzelmek definiálására (*Galambos*, 2016).

Goleman (2019) az érzelmet érzésként definiálta, melyben meghatározó szerepet játszanak a gondolatok, pszichés és testi állapotok, valamint cselekvési késztetések. *N. Kollár Katalin* és *Szabó Éva* (2004) szintén kiemeli, hogy az érzelem számos tényezőnek az „összjátéka”: meghatározzák érzelmeinket különböző kognitív és fiziológiai folyamatok, szubjektív érzések, cselekvési hajlandóságok stb. (*N. Kollár – Szabó*, 2014)

Az érzelmek komplex mivolta azonban nem volt mindig evidens a tudományos kutatások számára. Az emóciók tanulmányozására elsősorban a pszichológia vállalkozik, azonban csak az utóbbi évtizedekben kezdték el felfedezni azok szerepét a gondolkodásunkban, valamint a mindennapi életben (*Galambos*, 2016).

Ha alaposabban megvizsgáljuk az emóciók előtérbe kerülését a tudományos gondolkodásban, azt láthatjuk, hogy a 20. században több olyan meghatározó for-

3 Lásd pl. *Állam – Platón összes művei kommentárokkal* (ford. Steiger, 2014); *Nikomakhoszi etika* (ford. Szabó, 1997); *Retorika* (ford. Adamik, 1992) stb.

dulat, esemény történt, mely alapjaiban meghatározta az érzelmekről való gondolkodás alakulását. A következő négy történés mindenképpen kulcsfontosságú szerepet játszott abban, ahogyan ma az érzelmekről vélekedünk:

1. Az intelligenciakutatások fellendülése: az IQ fogalmának átalakulása és kibővülése.
2. Az affektív pszichológia térhódítása.
3. Iskolavizsgálatok lesújtó eredményei az iskolások mentális egészségéről az 1990-es években.
4. 1995. *Daniel Goleman Érzelmi intelligencia* című munkájának megjelenése.

Intelligencia alatt általában ismeretek, készségek birtoklását értjük, valamint azok gyakorlatban történő alkalmazását: „Az intelligencia komplex képesség olyan teljesítményekre, amelyek az összefüggések spontán felismerésével új szituációkban is hasznosíthatóak.” (*Pszichológiai Lexikon*, 2002; *Kádár*, 2012, 35.) Már ebből az általános meghatározásból is látszik, hogy olyan fogalomról beszélünk, mely kapcsolatban áll az egyén által elért eredményekkel, meghatározza azokat, ugyanakkor az is kiténik a definícióból, hogy elsődlegesen ismeretek birtoklására koncentrál. Az intelligenciameghatározások közös jellemzője volt kezdetben a kizárólag az intelligencia kognitív aspektusaira való koncentráció (*Kádár*, 2012), teljesen figyelmen kívül hagyva az emocionális tényezőket. Alapvetően nyelvi és logikai-matematikai tényezők kombinációjának tekintették kezdetben az intelligenciát. A mérésére vállalkozó tesztek kizárólag e kognitív tényezők vizsgálatára vállalkoztak, *Binet* 1916-ban megalkotott tesztje már reprezentatív mintán vizsgálta az intelligenciahányadost (IQ). Az intelligencia pusztán kognitív tényezőinek tanulmányozásán alapuló elméletek azonban hamar megkérdőjeleződtek.

Thurston 1938-ban már arról értekezik, hogy az intelligenciában a nyelvi, logikai-matematikai tényezőkön kívül sokkal több faktor kombinációja lelhető fel. Meghatározó faktornak tekinti a nyelvi megértést, a szótalálás gyorsaságát, a számolást, a következtetést, a térbeli viszonyok felfogását, az észlelési képességet és az emlékezést (*Kádár*, 2012). A hatvanas évek közepén *Guilford* tovább árnyalja az intelligencia fogalmát, amikor azt képességek nagy csoportjaként értelmezi, s a műveletek, tartalmak, produktumok dimenziójában az IQ 120 faktorát azonosítja (*Kádár*, 2012). Az intelligenciaelméletek közül ezt követően több is más-más aspektusát hangsúlyozza az intelligenciának. Az áttörést, mely elvezet minket az emóciók szerepének tudatosításához, valamint jelentős oktatási-nevelési tanulsággal is bír, *Howard Gardner* 1983-ban publikált többszörösintelligencia-elmélete jelenti majd.

Míg a standard intelligenciatesztek csupán a nyelvi, logikai és matematikai képességekre koncentráltak, addig a *Gardner* által kidolgozott újabb elmélet már tízféle intelligenciaterületet határoz meg: nyelvi, logikai-matematikai, térbeli, zenei,

testi-kinesztéziás, inter- és intraperszonális, naturalista, spirituális és egzisztenciális (vö. *Magyar – Patkósné szerk., 2021*).

Elméletéből kitűnik, hogy az intelligencia sokkal komplexebb jelenség, mint pusztán a nyelvi, logikai-matematikai képességek halmaza, ami jelentős hozadékkal bír a pedagógiai gyakorlat számára is: az alapképességek mellett az egyéb készségek is meghatározó szerepet játszanak az egyén teljesítményében, elért eredményeiben. Ezek fejlesztése az iskolai oktató-nevelő munka során így ugyanúgy hangsúlyos kell hogy legyen az alapképességek támogatása mellett. További fontos pedagógiai hozadéka *Gardner* elméletének, hogy az egyes intelligenciaterületek kapcsolatban állnak egymással, s azok fejleszthetők („Fontos az a felfogása is, hogy az intelligencia-típusok mindegyike megtalálható minden emberben, és az egyik területen megszerzett képesség a többire is visszahat.” [*Mesterházy, 2014. 469.*]). A *Gardner* által megalkotott intelligenciafogalom ezáltal meghatározóvá vált az intelligenciáról való gondolkodásban mind a pszichológia, mind a pedagógia területén.

Gardner elméletének másik fontos elemeként jelenik meg először az intelligenciáról való gondolkodásban a személyes intelligencia fogalma, mely magába foglalja mind az interperszonális, mint az intraperszonális kapcsolatok értelmezéséhez, kezeléséhez szükséges képességek, kompetenciák együttesét. E ponton válik láthatóvá először az intelligencia fogalmában az emóció mint a személyes intelligencia egyik meghatározó faktora. *Gardner* alapvetéseit a személyes intelligenciáról ezáltal az érzelmi intelligencia egyik előfutárának, alapkövének tekinthetjük (*Kádár, 2012*).

Gardner forradalmian új, meghatározó intelligenciaelméletének megjelenésével szinte egy időben figyelhetünk meg egy másik változást is a pszichológiai kutatások irányának alakulásában, ami szintén meghatározó hozadékkal bír a neveléstudomány számára is: az affektív pszichológia előtérbe kerülését.

A pszichológiai kutatásokban az 1960-as évektől a megismerőképesség vizsgálata állt a középpontban, azonban kizárólag a megismerés kognitív tényezőit vizsgálták, ezt az időszakot így nem ok nélkül nevezhetjük a „kognitív forradalom” korszakának (*Hunyady, 2008*). Szinte a többszörösintelligencia-elmélet megszületésével egy időben azonban egyre meghatározóbbá válik a pszichológiai kutatásokban az érzelmek vizsgálata is: a vizsgálódások már nem kizárólagosan a kognitív tényezőkre szorítkoznak, hanem számolnak az érzelmek szerepével is a megismerés folyamatában. Az affektív pszichológiai kutatások egyik első úttörője *Robert Zajonc* volt, aki már az 1980-as évek elején hirdette, hogy „az érzelmek nem másodlagosak a megismeréshez képest, hanem függetlenek attól, sőt bizonyos esetekben még elsődlegessé is válhatnak” (*Hunyady, 2008, 45.*).

Az érzelmek vizsgálata a megismerés folyamatában a neveléstudomány számára is fontos fordulópontot jelentett. *Hunyady* kiemeli, hogy az affektív pszichológia érzelmekről alkotott felfogása napjainkban is meghatározó a neveléstudomány te-

rületén, elsődlegesen az érzelmi intelligencia fejlesztésének és alkalmazásának kérdéskörében (Hunyady, 2008).

A nyolcvanas-kilencvenes években a pszichológiai kutatásokban bekövetkező eddig bemutatott változások (az IQ fogalmának kitágulása, valamint az affektív pszichológia térhódítása) mellett egy másik fontos kutatási irányt kell megemlíteni, amennyiben az érzelmek vizsgálatáról beszélünk: a kilencvenes években az Amerikai Egyesült Államokban folytatott iskolakutatásokat, melyek elsősorban a diákok érzelmeinek vizsgálatára vállalkoztak.

Zins és Elias 1997-ben publikált tanulmányukban a szociális és érzelmi tanulás tényezőit vizsgálják, melynek alapját képezi a Wang és munkatársai által készített felmérés, mely során különböző (összesen 28) tanulásra ható tényezőt differenciáltak s vizsgáltak a diákok iskolai teljesítményével összefüggésben.

A kutatás eredménye egyértelműen hangsúlyozza az érzelmi kategóriák szerepét: a legjelentősebb 11 kategória közül 8-ban volt jelen valamilyen szociális-érzelmi faktor meghatározó tényezőként (pl. érzelmi faktorként azonosították a kortársakkal való kapcsolatot, a tantermi klímát, a tanuló-tanár interakciók értelmezésének egy részét stb.) (Zins – Elias, 1997). A felmérések eredményeként úgy találták, hogy a szociális-érzelmi tényezők és az iskolai sikerek összefonódnak: a valóban hatékony iskolák azok voltak, melyek nemcsak az iskolai vizsgák letételére készítették fel a diákokat, hanem az olyan „életpróbák teljesítésére is”, mint például a kortársakkal való jó kapcsolat ápolása vagy a jó tantermi klíma fenntartása.

Kihívásként, nehézségként leginkább a média és technológia okozta hatásokat nevezték meg Zinsék, valamint a diákok negatív érzelmi hangoltságát, mely felveti a veszélyét akár komolyabb mentális zavarok kialakulásának is (Zins – Elias, 1997). A problémák orvoslására, veszélyek megelőzésére kidolgoztak egy programot, melynek elsődleges célja a sikerességet meghatározó szociális és érzelmi tényezők fejlesztésének támogatása volt.

Zinsék felmérése csak egy a kilencvenes években az Egyesült Államokban végzett vizsgálatok közül, melyek sorra azt az eredményt hozták, hogy a sikeresen működő iskolákban meghatározó az érzelmi készségek fejlesztésére való koncentráció.

A vizsgálatok leginkább arra fókuszáltak, hogy milyen tényezők határozzák meg a diákok helytállását az iskolában, valamint későbbi boldogulásukat az életben (Kádár, 2012). A kutatások általános eredményeit Kádár Annamária következőképpen összegzi az érzelmi intelligencia fejlesztésének lehetőségét és jelentőségét vizsgáló művében: „az iskolában megtanult tananyag csupán 18%-ban befolyásolja a helytállást. A többi 82% az EQ-val jelölt érzelmi intelligencia függvénye, ez pedig az IQ-val szemben korlátlanul fejleszthető és nem egy velünk született képességet takar.” (Kádár, 2012, 6.)

Az intelligencia fogalmának kibővülése (leginkább Gardner munkásságának köszönhetően) ez idő tájt zajlott, valamint az affektív pszichológia térhódításáról

sem szabad megfeledkeznünk: ezek a folyamatok az iskolakutatásokkal együttesen felhívják arra a figyelmet, hogy az intelligencia nem determinált, állandó jelenség, hanem fejleszthető komplexum, melyben az érzelmek kezelése, felismerése fontos szerepet játszik. Amennyiben az intelligencia ezen érzelmi tényezői fejleszthetők, s ahogy az iskolakutatások eredményeképpen láthattuk, meghatározóak az diákok sikerességének szempontjából, úgy az iskolának feladata foglalkozni azok módszeres támogatásával.

Goleman 1995-ben megjelent *Érzelmi intelligencia* c. könyve szorosan köthető a kilencvenes évek elején végzett iskolakutatásokhoz, így nemcsak az érzelmi intelligencia „slágerfogalom” válásában jelentett fontos tényezőt (*Goleman* nyomán a fogalom nemcsak a kutatók, hanem a szélesebb közönség számára is ismertté vált, köszönhetően a szerző tudományos ismeretterjesztő munkásságának, valamint a hatalmas publicitásnak, amely övezte a könyvet), hanem a neveléstudomány számára is fontos dokumentumot képezhet. Nemcsak összegezte a korszak jelentős iskolakutatásait, hanem lehetséges megoldási javaslatokat is kínált a problémák megoldására: a kulcsot az érzelmi intelligencia fejlesztésében látta.

Könyvében így számolt be a kutatások eredményeiről: „Ma a véletlenre bízunk gyermekeink érzelmi nevelését, egyre katasztrofálisabb eredménnyel. Megoldást kínál, ha új szempontok szerint vizsgáljuk, mit tehet az iskola a teljes személyiség neveléséért, elmét és szívet egyaránt bevonva a tanterembe.” (*Goleman*, 2019, 15.)

A fenti idézet jól mutatja, hogy *Goleman* *Érzelmi intelligencia* című könyve miért válhatott meghatározóvá a neveléstudomány számára is: nemcsak felhívja a figyelmet az érzelmi intelligencia fontosságára, hanem sürgeti a fejlesztés szükségességét, sőt a szerző maga is ajánl különböző jógyakorlatokat, programokat.

Goleman hangsúlyozza az iskola szerepét a diákok érzelmi nevelésében: az oktatás elsődlegesen a tanulók kognitív képességeinek fejlesztésére koncentrált ez idáig, azonban a zajló iskolavizsgálatok eredményei egyértelművé tették, hogy szükség van az érzelmi készségeik támogatására is.

Goleman áttekinti a problémákat, melyekre megoldást jelenthetne álláspontja szerint az érzelmi készségek fejlesztése: a diákok nagy része küzd a társas kapcsolatainak során nehézségekkel (pl. visszahúzódás, önállótlanág, egyedüllet előnyben részesítése stb.), s egyre nagyobb mértékben számolnak be szorongásra vagy depresszióra mutató tünetekről, jellemző a figyelem és gondolkodás problémáinak jelenléte, valamint a bűnözés és agresszió általános gondnak tekinthető (*Goleman*, 2019). Hangsúlyozza, hogy krízisintervenció helyett prevencióra lenne szükség: hiába jelent meg a kilencvenes években egyre több olyan program, mely bizonyos tünetek kezelését jelenti (pl. szorongás vagy drogproblémák orvoslása), a látványos eredmények azonban elmaradtak. *Goleman* a megoldást az olyan általános fejlesztésben látja, mely áthatja a személyiség teljes egészét. Ez lesz az érzelmi intelligencia támogatása elméletében: „Az érzelmi kompetencia azonban min-

denfajta gazdasági és családi meghatározottság mellett is érvényesül – eldöntheti, hogy egy gyermeknek, illetve tinédzsernek mennyire ártanak a viszontagságok, s hogy képes-e belső rugalmassággal ellenállni.” (*Goleman*, 2019, 380.) Az érzelmi intelligencia ezáltal olyan stabil alappá válik *Goleman* elméletében, melynek fejlesztése meghatározza az egyén későbbi boldogulását a változó körülmények között is. Alapvetései szerint a fejlett érzelmi és társas képességek birtokában a többi rizikófaktor, melyek befolyásolhatják az egyén teljesítményét, boldogulását (*Goleman* ezek közé sorolja pl. a nem megfelelő családi hátteret, bántalmazó környezetet stb. [*Goleman*, 2019, 380.]), negatív hatása csökkenthető, hiszen a fejlett érzelmi és társas képességek birtokában az egyén könnyebben és sikeresebben birkózik meg az őt érő hatásokkal.

Az eddigiek alapján láthattuk, hogyan fordult a kutatók figyelme az érzelmek felé, valamint hogy az érzelmeknek meghatározó szerepe lehet az iskolai (és a későbbi iskolán kívüli) teljesítmény, sikeresség, boldogulás és boldogság kapcsán: az intelligencia szélesen értelmezett fogalmába beletartoznak az emóciók, az IQ és az EQ nem két egymást kizáró fogalom. Az affektív pszichológia kutatásai tovább erősítették az érzelmek létjogosultságának vizsgálatát a megismerési folyamatban. A kilencvenes években az Egyesült Államokban végzett iskolakutatások pedig felhívták rá a figyelmet, hogy a diákok érzelmi élete válságos helyzetben van, az iskolának szerepet kell vállalnia annak fejlesztésében, támogatásában. Ezek a tényezők alapozták meg az érzelmi intelligencia fogalmának kialakulását és megszilárdulását a tudományok s köztük a neveléstudomány területén.

2. Érzelmiintelligencia-modellek – korlátok és lehetőségek a neveléstudomány számára

Az 1990-es évekre a kutatók felismerték, hogy a tudományos életben periférián kezelt érzelmek vizsgálatának jelentős szerepe lehet mind a pszichológia, mind a neveléstudomány területén. Míg a hagyományos intelligenciadefiníciók csupán az értelmi funkciók vizsgálatára és mérésére szorítkoztak, addig az intelligencia fogalmának kibővülésével egyértelművé vált, hogy az érzelmek meghatározó szerepet játszanak az intelligenciában: az életben való helytállás függ az érzelmi intelligenciától, melynek kulcsa a saját és mások érzelmeinek megélése, felismerése, tudatosítása, kezelése (*Kádár*, 2012).

Az érzelmi intelligencia fogalma *Daniel Goleman* korábban többször is idézett *Érzelmi intelligencia* (2019) című munkája nyomán terjedt el, de meghatározása azonban korántsem problémamentes, napjainkban is az egyik legtöbbet vitatott fogalmak közé sorolható. *Goleman* összefoglaló néven használja az érzelmi intelligencia kifejezést, amikor érzelmi készségekkel kapcsolatos kompetenciákról beszél, annak szintetizáló jellege azonban csak egyik forrása problematikusságának.

Amikor definiálni szeretnénk az érzelmi intelligenciát a neveléstudományok felől közelítve, a következő nehézségekkel szembesülhetünk:

1. Az érzelmi intelligencia fogalma „gyűjtőfogalom”, melybe számos készség, képesség beletartozik.
2. Az érzelmi intelligencia hányadosa (EQ) az intelligenciahányadoshoz hasonlóan mérhető (IQ), azonban a mérés lehetőségei számos kérdést felvetnek.
3. EQ és IQ kapcsolatának kérdései.
4. Az EQ jelentőségének mértéke.

Hunyady György (2008) *Goleman* munkásságára támaszkodva a következőképpen határozta meg az érzelmi intelligencia fogalmát: „Ez a terminus belefoglalja az érzelmi képességek körébe magunk és mások érzelmeinek felismerését, átlátását és kontrollját. (...) az érzelmi intelligencia mindezen túl felöleli önmagunk motiválását és kiterjed a társas kapcsolatok kézben tartására is, ilyen értelemben tehát a társas-társadalmi hatékonyság személyes előfeltétele.” (*Hunyady*, 2008, 46–47.)

Hunyady meghatározása jól tükrözi azokat a területeket, melyeket *Goleman* jelentősnek tekintett az érzelmi intelligencia fogalmának kialakításkor. Értelmezésében az érzelmi intelligencia az egyén saját és társas, társadalmi kapcsolatainak, eredményességének az alapfeltétele. Lényegében az egyéni, társas és társadalmi kapcsolatok nyomán fellépő érzések kezelése a „tétje” *Goleman* érzelmiintelligencia-meghatározásának. Ha részleteiben szeretnénk megvizsgálni az ezek bonyolításához szükséges készségeket, akkor az érzelmi intelligencia területeit láthatjuk *Goleman* elméletében kibontakozni, melynek öt részét határozza meg a szerző. Elméletében ezek a területek a következők: 1. az érzelmek ismerete, 2. az érzelmek kezelése, 3. önmagunk motiválása, 4. mások érzelmeinek felismerése, azonosítása, 5. emberi kapcsolatok kezelése (*Goleman*, 20129; *Kádár*, 2012). Ennek nyomán az érzelmi intelligencia területeihez társított komponensek a következők: 1. önismeret, 2. önszabályozás, 3. önmotiváció, 4. empátia, 5. másokkal való kapcsolatteremtés képessége (*Goleman*, 2019; *Kádár*, 2012).

Ezek az elemek alapvetően határozzák meg, hogyan kezeljük a saját, valamint mások érzelmeit, további fontos jellemzőjük pedig, hogy nem statikusak, a szocializáció során fejlődnek, valamint tudatosan gyarapíthatók: „Érzelmi képességeink nem adottak; megfelelő tanítással javíthatók. Ezt az emberi agy érésének folyamata indokolja.” (*Goleman*, 2019, 336.); „Az ÉI (érzelmi intelligencia) egész élet során alakul, szüntelenül alkalmazkodik a jelen szituációihoz, ugyanakkor fejleszthető is.” (*Kádár*, 2012, 6.)

Goleman érzelmi intelligenciáról alkotott felfogása a későbbi kutatások tükrében módosult, az érzelmi intelligenciának több modellje született, melyek bemutatására a későbbiekben kerül sor.

Amennyiben elfogadjuk *Goleman* nézeteit az érzelmi intelligenciáról, annak többkomponensű, fejleszthető voltáról, akkor (a fejlesztések kapcsán különösen) fontos megvizsgálunk azt, hogy milyen lehetőségek állnak rendelkezésünkre az érzelmi intelligencia hányadosának, az EQ-nak a mérésére.

Az EQ az IQ-hoz viszonyítva új fogalomnak tekinthető, s míg utóbbi mérésére több évtized nagymintán végzett reprezentatív kutatásainak adatai állnak rendelkezésünkre, addig az EQ mérésére csupán az utóbbi pár évtizedben születtek kísérletek.

Kádár Annamária (2012) *Mayer* (2001) gondolataira támaszkodva összegzi munkájában az érzelmi intelligenciával kapcsolatos kutatások fejlődését. A folyamat bemutatása tükrözi az érzelmi intelligencia tudományközi jellegét, valamint egyúttal rávilágít a mérések fejlődésére is. *Kádár* öt periódust különít el a jelenség vizsgálatának történetében 1990-től egészen napjainkig (*Kádár*, 2012).

Az első korszaknak az 1960–1969-ig terjedő periódust tekinti, ekkor azonban még nem beszélhetünk az érzelmi intelligencia konkrét megjelenéséről, a kutatók az intelligenciától különálló tényezőként kezelték az érzelmi készségeket, azonban a szociálpszichológia területén megjelentek már az első olyan elméletek, melyek új megközelítésben tüntették fel az érzelmeket (*Kádár*, 2012).

A második periódus 1970 és 1989 közé tehető. Az érzelmi intelligencia fogalma még ekkor sem definiálódott, azonban láthatóvá váltak annak első „előfutárai”, akik leginkább a pszichológiai vizsgálódások területén kutatták az érzelmelek és a gondolatok egymásra való hatását, továbbá publikálták az első tanulmányokat a társas és személyen belüli intelligenciáról, melyek később az érzelmi intelligencia fontos alapelemeit képzik (*Marlow*, 1986; *Kádár*, 2012).

Az érzelmi intelligencia megjelenését a tudományos kutatásokban valójában csak a harmadik periódusban, 1990 és 1993 között figyelhetjük meg először, *Mayer* és *Salovey* munkássága nyomán (*Mayer, J. D. – Salovey, P.* (1993); *Kádár*, 2012). E periódusban a pszichológiai kutatásokkal párhuzamosan az agytudomány területén kezdődnek vizsgálatok az érzelmi intelligencia tudományos megalapozására (*Kádár*, 2012).

A negyedik periódus hozza el az áttörést, az érzelmi intelligencia fogalmának széles körben való elterjedését, valamint a mérésére történő első próbálkozások megszületését 1994–1997 között. A korszak mozgatórugója *Goleman* (2019) műve, valamint a „skálakészítő láz” (*Kádár*, 2012) elindítójának, a Bar-On-skálának a megszületése (*Bar-On, R. – Parker, J. D.*, 2000).

Az ötödik periódus 1998-tól egészen napjainkig terjed *Kádár* meghatározása szerint. A korszak jellemzője az érzelmi intelligencia-kutatás intézményesedése, a tanulmányok számának növekedése, a más kutatási területekkel való interdiszciplináris kapcsolat erősödése, valamint az új mérőeszközök megjelenése (*Kádár*, 2012; *Mayer*, 2001).

A kutatások fejlődése egyértelművé tette, hogy az érzelmi intelligencia hányadosa (EQ) az IQ-hoz hasonlóan mérhető jelenség. Ezen a ponton fontos kitérnünk a két hányados viszonyára: ahogyan az emóciókkal kapcsolatos korábbi rövid történeti áttekintés során láthattuk, gondolkodásmódunkat sokáig meghatározta kultúránkban az emóciók negatív tényezőként való feltüntetése, a rációval való szembeállítás. Az intelligencia fogalmának bővülése, az érzelmi intelligencia fogalmának körvonalazódása, valamint a kutatások és mérőeszközök fejlődése egyértelművé tette azonban, hogy a két intelligencia hányadosa, az IQ és az EQ nem két ellentétes, hanem két olyan különálló kompetencia, melyek nem kizárják egymást, hanem a köztük lévő kapcsolat pozitív tényezőt jelenthet egyik vagy másik fejlesztése során (Goleman, 2019). Az azonban, hogy mennyire meghatározó az EQ az elért eredményeink, sikerességünk szempontjából, egyelőre nem bizonyított (bár egyre több olyan tanulmány születik, mely például az iskolai teljesítmény és az érzelmi intelligencia kapcsolatát vizsgálja, lásd pl.: Balázs, 2014; 2022; Nagy, 2006).

Goleman a következőképpen fogalmaz az érzelmi intelligencia jelentőségét illetően:

„Érzelmeink, aszerint hogy akadályozzák vagy segítik gondolkodásra, tervezésre való képességünket, hosszú távú tanulmányainkban, problémáink megoldásában való kitartásunkat és hasonlókat, megszabják, milyen mértékig élhetünk velünk született szellemi adottságainkkal, tehát eldöntik, hogy mire jutunk az életben. (...) Az érzelmi intelligencia ebben az értelemben a legfőbb képesség: döntő befolyást gyakorol adottságainkra, érvényre juttatja őket vagy útjukba áll.” (Goleman, 2019, 126.)

A Goleman után fellépő kutatók közül többen is hangoztatták, hogy a szerző valószínűleg túlzott az érzelmi intelligencia jelentőségének mértékét illetően, amikor úgy gondolta, hogy sikerességünkért közel 80%-ban az érzelmi készségeink fejlettsége felel (Goleman, 2019). Azonban az a kutatások során egyértelműen kirajzolódott, hogy az érzelmi készségek fejlesztése fontos tényező a nevelői-oktatói munka során is, hiszen – ha nem is 80 százalékig, de – nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogyan tudunk megbirkózni a feladatokkal, s milyen eredményt érünk el.

Napjainkra az érzelmiintelligencia-kutatások fellendültek, láthatjuk, hogy interdiszciplináris vizsgálati területté kezdi kinőni magát ez a kutatási irány. A vizsgálódások során fentebb összegzett négy nagy problémakör azonban továbbra is kérdést jelent a kutatók számára.

Az érzelmi intelligencia fogalmának tisztábbá válását segítették a különböző szemléletű felfogások során kialakult modellek. Ezek nyomán alapvetően két nagy irányzatot különböztethetünk meg: a) az érzelmi intelligencia képességalapú meghatározását, valamint b) az érzelmi intelligencia vonásalapú meghatározását. A neveléstudomány számára is tanulságokkal bír a két szemlélet vizsgálata, elsődlegesen a következők tekintetében: milyen kompetenciákból, készségekből épül fel az

érzelmi intelligencia, s ezeket tudjuk-e a nevelői-oktatói munka során fejleszteni, ha igen, milyen módszerekkel? Továbbá a fejlesztések eredményét milyen módon vagyunk képesek nyomon követni, melyek azok a mérőeszközök, melyeket pedagógusok is tudnak alkalmazni munkájuk során a változások figyelésére?

Az érzelmi intelligencia képességalapú meghatározása kizárólag mentális képességeket rendel a fogalomkomplexuma alá, az érzelmi intelligencia alatt az érzelmi információfeldolgozást érti, mely magába foglalja a saját, valamint mások érzelmeinek kifejezését és feldolgozását (Kádár, 2012). A pedagógiai gyakorlat számára fontos tény, hogy az érzelmi intelligencia komponenseit fejleszthető jelenségnek tartja, mely többek közt a kommunikációból érkező jelek dekódolásával, pontos odafigyeléssel, a mások érzéseire való rákérdezés gyakorlatának fejlesztésével is támogatható (Kádár, 2012). Ugyanakkor azáltal, hogy a képességalapú meghatározás kizárólag mentális képességek halmazaként értelmezi a jelenséget, egyértelműen a pszichológiai kutatások területéhez kapcsolja annak vizsgálata. Ezt szemléletesen igazolja Mayer és Salovey (1997) definíciója. 1997-ben megjelent munkájukban a képességalapú meghatározásban négy nagy területét különböztetik meg az érzelmi intelligenciának. Mind a négy zóna egyértelműen a pszichológiai vizsgáldások szükségességét mutatja, amennyiben azok változásait, sajátosságait mérni szeretnénk.

A Mayerék által meghatározott képességalapú érzelmi intelligencia négy ága a következő: 1. érzelmek észlelése és kifejezése, 2. érzelmek integrálása, 3. érzelmek megértése, elemzése, használata, 4. érzelmek szabályozása (Mayer – Salovey, 1997). Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy bár mind a négy zóna fontos szerepet játszik az iskolai életben is, megfigyelésük, mérésük és értékelésük azonban túlmutat a neveléstudomány és pedagógia eszköztárán. Az érzelmi intelligencia képességalapú felfogása az intelligenciatesztekhez hasonló mérőeszközökkel dolgozik, melyek felvétele szakemberek társaságában történik, szemben a vonásalapú felfogással, mely leginkább önbevallásos skálákra támaszkodik a mérések során. Így az érzelmi intelligencia képességalapú felfogásának szellemében született mérőeszközök (pl. Mayer–Salovey–Caruso-féle *érzelmiintelligencia-teszt* [MSCEIT] vagy az *érzelmi tudatossági szint skála* [LEAS]) használata a pedagógiai munka során csak külső szakemberek bevonásával képzelhető el.

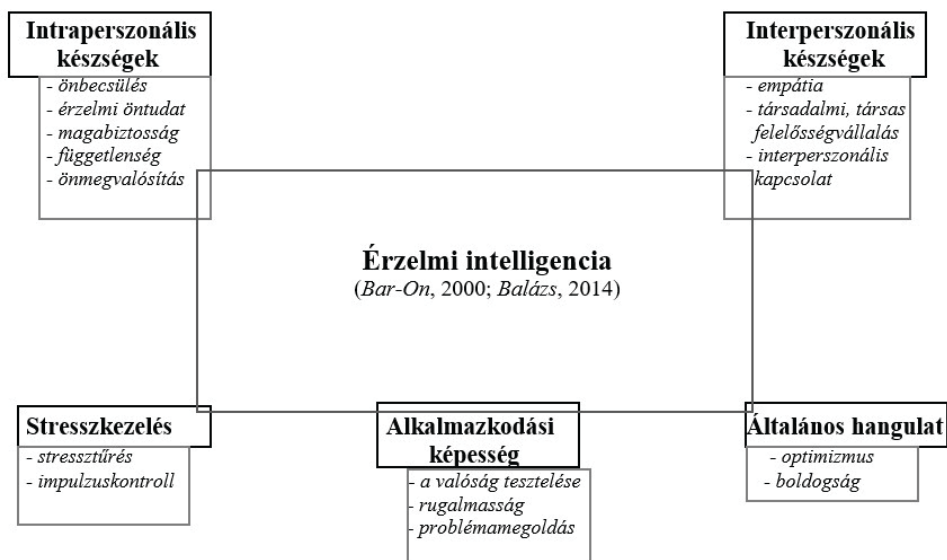
Ezzel szemben a vonásalapú meghatározás – bár átfedéseket mutat a képességalapú modell több elemével – alapvetően kitágítja az érzelmi intelligencia fogalma alá tartozó képességeket, és a mentális képességeken túl alapvetően kognitív képességek, kompetenciák együtteseként határozza meg azt. Az érzelmi intelligencia fogalmának e felfogása a neveléstudomány számára a fejlesztés során történő megfigyelés, mérés és értékelés esetében előnyt jelenthet, hiszen a vonásalapú megközelítés különböző modelljei között találunk olyanokat is, melyeknek nemcsak kompetenciái állnak összhangban az iskolai nevelői-oktatói munka során fejleszte-

ni kívántakkal, hanem mérésük, értékelésük is lehetővé válik a kidolgozott tesztek jellegének köszönhetően.

Bar-On 1997-ben publikált munkája során az érzelmi intelligencia vonásalapú meghatározását adja, amikor annak területe alá sorolja a mentális képességeken túl például az interperszonális kapcsolatok bonyolításához szükséges kompetenciákat vagy a problémamegoldó képességet (*Bar-On*, 1997; vö. 1. ábra). Ezek a képességek, kompetenciák elsődlegesen abban játszanak szerepet, hogy hogyan küzd meg a környezetből eredő elvárásokkal, nyomásokkal stb. az egyén (*Bar-On*, R. – *Parker*, J. D., 2000), hogyan képes az önmegvalósítás és függetlenség elérésére, valamint a társakkal való együttműködésre (*Nagy*, 2010). Ide tartoznak továbbá a különböző érzelmi, személyes és társas kompetenciák is (*Balázs*, 2014). A család mellett az iskolai közeg fontos szerepet játszik e kompetenciák fejlesztésében már pusztán az iskolai tanulási környezet és szociális kapcsolatok által is, azonban e készségek is fejleszthetők akár koncentráltan is.

Az érzelmi intelligencia vonásalapú meghatározásának szellemiségében az EQ mérése tipikusan önjellemző, önbevallásos kérdőív segítségével történik. A rendelkezésre álló tesztek közül kiemelkedik a *Bar-On*-teszt, mely az egyik legátfogóbb, önbeszámolón alapuló mérőeszköz az érzelmi intelligencia hányadosának mérésére, mely során a kitöltők ötpontos Likert-skálán értékelnek 133 tételt (*Kádár*, 2012). További kiemelkedő teszt a *Goleman* és munkatársai közreműködésével kidolgozott *érzelmi kompetencia kérdőív* (ECI), melyet elsődlegesen az üzleti szférában alkalmaznak (*Kádár*, 2012).

Az érzelmi intelligencia vonásalapú megközelítései olyan kompetenciákat, képességet határoznak meg az érzelmi intelligencia alapelemeként, melyek a nevelői-oktatói munka során is hangsúlyos fejlesztési célként jelennek meg. Jól tükrözi ezt *Bar-On* érzelmiintelligencia-modellje: *Bar-On* az érzelmi intelligenciának öt nagy területét különböztette meg, melyek a nevelői-oktatói munka során is hangsúlyosak. Ezek a(z): 1. intraperszonális készségek, 2. interperszonális készségek, 3. stresszkezelés, 4. alkalmazkodási képesség, 5. általános hangulat. Minden egyes terület további komponensekre bontható, melyeket a lenti ábrán összegeztünk *Balázs László* (2014) munkája alapján.



1. ábra: Bar-On érzelmiintelligencia-modellje

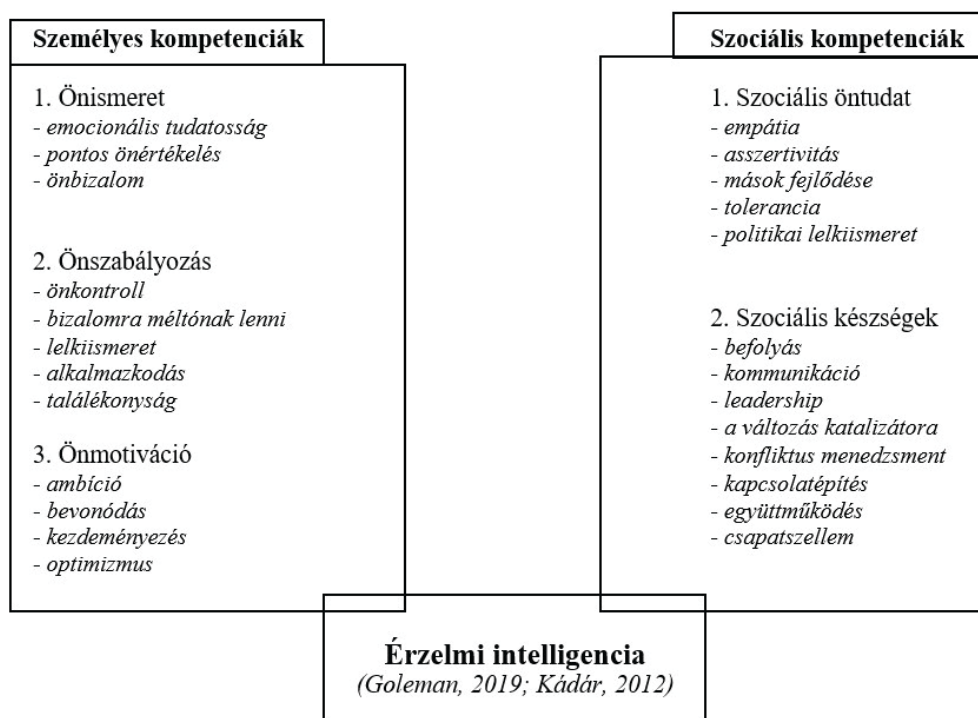
Bar-On vonásalapú érzelmiintelligencia-modelljének mind az öt területe meghatározó szereppel bír a nevelési-oktatási folyamat során. Az intraperszonális, valamint interperszonális készségek elemei (önbecsülés, érzelmi tudatosság, magabiztosság, függetlenség, önmegvalósítás, valamint empátia, társadalmi felelősségvállalás, interperszonális kapcsolatok) olyan támogató kompetenciákat, készségeket foglalnak magukba, melyekről az oktatást szabályzó dokumentumok alapján is megállapíthatjuk, hogy kívánatos fejlesztési célokat jelentenek napjaink iskolájában.

Bar-On modelljében az intraperszonális készségek elsődlegesen az éntudatot és az önkifejezést foglalják magukba: a képességet, hogy tudatosan kezeljünk önmagunkat, érzéseinket, valamint hatékonyan tudjuk azokat kifejezni (*Balázs, 2014*). A sikeres iskolai teljesítménnyel a hatékony önkifejezés tantárgyfüggetlenül összefüggésben állhat, hiszen akik képesek erre, azok önállóak, pontosan, magabiztosan kommunikálnak saját érzéseikről, véleményükről is (*Balázs, 2014*). Az intraperszonális készségekhez szorosan köthetők az interperszonális készségek, melyek elsődlegesen mások érzelmeire irányulnak. Mások érzelmeinek értése és értelmezése szintén kulcsa lehet az iskolai sikerességnek is. *Bar-On* szerint akinek fejlettek az interperszonális készségeik, azok csapatjátékosok, felelősségteljesek, megbízhatóak (*Balázs, 2014*) – ezek a tulajdonságok elengedhetetlenek napjaink osztálytermében és azon kívül is.

A stresszkezelés, az alkalmazkodási képesség, valamint az általános hangulat pedig olyan faktorok, melyek többek közt hatással lehetnek az iskolai teljesítményre is

(lásd pl.: *Balázs, 2014; 2022; Nagy, 2006*). Akinek fejlett a stresszkezelési képessége, az nyugodt, képes nyomás alatt is jó teljesítmény elérésére. Az alkalmazkodási képesség a változásokhoz való adaptálódásért, rugalmasságért és problémamegoldásért felelős, míg az általános hangulat komponensei nagyban hatnak az önmotivációra, ami szintén az iskolai sikeresség egyik mozgatórugója lehet (*Balázs, 2014*). *Bar-On* érzelmiintelligencia-modellje ezáltal a neveléstudomány számára is fontos tanulságokkal bírhat: amennyiben az oktatói-nevelői munka során hangsúlyt fektetünk a modell egyes komponenseinek fejlesztésére, úgy hozzájárulhatunk a sikerebb, kiegyensúlyozottabb iskolai teljesítmény támogatásához.

Bar-On felfogásához hasonlóan az érzelmi intelligencia vonásalapú megközelítéséhez sorolhatjuk *Goleman* felfogását is az érzelmi intelligenciáról. Ahogy azt korábban láthattuk, *Goleman* szintén öt különböző területét különbözteti meg az érzelmi intelligenciának, melyekhez különböző komponenseket (1. önismeret, 2. önszabályozás, 3. önmotiváció, 4. empátia, 5. másokkal való kapcsolatteremtés képessége) társít (*Goleman, 2019*). Ezek a kompetenciák két nagy csoportba tartoznak: a személyes és a szociális kompetenciák közé tudjuk őket sorolni. Az öt kompetencia további tényezőkre bontható, ennek felosztását a lenti ábrán láthatjuk *Kádár (2012)* munkásságára támaszkodva.



2. ábra: Goleman érzelmiintelligencia-modellje

A *Goleman* érzelmiintelligencia-modelljében megjelölt két nagy kompetencia-csoport egyes elemeinek fejlesztése az oktatói-nevelői munka során is kitüntetett figyelmet élvező kompetenciák halmazát képezi. Ezt bizonyítja az is, hogy a modell elemei fontos tényezőként kapcsolhatók az oktatói-nevelői munka alapidokumentumaiban megjelent fejlesztési területekhez, valamint kulcskompetenciákhoz.

A *Nemzeti alaptanterv 2020* hét kulcskompetenciát különböztet meg, melyek a következők: 1. A tanulás kompetenciái, 2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi), 3. A digitális kompetenciák, 4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák, 5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák, 6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái, 7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kulcskompetenciák (NAT, 2020, 297.). Ezek a kompetenciák általános fejlesztési célként vannak jelen, tantárgyfüggetlen, „tanulási területeken átívelő kompetenciák” (NAT, 2020, 297.), melyek a tanulási-tanítási folyamat során fejlődnek. Meghatározóak mind az iskolai sikeresség, mind a későbbi, iskolán kívüli élet (pl. munkavállalás) szempontjából.

A *Nemzeti alaptanterv 2020* kulcskompetenciái között egyértelműen azonosíthatók az 5. kulcskompetencia-csoportban (A személyes és társas kapcsolati kompetenciák) a *Goleman* érzelmiintelligencia-modelljének két nagy területét képező személyes és szociális kompetenciák. Ugyanakkor *Goleman* modelljének egyes elemei a legtöbb kulcskompetencia elemeként megjelenhetnek. A tanulás kompetenciái között fontos tényezőként lehet jelen a személyes kompetenciák közül a *pontos önértékelés*, saját gyengeségeinknek és erősségeinknek ismerete, a *találékonyság*, mely magába foglalja az egyéni megoldások alkotását, valamint a több forrásból való tájékozódást, vagy az *ambíció*, mely nagyban felelős azért, hogy megtanulja a diák, hogy milyen módon képes saját teljesítményét fejleszteni (Kádár, 2012). *Goleman* személyes kompetenciái közül meghatározó lehet a tanulás kompetenciájának szempontjából az *empátia*, mely segítségével a diákok könnyebben értik meg mások nézőpontját, továbbá a fejlett *kommunikációs készségek* vagy az *együttműködés* és a *csapatszellem*, melyek összhangban állnak a modern tanulásmódszerek alaptételeivel, melyek között fontos szerepet játszik a diákok kooperációja.

A *kommunikációs kompetenciák* építőelemeként működhet a fejlett önismeret és önszabályozás: aki tisztában van saját tulajdonságaival, képességeivel, érzéseivel, jelentős előnnyel indul a kommunikációs helyzetben, hiszen pontosabb képe van arról, hogy mit szeretne kommunikálni önmagáról. A kommunikációs kompetenciák másik elengedhetetlen eleme a *szociális öntudat*, mely magába foglalja többet közt az *asszertív kommunikáció* megvalósulásának lehetőségét, mely során az egyén hatékonyan tudja érvényesíteni saját akaratát anélkül, hogy mások számára durván vagy sértően kommunikálna. De további tényezőként említhetnénk a hatékony *konfliktusmenedzsment* fontosságát vagy a *kapcsolatépítés* képességének támogatását.

A digitális kompetenciák, valamint a matematikai, gondolkodási kompetenciák szintén támaszkodnak olyan elemekre, mint például a *találékonyság*, a több forrásból való tájékozódás (mely meglátásunk szerint kiemelten fontos lehet a digitális kompetenciák tudatos fejlesztése során), valamint az *ambíció*, mely fejlettségi fokának egyik jele az új megoldásokhoz való új információk keresése vagy a saját teljesítmény fokozásának megtanulása (Kádár, 2012).

A kreativitás, kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái szintén *Goleman* elméletének több építőkövéhez is köthetők. A kreatív alkotás egyik alapfeltétele lehet a fejlett személyes kompetenciák megléte: az *emocionális tudatosság* (saját érzelmek kezelése, tudatosítása, azok összekapcsolása tetteinkkel [Kádár, 2012]), a *találékonyság*, mely az új alkotások kreálásának képességét is jelenti, valamint az *ambíció* (bátor, új célkitűzések). Ugyanakkor a szociális kompetenciák fejlettsége szintén meghatározó lehet ezen kulcskompetencia-csoport tekintetében is. Az *empátia* olyan képességet takar, mely elengedhetetlen az alkotáshoz, de ugyanígy fontos szerepet játszhat a kulturális tudatosságban a *tolerancia*, az *együttműködés*, de a *kapcsolatépítés* képessége sem elhanyagolható ezen a területen.

Végezetül a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kulcskompetenciák kapcsán pedig megállapíthatjuk, hogy azok támogatásában szerepet játszik az összes többi kulcskompetencia fejlettsége, valamint az azok kapcsán említett személyes és szociális kompetenciák elemei *Goleman* modelljéből. A *pontos önismeret, önértékelés, önbizalom* alapvetően határozza meg a diákok későbbi pályaválasztását: az a diák fog tudni sikeresen pályát választani, aki pontos énképpel rendelkezik, tisztában van saját képességeivel s érzelmeivel. Ugyanakkor az azok szabályozásában szerepet játszó tényezők (önkontroll, bizalomra méltónak lenni, lelkiismeret, alkalmazkodás, találékonyság [Kádár, 2012]) is meghatározóak lesznek a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kulcskompetenciák kapcsán. Mind az iskola világában, mind a későbbi, iskolán kívüli munkaközegben is jelentősek lesznek a *szociális kompetenciák* (*szociális öntudat és szociális készségek komponensei*), melyek mind az egyén teljesítményére, mind társas kapcsolataira kihathatnak.

A fenti rövid áttekintés is tükrözi, hogy a *Goleman* által az érzelmi intelligencia gyűjtőfogalma alatt azonosított készségek, kompetenciák napjainkban is meghatározóak lehetnek, az iskolai nevelői-oktatói munka kulcskompetenciái nagyban ezekre épülnek. Fejlesztésükre ezért napjaink iskoláiban is érdemes nagyobb figyelmet fordítani.

A vonásalapú érzelmiintelligencia-megközelítések közül *Bar-On* és *Goleman* elméletét tartottam lényegesnek kiemelni az áttekintés során, amennyiben a neveléstudomány tükréből vizsgáljuk az érzelmi intelligencia fogalmát. Az érzelmi intelligencia vonásalapú megközelítése rávilágít arra, hogy az érzelmi intelligencia gyűjtőfogalma alatt felsorolt kompetenciák olyan kognitív képességek halmazát je-

lentik, melyek fejlesztésére az oktatás gyakorlata során is lehetőség van. Ezek fejlesztése átfogó módon járul hozzá a személyiség komplex fejlődéséhez. Ezt mutatja az is, hogy a *Nemzeti alaptantervben* meghatározott alapvető, tantárgyakon átívelő kulcskompetenciák (NAT, 2020) mindegyikében azonosítani tudunk több elemet is az érzelmi intelligencia összetevői közül mind *Bar-On*, mind *Goleman* vonáslapú érzelmiintelligencia-meghatározásából. Önmagában ez azonban nem lenne elegendő a neveléstudományi vizsgálódás számára, hogy a vonáslapú érzelmiintelligencia-felfogást preferálja, hiszen a képességalapú meghatározás is számol az érzelmi intelligencia fogalma alá tartozó képességek fejleszthetőségével. Ugyanakkor a képességalapú megközelítés több olyan érzelmi elemmel is számol, melynek támogatása a pedagógiai munka körén kívül esik, továbbá az érzelmi intelligencia mérési lehetőségei is túlmutatnak a pedagógusi hatókörön, amennyiben a képességalapú meghatározáshoz köthető érzelmiintelligencia-tesztek felé fordulunk, míg ezzel szemben a vonáslapú megközelítés által preferált önbevalláson alapuló tesztek felvételére a pedagógiai gyakorlatban is találunk több példát.

Összegezve megállapítható, hogy a neveléstudomány szemszögéből a vonáslapú érzelmiintelligencia-meghatározás a nevelési-oktatási gyakorlat számára termékeny talajt jelenthet: az áttekintett vonáslapú érzelmiintelligencia-modellek kijelölik azokat a fejlesztési területeket, készségeket és kompetenciákat, melyek összhangban állnak az nevelői-oktatói munka fő fejlesztési területeivel, célkitűzéseivel, valamint e kompetenciacsoportok változásának méréséhez is ígéretes mérőeszközöket kínálhatnak.

3. Az érzelmi intelligencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában

Az érzelmiintelligencia-kutatások során felhalmozódott ismerethalmaz alkalmazása több területen kezdődött el, így például meghatározóvá vált a szervezetfejlesztésben, a vállalatok munkaerőinek kiválasztási folyamataiban, valamint az iskolai nevelésben is (vö. *Göndör*, 2005).

A korábbiakban láthattuk, hogy hogyan alakul(t) a 21. században a nevelésről alkotott felfogás, s melyek azok a legfőbb (már egészen a 20. századtól meghatározó) multikazuális társadalmi változások (vö. *Kagan*, 1994; *Greenfield*, 2009; *Goleman* 2019), melyek nagyban befolyásolják azt, hogy az iskolának milyen készségek, kompetenciák fejlesztését szükséges előtérbe helyeznie. Az eddigiek alapján megállapítottuk, hogy napjaink nevelési-oktatási gyakorlatában meghatározó szerepet játszik az ismeretek továbbörökítése, a kognitív készségek fejlesztése mellett a szociális és érzelmi készségek támogatása. Megfigyelhettük, hogy a kilencvenes években hogyan bővül ki az intelligencia fogalma, s hogyan lesz egyre meghatározóbb tényező a személyes és szociális kompetenciák, összefoglaló néven az érzelmi intelligencia fejlesztése.

Az érzelmi intelligencia fogalomkörébe tartozó kompetenciák (vö. *Bar-On*, 2002; *Goleman*, 2019) mindig is fontos fejlesztési célt jelentettek az iskolai oktatói-nevelői munka során. A 21. századi gyors, multikazuális társadalmi változások azonban még inkább egyértelművé tették, hogy ha olyan kompetenciákat szeretnénk fejleszteni, amelyeket a diákok az iskola világán kívül, a későbbi életük folyamán is adaptívan tudnak használni, akkor elengedhetetlen ezen készségek célirányos gyarapítása.

A 20. század közepétől egyértelműen kirajzolódó igényt a fejlesztés szükségességére tovább bővítik napjaink kutatói. *Balázs László* szerint a 21. századi fiatalok életében egyre kisebb mértékben vannak jelen a valós találkozásokon nyugvó események, melyek csökkenése miatt a szociális kompetenciák fejlődése, az érzelmek spontán, valós élethelyzetben történő felismerésének, kifejezésének és kezelésének képessége egyre inkább a háttérbe szorul (*Balázs*, 2014). Ezért is lehet meghatározó az igény az érzelmi készségek tudatos fejlesztésére, melyek hozzájárulhatnak a szociális kompetenciák gyarapodásához.

Jávorné hangsúlyozza korunk gyermekeinek nevelése kapcsán a már korábban említett technológiai tényezők negatív hatását a gyerekek érzelmi életére (*Jávorné*, 2015), valamint az iskola szerepét a káros tényezők ellensúlyozásában. *Kádár* kiemeli, hogy a diákok érzelmi nevelése nem tantárgyhoz kötött tevékenység, a nevelési-oktatási folyamat minden elemét át kell, hogy hassa, s a teljes iskolai életben fellelhető kell hogy legyen (*Kádár*, 2012). Hasonló gondolatokat erősít meg *Hegyiné* (2001), amikor tanulmányában az érzelmi intelligencia szerepét vizsgálja a nevelési-oktatási munka során. A pedagógusok, neveléstudománnyal foglalkozó kutatók, valamint pszichológusok munkáiban egyre többször jelenik meg az érzelmi intelligencia iskolai keretek között történő fejlesztésének igénye.

Az érzelmi intelligencia több komponensből álló, komplex jelenségként átível a tantárgyakon, fejlesztése hozzájárul ahhoz, hogy a *Nemzeti alaptantervben* meghatározott célokkal összhangban gazdagodjanak a tanulók képességei, hiszen ahogy a *Nemzeti alaptanterv* fogalmaz: „A tanulási tevékenység legfőbb célja olyan tanulói kompetenciák fejlesztése, amelyek lehetővé teszik az ismereteknek a különböző helyzetekben történő kreatív alkalmazását.” (NAT, 2020, 293.) A korábbi érzelmi-intelligencia-modellek tükrében pedig megállapíthatjuk, hogy a fogalom alá tartozó kompetenciák beletartoznak ezen fejlesztési célok körébe.

Az érzelmi intelligencia elemeinek fejlesztése tehát tantárgyfüggetlenül megvalósulhat, sőt az oktatási közeg a saját rítusaival, hagyományaival (például iskolai ünnepségek, rendezvények) is nagyban hozzájárul a diákok érzelmi életének gazdagodásához. Például az iskolai ünnepségeken a diákok nemcsak a hagyományokat ismerik meg, hanem nagyon gyakran találkoznak a művészet tapasztalatával, akár szereplőként, akár befogadó nézőként. A művészeteknek kiemelt szerepe van az érzelmi készségek fejlesztésében: „A művészet köznevelésben betöltött szerepe nem önmagáért való, feladata egyensúlyt teremteni az értelmi-érzelmi intelligencia

fejlesztésében.” (NAT, 2020, 406.) Nem véletlen, hogy a *Nemzeti alaptanterv*ben az érzelmi intelligencia leggyakrabban a művészetekhez köthető tantárgyak esetében jelenik meg, mint például az ének-zene vagy a magyar nyelv és irodalom (vö. NAT 2020, 408., 300.).

Goleman kiemeli az érzelmi nevelés integrálásának a fontosságát az egyes tantárgyakba már az 1995-ben megjelent bestsellerében is. Az iskolában általánosnak tekintette a diákok és tanárok túlterheltségét, így emiatt is elveti az „érzelemóra” megvalósításának lehetőségét a legtöbb esetben. Ugyanakkor hangsúlyozza, hogy az érzelmi készségek fejlesztésének lehetősége magától értendően benne rejlik például az olvasás, írás, egészségtan, környezetismeret vagy más klasszikus tantárgyakban is (*Goleman*, 2019).

Az érzelmi készségek támogatásának tantárgytól független jellegét mutatja az is, hogy több, a fejlesztéssel foglalkozó szakirodalom részletezi, hogy a pedagógus személyisége meghatározó tényező az érzelmi készségek fejlődésének tekintetében, tantárgyaktól függetlenül. A tanár-diák kommunikáció döntő jelentőséggel bírhat annak tekintetében, hogyan alakul a diákok érzelmi készségeinek fejlődése (*Kádár*, 2012). Az a pedagógus, aki képes a diákokat partnerként kezelni, képes a hatékony és asszertív kommunikációs technikák alkalmazására, egyfajta példaként is hozzájárul a diákok érzelmi készségeinek bővüléséhez. A pedagógusok közül kiemelkedik az osztályfőnök jelentősége. *Kádár* hangsúlyozza, hogy a támogató osztálytermi légkör, az osztályként csapatban együttműködni tudó közösség jelentős mértékben segíti a diákok érzelmi képességeinek fejlődését, s ennek egyik alapja lehet az osztályfőnök:

„A kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy az iskolai évek alatt a pedagógusnak igen fontos szerepe van a szociális és érzelmi kompetencia fejlesztésében. A meleg, szeretetteljes osztálytermi légkör a segítő, együttműködő viselkedés kialakulásának és természetessé válásának az egyik alapja. Ennek kialakításában központi szerepet játszik a pedagógus.” (*Kádár*, 2012, 103.)

*Kádár*hoz hasonlóan *Goleman* is hangsúlyozta már a kilencvenes évek végén, hogy a tanárok szerepe hatalmas a diákok érzelmi szocializációjának támogatásában: elsődlegesen nem a tananyag, hanem „ahogy tanítják” (*Goleman*, 2019, 419.) lesz meghatározó. Ennek kapcsán egy további fontos, szinte magától értetődő tényezőre is rávilágít *Goleman*: a diákok érzelmi készségeinek gazdagítására csak azok a pedagógusok lesznek képesek, akik önmaguk is fejlett érzelmi készségekkel rendelkeznek, képesek saját és mások érzelmeit hatékonyan értelmezni és kommunikálni, reagálni azokra. (*Goleman*, 2019)

Ugyanerre a jelenségre hívja fel a figyelmet tanulmányában *Göndör* (2005), aki kiemeli, hogy a tanulók érzelmi készségeinek fejlesztése bonyolult folyamat, mely sikerességének egyik alapfeltétele, hogy a pedagógusok törekedjenek saját érzelmi készségeik gyarapítására. Továbbá a következő pontokban összegzi a hatékony, ér-

zelmi készségek támogatását biztosító tanár-diák viszony jellemzőit, melynek minden esetben alapja a bizalmi kapcsolat kialakítása: A pedagógus empátiával fordul diákjai felé, visszajelzéseivel támogatja önismeretük fejlődését, segíti a hatékony önérvényesítés technikáinak átadását. Ezenfelül képes arra, hogy saját érzelmeit kifejezze, megértesse. Támogatja az osztályközösség kialakulását azáltal, hogy lehetőségeket biztosít a társas készségek fejlődésére, például közös programok szervezése révén. Fontos azt is megemlíteni, hogy nem feledkezik meg a szülők, a család szerepéről (hiszen az érzelmi készségek fejlődésének elsődleges színtere a család), folyamatosan próbálja tartani a kapcsolatot velük, bevonva őket a nevelési-oktatási folyamatba (Göndör, 2005).

Az érzelmi készségek iskolai keretek között történő fejlesztésére már egészen az első elméleti tanulmányok megszületésének idejétől, a kilencvenes évektől kezdődően találhatunk hazai és nemzetközi iskolai programokat. A programok egy része (jellemzően a nemzetközi programok, főleg az Amerikai Egyesült Államokban) külön tantárgyként épült be az oktatás gyakorlatába, míg olyan példákat is fellelhetünk, ahol bizonyos tantárgyak keretében vált hangsúlyosabbá a diákok érzelmi intelligenciájának fejlesztése.

Nemzetközi programok az érzelmi intelligencia iskolai keretek közt történő fejlesztésére

Az érzelmi készségek iskolai keretek között történő fejlesztésének egyfajta előzményének, megalapozójának tekinthetjük az amerikai *Nueva School*-ban megvalósított „önismeretórát”, melynek a programját az iskola alapítóigazgatója, *Karen Stone McCown* dolgozta ki a kilencvenes években (Goleman, 2019). *McCown* nevéhez több későbbi jelentős program kapcsolódik, melyek az érzelmi intelligencia oktatási közegekben történő megalapozására koncentrálnak, így egyik úttörője volt a Social & Emotional Learning (SEL) program megalkotásának az Egyesült Államokban. Ez idő tájt számos iskola kínált különböző választható kurzusokat a diákok számára, melyek célkitűzése az önismeretórához hasonló volt (pl. „társas fejlesztés”, „társas és érzelmi tanulás”, „életre nevelés” néven [Goleman, 2019]), azonban az érzelmi készségek fejlesztése nem képezte részét a kötelező alapképzésnek. Az önismereti tanóra bevezetésének alapvető célja volt (a későbbi többi SEL-programhoz hasonlóan) elérni azt, hogy az alapképzés része legyen a diákok társas és érzelmi kompetenciáinak célirányos támogatása.

A *Nueva* iskola önismeretórájának központjában az érzelmek álltak, a kurzus pszichológiai és pedagógiai alapjai a hatvanas évek affektív mozgalmához köthetők, alapvető törekvésük volt az emóciókat bevonni az oktatásba, építeni azok motivációs erőire, valamint hangsúlyt fordítani a diákok érzelmi nevelésére. Pedagógiai nézeteiket így alapvetően meghatározta a gondolat, hogy a tanulás nem függetlenít-

hető a diákok emócióitól, „az érzelmi pallérozottság legalább olyan fontos része a műveltségnek, mint a matematikában vagy az olvasásban való jártasság” (Goleman, 2019, 396.).

A legtöbb ekkor, a kilencvenes évek idején kialakult amerikai programot pszichológusok dolgozták ki a diákok érzelmi készségeinek fejlesztésére. Goleman szorgalmazta, hogy a következő lépés legyen a neveléstudomány, s a pedagógusok számára pedig az, hogy „leszűrjük a tanulságokat ezekből a koncentrált programokból, és általánosítsuk s terjesszük ki mindenestől az iskolás korosztályra, mint preventív intézkedést, melynek egyszerű tanárok a foganatosítói” (Goleman, 2019, 397.).

Social and Emotional Learning (SEL)

Gardner többszörösintelligencia-elméletét, valamint a Goleman által kulcstényezőnek tartott érzelmi intelligencia fogalmát fedezhetjük fel az 1990-es években az Egyesült Államokban indult Social and Emotional Learning (továbbiakban SEL) program elméleti alapjaiban. A SEL elsődleges célja a szociális és emocionális tanulás támogatása, az ahhoz kapcsolódó készségek fejlesztése.

A SEL célkitűzése az iskolákban: fejleszteni az érzelmek felismerésének és kezelésének készségeit, segítséget nyújtani a problémák hatékony kezeléséhez és megoldásához, támogatni a pozitív kapcsolatok kialakításának képességét másokkal. Ezáltal a szociális és érzelmi tanulás során a diákok elsajátítják az érzelmi intelligencia olyan fontos kulcösszetevőit, mint a saját és mások érzelmének a felismerése, megértése (Elias – Zins, 1997).

A SEL öt fejlesztési faktort határoz meg, melyek szorosan kapcsolódnak az érzelmi intelligencia, érzelmi készségek fejlődéséhez is. Ezek a következők: 1. önismeret és éntudatosság, 2. önmenedzselés, 3. társas tudatosság, 4. társas készségek, 5. felelős döntéshozatal (Zsolnai – Rácz – Rácz, 2015).

A program az iskolákban különféle formákban lehet jelen. Egyrészt a tanmenetbe ágyazva, bármely tantárgyba vagy tanórán kívüli foglalkozásba beépíthető gyakorlatok formájában, másrészt megjelenhet az iskolán belül különböző tanórákhoz nem kötődő preventív foglalkozások keretein belül, harmadrészt pedig külön képzést és programot biztosítanak a kidolgozói a pedagógusok szakszerű felkészítésének érdekében.

A SEL iránt az Egyesült Államokban szinte a kezdetektől fogva nagy az érdeklődés, a program hatékonyságának egyik fontos kulcseleme, hogy a pedagógusok mellett más kapcsolódó tudományterületek szakemberei is részt vettek a fejlesztésében. A programhoz kapcsolódó, 1997-ben létrejött CASEL (Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning) több tucat oktató, társadalomtudós, mentálhigiénés és más kapcsolódó szakember támogatásával dolgoz ki projekteket, együttműködéseket a program céljai támogatásának érdekében (Cohen, 1999).

A SEL programjai napjainkban is sikeresen működnek az Amerikai Egyesült Államokban. A projekt hosszú távon várhatóan támogatja a megfelelő szociális viselkedés kialakulását, hozzájárul az érzelmi készségek fejlődéséhez, s közvetve elősegíti a tanulmányi sikeresség növekedését (*Zsolnai – Rácz – Rácz*, 2015).

Európai modellek az érzelmi készségek fejlesztésére

A SEL iskolai alkalmazásának sikerét mutatja, hogy a kilencvenes évek kezdetétől egészen napainkig eredményesen alkalmazzák egyes elemeit az Amerikai Egyesült Államokban. A program célkitűzése kontinensünkön sem ismeretlen, az érzelmi készségek fejlesztésére az elmúlt évtizedben Európában is egyre több kezdeményezés született.

A SEL célkitűzéséhez hasonlóan a szociális és érzelmi készségek fejlesztését szolgálja Angliában a Social and Emotional Aspects of Learning (SELA). A programot a kétezres évek elején vezették be az általános iskolákban, majd a 2007/2008-as tanévtől a középiskolákban is. Elsődleges célja, hogy elősegítse azon szociális és érzelmi készségek fejlesztését és tanulás során való alkalmazását, melyek *Goleman* érzelmiintelligencia-fogalmában is fontos szerepet töltenek be. Akárcsak a SEL, a SELA is öt fő területet jelöl ki a fejlesztés céljául, ezek a következők: önismeret/én-tudatosság, érzelmek kezelése, motiváció, empátia és szociális készségek.

A SELA-ra építő iskolák eredményeiről összefoglalóan a következők állapíthatók meg az eddigi mérési eredmények alapján: a tanulás szociális és érzelmi vonatkozásaira való összpontosítás javítja a tanulmányi eredményeket, az önálló problémamegoldást, valamint segíti a diákok magatartásának javulását. Szociális szempontból is jelentős, a programban részt vevő diákok könnyebben kötnek barátságot, hatékonyabban kezelik a konfliktusokat, valamint érzelmeik kezelésében is tudatosabbak (így például a harag vagy félelem felismerése és kezelése kisebb gondot okoz számukra, de az esetleges kudarcokat is könnyebben vészelik át). (*TheSchoolRun.com*, 2022)

Jellemző, hogy a programot a helyi igényekhez igazítják, így területenként eltérést mutathat. Az általános iskolákban túlnyomórészt nem külön tantárgy keretében foglalkoznak a szociális és érzelmi készségek fejlesztésének lehetőségeivel, hanem különböző tantórákba integrálva (pl. nyelv és irodalom, történelem, biológia stb.). 2010 után a SELA Angliában széles körben alkalmazott, az általános iskolák 90%-ában, a középiskoláknak pedig 70%-ában van jelen.

Az érzelmi készségek fejlesztéséről beszélve fontos megemlíteni a Dániában alkalmazott kifejezetten érzelmi készségek támogatását szolgáló iskolai programot. Dániában a kilencvenes évek eleje óta, 1993-tól kezdődően foglalkoznak e készségek tantermi fejlesztésével a „Klassens Tid” nevű tantárgy keretein belül, melyre magyar fordításban empátialecke vagy osztályóra néven szoktak hivatkozni. A tárgy heti egy órás tanmenettel dolgozik, 6 és 16 év között kötelező a dán tanulók számá-

ra. A tanórák során a diákok többnyire szituációs játékokkal találkoznak, melyek különböző érzelmeket dolgoznak fel. Célja az érzelmi készségek fejlesztése mellett a szociális élet támogatása, így gyakran reflektálnak a diákokat is érintő szituációkra, tanácsadó jelleggel is (*MagyarIskola.sk*, 2020).

Hazai programok az érzelmi intelligencia iskolai keretek között történő fejlesztésére

A hazai neveléstudománnyal foglalkozó tanulmányokban a nemzetközi trendekhez hasonlóan már az 1990-as évek elejétől találunk olyan pedagógiai modelleket, melyek számolnak az érzelmi készségek fontosságával.

Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (ÉKP)

Többek közt megjelenik *Zsolnai József* munkásságában is, hiszen személyiségpedagógiája alapvetően épít az egyén szükségleteire, így többek közt számol az érzelmelek kezelésével is. *Zsolnai* munkássága már az 1980-as évek végén számításba veszi azok fontosságát, továbbá az elmélethez gyakorlatot is kapcsol, melynek kiemelkedő megvalósulása a hazai oktatási gyakorlatban az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (ÉKP).

Zsolnai programjának ugyan nem elsődleges célja az érzelmi készségek fejlesztése, azonban a komplex személyiségfejlesztés részeként mégis fontos szerepet kap benne. Munkássága abban a tekintetben is kiemelkedőnek számít, hogy az elmélet-hez gyakorlatot is kapcsol (*Bredács*, 2009).

Sulinova – kompetenciaalapú oktatási programcsomagok

Az elmúlt pár évben több olyan, az iskolai nevelői-oktatói munkába integrálható programot is találhatunk a hazai palettán is, melyek céljaik közt megfogalmazzák az érzelmi készségek fejlesztését is. Ezek közül a teljesség igénye nélkül azokat említeném meg, melyek fő fejlesztési területeikben kapcsolódnak a *Goleman* és a SEL-programok által kijelölt kulcskompetenciák fejlesztéséhez, valamint tanórai keretek között is alkalmazhatók.

Jó példa erre a 2002-től alkalmazott SULINOVA-program, kompetenciaalapú oktatási csomag. A program különböző kulcskompetenciák fejlesztését tűzte ki céljául, többek közt a szociális, életviteli és környezeti kompetenciákat, melyekben fontos szerepet játszanak az érzelmi készségek. Fontos megemlíteni, hogy kiemelt hangsúlyt kapnak a programban a tartalomfüggetlen kompetenciák, melyek több tantárgyhoz is köthetők.

A programcsomag tanulásszervezési módjai is mutatnak hasonlóságot például a korábban bemutatott SELA-program módszereivel, melyek remekül alkalmazhatók az érzelmi készségek fejlesztésére is (ilyenek például a beszélgetőkör, a kooperáció, a drámajáték és a vita). (*Sulinova – kompetencia alapú oktatási programcsomagok*, 2021)

Gádor Anna: Tanári kézikönyv a szociális kompetenciák fejlesztéséhez

Amennyiben az érzelmi készségek fejlesztésére szolgáló tanulásszervezési módszerekről beszélünk, fontos megemlíteni a *Gádor Anna* által szerkesztett kézikönyvet (*Tanári kézikönyv a szociális kompetenciák fejlesztéséhez*). (*Gádor*, 2008) A programcsomag a fejlesztő gyakorlataival szorosan kapcsolódik a korábban megismert SEL-programhoz.

A fejlesztések középpontjába három területet állítottak *Gádorék*: 1. az én dimenziója, 2. társas dimenzió, 3. kognitív dimenzió. A három dimenzió közül kettő (az én dimenziója és a társas dimenzió) szoros kapcsolatban áll az érzelmi készségek fejlődésével, így a szociális kompetenciák mellett az érzelmi készségek szempontjából is fontos fejlesztő programról van szó (*Gádor*, 2008).

A fentiekben az elmúlt évtizedekben született olyan iskolai közegben alkalmazható programokat tekintettünk át, melyek elsődleges célja az érzelmi intelligencia fogalomkörébe tartozó kompetenciák fejlesztése. E munka sem a nemzetközi, sem a hazai áttekintés során nem törekedhet a teljesség igényére a programok felsorolásának tekintetében. A bemutatásra kerülő projektek kiválasztásánál elsődleges szempont volt, hogy olyanok kerüljenek bemutatásra, melyek (*Goleman* célkitűzésével összhangban) a pedagógusok munkájában is hatékonyan használható eszköztárat jelentenek, akár külső szakemberek bevonása nélkül is. További fontos kritérium volt, hogy olyan programok áttekintését nyújtsam, melyeknek célkitűzései, egyes elemei, gyakorlatai tantárgyaktól függetlenül több tantárgy keretében is megállják a helyüket, támogatva ezzel a pedagógusok munkáját.

Az iskolai fejlesztés és a pozitív pszichológia szemlélete

Az érzelmi intelligencia fogalma alá tartozó kompetenciák iskolai fejlesztése kapcsán lényeges lehet kitekintenünk az elmúlt évtizedekben egyre inkább elterjedt pozitív pszichológia szemléletének hasznosulására a pedagógiai gyakorlat során. Az előzőkben bemutatott iskolai programok megszületésének idején ugyan a pozitív pszichológia szemlélete még nem körvonalazódott a tudományos életben, azonban meglátásom szerint a bemutatott iskolai programok már magukban hordozták a pozitív pszichológia szemléletének iskolai keretek között történő megvalósulását.

A pozitív pszichológia álláspontja, fejlesztési céljai, kulcsfogalmai a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat számára is meghatározó jelentőséggel bírhatnak a jelen iskolájában, az érzelmi intelligencia egyes kompetenciái fejlesztésének tekintetében pedig kifejezetten hangsúlyosak lehetnek.

A pozitív pszichológia egyik fő célkitűzése az életminőség támogatása, olyan fogalmakra helyezve a hangsúlyt, mint a boldogság, elégedettség, kreativitás, flow-élmény stb. (Fodor és mtsai., 2018). A kulcsfogalmak támogatása érdekében nagy jelentőséget tulajdonít a fejlődés és fejlesztés lehetséges motívumainak feltárására, a pozitív tulajdonságok, kompetenciák kialakításának támogatására (Fodor és mtsai., 2018). Az iskolai nevelői-oktatói munka során az érzelmi intelligencia fogalma alá tartozó kompetenciák – melyek egy része átfedésben áll a pozitív pszichológia kulcsfogalmaival – fejlesztésének támogatásában lényeges szerepet játszhat ezen pozitív erőforrások erősítése. Fehér és Fodor tanulmányukban (2020) hangsúlyozzák a pozitív erőforrások közül a motiváció szerepét, melynek egyik erőforrása lehet a pozitív pedagógusi visszacsatolás, valamint a pozitív tanulási környezet biztosítása, melyek hozzájárulhatnak többek közt az eredményes tanulás támogatásához (Fodor – Fehér, 2020). A pozitív erőforrások hatására kialakuló pozitív érzelmek így fontos szerepet játszhatnak a tanulásban és a kompetenciák fejlődésében: „a pozitív érzelmek kreatív gondolatok, cselekvések és kapcsolatok megjelenését segítik elő, ezek pedig elősegítik az egyéni erőforrások »építését«.” (Fodor és mtsai., 2018, o. n.)

Továbbá módszertani szempontból is fontos jelenségekre hívja fel a pozitív pszichológia a pedagógiai gyakorlat figyelmét. A pozitív érzelmeket támogató légkörben mindig fontos szerepet játszik többek közt az aktivitás, a játék, valamint a vélemények ütköztetése (Péter-Szarka, 2015). A tanulói aktivitásra épülő módszerek, a játékok, valamint a vita – ahogy azt a későbbiekben a fejlesztés módszertani kérdéseit vizsgálva látni fogjuk – fontos szerepet játszanak a diákok érzelmi intelligenciájának támogatásában is, így ezen metodikák előtérbe kerülése a személyes és társas kompetenciák fejlődésén túl a pozitív motívumok épülésében is meghatározó lehet.

4. Az iskolai fejlesztéstől várható eredmények

Áttekintve az iskolai fejlesztést megcélzó modelleket, azt láthatjuk, hogy az elmúlt évtizedekben egyre inkább hangsúlyossá vált az érzelmi készségek támogatására való törekvés iskolai szinten is a nemzetközi és a hazai pedagógiai gyakorlatban.

Ugyan az érzelmi készségek fejlődésének elsődleges szociális színtere a család, mégsem elhanyagolható az iskola szerepe. Sőt, az elmúlt évtizedekben kiemelten fontos tényezővé vált az iskolai fejlesztés a gyorsan változó társadalmi tényezők közepette. A diákok érzelmi készségeinek támogatása legalább annyira meghatározó kell hogy legyen a jelen iskolájában, mint a kognitív készségek gyarapítása.

Az iskoláskorú diákok érzelmi kompetenciáinak gyarapítása kiemelten fontos a gyerekek életkori sajátosságaiból adódóan is: az eddigi kutatások alapján azt láthatjuk, hogy az érzelmi készségek hatékonyan fejleszthetők egészen a serdülőkor végéig (tehát körülbelül 16-18 éves korig, ami egybeesik a középiskolai tanulmányok befejezésével) (Goleman, 2019).

A fejlesztéstől várható eredményeket több területen is kutatják jelenleg mind a pszichológia, mind a neveléstudomány színterén. Kádár több vizsgálatot összegezve világít rá, hogy az érzelmi intelligencia közvetlen összefüggésben áll a kutatások alapján például az együttműködési képességgel (Kádár, 2012; Cole – Cole, 2006), s így közvetve az iskolai teljesítménnyel is. Azok a diákok, akik hatékonyan képesek érzelmeik felismerésére, kifejezésére, kezelésére, könnyebben tudnak csapatban dolgozni, együttműködőbbek lesznek társaikkal. Ezzel szemben akik nem tudják (negatív) érzéseiket kezelni, kevésbé lesznek hajlandók a kooperációra (Kádár, 2012; Cole – Cole, 2006). Az érzelmeik felismerése ezáltal közvetlen kapcsolatban áll a szociális kommunikáció sikerességének megvalósulásával (Kádár, 2012; Oatley – Jenkins, 2001). Az együttműködésre való hajlandóság, a sikeres kooperáció megvalósítása, a csoportban dolgozni tudás képessége pedig olyan tényezők, melyek elengedhetetlenek a diákok számára a 21. század iskolájában, így az érzelmi intelligencia elemeinek fejlettségi szintje (közvetve) hatással van az iskolai teljesítmény alakulására is, hiszen például meghatározhatja azt, hogy milyen színvonalon képes csatlakozni a diák az órai munkához egy-egy kooperatív vagy projektfeladatra épülő modul során. Kádár hivatkozott munkájában (Kádár, 2012) leginkább a kisiskolások korosztályára vonatkozóan tesz megállapításokat, azonban ahogy azt korábban láthattuk, az érzelmi intelligencia a kutatások alapján egészen a középiskolás kor végéig eredményesen fejleszthető lehet, ezért a korosztályhoz igazított módszertan függvényében a fejlesztésre vonatkozó megállapításokat a középiskolásokra is érvényesnek tekinthetjük.

Ugyan a tanulmányi eredmény és az érzelmi intelligencia közötti kapcsolat egyelőre még nem tisztázott, azonban egyre több kutatás zajlik, mely a lehetséges összefüggéseket vizsgálja. Goleman elméletében szinte kiinduló hipotézisként áll előtűnik a kettő közötti pozitív összefüggés: az érzelmeik alapvetően cselekvésre való ösztönzések, aki képes érzelmeit tudatosan kezelni, az képes motivációs forrásként használni azokat. Ez esetben az érzelmeik motivációként való „hasznosítása” pozitívan hathat a tanulmányi eredményre (Goleman, 2019). Ugyanakkor ellenkező esetben gátat képezhet: azok a diákok, akik nem képesek érzelmeik szabályzására, saját munkájukat hátráltathatják, csökkentve produktivitásukat (Goleman, 2019): „Érzelmeink, aszerint hogy akadályozzák vagy segítik gondolkodásra, tervezésre való képességünket, hosszú távú tanulmányainkban, problémáink megoldásában való kitartásunkat és hasonlókat, megszabják, milyen mértékig élhetünk velünk született szellemi adottságainkkal, tehát eldöntik, hogy mire jutunk az életben.” (Goleman, 2019, 125.)

Goleman alapállítása ígéretesnek hangzik, ugyanakkor fontos megjegyeznünk, hogy az iskolai teljesítmény és az érzelmi intelligencia kapcsolata bonyolult rendszert alkot, melynek feltérképezése jelenleg is folyamatban van, s annak komplexitásából és a mérhetőségből adódó korlátokat nem szabad szem elől téveszteni, mielőtt következtetéseket vonnánk le.⁴

Az iskolai életben az együttműködés képességének és a tanulmányi eredmény alakulásának vizsgálata mellett többen tanulmányozták az érzelmi intelligencia és a magatartás közötti összefüggéseket. *Balázs László* munkájában több tanulmány eredményét is összegezve jut arra a következtetésre, hogy azok a diákok, akik tudatosan kezelik saját és mások érzelmeit, képesek azokat kifejezni, kevésbé mutatnak magatartás-problémákra utaló tüneteket, valamint kevésbé hajlamosak a deviáns magatartásformák kialakulására (*Balázs, 2014*). Hasonló következtetésekre jutott a deviáns magatartásformák vizsgálatát illetően *Elias és Zins*, valamint *Goleman* is: azok a diákok, akik fejlettebb érzelmi készségekkel rendelkeztek, kevésbé voltak hajlamosak a deviáns viselkedésre (*Elias – Zins, 1997; Goleman, 2019*).

Az iskolai teljesítményre való hatásán túl jelentős mértékben meghatározható lehet az iskolán kívüli életben is az érzelmi intelligencia egyes elemeinek fejlettsége.

Az érzelmi intelligencia modelljeit áttekintve (*Bar-On, 2000; Goleman 2019*) láthattuk, hogy olyan komponenseket is tartalmaz, melyek nagyban hozzájárulhatnak például a sikeres pályaválasztáshoz (pl. pontos önértékelés, ambíció, kezdeményezés, asszertivitás stb.). Ezentúl pedig a munka világába lépve meghatározók lehetnek a munkahelyi teljesítmény során is (pl. együttműködés, csapatszellem, konfliktusmenedzsment, kezdeményezés stb.).

Csapó korábban hivatkozott tanulmánya alapján láthattuk, hogy a felmérések azt mutatják, hogy a 21. század során várhatóan előtérbe fognak kerülni azok a munkaterületek, ahol hangsúlyos lesz a nem rutin személyközi munka, valamint az analitikus munka (vö. *Csapó, 2019*). Mind *Bar-On* (2000), mind *Goleman* (2019) érzelmiintelligencia-modellje olyan komponensekkel számol, melyek fontos szerepet játszanak a nem rutin személyközi munka és az analitikus munka során is. A nem rutin személyközi munka kapcsán jelentősek lehetnek például az interperszonális készségek (empátia, társadalmi, társas felelősségvállalás stb.), valamint az alkalmazkodási képesség, vagy az olyan szociális készségek, mint a csapatszellem és a hatékony konfliktusmenedzsment. Az analitikus munka kapcsán leginkább az egyén intraperszonális, személyes kompetenciáit tudjuk kiemelni az érzelmi intelligencia

4 Többek közt *Nagy Henriett* és munkatársai végeznek tanulmányokat, melyek során az érzelmi intelligencia és a tanulmányi eredmény összefüggéseit igyekeznek feltérképezni, azonban felhívják rá a figyelmet, hogy olyan soktényezős összefüggéssel állunk szemben, mely esetében nehéz lenne a *Goleman* következtetéséhez hasonló megállapításokat bizonyítanunk (vö. *Nagy, 2006*).

komponensei közül, például az önbizalom, önkontrol, bevonódás, optimizmus vagy függetlenség képességét.

A fejlett érzelmi intelligenciával rendelkező diákok így az iskolapadból kikerülve jobb eséllyel indulhatnak a munka világában, hiszen olyan kompetenciák birtokában vannak, melyek napjaink társadalmában felértékelődni látszanak.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy az érzelmi intelligencia egyes komponenseinek fejlesztése olyan készségek megalapozását jelenti, melyek befolyásolhatják a diákok eredményét, mind az iskola falai közötti teljesítményükre, magatartásukra, mind a későbbi életükre hatással lehet. Azonban azt is fontos szem előtt tartanunk, hogy az érzelmi intelligencia olyan bonyolult, sok tényező összefüggéséből felépülő komplexum, melyet más szintén nehezen felfejthető jelenségekkel (mint például a tanulmányi eredmény vagy a magatartás) összevetni leginkább csak olyan hipotézisek segítségével tudunk, melyek bizonyossága nehezen igazolható egzakt módon.

Az azonban mégis egyértelműen kirajzolódik, hogy a család mellett az iskolának meghatározó szerepe van a kulcskompetenciák, s köztük előkelő helyen az érzelmi kompetenciák fejlesztésében. Az érzelmi intelligencia támogatása a komplex személyiségfejlődéshez járulhat hozzá, hiszen olyan szociális, intraperszonális és interperszonális elemek fejlesztését jelenti, melyek egyértelműen hangsúlyos célkitűzései a 21. század oktatási munkájának. A fejlesztés eredményeinek egyik legnagyobb hozadéka pontosan a felfejthetetlen, komplex személyiségfejlődésben rejlik: „egy gyermek számára hosszú távon nem az fogja az igazi sikert jelenteni, ha mindent megtanul és mindent tud, hanem ha közben egészséges önbizalomra, önértékelésre tesz szert.” (Kádár, 2012, 7.) Az érzelmi intelligencia egyes területeinek támogatása pedig pontosan ezt hivatott leginkább elősegíteni az iskolai nevelői-oktatói munka során.

MÓDSZERTANI KERETEK

ÉRZELMI INTELLIGENCIA ÉS IRODALOM

1. Erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlya az oktatás gyakorlatában

Az alapfogalmak áttekintése során megfigyelhettük, hogy a 21. században a nevelésről kialakult felfogásnak fontos eleme a diákok azon kompetenciáinak támogatása, melyek hozzájárulnak a „szociálisan is értékes, de egyénileg is eredményes” (Bábosik, 2003, 10.) életvezetés megalapozásához. Ennek érdekében a nevelésben olyan kompetenciák fejlesztése válik hangsúlyossá napjainkban, melyek ezt a célt fogják támogatni. Láthattuk, hogy ide tartozik például a kritikai készség és képesség fejlesztése (Karikó, 2019), valamint többek közt az érzelmi készségek támogatása is fontos részeleme e célnak (Réthy, 2016).

Az érzelmi intelligencia gyűjtőfogalma alá tartozó érzelmi készségeket a nevelői-oktatói munka során az iskolában kialakuló légkör, a szociális kapcsolati háló spontán módon képes fejleszteni, ugyanakkor lehetőségünk van a fejlesztés támogatásának tudatos, tervszerű megvalósítására is (Kádár, 2012). S bár fontos hangsúlyozni, hogy az érzelmi intelligencia tantárgyaktól függetlenül fejleszthető, a *Nemzeti alaptanterv* alapján (NAT, 2012; NAT, 2020) mégis azt láthatjuk, hogy a tantárgyak közül az etikaoktatás, valamint a művészetekhez kapcsolódó tantárgyak (elsősorban az ének-zene és a magyar nyelv és irodalom) kapcsán többször visszatérő fejlesztési területként jelenik meg az érzelmi intelligencia támogatásának fontossága.

Az etika mint tantárgy komplex, tantárgyközi jelleggel bír, ami alapjában meghatározza sajátosságait (Homor, 2015). Nemcsak a természettudományok, történelem vagy ének-zene felé mutat erős kapcsolódási pontokat, hanem az irodalomoktatás irányába is. Ezt bizonyítja az etikakönyvek több tankönyvcsaládján keresztül megfigyelhető tendencia is, miszerint azok irodalmi szemelvényekkel, regényrészletekkel, novellákkal egészülnek ki minden témakör kapcsán.¹

Az irodalmi alkotások bevonása az etikaoktatás területére ugyanakkor mégsem problémamentes, több kérdést is felvet. Ezek közt az egyik legfontosabb talán az erkölcsi nevelés és az esztétikai nevelés összeegyeztethetőségére irányuló probléma: csorbul-e az irodalmi művek esztétikai értéke, amennyiben az etikaoktatás során az

1 A 2012-ben elfogadott *Nemzeti alaptanterv*re épülő, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által kiadott *Etika* tankönyvcsaládnak az általános iskola felső tagozatosai, valamint a gimnazisták számára készült könyvei kiegészülnek irodalmi függelékkel, melyekben kortárs és klasszikus szépirodalmi szemelvények olvashatók az egyes etikai témakörökhöz kapcsolódóan. Ugyanez a tendencia figyelhető meg a 2020-ban elfogadott *Nemzeti alaptanterv*re épülő, az Oktatási Hivatal által kiadott tankönyvcsaládnál is.

erkölcsi nevelést lehetséges támogató „módszereként” vagy „eszközként” jelennek meg az alkotások? Alapvetésem szerint a válasz nemleges, a két terület nem gyengíti, hanem támogatja, erősíti egymást, megvalósítva ezzel az erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlyát, amennyiben bizonyos módszertani alapvetéseket figyelembe veszünk.

Pap esztétikai neveléssel foglalkozó munkájában idézi a *Pedagógiai Lexikon* meghatározását az esztétikai nevelésről, s összegezve megállapítja, hogy az „felkészítés az esztétikum befogadására, a művészeti kifejezés formáinak, a természet esztétikus jelenségeinek átélésére és az esztétikum létrehozására. A világ esztétikai birtokbavételére való nevelést jelenti, azaz az esztétikumra való nevelést és az esztétikum által való nevelést.” (Pap, 2012, 20.; *Pedagógiai Lexikon*, 1997, 420.)

A *Pedagógiai Lexikon* korábbi, 1936-os kiadása alapján az esztétikai nevelés fogalmát többek közt a következő adalékokkal egészíthetjük ki: az esztétikai nevelés „felhasználható az ember erkölcsi színvonalának fokozására” (*Pedagógiai Lexikon*, 1936, 536.), ugyanis a művészettel való találkozás hozzájárul az egyéni megfigyelések érzékenyebbé válásához, valamint egész „érzelmi életünket is eszményibb irányba teszi hajlamossá” (*Pedagógiai Lexikon*, 1936, 536.)

A fenti idézetek egyértelműen tükrözik, hogy az esztétikai nevelés során az esztétikummal való találkozás, melynek legkoncentráltabb formája a művészet tapasztalata, hozzájárul az egyén nevelési-oktatási folyamatának támogatásához. A tény, hogy a művészet segíti az egyén fejlődését, nem új keletű felfogás, megfigyelhetünk már az antik görög filozófusok munkájában is, ahol a művészetek és a tudományágak még nem különültek el élesen egymástól, együtt járultak hozzá a harmonikus személyiség kialakításának támogatásához.

Az esztétikai nevelés kibontakozásának, elterjedésének virágkoraként a 18. századot szokás tekinteni, melyhez nagyban hozzájárult Schiller munkássága, valamint a *Levelek az ember esztétikai neveléséről* (1794) című művének megjelenése (melyben már megjelenik az esztétikai nevelés kapcsán a morál, s végső soron az erkölcs dimenziója [Zrinszky, 2002a]) (vö. Loboczky, 2018).

A nevelés gyakorlatában, az iskolai oktatói-nevelői munkában majd leginkább csak később, a 20. század reformpedagógiai mozgalmi nyomán lesz domináns a művészet tapasztalata, valamint a művészettel való találkozás (és alkotás) személyiségre gyakorolt hatásának pedagógiai jelentősége. A művészet által közvetített esztétikumból áradó harmónia, öröm és játék alapértékei lényegében határozzák meg a reformpedagógiák nevelői-oktatói munkáról alkotott képét, s fektetik le a jelen oktatási gyakorlatában is meghatározó élménypedagógia alapjait.

Nem véletlen, hogy a nevelésről alkotott nézetekben napjainkban is meghatározó az esztétikai dimenzió. Többek közt például Bábosik korábban ismertetett nevelésméletténe is egyik kulcseleme az esztétikai tevékenység, mely az intellektuális-művelődési tevékenység és az egészséges életmód normáit követő magatartás

mellett a harmadik meghatározó alapeleme lesz a konstruktív életvezetés támogatását szolgáló tevékenységformáknak (Bábosik, 2003).

Bábosik mellett többek közt Zrinszky László (2001) nevelésről alkotott felfogásában az esztétikai nevelés szintén kifejezetten hangsúlyos szerepet tölt be. Kiemeli, hogy a testi, értelmi és erkölcsi nevelés mellett már évszázadok óta jelen van a nevelési-oktatási gyakorlatban az esztétikai nevelés fontossága kisebb-nagyobb hangsúllyal (Pap, 2012), továbbá rögzíti a tényt, hogy a nevelélméletek nagy része a személyiségfejlődés támogatásának szempontjából lényegesnek tartja az esztétikummal való szembesülést (Zrinszky, 2001).

Így nem véletlen, hogy az esztétikai nevelés hangsúlyossága megjelenik a napjaink nevelési-oktatási gyakorlatát szabályzó dokumentumokban is. Az UNESCO által készített, az oktatás helyzetét vizsgáló 2006-os jelentés részletesen foglalkozik az esztétikai nevelés helyzetével, s jut arra a megállapításra, hogy az esztétikai nevelés világszerte az iskolák nevelési-oktatási gyakorlatát szabályozó tanmenetek hivatalos részévé vált, s olyan szerves részét képezi azoknak, mint a nyelvoktatás, a matematika tanítása, a természet- és társadalomtudományok vagy a testnevelés (Amadio, M. – Truong, N. – Tschurennev, 2006; Pap, 2012). Az UNESCO tanulmánya alapján az esztétikai nevelés olyan tényezők fejlődését segíti elő, mint például a kreativitás, a fantázia, az önbizalom vagy a kritikai gondolkodás (Amadio, M. – Truong, N. – Tschurennev, 2006; Pap, 2012). Már e kompetenciák egy része is átfedésbe hozható a korábban ismertetett érzelmiintelligencia-modellek komponenseivel. Ruiz megfigyelése, mely szerint az esztétikai nevelés kifejezetten hozzájárul a szociális kompetenciák fejlődéséhez (többek közt kiemeli például a konfliktuskezelést vagy a kooperációt), tovább erősíti azt a nézetet, mely szerint az esztétikai nevelés hatással lehet a diákok egyes érzelmi kompetenciáinak fejlődésére is (Ruiz, 2004; Pap, 2012).

A hazai, jelenleg hatályban lévő *Nemzeti alaptanterv 2020* több tantárgy kapcsán is említi az esztétikai nevelésnek és az esztétikai érzék finomításának fontosságát. Megjelenik többek közt például a hon- és népismeret vagy a földrajz, de a testnevelés oktatása kapcsán is, hangsúlyosan pedig a művészetekkel összefüggésben kerül elő az esztétikai érzék fejlesztésének lehetősége, így a magyar nyelv és irodalom, dráma és színház, mozgóképkultúra és médiaismeret, rajz és vizuális kultúra, ének-zene tantárgyak kapcsán van jelen kiemelten (NAT, 2020).

A tantárgyak sokszínűsége is mutatja, hogy az esztétikum tapasztalatát nem kizárólagosan a művészet jelenti. Az esztétikum jelen lehet a természet szépségeiben (ez jelenik meg például a földrajzoktatás, a hon- és népismeret során), de megtestesülhet az emberben rejlő esztétikum formájában is (az oktatás gyakorlata során leginkább a testnevelés tantárgy kapcsán beszélhetünk erről). Ugyanakkor ahogy azt Zrinszky is hangsúlyozza nevelélméletében: a művészetekben az esztétikum sűrítetten, koncentráltan van jelen (Zrinszky, 2001), így nem véletlen, hogy az okta-

tás gyakorlatában legtöbbször a különböző művészetekhez kapcsolódó tantárgyak kapcsán merül fel az esztétikai érzék fejlesztése s az esztétikai nevelés.

Zrinszky nevelésről alkotott koncepciójában így az esztétikai nevelés középpontjában a nevelői-oktatói munka során a műalkotások átélése, valamint az azok értő befogadására történő nevelés, továbbá a művészetben való kreatív, alkotó részese-dés áll (*Zrinszky*, 2001; *Pap*, 2012).

A művészetek kiemelt szerepét hangsúlyozza az esztétikai nevelésben *Balassa Péter* is (1999), aki kiemeli, hogy a nevelésnek nem szigorúan elkülöníthető területe az esztétikai nevelés, hiszen az több területtel összefonódik, valamint felhívja rá a figyelmet, hogy az esztétikai nevelés megnevezés helyett helyesebb lenne meglátása szerint a „művészetértelmezés” kifejezést használni (*Balassa*, 1999).

A művészeteknek *Balassa* nevelésméleteiben tehát kitüntetett szerepe van. Végző soron a művészet által kapcsolódik *Balassa* teóriájában az esztétikai nevelés (művészetértelmezés) az erkölcsi neveléshez. Két tézisét vizsgálva juthatunk erre a következtetésre. Első tézise a művészetek önállósodására vonatkozik. *Balassa* felidé-zi, hogy a 18. századra a művészetek kivívták autonómiájukat, ennek eredményeké-ppen a művészi és az etikai szféra elvált egymástól (ennek rögzítése *Kant* 1790-ben megjelent műve, *Az ítélőerő kritikája*, mely korszakalkotó erővel bír az esztétikai és erkölcsi érték elkülönítését illetően a műalkotások tekintetében). Ugyanakkor felhívja rá a figyelmet, hogy a művészeteknek autonómiájuk kivívásáért árat kellett fizetniük, mégpedig a valóság tapasztalatának elvesztésének kockázatát (*Balassa*, 1999). Azonban azt is kiemeli, hogy hiba lenne ezt a szöveg „radikális elválasztá-sának” tekinteni az élettől (*Balassa*, 1999), helyette érdemes a mimézis kérdését újraértelmezni.

A művészetek a fikció által nyitottak a tényleges valóságról történő „lesza-kadásra”, azonban ha újraértelmezzük a mimézisről való gondolkodást, akkor a művészet (a fikciós művészet is) minden esetben valaminek az értelmezése, mi-mézise, utánzása, a hangsúly *Balassa* szerint pedig azon van, hogy a művészet minden esetben valamit ábrázol, s pontosan az ábrázolás révén teremt tapasztal-ható valóságot vagy fikciós valóságot (*Balassa*, 1999). A művészet ezáltal *Balassa* elméletében igazságtapasztalatként jelenik meg, mégpedig „olyan igazságtapasztalat[ként], melynek intenzitása és mibenléte visszavezet valóságos önmagunkhoz a másikban és a másban” (*Balassa*, 1999, o. n.). Meglátásom szerint ez az a pont, ahol *Balassa* esztétikai nevelésről (művészetértelmezésről) alkotott elméletében az esztétikai és az erkölcsi nevelés találkozik, s harmóniába kerül: a művészetben olyan valóságtapasztalat tükröződik, mely a felmutatott valóság (vagy fikciós való-ság) által hozzájárul az egyén önismeretének, önértésének fejlődéséhez, valamint a másik pontosabb megismeréséhez. Ezáltal a művészet lehetőséget biztosít a sze-mélyes és szociális kompetenciák fejlesztésére, melyek az erkölcsi nevelésnek is elengedhetetlen elemét képezik.

Balassa elméletében tehát harmóniába hozható az erkölcsi és esztétikai nevelés, ugyanakkor ahogy arra korábban is utaltunk, a két terület viszonya közel sem problémamentes. Az irodalmi alkotások és az etikai, erkölcsi szféra összeegyeztethetőségének kérdését vizsgálja tanulmányában *Bagi Zsolt* (1998). *Bagi* már munkája elején hangsúlyozza, hogy az etika és az irodalom kapcsolata első pillantásra paradoxnak tetszett:

„az irodalom etikusságáról beszélni önmagában is paradoxnak tűnhet. Megszoktuk, hogy az irodalom területén esztétikai, és ne etikai értékekről beszéljünk. Az, hogy egy »műalkotás« etikus-e, nem tűnik adekvát kérdésnek, hiszen a művészet éppen attól művészet, hogy nem episztemológiai (igaz – hamis) vagy etikai (jó – rossz), hanem esztétikai (szép – csúf vagy fenséges) értékítéletekkel élünk velük kapcsolatban.” (*Bagi*, 1998, o. n.)

Ugyanakkor felhívja arra is a figyelmet, hogy ezt a (látszólagos) paradoxont több okból is érdemes gyanakvással kezelni. Ezek a következők: 1. Az esztétikai és etikai egymástól történő elválasztottsága egészen a 17. századig nem volt általános jelenségnek tekinthető, hanem leginkább „egy adott történeti szituáció terméke” (*Bagi*, 1998). 2. Az „irodalmi műalkotás” fogalma szintén konstrukció, mely sok változás mutat. 3. Az etika kifejezés értelmezése az „irodalmi műalkotás” fogalmához hasonlóan sok változást mutat különböző korokban.

Bagi kiemeli ezek közül a változások közül, hogy a 20. századra az etika fogalma bőven túlterjedt a „jó-rossz kategóriák felállításán” (morál), azontúl megjelenik benne egy „olyan (közösségi) létmód (...) ami a Másiknak az Ego-val szembeni prioritását tudatosan tematizálja” (*Bagi*, 1998, o. n.). Ennek értelmében az etika a másikhoz való viszonyulásunkban testesül meg, így *Bagi* olvasatában az irodalmi szövegekben megjelenő esztétikai érték nem összeegyeztethetetlen az erkölcs kategóriájával, hiszen a szövegekben is bizonyos szempontból az önmagunkhoz, a másikhoz, a külvilághoz való viszony artikulálódik (*Bagi*, 1998).

Az önmagunkhoz, valamint a külvilághoz és más emberekhez való viszonyunk pedig fontos elemét képezi a diákok erkölcsi nevelésének. Az erkölcsi nevelés a nevelési-oktatási folyamat egészében jelen lévő, komplex folyamat. A *Pedagógiai Lexikon* (1937) meghatározása is tükrözi, hogy az egész jellem fejlesztésére irányul, melynek fontos része az érzelmek kezelésének tudatosítása, a másik emberrel való viszonyunk optimalizálása, ugyanakkor összetevőit szinte lehetetlen lenne egyesével felsorolni, hiszen „igen sok mérlegelhetetlen tényezőtől alakul ki” (*Pedagógiai Lexikon*, 1936, 502.).

A jelenleg (2025-ben) hatályban lévő *Nemzeti alaptanterv*ben is megjelenik a diákok erkölcsi nevelésének fontossága, mely az egész nevelési-oktatási folyamatot áthatja: már önmagában az iskola közössége, a tanárok mintaadása, a diákok közt kialakuló kapcsolatok is hatnak az erkölcsi fejlődésére. Ugyanakkor az etika/hit- és erkölcsstan oktatása kapcsán, valamint a magyar nyelv és irodalom kapcsán ez a fejlesztési terület kiemelten megfigyelhető.

Az etika/hit- és erkölcsstan oktatása kapcsán a tantárgy céljainál a *Nemzeti alaptanterv* egyértelműen kijelenti: „A tantárgy középpontjában az erkölcsi nevelés áll, amely a tanulók erkölcsi érzékének és erkölcsi gondolkodásának fejlesztését jelenti.” (NAT, 2020, 359.) Ugyanakkor a magyar nyelv és irodalom oktatásával összefüggésben, elsődlegesen az irodalmi művekkel kapcsolatban szintén több ponton felbukkan az erkölcsi fejlesztés mint cél. Az irodalmi művek a *Nemzeti alaptanterv* meghatározása szerint azáltal, hogy például különböző konfliktusokkal szembesítik a diákokat az egyes alkotásokban, hozzájárulnak a diákok morális és esztétikai fejlődéséhez, valamint lehetőséget teremtenek arra, hogy világképük bővüljön, saját (erkölcsi) gondolkodásuk, ítéletalkotásuk fejlődjön (NAT, 2020). Ezenkívül a *Nemzeti alaptanterv* öt nagy szempont köré csoportosítja a magyar nyelv és irodalom tanításának fejlesztési céljait, melyek között a morális (erkölcsi) és érzelmi nevelés is hangsúlyos: 1. kompetenciafejlesztés, 2. műveltségközvetítés, 3. személyiségfejlesztés, 4. morális nevelés, 5. érzelmi nevelés (NAT, 2020, 301.).

Az eddigiek alapján összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy az esztétikai és erkölcsi nevelés fogalmának megvizsgálása során arra a következtetésre juthatunk, hogy mind a nevelélmélet szintjén (vö. Balassa, 1999; Zrinszky, 2001), mind az iskolában folyó nevelői-oktatói munka során (vö. NAT, 2020) a két fogalom nem két egymást kizáró jelenségként áll előttünk, hanem olyan fejlesztési célkitűzésként, melyek kölcsönösen tudják támogatni egymást a pedagógiai gyakorlat során. Ugyanakkor fontos azt is megjegyezni, hogy ennek érdekében felkészült, tudatos pedagógusi munkára van szükség: amennyiben az esztétikai tapasztalat csupán „példázatként” jelenik meg, úgy megszünteti saját esztétikai, valamint erkölcsi nevelő értékét. Ezért nagyon fontos, hogy a pedagógusok tudatosan válasszanak műveket a diákok számára: a példázatszerű tantörténetek szinte sosem működnek, saját példázatszerűségükkel szüntetik meg mind esztétikai, mind erkölcsi dimenziójuk súlyát (Zrinszky, 2001). A műalkotások, s azon belül az irodalmi alkotások saját valóság- vagy fikciósvalóság-tapasztalatuk által (erkölcsi dimenzió) s azáltal, ahogyan ábrázolnak (esztétikai dimenzió), lesznek képesek megteremteni az erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlyát.

2. A művészettel történő fejlesztés lehetőségei: populáris, kortárs, ifjúsági irodalmi szövegek

Az előző alfejezet alapján megállapítható, hogy az erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlya az oktatás gyakorlatában elérhető célként állhat előttünk. Elérésének fontos eleme a diákok értő találkozása a művészettel, jelen esetben hangsúlyosan az irodalommal. A művészet jelentőségének felfedezése a nevelésben nem új keletű jelenség, gyökerei fellelhetőek már az antikvitás nevelésről alkotott képében is, valamint a 20. századi reformpedagógiákban is jelentős szerepet tulajdonítanak a

személyiségre gyakorolt hatásának. A 20. században a pedagógiában betöltött kiemelt jelentősége mögött többek közt azt a felismerést figyelhetjük meg, melyet *Lev Vigotszkij*, a 20. századi művészetpszichológus is megfogalmazott: a művészet segíti a személyiség fejlődését, gazdagítja a jelenségekre való reagálást (*Vigotszkij*, 1968), tehát egyszerre bír nevelő és oktató jelleggel is. A művészetek fontossága napjainkra sem csökkent a nevelési-oktatási gyakorlat során, sőt jellemzően az élménypedagógiák nélkülözhetetlen eleme a művészettel való találkozás, a művészetre és a művészettel történő nevelés (*Kiss*, 2017).

Amennyiben a művészetek oktatásban betöltött szerepéről értekezünk, hasznos tanulságokat mutat számunkra *Trencsényi* művészetpedagógiáról alkotott fogalma. A művészetpedagógia kapcsán két nagy területet különít el: a művészetre nevelést és a művészettel nevelést (*Trencsényi*, 2000). Definícióalkotása szemléletesen tükrözi, hogy a művészetpedagógia alatt mindig sokkal többet értünk, mint pusztán a művészeti tárgyak tantárgy-pedagógiáját. A művészetpedagógia fogalomköre alá tartozik a művészeti tárgyak tantárgy-pedagógiáján túl a művészetet eszközként használó pedagógiai praxis, mely különféle pedagógiai célok megvalósulásának elősegítését szolgálja, jellemzően iskolai keretek között (*Kiss*, 2017).

A művészetet „eszközként” használó nevelés legfontosabb jellemzője *Trencsényi* meghatározása szerint, hogy a műalkotásokat mint „eszközt” mindig valamilyen „erkölcsnemesítő” szándékkal használják a pedagógiai gyakorlat során, elsődlegesen a művészetek érzelmekre gyakorolt hatására alapozva, hiszen az alkotások kiváló alapot biztosítanak az érzelmek megjelenítésének, értelmezésének és átélésének is akár. Ezzel szemben a művészetre nevelés esetében elsődlegesen a művészetek megértéséhez szükséges képességek, például műelemzési technikák fejlesztése a cél (*Trencsényi*, 2000).

Kiss négy nagy területét emeli ki a művészettel való oktatásnak a pedagógiai gyakorlatban, melyek a következők: 1. ismeretszerzés, 2. képességfejlesztés, 3. közösségépítés, 4. személyes támogatás (*Kiss*, 2017). A művészettel történő nevelés további jellemzői, hogy a művészeti kontextus mellett jelen van a személyes kontextus is (*Kiss*, 2017): a műalkotások által történő nevelés elsődlegesen az egyén személyes készségeinek, képességeinek támogatását szolgálja. További ismérve a probléma-központúság (*Kiss*, 2017): a művészet által közvetített valóságban, fikciós valóságban a diákok a nevelési-oktatási folyamat során olyan problémákkal találkoznak, melyek megoldásával valós ismeretekre tehetnek szert.

A művészettel való találkozás jelentősége megjelenik a *Nemzeti alaptantervben* is, ahogyan azt az előző alfejezetben is láthattuk. Szinte minden műveltségterület kapcsán megfigyelhető az esztétikai érzék finomításának jelentősége (*NAT*, 2020), melynek elsődleges „forrása” a művészettel való találkozás lehet a pedagógiai gyakorlatban, valamint a mindennapi életben is (*NAT*, 2020). Nem véletlen, hogy a 21. századi nevelésről alkotott elméletekben is fontos szerepet kap a művészet:

„A nevelésnek tehát mellőzhetetlen feladata, hogy egyrészt olyan műalkotásokkal szembesítse a felnővekvőket, melyek nagy erővel váltanak ki katartikus élményeket, másrészt a művészetekre vonatkozó tudás megnövelésével felfokozza a katarziszérzékenységet, a katarziszra való képességet” (Zrinszky, 2001, o. n.).

Zrinszky meghatározásában megjelenik a művészet személyiségfejlődésre gyakorolt hatásának erkölcsi dimenziója a katarzisz fogalma által, amennyiben azt a klasszikus esztétikai értelem szerinti megtisztulásnak tekintjük. Csobánka (2015) szintén a művészeteknek a személyiségre gyakorolt hatására hívja fel a figyelmet, amikor azt írja, hogy a művészeti nevelés „látni tanít” (Csobánka, 2015). S valóban, a művészet azáltal, ahogyan és amit megjelenít (valóság vagy fikciós valóság ábrázolása), teret nyit a diákok számára egy olyan tér megtapasztalására, „meglátására”, mely egyszerre valóságból kinövő, mégis arról leválasztott. Ez a szabad, „mintha” helyzet (Kiss, 2017) és tér, melyet megnyit a művészet (jelen esetben az irodalom) a megjelenített, megteremtett világgal, számos készség, képesség fejlesztésére teremt lehetőséget. A művészettel történő nevelés így válik egyszerre eszközévé a személyiség formálásnak, valamint az ismeretszerzésnek is (Kiss, 2017).

Ugyanakkor ahogy arra korábban is utaltunk, az irodalom nem minden alkotása lesz alkalmas e tér megnyitására: a példázatként funkcionáló művek ironikus módon önön nevelő hatásukat hangsúlyozva veszítik el nevelő jellegüket (Zrinszky, 2001), ezért fontos megvizsgálnunk, hogy milyen jellemzőkre érdemes figyelnünk, amikor irodalmi műalkotásokat szeretnénk segítségül hívni a művészettel nevelés során.

Lovász Andrea erkölcsi nevelés és gyermek- és ifjúsági irodalom viszonyát vizsgáló tanulmányában Zrinszkyhez hasonló gondolatokat fogalmaz meg az irodalom nevelésben betöltött szerepét illetően.

Lovász hangsúlyozza, hogy az irodalmi szövegeknek nem az a funkciója, hogy „erkölcsi példázattá” váljanak az oktatás gyakorlatában (Lovász, 2014), valamint felhívja rá a figyelmet, hogy az erkölcstannak, etikának mint tantárgynak sem az a célja, hogy példabeszédek gyűjteményét adja (Lovász, 2014, 96.). Ugyanakkor a kellő odafigyeléssel kiválasztott irodalmi alkotások remekül tudnak működni az oktatás gyakorlatában, megteremtve a már korábban vizsgált erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlyának lehetőségét. De milyen jellemzőkkel bírnak azok irodalmi alkotások, melyek alkalmasak lehetnek erre?

Korábban láthattuk Vigotszkij nézeteit a művészettel való találkozásról, mely szerint a művészet „tágítja a személyiséget”, gazdagítja azt, s természetéből eredően nevelő hatást gyakorol rá (Vigotszkij, 1986, 416.). Az oktatás a művészettel nevelés során erre a személyiséggazdagító jelenségre épít. Ugyanakkor a pedagógiai gyakorlat, amennyiben nem megfelelően választ műalkotásokat, irodalmi szövegeket, akkor nem teremti meg a személyiség gazdagodásának a lehetőségét. Zrinszky kiemeli, hogy ha az iskolai munka során olyan műalkotásokat választunk, melyek

„közvetlenül levonható tanulságokat” kínálnak fel, akkor veszélybe kerül a művészet személyiséggazdagító hatása (Zrinszky, 2001). Lovász korábban idézett gondolatában hasonlókat fogalmazott meg, amikor azt mondta, hogy az irodalomnak nem funkciója, hogy „erkölcsi példázattá” váljon az oktatás során (Lovász, 2014). A személyiség fejlődéséhez, gyarapodásához hozzájáruló irodalmi alkotások tehát nem közvetlenül szolgáltatnak tanulságot a diákoknak.

Persze fontos megjegyezni, hogy életkori eltérések lehetnek: a kisebbek számára a közvetlen tanulságok, a jó és a rossz egyértelmű definiálása és szembeállítása biztonságos világrendet sugározhat. Erre a világrendre épülnek többek közt a mesék, népmesék történetei is (Lovász, 2014). Azonban a gimnazista korosztály életkori sajátosságai már mást kívánnak meg. A gimnazista kamaszok az erkölcsi gondolkodás fejlődésének magasabb (posztkonvencionális) szintjén állnak, ez a korszak pedig „a lehetőségek, a választások, a saját világ, saját értékrendszer keresésének kora” (Lovász, 2014, 99.). Ezekből a sajátosságokból adódóan a kamaszok magától értendő módon bírálják a készen kapott konvenciókat, kérdőjelezzik meg a fennálló világrendszert. A szigorú, egyértelmű tanulságot átadó történetek így már csak életkori sajátosságaikból adódóan is ellenállást válthatnak ki: a kamaszok számára fontos, hogy olyan tér nyíljon meg számukra a műalkotások által, melyben választási lehetőségekkel, döntésekkel s a döntések nyomán következményekkel szembesülnek. Az így építkező mű nagyban emlékeztet minket az *Eco* által nyitott műnek hívott alkotásra (Eco, 1998). Zrinszky neveléelméletében kiemeli a nyitott művek fontosságát a művészettel nevelés kapcsán: a nyitott mű „újfajta tudatosságot indíthat el, mivel a »dolgoz újfajta észlelésére és összekapcsolására ösztönöz«” (Zrinszky, 2001, o. n.; Eco, 1998, 330.). Ezek az alkotások nyitottságuk ellenére sem állnak szemben a nevelési-oktatási célok megvalósulásával, sőt. Zrinszky hangsúlyozza, hogy az ilyen művek ereje éppen nem közvetlen, hanem közvetett tanító jellegükben rejlik: azáltal, ahogyan ábrázolják a létező vagy fiktív létező világot, már önmagában is nevelő erővel rendelkezhetnek (Zrinszky, 2001). A kamaszok, korábban jelzett életkori sajátosságaikból adódóan pedig sokkal befogadóbbak lesznek egy olyan műalkotásra, ahol a saját életükben is fontos választási lehetőségeket, döntéseket és azok következményeit egy nyitott térben tapasztalják meg, nem pedig zárt, egyértelmű következtetéseket kimondó műalkotások által. Lovász ugyanakkor felhívja rá a figyelmet, hogy ezek a művek nyitottságukban is végső soron ugyanúgy megőrzik a mesékből ismert stabil értékrendjét a világnak, ám azt nem egyértelműen, közvetlenül adják át az olvasó számára, hanem döntések, választások nyomán jut el ahhoz a kamasz olvasó (Lovász, 2014).

A diákok olvasmányairól értekezve nagyon fontos tehát, hogy figyelembe vegyünk az életkori sajátosságaikat, valamint a kamasz olvasók esetében nem téveszthetjük szem elől a tényt, hogy a kamasz, amennyiben olvas az iskolai kötelező olvasmányok mellett, akkor olvasmányait saját maga kiválasztani. Döntésére

természetesen hatnak különböző tényezők, így például a kortársak vagy napjainkban a közösségi médiában fel-felbukkanó olvasást népszerűsítő influenszerek hatását is ide sorolhatjuk. A diákok által, kedvtelésből olvasott irodalmi alkotások többsége jellemzően a populáris, kortárs, ifjúsági irodalmi alkotások közül kerül ki (Gombos, 2013).

A populáris regiszter megjelenése a nevelés-oktatás gyakorlatában fontos jelentőséggel bírhat a diákok és a művészet találkozását illetően. *Zrinszky* az esztétikai nevelésről értekezve a művészeti esztétikum három nagy forrásrétegét különbözteti meg: 1. magasművészet, 2. népművészet, 3. populáris művészet (*Zrinszky*, 2001).

„Magasművészet” címszóval illeti *Zrinszky* az „értelmiség által legalizált” (*Zrinszky*, 2001), kanonizált műalkotásokat. A pedagógia területén az irodalmi alkotások közül ide sorolhatjuk azokat a klasszikus szépirodalmi szövegeket, melyek megjelennek a tankönyvekben. A népművészeti alkotások közé a tradíciókban gyökerező, több változatban élő alkotásokat sorolja, míg a populáris kultúrát a tömegkultúra „termékének” tekinti, kiemelve, hogy jellemzően az ifjúsági szubkultúrákból erednek ezek a populáris alkotások, valamint a tömegkommunikáció fontos szerepet játszik terjedésükben (*Zrinszky*, 2001). *Zrinszky* a hármas felosztás kapcsán megjegyzi, hogy az esztétikai nevelés elmélete megoszlik abban (meglátásom szerint akár korszakonként is), hogy az egyes rétegek műalkotásaihoz milyen értéket társít a pedagógiai gyakorlat, a nevelés során mennyire válik hangsúlyossá megjelenésük (*Zrinszky*, 2001).

Amennyiben megvizsgáljuk a három réteg eloszlását a nevelői-oktatói munkában, azt láthatjuk, hogy a „magasművészet” és a népművészet a pedagógiai gyakorlat során szinte az összes műveltségi területet átható alapréteggént áll előttünk, míg a populáris művészet termékei változó arányban jelennek meg. A kamasz gyerekek művészettel való találkozásában azonban több szempontból is sorsdöntő lehet, hogy megismerik-e a populáris regiszter alkotásait. Egyrészt befolyásolhatja a művészethez való viszonyukat az, hogy az általuk kultivált alkotások hogyan jelennek meg az oktatás gyakorlatában, hiszen ahogy korábban láthattuk, a kamasz diákok elsődlegesen a populáris regiszter irodalmi alkotásai közül választanak (Gombos, 2013). Számos tanulmány született, mely kitér arra, hogy a diákok olvasóvá nevelésében fontos szerepet játszhatnak ezek a populáris szövegek (vö. *Arató*, 2016; *Gombos*, 2013; *Kusper*, 2019; *Lovász*, 2014). Sőt, egyfajta „hídként” is felfoghatók az oktatás gyakorlatában ezek az alkotások, melyek elvezethetik a diákokat a populáris irodalom olvasásától a klasszikusok olvasása felé. Tehát nem a klasszikusok „kiszorítását” vagy „lecserélését” jelenti a populáris regiszter megjelenése, hanem azokkal egyfajta párbeszédbe léptetés segítését.

Amennyiben a populáris regiszternek helyet engedünk az iskola világában, úgy elsődlegesen a diákok igényei felől közelítünk az oktatás gyakorlatához, figyelembe véve életkori sajátosságaikat, esztétikai ízlésüket, erkölcsi dilemmáikat. E három

tényező pedig szoros hálót alkot annak tekintetében, hogy az esztétikummal való találkozás ténylegesen megtörténik-e a befogadás során. A populáris irodalom segítséget jelenthet abban, hogy a diákok az őket foglalkoztató kérdésekre, problémákra lehetséges választ kapjanak úgy, hogy közben az életkori sajátosságaiknak (pl. erkölcsi gondolkodási szintjüknek, nyelvi kódjuknak) megfelelő keretek között ismerkednek meg valós és fikciósan valós világokkal. E tényezők figyelembevétele elengedhetetlenül fontos a nevelői-oktatói munka során, amennyiben az esztétikai és erkölcsi nevelés egyensúlyának megteremtésére törekszünk. Többek közt *Kusper* (2019) hívja fel rá a figyelmet a (populáris) gyermek- és ifjúsági irodalom kapcsán, hogy „[a] gyermek- és ifjúsági irodalom működésének kulcsa talán éppen az, hogy az olvasó találjon választ az éppen aktuális, őt foglalkoztató kérdésekre a művekben, s lehetőleg az esztétikai és katartikus élmény megszerzése számára is befogadható és értelmezhető nyelvi-poétikai szinten történjen” (*Kusper*, 2019, 9.). Az idézet összefoglalja az eddigi megállapításokat: az életkori sajátosságok figyelembevétele, annak szem előtt tartása, hogy milyen témák érdeklik a diákokat, milyen fejlettségi szinten állnak a készségei, képességei (erkölcsi gondolkodás, nyelvi kód stb.), meghatározóak az esztétikummal való találkozás során. Amennyiben a diákok életkori sajátosságai nincsenek összhangban a megismert mű jellemzőivel, például nyelvi kódjuk és az irodalmi alkotás nyelvi kódja között túl nagy a szakadék, az esztétikai élmény csorbulni fog, hiszen már a pusztán értelmező olvasás gondot fog jelenteni a diákok számára (*Kusper*, 2019).

A populáris regiszter alkotásaira ugyanúgy jellemzőek lehetnek a „nyitott mű” sajátosságai, mint a „magasművészetre” (vö. *Arató*, 2016, aki hangsúlyozza, hogy a populáris irodalmi alkotások is többféle olvasat, értelmezés lehetőségét teremtik meg). Csupán a megjelenítés módja igazodik a diákok életkori sajátosságaihoz a populáris ifjúsági irodalom esetében, így a nevelői-oktatói gyakorlat során a populáris regiszterből választott irodalmi alkotások hozzájárulhatnak az esztétikai és erkölcsi nevelés egyensúlyának megvalósulásához.

Az erkölcsi dimenzió tekintetében nagyon fontos az alkotások témaválasztása, mely szintén a diákok életkori sajátosságaival kell hogy összhangban álljon. A tanuló azt fogja élvezettel, bevonódva olvasni, ami érdekli őt, ami elsődlegesen neki és róla szól. E tekintetben pedig az ifjúsági irodalom, valamint a kortárs (ifjúsági) irodalom nem elhanyagolható jelentőséggel bír. Az ifjúsági irodalom hőseivel, a karakterek problémáival és kérdésfelvetéseivel a kamaszok könnyen tudnak azonosulni (*Arató*, 2016), sokszor komoly erkölcsi kérdéseket feszegetve. *Lovász* (2014) ezt így összegzi a (kortárs, populáris) gyermek- és ifjúsági irodalom és az erkölcsi nevelés viszonyát vizsgáló tanulmányában:

„A kortárs gyerekirodalom azért nagyon jó, mert kérdezni tanít igazán, s együttgondolkodásra, töprengésre hívja az olvasót. Még akkor is, ha sok esetben ez csak álca-vívódás, kérdezés, hiszen a végső válaszok többnyire készen vannak. A gyere-

irodalmi könyvkorpuszt sosem példatárként, hanem saját irodalmi értékeiért lehet és kell olvasni, lehet és kell beszélgetni róla. (...) És ez – ha (a maguk műfajában) jó könyvekről van szó – elég is erkölcsi nevelésnek.” (Lovász, 2014, 103.)

A felmerülő kérdések, problémák tekintetében rendkívül fontos, hogy a diákok saját világából fejlődnek ki azok, támogatva ezzel a mű világának és a valóságnak a lehetséges kapcsolódását, mely a kamasz olvasók számára jelentős lehet: „itt” történik, „most” történik, „velem” történik. Ezek az időbeli, térbeli és személyes dimenziók segítik a műalkotásba történő behelyezkedést. E hármas tapasztalat a kortárs irodalmi alkotásokban fokozottan jelen van. A kortárs (ifjúsági) irodalmi alkotások sokszor jellemzően a jelen valós vagy fikciós világában játszódnak, a diákok számára ismerős vagy könnyen felépíthető, megteremthető közegben, valamint ismerős nyelven szólalnak meg. Ezek a tényezők biztos keretet adnak a diákok számára, melyek mind segítik azt, hogy a befogadás során se az esztétikai, se az erkölcsi tapasztalat befogadása ne sérüljön.

A kortárs irodalom kapcsán szintén fontos megjegyeznünk azt, amit a populáris regiszter kapcsán már korábban megtettünk: a kortárs alkotások megjelenése az oktatás gyakorlatában nem jelenti a klasszikusok háttérbe szorulását vagy kivonódását az olvasmányok közül. A populáris regiszterhez (mely jellemzően összefolyik a kortárs művekkel a diákok választásaiban, tehát jellemző a populáris kortárs ifjúsági regény választása) hasonlóan működhet egyfajta „hídként”, mely összekapcsolja a kortárs olvasmányélményeket a klasszikusokkal, támogatva ezáltal a diákok élményvilágának bővülését.

A kortárs alkotásokkal való találkozás hatását a diákokra *Csobánka* képszerűen szemlélteti: „Amikor a klasszikusok mellett a kortársakra is felhívom a figyelmet, saját korára tekint rá, önmagára az éppen zajló, történő jelenben, vagyis kilép a történetiségből, megáll, s mint kilépő elem, rálát, nagyobb eséllyel lát rá saját jelenére, múltjára.” (*Csobánka*, 2015, o. n.)

Ez a „rálátás” pedig mind a befogadói hozzáállásra, mind a kompetenciák fejlődésére hatással lesz. Nagy (2002) szerint a kortárs irodalmi alkotások képesek arra, hogy mindkettőt megváltoztassák. A kortárs művek esetében a néző számára a bevonódás lehetősége a korábban ismertetett tényezők miatt fokozottan adott, ezért sokkal inkább fennáll a lehetősége annak, hogy az olvasó egy passzív, külső befogadói helyzetből aktív befogadói helyzetbe kerüljön (Nagy, 2002). Ezen aktív befogadói pozíció leginkább a művekkel való párbeszédben érhető tetten: az alkotások mintegy „megszólítják” a befogadót az aktív befogadás során, a mű és a befogadó (hermeneutikai) horizontjának összeolvadását eredményezve (vö. Nagy, 2002; Gadamer, 2003). Természetesen fontos megjegyezni, hogy ez az összeolvadás más művek, nem csak kortársak esetében is megtörténik ideális esetben, azonban a kamaszok számára a kortárs, populáris és ifjúsági irodalom sajátosságai még inkább támogatják a folyamat végbemenetelét.

Nagy továbbá hangsúlyozza, hogy a megváltozott, aktív befogadói hozzáállás, melynek kialakulását támogatják a kortárs művek, mindig érzelmi munkát is jelent. A befogadás során „aktív, érzelmi-intellektuális befogadói pozícióba” (Nagy, 2002, 7.) helyezkedik az olvasó, ami hozzájárul az érzelmi készségeinek fejlődéséhez. Meglátásom szerint a kortárs irodalom korábban összegzett jellemzői, az időbeli, térbeli közelség, valamint a személyes megszólítottság lesz az, ami leginkább támogatja e folyamat kialakulását.

Nagy összegzése szerint végső soron a kortárs alkotások ereje a következőkben rejlik: „Az érzelmi és intellektuális nyitottságra, lét- és önértelmezésre nevelés egyik legsajátosabb területe a modern, a kortárs irodalom.” (Nagy, 2002, 7.) Naggyal összhangban úgy gondolom, hogy a kortárs irodalom, a populáris irodalom, valamint az ifjúsági irodalom (valamint e területek találkozása) a diákok életkori sajátosságait nagymértékben előtérbe helyezi, így az oktatási gyakorlatban olyan műveket jelenthetnek e regiszter(ek) alkotásai, melyek hatékonyan hozzájárulhatnak (többek közt) a diákok erkölcsi és esztétikai nevelésének harmonikus megvalósulásához. A művekkel való megismerkedés kapcsán azonban sorsdöntő lehet, hogy milyen módszertani eszközökkel dolgozzák fel azokat a pedagógusok.

IRODALMI MŰVEK FELDOLGOZÁSA TANULÓI AKTIVITÁSRA ÉPÜLŐ MÓDSZEREK SEGÍTSÉGÉVEL

1. A tanulói aktivitásra épülő módszerekkel történő fejlesztés lehetőségei

Az irodalmi alkotások beemelése az oktatás gyakorlatába segíthet megteremteni az erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlyát, hozzájárulva ezáltal a diákok kompetenciáinak, készségeinek fejlesztéséhez. Az életkori sajátosságoknak megfelelő művek hatékony eszközei lehetnek az érzelmi intelligencia gyűjtőfogalma alá tartozó kompetenciák támogatásának is.

Ugyanakkor mind az erkölcsi és esztétikai nevelés harmóniája megőrzésének szempontjából, mind a kompetenciák fejlesztésének tekintetében meghatározó, hogy milyen módszerek segítségével ismerkednek meg a diákok az alkotásokkal. Amennyiben „kész értelmezéseket”, „közvetlenül levonható tanulságokat” kínáló olvasatot ad a pedagógiai gyakorlat, úgy ellentétes hatást érhet el, csorbítva mind az esztétikai, mind az erkölcsi nevelés lehetőségét. A kész értelmezések által megszűnik az irodalmi mű nyitottsága (Zrinszky, 2001), a gondolkodás mozgósítása háttérbe szorul, így a kompetenciák is kevésbé eredményesen fejlődhetnek.

A kérdés tehát az, hogy melyek azok a tanulásszervezési módszerek, melyek hatékonyan hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a műalkotások esztétikai és erkölcsi dimenziója ne sérüljön, a mű nyitottsága a nevelési-oktatási folyamat során megőrződjön, a diákok kompetenciáinak fejlődése kellően támogatott legyen. Amennyiben szem előtt tartjuk a 21. századi nevelésről-oktatásról alkotott felfogást, s az ismeretszerzést konstruktív folyamatnak tekintjük, annak a pedagógiai gyakorlatra nézve egyértelmű következménye, hogy támogatni kell a tanulói konstrukciók megszületését. Ez mindig aktív folyamat, építés, teremtés, melynek segítségével jól alkalmazhatók lehetnek a tanulói aktivitásra építő módszerek.

A tanulói aktivitásra épülő módszerek hatékony eszköztárat jelenthetnek a pedagógiai gyakorlat során, hiszen a célkitűzéseik közt pontosan a tanulói aktivitás felébresztése, a kompetenciafejlesztés belső motivációjának felébresztése, a mérlegelő gondolkodás fejlesztése áll. Ezek a tényezők pedig elengedhetetlenek, amennyiben meg szeretnénk őrizni az esztétikai és erkölcsi nevelés egyensúlyát, valamint az érzelmi intelligencia kompetenciáit gyarapítani kívánjuk.

A tanulói aktivitásra épülő módszereknek tekinthetjük az aktív tanulás stratégiáihoz tartozó gyakorlatokat. A tanulói aktivitás fogalmára a 20. században, a reformpedagógiák térhódítása nyomán kezdtek el egyre inkább figyelni. Az aktív tanulás támogatását szorgalmazta többek közt Dewey, aki úttörőnek számított e didaktika pedagógiai gyakorlatban történő használatának előtérbe helyezésében is

(vö. Dewey, 1976). Fő célja a tanulók érdeklődésének felkeltése és megőrzése, valamint az önálló ismeretszerzéshez szükséges készségek, képességek kialakulásának támogatása. Elsődlegesen a diákok kíváncsiságára, cselekvő aktivitására épít, s használja alapként azokat a tapasztalatokat, élményeken keresztüli tanuláshoz a diákok életkori sajátosságainak figyelembevétele mellett (Kissné, 2021).

Az aktív tanulást mint tanulási stratégiát vizsgálva a fogalom nehezen körülhatárolható jellegével szembesülhetünk. *Bonwell és munkatársai* (1991) meghatározása szerint lényegében minden tanulás aktív, ahol a tanulók többet tesznek, mint pusztán csak „hallgatnak” (*Bonwell és mtsai.*, 1991). Ugyanakkor felhívják rá a figyelmet, hogy a fogalom ezen definiálása önmagában félrevezető lenne, hiszen ezek alapján akár aktív tanulásnak tekinthetnénk az írást (ugyanakkor egyértelműen látszik, hogy az írás egyik típusa, a mechanikus másolás nem aktív tanulás) vagy az olvasást is (ám az olvasásnak sem minden típusára igaz az aktív tanulás megvalósulása). Ezért fontos kiegészíteni a fogalmat azzal, hogy aktív tanulásnak tekintünk minden olyan tanulási formát, ahol a tanulók aktívak, s aktivitásuk magasabb rendű gondolkodási tevékenységet – például analízist, szintetizálást vagy értékelést – igényel (*Bonwell és mtsai.*, 1991).

D. Molnár Éva a 21. századi tanulás fogalmát vizsgálva állapítja meg, hogy az aktivitás napjaink tanulásának egyik meghatározó komponense. *D. Molnár* körüljárva a 21. századi igényeknek megfelelő tanulást arra jut, hogy az „az egyén által megvalósított és irányított szándékos folyamat, amely aktív és interaktív folyamatokból áll” (*D. Molnár*, 2010, 8.). Ezek eredményeképpen az egyén rugalmas, funkcionális, hosszan tartó, alkalmazható tudásra tehet szert (*D. Molnár*, 2010).

D. Molnár a tanulás egyes elemeit elemezve jut arra, hogy az aktív tanulásnak kétféle aspektusával találkozhatunk a nevelői-oktatói munka során. Ez alapján az aktív tanulás egyik lehetséges megvalósulása a tanuló önszabályozó tanulásszervezésében rejlik. Ebben az esetben a diák önállóan dönt a tanulás folyamatáról, melyre példaként említi *D. Molnár* a tananyag aktív, önálló használatát és elkészítését vagy a másokkal való aktív együttműködést (*D. Molnár*, 2010).

Az aktív tanulás másik értelmezése *D. Molnár* szerint a diákok mentális aktivitásához köthető, mely annak fokával írható le, hogy milyen mértékben működtetik a mentális képességeiket a tanulás folyamán (*D. Molnár*, 2010). Ez utóbbi meghatározás összhangban áll *Bonwell és munkatársai* korábbi aktív tanulásról alkotott fogalmával, melyben az aktív tanulás megvalósulását a diákok mentális aktivitásának magasabb fokához, magasabb rendű gondolkodási tevékenységek végzéséhez kötik (*Bonwell és mtsai.*, 1991). *D. Molnár* az aktív tanulást ezen a ponton kapcsolja össze a konstruktivista pedagógia tanulásról alkotott képével, mely szintén a diák aktív, tudásteremtő, tudáskonstruáló tevékenységére épít (*D. Molnár*, 2010; *Nahalka*, 2002).

Az aktív tanulás stratégiájához tartozó tanulói aktivitásra építő módszerek nemcsak a konstruktivista pedagógia tanulásról és nevelésről alkotott nézeteivel hozhatók összhangba, hanem a hermeneutika nevelésről vallott felfogásával is.

E módszerek (már csak az aktív tanulás tágan definiálható jellegéből adódóan is) tárháza változatos, ide sorolható a legtöbb olyan gyakorlat, mely magasabb szintű gondolkodási tevékenységet igényel. Közéjük sorolhatjuk a *Nahalka* által aktivizáló tevékenységeknek nevezetteket: a játékot, a problémamegoldást, a közvetítő ismeretforrásból való tanulást, valamint a konstruktív felfedezést (*Nahalka*, 1997). *Kissné* (2021) az aktív tanulás módszerei között nevezi meg a probléma- és a projektalapú tanulást, a kooperatív tanulást, valamint az egymástól tanulást. *Nyíriné* kiegészíti a listát a dramatikus módszerek beemelésével: a kooperatív módszerek (melyek közül külön kiemeli a Komplex Instrukciós Programot), a projekt módszer mellett megjelenik felosztásában a dráma, valamint a játék, a szimuláció és az eset-tanulmány is mint az aktív tanulás lehetséges formái (*Nyíriné*, 2011).

A játék, a dráma és a drámajáték megjelenik *Bonwell és munkatársai* aktív tanulásról alkotott átfogó munkájában is mint az aktív tanulás lehetséges módszere. *Bonwellék* a módszerek széles tárházát sorakoztatják fel. Aktív tanulásnak tekintik a problémaalapú tanulást, a számítógéppel támogatott tanulást, a kooperatív munkaformákat, a (kreatív) írást, a vitát, a drámát, a játékot és a különféle szerepjátékokat, valamint a társaktól való tanulás különféle formáit (*Bonwell és mtsai.*, 1991).

A változatos módszerek közös kulcsfogalmak mentén írhatók körül, melyek elsődlegesen a konstruktivista pedagógia, valamint a hermeneutika pedagógiáról alkotott képével áll összhangban, noha egyik sem köteleződik el egyetlen módszer mellett. A felsorolt, aktív tanulást támogató gyakorlattípusok közös pontja, hogy diákközpontúak, elsődlegesen a tanulók kíváncsiságának, érdeklődésének a felkeltése a fő céljuk. Ezt a kíváncsiságot igyekeznek megőrizni s motivációs bázisként használni az aktív tanulás során. A konstruktivizmushoz és a hermeneutikához köthetően ebben a motivációban fontos szerepet játszanak az előzetes tapasztalatok, előzetes tudáselemek. A felsorolt módszerek hatékonyan építenek a korábbi ismeretekre, melyeket nem kizárnak, hanem bevonnak a nevelői-oktatói munkába. Ezáltal a diákok sokkal könnyebben tudnak kapcsolódni a tananyaghoz, hiszen előzetes tudásuk által „megszólítottanak” érezhetik magukat, könnyebben kialakulhat a hermeneutika által is hangsúlyozott „párbeszéd” az óra ismeretanyaga és a tanulók saját meglévő ismeretei között. E módszerek segítségével nő a diákok énbevonódása, mely támogatja a tananyagnak nemcsak a kognitív, hanem az érzelmi átélését is, hatékonyan fejlesztve ezáltal készségeik, kompetenciáik széles tárházát.

Az aktív tanulás módszereinek hangsúlyozása a 21. századi nevelői-oktatói munka során elengedhetetlen, amennyiben korszerű, hatékony iskoláról beszélünk. Ahogy azt korábban is láthattuk, a 21. században olyan kompetenciák fejlesztése kerül az iskolai nevelői-oktatói munka fókuszába (vö. *Csapó*, 2019), melyek összhangban állnak az aktív tanulás módszereivel fejleszthető területekkel. *Csapó* hangsúlyozza többek közt például, hogy az iskolának fontos feladata a diákokat képessé tenni a nem rutin személyközi munkára. Az aktív tanulás többek közt a kooperatív

munkaformákkal ehhez nagyban hozzájárulhat, de a nem rutin analitikus munka támogatásában is jelentősek lehetnek ezek a módszerek, hiszen pontosan azokat a magasabb szintű gondolkodási műveleteket igyekeznek aktivizálni, melyek elengedhetetlenek a nem rutin analitikus munka során is.

Amennyiben a 21. század gyorsan változó világára szeretnénk felkészíteni diákjainkat, úgy elengedhetetlen tehát, hogy használjuk az aktív tanulás szervezés módszereit. *Nyíriné* meglátása szerint ezek a 21. században fontos kompetenciák passzívan nem fejleszthetőek, elsajátításuk „cselekvést, aktivitást kívánó folyamat, amelyet senki helyett nem végezhet el valaki más. Mindezek megtanítása tehát nem lehet csak a tanár feladata és felelőssége, tanulói tevékenykedés, aktív tanulás nélkül megvalósíthatatlan.” (*Nyíriné*, 2010. o. n.)

E kompetenciák fejlesztése tehát nem mehet végbe tanulói aktivitás nélkül, nem támogathatóak pusztán „algoritmusok”, rutinszerű képletek és sémák segítségével. *Knausz* (2017) tudásról alkotott fogalmában is fellelhetjük ezeket a kompetenciákat. *Knausz* a tudás két típusát különbözteti meg. Az első kategóriába sorolja alapvetően a kognitív, megismerési folyamatokra épülő tanulást, melynek jellemzője, hogy erősen algoritmizált (*Vass*, 2019). Ezzel szemben definiálja a tudás egy másik típusát, melyben a kreativitásnak, valamint az affektív, érzelmi-akarat tényezőknek, a tanulási attitűdnek és a motivációnak lesz meghatározó szerepe (*Vass*, 2019; *Knausz*, 2017). *Knausz* tudásról alkotott képe rávilágít arra, hogy a tudás mindkét „fajtája” fontos, ugyanakkor az ahhoz vezető út más. A kreativitásra, affektív, érzelmi-akarat tényezőkre épülő tudást, kompetenciákat algoritmusok útján lehetetlen elsajátítani, elengedhetetlen hozzá a tanuló aktivitása. Ezen kompetenciák közé tartoznak azok a 21. században felértékelődni látszó kompetenciák, melyeket korábban áttekintettünk (vö. *Csapó*, 2019).

Ugyanerre a jelenségre hívja fel a figyelmet *D. Molnár* is, amikor a 21. századi tanulás fogalmát elemzi. A felgyorsult technológiai fejlődések világában a diákoknak leginkább kompetenciák fejlesztésére van szükségük, melyeknek három nagy területét emeli ki: kompetenciák, melyek segítségével hatékonyan tudják alkalmazni az információs és kommunikációs technológiákat a diákok; a gondolkodás és a problémamegoldás fogalomköréhez tartozó kompetenciák; valamint az interperszonális és önszabályozó készségekhez kapcsolódó kompetenciák (*D. Molnár*, 2010).

Az eddigiek alapján látható, hogy az aktív tanulás módszerei a 21. századi iskola világában meghatározó szerepet játszanak azon (kulcs)kompetenciák fejlesztésének szempontjából, melyek elengedhetetlenek a későbbi helytálláshoz, így az érzelmi készségek formálásában is jelentősek lehetnek.

A módszerek széles tárházából a következőket tekintetem kiemelten fontosnak: 1. a szókratészi és gyermekfilozófiai hagyományokra építő módszerek (ide sorolható például *Bonwellék* felosztása alapján elsődlegesen a vita, de a kooperatív mód-

szerek egy része is akár), 2. drámajátékok, dramatikus gyakorlatok, 3. kreatív- és expresszív-gyakorlatok.

Ezek a módszerek remekül alkalmazhatóak középiskolás diákok körében, hiszen építenek a kamaszok posztkonvencionális erkölcsi gondolkodására, a felmerülő kérdéseiknek teret adnak, tapasztalataikat bevonják a nevelői-oktatói munka folyamatába. Az irodalomoktatásba rendkívül jól integrálhatók, hiszen képesek arra, hogy megőrizték az olvasmányok „nyitott mű” jellegét, segítve ezzel az erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlyának kialakulását. A tanulói aktivitásra épülő kiválasztott módszerek az előzetes tapasztalatra építés, valamint az énbevonódás támogatása által hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok maguk konstruálják az irodalmi alkotások jelentését. A behelyezkedés, a másik szemszögének megismerése, a kérdések feltevése mind olyan elemként jelenik meg ezekben a módszerekben, melyek támogatják azt, hogy a diákok a műalkotásokat ne csak kognitív, hanem emotív síkon is képesek legyenek feldolgozni.

2. Szókratészi és gyermekfilozófiai hagyományokra építő módszerek

A tanulói aktivitásra épülő módszerek egyik első pedagógiai megvalósulására már az antikvitás idején kiváló mestert és példát találunk, nem más, mint a híres antik görög filozófus *Szókratész* és a nevéhez kapcsolódó szókratészi bábáskodó módszer (maieutiké) képében. A módszer elnevezése egyfelől tisztelgés *Szókratész* bába édesanyja előtt, másfelől tükrözi a módszer jellemzőit: a beszélgetés során *Szókratész* egyfajta „bábaként” ügyelt a gondolat megszületésére, kérdéseivel segítette azt anélkül, hogy „kész válaszokat” kínált volna.

A pedagógiai gyakorlat felől vizsgálva *Szókratész* kérdések sorára épülő, dialogikus módszerét egyszerre tekinthetjük dialektikai és didaktikai eszköznek is, melynek egyik célja az ifjak nevelésének támogatása volt. *Szókratész* vallotta magáról, hogy senkit sem képes megtanítani semmire sem, csupán elgondolkodtatni tudja az embereket (Vass, 2019). S pontosan ez az elgondolkodtatás lett módszerének legfőbb ereje, melynek alapjait az egymást követő kérdések sokasága jelenti. *Szókratész* eljárását legegyszerűbben a hétköznapi párbeszédeinkhez tudnánk hasonlítani, melyekben meg szeretnénk tudni valamely fogalom definícióját. Igen ám, azonban ezekben a dialógusokban a kérdező (*Szókratész*) fő jellemzője, hogy amint úgy tűnik, hogy a beszélgetőtársnak sikerült meghatároznia valamilyen fogalmat, újabb remek, elgondolkodtató kérdéseket tesz fel, melyek arra sarkallják a partnert, hogy más szemszögből is megvizsgálja az adott témát. A kérdések elősegítik azt, hogy a beszélgetés során a beszélgetőtárs újabb és újabb szemszögből közelítse meg az adott problémakört, közben természetesen a kérdező egyfajta „ellenőrző kérdések” segítségével visszacsatolást kap arról, hogy partnere követi-e a beszélgetés menetét. A dialógus során így a kérdések segítségével folyamatos a nézőpontváltás, mely

által lépésről lépésre alakul ki egy-egy fogalom. Szókratész bábáskodó módszere e tekintetben a későbbi „kérdve kifejtő”, beszélgető módszer (Pukánszky, 1995) ősé-
nek tekinthető. Pukánszky (1995) a módszert a diákok tanulását elősegítő tanári
magatartás ékes példájának tekinti.

A szókratészi módszer ereje pontosan a tanulást segítő voltában rejlik: a folya-
matos kérdések állandó nézőpontváltásra készítetik a gondolkodót, mely során sok-
szor ellentmondásokat kell feloldania, újabb felmerülő fogalmakat kell analizálnia.
Ezek a tevékenységek pedig nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok magasabb
szintű gondolkodási tevékenységeket végezzenek a tanulás során: a kérdések segít-
ségével maguk alkotják meg a fogalmakat, maguk analizálnak és oldanak fel ellent-
mondásokat, a pedagógus pedig egyfajta „bábaként” segíti kérdéseivel a gondolatok
megszületését.

A változatos kérdéskultúrát, „bábaként” irányított dialógust hatékonyan tudjuk
használni a 21. századi nevelési-oktatási környezetben is. A szókratészi kérdések
nemcsak a fogalmak tisztázásának lehetnek eszközei, hanem az önmegértésnek és
önismeretnek is kiváló forrásai. A kérdések rávilágítanak a tudás és nem tudás hatá-
rára, „állandóan egy köztes állapotban tartva, a dialógus köztes állapotában” (Tóth,
2021, 187.). Ez a köztes állapot pedig lehetővé teszi, hogy jobban elmélyüljünk akár
egy-egy fogalom értelmezésében, de akár azt is, hogy saját magunkról pontosabb
képet kapjunk: mi az, amit tudunk; mi az, amit nem tudunk; milyen lappangó el-
lentmondások vannak logikai érveléseinkben? A szókratészi dialógus így nemcsak
mint szövegforma, hanem mint didaktikai eszköz is meghatározó lehet.

Pukánszky felhívja a figyelmet a tényre, hogy a pedagógiai gyakorlat viszony-
lag hosszú időn keresztül nem szentelt kellő figyelmet a kérdezés művészetének
a nevelési oktatási gyakorlat során, az elgondolkodtató kérdések helyett inkább a
mechanikus emlékeztető vésés (Pukánszky, 1995) volt meghatározó. A kérdésekre
nagyobb hangsúly a 20. század közepén helyeződött újra, amikor a pedagógiai gya-
korlat egyre inkább gyerekközpontúvá vált. Ez idő tájt, az 1970-es években indul út-
jára majd a gyermekfilozófia mint módszer, valamint a tanári kommunikáció, tanári
kérdéskultúra vizsgálata is egyre inkább kutatott területté vált.

Nem véletlen a kérdések jelentőségének előtérbe kerülése, valamint a gyer-
mekközpontú pedagógiák virágzásának egybeesése: az a pedagógus, aki válto-
zatos kérdéskultúrát alkalmaz, a diákot helyezi elsődlegesen a nevelési-oktatási
folyamat középpontjába. A kérdés egyszerre a motiváció és a bizalom megteste-
sülése. Motiváció, mert a jó kérdés alkalmas a diákok kíváncsiságának, érdeklődé-
sének felkeltésére, ugyanakkor bizalom az iránt, hogy a tanuló a kérdések mentén
aktívan képes kialakítani a magasabb rendű gondolkodási folyamatok segítségével
a saját válaszát a feltett kérdésekre. Az, hogy a pedagógus hogyan képes megfogal-
mazni kérdéseit, tehát meghatározó jelentőségű lehet a nevelési-oktatási folyamat
során:

„A helyes kérdésfeltevés és a megfelelő újrakérdezés képességének elsajátítása a hatékony tanítási-tanulási folyamat fontos lépése. Ez azt feltételezi, hogy a pedagógus maga is világos kérdéseket tud megfogalmazni. A párbeszédés kommunikáció alapja a tanár kérdezési stílusa. Ugyanis az egyszerű visszakérdezés vagy a tankönyvi szöveg megtanulását ellenőrző kérdés maximum a tanulók emlékezetét aktiválják, de szellemét nem.” (Tóth Lászlóné, 2005, 24.)

A pedagógiai kommunikáció során többféle kérdéstípust megkülönböztetünk, melyek részletes taglalása túlmutat jelen munka keretein és célkitűzésein, azonban a nagy kategóriákat, melyekbe besorolhatjuk a kérdéseket – konvergens és divergens –, fontos megkülönböztetünk (Zrinszky, 2002b).

A kérdés művészete, melyet Szókratész bábáskodó módszerében is láhattunk megvalósulni, egyértelműen a divergens, valamint értékelést igénylő kérdések többségére épít. Ugyan a konvergens kérdések előnyének tekinthetjük, hogy alkalmasak lehetnek több tanuló bevonására, segítik a figyelem egy konkrét témára irányítását, azonban hátrányuk lehet, hogy egyértelmű, zárt kérdések, melyek alacsonyabb kognitív szinteket céloznak meg. Ezáltal nem alkalmasok az önálló analízis, az értékelés, véleményformálás kialakulásának támogatására, elsődlegesen a konvergens, egy irányban tartó gondolkodás fejlődését segítik elő. Ezzel szemben a divergens kérdések a divergens, szerteágazó gondolkodást támogatják (Tóth Lászlóné, 2005). Nem „a helyes választ” várják a diákoktól, hiszen az ilyen kérdésekre általában nem egyetlen helyes megoldás létezik. Ezáltal hátrányuk, hogy nehezebben értékelhetőek, mint konvergens társaik, ugyanakkor előnyük, hogy hatékony vitaindító felvetések lehetnek, melyek hozzájárulhatnak a diákok számos kompetenciájának fejlődéséhez, kiemelve ezek közül a szociális készségeket, a társak véleményére való odafigyelést, valamint az empátia fejlődését. További pozitívumuk, hogy a gondolkodás magasabb szintű folyamatainak mozgósítására van szükség esetükben a tanulók részéről, amennyiben meg szeretnék válaszolni őket. A divergens kérdések jellemzőikből adódóan kiválóan alkalmasak arra, hogy „gondolatindítóként”, ráhangoló kérdésként funkcionáljanak a műalkotásokkal való találkozások során. A divergens kérdések megőrzik a műalkotások „nyitott mű” jellegét, valamint támogatják a diákok szociális és társas kompetenciáinak fejlődése mellett kreativitásuk kibontakozását.

Ugyanakkor fontos megjegyeznünk, hogy minden esetben figyelembe kell venni a tanulók életkori sajátosságait: míg fiatalabb korosztály esetében célravezetőbb lehet a konvergens kérdések alkalmazása, addig a középiskolások életkori sajátosságaiból adódóan nyitottabbak és fogékonyabbak lehetnek a divergens kérdések megválaszolására, valamint gondolkodási készségeik is kellően fejlettek lehetnek ahhoz, hogy e kérdésekről elmélkedjenek. Továbbá lényeges azt is hangsúlyozni, hogy a kérdések mindkét formája hasznos és kíváncsú a pedagógiai munka során, jellemzően pedig kombinált formában vannak jelen a nevelői-oktatói gyakorlatban (Tóth Lászlóné, 2005).

A változatos és hatékony tanári kérdéskultúra lesz az egyik építőeleme a gyermekfilozófiának mint módszernek az oktatás gyakorlatában. Nem véletlen, hiszen a gyermekfilozófia elsődlegesen a szókratészi bábáskodó módszer „újraélesztését” jelenti bizonyos szempontból: a korosztálynak megfelelő, filozófiai kérdések megvitatását értjük alatta a diákokkal, mely dialógusban a pedagógus „bábaként” támogatja a tanulók (valamint a tanulók és a szöveg) párbeszédét.

Gyermekfilozófiai hagyományok, módszerek

A gyermekfilozófia (Philosophy for Children) az 1960-as években megalkotott, elsődlegesen *Matthew Lipman* logika- és filozófiaprofesszor nevéhez köthető komplex oktatási-nevelési program. *Lipman* a gyermekfilozófia atyjaként nemcsak a program elméleti alapjait fektette le munkatársaival, hanem az iskolai oktatói-nevelői munka során használható taneszközök (gyermekfilozófiai olvasókönyvek), valamint a tanári felkészülést támogató anyagok (tanári kézikönyvek, jógyakorlat-gyűjtemények) is a nevéhez köthetők. A szókratészi filozófiai hagyományokra építve a bábáskodó, kérdezve tanító módszer fontosságára helyezi a hangsúlyt a nevelési-oktatási gyakorlatban. Egyik fő célja a gyermeki kíváncsiság, a gyermeki kérdések életben tartása az iskola világában s az ez által történő kritikai gondolkodás, valamint társas készségek fejlesztése. *Lipman* munkássága nyomán a gyermekfilozófia gyors terjedésnek indult, az Amerikai Egyesült Államok határain túlnőve a 2018-as adatok szerint több mint 35 országban alkalmazzák módszereit (*Kerekes*, 2010). Az eltelt évtizedek során *Lipman* eredeti programja több módszertani elemmel gazdagodott, ami többek közt expanziójával van összefüggésben: a pedagógusok jellemzően a diákok és saját kultúrájuk sajátosságaihoz illesztve használják *Lipman*ék módszerét világszerte.²

Kerekes olyan új tudományközi témakört vél felfedezni a gyermekfilozófia gyakorlatában, mely hozzájárulhat több kutatási terület összekapcsolásához, így például a lélektani, logikai, kognitív tudományi és pedagógiai kutatások összekapcsolásának megvalósulása is lehet e terület (*Kerekes*, 2010). A gyermekfilozófia nevelésről-oktatásról vallott alapvetéseinek, valamint módszereinek tanulmányozása egyaránt hasznos lehet a nevelési-oktatási gyakorlat számára, hiszen olyan készségek, kompetenciák fejlesztését tűzte ki céljául, melyek összhangban állnak a 21. században

2 Itthon a kilencvenes években a Filozófiai Egyesület kutatócsoportja folytatott a gyermekfilozófia módszerére épülő „filozófiai beszélgetéseket” 6–16 éves diákokkal, elsődlegesen iskolai keretek között. Továbbá a kutatócsoporthoz – melynek tagja volt többek közt *Békés Vera*, *Demeter Katalin*, *Falus Katalin*, *Szirtes László*, *Tamássy Györgyi* – kapcsolódik *Lipman* munkásságának fordítása, a gyermekfilozófiai olvasókönyvek és tanulmányok megismertetése a hazai közönséggel (*Kerekes*, 2010).

jelentősnek tartott fejlesztési területekkel (például: magasabb rendű gondolkodási készségek fejlesztése, szociális együttműködés támogatása stb.).

A gyermekfilozófia mint módszer életre hívó okát az oktatásban tapasztalt eredmények jelentették *Lipman* számára az 1960-as, 1970-es években. *Lipman* ez idő tájt több amerikai egyetemen is oktatott logikát, valamint filozófiát. A hatvanas-hetvenes évek diáklázadásait átélve arra a felismerésre jutott, hogy a konfliktusok egyik jelentős forrása az, hogy az értelmiségi pályára készülő egyetemisták híján vannak a fejlett vitakultúrának: a szemben álló felek nem tudnak sem logikusan, következetesen érvelni, sem a másik oldal értő, empátikus meghallgatására nem képesek. Az egyetem falain kívül tekintve pedig azt láthatjuk, hogy ebben az időben jellemző volt a frontális oktatás túlsúlya a nevelési-oktatási gyakorlat során, ami már kisiskoláskortól kezdődően „a válasz kultúrájába szocializálja” (*Kerekes*, 2010) a diákokat. *Lipman* programjának egyik fő célja volt, hogy ezeket a folyamatokat ellensúlyozza, a gyermeki kérdéseket életben tartsa, s egy reflektív, tudatos viszonyulást alakítson ki a diákokban saját maguk, társaik, valamint az őket körülvevő világ irányába.

Az itthon használt gyermekfilozófia megnevezés ugyanakkor félrevezető lehet első rápillantásra, hiszen az olvasó arra (is) asszociálhat az elnevezés hallatán, hogy valamilyen, gyermekek számára szóló filozófiáról lesz szó. A program azonban elsődlegesen nem a filozófia klasszikus gondolkodóival és fogalomrendszerével igyekszik megismertetni a diákokat, hanem sokkal inkább a filozófiai gondolkodásmód elsajátításában próbál segítséget nyújtani számukra. Fő célkitűzése a gondolkodási készségek fejlesztése, az ismeretek rendszerezésének támogatása, a fogalmak definiálásának segítése, igazolni, cáfolni, érvelni, logikai következtetések levonására tanítani a diákokat (*Lesku*, 2010).

A gyermekfilozófia pontosabb értelmezése érdekében ezért fontos lehet megvizsgálnunk a fogalom használatát s sorra venni azokat a téves következtetéseket, melyeket leszűrhetünk a „gyermekfilozófia” kifejezés hallatán. *Lesku* (2010) felhívja rá a figyelmet, hogy a „gyermekfilozófia” elnevezés nemcsak abban a tekintetben lehet problémás, amiért azt sugallhatja, hogy a hagyományos filozófiai fogalomrendszer megismertetéséről van szó, hanem magában foglalja azt is, hogy a gyermekek talán más filozófiai problémákkal találkozhatnak, mint a felnőttek, s talán máshogy közelítenek azokhoz (*Lesku*, 2010). A gyermekfilozófiai olvasókönyveket (és a gyermek- és ifjúsági irodalmat) tanulmányozva azonban azt láthatjuk, hogy a felnőttek és a gyermekek filozófiai kérdései sokszor egybeesnek, csupán a hangsúlyok mások.

Az eredeti „Philosophy for Children” kifejezés fordításának két további lehetőségére hívja fel a figyelmet *Lesku* (2010): „Filozofálás gyermekekkel”, valamint „Filozófia a gyermekekért”. A „Filozofálás gyermekekkel” elnevezést *Lesku* szintén problematikusnak tartja annak tekintetében, hogy a lipmani programban a „filozofálás” nem pusztán véleménycserét takar. *Lesku*val összhangban úgy gondolom, hogy a program lényegét leginkább a „Filozófia a gyermekekért” fordítás ragadja meg.

Leginkább azért, mert hangsúlyozza a fejlesztés célját: a filozófiai gondolkodás a gyermekekért van, a „gondolkodási, döntési, együttműködési, kommunikációs képességeik, készségek fejlesztése értük történik” (Lesku, 2010, 81.).

A gyermekfilozófia lehetséges értelmezéseinek elemzése közelebb vitt minket ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk arról, hogy mi tartozik és mi nem tartozik a gyermekfilozófia fogalomköre alá. Ahogy láthattuk, nem tartozik fogalmába a hagyományos értelemben vett filozófiai gondolkodók tanításainak és fogalomrendszerének ismertetése, sem a klasszikus „filozofálás” sem. Mi akkor tehát a gyermekfilozófia? Tamássy (aki egyike volt a program első itthoni kutatóinak, s jelentős szerepet vállalt annak hazai elméleti és gyakorlati ismertetésében) meghatározása alapján a gyermekfilozófia: alapvetően dialogikus tevékenység, mely során önmagunknak és/vagy másoknak teszünk fel kérdéseket, melyek segítségével a gyermekek saját tapasztalataikra reflektálva dolgozhatják fel élményeiket (Tamássy, 2010, 94.).

A gyermekfilozófia ebből adódóan elsődlegesen nem kijelentésekkel, állításokkal, hanem kérdésekkel – azokkal a sokszor mindent felforgató kérdésekkel, melyeket Szókratész olyannyira fontosnak tartott – dolgozik, így ösképe a szókratészi dialógus (Tamássy, 2010). Tamássy arra is felhívja a figyelmet, hogy ez a – mindent megkérdőjelező – gondolkodásmód a gyermeki lét egyik alapvető sajátossága, s bizonyos tekintetben a gyermekek a legjobb filozófusok: bátrak, kíváncsiak és motiváltak a kérdések feltevésére (Tamássy, 2010). Hasonló jelenségre hívja fel Kerekes is a figyelmet, amikor arról ír, hogy a filozófusok és a gyerekek közös tulajdonsága a fáradhatatlan kíváncsiságuk, valamint idézi Karl Jasperst, aki szerint a gyerekek és a filozófusok egyik alapvető attitűdje a világra való rákérdezés, az igyekvés, hogy értelmezni próbálják a környezetet, amelyben élnek (Kerekes, 2018; Jaspers, 1987). Lipman módszere erre a mély kíváncsiságra épít, arra a módra, ahogyan a filozófus és a gyermek rácsodálkozik és rákérdez a világra. A megismerés, tanulás folyamatát ennek a kíváncsiságnak az ébren tartása fogja segíteni a nevelői-oktatói munka során. A kíváncsiság egyfajta előzetes tapasztalatként működik ezáltal a tanulásban (pont, mint a konstruktivista pedagógiában az előzetes tapasztalat), mely motiválja a diákokat az ismeretek bővítésére.

Az eddigi áttekintés segíthetett abban, hogy tisztább képet kapjunk arról, hogy mit is értünk a gyermekfilozófia fogalma alatt. Ugyanakkor érdemes azt is megvizsgálni, hogy a gyermekfilozófia mint „tudományközi terület” a nevelés és a filozófia metszéspontjában hogyan és hol helyezhető el. Ebből a szemszögből – leginkább a nevelői-oktatói praxis felől megközelítve – értelmezhetjük mint az alkalmazott filozófia egyik területét.

Az alkalmazott filozófia területeinek megsokszorozódása figyelhető meg az 1960-as, 1970-es években (Lesku, 2010), ami egybeesik a lipmani gyermekfilozófiai praxis megszületésével. Az alkalmazott filozófia különböző területei leginkább azt vizsgálják, hogy a mindennapi életben előforduló problémáinknak a filozófiai

vizsgálata hogyan járulhat hozzá, hogy döntéseinket, cselekvéseinket s végső soron életünket tudatosabban szervezzük, éljük (*Lesku*, 2010).

A gyermekfilozófia ebből az aspektusból leginkább a mindennapi nevelői-oktatói praxis, a szülők gyermeknevelése, valamint az iskolai nevelőmunka szemszögéből értelmezhető. *Karikó* kiemeli, hogy az alkalmazott filozófiák (úgy, mint az alkalmazott etikák) az erkölcsi nevelést szolgálják elsődlegesen (*Karikó*, 2013). Ez az erkölcsi mozzanat a gyermekfilozófiában *Karikó* szerint a filozófia és a pedagógiai természetes kapcsolatának megjelenésében érhető tetten. A gyermekfilozófia (az alkalmazott filozófiai területeknek megfelelően) nem akadémiai filozófia, hanem elsődlegesen az élethez, a mindennapok problémáihoz köthető filozófia, mely a gyerekek számára releváns kérdésekkel foglalkozik az ő horizontjukból. További jellemzője, hogy ez a hétköznaphoz kötöttség leképződik nyelvhasználatában is: a mindennapok problémáit nem az akadémiai filozófia nyelvén fogalmazza meg, hanem „érthető nyelvezettel demokratikus együttgondolkodásra és -működésre, izgalmas, korrekt vitára készítet” (*Karikó*, 2013, 70.). A vizsgálódásnak pedig mindig megjelenik az etikai dimenziója is a felmerülő kérdések kapcsán.

Karikó hangsúlyozza, hogy a gyermekfilozófia mint az alkalmazott filozófia egyik ága az iskolai nevelői-oktatói munka számára olyan „pedagógiai kincs” (*Karikó*, 2013) lehet, melytől kár lenne megfosztani a diákokat. A gyermekfilozófiában egyszerre valósulhat meg a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelő oktatás (melynek egyik eleme lehet például a gyermeki kíváncsiság életben tartására építő munka), egyszerre támogatva a diákok magasabb szintű gondolkodási készségeinek fejlődését (a kérdésfeltevések, lehetséges válaszok, értékelő, szintetizáló, következtető műveletek által), valamint a társas készségek fejlődését (másik véleményének empátikus végighallgatása, konstruktív vita által). Nem véletlen, hogy a gyermekfilozófia mint módszer jelenleg is több országban népszerű oktatási módot jelent. Magyarországon a kilencvenes évek végén volt élénk érdeklődés a gyermekfilozófia oktatásban betöltött szerepe iránt (vö. *G. Havas, Demeter és Falus*, 1997), napjainkban ez kevésbé figyelhető meg. Ugyanakkor az etikatanárok egyetemi képzésének több helyen része a gyermekfilozófia tantárgy, így például az etika tantárgyba vagy osztályfőnöki órába integrált módszerként jelen lehet az oktatás gyakorlatában, vagy tantermen kívüli foglalkozásként is megjelenhet (például az Erdélyi Magyar Filozófiai Társaság az elmúlt években is szervezett diákok számára tanórán kívül gyermekfilozófiai foglalkozásokat [vö. *Kerekes*, 2010]).

Az eddigiek alapján megállapítható, hogy a gyermekfilozófia mint módszer olyan készségek, képességek fejlesztését tűzi ki célul, melyek nemcsak a diszciplína megszületésének idejében, hanem napjainkban is meghatározóak lehetnek a diákok iskolai és későbbi iskolán kívüli teljesítményét illetően. Emiatt érdemes megvizsgálni, hogy milyen módszertani elemekkel dolgozik a lipmani gyermekfilozófia.

A lipmani gyermekfilozófia az iskolai nevelési-oktatási gyakorlatban elsődlegesen nem önálló tantárgy formájában testesül meg, hanem sokkal inkább egy tantárgyakat átfogó szemléletet kívánt adni a gyerekeknek, mely segítheti őket, hogy reflektáljanak a különböző tárgyak közötti kapcsolatokra is akár (Kerekes, 2010). Ez összhangban áll a korábban ismertetett fő célokkal: a diákok gondolkodási készségeinek fejlesztése a dialógus folyamatában. Amennyiben meg szeretnénk vizsgálni egy klasszikus, lipmani didaktikát követő gyermekfilozófiai foglalkozást, azt láthatjuk, hogy annak módszertani keretét a dialógus adja, mely során a pedagógus a szókratészi bábáskodó módszerben megjelenő „bába” képében van jelen. A tanár célja, hogy irányítsa, medrében tartsa a beszélgetést, de jellemzően a kérdések, problémafelvetések elsődleges forrásai a maguk a tanulók.

A hagyományos lipmani foglalkozásoknak a kiindulópontjai jellemzően történetek, melyeket *Lipman* és munkatársai gyermekfilozófiai olvasókönyvekben publikáltak. Hét darab gyermekfilozófiai olvasókönyvet dolgoztak ki, valamint az azokhoz tartozó tanári kézikönyveket is elkészítették, melyek a történetek módszertani feldolgozásához nyújtanak segítséget a gyakorló pedagógusok számára.³ A történetek körülhatárolják a későbbi beszélgetések elsődleges lehetséges tartalmi mezejét, így egyfajta témakeretként funkcionálnak, mely támogatja, hogy a későbbi dialógus ne váljon parttalaná.

Az olvasókönyvek korosztályonként differenciáltak (1–12. osztályig találunk történeteket). A történetek gyermekfilozófiai narratívák, melyek elkülöníthetők a szépirodalomtól: nem mesék, nem a gyermek- és ifjúsági irodalom szférájába tartozó alkotások. Ugyanakkor napjainkban megfigyelhető a tendencia, hogy egyre több gyermekfilozófiai foglalkozás nyit a gyermek- és ifjúsági irodalom alkotásai felé (vö. Kerekes, 2018; Lovász, 2010).

A gyermekfilozófiai olvasókönyvek szövegei olyan történetek, melyek minden esetben elbeszélés formájában íródtak, jellemzően dialógusokban gazdag művek, az adott korosztályt foglalkoztató jellemző kérdések filozófiai, etikai problémafelvetéseit adják. A történetek jellemzője továbbá, hogy nyitottak, sosem kész filozófiai, etikai ismereteket adnak át, hanem a gyerekeket is foglalkoztató kérdéseket tesznek fel, melyek alkalmasak lehetnek továbbgondolásra, újabb kérdések felvetésére.

3 A hét olvasókönyv korosztályonkénti lebontásban, valamint fő témáik a következők: 1–2. osztály: *Elfie* (fő téma: a sikeres gondolkodás kulcsa). 3–4. osztály: *Kio és Gus* (fő téma: ellentétes fogalmak megismerése, például képzelet – valóság, félelem – bátorság stb.). 4–5. osztály: *Pixi* (fő téma: kapcsolatok különbözőségének tudatosítása). 6–8. osztály: *Sztágíri Tamás fölfedezése* (fő téma: közösségi lét, különböző érdeklődési területek). 9–10. osztály: *Lisa* (fő téma: bevezetés az etikába, etikai alapfogalmak). 11–12. osztály: *Suki* (fő téma: alkotás, érzelmek, ráció, az élet értelme). 11–12. osztály: *Mark* (fő téma: társadalmi kérdések, felelősség, szabadság, igazságosság stb.). (G. Havas, Demeter és Falus, 1997)

Az olvasókönyvek nyelvi, stilisztikai sajátossága, hogy nemcsak a témafelvetések korosztály-specifikusak, hanem a műalkotások nyelve is. A történeteket a főszereplők mesélik el (az ő neveiket viselik címként az olvasókönyvek) egyes szám első személyben. Mindez azt segíti elő, hogy a komoly, filozófiai, etikai kérdések könnyen érthetővé váljanak a diákok számára.

A szöveg narratív struktúrájának jellemzőit a következőkkel lehet összefoglalni: érdekes, de mindennapi történet, sok dialógussal elbeszélve, mindig nyitott véggel, valamilyen rejtéllyel és titokzatossággal fűszerezve, egyes szám első személyben, gyerekek által elmesélve. A felsorolt jellemzők egytől egyik azt a célt hivatottak szolgálni, hogy a diákok minél könnyebben bele tudjanak helyezkedni az olvasókönyvek világába, adott esetben azonosulni tudjanak megjelenő kérdésekkel, problémákkal, azokat képesek legyenek „továbbgondolni”, újabb kérdéseket tudjanak megfogalmazni (G. Havas, *Demeter és Falus*, 1997).

A szövegeket a tanulók csoportban, közösen dolgozzák fel a klasszikus, lipmani gyermekfilozófiai foglalkozásokon. A foglalkozások diákközpontúságát tükrözi már a tanterem berendezése is: az osztályterem nem a frontális oktatáshoz van igazítva a gyermekfilozófiai órákon, a diákok jellemzően körben ülnek, a pedagógus szintén a körben helyezkedik el. A terem berendezésének kialakítása elősegíti a pedagógus körkörös figyelmének támogatását, mely kiterjed a diákok verbális és non verbális kommunikációjára egyaránt. Nemcsak a pedagógus, hanem a diákok is sokkal könnyebben tudnak ebben a teremberendezésben figyelni egymás gondolataira, ami a foglalkozások fontos eleme lesz, hiszen a cél a dialógus megteremtése.

Módszertani keretének egyik sajátossága, hogy a diákok jellemzően a foglalkozásokon ismerkednek meg a szövegekkel, így nincs „kötelező olvasmány” az órára.

A szövegből a tanulók felváltva olvasnak egy-egy bekezdést, majd a történet (részlet) megismerése után a pedagógus ötletbörzét indít: mi az, ami számukra az olvasottakból érdekes, fontos, nem értették, kíváncsiak további részletekre, egy szóval mi az, ami felkeltette valami miatt az érdeklődésüket? A felmerülő témákat kulcsszavanként összegyűjtik (a szövegek jellemzője, hogy ugyan fő központi téma köré szerveződnek, azonban már egy-egy rövidebb szövegrészletben is számos kapcsolódó problémafelvetés felmerülhet), majd közösen választanak témát, amely a későbbi párbeszéd kiindulópontja lesz. Miután kialakult a beszélgetés konkrét topikja, a pedagógus teret enged a diákok dialógusának. A szókratészi bábáskodó módszerre támaszkodva segíti a diákok munkáját, mely során fontos, hogy néhány „szabályt”, alapelvet tiszteletben tartson. Ezek közül talán az egyik legjelentősebb, hogy a beszélgetést csupán medrében tartsa, valamint a koherencia őrzését támogassa, azonban ne váljon ő az ismeretek elsődleges forrásával. Ugyanúgy, ahogy a filozófiai olvasókönyvek történeteiben megjelenő felnőttek sem az ismeretek átadóiként jelennek meg, hanem csupán „bábáskodnak”, „kritikai vizsgálatra ösztönöznek, és nem adnak végleges választ a feltett kérdésekre” (Kerekes, 2018, o. n.),

ugyanígy ösztönöz a pedagógus is a dialógus során újabb és újabb filozófiai kérdések megfogalmazására, így az óra módszertani keretei átalakulnak: a hagyományos, ismeretközlő munka helyett a közös dialógus fog dominálni, a klasszikus tanár-diák párbeszéd helyett pedig a szöveg-diák, majd diák-diák struktúra lesz meghatározó a foglalkozások alatt (Kerekes, 2018). A tanulói kérdések ösztönzése nagyban hozzájárul a diákok magasabb szintű gondolkodási készségeinek fejlődéséhez, ahhoz, hogy képesek legyenek önálló problémafelvetéseket tenni, valamint az egyes témákra reflektálni tudjanak. Továbbá a diákok kérdései elsődlegesen a tanulók kíváncsiságára, érdeklődésére építenek: azokat a problémákat, kérdéseket fogják feltenni a diákok, melyek által „megszólítottnak” érzik magukat, saját mindennapi életükben jelentőségük van. Azáltal, hogy a foglalkozások nem zárják ki a nevelői-oktatói munkából a diákok kíváncsiságát, lehetőséget biztosítanak arra, hogy kialakuljon az önálló, belsőleg irányított tanulás (Kerekes, 2010).

Továbbá fontos feladata a pedagógusnak a foglalkozások során, hogy támogassa a diákok minél pontosabb kommunikációjának fejlődését, ösztönözze őket a gondolatok lehető legteljesebb kifejtésére (sokszor ehhez az egyszerű „miért?” kérdés is elegendő), s támogassa az észérvekre épülő, kulturált, a másokra odafigyelő vita kialakulását, melyben a felek kölcsönösen odafigyelnek egymásra (G. Havas, Demeter és Falus, 1997).

Ahogy azt korábban láthattuk, a klasszikus, lipmani gyermekfilozófiai foglalkozások elsődleges tartalmi keretét a gyermekfilozófiai olvasókönyvek képezik, melyek – ahogyan azt korábban is megállapíthattuk – nem szépirodalmi alkotások. Ugyanakkor az elmúlt évtizedek során a gyermekfilozófia módszertani és tartalmi eszköztára számos változáson esett át. Jellemző például, hogy a helyi kulturális sajátosságokat szem előtt tartva választanak olvasókönyveket a diákok számára, vagy más történeteket – elsődlegesen a gyermek- és ifjúsági irodalom területéről – is bevonnak a munkába. A módszer azon törekvését, hogy ne kifejezetten új tantárgyként, hanem ismeretterületeket átfogó, a tantárgyak közötti kapcsolatot támogató szemléletként jelenjen meg, tovább erősítheti az a törekvés, ha a gyermekfilozófia az olvasókönyvek mellett nyit az egyéb külső keretet biztosító történetek felé.

Hazánkban a kilencvenes években, az ezredforduló táján végzett kutatások leginkább a klasszikus, lipmani módszert ismertették, így a gyermekfilozófiai olvasókönyvek létjogosultsága mellett köteleződtek el elsődlegesen, míg mesékkel, szépirodalmi szövegekkel jellemzően nem operáltak (vö. G. Havas, Demeter és Falus, 1997). Az elmúlt évtizedekben azonban megfigyelhető a tendencia, hogy a gyermekfilozófia nyit a szépirodalmi alkotások, valamint az egyéb társművészeti alkotások (például filmek, zenék) felé is (vö. Kerekes, 2010; Kerekes, 2018; Lovász, 2010).

A gyermekfilozófia nyitása a művészeti alkotások irányába üdvöztető, termékeny folyamat lehet a pedagógiai gyakorlat számára. A jól megválasztott műalkotások a filozófiai olvasókönyvekhez hasonlóan tudnak működni a nevelési-oktatási gyakor-

lat során, hiszen a diákok ugyanúgy képesek lehetnek felfedezni a mindennapi életből kinövő, sokszor mély filozófiai és etikai problémafelvetéseket a műalkotásokban, mint a gyermekfilozófiai olvasókönyvekben. A műalkotások a magukba foglalt problémáik által így ugyanúgy tartalmi keretként tudnak funkcionálni a nevelési-oktatási gyakorlat során, mint a gyermekfilozófiai történetek. Ahogy azt korábban láthattuk, a gyermekfilozófiai vizsgálódás hozzájárul az erkölcsi nevelés támogatásához (Karikó, 2013). A műalkotások felé nyitás továbbá erősítheti a tantárgyak közötti kapcsolatok erősödését, támogathatja a diákok rendszerezőképességének és egyéb magasabb szintű gondolkodási képességeinek fejlődését azáltal, ahogy a tantárgyak közötti viszonyrendszerben találkoznak a kérdésekkel. A gyermekfilozófia módszertani keretét képző szókratészi bábáskodó módszer szintén tantárgyaktól független módszerként áll előttünk: ugyanolyan fontos szerepe lehet egy irodalomórán vagy egy ének-zene órán a diákok kérdéseinek, dialógusának, mint a gyermekfilozófiai foglalkozások során.

Ezért fontosnak tartom megvizsgálni azt, hogy a gyermekfilozófia módszertani eszköztára hogyan hozható hatékony párbeszédbe az irodalmi alkotásokkal, elsődlegesen a gyermek- és ifjúsági irodalom műveinek feldolgozása során.

Komáromi Gabriella (1999) a következő meghatározását adja a gyermekirodalmi alkotásnak: „A gyermekirodalmi mű sem más, mint a valóság komplex modellje. Emberi élmények rögzítése, tárolása és tovább sugárzása az irodalom eszköznyelvének segítségével (...) Az irodalom kommunikációs folyamat. Ha a műalkotás és a gyerekek között létrejön a kommunikáció, akkor az ő könyvükről van szó.” (Komáromi, 1999, 9.)

A fogalom természetesen tovább bővíthető, árnyalható, több aspektusból megközelíthető lehet, azonban *Komáromi* meghatározása jól tükrözi azokat a pontokat, amelyek miatt a gyermekirodalom jól használható tartalmi keretet adhat a diákok számára a gyermekfilozófia módszerével kiegészülve az erkölcsi és esztétikai nevelés során. Ezek a következők: 1. A valóságból kinövő modell – tehát a diákok azokkal a mindennapi élethelyzetekkel, kérdésekkel (is) találkozhatnak (akár szimbolikus formában), melyek az ő életükben is fontosak. 2. Az irodalmi mű kommunikációs folyamat: a jó irodalmi mű „megszólítja” a diákot, párbeszédet ösztönöz. Ez a párbeszéd lesz az, amire építeni fog a gyermekfilozófia módszere.

A gyermek- és ifjúsági irodalom alkotásai többek közt azért is jól működő tartalmi keretet biztosíthatnak a gyermekfilozófiai módszer használatához, mert a bennük rejlő témavilág meglehetősen sokszínű, így várhatóan aktív párbeszédet ösztönözhet. Gondoljunk például a népmesék gazdag, bölcs, szimbolikus mesevilágára! Ezek a történetek olyan évszázados, gyakran egyetemesen érvényes témákat dolgoznak fel, melyek a legtöbb gyermeket foglalkoztatják (ilyen például a jó–rossz csatája, a próbatételek kiállása, a felnőtté válás kérdése, a jutalom elnyerése stb.). Ezek a kérdések nemcsak a mesékben, hanem a gyermek- és ifjúsági irodalom változatos

műfajú alkotásaiban is fellelhetőek, s megállapítható róluk, hogy gyakran nagyon komoly filozófiai, etikai, egzisztenciális kérdéseket dolgoznak fel (Lovász, 2014). Lovász a következőképpen határozza meg a gyermekirodalom és a gyermekfilozófia közös horizontját:

„Egy gyerek elsősorban érzelmi szűrőn keresztül nézi a világot, és még megvan benne a kérdezés folyamatos igénye, az pedig már maga filozófiai gondolkodás, hogy kérdéseken és nem rögzített kijelentéseken keresztül fordul a világ felé. Ilyenképpen a gyerekekre jellemző kérdező magatartás mint filozófiai magatartás lesz a motivációs bázisa a gyerekkönyvekben megjelenő filozófiai tartalomnak.” (Lovász, 2014, 111.)

Továbbá felhívja rá a figyelmet, hogy a kétezres évek gyermek- és ifjúsági irodalmában a gyermekkép alapvetően átalakult (Lovász, 2014), s ez az átformálódott kép a gyermekfilozófiai módszerek alkalmazásának is kedvezhet. Az elmúlt évtizedek gyermek- és ifjúsági történeteiben egyre több gyermek, kamasz jelent meg „világmegváltó szerepben” (Lovász, 2014). A művekben ezek a gyermekhősök lesznek azok, akik képesek lesznek arra, hogy lényeges, gyakran létfontosságú kérdéseket tegyenek fel, melyekre a felnőtt társadalom addig még nem tudott válaszolni. Ezáltal a gyermek hősök világlátása egyfajta autentikus filozófiai látásmódot tükröz (Lovász, 2014): ők azok az alkotásokban, akik képesek érvényesen rákérdezni a világ jelenségeire. További jellemző sajátosság lesz, hogy a kérdésekre többféle válaszlehetőséget találhatnak a hősök, ezek a válaszlehetőségek azonban nem zárják ki – sőt inkább motiválják – az újabb kérdések feltevését. Ezáltal a gyermek- és ifjúsági történetek kiváló tartalmi keretet képezhetnek a gyermekfilozófia módszere számára, hiszen a gyermekfilozófiai olvasókönyvekhez hasonlóan fontos, ugyanakkor a mindennapi élet problémavilágából kinövő kérdéseket tesznek fel a diákok számára a korban velük egyidős hősök, akik problémafelvetéseikkel további gondolkodásra sarkallhatják a diákokat, életben tartva kíváncsiságukat, kérdéseiket.

Az irodalmi művek és a gyermekfilozófia viszonyát megvizsgálva tehát a következő tanulságokat vonhatjuk le: 1. A gyermekfilozófiának nem példabeszédekre van szüksége (a gyermekfilozófiai olvasókönyvek sem azok), hanem tartalmi keretet biztosító történetekre. 2. Ezek a történetek lehetnek akár szépirodalmi alkotások is, hiszen az irodalmilag tételezett világ a diákok számára az értelmezés szabadságát, a problémafelvetések szabad(abb) megfogalmazási lehetőségét adhatja. Szabadabb, hiszen talán az irodalmilag tételezett világot még könnyebb megszólítani, mint a valóságot, az irodalmi mű egyfajta „védőhálót” jelenthet, melyben a valóság és a fikció határán találkozik a diák a problémákkal. 3. Ezáltal az irodalomban megjelenő világ gazdagítja a gyermekfilozófiai problémafelvetések megfogalmazhatóságát, hiszen az irodalmilag tételezett világban megjelenik a fikcionalitás lehetősége is, mely újabb „logikai játéklehetőségek” mezejét nyitja meg (Lovász, 2010). 4. A diákok alapvető életkori sajátosságuk miatt érzelmi szűrőn keresztül közelítik meg a történeteket (Lovász, 2010), így a műalkotások feldolgozása hatékonyan támogatja

nemcsak a kognitív, hanem az érzelmi megértés folyamatát is, hozzájárulva ezáltal a diákok érzelmi készségeinek fejlődéséhez is.

Goleman érzelmiintelligencia-modelljét megvizsgálva (vö. 2. ábra) azt láthatjuk, hogy a gyermekfilozófia szókratészi bábáskodó módszere hozzájárulhat az érzelmi intelligencia egyes komponenseinek fejlődéséhez, mind a személyes, mind a szociális kompetenciákat illetően. A kérdések feltevése, egy probléma több szemszögből történő megvizsgálása, mások kérdéseinek, felvetéseinek végighallgatása hozzájárulhat a diákok önismeretének fejlődéséhez: a kérdéseink rávilágíthatnak érdeklődéseinkre vagy akár ismereteink hiányára is. A másik kérdéseinek és válaszainak értő meghallgatása, az arra történő reflexió elengedhetetlen eleme az önszabályozásnak, az önkontrollnak és az alkalmazkodásnak. A diákok kérdezőkedve ugyanakkor az önmotivációnak is az egyik megjelenési formája lehet: a diák, aki kérdez, aktívan jelen van, képes a bevonódásra, a kezdeményezésre. A szociális kompetenciák közül elsődlegesen a szociális öntudat egyes elemeinek fejlődésére hathat a szókratészi bábáskodó módszer alkalmazása: támogatja az empátia, az asszertivitás, valamint a tolerancia fejlődését – hiszen a tanórák során nagy hangsúly helyeződik a diákok különböző nézeteinek meghallgatására, a kulturált vita folytatására, melynek elengedhetetlen komponensei a felsoroltak. Ugyanakkor a szociális készségek közül is több elem fejlődését támogathatja a kérdező módszer alkalmazása, mint például a tudatos kommunikáció, az együttműködés, a konfliktusmenedzsment, de a csapatszellem kialakulásához is hozzájárulhat az, ha az irodalmi alkotásokat a gyermekfilozófia dialogikus módszerének segítségével dolgozzuk fel.

A gyermek- és ifjúsági irodalom alkotásai a gyermekfilozófia módszertani keretei felől közelítve ezáltal segíthetik mind az erkölcsi, mind az esztétikai nevelés támogatását, a (rá)kérdés folyamatos aktusát működtetve a feldolgozás során (*Lovász*, 2010) anélkül, hogy az olvasói értelmezői szabadság sérülne. A nevelési-oktatási gyakorlatban így a gyermekfilozófia alapvető célkitűzései hatékonyan elérhetők az irodalmi alkotások feldolgozása során: a reflektáló gondolkodás, a tudatos önkifejezést, a gyermeki érdeklődés felkeltése és megőrzése, a társas kapcsolatok és az érzelmi intelligencia több komponensének fejlődése az irodalmi művek gyermekfilozófiai módszerekkel történő feldolgozásának pozitív hozadéka lehet.

3. Drámajátékok, dramatikus gyakorlatok

A tanulói aktivitásra épülő tevékenységek sorában fontos szerepet tölt be a játékok egy speciális, oktatásban gyakran használt típusa, a drámajáték.

A drámajátékokat elsődlegesen a cselekvés élményszerű, játékos megnyilvánulásának tekinthetjük. A játékot a gyermeki lét természetes formájaként értelmezhetjük, mely minden esetben valamilyen szabadon (de szabályok mentén) végzett örömteli aktivitás.

A játékok oktatásban történő felhasználása nem új jelenség, már az ókorból is találunk arról szóló feljegyzéseket – például *Platón* vagy *Arisztotelész* egyes műveiben is megjelenik –, hogy a játékok beiktatása a nevelési-oktatási folyamatba segítheti a növendékeket az életre való felkészülésben (*Maár*, 2009).

A 20-21. században a játékok oktatásban betöltött szerepe csak hangsúlyosabb lett: a 20. század reformpedagógiai mozgalmai egyöntetűen hangoztatják hasznosságát a nevelési-oktatási gyakorlatban. Napjainkban pedig egyre több tanulmány foglalkozik a játékok oktatásban betöltött szerepén túl a gamifikáció jelentőségével, mely a játékok elemeinek, struktúrájának és mechanizmusainak nevelési-oktatási gyakorlatba történő átültetését jelenti az iskolai tevékenység során (vö. *Horváth*, 2020; *Frommann*, 2017).

Nem véletlen, hogy hangsúlyos elemként jelenik meg az oktatásban a játék, hiszen olyan örömteli tevékenységet jelent (a pozitív érzelmi töltetet a játék előfeltételének tekinthetjük, csak az játszik igazán, aki boldog – ugyanakkor indukálja is azt [*Bálint*, 2022]), mely során a tanulás is megvalósulhat. Jellemzően olyan tipikus élethelyzeteket modellálnak, melyekhez a diákok egyszerűbben tudnak kapcsolódni meglévő előzetes ismereteik miatt (nem véletlen, hogy a konstruktivista pedagógia számára is fontos), így könnyen motiválttá válhatnak az aktív részvételre. A játék ezáltal az aktív megismerést, tanulást támogató módszerként jelenhet meg a nevelési-oktatási gyakorlatban, mely számos készség, kompetencia fejlődéséhez hozzájárulhat.

Maár a játék pedagógiai felhasználásának célját pontosan a készségek széles skálájának fejlesztésében, valamint a (korosztálynak megfelelő) játsszani tudás képességének fenntartásában látja, mely a diákok kapcsolatát a játékkal erősíti, valamint „újabb játékokra ösztönöz” (*Maár*, 2009), aktivizálva ezáltal a tanulókat.

A játék lehetőséget biztosít a diákok számára, hogy új formában, oldottan (a játék mindig önfeledt), aktívan, másokkal együttműködve (együtt játszva) szerezzenek új ismereteket, s ne csak a tananyag kognitív elrendezése, hanem emocionális átélése is végbemehessen. Az előzetes tapasztalatokat és az új ismereteket mozgásba lendíti, ezáltal támogatja a diákok magasabb szintű gondolkodási képességeinek (például a rendszerezésnek, az analizálásnak) a fejlődését, valamint az ismeretek alkalmazását. Így „önálló, rendszerező gondolkodásra és tanulásra nevel” (*Maár*, 2009, 51.) A játék során fejlődik a kreativitás (például az új ismeret játékszituációba történő helyezése által), a kommunikáció (a pontos önkifejezés, a társak üzeneteinek értelmezése és a hatékony párbeszéd fontos eleme a játék sikerességének), valamint a gondolkodási műveletek az együttjátszás eredményeképpen. *Maár* kiemeli, hogy olyan fontos gondolkodási műveletek kimunkálásához járulhat hozzá a játék, mint az absztrakció, összehasonlítás, összefüggések feltárása, konkretizálás, rendszerezés vagy analógia (*Maár*, 2019).

A kognitív képességek gazdagodása mellett hangsúlyos a szociális, társas készségek, kompetenciák támogatása is: a pedagógiai gyakorlatban megvalósuló játék

jellemzően társas együttjátás, mely során fejlődik az, hogy a diák hogyan tud „önmagán uralkodni, másokkal együtt dolgozni, egy célra koncentrálni, képességeit másokéval összemérni” (Maár, 2009, 49.). Ezáltal a személyiség harmonikus, komplex fejlődéséhez járulhat hozzá.

Bálint (2002) szintén hangsúlyozza, hogy a játék „a tanulás fontos modulátora” (Bálint, 2002, 117.), mely egyfelől segíti a diákok kognitív képességeinek gazdagodását, másfelől pedig kreatívvá, befogadóvá teszi őket az ismeretekre, élményekre, tapasztalatokra. Bálint szerint a játéknak a nevelési-oktatási gyakorlat során három olyan „kísérőjelensége” van, mely azért felel, hogy ez a folyamat végbemenjen: 1. pozitív érzelmi állapot, 2. megváltozott tudatállapot, 3. flow-élmény (Bálint, 2002).

A játék és a pozitív érzelmi állapot között egyértelmű kapcsolat látszik kirajzolódni: a játék előfeltétele a pozitív érzelmi hangoltság, máskülönben nem beszélhetünk boldog, örömteli, felszabadult játékról. Ugyanakkor indukálja is a pozitív érzelmeket, hiszen számos félelem, gátlás, szorongás oldódhat fel a tevékenység által. A játék általi tanulás ezáltal oldott, örömteli tanulásként képes megvalósulni (Bálint, 2002).

A pozitív érzelmi állapottal szoros összefüggésben áll a megváltozott tudatállapot. Bálint definíciója szerint a „normális tudatállapot” jellemzői leginkább a racionális, logikus gondolkodással állnak kapcsolatban, s a „normális tudatállapotban” a metakognitív tevékenységek dominálnak (Bálint, 2002). Ez egyértelműen fontos dimenziója a tanulási folyamatnak, elsődlegesen az ismeretek elsajátítása, rendezése tekintetében, ugyanakkor ahogy arra Bálint is felhívja a figyelmet, a megváltozott tudatállapot a megnövekedett kreativitás megvalósulásaként fogható fel, mely támogatja a kreatív információfeldolgozást különböző módjait (Bálint, 2002). Ez a játék általi tanulásban fontos szerepet játszik: a diákok különböző helyzetekben tehetnek próbára az ismereteiket, teret engedve ezáltal az ismeretelsajátítás változatos formáinak.

A tanulás harmadik „kísérőjelenségének” a flow állapotát tekinti Bálint, mely lényegében ötvözte az előző két jelenségnek. A flow állapota megnövekedett teljesítménnyel jár, mely összefüggésben áll a magas szintű kreativitással és a hatékony ismeretszerzéssel, tanulással (Bálint, 2002, 120.). Elérése a tanulás során nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy a diákok könnyen sajátítsák el az új ismereteket.

A játék e három kísérőjelensége elősegíti azt, hogy a játék az aktív, kognitív és emocionális tanulás módjává váljon a nevelési-oktatási gyakorlat során.

A játékok egyik gyakran alkalmazott, népszerű típusát képzik a drámajátékok az iskola világában. A konstruktivista nevelésméletet, tanulásméletet vizsgálva korábban már kitértünk a drámajátékok lehetséges kapcsolatára a konstruktivista pedagógiával összefüggésben, hiszen több közös kulcsfogalmuk körvonalazható, melyek egyik fontos eleme a tanulói aktivitás felébresztése és megőrzése az oktatás során.

Előzetesen *Neelands* (1994) és *Kaposi* (2008) drámajátékról alkotott fogalmát értelmeztük, érdemes azonban megvizsgálni a drámajátékok tágabb megközelítéseit, melyek megvilágíthatják azt, hogyan járulhatnak hozzá ezek a játékok az oktatás során a tanulói aktivitás felébresztéséhez és megőrzéséhez, valamint az érzelmi készségek fejlődéséhez.

A drámajátékok tágabb értelmezése azért is szükséges, mert maga a pedagógiai gyakorlat is meglehetősen sokrétűen értelmezi azokat – mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalom –, az egyes megközelítések pedig nemcsak átfedésben vannak, hanem ki is egészítik egymást.

Bolton fogalomalkotása egyike az első olyan értelmezéseknek, mely a drámajátékok oktatásban betöltött szerepét foglalja össze. *Bolton* meghatározása sokban rokonítható *Kaposi* korábban vizsgált definíciójával: mindketten hangsúlyozzák, hogy a drámajáték során a diákok közösen építenek fel fiktív teret, melybe szereplőként lépnek be. A fiktív világban megjelenő problémák azonban valósak, így a közös játék által valós tudásra, tapasztalatra tehetnek szert a tanulók (*Bolton*, 1993; *Kaposi*, 2008).

A dráma módszertani keretei tehát a tanulói aktivitásra épülnek: amennyiben nem teremődik meg – a tanulók együttes, aktív, cselekvő munkája által – a közös (fiktív) világ, akkor a játék keretfeltételei nem adták a dramatizálás elkezdéséhez. A diákok ezáltal kénytelenek kilépni a passzív befogadói szerepből, hiszen a jelentést nem passzívan fogadják be, hanem ők maguk konstruálják és értelmezik (*Mészáros*, 2000) a közös dramatizálás folyamatában. Ez a teremtett és értelmezett jelentés a tanulók világából nő ki, hiszen a játék során előkerülnek az előzetes ismeretek, tapasztalatok, melyek aktivizálódnak, megerősödnek vagy módosulnak a dramatikus tanulás nyomán. Ezek a mozgásba hozott ismeretek hozzájárulnak az aktivitás növekedéséhez, mely a fiktív térben hangsúlyos lesz a játék során: a diákok mind kognitív, mind érzelmi, mind fizikai szinten aktívak az együttjátszás folyamatában. A közös játék során ez a három dimenzió találkozik, s egymást erősíti: a játék, a cselekvés által mind kognitív, mind érzelmi síkon lehetőség nyílik a feldolgozott szituáció, téma, probléma átélésére és ezáltal mélyebb megértésére. *Bolton* a dráma „erejét” pontosan ebben a tevékenységbe csomagolt értelmezésben határozta meg (*Bolton*, 1993).

Neelands (1994) a dráma oktatásban betöltött szerepét vizsgálva – ahogy azt korábban is láthattuk – szintén a diákok ismereteinek aktivizálásában látja a dráma egyik legfőbb jelentőségét az oktatási gyakorlatban (nála is megjelenik a diákok jelentésadó és jelentésteremtő szerepe a közös drámajátékokban), azonban felhívja a figyelmet a játékok egy másik fontos aspektusára is. Hangsúlyozza, hogy az a fajta tanulás, mely a közös dramatizálás során történik, elsődlegesen nem a teoretikus ismeretek megszerzését, valamint a világ elméleti megismerését támogatja, hanem gyakorlati tudást ad, s a világ empirikus, érzéki megismerését segíti elő elsődlegesen (*Neelands*, 1994; *Mészáros*, 2000).

Ez a megállapítás a nevelési-oktatási gyakorlat számára fontos tanulságokkal szolgálhat, hiszen rávilágít, hogy az oktatásban a kognitív ismereteket „közvetítő” módszerek mellett szükség van az ismeretszerzés más formáit előtérbe helyező módszerekre is, így az olyan tapasztalatokra építő s azt nyújtó tanulási formák megjelenésére is, mint a drámajátékok. Ezek az egyéni tapasztalatok aktivizálásával nemcsak a kognitív ismeretek gyarapításához járulhatnak hozzá, hanem olyan komplexebb készségek, képességek fejlesztését is támogathatják, melyeknek a gyakorlatban, később az iskolán kívüli világban is fontos szerepük lesz.

A komplex készségek fontos, visszatérő elemét képezi a pedagógusok drámajátékról való gondolkodásában az érzelmi készségek fejlődésére gyakorolt hatás. Már a korai, angolszász drámapedagógia elméletében is hangsúlyos elemként áll előttünk, hogy a drámajátékok lényegében a diákok kognitív ismereteinek bővítése mellett egész személyiségükre tudnak hatni, például a játék során történő érzelmi átélés által.

Dorothy Heathcote több korai tanulmányában megjelenik, hogy a dráma azáltal, ahogyan különböző helyzetekkel szembesíti a diákokat, s ezekbe a jellemzően kihívást jelentő szituációkba bevonja őket, lényegében képes változást gyakorolni a diákok személyiségére (*Bethlenfalvy*, 2020). *Heathcote*-hoz hasonlóan a drámajátékok személyiségre gyakorolt hatását emelte ki *Peter Slade* is, aki szerint a játék fiktív világa, a megjelenített helyzetek, az azok során átélt vélemény- és értékűtközetek hozzájárulnak ahhoz, hogy biztonságos (fiktív, ám a valóság számára reális tapasztalatot nyújtó) közegben fejlődjenek a diákok érzelmi készségei (*Tölgyessy*, 2018). Az óvó teret, melyben találkozhatnak a tanulók a felmerülő témákkal, esetenként problémákkal elsődlegesen olyan keretek – fiktív szituációk vagy történetek – jelentik, melyek lehetőséget teremtenek arra, hogy a résztvevők gondolatai, érzései megjelenjenek, de mégis fiktív világban bontakozzanak ki (*Bethlenfalvy*, 2020), így lényegében a közvetettség biztonsági zónájában történik a készségfejlesztés.

Pinczésné (2003) a drámajátéknak a komplex készségfejlesztő hatását találóan a személyiségfejlesztés fogalma alatt összegzi, s a személyiségfejlesztés módszerének tekinti, mely által a diákok különféle ismeretei, készségei, képességei, valamint kapcsolataik tudnak gyarapodni. A kapcsolatok fejlődése fontos elemként jelenik meg, hangsúlyozza, hogy a közös játék mindig „közösségi jellegű és célzatú is” (*Pinczésné*, 2003, 33.). Ez a közösségi jelleg meghatározó lesz a diákok készségei, képességei fejlődésének szempontjából is: a másikkal való együttműködés, együttjátás által az érzelmi intelligencia *Goleman*-féle modelljének mindkét nagy dimenziója, a személyes kompetenciák és a szociális kompetenciák is fejlődnek. Már a játék legelejétől, a közös (fiktív) világépítéstől kezdődően meghatározó az, hogy a diák önismeretének, önszabályozásának és önmotivációjának egyes tényezői milyen szinten állnak. A játék során szükség van a saját magunkra történő koncentrációra, a pontos önismeretre. Azáltal, hogy a drámajáték az előzetes ismeretekre épít, ezeknek a területeknek a fejlődését nagyban támogatja. Továbbá az önszabályozás elemei

közül kiemelten jelentős lesz például a találékonyság vagy az alkalmazkodási készség szerepe is, hiszen a tanulók eltérő előzetes ismereteket mozgósítanak a játék során – ahol lényegében nem a „helyes megoldás” megtalálása lesz a cél, hanem a közös jelentésteremtés. Ez sokszor nem konfliktusmentes folyamat, hiszen eltérő nézetek ütközhetnek a játék terében. Ezért a drámajáték a személyes kompetenciák fejlesztésén túl kifejezetten alkalmas lehet a szociális kompetenciák fejlesztésére. *Pinczésné* is hangsúlyozza, hogy a közös játék során nő a diákok empátiája, toleranciája, „a másik személyiségének és nézeteinek tisztelete lesz számukra természetes” (*Pinczésné*, 2003. 36.). Ezáltal a drámajáték nagyban hozzájárulhat a diákok érzelmi készségeinek fejlődéséhez, hiszen az együttjátszás során a személyes és szociális kompetenciák széles skálája kerül aktív működésbe.

Gabnai szintén kiemeli, hogy a drámajátékoknak szerepük van a komplex személyiségfejlődés támogatásban. Meghatározása szerint „drámajátékaink az emberépitést célozzák” (*Gabnai*, 2005, 9.), elsődlegesen a személyiség fejlődéséhez járulnak hozzá, valamint a társas kapcsolatok bonyolításának segítéséhez. A drámajáték fogalma alá sorol minden „játékos emberi megnyilvánulást”, melyben a dramatikus folyamat elemei fellelhetők, valamint a résztvevők aktívan, cselekvően együtt játszanak (*Gabnai*, 2005).

A fogalommeghatározások alapján megállapíthatjuk, hogy a drámajátékot a nevelői-oktatói munka során olyan, a tanulók aktivitására épülő módszernek tekinthetjük, mely nemcsak a tananyag kognitív megismerésének elmélyüléséhez járulhat hozzá, hanem jelentős szerepe lehet az érzelmi intelligencia több komponensének fejlődésében is. A továbbiakban érdemes megvizsgálnunk, hogy milyen feltételek szükségesek ahhoz, hogy ez a lehetőség az oktatási folyamat során megvalósulhasson.

Ahogy azt korábban láthattuk, a drámajáték nem valósulhat meg, ha a diákok nem „lépnek be” a dráma terébe, s nem építenek közösen (fiktív) világot a játék során. Már ez a feltétel is magában hordozza, hogy a drámajátékok alkalmazása alapvetően a frontális oktatás módszereitől eltérő pedagógusi attitűdöket követel meg. A játék során minden esetben a tanulók aktivitásának támogatása, az énbevonódás helyzetének megteremtése a cél. A pedagógus és a diák nem hierarchikus, alá-fölé rendelt viszonyban van jelen, hanem partnerként, társként. Ebben a partneri viszonyban elengedhetetlen a bizalmi légkör megteremtése: a drámajáték során az előzetes, sokféle ismeretek mozgósítása s az ezekből eredő sokféle válaszlehetőség feltárása a cél, nem pedig „a jó válasz” megtalálása. Emiatt nagyon fontos, hogy a pedagógus pozitív visszajelzésekkel, ugyanakkor értékelő visszacsatolásokkal kísérje végig a diákok munkáját.

Bethlenfalvy a drámajátékok tanteremben való megjelenésének vizsgálata során felhívja rá a figyelmet, hogy nagyon fontos a „könnyen hozzáférhető” nyelvhasználat, mely mind a nonverbális, mind a verbális kommunikáció során elengedhetetlen. Jellemző a hétköznapi kommunikációs helyzetekben használt nyelvi regiszter, va-

lamint testbeszéd megjelenése, ezáltal a dráma támogatja, hogy az osztály minden tagja csatlakozni tudjon a játékhoz, hiszen a játék nem hordoz magában nyelvi kód-beli akadályokat (*Bethlenfalvy, 2020*).

Korábban láthattuk, hogy a dráma a tanteremben a kognitív ismeretek átadása mellett az érzelmek átélését támogatja elsődlegesen, biztonságos keretek között szembesítve problémákkal, dilemmákkal, konfliktusokkal, melyből tanulhatnak a diákok, fejlesztve ezáltal érzelmi készségeiket. A biztonságos keretek egyik feltétele a korábban is említett fikció, a „mintha-világ” (*Bethlenfalvy, 2020*), azonban emellett nagyon fontos az is, hogy a diákok különböző szemszögből, különböző szerepekből szemlélik a konfliktust. A szerepek „felvétele” így mind a nézőpontváltáshoz, a téma több oldalról történő megvilágításához, mind a biztonságos érzelmi keretekhez hozzájárul a játék során (*Bethlenfalvy, 2020*). Ugyanakkor a különböző szituációk, helyzetek és szereplők szemszögébe történő belépés a játék során érzelmileg nemcsak pozitív hozadékokkal járhat, hanem előfordulhat az is, hogy megterhelő lehet. Ezért nagyon fontos megjegyezni, hogy a játékokhoz való csatlakozás, a szerepbe lépés mindig önkéntes, valamint bármely ponton ki lehet lépni belőle, fel lehet függeszteni a fikciót. Ez az önkéntesség, valamint fikció feletti kontroll további olyan keretet jelent, mely biztosítja azt, hogy a diákok biztonságos érzelmi térben találkozzanak a felmerülő problémákkal (*Bethlenfalvy, 2020*).

A drámát a tanteremben vizsgálva fontos kitérnünk arra is, hogy milyen egyéb szabályozó elemek jelennek meg a drámajátékok kapcsán. *Mészáros* hat pontban gyűjtötte össze a drámát szabályozó elemeket, melyek közül mi eddig az érzelmi átélés biztonságát szolgáló (fiktív) teret és szerepet vizsgáltuk leginkább. *Mészáros* további négy elemet határozott meg, ezek a téma, a fókusz, az idő és a metafora (feszültség, kontraszt) fogalmaival körülhatárolhatók (*Mészáros, 2000*).

Amennyiben a drámajátékok témáit vizsgáljuk, azt látható, hogy lényegében tantárgyközi jelleggel bírnak, szinte tantárgyaktól függetlenül alkalmazhatóak különböző témák feldolgozásához. Ugyanakkor mégis megfigyelhető a tendencia, hogy leginkább olyan esetekben alkalmaznak a pedagógusok dramatikus módszereket, ahol az önismeret, a társas kapcsolatok kerülnek előtérbe (*Mészáros, 2000*). Nagyon fontos, hogy ezek tipikusan egy gyűjtő fókuszpont köré szerveződnek, mely biztosítja a játékok tartalmi keretét. Ugyanakkor a fókusz a fejlesztési célok tekintetében is fontos, hiszen a motorikus készségektől kezdve a verbális kommunikáción át a drámajáték különböző készségterületek fejlesztését irányítottan is megcélozhatja. A drámajátékok idejét tekintve nagyon fontos hangsúlyozni, hogy a játék mindig az adott pillanatban történik, az „itt és most” játéka, mely rávezetheti a gyerekeket az egy pillanatban történő dolgok jelentőségének átérzésére (*Mészáros, 2000*). A különböző szerepek, valamint a tér mint fiktív tér szerepére már korábban kitértem, ugyanakkor fontos azt is megjegyezni, hogy a funkcionális térhasználat, a játék terének megfelelő berendezése is rendkívül lényeges (*Mészáros, 2000*). A metafora mint

szabályozó elem kapcsán pedig *Mészáros* kiemeli, hogy a dráma mindig valamilyen (metaforikus) sűrítés. Ez lesz az, ami segítheti a diákok számára a feldolgozott téma komplex érzelmi átélését, hozzájárulva ezzel az érzelmi készségek fejlődéséhez.

A drámajátékok további szabályozó keretként funkcionálhat, ha nemcsak különböző szituációs játékokat dolgozunk fel dramatikus módszerek segítségével, hanem valamilyen narratív történetbe ágyazzuk a cselekvést, legyen az a valós életből vett esemény leírása vagy fiktív, irodalmi alkotás. A gyermekfilozófia szókratészi bábáskodó módszerénél már láthattuk, hogy a módszernek a tartalmi keretét jelentik a történetek, legyenek azok akár gyermekfilozófiai olvasókönyvek, akár szépirodalmi alkotások. A drámajátékok esetében a történeteknek hasonló funkciója lehet az oktatás gyakorlatában. Nemcsak tartalmi keretet, hanem minden esetben plusz hozzáadott értéket is képezhetnek mind a gyermekfilozófiai módszerek, mind a drámajátékok esetében.

A (kitalált, fiktív) történetek mesélése és hallgatása hosszú múltra tekint vissza, ami hordozza azok kulturális értékét: múlt és jelen történetei hagyományunk részét képezik, melyek beemelése a dramatikus foglalkozásokba már önmagában kulturális gazdagodást jelenthet a diákok számára. Ugyanakkor nagyon fontos kiemelni, hogy a történetek dramatikus feldolgozása rendkívül hatékonyan segítheti a személyiség és hangsúlyosan az érzelmi készségek fejlődését. Ahogy az korábban látható volt, a drámajátékok már önmagukban is (akkor is, ha nem irodalmi alkotásokra épülnek) hatékony módszerei lehetnek az érzelmi készségek fejlesztésének. Az irodalmi alkotások, történetek szintén hozzájárulhatnak az érzelmi készségek gyarapodásához, hiszen a bennük megjelenő (fiktív vagy valós) világ megismerése által bővül a diákok ismerete a világról, valamint ezzel párhuzamosan önismeretük is fejlődik. A történetek így a világ és önmagunk pontosabb megismerését támogatják (*Bethlenfalvy*, 2020).

A történetekben megjelenő érzések felismerése, azonosítása már önmagában is fejlesztheti az érzelmi készségeket, hiszen a diákok az érzelmek széles tárházát ismerhetik meg a különböző irodalmi alkotásokban, már csupán az értő, befogadó olvasás során is. Ugyanakkor *Bethlenfalvy* hangsúlyozza a történetek dramatikus feldolgozásának jelentőségét: a dráma hatékony módszere lehet az irodalmi alkotások még aktívabb befogadásának, hiszen azáltal, ahogy különböző dramatikus módszerek segítségével a diákok „belépnek” az alkotások világába, annak szereplőjévé válnak, egy közvetlenebb kapcsolatba lépnek a történettel. Már ez a szerepbe helyezkedés is segítheti az alkotásokban megjelenő kapcsolatokat, problémák, érzelmek stb. pontosabb átélését. Egyrészt azáltal, ahogyan egyes szám első személyben, az adott szereplő „szemüvegén” keresztül látják a diákok a feldolgozott témát, élik át szinte „közvetlenül” azt; másrészt pedig a dráma jelenidejűségéből adódóan a műalkotás világa a dramatikus módszerek által lényegében „kilép” az időtlen könyvlapokba zárt térből, s a tanterem jelen idejében szólal meg, még inkább lehetővé

téve ezáltal az aktív átélést. A drámajáték alkalmazása a nevelési-oktatási gyakorlatban így hatékony eszköze lehet mind a történetek pontosabb befogadásának, mind az érzelmi készségek fejlesztésének, hiszen azáltal, ahogyan „áthelyezi a történetet, másik formát ad neki, más szintre helyezi” azokat (*Bethlenfalvy*, 2020, 16.).

A drámajáték fejlesztő hatását összegezve tehát megállapíthatjuk, hogy az módszerként számos kompetencia, készség fejlődéséhez hozzájárulhat, mind a kognitív, mind a szociális, érzelmi kompetenciák tekintetében. A kognitív támogatás vonatkozásában fontos kiemelni, hogy elsődlegesen az új ismeretek és a meglévő előzetes tapasztalatok párbeszédének kialakulását segíthetik a dramatikus gyakorlatok, aminek következtében az ismeretanyag könnyebb rendezése következhet be. Holisztikusan szemlélve pedig a kognitív készségek fejlődésén túl a személyiség gazdagodásához járulhat hozzá a drámajátékok alkalmazása, hiszen a játék során felépített (fiktív) világnak köszönhetően mind a külvilágról, mind önmagukról több információt tudnak szerezni a diákok (*Gabnai*, 2005).

Azt is láthattuk, hogy a drámajátékok a *Goleman*-féle érzelmiintelligencia-modellel mindkét fő területe alá tartozó kompetenciák (személyes és szociális kompetenciák) fejlesztésére alkalmasak lehetnek. *Goleman* maga is hangsúlyozza a dramatikus módszerek alkalmazásának fontosságát az érzelmi intelligencia fejlesztése során. Elsődlegesen a drámában rejlő metaforák, szimbólumok, sűrítés által gondolja azokat alkalmasnak az érzelmi intelligencia fejlesztésére (vö. *Bordás*, 2009; *Goleman*, 1995).

Bordás tanulmányában felhívja rá a figyelmet, hogy a drámajátékok – a korábban vizsgált narratív történetek feldolgozásán kívül – önmagukban, dramatikus gyakorlatok formájában is alkalmasak lehetnek az érzelmi készségek fejlődésének támogatására. Az egyszerű gyakorlatok, például az érzékszerveket finomító játékok, az utánzásra épülő vagy a nonverbális kommunikáció olvasását segítő gyakorlatok hozzájárulhatnak a mozdulatok mögött megbújó érzelmek tudatos észleléséhez és értelmezéséhez. A különböző relaxáló gyakorlatok, lazító játékok segíthetik az érzelmek kontrollálást, támogathatják az önszabályozó folyamatok tudatosítását (*Bordás*, 2009). A játékok társas volta szintén segíti a szociális kompetenciák fejlődését, akár például egy egyszerű, páros utánzásra épülő játék esetében is, hiszen már ez is a diákok együttműködését, egymásra figyelését követeli meg. Az egyes szituációs drámajátékok jelenidejűsége, adott pillanathoz kötöttsége pedig segítheti a diákokat abban, hogy az egyes érzelmek adott helyzethez kapcsolódását tudatosítani tudják (*Bordás*, 2009).

A drámajátékok – legyenek azok akár egyszerű gyakorlatok vagy komplex irodalmi történetek feldolgozására épülő foglalkozások – a szabályozóelemeik működése, valamint a diákok aktivizálása által hozzájárulhatnak a diákok komplex személyiségfejlődésének támogatásához, hangsúlyosan magukban hordozva az érzelmi készségek fejlesztésének lehetőségét.

4. Kreatívírás-gyakorlatok

A drámajátékokhoz hasonlóan a kreatívírás-gyakorlatok is kiválóan alkalmasak lehetnek a diákok aktivitásának felébresztésére, az énbevonódás támogatására. Azonban míg a drámajátékok tantermi keretek között történő hasznosítására már a 20. századtól kezdődően láthatunk példát – elsődlegesen az angolszász területeken, *Bolton*, *Heathcote* és *Slade* nyomán (vö. *Bethlenfalvy*, 2020) –, addig a kreatív írás gyakorlatai módszerként jellemzően az utóbbi évtizedekben kezdtek elterjedni.

A kreatív írás – a drámajátékoktól eltérően – először az egyetemi képzésekben honosodott meg, s vált önálló diszciplínává az 1940-es években az Amerikai Egyesült Államokban (*Raátz*, 2008). Az egyetemek által kínált kreatívírás-órák népszerűségük nyomán gyors terjedésbe kezdtek, ma már több hazai felsőoktatási intézmény is indít ilyen kurzust, valamint különböző képzési formákban is tanulható a diszciplína. Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy ezek az egyetemi kurzusok, képzések a kreatív írást mint diszciplínát elsődlegesen művészi írást fejlesztő technikaként definiálják. *Raátz* tanulmányában különbséget tesz a kreatív írás mint művészi írást fejlesztő módszer és oktatásban használt módszer között (*Raátz*, 2018). Míg a művészi írás fejlesztése esetében a cél a különböző műfajokban való alkotás szabályainak megismerése, elsajátítása, az esetleges írói pályára történő felkészülés támogatása, addig az oktatásban alkalmazott kreatívírás-gyakorlatok esetében a hangsúly a fogalmazás, a szövegalkotás változatos módszerekkel, témákkal, munkaformákkal történő támogatására helyeződik (*Raátz*, 2008).

Korábban idéztük *Samu Ágnes* meghatározását a kreatív írás oktatásban betöltött szerepéről (*Samu*, 2012). *Samu* definíciója rávilágít a kreatívírás-feladatok egyik fő jellemzőjére, arra, hogy alkalmasak a diákok meglévő ismereteinek, tapasztalatainak mozgósítására a személyes megszólalás kereteinek megteremtése által. Továbbá a gyakorlatok a fogalmazási készség fejlesztése, a kognitív ismeretek rendszerezése mellett elsődlegesen a személyiség egészére hatnak, a drámajátékokhoz hasonlóan komplex módon, hiszen az írásgyakorlatok egyszerre jelenthetik a játékos szövegalkotás, valamint az önismeret fejlesztésének eszközét. Így nem véletlen, hogy az anyanyelvoktatás több tankönyve is épít a kreatívírás-gyakorlatok feladataira, azonban a magyar nyelv és irodalom órákon kívül más tantárgyak esetében is hatékonyan használható módszerről beszélünk.

Az oktatásban használt kreatívírás-gyakorlatok lehetnek önálló szövegalkotási feladatok, de épülhetnek valamilyen irodalmi alkotásra is. Az utóbbi tipikusan jellemző a magyar nyelv és irodalom órákon, ahol a tanult irodalmi alkotásra épülő kreatívírás-gyakorlatok segíthetik a szöveg feldolgozását. *Raátz* ezeket a(z irodalmi szövegekre épülő) feladatokat érti a szorosabb értelemben vett kreatívírás-gyakorlatok fogalma alatt (*Raátz*, 2008), a továbbiakban ebben az értelemben vizsgálom a kreatívírás-feladatokat.

Fontos értelmezni azt is, hogy mi a különbség a pusztán „fogalmazásírás” és a kreatív írás feladatai között. A kreatívírás-gyakorlatok esetében lényeges, hogy a feladatok élményszerűen, érdekesen, változatos módszerekkel kötődjenek az irodalmi alkotások világához, s megteremtsék az abba történő személyes belépés lehetőségét. Az elkészült feladatok ideális esetben nemcsak írásos formában kerülnek „beadásra”, hanem célszerű azok bemutatása is (Raátz, 2008). A bemutatott művek értékelésénél a tanár és az osztálytársak visszajelzése egyaránt fontos, ezek alapján a diáknak lényeges, hogy lehetőséget biztosítsunk az elkészült feladat javítására, módosítására (Raátz, 2008).

Az irodalmi alkotásokra épülő kreatívírás-gyakorlatok további meghatározó jegye, hogy az irodalmat élő tapasztalati mezővé tehetik: a szöveg világába az írásfeladaton keresztül a tanulók be tudnak lépni, azt – a feladat jellegétől függően – esetleg lehetőségük nyílik módosítani, átírni, kiegészíteni, újragondolni. Ez támogatja azt a kíváncsi folyamatot, hogy az irodalmi alkotás befogadása ne pusztán reprodukció, hanem interakció legyen (Dobozi, 2003), hiszen a diákok a feladat által közvetlen kapcsolatba kerülnek a szöveggel, egyfajta párbeszéd alakul ki a szöveg és köztük, mely a létrejövő írásfeladat produktumában ölt majd testet. A tanulók így a kreatívírás-feladatok által egyszerre válhatnak értő befogadójává az alkotásnak, valamint ők maguk is alkotókká léphetnek elő.

Dobozi kiemeli, hogy ennek a folyamatnak az egyik jellemzője egyfajta kettősség: a kreatívírás-feladatok egyszerre támogatják az irodalmi művel való azonosulás lehetőségét (a szövegvilágba történő belépés által), másrészt pedig egyfajta kritikai távolságtartást is eredményezhet az alkotói folyamat (Dobozi, 2003). Ez a kettősség lesz az, ami jelentősen támogatja, hogy a kreatívírás-gyakorlatok ne csak a fogalmazási, szövegalkotási készség fejlődését eredményezzék, hanem egyéb kompetenciák komplex támogatását is előidézzék: az irodalmi alkotásokra épülő kreatívírás-gyakorlatok segíthetik a személyes kompetenciák, az önismeret, az önkifejezés fejlődését azáltal, hogy a diákokat az alkotások aktív létrehozójává teszik.

Szintén az önismeret fejlődését támogatja a feladatok tipikus jellege: jellemző az egyes szám első személyű megszólalási forma, különböző szereplők bőrébe bújva. Ez a fajta elbeszélés szintén biztosítja a személyes kompetenciák fejlődését. Azáltal, ahogyan az egyes szereplők szemszögéből, belső résztvevőként szemlélhetik – és formálhatják – a diákok a történetet, jelentős mértékben fejlődhet empátiájuk, valamint toleranciájuk.

Az elmélyült, írásbeli alkotás így nemcsak az átgondolt írásbeli kommunikáció megformálását támogathatja, hanem hozzájárulhat a Goleman-féle érzelmiintelligencia-modell (vö. 2. ábra) személyes kompetenciáinak fejlődéséhez is. A pontos önértékelés és emocionális tudatosság támogatásának kiváló terepet biztosíthatnak az egyes szám első személyben, adott szereplő – vagy akár több szereplő – szemszögéből történő megszólalások, lehetőséget teremtve így a nézőpontváltásnak, több-

féle tapasztalat átélésének. Így azáltal, ahogyan a diákok beléphetnek az irodalmi alkotások világába (például az átíratok, válaszok, levelek stb. írása által), a tanulók és a mű horizontja párbeszédbe lép, támogatva a diákok személyes kompetenciái közül többek közt az önmotiváció, a bevonódás fejlődését.

Az eddigiek alapján látható, hogy a drámajátékok és a kreatívírás-gyakorlatok között számos hasonlóság mutatkozik: alapvetően mindkét módszer a tanulói előzetes ismereteket, tapasztalatokat igyekszik bevonni az oktatásba, valamint mindkettő kiválóan alkalmas irodalmi alkotások feldolgozása során a komplex készségfejlesztésre úgy, hogy közben élményszerűvé tehetik a nevelési-oktatási folyamatot. A közös jegyek felvetik a lehetőséget, hogy a drámát szabályozó, korábban vizsgált elemek meglétét (vagy esetleges hiányát) megvizsgáljuk a kreatívírás-gyakorlatok vonatkozásában is.

Mészáros a drámát szabályozó hat elemet különböztetett meg az oktatás gyakorlatában (téma, fókusz, idő, tér, szerep, metafora). Drámajátékok esetében a témát illetően megállapítottuk, hogy azok lényegében tantárgyaktól függetlenül, különböző topikok feldolgozására alkalmasak lehetnek, azonban jellemzően a társas kapcsolatok, önismeret témakört érintve használják leggyakrabban ezeket a módszereket jellegükből adódóan a pedagógusok. A kreatív írás feladatai a drámajátékokhoz hasonlóan lehetőséget biztosítanak a szerepbe lépésre, a különféle nézőpontok „kipróbálására”, ezért szintén jól alkalmazhatók lehetnek a társas kapcsolatok különböző témái, valamint az önismeret tematikája mentén, hiszen az elmélyült írás támogatja az önismeret fejlődését, a nézőpontváltások pedig a világ- és társismeret formálódását is. Ugyanúgy, ahogy a drámajáték esetében, a kreatív írás esetében is megfigyelhető a határozott fókuszpont megléte a feladatokban, ami biztosítja a tartalmi keretét a munkának. A fejlesztési célokat tekintve azonban szűkebb tárházzal dolgozik a kreatív írás, mint a drámajáték: míg a drámajátékok esetében a motorikus készségek fejlesztésétől kezdődően a szociális készségek fejlődésének támogatásán át számos kompetencia formálására lehetőséget teremtenek a feladatok, addig a kreatív írás esetében jellemzően a szövegértési, szövegalkotási és önismereti kompetenciák fejleszthetők elsődlegesen.

Míg a drámajátékok idejét vizsgálva azt állapítottuk meg, hogy az „itt és most” játékaikat képezik, az adott pillanat jelentőségére világítanak rá, addig a kreatívírás-feladatok esetében az idő kitágul. A feladatok írásbeli jellege miatt egyrésztől több idő áll a diákok rendelkezésére a válasz kidolgozására, ez lehetővé teszi az elmélyült, reflektív alkotást – míg a dráma sokszor a pillanatban formálódik, akár rögtönzés által is. Másrészt az írásgyakorlatok a műalkotások idejét is kitágítják: a diákok akár évtizedeket, évszázadokat is utazhatnak az írásgyakorlatok által, s beléphetnek a jelen időn kívül a múlt vagy a jövő világába, párbeszédbe állítva azt saját jelenükkel. Ez a folyamat természetesen a drámajáték esetében is megvalósulhat, ott ugyanakkor a jelenben zajló játék pillanathoz kötöttsége miatt erősebb lesz a jelenidejűség

dominanciája. Hasonló sajátosság lesz jellemző a kreatívírás-feladatok terére is: a műalkotások világába történő fiktív belépés által a képzeletbeli tér kitágul, míg a funkcionális térberendezés nem követel meg semmilyen különleges átalakítást.

A metafora, sűrítés szintén jelen lehet a kreatívírás-feladatok esetében, akár kettős szinten is: egyfelől az irodalmi alkotások hordoznak magukban valamilyen metaforikus sűrítést, ugyanakkor maguk a diákok is konstruálhatják azt a feladat megalkotása során.

A drámajátékot szabályozó elemeket a kreatívírás-gyakorlatok tükrében értelmezve láthatjuk, hogy több dimenzióban is átfedésben lehet az oktatás gyakorlatában a két módszer. Ezek a közös pontok arra engednek következtetni, hogy a két módszer használatával hasonló fejlesztési eredményeket érhetünk el, mindkettő alkalmas az aktív, reflektív tanulás támogatására a műalkotással való dialogikus viszony kialakítása által. Azonban fontos megjegyezni azt is, hogy a drámajátékok eredendően a szóbeliségre épülő módszert jelentenek, míg a kreatívírás-feladatok az írásbeliség kultúrájára építenek. Továbbá a drámajátékok szinte minden esetben jellemzően társas tevékenységet jelentenek, míg a kreatív írás jellemzően egyéni feladatokra épít többségben. E két különbségből következik, hogy a drámajátékok esetében sokkal hangsúlyosabb lesz a társas kapcsolatok, a szociális készségek, kompetenciák fejlődése az együttjátszás során, míg az írás esetében inkább előtérbe kerül a személyes kompetenciák fejlődése, valamint a gondolkodás és (ön)reflexió elmélyülésének támogatása. Teszik mindezt azzal a kreatív írás feladattípusai, hogy elsődlegesen a diákok saját jelentésének megképződését, valamint a különböző értelmezési lehetőségek konstruálását szorgalmazzák (*Pethőné*, 2005). *Pethőné* a kreatív írás oktatásban történő használatát vizsgálva a módszer további fejlesztő hatásaként emeli ki – a kommunikációs készségek, az írás- és olvasáskészség fejlődésén túl – az olvasói értékelések, valamint akár nehézségek megvilágítását, a kritikai gondolkodás, a képzelőerő fejlődését, valamint azt, hogy a módszer „segít a fiataloknak saját hangjuk megtalálásában, a saját gondolataik és élményeik iránti megbecsülés kialakításában” (*Pethőné*, 2005, 118.).

A drámajátékok és a kreatív írás feladatai ezáltal az oktatásban olyan módszereket jelenthetnek, melyek harmonikusan képesek támogatni a golemiani érzelmi-intelligencia-modell mindkét nagy területének, a személyes és szociális kompetenciák egyes elemeinek fejlődését.

5. Expresszívírás-gyakorlatok

A kreatívírás-gyakorlatok mellett érdemes megemlítenünk az expresszívírás-feladatokat is, hiszen azok is eredményesen bevonhatók lehetnek az oktatási gyakorlatba.

Az írás emberi lélekre gyakorolt hatása is régóta vizsgált terület (vö. *Pennebaker*, 2005; *Pennebaker–Evans*, 2018). *James W. Pennebaker* amerikai szociálpszichológus

gus az írás testi-lelki egészségre gyakorolt hatását több empirikus kutatás során is tanulmányozta. Alapvetően abból a hipotézisből indultak ki vizsgálódásai, hogy az életesemények (legyenek azok traumák vagy pozitív élmények) szavakba öntése segíti azok lelki feldolgozását. Amikor egy-egy megrázó élmény nyelvi megfogalmazására képtelenek vagyunk, az valamilyen elakadásra, megrekedésre utal, ami hosszú távon mind a testi, mind a lelki egészség szempontjából kedvezőtlen lehet. A történetek leírása, elbeszélése feloldhatja ezeket a gátakat, s hozzájárulhat egészségünk megőrzéséhez, javításához (*Pennebaker*, 2005).

Hipotézisét igazolja többek közt egyik hallgatójának kutatása. Szakdolgozója arra volt kíváncsi, hogy járhat-e pszichológiai előnyökkel az, ha az írás során szabadon hagyjuk áramolni érzéseinket. A vizsgálódást önkéntes egyetemisták körében végezték kontrollcsoport bevonásával. A kísérleti csoportot arra kérték meg, hogy a kutatási idő alatt heti rendszerességgel írjanak szabadon, műfaji, nyelvi kötöttségek, normák figyelembevétele nélkül őket ért traumatikus élményekről, míg a kontrollcsoport esetében azt a feladatot adták, hogy felszínes témák kapcsán tegyék ugyanezt. A kísérleti csoport tagjai közül többen beszámoltak arról, hogy az írásnak felszabadító ereje volt, ami ugyanakkor rövid távon sokszor negatív jelenségek (például sírás, rémálmok) formájában tört felszínre. *Pennebaker* és egyetemista hallgatója megvizsgálta, hogy a kutatást megelőző s az azt követő 4-5 hónapban milyen gyakran látogatták a diákok az egyetemi orvost különböző problémákkal. Eredményeik azt mutatták, hogy a kísérletet követő 4-5 hónapban a felére csökkent az orvoslátogatások száma azok esetében, akik a kísérleti csoport tagjai voltak, míg a kontrollcsoport esetében nem volt változás. A beszámolók, valamint az orvoslátogatások számának visszaesése alapján *Pennebaker*ék arra a következtetésre jutottak, hogy az érzelmeket kifejező írásnak mind a testi, mind a lelki egészségre pozitív hatása van (*Pennebaker*, 2005).

A *Pennebaker*ék által alkalmazott expresszív írás kifejezetten az önismereti munkát segítő szövegalkotási műfajnak tekinthető. A feladatoknak jellemzően egy „szabálya” van: érzelmeket kell hogy papírra vessenek az írók. Egyéb kommunikációs, nyelvi regulákhoz nem kötött, az írás során akár a nyelv helyesírási szabályait is át lehet hágni. Ez segítheti azt, hogy az író levetkőzze önmagával szembeni elvárásait, át tudja lépni korlátait (*Béres*, 2017; *Pennebaker*, 2005). A született írásokat természetesen nem kell sem a csoportvezetőnek, sem a csoporttagoknak megmutatni, hiszen pszichológiai hasznuk pontosan a korlátok nélküli önreflexióban, érzelmek kifejezésben áll, amit a megosztás kényszere gátolhatna.

Pennebaker felhívja rá a figyelmet, hogy az expresszív írásnak oktatási keretek között is lehet haszna. Úgy gondolja, hogy az iskolai írásfeladatok egyik fő jellemzője a teljesítmény- és produktumorientált szemlélet, ami az alkotás folyamatát szigorú keretek közé szorítja, s ezáltal nagy nyomást gyakorol a diákokra. Az expresszív írás technikájára építő feladatok megjelenése segítheti a diákokat abban, hogy ol-

dottabb formáját tapasztalják meg a szövegalkotásnak, csökkentve ezzel a teljesítmény miatti szorongást (*Pennebaker*, 2005).

Az írásélmény átélésén túl a tananyag hatékonyabb elsajátítását is segítheti az expresszív írás. Ezt igazolja *Pennebaker* felsőoktatásban végzett osztálytermi kísérlete is, mely során egyetemi előadásait támogatva kísérleti csoportjánál bevezette az osztálytermi írásos rendszert, melynek keretében minden előadást azzal kezdték, hogy a tanár röviden összefoglalta az óra témáját, majd megkérte a diákokat, hogy írják le azzal kapcsolatos őszinte érzéseiket, gondolataikat, amelyeket ugyan elolvas az oktató, ám nem értékeli, nem minősíti azokat. *Pennebaker* a rendszer bevezetése után azt tapasztalta, hogy azoknál a csoportoknál, ahol korábban szinte lehetetlen volt haladni a tananyaggal, valamint a diákok nem tudták megfelelően kifejezni gondolataikat, nagy változást állt be: átgondoltan, rendszerezetten tudtak nyilatkozni az írásgyakorlat után az adott témáról, sokkal reflektáltabbá váltak, aktivitásuk, tananyaghoz való hozzáállásuk javult (*Pennebaker*, 2005). Kísérletének következtetéseképpen fogalmazta meg az oktatási módszerekre vonatkozó gondolatát, mely az írás fontosságát hangsúlyozza: „Ha viszont azt akarjuk, hogy a diákoknak szinte vérükké váljon a tananyag, akkor meg kell változtatunk az oktatási stratégiáinkat. Bátorítani kell őket, hogy aktívan írjanak és beszéljenek a tényekről és elméletekről.” (*Pennebaker*, 2005, 231.)

	Expresszívírás-gyakorlatok	Kreatívírás-gyakorlatok
Cél	Érzelmek szabad kifejezése, feldolgozása.	Szövegalkotási kompetencia fejlesztése; műfaji, stilisztikai sokféleség megtapasztalása.
Tartalom	Az én érzései, gondolatai, személyes élményei.	Valós vagy fikciós tartalmak, irodalmi művek átiratai.
Címzett	Belső címzett (a szöveg írója, saját maga).	Külső címzett.
Megszólalásmód	Mindig egyes szám első személy (minden esetben az író saját szemszögéből).	Jellemzően egyes szám első személy (az író saját szemszögéből vagy más személy bőrébe bújva).
Forma, szerkezet	Szabad, spontán, nem szerkesztett.	Strukturált, tudatosan felépített, szerkesztett.
Nyelvhasználat	Nyelvi szabályok, normák áthágása megengedett.	Megfelel a nyelvi szabályoknak, normáknak, nyelvileg kimunkált.
Stílus	Bensőséges, közvetlen, vallomásos jellegű.	Változatos stilisztikai regiszterekben mozgás jellemzi.

Jellemző műfajok	Naplószerű, vallomásszerű szövegfolyam.	Műfaji sokszínűség, átiratok.
Értékelés, minősítés	Sosem értékeljük, nem minősítjük.	Formatív értékeléssel, pozitívan értékelhető, minősíthető.
Nyilvánossá tétel, megosztás	Nem kötelező a megosztás, a szerző saját magának írja.	A szerző megosztja másokkal írását.
Utólagos szöveggondozás, javítás, korrekció	Nem jellemző, az adott pillanatot rögzíti szabad formában.	Saját belátás és külső visszajelzések alapján utólagos szöveggondozás, javítások.
Hatása	Támogatja a kognitív és emocionális készségek fejlődését, az írásrutin kialakulását.	Támogatja a kognitív és emocionális készségek fejlődését, az írásrutin kialakulását, a különböző műfajokban való jártasság gyarapodását.

1. táblázat: Expresszív- és kreatívírás-gyakorlatok összehasonlítása terápiás és oktatási közegben

A táblázat az expresszív és kreatív írás együttes bemutatását szolgálja, rávilágítva a köztük lévő eltérésekre, azonban nem célja élesen szétválasztani a két írásmódot, hiszen a két munkaforma erősen összefonódik. Folyamatorientált írásgyakorlatként szoros kapcsolatban állnak egymással, és jól kiegészíthetik egymást az oktatás folyamatában.

Mindkét írásfeladat esetében lényeges az aktív folyamatnak a tudatosítása: az írásgyakorlatoknak köszönhetően a befogadásból alkotás lesz, mely során reflektálódik a művel való találkozás és az alkotás aktív jellege. A gyakorlatok személyes volta megteremti annak a lehetőségét, hogy a befogadó, alkotó ráismerjen a történetben saját magára, így mélyül önismerete, továbbá a nézőpontváltások nagyban támogatják empátiája növekedését.

Az expresszív írás feladataival összevetve a kreatív írás gyakorlatait azt láthatjuk, hogy formai szempontból kötöttebb szövegalkotásról beszélünk a kreatív írás esetében. A kreatívírás-gyakorlatok jellemzően adott műfajhoz kötődnek (például levél, e-mail, naplóbejegyzés vagy adott műfajú vers stb.), melynek a nyelvi-formai szabályait követnie kell az írónak.

Ugyanakkor mindkét írásgyakorlat-típus esetében igaz, hogy ezek a műfajok lehetővé teszik a személyes jellegű (gyakran egyes szám első személyű) megszólalást (Samu, 2012), ami hozzájárul ahhoz, hogy az alkotás során az írók íráskészségén, anyanyelvi kompetenciáján túl személyes kompetenciáik, önismeretük és önreflexiójuk is gyarapodjon.

6. A MÓDSZEREK KÖZÖS HORIZONTJA AZ OKTATÁS GYAKORLATÁBAN

Az előző alfejezetekben vizsgált módszerek közös pontja, hogy eredendően diákcentrikus, a 20-21. századi neveléelméletekkel – hangsúlyosan a konstruktivizmus nevelésről-oktatásról alkotott felfogásával, valamint a hermeneutikai pedagógia nézeteivel – összhangban álló oktatási módszerek.

A szókratészi hagyományokra épülő bábáskodó módszer, a gyermekfilozófia történetközpontú (filozófiai) beszélgetései, a drámajátékok és a kreatív írás feladatai természetesen nem fedik le a tanulói aktivitásra épülő módszerek teljes tárházát, ugyanakkor alkalmasak lehetnek arra, hogy felébresszék a diákok aktivitását az irodalmi művek feldolgozása során.

A módszerek a konstruktivizmus és a hermeneutika nevelésről alkotott elméletével összhangban elsősorban a tanulók előzetes tapasztalatait igyekeznek bevonni a nevelési-oktatási folyamatba. Mind a szókratészi kérdések, mind a közös dramatizálás, mind az alkotó írás során meghatározó az, amit a diák előzetesen magával hoz a tanórára. A bemutatott módszerek ezeket a tapasztalatokat nem kizárják, hanem felébresztik élményszerű, játékos gyakorlatok segítségével, melyek során a játék öröme része marad az oktatásnak.

Az irodalommal való találkozás segítheti az önismeret fejlődését, különösen, ha a befogadás aktív folyamatként megy végbe. Ezért is fontos, hogy olyan módszereket használjunk, melyek támogatni tudják, hogy a diákok reflektáljanak s önreflektáljanak az egyes irodalmi alkotásokra és az azok kapcsán felmerülő kérdésekre. A cél, hogy a tanulók készségei, kompetenciái fejlődjenek e folyamat során.

Az alkalmazott módszerek elsődlegesen a diákok és az irodalmi alkotások közötti dialogikus viszony kialakulásának támogatásával járulhatnak hozzá e kompetenciák fejlődéséhez, hiszen lehetővé teszik, hogy mind a társas kompetenciák (például a drámajátékok használata által), mind a személyes kompetenciák (például az elmélyült írás által) aktívan fejlődjenek. Ezáltal kiválóan alkalmasak lehetnek arra, hogy az olvasmányok élményszerű feldolgozása által hozzájáruljanak a tanulók érzelmi intelligenciájának fejlesztéséhez.

UTÓSZÓ

Munkám célja volt átfogó képet adni arról, hogyan járulhat hozzá napjaink oktatása a diákok érzelmi intelligenciájának fejlesztéséhez a tanulói aktivitásra épülő módszerek, valamint az irodalmi alkotások aktív értelmezése által. Az érzelmi intelligencia fejlesztése napjaink iskolájában létfontosságú, amennyiben olyan kompetenciák erősödését szeretnénk támogatni, melyek hozzájárulnak a tanulók későbbi sikerességéhez. A jövő iskolájára vonatkozó jóslatok (vö. *Csapó, 2019; Schaffhauser, 2003; Passing, 2001*) mind ezt a gondolatot erősítik, hiszen olyan területek előtérbe kerülését hangsúlyozzák, mint a nem rutin személyközi munka vagy a nem rutin analitikus munka (*Csapó, 2019*), melyek támogatásában fontos szerepet játszhatnak az érzelmi intelligencia gyűjtőfogalma alá tartozó személyes és szociális kompetenciák.

Az elméleti alapok értelmezése során láthattuk, hogy napjainkban a nevelésről alkotott felfogás milyen meghatározó jelzők mentén alakul, mely fejlesztési területek hangsúlyosak. Az elméleti áttekintés során egyértelműen kirajzolódni látszódott a tendencia, hogy az iskola fontos nevelési feladata többek közt a konstruktív életvezetés kialakításának támogatása (*Bábosik, 2003*), valamint olyan készségek, kompetenciák fejlesztése, melyek lehetővé teszik, hogy a diákok alkalmazkodni tudjanak a gyorsan változó körülményekhez. A tanulók személyes és szociális kompetenciái kiemelten fontos szerepet töltenek be a fejlesztendő területek körében (vö. *Goleman, 2019*). Ezért olyan tényezőnek tekinthetjük a személyes és szociális kompetenciák sokaságából felépülő érzelmi intelligenciát (vö. *Goleman, 2019*), melynek iskolai fejlesztése mindenképpen figyelmet követel. Elméleti alapvetéseim során áttekintettem többek közt azokat a jelentősebb hazai és nemzetközi programokat, melyek az érzelmi intelligencia iskolai keretek között történő fejlesztését támogatják. E készségek fejlesztése a nevelési-oktatási gyakorlatot szabályozó dokumentumokban (vö. *NAT 2012; NAT 2020*) is fontos fejlesztési célként jelenik meg, a fejlesztésük tantárgyak felett álló, általános célkitűzés. Az iskolai környezet, az iskolai klíma önmagában is befolyásolhatja fejlődésüket. A pozitív pszichológiára történő rövid kitérítés során például láthattuk, hogy a pozitív iskolai környezet, a pedagógusok pozitív visszajelzései hozzájárulhatnak a diákok pozitív attitűdjének kialakulásához, ami a fejlesztés alapját jelentő tanulói aktivitás egyik meghatározó motivátora lehet.

Az elméleti alapok körvonalazása után a teoretikus alapokhoz igazított módszertan összeállítását tartottam kulcsfontosságúnak. Az aktív tanulás módszerei olyan fontos didaktikai eszköztárt jelentenek napjainkban, melyek hatékonyan tudják támogatni a személyes és szociális kompetenciák, így az érzelmi intelligencia fejlesztését (vö. *D. Molnár, 2010*) is. A nevelési-oktatási gyakorlat szempontjából döntő súlya lehet annak megállapításom szerint, hogy milyen mértékben épít a pedagógiai gyakorlat ezekre a módszerekre, hiszen ha adaptív tudás kialakulását, valamint kompetenciák fejlődését tűzi ki célul az oktatás, akkor elengedhetetlen a tanulók aktív bevonása a tanulásba.

BIBLIOGRÁFIA

- Almási Miklós (2019): *Ami belül van. Lélek a digitális kor viharában*. Fekete Sas Kiadó. Budapest.
- Amadio, M. – Truong, N. – Tschurenev (2006): *Instructional Time and the Place of Aesthetic Education in School Curricula at the Beginning of the Twenty-First Century*. IBE. Working Papers on Curriculum Issues Nr. 1. UNESCO International Bureau of Education. Geneva. Switzerland.
- Letöltés: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146280e.pdf> (2025. 08. 22.)
- Arató László (1996): Hermeneutika, diákbefogadó irodalomtanítás. *Iskolakultúra*. (6)2. 20–28.
- Arató László (2016): Védőbeszéd a ponyvairodalom mellett. *Könyv és nevelés*. 18(2). 23–34.
- Bagi Zsolt (1998): Etika és irodalomelmélet (Jacques Derrida és a kritikai kultúrákutatás etikája). *Alföld*. 49(7). 82–96.
- Balassa Péter (1999): Lehetséges-e egyáltalán esztétikai nevelés?
Letöltés: <http://www.c3.hu/~gond/tartalom/18-19/balassa.html> (2025. 08. 22.)
- Balázs László (2014): Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben. 29 gyakorlat trénereknek, tanároknak és coachoknak. Z-Press Kiadó Kft. Miskolc.
- Balázs László (2020): Érzelmi intelligencia szerepe a képzés folyamatában. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Budapest, Hungarovox Kiadó. 194–204.
- Ballér Endre (2002): A hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjai – Gadamer: Igazság és módszer. *Iskolakultúra*. 12(12). 21–23.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health System. Canada. Toronto.
- Bar-On, R. – Parker, J. D. (ed., 2000): *The Handbook of Emotional Intelligence*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Bábosik István (2003): *Alkalmazott neveléstudomány*. OKKER. Budapest.
- Bálint Ágnes (2022): Játék és tanulás. In: Dezső Renáta Anna, Orsós Anna, Ács Marianna, Huszár Zsuzsanna (szerk.): *A kárpát-medencei magyar tantervű pedagógusképzés és neveléstudományi kutatás aktuális és történeti tárházának értékei*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar. Neveléstudományi Intézet. Pécs.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó. Budapest.

- Benedek András (2011): *A 21. század nevelési kihívásai*.
Online: <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/15-kiadvany-2011/448-2011-dr-benedek-andras-a-21-szazad-nevelési-kihivásai> Letöltés ideje: 2025. 08. 18.
- Bethlenfalvy Ádám (2005): Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből (2.). *Drámapedagógiai Magazin*. 14(2). 16–23.
- Bethlenfalvy Ádám (2020): *Dráma a tanteremben. Történetek cselekvő feldolgozása*. Károli Gáspár Református Egyetem. L'Harmattan.
<https://doi.org/10.56037/978-963-414-718-3>
- Béres Judit (2017): „Azért olvasok, hogy éljek”. Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig. Kronosz. Pécs
- Blanz, Matthias – Heinrich, Alexander – Lorenz, Patricia (2002): *Pszichológiai Lexikon*. Magyar Könyvklub. Budapest.
- Blomert, Leo és Csépe Valéria (2012): Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bloom, Benjamin S. (ed., 1956): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. David McKay. New York.
- Bolton, Gavin (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest.
- Buber, Martin (1990): Beszéd a nevelésről. In: Csejtei Dezső, Dékány András, Simon Ferenc (szerk.): *Ész Élet Egzisztencia I. Egyetem, nevelés, értelmiségi lét*. Társadalomtudományi Kör, Szeged. 389–415.
- Bonwell, Charles C., James A. Ellison (1991): *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D. C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Bordás Andrea (2009): Az érzelmi intelligencia fejlesztése magyarórán alkalmazott drámajátékkal. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Gyakorló pedagógusok és a pedagógia gyakorlata. Neveléstudományi Egyesület Kiskönyvtára sorozat 3. füzet*. Neveléstudományi Egyesület. Budapest. 39–47.
- Bredács Alice (2009): Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra. *Iskolakultúra*. 19(5-6). 55–72.
- Cohen, J. (ed., 1999): *Educating Minds and Hearts: Social Emotional Learning and the Passage Into Adolescence*. Teachers College Press; and Association for Supervision and Curriculum Development. New York.
- Cole, Michael – Cole, Sheila R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris. Budapest.

- Csapó Benő (2019): A jövő elvárásai és a tudás minősége. In: Kónyáné Tóth Mária, Molnár Csaba (szerk.): *Az oktatás átalakulása a tudástársadalom és a mesterséges intelligencia korában. XXI. Országos Köznevelési Szakértői Konferencia. Előadások, korreferátumok, fotók – I. kötet.* Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda Kft Suliszerviz Pedagógiai Intézet. Debrecen.
Online: <http://publicatio.bibl.uszeged.hu/18263/1/A%20j%C3%B6v%C5%91%20elv%C3%A1r%C3%A1sai%20%C3%A9s%20a%20tud%C3%A1s%20min%C5%91s%C3%A9ge.pdf> Letöltés ideje: 2025. 08. 18.
- Csató Anita (2016): Az ízlés történeti változásai Gadamer hermeneutikai filozófiájának tükrében. In: Reichmann Angelika (szerk.): *Válogatás a XXXII. OTDK (2015) Történelem- és társadalomtudományi dolgozataiból.* Líceum Kiadó. Eger. 84–110.
- Csobánka Zsuzsa Emese (2015): A nevelés mint találkozás.
Letöltés: https://www.tani-tani.info/a_nevelés_mint_találkozás (2025. 08. 22.)
- D. Molnár Éva (2010): A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra.* 20(11). 3–16.
- D. Molnár Éva – Molnár Edit Katalin – Józsa Krisztián (2012): Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 17–82.
- Debreczeni Tibor (1992): A drámapedagógia hazánkban. *Drámapedagógiai Magazin.* 1992/1. 3–6.
- Dewey, John (1976): *A nevelés jellege és folyamata.* Budapesti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Dobozi Eszter (2003): Kísérlet „a vég elhalasztására”: irodalomolvasás és kreatív írás a magyarórán. *Iskolakultúra.* 13(4) 73–88.
- Eco, Umberto (1998): *Nyitott mű.* Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Elias, Maurice J., Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg (ed., 1997): *Promoting Social and Emotional Learning. Guidelines for Educators.* ASCD. Alexandria, Virginia USA.
- Fehér Ágota – Fodor Szilvia (2020): Pozitív érzelmek a tanulás szolgálatában. In: A. Németh – Y. Orsovics – A Csehiová – A. Tóth Bakos (szerk.): *12th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections. Conference Proceedings.* 265–281.
<https://doi.org/10.36007/3730.2020.265>
- Finácz Ernő, Kornis Gyula, Kemény Ferenc (szerk., 1936): *Pedagógiai Lexikon I-II.* Révai Irodalmi Intézet. Budapest.
- Fodor Szilvia, Kovács Eszter, Somkövi Bernadett (2018). Pozitív pszichológia a tanteremben – A „bővíts-építs” légkör megteremtése a nyelvórákon. In: Polonyi T. – Abari K. (szerk.): *Pszichológia – Pedagógia – Technológia.* Oriold és Társai Kiadó. Budapest. 9–21.

- Forgó Sándor (2014): Az újmédia-környezet hatása az oktatásra és a tanulásra. *Könyv és nevelés*. 16(1). 76–85.
- Fromann Richárd (2017): *Játékoslét. A gamifikáció világa*. Typotex Kiadó. Budapest.
- G. Havas Katalin, Demeter Katalin, Falus Katalin (szerk., 1997): *Gyermekfilozófia szöveggyűjtemény I*. Korona Nova, Budapest.
- Gabnai Katalin (2005): *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó. Budapest.
- Gadamer, Hans-Georg (2003): *Igazság és módszer – Egy filozófiai hermeneutika vázlatja*. Osiris. Budapest.
- Galambos Barbara (2016): Érzelmi intelligencia. *Katedra. Szlovákiai Magyar Pedagógusok és Szülők Lapja*. 24(2) 11–12.
- Gardner, Howard (1983): *Frames of Mind: The theory of multiple intelligence*. Basic Books. New York.
- Gádor Anna (szerk., 2008): *Tanári kézikönyv a szociális kompetenciák fejlesztéséhez. 1–12. évfolyam*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest.
- Goleman, Daniel (1995): *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ?* Bantman Books. United States.
- Goleman, Daniel (2019): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó. Budapest.
- Gombos Péter (2013): A kortárs gyermekirolalom és az irodalomtanítás. In: Gombos Péter: *Dobj el mindent, és olvasd! Esszék az olvasáspedagógiáról, gyermek- és ifjúsági irodalomról* Pont Kiadó. Budapest.
- Göndör András (2005): Az érzelmi intelligencia és a szakképzés. *Szakképzési Szemle*. 21(3). 277–285.
- Greenfield, Susan (2009): *Identitás a XXI. században*. HVG Könyvek. Budapest.
- Gyermeknevelés és játék dán módra.
Letöltés: <https://www.magyar-iskola.sk/2020/02/gyermekneveles-es-jatek-dan-modra/> (2025. 08. 22.)
- Hegyiné Ferch Gabriella (2001): Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. *Új Pedagógiai Szemle*. 51(7-8). 8–19.
- Hevesi Zoltán István (2012): Drámapedagógia és irodalomtanítás – egy hermeneutikai szemléletű pedagógia esélyei a globalizáció korában. *Anyanyelvi Kultúra-közvetítés*. 1(1).
Letöltés: <https://journal.uni-mate.hu/index.php/akk/article/view/195> (2025. 08. 21.)
- Homor Tivadar (2015): Korszerűség az erkölcsstan/etika tanításában. *Iskolakultúra*. 25(10). 127–138.
- Horváth László (2020): A popkultúra és a játék szerepe a konstrukcionista tanulásmélet megvalósításában. *Új Pedagógiai Szemle*. 70(3-4). 105–108.
- Hunya Márta (2009): Projektmódszer a 21. században I. *Új Pedagógiai Szemle*. 59(11). 75–96.

- Hunyady György (2008): Az érzelmek szociálpszichológiája és a nevelés In: Kozma Tamás, Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományban 2008. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola. MTA Pedagógiai Bizottsága. Budapest.
- Ilyés Sándor (2001): Tanuló neveléstudomány. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Jaspers, Karl (1987): *Bevezetés a filozófiába*. Európa Kiadó. Budapest.
- Jávorné Kolozsváry Judit (2015): Korunk gyermekeinek érzelmi élete – az iskolában folyó érzelmi nevelés. *Gyermeknevelés*. 3(1). 118–136.
<https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.1.118.136>
- Kagan, Spencer (1994): *Cooperative Learning*. Kagan Publishing. San Clemente, CA.
- Kagan, Spencer (2009): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Szolgáltató és Tan. Kft. Budapest.
- Karikó Sándor (2019): A filozófia és a pedagógiai kultúra „hívó szava”. A nevelés misztériuma. *Kultúratudományi Szemle: Cultural Science Review*. 1(2-3). 23–32.
- Katona Nóra (szerk., 2020): *A tanulás és tanítás súlypontjai – szempontok a korszerű tanításhoz és tanuláshoz*.
 Online: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/a-tanulas-s-tanitas-sulypontjai.pdf> Letöltés ideje: 2025. 08. 18.
- Kaposi László (2008): Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest. 2–6.
- Kádár Annamária (2012): *Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban*. Ábel Kiadó. Kolozsvár.
- Kerekes Erzsébet (2010): Gyermekfilozófia. In: (Gál László, Egyed Péter szerk.): *Fogalom és kép*. Presa Universitara Clujeana/Kolozsvári Egyetemi Kiadó. 131–149.
- Kerekes Erzsébet (2016): *Képz(ző)edésben. Gyermek- és nevelésfilozófiai tanulmányok*. Egyetemi Műhely Kiadó. Bolyai Társaság. Cluj-Napoca.
- Kerekes Erzsébet (2018): Az adakozó fa. Gyermekfilozófiai foglalkozások Kolozsváron. *Erdélyi Múzeum*. 80(4). 152–159.
- Kiss László (2009): *A pragmatizmus és a konstruktivizmus hatása a pedagógiára. Iskolakultúra*. 19(5-6). 113–121.
- Kiss Virág (2010): *Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. Iskolakultúra* 20(10). 18–31.
- Kiss Virág (2017): Művészetalapú módszerek. In.: Nagy Ádám (szerk.): *Szolgálva, nem tündökölve. Tercsényi 70. Iuvenis – Ifjúság szakmai Műhely*. ISZT Alapítvány. Budapest. 189–214.

- Kissné Zsámboki Réka (2021): *Projekt alapú aktív tanulás a kisgyermeknevelésben és az iskolai oktatásban*. Soproni Egyetemi Kiadó. Sopron.
- Knausz Imre (2017): Kétféle tudás.
- Letöltés: https://www.tani-tani.info/ketfele_tudas (2025. 08. 25.)
- Komáromi Gabriella (1999): *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó. Budapest.
- Kusper Judit (2019): Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. In: Kusper Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum [Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban]*. Líceum Kiadó. Eger. 7–18.
- Lesku Katalin (2010): *A fenntarthatóság mint gyermekfilozófiai probléma. Iskola-kultúra*. 20(10). 79–84.
- Lipman, Matthew (1988): *Philosophy Goes to School*. Temple U. Press. Philadelphia.
- Loboczky János (2018): Az „esztétikai nevelés” jelentősége és értelme (’Bedeutung’) Schiller művészeti írásai. In.: (Sárkány Péter – Schwendtner Tibor, szerk.): *A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban*. Líceum Kiadó. Eger. 51–63.
- Lovász Andrea (2010): Filozófia a gyermekirodalomban – irodalom a gyermekfilozófiában *Többlet. Az Erdélyi Magyar Filozófiai Társaság lapja*. 2(5). 110–120.
- Lovász Andrea (2014): Tempora, mores, avagy erkölcsi nevelés és gyerekirodalom manapság. *Könyv és Nevelés*. 16(2) 95–103.
- Maár Tiborné (2009): A játék módszerének alkalmazása a tanítás során. *Iskolakultúra*. 19(1-2). 44–55.
- Magyar István – Patkósné Hatvani Anikó (szerk., 2021): *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához*. Líceum Kiadó. Eger
- Marlowe, H. A. (1986): Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*. 78. 52–58.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.1.52>
- Mayer, J. D. (2001): Útmutató az érzelmi intelligenciához. In: Fogaras, J. P. – Ciarrochi, J. – Mayer, J. D. (szerk.): *Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Budapest. Kairosz Kiadó.
- Mayer, J. D. – Salovey, P. (1993): The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 17(4). 433–442.
[https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- Mayer, J. D.; Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In P. Salovey; D. Sluyter. (Eds.): *Emotional development and emotional intelligence*. Basic Books. New York.
- Mesterházy Mária (2014): A szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztése a komplex művészeti nevelés keretei között a Waldorf-iskolákban. In: Torgyik Judit (szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra: II. Neveléstudományi és szakmódszertani konferencia*. International Research Institute. Komárno. Szlovákia. 468–474.

- Mészáros Anita (2000): *Drámapedagógia az aktív tanulás és a vitakultúra szolgálatában*
 Letöltés: <http://www.c3.hu/~tandem/cikkek/20000105.html> (2025. 08. 27.)
- Molnár Péter (2017): A hermeneutikai szemlélet alkalmazhatósága a nevelésben. *Erdélyi Múzeum*. 79(4). 210–214.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004): *Pszichológiai pedagógusoknak*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Nagy Henriett (2006): *Az érzelmi intelligenciáról. Kapcsolata a tanulmányi eredménnyel és a szociális sikerrel iskoláskorúaknál. Iskolakultúra*. 16(4). 74–84.
- Nagy Éva (2002): Az irodalmi befogadás és az oktatás kérdéseiről. *Módszertani közlemények*. 42(1) 7–9.
- Nagy Henriett (2010): *A képesség-alapú érzelmi intelligencia modell érvényességének empirikus elemzése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
 Letöltés: <http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2010/Nagyhenriett.pdf> (2025. 02. 17.)
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*. 7(4). 3–21.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? – Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*. 1(4) 21–33.
- Neelands, Jonathan (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Magyar Drámapedagógiai Társaság. Budapest.
- Nemoda Judit – Rádi Orsolya (2016): A kamaszkor problémáinak megjelenése az ifjúsági irodalomban. In: Vitályos Gábor Áron – M. Pintér Tibor (szerk.): *Mester és tanítvány II*.
- Komáromi Nyomda és Kiadó. Budapest. 144–149.
- Nemzeti alaptanterv 2012 (NAT 2012): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In: *Magyar Közlöny*. 2012. június. 66. szám.
 Letöltés: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2025. 08. 22.)
- Nemzeti alaptanterv 2020 (NAT 2020): 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. In: *Magyar Közlöny*. 17. szám. 2020. január.
 Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes> (2025. 08. 21.)

- Nyíriné Fejlesztés Tóth Edit (2011): *Az aktív tanulás módszerei*.
 Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/nyirine-fejleszt-toth-edit-az-aktiv-tanulas-modszerei> (2025. 08. 25.)
- Oatley, K. – Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmek*. Osiris Kiadó. Budapest.
- OECD (2018): *The Future of Education and Skills. Education 2030*.
 Online: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
 Letöltés ideje: 2025. 08. 18.
- Oktatási Hivatal (2019): *PISA 2018. Összefoglaló jelentés*.
 Online: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_merekek/pisa/PISA2018_v6.pdf Letöltés ideje: 2025. 08. 21.
- Orbán Gyöngyi (2009): Ugyanúgy, mint eddig: A hermeneutika helye az irodalomtanításban. *Könyv és nevelés*. 11(1). 24–38.
- Orbán Gyöngyi (2016): Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció. In: Füzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó. 78–91.
- Pap Katalin Tünde (2012): *Az esztétikai nevelés történeti áttekintése, különös tekintettel reformpedagógiai gyökereire, és szerepe a mai középiskolai irodalom és művészeti tantárgyak oktatásában. Az esztétikai nevelés lehetőségei korunk irodalomtanításában öt irodalomtankönyv tükrében*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
 Letöltés: https://ppk.elte.hu/file/pap_katalin_tunde_dissz.pdf (2025. 08. 22.)
- Passing, David (2001): *A taxonomy of ICT mediated future thinking skills*.
 Online: https://www.researchgate.net/publication/302368764_A_taxonomy_of_ICT_mediated_future_thinking_skills Letöltés ideje: 2025. 08. 18.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-35403-3_9
- Pennebaker, James W. (2005): *Rejtett érzelmeink, valódi önmagunk. Az őszinte beszéd és írás gyógyító ereje*. Háttér Kiadó. Budapest. (Fordította: Ehmann Bea)
- Pennebaker, James W – Evans, F. John (2018): *Gyógyító írás. Ha fáj a történeted*. Kulcslyuk Kiadó. Budapest. (Fordította: Török Péter)
- Pethőné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv. Az irodalomkönyv 9–12. és az Irodalomtankönyv a szakközépiskolák számára 9–12. című tankönyvcsaládhoz*. Korona Kiadó. Budapest.
- Péter-Szarka Eszter (2015): Pozitív pszichológia a tehetséggondozásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 70(3/8). 633–647.
<https://doi.org/10.1556/0016.2015.70.3.8>
- Pinczésné dr. Palásthy Ildikó (2003): *Dráma – Pedagógia – Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.

- Pukánszky Béla (1995): Segítő nevelés a pedagógiai történetben. *Magyar Pedagógia*. 95(3-4). szám. 333–342.
- Pukánszky Béla (szerk., 2013): *Pedagógiai eszmetörténet*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Raátz Judit (2008): A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia*. 1(3-4).
 Letöltés: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> (2025. 08. 27.)
<https://doi.org/10.21030/anyp.2008.3.4.8>
- Réthy Endréné (2016): Miért fontos a tanulók kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? *Iskolakultúra* 26(2). 88–99.
- Ruiz, J. (2004): *A Literature Review of the Evidence Base for Culture, the Arts and Sport Policy*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.
- Samu Ágnes (2012): *Kreatív írás. Az ötlettől a kész írásműig – a fogalmazás tanítása másképp*. Holnap Kiadó. Budapest.
- Sári B. László (2015): A kreatív írás-oktatás és a kortárs amerikai próza. *Helikon Irodalomtudományi Szemle*. 61(1). 3–23
- Schaffhauser, Franz (2003): Az iskolafunkciók megváltozása és az iskolastruktúrák átalakulása a 21. század elején. In: Bábosik István (2004): *Neveléstudomány*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Sulinova – kompetencia alapú oktatási programcsomagok
 Letöltés: https://www.srpszkk.hu/tamop412b/kompetencia_alapu_pedagogia/sulinova_kompetencia_alap_oktatsi_programcsomagok.html (2025. 08. 22.)
- Szűts Zoltán (2022): A digitalizáció és különösen a social media a tanulási, tanítási, illetve a munka világában zajló folyamatokra gyakorolt hatása. *Opus et Educatio*. 9(1).
 Online: <https://journals.bme.hu/oe/article/view/39285/23398> Letöltés ideje: 2026. 02. 25.
<https://doi.org/10.3311/oep.498>
- Takács Gábor (2009): „Konstruktív” dráma. In: Deme János (szerk.): *Színház és Pedagógia. Elmélet és módszertani füzetek 1. „Konstruktív” dráma*. Káva Kulturális Műhely. Budapest.
- Tamássy Györgyi (2010): Verekedés helyett beszélgetés, szitkok helyett érvek, versengés mellett együttműködés. Érvek a gyermekkel folytatott filozófiai témájú beszélgetésekben és beszélgetésekért. *Többlet. Az Erdélyi Magyar Filozófiai Társaság Lapja*. 2(5). 91–109.
- TheSchoolRun.com (2022): What Primary SEAL?
 Letöltés: <https://www.theschoolrun.com/what-primary-seal> (2025. 08. 22.)
- Tóth Lászlóné (szerk., 2005): *Pedagógiai kommunikáció*. Egészségügyi Szakképző és Továbbképző Intézet. Budapest.

- Tóth Réka (2021): A platóni-szókratészi módszer. *Erdélyi Múzeum*. 83(4). 181–190.
<https://doi.org/10.36373/em-2021-4-17>
- Tölgyessy Zsuzsanna (2018): A játékon túl – azaz mire alkalmazható a drámapedagógia? In.: Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája. Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 173–182.
- Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia*. Okker Kiadó. Budapest.
- Urbán Péter (2022): Az előzetes tudás szerepe a konstruktivista szemléletű irodalomórán. In: Herédi, Kispál, Kusper (szerk.): *Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. Líceum Kiadó. Eger. 23–34.
<https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.23>
- Vass Vilmos (2019): A tanulás reneszánsza. *Magiszter*. 17(2). 4–14.
- Vigotszkij, Lev (1968): *Művészetpszichológia*. Kossuth Könyvkiadó. Budapest.
- Zalay, Szabolcs (2006): *Konstruktivizmus és drámapedagógia*. *Iskolakultúra*. 16(1). 66–71.
- Zrinszky László (2001): Az esztétikai nevelésről. *Új Pedagógiai Szemle*. 51(12) 11–21.
- Zrinszky László (2002a): *Neveléstudomány*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Zrinszky László (2002b): *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. ADU-FITT IMAGE. Budapest.
- Zsolnai Anikó, Rácz Anna, Rácz Kata: Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*. 25(10). 59–68.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.59>

