

**Eszterházy Károly Katolikus Egyetem**  
**Neveléstudományi Doktori Iskola**



**A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője:**

Dr. Pukánszky Béla, dr. habil, DSc, az MTA doktora

**A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója:**

Dr. Szűts Zoltán, dr. habil, egyetemi docens

Csató Anita

**Az érzelmi intelligencia fejlesztésének elméleti és módszertani lehetőségei az  
etika- és irodalomoktatás közötti tantárgyi koncentráció tükrében**

Doktori (PhD) értekezés

**Témavezetők:**

Dr. Kusper Judit, dr. habil, egyetemi docens

Dr. Loboczky János, dr. habil, főiskolai tanár

**Eger, 2023**

## **Köszönetnyilvánítás**

Elsősorban témavezetőim felé szeretném köszönetemet nyilvánítani: hálával tartozom Dr. Kuser Juditnak és Dr. Loboczky Jánosnak, akik nem csupán a doktori iskolában folytatott kutatásom során támogatottak, hanem már az alap- és mesterképzés ideje alatt is folyamatos inspirációt és példamutatást jelentettek. Szakmai támogatásuk, útmutatásuk meghatározó szerepet játszott kutatói pályám elindulásában és fejlődésében.

Hálával tartozom az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetében, valamint a Filozófia Tanszéken dolgozó kollégáimnak szakmai támogatásukért. Az alapképzéstől kezdődően támogató, inspiráló légkört biztosítottak, ami mind tanulóként, mind kollégaként folyamatos motivációt jelentett.

Köszönet illeti a Neveléstudományi Doktori Iskola oktatóit, akik nemcsak neveléstudományi ismereteimet gyarapították, hanem kutatói szemléletem formálódásában is fontos szerepet játszottak.

Hálával tartozom továbbá a kutatásban résztvevő iskola diákjai és magyartanáruk felé, amiért nyitottan fogadták ötleteimet, s partnerek voltak azok megvalósításában empirikus iskolai kutatásom során.

Leginkább pedig édesapámnak tartozom köszönettel és hálával, aki folyamatos tanulásra, fejlődésre inspirál és bátorít. Szerető támogatása nélkül a dolgozat nem születhetett volna meg.

## TARTALOMJEGYZÉK

1. Bevezetés.....	4
<b>ELMÉLETI KERETEK.....</b>	<b>6</b>
2. Alapfogalmak értelmezése a kutatás szempontjai szerint .....	6
2.1. A nevelés fogalmának értelmezése .....	7
2.1.1. A nevelés fogalmának értelmezése a XXI. században.....	7
2.1.2. A konstruktivista tanuláselmélet képe a nevelésről .....	19
2.1.3 A nevelés mint hermeneutikai szituáció.....	33
2.2. Az érzelmi intelligencia fogalmának értelmezése a neveléstudomány tükrében .....	38
2.2.1. Az intelligencia fogalmának kibővülése, az érzelmi intelligencia megjelenése a tudományokban, különös tekintettel a neveléstudományra.....	39
2.2.2 Érzelmi intelligencia modellek – korlátok és lehetőségek a neveléstudomány számára	46
2.2.3 Az érzelmi intelligencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában .....	56
2.2.4. Az iskolai fejlesztéstől várható eredmények .....	65
3. Az érzelmi intelligencia, érzelmi készségek fejlesztésének lehetőségei az irodalom által ..	69
3.1. Erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlya az oktatás gyakorlatában.....	69
3.2. Művészettel történő fejlesztés lehetőségei: populáris, kortárs, ifjúsági irodalmi szövegek etikaórán .....	75
<b>MÓDSZERTANI KERETEK.....</b>	<b>83</b>
4. A fejlesztés módszertani kérdései – Tanulói aktivitásra épülő módszerekkel történő fejlesztés lehetőségei .....	83
4.1. Szókratészi és gyermekfilozófiai hagyományokra építő módszerek .....	88
4.2. Drámajátékok, dramatikus gyakorlatok .....	101
4.3 Kreatívírás-gyakorlatok.....	111
4.4. A módszerek közös horizontja az oktatás gyakorlatában.....	115
5. Az etika tantárgy sajátosságairól.....	117
5.1 A tantárgy alakulásának története .....	117
5.1.1 Előzmények: olvasótáborok .....	118
5.1.2 Az embertan mint egyetemi kurzus.....	121
5.1.3. Embertan, etika, erkölcsstan a közoktatásban .....	123
5.2. A tantárgy célkitűzései a Nemzeti alaptanterv(ek) tükrében.....	124
5.2.1. Az etikaoktatás sajátosságai a 2012-ben elfogadott Nemzeti alaptanterv tükrében.....	124
5.2.2. Az etikaoktatás sajátosságai a 2020-ban elfogadott Nemzeti alaptanterv tükrében.....	126
5.3. Az etikaoktatás módszertani kérdései a pedagógiai gyakorlatban .....	128
<b>EMPIRIKUS KUTATÁSOK .....</b>	<b>133</b>
6. Dokumentumelemzések .....	133

6.1. Irodalom- és etikaoktatás: tantárgyi koncentráció lehetőségei a Nemzeti alaptanterv tükrében.....	133
6.2. Tankönyvek a XXI. században.....	141
6.2.1. Etika tankönyvek (Nat 2012) – általános tendenciák.....	143
6.2.2. Etika tankönyv 11. – szöveggyűjtemény: irodalmi függelékek, a szövegek általános jellemzői.....	149
6.2.3. .... Etika tankönyv 11. – szöveggyűjtemény: a szépirodalmi szövegekre épülő feladatok típusai.....	153
7. Iskolai közegben megvalósított empirikus kutatás.....	158
7.1. Az empirikus kutatás alapjai.....	158
7.1.1. A kutatást elindító reflexiók, a kutatás céljai.....	159
7.1.2. A kutatás hipotézisei.....	160
7.1.3. A kutatási minta és a kutatás fázisai.....	160
7.1.4. A kutatás során használt mérőeszközök.....	162
7.2. Az empirikus kutatás tantermi és tantermen kívüli digitális környezetben történő megvalósítása.....	165
7.2.1. Kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaórák sajátosságai.....	165
7.2.2. Az irodalmi szövegek és azok kiválasztásának szempontjai.....	166
7.2.3. Az oktatás során használt módszerek.....	169
7.3. A kutatás során kapott adatok ismertetése.....	174
7.3.1. A diákok olvasási szokásai.....	174
7.3.3. A tantárgy iránti attitűd.....	182
7.3.4. Az érzelmi intelligenciára vonatkozó eredmények.....	185
7.3.5. Hipotézisek vizsgálata.....	186
8. Összegzés.....	189
Felhasznált irodalom.....	193
Ábrák jegyzéke.....	210
Diagramok jegyzéke.....	210
Táblázatok jegyzéke.....	210
Mellékletek.....	212

## 1. Bevezetés

A XXI. században az iskolai nevelői-oktatói munkára számos gyorsan változó, sokszor egymással szinte felfejthetetlen összefüggésben álló tényező hat. Meghatározóak például a gyors társadalmi és technológiai változások, melyek közepette az iskolára 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-oktatói gyakorlat, valamint a későbbi, iskolán kívüli élet esetében is, mely nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy hatékonyan helytálljanak a XXI. század gyors változásai közepette. A személyes és szociális kompetenciák széles tárházát *Daniel Goleman* pszichológus a XX. század végén az érzelmi intelligencia fogalma alatt összegezte, s hívta fel többek közt arra a figyelmet, hogy az iskola világának feladatát kell vállalnia az érzelmi intelligencia kompetenciáinak fejlesztésében. Az iskola szerepe ebben a folyamatban napjainkra sem csökkent, sőt a gyors változásoknak köszönhetően csak fokozódni látszik.

Az érzelmi intelligencia kompetenciái az iskolai életben, valamint a későbbi, iskolán kívüli sikeresség tekintetében is meghatározóak lehetnek. Az a diák, akinek fejlettek a személyes kompetenciái, reális önismerettel, önszabályozási készségekkel és önmotivációval rendelkezik. Ezek a kompetenciák 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 bonyolítását, meghatározhatják az együttműködés hatékonyságát, valamint kihathatnak a kommunikáció sikerességére. Így nem véletlen, hogy elmúlt évtizedekben a neveléstudomány, valamint az iskolai gyakorlat is egyre inkább elkezdett felfigyelni az érzelmi intelligencia kompetenciáinak jelentőségére a nevelői-oktatói gyakorlat különböző összefüggéseiben.

Dolgozatomban az érzelmi intelligencia kompetenciáinak iskolai keretek között történő fejlesztési lehetőségeit tárom fel, vizsgálva az elméleti, módszertani lehetőségeket, majd az ezek elemzése során szerzett tapasztalataimra épített empirikus kutatásomat mutatom be. Az elméleti áttekintés során elengedhetetlen megvizsgálni azt, hogy napjainkban hogyan alakul a nevelés fogalmának értelmezése, a kompetenciák fejlesztésének milyen nevelésméleti, tanuláselméleti keretei rajzolódnak ki. Továbbá szükséges az érzelmi intelligencia fogalmának értelmezése a neveléstudomány szemszögéből. A neveléstudomány felől közelítő értelmezés során elsődlegesen a kompetenciák fejlesztési lehetőségeit vizsgálom, mind nevelésméleti, mind módszertani szempontból.

A disszertáció végén pedig az elmélethez igazított empirikus kutatás bemutatására kerül sor. Empirikus kutatásom célja volt egy olyan elméleti és módszertani alapokra támaszkodó pedagógiai kísérlet és akciókutatás határán mozgó, iskolai környezetben, huzamosabb időn keresztül történő nevelési-oktatási tevékenységre épülő kutatás megvalósítása, mely során az elméleti alapvetésekhez igazított módszereket a gyakorlatban is ki tudtam próbálni a középiskolás korosztály körében.

Az akciókutatás során meghatározó volt a tantárgyak közötti párbeszéd erősítésére, valamint – az érzelmi intelligencia kompetenciáinak sajátosságaiból adódóan is – az olyan módszerek alkalmazása, melyek támogatják az erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlyának megvalósulását. Így kerülhetett sor az empirikus kutatás keretein belül olyan középiskolai etikaórák megvalósítására, melyek elsődlegesen irodalmi alkotások feldolgozására épültek. Az etikaórák módszertani eszköztárának kidolgozása során olyan módszerek, feladattípusok kiválasztása és alkalmazása volt a cél, melyek összhangban állnak napjaink nevelésről alkotott elméletével, s alkalmasak lehetnek a tanulók érzelmi kompetenciáinak fejlesztésére. Ezért elsődlegesen olyan, tanulói aktivitásra épülő módszerek kerültek a munkafolyamat fókuszába, melyek megfelelőek lehetnek a diákok számára az élményszerű, adaptív vá válható ismeretek, kompetenciák közvetítésére, valamint tantárgyaktól függetlenül használhatóak az oktatás gyakorlatában, ezzel is támogatva a tantárgyak – a kutatás szempontjából az etika és az irodalom – közötti párbeszédet.

Az etika és irodalom közötti párbeszéd az etikakönyvek tartalmi felépítésében is megjelenik, ezért is tartottam lényegesnek elemzésüket. Az empirikus kutatás eredményeire, a diákok érzelmi kompetenciáinak alakulására a kutatás során végzett bemeneti és kimeneti, diagnosztikus jelleggel bíró kérdőívek elemzése során térek ki.

A kutatás elsődleges célja volt olyan elméleti és módszertani keretek vizsgálata és bemutatása, melyek hozzájárulhatnak a XXI. századi iskolai nevelői-oktatói munka eredményességének növeléséhez, komplex összefüggésrendszerben vizsgálva a tantárgyak közötti kapcsolatok elméleti és módszertani erősítésének lehetőségét, felhívva a figyelmet az erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlyának fontosságára, mely – többek közt – hozzájárulhat a diákok személyes és szociális kompetenciájának, érzelmi intelligenciájának fejlődéséhez.

## ELMÉLETI KERETEK

### 2. Alapfogalmak értelmezése a kutatás szempontjai szerint

A disszertáció e fejezetében a leglényegesebb alapfogalmak kutatáshoz illesztett értelmezését tekintem át. Azon kulcsfogalmak meghatározására törekedtem munkám során, melyek komplexitásuk által képesek arra, hogy további lényeges problémaköröket világítsanak meg, melyek a kutatás későbbi szakaszaiban megjelennek. Így a továbbiakban két olyan szerteágazó fogalomkomplexum elemzése olvasható az alfejezetekben, melyek részletes vizsgálata elengedhetetlen volt empirikus kutatásom teoretikus megalapozásához: először a nevelés, majd ezt követően az érzelmi intelligencia pedagógiai megközelítésű értelmezésére kerül sor.

A nevelés fogalmának több aspektusból történő megvilágítása ismert a neveléstudományban, így az elemzés során fő törekvésem volt 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 XXI. század iskolájának, ahol a nevelői-oktatói munka történik.

Amikor napjaink iskoláját vizsgáljuk, kortárs jelenséggel találkozunk, mely magában hordozza a következő kettősséget: a folyamatok tanulmányozását segíti a tény, hogy éppen zajló történésekről beszélünk, melyeket a mindennapok során mi magunk is tapasztalhatunk, ugyanakkor korunkbeli fenomén lévén magába foglal olyan tényezőket is, melyek a vizsgálódást nehezítik. Ezek közül az egyik legjelentősebb talán a történelmi távlat hiánya, mely többek között az irányvonalak precízebb körvonalazásához járulhatna hozzá. Mindazonáltal 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 is tartottam fontosnak áttekinteni néhány olyan elméleti munkát, melyek a XX. és XXI. 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 előjelzések, jóslatok, valamint, hogyan tudnak hozzájárulni jelenünkben a minél hatékonyabb nevelési-oktatási folyamat kialakításához, támogatásához.

A hatékony nevelési-oktatási folyamat fejlesztésének elengedhetetlen feltétele a kortárs nevelélmélet ismerete, így munkám során mérvadó jelentőségűnek tartottam áttekinteni azokat a hazai elméletek, melyek hozzájárultak kutatásom teoretikus kereteinek felépüléséhez. A másik fogalomkomplexum, melyet e fejezetben vizsgálok, az érzelmi intelligencia.

A neveléshez hasonlóan az érzelmi intelligenciának is számos meghatározása létezik. Kutatásom szempontjából fontosnak tartom kiemelni, hogy az érzelmi intelligencia ugyan a pszichológia egyik meghatározó, s egyre elterjedtebb fogalma, jelen munkámban azonban kizárólag az érzelmi intelligencia pedagógiai értelmezésre szorítkozom, azt vizsgálva, hogyan jelent meg a neveléstudományban valamint az oktatás gyakorlatában, s hogyan tud a pedagógiai gyakorlat hozzájárulni e terület hatékony fejlesztéséhez.

Ahogy azt a későbbiekben látni fogjuk, az érzelmi intelligencia számos curriculum meghatározó fejlesztési területét képezi napjaink iskolájában, ezért az oktatási gyakorlat számára megkerülhetetlen kérdést jelentenek a fejlesztésére irányuló törekvések. Az érzelmi intelligencia meglehetősen komplex, szinte szétszálazhatatlan jellegéből adódóan a támogatására több irányból történő megközelítést is láthatunk a pedagógiai gyakorlatban. Mivel kutatásom egyik fő célja olyan módszerek, gyakorlatok kidolgozása, melyek hozzájárulhatnak az érzelmi intelligencia fejlesztéséhez a nevelői-oktatói munka során, ezért létfontosságúnak tartottam kitérni néhány olyan programra, melyek a kutatásom szempontjából meghatározó módszertani példát jelentettek. Végezetül pedig a fejlesztésre irányuló gyakorlatok nyomán születő várható eredményeket összegzem röviden a fejezet zárásában.

## **2.1. A nevelés fogalmának értelmezése**

### ***2.1.1. A nevelés fogalmának értelmezése a XXI. században***

A nevelés olyan komplex fogalom, melynek a neveléstudományban több meghatározása ismert annak függvényében, hogy mely aspektusai kerülnek a vizsgálódás fókuszába. Beszélhetünk a fogalom koronként eltérő történeti jellegű definiálásáról, vagy a különböző történeti iskolák eltérő nevelésfilozófiai megközelítésű értelmezéseiről, hiszen a differens paradigmák a fogalom más-más értelmezését adták. Jelen dolgozatnak nem tárgya a nevelés történeti vagy nevelésfilozófiai változásainak áttekintése, azonban fontosnak tartom kiemelni azon XXI. századi neveléstudománnyal foglalkozó kutatók, tudósok nevelésről alkotott nézeteinek főbb elemeit, melyek kutatásom során elméleti keretet jelentettek, valamint lényegesnek vélem a kitekintés a nevelés tágabb kortárs összefüggéseire is, így a társtudományok neveléssel kapcsolatos megállapításait is vizsgálom.



Kutatásom elméleti megalapozásának egyik legfontosabb alapköve egy olyan nevelésfelfogás kövonalazása, mely a nevelői-oktatói munka jelenében felmerülő kihívásokra reflektál, s tesz javaslatot a nevelés hatékonyságának növelésére. De milyen kihívásokkal szembesül a XXI. század oktatási rendszere?

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

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

*Schaffhauser* (2003) és *Passing* (2001) a kétezres évek elején tettek megállapításokat a jövő iskolájára vonatkozóan. *Schaffhauser* tanulmányában a XXI. századi iskola szerkezetét vizsgálva jut arra a következtetésre, hogy a XXI. századi oktatás egyik legfőbb feladata az oktatás módjainak megújítása lesz (*Schaffhauser*, 2001). Ez szorosan összefügg a XX. század végére kialakult tendenciákkal, melyek *Schaffhauser* szerint elsődlegesen nem válságtünetekből vezethetőek le, hanem abból az inkongruenciából, mely az iskolákban kialakult a tanítás során alkalmazott módszerek és a diákok tanulási igényei között. Ehhez szorosan hozzájárul a tény, hogy a XXI. 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. o.). A tudás érájában ezek a hatalmas mennyiségű ismeretek könnyen és gyorsan hozzáférhetőek (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 alapozva egészíti ki *Bloom* (1956) ismeretszerzésre vonatkozó taxonómiáját, s alkotja meg a XXI. 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 XXI. században a tudás alkalmazásának szempontjából. Ez a kompetencia lesz a kiegészített taxonómiában a „meloration” (magyar fordításban meloráció), mely *Passingék* definíciója alapján kritikai kognitív képesség-halmaz, mely az információk, ismeretek, tudás megfelelő kombinációjának kiválasztására, létrehozására irányul, valamint az ismeretek időtől és tértől független alkalmazására (*Passing, 2001*). *Passingék* olyan kulcsszavakat rendeltek az új szinthez, mint az alkalmazkodás, egyidejűség, alkotás, újítás vagy az adaptáció. A definícióból, valamint a hozzárendelt kulcsfogalmakból is láthatjuk, hogy a tudás megfelelő alkalmazására irányul az új szint, mely *Passingék* szerint olyan kognitív képességeket foglal magába, mely a jövő iskolájában az egyik legfontosabb gondolkodási készség-alap lesz (*Passing, 2001*).

Ahogy arra korábban utaltunk, a XXI. század iskoláját is érintő kihívások, melyekhez alkalmazkodnia kell az iskola világának, 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 meg a technológiai változások hatását, következtetéseit a neveléstudomány számára is hasznos információkat hordoznak.

Ahogy azt *Greenfield* is összegzi, korunk 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 szerző 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 meglátásom szerint 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 hatásával, ami a neveléstudomány számára is megkerülhetetlen témát képez, hiszen hatással van mind a diákok szociális készségeinek, érzelmi készségeinek, de akár kognitív képességeinek 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 a *Greenfield* által „egbefoglalt identitás”, valamint „hamis identitás” elnevezéssel illetett jelenség kialakulásának veszélyét (*Greenfield, 2009*). Az iskolában folyó oktatói-nevelői munkának fontos szerepe lehet napjainkban abban, hogy ezeket a negatív hatásokat megpróbálja ellensúlyozni azáltal, hogy támogatja a diákokat például a szociális készségek, érzelmi készségek fejlesztésében.

Az érzelmi készségek fejlesztését érintve nemcsak közvetett utalásokat találunk arra, hogy szükség van e készségek iskolában történő fejlesztésére, hanem a különböző tudományterületeken folytatott vizsgálódások is azt mutatták már egészen a XX. század közepétől kezdődően, hogy az iskolának kiemelten fontos szerepet kell fordítania a diákok kognitív képességeinek fejlesztése mellett a szociális és érzelmi készségek támogatására is. Erre vonatkozóan a továbbiakban két, a neveléstudományhoz szorosan kötődő gondolatsort szeretnék bemutatni a pedagógia, valamint a pszichológia területéről.

A technikai fejlődés tanulóokra gyakorolt hatása már a XX. 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 őrít 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 hatását a diákok figyelmére, továbbá a családi kommunikáció mennyiségi esésére, melyek közvetve hozzájárulnak a diákok kognitív, szociális és érzelmi képességeinek romlásához. Az iskola egyik fő feladata így *Kagan* szerint, hogy megpróbálja ellensúlyozni ezeket a negatív folyamatokat (*Kagan, 1994*).

Hasonló gondolatokat fogalmazott meg szintén a XX. század második felében *Daniel Goleman* is a pszichológia területén, felismerve, hogy a gyors társadalmi változások negatív hatással vannak a diákok érzelmi életére (*Goleman, 1995*). *Goleman* *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 játszottak. *Goleman* az érzelmi készségek, az érzelmi intelligencia fejlesztésének hatalmas jelentőséget tulajdonít, ebben látja az emberek későbbi sikerességének kulcsát. Ezért is tartotta 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 XX. 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 széleskörű elterjedése, mely használata az eddigi vizsgálódások alapján szintén meghatározó faktort jelent a diákok képességeinek, készségeinek fejlődése során (vö. *Forgó*, 2014; *Szűts*, 2022). A vizsgálódások szerteágazóak, azonban, ha összegezni szeretnénk, egyértelműen látszik az eddigi kutatások nyomán, hogy a digitális technikai fejlődés pozitív hozadékai mellett számos negatív hatással is jár. Ez a gondolat jelenik meg példának okáért *Almási Miklós* filozófus *Ami belül van* című munkájában is, ahol 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 is láthatjuk, hogy nem lehet véletlen, hogy napjainkban a neveléstudomány területén számos olyan tanulmánnyal találkozunk, melyek korunk technikai fejlődésének hatását vizsgálják a diákok különböző készségeinek változásával összefüggésben. A következőkben ezek közül a tanulmányok közül két olyan területtel foglalkozó munkát szeretnék kiemelni, melyek kutatásom elméleti alapjainak körülhatárolásakor meghatározó jelentőséggel bírtak annak tekintetében, hogy mely készségek, képességek fejlesztése szükséges ahhoz, hogy hatékonyan tudjunk hozzájárulni a diákok iskolai keretek között történő fejlesztéséhez.

Ezek közül az első a fentebb említett érzelmi készségek, érzelmi intelligencia iskolában történő fejlesztésének fontosságával foglalkozik. Mások mellett vizsgálja több munkájában is *Réthy Endréné* az érzelmi intelligencia nevelési-oktatási gyakorlatban betöltött szerepét mind a diákok, mind a tanárok tekintetében (*Réthy*, 2016). *Réthy Endréné* hangsúlyozza az iskolai nevelés fontosságát a személyiségjegyek fejlesztésében, s az érzelmi intelligenciát (*Golemanhoz* hasonlóan) a későbbi sikeresség feltételének tekinti, így az érzelmi nevelés a

nevelési folyamat jelentős elemévé válik nevelélméleti koncepciójában. (Réthy, 2016). Az általa összefoglaltak alapján elmondhatjuk, hogy az iskola a diákok érzelmi képességeinek fejlesztésével hozzájárul a diákok sikerességének, így a jelenkor kihívásaihoz történő alkalmazkodásuknak fejlesztéséhez.

Az érzelmi intelligencia fejlődésén túl természetesen számos egyéb készség, képesség fejlesztése szükséges ahhoz, hogy a diákokat a sikeresség útja felé tereljük. A tanulók jövőbeli sikerességével 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 arányának változását tanulmányozta, melyek a következők: nem-rutin személyközi munka, nem-rutin analitikus munka, rutin kognitív munka, nem-rutin manuális munka, rutin manuális munka. A munkatevékenységek arányának elemzése során arra a következtetésre jutott, hogy e munkatevékenységek nagy része 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 e területekhez tartozó kompetenciák, készségek fejlesztésére helyezzük a hangsúlyt. A nem-rutin személyközi, valamint a nem-rutin analitikus munka területével kapcsolatban újra szembesülünk az 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 XXI. század iskolájának alakulására született előrejelzésekkel, *Schaffhauser* (2003) és *Passing* (2001) is hasonló következtetésekre jutott: a XXI. század kulcskompetenciái között meg kell, hogy jelenjenek

azok, melyek alkalmassá teszik a diákokat az őket érő információ rengetegből a megfelelő információk kiválasztására, kritikai elemzésére, valamint tértől és időtől független alkalmazására.

Ezen kompetenciák fejlesztésére való törekvések nemcsak a neveléstudomány elméleti síkján jelennek meg, hanem az oktatásszervezés, oktatásirányítás dokumentumaiban is jelen vannak, legyenek azok akár hazai dokumentumok – ahogy azt később látni fogjuk a *Nemzeti alaptanterv* vizsgálata kapcsán – vagy nemzetközi törekvések. Ilyen, európai szintű törekvés 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 ismertettünk. 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. A projekt elsődleges célja tehát az iránymutatás, nem pedig előírás. Iránymutatás ahhoz, hogy az iskola fel tudja készíteni a diákokat arra, hogy a XXI. században megvalósíthassák a jólét kiteljesítését. A jólét az *Education 2030* egyik kulcsfogalma, mely többet foglal magába az erőforrásokhoz (legyenek azok akár anyagi, akár szellemi erőforrások) hozzáférhetőségtől. 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 diákokat fel kell ruházni azokkal a képességekkel, készségekkel, attitűdökkel és ismeretekkel, melyek birtokában aktív, felelős állampolgárokká válhatnak (*OECD*, 2018).

A tanulók aktív részvétele már az iskola keretei között is megjelenik a projekt tanulásról alkotott elméletében, mely a tanulóra mint ágensre tekint, aki közösségével 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 tudásról a határokon túlterjedő ismeretek szerzésének fontosságát, így hangsúlyossá válik az interdiszciplináris ismeretek szerzésének támogatása. A tudományok komplexitásának növekedése a XXI. 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 probléma megközelítést 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 XXI. század a történelem során eddig nem látott mértékű változások kora, mely új környezetbe helyezte korunk emberét. A neveléstudománynak pedig jelentős szerepe kell, hogy legyen abban, hogy hozzájáruljon a nevelői-oktatói munka hatékonnyá tételéhez, s megpróbálja támogatni és felkészíteni a diákokat a változásokhoz történő hatékony alkalmazkodásra.

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

A következő áttekintés nem törekszik a teljesség igényére, azokat a XXI. századi hazai nevelésfelfogásokat emeli ki, melyek kutatásom teoretikus megalapozásában fontos szerepet játszottak.

Ahogy az korábban említésre került, 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, mely jelentése fölnevelés, nevelés, de a magyar nevelés

szó is tükrözi a fogalom gyarapító jellegét). A XX. század első felében szerkesztett *Pedagógiai Lexikon* szerint a nevelés „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. o.*).

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

A nevelés mint szocializációs tevékenység vitathatatlan alapját jelenti napjaink nevelésről alkotott elméleteinek, ezt tükrözi többek közt *Pukánszky* fogalom definiálása 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. o.*) De hasonlóan lényeges alapvetésként jelenik meg *Ilyés Sándor* nevelésfelfogásában is a nevelés 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 szintere pedig a család. Az iskola e két tér kölcsönhatásait szintetizáló, másodlagos szocializációs térként van jelen a diákok életében napjainkban, ahol a nevelés során a tervszerű és a spontán nevelési folyamatokra jellemző elemek szintetizálódnak a nevelési céloktól, értékektől kezdve a folyamaton át a különböző hatásokig.

A továbbiakban a nevelés alapvető szocializációs jellegén túl azt vizsgálom, hogy napjainkban a nevelésről alkotott elméletek mit állítanak a fejlesztés középpontjába. Ennek mentén az egyéni készségek, képességek fejlesztésének megjelenését, valamint a társadalmi fejlődéshez való hozzájárulást mint célkitűzést vizsgálom a különböző hazai nevelésfelfogásokban.

Először is vizsgáljuk meg az individuum egyéni készségeire, képességeire irányuló fejlesztési célok és kívánt hatások megjelenését napjaink neveléseméletében. Ahogy azt korábban a XXI. században felmerülő kihívások, nehézségek kapcsán már láthattuk, az iskolai



neveléssel kapcsolatban jogosan merül fel az igény, hogy felkészítse a tanulókat a felmerülő kihívásokkal, válságokkal való megküzdésre. Ennek érdekében az iskolai nevelés során az iskolától kívánatos, hogy törekedjen a gyors változások negatív hatásainak ellensúlyozására. Már a XX. század második felétől egyértelműen látszik a különböző tudományterületek vizsgálatainak tükrében, hogy az iskolának nagyobb szerepet kell vállalnia a diákok szociális és érzelmi készségeinek fejlesztésében annak érdekében, hogy a gyors társadalmi változásokat a diákok kezelni tudják a jövőben is.

„Az iskola az érzelmek iskolája is (» rejtett tanterv «). Az érzelmi nevelés a nevelési folyamat jelentős dimenziója.” (Réthy, 2016, 89. o.), hangsúlyozza Réthy Endréné. Gondolataival összhangban úgy vélem, hogy az iskola valóban, már önmagában, akár a szociális kapcsolatok hálójának terepet biztosító helyszíneként, vagy a diákok számára felkínált ismeretek gyarapítása által is nagymértékben hozzájárul a diákok érzelmi készségeinek 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 ugyanerre a megállapításra jut: „A sikeresség nélkülözhetetlen feltétele a kiművelt érzelmi élet.” (Réthy, 2016, 90. o.).

Az érzelmi készségek fejlesztése 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, nevelésfelfogásában a nevelés egyik meghatározó dimenziója „az önállóság optimális figyelembevételére történő segítés” (Nagy, 2000). A nevelés ezáltal proszociális viselkedésként jelenik meg elméletében (Nagy, 2000), mely központjában a segítségnyújtás és személyiségfejlesztés kerül. Ugyanakkor nem szabad megfeledkezni az önállóságra nevelés kapcsán a nevelés kereteiről sem, melyeket jellemzően a nevelők biztosítanak (Zrinszky, 2002). Láthatjuk, hogy az eddig bemutatott nevelés meghatározások leginkább az individuum egyéni képességfejlesztését helyezik a középpontba, az egyén jövőbeli sikeres, önálló életvitelét támogatva. Ugyanakkor figyelembe kell vennünk az egyéni és a társadalmi dimenzió összefonódását is. Az egyén leválaszthatatlanul 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, ezért 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) neveléelméletében.

*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 jóság erényére való törekvést emeli ki, mint közös hívószavait a két területnek. E hívószavak véleményem szerint tökéletes tükrözik azt, hogyan olvad össze a nevelés egyéni és társadalmi dimenziója *Karikó* nevelésről alkotott képében. Mind a kritikai készség, mind a jóság (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 egyéni élet színterein, s 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 elméletében is (2003). *Bábosik* koncepciójának egyik fő erénye, hogy a nevelés elmélete mellett a nevelés gyakorlatára is koncentrálnak, ezáltal valójában a pedagógia számára a gyakorlatban is hasznosítható alkalmazott nevelélméletként áll előttünk.

*Bábosik* elméletében az egyéni és a társadalmi dimenzió a nevelési érték és a nevelési cél összefüggései által kerül kapcsolatba. *Bábosik* nevelési értéként 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. o.).

*Bábosik* már ezáltal is hangsúlyozza a nevelés önfejlesztő szerepét az egyén fejlődésében, ugyanakkor annak közösségfejlesztő hatása is megjelenik. A nevelés célja tehát a nevelési érték által kijelölt: az egyén felkészítése az egyéni készségek és képességek kibontakoztatására, mind egyéni, mind társadalmi szinten. Azt, hogy ez a folyamat mennyire járt sikerrel elmélete alapján 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 felébresztésére az iskola a laikus

(spontán/ösztönös) nevelés mellett tudatos szinten is törekedhet. *Bábosik* nevelésmélete ezen a ponton válik valójában gyakorlattá, alkalmazott nevelésméletté, hiszen a fejlesztést elősegítő tevékenységformák széles tárházát nyújtja. Nevelésről alkotott 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 korábban, *Bábosik* nevelésméletében a nevelési értéket a konstruktív életvezetés támogatása, megalapozása jelenti. A konstruktív életvezetés kialakításának célja az egyénileg is eredményes, valamint szociálisan is értékes életvezetés kialakítása. Ennek elérése érdekében nevelésméletében kiemeli azokat a tevékenységformákat, melyek hozzájárulhatnak a konstruktív életvezetés tudatos megalapozásához. A tevékenységformákat két nagy csoportra bontja, ezek közül az elsőt alkotják a morális magatartás-, illetve tevékenységformák, a második csoportba pedig az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák.

A morális magatartás-, illetve tevékenységformák kitüntetett fontosságúak nevelésméletében az egyén társadalomhoz történő csatlakozásában. Ezek a magatartás- és tevékenységformák azok, melyek nélkül a társadalom nem lenne képes megfelelő működésre és fejlődésre. Ezen tevékenységformák tehát elsődlegesen 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) fegyelmezetttség (*Bábosik*, 2003, 15. o.).

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

tevékenységformák közül három nagy kategóriát különböztet meg, melyek a következők: a) intellektuális-művelődési tevékenység b) esztétikai tevékenység c) egészséges életmód normáit követő magatartás. Ezen tevékenységformák az individuuum 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 tevékenységkínálat hozzájárulhat ahhoz, hogy a napjainkban megjelenő kihívásokkal az iskola diákjai a jövőben sikerebben tudjanak megbirkózni.

Végezetül pedig összegzésként tekintsük át újra, hogy mely pontok voltak azok, melyek kutatásom elméleti kereteinek kidolgozásában fontos szerepet játszottak: az iskolai nevelést a XXI. században olyan mutlikazuális tényezők határozzák meg, melyek komplex nevelési stratégiák kialakítását várják el az iskola világtól. A XXI. 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 nevelélméletével, 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. Kutatásom központjába ezért kerülhetett 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 foglalkozzunk azon XXI. századi tanulásmélettel, mely szintén fontos szerepet játszik kutatásom elméleti hátterében, ez pedig a konstruktivista tanulásmélet.

### ***2.1.2. A konstruktivista tanulásmélet képe a nevelésről***

A konstruktivizmus a XX. 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. o.)

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, ami 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 a konstruktivista tanuláselmélet tanulmányozása során.

Nahalka előzőekben idézett munkájában a konstruktivista pedagógia alapvetéseinek a nevelés egész folyamatára történő kiterjeszhetőségével foglalkozik, s vallja „A konstruktivista tanulászemplélet, amennyiben a tanulást tágan értelmezzük, a szocializáció, a nevelődés minden részfolyamatára alkalmazható.” (Nahalka, 2013, 21. o.), hiszen végső soron a nevelés során hasonló folyamatok játszódnak le, mint a tanulás során, melynek lényege az adaptív ismeretek szerzése (Nahalka, 2013). A szerzővel összhangban úgy vélem, hogy a konstruktivista tanuláselmélet túllép a szó szoros értelmében vett kognitív tanulási folyamatokra tehető megállapítások felállításán, s kulcsfogalmi, elméletének főbb tételei a nevelés egészére vonatkoztathatóak, s hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a nevelés során a diákokat az iskola világa hatékonyan tudja felkészíteni korunk kihívásaira, valamint az iskolai nevelés olyan komplex folyamat, mely elválaszthatatlan a tanítási folyamattól, folyamatos kölcsönhatásban áll azzal. Gondoljunk csak például arra, hogy egyes tantárgyak esetében már maga a tananyag is erősen nevelő hatással bírhat, példának okáért a művészetek tanulása nemcsak kognitív ismereteinket gyarapítja, hanem komplex módon hat a személyiség fejlődésére is, többek közt az érzelmekre gyakorolt hatása által. Végső során így az iskola világában az oktatói-nevelő munka, a tanulási-nevelődési folyamat szétszálazhatatlanul összefonódik, ezért érdemes megnézni azt, hogy a konstruktivista tanuláselmélet tudásról kialakított képe hogyan vonatkoztatható a nevelésre. Így a továbbiakban a konstruktivista tanuláselmélet főbb kulcsfogalmainak értelmezésére kerül sor, azt vizsgálva, hogy a konstruktivizmus tanulásról alkotott képe hogyan hozható kapcsolatba napjaink nevelésről alkotott nézeteivel.

Ahogy azt az előző alfejezetben láthattuk, alapvetően három dimenzió kerül napjainkban a nevelésről alkotott fogalmak középpontjába (a nevelés mint szocializáció, a nevelés mint egyéni képességek támogatása, valamint a nevelés mint felelős társadalmi életre történő felkészítés), összességében 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 jóság erényének támogatása (Karikó, 2019), Bábosik nevelélméletében 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 fő cél az, melyhez a konstruktivista tanulásméлет támogatóan tud kapcsolódni. A konstruktivista tanulásméлет egyik legfontosabb központi fogalma az adaptív tudás (Nahalaka, 2013) kialakításának támogatása. Ez az adaptív tudás 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. Adaptív tudás birtokában a diákok az ismereteket nemcsak megszerezni, birtokolni és előhívni tudják hatékonyan, hanem saját életükben alkalmazni is tudják azokat.

Az adaptív ismeretek jelentőségéről meglátásom szerint nemcsak a kognitív ismeretek szerzése esetében beszélhetünk, hanem – ahogy azt Nahalka is tette korábban idézett tanulmányában – kiterjeszhető a nevelési folyamat egészére is. Sőt, az ismeretek adaptivitása a nem kognitív tényezők, mint például az értékek, érzelmek, meggyőzések esetében legalább olyan értékkel bírnak, mint a kognitív ismeretek esetében. Az adaptivitás 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. o.)

Az adaptív ismeretben a szubjektivitás mellett megjelenik az a szociális vonatkozás is, ami a nevelés kapcsán is megkerülhetetlen: a megszerzett ismeretek adaptivitása a diákok szociális terében kerül megmértetésre 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 ismerete, tudása.

Ennek ellenére az előző példa is jól illusztrálja, hogy az, hogy a tanulók számára adaptív vá 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 adaptív vá válásának kialakulását. Módszertani szempontból a konstruktivizmus nem határoz meg ennek érdekében egyetlen kizárólagos „jó módszert”, kulcsfogalmainak vizsgálata mentén azonban közelebb kerülhetünk egy olyan módszertani eszköztár gazdagításához, 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 tekintem nemcsak a kognitív ismeretek, tudás felépítése, hanem a különböző erkölcsi meggyőződések, vélekedések, érzelmek kezelése stb. esetében is. A nevelés során nem egyszerű átadás vagy közvetítés történik, hanem aktív, belső konstrukciós folyamat, 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. o.*).

Ugyanakkor fontos azt is figyelembe vennünk, hogy a konstrukciós folyamatok során a diákok nemcsak az aktuálisan őket ért ismeretekből, ingerekből (például adott óra tananyaga, adott tanórán 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 tanuláselmélet 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 új, elsajátítandó ismerettel milyen kapcsolatba kerülnek (például van-e ellentmondás az előzetes ismeret és az új ismeret között, megtörténik-e az új ismeret feldolgozása, lehorgonyozása, történik-e valamilyen változás, mely

során formálódik az értelmező rendszer [*Nahalka, 2002*]), a konstruktivista tanuláselmélet különböző tanulástípusokat különböztet meg.

A megkülönböztetett tanulástípusokat érdemes részletesebben is megvizsgálunk, hiszen a nevelés folyamatára is igazak lehetnek ezek a kategóriák.

Az alapján, hogy van-e ellentmondás a meglévő ismeret és az új ismeret között, a legideálisabb tanulástípusnak a problémamentes tanulás tűnhet, hiszen ez esetében ellentmondásról nem beszélhetünk, 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 elsajátított értékekkel. Ezzel szemben a magolás, meghamisítás, kreatív mentés esetében már ellentmondásba kerül a meglévő ismeret és az új ismeret (*Nahalka, 2002*). Nevelés során erre láthatunk példát, ha az iskola által kínált értékrend ellentmondásban van a családi szocializáció során tapasztalt értékrenddel. Például lehet, hogy tökéletesen elsajátítja elméleti szinten a diák az egészséges életmóddal kapcsolatos ismereteket, mint új ismereteket, amiket korábban nem tapasztalt a szocializációja során, azonban a mindennapjai során már nem biztos, hogy alkalmazni fogja tudni azokat, amennyiben ellentmondásba kerülnek azok az otthoni szocializáció során látott értékekkel, tényleges változás így nem történik. Ugyanakkor a kreatív mentés esetében tényleges 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 tanuláselmélet 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 ismeret 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 tanuláselmélet megkülönböztet még két tanulástípust, a kizárást és a teljes közömbösséget, azonban, ahogy már az elnevezések is árulkodóak, esetükben nem tényleges tanulási típusokról beszélünk, hiszen az ismeretek feldolgozására egyik esetben sem kerül ténylegesen a sor, mert a tanuló nem képes (kizárás) vagy nem akarja (teljes közömbösség) az információ feldolgozást végrehajtani.

A konstruktivista tanuláselmélet a felsorolt hét tanulástípus közül csupán kettőhöz, a kreatív mentéshez és a konceptuális váltáshoz rendeli hozzá az adaptív ismeretek megszerzésének lehetőségét (*Nahalka, 2002*). Ezek azok a tanulási folyamatok, melyek során tényleges változás történik a tanulók tudásrendszerében, s amennyiben a tanuló adaptívnek ítéli



meg a megszerzett ismereteket, azokat a jövőben sikeresen alkalmazni is tudja. Ugyanez a folyamat igaz a nevelési folyamat során szerzett ismeretekre is.

Összességében elmondhatjuk tehát, hogy amennyiben a konstruktivista tanuláselmélet 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 adaptív tudás alakulhat ki bennük. Láthattuk, hogy ez a nevelési folyamat egészére igaz, nemcsak kognitív tudás esetében beszélhetünk adaptív ismeretekről. Továbbá fontos hangsúlyozni, hogy nem feltétlenül kizárólag a problémamentes tanulás fog adaptív ismeretekhez vezetni.

Az adaptív ismeretek megszerzését az eddigiek alapján leginkább úgy tudja a gyakorló pedagógus támogatni, amennyiben olyan szituációkat, feladattípusokat alkalmaz a nevelési-oktatási munka során, mely elsődlegesen a tanulók aktivitására épít, azonban ez az aktivitás nem korlátozódhat csak az adott pillanatban történő tananyag feldolgozására, hanem ideális esetben segíti a diákok előzetes ismereteinek mozgósítását. Ennek tükrében a konstruktivista személetű oktatás során a tanulás kontextusa kifejezetten hangsúlyos lesz, hiszen a konstruktivista tanuláselmélet vallja, hogy meghatározó az, hogy a diákok milyen kontextusban találkoznak az új ismeretekkel. Amennyiben életszerű helyzetekben, szituációkban szembesülnek új ismeretekkel, annyiban a jövőben könnyebb lesz azokat előhívni, mozgósítani. Továbbá a kontextus elve mellett fontos kiemelni a konstruktivista tanuláselmélet többféle megközelítés elvére vonatkozó nézetét, mely szerint, ha az új ismereteket lehetőségeinkhez mérten többféle megközelítésben mutatjuk be a diákoknak, akkor hatékonyabb lesz a tanulási folyamat, az előzetes ismeretek nagyobb eséllyel mozgósíthatóak lesznek, megteremtve ezzel annak az esélyét, hogy az ismeretek nem elkülönülő elemként kapcsolódjanak a diákok tudásrendszerébe, hanem az előzetes tudáshoz társulva struktúrába rendeződhessenek (Nahalka, 2002). Egy ilyen tanulási környezetben az egyéni értelmezések, megközelítések kifejtésének esélye megnő, a diák (belső) aktivitása fokozódhat.

A konstruktivizmus konkrét módszert nem határoz meg e folyamat támogatása érdekében, nem hisz egy kizárólagos 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 képből az az, hogy ez a tanulásszemlélet 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 tanár 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. A diákok együttműködésére (mind egymással, mind a tanárral) nagyobb hangsúly helyeződik így a konstruktivizmus tanuláseméletében. 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 tanulásemélet elveivel. A következőkben ezek közül ismertetem azokat, melyeket empirikus kutatásom során a konstruktivista pedagógia szellemiségével átítatva igyekeztem alkalmazni.

Nézőpontom szerint a drámapedagógia eszköztára a konstruktivista pedagógia szemléletéhez rendkívül szorosan kötődik a konstruktivizmus 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 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. o.*).

Már pusztán ez a meghatározás is több ponton rokonítható a konstruktivista pedagógia szemléletével: a diákok a drámajáték során világot építenek, vagyis világot konstruálnak. Így a drámajáték minden esetben aktív cselekvést követel meg a résztvevő szereplőktől: az aktivitás nemcsak fizikai, hanem mindig értelmező aktivitás is, mely kognitív és érzelmi töltettel egyaránt átítatott. A játék során konstruált világban a diákoknak szereplőként megoldást kell találniuk adott problémákra, ez az aktív és kreatív alkotó folyamat nem nélkülözheti a diákok előzetes ismereteinek mozgósítását. Ugyanakkor az előzetes ismeretek mellett az adott szituációban megismert új impulzusok is fontos szerepet játszanak. Ezek hatása növekedhet például annak révén, hogy egy problémát egy-egy diák 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 történéseket, akaratlanul

is előfordulhat, hogy olyan új perspektívákat ismernek a szerep által, melyek akár eddigi világgépükkel ellentmondásba is kerülhetnek. Így a különböző szerepekbe lépés által a drámajáték megteremti a lehetőségét a konceptuális váltások kialakulásának. Ideális esetben a játék végére a diákok „valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert” (Kaposi, 2008. 2. o.), mely az iskola világán kívüli életben is használható, adaptív tudást jelenthet számukra a jövőben is. Az aktív, cselekvő részvételt, mely során végbemegy a tudáskonstrukció, szinte mindegyik fogalomdefiniálásban megtalálhatjuk. *Neelands* már a XX. század elején hangsúlyozta, hogy a diákok a közös dramatizálás során sosem passzív, hanem mindig aktív jelentésteremtőként vannak jelen (*Neelands*, 1994), s e cselekvő tevékenység során fedezik fel a résztvevők az őket körülvevő külső, valamint a bennük zajló, saját belső világukat (*Debreczeni*, 1992). Továbbá a játék, a cselekvés mindig valamilyen közösségben történik, különböző szituációkba ágyazva. A közös játék, az együtt alkotás és gondolkodás nemcsak azért bír jelentőséggel, mert ezáltal könnyebben végbemehet a nézőpontváltás a társak gondolatainak megismerése által, valamint fejlődnek a szociális készségek, hanem azért is, mert a diákok a számukra ismert, valóság közeli szituációkban könnyebben tesznek szert ismeretekre. Ezen a ponton felismerhetjük újra a konstruktivista tanuláselmélet egyik fontos elvét, a kontextus elvet, ami lényegében magában hordozza a közös szituációkban történő cselekvés jelentőségét is: az ismeretek életközeli, 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 az irányítási folyamat leginkább a lehetséges alternatívák felmutatására szorítkozik, segítve a lehetséges megoldások feltárását (*Takács*, 2009), miközben partneri viszonyt feltételez a résztvevő felek között.

A drámapedagógia és a konstruktivista tanuláselmélet összecsengéseire, egymást erősítő és kiegészítő pontjaira a hazai szakirodalom is egyre gyakrabban figyel.<sup>1</sup> S bár a kulcsfogalmak elnevezésére a két irányzat nem ugyanazt a szakterminológiát használja, végső soron a konstruktivista tanuláselmélet 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 gyakorlatban. A drámapedagógia eszköztára ezáltal válik alkalmassá egy olyan komplex személyiségfejlesztő, nevelő lehetőséggé a pedagógus kezében, melynek célkitűzése lényegében azonos a konstruktivista pedagógiáéval: olyan adaptív

---

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

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 módszere is bizonyos megközelítésében.

A projekt módszer a XIX-XX. század fordulóján alakult ki, s a pragmatizmushoz köthető elsődlegesen, mely központjába a gyakorlati életet, a cselekvést állította. Erős empirikus, gyakorlatközpontú jellege miatt ugyan a konstruktivizmus kritikával illeti a pragmatizmust, hiszen a konstruktivizmus alapvető nézete szerint az ismeretek megszerzésének nem a gyakorlat az egyetlen útja, ugyanakkor a projekt módszer számos közös kapcsolódási pontot, alapvetet mutat a konstruktivista pedagógia nézeteivel.

Maga a projekt módszer Dewey cselekvés pedagógiájának megszületéséhez köthető leginkább (Dewey, 1976), de a drámapedagógiához hasonlóan több meghatározása is ismert a fogalomnak 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. o.) 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. o.) 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 projekt módszer fogalmát, hasonló megállapításokat tehetünk a projekt módszer és a konstruktivizmus kulcsfogalmainak kapcsolatát illetően.

A pedagógiai projekt egyik legfontosabb tétele, hogy ideális esetben a diákok érdeklődésére épül, teret engedve ezzel problémaérzékenységüknek. A diákok szabad témaválasztása mindenképpen mozgósít valamilyen előzetes ismeretet a tanulóknál: azok iránt a témák iránt fognak nyitni, melyekről már valamennyi ismeretük, tapasztalatuk van, s ezt szeretnék tovább bővíteni. A projekt 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 problémával, akkor szinte biztos, hogy különböző világnézetek, előzetes tapasztalatok ütköznek. A diákok feladata a projekt során létrehozni egy olyan megoldást, ami képes megoldani a problémát, így a tapasztalatok ütközése során valószínűleg akár több diák számára is bekövetkezhet a

konceptuális váltás. A központba állított probléma továbbá 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 világban 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 viszonttétélezve ezzel a tanár és 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 biztatni a diákokat, mely cselekvés során az előzetes tapasztalataik, valamint az új ismeretek találkozási fontos szerepet játszik. Mindkét módszer végcélja a konstruktív pedagógia elveinek megfelelően a diákok támogatása az adaptív tudás elérése érdekében, mely számos olyan XXI. 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. A hatékony együttműködésre építő kooperatív tanulásszervezési módszerek szintén a konstruktivista pedagógia jellemző módszerei közé sorolhatóak, mely során a diákok egyéni és közös tudáskonstrukciója kerül az ismeretszerzés középpontjába.

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

A drámajátékok és a projektmódszer esetében a konstruktivista tanuláselmélet kulcsfogalmai közül négyet vizsgáltam eddig a módszerekkel összefüggésben: előzetes ismeretek szerepe, tanulói aktivitás, konceptuális váltás, adaptív ismeretek. A kooperatív tanulás kulcsfogalmait és alapelveit megvizsgálva arra következtetésre kerülhet sor, 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 egymásrautaltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel és a párhuzamos interakciók (Kagan, 2009). Ez az a négy alapelv, ami meglátásom szerint megteremti azt a kontextust, mely a konstruktivista pedagógia filozófiájának megfelelő: 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 ismeret átadásra 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 projektmódszer 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 történések feldolgozása például különböző szituációs játékok során, vagy projekt esetében valamilyen tárgyi projekt 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 tanulásemélet ismeretszerzésről alkotott filozófiájával. Azok a módszerek, melyek kevésbé „látványos”, így a pedagógia számára nehezebben mérhető eredményeket mutatnak, ugyanúgy támogathatják a diákok egyéni tudáskonstrukciójának épülését. A továbbiakban pár ilyen, véleményem szerint a konstruktivista szemlélettel összeegyeztethető módszert járok körül, melyek 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 készségeinek fejlesztése. A diákok evidens módon 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 készségek fejlesztése mind az iskola, mind a neveléstudomány számára fontos témát képez. Gondoljunk csak például a hazai és nemzetközi szintereken is rendszeresen megvalósuló kompetenciavizsgálatokra, melyeknek fontos elemét képezik a diákok szövegértési és szövegalkotási kompetenciának feltérképezése. A hazánkban is rendszeresen rögzített PISA vizsgálat a szövegértés fogalmát a következőképpen definiálja:

„A PISA a szövegértésre fókuszál, ami több mint pusztán 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. o.)

Ahogy az a PISA által meghatározott definícióból is kitűnik, a szövegértés komplex képesség, mely több kompetenciát foglal magába. A szövegértés 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 képességek kerülnek mozgósításba például a szöveg mechanikus olvastá, felhasználása vagy a szövegre történő reflektálás során. Az iskolai nevelés egyik fontos feladata az olvasás, szövegértés azon szintje elérésének támogatása, melyen már nemcsak a szöveg pusztán elemi szintű olvasása valósul meg, hanem végbemegy a személyes információfeldolgozás folyamata is (Blomer, Csépe, 2012).

Nagy József olvasásképesség-modelljében szemléletesen építi fel az olvasásképesség különböző szintjeit, az elemi szintű szövegolvastól 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, ez alatt az olvasás technikájának elsajátítását, mechanizmusát értjük. Ettől eggyel nagyobb szintet jelent a szövegolvastó, szövegértő képesség szintje, 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 kialakítása, támogatva, hogy az iskolai képzés során elérjék a Nagy-féle olvasásmodell felső szintjét. Meglátásom szerint a konstruktivista nevelésemélet történő nevelés, képzés nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy a diákok elérjék a szövegfeldolgozó képesség szintjét, amennyiben a diákok 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 nevelésemélet

szellemiségében találkoznak irodalmi alkotásokkal? *Urbán* tanulmányában részletesen körüljárja a konstruktivista szemléletű irodalomóra jellemzőit (*Urbán, 2022*). A konstruktivista nevelélmélet korábban általunk is bemutatott jellemzőit áttekintve *Urbán* végül arra a következtetésre jut, hogy a legfontosabb, amit tehet a pedagógus a diákok szövegértési, szövegalkotási képességeinek támogatása 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 tanár ne tévessze szem elől, hogy „a művészi szöveg jelentése az olvasás folyamatában születik meg” (*Urbán, 2022, 25. o.*), az olvasás folyamatát azonban számos egyéni tényező határozza meg (köztük a konstruktivista tanulásméltet 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 puszta témájának értelmezésén, a diákok saját olvasatuk konstrukciója során nemcsak új tantárgyi ismeretekkel gazdagodnak, hanem az értelmezés során 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, 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 azt a fajta olvasói attitűd kialakulását, mely lehetővé teszi az én bevonódását a szöveg értelmezése során, megteremtve ezzel egy komplexebb műértelmezés lehetőségét. Véleményem szerint ez az a szint, mely összhangba hozható *Nagy* olvasásmodelljének legfelső szintjével: a szövegből kiinduló transzformációk törvényszerűen magukban hordozzák a diákok előzetes tapasztatait, élményeit, a műalkotással való találkozás ezen a szinten 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 körüljár néhány jó gyakorlatot, 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 (személetesen mutatja ezt *Urbán* példája *Petőfi Felhők* ciklusával, melyet a tankönyvek a „válságkorszak versei” címszóval aposztrofálnak, így előzetes kontextust építve 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 az egyéni értelmezés megtörténte előtt leszűkítik a személyes olvasat kialakulásának lehetőségét (*Urbán, 2022*).

A diákok egyéni értelmezésének épülését támogató gyakorlatok elsődlegesen a diákok 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 kiindulópontnak tekintünk például adott irodalmi műveket a gyakorlatok esetében. Az összefonódás 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 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. o.*)

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 fogalom meghatározás is tükrözi – több modern tanuláselméleti irányzattal is összhangba hozható, melyek közül jelenleg csak a konstruktivista tanuláselmélettel való kapcsolatát vizsgáljuk dolgozatunkban.

*Samu* definíciója nem tisztázza egyértelműen, hogy a felsorakoztatott műfajokat a gyakorlatok kiinduló szövegeinek műfajaira vonatkoztatja, vagy a gyakorlatok 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 diákok számára saját eddigi tapasztalataikat, ismereteiket fogják mozgósítani a kiindulást szolgáló szövegek. Ez esetben a gyakorlat 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 reflektálnak a diákok, melyeket a kreatív írás során kész produktummá formálnak. Az alkotás folyamatát

nagyban megkönnyítheti, ha a *Samu* által sorakoztatott műfajok valamelyikét jelöli ki a pedagógus alkotás műfajként, segítve ezzel az énbevonódás helyzetének elmélyülését a személyes megszólalás lehetővé tétele által.

A kreatívírás-gyakorlatok során ezáltal a diákok számára megteremtődik a lehetőség arra, hogy a passzív befogadói szerepből kilépve ténylegesen aktív, alkotó elemzővé váljanak. A munka során születő alkotások sokfélesége, individualizált jellege olyan értéket képvisel a pedagógiai gyakorlatban, mely a diákok egyéni alkotásának értékét hangsúlyozza. Ez az alkotás olyan komplex folyamat, melynek elemei a pedagógia számára nehezen feltárhatóak, ugyanakkor a konstruktivista tanuláselmélet legfontosabb tételeit igaznak vélhetjük rá. Az előzetes tapasztalatok az alkotás során elengedhetetlenül mozgósításba kerülnek, a mozgósítás során pedig az adott feladatok esetében elképzelhető, hogy a diákok a reflexió során 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. o.) Az aktív elemző, alkotó munka során ez a tapasztalat túlmutat az adott produktum létrehozásán, hatékonyan támogatja a diákok önkifejezését, önmegértés, 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 fejlődéséhez, melyek mind a konstruktivista tanuláselmélet, mind a XXI. századi kompetenciák fejlesztésének igényeivel összhangban állnak.

### ***2.1.3 A nevelés mint hermeneutikai szituáció***

A korábbi alfejezetekben körüljártuk, hogy a XXI. században a nevelésről gondolkodva milyen paradigmákkal találkozunk, ezek közös vonásaikhoz illeszkedve pedig a konstruktivista tanuláselméletet és az ahhoz kapcsolódó módszereket tekintettük át, melyeket alkalmasnak ítéltünk egy modern, XXI. századi tanulási helyzet megteremtéséhez.

A konstruktivista tanuláselmélet mellett egy másik alapvető tanuláselméleti alapra kell kitérnünk, mely a konstruktivizmushoz hasonlóan meghatározza a nevelésről alkotott képünket, ez pedig a hermeneutika tanulásról alkotott nézete. Mivel empirikus kutatásom – ahogy azt a későbbiekben részleteiben is látni fogjuk –, alapvetően irodalmi szövegekre épül, ezért

elengedhetetlennek tartom a kitekintést a hermeneutika tanulásról alkotott képére, elsősorban azért, mert úgy vélem, a hermeneutika tanulásról alkotott felfogása a műalkotások befogadási folyamatának körülírásában tökéletesen ábrázolja azt a nevelési folyamatot, melynek hatása révén a műalkotások értő befogadása adaptív tudáshoz, valamint a személyiség pozitív formálódásához vezethet.

Hermeneutika alatt eredetileg a szövegek megértését, értelmezését, a nyilvánvaló jelentésréteg mögött meghúzódó többletjelentés feltárásának a tudományát érthetjük, gyökerei egészen az antikvitásig visszavezethetőek. A neveléstudomány, a pedagógiai gyakorlat számára elsődlegesen a *Gadamer* nevéhez köthető filozófiai hermeneutika modern értelmezésének vizsgálata lehet gyümölcsöző meglátásom szerint. *Gadamer Igazság és módszer* című nagyszabású műve a XX. század végén jelent meg, s már a mű 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 e művében ugyan csak közvetve jelenik meg a pedagógia, ugyanakkor indirekt módon a nevelés-oktatás gyakorlata számára fontos állításokat fogalmaz meg munkájában a szerző. Nem véletlen, hogy a hazai nevelélmélet is felfigyelt már e jelenségre, s vizsgálta a hermeneutika és a neveléstudomány lehetséges kapcsolódási pontjait.

A hermeneutika és a neveléstudomány lehetséges viszonyát vizsgálja többek közt *Ballér Endre A hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjai – Gadamer: Igazság és módszer* c. tanulmányában (*Ballér, 2002*), melyben felhívja rá a figyelmet, hogy indokolt lenne a pedagógiai hermeneutika kidolgozása. *Ballér* 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 között 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 tanulásméletéhez hasonló, modern nevelésről alkotott elképzelésnek engedhet teret az oktatás gyakorlatában.

A kérdés-válasz struktúra egy olyan dialogikus teret hozhat létre a tanórán, melyben az értelmezett szöveg<sup>2</sup> megszólalhat (Orbán, 2016). Ezt a felfogást különböző tantárgypedagógiákban már a hazai neveléstudományban is láthatjuk megjelenni. Ezzel találkozhatunk például az irodalomtanítás területén Orbán Gyöngyi és Arató László több tanulmányában is (vö. Orbán, 2001, 2009; Arató, 1996), de megjelenik a filozófia- és etikaoktatás területén is, például Kerekes Erzsébet pedagógiai szemléletében (vö. Kerekes, 2016).

Meglátásom szerint 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 dialógus 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 dialógusának kialakulása (Orbán, 2016). Ez az odafordulás, a párbeszéd 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 körben.

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

---

<sup>2</sup> 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 kitérhet akár tapasztalatokra, gyakorlati ismeretekre vagy más alkotásokra is.

tapasztalatokkal, előfeltevésekkel áll a szöveg előtt, melyekre a szöveg világa folyamatosan így az előzetes 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 folyamat 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 a nevelés fogalmára (*Molnár, 2017*). *Buber* a gadameri szöveg helyett a szociális kapcsolatok fontosságát, 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 folyamatoként 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 viszony, amely pusztán megismétlő objektumként, alárendelt eszközként kezeli a világot és a másik embert.” (*Molnár, 2017, 210. o.*)

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 tanuláselmélet megismerésről alkotott felfogásában, ahol az előzetes tudás az új ismeretekkel találkozáskor 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 befolyásolják 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. o.*) 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 tantárgypedagógia is foglalkozik a hermeneutikai szemléletű nevelélmélet, tanulásmélet felépítésének lehetőségével és jelenőségével.

*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. o.).

Ezáltal az irodalmi szöveg a tanórának nem pusztá tárgya vagy anyagaként jelenik meg *Orbán* műértelmezéséről (és egyúttal megismeréséről) alkotott képében, hanem egyfajta élő tapasztalataként. 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 párbeszédjének helyébe sosem képes lépni, tehát nem válthatja ki a diákok saját olvasatát (*Orbán*, 2016). A pedagógus ezáltal a tevékenység által pontosan azt az elképzelést támogatja, amit például korábban *Urbán* konstruktivista irodalomoktatással foglalkozó tanulmányában összegzett (*Urbán*, 2022): párbeszédre ösztönzi a diákokat, azonban nem alkotja meg azok helyett 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 tantárgypedagógiában 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 együttjátszás örömére, élményére. Ugyanezt az együttjátszás, 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. o.). 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 felfogásában 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 szerepeinek betöltésére stb. (Mészáros, 2005). Továbbá vitathatatlan, hogy olyan képességekkel, készségekkel kívánja felruházni a diákokat, melyek birtokában képesek lesznek a jövő kihívásaival szembenézni. Ha ehhez hatékonyan kíván hozzájárulni napjaink nevelési-oktatási gyakorlat, ha „önálló, saját jellemzőkkel bíró entitásként elismerve, a szubjektumban rejlő egyéni, konstruktív képességeket, törekvéseket kívánja megerősíteni, fejleszteni a pedagógia” (Hevesi, 2012, 3. o.), 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 mindenkor megkérdőjelezhetetlen célja.

## **2.2. Az érzelmi intelligencia fogalmának értelmezése a neveléstudomány tükrében**

Ahogy azt az előző alfejezet alapján is összegezhethetjük, a nevelés fogalma a XXI. 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 változásra. A kutatók már a XX. század közepétől kezdődően felhívják rá a figyelmet, hogy a család mint elsődleges szocializációs színtér mellett az iskolára fontos szerep hárul a diákok felkészítésére e változásokhoz való alkalmazkodásra (vö. Dewey, 1976; Goleman, 1995; Kagan, 2009). Ekkor, a XX. század közepén helyeződik nagyobb hangsúly az

érzelmi intelligencia fogalmára 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 a tudományos élet és az egyének szemszögéből egyaránt. Az érzelmi intelligencia fogalma elsődlegesen a pszichológiai kutatásokban jelent meg kezdetben, napjainkban azonban egyre több tudományterület fedezi fel a jelentőségét, az agykutatástól kezdődően a tréningmódszerek fejlesztésén át a neveléstudományig (*Kádár*, 2012). Ezen alfejezetekben a (korántsem problémamentes) fogalom értelmezésére tesztek kísérletet a neveléstudomány tükrében, hangsúlyozva a fogalom elengedhetetlen jelenlétét a XXI. századi nevelélméletek komplex összefüggésrendszerében. Továbbá vizsgálom az érzelmi intelligencia iskolában történő fejlesztési lehetőségét, valamint az erre irányuló legfontosabb hazai és nemzetközi programokat.

### ***2.2.1. Az intelligencia fogalmának kibővülése, az érzelmi intelligencia megjelenése a tudományokban, különös tekintettel a neveléstudományra***

Az érzelmi intelligencia fogalma a XX. század végén vált népszerű fogalommá *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). Az érzelmi intelligencia vizsgálata felé egyre több tudományterület nyit, azonban a fogalom népszerűsége mögött számtalan feszítő ellentmondás, megválaszolatlan kérdés áll még nyitva a tudományos kutatások számára. Nem véletlen, hiszen mind az érzelmek, mind az intelligencia tudományos meghatározása, vizsgálata számos kérdést felvetett a kutatók számára.

Az érzelmek vizsgálata, azokról való elmélkedés már az antikvitás óta meghatározó témája a tudományos igényű filozófiai gondolkodásnak. Az ókori görög gondolkodók már értekeztek többek közt az érzelmek és a nevelés kapcsolatáról. 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 egyén, mind a társadalom életére.<sup>3</sup> A görögök által az érzelmekről megrajzolt kép jelentős hatással volt

---

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



az európai gondolkodásra: a történelem során (kivételt képez ez alól talán egyedülként a romantika kora, ahol az érzelmek negatív aspektusa mellett pozitív hatásuk is hangsúlyossá válik az egyén életére vonatkoztatva) az érzelmek negatív, romboló hatása 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. o.), mely a ráció kutatásának egyoldalú túlreprezentáltságához vezetett a tudományos vizsgálódásokban egészen a XX. 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 emócióinkat leginkább cselekvésre való indíttatásokként tudjuk definiálni (*Goleman*, 2019). Ugyanakkor ezen 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 XXI. századra a pszichológiai kutatások egyik központi fogalmává. Központi jellege mellett problematikusságát tükrözi, hogy a pszichológiai szakirodalomban csaknem száz fogalom-meghatározást 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 jellegének vizsgálata 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 mindennapi a mindennapi életben (*Galambos*, 2016).

Ha alaposabban megvizsgáljuk, az emóciók előtérbe kerülését a tudományos gondolkodásban, azt láthatjuk, hogy a XX. században több olyan meghatározó fordulat, esemény volt, mely alapjaiban meghatározta az érzelmekről való gondolkodás alakulását. A

következő négy esemény mindenképpen meghatározó szerepet játszott abban, ahogyan ma az érzelmekről vélekedünk:

1. Az intelligencia kutatások 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 ismertek, 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. o.). Már ebből az általános meghatározásból is látszik, hogy az intelligencia olyan fogalom, mely kapcsolatban áll az egyén által elért eredményekkel, meghatározza azokat, ugyanakkor az is kitűnik a fogalomból, hogy elsődlegesen ismeretek birtoklására koncentrál. Az intelligencia-meghatározások közös jellemzője volt kezdetben kizárólag az intelligencia kognitív aspektusaira való koncentráció (*Kádár*, 2012), teljesen figyelmen kívül hagyva az emocionális tényezőket. Az intelligenciát alapvetően nyelvi és logikai-matematikai tényezők kombinációjának tekintették kezdetben. Az intelligencia mérésére vállalkozó tesztek kizárólag e kognitív tényezők mérésére vállalkoztak, *Binet* 1916-ban megalkotott tesztje már reprezentatív mintán vizsgálta az intelligencia hányadost (IQ). Az intelligencia pusztán kognitív tényezőinek vizsgálatán alapuló elméletek azonban hamar megkérdőjeleződtek.

*Thurston* 1938-ban már arról értekezik, hogy az intelligenciában a nyelvi, logikai-matematikai tényezőkön kívül sokkal több faktor kombinációja lehetséges. 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* az intelligencia fogalmát tovább árnyalja, 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 többszörös intelligenciaelmélete 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, mely jelentős hozadékkal bír a pedagógiai gyakorlat számára is: az alapkészségek mellett az egyéb készségek is meghatározó szerepet játszanak az egyén teljesítményében, elért eredményeiben. E készségek fejlesztése az iskolai oktató-nevelő munka során így ugyanúgy hangsúlyos kell, hogy legyen az alapkészségek fejlesztése mellett. További fontos pedagógiai hozadéka *Gardner* elméletének, hogy az egyes intelligencia területek 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. o.]). A *Gardner* által megalkotott intelligenciafogalom ezáltal meghatározóvá vált az intelligenciáról való gondolkodásban mind a pszichológia, mind a pedagógiai 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 jelenik meg 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, mely szintén meghatározó hozadékkal bír a neveléstudomány számára is: az affektív pszichológia előtérbe kerülését. A pszichológiai kutatásokban az 1960-as évektől a megismerőképesség vizsgálata állt, azonban kizárólag a megismerés kognitív tényezőit vizsgálták a kutatások, ezt az időszakot így nem oktanul 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 kutatás már nem kizárólagosan a kognitív tényezők vizsgálatára szorítkoznak, hanem számolnak az érzelmek szerepével 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. o.).

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 területén, 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 érzelminek 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 különböztettek meg, s vizsgáltak a diákok iskolai teljesítményével összefüggésben. A kutatás eredménye egyértelműen hangsúlyozza az érzelmi kategóriák szerepét: a legjelentősebb 11 kategória közül 8 kategóriában 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 készítettek fel a diákokat, hanem az „életpróbák teljesítésére is” (pl. kortársakkal való jó kapcsolat ápolása; jó tantermi klíma fenntartása stb.).

Kihívásként, nehézségként leginkább a média és technológia okozta hatásokat nevezték meg *Zinsék*, valamint a diákok negatív érzelmi hangoltságát, mely felveti a veszélyét komolyabb mentális zavarok kialakulásának is akár (*Zins – Elias*, 1997). A problémák orvoslására, veszélyek megelőzésére *Zinsék* kidolgoztak egy programot, mely elsődleges célja a sikerességet meghatározó szociális és érzelmi tényezők fejlesztésének támogatása (a program részletes bemutatását lásd. 2.2.3.1. alfejezetben).

*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 felmérések leginkább arra fókuszáltak, hogy milyen tényezők határozzák meg a diákok helyállását 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 fejleszhető és nem egy velünk született képességet takar.” (*Kádár*, 2012, 6. o.). 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 fejleszhető komplexum, melyben az érzelmek kezelése, felismerése stb. fontos szerepet játszik. Amennyiben az intelligencia ezen érzelmi tényezői fejleszhetők, s ahogy az iskolakutatások eredményeképpen láthattuk, meghatározóak az diákok sikerességének szempontjából, úgy az iskolának feladata foglalkoznia az érzelmi készségek támogatásával.

*Goleman* 1995-ben megjelent *Érzelmi intelligencia* c. könyve szorososan köthető a kilencvenes évek elején végzett iskolakutatásokkal, így nemcsak az érzelmi intelligencia „slágerfogalommá” 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, ami övezte a könyvet), hanem a neveléstudomány számára is fontos dokumentumot képezhet. Nemcsak összegezte a korszak jelentős iskolakutatásait, hanem lehetséges megoldási javaslatokat is tett 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. o.).

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 a fejlesztés érdekében különböző jó gyakorlatokat, programokat.

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

*Goleman* áttekinti a problémákat, melyekre megoldást jelenthetne álláspontja szerint az érzelmi készségek fejlesztése: a diákok nagy része küzd a társas kapcsolatait során problémákkal

(pl. visszahúzódás, önállótlanág, egyedüllét előnyben részesítése stb.), egyre nagyobb mértékben adnak számot szorongásra vagy depresszióra mutató tünetekről, jellemző a figyelem és gondolkodás problémáinak jelenléte, valamint a bűnözés és agresszió általános problémának tekinthető (Goleman, 2019). Hangsúlyozza, hogy krízisintervenció helyett prevencióra lenne szükség: hiába jelent meg a kilencvenes években egyre több olyan program, mely bizonyos tünet kezelését jelenti (pl. szorongás vagy drogproblémák kezelése), a látványos eredmények azonban elmaradtak. Goleman a megoldást olyan általános fejlesztésben látja, mely áthatja a személyiség teljes egészét, ez lesz az érzelmi intelligencia támogatása elméletében: „Az érzelmi kompetencia azonban mindenfajta 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. o.). 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 meghatározhatják az egyén teljesítményét, boldogulását (Goleman ezek közé sorolja pl. a nem megfelelő családi hátteret, bántalmazó környezetet stb. [Goleman, 2019, 380. o.]), 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 IQ 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.

A továbbiakban az érzelmi intelligencia fogalmának, különböző modelljeinek értelmezésére vállalkozom, azt vizsgálva, hogy az egyes értelmezések milyen lehetőségeket és korlátokat jelentenek a fejlesztés tekintetében a neveléstudomány gyakorlata számára.

### 2.2.2 *Érzelmi intelligencia modellek – korlátok és lehetőségek a neveléstudomány számára*

Az 1990-es évekre a kutatók felismerték, hogy az addig 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 legproblémásabb fogalmak közé sorolható. *Goleman* összefoglaló néven használja az érzelmi intelligencia kifejezést, amikor érzelmi készségekkel kapcsolatos kompetenciákról beszél, az összefoglaló jelleg, azonban csak egyik forrása a fogalom problematikusságának.

Amikor definiálni szeretnénk az érzelmi intelligencia fogalmát 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 értelmi képességek körébe magunk és mások érzelmeinek felismerését, átlátását és kontrollját. (...) az érzelmi intelligencia mindezen túl felöleli önmagunk motiválását és kiterjed a társas kapcsolatok kézbe tartására is, ilyen értelemben tehát a társas-társadalmi hatékonyság személyes előfeltétele.” (*Hunyady*, 2008, 46-47. o).

*Hunyady* meghatározása jól tükrözi azokat a területeket, mely *Goleman* meghatározónak tekintett az érzelmi intelligencia fogalmának kialakításkor. *Goleman* értelmezésében az érzelmi intelligencia az egyéni saját és társas, társadalmi kapcsolatainak, eredményességének az alapfeltétele. Lényegében az egyéni, társas és társadalmi kapcsolatok nyomán fellépő érzések kezelése a „tétje” *Goleman* érzelmi intelligencia 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 az érzelmi intelligencia területei 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 a komponensek alapvetően határozzák meg, hogyan kezeljük a saját, valamint a mások érzelmeit, további fontos jellemzőjük pedig, hogy nem statikusak, a szocializáció során fejlődnek, valamint tudatosan fejleszthetők: „Érzelmi képességeink nem adottak; megfelelő tanítással javíthatók. Ezt az emberi agy érésének folyamata indokolja.” (*Goleman, 2019, 336. o.*); „Az ÉI (érzelmi intelligencia) egész élet során alakul, szüntelenül alkalmazkodik a jelen szituációihoz, ugyanakkor fejleszthető is.” (*Kádár, 2012, 6. o.*).

*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 több komponensű, 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 áll adatunkra, addig az EQ mérése 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 periódus különít el az érzelmi intelligencia 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 megjelennek 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 megjelentek annak első „előfutárai”, akik leginkább a pszichológiai vizsgálódások területén kutatták az érzelmek és a gondolatok egymásra való hatását, továbbá publikálták az első tanulmányokat a társas és személyen belüli intelligenciáról, melyek később az érzelmi intelligencia fontos alapelemeit képezik (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 kutatások az érzelmi intelligencia megalapozására (Kádár, 2012).

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

Az ötödik periódus 1998-tól egészen napjainkig terjed Kádár meghatározása szerint. A korszak jellemzője az érzelmi intelligenciakutatás intézményesedése, a tanulmányok számának növekedése, más kutatási területekkel való interdiszciplináris kapcsolat erősödése, valamint 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 különálló kompetencia, melyek nem kizárják egymást, hanem a köztük lévő kapcsolat pozitív tényezőt jelenthet egyik, 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:

„Érzelmek, 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.o)

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).

Az azonban a kutatások során egyértelműen kirajzolódott, hogy az érzelmi készségek fejlesztése fontos tényező a nevelői-oktatói munka során is, hiszen – ha nem is 80 százalékgig, – nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogyan tudunk megbirkózni a feladatokkal, s milyen eredményt érünk el.

Napjainkra az érzelmi intelligenciakutatások fellendültek, láthatjuk, hogy interdiszciplináris vizsgálati területté kezdi kinőni magát. Az érzelmi intelligencia vizsgálata 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 az érzelmi intelligencia fogalmáról értekezve: a) az érzelmi intelligencia képesség alapú meghatározását, valamint b) az érzelmi intelligencia vonás alapú meghatározását. Jelen munkának nem tárgya a két szemlélet részletes körüljárása, azonban a neveléstudomány számára is tanulságokkal bír a két szemlélet megvizsgálása, 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 tudjuk nyomon követni, melyek azok a mérőeszközök, melyeket pedagógusok is tudnak alkalmazni munkájuk során a változások nyomon követésére?

Az érzelmi intelligencia képesség alapú meghatározása kizárólag mentális képességeket rendel az érzelmi intelligencia fogalomkomplexuma alá, az érzelmi intelligencia alatt az érzelmi információfeldolgozást értik, mely magába foglalja a saját érzelmek, 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 az érzelmi intelligencia képesség alapú meghatározása kizárólag mentális képességek halmazaként értelmezi az érzelmi intelligencia fogalmát, egyértelműen a pszichológiai vizsgálódások területéhez kapcsolja annak vizsgálatát. Ezt szemléletesen igazolja Mayer és Salovey (1997) meghatározása. 1997-ben megjelent munkájukban az érzelmi intelligencia képesség alapú meghatározása során négy nagy területét különböztetik meg az érzelmi intelligenciának. Mind a négy terület egyértelműen a pszichológiai vizsgálódások szükségességét mutatja, amennyiben azok változásait, sajátosságait mérni szeretnénk. A Mayerék által meghatározott képesség alapú 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 terület fontos szerepet játszik az iskolai életben is, megfigyelésük, mérésük és értékelésük azonban túlmutat a neveléstudomány és pedagógiai eszköztárán. Az érzelmi intelligencia képesség alapú felfogása az intelligenciatesztekhez hasonló tesztekkel dolgozik, melyek felvétele szakemberek társaságában történik, szemben a vonás alapú felfogással, mely leginkább önbevallásos skálákra támaszkodik a mérések során. Így az érzelmi intelligencia képesség alapú felfogásának szellemében született mérőeszközök (pl. Mayer-Salovey-Caruso-féle *Érzelmi Intelligenciateszt* [MSCEIT] vagy az *Érzelmi Tudatossági Szint Skála* [LEAS]) használata a pedagógiai munka során csak külső szakemberek bevonásával képzelhető el.

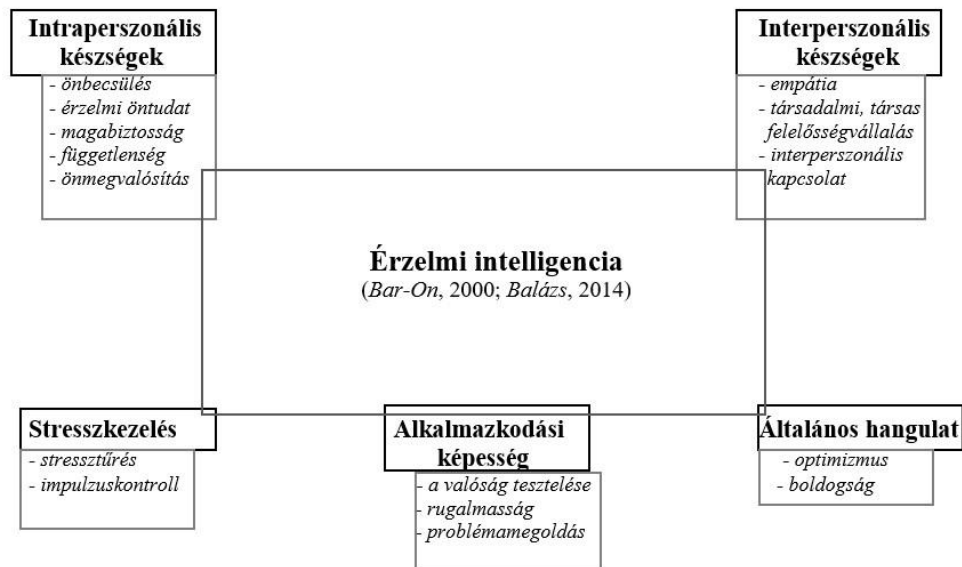
Ezzel szemben az érzelmi intelligencia vonás alapú meghatározása – bár átfedéseket mutat a képesség alapú modell több elemével – alapvetően kitágítja az érzelmi intelligencia fogalma alá tartozó képességeket, és a mentális képességeken túl alapvetően kognitív képességek, kompetenciák együtteseként határozza meg az érzelmi intelligencia fogalmát. Az érzelmi intelligencia fogalmának e felfogása a neveléstudomány számára a fejlesztés során történő megfigyelés, mérés és értékelés esetében előnyt jelenthet, hiszen a vonás alapú megközelítés különböző modelljei között találunk olyanokat is, melyeknek nemcsak kompetenciái állnak összhangban az iskolai nevelői-oktatói munka során fejleszteni kívánt kompetenciákkal, hanem mérésük, értékelésük is lehetővé válik a kidolgozott tesztek jellegének köszönhetően.

Bar-On 1997-ben publikált munkája során az érzelmi intelligencia vonás vonás alapú meghatározását adja, amikor az érzelmi intelligencia 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 vonás alapú meghatározásának szellemiségében az EQ mérése jellemzően 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 mérőeszköz a *Goleman* és munkatársai közreműködésével kidolgozott *Érzelmi Kompetencia Kérdőív* (ECI), melyet elsődlegesen az üzleti szférában alkalmaznak (*Kádár, 2012*).

Az érzelmi intelligencia vonás alapú 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.



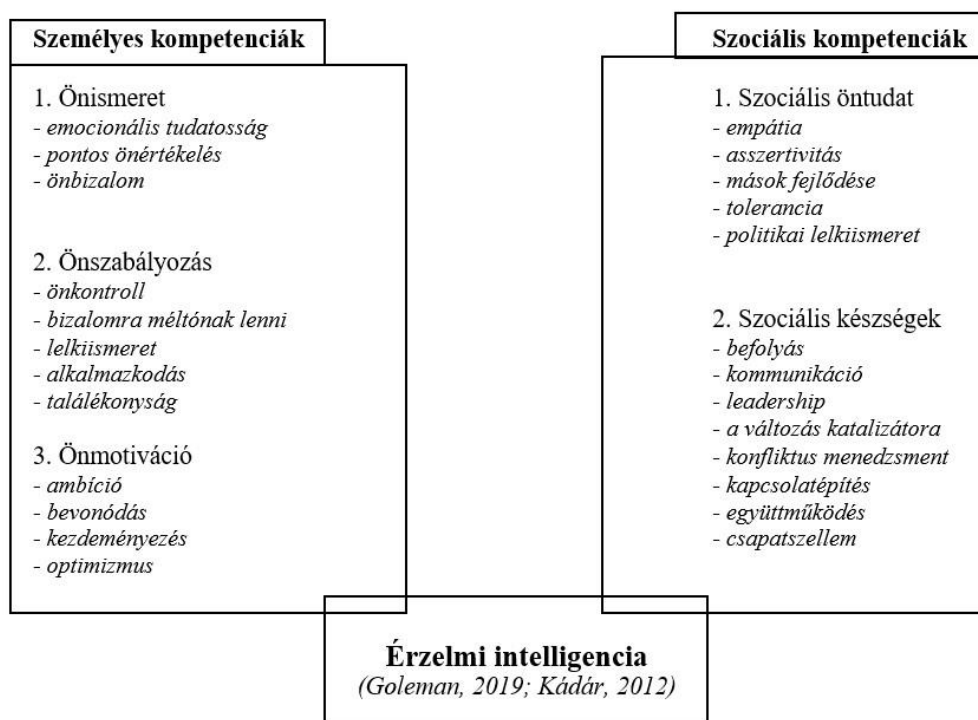
1. ábra: Bar-On érzelmiintelligencia-modellje

*Bar-On* vonás alapú érzelmiintelligencia-modelljének mind az öt területe meghatározó szereppel bír a nevelési-oktatási folyamat során. Az intrapersonális, valamint interperszonális készségek elemei (önbecsülés, érzelmi tudatosság, magabiztosság, függetlenség, önmegvalósítás, valamint empátia, társadalmi felelősségvállalás, interperszonális kapcsolatok) olyan támogatandó kompetenciákat, készségeket foglalnak magukba, melyekről az oktatást szabályzó dokumentumok alapján is megállapíthatjuk, hogy kívánatos fejlesztési célokat jelentenek napjaink iskolájában is. *Bar-On* modelljében az intrapersonális 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 összefügghet, hiszen, akik képesek erre, azok önállóak, pontosan, magabiztosan kommunikálnak saját érzéseikről, véleményükről is (*Balázs, 2014*). Az intrapersonális 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 stresszkezelése, az nyugodt, képes stressz,

nyomás alatt is jó teljesítmény elérésére. Az alkalmazkodási képesség a változásokhoz való alkalmazkodásért, 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 vonás alapú 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 4. empátia 5. másokkal való kapcsolatteremtés képessége) társít (*Goleman*, 2019). Ezeket a kompetenciákat két nagy kompetenciacsoportba 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 kompetenciacsoport egyes elemeinek fejlesztése az oktatói-nevelői munka során is kitüntetett figyelmet élvező

kompetenciák halmazát képezi. Ezt bizonyítja az is, hogy a modell kompetenciái 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. o.). Ezek a kompetenciák általános fejlesztési célként vannak jelen, tantárgyfüggetlenül, „tanulási területeken átívelő kompetenciák” (Nat, 2020, 297. o.), melyek a tanulási-tanítási folyamat során fejlődnek. Ezen kompetenciák meghatározóak mind az iskolai sikeresség, mind a későbbi, iskolán kívüli élet (pl. munkavállalás) szempontjából.

A *Nemzeti alaptanterv 2020* kulcskompetenciái között egyértelműen azonosíthatóak az 5. kulcskompetencia-csoportban (A személyes és társas kapcsolati kompetenciák) *Goleman* érzelmiintelligencia-modelljének két nagy területét képző személyes és szociális kompetenciák. Ugyanakkor *Goleman* modelljének egyes elemei a legtöbb kulcskompetencia elemeként megjelenhetnek. A tanulás kompetenciái között fontos elemként lehet jelen a személyes kompetenciák közül a *pontos önértékelés*, saját gyengeségeinknek és erősségeinknek ismerete, a *találékonyosság*, mely magába foglalja az egyéni megoldások alkotását, valamint a több forrásból való tájékozódást, vagy az *ambíció*, mely nagyban felelős azért, hogy tanulja meg 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 *csapatszellem*, melyek összhangban állnak a modern tanuláselméletek alaptételeivel, melyek között fontos szerepet játszik a diákok kooperációja.

*Kommunikációs kompetenciák* építőelemeként működhet a fejlett *önismeret* és *ön szabályozás*: 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 *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 *konfliktus menedzsment* 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 fejlett 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 több építőkövéhez is köthetőek *Goleman* elméletének. 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 jelenti egyfelől az új alkotások kreálásának képességét, 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 vonás alapú érzelmi intelligencia 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 vonás alapú megközelítése rávilágít arra, hogy az érzelmi intelligencia gyűjtőfogalma alatt felsorolt kompetenciák olyan kognitív képességek halmazát jelentik, 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* vonás alapú érzelmi intelligencia meghatározásában. Önmagában ez azonban nem lenne elegendő a neveléstudományi vizsgálódás számára, hogy a vonás alapú érzelmi intelligencia felfogást preferálja, hiszen a képesség alapú meghatározás is számol az érzelmi intelligencia fogalma alá tartozó képességek fejleszthetőségével. Ugyanakkor a képesség alapú megközelítés több olyan érzelmi elemmel is számol, melynek fejlesztése a pedagógiai munka körén kívül esik, továbbá az érzelmi intelligencia mérési lehetőségei is túlmutatnak a pedagógusi hatókörön, amennyiben a képesség alapú meghatározáshoz köthető érzelmi intelligencia tesztek felé fordulunk, míg ezzel szemben a vonásalapú megközelítés által preferált önbevalláson alapuló tesztek felvételére a pedagógiai gyakorlatban is találunk több példát is.

Összegezve megállapítható, hogy a neveléstudomány szemszögéből a vonás alapú érzelmi intelligencia meghatározás a nevelési-oktatási gyakorlat számára termékeny talajt jelenthet: az áttekintett vonás alapú érzelmi intelligencia 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.

### **2.2.3 Az érzelmi intelligencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában**

Az érzelmi intelligencia-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 korábbi alfejezetekben láthattuk, hogy hogyan alakul(t) a XXI. században a nevelésről alkotott felfogás, s melyek azok a legfőbb (már egészen a XX. 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 fejlesztése. Láthattuk, hogy a kilencvenes években hogyan bővül ki az intelligencia fogalma, s hogyan lesz egyre meghatározóbb fogalom a személyes és szociális kompetenciák, összefoglaló néven az érzelmi intelligencia fejlesztése.

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

A XX. század közepétől egyértelműen kirajzolódó igényt a fejlesztés szükségességére tovább bővítik napjaink kutatói. *Balázs László* szerint a XXI. századi fiatalok életében egyre kisebb mértékben vannak jelen a valós találkozásokon nyugvó események, melyek számának csökkenésének következtében a szociális kompetenciák fejlődése, az érzelmek spontán, valós élethelyzetben történő felismerésének, kifejezésének és kezelésének módszerei egyre inkább a háttérbe szorulnak (*Balázs*, 2014). Ezért is lehet meghatározó az igény az érzelmi készségek tudatos fejlesztésére, melyek hozzájárulhatnak a szociális kompetenciák fejlődéséhez. *Jávorné* hangsúlyozza korunk gyermekinek 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 (*Kádár*, 2012), s hasonló gondolatokat erősít meg *Hegyiné* (2001), amikor tanulmányában az érzelmi intelligencia szerepét vizsgálja a nevelői-oktatói munka során. A pedagógusok, neveléstudománnyal foglalkozó kutatók, valamint pszichológusok munkáikban így 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 fejlődjenek a tanulók képességei, hiszen, ahogy fogalmaz a *Nemzeti alaptanterv*: „A tanulási tevékenység legfőbb célja olyan tanulói kompetenciák fejlesztése, amelyek lehetővé teszik az ismereteknek a különböző helyzetekben történő kreatív

alkalmazását.” (Nat, 2020, 293. o.), a korábbi érzelmiintelligencia-modellek tükrében pedig megállapíthatjuk, hogy a fogalom alá tartozó kompetenciák beletartoznak ezen fejlesztési célok közé.

Az érzelmi intelligencia elemeinek fejlesztése tehát tantárgyfüggetlenül megvalósulhat, sőt az iskolai közeg a saját rítusaival, hagyományaival (például iskolai ünnepek, rendezvények) is nagyban hozzájárul a diákok érzelmi életének fejlődéséhez. Ezeken az iskolai ünnepeken a diákok nemcsak az iskolai 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. o.). 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. o., 300. o.).

*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 kiemeli, 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 fejlesztésének tantárgytól független jellegét mutatja az is, hogy több, a fejlesztéssel foglalkozó szakirodalom hangsúlyozza, hogy a pedagógus személyisége meghatározó tényező az érzelmi készségek fejlődésének tekintetében, tantárgyaktól függetlenül. A tanár-diák kommunikáció meghatározó jelentőséggel bírhat annak tekintetében, hogy 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 fejlődéséhez. A pedagógusok közül kiemelkedik az osztályfőnök jelentősége: *Kádár* hangsúlyozza, hogy támogató osztálytermi légkör, az osztályként csapatban együttműködni tudó közösség jelentős mértékben hozzájárul a diákok érzelmi képességeinek fejlődésének, 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. o.)

Kádárhoz 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. o.) lesz meghatározó. Ennek kapcsán további fontos, szinte magától értendő tényezőre is rávilágít Goleman: a diákok érzelmi készségeinek támogatására 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 készségeiknek fejlesztésére. Továbbá Göndör a következő pontokban összegzi a hatékony, érzelmi készségek támogatását biztosító tanár-diák viszony jellemzőit, melynek minden esetben alapja a bizalmi kapcsolat kialakítása: ennek érdekében a pedagógus empátiával fordul diákjai felé, visszajelzéseivel támogatja önismeretüknek fejlődését, támogatja a hatékony önérvényesítés technikáinak átadását. Továbbá képes arra, hogy saját érzelmeit kifejezze, megértesse, támogatja az osztályközösség kialakulását például azáltal, hogy lehetőségeket biztosít a társas készségek fejlődésére, például közös programok szervezése által. Ezen felül fontos megemlíteni, hogy nem feledkezünk meg a szülők, a család szerepéről (hiszen az érzelmi készségek fejlődésének elsődleges színtere a család), folyamatosan próbálja tartani a kapcsolatot a családdal, 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 láthatunk, ahol bizonyos tantárgyak keretében vált hangsúlyosabbá a diákok érzelmi intelligenciájának fejlesztése.

### ***2.2.3.1. 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 iskolai közegben történő megalapozására koncentrálnak, így egyik úttörője volt a Social & Emotional Learning (SEL) program kidolgozóinak 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 önismeret 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 fejlesztése.

A *Nueva* iskola önismeretórájának központjában az érzelmek álltak, a kurzus pszichológiai és pedagógiai alapjai a hatvanas évek affektív mozgalmához köthető, alapvető céljuk volt az érzelmeket 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 függetleníthető a diákok érzelmeitől, „az érzelmi pallérozottság legalább olyan fontos része a műveltségnek, mint a matematikában vagy az olvasásban való jártasság” (*Goleman, 2019, 396. o.*).

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. o.*)

### *Social and Emotional Learning (SEL)*

*Gardner* többszörös intelligencia 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, a szociális és emocionális készségek fejlesztése.

A SEL célja 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 szociális és érzelmi tanulás

során a diákok elsajátítják az érzelmi intelligencia olyan fontos kulcsösszetevőit, 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 pedagógusok szakszerű felkészítése érdekében.

A SEL iránt az Egyesült Államokban szinte a kezdetek óta 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 céljainak támogatása érdekében (*Cohen, 1999*).

A SEL programjai napjainkban is sikeresen működnek az Amerikai Egyesült Államokban. A programok hosszútávon várhatóan támogatják a megfelelő szociális viselkedés kialakulását, hozzájárulnak az érzelmi készségek fejlődéséhez, s közvetve hozzájárulhatnak a tanulmányi sikeresség növekedéséhez (*Zsolnai – Rácz – Rácz, 2015*).

### *Európai modellek az érzelmi készségek fejlesztésére*

A SEL iskolai alkalmazásának sikerét mutatja, hogy a kilencvenes évek kezdetétől egészen napainkig sikeresen alkalmazzák a program elemeit az Amerikai Egyesült Államokban. A SEL célkitűzése kontinensünkön sem ismeretlen, az érzelmi készségek fejlesztésére az elmúlt évtizedben Európában is egyre több program született. A programok közül jelenleg azokkal foglalkozom, melyek a SEL programhoz köthetőek fejlesztési céljaikat és eszközeiket tekintve. 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. A program célja elsődleges célja, hogy elősegítse azon a szociális és érzelmi készségek fejlesztését, és tanulás során alkalmazását, melyek *Goleman* érzelmi intelligencia fogalmában

is fontos szerepet töltenek be. A SEL célkitűzéseire a SELA is öt fő területet jelöl ki a fejlesztés céljával, ezek a következők: önismeret/éntudatosság, 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 résztvevő diákok könnyebben kötnek barátságot, hatékonyabban kezelik a konfliktusokat, valamint érzelmeik kezelésében is tudatosak (így például a harag vagy félelem felismerése és kezelése könnyebb 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 tantárgyakba 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%-ban van jelen.

Az érzelmi készségek fejlesztéséről beszélve fontos megemlíteni a Dániában alkalmazott kifejezetten érzelmi készségek fejlődését szolgáló iskolai programot. Dániában a kilencvenes évek eleje óta, 1993-tól kezdődően foglalkoznak e készségek tantermi fejlesztésével a „Klassens Tid” nevű tantárgy keretein belül. A tantárgyra magyar fordításban empátialecke vagy osztályóra néven szoktak hivatkozni. Ez a tárgy heti egy órás tanmenettel dolgozik, 6 és 16 év között kötelező a dán diákok számára. A tanórák során a diákok többnyire szituációs játékokkal találkoznak, melyek különböző érzelmeket adnak. A tantárgy célja az érzelmi készségek fejlesztése mellett a diákok szociális életének támogatása, így gyakran reflektálnak a diákokat is érintő szituációra, tanácsadó jelleggel is (*MagyarIskola.sk*, 2020).

#### **2.2.3.2. 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, beépítik azokat modelljeikbe.

*Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (ÉKP)*

Többek közt megjelenik *Zsolnai József* munkásságában is, hiszen személyiségpedagógiája alapvetően épít az egyén szükségleteire, így többek közt számol az érzelmekek kezelésével is. *Zsolnai* munkássága már az 1980-as évek végén számbításba veszi e készségek 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 munkájában. Munkássága abban a tekintetben is kiemelkedőnek számít, hogy az elmélethez gyakorlatot is kapcsol (*Bredács, 2009*).

#### *Sulinova – kompetencia alapú 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 programok közül a teljesség igénye nélkül azokat említeném meg, melyek fő fejlesztési területeikben kapcsolódnak a *Goleman* és SEL programok által kijelölt kulcskompetenciák fejlesztéséhez, valamint tanórai keretek között alkalmazhatóak.

Jó példa erre a 2002-től alkalmazott SULINOVA-program, kompetencia alapú 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 tanulószervezési módjai is mutatnak hasonlóságot például a korábban bemutatott SELA program módszereihez, melyek remekül alkalmazhatóak 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 tanulószervezési módszerekről beszélünk, fontosnak tartom 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 programcsomagról 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. A programok áttekintése során korábbi munkámra alapoztam (vö. Csató, 2021). Sem a nemzetközi, sem a hazai áttekintés nem törekedhet a dolgozat keretei között a teljesség igényére a programok felsorolása tekintetében. A bemutatásra kerülő programok kiválasztásánál elsődleges szempont volt, hogy olyan programok kerüljenek bemutatásra, melyek (Goleman célkitűzésével összhangban) a pedagógusok munkájában is hatékonyan használható eszköztárat jelentenek a pedagógiai gyakorlat során, akár külső szakemberek bevonása nélkül is. További fontos szempont 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 kitekintnünk az elmúlt évtizedekben egyre inkább elterjedt pozitív pszichológia szemléletének hasznosulására a pedagógiai gyakorlat során. Az előzőkben bemutatott iskolai programok megszületése idején ugyan a pozitív pszichológia szemlélete még nem körvonalazódott a tudományos életben, azonban meglátásom szerint a bemutatott iskolai programok már magukban hordozták a pozitív pszichológiai iskolai keretek között történő szemléletének megvalósulását. A pozitív pszichológia szemlélete, fejlesztési céljai, kulcsfogalmai a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat számára is meghatározó jelentőséggel bírnak a jelen iskolájában, az érzelmi intelligencia egyes kompetenciáinak fejlesztése 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 a pozitív pszichológia 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 fontos szerepet játszhatnak ezen pozitív erőforrások támogatása. *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 »éptését«. (*Fodor és mtsai, 2018*). 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 fejlesztésében is, így ezen metodikák előtérbe kerülése a személyes és társas kompetenciák fejlődésén túl a pozitív motívumok épülésében is meghatározó lehet.

#### **2.2.4. Az iskolai fejlesztéstől várható eredmények**

Áttekintve az iskolai fejlesztést megcélzó modelleket, azt láthatjuk, hogy az elmúlt évtizedekben egyre inkább hangsúlyossá vált az érzelmi készségek fejlesztésére 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 fejlesztése legalább annyira meghatározó kell, hogy legyen a jelen iskolájában, mint a kognitív készségek fejlesztése.

Az iskoláskorú diákok érzelmi kompetenciáinak fejlesztése kiemelten fontos a gyerekek életkori sajátosságaiból adódóan is: az eddigi kutatások alapján azt láthatjuk, hogy az érzelmi készségek hatékonyan fejleszthetőek egészen a serdülőkor végéig (tehát körülbelül 16-18 éves korig, ami egybeesik a középiskolai tanulmányok befejezésével). (*Goleman, 2019*). A később bemutatásra kerülő iskolai fejlesztő tanórák esetében ezért is kerülhettek kipróbálásra az alkalmazott módszerek a gimnazisták körében (11. évfolyamon), hiszen a diákok életkori sajátosságaikból adódóan fogékonyak lehetnek a fejlesztő gyakorlatok iránt.

Az érzelmi készségek fejlesztésétől várható eredményeket több területen is kutatják jelenleg mind a pszichológia, mind a neveléstudomány területén. *Kádár* több kutatást összegezve világít rá, hogy az érzelmi intelligencia közvetlen hatással van 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, azok hatékonyabban tudnak csapatban dolgozni, együttműködőbbek lesznek társaikkal. Ezzel szemben, akik nem tudják (negatív) érzéseiket kezelni, azok kevésbé lesznek hajlandóak 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 XXI. 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 kisiskolás korosztályára vonatkozóan tesz megállapításokat, azonban, ahogy azt korábban láthattuk, az érzelmi intelligencia a kutatások alapján egészen a középiskolás kor végéig eredményesen fejleszhető 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 összefüggés egyelőre még nem tisztázott, azonban egyre több kutatás zajlik, mely a lehetséges összefüggéseket vizsgálja. *Goleman* elméletében szinte kiinduló hipotézisként áll előttünk 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 képezhetnek: azok a diákok, akik nem képesek érzelmeik szabályzására, saját munkájuk hátráltathatják, produktivitásukat csökkentve (*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. o.)

*Goleman* alapállítása ígéretesnek hangzik, ugyanakkor fontos megjegyeznünk, hogy az iskolai teljesítmény és az érzelmi intelligencia kapcsolata bonyolult rendszert alkot, melynek

feltérképezése jelenleg is folyamatban, a komplexitás és a mérhetőségből adódó korlátokat nem szabad szem elől téveszteni, mielőtt következtetéseket vonnánk le.<sup>4</sup>

Az iskolai életben az együttműködés képességének és a tanulmányi eredmény alakulásának vizsgálata mellett többen vizsgálták az érzelmi intelligencia és a magatartás közötti összefüggéseket. *Balázs László* munkájában több tanulmány eredményét is összegezve jut arra a következtetésre, hogy a diákok, akik tudatosan kezelik saját és mások érzelmeit, képesek azokat kifejezni, kevésbé mutatnak magatartásproblémákra 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.). Ezen túl pedig a munka világába lépve meghatározóak lehetnek a munkahelyi teljesítmény során is (pl. együttműködés, csapatszellem, konfliktus menedzsment, kezdeményezés stb.).

*Csapó* korábban hivatkozott tanulmánya alapján láthattuk, hogy a felmérések azt mutatják, hogy a XXI. 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 hatékony konfliktus menedzsment. Az analitikus munka kapcsán leginkább az egyén intraperszonális, személyes kompetenciáit tudjuk kiemelni az érzelmi intelligencia

---

<sup>4</sup> 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, mint 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 teljesítményüket, magatartásukat illetően, mind a későbbi életükre hatással lehet. Azonban azt is fontos szem előtt tartanunk, hogy az érzelmi intelligencia olyan bonyolult, sok tényező összefüggéséből felépülő komplexum, melynek összefüggéseit más szintén nehezen felfejthető jelenségekkel (mint például a tanulmányi eredmény vagy a magatartás) összevetni leginkább csak hipotézisek segítségével tudjuk, melyek bizonyossága nehezen igazolható egzakt módon.

Az azonban mégis egyértelműen kirajzolódik, hogy a család mellett az iskolának meghatározó szerepe van a kulcs kompetenciák, s köztük előkelő helyen az érzelmi kompetenciák fejlesztésében. Az érzelmi intelligencia támogatása komplex személyiségfejlődéshez járulhat hozzá, hiszen olyan szociális, intraperszonális és interperszonális elemek fejlesztését jelenti, melyek egyértelműen hangsúlyos célkitűzései a XXI. 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. o.). Az érzelmi intelligencia egyes területeinek fejlesztése pedig pontosan ezt hivatott leginkább elősegíteni az iskolai nevelői-oktatói munka során.

### **3. Az érzelmi intelligencia, érzelmi készségek fejlesztésének lehetőségei az irodalom által**

Az alapfogalmak áttekintése során láthattuk, hogy a XXI. 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. o.) 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, 201), valamint többek közt az érzelmi készségek támogatása is fontos részeleme e célnak (Réthy Endréné, 2016).

Az érzelmi intelligencia gyűjtőfogalma alá tartozó érzelmi készségeket a nevelői-oktatói munka az iskolában kialakuló légkör, szociális kapcsolati háló spontán módon képes fejleszteni, ugyanakkor lehetőségünk van e kompetenciák 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 fejlesztésének fontossága. A továbbiakban ezért az érzelmi intelligencia etikaórán történő fejlesztési lehetőségeit vizsgáljuk, összekapcsolva a művészetek – kiemelten az irodalom – oktatásba történő bevonásával.

#### **3.1. Erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlya az oktatás gyakorlatában**

Az etika mint tantárgy, komplex, tantárgyközi jelleggel bír, mely alapján meghatározza jellegét (Homor, 2015). A tantárgy 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 az etikakönyvek irodalmi szemelvényekkel, regényrészletekkel, novellákkal egészülnek ki minden témakör kapcsán.<sup>5</sup>

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

---

<sup>5</sup> A 2012-ben elfogadott *Nemzeti alaptantervre* épülő, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által kiadott *Etika* tankönyvcsalád 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 alaptantervre* épülő, az Oktatási Hivatal által kiadott tankönyvcsaládnál is.

irodalmi művek esztétikai értéke, amennyiben az etikaoktatás során az erkölcsi nevelés egyfajta lehetséges támogató „módszereként” vagy „eszközként” jelennek meg az irodalmi művek? 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. A továbbiakban ezért az erkölcsi és esztétikai nevelés lehetséges egyensúlyának megvalósulási feltételeit vizsgálom.

A *Pap* esztétikai neveléssel foglalkozó munkájában idézi a *Pedagógiai Lexikon* meghatározását az esztétikai nevelésről, s összegezve megállapítja, hogy az esztétikai nevelés „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. o.; *Pedagógiai Lexikon*, 1997, 420. o.).

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

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, megfigyelhetjük 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 XVIII. századot szokás tekinteni, melyhez nagyban hozzájárult a korban *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*, 2002]). (vö. *Loboczky*, 2018).

A nevelés gyakorlatában, az iskolai oktatói-munkában majd leginkább csak később, a XX. 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 képben napjainkban is meghatározó az esztétikai dimenzió. Többek közt például *Bábosik* korábban ismertetett nevelélméletének 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 személyiség fejlődésének támogatása szempontjából lényegesnek tartja az esztétikummal való szembesülést (*Zrinszky*, 2001).

Így nem véletlen, hogy esztétikai nevelés hangsúlyossága megjelenik 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 képezi olyan szerves részét azoknak, mint a nyelvtanítás, 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 támogatja, mint például a kreativitás, a fantázia, az önbizalom vagy a kritikai gondolkodás fejlődése (*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 pedig 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, de hangsúlyosan a művészetekkel összefüggésben kerül elő az esztétikai érzék fejlesztésének lehetőség, így a magyar nyelv és irodalom, dráma és színház, mozgóképkultúra és



médiaismeret, rajz és vizuális kultúra, ének-zene tantárgyak kapcsán van jelen hangsúlyosan (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 földrajz oktatás, hon- és népismeret során), de megtestesülhet az emberben rejlő esztétikum formájában is (az oktatás gyakorlata során leginkább 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 oktatás 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 azok értő befogadására történő nevelés, továbbá a művészetben való kreatív, alkotó részesedés 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* nevelélméletében tehát kitüntetett szerepe van. Végző soron a művészet által kapcsolódik *Balassa* elméletében az esztétikai nevelés (művészetértelmezés) az erkölcsi neveléshez értelmezésem tükrében. *Balassa* két tézist vizsgálva juthatunk erre a következtetésre. Első tézise a művészetek önállósodására vonatkozik. *Balassa* felidézti, hogy a XVIII. századra a művészetek kivívták autonómiájukat, melynek eredményeképpen 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 *Balassa* felhívja rá a figyelmet, hogy a művészetek autonómiájuknak kivívásáért árat kellett fizetniük, mégpedig a valóság tapasztalatának elvesztésének kockázatát (*Balassa*, 1999). Azonban azt is kiemeli, hogy hiba lenne ezt a szöveg „radikális elválasztásának” tekinteni az élettől (*Balassa*, 1999), hanem helyette érdemes a mimézis kérdését újraértelmezni.

A művészetek a fikció által nyitottak a tényleges valóságról történő „leszakadásra”, azonban, ha újraértelmezzük a mimézisről való gondolkodást, akkor a művészet (a fikciós művészet is) minden esetben valaminek az értelmezése, mimézise, utánzása, a hangsúly *Balassa* szerint pedig azon van, hogy a művészet minden esetben valamit ábrázol, s pontosan

az ábrázolás révén teremt tapasztalható valóságot vagy fikciós valóságot (*Balassa, 1999*). A művészet ezáltal *Balassa* elméletében igazságtapasztalatként jelenik meg, mégpedig „olyan igazságtapasztalat, melynek intenzitása és mibenléte visszavezet valóságos önmagunkhoz a másokban 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 elméletében, mely a felmutatott valóság (vagy fikciós valóság) által hozzájárul az egyén önismeretének, értésének fejlődéséhez, valamint a másik pontosabb megismeréséhez. Ezáltal a művészet lehetőséget biztosít a személyes 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. A továbbiakban a művészetek területét a kutatás témájához kötődően az irodalmi alkotások területére szűkítve vizsgáljuk. Az irodalmi alkotások és az etikai, erkölcsi szféra összeegyeztethetőségének kérdését vizsgálja *Bagi Zsolt* tanulmányában (1998). *Bagi* már munkája elején hangsúlyozza, hogy az etika és az irodalom kapcsolata első rápillantásra 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 XVII. 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 XX. századra az etika fogalma bőven túlterjedt a „jó-rossz kategóriák felállításán” (morál), azon túl megjelenik benne „olyan (közösségi) létmód (...) ami a Másiknak az Ego-val szembeni prioritását tudatosan tematizálja” (*Bagi, 1998, o. n.*). Ennek értelmében az etika a másikkal való viszonyulásunkban testesül meg, így *Bagi* olvasatában az irodalmi szövegekben megjelenő esztétikai érték nem

összeegyeztethetetlen az erkölcs kategóriájával, hiszen a szövegekben is bizonyos szempontból önmagunkhoz, a másikkhoz, a külvilághoz való viszony artikulálódik (Bagi, 1998).

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

A jelenleg 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 mintamutatása, a diákokkal kialakuló kapcsolatok is hatnak a diákok erkölcsi fejlődésére. Ugyanakkor az etika/hit- és erkölcstan oktatása kapcsán, valamint a magyar nyelv és irodalom kapcsán ez a fejlesztési terület kiemelten megfigyelhető.

Az etika/hit- és erkölcstan oktatása kapcsán a tantárgy céljainál a *Nemzeti alaptanterv* egyértelműen kijelenti, hogy „A tantárgy középpontjában az erkölcsi nevelés áll, amely a tanulók erkölcsi érzékének és erkölcsi gondolkodásának fejlesztését jelenti.” (*Nat*, 2020, 359. o.). Ugyanakkor a magyar nyelv és irodalomoktatással 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). Ezen kívül a *Nemzeti alaptanterv* öt nagy szempont köré csoportosítja a magyar nyelv és irodalomtanítás 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. o.).

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 nevelői 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 fikciós valóság tapasztalatuk által (erkölcsi dimenzió), s azáltal, ahogyan ábrázolnak (esztétikai dimenzió) lesznek képesek megteremteni az erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlyát.

### **3.2. Művészettel történő fejlesztés lehetőségei: populáris, kortárs, ifjúsági irodalmi szövegek etikaórán**

Az előző alfejezet alapján tehát megállapítható, hogy az erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlya az oktatás gyakorlatában elérhető célként állhat előttünk. E cél elérésének fontos eleme a diákok értő találkozása a művészettel, jelen esetben, vizsgálódásunk szempontjából hangsúlyosan az irodalommal. A művészet jelentőségének felfedezése a nevelésben nem új keletű jelenség, gyökerei fellelhetőek már az antikvitás nevelésről alkotott képében is, valamint a XX. századi reformpedagógiákban is jelentős szerepet tulajdonítanak a művészet személyiségre gyakorolt hatásának. A XX. században a pedagógiában betöltött kiemelt szerepe mögött többek közt azt a felismerést figyelhetjük meg, melyet *Lev Vigotszki*, XX. századi művészetpszichológus is megfogalmazott: a művészet segíti a személyiség fejlődését, gazdagítja a jelenségekre való reagálást (*Vigotszki*, 1968), tehát egyszerre bír nevelő és oktató jelleggel is. A művészetek jelentősége 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. *Trencsényi* a művészetpedagógia fogalma kapcsán két nagy területet különít el: a művészetre nevelést és a művészettel nevelést (*Trencsényi*, 2000). Fogalomalkotása szemléletesen tükrözi, hogy a művészetpedagógia alatt mindig sokkal többet értünk, mint pusztán a művészeti tárgyak tantárgypedagógiáját. A művészetpedagógia fogalma alá tartozik a művészeti tárgyak tantárgypedagógiáján túl a művészetet eszközként használó pedagógiai praxis, mely különféle pedagógiai célok megvalósulásának elősegítését szolgálja, jellemzően iskolai keretek között (*Kiss*, 2017).

A művészetet „eszközként” használó művészettel történő nevelés legfontosabb jellemzője *Trencsényi* meghatározása szerint, hogy a műalkotásokat, mint „eszközt” mindig valamilyen „erkölcsnemesítő” szándékkal használják a pedagógiai gyakorlat során (*Trencsényi*, 2000), elsődlegesen a művészetek érzelmekre gyakorolt hatására alapozva, hiszen a műalkotások 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 együttesen jelen van a személyes kontextus is (*Kiss*, 2017): a műalkotások által történő nevelés elsődlegesen az egyén személyes készségeinek, képességeinek támogatását szolgálja. További jellemzője a probléma központúság (*Kiss*, 2017): a művészet által közvetített valóságban, fikciós valóságban a diákok a nevelési-oktatási folyamat során olyan problémákkal találkoznak, melyek megoldásából 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 jelen van 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 XXI. 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 katarzisérzékenységet, a katarzistra való képességet” (*Zrinszky*, 2001).

*Zrinszky* meghatározásában megjelenik a művészet személyiségfejlődésre gyakorolt hatásának erkölcsi dimenziója a katarzisz fogalma által, amennyiben a katarzist a klasszikus esztétikai értelem szerinti megtisztulásnak tekintjük. *Csobánka* (2015) szintén a művészetek 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.

E szabad, „mintha” helyzet (*Kiss, 2017*) és tér melyet megnyit a művészet (jelen esetben az irodalom) a megjelenített, megteremtett világgal, számos készség, képesség fejlesztésének teremt lehetőséget. A művészettel történő nevelés így válik egyszerre eszközzé 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 vesztik el nevelő jellegüket (*Zrinszky, 2001*), ezért fontos megvizsgálunk, hogy milyen jellemzőkre lényeges figyelni, amikor irodalmi műalkotásokat szeretnénk segítségül hívni a művészettel nevelés során.

*Lovász Andrea* erkölcsi nevelés és gyermek- és ifjúsági irodalom viszonyát vizsgáló tanulmányában *Zrinszky*hez hasonló gondolatokat fogalmaz meg a művészetek 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 erkölcsstannak, etikának mint tantárgynak sem az a célja, hogy példabeszédek gyűjteményét adja (*Lovász, 2014, 96. o.*). Ugyanakkor a kellő odafigyeléssel kiválasztott irodalmi alkotások remekül tudnak működni az oktatás gyakorlatában, megteremtve a már korábban sokszor emlegetett erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlyának lehetőségét a művészettel történő nevelés során. De milyen jellemzőkkel bírnak azok irodalmi alkotások, melyek alkalmasak lehetnek erre?

Korábban láthattuk *Vigotszkij* nézeteit a művészetről való találkozásról, mely szerint a művészet „tágítja a személyiséget”, gazdagítja azt, s természetéből eredően nevelő hatást gyakorol rá (*Vigotszkij, 1986, 416. o.*). A pedagógia 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-rossz egyértelmű definiálása és szembeállítása biztonságos világrendet sugározhat. Erre a világrendre épülnek többek közt a mesék, népmesék történetei is (Lovász, 2014). Azonban a kutatás szempontjából érintett gimnazista korosztály életkori sajátosságai már mást kívánnak meg. A gimnazista kamaszok az erkölcsi gondolkodás fejlődésének magasabb (poszt-konvencionális) szintjén állnak, ez a korszak pedig „a lehetőségek, a választások, a saját világ, saját értékrendszer keresésének kora” (Lovász, 2014, 99. o.). Ezekből a sajátosságokból adódóan a kamaszok magától értendő módon bírálják a készen kapott konvenciókat, kérdőjelezzik meg a fennálló világrendszert. A szigorú, egyértelmű tanulságot átadó világrend a történetek így már csak életkori sajátosságukból adódóan is ellenfeszülést 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* neveléstudományában kiemeli a nyitott művek fontosságát a művészettel nevelés kapcsán: a nyitott mű „újfajta tudatosságot indíthat el, mivel a »dolgok újfajta észlelésére és összekapcsolására ösztönöz«” (*Zrinszky*, 2001, o. n.; *Eco*, 1998, 330. o.). Ezek a művek 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 és ahogyan ábrázolják a létező vagy fiktív létező világot már önmagában is nevelő erővel rendelkezhetnek (*Zrinszky*, 2001). A kamaszok, korábban jelzett életkori sajátosságukból 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 az olvasó számára, hanem döntések, választások nyomán jut el a kamasz olvasó hozzá (*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 fogja kiválasztani. Választására 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 műalkotásokat 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 fűz 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 találkozása szempontjából azonban több szempontból is sorsdöntő lehet, hogy találkoznak-e a populáris regiszter alkotásaival. Egyrészt meghatározhatja 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, 2015*). Sőt egyfajta „hídként” is felfoghatóak az oktatás gyakorlatában ezek az alkotások, mely elvezetheti a diákokat a populáris irodalom olvasásától a klasszikusok olvasása felé, tehát nem a klasszikusok „kiszorítását” vagy „lecserélését” jelenti, hanem azokkal egyfajta párbeszédbe léptetését.

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 megtörténi-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 gondolkodás fejlettségi 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. o.). Az idézet összefoglalja az eddigi megállapításokat: az életkori sajátosságoknak figyelembevétele, annak szem előtt tartása, hogy milyen témák érdeklik a diákot, 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 a diákok nyelvi kódja 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 „magasművészet” alkotásaira (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 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 irodalmi 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 gyerekirodalmi 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. o.)

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 behelyezkedés lehetőségét. E hármass 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 szólnak meg. Ezek a tényezők biztos keretet adnak a diákok számára, melyek mind segítik azt, hogy a befogadás során sem az esztétikai, sem 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 háttérbeszorulását 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, nemcsak kortársak esetében is megtörténik ideális esetben, azonban a kamaszok számára a kortárs, populáris és ifjúsági irodalom sajátosságai még inkább támogatják a folyamat végbemenetelét.

Továbbá hangsúlyozza Nagy, hogy a megváltozott, aktív befogadói hozzáállás, mely kialakulását támogatják a kortárs művek, mindig érzelmi munkát is jelent. A befogadás során „aktív, érzelmi-intellektuális befogadói pozícióba” (Nagy, 2002, 7. o.) helyezkedik az olvasó, mely 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. o.) Naggyal összhangban úgy gondolom, hogy a kortárs irodalom, a populáris irodalom, valamint az ifjúsági irodalom (valamint e területek találkozási pontjai) 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. Az alkotásokkal való megismerkedés kapcsán azonban sorsdöntő lehet, hogy milyen módszertani eszközökkel dolgozzák fel azokat, amennyiben a nevelői-oktatói munka során építeni szeretnének rájuk a pedagógusok.

## MÓDSZERTANI KERETEK

### **4. A fejlesztés módszertani kérdései – Tanulói aktivitásra épülő módszerekkel történő fejlesztés lehetőségei**

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

Ugyanakkor mind az erkölcsi és esztétikai nevelés harmóniájának megőrzése szempontjából, mind a kompetenciák fejlesztésének tekintetében meghatározó, hogy milyen módszerek segítségével ismerkednek meg a diákok az alkotásokkal. Amennyiben a diákok számára „kész értelmezéseket”, „közvetlenül levonható tanulságokat” kínáló olvasatot ad a pedagógiai gyakorlat, úgy ellentétes hatást érhet el, csorbítva a mind az esztétikai, mind az erkölcsi nevelés lehetőségét. A kész értelmezések által megszűnik az irodalmi mű nyitottsága (Zrinszky, 2001), az erkölcsi, kritikai 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 (kutatásunk szempontjából hangsúlyozottan az érzelmi intelligencia egyes elemeinek) fejlődése kellően támogatott legyen? Amennyiben szem előtt tartjuk a XXI. 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. A konstrukció mindig aktív folyamat, építés, teremtés, ezért annak támogatásában segítségünkre lehetnek a tanulói aktivitásra építő módszerek.

A XX-XXI. századi neveléelmélet a tanulói aktivitásra épülő módszereivel hatékony módszertani eszköztárat jelenthet számunkra a pedagógiai gyakorlat során, hiszen a célkitűzések pontosan a tanulói aktivitás felébresztése, a kompetenciák fejlesztésének belső motivációja, a kritikai gondolkodás fejlesztése. Ezek a tényezők pedig elengedhetetlenek, amennyiben meg szeretnénk őrizni az esztétikai és erkölcsi nevelés egyensúlyát, valamint az érzelmi intelligencia kompetenciáit fejleszteni kívánjuk.

A tanulói aktivitásra épülő módszereknek tekinthetjük az aktív tanulás stratégiáihoz tartozó módszereket a pedagógiai gyakorlatban. A tanulói aktivitás fogalmára a XX. században, a reformpedagógiák térhódítása nyomán kezdtek el egyre inkább felfigyelni. Az aktív tanulás támogatását szorgalmazta többek közt Dewey, aki úttörőnek számított az aktív tanulás módszereinek pedagógiai gyakorlatban történő használatának előtérbe helyezése szempontjából is (vö. Dewey cselekvéspedagógiája [Dewey, 1976]). Az aktív tanulás fő célja a tanulók érdeklődésének felkeltése és megőrzése, valamint az önálló ismeretszerzéshez szükséges készségek, képességek kialakulásának támogatása. Az aktív tanulás elsődlegesen a diákok kíváncsiságára, cselekvő aktivitásra épít, s használja alapként azokat a tapasztalatokon, élményeken keresztül tanulóhoz 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 meghatározása félrevezető lenne önmagában, hiszen ezek alapján akár aktív tanuláshoz tekinthetnénk az írást (ugyanakkor egyértelműen látszik, hogy az írás egyik típusa, a mechanikus másolás nem aktív tanulás) vagy az olvasást (ám az olvasásnak sem minden típusára igaz az aktív tanulás megvalósulása). Ezért fontos kiegészíteni a fogalmat azzal, hogy aktív tanuláshoz 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 XXI. századi tanulás fogalmát vizsgálva állapítja meg, hogy az aktivitás napjaink tanulásának egyik meghatározó komponense. *D. Molnár* körüljárva a XXI. századi igényeknek megfelelő tanulóhoz arra jut, hogy a tanulás „az egyén által megvalósított és irányított szándékos folyamat, amely aktív és interaktív folyamatokból áll” (*D. Molnár*, 2010, 8. o.). E folyamatok 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 tanuláshoz kétféle aspektusával találkozhatunk a nevelői-oktatói munka során. Ez alapján az aktív tanulás egyik lehetséges megvalósulása a tanuló önszabályozó tanulószervezésében rejlik. A tanuló ez esetben 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 működteti a diák a mentális képességeit a tanulás folyamán (*D. Molnár, 2010*). Ez utóbbi meghatározás összhangban áll *Bonwell és munkatársai* korábbi aktív tanulásról alkotott fogalom meghatározásával, 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 meglátásom szerint nemcsak a konstruktivista pedagógia tanulásról és nevelésről alkotott nézeteivel hozható összhangba, hanem a hermeneutika nevelésről alkotott nézeteivel. E két iskola nevelésről és tanulásról alkotott nézete alapvetően meghatározta a későbbi empirikus kutatásom elméleti kereteit, így nem véletlenül került nagy hangsúly a kutatás során az ezekkel a nevelélméletekkel harmóniában álló aktív tanulás módszereinek alkalmazására.

Az aktív tanulás tanulási stratégiájához tartozó módszerek (már csak az aktív tanulás tágan definiálható jellegéből adódóan is) tárháza változatos, ide sorolható a legtöbb módszer, mely magasabb szintű gondolkodási tevékenységet igényel. Ilyen módszerek közé sorolhatjuk a *Nahalka* által aktivizáló tevékenységeknek nevezett tevékenységeket: 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 problémaalapú tanulást, a projekt alapú 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 projektmódszer mellett megjelenik felosztásában a dráma, valamint a játék, szimuláció, esettanulmány is, mint az aktív tanulás lehetséges formái (*Nyíriné, 2011*).

A játék, a dráma és a drámajáték, mint az aktív tanulás módszere megjelenik *Bonwell és munkatársai* aktív tanulásról alkotott átfogó munkájukban 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 módszerek közös pontja, hogy diákközpontúak, elsődlegesen a diák 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 az előzetes tapasztalatokra, melyeket nem kizárnak, hanem bevonnak a nevelői-oktatói munkába. Ezáltal a diákok sokkal könnyebben tudnak kapcsolódni a tananyaghoz, hiszen előzetes ismereteik által „megszólítottnak” érezhetik magukat, könnyebben kialakulhat a hermeneutika által is hangsúlyozott „párbeszéd” az óra ismeretanyaga és a diák 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 a diákok készségeinek, kompetenciáinak széles tárházát.

Az aktív tanulás módszereinek hangsúlyozása a XXI. századi nevelői-oktatói munka során elengedhetetlen, amennyiben korszerű, hatékony iskoláról beszélünk. Ahogy azt korábban is láthattuk, a XXI. 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 felkészíteni a nem-rutin személyközi munkára, az aktív tanulás többek közt a kooperatív munkaformákkal ehhez nagyban hozzájárulhat, de a nem rutin analitikus munkára történő felkészítésben 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 XXI. század gyorsan változó világára szeretnénk felkészíteni diákjainkat, úgy elengedhetetlen tehát, hogy használjuk az aktív tanulásszervezés módszereit. *Nyíriné* meglátása szerint, ezek a XXI. században fontos kompetenciák passzívan nem fejleszthetőek, elsajátítások „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. Az első típusba tartozó tudás alapvetően a kognitív, megismerési folyamatokra épülő tanulást takarja, mely jellemzője, hogy erősen algoritmizált (*Vass*, 2019).

Ezzel szemben megkülönbözteti a tudás egy másik típusát, mely esetében a kreativitásnak, valamint az affektív, érzelmi-akarati tényezőknek, a tanulási attitűdnek és a motivációnak lesz meghatározó szerepe (Vass, 2019; Knausz, 2017). Knausz tudásról alkotott képe lényeges, hiszen rávilágít arra, hogy a tudás mindkét „fajtája” fontos, ugyanakkor az ahhoz vezető út más. A kreativitásra, affektív, érzelmi-akarati tényezőkre épülő tudást, kompetenciákat algoritmusok útján lehetetlen elsajátítani, elengedhetetlen hozzá a tanuló aktivitása. Ezen kompetenciák közé tartoznak azon XXI. században felértékelődni látszó kompetenciák, melyeket korábban áttekintettünk (vö. Csapó, 2019).

Ugyanerre a jelenségre hívja fel a figyelmet *D. Molnár* is, amikor a XXI. századi tanulás fogalmát elemzi. A felgyorsult technológiai fejlődések világában a diákoknak leginkább kompetenciák fejlesztésére van szükségük, melyeknek *D. Molnár* 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 XXI. századi iskola világában meghatározó szerepet játszanak azon (kulcs)kompetenciák fejlesztésének szempontjából, melyek elengedhetetlenek a későbbi helytálláshoz, köztük így az érzelmi készségek (melyek megtestesülnek például a *D. Molnár* által interperszonális és önszabályozó kompetenciák néven illetett kompetenciákban is) fejlesztésében is jelentősek lehetnek. Ezért empirikus kutatásom során elsődlegesen a tanulói aktivitásra épülő módszerekre építettem.

A módszerek széles tárházából a következő módszereket tekintettem kiemelten fontosnak: 1. a szókratészi és gyermekfilozófiai hagyományokra építő módszerek (ide sorolható például *Bonwell*ék felosztása alapján elsődlegesen a vita, de a kooperatív módszerek egy része is akár), 2. drámajátékok, dramatikus gyakorlatok, 3. kreatívírás-gyakorlatok.

A módszerek kiválasztásának szempontjainál elsődleges volt a diákok életkorának figyelembevétele: igyekeztem olyan gyakorlatok kiválasztani, melyek építenek a kamaszok poszt-konvencionális erkölcsi gondolkodására, a felmerülő kérdéseiknek teret adnak, tapasztalataikat bevonják a nevelői-oktatói munka folyamatába. További fontos szempont volt, hogy alapvetően irodalmi művek feldolgozásához illeszthetőnek kellett lenniük a módszereknek, olyan módon, hogy a művek megmaradjanak „nyitott műként”, megőrizve ezzel az erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlyát. A tanulói aktivitásra épülő kiválasztott módszerek az előzetes tapasztalatra építés, valamint az énbevonódás támogatása által hozzájárultak ahhoz,



hogyan a diákok maguk konstruálják az irodalmi alkotások jelentését. További fontos szempont volt, hogy a tervezett foglalkozások középpontjában azok a XXI. századi kompetenciák álltak elsődlegesen, melyek az érzelmi intelligencia gyűjtőfogalma alá tartoznak: a belehelyezkedés, 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.

#### **4.1. 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 annak 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 lesz a szókratészi bábáskodó módszer legfőbb ereje, melynek alapjait az egymást követő kérdések sokasága jelenti. *Szókratész* módszerét legegyszerűbben a hétköznapi dialógusainkhoz tudnánk hasonlítani, melyekben megtudni szeretnénk 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 partner 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) őséne 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 folyamatos kérdések állandó nézőpontváltásra készítetik a gondolkodót, mely során sokszor ellentmondásokat kell feloldania, újabb felmerülő fogalmakat kell analizálni. Ezek a tevékenységek pedig nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok magasabb szintű gondolkodási tevékenységeket végezzenek a tanulás során: a kérdések segítségével a diákok maguk alkotják meg a fogalmakat, maguk analizálnak és oldanak fel ellentmondásokat, a pedagógus, pedig egyfajta „bábaként” segíti kérdéseivel a gondolatok megszületését.

A változatos kérdéskultúrát, „bábaként” irányított dialógust hatékonyan tudjuk használni a XXI. századi nevelési-oktatási környezetben is. A szókratészi kérdések nemcsak a fogalmak tisztázásának lehetnek eszközei, hanem az ön-megértésnek és önismeretnek is kiváló forrásai. A kérdések rávilágítanak a tudás és nem tudás határára, „állandóan egy köztes állapotban tartva, a dialógus köztes állapotában” (Tóth, 2021, 187. o.). 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 ellentmondások 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 viszonylag hosszú időn keresztül nem szentelt kellő figyelmet a kérdezés művészetének fontosságának a nevelési-oktatási gyakorlat során, az elgondolkodtató kérdések helyett inkább a mechanikus emlékeztetést (Pukánszky, 1995) volt meghatározó. A kérdésekre nagyobb hangsúly a XX. század közepén helyeződött újra, amikor a pedagógiai gyakorlat egyre inkább gyerekközpontúvá vált. Ez idő tájt, az 1970-es években indul útjára 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 gyerekközpontú pedagógiák virágzásának egybeesése: az a pedagógus, aki változatos kérdéskultúrát alkalmaz, a diákot helyezi elsődlegesen a nevelési-oktatási folyamat középpontjába. A kérdés egyszerre motiváció és bizalom megtestesülése. Motiváció, mert a jó kérdés alkalmas a diákok kíváncsiságának, érdeklődésének 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 megfogalmazni 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 pedagógus maga is

világos kérdéseket tud megfogalmazni. A párbeszédés kommunikáció alapja a tanár kérdezősi stílusa. Ugyanis az egyszerű visszakérdezés vagy a tankönyvi szöveg megtanulását ellenőrző kérdés maximum a tanulók emlékezetét aktiválják, de szellemét nem.” (Tóth Lászlóné, 2005, 24. o.)

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

A kérdezés művészete, melyet *Szókratész* bábáskodó módszerében is láthattunk 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, értékelés, véleményformálás kialakulásának támogatására, elsődlegesen a konvergens, egy irányban tartó gondolkodás fejlődését segítik elő. Ezzel szemben a divergens kérdések a divergens, szerteágazó gondolkodás támogatják (Tóth Lászlóné, 2005). A divergens kérdések nem „a helyes választ” várják a diákoktól, hiszen az ilyen kérdésekre általában nem egyetlen helyes megoldás létezik. Ezáltal hátrányuk, hogy nehezebben értékelhetőek, mint a konvergens kérdések, ugyanakkor előnyük, hogy hatékony vitaindító kérdések lehetnek, melyek hozzájárulhatnak a diákok számos kompetenciájának fejlődéséhez, kiemelve ezek közül a szociális készségeket, a társak véleményére való odafigyelést, valamint az empátia fejlődését. További előnyük, hogy a gondolkodás magasabb szintű folyamatainak mozgósítására van szükség a tanulók részéről, amennyiben válaszolni szeretnének ezekre a kérdésekre. 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 kibontakozást.

Ugyanakkor fontos megjegyeznünk, hogy minden esetben figyelembe kell venni a diákok életkori sajátosságait: míg fiatalabb korosztály esetében célravezetőbb lehet a konvergens kérdések alkalmazása, addig a gimnazisták életkori sajátosságaikból 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 kívánatos

a pedagógiai munka során, jellemzően pedig kombinált formában vannak jelen a nevelői-  
oktatói gyakorlatban ezek a kérdések (*Tót 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, jó gyakorlat gyűjtemények) is a nevéhez köthetők. A program a  
szókratészi filozófiai hagyományokra építve, a bábáskodó, kérdezve tanító módszer  
fontosságára helyezi a hangsúlyt a nevelési-oktatói gyakorlatban. A gyermekfilozófia 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, mely többek közt expanziójával van összefüggésben: a pedagógusok jellemzően  
a diákok és saját kultúrájuk sajátosságaihoz illesztve használják *Lipmanék* módszerét  
világszerte.<sup>6</sup>

*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

---

<sup>6</sup> 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 haza közönséggel (*Kerekes, 2010*).

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 a program, melyek összhangban állnak a XXI. században jelentősnek tartott fejlesztési területekkel (például: kritikai gondolkodás, magasabb rendű gondolkodási készségek fejlesztése, szociális együttműködés támogatása stb.).

A gyermekfilozófia mint módszer életre hívó okát az oktatásban tapasztalt eredmények jelentették *Lipman* számára az 1960-1970-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 szembenálló felek nem tudnak sem logikusan, következetesen érvelni, sem a másik oldalért, empatikus 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, mely 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 ránézésre, hiszen az olvasó arra (is) asszociálhat a gyermekfilozófia 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. A program fő célja 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 fordításnak 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. *Leskuval* 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 gyermekek „gondolkodási, döntési, együttműködési, kommunikációs képességeik, készségeik fejlesztése értük történik” (*Lesku*, 2010, 81. o.).

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 hazai 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. o.).

A gyermekfilozófia ebből adódóan elsődlegesen nem kijelentésekkel, állításokkal, hanem kérdésekkel – azokkal a sokszor mindent felforgató kérdésekkel, melyeket *Szókratész* olyannyira fontosnak tartott – dolgozik, így ősképe 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 igyekevs, hogy értelmezni próbálják a világot, amiben 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 ébrentartása 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 diákot 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. A gyermekfilozófiát 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 1960-1970-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 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 vizsgálható. *Karikó* kiemeli, hogy az alkalmazott filozófiák (úgy, mint az alkalmazott etikák) az erkölcsi nevelést szolgálják elsődlegesen (*Karikó*, 2010). Ez az erkölcsi mozzanat a gyermekfilozófiában *Karikó* szerint a filozófia és a pedagógiai természetes kapcsolatának megjelenésében érhető nyomon. 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 nyelven fogalmazza meg, hanem „érthető nyelvezettel demokratikus együttgondolkodásra és – működésre, izgalmas, korrekt vitára készítet” (*Karikó*, 2013, 70. o.). 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 empátiás végighallgatása, konstruktív vita által). Nem véletlen, hogy a gyermekfilozófia mint módszer jelenleg is több országban is 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 megszületése 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 megjelenési területe 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 tantárgyak 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 a foglalkozás 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 az ismeretek – és jellemző a kérdések, problémafelvetések – elsődleges forrásai a maguk a diákok.

A hagyományos lipmani foglalkozásoknak a kiindulópontjai jellemzően történetek, melyeket *Lipman* és munkatársai gyermekfilozófiai olvasókönyvek képen publikáltak. *Lipmanék* 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<sup>7</sup>. A történetek körülhatárolják a későbbi

---

<sup>7</sup> 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, élet értelme). 11-12. osztály: *Mark* (fő téma: társadalmi kérdések, felelősség, szabadság, igazságosság stb.). (*G. Havas, Demeter és Falus, 1997*)



beszélgetések elsődleges lehetséges tartalmi mezejét, így egyfajta tartalmi keretként funkcionálnak, mely támogatja, hogy a későbbi dialógus ne váljon parttalaná.

A gyermekfilozófiai olvasókönyvek korosztályonként differenciáltak (1-12. osztályig találunk történeteket). Ezek az olvasókönyvek gyermekfilozófiai történetek, 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).

Az gyermekfilozófiai olvasókönyvek tehát 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, további kérdések felvetésére.

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 tudnánk röviden 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. Hamas, Demeter és Falus*, 1997).

A szövegeket a tanulók csoportban, közösen dolgozzák fel a klasszikus, lipmani gyermekfilozófiai foglalkozásokon. A gyermekfilozófiai foglalkozások diákközpontúságát tükrözi már a tanterem berendezése is: az osztályterem nem a frontális oktatáshoz van berendezve a gyermekfilozófiai foglalkozásokon, 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. Nem csak a pedagógus, hanem a diákok is sokkal könnyebben

tudnak ebben a teremrendezésben figyelni egymás gondolataira, ami a gyermekfilozófiai foglalkozások fontos eleme lesz, hiszen a cél a dialógus megteremtése.

A foglalkozások módszertani keretének egyik sajátossága, hogy a diákok jellemzően a foglalkozásokon ismerkednek meg a szövegekkel, így nincs „kötelező olvasmány” az órára. A szövegből a diákok 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, egyszerűen: 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 a témát, ami a későbbi párbeszéd kiindulópontja lesz. Miután kialakult a beszélgetés konkrét témája, a pedagógus teret enged a diákok dialógusának. A pedagógus 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). 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 épít: 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 képzik, melyek – ahogyan azt korábban is megállapíthattuk – nem szépirodalmi alkotások. Ugyanakkor az elmúlt évtizedek során a gyermekfilozófia módszertani és tartalmi eszköztára számos változáson átesett. 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 tantárgyakat 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*).

Meglátásom szerint a gyermekfilozófia nyitása a művészeti alkotások irányába üdvözítő, termékeny folyamat lehet a pedagógiai gyakorlat számára. A jól megválasztott műalkotások a filozófiai olvasókönyvekhez hasonlóan tudnak működni a nevelési-oktatási gyakorlat 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 működni a nevelési-oktatási gyakorlat során, mint a gyermekfilozófiai olvasókönyvek. Ahogy azt korábban láthattuk, a gyermekfilozófiai vizsgálódás hozzájárul az erkölcsi nevelés támogatásához (*Karikó, 2013*). A műalkotások felé nyitás továbbá erősítheti a tantárgyak közötti kapcsolatokat erősödését, támogathatja a diákok rendszerező képességének 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. o)

A fogalom természetesen tovább bővíthető, árnyalható, több aspektusból megközelíthető lehet, azonban *Komáromi* meghatározása jól tükrözi azokat a pontokat, amik miatt a gyermekirodalom jól használható tartalmi keretet adhat a diákok számára a gyermekfilozófiai 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 gazdag, így várhatóan aktív párbeszédet teremthet. Gondoljunk például a népmesék gazdag, bölcs, szimbolikus mesevilágára! A népmesék 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 témák nemcsak a mesékben, hanem a gyermek- és ifjúsági irodalom változatos műfajú alkotásaiban fellelhetőek, s megállapítható róluk, hogy gyakran nagyon komoly filozófiai, etikai, egzisztenciális kérdéseket dolgoznak fel (*Lovász*, 2015). *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 kérdés folyamatos igénye, az pedig már maga filozófiai gondolkodás, hogy kérdéseken és nem rögzített kijelentéseken keresztül fordul a világ felé. Ilyenképpen a gyerekekre jellemző

kérdő magatartás mint filozófiai magatartás lesz a motivációs bázisa a gyerekkönyvekben megjelenő filozófiai tartalomnak.” (Lovász, 2015, 111. o.)

Továbbá felhívja rá a figyelmet, hogy a kétezres évek gyermek- és ifjúsági irodalmában a gyermekkép alapvetően átalakult (Lovász, 2015), s ez az átalakult kép a gyermekfilozófiai módszerek alkalmazásának is kedvezhet. Az elmúlt évtizedek gyermek- és ifjúsági történetekben egyre több gyermek, kamasz jelent meg „világmegváltó szerepben” (Lovász, 2015). A művekben ezek a világmegváltó gyermekhősök lesznek azok, akik képesek lesznek arra, hogy fontos, 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, 2015): a gyermekek azok az alkotásokban, akik képesek érvényesen rákérdezni a világ fontos kérdéseire. 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 kompetenciákat, 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 kérdező kedve ugyanakkor az önmotivációnak is 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 konfliktus menedzsment vagy 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 elérhetőek 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 feldolgozásnak pozitív hozadéka lehet.

#### **4.2. Drámajátékok, dramatikus gyakorlatok**

A tanulói aktivitásra épülő tevékenységek sorából nélkülözhetetlen a játékok egy speciális, oktatásban gyakran használt típusának, a drámajátékoknak a megemlézése.

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 felkészítésben (*Maár, 2009*). A XX-XXI. században a játékok oktatásban betöltött szerepe csak hangsúlyosabb lett: a XX. század reformpedagógiai mozgalmi egyöntetűen hangoztatják a játék 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 gyakorlat során (vö. *Horváth, 2020; Fromann, 2017*).

Nem véletlen, hogy hangsúlyos elemként jelenik meg a nevelési-oktatási gyakorlatban 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. A játékok jellemzően olyan tipikus élethelyzeteket modellálnak, melyekhez a diákok könnyen tudnak kapcsolódni meglévő előzetes ismereteik miatt (nem véletlen, hogy a konstruktivista pedagógiai számára is fontos lesz a játék), így könnyen motiválttá válhatnak a játékban történő 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 célú felhasználásának célját pontosan a készségek széles skálájának fejlesztésében, valamint a (korosztálynak megfelelő) játszani tudás képességének fenntartásában látja, mely a diák kapcsolatát a játékkal erősíti, valamint „újabb játékokra ösztönöz” (*Maár, 2009*), aktivizálva ezáltal a tanulót. A játék lehetőséget biztosít a tanulók számára, hogy új formában, oldottan (a játék mindig önfelelt), aktívan, másokkal együttműködve (együtt játszva) szerezzenek új ismereteket, s a játék által ne csak a tananyag kognitív elrendezése, hanem emocionális átélése is végbemehessen. A játék során az előzetes tapasztalatok és az új ismeretek mozgásba lendülnek, 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. o.*) A játék során fejlődik a kreativitás (például az új ismeret játékszituációba történő helyezése által), fejlődik a kommunikáció (a pontos önkifejezés, a társak üzeneteinek értelmezése, és a hatékony párbeszéd fontos eleme a játék sikerességének),

valamint a gondolkodási műveletek a feladat megoldásához vezető „út” végigjárása, valamint az együttjátzás eredményeképpen. *Maár* kiemeli, hogy olyan fontos gondolkodási műveletek fejlődhetnek így hatékonyan a játék által, mint az absztrakció, összehasonlítás, összefüggések feltárása, konkretizálás, rendszerezés vagy analógia (*Maár*, 2019).

A kognitív képességek fejlődése mellett hangsúlyos a szociális, társas készségek, kompetenciák támogatása is a játék során: a pedagógiai gyakorlatban megvalósuló játék jellemzően társas együttjátzás, mely során fejlődik az, hogy a diák hogyan tud „önmagán uralkodni, másokkal együtt dolgozni, egy célra koncentrálni, képességeit másokéval összemérni” (*Maár*, 2009, 49. o.). Ezáltal a személyiség harmonikus, komplex fejlődéséhez járulhat hozzá.

*Bálint* (2002) szintén hangsúlyozza, hogy a játék „a tanulás fontos modulátora” (*Bálint*, 2002, 117. o.), mely egyfelől támogatja a diákok kognitív képességeinek gyarapodását, 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 végbe menjen: 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 a játék során 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 a tudatállapot 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 tehetik próbára az ismereteiket, teret engedve ezáltal a tanulás változatos formáinak.

A tanulás harmadik „kísérőjelenségének” a flow állapotát tekinti *Bálint*, mely lényegében ötvözte az előző két jelenségnek. A flow állapota megnövekedett teljesítmény, mely összefüggésben áll a magas szintű kreativitással és a hatékony ismeretszerzéssel,



tanulással (*Bálint*, 2002, 120. o.). A flow állapotának elérése a tanulás során nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy a diákok könnyen sajátítsák el az új ismereteket.

A játék e három kísérő jelensége hozzájárul ahhoz, 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 nevelélméletet, tanuláselméletet vizsgálva korábban már kitértem a drámajátékok lehetséges kapcsolatára a konstruktivista pedagógiával összefüggésben, hiszen a drámajátékok és a konstruktivizmus több közös kulcsfogalmat rajzol ki, melyek egyik fontos eleme a tanulói aktivitás felébresztése és megőrzése az oktatás gyakorlatában.

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

A drámajáték tágabb fogalmának értelmezésére azért is lehet szükség, mert maga a pedagógiai gyakorlat is meglehetősen sokrétűen értelmezi a fogalmat – 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* fogalommeghatározása 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 valóságok, 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 épül fel – a tanulók közös, aktív, cselekvő munkája által – a közös (fiktív) világ, akkor a drámajáték keretfeltételei nem adottak a dramatizálás elkezdéséhez. A diákok ezáltal kénytelenek kilépni a passzív befogadói szerepből, hiszen a jelentést nem passzívan befogadják, hanem ők maguk teremtik és értelmezik (*Mészáros*, 2000) a közös dramatizálás folyamatában. Ez a teremtett és értelmezett jelentés a diákok 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 a diákok aktivitásának növekedéséhez, mely a fiktív

térben hangsúlyos lesz a játék során: a diákok mind kognitív, mind érzelmi, mind fizikai szinten aktívak az együtt játszás 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 (nálá is megjelenik a diákok jelentésadó és jelentésteremtő szerepe a közös drámajátékokban), azonban felhívja a figyelmet a drámajátékok egy másik fontos aspektusára is. *Neelands* hangsúlyozza, hogy az a fajta tanulás, mely a közös dramatizálás során történik elsődlegesen nem az elméleti ismeretek megszerzését, valamint a világ elméleti megismerését támogatja, hanem gyakorlati tudást ad, s a világ gyakorlati, érzéki megismerését támogatja elsődlegesen (*Neelands*, 1994; *Mészáros*, 2000). Ez a megállapítás a nevelési-oktatási gyakorlat számára fontos tanulságokkal szolgálhat, hiszen hangsúlyossá teszi, 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 tapasztalatot nyújtó tanulási formák megjelenésére is, mint a drámajátékok. A drámajátékok az egyéni tapasztalatok aktivizálásával nemcsak a kognitív ismeretek gyarapításához járulhatnak hozzá, hanem olyan komplexebb készségek, képességek fejlesztését 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 drámapedagógus 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. *Heathcote* több korai tanulmányban megjelenik, hogy a dráma, azáltal, ahogyan különböző helyzetekkel szembesíti a diákokat, s ezekbe a jellemzően kihívást jelentő helyzetekben 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 dráma fiktív világa, a megjelenített helyzetek, az azok során átért vélemény és értékűközetek hozzájárulnak ahhoz, hogy biztonságos (fiktív, ám a valóság számára reális tapasztalatot nyújtó) közegben fejlődjenek a diákok érzelmi készségeik (*Tölgyessy*, 2018). A biztonságos közeget, melyben találkozhatnak 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 terében történik a készségfejlesztés.

*Pinczésné (2003)* a komplex készségfejlesztő hatását a drámának találóan a személyiségfejlesztés fogalma alatt összegzi, s a drámajátékokat a személyiségfejlesztés módszerének tekinti, mely által a diákok különféle ismeretei, készségei, képességei, valamint kapcsolataik tudnak fejlődni. A kapcsolatok fejlődése fontos elemként jelenik meg, *Pinczésné* hangsúlyozza, hogy a közös játék mindig „közösségi jellegű és célzatú is” (*Pinczésné, 2003, 33. o.*). Ez a közösségi jelleg meghatározó lesz a játék során a diákok készségeinek, képességeinek fejlődése szempontjából is: a másikkal való együttműködés, együttjátékozás 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 önismerete, önszabályozása és önmotivációja 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, ezeket a területeket nagyban támogatja. Továbbá az önszabályozás elemei közül kiemelten jelentős lesz például a találékonyság vagy az alkalmazkodási készség szerepe is, hiszen a diákok 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 a diákok eltérő nézetei 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 fejlődik a diákok empátiája, toleranciája, „a másik személyiségének és nézeteinek tisztelete lesz számukra természetes” (*Pinczésné, 2003. 36. o.*). Ezáltal a drámajáték nagyban hozzájárulhat a diákok érzelmi készségeinek fejlődéséhez, hiszen az együttjátékozás 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 emberépítést célozzák” (*Gabnai, 2005, 9. o.*), 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 nem csak 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. Drámajátékok alkalmazása során minden esetben a tanulók aktivitásának támogatása, az énbemvonódás helyzetének megteremtése a cél. A játék során a pedagógus és a diák nem alá-fölérendelt 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 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 non verbális, mind a verbális kommunikáció során elengedhetetlen. A drámajáték folyamatában a hétköznapi kommunikációs helyzetekben használt nyelvi regiszter, valamint testbeszéd megjelenése a jellemző, ezáltal a dráma támogatja, hogy az osztály minden tagja csatlakozni tudjon a játékhoz, hiszen a játék nem hordoz magában nyelvi kódbeli akadályokat (*Bethlenfalvy, 2020*).

Korábban jeleztük, 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 hozadékokat hozhat, hanem előfordulhat az is, hogy megterhelő

lehet. Ezért nagyon fontos megjegyezni a drámajátékok alkalmazása során, hogy a játékokhoz való csatlakozás, a szerepbelépés mindig önkéntes, valamint a játék bármely pontján ki lehet lépni belőle, fel lehet függeszteni a fikciót. Ez az önkéntesség, valamint fikció feletti kontroll további olyan keretet jelent a drámajátékok alkalmazása során, mely biztosítja azt, hogy a diákok biztonságos érzelmi keretek között 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) téri és szerepet vizsgáltam leginkább. *Mészáros* további négy elemet határozott meg, ezek a téma, a fókusz, az idő és a metafora (feszültség, kontraszt) fogalmival 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 témák kapcsán alkalmaznak a pedagógusok dramatikus módszereket, ahol az önismeret, a társas kapcsolatok kerülnek előtérbe (*Mészáros*, 2000). Nagyon fontos, hogy ezek a témák 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 kezdődően 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, a drámajáték az „itt és most” játéka, mely rávezetheti a gyerekeket az egy pillanatban történő dolgok jelentőségének átérésére (*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 a sűrítés 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 keretet is adunk a cselekvésnek, legyen az a valós életből vett történés vagy fiktív, irodalmi alkotás. A gyermekfilozófia szókratészi bábaskodó módszerénél már láthattuk, hogy a módszernek tartalmi keretét jelentik a történetek, legyenek azok akár konkrét

gyermekfilozófiai olvasókönyvek, akár szépirodalmi alkotások. A drámajátékok esetében a történeteknek hasonló funkciója lehet az oktatás gyakorlatában. A történetek nemcsak tartalmi keretet, hanem minden esetben plusz hozzáadott értéket is képezhetnek mind a gyermekfilozófiai módszerek, mind a drámajátékok esetében.

Kutatásom szempontjából elsődlegesen az irodalmi történetek vizsgálata indokolt, hiszen az empirikus kutatás fontos tartalmi elemét képezte az irodalmi alkotások tanulói aktivitásra épülő módszerekkel történő feldolgozása. A (kitalált, fiktív) történetek mesélése és hallgatása hosszú történelmi múltra tekint vissza, melynek részletezése jelen dolgozatnak nem tematikája, ugyanakkor a régi történelmi múlt magában hordozza a történetek kulturális értékét: múlt és jelen történelmi 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 járulhat hozzá a személyiség és hangsúlyosan az érzelmi készségek fejlődéséhez. Ahogy az korábban látható volt, a drámajátékok már önmagukban is (akkor is, ha nem irodalmi alkotásokra épülnek) hatékony módszerei lehetnek az érzelmi készségek fejlődésének. Az irodalmi alkotások, történetek szintén hozzájárulhatnak az érzelmi készségek fejlődéséhez, hiszen a történetekben 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 támogathatják (*Bethlenfalvy*, 2020).

A történetekben megjelenő érzések felismerése, azonosítása már önmagában is támogathatja az érzelmi készségek fejlődését, 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 ezáltal a történettel. Már ez a szerepbe helyezkedés is segítheti az alkotásokban megjelenő kapcsolatok, problémák, érzelmek stb. pontosabb átélését. Egyrészt azáltal, ahogyan egyes szám első személyben, az adott szereplő „szemüvegén” keresztül látják a diákok a feldolgozott témát, élük át szinte „közvetlenül” azt; másrészt pedig a dráma jelen idejűségéből adódóan a műalkotás világa a dramatikus módszerek által lényegében „kilép” az időtlen könyvlapokba zárt világából, s a tanterem jelenidejében 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 vizsgálatának, mind az érzelmi készségek

fejlesztésének, hiszen azáltal ahogyan „áthelyezi a történetet, másik formát ad neki, más szintre helyezi” (*Bethlenfalvy*, 2020, 16. o.).

A drámajátékok fejlesztő hatását összegezve tehát megállapíthatjuk, hogy módszerként számos kompetencia, készség fejlődéséhez hozzájárulhat, mind a kognitív, mind a szociális, érzelmi kompetenciák tekintetében. A kognitív fejlesztés vonatkozásában fontos kiemelni, hogy elsődlegesen az új ismeretek és a meglévő előzetes tapasztalatok párbeszédének kialakulását támogathatják 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-modell 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. *Goleman* elsődlegesen a drámában rejlő metaforák, szimbólumok, sűrítés által gondolja azt 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 non verbális kommunikáció olvasását támogató játékok hozzájárulhatnak a pontosabb észlelés, valamint 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 odafigyelését követeli meg. Az egyes szituációs drámajátékok jelen idejűsége, adott pillanathoz kötöttsége pedig segíthetik a diákokat abban, hogy az egyes érzelmek adott pillanathoz kötöttségét 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.

### 4.3 Kreatívírás-gyakorlatok

A drámajátékokhoz hasonlóan a kreatívírás-gyakorlatok is kiválóan alkalmasak lehetnek az oktatás gyakorlatában a diákok aktivitásának felébresztésére, az énbevonódás támogatására. Azonban míg a drámajátékok tantermi keretek között történő hasznosítására már a kezdetektől látunk példát a XX. század végén – 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 kreatív írás kurzusok, különböző képzések népszerűségük nyomán gyors terjedésbe kezdtek, ma már több hazai felsőoktatási intézmény is indít kreatív írás kurzusokat, 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 módszerként definiálják. *Raátz* tanulmányában különbséget tesz a kreatív írás mint művészi írást fejlesztő módszer és oktatásban használt módszer között (*Raátz*, 2018). Míg a művészi írást fejlesztő módszer 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 idéztem *Samu Ágnes* meghatározását a kreatív írás oktatásban betöltött szerepéről (*Samu*, 2012). *Samu* meghatározása rávilágít arra, hogy a kreatívírás-feladatok egyik fő jellemzője lesz, 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 – az irodalmi szövegekre épülő – kreatívírás-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 fontos jellemzője, hogy az irodalmat élő tapasztalati mezővé tehetik a diákok számára: a szöveg világába az írásfeladaton keresztül a tanulók be tudnak lépni, azt – a feladat jellegétől függően – esetleg módosítani, átírni, kiegészíteni, újragondolni nyílik lehetőségük. Ez támogatja azt a kívánatos 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 alkotó folyamat (*Dobozi, 2003*). Meglátásom szerint ez a kettősség lesz az, ami jelentősen támogatja, hogy a kreatívírás-gyakorlatok ne csak a fogalmazási, szövegalkotási készség fejlődését eredményezzék, hanem a kompetenciák komplex támogatását is előidézze: az irodalmi alkotásokra épülő kreatívírás-gyakorlatok segíthetik a személyes kompetenciák, az önismeret, az önkifejezés fejlődését azáltal, hogy a diákot az alkotások aktív alkotójává 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 megszólalásmód szintén biztosítja a személyes kompetenciák fejlődését. Azáltal, ahogyan az

egyres 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 szemszögéből – vagy akár több szereplő szemszögéből, lehetőséget teremtve így a nézőpontváltásnak, többféle tapasztalat átélésének – megírt gyakorlatok. 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 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 mindkét módszer kiválóan alkalmas irodalmi alkotások feldolgozása során a komplex készségfejlesztésre, úgy, hogy közben élményszerűvé tehetik a nevelési-oktatási folyamatot. A közös jegyek felvetik a lehetőségét, 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 lényegében tantárgyaktól függetlenül, különböző témák feldolgozására alkalmasak lehetnek a játékok, 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 alkalmazhatóak lehetnek a társas kapcsolatok különböző témái, valamint az önismeret tematikája mentén, hiszen az elmélyült írás támogathatja 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, mely biztosítja a tartalmi keretét a munkának. A fejlesztési célokat tekintve azonban szűkebb tálházal 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

felhasználhatók a feladatok, addig a kreatív írás esetében jellemzően a szövegértési, szövegalkotási és önismereti kompetenciák fejleszthetők elsődlegesen.

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 egyrészt 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 léphetnek be a jelen időn kívül a múlt vagy a jövő világába, perbeszédbe hozva 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 fiktív 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, mindkét módszer 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 kultúrája 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 együttjátás 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 módszert jelenthetnek, melyek harmonikusan képesek támogatni a golemeni érzelmiintelligencia-modell mindkét nagy területének, a személyes és szociális kompetenciák egyes elemeinek fejlődését.

#### **4.4. A módszerek közös horizontja az oktatás gyakorlatában**

Az előző alfejezetekben vizsgált módszerek közös pontja, hogy eredendően diákcentrikus, a XX-XXI. századi nevelélméletekkel – hangsúlyosan a konstruktivizmus nevelésről-oktatásról alkotott felfogásával, valamint a hermeneutikai pedagógiai 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 az empirikus kutatásom szempontjából kiemelt jelentőségűek voltak, hiszen összhangban állnak a kutatás fő célkitűzéseinek támogatásával.

A módszerek a konstruktivizmus és a hermeneutika nevelésről alkotott elméletével összhangban elsősorban a diákok 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 egyik meghatározó szempont volt a módszerek kiválasztása során, hogy olyan eljárásokkal dolgozzak, melyek tantárgyközi jelleggel bírnak. A bemutatott módszerek kiválóan alkalmasak lehetnek több tantárgy ismeretanyagának feldolgozásra is. Empirikus kutatásom során az etikaóra keretei között használtam a vizsgált módszereket, ugyanakkor ezek az órák alapvetően tantárgyközi jelleggel bírnak – a tantárgy egyik fő sajátossága, hogy több diszciplína ismeretanyagát integrálja –, ezért is tartottam fontosnak egyrészt, hogy hangsúlyosan megjelenjenek az etikaórák keretében más tantárgyak ismeretanyagai. Az etikaoktatás és az irodalomoktatás kapcsolata szoros, a két tantárgy közötti párbeszéd erősítése hatékonyan használható mindkét tantárgy esetében. Ezért kerülhetett sor (kortárs) irodalmi alkotásokra épülő etikaórákra kutatásom keretei között, hiszen az irodalmi alkotások egyfelől

az esztétikai tapasztalatot, másfelől az „élő” tapasztalati mezőt és elsődleges tartalmi keretet jelentették a módszerek alkalmazása során. Az irodalommal való találkozás segítheti a diákok önismeretének fejlődését, különösen, ha annak befogadása aktív folyamatként megy végbe. Ezért is volt fontos, hogy olyan módszereket használjak munkám során, melyek támogatni tudják, hogy a diákok reflektáljanak s önreflektáljanak az egyes irodalmi alkotásokra, és az azok kapcsán felmerülő kérdésekre. A cél, hogy a diákok készségei, kompetenciái fejlődjenek e folyamat során, a fókusz elsődlegesen az érzelmi intelligencia különböző komponenseire (személyes és szociális kompetenciák elemeire) helyezve.

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.

Az alkalmazott módszereket középiskolai etikaórákon használtam empirikus kutatásom során. Így a továbbiakban érdemes arra kitérni, hogy az interdiszciplináris jelleg, s a művészetekkel mutatott szoros kapcsolat mellett az etika tantárgy milyen sajátosságokkal bír, milyen keretek között nyílik lehetőség az eddig vizsgált módszerek alkalmazására.

## 5. Az etika tantárgy sajátosságairól

### 5.1 A tantárgy alakulásának története

Az etika mint közoktatásban megjelenő tantárgy több szempontból is sajátos helyzetben van a többi tárgyhöz viszonyítva. Komplex, többrejtű műveltségterületi jellegéből adódóan számos kérdés felmerül a közoktatásban betöltött szerepével kapcsolatban, a célkitűzéseitől kezdődően a módszertani lehetőségeken át egészen a mérési-értékelési eljárásokig.

A teljesség igénye nélkül, az etikaoktatás témáját érintve a következő kérdésekkel találkozhatunk a leggyakrabban: lehetséges-e iskolai keretek között etikát oktatni? Ha lehetséges, akkor milyen formában történjen: önálló tantárgyként, vagy más tanegységekbe épülve? Milyen „kánonra”, elméleti alapokra építhető az etikaoktatás? Milyen módszerekkel oktatható hatékonyan? Hogyan értékelhetőek az etikaórák során megszereshető ismeretek? <sup>8</sup> A felmerülő kérdések nem elhanyagolhatóak, azonban ahhoz, hogy részletesebben meg tudjuk vizsgálni ezeket a problémákat, érdemes a tantárgy rövid történetét áttekintenünk, hogy pontosabb képet tudjunk kapni az ez idő alatt felmerülő dilemmák eredetét illetően.

Az etika, az erkölcsi nevelés alapjai, filozófiai gyökerei egészen az antikvitásig visszanyúlnak,<sup>9</sup> ugyanakkor napjaink oktatási rendszerében önálló tantárgyként viszonylag fiatal, rövid múlttal rendelkező tantárgyról beszélünk. Pár évtizedes múltja ellenére azonban korántsem érdektelen, azonban eddigi története során számos kérdés felmerült, változás történt az etikaoktatás intézményesült keretei között. A változásokhoz való alkalmazkodás módszertani szempontból kihívást jelenthet a pedagógusok számára, hiszen az oktatási rendszer intézményesült keretei között rövid múlttal rendelkező tantárgy módszertana a tárgy által közvetített ismeretkörök komplex jellegéből adódóan rendkívül széles módszertani tárház felé nyitott. Ez egyszerre jelenthet előnyt és kihívást a tantárgy oktatói számára.

A tantárgyat oktató tanárok munkájának egyik legnagyobb segítsége lehet az etikaoktatás lehetséges széles módszertani eszköztárának ismertetése és továbbgazdagítása. Az módszertani fogások ismerete szempontjából fontos megvizsgálni, hogy milyen hagyományokra vezethető vissza a tantárgy, hiszen a hazai erkölcs- és etikaoktatás sajátos hazai gyökerekkel rendelkezik. A továbbiakban ezért is kerülnek áttekintésre a

---

<sup>8</sup> Hasonló kérdésekkel foglalkozik *Kamarás István: Tanítható-e az erkölcs?* c. tanulmányában, de több, az iskolai etikaoktatás kérdéskörével foglalkozó iskolapedagógiai tanulmányban is megjelenik a kérdés. Lásd például: *Kamarás István (2013): Tanítható-e az erkölcs? Neveléstudomány.* 4. 6-20; *Gönczöl Enikő – Jakab György (2012): Az iskolai erkölcsoktatás dilemmái. Új Pedagógiai Szemle.* 4-6. 52-55; *Homor Tivadar (2015): Korszerűség az erkölcsoktatásban. Iskolakultúra.* 25 (10). 127-138.

<sup>9</sup> Elegendő a klasszikus antik filozófia nagy alakjainak tanításaira gondolunk: mindannyiuk rendszerében fontos szerepet játszott az ifjak erkölcsi nevelése, *Arisztotelész* pedig az elsők közt dolgoztak ki etikai rendszerét. (*Boros Gábor* [szerk.], [2007]: *Filozófia*. Akadémiai Kiadó. Budapest.)

tantárgy előzményének tekinthető hazai olvasótáborok módszertani szempontból lényeges kapcsolódó elemei – melyek sok hasonlóságot mutatnak az irodalmi alkotások etikaórán történő feldolgozásával mind tartalmi, mind módszertani szempontból –, valamint az egyetemi embertan kurzus, később pedig a közoktatási embertan tantárgy, melyet napjaink etikaóráinak a közvetlen előzményeinek tekinthetünk. E fejezet alapjául korábbi vizsgálódásaimat vettem (vö. *Csató*, 2022).

### **5.1.1 Előzmények: olvasótáborok**

Az itthoni közoktatásban az 1995. őszén elfogadott, 1998-ra bevezetésre került *Nemzeti alaptantervben* jelent meg először az etikaoktatás közvetlen előzményének tekinthető emberismeret tantárgy, mely keretébe ágyazva kezdődött meg az etikaoktatás. A tantárgy kidolgozása *Kamarás István* és munkatársai nevéhez fűződik. A tárgy előkészítését azonban hosszas munkálatok előzték meg. Fontosnak tartom, hogy a közoktatási tantárgy megvizsgálása előtt figyelmet szenteljünk az embertannak mint egyetemi kurzusnak, valamint a közvetlen előzményének tekinthető olvasótáboroknak.

Az első olvasótábor itthon 1976. nyarán, Bakonyoszlopon került megrendezésre. A Bakonyoszlopi Olvasótábor a Könyvtártudományi és Módszertani Központ és az Eötvös Károly Megyei Könyvtár kísérleti programja volt, tematikájának és módszertanának kidolgozása *Kamarás István* és munkatársai nevéhez köthető. Az első táborban Veszprém megyei szakmunkásképző intézetekben tanuló 15-16 éves tanulók vettek részt, többségük halmozottan hátrányos helyzetű diák volt (*Kamarás*, 1984).

Az olvasótáborok életre hívója többek közt a kor olvasásszociológiai méréseinek eredményeire volt visszavezethető. *Kamarásék* a mérések tükrében úgy látták, hogy a szakmunkástanulóknak csupán nagyjából tizede nevezhető olvasónak, a többség pedig nemcsak, hogy olvasónak nem titulálja magát, hanem már a folyamatos olvasás is nehézségeket jelent számára. *Kamarás* és munkatársai úgy látták, hogy a problémára megoldást jelenthet egy olyan módszer kidolgozása, mely a kreativitásra építve, játékos formában ismerteti meg a művészet, az irodalmi alkotások világát a diákokkal. Továbbá céljuk volt a diákok önismeretének fejlesztése, személyiségük formálódásának támogatása.

E két fő szempont alapján került kidolgozásra az olvasótáborok módszertana: a foglalkozások résztvevő diákok saját kérdéseikből, problémafelvetéseikből, őket érintő témákból indultak ki minden alkalommal, majd ehhez kapcsolódott egy-egy irodalmi mű. A foglalkozások ekkor még az irodalomtanítás egyik lehetséges alternatívájaként jelentek meg,

azonban minden esetben fontos volt az alkotásokban felmerülő kérdések többdimenziós vizsgálata, mindennapi élethez kapcsolása, mely megteremtette a diákok számára a könnyebb azonosulást a mű világával, hiszen a felmerülő problémák ismerős volta által könnyebben tudták saját világukhoz illeszteni a műveket (*Kamarás, 1993*).

*Kamarás* a következőkben határozta meg az irodalmi mű és az olvasó ember találkozásának 3 fő feltételét: 1. Az olvasó ismerje az olvasott mű nyelvét. 2. A mű világa és az olvasó élményvilága valamelyest legyen átfedésben. 3. Ismerje fel az olvasó, hogy az olvasott mű számára valamilyen szempontból fontos. (Fontos lehet, mint ismeretforrás, feszültségoldás, önismeretet támogató „eszköz” stb.). (*Kamarás, 1993*)

A táborok első pár foglalkozásai alapvetően az ismerkedés és a problémák, a diákokat érdeklő kérdések összegyűjtésével teltek. A foglalkozások azáltal, hogy a diákok számára fontos kérdések köré épültek, s e témakörökre reflektáló irodalmi művekre támaszkodtak, hozzájárultak ahhoz, hogy megtörténjen az irodalmi mű és az olvasó *Kamarás* által fentebb vázolt tényleges „találkozása”.

*Kamarás* az olvasótáborban átélt tapasztalatokat részletesen, naplószerűen bemutató könyvéből (*Kamarás, 1984*) a következő témakörök rajzolódnak ki: önismeret, szerelem, barátság, szabadság, alkotás, egyenlőség, család, béke, őszinteség, kíváncsiság, túlvilág, magyarság, erkölcs, kaland, jó és rossz és így tovább. A lista még hosszasan folytatható lenne, az azonban egyértelműen kirajzolódni látszik, hogy a témák az ember és az ember különböző kapcsolatai körül forogtak, s nagyon sokszor komoly filozófiai, erkölcsi vetülettel rendelkeztek. A foglalkozások központjában tehát alapvetően az ember és az emberrel kapcsolatos kérdések álltak, így például: az ember önmagához való viszonya, az ember viszonya más emberekhez, az ember viszonya a természethez, társadalomhoz, művészethez, transzcendenciához stb. (*Kamarás, 1993*). Az irodalmi művek „csupán” a kérdések továbbgondolását segítették, nem pedig egy konkrét adott „helyes válaszként” jelentek meg. A cél mindenesetben a kérdések feltevése, azok több szempontból történő körüljárása volt, nem pedig egy „helyes válasz” megtalálása.

Az összegyűjtött témákról a beszélgetés természetesen elképzelhető lehetett volna irodalmi művek beemelése nélkül is, ugyanakkor – ahogy arra *Kamarás* is rávilágít több korábban hivatkozott munkájában is –, mégis fontos a szépirodalmi alkotások megjelenése a foglalkozásokon. Az irodalmi művek segítségével a feldolgozott témakörök a diákok számára érzékletesebbé, élményszerűbbé válhattak. Továbbá segíthette őket, hogy új értelmezési lehetőségek, új válaszlehetőségek nyíljanak meg előttük a mű által, valamint kiegészíthette,



mege erősíthette vagy megkérdőjelezte a diákok véleményét, továbbgondolásra, pontos érvelésre készítette ezáltal őket (*Kamarás, 1993*).

A foglalkozások alapvetően kiscsoportokban (8-12 fő) zajlottak, s a diákok által elfogadott fiatal értelmiségi vezette őket. Ezen alkalmakra nem kellett előzetesen „kötelező olvasmányokat” olvasni, a kapcsolódó irodalmi műveket közösen dolgozták fel a tábor ideje alatt. Fontos volt továbbá, hogy a diákok által felvetett problémák és az irodalmi művek csupán kiindulópontját jelentették a foglalkozásnak, a valódi hangsúly a diákok saját véleményén, érvelésük, problémamegoldó gondolkodásuk fejlődésén volt. Jól tükrözi ezt az egyik ilyen tábor mottója is: „Baj, ha nem találunk választ fontos kérdéseinkre; még nagyobb baj, ha azt hisszük, hogy egyszer és mindenkorra érvényes választ találhatunk; még nagyobb baj, ha nem tudunk kérdezni.” (*Kamarás, 1993, 210. o.*)

A tábori foglalkozások minden esetben szem előtt tartották a következő alapelveket: a műveket nem kötelező a diákoknak szeretniük, érezhetik a tanulók, hogy a mű nehéz, megfejthetetlen, ezáltal gondolkodásra, továbbgondolásra, majd újra elővételre motiválhatta őket ideális esetben. Továbbá fontos volt a felismerés, hogy az alkotások nem válaszok, hanem inkább kérdések és feladatok, nem zárt, hanem nyitott rendszerek. Módszertani szempontból a nyitott művek alkalmazása kifejezetten fontos volt, hiszen a táborok egyik fő célja az önismeret fejlesztése volt, ehhez pedig nagyban hozzájárultak a nyitott, nem didaktikus sémákból felépülő irodalmi művek.

A szövegek egyik fő feldolgozási módszere a vita volt, ehhez szintén elengedhetetlen volt a nyitott művek kiválasztása. A vita az egyik legősibb, a filozófia által is használt módszer, mely kiválóan alkalmas a kritikus gondolkodás fejlesztésére:

„A módszertani útmutató nyomatékosan hangoztatja, hogy az olvasótábori nevelés gerince a kiscsoportos beszélgetés. Ez a tevékenység olyan együttes gondolkodást, vitát, párbeszédet jelent, amely a résztvevők mindennapi életének problémáiból indul ki, amelyben a csoportvezető mint beszélgetőtárs vesz részt, és élményként, érvként, vitaanyagként használják fel a könyveket, az irodalmi műveket és más művészi alkotásokat.” (*Kamarás, 1984, 9. o.*)

Az alkotások feldolgozása során a kézenfekvő elemzések, véleménycseré mellett fontos szerepet töltött be a játék, a kreatív feladatok megvalósítása. Ilyenek például: interjú a szereplőkkel, befejezés-variációk készítése, művek továbbgondolása stb.

A feldolgozásra került művek kiválasztásakor a legfontosabb mérce a diákok témaérzékenysége volt. Ugyanakkor *Kamarásék* meghatároztak pár fontos szempontot. A kiválasztott művek minden esetben szépirodalmi alkotások voltak (nem került be lektúr,

alkalmazott irodalom stb., ugyanakkor ezekről is szóesett a táborokban), előnyben részesítették azokat a műveket, melyek több témát érintenek, több kérdést is felvetettek, valamint fontos volt a kipróbáltságuk, az eddigi tapasztalatok eredménye (könyvtáros, tanár, irodalmár, szociológus, pszichológus is segítette a művek listájának összeállítását).

A tábor a diákok részéről pozitív fogadtatásban részesült, számukra egzisztenciálisan fontos kérdésekre kereshettek válaszokat, miközben irodalmi művekkel is megismerkedtek. A táborok népszerűségét mutatja tartós fennmaradásuk is: 1976-tól kezdődően egészen 2002-ig rendeztek olvasótáborokat. Kezdetben kifejezetten diákok számára működtetnek olvasótáborok formájában, majd később alkalmazott embertanként mint az irodalomoktatás egyik lehetséges alternatívája pedagógusok és más kultúraközvetítők számára is, így a táborok egyfajta módszertani képzést is biztosítottak a diákok nevelésével foglalkozó szakemberek számára. Az alkalmazott embertan módszertanának fejlődéséhez továbbá hozzájárult az OPI 3 éves kísérleti programja: „Alkalmazott embertan: az irodalomoktatás egyik lehetősége a szakmunkásképző intézetekben” címmel, melyet irodalomtanárok vezettek, s tanítványaik kérdéseiből összeállított „problématár” tematikájához kapcsoltak megfelelő irodalmi műveket, s ezekre építették beszélgetéseiket. (Kamarás, 2015)

### **5.1.2 Az embertan mint egyetemi kurzus**

Az olvasótáborok s az ott megvalósuló foglalkozások fontos szerepet játszottak az egyetemi embertan kurzus létrejöttében. Az kurzus kidolgozása szintén Kamarás és munkatársai nevéhez köthető, munkájuk során lényegében az olvasótáborokban kidolgozott és kipróbált módszertant igazították az egyetemi képzés szintjéhez.

Kamarás és munkatársai elsők közt ismerték fel a hiányosságot, hogy az ember mint komplex egész nem képi részét még az „embernevelésre” felkészítő felsőoktatási intézmények tantervének sem. A hallgatók csupán az ember egy-egy „szeletével” ismerkednek meg a képzés során, azonban ahogy Kamarás fogalmaz: a részhorizontokból nem lehet rálátni az egészre (Kamarás, 1991).

A felsőoktatás rendszerében Kamarás szerint megoldást jelenthet egy bevezető – alapozó vagy egy átfogó – összegző tantárgy beiktatása, mely segítségével a különböző részhorizontokból szerzett ismeretek az emberről koherens egészé tudnak formálódni a hallgatók képzése során. E kurzus központjában az ember áll, s az emberrel kapcsolatos szaktudományok (történelemtől kezdve a biológián át a politológiáig), a művészetek és a mindennapi élet kérdései. Kamarás hangsúlyozta, hogy a kurzus célja nem pusztá

ismeretszerzés. A megszerzett komplex kép segítheti a hallgatók önismeretének, önreflexiójának fejlődését, így közvetve az önművelés támogatója. A hallgatók önművelését támogatta továbbá a tantárgy által közvetített világkép. Olyan értékeket közvetített, melyek általánosságban véve az érett személyiség jegyeiként definiálhatóak (pl. felelősség, tudatosság, etikai szilárdság, alkotóképesség stb.).

A kurzus tematikáját tekintve folyamatosan bővülő koncentrikus körök halmaként írható le: a kisebb egységtől (Az ember és önmaga) a nagyobb egységek felé haladva (Az ember és a másik ember; Az ember és a történelem; Az ember és a társadalom) jutunk el a komplex kérdésekre választ kereső kérdésekig (Az ember és világmindenség; Az ember és a végtelen). *Kamarás* hangsúlyozta, hogy az általa felvázolt tematika ideális esetben az adott csoport igényeire szabva kerül megvalósításra.

A kurzus megvalósításának módszertani eszköztárában fontos szerepet játszott a már az olvasótáborokból jól ismert közös értelmezés, beszélgetés, vita. Ideális esetben embertudományokban jártas bölcész által vezetett kiscsoportos beszélgetés keretében volt elképzelhető a kurzus, „amely semmiképpen sem tudományos értekezés, moralizálás, igehirdetés, lelkezés.” (*Kamarás*, 1993, 231. o.)

A kurzus legfőbb követelménye volt, hogy a hallgató a képzés végére kialakítson egy személyes, de reflektált emberképet, melyben képes volt integrálni, értelmezni a megismert különböző embertudományok megállapításait. További fontos követelményt jelentett az ismeretek „gyermeknyelvre” történő átfordításának a képessége. Utóbbi azért is lehet hangsúlyos, mert elsősorban tanító- és tanárképző szakos hallgatók számára képzelte el *Kamarás* a kurzust, akik ismereteiket a jövőben képesek kell, hogy legyenek „továbbadni” a következő generációknak.

Az embertan mint önálló egyetemi kurzus először 1988-ban került bevezetésre a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán, majd ezt követően egyre több tanító- és tanárképző főiskola képzési tervében jelent meg.<sup>10</sup> A kurzus tapasztalatait rögzíti *Kamarás* 1990-ben megjelent *Íme az ember* című munkája, melyet a hallgatóival közösen szerkesztett (*Kamarás*, 1990). A könyv hűen tükrözi a kurzus multidiszciplináris jellegét, az emberrel kapcsolatban megfogalmazhat kérdések és lehetséges válaszok gyűjteményeként fontos támpontja lehet az etikaoktatással foglalkozó pedagógusok munkájának is.

---

<sup>10</sup> Többek közt a Sárospataki Főiskolán az ÉKP-ra szakosodott hallgatók számára 2 féléven keresztül volt lehetőség embertan tanulni, de átvette a képzést mások mellett az ELTE tanárképző kar kihelyezett gödöllői tagozata is, valamint a Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola is.

### 5.1.3. Embertan, etika, erkölcsstan a közoktatásban

A tantárgy közoktatásban való megvalósulására egészen az 1990-es évek második feléig várni kellett. Az 1995-ben elfogadott, 1998-ra bevezetett *Nemzeti alaptanterv*ben jelent meg először az általános- és középiskolások számára az embertan mint tantárgy.

A tárggyal kapcsolatban talán az egyik leggyakrabban felmerülő kérdés volt ekkortájt, hogy milyen alapokra építhető, milyen diszciplínák (pl. filozófia, antropológia, pszichológia, vallásstan stb.) ismereteire kíván támaszkodni? *Kamarás Embertan – erkölcsstan sztori* című könyvében a 1995-ben elfogadott *Nemzeti alaptanterv* következő megállapításait idézi a tantárgyról: „az emberismeret betekintés az ember legfontosabb biológiai, lélektani, szociológiai jellemzőibe (...) mindezzel elsősorban a fiatalok önismeretének és erkölcsiségének alakításához kíván hozzájárulni.” (*Kamarás, 2015, 38. o.*)

Ahogy a fenti idézet is mutatja, a tárgy napjaink etikaóráihoz hasonlóan több műveltségterület integrálására törekedett, leíró és normatív embertudományokat ötvöző jelleggel rendelkezett, mely következtében többdimenziós emberképet ismertetett meg a diákokkal. A tantárgy által közvetített többdimenziós emberkép a kor oktatásszociológiai felmérései alapján széles körben elfogadottnak bizonyult.

A tantárgy mutidiszciplináris jellegét tükrözték a tananyag témakörei. Az emberismeret tizennyolc témakörből épült fel, melyek többféle megközelítést adtak az emberi létnek.<sup>11</sup> A tizennyolc témakörből többen is erősen jelen volt az erkölcsi dimenzió, valamint tisztán etikai területeket is találhatunk a tananyag fő részei között (például: Az ember mint erkölcsi lény topik).

A tantárgy megjelenése a diszciplináris alapokon túl egyéb kérdéseket is felvetett. Ezek közül az egyik legfontosabb volt talán, hogy milyen formában kerüljön bevezetésre a tárgy. A *Nemzeti alaptanterv* az iskolák számára három lehetőséget kínált fel a tárgy bevezetésére 1) önálló tantárgyként kerül bevezetésre 2) osztályfőnöki órák keretében dolgozzák fel a tantárgy tartalmát 3) a tantárgy tartalmát beépítik a különböző műveltségterületek követelményrendszerébe. A hazai oktatási intézményekben a tantárgy bevezetésének kezdetén mindhárom esetre találunk példát.

A tantárgy bevezetése óta számos változáson átesett: az 1995-ben elfogadott *Nemzeti alaptanterv*ben még emberismeret néven volt megtalálható, mellyel 7-10. évfolyamon

---

<sup>11</sup> A 18 témakör: 1. Ember és állat 2. Test és lelek 3. Pszichikus működésünk 4. Személyiségünk 5) Gondolkodás, kommunikáció, tanulás 6. Az emberi szellem 7. Az ember mint értékkelő lény 8. Az ember mint erkölcsi lény 9. Mozgatóink 10. Az egyes ember fejlődés 11. Kapcsolatok 15. Bizalom, remény, boldogság, ünnep, szépség 16. Rend és szabadság 17. Élet és halál 18. Hit és vallás. (*Kamarás, 2015*)

találkoztak a diákok (*Ballér, 2003*). A 2003-tól és 2007-től érvényes *Nemzeti alaptantervek*ben ezzel szemben már Ember és társadalom nevű tantárggyal találkozhattunk (1-12. évfolyamon), mely jórésztben megfeleltethető volt célkitűzései és tartalma szempontjából az előd embertannak, valamint napjaink erkölcsstan- és etikaórájának. Újabb változásokat a 2012-ben elfogadott *Nemzeti alaptanterv*, valamint az azt követő, 2020-as legújabb *Nemzeti alaptanterv* jelentett. E változásokat részletesen a következő alfejezetekben vizsgálom.<sup>12</sup>

## **5.2. A tantárgy célkitűzései a Nemzeti alaptanterv(ek) tükrében**

Amennyiben az etika tantárgy sajátosságairól értekezünk, elkerülhetetlen, hogy részletesebben is megvizsgáljuk a tantárgy tartalmi és formai kereteit szabályozó egyik legfontosabb alapdokumentumot, a *Nemzeti alaptantervet*.

Empirikus kutatásom ideje alatt került elfogadásra és bevezetésre 2020-ban a *Nemzeti alaptanterv* legújabb változata, azonban kimenő rendszerben a *Nemzeti alaptanterv* 2012-es szabályzata volt továbbra is érvényes azokra, a tanulmányaikat 2020 előtt kezdő diákokra, akik segítségével kutatásomat és méréseimet folytattam.

Kutatásom szempontjából nemcsak az etikaoktatásra vonatkozó sajátosságok körülményeinek tekintetében vélem fontosnak a *Nemzeti alaptantervek* etikaoktatásra vonatkozó tartalmának megvizsgálását, hanem, lényegesnek tartom bemutatni, mint empirikus kutatásom egyik tartalmi keretét jelentő dokumentumot is. A *Nemzeti alaptanterv* kijelöli a nevelői-oktatói munka közös céljait, meghatározza az általánosan elfogadott és kívánatos kulcskompetenciákat, valamint részletesen tartalmazza az egyes műveltségi területeket és a hozzájuk kapcsolódó fejlesztési területeket, alapelveket, nevelési célokat. Továbbá alapdokumentumot képez a ráépülő egyéb iskolai dokumentumok számára (kerettantervek, helyi tantervek, tanmenetek, óratervezetek), valamint útmutatást nyújt a tankönyvírók, oktatási segédletek szerkesztőinek számára (*Nat, 2012*) –, ebben az értelemben, pedig elengedhetetlen iránymutatást jelentett empirikus kutatásom felépítése, kidolgozása és megvalósítása során.

### **5.2.1. Az etikaoktatás sajátosságai a 2012-ben elfogadott Nemzeti alaptanterv tükrében**

A 2012-ben bevezetett *Nemzeti alaptanterv* a köznevelés feladatai és értékei között is hangsúlyozza „az erkölcsi érzék és szellemi-érzelmi fogékonyság elmélyítését” (*Nat 2012*,

---

<sup>12</sup> A jelenleg hatályban lévő legfrissebb *Nat 2020* mellett a *Nat 2012* etikaoktatásra vonatkozó követelményeinek részletes tárgyalását a hatály érvényessége teszi indokolttá: kutatásom ideje alatt a 2020/2021-es tanévben a gimnáziumok 11. évfolyamára, mely évfolyamon az empirikus kutatásomat is folytattam, még kimenő rendszerben a *Nat 2012* volt érvényes.

10639. o.), valamint a meghatározott fejlesztési területek – nevelési célok között is szerepel az erkölcsi nevelés,<sup>13</sup> így az etikaóra tantárgyi keretből kilépve is alapvetően fontos célja az iskolai keretek között történő nevelői-oktatói munkának az erkölcsi készségek fejlesztése.

A *Nemzeti alaptanterv* fejlesztési területei, nevelési céljai szoros hálót képeznek, melyben több terület ismeretanyaga, kompetenciátára egymásra épülő egységet alkot. Már az erkölcsi nevelés meghatározott céljai között is hangsúlyozzák az erkölcsi érzék fejlesztésén túl a felelősségtudat elmélyítését, a felelős életvitelre törekvést, így egyértelműen könnyen kapcsolatba hozható a fejlesztési területek – nevelési célok közül a tantárgy tartalma például Az önismeret és társas kultúra fejlesztése; Felelősségvállalás másokért, önkéntesség vagy akár a Fenntarthatóság, környezettudatosság területeivel is.

Önálló tantárgyként a 2012-es alaptanterv értelmében az etika- és erkölcsstan oktatása általános iskolák 1-8. évfolyamán kötelező tanórai keretek között valósult meg, hit- és erkölcsstan mellett választható tárgyként, s ugyanez volt érvényes a középiskolák egy évfolyamára is. (*Nat* 2012, 10648. o.)

Az etika- és erkölcsstanoktatásra vonatkozó specifikus előírásokat a műveltségi területek anyagai között találhatjuk meg. Az etika- és erkölcsstanoktatás itt még az Ember és társadalom műveltségi területéhez tartozó tantárgyként jelenik meg (olyan más területekkel, mint a hon- és népismeret, társadalmi és állampolgári ismeretek vagy filozófia).

E műveltségi terület egyik fő céljaként az erkölcsi nevelés, az erkölcsi érzék kiművelése jelent meg (*Nat*, 2012, 10707. o.). Az erkölcsi érzék fejlesztése hozzájárul olyan nevelési célok megvalósításához, mint például a reális önismeret, önálló tájékozódás, cselekvés és véleményformálás fejlesztése. A műveltségi területhez tartozó fejlesztési feladatok között találjuk az ismeretszerzés, tanulás kompetenciáinak támogatását, a kritikai gondolkodás és a kommunikáció fejlesztését, valamint az időbeli és térbeli tájékozódáshoz szükséges kompetenciák elmélyítését. A megjelölt fejlesztési feladatok is tükrözik a műveltségi terület interdiszciplináris jellegét. Ezen a ponton ezért fontos megjegyeznünk, hogy az erkölcsi érzék kiművelése nem zárható egyedül az etikaóra keretei közé („Az erkölcsi nevelés a minden emberben jelen lévő erkölcsi érzék kiművelését jelenti; ami nem kifejezetten egyik vagy másik tantárgy feladata. Az iskolai környezet, a pedagógusi példa, az osztályközösség élete a maga

---

<sup>13</sup> Az erkölcsi nevelés mellett a következő területeket találjuk meg a Fejlesztési területek – nevelési célok között: Nemzeti öntudat, hazafias nevelés; Állampolgárságra, demokráciára nevelés; Az önismeret és társas kultúra fejlesztése; A családi életre nevelés; A testi és lelki egészségre nevelés; Felelősségvállalás másokért, önkéntesség; Fenntarthatóság, környezettudatosság; Pályaorientáció; Gazdasági és pénzügyi nevelés; Médiatudatosság; A tanulás tanítása. (*Nat*, 2012, 10641. o.)

egészében nyeri el erkölcsi jelentőségét.” [Nat, 2012, 10709. o.], – ugyanakkor az etikaóra remek lehetőséget biztosít e készségek célirányos támogatására.

A műveltségi terület tudományközi jellegéből adódóan a diákok kompetenciái hatékonyabban fejleszthetők, ha az etikaórák ismeretanyagát más kapcsolódó tantárgyakkal összefüggésben dolgozzuk fel a diákokkal. A műveltségi terület fő területein kívül (mint például a történelem, hon- és népismeret, filozófia stb.) a terület könnyen kapcsolatba hozható a magyar nyelv és irodalom (elsődlegesen az irodalom) területével. Ezt igazolja a két műveltségi terület hasonló célkitűzéseinek sokasága is, melyeket a későbbiekben vizsgálunk (vö. 6.1. fejezet).

Összességében megállapíthatjuk a 2012-ben elfogadott *Nemzeti alaptantervről*, hogy az erkölcsi érzék fejlesztése az etika tantárgy keretein túl is fontos területét képzik az oktatói-nevelői munkának, valamint, hogy az Ember és társadalom műveltségi területhez tartozó etika tantárgy egyik fő vonása az interdiszciplináris jellege, mely remek lehetőséget biztosít a többi műveltségi területek anyagaival történő tantárgyi koncentráció megteremtésére.

### **5.2.2. Az etikaoktatás sajátosságai a 2020-ban elfogadott Nemzeti alaptanterv tükrében**

A 2020-ban elfogadott *Nemzeti alaptanterv* változást jelentett a tanórai keretek között történő erkölcsi nevelés, etikaoktatás tekintetében a középiskolás korosztály számára. A legjelentősebb változás a tanórák jellegét érintette: a tantárgy továbbra is kötelezően választható (hit- és erkölcsstan párral) az általános iskolák 1-8. évfolyama számára, azonban a középiskolás korosztály számára már csupán szabadon választható tantárgyként jelenik meg. A tantárgy műveltségterületi tartalmai az előző alaptantervhez képest nem mutatnak jelentős eltérést.

Az új alaptanterv nagy hangsúlyt fektet az eredményes tanulás segítése elveinek ismertetésére, így részletesen foglalkozik a tanulási környezet, az egyénre szabott tanulási lehetőségek, valamint a képesség-kibontakoztatás támogatásával. Az eredményes tanulás segítésének elvei között megtaláljuk a korábban is hangsúlyozott tantárgyak közötti kapcsolat erősítésére való törekvést, például több tanulási terület, tantárgy integrálást feldolgozó tanórák szervezésének támogatása formájában. (Nat, 2020, 294. o.)

Az etika tantárgyra vonatkozó műveltségi területi anyagok részletes bemutatása az alapelvek és célok tisztázásával kezdődik az alaptantervben, ahol leszögezik, hogy a tantárgy központjában az erkölcsi nevelés, a tanuló erkölcsi érzékének és gondolkodásának fejlesztése áll. (Nat, 2020, 359. o.) A célkitűzés tehát változatlan az előző *Nemzeti alaptanterv*hez képest, valamint szintén középpontban áll azon készségek, kompetenciák fejlesztése, melyek

hozzájárulnak a tanulók későbbi hatékony és tudatos életvezetéséhez (pl. kritikai gondolkodás), környezete problémáira reflektívá teszik. A tantárgy ezekhez elsősorban az erkölcsi érzék fejlesztésével, személyes és társas képességek fejlesztésével tud hozzájárulni. A személyes és társas készségek fejlesztése a tanulási folyamat szervezésében is fontos, hogy megjelenjen a tantárgy oktatása során, hiszen e készségek az egyéni és társas tanulás változatos módszereivel fejleszthetők a leginkább, ami aktív, cselekvő viselkedést kíván a diákoktól.

Az eddig felsorolt jellemzők is tükrözik, hogy a tantárgy céljaul komplex személyiségfejlesztést tűzött ki, mely egyaránt érzelmi és értelmi fejlesztést is jelent.<sup>14</sup> A tantárgy akkor tud sikeresen hozzájárulni ehhez a komplex fejlesztéshez, ha él a korábban is hangsúlyozott tényezőkkel: épít az etika interdiszciplináris jellegére, valamint igyekszik olyan tanulásszervezési módszerekre támaszkodni, melyek ösztönzik a diákok tanulói aktivitását.

A magyar nyelv és irodalom, mint lehetséges tantárgyi kapcsolat felfedezhető a *Nemzeti alaptantervben* megfogalmazottakban is. Az etikaoktatás alapelvei, céljai között hangsúlyozzák azon történetek megismerésének jelentőségét, melyek által a tanuló különböző élethelyzeteket, konfliktusokat, dilemmákat ismerhet meg és élhet át – ezek a történetek a tanulók erkölcsi és érzelmi fejlődéséhez is hozzájárulhatnak. (Nat, 2020, 359. o.) Hasonló gondolatokkal találkozunk a magyar nyelv és irodalom tantárgy műveltségi területéhez kapcsolódó alapelvek és célok leírásánál is:

„Az irodalmi művek olyan erkölcsi, történelmi, érzelmi konfliktusokkal szembesítik az olvasót, melyekben saját jelenüket, benne közösségi és személyes konfliktusaikat is felismerhetik, és amely felismerések a tanulók számára morális, esztétikai és érzelmi fejlődésének is eszközei. Az anyanyelvi kommunikáció fejlettségének meghatározó szerepe van a nyelvi, a kulturális és a szociális kompetenciák alakításában, fejlesztésében, az érzelmi nevelésben, a tanulás teljes folyamatában.” (Nat, 2020, 300. o.)

Ezáltal az irodalmi művek az önismeret egyik fontos tényezőjévé válhatnak, így nemcsak a diákok esztétikai, hanem morális és érzelmi fejlesztésében is fontos szerepet játszanak.

A történetek megismerésén túl a magyar nyelv és irodalom oktatásának módszertani eszköztárára történő építés is hatékonyan tud működni az etikaoktatás gyakorlatában. A szépirodalmi alkotások befogadásának, feldolgozásának során a tanulói aktivitás felébresztése elengedhetetlen. Ehhez járulhatnak hozzá például a helyzetgyakorlatok, drámajátékok, melyek

---

<sup>14</sup> Az alaptantervben a következő megfogalmazásban olvashatjuk a fent összegzetteket: „A tanulók komplex személyiségfejlesztése, értelmi, érzelmi, társas-lelkületi formálása és a cselekvő magatartásra, viselkedésre, buzdítás.” mint a tantárgy egy pedagógiai alapelve jelenik meg. (Nat, 2020, 359. o.)



segítik a tanulókat abban, hogy az adott problémát több nézőpontból is képesek legyenek értelmezni, hozzájárulva ezáltal a problémamegoldó képesség, az empátia, valamint a kritikai gondolkodás fejlesztéséhez. A közös fejlesztési célok, valamint a hasonló műveltségterületi tartalmak megteremtik a lehetőséget, hogy ezeket a gyakorlatokat az etikaoktatás során is hatékonyan tudjuk használni.<sup>15</sup>

A 2020-ban elfogadott *Nemzeti alaptanterv* etikaoktatásra vonatkozó részeinek tanulmányozása után tehát összességében elmondhatjuk, hogy a tantárgy keretei változtak azáltal, hogy a középiskolai tanulmányokat folytató diákok számára már csak szabadon választható tantárgyként jelenik meg, ugyanakkor műveltségterületi tartalmait változatlanul ugyanazokat a célkitűzéseket állítják központba: az erkölcsi érzék és a hozzá kapcsolódó személyes és társas készségek fejlesztését. A tantárgy interdiszciplináris jellege továbbra is remek lehetőséget kínál arra, hogy más műveltségi területek tartalmával és tanulásszervezési módszertanával összhangba hozzuk az oktatás gyakorlata során.

### **5.3. Az etikaoktatás módszertani kérdései a pedagógiai gyakorlatban**

Ahogy azt korábban láttuk, mind a 2012-ben, mind a 2020-ban elfogadott *Nemzeti alaptanterv* részletesen foglalkozik a tantárgy oktatásával kapcsolatos alapelvekkel, célokkal és fejlesztési területekkel. Fontos megvizsgálni a továbbiakban, hogy ezen a fejlesztési célok elérését milyen tanulásszervezési módszertani eljárásokkal lehetséges hatékonyan támogatni a pedagógiai munka gyakorlatában.

Az előzőekben leírtakból is egyértelműen kitűnik, hogy az etikaoktatás egyik legfontosabb jellemzője interdiszciplináris volta. A tantárgy tanulásszervezési módszertanával foglalkozó tanulmányok közül több is foglalkozik e sajátosságokkal, valamint azzal, hogy mely területekkel hozható leginkább kapcsolatba, (például többek közt részletesen tárgyalja az etikaoktatás lehetséges tantárgyközi kapcsolatait *Homor Tivadar* tanulmányában [*Homor, 2015*]). E tendenciához illeszkedve empirikus kutatásom során a tantárgyi koncentráció erősítésére való törekvés (a magyar nyelv és irodalom tantárggyal kapcsolatban) egyik fontos alapelemét képezte kutatásomnak.

Annak ellenére, hogy számos tantárggyal kapcsolatba hozható az etika – hiszen szintézissteremtő, tantárgyközi jellegű tárgy –, amely elsődlegesen kompetenciákat fejleszt, mégis több szempontból is sajátos tárgynak tekinthetjük. Sajátosnak tekinthetjük helyzetét

---

<sup>15</sup> Az etika tantárgy tanításának specifikus jellemzői közötti is megtaláljuk például a drámajátékokat is az alaptantervben, mint ajánlott tevékenységi formát, azonban elsődlegesen 5-8. évfolyam számára történő javaslattal csupán.

a közoktatásban, mert nem klasszikus értelemben vett ismeretközvetítés az elsődleges funkciója. *Lányi András* *Erkölcsoóra az iskolákban* című tanulmányában a következőképpen fogalmazza ezt meg: „A válasz nem tanítható. De a kérdezés módja igen. A vizsgálódásé igen, a fogalmak lehetséges értelme és a különféle értelmezések közötti különbségtétel jelentősége igen.” (*Lányi*, 2012, 93. o.) Az etikaóra kiemelt célja ennek nyomán a vizsgálódáshoz, az értelmezéshez szükséges kompetenciák és készségek fejlesztése. Ezt a gondolatkört árnyalja tovább *Kormos József* a filozófia és etikaoktatás módszertani kérdéseit taglaló összegző munkájában a következő gondolatokkal:

„Az ember eleve erkölcsi lény – nem az erkölcsstanórák teszik azzá. Ahogy egészségessé sem az »egészségre neveléstől« válnak a gyerekek (...) Az erkölcsi nevelés is ilyen: a gyerekek már valamilyen erkölcsös életet élnek, s az erkölcsstan órái ezt segítik elmélyíteni, begyakorolni, megvitatni, azaz töményebbé, reflektáltabbá tenni. Nem az erkölcsstan tanára erőltet rá valami idegen dolgot, hanem a gyerek már erkölcsi lény – az erkölcsstan a benne lévő erkölcsi igényességet, lelkiismeretességet szeretné karakteresebbé tenni.” (*Kormos*, 2016, 139. o.)

Ahogy azt a két fenti idézet is mutatja, a tantárgy elsődlegesen a diákok meglévő kompetenciáit igyekszik kiművelni, ezért a klasszikus értelemben vett „válaszként” megjelenő ismeretanyagok helyett a hangsúly a személyes és társas készségek fejlesztésére helyeződik. Ennek tükrében a tanulók magát az etikát nemcsak mint tudományt értelmezik, így az órák tananyaga sem elsődlegesen a tudomány egy „szelete” lesz csupán számukra, hanem ezer szállal a mindennapi élethez kötődő, abból kinövő ismeret.

A tantárgy egyedi jellemzőinek tárgyalásakor fontos megjegyeznünk, hogy az erkölcsi nevelés jócskán túlmutat az iskolai etikaórák keretein. Ahogy korábban láthattuk azt az alaptantervek célkitűzései között is, a nevelői-oktatói munka egészét áthatja a diákok erkölcsi érzékének fejlesztésére való törekvés. Továbbá az elsődleges keretet az iskola világából kitekintve, a család és a társadalmi szituáció egészében találjuk meg. Ezért, ahogy *Lányi* fogalmaz: „nem szakmásítható” teljes egészében. (*Lányi*, 2012) Ugyanakkor fontos szerepe van az iskolai etikaórának, hiszen segítheti a diákokat abban, hogy reflexiójuk fejlődjön, önismeretük elmélyüljön, társadalmi környezetükben később könnyebben tudjanak eligazodni.

Ezen a ponton ki kell térnünk egy újabb tantárgy „élet közelségéből” eredő jellemzőjére, mégpedig az értékelés kérdésére. Mivel a tantárgy elsődlegesen olyan nehezen körülhatárolható kompetenciák és készségek fejlesztését tűzte ki céljául, mint az erkölcsi érzék, elméleti tartalma pedig nehezen leválasztható a mindennapokról, s „nem szakmásítható”, ahogy azt korábban is láthattuk, ezért felmerül a kérdés: mit értékelünk erkölcsstan órán? Az erkölcsstan oktatásával foglalkozó pedagógusok egyetértenek abban, hogy a tantárgy során történő

értékeléskor sosem a tanuló „élet közeli” véleményeit, világnézetét minősítjük.<sup>16</sup> Amit leginkább értékelnünk tudunk, az a tanulók aktivitás, készségeinek fejlődése. Ezért is lesz kiemelten fontos, hogy olyan tanulószervezési módszereket válasszunk, melyek összhangban lesznek a tantárgy eddig felsorolt jellemzőivel.

A tanulószervezési módszerek kiválasztásakor fontos, hogy az etikanár nem hagyatkozhat pusztán a tantárgy életközelségére, hanem ismernie kell a rendelkezésére álló módszereket, legyenek azok akár a diszciplínához közvetlenül köthetőek, mint például a filozófia vagy a gyermekfilozófia gyakorlatai, vagy a társműveltségi területek módszerei. Ezzel összefüggésben a tárgy oktatása a pedagógustól az olyan, etikaoktatás szempontjából lényeges személyes kompetenciákon túl, mint a kiváló kommunikációs képesség és empátia, elsődlegesen „holisztikus rálátást” kíván a határtudományokra (*Homor, 2002*), valamint a módszertani hagyományok őrzését (pl. klasszikus vita mint a filozófia módszere vagy különböző esettanulmányok feldolgozása), ugyanakkor nyitottságot a módszertani újítások iránt. Itt fontos újra megjegyeznünk a társműveltségi területek módszertani eszköztárából való merítést, mely sokszínűséget, érdekességet tud hozni az etikaoktatás gyakorlatába.

*Homor Tivadar* Hogyan tanítom az etikát? című tanulmányában elsődlegesen az élelőszóra épülő módszerek fontosságát hangsúlyozza az etikaórán, a megbeszélés, a vita, a közös gondolkodás mellett fontosnak tartja a dramatizálást, hiszen a dramatikus módszerek segítségével lehetővé válik az egyes kérdések több szempontból történő megvizsgálása, valamint kiválóan fejleszti a személyes és társas készségeket (*Homor, 2002*).

*Homor* a dramatizálás mellett számos más tevékenységformát is javasol az etikaoktatásba beemelhető módszerként. Ilyen az élelőszó szerepére építő módszerek például az élménybeszámolók, nézetek szembesítése, viták, esetelemzések, szabad asszociáció, irodalmi, történelmi, művészeti példák feldolgozása és így tovább.

Ugyanakkor fontos a tanulók aktivitásának felébresztése is, erre tehet kísérletet az etikát oktató pedagógus például a különböző gyűjtőmunkák, tanulói beszámolók, prezentációk, források elemzése által. Az ajánlott tanulói tevékenységek, tanítási-tanulási módszerek listája még hosszan bővíthető lenne *Homor* tanulmánya alapján a naplővezetéstől kezdve a cselekvési programok tervezésén át az iskolán kívüli tevékenységek (például színházlátogatás, s az azt követő közös elemzés) bevonásáig az etikaoktatás gyakorlatába. (*Homor, 2002*)

---

<sup>16</sup> Ezzel a gondolattal találkozhatunk például *Homor Tivadar* (2015) vagy *Lányi András* (2012) korábban idézett tanulmányaiban is.

*Lányi* az érvelési technikák ismeretének fontosságát hangsúlyozza. Az érvelési technikák ismeretének birtokában nemcsak a diákok vitakészsége fejlődhet, hanem döntési képességük, kritikai gondolkodásuk és önismeretük is. (*Lányi*, 2012)

*Lányi* szintén hangsúlyozza a társműveltség területi tantárgyak anyagára építést, ugyanakkor ezek veszélyeire is felhívja a figyelmet. A történelmi példák, irodalmi alkotások „erkölcsi példázat gyanánt kezelése” (*Lányi*, 2012, 96. o.) könnyen mindennapi moralizálásba fulladhat, ez pedig nem viszi közelebb a diákokat az etikaórán kitűzött készségek fejlesztéséhez. *Lányival* összhangban úgy gondolom, hogy példázatként tekinteni a műalkotásokra hiba lenne, azonban azok megfelelő módszerekkel történő feldolgozása, tudatos és tervszerű beépítése az etikaórák gyakorlatába segítheti a tanulók problémaérzékenységének, holisztikus látásmódjának fejlődését.

*Jakab György* a filozófia egyik alkalmazott területe, a gyermekfilozófia összefüggésrendszerében vizsgálja az etikaoktatás és gyermekfilozófia viszonyát (*Jakab*, 2012). *Jakab* szintén a tantárgy kompetencia fejlesztő jellegét hangsúlyozza, valamint kiemeli, hogy a tantárgy elsődlegesen gyerekközpontú: azokat a készségeket, képességeket igyekszik fejleszteni, amik hozzájárulnak a gyerekek életében a boldoguláshoz.

*Jakab* véleménye szerint a tantárgyat elsődlegesen az olyan társadalmi változások, mint például a generációk közötti szakadék mélyülésének egyre nyilvánvalóbbá válása hívta életre. Továbbá felhívja a szerző a figyelmet a gyermekfilozófia, mint a hazai pedagógiai életben már a nyolcvanas években működő gyakorlat fontosságára is. Azért tartom fontosnak e mozzanatot, mert véleményem szerint a gyermekfilozófia foglalkozásainak módszertanával – mely elsődlegesen a szókratészi bábáskodó módszerre építve formálja a filozófiai beszélgetést – hozzájárulhatnak akár az etikaoktatás módszertani eszköztárának bővüléséhez is akár napjaink pedagógiai gyakorlatában. A filozófiai beszélgetések, vita mellett fontos megemlíteni a gyermekfilozófia képviselői által kidolgozott, korábban vizsgált oktatási segédeszközöket, olvasókönyveket (*Lipman*, 1988). Ezek a gyermekfilozófiai olvasókönyvek olyan, elsődlegesen a megcélzott korosztály (1-12. évfolyamig) nyelvi kódjának megfelelő nyelvezettel szerkesztett történetek, melyek tükrében a gyerekek az őket és világukat érintő kérdésekre nyerhetnek holisztikus rápillantást. Ezek az olvasókönyvek nem filozófiai szemelvényeket tartalmaznak, hanem a gyerekek megcélzott korosztálya számára íródott fiktív, azonban mégis a valóság problémáira reflektáló történeteket. Az olvasókönyvekhez készült tanári kézikönyvek pedig a pedagógusok számára jelenthetnek nagy segítséget a tanulásszervezési módszerek kiválasztásakor.

Ahogy az eddigi összegzés is mutatja, az etika tantárgy oktatása során számtalan módszerből választhatunk, fontos azonban, hogy ne feledjük a tantárgy elsődleges céljait, amik a kompetenciák, készségek fejlesztésére koncentrálnak: „A helyes önismeret kialakításához nélkülözhetetlen, sokoldalú etikai műveltség megalapozása az, amire az iskolában törekedhetünk.” (Lányi, 2012, 94. o.)

Az etika tantárgy előzményeinek, valamint sajátosságainak áttekintése fontos módszertani tanulságokkal szolgálhat a pedagógiai gyakorlat számára. A *Kamarásék* által kidolgozott, több éven keresztül sikeresen vezetett olvasótáborok nemcsak a tantárgy „előzményét” jelenthetik, hanem módszertani szempontból is megerősítik azt a korábbi felvetésünket, miszerint az irodalmi alkotások beemelése az etikaórák keretébe eredményes lehet.

A művek feldolgozása során a *Kamarásék* által vezetett beszélgetések leginkább a szókratészi bábáskodó módszerrel, valamint a gyermekfilozófiai foglalkozások metodikájával mutatnak hasonlóságot: az olvasótáborok és az etika tantárgy célja nem a válaszok „átadása” a diákok számára, hanem a kérdések megfogalmazásának támogatása, e módszerek pedig ezt hatékonyan támogatni képesek. A kérdések mentén kirajzolódó tematikát, valamint az irodalmi alkotásokat a korábban ismertetett drámajátékok, dramatikus gyakorlatok, kreatívírás-feladatok pedig mozgásba lendítik, segítségükkel a cselekvő tapasztalás mezejében dolgozhatják fel azokat a diákok. Ugyanakkor az elmélyült játék, alkotás során az önismeret, valamint a reflektív gondolkodás is hangsúlyossá válik. Így e módszereket bátran tekinthetjük a tantárgy célkitűzéseivel összhangban álló módszertani eszköztárnak az oktatás gyakorlatában.

## EMPIRIKUS KUTATÁSOK

### 6. Dokumentumelemzések

Az iskolai közegben folytatott empirikus kutatás előkészítésének fontos eleme volt az eddig ismertetett elméleti keretek összefoglalása mellett azoknak a dokumentumoknak a megvizsgálása, melyek meghatározzák az iskolai nevelői-oktatói munka folyamatát, valamint az empirikus kutatásom tartalmi és módszertani felépítésének kereteit is körülhatárolják.

Az előző fejezetben az etika tantárgy sajátosságai kapcsán már kitértem a 2012-ben és 2020-ban bevezetett *Nemzeti alaptanterv* etikaoktatásra vonatkozó részeinek bemutatására. A továbbiakban a *Nemzeti alaptanterv* részletesebb vizsgálatát folytatom, elsődlegesen az etika és az irodalom tantárgyak közötti tantárgyi koncentráció lehetőségeit vizsgálva. Továbbá elemezem a kutatás ideje alatt használatban lévő etika tankönyveket, szintén a tantárgyi koncentráció jegyében, mely során mind a tartalmi, mind a módszertani metszéspontok vizsgálatára törekszem.

#### 6.1. Irodalom- és etikaoktatás: tantárgyi koncentráció lehetőségei a Nemzeti alaptanterv tükrében

Az iskolai nevelői-oktatói munka fontos szabályozó eleme a *Nemzeti alaptanterv*. Többek közt biztosítja azokat a tartalmi és módszertani kereteket, melyek az oktatás egységes, átjárható szerkezetét fenntartja, valamint előírja azoknak az ismeretanyagoknak, kompetenciáknak a körét, melyek szükségesek a diákok számára. Az előző fejezetben a 2012-ben és 2020-ban bevezetett *Nemzeti alaptantervet* leginkább csak az etikaoktatás sajátosságait illetően vizsgáltam. Már e rövid tanulmányozás során is látható volt, hogy az etikaoktatás jellemzői között több helyen megjelenik a tantárgy interdiszciplináris jellegére való utalás, a többi tantárggyal párbeszédbe hozható jellege. Így érdemes megvizsgálni, hogy az alaptanterv egyéb részeiben jelen van-e a tantárgyak közötti tartalmi és módszertani párbeszéd lehetősége, s ha igen, milyen elméleti és tartalmi keretei körvonalazódnak. E vizsgálat összhangban áll a korábban áttekintett elméleti alapokkal, hiszen az irodalom és az etikaoktatás közötti tantárgyi koncentráció megvalósulása az oktatás gyakorlatában az erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlyát is jelentheti, valamint a művészetrel való találkozás, – ahogy azt korábban is láthattuk – a megfelelő módszerekkel történő feldolgozás által hozzájárulhat a személyiség komplex fejlődéséhez, így az érzelmi intelligencia kompetenciáinak erősödéséhez is.

A vizsgálódást a továbbiakban a *Nemzeti alaptanterv 2012*-re szűkítem, hiszen a 2012-ben bevezetett alaptanterv az empirikus kutatásban résztvevő tizenegyedik évfolyamon tanuló diákok számára aktív szabályozó dokumentumot jelentett a kutatás ideje (2020/21. tanév).

A *Nemzeti alaptanterv 2012* esetében három nagy szakasz vizsgálatára szorítkozik elemzésem: először vizsgálom a *köznevelés feladatait és értékeit* tárgyaló szakaszt. E szakasz tanulmányozása segíti munkámat abban, hogy áttekinthetővé váljanak a nevelési célok és módszertani alapvetések, valamint vizsgálható legyen az, hogy megjelenik-e a tantárgyak közötti párbeszéd, mint oktatásszervezési lehetőség. Ezt követően pedig azokat a *műveltségterületeket* – és a köztük lévő kapcsolatot – tanulmányozom (*Magyar nyelv és irodalom*, valamint *Ember és társadalom*), melyek körébe az irodalom és etika tantárgyak tartoznak.

A *Nemzeti alaptanterv 2012* köznevelés feladatáról és értékeiről szóló részében központi elemként jelenik meg, hogy az iskola feladata a diákok számára az értékálló, ugyanakkor a kort igényeinek megfelelő ismeretek átadása, készségek, kompetenciák közvetítése és fejlesztése. A köznevelés feladatát a személyiség harmonikus fejlesztésének támogatásában jelöli ki, melybe beletartoznak a „szellemi, érzelmi, erkölcsi, társas és testi képességek” (*Nat*, 2012, 10639. o.) fejlesztése. A fejlesztés eredményeképpen fejlődik a diákok reális önismerete, valamint a képességük a tartós szociális kapcsolatok kiépítésére. A nevelési-oktatási folyamat fő célja tehát leginkább a diákok komplex személyiségfejlesztésében, valamint cselekvő készségének aktivizálásában („célja továbbá, hogy a családdal együttműködve cselekvő elkötelezettségre neveljen” [*Nat*, 2012, 10639. o.] összegezhető. Ez a célkitűzés összeegyeztethető a modern, XXI. századi nevelésről alkotott felfogás fő fejlesztési területeivel: a diákok személyes és szociális kompetenciáinak fejlesztése, valamint a tanulói aktivitás támogatása (mind az iskola falai között, végcélként pedig mind az iskolán kívüli, későbbi élet szempontjából is) az iskolai munka fontos feladata.

A *Nemzeti alaptanterv 2012* a fejlesztési területek, nevelési célok tekintetében 12 területet különít el: erkölcsi nevelés; nemzeti öntudat, hazafias nevelés; állampolgárságra, demokráciára nevelés; önismeret és társas kultúra fejlesztése; családi életre nevelés; a testi és lelki egészségre nevelés; felelősségvállalás másokért, önkéntesség; fenntarthatóság, környezettudatosság, pályaorientáció; gazdasági és pénzügyi nevelés; médiatudatosságra nevelés; a tanulás tanítása (*Nat*, 2012, 10640. o.).

A fejlesztési területeket, nevelési célokat megvizsgálva azt láthatjuk, hogy a nevelés egyéni és társadalmi dimenziója szinte elválaszthatatlan egységet alkot, az egyes fejlesztési területek, nevelési célok nem sorolhatók egyértelműen az egyéni vagy társadalmi dimenzióba.

Az első pillantásra egyéni fejlesztési területek közé sorolható részterületek, mint például az erkölcsi nevelés vagy a testi és lelki egészségre nevelés mindig hordoz valamilyen társadalmi dimenziót, s ugyanez igaz fordítva is. Azok a területek, melyek elsődlegesen a társadalmi léthez köthetők, mint például az állampolgárságra, demokráciára nevelés vagy a felelősségvállalás másokért és önkéntesség is magukba foglalják olyan ismeretanyagok megszerzését, kompetenciák fejlesztését, melyek az egyén szempontjából is döntőek lehetnek. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy meglátásom szerint az egyensúly megteremtése és fenntartása az egyéni és a társadalmi dimenzió fejlesztési területeinek arányai között elsődlegesen a nevelési-oktatási folyamat során alkalmazott módszerek függvénye lehet. A módszerek tekintetében pedig döntő a tanulók aktivitásának felébresztése. Az aktív tanulók képesek lehetnek a nevelés önfejlesztő hatásának felismerésére, kompetenssé válva ezáltal az egyéni fejlődésre, mind az iskolai élet, mind a későbbi, iskolán kívüli tevékenységük során. Az aktív tanulás elsődlegesen azon személyes kompetenciák, készségek fejlődését támogathatja, melyek a nevelés egyéni dimenziójába tartoznak (például önismeret, önszabályozás, önmotiváció fejlődése). E kompetenciák elsajátítása hozzájárulhat ahhoz, hogy a társadalmi dimenzióba tartozó fejlesztési területek, célok ismeretanyagai, készségei ne csak „elraktározott ismeretet” jelentsenek például az olyan társadalmilag releváns kérdésekről, mint az önkéntesség vagy a fenntarthatósággal kapcsolatos problémák, hanem azokra aktív cselekedetek képből reflektáljanak a diákok a meglévő fejlett személyes kompetenciákra alapozva.

Hasonló folyamat volt megfigyelhető *Bábosik* nevelésről alkotott fogalmában is, aki a nevelési érték és cél összefüggéseit szintén az egyéni és társadalmi dimenzió összefüggésrendszerében vizsgálva jutott arra a végkövetkeztetésre, hogy a nevelési érték az egyén konstruktív életvezetésében határozható meg, melyben egyaránt hangsúlyos az egyénileg és társadalmilag is eredményes életvitel. Ennek harmonikus megvalósításának céljából *Bábosik* szintén hangsúlyozta a tanulói aktivitásra épülő munkaformák szerepét a nevelői-oktatási folyamatban (vö. *Bábosik*, 2003).

Ezen a ponton érdemes részletesebben megvizsgálni a *Nemzeti alaptanterv 2012*-ben a módszertani alapelvekről általánosságban megfogalmazott központi gondolatokat. A 2012-es alaptanterv az egységesség és differenciálás kulcsfogalma mentén jelöli ki a nevelési-oktatási folyamat során hangsúlyos módszertani alapelveket. Az egységes, közös alapra épülő tanulás-szervezés támogatja a rendszerben történő átjárhatóságot, valamint az életesélyek kiegyensúlyozását próbálja meg támogatni. Ugyanakkor a nevelési-oktatási folyamat alapvetően a differenciált tanítás-tanulás központi elemeire épül a *Nemzeti alaptanterv 2012*-ben. A differenciált tevékenységek sokfélesége elsődlegesen a tanulói teljesítményt igyekszik



növelni, mind a különleges bánásmódot igénylő tanulók, mind a tehetséges tanulók fejlesztése tekintetében (Nat, 2012, 10644. o.). A nevelésről-tanulásról alkotott elméletek közül a *Nemzeti alaptanterv 2012*-ben a módszertani alapelvekről megfogalmazottak több ponton hasonlóságot mutatnak a konstruktivista pedagógia nevelésről-tanulásról felfogásával. A differenciált tanítás-tanulás egyik fő célja a tanulási egyenlőséget megteremtő változatos munkaformák alkalmazása, melyek segítségével a diákok képességeiknek megfelelően tudnak csatlakozni a munkafolyamatba. E módszerek hozzájárulhatnak mind a különleges bánásmódot igénylő tanulók, mind a kiemelkedően tehetséges diákok nevelési-tanulási folyamatának támogatásához. Továbbá segíthetik a belső motiváció kialakítását, többek közt azért, hogy a módszerek alkalmazása során fontos a diákok előzetes ismereteinek, tapasztalatainak bevonása az oktatási folyamatba. Ahogyan azt a konstruktivizmus nevelésről-oktatásról alkotott felfogásának vizsgálata során is láthattuk (vö. *Nahalka, 2002*) az előzetes ismeretekre, tapasztalatokra történő építés hozzájárulhat ahhoz, hogy fokozódjon a diákok énbefvonódása a tanulási folyamatba, valamint a meglévő ismeretek meghatározhatják az új tudáselemek feldolgozásának módját is. A diákok énbefvonódásának nyomán a tanulók motiváltabbá, könnyebben aktivizálhatóvá válhatnak, így nagyobb esély nyílik arra, hogy megvalósuljon az a célkitűzés, hogy a diákok cselekvő módon vegyenek részt a nevelési-tanulási folyamatban. Amennyiben ezeket a szempontokat szem előtt tartó differenciált tanítás-tanulás megvalósulására törekszik a nevelési-oktatási gyakorlat, úgy nagyban hozzájárul a diákok önállóságának és cselekvő, alkotó jelenlétének támogatásához.

A *Nemzeti alaptanterv 2012*-ben a differenciált tanítás-tanulás megvalósulásának feltételeiről megfogalmazottak így módszertani szempontból egy aktív, cselekvő, diákközpontú gyakorlat lehetőségét villantják fel az elemzés során, mely több kulcsfogalom mentén rokonságot mutat a konstruktivista pedagógia szellemiségével.

A módszertani alapelvek között az egységesség és differenciálás szellemisége mellett fontos elemként jelenik meg a 2012-es alaptantervben a tantárgyköziség fogalma. A *Nemzeti alaptanterv 2012* hangsúlyozza, hogy a XXI. századra olyan tudáselemek jelentek meg a társadalomban, „amelyek nehezen sorolhatók be a tudományok hagyományos rendszerébe, vagy amelyek egyszerre több tudományág illetékességébe tartoznak” (Nat 2012, 10644 o.).

Fontos, hogy az iskola világa reflektáljon e jelenségre, hiszen a későbbi, iskolán kívüli életben, a mindennapokban, a munka világában a diákok e jelenségekkel fognak szembesülni, akár munkájuk során is (vö. *Csapó, 2019*). Ezek a – több tudományág illetékességébe tartozó – tudáselemek, ismeretanyagok nem feltétlenül csak új tantárgyak formájában jelenhetnek meg az oktatás gyakorlatában. Megismerésüket, elsajátításukat támogathatják a tantárgyegyüttesek

kialakítása vagy a tantárgyközi kapcsolatok erősítése, melyek segíthetik a diákokat abban, hogy könnyebben rendszerezék a különböző tudományterületekhez tartozó ismeretanyagokat, egyszerűbben és hatékonyabban értelmezzék az összefüggéseket.

Empirikus iskolai kutatásom az eddig összegzettekkel összhangban egy olyan tantárgyközi kapcsolat erősítését megcélzó kutatás volt, mely során – a körüljárt, XXI. században meghatározó, valamint a *Nemzeti alaptanterv 2012*-ben is kirajzolódó nevelésről-oktatásról alkotott felfogás tükrében – a magyar nyelv és irodalom, valamint az etika tantárgyak közötti tantárgyi koncentráció erősítése volt az egyik fő cél.

A két tantárgy közötti tantárgyközi kapcsolat erősítésének szempontjából fontos megvizsgálunk a *Nemzeti alaptanterv* műveltségi területei közül a Magyar nyelv és irodalom műveltségterületét, valamint az Ember és társadalom műveltségterület etika tantárgyra vonatkozó részeit. A vizsgálódás során a műveltségi területekhez tartozó két tantárgy alapelvei, céljai; fejlesztési feladatai; módszerei, valamint közműveltségi tartalmai közötti kapcsolódási pontokat vizsgálom elsődlegesen.

A magyar nyelv és irodalom műveltségterület kapcsán a *Nemzeti alaptanterv 2012* kiemeli a tantárgy kulcsfontosságú szerepét a többi műveltségterület elsajátításának tekintetében, hiszen az anyanyelvi kompetencia fejlettsége alapvetően meghatározza és befolyásolhatja a többi műveltségi terület elsajátítását. Az anyanyelvi kompetencia fejlesztése már e tekintetben is tantárgyközi jelleggel bír. Nemcsak az egyéb műveltségterületek ismeretanyagának elsajátítása tekintetében van fontos szerepe az anyanyelvi nevelésnek, hanem a személyiség fejlődése szempontjából is meghatározó lehet, hiszen:

„A nyelv kultúrát formál, őriz és közvetít, az emberi kommunikáció, a gondolkodás, a tanulás, az önismeret kibontakozásának közege, előfeltétele és legfőbb eszköze. Az anyanyelvnek kulcsszerepe van a nemzeti és kulturális önazonosság, tudatosság és kifejezőképesség, az erkölcsi, az esztétikai, a történeti és a kritikai gondolkodás kialakításában is.” (*Nat*, 2012, 10660. o.).

Ennek tükrében a magyar nyelv és irodalom tantárgynak fontos szerepe lehet az egyéni és szociális kompetenciák fejlesztésében is. A 2012-es alaptanterv kiemeli az irodalmi alkotásokkal folytatott aktív párbeszéd fontosságát (vö. *Nat*, 2012, 10661. o.) e kompetenciák fejlesztése során. Az irodalmi alkotásokat egyfajta „összekötő elemnek” tekinti a múlt, a jelen és a jövő között azáltal, ahogyan az olvasóval megismertetik „az élet alapvető kérdéseit” (*Nat* 2012, 10661. o.). Ezáltal az irodalmi szövegek befogadása, aktív feldolgozása hozzájárulhat

nemcsak a szövegértési és -alkotási készségek fejlődéséhez, hanem támogathatja az esztétikai és érzelmi nevelést is, az önismeret és emberismeret fejlődését.

Ezek a fogalmak lehetnek azok, melyek elsődlegesen a tantárgyi koncentráció lehetőségét megteremtik az etikaoktatás és irodalomoktatás között. A múlt, jelen és jövő közötti párbeszéd kialakítása – akár műalkotások bevonásával – az esztétikai és érzelmi nevelés, az önismeret és emberismeret fejlődésének támogatása az etika tantárgy célkitűzései között is fontos helyen szerepel. Azonban lényeges hangsúlyozni, hogy az etika a *Nemzeti alaptanterv 2012*-ben az Ember és társadalom műveltségterület fő területei között jelenik meg a történelemmel; a hon- és népismerettel; a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretekkel; valamint filozófiával együtt. Ebből következik, hogy a műveltségterület fő jellemzői között hangsúlyosan nem az egyéni készségek, kompetenciák, hanem sokkal inkább a társas és társadalmi jelleggel bíró kompetenciák kerülnek előtérbe (pl. felelős állampolgárrá nevelés, társadalmi jelenségek értelmezése, nemzettudat kialakítása, társadalmi igazságosság és szolidaritás értékeinek ismerete stb. [*Nat*, 2012, 10707 o.]). A műveltségterület általános alapelvein és célkitűzésein túl ezért elsődlegesen az erkölcsstan, etika terület kapcsán megfogalmazottak vizsgálata mérvadó kutatásom szempontjából.

Az erkölcsstan, etika tantárgy kapcsán a *Nemzeti alaptanterv* megfogalmazza, hogy a tárgy fő célja a „minden emberben jelenlévő erkölcsi érzék kiművelése” (*Nat*, 2012, 10709. o.), ez a cél azonban nem szorítkozhat pusztán az etikaórák kereteire. A tágabb és szűkebb iskolai környezet, az osztályközösség, a pedagógusi példa, a különböző műveltségi területek ismeretanyaga mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok erkölcsi érzéke fejlődjön. E – meglehetősen tágan értelmezhető, általános – megfogalmazás elsődlegesen a tantárgy kompetenciafejlesztő voltát hangsúlyozza. Ugyanakkor a kompetenciafejlesztés mellett megjelenik a tantárgy kapcsán a hagyomány megismerése. E hagyomány elsősorban kulturális, filozófiai műveltséganyag megismerésében ölt formát az etikaórák keretein belül. Ugyanakkor – a legtöbb műveltségterülettől eltérően – az etikaórák célja nem a „kész hagyomány” megismertetése, hanem a hagyománnyal történő párbeszéd ösztönzése (*Nat*, 2012, 10709. o.). E ponton releváns összefüggést vélhetünk felfedezni a magyar nyelv és irodalomoktatással kapcsolatban több ponton is. Egyrészt az irodalmi alkotások a hagyomány részeként jelenhetnek meg az etikaoktatás gyakorlatában, másrészt pedig módszertani szempontból ugyanolyan jellegű párbeszéd jelenik meg itt is, mint az irodalmi alkotások kapcsán láthattuk korábban (vö. *Nat*, 2012, 10661. o.). A párbeszéd lesz az egyik kulcsfogalom, ami lehetőséget teremt arra, hogy az irodalom és az etikaoktatás között tantárgyi kapcsolat alakuljon ki: amennyiben párbeszédként értelmezzük – a hermeneutika felfogásának megfelelően, etikaórán

is – az irodalmi mű befogadását, úgy az irodalmi alkotás nem „erkölcsi példabeszédként” funkcionál a tanórán, hanem mindkét tantárgy célkitűzéseivel összhangban a hagyománnyal folytatott aktív párbeszédet ösztönzi. Etikaórán – a tantárgy célkitűzéseinek megfelelően – ez a dialógus hangsúlyosan a helyes magatartás, a jó döntés elveiről szóló diskurzus (*Nat*, 2012, 10709. o.), azonban sosem kész válasz vagy példázat, hanem egy-egy történés, helyzet sokoldalú megvilágítása a tanulók aktív értelmező munkája által. Ezáltal az irodalmi alkotások segíthetik, hogy megvalósuljon a tantárgy egyik fontos célkitűzése, a tanulók aktivizálása, erkölcsi, morális gondolkodásának fejlesztése, mely során „nem kész válaszokat kínál, hanem a kérdések felismerésére és értelmezésére törekszik” (*Nat*, 2012, 10709. o.) a tantárgy. Az irodalmi művek a bennük megjelenő (fikciós) valósággal hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a diákok a társadalmi együttélés dimenzióit feltárják, fogalmilag megragadhatóvá tegyék, képessé váljanak a különböző értékek azonosítására, felismerésére és összevetésére, melyek a tantárgy fontos célkitűzéseit jelentik (*Nat*, 2012, 10709. o.).

Az eddigiekkel összhangban az alaptanterv hangsúlyozza, hogy a műveltségterület feladata nemcsak az ismeretek átadása, hanem azoknak az eszközöknek, módszereknek a biztosítása, melyek támogatják, hogy a diákok képesek legyenek többek közt a reflexióra, a kritikai gondolkodás gyakorlására, valamint a megszerzett tudás alkalmazására. Az önálló reflexió képességének kialakulása, a kritikai gondolkodás támogatása, a megszerzett tudás alkalmazásának képessége olyan fejlesztési feladatként jelenik meg a *Nemzeti alaptanterv 2012*-ben, mely mind a Magyar nyelv és irodalom, mind az Ember és társadalom műveltségterület részét képezi – tovább erősítve ezzel a tantárgyközi kapcsolatok támogatását.

A Magyar nyelv és irodalom műveltségterület 7 nagy területen összegzi a tantárgy fejlesztési feladatainak szerkezetét. Ezek a következők: 1. Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása 2. Olvasás, az írott szöveg megértése 3. Írás, szövegalkotás 4. A tanulási képesség fejlesztése 5. Anyanyelvi kultúra, anyanyelvi ismeretek 6. Irodalmi kultúra, az irodalmi művek értelmezése 7. Az ítéletképeség, az erkölcsi, az esztétikai és a történelmi érzék fejlesztése (*Nat*, 2012, 10661. o.). Az Ember és társadalom műveltségterület fejlesztési feladatai pedig négy nagy terület köré csoportosítható: 1. Ismeretszerzés, tanulás 2. Kritikai gondolkodás 3. Kommunikáció 4. Tájékozódás térben és időben (*Nat*, 2012, 10710. o.). Ugyanakkor újra fontos hangsúlyozni, hogy az Ember és társadalom műveltségterületnél meghatározott célok nem csak és kizárólagosan az etikaoktatásra, hanem a műveltségi terület többi tantárgyára is vonatkoznak, ezért azok hatása kizárhatatlan tényező a célok, feladatok értelmezése során.

Az ismeretszerzés, tanulás, valamint a tanulási képesség fejlesztése minden műveltségi terület esetében meghatározó, jelentősége magától értetődő a nevelés-oktatási folyamat során. A műveltségterület további fejlesztési feladatai között is egyértelmű kapcsolat, sok esetben átfedés látszik kirajzolódni. A beszéd-készség, a szóbeli és írásbeli szövegek alkotásának és értelmezésének képessége szorosan összefügg, több ponton átfedésben van a kommunikáció általános kategóriájával, valamint e készségek során is meghatározó a kritikai gondolkodás képessége (gondoljunk csak például egy érvelő fogalmazás felépítésére), ami nem független az ítéliképesség, az erkölcsi, az esztétikai és a történelmi érzék fejlettségének fokától sem.

Amennyiben részletesebben megvizsgáljuk a két műveltségi terület fejlesztési feladatainak szerkezetét a gimnáziumi évfolyamokra vonatkoztatva, azt láthatjuk, hogy a fejlesztési feladatok között több helyen is megjelenik a fent említett átfedés. A Magyar nyelv és irodalom fejlesztési feladatai között a beszéd-készség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása során fontos szerepet játszik például a saját vélemény megfogalmazása, korrekciója, megvédése, valamint az együttműködési képesség a csoportos beszélgetésre, vitára. (*Nat*, 2012, 10661. o.) Ugyanez megfigyelhető az Ember és társadalom műveltségterület kommunikációs fejlesztési feladatai között is: képesség a saját vélemény megfogalmazására, mások érvelésének értelmezése, következtetések levonásának képessége meghatározó cél. (*Nat* 2012, 10711. o.)

Az Ember és társadalom műveltségi terület kritikai gondolkodásra vonatkozó fejlesztési céljai között szerepel az ismeretek problémaközpontú elrendezésének képessége, a szöveg átfogalmazása, valamint a többféleképpen értelmezhető szövegek jelentésrétegeinek feltárása. (*Nat*, 2012, 10711. o.) Hasonló fejlesztési feladatok találhatóak meg a Magyar nyelv és irodalom műveltségi terület olvasásra és írásra vonatkozó fejlesztési feladatai között is: megjelenik a szöveg többsíkú (gondolati, érzelmi, hangulati) értelmezésének képessége, a több nézőpontú szövegek alkotásának képessége, valamint az önkifejezés különféle műfajokban. (*Nat*, 2012, 10661.)

A *Nemzeti alaptanterv 2012* a Magyar nyelv és irodalom műveltségi terület fejlesztési feladatai között kitér rá, hogy az irodalmi kultúra, az irodalmi művek értelmezése „érzelmi, gondolatai, erkölcsi, esztétikai élmények, a tapasztalatszerzés forrása” (*Nat*, 2012, 10667). Az irodalmi alkotások aktív befogadása ezáltal segítheti az ítéliképesség, az erkölcsi, az esztétikai és a történelmi érzék fejlődését például az egyéni konfliktusok ábrázolása által (*Nat*, 2012, 1066). Ezen a ponton a Magyar nyelv és irodalom leginkább a műveltségi tartalmak tekintetében állítható tantárgyközi kapcsolatba az etikaoktatással.

Amennyiben megvizsgáljuk az etikaoktatás (9-12. évfolyam) műveltségi tartalmi kereteinek elemeit (vö. *Nat 2012*, 10721. o.) azt láthatjuk, hogy az erkölcsi gondolkodás alapfogalmainak megalapozása után (1-2. fejezet) az emberi kapcsolatok mentén felmerülő etikai témákat vizsgálja koncentrikus körökben bővülve, az egyéntől haladva a társadalom felé. Ezek az etikai témák, kérdések és dilemmák párbeszédbe állíthatók a Magyar nyelv és irodalom műveltségi terület tartalmaival – maga a *Nemzeti alaptanterv 2012* is hangsúlyozza ezt. A magyar nyelv és irodalom műveltségi terület közműveltségi tartalmainak teljes körű vizsgálata túlmutat jelen dolgozat keretein, későbbi iskolai kutatásunk szempontjából azonban mérvadó kiemelni, hogy a *Nemzeti alaptanterv 2012* közműveltségi tartalmai között magyar nyelv és irodalomból a szerzők és életművek esetében mind magyar irodalom, mind világirodalom tekintetében jelen voltak a kortárs szerzők a líra, epika, dráma műnemében egyaránt. (vö. *Nat*, 2012, 10675. o.) A kortárs irodalom tapasztalata az etikaoktatásban kutatásunk szempontjából meghatározó lesz, hiszen a kortárs irodalom azokkal a korábban vizsgált sajátosságokkal bír (vö. 3.2. fejezet), melyek segíthetik a tanulóknál a műalkotások aktív befogadásának megteremtődését mind etika, mind irodalomórákon.

Összességében a *Nemzeti alaptanterv 2012*-ben bevezetett változatát megvizsgálva megállapítható, hogy a magyar nyelv és irodalom, valamint az etikaoktatás sajátosságait tanulmányozva arra a következtetésre juthatunk, hogy a tantárgyak műveltségterületei számos közös fejlesztési feladattal, céllal és hozzájuk köthető módszerekkel rendelkeznek. Ezek a közös pontok, valamint az erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlyának elmélete megteremtik a tantárgyi koncentráció megvalósításának lehetőségét. A két terület közötti tantárgyi koncentráció megvalósítása a köznevelés feladataival és értékeivel összhangban hozzájárulhat a kor igényeinek megfelelő kompetenciák fejlődésének támogatásához, a tanulói aktivitás fokozásához, valamint a tudományközi ismeretek jelentőségének megvilágításához és rendszerezéséhez.

## **6.2. Tankönyvek a XXI. században**

A *Nemzeti alaptanterv* mint az oktatást szabályozó dokumentum – mely előírja az oktatás tartalmi kereteit, céljait és feladatait – mellett érdemes megvizsgálni, hogy az alaptantervben előírt tartalmi keretek, célok és feladatok milyen formában öltönek testet, valósulnak meg az iskolai nevelői-oktatói munka során használt tankönyvekben. A tankönyvek vizsgálata hozzájárulhat ahhoz, hogy a tantárgy pedagógiai kultúrájáról pontosabb képet kapjunk, hiszen a hagyományos tankönyvek részben „leképezik a pedagógiai kultúrát”. (*Csapó*, 2018, 11. o.)

Ugyanakkor azt is fontos megjegyeznünk, hogy a XXI. századi sajátosságok miatt a tankönyvek nem tekinthetők egyedüli, kizárólagos taneszköznek a nevelési-oktatási gyakorlat során, hiszen a digitalizáció, valamint a világháló oktatásban betöltött szerepe mentén egyre több alternatív, elektronikus, digitális tananyag jelenik meg a nevelési-oktatási gyakorlatban.

A *Nemzeti alaptanterv*ben megfogalmazottak, valamint a nevelésről alkotott XXI. századi felfogások értelmezése során láthattuk, hogy mik a jelenkor pedagógiai gyakorlatát meghatározó fontos fejlesztési területek, valamint ezek milyen nevelésről-tanulásról alkotott neveléseméleti, tanuláselméleti felfogásokkal vannak összhangban. A kor igényeinek megfelelő tankönyvekkel szemben elvárás lehet, hogy a meghatározó fejlesztési területek, neveléseméleti, tanuláselméleti felfogások megjelenjenek mind tartalmi strukturáltságukban, mind módszertani, didaktikai eszköztárukban.

A XXI. századi sajátosságokhoz alkalmazkodó tankönyvekről az eddigi elméleti áttekintés, valamint a *Nemzeti alaptanterv* vizsgálata nyomán összegzett gondolatok összhangban állnak *Kaposi* napjaink tankönyveivel kapcsolatban megfogalmazott kritériumaival (*Kaposi*, 2012). Ezek alapján megállapítható, hogy napjaink tankönyveinek egyik fontos szervezőelve kell, hogy legyen az összhang a kor nevelésről, tanításról alkotott képével, melynek szellemisége jegyében a hangsúly az információtovábbítás helyett az információ-feldolgozó képesség fejlesztésére kerül elsődlegesen, hozzájárulva ezáltal a „magasabb rendű gondolkodási sémák” kialakulásának támogatásához (*Kaposi*, 2012, 56. o.; vö. *Csapó*, 2019). A változás alapvetően tükrözi a tudás megszerzésének módjáról alkotott kép formálódását is, a „magasabb rendű gondolkodási sémák” kialakulásának fejlődéséhez elsődlegesen a modernebb tartalmi elemek, a kompetenciák fejlesztését megcélzó módszertani elemek járulnak hozzá, nem pedig a lexikális ismeretelemek passzív befogadására épülő módszertani eljárások. E tekintetben meghatározó elvárás lehet a tankönyvekkel szemben, hogy építsenek a személyre szabott oktatás és differenciálás módszertani eszközeire, kínáljanak alternatív tanulási módokat, változatos, interaktív módszereket, melyek támogathatják a tananyag aktív feldolgozását (*Kaposi*, 2012). További elvárás lehet a digitalizáció, az online források bevonása nevelési-tanítási folyamat szervezésébe a tankönyvek lapjain keresztül is, hiszen e források szintén hozzájárulhatnak a differenciált, egyénre szabott tanulás támogatásához (*Kaposi*, 2012). *Kaposi* vizsgálódása során arra jut, hogy az eddig bemutatott elvárható tendenciák általánosságban megjelennek az iskolákban használt tankönyvekben, valamint további pozitívként emeli ki a diákok életkori sajátosságaihoz való igazodását, a tananyag mindennapi élethez történő hozzátartozására való törekvést, valamint a tanulók érintettségére való alapozást, mely a diákokat aktív részvételre ösztönözheti (*Kaposi*, 2012).

Ugyanakkor felhívja a figyelmet a tankönyvek jellemző negatív sajátosságaira is: az a tendencia figyelhető meg, hogy a tankönyvek többsége ugyan magán hordozza a fent vázolt pozitív jellemzőket, ugyanakkor mégsem igazak azok teljes mértékben. Sok tankönyv nyelvezetében többnyire inkább szakkönyvként, mintsem tankönyvként funkcionál, szövegezésük nehezen érthető, ezért a tanulási folyamatot megnehezíthetik az átlagos diák számára (Kaposi, 2012). Továbbá kiemeli, hogy ugyan a kor kihívásaihoz és igényeihez igazított elvárás lenne a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének középpontban állítása, ugyanakkor ez csak esetlegesen jelenik meg a legtöbb tankönyvben, hiszen sokszor hiányzik az önálló véleményalkotásra való ösztönzés vagy a tényleges differenciálás megvalósulása, a társas tanulás különböző formái sem elég hangsúlyosan épülnek be a tankönyvek módszertani eszköztárába (Kaposi, 2012). A tankönyvek többségéről megállapítja ezek alapján, hogy inkább tananyag és tantárgy centrikusak (Kaposi, 2012), azonban a kor igényeinek, nevelésről-oktatásról alkotott meghatározó nézeteinek tükrében a hatékony nevelést, tanulást leginkább diákcentrikus megközelítésből tudná elérni a pedagógiai gyakorlat.

A továbbiakban az eddig felvázolt általános tendenciákat szem előtt tartva vizsgálom a kutatásom szempontjából releváns taneszközként megjelenhető tankönyveket. Az általános tendenciák (tankönyvek szerkezeti struktúrája) után elsődlegesen a tankönyvekben megjelenő feladatokat vizsgálom módszertani, didaktikai szempontból, arra koncentrálva, hogy mennyiben alkalmazkodnak a fent megfogalmazott XXI. századi igényekhez, valamint milyen formái és arányai jelennek meg a tanulói aktivitásra épülő módszereknek.<sup>17</sup>

### **6.2.1. Etika tankönyvek (Nat 2012) – általános tendenciák**

Mivel a kutatásban résztvevő diákok képzésének szabályozó dokumentuma a *Nemzeti alaptanterv 2012* volt, ezért a továbbiakban azt vizsgálom, hogy az ezen alaptanterv a kutatásban résztvevő korosztály (gimnázium, 11. évfolyam) számára milyen tankönyveket ajánl: milyen jellemző sajátosságokkal bírnak ezek a tankönyvek, mennyiben felelnek meg a korábban áttekintett, XXI. századi igényeknek, melyeket a tankönyvekkel szemben támaszthatunk.

---

<sup>17</sup> A tankönyvek elemzése kapcsán F. Dárdai (2005) felhívja rá a figyelmet, hogy mindig meghatározó a társadalmi, kulturális kontextus, jelen dolgozat azonban csak a tankönyvek nevelésméleti, tanulásmódszertani dimenziójára koncentrál, tehát elsődlegesen a tankönyvet mint ismerethordozót és pedagógikumot vizsgáljuk (vö. F. Dárdai, 2005). A tankönyvméleti kutatások egyéb irányai lehetővé tennék a tágabb vizsgálódást, azonban ezek túlmutatnának dolgozatunk keretein, így a tágabb társadalmi, kulturális összefüggések elemzésére nem vállalkozik a jelen munka.



Az Oktatási Hivatal a 2012-ben bevezetett *Nemzeti alaptanterv* Ember és társadalom műveltségterületének etika tantárgyához a gimnázium 11. évfolyama számára 3 tankönyvet ajánl<sup>18</sup>. A továbbiakban e három tankönyv általános jellemzőit tekintjük át a következő szempontrendszer követve: 1. a tankönyv jellemző sajátosságai, a tanulásról, nevelésről alkotott filozófiája 2. a tankönyv szerkezeti és tematikus struktúrájának felépítése 3. a leckék felépítése.

A tankönyvek tanulásról, nevelésről alkotott filozófiája mindhárom könyv esetében körvonalazódik már a szerzők előszavában. A *Homor Tivadar – Kamarás István* (2013) által szerkesztett *Emberismeret és etika a középiskolák számára* c. tankönyv előszavában a szerzők leszögezik, hogy a tankönyv felépítése eltér a tankönyvek hagyományos metodikájától. Hasonló módszertani utalás figyelhető meg a *Lányi András – Jakab György* (2014) szerzőpáros által szerkesztett *Etika. Tankönyv a középiskolák 11-12. évfolyama számára* tankönyv olvasókhöz intézett üzenetében, hiszen már az első mondatokban kifejtik, hogy a tankönyv nem kész válaszokat kínál elsődlegesen, tehát nem a primer ismeretátadó funkció lesz a meghatározó módszertani építkezési elve. Ugyanez érhető nyomon a *Fenyődi Andrea* (2018) által szerkesztett *Etika tankönyv 11.* bevezetésében is: „tanít, de nem a megszokott módon”; „nem tekinthető óráról órára elvégzendő tananyagnak, inkább a felkínált lehetőségek tárháza”; „kerüli a szokásos oktató szövegeket”. (Fenyődi, 2018, 5. o.) A rövid bevezető gondolatok összhangban állnak a XXI. századi tankönyvektől várható nevelés-oktatáselméleti sajátosságokkal, hiszen ezek alapján várhatóan az információ-átadás helyett a diákok kompetenciafejlesztése kerül előtérbe mindhárom tankönyvben.

Jellemzően már ezekből a szerkesztői köszöntőkből, bevezetésekből körvonalazódik az is, hogy milyen metodikára fognak elsődlegesen építeni, s mely célok, fejlesztési feladatok megvalósulását támogatják e módszerek. A *Homorék* által szerkesztett tankönyv (*Homor – Kamarás*, 2013) fő jellemző sajátossága lesz, hogy az egyes témaköröket, leckéket párbeszédnek közbeiktatásával dolgozza fel. A tankönyv ismeretközlő anyagrészeit különböző szereplők közbeiktalt gondolatai, kérdései törik meg. A szereplők különböző életkorú, társadalmi helyzetű és világnézetű karakterek, akik nem félnek kérdéseket feltenni, vagy olykor vitatkozni (érvelni és cáfolni) a tankönyv ismeretanyagával és egymással. Ebben a párbeszédés dialógusban

---

<sup>18</sup> A tankönyvek listája elérhető az Oktatási Hivatal oldalán a következő felületen: <https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvanyok?SearchForm%5BschoolType%5D=&SearchForm%5BschoolYear%5D=2212&SearchForm%5BschoolSubject%5D=2233&SearchForm%5Bauthor%5D=&SearchForm%5BproductId%5D=&SearchForm%5Btitle%5D=&SearchForm%5Bnat%5D=&yt0> Utolsó letöltés ideje: 2023. 01. 26.

megtalálhatjuk a szókratészi és gyermekfilozófiai hagyományok gyökereit, mely összhangban áll a tankönyv egyik fő célkitűzésével: önálló gondolkodásra, tapasztalatszerzésre ösztönzés.

A *Lányi – Jakab* által szerkesztett tankönyv (2014) előszavából is kirajzolódik a meghatározó módszertani alapvetés: a könyv elsődleges célja, hogy kérdezni tanítsa a diákokat, ennek érdekében az egyes témakörökhöz különböző valós, megtörtént esetek esttanulmányai által, valamint irodalmi alkotások bevonása segítségével közelít. E tankönyv esetében tehát várhatóan hangsúlyos lesz a történetek különböző formája által az irodalom megjelenése, hiszen majdnem minden lecke esetében építi valamilyen valós vagy fiktív szépirodalmi történetre.

A harmadik vizsgált tankönyv (*Fenyődi*, 2018) fő sajátossága lesz, hogy nélkülözi a központi információhordozó leckeszövegeket, az ismereteket tömören foglalja csupán össze, helyette a többféle forrás bevonása kerül előtérbe: illusztrációk és különböző műfajú szövegek segítségével járja körül az egyes témákat. Az szövegek hangsúlyossá válását erősíti a tény, hogy a tankönyv külön szöveggyűjteményt foglal magába, mely szintén az irodalommal való tantárgyi koncentráció jelei felé mutat (a későbbi elemzések során látni fogjuk, hogy a szövegek között jelentős arányban fordulnak elő szépirodalmi alkotások is).

Összességében már a rövid szerzői bevezetőket megvizsgálva is arra az előfeltevésre juthatunk, hogy várhatóan mindhárom tankönyv több ponton egyezést mutathat módszertani szempontból a XXI. században a tankönyvekről alkotott képpel. A könyvek várhatóan a lexikális ismeretek előtérbe helyezése helyett olyan többféle (irodalmi és egyéb) forrást kínálnak a diákok számára, melyek lehetővé teszik azt, hogy elsődlegesen a diákok kompetenciáinak fejlesztése kerüljön az előtérbe. A változatos források teret biztosítanak továbbá a differenciált oktatásszervezés megvalósulására. Mindhárom tankönyv leginkább szemelvények, gondolatébresztő feladatok gyűjteményeként értelmezhető a szerkesztői bevezetők tükrében, melyek lehetővé teszik azt, hogy a pedagógus az osztály, valamint az egyes diákok számára megfelelő forrásokkal és módszerekkel dolgozzon.

A tankönyvek szerkezeti struktúráját megvizsgálva azt láthatjuk, hogy a *Homor – Kamarás* (2013) féle tankönyv, valamint a *Fenyődi* (2018) szerkesztette etikakönyv 3 nagy fejezetre osztható, míg a *Lányi-Jakab* (2014) által jegyzett pedig 8 nagy témakört dolgoz fel. A tankönyvek szerkezeti és tematikai struktúrája is hasonló logikai elvet követ – azt az elvet, amit az embertan mint egyetemi kurzus esetében is láthattunk korábban. Az erkölcsi alapfogalmak tisztázása után (első fejezetek) az ember kerül a középpontba a saját belső világával (önismeret, önmegvalósítás témaköréhez kapcsolódó leckék), majd az egyén különböző kapcsolatainak tárgyalása következik koncentrikus körökben bővülve, az egyén szorosabb kapcsolataitól (párkapcsolat, barátok, család) haladva a tágabb kapcsolatai felé (nemzet, haza, társadalom). A

tankönyvek utolsó fejezetében pedig napjaink etikai kérdéseivel foglalkozik mindhárom tankönyv, elsősorban a technika, a bioetika és környezeti etika dilemmáit érintve. A témaköröket követően forráselemzéseket, valamint egyéni kutató-, gyűjtőmunkák és kiselőadások szervezéséhez találhatunk ajánlott témaköröket a *Homor – Kamarás* (2014) szerkesztette tankönyvben, ami az alapfogalmakat tartalmazó kislexikonnal zárul. Szintén kulcsfogalmak gyűjteményével zárul *Lányi – Jakab* (2014) tankönyve, míg a *Fenyődi* (2018) által szerkesztett tankönyvben a három nagy témakört követően az egyes témákhoz, leckékhez kapcsolódó szöveggyűjteményt találhatunk, valamint – az érettségi projekt munkára felkészítő segédanyagként – a projekt munkák kivitelezését segítő összegző áttekintést és példákat.<sup>19</sup>

A témakörök leckéinek vizsgálata során azt láthatjuk, hogy elsősorban a *Homor – Kamarás* (2013) és a *Lányi – Jakab* (2014) által szerkesztett tankönyvek leckéi mutatnak strukturális és módszertani hasonlóságot. Mindkét tankönyv közel azonos számú nagyobb témát dolgoz fel. *Homor – Kamarás* könyvében a három nagy témakör 9 témára, azok pedig további altémákra bontva alkotnak leckéket, míg *Lányi – Jakab* könyvének esetében 8 nagy témakör bomlik további alfejezetekre, a korábban ismertetett koncentrikus körökben gondolkodás mentén, melynek a középpontjában az ember áll. Mindkét tankönyv leckéi a tanulók ráhangolódását, illetve bevonódását segítő idézetekkel, kérdésfelvetésekkel és/vagy ezekhez kapcsolódó képi illusztrációkkal kezdődnek. Ezek a leckeindító, motiváló anyagok alkalmasak lehetnek a diákok tananyaggal kapcsolatos előzetes asszociációinak felébresztésére, melyek során az egyéni tapasztalatok, ismeretek felszínre kerülhetnek a feldolgozandó téma kapcsán.

Mindkét tankönyv leckéinek jellemző sajátossága, hogy ugyan építenek primer, ismeretközlő, tudásközvetítő tananyagrészekre, azokat azonban nem a hagyományos módon közvetítik. *Homor – Kamarás* tankönyvében meghatározó az ismeretátadó anyag aránya, azonban az ismeretközlő szövegeket minden leckében megtörik a tankönyv fiktív szereplőinek közbeékelte megjegyzései, kérdései. A szereplők más-más korosztályból és társadalmi rétegből származó fiktív figurák (gimnazista diákoktól kezdve nagymamákon át középkorú orvosokig jelennek meg fiktív kérdezők a tankönyvben). Ezek a szereplők a tankönyv ismeretközlő anyagrészeire reflektálnak, kérdeznek, egyetértenek, vagy olykor-olykor vitatkoznak a tananyaggal. A fiktív karakterek jó ütemben törnek meg az ismeretközlő szövegeket, rávilágítva arra, hogy a tantárgy esetében kifejezetten létjogosultsága van az egyéni reflexió, értelmezés kifejtésének. A szereplők kérdései, valamint sok alfejezet kérdést

---

<sup>19</sup> A tankönyvek részletes szerkezeti felépítését lásd a Mellékletek 1. mellékletében.

tartalmazó címe is már önmagában a szókratészi és gyermekfilozófiai hagyomány alapjait idézi fel: a kérdezés az ismeretszerzés, gondolkodás fejlesztésének egyik fontos formája, mely segítheti az önálló tanulás kialakulását, a témák fölötti elmélkedés, vagy vita beindítását. Ehhez társulnak a tankönyv egyéb kutató-, gyűjtőmunkái, melyek remekül felépíthetők egy-egy tankönyvi vagy tanulói kérdésre az osztály igényeihez alkalmazkodva, támogatva ezzel a differenciált tanulásszervezést.

A *Lányi – Jakab* szerkesztette tankönyv (2014) leckéi szintén a diákok énbevonódását támogató idézetekkel, kérdésfelvetésekkel és/vagy kép illusztrációkkal kezdődnek. A tankönyv új témakört bevezető leckéi túlnyomórészt primer ismeretközlő szövegek (vö. első lecke: 1.1. Az erkölcsi lény, 5. o.). Ezekben a leckékben jellemzően a későbbi alfejezetek szempontjából fontos kulcsfogalmakat tisztázzák a szerzők, a további témakifejtés során azonban elsődlegesen nem primer ismeretközlő anyagrészekből építkeznek a tankönyv, hanem különböző esetekre és irodalmi alkotásokra támaszkodnak. Ezek a szövegek nem primer esettanulmányként vagy szépirodalmi szöveggként jelennek meg, nem eredeti formájukban idézik őket jellemzően a szerzők, hanem összefoglalásukat adják. E módszer pozitívuma lehet, hogy a tankönyvszerzők figyelembe vették a szövegek összegzése során diákok nyelvi kódjának életkori sajátosságait, a történetek könnyen érthetőek az adott korosztály számára, továbbá terjedelmük is a tanóra kereteihez igazodik. Jellemzően rövid történetek, melyek az óra egy része alatt feldolgozhatók, így lehetővé válik az, hogy akár több irodalmi alkotás történetébe is bepillantást nyerjenek a tantárgy keretein belül (például vö. *Jób története*, 18. o.; *Egy másik királyfi* 28. o.). Ugyanakkor negatívuma a szerzők által választott összegző jellegű megoldásnak, hogy a művek eredeti esztétikai minősége az összegző leírás keretein belül nem tud teljes mértékben megőrződni.

A tankönyv leckéi minden esetben a szöveghez kapcsolódó kérdésekkel, feladatokkal zárulnak. A kérdések a szöveggel való változatos műveletek elvégzésére épülnek, találhatunk köztük információ-visszakeresésre épülő feladatokat, valamint értelmezést, reflexiót és értékelést igénylő kérdéseket is<sup>20</sup> (vö. feladatok az *Egy másik királyfi* c. történethez, 28. o.). A kérdések mellett több olyan feladatot is fellelhetünk, mely a diákok kooperációjára, társas együttműködésére épít, megjelennek a kreatívírás-feladatok, dramatikus gyakorlatok is (például vö. feladatok, 20. o.).

Összességében mind a *Homor – Kamarás*, mind a *Lányi – Jakab* szerzőpáros által szerkesztett tankönyvek esetében azt láthatjuk, hogy hangsúlyosan építenek a diákok énbevonódásának megteremtésére, valamint a differenciált tanulásszervezési módszerek széles

---

<sup>20</sup> A kérdések tipologizálásának alapját a PISA felmérések szövegértésre irányuló kérdéskategóriái jelentik (vö. PISA 2018, [2019]).

tárházát igyekeznek felkínálni a pedagógus számára, aki az osztályhoz igazítva tud válogatni azokból. *Homor – Kamarás* könyvében elsődlegesen a szókratészi, gyermekfilozófiai kérdésfelvetésekből kiinduló közös elmélkedés tekinthető hangsúlyosnak, míg *Lányi – Jakab* munkájában a történetek közös feldolgozása lesz domináns. A történetekre való építés fontos szervezőelvként jelenik meg a *Fenyődi* által szerkesztett tankönyvben is (2018).

A *Fenyődi* által szerkesztett tankönyv (2018) szerkezeti, tartalmi felépítésében leginkább a *Homor – Kamarás* szerzőpáros tankönyvével mutat rokonságot, a leckéket három nagy fejezet során tárgyalja 22 leckére bontva a három témakör anyagát, mely ugyanazon logikai íven épül fel, mint a *Homor – Kamarás* szerzőpáros könyve (erkölcsi fogalmak megalapozása; egyén és kapcsolata; korunk kihívása).

A fentebb vizsgált tankönyvekből ismerős nyitóelemként jelenik meg a *Fenyődi* által szerkesztett *Etika 11.* tankönyvben is a leckéket nyitó idézet, valamint az azokhoz társított illusztráció és a rájuk irányuló kérdés. A kezdő kérdések nemcsak a diákok bevonódását, ráhangolódását segítik az egyes témákra, hanem a műalkotással történő párbeszéd megalapozását is támogatják (például vö. 34. o.: *József Attila* idézet, *Caravaggio* festmény, nyitó kérdés hármasa). A tankönyv sajátossága, hogy – a korábban bemutatott két tankönyvvel ellentétben – szinte egyáltalán nem épít ismeretközlő, primer szövegekre, az alapfogalmakat, kulcsfogalmakat is jellemzően feladatok segítségével definiálja, dolgozza fel (például vö. 35. o. 2. feladat, az önismerethez kapcsolódó kulcsfogalmak feldolgozása feladatok segítségével). A leckék több rövidebb feladtból épülnek fel, jellemzően 7-8 feladat alkot egy leckét. A leckék változatos források bevonásával dolgoznak, minden leckében található valamilyen szövegre, történetre épülő feladatot (vö. 34. o. 1. feladat, szövegrészlet feldolgozása páros munkában); fotóra, vizuális szemléltetésre épülő feladatot (vö. 36. o. 4. feladat, fotók összehasonlító elemzése, fotó alapján történetalkotás); valamint kooperációra építő feladatot (36. oldal 3. feladat/b); továbbá tudásrendszerezést támogató feladatot (vö. 35. o. 2. feladat). Minden lecke összefoglalóval, ajánlóval, kutatási feladattal és töprengővel zárul. Az összefoglaló olyan feladat, mely a tudásrendszerezést igyekszik támogatni, az ajánló a témához kapcsolódó filmeket, tv műsorokat, könyveket ajánlja a diákok figyelmébe, a kutatási feladat, valamint a töprengő valamilyen hosszabb távú feladat, mélyebb elmélkedést igénylő kérdés feldolgozását jelenti (vö. 37. o. 7. lecke zárata). Minden lecke végén különböző projektötleteket ajánl a tankönyv a témához kapcsolódóan, ami az etikát érettségi tantárgyul választó diákok számára kifejezetten hasznos lehet, hiszen az érettségi projekt alapú (vö. 37. o. 7. leckéhez kapcsolódó projektötletek).

A *Fenyődi* által szerkesztett etika tankönyv (2018) további sajátossága, hogy minden lecke utal és épít a tankönyv végén található szöveggyűjtemény egy-egy kapcsolódó szövegrészletére (vö. 36. o. 6. feladat, 37. o. 7. feladat). A szöveggyűjtemény különféle szövegtípusba tartozó szövegek primer gyűjteménye, melyek segíthetik a témák több szempontból történő megközelítését, a szépirodalmi szövegek pedig a művészet bevonását a nevelési-oktatási folyamatba. Kutatásom alapfelvetése szerint ez – a művészet, az irodalom bevonása az etikaoktatás gyakorlatába – hozzájárulhat mind az irodalom és etikaoktatás közötti tantárgyi koncentráció erősödéséhez, mind pedig közvetve a diákok érzelmi intelligenciájának fejlődéséhez is. Ezért fontos részletesebben is megvizsgálni, hogy a tankönyvben megjelenő szövegek milyen sajátosságokkal bírnak, valamint milyen módszertani eszköztárral történő feldolgozása jelenik meg a tankönyv feladatainak tükrében.

### **6.2.2. Etika tankönyv 11. – szöveggyűjtemény: irodalmi függelékek, a szövegek általános jellemzői**

A *Fenyődi* által szerkesztett *Etika tankönyv 11*-ben (2018) a tantárgy körébe tartozó leckék után a IV. fejezetben a leckékhez kapcsolódó szöveggyűjteményt találhatjuk. A szöveggyűjtemény megjelenése egyfelől a tantárgyak közötti koncentráció lehetőségét mutatja: a gyűjtemény változatos témájú és műfajú szövegei több tantárgy ismeretanyagát is képesek integrálni az etikaoktatásba. Másfelől a gyermekfilozófiai hagyomány is tükröződik benne: az egyes témákhoz kapcsolódó szövegek a közös gondolkodás, kérdés- és problémafelvetés alapját képezhetik a megfelelő módszertani eljárások alkalmazásával. A továbbiakban az *Etika tankönyv 11*. (*Fenyődi*, 2018) szöveggyűjteményét vizsgálom, a szövegek típusait, jellemző sajátosságait összegezve, külön figyelmet fordítva – kutatásom szempontjából a leginkább releváns szövegtípus – a szépirodalmi szövegek megjelenésének vizsgálatára. A *Fenyődi* által szerkesztett *Etika tankönyv 11*. részletes vizsgálatát indokolja, hogy kutatásom során az etikaórák a tankönyv szellemiségéhez kapcsolódóan irodalmi szövegek feldolgozására épültek elsődlegesen, ezért a *Fenyődi* szerkesztette etikatankönyv szöveggyűjteményének elemzése nagyban hozzájárult az általam összeállított irodalomlista átgondolt kidolgozásához.

Ahogy azt a tankönyv leckéinek korábbi vizsgálata során is láthattuk, a szöveggyűjtemény nem(csak) önálló függelékként jelenik meg a tankönyvben, hanem a leckékbe integráltan szerves egységet alkot a könyv tematikájával. Minden leckéhez legkevesebb egy, legtöbb három szöveg(részlet) tartozik a szöveggyűjteményben. A szöveg(részlet)ek beépülnek a leckék feladatai közé, valamint a szöveggyűjteményben is

találhatunk közvetlenül a szöveghez kapcsolódó kérdéseket, feladatokat. A szöveggyűjtemény logikai felépítése követi a tankönyv szerkezetét, a három főfejezethez tartozó szövegek a kapcsolódó leckék számainak megjelölésével kerültek be a tartalomjegyzékbe, biztosítva ezáltal is a szövegek és témakörök egyértelmű összekapcsolhatóságát.

A szöveggyűjtemény darabjai primer szövegek, változatos szövegtípusokból merítve. Jellemzően részletek, melyek terjedelme minimum pár bekezdés, maximum 2 oldal a tankönyvben. A szövegek eredeti idézése lehetővé teszi, hogy a diákok megismerkedjenek a különböző szövegtípusok sajátosságaival, szépirodalmi szövegek esetében pedig jelentős esztétikai tapasztalatra is szert tehetnek az alkotások feldolgozása által. A szövegek terjedelme lehetővé teszi, hogy a tanóra egy része alatt feldolgozhatóak legyenek, így nem „kötelező olvasmányként” vagy „házi olvasmányként” jelennek meg.

A szöveggyűjtemény szövegeit először szövegtípusuk összetétele alapján vizsgáltam, kommunikációs, nyelvhasználati szinterek alapján elkülönítve egymástól a közéleti, publicisztikai, tudományos, valamint szépirodalmi szövegtípusba sorolható olvasmányokat (magánéleti szövegtípusba sorolható olvasmányokat nem tartalmaz a szöveggyűjtemény).<sup>21</sup> A gyűjtemény összesen 53 szöveg(részlet)ből épül fel, melyek szövegtípus szempontjából változatos megoszlást mutatnak. Az egyes szövegtípusok előfordulásának gyakoriságát az 1. táblázat szemlélteti.

### Szövegtípusok

	<b>Előfordulás gyakorisága (darabszám)</b>	<b>Előfordulás százalékos megoszlása (%)</b>
Közéleti szövegtípus	2	3,8
Publicisztikai szövegtípus	14	26,4
Tudományos szövegtípus	14	26,4
Szépirodalmi szövegtípus	23	43,4
<i>Összesen</i>	<i>53</i>	<i>100</i>

1. táblázat: Az Etika 11. tankönyv szöveggyűjteményének szövegtípusai

A különféle szövegtípusok megjelenése lehetővé teszi, hogy a tananyag több tudományterület ismeretanyagát integrálja. A közéleti szövegtípusok elenyésző arányban (3,8%) vannak jelen az olvasmányok között, egy törvényrészlet, valamint egy médiaetikai kódexrészlet képében. Ezek a szövegrészletek elsődlegesen a mindennapi élethez, az iskola és a munka világához kapcsolódó forrást képeznek a gyűjteményben. Ezt követően a publicisztikai, valamint tudományos szövegtípusba sorolható szövegek jelennek meg nagyobb

<sup>21</sup> Az *Etika 11.* (Fenyődi, 2018) tankönyv szöveggyűjteményben található olvasmányok listáját, a szövegek szövegtípus szerinti osztályozását lásd a Mellékletek 2. mellékletében.

számban a szöveggyűjteményben (egyaránt 26,4%-ban mindkét típus). A tudományos szövegtípusba sorolható szövegek között találhatunk rövidebb ismeretterjesztő leírásokat, újságcikkeket, valamint könyvrészleteket. A tudományos szövegtípusba sorolható olvasmányok elsődlegesen a pszichológia területéhez kapcsolódó szövegek (például lásd. „*Egy hírhedtté vált börtönkísérlet*”, 117. o.; *Az előítéletről*, 121. o.; *A felelősség szerepe a kapcsolatban*, 129. o.), de találunk a kommunikációtudományhoz (*Értetni vagy legyőzni akarjuk a másikat?*, 124. o.) vagy a gazdaságtudományhoz (*Maslow motivációs piramisa és az önmegvalósítás*, 123. o.) kapcsolódó rövid ismeretterjesztő írásokat is. Ugyanakkor meglepődve tapasztaltuk, hogy a szöveggyűjtemény olvasmányai között nem találhatunk filozófiai szemelvényeket. Az etika és a filozófia közötti szoros kapcsolat, összefonódás indokolná a filozófiai szemelvények jelenlétét.

A publicisztikai szövegtípus szövegei szintén változatos műfaji összetételt tükröznek. Leginkább a hírek beemelése dominál (például: „*Még nincs itt az idő*”, 147. o.; „*Vízlábnym*”, 148. o.), de találunk köztük újságcikkeket (*Át nem adott virágszálak*, 126. o.), interjúkat („*Akinek sikerült – Interjú Molnár Ferenc Caramellel*, 124. o.), valamint rövidebb ajánlásokat is (*Mit nézzünk a 14. Filmtettfesztven?- Történet*, 119. o.).

A szöveggyűjteményben a legnagyobb arányban szépirodalmi alkotások szerepelnek, az 53 szövegrészletből 23 szöveget tudunk a szépirodalmi szövegtípus egyes műfajaiba sorolni. A szépirodalmi alkotások domináns arányban történő megjelenése (több mint a szövegek 40%-a szépirodalmi alkotások közül került ki) is az etika és irodalom tantárgyak közötti tantárgyi koncentráció létjogosultságának, az esztétikai és erkölcsi nevelés közötti egyensúly tételezhetőségének gondolatát erősítik. Kutatásom szempontjából lényeges tanulságokkal szolgálhat a szépirodalmi szövegek vizsgálata. Elsődlegesen a szépirodalmi szövegeket az alapján vettem szemügyre, hogy mely műfajból kerültek ki, valamint vizsgáltam azt is, hogy mely korszakok alkotásai jelennek meg a szöveggyűjteményben dominánsan. A későbbiekben pedig a szövegekhez rendelt feladatokat is részletesebben áttekintem.<sup>22</sup>

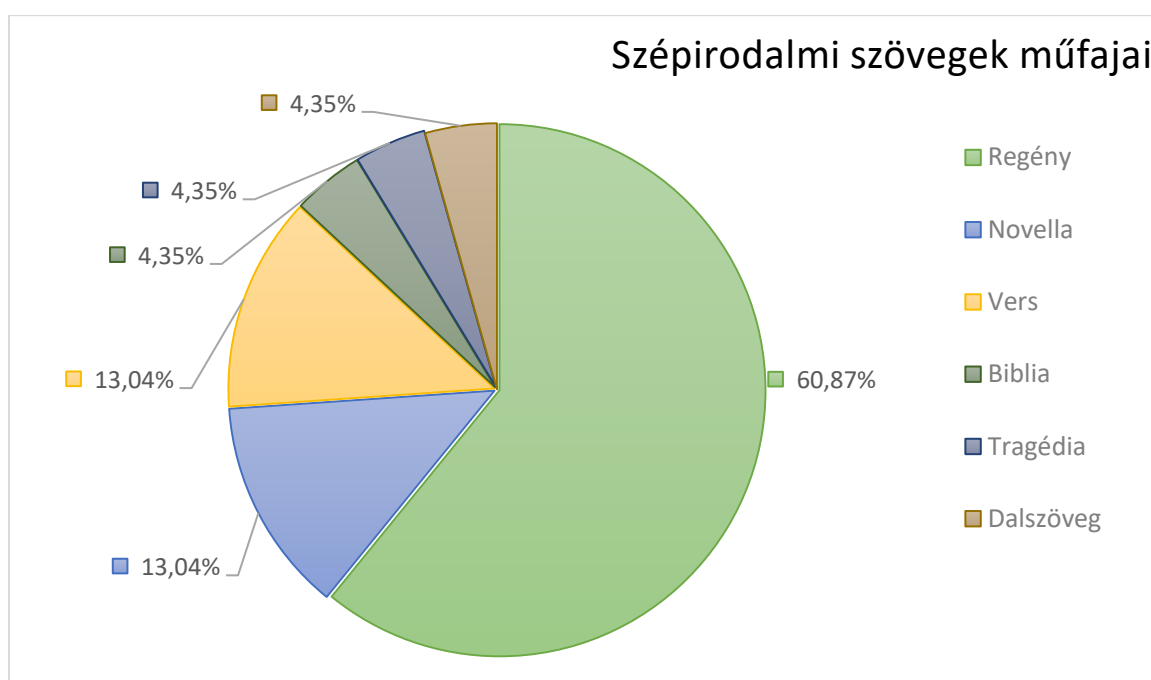
A szöveggyűjteményben egyaránt szerepelnek olyan szépirodalmi alkotások, melyek az irodalom tantárgy kötelező tematikájában is megjelennek, azonban ezek aránya elenyésző, főként tanterven kívüli alkotások szerepelnek a gyűjtemény listáján. A szépirodalmi szövegek között egyaránt találunk a szöveggyűjteményben a líra, epika és dráma műnemébe tartozó alkotásokat is. Az összes mű(részlet) eredeti szöveg(részlet) formájában van jelen, nem pedig a tankönyvszerzők összefoglaló bemutatása által. Ez hozzájárul ahhoz, hogy a diákok a

---

<sup>22</sup> Az *Etika* 11. (Fenyődi, 2018) tankönyvhöz tartozó szépirodalmi szövegek listáját lásd a Mellékletek 3. mellékletében.



tényleges irodalmi alkotással – még ha annak csak részletével is a dráma és epika műfajai esetében – ismerkedjenek meg. Ezáltal a szövegek nemcsak történeteket jelenítenek meg, nemcsak erkölcsi dilemmákat, kérdéseket vetnek fel, hanem a művészet esztétikai tapasztalati mezejeként is funkcionálnak. Műfajukat tekintve változatos megoszlást mutatnak a szövegek, azonban túlnyomórészt az epika műnemébe tartozó műfajok dominálnak. Ennek oka lehet a klasszikus felfogás, miszerint leginkább az epika műnemébe tartozó műfajok alkalmasak történetek elmesélésére. Ugyanakkor tudjuk, hogy ez a funkció a lírai és drámai alkotások esetében is alapvető, azonban a fókusz e két műnem esetében kiélezettebben koncentrálna a megjelenő érzelmekre és konfliktusokra.



1. diagram: Az Etika 11. tankönyv szöveggyűjteményében szereplő szépirodalmi szövegek műfaji megoszlása

A szépirodalmi szövegek keletkezési idejét vizsgálva azt láthatjuk, hogy a tankönyv szerzői nemcsak a műfajok, hanem a korstílusok reprezentálása tekintetében is változatosságra törekedtek. Jellemzően dominálnak a szövegek között a XX. századi (43%) és a kortárs (34%) alkotások. Ezen kívül elenyésző arányban találhatunk szövegeket 18-19. századi művekből, valamint az antikvitás irodalmából. A szépirodalmi szövegek korszakokéinti megoszlását a 2. diagram ábrázolja.



2. diagram: Az Etika 11. tankönyv szöveggyűjteményében szereplő szépirodalmi szövegek korszakonkénti megoszlása

Összességében azt láthatjuk, hogy a szépirodalmi alkotások közül elsődlegesen a XX. századi regényrészletek jelennek meg döntő többségben, valamint epika alkotások. Kortárs szövegek közül szintén regényrészleteket, valamint verseket találhatunk túlnyomórészt a szöveggyűjteményben. A XX. századi és kortárs alkotások dominanciáját indokolhatja az irodalom tantárggyal való párbeszédbe állítás, hiszen jellemzően 11-12. évfolyamon találkoznak a diákok a XX. és XXI. század alkotásaival – ahogy az etika tantárgy is 11. vagy 12. évfolyamon ajánlott a diákok számára a *Nemzeti alaptanterv 2012* alapján.

### 6.2.3. Etika tankönyv 11. – szöveggyűjtemény: a szépirodalmi szövegekre épülő feladatok típusai

Kutatásom egyik alapfelvetése szerint a tanulói aktivitásra épülő módszerek hozzájárulhatnak az érzelmi intelligencia egyes elemeinek, az érzelmi készségek fejlődésének támogatásához. Mivel a tantárgy fejlesztési területei, célkitűzései között is több olyan elemet találtunk, melyek az érzelmi készségek fejlesztését célozzák meg, ezért érdemes megvizsgálnunk, hogy a tankönyv milyen feladattípusokat ajánl módszertani szempontból, megjelennek-e a tanulói aktivitásra építő módszerek. A kutatás fókuszára koncentrálna a tankönyv feladatainak

vizsgálatát leszűkítettem a szöveggyűjtemény szépirodalmi szövegeihez kapcsolódó feladatok áttekintésére.

A szöveggyűjtemény jellemzően majdnem minden szövegrészlethez ajánl különböző feladatokat, egy szöveghez tipikusan minimum 2, maximum 5 feladat tartozik (az összetartozó kérdéseket kérdésgyűttesnek, egy feladatnak tekintetem). A szöveggyűjtemény szépirodalmi szövegtípusai közé soroltam a stilisztikai sajátosságok miatt is a szöveggyűjtemény egyetlen dalszövegrészletét, melyhez nem rendeltek külön feladatot. A gyűjtemény egy esetben közös tematika mentén összevon három szövegrészletet *Franz Werfel: A musza Dagh negyven napja* (részlet), *Hrajcsa Kocsar: Az Eufrátesz hídján* (részlet), *Hrajcsa Kocsar: Édes anyanyelvünk* (részlet), s együttesen csatol hozzájuk feladatokat.

A feladatok vizsgálata során a következő nagy kategóriákat lehetséges felállítani a szöveggyűjtemény feladattípusait illetően: 1. kérdések 2. kreatívírás-gyakorlatok 3. egyéb rendszerező feladatok (például gondolattérkép készítés) 4. dramatikus gyakorlatok. A feladattípusok megoszlását a 2. táblázat foglalja össze.<sup>23</sup>

#### Feladatok típusai

	<b>Előfordulás gyakorisága (darabszám)</b>	<b>Előfordulás százalékos megoszlása (%)</b>
Kreatív írás	3	4,5
Rendszerező feladat	2	3,0
Dramatikus gyakorlat	1	1,5
Kérdés	60	90,9
<i>Összesen</i>	<i>66</i>	<i>100</i>

2. táblázat: Az Etika 11. tankönyv szöveggyűjtemény szépirodalmi szövegeihez tartozó feladatainak típus szerint megoszlása

A feladatok megoszlása egyértelműen mutatja, hogy a szöveggyűjtemény feladatai túlnyomórészt (90%-ban) kérdésekre építenek a szövegek feldolgozása során, egyéb feladattípusokra csupán egy-egy példát találunk. Bár pozitívum, hogy megjelennek olyan, XXI. századi tanuláselméletekkel összhangban álló módszerek, mint a dramatikus gyakorlatok vagy a kreatív írás különböző feladatai, azonban arányuk elenyésző a szöveggyűjtemény feladatai között. Ugyanakkor azt is fontos megjegyezni, hogy csupán a szöveggyűjtemény szépirodalmi szövegeihez tartozó feladattípusokat volt célja vizsgálni kutatásomnak, így a tankönyv egész

<sup>23</sup> Az Etika 11. (*Fenyődi*, 2018) tankönyv szöveggyűjtemény szépirodalmi alkotásainak listáját, valamint a szövegrészletekhez tartozó feladatokat és a feladatok tipologizálását lást a Mellékletek 3. mellékletében.

módszertani tárházára vonatkozóan nem vonhatunk le következtetéseket a feladattípusok arányából, csupán a szépirodalmi szövegek feldolgozásának módját tükrözik azok.

A kérdések nagy aránya miatt érdemes megvizsgálunk azok sajátosságait. A szövegek kérdések segítségével történő feldolgozása nagy pedagógiai hagyományra vezethető vissza, többek közt láthattuk korábban, hogy a pedagógusok didaktikai eszköztárában mennyire fontos szerepet tölt be, de megjelenik a korábban tárgyalt gyermekfilozófiai módszer pedagógiai módszerei között is, mely a gyermekfilozófiai olvasókönyveket kérdések – bár jellemzően a diákok saját kérdései, nem pedig külső forrásból származó kérdések – segítségével dolgozza fel. Továbbá jellemzően az olvasott szövegértés mérése is különböző típusú kérdésekre épül túlnyomórészt. Fontos azonban különbséget tennünk a kérdések típusai között, hiszen attól függően, hogy milyen művelet elvégzését követelik meg a szöveggel, más-más kompetenciák, készségek fejlesztéséhez járulhatnak hozzá. A kérdéseket a 2018-as PISA mérések során is megkülönböztetett és alkalmazott kérdéstípusokba soroltam (vö. *Oktatási Hivatal*, 2019).

Ez alapján megkülönböztettünk: 1. információ-visszakeresést igénylő kérdéseket 2. értelmezést igénylő kérdéseket, valamint 3. reflexiót és értékelést igénylő kérdéseket. A tantárgy célkitűzéseivel, fejlesztési feladataival összhangban előzetes feltevés lehet, hogy a tankönyv várhatóan jellemzően a reflexiót és értékelést igénylő kérdéseket helyezi előtérbe. Ezek a kérdések jelentik azokat a feladatokat, melyek lehetővé teszik az alkotások konkrét szövegszintjétől történő elszakadást, például az által, hogy a mindennapi élet történéseinek tükrében történő reflektálást várnak a diákoktól, vagy a szöveggel végzendő más magasabb rendű gondolkodási műveletek végzését követelik meg, például analizálást, hitelesség megítélését, ellentmondások felismerését és kezelését (vö. *Oktatási Hivatal*, 2019). Az értelmezést igénylő kérdések elsődlegesen a szöveg szintjéhez kötöttek, azonban az információ-visszakeresést igénylő kérdésektől magasabb szintű gondolkodási műveletek mozgósítását igénylik. Az értelmezést igénylő kérdések elsődlegesen a szövegben jelenlévő információra kérdeznek rá, azonban, míg az információ-visszakeresést igénylő kérdések egy vagy több információ (akár szó szerinti) visszakeresését követelik meg csupán, addig az értelmezést igénylő kérdések kapcsolatok azonosítását, például információk közötti következtetés levonását vagy integrálását igénylik (vö. *Oktatási Hivatal*, 2019).

A szöveggyűjtemény szépirodalmi alkotásaihoz kapcsolódó kérdéseit megvizsgálva – előzetes várakozásainkkal összhangban – arra a megállapításra juthatunk, hogy túlnyomórészt a reflexiót és értékelést igénylő kérdések dominálnak.

### Kérdések típusai

	<b>Előfordulás gyakorisága (darabszám)</b>	<b>Előfordulás százalékos megoszlása (%)</b>
Információ-visszakeresést igénylő kérdés	4	6,7
Értelmezést igénylő kérdés	24	40
Reflexiót igénylő kérdés	32	53,3
<i>Összesen</i>	<i>60</i>	<i>100</i>

3. táblázat: Az Etika 11. tankönyv szöveggyűjteményének szépirodalmi szövegeihez tartozó kérdések típusai

Az osztályozott kérdések több mint 53%-a valamilyen magasabb rendű gondolkodást igénylő kérdés, ami a tanulók reflexióját, értékelését követeli meg. Ez a tantárgy sajátosságaival összhangban áll: a cél nem a primer ismeretközlő anyagrészek továbbítása, hanem a diákok gondolkodási készségeinek fejlesztése. A reflexiót igénylő kérdések magas száma jelentős lehet abból a szempontból is, hogy támogatja az aktív tanulás megvalósulását, a diákok bevonódásának fokozását. Hiszen ahogy azt korábban láthattuk, az aktív tanulás formájának tekinthetünk minden folyamatot – így kérdések megválaszolását megkövetelő mentális folyamatot is –, mely magasabb rendű gondolkodási tevékenységet követel meg a diákoktól (vö. *Bonwell és mtsai*, 1991; *D Molnár*, 2010). Ezek a kérdések a reflexió igénye miatt, valamint az aktivitás támogatása által erősíthetik a diákok önmotivációjának növekedését valamint hozzájárulhatnak a bevonódás erősítésébe, melyek az érzelmi intelligencia részelemeit képzik *Goleman* modelljében (vö. 2. ábra). Továbbá a reflexió segíti a diákok önismeretének fejlődését, hiszen a feladatok gyakran a diákok saját világához kapcsolják a reflexió által az irodalmi szövegeket. A szociális kompetenciák a kérdések egyéni feldolgozása által látszólag kevésbé hangsúlyosak, hiszen nem társas tanulási formákra épülnek elsődlegesen ezek a kérdések, ugyanakkor olyan elemek fejlődését támogathatják, mint a kommunikáció vagy a szociális öntudat fejlődése a reflexió által, így összességében mind a személyes, mind a társas kompetenciák gyarapodását előidézhetik a reflexiót és értékelést igénylő kérdések.

Az *Etika 11. tankönyv* (*Fenyődi*, 2018) szöveggyűjteményének vizsgálata során megállapítható, hogy a tankönyv szerzői törekedtek arra, hogy a szöveggyűjtemény darabjai összhangban álljanak a tankönyv tanulásról-nevelésről alkotott felfogásával: elsődlegesen nem primer ismeretközlő szövegekre épít a tankönyv, hanem a különböző témákkal kapcsolatos változatos forrásokra, melyek feldolgozása hozzájárulhat a diákok önálló tanulásának támogatásához, amihez további kiváló támaszt jelenthet a szöveggyűjtemény. A szöveggyűjtemény jellemzően támaszkodik a szépirodalmi alkotásokra, melyek erősíthetik az

etika és irodalomoktatás közötti tantárgyi koncentrációt. Ezt tovább fokozza, hogy nagyrészt az adott évfolyam irodalomanyagával összhangban álló XX. és XI. századi művek dominálnak a szépirodalmi szövegrészletek között. A szöveggyűjtemény szépirodalmi alkotásai változatos kortörténeti és műfaji megoszlást mutatnak. Ugyanakkor az irodalmi szövegek feldolgozása során a szöveggyűjtemény döntően a kérdésekre hagyatkozik – melyek többsége reflexiót és értékelést igényel ugyan, így a tanulók aktív tanulását támogathatja –, ez a didaktikai eljárás pedig elsődlegesen a frontális oktatás lehetőségét idézi. Egyéb, tanulói aktivitásra épülő módszerek, mint például a dramatikus gyakorlatok, drámajátékok vagy kreatívírás-feladatok a szöveggyűjtemény feladatai között elenyésző arányban szerepelnek a szépirodalmi alkotások feldolgozásának támogatása érdekében.

Összességében a leckék, valamint az azokhoz tartozó szöveggyűjtemény pozitívuma, hogy megteremtik, sőt hangsúlyossá teszik a tantárgyak közötti koncentráció lehetőségét, a szöveggyűjtemény feladatai támogatják a problémamegoldó gondolkodás fejlesztését, s elsődlegesen diákcentrikusnak értékelhetők. Azonban a szöveggyűjtemény feladatai a diákok közötti kooperációra csekély mértékben építenek – ugyanakkor a leckék esetében láthattuk, hogy ez jelen van. A személyre szabott oktatás, differenciálás szélesebb módszertani eszköztárának bevonása a szövegek feldolgozása során hozzájárulhatna egy még változatosabb, aktív tananyag feldolgozást támogató szöveggyűjtemény komplex didaktikai felépítéséhez.

A tankönyvek vizsgálata során szerzett módszertani, didaktikai kép – és annak értékelése – nagyban hozzájárult az iskolai empirikus kutatás során használt módszertani eszköztár felépítéséhez, mely részletes bemutatására a következő fejezetben térek ki.

## 7. Iskolai közegben megvalósított empirikus kutatás

Az iskolai empirikus kutatás alapját képező szakirodalom, valamint kapcsolódó, iskolai életet, nevelői-oktatói munkát meghatározó dokumentumok vizsgálatát követően jelen fejezetben iskolai empirikus kutatásomat mutatom be.

### 7.1. Az empirikus kutatás alapjai

A korábbi fejezetekben tárgyalt alapfogalmak értelmezése: a nevelésről alkotott, a kor igényeihez igazított, XXI. századi felfogás vizsgálata, hangsúlyosan kitérve a konstruktivizmus és a hermeneutika nevelésről, oktatásról alkotott képére; az érzelmi intelligencia neveléstudomány felőli értelmezése; az érzelmi intelligencia fejlesztését szolgáló iskolai lehetőségek vizsgálata; a művészetrel (irodalommal) történő fejlesztés vizsgálata az iskolai empirikus kutatás konceptuális kereteinek alapjait biztosította. A kutatás módszertani eszközeinek kialakításában fontos szerepet játszottak a tanulói aktivitásra épülő módszerek, valamint a nevelést-oktatást meghatározó dokumentumok (*Nemzeti alaptanterv*) és tankönyvek vizsgálata. A szakirodalom és a dokumentumok áttekintése, elemzése során szerzett tanulságok nagyban meghatározták az iskolai empirikus kutatás stratégiájának kidolgozását, így az ezek hatása nyomán született kutatást leginkább a pedagógiai kutatás, valamint a pedagógiai akciókutatás határterületén lehetséges elhelyezni, hiszen mindkettő metodikájára támaszkodik részben.

Iskolai közegben megvalósított empirikus kutatásom egyfelől több tekintetben is pedagógiai kutatásra, pedagógiai kísérletre emlékeztet, hiszen célom volt a diákok természetes élethelyzetében, osztálytermi közegben, tanárón történő közös munkafolyamatra építő kutatás megvalósítása. Továbbá használtam a pedagógiai kutatás jellemző mérőeszközeit, kérdőíves vizsgálatokat folytattam, valamint a korábban látott *Nemzeti alaptanterv* (Nat, 2012) és a tankönyvek vizsgálata is a pedagógiai kutatás megalapozását szolgáló dokumentumelemzésnek tekinthető.

Empirikus kutatásom célja elsődlegesen nem az ok-okozati összefüggések feltárása, hanem az egyik fő cél a hosszabb időn át tartó (egy tanév) közös osztálytermi munka során olyan módszertani elemek alkalmazása, melyek hozzájárulnak a diákok készségeinek, kompetenciáinak, attitűdjének fejlődéséhez, valamint az oktatási gyakorlat javításához. Fontos volt továbbá, hogy a teljes pedagógiai folyamatba oktatóként kapcsolódtam be, tehát a mérési feladatokon túl a tanév ideje alatt a kutatás tárgyát képező etikaórák tervezése és megvalósítása is az én tevékenységi körömbé tartozott. E tekintetben pedig leginkább pedagógiai

akciókutatással rokonítható empirikus kutatásom, hiszen az akciókutatás során nemcsak az elérendő végeredmény a fontos, hanem ugyanilyen jelentős maga a folyamat a tartalommal együtt (vö. *Havas*, 2004).

### **7.1.1. A kutatást elindító reflexiók, a kutatás céljai**

*Havas* elmélete szerint a (pedagógiai) akciókutatások születésének egyik fontos kiindulópontja egyfajta reflektív, kritikai értékelő és önértékelő vizsgálódás, melynek célja az adott tevékenység optimalizálása (vö. *Havas*, 2004). Kutatási problémák helyett ezért jelen esetben a kutatást elindító reflexiókat vázoltam fel, melyek mögött az eddigi, oktatási tevékenységem során nyert, valamint a szakirodalom és korábban elemzett dokumentumok tanulmányozása során szerzett tapasztalatom állt. Ezek a reflexiók nagyban meghatározták a kutatás céljainak és hipotéziseinek kialakulását.

A következő fő pontok mentén összegezhetjük ezeket a reflexiókat:

1. Az iskolai nevelési-oktatási gyakorlatnak alkalmazkodnia kell a XXI. századi igényekhez.
2. Ezen igények egyik megtestesülése a kompetenciák, készségek fejlesztése iránti fokozott szükséglet. Az érzelmi intelligencia kompetenciaelemei meghatározó jelentőséggel bírhatnak e kompetenciák között, ezért fejlesztésükhöz az iskolai gyakorlatnak hozzá kell járulnia.
3. A XXI. századi igényekhez való alkalmazkodáshoz és az érzelmi készségek fejlesztéséhez hozzájárulhat a tantárgyak közötti koncentráció növelése, melyhez oktatóként saját pedagógiai gyakorlatom során a magyar nyelv és irodalom, valamint etika tantárgyak közötti párbeszéd erősítésével tudok hozzájárulni.
4. A két tantárgy közötti koncentráció támogathatja az esztétikai és erkölcsi nevelés egyensúlyát.
5. A kortárs, populáris, ifjúsági irodalmi alkotások a középiskolai irodalomtanítás határterületén helyezkednek el, ugyanakkor remekül alkalmasak lehetnének a diákok énbefvonódásának fokozására.
6. A tanulói aktivitásra épülő módszerek összhangban állnak a XXI. századi neveléssel-oktatással szemben támasztott igényekkel, a kompetenciák fejlesztésével, valamint a tantárgyi koncentráció megvalósítása során hatékonyan használhatóak lehetnek.

E reflexiók mentén rajzolódott ki az iskolai kutatás fő célja, egy olyan oktatási szemlélet és gyakorlat kidolgozása, mely szisztematikusan támaszkodik a tantárgyi koncentrációra,



rendszeresen épít (kortárs) irodalmi szövegekre, melyeket elsődlegesen tanulói aktivitásra építő módszerek segítségével dolgoz fel.

A kutatás céljait részletesebben a következő pontok mentén tudjuk meghatározni:

**C<sub>1</sub>** A XXI. századi nevelésről alkotott elméletekkel összhangban, a diákok kompetenciáinak fejlesztése, elsődlegesen az érzelmi intelligencia egyes elemeinek fejlesztése a nevelői-oktatói munka során.

**C<sub>2</sub>** Az etika és irodalom tantárgy közötti tantárgyi koncentráció erősítése etikaórán a szépirodalmi szövegek oktatásba történő bevonása által.

**C<sub>3</sub>** Erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlyának megvalósítására törekvés az oktatás gyakorlatában.

**C<sub>4</sub>** A kortárs irodalom és az olvasás felé tanúsított attitűd javítása.

**C<sub>5</sub>** A fejlesztési célokhoz igazított tanítási-tanulási stratégiák alkalmazása, előtérbe helyezve a tanulói aktivitásra építő módszereket.

### **7.1.2. A kutatás hipotézisei**

A kutatást elindító reflexiók és célkitűzések tekintetbevételével a következő kutatási hipotéziseket fogalmaztam meg:

**H<sub>1</sub>** A kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaoktatás hozzájárul az olvasási szokások változásához: a kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaórán résztvevő diákok tanév végére szívesebben olvasnak könyveket.

**H<sub>2</sub>** A kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaoktatás hozzájárul az olvasás gyakoriságának javulásához: a könyvek olvasásának gyakorisága pozitív irányba változik a tanév végére.

**H<sub>3</sub>** Az etika tantárgy hasznossága iránti attitűd javítható a kortárs irodalmi szövegekre épülő oktatás segítségével: pozitívabb attitűd alakul ki a diákokban az etika tantárgy hasznosságát illetően a tanév végére.

**H<sub>4</sub>** A kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaoktatás alkalmas lehet az érzelmi intelligencia fejlesztésére: a bemeneti és kimeneti érzelmi intelligenciát vizsgáló tesztek eredményét összevetve várhatóan a kimeneti tesztek javuló eredményeket mutatnak.

### **7.1.3. A kutatási minta és a kutatás fázisai**

Iskolai empirikus kutatásom tervezésekor az akciókutatások tervezésének struktúráját követtem (vö. *Havas*, 2004; *Kemmis – McTaggart*, 1988). Ennek első lépése volt az előzőekben

ismertetett általános célok azonosítása, valamint a felderítés és tényfeltárás, mely a szakirodalomra és a dokumentumok elemzésére támaszkodva történt meg. Ezt követte a tervezés szakasza, mely nemcsak az iskolai empirikus kutatás elméleti és didaktikai tervezését foglalta magába, hanem fontos eleme volt a kutatás célcsoportjába tartozó minta megtalálása, akik körében az empirikus kutatást meg tudtam valósítani.

A kutatás célcsoportját azok a középiskolai tanulmányokat 11-12. évfolyamon folytató diákok jelentették, akik etikát is tanulnak.<sup>24</sup> A kutatás kívülről indított kutatás volt, mely alapkoncepciójával több középiskolát is felkerestem. A kivitelezés szempontjából fontos tényező volt, hogy elsődlegesen Eger és vonzáskörzete területén kerestem fel középiskolákat a kutatás megvalósításának tervével, hiszen a tervezett etika órákat heti rendszerességgel kívántam megtartani. Heves megye és Borsod-Abaúj-Zemplén megye területén kerestem ezért elsődlegesen középiskolákat, bemutatva nekik a kutatás alapkoncepcióját: az elkészített éves tanmenetet, az ahhoz igazított olvasmánylistát, valamint összegeztük a főbb módszertani alapvetéseket és célkitűzéseket. Az empirikus kutatás megvalósításához szükséges kutatási minta megtalálását nehezítette a tény, hogy a kiválasztott térségben viszonylag kevés olyan intézmény volt, ahol középiskolai etikaoktatás folyt, hiszen a tantárgy középiskolában csupán kötelezően választható tantárgyként volt jelen ebben az időszakban. Továbbá a kívülről indított kutatás jellemző fogadtatása volt, hogy a legtöbb iskolai iskola a terv megvalósítását rövidebb időtartam (nem egész tanév, hanem csak pár tanóra vagy egy-egy témakör) esetén támogatta volna, ugyanakkor az egész tanévre kiterjedő megvalósítást a kutatás hosszú időtartalma miatt többen elutasították. Az iskolák bizonytalansága – az egyébként is bizonytalan időszakban, hiszen a 2020/21-es tanév szervezését még jelentősen meghatározta a pandémia hatása – érthető volt, hiszen iskolai empirikus kutatásom lényegében a középiskolások teljes etikaoktatását lefedti.

Empirikus kutatásomat végül egy Borsod megyei város, állami fenntartásban lévő gimnáziumában valósítottam meg, ahol pozitív intézményvezetői és szaktanár fogadtatásban részesült a kutatás terve, valamint az iskola megfelelt a kritériumainknak: a diákok 11. évfolyamon etikát tanultak, lehetőségük volt akár érettségi vizsgára is készülniük a tantárgyból. A kutatás mintáját egy osztály jelentette, mely 23 főből állt, a diákok hatosztályos gimnáziumi képzésben vettek részt. A kutatás szempontjából külön pozitívumot jelentett, hogy az etikát az intézményben évek óta oktató pedagógus szakpárja a magyar nyelv és irodalom volt, s a mintát

---

<sup>24</sup> Az iskolai empirikus kutatást a 2020/21-es tanévben valósítottam meg, ekkor a középiskolák 11-12. évfolyamán kötelezően választható tantárgyként tanulhattak etikát a diákok (vö. *Nat*, 2012), intézményi döntés alapján 11. vagy 12. évfolyamon.

képző osztály számára ő tanította azt. Így olyan, a két tantárgy közötti tantárgyi koncentráció felé nyitott szaktanár osztályában valósíthattam meg a kutatásomat, aki visszajelzéseivel, reflexióival támogatni tudta munkámat.

Az empirikus kutatás tervezésének kezdeti stádiumában felmerült a kontrollcsoport bevonásának ötlete. A kontrollcsoportot olyan, szintén 11. évfolyamon tanuló osztály jelentett volna, akik nem kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaórák keretében tanulják a tantárgyat, hanem azok bevonása nélkül, elsődlegesen a hagyományos tankönyvekre építő órák keretén belül. A kutatás során azonos intézményben nem volt megvalósítható a kontrollcsoport bevonása, más intézményből történő kontrollcsoport bevonása esetén pedig olyan torzító tényezőkkel kellett volna számolni, amik torzíthatták volna jelentős mértékben a mérés során kapott eredményeket, ezért a kontrollcsoport bevonásának ötletét elvettem.

A tervezés szakaszait követte az első akciókutatási lépések megvalósítása, melyek kezdőpontjaként a tantermi környezetben megkezdett kutatást tudjuk megjelölni. A tantermi akciókutatást három nagyobb szakaszra tudjuk bontani, melyek a következők:

1. Bemeneti mérések felvétele a tanév elején, az osztály megismerése.
2. Tanórák megtartása (melyek kezdetben jelenléti oktatás keretében valósultak meg, majd a járványügyi helyzet következtében tantermen kívüli digitális oktatás formájában folytattuk a közös munkát, az évet pedig újra tantermi környezetben tudtuk zárni).<sup>25</sup>
3. Kimeneti mérések felvétel, a közös munka értékelése, lezárása.

#### ***7.1.4. A kutatás során használt mérőeszközök***

Az akciókutatások módszertani alapjaival összeegyeztethető szellemiségben az iskolai empirikus kutatás során egyszerre voltam jelen a kutatási mintát képző osztály életében mint a kutatás oktatási részét végrehajtó (korábban számukra ismeretlen) pedagógus, valamint mint a mérési eredményeket rögzítő kutató. Ennek a felállásnak számos előnye, ugyanakkor hátránya is volt. Előnye, hogy mindenféle előzetes tapasztalat preconcepció nélkül tudtam megkezdni a közös munkát a diákokkal, ugyanakkor az előzetes tapasztalat hiánya nehézséget is jelentett, hiszen a bizalmi légkör megteremtése elengedhetetlen feltétele az olyan tanórák sikeres megtartásának, melyeken a diákok aktív résztvevőként vesznek részt. További nehézséget vehet fel a „kettős szerep” az objektivitás kérdését illetően is. Ezért célom volt olyan

---

<sup>25</sup> A 2020/21-es tanévben a járványügyi kockázat miatt 2020. november 11. – 2021. május 10. között Magyarországon tantermen kívüli digitális munkarend keretében zajlott a középiskolások oktatása.

mérőeszközök használata a kutatás során, melyek biztosíthatják a mérni kívánt területek objektív mérését, értékelését.

Az objektivitás biztosítása érdekében olyan mérőeszközöket használtam, melyek lehetővé teszik a változások objektív követését. A mérőeszközöket a vizsgált területekhez illesztve választottam ki, melyek a következők voltak: 1. olvasási szokások vizsgálata 2. etika tantárgy iránti attitűd vizsgálata 3. érzelmi intelligencia vizsgálata. A méréseket a 2020/21-es tanév elején (2020. szeptember), valamint végén (2021. június) rögzítettük, hiszen célom volt az eltelt idő alatt történő változás vizsgálata.

#### *Az olvasási szokások vizsgálata*

Az olvasási szokásokat általam készített kérdőív segítségével térképeztem fel.<sup>26</sup> A kérdőív saját szerkesztésű munka volt, melynek célja a bemeneti mérések esetében a diákok előzetes olvasási szokásainak, valamint a kutatásban fontos szerepet játszó szerzők és művek ismeretének felmérése volt.

A kérdőív 11 kérdést tartalmazott, melyből 1 kérdés nyitott, 10 pedig zárt volt. Ugyanakkor a 10 zárt kérdésből kettő esetében úgy éreztem, hogy fontos, hogy a diákoknak lehetőséget adjak „egyéb” egyéni válasz megadására. Az alapvető szociodemográfiai adatok (melyek közül az életkor jelen esetben nem volt releváns, hiszen ugyanabból a korosztályból kerültek ki a diákok) rögzítését követően a kérdőív áttért az olvasási szokások vizsgálatára. Az olvasási szokásokkal összefüggésben kíváncsi voltam a diákok olvasás iránti attitűdjére (szeretnek-e olvasni, hasznosnak tartják-e az olvasást, miért olvasnak), fel kívántam térképezni azokat a médiumokat, amiket fogyasztanak (újságok, weboldalak, közösségi oldalak stb.), valamint azt, hogy milyen gyakorisággal olvasnak. Ezt követően leginkább arra kérdezett rá a kérdőív, hogy milyen témában olvasnak szívesen, van-e kedvenc olvasmányuk és/vagy szerzőjük, valamint ismerik-e (akár csak hallomás szintjén) a kortárs szerzőknek azon szűk metszetét, akik közül több szerző is megjelenik a kutatás olvasmánylistájában.

#### *Az etika iránti előzetes tantárgyi attitűd vizsgálata*

Az etika iránti előzetes tantárgyi attitűd vizsgálatát fontosnak éreztem annak tekintetében, hogy a diákok az általános iskolai tanulmányokat követően egészen 11. évfolyamig nem találkoztak a tantárggyal, ezért azt vegyes várakozások fogadták, melyek az attitűdvizsgálat során is kirajzolódtak.

---

<sup>26</sup> Az olvasási szokásokat mérő kérdőívet lásd a Mellékletek 4. számú mellékletében.

A tantárgy iránti attitűdöt a tantárgy szellemiségével összhangban szerettem volna vizsgálni, ezért elvettem az attitűdskála használatának gondolatát. Az attitűd skála objektív, számszerűsíthető eredményt rajzolhat ki a tantárgy iránti attitűdöt illetően, azonban szerettem volna, ha a diákok szabad teret kapnak a tantárggyal kapcsolatos előzetes várakozások, reflexiók kifejtésére. Annak érdekében, hogy szabadon fogalmazhassák meg a tanulók gondolataikat, általam készített, rövid, 4 nyitott mondatot tartalmazó kérdőívet használtam.<sup>27</sup> Annak tükrében, hogy a diákok az általános iskola óta egyáltalán nem találkoztak az etika tantárggyal (sőt, akik általános iskolában hitoktatást választották, egyáltalán nem találkoztak még a tantárggyal) elsődlegesen arra voltam kíváncsi, hogy mit gondolnak a diákok arról, hogy milyen témákkal foglalkozik a tantárgy, milyen típusú feladatokkal találkozhatnak majd az órákon. Továbbá rákérdeztem arra is, hogy mit gondolnak arról, hogy (kortárs) irodalomra épülnek a foglalkozások, valamint felmértem azt is, hogy a tantárgy hasznosságáról hogyan vélekednek.

#### *Az érzelmi intelligencia vizsgálata*

Az érzelmi intelligencia mérésének problémáit láthattuk a korábbi fejezetekben (vö. 2.2.2. alfejezet). Mivel az érzelmi intelligencia mérése elsődlegesen a pszichológia területére tartozik, ezért pedagógusi, kutatói szerepem korlátait figyelembe véve a következő szempontok alapján választottam mérőeszközt: 1. Olyan mérőeszközt szerettem volna alkalmazni, mely az adott korosztálynál is használható. 2. A mérőeszköz hazai mintán korábban vizsgált, megbízhatónak és validnak talált. 3. A felvétel és a kiértékelés nem kötődik pszichológusi tevékenységkörhöz, pedagógusként is használható.

Több létező, érzelmi intelligenciát vizsgáló mérőeszközt tanulmányozva, valamint pszichológus kollégák tanácsát meghallgatva végül a választásom a Wong és Law Érzelmi Intelligencia Skála magyar változatára (WLEIS-HU) esett.<sup>28</sup> A mérőeszközt az előzetes hazai vizsgálatok megbízhatónak és validnak találták, a kérdőív az érzelmi intelligencia négy komponensének (saját érzelmek értékelése, mások érzelmeinek értékelése, érzelmek hasznosítása, érzelmek irányítása) mérésére alkalmas (vö. *Szabó és mtsai*, 2011).

A kérdőív önbevalláson alapul, 14 állítást tartalmazó kijelentésből épül fel, melyeket a kitöltők ötfokú skálán tudnak értékelni, annak tükrében, hogy mennyiben találják önmagukra

---

<sup>27</sup> Az etika tantárgy iránti attitűdöt vizsgáló kérdőívet lásd a Mellékletek 5. számú mellékletében.

<sup>28</sup> A Wong és Law Érzelmi Intelligencia skála magyar változatát (WLEIS-HU) lásd a Mellékletek 6. számú mellékletében.

jellemzőnek az adott állítást. Az önbevalláson alapuló kérdőív a hozzá tartozó értékelési útmutató segítségével akár önállóan is értékelhető.

A mérőeszközök segítségével kapott eredményeket a későbbiekben a kutatás során kapott adatok elemzését bemutató fejezetben (7.3. fejezet) tárgyaljuk.

## **7.2. Az empirikus kutatás tantermi és tantermen kívüli digitális környezetben történő megvalósítása**

### **7.2.1. Kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaórák sajátosságai**

A kutatás során tartott etikaórák módszertani alapvetéseit a korábban összegzett elméleti és gyakorlati didaktikai alapokra építve dolgoztam ki. Az órák tervezése során további meghatározó kiindulópontot jelentett az etika tantárgy fejlesztési céljainak szem előtt tartása, valamint a tantárgy interdiszciplináris jellegére történő építés.

Az etika tantárgy fejlesztési feladatairól a korábbi vizsgálódásaim alapján megállapíthatjuk, hogy fókuszba helyezi az önismeret és társismeret, a kommunikáció kompetenciáinak fejlesztését, valamint többek közt az empátia, a kritikai gondolkodás, az erkölcsi gondolkodás elmélyülésének támogatását. Ezek az elemek *Goleman* érzelmiintelligencia-modelljében is fontos tényezőket jelentenek (vö. 2. ábra), ezért e kompetenciákat összefoglalva az érzelmi intelligencia fejlesztését emeltem ki a kutatás egyik fő céljaként. Az érzelmi intelligencia, ahogy korábban is láhattuk, napjainkban egyre inkább a neveléstudomány előterébe kerül, ugyanakkor a tanórán történő célirányos fejlesztésre kevés módszertani ajánlást találunk. Kutatásom során olyan tanítás stratégiákat, módszereket kívántam preferálni, melyek a korábban áttekintett elméleti alapokkal összhangban állnak, s alkalmasak lehetnek az érzelmi intelligencia kompetenciáinak tanórai keretek között történő fejlesztésére.

A másik fontos alapvetésem pedig az volt, hogy szisztematikusan szeretnék építeni a tantárgy interdiszciplináris jellegére. Ahogy azt korábban is vizsgáltuk, a tantárgyak közötti párbeszéd erősítése a XXI. században kifejezetten az előtérbe kerülhet, hiszen olyan tudományközi ismeretek, valamint azok rendszerezését támogathatja, melyek a későbbi, iskolán kívüli élet szempontjából is mérvadóak lehetnek. Mivel eddigi elméleti alapjainkra építve úgy gondoltam, hogy az etikaórán történő erkölcsi gondolkodás, valamint érzelmi intelligencia fejlesztését nagymértékben támogathatja a művészet, az irodalom tapasztalata, ezért az etika és az irodalom tantárgy közötti koncentrációra építettem kutatásomat. A művészetet az irodalmi alkotások beemelésével élő tapasztalati mezőként értelmeztem, mely

nem erkölcsi példabeszédek tára, hanem az esztétikai tapasztalat és az erkölcsi gondolkodás gyarapodásának aktív tapasztalati tere, amennyiben a kutatásban résztvevő korosztály életkori sajátosságainak megfelelő szövegeket megfelelő módszerekkel dolgozunk fel. Célom volt így – a korábbi vizsgált tankönyvek módszertani elemeiből részben merítve – a témák szépirodalmi alkotással történő feldolgozása.

A tanórákat egy tanéven keresztül heti 1, évi 32 tanóraóra keretében valósítottam meg, követve a *Nemzeti alaptanterv*ben előírt szabályozó elemeket. A kutatásom a *Lányi – Jakab* (2014) által szerkesztett tankönyvhöz tartozó tanmenetre épült<sup>29</sup>, azonban a tankönyv esettanulmányai, szövegrészletei helyett saját kortárs szépirodalmi „szöveggyűjteményt” állítottam össze, s illesztettem tematikailag a tanmenet egyes leckéihez.

### **7.2.2. Az irodalmi szövegek és azok kiválasztásának szempontjai**

A tanmenethez illesztett olvasmánylista összeállításakor több szempontot is figyelembevettem. A művek kiválasztását meghatározó szempontrendszer a korábbi elméleti alapvetésekkel (vö. 3.2. alfejezet) összhangban dolgoztam ki. A továbbiakban ismertetem, hogy mely kritériumokat tartottam kiemelten fontosnak az egyes alkotások kiválasztásakor.

Egyik legfontosabb kritérium volt a szövegek kiválasztása során, hogy azok jellemző sajátosságai támogassák a diákok énbefonódásának kialakulását, „szólítsák meg” a diákokat, megteremtve ezzel a párbeszéd, a gondolkodás fejlődésének lehetőségét, valamint az érzelmi és értelmi átélést. Ennek érdekében kívánatosnak tartottam, hogy olyan olvasmányokkal dolgozzunk, melyek a diákok életkori sajátosságainak megfelelnek, s vonjunk be olyan műveket is az olvasmánylista darabjai közé, melyek a populáris, kortárs és ifjúsági irodalom rétegeiből kerülnek ki, hiszen eddigi tapasztalataink alapján azt láthatjuk, hogy ezek a művek alkalmasak lehetnek a „párbeszéd” elindítására. Végül a kortárs szövegek jelenlétét kiemelten fontosnak ítéltam, ezért az olvasmánylista összes darabja XXI. századi szerző munkájából áll. A kortárs irodalom tapasztalatát azért tartottam lényegesnek, mert a diákok számára egyrészt megteremtik az irodalom mint élő tapasztalati mező megtapasztalásának lehetőségét, továbbá törekvésem volt olyan kortárs irodalmi szövegeket kiválasztani, melyek a jelen világában játszódnak. Ez a tér és időhasználat megteremti a diákok számára az „ismerős világ” érzését, támogatja ezáltal a mű világába történő behelyezkedés lehetőségét, fokozva ezzel az érzelmi bevonódás megtörténésének lehetőségét is. Továbbá törekedtem arra, hogy az olvasmánylistán megjelenjenek kortárs ifjúsági művek is, valamint olyan szerzők, akik a populáris irodalom

---

<sup>29</sup> A *Lányi – Jakab* (2014) által szerkesztett tankönyv tanmenetét lásd a Mellékletek 1. mellékletének 3. oszlopában.

regiszterébe sorolhatóak. Ezek a törekvések tovább erősíthetik az énbevonódás lehetőségét, hiszen az ezen kritériumok alapján kiválasztott kortárs alkotások nyelvi kódja nem esik messze a diákok nyelvhasználatától, ezáltal az értelmezés nem nehezíti az esztétikai befogadás folyamatát (vö. *Kusper*, 2019).

A szövegek témájának természetes módon a tanmenet egyes leckéivel, témaköreivel összhangban kellett állnia. Mivel a jelenben játszódó kortárs szövegekben ismerős térben és időben, ismerős nyelven találkoznak a diákok a tanmenet egyes témaköreivel, problémafelvetéseivel, ezért az azokra történő reflektálás könnyebbé válhat. További fontos szempont volt, hogy az olvasmányok a tanmenet témáit ne didaktikusan, ne erkölcsi példázatszerűen dolgozzák fel, hanem követeljék meg a diákok aktív értelmező munkáját. Ez az aktív értelmező munka a didaktikai szempontból jól megválasztott módszerekkel támogatható, így a művekkel való találkozás folyamata hozzájárulhat a kritikai gondolkodás és az erkölcsi gondolkodás fejlődéséhez, hiszen a tantárgy célkitűzéseivel összhangban az olvasmányok nem „kész válaszokat” nyújtanak a diákok számára, hanem problémákat vetnek fel, melyekre a tanulók reflektálhatnak, s kereshetik meg saját válaszaikat.

Leginkább módszertani szempontból tartottam lényeges megfontolásnak azt, hogy olyan olvasmányokat válasszak, melyeket 45 perces tanórák keretében fel tudunk dolgozni a diákokkal, a történetek ne jelentsenek a tanulók számára plusz „házi olvasmányt”. Mivel az epika műnemébe tartozó alkotásokkal dolgoztunk, ezért a regények, ifjúsági regények esetében a tanórai feldolgozhatóság érdekében csak részleteket ismertek meg tanórán a diákok a történetekből (ez a tendencia megfigyelhető a *Fenyődi* által szerkesztett [2018] *Etika 11.* tankönyv szöveggyűjteményében is). Az epikai alkotások kiválóan szemléltetik az egyes témák narratív, történetek által lehetséges feldolgozhatóságát, s mivel jellemző volt az E/1. személyű narrációt alkalmazó szövegek túlsúlya az olvasmánylista darabjai között, ezért az énbevonódás lehetőségét is tovább növelik ezek az alkotások.

Egyéb szempontként jelent meg az olvasmánylista összeállításakor, hogy olyan irodalmi szövegeket válasszak ki, melyekkel irodalomórákon a diákok jellemzően nem találkoznak, elkerülve ezzel az „ismétlődés” lehetőségét, ugyanakkor az irodalom határterületeihez kapcsolódóan segíthetik irodalmi tanulmányaikat, tágítják látókörüket. A *Nat 2012* tükrében az osztály később, 12. évfolyamon találkozott a kortárs irodalom témakörével, így ennek egyfajta „bevezetését” is jelentette 11. évfolyamon az olvasmányok megismerése, valamint az ifjúsági és populáris alkotások az irodalom határterületei témakör esetén szintén előfordulhatnak 12. évfolyamon, valamint érettségi témaként is megjelenhetnek. Egyéb szempontként figyelembe vettem azt is, hogy lehetőséghez mérten arányosan kerüljenek be alkotások a kortárs magyar és



világirodalom palettájáról is, valamint egyaránt képezzék „kánonunk” részét női és férfi szerzők művei is.

Az eddigi szempontok alapján összeállított olvasmánylistával készültem kutatásunk tervezésének szakaszában. Az iskolák számára kiküldött, a kutatást bemutató tervezetem a 27 leckéhez 20 olvasmányt csatolt (egyes témakörök esetében összevontan egy olvasmányt, míg más témakörök esetében több olvasmányt megjelölve). Kutatásom ezen fázisában úgy terveztem, hogy az olvasmánylista az oktatás gyakorlatában módosulhat, számítottam rá, hogy bizonyos művekkel hosszabb időn keresztül foglalkozunk, amennyiben a diákokat érdeklődését elnyerik, valamint arra is készültem, hogy azoknál a témáknál, ahol több olvasmányt is ajánlottam a témához, végül szűkül a lista, s csak egy olvasmánnyal dolgozunk a gyakorlatban. A tervezett olvasmánylistát az osztállyal való megismerkedés, valamint az olvasási szokások kérdőív tanulságait figyelembe véve szeptemberben leszűkítettem, így végül 14 olvasmány tartozott a témakörökhöz. Az olvasmánylista szűkülése lehetővé tette a pedagógiai gyakorlatban, hogy 1 témakör több leckéjét ugyanazzal az olvasmánnyal dolgozzuk fel, így a diákok a szöveget több aspektusból, mélyebben tudták megismerni.<sup>30</sup>

A leszűkített olvasmánylistára felkerült 14 olvasmányt a fenti szempontok szellemiségének jegyében állítottam össze. Részletesebben megvizsgálva őket a következőket tudjuk megállapítani róluk. Az olvasmánylistára csak epikai művek kerültek fel, regények, ifjúsági regények, valamint ifjúsági novellák. A hosszabb terjedelmű művek esetében csak szemelvényekkel, részletekkel dolgoztunk. Az epikai művek műfaját tekintve 7 darab regény került fel a listára (ebből 1 kifejezetten ifjúsági regény), valamint 7 darab novella (melyből 6 mű ifjúsági). Az összes szöveg kortárs, 2000 utáni megjelenésű (a legrégebbi 2003-as megjelenésű, míg a legfrissebb 2019-es, összesen pedig 10 mű 2010 utáni megjelenésű).

Ugyan törekedtem a hazai és világirodalmi szövegek arányos bevonására, azonban ez a szempont az eredeti lista szűkítésekor csorbult, így végül a leszűkített olvasmánylistára csupán 2 világirodalmi alkotás került fel, valamint 12 hazai. A szerzők nemének kiegyenlített arányát azonban sikerült megőrizni, a szövegek 43%-ának (6 mű) női szerzője van, míg 57%-ának (8 mű) férfi alkotója.<sup>31</sup>

A kutatás akciókutatás jellegét tükrözi, hogy folyamatos reflexióval kísértem azt, indokolt esetben ezért rugalmasan módosítottam az előzetes terveken a reflexiók alapján. A

---

<sup>30</sup> A *Lányi – Jakab* (2014) által szerkesztett etika tankönyv tanmenetéhez illesztett, feldolgozni tervezett, leszűkített olvasmánylistát lásd a Mellékletek 7. számú mellékletében.

<sup>31</sup> Az empirikus kutatás során feldolgozni tervezett, leszűkített olvasmánylista részletes adatait lásd a Mellékletek 8. számú mellékletében.

leszűkített olvasmánylista 14 művének feldolgozását tűztem ki célul szeptemberben, azonban a pedagógiai gyakorlat során tapasztaltak mentén év közben további változtatásokat volt szükséges alkalmazni. A változtatások oka leginkább a megváltozott tanrendben keresendő – a jelenléti oktatást novemberben felváltotta a tantermen kívüli digitális oktatás. Ennek hatása mind módszertani szempontból, mind a szövegek mennyisége és témája szempontjából meghatározó volt. Így az V. témakör (Életre-halálra [bioetika]) olvasmánya (*Tóth Krisztina: Vonalkód*) helyett tematikánk kortárs vonalát megbontva *Albert Schweitzer* XX. századi gondolkodó munkáiból való szemelvényekkel dolgoztunk, részben összekapcsolva a VI. témakörrel (mely bizonyos pontjain végül *Schweitzer* szövegrészletei mentén dolgoztunk, valamint szövegrészlet nélküli órákat is beiktattunk). Továbbá *Kemény Zsófi*, *Khaled Hosseini* és *Borbély Szilárd* művei(nek részletei) nem kerültek feldolgozására, viszont egyéb – például ünnepekhez kötődő tematikus alkotások bekerültek (például egy újabb *Greco* novella [*Az utolsó és az első angyal nálunk*]). Az eszközölt változtatásokat az osztály sajátosságaihoz igazítottam, a reflektív pedagógiai munka elengedhetetlen feltételének gondolva azt, hogy képesek legyünk módosítani előzetes terveinken, a diákok érdekeit szem előtt tartva. A kieső művek nagy része elsődlegesen a tematika nyomasztó, borús feldolgozása miatt került ki, figyelembe véve azt, hogy a pandémia hatása a diákokat eleve nyomasztotta. Ezek helyett igyekeztem olyan alkotásokat beemelni – például *Schweitzer* vagy *Greco* munkásságára támaszkodva – amik ugyanazt a témát dolgozzák fel, hasonló jegyek mentén, azonban elsődlegesen pozitív hangulatuk van. A változtatások mértéke nem befolyásolja a kutatás szellemiségét, hiszen a kortárs szövegekre épülő etikaórák aránya – a tantermen kívüli digitális oktatás ellenére is – dominált.

### **7.2.3. Az oktatás során használt módszerek**

Az olvasmánylistára felkerült művek a tanórák tematikájához kapcsolódó alapszövegeket jelentették, melyeket igyekeztem úgy összeválogatni, hogy akár önmagukban is képesek legyenek a diákok aktivitásának felébresztésére. Ugyanakkor az aktivitás felébresztésében meghatározónak tartottam azt, hogy a szövegek elsődlegesen oktatási stratégiám eszközeként szolgálnak, s valószínűsítettem, hogy a megfelelő módszerek bevonása nélkül nem minden tanuló esetében váltanának ki aktivitást. Ezért nagy figyelmet fordítottam arra, hogy milyen módszerekkel dolgozzuk fel az alkotásokat. A továbbiakban a tantermi, valamint a tantermen kívüli digitális oktatás során használt módszerek főbb jellemzőit körvonalazom.

### **7.2.3.1. Tantermi oktatás**

Oktatási stratégiámat olyan módszerekre és eszközökre alapozva állítottam össze, melyek a tantárgy, s kutatásunk célkitűzéseinek megvalósítását támogatják. Mivel az egyik fontos cél az érzelmi intelligencia gyűjtőfogalma alatt korábban összefoglalt kompetenciák fejlesztése volt, ezért olyan módszerekre építettem, melyek a kompetenciák fejlesztését segítik. Ezért a – jellemzően még ma is – hagyományosnak tekinthető frontális oktatást igyekeztem háttérbe szorítani, s helyette (a tantárgy szellemiségének is megfelelően) elsődlegesen a tanulók aktivitására építeni az óráimat.

A tanórák legfőbb eszközét az olvasmánylista szépirodalmi szövegei jelentették. Az intézmény a tantárgy oktatásához tankönyvet nem használt, a kutatás során magam sem tartottam indokoltnak azt. A gyermekfilozófia korábban ismertetett módszertani megfontolásait szem előtt tartva igyekeztem a tanórákat úgy felépíteni, hogy a témáról való gondolkodás, fogalomalkotás kiindulópontja a közös olvasmányélmény legyen. A szövegek feldolgozása során jellemzően az indirekt tanulás szervezés módszereire építettünk, leggyakrabban a megbeszélés és a fogalomkialakítás módszere által. Ezek hozzájárulnak az olvasottak személyes megértéséhez, valamint a gondolkodási képességek fejlesztéséhez, továbbá teret engednek az egyéni vélemény megformálásának. A tanulói aktivitás fokozása érdekében terveztem építeni az interaktív tanulás szervezési módszerekre, jellemzően a páros és csoportmunkára.

A korábbi módszertan elméleti áttekintése során láthattuk, hogy a tanulói aktivitásra épülő módszerek közül az irodalmi szövegek feldolgozására kifejezetten alkalmasak lehetnek a drámajátékok, dramatikus feladatok. Ezeket a tapasztalati tanulás egy formájának is tekinthetjük, mely lehetővé teszi az olvasottak értelmi és érzelmi átélését is, ezért mindenféleképpen számoltam velük tanulás szervezési stratégiánk kialakítása során.

A fontosabb alapfogalmak esetén az eddigi, jellemzően tanulói aktivitásra épülő módszerek olykor kiegészültek a direkt tanulás szervezésre jellemző néhány további módszerrel, mint például a kérdve kifejtés vagy a magyarázat, azonban ezeknek arányát igyekeztem minimalizálni, hiszen elsődlegesen az ismeretszerzés deduktív útját jelentik, s kevésbé alkalmasak a tanulók aktivitásának fokozására, valamint a kompetenciák fejlesztésére.

Tanóráim strukturális felépítése során az RJR-modellt (ráhangolás – jelentésteremtés – reflektálás struktúrája) követtem, igyekeztem rövid ráhangoló feladatokkal bevonni a diákokat a tanórába mielőtt a jelentésteremtésre tértünk volna, végül pedig rövid reflexióval zártuk az órákat.

Jelenléti oktatás keretében dolgoztuk fel például az első témakört a diákokkal (az emberi természet). A témakör bevezető óráját ráhangoló asszociációs játékkal kezdtük, mely során a téma egyik kulcsfogalma (az erkölcsi lény) volt a hívószava az asszociációnak. Az asszociáció során a diákoknak a hívószóhoz kellett különböző vizuális ábrákat (Dixit-kártyák) társítani. Ezt követően az asszociációra alapozva közösen értelmeztük a legfontosabb alapfogalmakat (erkölcsi lény, morális döntés, erkölcsi ítélet). Ezt követte a jelentésteremtés szakasza, mely szépirodalmi szöveg feldolgozására épült. A szöveget közösen (tanári felolvasás által) ismertük meg – a szövegek meghangsított megszólaltatását fontosnak ítéltük meg, hiszen támogatja az értelmezés kialakulását. Ezt követően a szöveggel kapcsolatban felmerülő kérdéseket, témákat vitattuk meg a gyermekfilozófiai módszerek „szabályait” szem előtt tartva. Végül néhány irányított tanári kérdés segítségével reflektáltunk a szövegre. A kérdések felépítésénél a tankönyvelemzések tapasztalataira építve elsődlegesen reflexiót igénylő kérdésekre építettem, ezeket pedig értelmezést igénylő kérdések készítették elő.

A tanév során a fokozódó járványügyi helyzet miatt az oktatás formája módosult, azonban a csoporttal megkezdett közös munkánkat semmiféleképpen sem szerettem volna félbehagyni. Az intézmény biztosította a lehetőséget, hogy a tantermen kívüli digitális oktatás keretében is tudjam folytatni a kutatást, a megváltozott oktatási környezet azonban megkövetelte az addig használt módszerek átértékelését, módosítását.

### ***7.2.3.2. Tantermen kívüli digitális oktatás***

A 2020. november elején bevezetett tantermen kívüli oktatás nagymértékben hatott a kutatás módszertani eszköztárának módosulására. Míg a jelenléti oktatás keretein belül elsődlegesen a közös megbeszélésre, közös kérdésfeltevésekre, valamint dramatikus gyakorlatokra terveztem építeni, addig az oktatás kereteinek módosulásával ezeket kénytelen voltam átértékelni. A tantermen kívüli digitális oktatás során az intézmény a Google Classroom felületén szervezte az órákat, az etikaórák esetében pedig elsődlegesen előzetesen kiadott anyagok feldolgozása, feladatok elkészítése volt a domináns. Mivel a gyermekfilozófiai módszerek, az interaktív tanulásszervezés módszerei, valamint a tapasztalati tanulás egyik formáját is jelentő drámajátékok erőteljesen valós idejű személyes jelenléthez kötöttek, ezért újra kellett tervezni a kutatásom stratégiájának egy részét.

A tanórák szervezésénél továbbra is igyekeztem megtartani az RJR-modellt, valamint az órák eszközét változatlanul a kortárs szépirodalmi szövegek jelentették, a fő módszert pedig a tanulói aktivitásra építő módszerek. A tanórák a digitális térben gyakran kiegészültek valamilyen digitális segédanyaggal, jellemzően az általam készített prezentációkkal, melyek –

előzetes terveimtől eltérően – építettek a direkt tanulásszervezés módszereire is, például a legfontosabb kapcsolódó fogalmak tisztázása során. A direkt tanulásszervezés módszereit továbbra is igyekeztem minimalizálni, s helyette a tanulói aktivitás felébresztésére alkalmas didaktikára építetni. Változatlanul jellemző tendencia volt, hogy a szépirodalmi szövegeket a gyermekfilozófiai hagyomány tükrében igyekeztünk feldolgozni, kérdések segítségével értelmezni. A kérdések felépítésénél továbbra is arra törekedtem, hogy leginkább reflexiót igénylő kérdéseket építsek. Jellemzően kérdésekkel dolgoztuk fel például *Tasnádi István* ifjúsági novelláját (*A nagy Oculus-teszt*) vagy *Szabó T. Anna* regényrészleteit (*Senki madara*). A gyermekfilozófiai hagyománytól azonban a digitális környezetben eltértünk, hiszen a kérdéseket nem élőszóban, csoportosan beszéltük meg, hanem a diákok írásban válaszolták meg őket. Ez a módosulás egyfelől hátrányt, másfelől előnyt jelentett a kompetenciák fejlesztése szempontjából. Kétségtől hátrányt képzett az, hogy a diákok nem tudtak reflektálni egymás véleményére, elmaradtak a tervezett csoportos viták, így a társas-szociális készségek, kompetenciák fejlesztése a háttérbe szorult. Ugyanakkor az írásbeliség hangsúlyossá válása előnyökkel is járt: olyan diákok is „hallatták hangjukat”, akik jellemzően a tantermi oktatás során háttérbe húzódtak. Továbbá az írásbeliség megteremtette az alaposabb átgondolás, mérlegelés lehetőségét, a kidolgozottabb, érettebb reflexiók születését, hatékonyan támogatva a személyes kompetenciák elmélyülésének lehetőségét. Továbbá nem elhanyagolandó a tény, hogy az érettségi vizsgák is jelentős mértékben építenek a különböző írásbeli műfajokra több tantárgy esetében is (esszék, levelek stb. írása formájában), így ezek „gyakorlásának” is terepet biztosítottak sokszor a feladatok.

A tapasztalat, hogy a kérdések írásbeli megválaszolása jól működik az online térben, indította el a kreatív írás gyakorlatainak digitális oktatásba történő beemelését. Továbbá a kreatív írás feladatokban olyan módszertani lehetőséget véltem felfedezni, ami az általam használni tervezett drámajátékokkal, dramatikus gyakorlatokkal több szempontból rokonságot mutat. A dramatikus gyakorlatok alkalmazása meghatározó lett volna a kutatás során, hiszen a fejlesztési célokhoz igazodva lehetővé teszi a személyes átélést, így hozzájárulhatnak az érzelmi készségek fejlődéséhez. Ugyanakkor az online valóságban, a közös fizikális térben való jelenlét hiányában a dramatikus feladatokat nem tartottam megfelelően kivitelezhetőnek. Azonban a kreatív írás feladataiban olyan módszert találtunk, ami hasonló módon lehetővé teszi a történetbe való személyes behelyezkedés és átélés lehetőségét. Ezért jellemző volt, hogy a történetek feldolgozását kreatívírás-feladatokra építtem, több esetben olyan feladatokat alkotva, ahol a diákok feladata egy adott szereplő szemszögéből szemlélni a történéseket, vagy egyes szám első személyben behelyezkedni a történet világába. Így például a Föld-etika

témakör felelősség kérdésével foglalkozó órájához kapcsolódóan *Háy János Tátra-mesék* c. novelláinak feldolgozása során a diákoknak a következő feladatot kapták:

*Személyesítsd meg a történetben megjelenő Tátrát, írd meg a Tátra levelét. Mit üzenne a Tátra nekünk 2021-ben? Milyennek lát minket? Milyen jó és milyen rossz tulajdonságai vannak az embernek a Tátra szerint? Mit tettünk, amit sérelmezhet? Mit tettünk, amivel támogatjuk? Mit üzenne, mit tanácsolna az embereknek a Tátra annak érdekében, hogy megőrizzük szépségét a jövő számára is? Figyelj a levél formai követelményeire!*

A kreatívírás-gyakorlatok megjelentek a tanórák ráhangoló feladatként is, például pár mondatos asszociációs olvasói jóslatot kellett készíteniük a diákoknak *Szabó T. Anna Senki madara* c. regényének vagy *GreCsó Krisztián Mellettem elférsz* c. művének címéből kiindulva. Ezek a gyakorlatok alkalmasak voltak az előzetes ismeretek, tudás mozgósítására, valamint egyfajta előzetes reflexió megfogalmazására is.

A digitális oktatás során továbbá építettünk különböző rendszerezést segítő feladatokra (például *Háy János Mélygarázs* c. regényrészletéhez kapcsolódóan a saját mélygarázsuk „gondolattérképét” kellett „megépíteniük” a tanulóknak), valamint az online tér adta előnyöket kihasználva vontunk be az oktatási folyamatba gyűjtőmunka jellegű feladatokat (például a Bioetika témakörhöz az utólagos módosítások során beemelt *Albert Schweitzer* munkásságából kellett szemelvényeket gyűjteniük a diákoknak, majd értelmezniük azokat).

A tantermi és a digitális oktatás feladatai közül beemelt példák tükrözik a kutatás módszertani, tartalmi megvalósulásának főbb jellemzőit, valamint azok formálódását: a változó körülmények, a tantermen kívül digitális munkarend, valamint a pandémiának a diákok érzelmi életére gyakorolt hatása alakította a kutatást mind a foglalkozások eszközét jelentő olvasmánylista tekintetében, mind az alkalmazott módszereket illetően. A kutatás fókuszát azonban a változó körülményekhez alkalmazkodva is megőrizte: elsődlegesen kortárs irodalmi szövegekre épülő szövegeket dolgoztunk fel, túlnyomórészt tanulói aktivitásra épülő módszerek segítségével. Csupán a hangsúlyok változtak, hiszen a jelenléti oktatás során elsődlegesen a gyermekfilozófiai hagyományokhoz illesztett kérdések közös megbeszélésére építettünk, míg a digitális oktatás során pedig a kreatívírás-gyakorlatok kerültek előtérbe.

### 7.3. A kutatás során kapott adatok ismertetése

Annak ellenére, hogy az empirikus kutatás kismintán folyt, fontosnak éreztem, hogy munkánk kezdetén egyfajta diagnosztikus jelleggel a vizsgálni kívánt területekre irányuló méréseket folytassak, valamint munkánk végén ugyanazon mérőeszközök újbóli használatával ismételt felmérjem a diákok olvasási szokásait, tantárgyi attitűdjét, valamint érzelmi intelligenciáját és azok esetleges változását. A kutatás mintájának méretéből adódóan általános következtetéseket nem tehetünk, a kapott adatok értelmezése ugyanakkor mégis fontos indikátorát jelenthetik pedagógiai munkámnak.

Mindegyik vizsgált terület bemeneti mérését a tanév elején, 2020. szeptemberében végeztük, míg a kimeneti méréseket 2021. júniusában. Minden kérdőívet jelenléti oktatás keretében, papíralapú kérdőív formájában töltöttek ki a diákok. A kérdőíveket a diákok az anonimitás biztosítása miatt névtelenül, de az összehasonlíthatóság biztosítása miatt jeligék segítségével töltötték ki.

#### 7.3.1. A diákok olvasási szokásai

Az adatelemzés első lépéseként az adatainkat Excel adatbázisban rögzítettük, majd SPSS szoftverbe integráltuk. Az adatok feldolgozása során kiderült, hogy az osztályt alkotó 23 főből 3 fő nagymértékben – szinte teljes egészében – hiányosan kitöltött kérdőíveket nyújtott be, így kutatási mintánkba nem tudtuk őket bevonni, a végső kutatási minta így 20 főből állt ( $N = 20$ ).

A tanulók nemek szerinti megoszlását illetően a kérdőívet kitöltők 30%-a lány (6 fő), míg 70%-a fiú volt (14 fő).

#### A diákok nemek szerinti megoszlása

	Előfordulás gyakorisága (fő)	Előfordulás százalékos megoszlása (%)
Nő	6	30
Férfi	14	70
Összesen	20	100

4. táblázat: A diákok nemek szerinti megoszlása

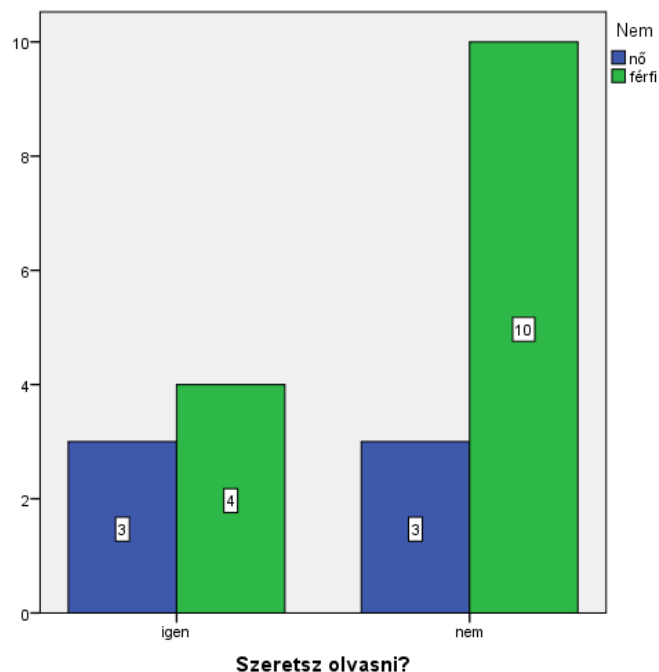
Lakhely szerinti megoszlás tekintetében jellemzően városban élnek a kérdőívet kitöltő diákok (60%), ezt követik a községben élők (35%), míg 1 fő (5%) a fővárosban él. A tanulók életkor szerinti megoszlására kérdőívünkben nem kérdeztünk rá, hiszen az egy osztályban tanuló diákok életkora homogenitást mutatott, 17-18 éves diákok alkották a mintánkat.

### A diákok lakhely szerinti megoszlása

	Előfordulás gyakorisága (darabszám)	Előfordulás százalékos megoszlása (%)
Főváros	1	5
Város	12	60
Község	7	35
Összesen	20	100

5. táblázat: A diákok lakhely szerinti megoszlása

A diákok olvasási szokásait és olvasás iránti attitűdjét igyekeztem felmérni, ennek keretében leginkább arra voltam kíváncsi, hogy szeretnek-e olvasni, valamint hasznos tevékenységnek tartják-e az olvasást.

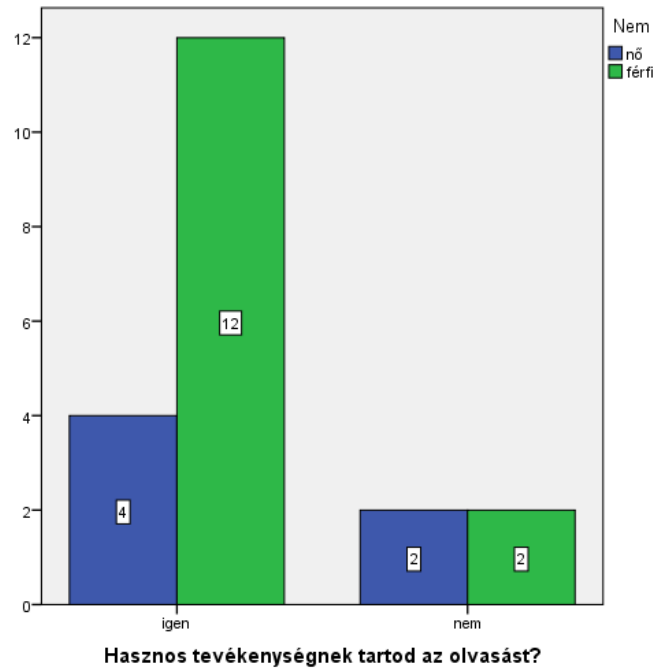


3. diagram: Az olvasás szeretete, nemek szerinti megoszlásban (bemeneti mérés)

Arra a kérdésre, hogy szeretnek-e olvasni a diákok közül 7 fő (35%) felelt igennel, míg 13 fő (65%) nemmel. A nemek szerinti megoszlás tekintetében azt láthatjuk, hogy a lányok aránya teljes mértékben egyenlően oszlik meg, 50%-uk jelölt meg azt, hogy szeret olvasni, míg szintén 50%-uk azt, hogy nem. A fiúk tekintetében nagyobb eltérés figyelhető meg, 14 fiúból csupán 4 (29%) mondta azt, hogy szeret olvasni, míg a túlnyomó többségük a kérdőívek alapján nem szeret olvasni (71%).

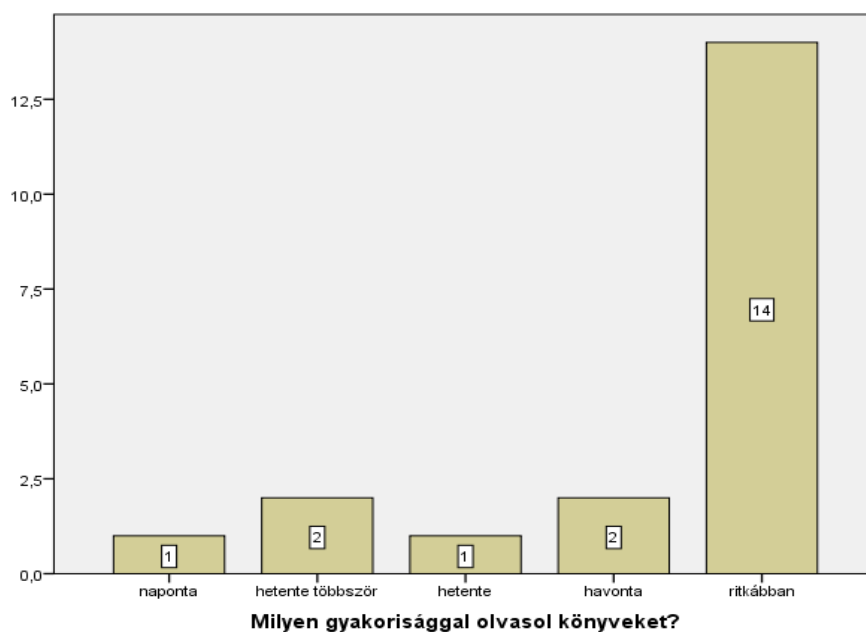
A diákok olvasás iránti attitűdjét tükrözi az is, hogy mennyire tartják hasznos tevékenységnek az olvasást, valamint milyen gyakran olvasnak könyveket.





4. diagram: Az olvasás hasznossága, nemek szerinti megoszlásban (bemeneti mérés)

A kapott adatokat megvizsgálva láthatjuk, hogy annak ellenére, hogy a tanulók túlnyomó többsége (65%) nem szeret olvasni, az olvasást hasznos tevékenységnek tartják, hiszen összességében 80%-uk nyilatkozott pozitívan az olvasás hasznosságát illetően, míg csupán 20% százalék gondolja nem hasznos tevékenységnek azt. A nemek szerinti megoszlás arányában külön érdekes az, hogy bár a fiúk döntő többsége (71%) nem szeret olvasni, ugyanakkor ennek ellenére a fiúk 86%-a hasznosnak véli az olvasást.



5. diagram: Könyvek olvasásának gyakorisága (bemeneti mérés)

A jellemző, hogy a diákok többsége – annak ellenére, hogy hasznos tevékenységnek tartja az olvasást – nem szeret olvasni, megjelenik a könyvek olvasásának gyakoriságában is. A bemeneti mérésen a diákok több mint fele (14 fő, 70%) ritkábban olvas könyvet, mint havonta. A kérdőív szerint havonta 2 fő olvas (10%), míg hetente egy (5%). Hetente többször 2 fő (10%), naponta pedig szintén csupán 1 fő (5%).

Továbbá kíváncsi voltam arra is, hogy leginkább milyen témájú könyveket olvasnak szívesen az osztály tanulói. Kérdőívemben több választási lehetőséget is biztosítottam, valamint lehetőséget adtam egyéni egyéb válasz megadásának is. A könyvek műfaja, tematikája változatos megoszlást mutat, leginkább a thriller műfaját jelölték meg legtöbbször (19,44%-ban), ezt követte második helyen a krimi, valamint a romantikus irodalom alkotásai (mindkettő 16,67%-ban). Egyéb választási lehetőségként a diákok jellemzően azt jelölték meg, hogy egyáltalán nem szeretnek olvasni. A szépirodalmi alkotások aránya a legalacsonyabb (2,8%) volt.

Kérdőívemben megkérdeztem a diákokat arról is, hogy van-e kedvenc olvasmányuk, ha igen, akkor mi az. A bemeneti mérés alkalmával 5 tanuló (a minta 25%-a) mondta azt, hogy van kedvenc olvasmánya. 2 diák nevezte meg *Anna Todd Miután* című regényét (kortárs, young adult) kedvenceként, 1 tanuló *Josh Malerman Ház a tó mélyén* (kortárs, krimi), további 1 diák *William G. Winkler Zokog a föld* (kortárs, kalandregény), egy tanuló pedig *Sarah J. Mass Üvegtrón* (kortárs, ifjúsági regény) és *J. K. Rowling Harry Potter* sorozatát kedvenceként (kortárs, ifjúsági). A kedvenceként megnevezett művek közös pontja, hogy mindegyik kortárs, túlnyomórészt ifjúsági alkotás.

Mivel kutatásom kortárs irodalmi művekre építem, ezért a bemeneti mérés során fel kívántam mérni, hogy a tervezett olvasmánylista mely szerzőit ismerik a diákok, ezért több szerzőt felsorolva megkérdeztem őket, hogy találkoztak-e már valamely szerző munkásságával korábban. A felsorolt 17 szerző közül többet is megjelölhettek.

#### Az alábbi kortárs szerzők közül kiről hallottál már?

	<b>Előfordulás gyakorisága (darabszám)</b>	<b>Előfordulás százalékos megoszlása (%)</b>
Berg Judit	2	13,3
Háy János	2	13,3
Janne Teller	1	6,7
K. T. Walker	2	13,3
Lackfi János	4	26,7
Tasnádi István	2	13,3
Tóth Krisztina	2	13,3
<i>Összesen</i>	<i>15</i>	<i>100</i>

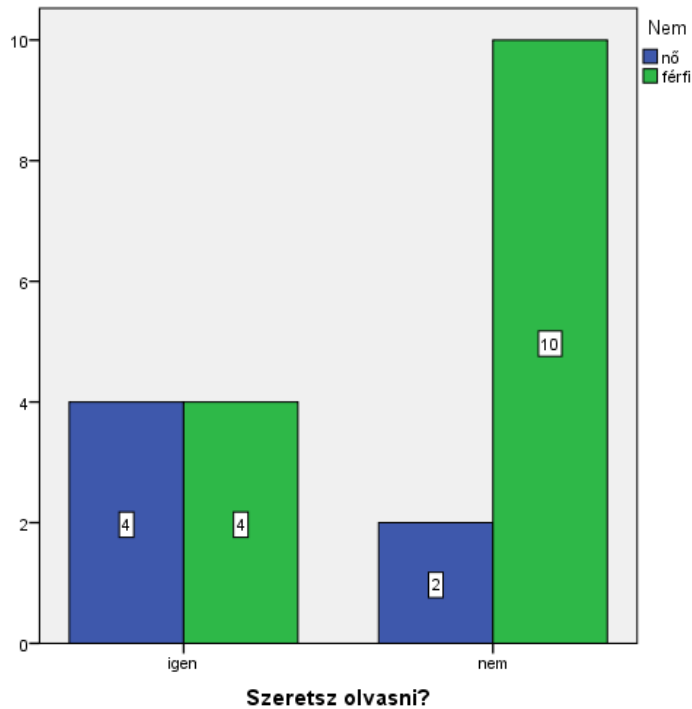
*6. táblázat A tervezett olvasmánylista szerzőinek előzetes ismerete a diákok körében (bemeneti mérés)*

A 17 szerző közül a kérdőívek tanulása alapján 7 munkásságáról hallottak már korábban a tanulók, a szerzők több mint felének nevével még nem találkoztak. Az olvasmánylistánkba bevont szerzők így új ismeretként jelentek meg. Az ismert szerzők nevének áttekintése során közös pontként rajzolódik ki, hogy jellemzően olyan alkotókat jelöltek meg a diákok, akik akár a gyermek- és ifjúsági irodalom területéről is ismerősek lehetnek számukra (leggyakrabban *Lackfi Jánost* jelölték meg, akiről kiderült később, hogy elsődlegesen gyermekverseiről ismerik, ugyanezt nyilatkozták *Háy János* és *Tóth Krisztina* esetében is a diákok).

A bemeneti mérések tükrében összegezhetjük az osztály olvasási szokásairól kialakult kezdeti állapotot legfontosabb mutatóit. A diákok jellemzően inkább nem szeretnek olvasni (65%), ugyanakkor hasznos tevékenységnek tartják az olvasást (80%). Jellemzően ritkán olvasnak, 70%-uk ritkábban, mint havonta. A kutatásba bevont kortárs szerzőket jellemzően inkább nem ismerik (59%-uk nevével nem találkoztak korábban), kedvenc olvasmánya kevés diáknak van (5 fő), azok jellemzően kortárs szerzőktől származnak.

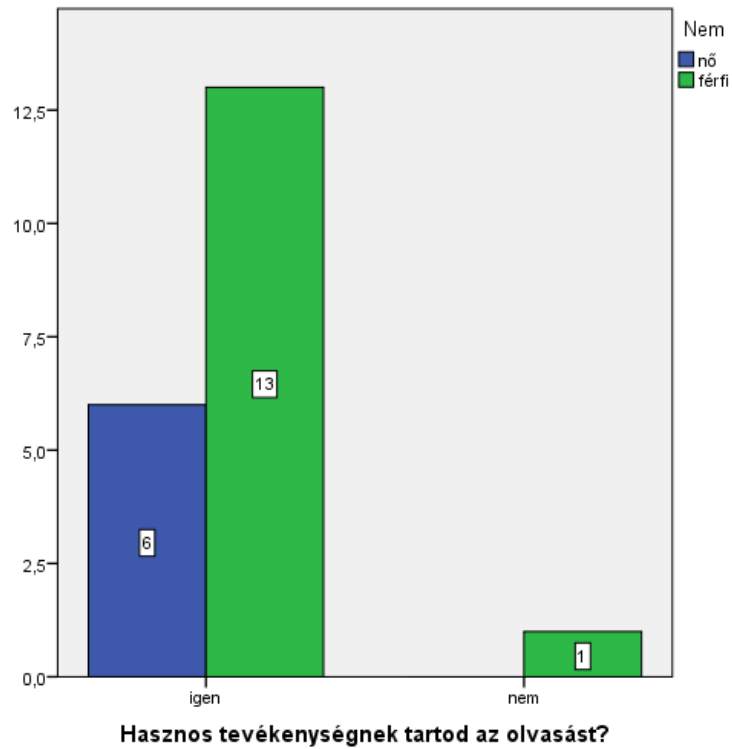
A kimeneti mérés során az olvasási szokások kérdőívet újra rögzítettem a tanulókkal, kíváncsi voltam rá, hogy az eltelt időszakban történt-e változás. Az olvasási szokások legfontosabb mutatóinak eredményeit tekintem át a továbbiakban, összevetve a kimeneti és bemeneti mérések eredményeit.

A kimeneti mérésen arra a kérdésre, hogy szeretnek-e olvasni a diákok 40%-a (8 fő) válaszolt igennel, míg a diákok 60%-a (12 fő) nemmel. A nemek szerinti megoszlásban ismételen nagyobb különbség alakult ki a fiúk és a lányok között, a lányok 66%-a (4 fő) nyilatkozott úgy, hogy szeret olvasni, míg a fiúknál változatlanul csupán 29%-uk (4 fő) mondta azt, hogy szeret olvasni, míg 79%-uk továbbra sem. A kimeneti és bemeneti mérések tehát nem mutatnak jelentős változást, 1 fővel (5%) nőtt az olvasást kedvelők aránya.



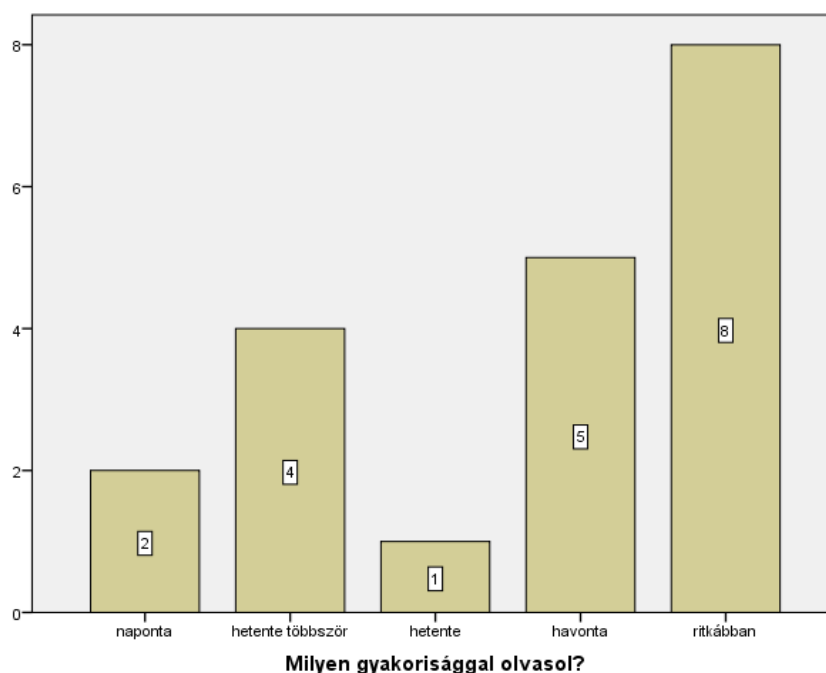
6. diagram: Az olvasás szeretete, nemek szerinti megoszlásban (kimeneti mérés)

Annak tekintetében, hogy az olvasást hasznos tevékenységnek tartják-e a következő változásokat figyelhetjük meg a bemeneti és kimeneti kérdőívek eredményét összevetve:



7. diagram. Az olvasás hasznossága, nemek szerinti megoszlásban (kimeneti mérés)

Az olvasás hasznosságának megítélésében már nagyobb mértékű változás mutatkozott: a diákok többsége (80%, 16 fő) a bemeneti mérések alkalmával is hasznosnak gondolta az olvasást, ez az arány a kimeneti kérdőívek esetében tovább nőtt, 95%-uk (19 fő) tartotta hasznosnak az olvasást, míg csupán 1 fő (5%) vélekedett úgy, hogy az nem hasznos tevékenység. Mind a lányok, mind a fiúk esetében növekedés figyelhető meg, a lányok esetében 2 fővel (10%) nőtt az olvasást hasznosnak ítézők aránya, míg a fiúk esetében 1 fővel (5%). A fiúk esetében továbbra is megfigyelhető a nagy különbség annak tekintetében, hogy hasznosnak tartják az olvasást, ám ennek ellenére sem szeretnek olvasni.



8. diagram: Könyvek olvasásának gyakorisága (kimeneti mérés)

A könyvek olvasásának gyakoriságát a fenti diagram szemlélteti a kutatás végén. A diagram alapján alapvetően többen olvasnak könyveket gyakrabban, nőtt a naponta (1 fővel, 5%-kal), hetente többször (2 fővel, 10%-kal) olvasók száma. A hetente olvasók száma nem változott, a havonta olvasók száma 3 fővel nőtt (15%-kal), valamint csökkent azok aránya, akik ritkábban olvasnak, mint havonta (6 fővel, 30%-kal). Összesen tehát a diákok 30%-a gyakrabban olvas könyveket, mint tette szeptemberben.

Az olvasott könyvek tematikája változatlanul nagyfokú szóródást mutatott, kedvenc olvasmányt pedig a kimeneti mérések esetében 8 diák jelölt meg (2 fővel több, mint a bemeneti mérések esetében), melyek részben változást mutattak. Továbbra is szerepelt a listájukon *Anna Todd Miután* című műve (kortárs, young adult), valamint *Sarah J. Mass Üvegtrón* c. alkotása (kortárs, ifjúsági), felkerült a listára *Nicholas Sparks: Vissza hozzád* c. regénye (kortárs, populáris regény), *Michael Crichton Jurassic Park* c. könyve (XX. század, populáris regény), valamint *J. R. R. Tolkien Gyűrűk ura* trilógiája (XX. század, fantasy). Továbbá ezúttal megneveztek a diákok korábban nem említett klasszikusokat, *Gárdonyitól az Egri csillagokat* (XIX. század, regény), *Tolsztoj Háború és békéjét* (XX. század, regény), valamint a kortárs olvasmánylistáról felkerült *Szab. T. Anna Senki madara* c. műve is (kortárs, regény).

A kimeneti és bemeneti mérések eredményét összevetve azt láthatjuk, hogy az olvasás iránti attitűd egyes elemeinek (olvasás szeretete, olvasás hasznosnak ítéltése, könyvek olvasásának gyakorisága) kismértékű pozitív változás figyelhető meg. Az olvasás szeretete

tekintetében rendkívül minimális javulást figyelhettünk meg (5%), az olvasás hasznosságának esetében már nagyobb változásról beszélhetünk (80%-ról 95%-ra nőtt azok aránya, akik hasznosnak tartották az olvasást, míg a legjelentősebb változást az olvasás gyakoriságának növekedésében láthatjuk, a diákok 30%-a gyakrabban olvas, mint tette azt szeptemberben.

### 7.3.3. A tantárgy iránti attitűd

A tantárgy iránti attitűd felmérést az általam készített nyitott mondatokat tartalmazó kérdőív segítségével vizsgáltam. Mivel a diákok középiskolai tanulmányaik során először találkoztak az etika tantárggyal, ezért kíváncsi voltam arra, hogy mit gondolnak, milyen előzetes jóslataik vannak arra vonatkozóan, hogy milyen témákkal fogunk foglalkozni a tantárgy során.

A diákok előzetes jóslataik szerint leginkább a hétköznapi élethez köthető, gyakorlati, hasznos, fontos témák feldolgozását várják a tantárgytól (a tanulók több mint fele, 12 fő, 60% adott ebbe a kategóriába sorolható rövid választ). Ezt követték azok a jóslatok, amik arra vonatkoztak, hogy a filozófiához köthető témákkal fogunk foglalkozni a tantárgy során (5 fő, 20%). A diák közül csupán 1 fő (5%) mondta azt, hogy várhatóan irodalomhoz köthető témákkal találkozhatunk leginkább, valamint a tantárgy felé tanúsított negatív attitűd jelent meg két diák válaszában, akik szerint leginkább unalmas és/vagy felesleges témák kerülhetnek elő az óra keretén belül (10%).

#### Az órák témája (előzetes jóslatok)

	<b>Előfordulás gyakorisága (darabszám)</b>	<b>Előfordulás százalékos megoszlása</b>
Filozófiához köthető, elgondolkodtató, érdekes témák	5	25
Hétköznapi élethez köthető, hasznos, fontos témák	12	60
Irodalomhoz köthető témák	1	5
Unalmas, felesleges témák	2	10
<i>Összesen</i>	<i>20</i>	<i>100</i>

7. táblázat: A diákok előzetes jóslataik az etikaórák témájára vonatkozóan

A diákok tantárgy iránti előzetes negatív attitűdűje már a fenti válaszok egy részében is megjelent, egyértelműben pedig arra a tantárgy hasznosságára vonatkozó kérdésre adott válaszaik mentén rajzolódott ki.

### Hasznos tantárgynak tartod az etikát? (bemeneti mérés)

	<b>Előfordulás gyakorisága (darabszám)</b>	<b>Előfordulás százalékos aránya (%)</b>
Igen	9	45
Nem	11	55
<i>Összesen</i>	<i>20</i>	<i>100</i>

8. táblázat: Az etika tantárgy hasznossága a diákok szerint (bemeneti mérés)

A bemeneti mérések során a diákok több mint fele (11 fő, 55%) tekintette nem hasznos tantárgynak az etikát. Ezt leginkább válaszaikban azzal indokolták, hogy más tantárgykból készülnek érettségire, így a többi érettségi tantárgy mellett túlterhelőnek érzik. Annak a 9 diáknak a válaszában, pedig akik hasznosnak ítélt az etikát visszatérő motívum volt a hasznosság tekintetében, hogy úgy vélik, olyan témákat érint a tantárgy, melyek a mindennapi boldogulással kapcsolatosak.

A tantárgy hasznosságára vonatkozó mutatók a kimeneti mérések során sem mutattak markáns változást, csupán egy fővel több tartotta hasznosnak a tantárgyat. A válaszuk motivációja mögött ugyanazokat a tényezőket láthatjuk, mint a bemeneti mérések esetében is.

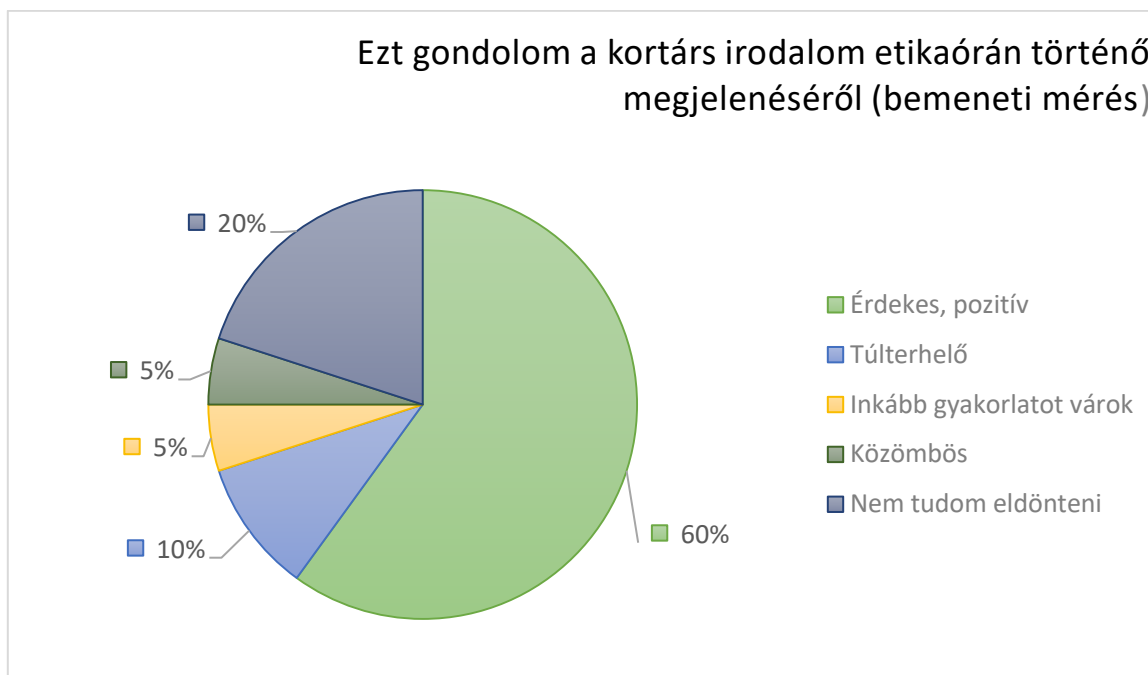
### Hasznos tantárgynak tartod az etikát? (kimeneti mérés)

		<b>Előfordulás gyakorisága (darabszám)</b>	<b>Előfordulás százalékos aránya (%)</b>
Igen		10	50
Nem		10	50
<i>Összesen</i>		<i>20</i>	<i>100</i>

9. táblázat: Az etika tantárgy hasznossága a diákok szerint (kimeneti mérés)

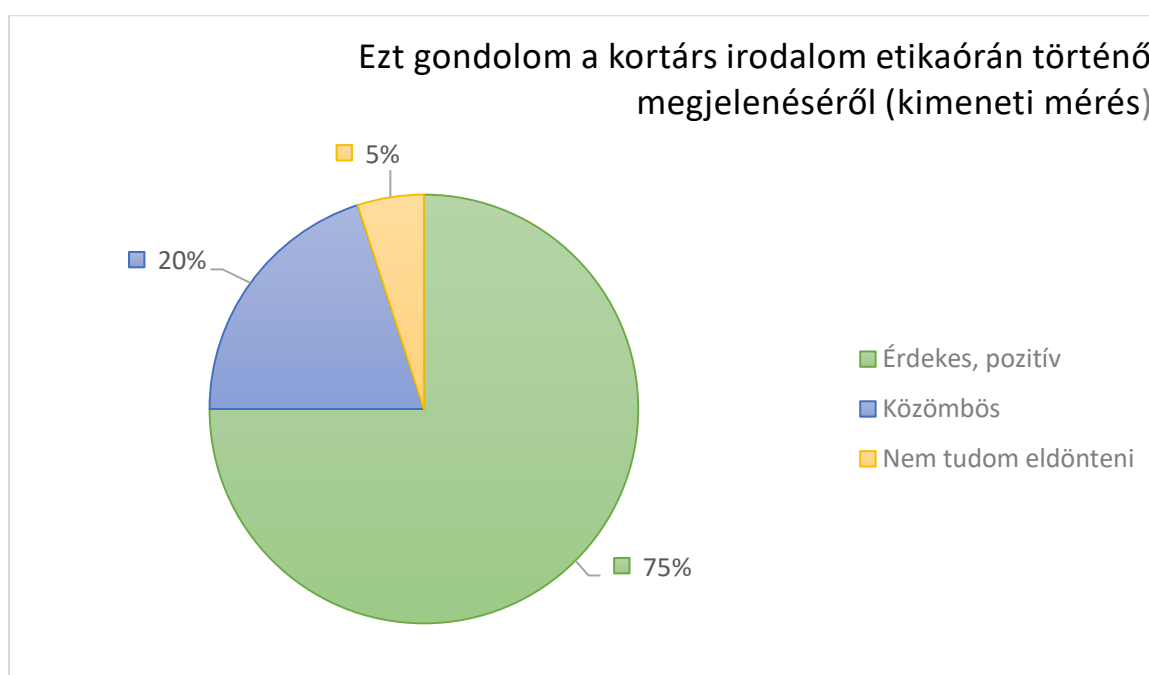
A vizsgálat során szerettem volna feltérképezni azt is, hogy mit gondolnak a diákok a kortárs irodalomról, valamint annak megjelenéséről az etikaórákon. A diákok több mint fele (12 fő, 60% alapvetően pozitívan fogadta), a válaszaikban visszatérő motívum volt, hogy pozitívnak, érdekesnek tartják a kortárs alkotók megjelenését az etikaórán. Két diák (10%) aggodalmát fogalmazta meg arra vonatkozóan, hogy úgy gondolja, hogy túlterhelő lehet, ha etikaórán is irodalmi szövegekkel találkozunk, egy fő (5%) mondta azt, hogy inkább gyakorlati jellegű feladatokra kíváncsi, míg egy diák közömbösnek tartotta (5%), valamint többen nem tudták megítélni (4 fő, 20%).





9. diagram: A diákok attitűdje a kortárs irodalom iránt etikaórán (bemeneti mérés)

A kimeneti mérések esetén a diákok válaszait szűkebb kategóriák mentén tudjuk értelmezni, a meglévő kategóriáink közül csak három maradt meg. A diákok júniusban ez alapján nem tartották túlterhelőnek a kortárs irodalomra épülő etikaórákat, valamint eltűnt a gyakorlatra vonatkozó kategória is. Nőtt azoknak a száma, akik pozitívnak, érdekesnek tartják a kortárs irodalom megjelenését etikaórán (3 fővel, 15%-kal), ugyanakkor azok száma is 3 fővel (15%-kal) nőtt, akik számára ez közömbös volt, s egy főre csökkent azok száma, akik továbbra sem tudták eldönteni, hogy hogyan ítélik ezt meg.



Összességében azt tudjuk megállapítani, hogy a diákok alapvetően inkább negatív attitűddel rendelkeztek az év eleji bemeneti méréseken a tantárgy hasznosságával kapcsolatban, 55%-uk nem tartotta hasznosnak a tantárgyat. Ez az év végére csupán 5%-os változást mutatott, így nem tudjuk jelentősnek tekinteni. A kortárs irodalom bevonásáról alapvetően év elején is pozitívan nyilatkoztak, ez év végére 15%-kkal nőtt.

#### 7.3.4. Az érzelmi intelligenciára vonatkozó eredmények

Az érzelmi intelligencia változásának mérésére a Wong és Law Érzelmi Intelligencia Skála magyar változatát (WLEIS-HU) használtam. A mérőeszköz négy különböző alskálán méri az érzelmi intelligencia különböző területeit, melyek a következők: 1. saját érzelmek értékelése, 2. mások érzelmeinek értékelése, 3. érzelmek hasznosítása, 4. érzelmek irányítása. A négy alskála értékét az alskálához tartozó választási lehetőségekhez tartozó pontszámok átlaga adja. Az elért pontszám nagysága pozitív kapcsolatban áll az érzelmi intelligencia szintjével. Mivel a mérőeszköz alskálái különállóak, ezért azok nem vonhatók össze egy összesített skálán (vö. Szabó és mtsai, 2011), így a négy alskálán elért eredményeket külön vizsgálom, egyedül az elért változás mértékére koncentrálva, hiszen a mélyebb összefüggések feltárása már a pszichológiai vizsgáldások területére tartozna.

A diákok bemeneti mérésen elért átlagát szemlélteti az egyes alskálák szerinti lebontásban a 9. táblázat. A saját érzelmek, valamint mások érzelmei értékelése alskálán a legmagasabb elérhető pontszám 15 volt, míg az érzelmek hasznosítása és irányítása alskálák esetében 20 pont. Ennek tükrében a táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy a diákok a legjobb átlagot az érzelmek hasznosítása skálán értékék el a bemeneti mérések során (14,50), míg a legalacsonyabb átlagot az érzelmek irányítása alskálán érték el, hiszen itt a maximum szerezhető 20 ponthoz viszonyítva 12,55-ös átlagot értek el. A saját érzelmek értékelése, valamint mások érzelmeinek értékelése esetében a maximum 15 pontszámhoz viszonyítva 10,75 és 10,90 volt az átlagosan elért szint.

**WLEIS-HU (bemeneti mérések)**

	Saját érzelmek értékelése	Mások érzelmeinek értékelése	Érzelmek hasznosítása	Érzelmek irányítása
Átlag	10,75	10,90	14,50	12,55
Szórás	2,221	3,059	2,626	3,953

10. táblázat: A diákok átlagai az érzelmi intelligenciát vizsgáló bemeneti mérésen (WLEIS-HU)

Ezeket az átlagokat tekintettük a bemeneti alaphelyzet mutatóinak, melyek javítása volt kutatásunk egyik fő célja az év végére. A tanév végén megismételt mérésen a tanulók a következő átlagokat érték el az egyes alsókálákon:

**WLEIS-HU (kimeneti mérések)**

	<b>Saját érzelmek értékelése</b>	<b>Mások érzelmeinek értékelése</b>	<b>Érzelmek hasznosítása</b>	<b>Érzelmek irányítása</b>
Átlag	11,05	11,80	15,80	13,35
Szórás	2,089	2,042	2,802	3,774

11. táblázat: A diákok átlagai az érzelmi intelligenciát vizsgáló kimeneti mérésen (WLEIS-HU)

A bemeneti és kimeneti mérések átlagait összevetve azt láthatjuk, hogy a diákok továbbra is arányaiban az érzelmek hasznosítása, valamint a saját és mások érzelmeinek értékelése alsókálán érték el a legmagasabb átlagot, a legalacsonyabbat pedig változatlanul az érzelmek irányítása alsókálán. Ugyanakkor megállapíthatjuk azt is, hogy mind a négy alsókála esetében növekedést tapasztalhatunk az átlagok összevetése során. Az elő- és utóvizsgálatok során tehát pozitív változást tapasztalhatunk az egyes alsókálák átlagait illetően.<sup>32</sup>

Ugyanakkor ezen a ponton meg kell jegyezni, hogy az érzelmi intelligencia – ahogy azt korábban is láthattuk – olyan soktényezős komplexum, mely változását számos tényező befolyásolhatja. Ilyen tényező lehet kutatásom esetében akár az életkori sajátosságok alakulása, a személyes kapcsolatok kereteinek formálódása a pandémia ideje alatt vagy a tantermen kívül digitális oktatás hatása is akár. Ezért ugyan a változásokat mindenképpen pozitívnak tekintem, azonban szem előtt tartom azt, hogy azok háttértényezőit egyértelműen nem tudjuk feltérképezni.

### **7.3.5. Hipotézisek vizsgálata**

Iskolai empirikus kutatásom kezdetén négy hipotézist fogalmaztam meg. A kutatásban résztvevő alacsony mintaszáma miatt a kutatási hipotézisekhez kapcsolódó adatok statisztikai

---

<sup>32</sup> Az egyes alsókálák változása esetében a változások közötti szignifikancia vizsgálatának eredményét a kutatásban résztvevők kis elemszáma jelentős mértékben torzíthatja, így disszertációmban nem térek ki az adatok statisztikai elemzésére. Ugyanakkor háttérvizsgálatokat folytatva a kimeneti és bemeneti mérések közötti különbség vizsgálatának érdekében páros mintás T-próbának vetettem alá a kapott eredményeket, melyek kapott értékei két alsókálán (Mások érzelmeinek értékelése  $p=0,046$ , érzelmek hasznosítása  $p=0,044$ ) is mutatják a javuló eredményeket.

szignifikanciájának, valamint az egyéb összefüggések feltárásnak vizsgálatát elvettem, hiszen a rendkívül alacsony elemszám torzíthatná a kapott eredményeket. Ezért a továbbiakban csak leíró jelleggel ismertetem a hipotézisekkel kapcsolatban kapott eredmények bemeneti- és kimeneti mérések közötti változásait.

**H<sub>1</sub>** *A kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaoktatás hozzájárul az olvasási szokások változásához: a kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaórán résztvevő diákok tanév végére szívesebben olvasnak könyveket.*

A kutatás bemeneti mérései során kapott adatok alapján a diákok 35%-a nyilatkozott úgy, hogy szeret olvasni, 65%-uk pedig nemmel válaszolt a kérdésre. A tanév végére így kis mértékben, 5%-kal nőtt azoknak a száma, akik pozitív attitűdöt tanúsítanak az olvasás irányába. Érdekes, hogy ennek ellenére a kutatás bemeneti mérésein a diákok 80%-a tekintette hasznos tevékenységnek a könyvek olvasását. Nemek szerinti megoszlás arányában kirajzolódik, hogy a bemeneti mérések adatai alapján a fiúk többsége (71%) úgy nyilatkozott, hogy nem szeret olvasni, ennek ellenére 86%-uk hasznosnak ítélte az olvasást. A kimeneti mérések javuló tendenciákat mutattak, az olvasás hasznosságára vonatkozó, egyébként is pozitív eredmények tovább nőttek. A diákok döntő többsége, 95%-a nyilatkozott úgy, hogy hasznos tevékenységnek véli a könyvek olvasást annak ellenére, hogy nem szívesen teszik azt.

**H<sub>2</sub>** *A kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaoktatás hozzájárul az olvasás gyakoriságának javulásához: a könyvek olvasásának gyakorisága pozitív irányba változik a tanév végére.*

A könyvek olvasásának gyakorisága a bemeneti méréseken a következőképpen alakult: a diákok több mint fele, 70%-uk ritkábban olvas könyvet, mint havonta. Havonta csupán 10%-uk, hetente pedig 5%-uk olvas. Hetente többször 10%-uk, míg naponta csupán 5%-uk olvas könyveket.

Az olvasás gyakoriságára adott kimeneti és bemeneti válaszokat összevetve azt láthatjuk, hogy nőtt a naponta (1 fővel, 5%-kal), hetente többször (2 fővel, 10%-kal) olvasók száma. A hetente olvasók száma nem változott, a havonta olvasók száma 3 fővel nőtt (15%-kal), valamint csökkent azok aránya, akik ritkábban olvasnak, mint havonta (6 fővel, 30%-kal).

**H<sub>3</sub>** *Az etika tantárgy hasznossága iránti attitűd javítható a kortárs irodalmi szövegekre épülő oktatás segítségével: pozitívabb attitűd alakul ki a diákokban az etika tantárgy hasznosságát illetően a tanév végére.*

A kutatás bemeneti mérésein a diákok 45% ítélte hasznos tantárgynak, míg 55%-uk nem hasznosnak az etikaórákat. A kimeneti változások esetében 5%-os pozitív változást láthatunk a tantárgy megítélését illetően. A válaszok mögötti okok meghatározásában jellemző motívum volt a tantárgy választható jellege, továbbá az, hogy nem tesz belőle az osztályból senki sem érettségi vizsgát.

**H<sub>4</sub>** *A kortárs irodalmi szövegekre épülő etikaoktatás alkalmas lehet az érzelmi intelligencia fejlesztésére: a bemeneti és kimeneti érzelmi intelligenciát vizsgáló tesztek eredményét összevetve várhatóan a kimeneti tesztek javuló eredményeket mutatnak.*

A WLEIS-HU érzelmi intelligenciát mérő skála alszállán a bemeneti és kimeneti méréseken elért átlagokat összevetve láthatjuk, hogy mind a négy alszálla esetében nőtt az átlagok száma. A saját érzelmek, valamint mások érzelmei értékelése alszállán a legmagasabb elérhető pontszám 15 volt, míg az érzelmek hasznosítása és irányítása alszállák esetében 20 pont. Ennek tükrében megállapíthatjuk, hogy a diákok a legjobb átlagot az érzelmek hasznosítása alszállán értékék el a bemeneti mérések során (14,50), míg a legalacsonyabb átlagot az érzelmek irányítása alszállán, hiszen itt a maximum szerezhető 20 ponthoz viszonyítva 12,55-ös átlagot érték el. A saját érzelmek értékelése, valamint mások érzelmeinek értékelése esetében a maximum 15 pontszámhoz viszonyítva 10,75 és 10,90 volt az átlagosan elért szint.

A tanév végén megismételt kimeneti mérések során a következő átlagokat mutatták a diákok az egyes alszállákon: saját érzelmek értékelése 11,05; mások érzelmeinek értékelése 11,80; érzelmek hasznosítása 15,80; érzelmek irányítása 13,35. A bemeneti és kimeneti mérések átlagait összevetve azt láthatjuk, hogy a diákok továbbra is arányaiban az érzelmek hasznosítása alszállán, valamint a saját és mások érzelmeinek értékelése alszállán érték el a legmagasabb átlagot, a legalacsonyabbat pedig változatlanul az érzelmek irányítása alszállán. Ugyanakkor megállapíthatjuk azt is, hogy mind a négy alszálla esetében növekedést tapasztalhatunk az átlagok összevetése során.

A kis mintára vonatkoztatott hipotézisek igazolását vagy cáfolását a mintaszám miatt elvettem, hiszen általános következtetéseket levonására nem alkalmas. Ugyanakkor mind oktató, mind kutató munkám számára fontos visszajelzést jelentett a kérdőívek rögzítése és értékelése.

## 8. Összegzés

Kutatásom során három nagy területet különíthetünk el, melyek egymásra épülnek, az elmélet, a módszertan és az empirikus kutatás fogalmi hármásának logikája mentén. A nevelés fogalmának XXI. századi értelmezése, valamint az érzelmi intelligencia fogalmának neveléstudomány tükréből történő vizsgálata tette lehetővé, hogy feltárjam a fejlesztés módszertani lehetőségeit, majd az elméletre és módszertanra építve kialakítsam iskolai empirikus kutatásom didaktikai struktúráját. Összegzésként azokat a legfontosabb tanulságokat szeretném hangsúlyozni, melyek úgy gondolom, hogy szerepet játszhatnak napjainkban a nevelési-oktatási folyamat támogatásában, valamint a vizsgált területek tantárgypedagógiájának fejlődéséhez járulhatnak hozzá.

Az elméleti alapok értelmezése során azt vizsgáltam, hogy napjainkban a nevelésről alkotott felfogás milyen meghatározó jelzők mentén alakul, milyen 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 fejlesztendő területek körében (vö. *Goleman, 2019*). Ezért olyan tényezőnek tekinthetjük a személyes és szociális kompetenciák sokaságából felépülő érzelmi intelligenciát (vö. *Goleman, 2019*), mely 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 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 kitekintés 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. Ezért úgy gondolom, hogy az elmúlt évtizedekben egyre inkább előtérbe kerülő pozitív pszichológia szemléletének a neveléstudományban, a pedagógiai gyakorlatban is meghatározó szerepe lehet, ami későbbi kutatások lehetősége felé mutat.

Ugyanakkor az etika és irodalom tantárgy sajátosságait vizsgálva azt láthatjuk, hogy kitűzött fejlesztési céljaik, tantárgyi sajátosságaik által fokozottan hozzájárulnak e készségek fejlesztéséhez. Az etika az én, a társak és a társadalom dimenzióit érintő kérdésekkel

foglalkozik, melyek feldolgozása során mind a személyes, mind a szociális kompetenciák aktívan fejlődhetnek. Az irodalom a műalkotások, a művészet tapasztalata által szintén nagyban hozzájárul a személyes – és megfelelő didaktikára építve a szociális – kompetenciák támogatásához. Ezek a sajátosságok megteremthetik annak a lehetőségét, hogy a tantárgyak fokozottan hozzájáruljanak a diákok érzelmi intelligenciájának fejlődéséhez.

Az érzelmi intelligencia fejlesztése napjaink iskolájában meglátásom szerint létfontosságú, amennyiben olyan kompetenciák erősödését szeretnénk támogatni, melyek hozzájárulnak a diákok 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 támogatásban fontos szerepet játszhatnak az érzelmi intelligencia gyűjtőfogalma alá tartozó személyes és szociális kompetenciák.

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 meglátásom 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. Empirikus kutatásom módszertani eszköztárának felépítésekor ezért fontos volt, hogy elsődlegesen tanulói aktivitásra épülő módszerekre alapozzak. A kiválasztott módszerek tantárgyfüggetlenül hatékonyan alkalmazhatók, mely fontos szempont volt, hiszen kutatásom alapvetően az etika és irodalom közötti tantárgyi koncentráció erősítésére épít. A tantárgyak közötti párbeszéd hozzájárulhat ahhoz, hogy a diákok komplex képet alakítsanak ki az ismeretekről, könnyebben értelmezzék a különböző területek közötti kapcsolatokat, mely szintén fontos fejlesztési cél napjaink iskolájában. Az etika és irodalom tantárgy sajátosságait figyelem véve ezért elsődlegesen a szókratészi, gyermekfilozófiai hagyományokra építő módszereket, a drámajátékokat, valamint a kreatív írás különböző feladattípusait tartottam olyan módszereknek, melyek alkalmasak lehetnek a tanulók aktív tanulásának támogatására, továbbá teret biztosítanak a tananyag értelmi és érzelmi átélését, hiszen nagymértékben építenek a diákok bevonódására.

A módszerek mellett kiemelt szerepet kapott a kortárs populáris irodalom kutatásomban. Az irodalmi szövegek a tanórákon nemcsak a közös gondolkodást elindító „eszközt” jelentették, hanem a művészet átélhető esztétikai és érzelmi tapasztalatát. Az általam kidolgozott

szöveggyűjtemény olvasmányainak összeállítása során fontos szempont volt – a tanórák tematikájához való illeszkedésen túl –, hogy olyan alkotások kerüljenek fel a listára, melyek képesek arra, hogy „megszólítsák” a diákokat, fokozzák az énbefonódás kialakulásának lehetőségét azáltal, hogy életkori sajátosságaikhoz alkalmazkodva olyan témákat járnak körül, amik a diákok számára is relevánsak lehetnek, s teszik mindezt olyan nyelvi kódra építve, mely segíti az értő befogadás kialakulását. A kortárs, populáris, valamint gyermek-és ifjúsági irodalom alkotásai segíthetik ezt az aktív befogadás kialakulását, hiszen a diákok életsajátosságainak megfelelő témákat dolgoznak fel általánosságban, s megteremtik az „itt”, „most”, „velem történik” érzetét, mely felébresztheti a tanulók aktivitását. Az országos olvasásszociológiai mérések alapján, ha olvasnak kedvetelésből a diákok, akkor jellemzően ebből a regiszterből kerülnek ki az általuk preferált olvasmányok (vö. *Gombos*, 2013). Mivel ezeket a történeteket a mérések alapján a diákok önként, kedvetelésből is szívesen olvassák, ezért az iskolai nevelői-oktatói gyakorlat számára is fontosak lehetnek, hiszen a pozitív érzelmi attitűd támogathatja az aktivitás fokozását. Láthattuk, hogy *Zrinszky* (2001) a művészeti esztétikum három forrásrétegét különböztette meg. Az oktatási gyakorlat során azt tapasztalhatjuk, hogy elsődlegesen a három forrásrétegből kettő, a magasművészet, valamint a népművészet van jelen domináns mértékben. A harmadik forrásréteg, a populáris művészet olyan területet jelenthet, mely oktatásba történő bevonása támogathatja fentebb ismeretett sajátosságai révén a diákok aktív műbefogadásának kialakulását, hozzájárulva ezáltal akár a magasművészet, népművészet befogadásának támogatásához is.

Empirikus kutatásom további fontos alapját jelentette a *Nemzeti alaptanterv* vizsgálata (*Nat*, 2012). A *Nemzeti alaptanterv* vizsgálata során felvetésem, miszerint az etika- és irodalomoktatás termékeny párbeszédbe hozható, igazolódni látszott. Ezt tovább erősítette a tanterv által ajánlott tankönyvek vizsgálata, hiszen háromból két etikatan könyv nagymértékben épít a (szép)irodalom tapasztalatára.

Empirikus kutatásomat a 2020/21-es tanévben valósítottam meg, középiskola 11. évfolyamán, a fentebb összegzett elméleti és módszertani alapvetéseinkre építve. Fő célom volt olyan etikaórák megtartása a tanév során, melyek elsődlegesen a korábban is említett kortárs populáris művészet tapasztalatára építenek, a szépirodalmi szövegeket pedig az aktív tanulás módszereivel dolgozzák fel. Kutatásomat kis mintán, egy osztállyal folytattam, ami az általános következtetések levonását gátolja, ugyanakkor az elméleti és módszertani alapvetéseim megvalósulásának, a változás megfigyelhetővé válásának a hosszú távú iskolai kutatás biztosított teret. A kutatás során szerzett tapasztalatok megerősítettek abban, hogy az etika- és irodalomoktatás közötti tantárgyi koncentráció a gyakorlatban megvalósítható,



hozzájárulhat az erkölcsi és esztétikai nevelés egyensúlyának megteremtéséhez, valamint a diákok érzelmi intelligenciáját (is) meghatározó személyes és szociális kompetenciák fejlődésének támogatásához is.

Ezek, az érzelmi intelligenciát is meghatározó kompetenciák pedig jelentős szereppel bírnak napjaink iskolájában, így fejlesztésük elméleti és módszertani alapjainak kutatása a neveléstudomány számára is fontos feladatot jelent.

## Felhasznált irodalom

Adamik Tamás (ford., 1999): Arisztotelész: *Retorika*. Telosz. Budapest.

Almási Miklós (2019): *Ami belül van. Lélek a digitális kor viharában*. Fekete Sas Kiadó. Budapest.

Amadio, M. – Truong, N. – Tschurennev (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> (2023. 01. 03.)

A Nemzeti alaptanterv bevezetése, az iskolák helyi tanterve 1998 őszén – Szemelvények egy kutatási gyorsjelentésből.

Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090617-214> (2021. 11. 02.)

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.

Benedek András (2011): *A 21. század nevelési kihívásai*.

Letöltés: <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/15-kiadvany-2011/448-2011-dr-benedek-andras-a-21-szazad-nevelesi-kihivasai> (2022. 08. 13.)

Bagi Zsolt (1998): Etika és irodalomelmélet (Jacques Derrida és a kritikai kultúrákutatók 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> (2023. 01. 02.)

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.

Ballér Endre (2003): Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése. *Iskolakultúra*. 13(12). 3-18.

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 nevelélmélet*. OKKER. Budapest.

Bálint Ágnes (2022): Játék és tanulás. In: Dezső Renáta Anna, Orsós Anna, Ács Marianna, Huszár Zsuzsanna (szerk.): *A kárpát-medencei magyar tannyelvű 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.

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.

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.

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.

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.

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, M. – Cole, S. R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó. Budapest.

Csapó Benő (2018): A taneszközfejlesztés megalapozása: a tudásról való tudás. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 11-22.

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 Közoktatási Szakértői Konferencia. Előadások, korreferátumok, fotók – I. kötet. Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda Kft Suliszerviz Pedagógiai Intézet. Debrecen.

Letöltés:

<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> (2022. 08. 13.)

Csató Anita (2016): Az ízlés történeti változásai Gadamer hermeneutikai filozófiájának tükréből. In: Reichmann Angelika (szerk.): *Válogatás a XXXII. OTDK (2015) Történelem- és társadalomtudományi dolgozataiból*. Líceum Kiadó. Eger. 84-110.

Csató Anita (2021): Az érzelmi intelligencia és az érzelmi készségek fejlesztési lehetőségei az iskolában, különös tekintettel az etikaórára. In: Molnár Dániel, Molnár Dóra (szerk.): *XXIV. Tavaszi Szél Konferencia 2021. Tanulmánykötet II. Doktoranduszok Országos Szövetsége*. Budapest. 368-397.

Csató Anita (2022): Az etika mint tantárgy hazai létrejöttének rövid történeti áttekintése: az olvasótáboroktól az iskolai etikaórákig. In: Loboczky János, Torma Anita, Vermes Katalin (szerk.): *Tudomány és megértés – Schwendtner Tibor 60. születésnapjára*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. Eger. 291-300.

Csobánka Zsuzsa Emese (2015): A nevelés mint találkozás.

Letöltés: [https://www.tani-tani.info/a\\_neveles\\_mint\\_talalkozas](https://www.tani-tani.info/a_neveles_mint_talalkozas) (2023. 01. 03.)

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.

Deme Tamás (2016): *Gondolatok Karácsony Sándor művészet szemléletéről*. Magyar Művészeti Akadémia. Budapest.

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.

F. Dárdai Ágnes (2005): A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. *Iskolakultúra*. 15(10). 120-126.

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.

Fenyődi Andrea (szerk., 2018): *Etika tankönyv 11.* (2018). Eszterházy Károly Egyetem. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Eger.

Fináczy 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 „bővítés-építés” 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 – A filozófiai hermeneutikai vázlat*. 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 gyermekirodalom és az irodalomtanítás. In: Gombos Péter: *Dobj el mindent, és olvas! 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/>  
(2021. 06. 14.)

Havas Péter (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*. 54(6). 3-8.

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 kultúráközvetítés*. 1(1).

Letöltés: <https://journal.uni-mate.hu/index.php/akk/article/view/195> (2023. 01. 29.)

Homor Tivadar (2015): Korszerűség az erkölcsstan/etika tanításában. *Iskolakultúra*. 25(10). 127-138.

Homor Tivadar (2002): Hogyan tanítom az etikát?

Letöltés: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-ta-Homor-Hogyan.html>  
(2021. 11. 05.)

Homor Tivadar – Kamarás István (szerk., 2013): *Emberismeret és etika a középiskolák számára*. Apáczai Kiadó. Budapest.

Horváth László (2020): A popkultúra és a játék szerepe a konstrukcionista tanuláselmélet megvalósításában. *Új Pedagógiai Szemle*. 70(3-4). 105-108.

Hunya Márta (2009): Projekt módszer 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.

Jakab György (2012): Erkölcsstan és médiaismeret a gyermekfilozófia tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*. 62(4-6). 99-110.

Jaspers, Karl (1987): *Bevezetés a filozófiába*. Európa Kiadó. Budapest.

Jávorné Kolozsváry Judit (2015): Korunk gyermekeinek érzelmi élet – az iskolában folyó érzelmi nevelés. *Gyermeknevelés*. 3(1). 118-136.



Kagan, Spencer (1994): *Cooperative Learning*. Kagan Publishing.

Kagan, Spencer (2009): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Szolgáltató és Tan. Kft. Budapest.

Kamarás István (1984): „Rögeszmék” Bakonyoszlopon. *Olvasótábori krónika*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Kamarás István (1990): *Íme az ember!* Edukáció Könyvkiadó. Budapest.

Kamarás István (1991): Lehetne például: embertan. *Iskolakultúra*. 1(1-2). 82-90.

Kamarás István (1993): Alkalmazott embertan mint az irodalomoktatás egyik lehetősége szakmunkásképző intézetekben. In: Kamarás István: *Emberkép – embertan. Tanulmányok, esszék*. Szent Gellért Egyházi Kiadó. Szeged.

Kamarás István (2015): *Embertan – erkölcstan sztori*. Pro Pannónia Kiadói Alapítvány. Pécs.

Kaposi József (2012): A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra*. 22(12). 56-70.

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.

Karikó Sándor (2013): Gyermekefilozófia – mi végre? *Iskolakultúra*. 13(5-6). 65-75.

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*.

Letöltés: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/a-tanulas-s-tanitas-sulypontjai.pdf> (2022. 08. 25.)

Kádár Annamária (2012): *Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban*. Ábel Kiadó. Kolozsvár.

Kemmis, S. – McTaggart, R. (ed, 1988.): *The action research planner*. Geelong. Deakin University Press.

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)désben. 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-Berta Beáta (2020): Élményalapú irodalomtanítás – jógyakorlatok egy gimnáziumi magyartanártól In: Szabó Ildikó (szerk.): *Neveléssel az olvasásért – Olvasással a nevelésért: jó gyakorlatok a bölcsödétől az egyetemig. Válogatott tanulmányok*. Neuman János Egyetem. Kecskemét.

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 – Ifjúságszakmai 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](https://www.tani-tani.info/ketfele_tudas) (2023. 01. 07.)

Komáromi Gabriella (1999): *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó. Budapest.

Kormos József (2016): *A filozófia és az etika tanítása*. Budapest-Piliscsaba. PPKE BTK.

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.

Lányi András (2012): Erkölcsóra az iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*. 62(4-6). 92-98.

Lányi András – Jakab György (szerk., 2014): *Etika. Tankönyv a középiskolák 11-12. évfolyam számára*. Eszterházy Károly Egyetem. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Eger.

Lesku Katalin (2010): *A fenntarthatóság mint gyermekfilozófiai probléma*. *Iskolakultúra*. 20(10). 79-84.

Lipman, Matthew (1988): *Philosophy Goes to School*. Temple U. Press. Philadelphia.

Lovász Andrea (2010): Filozófia a gyermekirodalomban – irodalom a gyermekfilozófiában *Többlét*. *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.

Loboczky János (2018): Az „esztétikai nevelés” jelentősége és értelme (‘Bedeutung’) Schiller művészeti írásaiban. In.: (Sárkány Péter – Schwendtner Tibor, szerk.): *A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban*. Líceum Kiadó. Eger. 51-63.

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

Maurice J. Elias, Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg (ed., 1997): *Promoting Social and Emotional Learning. Guidelines for Educators*. ASCD. Alexandria, Virginia USA.

Marlowe, H. A. (1986): Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*. 78. 52-58.

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. Kairos Kiadó.

Mayer, J. D. – Salovey, P. (1993): The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 17(4). 433-442.

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 Resarch 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> (2023. 01. 12.)

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 Éva (2002): Az irodalmi befogadás és az oktatás kérdéseiről. *Módszertani közlemények*. 42(1) 7-9.

Nagy Henriett (2006): *Az érzelmi intelligenciáról. Kapcsolata a tanulmányi eredménnyel és a szociális sikerrel iskoláskorúaknál. Iskolakultúra.* 16(4). 74-84.

Nagy Henriett (2010): *A képesség-alapú érzelmi intelligencia modell érvényességének empirikus elemzése.* Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.

Leltöltés: <http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2010/Nagyhenriett.pdf> (2023. 04. 27.)

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.

Leltöltés: [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) (2021. 11. 04.)

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> (2022. 12. 30.)

Novák Géza Máté (2016): Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. *Neveléstudomány, Oktatás – Kutatás – Innováció.* (2). 43-52.

Nyíriné Fejszés Tóth Edit (2011): *Az aktív tanulás módszerei.*

Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/nyirine-fejszes-toth-edit-az-aktiv-tanulas-modszerei> (2023. 01. 06.)

Oatley, K. – Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmek.* Osiris Kiadó. Budapest.

OECD (2018): *The Future of Education and Skills. Education 2030.*

Letöltés:  
[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)  
(2022. 08. 25.)

Oktatási Hivatal (2019): PISA 2018. Összefoglaló jelentés.

Letöltés:  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pisa/PISA2018\\_v6.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf)  
(2022. 08. 02.)

Oktatási Hivatal. Tankönyvek és segédletek online katalógusa.

Letöltés:  
<https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvanyok?SearchForm%5BschoolType%5D=&SearchForm%5BschoolYear%5D=2212&SearchForm%5BschoolSubject%5D=2233&SearchForm%5Bauthor%5D=&SearchForm%5BproductId%5D=&SearchForm%5Btitle%5D=&SearchForm%5Bnat%5D=&yt0> (2023. 01. 26.)

Orbán Gyöngyi (2009): Ugyanúgy, mint eddig: A hermeneutika helye az irodalomtanításban. *Könyv és nevelés.* 11(1). 24-38.

Orbán Gyöngyi (2016): Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció. In: Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben.* Krónika Nova Kiadó. 78-91.

Pap Katalin Tünde (2012): *Az esztétikai nevelés történeti áttekintése, különös tekintettel reformpedagógiai gyökereire, és szerepe a mai középiskolai irodalom és művészeti tantárgyak oktatásban. Az esztétikai nevelés lehetőségei korunk irodalomtanításában öt irodalomtankönyv tükrében.* Doktori disszertáció. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.

Letöltés: [https://ppk.elte.hu/file/pap\\_katalin\\_tunde\\_dissz.pdf](https://ppk.elte.hu/file/pap_katalin_tunde_dissz.pdf) (2023. 01. 03.)

Passing, David (2001): *A taxonomy of ICT mediated future thinking skills.*

Letöltés: [\(PDF\) A taxonomy of ICT mediated future thinking skills \(researchgate.net\)](#) (2022. 07. 05.)

Pethóné 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.

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> (20203. 01. 15.)

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): *Neveléstudományi szemle*. Osiris Kiadó. Budapest.

Steiger Kornél (ford., 2014): *Állam – Platón összes művei kommentárokkal*. Atlantisz Könyvkiadó. Budapest.

Sulinova – kompetencia alapú oktatási programcsomagok

Letöltés:

[https://www.srpszkk.hu/tamop412b/kompetencia\\_alapu\\_pedagogia/sulinova\\_kompetencia\\_a\\_lap\\_oktatsi\\_programcsomagok.html](https://www.srpszkk.hu/tamop412b/kompetencia_alapu_pedagogia/sulinova_kompetencia_a_lap_oktatsi_programcsomagok.html) (2021. 06. 14.)

Sulyok Blanka (2015): Kreatív írás középiskolás fokon. *Helikon*. 61(1). 87-103.

Szabó Attila – Kun Bernadette – Urbán Róbert – Demetrovics Zsolt (2011): Kezdeti eredmények a Wong és Low Érzelmi Intelligencia Skála (WLEIS-HU) hazai alkalmazásával. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. 12 (2011) 1, 1-15.

Szabó Miklós (ford., 1997): Arisztotelész: *Nikomakhoszi etika*. Európa Kiadó. Budapest.

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).

Letöltés: <http://www.opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/498/886>  
(2022. 08. 25.)



Takács Gábor (2009): „Konstruktív” dráma. In: Deme János (szerk.): *Színház és Pedagógia. Elmélet és módszertani füzetek 1. „Konstruktív” dráma*. Káva Kulturális Műhely. Budapest.

Takács Nándor (2018): Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban. *Iskolakultúra*. 28(3-4). 70-76.

Tamássy Györgyi (2010): Verekedés helyett beszélgetés, szitkok helyett érvek, versengés mellett együttműködés. Érvek a gyermekkel folytatott filozófiai témájú beszélgetésekben és beszélgetésekért. *Többlét. Az Erdélyi Magyar Filozófiai Társaság Lapja*. 2(5). 91-109.

TheSchoolRun.com (2022): What Primary SEAL?

Letöltés: <https://www.theschoolrun.com/what-primary-seal> (2022. 12. 30.)

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.

Tölgyessy Zsuzsanna (2018): *A drámapedagógia elmélet és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

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, Kuser (szerk.): *Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. Líceum Kiadó. Eger. 23-34.

Vass Vilmos (2019): A tanulás reneszánsza. *Magiszter*. 17(2). 4-14.

Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás –. *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció.* 4(2). 23-42.

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 (2002): *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció.* ADU-FITT IMAGE. Budapest.

Zrinszky László (2002): *Nevelélmélet.* Műszaki Könyvkiadó. Budapest.

Zsolnai Anikó, Rác Anna, Rác Kata: Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra.* 25(10). 59-68.

## Ábrák jegyzéke

1. ábra: *Bar-On* érzelmiintelligencia-modellje
2. ábra: *Goleman* érzelmiintelligencia-modellje

## Diagramok jegyzéke

1. diagram: Az *Etika 11.* tankönyv szöveggyűjteményében szereplő szépirodalmi szövegek műfaji megoszlása
2. diagram: Az *Etika 11.* tankönyv szöveggyűjteményében szereplő szépirodalmi szövegek korszakokénti megoszlása
3. diagram: Az olvasás szeretete, nemek szerinti megoszlásban (bemeneti mérés)
4. diagram: Az olvasás hasznossága, nemek szerinti megoszlásban (bemeneti mérés)
5. diagram: Könyvek olvasásának gyakorisága (bemeneti mérés)
6. diagram: Az olvasás szeretete, nemek szerinti megoszlásban (kimeneti mérés)
7. diagram: Az olvasás hasznossága, nemek szerinti megoszlásban (kimeneti mérés)
8. diagram: Könyvek olvasásának gyakorisága (kimeneti mérés)
9. diagram: A diákok attitűdje a kortárs irodalom iránt etikaórán (bemeneti mérés)
10. diagram: A diákok attitűdje a kortárs irodalom iránt etikaórán (kimeneti mérés)

## Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: Az *Etika 11.* tankönyv szöveggyűjteményének szövegtípusai
2. táblázat: Az *Etika 11.* tankönyv szöveggyűjtemény szépirodalmi szövegeihez tartozó feladatainak típus szerinti megoszlása
3. táblázat: Az *Etika 11.* tankönyv szöveggyűjteményének szépirodalmi szövegeihez tartozó kérdések típusai
4. táblázat: A diákok nemek szerinti megoszlása
5. táblázat: A diákok lakhely szerinti megoszlása
6. táblázat: A tervezett olvasmánylista szerzőinek előzetes ismerete a diákok körében (bemeneti mérés)
7. táblázat: A diákok előzetes jóslataik az etikaórák témáira vonatkozóan
8. táblázat: Az etika tantárgy hasznossága a diákok szerint (bemeneti mérés)
9. táblázat: Az etika tantárgy hasznossága a diákok szerint (kimeneti mérés)

10. táblázat: A diákok átlagai az érzelmi intelligenciát vizsgáló bemeneti mérésen (WLEIS-HU)

11. táblázat: A diákok átlagai az érzelmi intelligenciát vizsgáló kimeneti mérésen (WLEIS-HU)

## Mellékletek

### 1. melléklet

#### A Nemzeti alaptanterv 2012-re épülő tankönyvek szerkezeti, tartalmi felépítése

<p><i>Fenyődi Andrea</i> (szerk., 2018): <b>Etika tankönyv 11.</b> Eszterházy Károly Egyetem. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Eger</p>	<p><i>Homor Tivadar – Kamarás István</i> (szerk., 2013): <b>Emberismeret és etika a középiskolák számára.</b> Apáczai Kiadó. Budapest.</p>	<p><i>Lányi András – Jakab György</i> (szerk., 2014): <b>Etika. Tankönyv a középiskolák 11-12. évfolyam számára.</b> Eszterházy Károly Egyetem. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Eger.</p>
<p><b>I. Az erkölcsi gondolkodás alapjai</b> 1. Az emberi természet 2. A jó és a rossz 3. Az ember kitüntetett léthelyzete 4. Szeretet, együttérzés 5. Az erkölcsi döntés 6. A felelősség dilemmái 7. Önismeret, önértékelés, önmegvalósítás 8. Jólét, jóllét, boldogság Fejezetzáró – Erkölcsfilozófiai kérdések Az ötödik pecsét című filmben</p> <p><b>II. Egyén és közösség</b> 9. A kapcsolatok etikája 10. Párkapcsolat, szerelem 11. Családi élet, szerepek 12. Hazaszeretet – nemzeti önazonosság</p>	<p><b>I. Alapvető etika</b> 1. Az erkölcsi gondolkodás alapjai 1.1. Mi az ember, és miben fejlődik? 1.2. Ösztön és szellem 1.3. A tények és értékek világa 1.4. A társas lény: erkölcsi lény 1.5. A lelkiismeret szabadsága 1.6. Erkölcsi érzék, tanult viselkedés, erkölcsi szabályok 1.7. Jó és rossz, bűn és büntudat 2. Bibliai erkölcsi értékek a világi etikában 2.1. Az ember kitüntetett léthelyzete 2.2. Istenfélelem, istenszeretet, isteni igazságosság 2.3. Vallás és erkölcs 2.4. A világvallások emberképe és etikája 2.5. Keresztény erkölcsi értékek</p>	<p><b>1. Az emberi természet</b> 1.1. Az erkölcsi lény 1.2. Az erkölcsi gondolkodás fejlődése és az emberi természet</p> <p><b>2. Honnan van a rossz, amit teszünk?</b> 2.1. A jó és a rossz 2.2. A szenvedés értelme 2.3. Keresztény erkölcsi értékek a világi etikában</p> <p><b>3. Mit kell tennem?</b> 3.1. Törvény és lelkiismeret 3.2. A felelősség kérdése</p> <p><b>4. Én és te</b> 4.1. „Nincs alku, én hadd legyek boldog” – de ki vagyok én? 4.2. Barátok és felebarátok 4.3. A szerelem erkölcsstana</p>

<p>13. Többség és kisebbség 14. Társadalmi szolidaritás 15. Törvény és lelkiismeret 16. A média etikájáról Fejezetzáró – A hullám film dilemmái a csoportképződésről / „Túlélés Szarajevóban” tárlatvezetés-projekt</p> <p><b>II. Korunk kihívásai</b> 17. Technika és etika 18. „Génétika” 19. Az élet sérthetetlensége 20. Szembenézés a halállal 21. Felelősségünk a Földért 22. Föld-közösség Fejezetzáró – Korunk etikai kérdései</p> <p><b>IV. Szöveggyűjtemény</b></p> <p><b>Projektmunka</b></p>	<p>3. Mit kell akarnom? Az erkölcsi döntés 3.1. Az akarat és a jó akarása 3.2. Az erkölcsi gondolkodás fejlődése 3.3. A lelkiismeret szava: példakövetés, párbeszéd, értékvita 3.4. Erkölcsi felfogások és etikák 3.5. A felelősség kérdése 4. Az erények és a jó élet céljai 4.1. Önmegvalósítás, önkorlátozás, önismeret 4.2. Jólét és jóllét 4.3. Az erények és a jellem 4.4. Az erkölcsi nevelés</p> <p><b>II. A kapcsolatok etikája: egyén és közösség</b> 5. Szeretetkapcsolatok 5.1. A szeretet erkölcsi jelentősége 5.2. A személyes kapcsolatok erkölcsi dilemmái 5.3. A szexualitás, a szerelem és a párkapcsolat etikája 5.4. Házasság, család, otthonteremtés 5.5. Az emberek közötti testvériség eszméje 6. A közélet erkölcs 6.1. A szabadság rendje 6.2. Erkölcs és politika</p>	<p>4.4. Ugye, örökké fogsz szeretni?</p> <p><b>5. Életre-halálra</b> 5.1. Párbeszéd meg nem született gyermekekkel 5.2. A jó halál kegyelme</p> <p><b>6. Én és mi</b> 6.1. „Parancsra tettem” 6.2. Engedelmesség és ellenállás 6.3. Etika és politika 6.4. Tilos a tiltás? 6.5. A közélet tisztasága 6.6. Áldozat a hazáért</p> <p><b>7. Mi és ők</b> 7.1. Mindannyian „kisebbségiek” vagyunk 7.2. „Emlékezzünk meg a szegényekről!”</p> <p><b>8. Föld-etika</b> 8.1. A tudomány felelőssége 8.2. Globális felelősség, avagy „Miért éppen én?” 8.3. Az emberiség közös öröksége és a jövő nemzedékek jogai</p> <p><b>Utószó: vallomás helyet hitvallás</b></p> <p><b>Az állatok jogai vagy az ember felelőssége? (Projekt)</b></p> <p><b>Kulcsfogalmak</b></p>
--	---	--

	<p>6.3. Részvétel a közéletben</p> <p>6.4. Véleménynyilvánítás, szólásszabadság</p> <p>6.5. Médiaetika</p> <p>6.6. A munka mint önkiteljesítés alapvető eszköze</p> <p>6.7. Társadalmi szolidaritás</p> <p>7. Nemzet, nemzetiség, hazaszeretet</p> <p>7.1. A szabadság rendje</p> <p>7.2. A társadalmi önazonosság</p> <p>7.3. Etnokulturális, nemzeti, vallási kisebbségek és többségi társadalom közötti együttélés</p> <p>7.4. A nemzeti fejlődés traumái</p> <p><b>III. Korunk kihívásai</b></p> <p>8. A tudományos-technikai haladás etikai kérdései</p> <p>8.1. Egészségvédelem és etika. Születés és halál</p> <p>8.2. Genetikailag módosított élőlények</p> <p>8.3. Technika és etika</p> <p>8.4. A tudósok felelőssége</p> <p>9. A felelősség új dimenziói a globalizáció korában</p> <p>9.1. A globális ökológiai válság mint erkölcsi kérdés</p> <p>9.2. Magánérdek és közjó</p> <p>9.3. Világszegénység – a szegények világa</p>	
--	--	--

	<p>9.4. Az ökológiai válság mint erkölcsi kérdés</p> <p>9.5. A természet- és állatvédelem erkölcsi kérdései</p> <p>9.6. Az emberiség közös öröksége. A jövő nemzedéke</p> <p><b>Kérdések, feladatok</b></p> <p><b>Forráselemzések</b>  <b>Egyéni kutató-, gyűjtőmunkák, kiselőadások</b>  <b>ajánlott témakörei</b>  <b>Kislexikon</b></p>	
--	--	--



2. melléklet

**Az Etika tankönyv 11. (2018). Eszterházy Károly Egyetem. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Szövegyűjteményének olvasmánylistája, a szövegek szövegtípus szerinti osztályozása**

Szöveg(részlet)	Szövegtípus
<b>I. Az erkölcsi gondolkodás alapjai</b>	
Daniel Defoe: <i>Robinson Crusoe</i> (részlet)	szépirodalmi
<i>Ifj. Siomonyi Károly úrutazása</i>	publicisztikai
Victor Hugo: <i>Nyomorultak</i> (részlet)	szépirodalmi
Fjodor Dosztojevszkij: <i>A Karamazov testvérek</i> (részlet)	szépirodalmi
<i>Egy hírhedtté vált börtönkísérlet</i>	tudományos
Herman Hesse: <i>Narziss és Goldmund</i> (részlet)	szépirodalmi
Albert Schweitzer: <i>Levelek Lambarénéből</i> (részlet)	szépirodalmi
<i>Mit nézz a 14. Filmtettfeszten? – Történet</i>	publicisztikai
<i>A tékozló fiú története a Bibliából</i>	szépirodalmi
<i>Az előítélet</i>	tudományos
Geoffrey Cross: <i>Az élet iskolája</i> (részlet)	szépirodalmi
<i>A világ meg lehet változtatni</i>	tudományos
<i>Maslow motivációs piramisa és az önmegvalósítás</i>	tudományos
<i>Akinek sikerült – Interjú Molnár Ferenc Caramellel</i>	publicisztikai
<i>Értetni vagy legyőzni akarjuk a másikat?</i>	tudományos
Nádas Péter: <i>Egy családregény vége</i> (részlet)	szépirodalmi
<i>At nem adott virágszálak</i>	publicisztikai
<b>II. Egyén és közössége</b>	
<i>Rejtett hálózatok</i>	tudományos
<i>A spontán rokonszenvi választásról</i>	tudományos
Varró Dániel: <i>Szívdezzert</i> (részletek)	szépirodalmi
<i>A felelősség szerepe a kapcsolatban</i>	tudományos
<i>Családi szerep, családi munkamegosztás</i>	publicisztikai
Ady Endre: <i>Vallomás a patriotizmusról</i>	szépirodalmi
Lackfi János: <i>Milyenek a magyarok?</i>	szépirodalmi
Lackfi János: <i>Honderű</i>	szépirodalmi
Döbrössy Mihályné: <i>Fájdalmas örökségünk</i>	publicisztikai
<i>Magyarország Alaptörvénye, XXIX. cikk</i>	közéleti
Ágai Ágnes: <i>Más-ság</i>	szépirodalmi
Franz Werfel: <i>A Musza Dagh negyven napja</i>	szépirodalmi
Hrajcsa Kocsar: <i>Az Eufrátesz hídján</i>	szépirodalmi
Hrajcsa Kocsar: <i>Édes anyanyelvünk</i>	szépirodalmi
Lakatos Menyhért: <i>Füstös képek</i> (részlet)	szépirodalmi
<i>A pillangó</i>	tudományos
<i>A tanult tehetetlenség</i> (részlet)	tudományos
Szophoklész: <i>Antigoné</i>	szépirodalmi
Marslakók inváziója, avagy Orson Welles: <i>Világok harca</i>	publicisztikai
Varga Tamás: <i>A média hatása a személyiségre</i>	publicisztikai
<i>A Magyar Reklámetikai Kódex alapelvei</i>	közéleti
<b>III. Korunk kihívásai</b>	
Endreffy Zoltán: <i>A tudomány fejlődésének etikai kérdései</i>	tudományos
Marx György: <i>A marslakók érkezése</i>	publicisztikai

<i>Mit tudunk?</i>	tudományos
Aldux Huxley: <i>Szép új világ</i>	szépirodalmi
<i>Az abortusz történetéről</i>	tudományos
Ágai Ágnes: <i>Az unokám három milliméter</i>	szépirodalmi
<i>A Bölcső Alapítvány küldetése</i>	publicisztikai
<i>Miben tud segíteni a Gólyahír Egyesület?</i>	publicisztikai
<i>Az utolsó mérföld</i>	szépirodalmi
Bérczes Tibor: <i>Élni és halni hagyni</i>	tudományos
<b>Még nincs itt az idő</b>	publicisztikai
<b>Vízlábnyom</b>	publicisztikai
<i>Keserédes csokoládé</i>	publicisztikai
Heinrich Böll: <i>Beszélgetés a tengerparton</i> (részlet)	szépirodalmi
Demjén Ferenc: <i>Vigyázz a madárra</i> <sup>33</sup>	szépirodalmi

---

<sup>33</sup> A szöveggyűjtemény egyetlen dalszövegrészletét a stilisztikai jegyek miatt a szépirodalmi szövegtípusú szövegek közé soroltuk.

3. melléklet

**Az Etika tankönyv 11. (2018). Eszterházy Károly Egyetem. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Szöveggyűjteményének szépirodalmi szövegei, a szövegekhez tartozó kérdések**

Szépirodalmi szöveg	A szövegekhez tartozó szöveggyűjteményi kérdések, feladatok	Feladatok típusa
Daniel Defoe: <i>Robinson Crusoe</i> (részlet)	• Hogyan viszonyul a helyzetéhez Robinson? Milyen tevékenységek segítségével őrzi meg emberi mivoltát?	Információ- visszakeresést igénylő kérdés
	• Milyen tapasztalatokat szerzett a szigeten, és milyen előzetes tudást vitt magával?	Információ- visszakeresést igénylő kérdés
	• Te hogyan viselkednél hasonló esetben? Milyen módon szerveznéd meg a mindennapjaidat?	Reflexiót igénylő kérdés
	• Miért emberpróbáló teljesítmény abszolút magányban élni, például egy lakatlan szigeten? Az állatok többsége képes-e a teljes egyedüllétre?	Reflexiót igénylő kérdés
Victor Hugo: <i>Nyomorultak</i> (részlet)	• Miért bánik így a gyermekkel a kocsmárosné? Milyen személyiségre vallanak a tettei?	Információ- visszakeresést igénylő kérdés
	• Miről tanúskodik a kislány viselkedése?	Értelmezést igénylő kérdés
	• Hogyan cáfolják a körülmények és a belső döntések a sztereotípiákat? (A kis Cosette édesanyja prostitúcióra kényszerül, hogy gyermekét eltartsa. Jean Valjean szökött fegyenc, de élete megfordul egy igazi keresztény megbocsátás után.)	Reflexiót igénylő kérdés
Fjodor Dosztojevszkij: <i>A Karamazov testvérek</i> (részlet)	• Fogalmazd meg, mit állít az emberi szabadságról a beszélő!	Kreatív írás
	• Egyetértesz-e azzal, amit az író megfogalmaz az emberi lét titkáról?	Reflexiót igénylő kérdés
	• Miért nagy kérdés az emberi döntés szabadsága a vallás keretei között?	Reflexiót igénylő kérdés
	• Minden helyzetben könnyű dönteni a jóról és rosszról? Sorolj ellenpéldákat, cáfolatokat!	Reflexiót igénylő kérdés
	• Számodra teher vagy ajándék az erkölcsi döntés szabadsága?	Reflexiót igénylő kérdés
Hermann Hesse: <i>Narziss és Goldmund</i> (részlet)	• Próbáld meg értelmezni a két barát párbeszédében a létezés dilemmáit a világi erkölcs és a vallás erkölcs alapján!	Reflexiót igénylő kérdés

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Az ember miért akar nyomokat hagyni maga után a világban? Lehet-e egy ember halhatatlan?</li> </ul>	Reflexiót igénylő kérdés
Albert Schweitzer: <i>Levelek Lambarénéből</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A részletből mi érzékelteti számodra legjobban a lambarénei kórházi légkört?</li> </ul>	Értelmezést igénylő kérdés
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emeld ki, miként nyilvánul meg a felebaráti szeretet Albert Schweitzer tevékenységében és magatartásában!</li> </ul>	Értelmezést igénylő kérdés
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Milyen következtetéseket vonnál le abból, hogy a kórház betegei afrikaiak, orvosai pedig európaiak?</li> </ul>	Reflexiót igénylő kérdés
<i>A tékozló fiú története a Bibliából</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Milyen erkölcsi dilemmák miatt indul haza a fiú? Mi a hazatérés kockázata?</li> </ul>	Értelmezést igénylő kérdés
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Az apa, azonkívül, hogy visszakapta a fiát, miért örül annyira a fia hazatérésének? Mit értékel tettében, és miért bocsát meg neki?</li> </ul>	Értelmezést igénylő kérdés
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Az idősebb fiúnak igaza van-e, mikor számonkéri apja viselkedését? Indokold válaszodat!</li> </ul>	Reflexiót igénylő kérdés
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Milyen jelentéstöbblet rejlik az apa szavaiban: „hisz fiam halott volt, és életre kelt, elveszett és megkerült”?</li> </ul>	Értelmezést igénylő kérdés
Geoffrey Cross: <i>Az élet iskolája</i> (részlet)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mit próbál érzékeltetni Mark a babszemes példával?</li> </ul>	Értelmezést igénylő kérdés
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hogyan nyilvánul meg a felelősségvállalás egy bolt irányításával kapcsolatban?</li> </ul>	Reflexiót igénylő kérdés
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Milyen összefüggés van a türelem és a felelősségvállalás között?</li> </ul>	Reflexiót igénylő kérdés
Nádas Péter: <i>Egy családregény vége</i> (részlet)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mi a véleményed erről a boldogságértelmezésről? Mennyiben tudnád elfogadni?</li> </ul>	Reflexiót igénylő kérdés
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Te tudsz befelé figyelni?</li> </ul>	Reflexiót igénylő kérdés
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Szerinted miért van szükség tudatosságra a boldogság eléréséhez? Támaszd alá legalább három érvel!</li> </ul>	Reflexiót igénylő kérdés
Varró Dániel: <i>Szívdezzert</i> (részletek)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Helyezd el a T-táblázat egyik oszlopába, ami szép és vonzó, a másikba, ami riasztó vagy negatív a versekben!</li> </ul>	Rendszerező feladat

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hol találod humorosnak a nyelvi megoldásokat? Mire jók ezek szerinted? Te szoktál ilyeneket mondani vagy gondolni?</li> </ul>	Értelmezést igénylő kérdés
Ady Endre: <i>Vallomás a patriotizmusról</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mit jelent a szövegben a romantikus patriótaság?</li> </ul>	Értelmezést igénylő kérdés
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ady melyik gondolatát emelnéd ki a szövegből, amellyel nem értesz egyet?</li> </ul>	Értelmezést igénylő kérdés
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rendszerezőábra segítségével mutasd meg, vannak-e korunk dilemmáihoz hasonló helyzetek vagy elemek Ady szövegében!</li> </ul>	Rendszerező feladat
Lackfi János: <i>Milyenek a magyarok?</i> (részlet)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tapasztalatod szerint milyen sztereotípiák élnek a külföldiekben a magyarokról? Valóban jellemzőek ezek a magyarokra?</li> </ul>	Reflexiót igénylő kérdés
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Milyen tulajdonságokat tartasz a magyarokra jellemzőnek? Igazak ezek rád is?</li> </ul>	Reflexiót igénylő kérdés
Lackfi János: <i>Honderű</i> (részlet)	<ul style="list-style-type: none"> <li>A humor milyen eszközeivel él Lackfi János a részletekben? Fontos-e, hogy tudjunk nevetni magunkon?</li> </ul>	Értelmezést igénylő kérdés
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Miért, mire jó, ha kívülről vagy más szemszögből nézzük magunkat, mint ahogy megszokott?</li> </ul>	Reflexiót igénylő kérdés
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mivel lehet vitatkozni a Honderű című részlet elnagyolt állításai közül? Mivel értesz mégis egyet?</li> </ul>	Reflexiót igénylő kérdés
Ágai Ágnes: <i>Más-ság</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Próbáljátok meg dialógusként értelmezni és párokban előadni a verset!</li> </ul>	Dramatikus gyakorlat
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Milyen szembeállítás hiányzik ebből a dialogikus szövegből nyelvtanilag? Mi lehet ennek az oka?</li> </ul>	Reflexiót igénylő kérdés
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Milyen esetekben olvasnátok fel vagy adnátok valakinek a kezébe ezt a verset?</li> </ul>	Reflexiót igénylő kérdés
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Milyen közép-európai aktualitása lehet a versnek az elmúlt húsz évre gondolva?</li> </ul>	Reflexiót igénylő kérdés
Franz Werfel: <i>A Musza Dagh negyven napja</i> (részlet)	<ul style="list-style-type: none"> <li>A három szövegrészlet alapján mi vezérelte az Oszmán Birodalom vezetőit az olvasottak elkövetésére?</li> </ul>	Értelmezést igénylő kérdés
Hrajcsa Kocsar: <i>Az Eufrátesz hídján</i> (részlet)	<ul style="list-style-type: none"> <li>A harmadik szövegben leírtak melyik későbbi, európai eszmerendszerhez állnak kísértetiesen közel, és miért?</li> </ul>	Reflexiót igénylő kérdés

Hrajcsa Kocsar: <i>Édes anyanyelvünk</i> (részlet)	• A fenti három szövegrészletben olvasottak alapján mi történhetett az örmény férfilakossággal?	Értelmezést igénylő kérdés
	• És mi lett a sorsa az örmény nőknek és gyerekeknek?	Értelmezést igénylő kérdés
	• Mi lett a sorsa a második szöveg mesélőjének, a történet idején még kamasz fiúnak és a szövegben emlegetett lánynak? Mi volt a közös történetük, és hogyan ért véget? Írjátok meg 5–10 mondatban!	Kreatív írás
Lakatos Menyhért: <i>Füstös képek</i> (részlet)	• Milyen kulcsmondatokat emelnél ki a szövegből? Mi történhetett?	Információ-visszakeresést igénylő kérdés
	• Mit gondolsz, sikerül-e?	Értelmezést igénylő kérdés
	• Hogyan alakul a beszélgetés a putriban az iskolaigazgató és a kisfiú szülei között?	Értelmezést igénylő kérdés
	• Mit gondol a fiú a mondottakról? Szeretne-e továbbtanulni? Kinek a vágya a családban, hogy tanult ember legyen belőle?	Értelmezést igénylő kérdés
Szophoklész: <i>Antigoné</i> (részlet)	• Fogalmazd meg és mondd el saját szavaiddal Antigoné válaszát!	Kreatív írás
	• Kreón helyében te mit kérdeztél volna Antigonétól?	Értelmezést igénylő kérdés
Aldous Huxley: <i>Szép új világ</i> (részlet)	• Miféle üzem a „keltető” ebben a részletben? Milyen hangulatot áraszt a leírás és a megfogalmazás?	Értelmezést igénylő kérdés
	• Mit tudunk meg a társadalom beavatkozásáról az emberi szaporodásba?	Értelmezést igénylő kérdés
	• Milyen reakciót váltott ki belőled ez a világ? Mit gondolsz a fiatal hallgatók buzgó jegyzeteléséről és bizonytalanságáról? Vajon miért nem női hallgatókat vezetett végig a keltetőben az igazgató?	Reflexiót igénylő kérdés
Ágai Ágnes: <i>Az unokám három milliméter</i>	• Mi a figyelemre méltó ennek a versnek a gondolatmenetében?	Értelmezést igénylő kérdés
	• Mi a tapasztalatotok a nagyszülői szeretetről?	Reflexiót igénylő kérdés
	• Hallottatok-e a nagyszülői jogokról?	Reflexiót igénylő kérdés
	• Milyen következményekkel járhat a szülői életkor kitolódása a nagyszülői generációra?	Reflexiót igénylő kérdés

<i>Az utolsó mérföld</i> (Részlet Polcz Alaine – Bitó László beszélgetőkönyvéből)	• Keresd ki és értelmezd a szöveg kulcsmondatait! Melyikkel értettél egyet, melyikkel nem, és miért?	Értelmezést igénylő kérdés
	• Visszaköszöntek-e ismerős szavak, kijelentések, amiket már hallottál? Ha igen, kitől?	Reflexiót igénylő kérdés
	• Mi a véleményed róla a szöveg olvasása után, milyen halál a végelgyengülés?	Reflexiót igénylő kérdés
	• Mi az ember és a halál viszonya Polcz Alaine szerint? Elgondolkodtatott-e, amit mond? Te miként vélekedsz erről?	Reflexiót igénylő kérdés
Heinrich Böll: <i>Beszélgetés a tengerparton</i> (részlet)	• Te éppen melyikhez állsz most közelebb: a halászhoz vagy a turistához?	Reflexiót igénylő kérdés
	• Mi határozza meg a két szereplő gondolkodását?	Értelmezést igénylő kérdés
	• Milyen paradoxont fogalmaz meg a novella?	Értelmezést igénylő kérdés
Demjén Ferenc: <i>Vigyázz a madárra – dalszöveg</i> (részlet)	–	–

## Olvasási szokások (kérdőív)

### **JELIGE:**

#### **Húzd alá a rád igaz állításokat!**

#### **1. Nemed:**

lány

fiú

#### **2. Lakhelyed:**

Főváros

Megyeszékhely

Város

Község

#### **3. Szeretsz olvasni?**

Igen

Nem

#### **4. Hasznos tevékenységnek tartod az olvasást:**

Igen

Nem

#### **5. Azért olvasok, mert... (Többet is jelölhetsz!)**

... új dolgokat szeretnék tanulni.

... tájékozódni szeretnék a hírekről.

... kikapcsol, feltölt, szórakoztat.

... választ találhatok olvasás közben a problémáimra.

... segít, hogy jobban megismerjem a világunkat és saját magam.

... nem olvasok.

#### **6. Mit szoktál a legtöbbször olvasni? (Többet is jelölhetsz!)**

Könyveket

Internetes weboldalakat

Újságokat, folyóiratokat

Közösségi oldalakat (Facebook, Moly, Instagram stb.)

Egyéb: \_\_\_\_\_

#### **7. Milyen gyakorisággal olvasol könyveket?**

Naponta

Hetente többször

Hetente

Havonta

Ritkábban

#### **8. Milyen témájú könyveket szeret a leginkább olvasni? (Többet is jelölhetsz!)**

Krimi

Thriller



Romantikus  
Fantasztikus  
Szépirodalom  
Dráma  
Tudományos  
Történelmi  
Verseskötetek  
Hobbikönyvek, hasznos tanácsok  
Kortárs szerzők  
Egyéb: \_\_\_\_\_

**9. Honnan szerzed be az általad olvasott könyveket? (Többet is jelölhetsz!)**

Könyvtár  
Könyvesboltban vásárolom  
Kölcsönkapom  
E-bookként vásárolom meg  
Letöltöm az internetről  
Ajándékba kapom  
Interneten olvasok

**10. Az alábbi kortárs szerzők közül kiről hallottál már? (Többet is jelölhetsz!)**

Berg Judit	K.T. Walker
Borbély Szilárd	Kemény Zsófi
GreCsó Krisztián	Khaled Hosseini
Háy János	Lackfi János
Janne Teller	Lois Lowry
Jeli Viktória	Molnár T. Eszter
Jojo Moyes	Szabó T. Anna
Jorge Bucay	Tasnádi István
	Tóth Krisztina

**11. Nevezd meg az eddigi legkedvesebb olvasmányélményedet/szerződöt!**

Szerző:

Cím:

5. melléklet

**Az etika tantárgy iránti attitűdöt vizsgáló kérdőív**

**JELIGE:**

*Négy gondolat az etikáról – előzetes feltevéseim, elvárásaim*

*1. Szerintem etikaórán olyan témákkal fogunk foglalkozni, melyek...*

*2. Szerintem etikaórán olyan feladatokat fogunk megoldani, melyek...*

*3. Szerintem az, hogy etikaórán (kortárs) irodalommal is foglalkozunk...*

*4. Szerintem az etikaóra hasznos/kevésbé hasznos/felesleges tantárgy lesz, mert...*

6. melléklet

**A Wong és Law Érzelmi Intelligencia Skála magyar változata (WLEIS-HU)**

Az alábbi skála segítségével jelölje meg, hogy az állítások mennyire igazak Önre!

- 1 = egyáltalán nem értek egyet  
 2 = nem értek egyet  
 3 = valamelyest egyetértek  
 4 = egyetértek  
 5 = teljes mértékben egyetértek

1.	Tudatában vagyok érzelmeim okának.	1	2	3	4	5
2.	Mindig van célom, és mindent meg is teszek annak érdekében, hogy elérjem.	1	2	3	4	5
3.	A konfliktusokat higgadtan és ésszel kezelem.	1	2	3	4	5
4.	Általában le tudom írni az érzelmeimet.	1	2	3	4	5
5.	Odafigyelek mások érzelmeire.	1	2	3	4	5
6.	Pozitívan értékelem magam, és van önbizalmam.	1	2	3	4	5
7.	Az érzelmeim ura vagyok	1	2	3	4	5
8.	Ténylegesen megértem, amit érzek.	1	2	3	4	5
9.	Tudom érzékelni mások érzéseit és érzelmeit.	1	2	3	4	5
10.	Egy belülről motivált és kitartó egyén vagyok.	1	2	3	4	5
11.	Ha felidegesítem magam, hamar lenyugszom.	1	2	3	4	5
12.	Megértem mások érzelmi reakcióit	1	2	3	4	5
13.	Mindig a legtöbbet és a legjobbat akarom kihozni magamból.	1	2	3	4	5
14.	Könnyen tudom irányítani az érzelmeimet.	1	2	3	4	5

Forrás: Szabó Attila – Kun Bernadette – Urbán Róbert – Demetrovics Zsolt (2011): Kezdeti eredmények a Wong és Low Érzelmi Intelligencia Skála (WLEIS-HU) hazai alkalmazásával. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. 12 (2011) 1, 1-15.

7. melléklet

**A Lányi András – Jakab György (szerk., 2014): Etika. Tankönyv a középiskolák 11-12. évfolyam számára. tankönyvre épülő tanmenet, kiegészítve a feldolgozni tervezett, saját összeállítású leszűkített ajánlott olvasmánylistánkkal**

Óraszám	Téma	Irodalmi mű
<b>I.</b>	<b>Az emberi természet</b>	
01.	Az erkölcsi lény – Morális döntés, erkölcsi ítélet a mindennapokban	Berg Judit: <i>Rózsaszín felhőkarcoló</i> ; Jorge Bucay: <i>Mesék, melyek megtanítottak élni</i>
02.	Az erkölcsi gondolkodás fejlődése és az emberi természet	
<b>II.</b>	<b>Honnan van a rossz, amit teszünk?</b>	
03.	A szenvedés oka	Jeli Viktória: <i>Pesti Erzsé</i>
04.	A szenvedés értelme	
05.	Keresztény erkölcsi értékek a világi etikában	
<b>III.</b>	<b>Mit kell tennem?</b>	
06.	Törvény és lelkiismeret	Lackfi János: <i>Az élők világ</i>
07.	A felelősség kérdése	
08.	Túl jön és rosszon – az élet tisztelete	
<b>IV.</b>	<b>Én és te</b>	
09.	„Nincs alku, hadd legyek boldog” – de ki vagyok én?	GreCsó Krisztián: <i>Mellettem elférsz</i>
10.	Mikor jó a lét? Hogyan boldoguljunk?	
11.	A szerelem erkölcstana	Szabó T. Anna: <i>Senki madara</i>
12.	„Ugye örökké fogsz szeretni”?	Háy János: <i>Mélygarázs</i>
13.	Családtervezés, házasság	
<b>V.</b>	<b>Életre-halálra (bioetika)</b>	
14.	„Párbeszéd meg nem született gyermekekkel”	Tóth Krisztina: <i>Vonalkód</i>
15.	Vita a művi terheesség-megszakításról	
16.	A jó halál kegyelme – jog az élethez, jog a halálhoz	
<b>VI.</b>	<b>Én és mi</b>	
17.	„Parancsra tettem” – engedelmisség és ellenállás	Kemény Zsófi: <i>Rabok tovább</i>
18.	Tilos a tiltás? – Vélemények a szólásszabadságról és a felelősségről	
19.	„Kell-e szeretni a hazát?” – Vita a hazaszeretet értelméről és értelmetlenségéről	
20.	Áldozat a hazáért	
<b>VII.</b>	<b>Mi és ők</b>	
21.	„Mindannyian kisebbségiek vagyunk” – Többség és kisebbség	Khaled Hosseini: <i>Papírsárkányok</i> ; Molnár T. Eszter: <i>Present, perfect</i>
22.	„Elválaszt, ami összeköt?” – Nemzeti és nemzetiségi konfliktusok a Kárpát-medencében	

23.	Szolidaritás, segítség, rászorultság, szegények és gazdagok	Borbély Szilárd: <i>Nincstelenek</i>
<b>VIII.</b>	<b>Föld-etika</b>	
24.	A tudomány felelőssége. A tudományos haladás etikai problémái	Tasnádi István: <i>A nagy Oculus-teszt</i>
25.	Az ökológiai válság	Háy János: <i>Tátra-mesék</i>
26.	Globális felelősség	
27.	Az emberiség közös érdeke – Felelősség az utánunk jövőkéért	
+ 5 óra = 32.	Szervezés, előkészítés, mérések, értékelések	

## 8. melléklet

## Az empirikus kutatás során feldolgozni tervezett, leszűkített olvasmánylista

Szerző, cím, megjelenés dátuma	Megjelenés dátuma	Műfaj	Magyar/világirodalom
Berg Judit: <i>Rózsaszín felhőkarcoló</i>	2018.	Ifjúsági novella	Magyar irodalom
Jorge Bucay: <i>Mesék, melyek megtanítottak élni</i>	2011.	Regény (részletek)	Világirodalom
Jeli Viktória: <i>Pesti Erzsé</i>	2018.	Ifjúsági novella	Magyar irodalom
Lackfi János: <i>Az élők világa</i>	2019.	Ifjúsági novella	Magyar irodalom
GreCsó Krisztián: <i>Mellettem elférsz</i>	2011.	Regény (részletek)	Magyar irodalom
Szabó T. Anna: <i>Senki madara</i>	2015.	Regény (részletek)	Magyar irodalom
Háy János: <i>Mélygarázs</i>	2013.	Regény (részletek)	Magyar irodalom
Tóth Krisztina: <i>Vonalkód</i>	2006.	Novellák	Magyar irodalom
Kemény Zsófi: <i>Rabok tovább</i>	2017.	Ifjúsági regény (részletek)	Magyar irodalom
Khaled Hosseini: <i>Papírsárkányok</i>	2003.	Regény (részletek)	Világirodalom
Molnár T. Eszter: <i>Present, perfect</i>	2018.	Ifjúsági novella	Magyar irodalom
Borbély Szilárd: <i>Nincstelenek</i>	2013.	Regény (részletek)	Magyar irodalom
Tasnádi István: <i>A nagy Oculus-teszt</i>	2018.	Ifjúsági novella	Magyar irodalom
Háy János: <i>Tátra-mesék</i>	2015.	Ifjúsági novellák	Magyar irodalom