

A szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztése a komplex művészeti nevelés keretei között a Waldorf-iskolákban

© Mesterházy Mária

Fészek Waldorf Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú
Művészetoktatási Intézmény, Solymár
dobmester@gmail.com

„A legfontosabb az életben szerintem az, hogy megtaláld a legfontosabb dolgot az életben. Mindenkinek más ez, de szerintem nagyon kevesen tudják, hogy nekik mi a legfontosabb. Először azt gondolják, hogy a pénz, de amint megszerzik, máris más kell nekik. Akkor mondjuk az jön, hogy szeretnének nagyobb elismerést. Ez már nehezebb, de még meg tudják csinálni. Ha már a pénz is, az elismerés is megvan, rájönnek, hogy nincsenek igazán barátaik, aztán meg arra, hogy nincs élettársuk. Lassan egyre fontosabb dolgokhoz jutunk el, és szerintem ez áll a végén: szeretnék önmagam lenni. Akkor lassan ledobjuk minden magunkból alkotott képünket és a végén marad valami, ami tényleg mi vagyunk. Sokan azt mondják, hogy ez a szeretet, de szerintem még annál is mélyebb dolog. Nem a szeretet vagyunk, hanem az a dolog, amiből a szeretet származik. Szerintem a karácsony is erről szól. Túl a lombhullató őszen, ahol lassan ledobjuk leveleinket, a képünket magunkról, hogy én egy erős, vagy egy okos, vagy egy bölcs ember vagyok, és ott állunk csupaszon, mint a fák. Ez olyan lehet, mint a gyerekkor. Tisztán és szabadon állunk ott a tavaszra várva, hogy kivirágozhassunk. Szerintem ez lehet az igazi érték. Megélni azt, hogy önmagam vagyok, minden szerep nélkül. Az a pillanat, mikor nem próbálok senki és semmi lenni.”

A fenti sorokat egy kilencedik osztályos fiú írta egy iskolai feladat keretében, két évvel ezelőtt. Ádám, nevezzük így, szenvedélye a versírás. Egyébként kiválóan gitározik, a tavalyi osztályszíndarabban, Weöres Sándor Holdbéli csónakosában Huang-ti, a kínai császár szerepét játszotta. Intellektuális képességeit tekintve kiválóan megállná a helyét az ország valamelyik elit középiskolájában, de ő egy Budapest melletti község Waldorf-iskolájába jár, immár 11 éve. Társaival – akik között nem mindenki olyan kiváló képességű, mint ő, sőt, SNI-s gyermek, szociális nehézségekkel küszködő fiatal is található – mire tanulmányaikat befejezik, közel 3000 (!) órányi művészeti tevékenység lesz mögöttük, a Waldorf-kerettanterv értelmében. Vajon mire szolgál ez a rengeteg, ráadásul a legkülönbözőbb területeken folyó művészeti óra? Véleményem szerint elsősorban az érzelmi és szociális kompetenciák kialakításában játszanak döntő szerepet.

Waldorf-iskolában dolgozó művész-tanérként az évek során meggyőződésemmé vált, hogy a komplex művészeti nevelés keretében olyan tudáskincs halmozódott fel, amely tudományos feldolgozásra érdemes, s amelyből akár a többségi pedagógia számára is hasznos tudás nyerhető. Kutató munkámat ezért kezdtem meg 2013-ban az ELTE PPK doktori képzés tanítás-tanulás programjának keretében.

A kutatás elméleti háttere: Paradigmák és paradigmaváltások a nevelés területén

A Waldorf-pedagógia mint önálló paradigma

A Waldorf-pedagógia a XX. század 20-as éveiben megjelenő reformpedagógiai mozgalom, amely saját paradigmával rendelkezik, amennyiben nézetei, értékrendje, módszerei egy mögöttes filozófiai nézetből, az antropozófiából táplálkoznak. Pedagógiai modellje ennek a filozófiai rendszernek az ember- és világképére épül. Ennek egyik legfontosabb eleme, hogy hangsúlyozottan a gondolkodás-érzés-akarat (kognitív, affektív, cselekvés-viselkedés) hármasságának dinamikus egyensúlyára törekszik, ezért szokás Pestalozzi nyomán a szív, fej és kéz iskolájának nevezni. A művészeti nevelés épp ezért kap nagy hangsúlyt a Waldorf-pedagógiában: a művészeteken keresztül a gyermek érzelmi és akaratni nevelése történik, szakszóval az érzelmi és szociális kompetenciák fejlesztése.

A kutatás egyik izgalmas alapproblematikája éppen az eltérő fogalomrendszerekből adódik: mennyiben feleltethetőek meg a Waldorf-pedagógia által használt fogalmak a jelen neveléstudománya által használtakkal. Úgy tűnik azonban, a fejlődés tendenciáit figyelve, hogy ezen a szakadékon, amely például a behaviorista paradigma esetében áthidalhatatlannak tűnt, hidak építhetők.

Az intelligencia fogalmának átértékelése

Az intelligencia fogalmának kibővülése és átértékelése például ennek a hídnak egyik pillére lehet. 1920-ban Edward Lee Thorndike használta először a „társas intelligencia” kifejezést. Howard Gardner többszörös intelligencia-elméletét 1983-as *Frames of Mind* című művében tett közzé, hét fő intelligenciatípust különböztetve meg: a hagyományos verbális és matematikai-logikai mellett ide sorolja a térérzéklet, a kinezetikus és a zenei képességet, valamint a kapcsolatteremtő képességet és az intrapszichikus adottságot. Gardner sokoldalú intelligencia-elméletének egyik számomra legfontosabb lépése, hogy fejleszthetőnek tartja az intelligenciát, szemben a hagyományos IQ felfogással. *„Egy igazi intelligenciának meghatározható növekedési lépcsőfokai vannak, amelyhez tartozik egy Mesterfok, amely a mintegy a végső fokozat az emberi fejlődésben. Minden intelligencia fajta esetében ismerünk példákat, akik elérték a Mesterfokot”* (McKenzie, é.n.). Fontos az a felfogása is, hogy az intelligencia-típusok mindegyike megtalálható minden emberben, és az egyik területen megszerzett képesség a többire is visszahat.

Az érzelmi intelligencia

Az érzelmekre is kiterjedő agykutatások tették lehetővé azt az áttörést, amelynek manifesztációja Daniel Goleman *Érzelmi intelligencia* című könyve (Goleman, 1997). Az intelligenciát genetikailag adott, életünket meghatározó mentális képességnek tekintő felfogást kiterjesztve olyan modellt alkotott, amely az intelligencia részének tekint olyan képességeket, mint *„önmagunk ösztönzése, a frusztrációkkal dacoló kitartás, az indulat fékezése, a vágykielégítés késleltetése, hangulataink kiegyensúlyozása, amely gátolja, hogy a bajban gondolkodásunk összezavarodjon, az empátia és a remény”* (Goleman, 1997:60). Goleman alapvetően hangsúlyozza,

hogy ezek a képességek a sikeres élet szempontjából jóval többet nyomnak a latban, mint az IQ hányados. Célja nem csupán a jelenség tudományos elemzése, hanem mozgósítás annak érdekében, hogy megoldást találjunk a világunkat eluraló, és a fiatalokat különösen érintő érzelmi zavarokra (Goleman, 1997:13).

Nemcsak az érzelmeket elemzi önmagukban, de társas megnyilvánulásokban is megmutatja a helytelen és helyes érzelmi stratégiák közötti különbségeket, minden esetben rámutatva a problémák gyökerére és megoldási lehetőségére. Mindez azt az érzést erősíti az olvasóban, hogy az érzelmi intelligencia nemcsak létező tényező, de egyben fejleszthető is. Hunyadi György *Az érzelmelek szociálpszichológiája* című írásában így fogalmazza meg Goleman szemléleti újdonságának lényegét: „*Mondanivalóját – a méltán népszerű, szakmailag is megalapozott – érzelmi intelligencia – fogalma sűríti magába. 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)

Szociális és érzelmi kompetenciák

További pilléreket képezhet a szociális kompetencia (amelynek kutatása közel 50 éves múltra tekint vissza), s a vele szorosan kapcsolatban álló érzelmi kompetencia vizsgálata, ahol jelenleg a kutatók figyelme – az alapmodellek feltárását követően – a fejleszthetőség kérdésére koncentrálódik. Magyarországon többek között *Zsolnai Anikó* foglalkozott átfogóan az érzelmi és szociális kompetenciákkal, és végzet számos kutatást különböző korosztályokkal. A szociális kompetencia tekintetében alapvetően három felfogás létezik, az egyik a viselkedésformák tanult összetevőit vizsgálja, a másik az érzelmelek szerepét hangsúlyozza, a harmadikra a kognitív megközelítés a jellemző. Saját kutatásait arra a fejlődési modellre alapozta, amely a szabadságfok növekedésével és a proszocialitás erősödésével jellemzi a szociális kompetencia fejlődését.

Az érzelmi kompetencia, amelyet az előzővel szoros kapcsolatban lévő, mégis külön konstruktumnak lehet tekinteni, vizsgálata később bontakozott ki, elsősorban Saarni kutatásai nyomán a 2000-es évektől. Alapvetően három eleme van: az érzelmelek kifejezése, megértése és szabályozása. A szociális és az érzelmi kompetencia pontos kapcsolata még nem teljesen feltárt terület. Zsolnai Anikó kutatásainak számomra rendkívül fontos eredménye annak bizonyítása, hogy a szociális kompetenciák fejlődése 13 éves korig még nem zárul le. Sikerült továbbá elkülöníteni olyan stabil személyiségjegyeket, amelyek úgy tűnik, nem változtathatóak (pl. extraverzió, az érzelmi stabilitás, a nyitottság) – mások képesek fejlődésre (Zsolnai, 2008).

A tanítás-tanulás fogalma a Waldorf nevelésben

Különösen érdekes feladatnak tűnik a Waldorf-iskola tanulás-tanítás elméletének vizsgálata és más paradigmákkal való összevetése. *Jost Schieren* német kutató tett meg ez irányban fontos lépéseket. Cikke alapján el lehet indulni a konstruktív tanuláselmélet és a Waldorf-pedagógia összehasonlító elemzésének irányába (Schieren, 2012).

A kutatás gyakorlati indokoltsága. A jövő kihívásai

Transzverzális készségek

Az Európai Bizottság 2012-es közleménye az oktatás jövőbeni feladatairól a Gondoljuk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében címet viseli.

Már a cím is jól mutatja, hogy erős gazdasági szemlélet áll az oktatás felé irányuló igények mögött. A közleményből világossá válik, az Európai Unióban olyan új oktatási kultúra felé tartunk, ahol egyre nagyobb szerepet kapnak olyan területek, amelyek az iskolából kikerülő emberek önállóságát, társadalomba való beilleszkedését, munkaerőpiacon való elhelyezkedését segítik elő és alapozzák meg.

Ezzel tehát előtérbe kerül a tanulásban a képességek fejlesztése, szemben az ismeretek felhalmozásával. A közlemény nem kevesebbet állít, mint hogy „*a készségek határozzák meg, hogy Európa milyen mértékben képes növelni termelékenységét*” (Gondoljuk újra..., 2012). Hangsúlyozza továbbá, hogy: „*Kiemelt figyelmet kell fordítani mindenekelőtt a vállalkozói készségek fejlesztésére, mivel azok nemcsak az új vállalkozások alapítását segítik elő, hanem a fiatalok foglalkoztatásához is hozzájárulnak*” (Gondoljuk újra..., 2012). Európa számára létkérdés, hogy korszerűen képzett, a mai kihívásoknak megfelelni tudó emberek kerüljenek ki az iskolapadból.

A szociális és érzelmi kompetencia fejlesztésének fontossága

Van egy másik problémakör is, ami miatt az érzelmi és szociális nevelés ma a fókuszba kerül. Miközben a szociális és érzelmi kompetencia egyre fontosabb szerepet tölt be az életben való boldogulásakor, ugyanakkor tapasztalhatóan egyre több a szociális nehézséggel küzdő gyermek (vö. Zsolnai, Lesznyák & Kasik, 2007:233). Ebből következően minden olyan kutatásnak, amely eszközöket ad a pedagógusok kezébe az érzelmi nevelést illetően, óriási jelentősége van abból a szempontból, hogy az iskola meg tudja felelni a jövő kihívásainak.

A transzverzális képességek fejlesztésének alapja lehet az interdiszciplináris művészeti eszközök használata. A komplex művészeti nevelés területén lehetőség nyílik a jövő szempontjából oly szükséges készségek megalapozására, a szociális és érzelmi kompetenciák kialakítására.

A kutatás kontextusa

Komplex művészeti nevelés

A Waldorf-iskolában folyó komplex művészeti nevelés négy művészeti terület: a zene, a tánc (euritmia), a dráma és a vizuális kultúra együttese. A négy művészeti szakág minden évfolyamon általánosan megjelenik a kerettantervben, kidolgozott tartalmakkal és minden tanuló számára kötelezően.

Azért beszélhetünk komplex programról, mert ezek a művészeti ágak nem csupán egymás mellett élnek. A Waldorf-pedagógia nevelési értéket tulajdonít nemcsak a korai specializáció elkerülésének, hanem a művészeti tárgyak arányának is: az inkább nyelvi-zenei területen ható tánc, zene és dráma, és az inkább plasztikus-formai jellegű rajz, festés, szobrászat, kézművesség harmonikus összhangjában valósul meg a

művészeti tárgyak jellemformáló hatása. Míg a művészeti iskolákban általában a tehetséggondozásra kerül a hangsúly, addig a komplex művészeti nevelés elsődleges célja, hogy a művészeteken át a felnövekvő gyermek képességeit fejlessze. (Waldorf kerettanterv, 2012) A művészetekkel való folyamatos, napi szintű foglalkozás célja nem csupán az esztétikai érzék kialakítása, hanem a személyiség fejlesztése az alkotó élményen keresztül (Janurik & Pető, 2009).

A Waldorf-iskolai nevelés egyik kulcsfogalma a művészet. *Rudolf Steiner*, az első Waldorf-iskola kezdeményezője például következetesen „a nevelés művészetéről” beszél, amelyben központi szerepe van az érzéseknek „*A tanár érzései, érzelmei a legeslegfontosabb nevelőeszközök*” (Steiner, 2007:26).

A nevelés művészete

A művészetet megismerési stratégiának tekintő szemlélet tehát az egész tanítási folyamatot átjárja. A kerettanterv szerint a gyermek 7-14 éves kora között alapvető jelentőségű az érzelmi nevelés: „*Ebben az időszakban mindenfajta tanulás a gyermek érzéseit igyekszik megszólítani annak érdekében, hogy a gyermek azonosulni tudjon azzal, amit tanul. A tanulás alapvetően tapasztalatokra épül, s ezeket a tapasztalatokat olyan erős és folyamatos narratív struktúrákkal kell megerősíteni, amelyek lehetőséget teremtenek a megszemélyesítésre is. A képzelőerő és a képekben való gondolkodás játssza a legfontosabb szerepet abban, hogy a tanulás személyes belső tapasztalattá váljék. Ezen kívül még a művészetek (...) segítségével ragadhatjuk meg a gyermek érzéseit.*” (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve, 2004:6)

A művészeti nevelés a gimnáziumi éveket is végigkíséri, de változik az alapvető szempont. A kamaszkorban egy új fejlődési szakaszba lép a fiatal, ahol az alapvető motivációt már nem az átélés, hanem a saját autonómia megszerzése adja. „*A kamaszkorban fejlődik ki a független ítéletalkotás és az igazságkeresésre való képesség. A kultúra és a természet belső erőit világos, objektív, és a fiatalokat inspiráló módon kell feltárni. A kamaszok egyre növekvő belső világát a figyelmükhöz méltó gondolatokkal kell megszólítani.*” (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve, 2004:7) A művészeti órákon így előtérbe kerül az átélt élmények tudatosítása, kognitív feldolgozása.

A művészi szemlélet alapvetően átszövi a tanítás folyamatát a környezet kialakításától az ünnepek megformálásán át a tanítói szerep alkotó tevékenységként való értelmezéséig. A mesterség művészetnek tekintése egyébként nem idegen olyan kutatóktól sem, mint például Viktor E. Frankl, a logoterápia megalkotója, aki Orvosi lélegzőgondozás című könyvében művészetnek nevezni a pszichoanalízist (Frankl, 1997:7-8).

A XX. század közepétől elindult a kultúra fogalmának átértékelése, gyökereiben a 40-es 50-es években, áttörő hatással a 70-es 80-as években. Ennek részeként a művészet fogalma is átértékelődik, a művészet, mint kiválasztottak által művelt professzionális tevékenység mellett megjelenik a „minden ember művész” szemlélet (Joseph Beuys megfogalmazása) (Harlan, Rappmann & Schata, 2003). Amikor a Waldorf-iskolában tehetségtől függetlenül tanítunk a gyermeknek művészeteket, akkor ez a szemlélet áll a háttérben, s arra törekszünk, hogy más területekre is átvihető képességeket alapozzunk meg.

A kutatás mintája, módszerei

A Waldorf-iskola tanulás-tanítási folyamatait és ezen belül a szociális és érzelmi összetevők fejlesztésének lehetőségeit egy akciókutatás keretében tervezem feltárni. Ennek során egy hosszabb (teljes éven átívelő) komplex művészeti projektet szeretnék vizsgálni, amely 12. osztályban zajlik. A Waldorf-iskolai tanulmányok záró évében szokás, hogy az osztályközösség kiválaszt vagy megír egy színdarabot, és annak megvalósítása során a különböző művészeti területeken szerzett tudását használja. Itt egy teljesen valós, életbe ágyazott tanulási folyamat zajlik, amelynek szakaszai a következők:

- ⇒ közös probléma kiválasztása, mondanivaló megfogalmazása;
- ⇒ ennek bemutatására irányuló konkrét darab kiválasztása;
- ⇒ a projekt részletes megtervezése a pénzügyi megvalósíthatóságig bezárólag;
- ⇒ szereposztás, felelősségi körök kialakítása;
- ⇒ a darab betanulása, díszletek, jelmezek, tánc- és zenei betétek kidolgozása;
- ⇒ a darab bemutatása;
- ⇒ értékelés, önértékelés.

Az induktív módszerek között a kvantitatív és a kvalitatív jellegűeket is szeretném használni. Magyarországon Oláh Attila és kutatócsoportja végzett úttörőjellegű kísérleteket és állított össze olyan tesztek, amelyek alapját képezhetik egy kvantitatív kutatásnak. Ilyen például a képdiagnosztika (Nagy, Oláh & Tóth, 2009). Terveim szerint diagnosztikus mérésekre is sor fog kerülni, lehetőleg több alkalommal a kutatási évben. A szociális viszonyok előzetes felmérésére lehetségesnek tartom szociometria készítését a vizsgált csoportban lehetőleg 3 alkalommal az év során. A diákok véleményének megismerésére fontos módszernek tartom a kérdőívet, illetve ezek statisztikai elemzését.

A kvalitatív módszereket közül a résztvevői megfigyelés eszközeit szeretném kombinálni, így saját megfigyeléseket is tennék, emellett más tanárokat is megkérnék a saját órájukkal kapcsolatos megfigyelésekre. A folyamat során struktúrált, félstruktúrált vagy struktúrátlan interjúk készítését is tervezem kollégákkal. Saját munkámról szeretnék naplót vezetni.

Fontos a gyerekek saját megélését megismerni, így általuk vezetett naplók elemzését is fontosnak gondolom, továbbá gyerekekkel is szeretnék interjúkat készíteni.

Néhány gyerek esetében esettanulmányon is gondolkodom, amely mélyebben megmutathatja a konkrét változásokat (2-4 gyerek egy adott korosztályból). Alapvetően értelmező jellegű, minőségi feldolgozásra törekszem.

Amikor Ádám szülei lemondtak arról, hogy jó intellektuális képességű fiukat elitgimnáziumba vigyék, és helyette a Waldorf-iskolát választották, akkor azt remélték, hogy a gyermek jövője szempontjából fontos képességeket tud abban megszerezni. Örülnék, ha néhány év múlva ezek elé a szülők elé tudnám tenni kutatási eredményeimet, amelyek tudományos formában is bizonyíthatják, hogy bizalmuk nem volt hiábavaló.

Irodalomjegyzék

- FRANKL, V. E. (1997). *Orvosi lélekgondozás*. Budapest: UR Kiadó.
- GOLEMAN, D. (1987). *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér.
- Gondoljuk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében (2012). Az Európai Bizottság közleménye. http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_hu.pdf [2013.12.04.]
- HARLAN, V., RAPPMANN, R., & SCHATA, P. (2003). *Szociális plasztika. Anyagok Joseph Beuyshoz*. Budapest: Balassi.
- HUNYADY György (2008). Az érzelmek szociálpszichológiája és a nevelés. In Kozma Tamás & Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban* (pp. 44-56). Budapest: MTA Pedagógiai Bizottság; Aula.
- JANURIK Márta, & PETHŐ Villó (2009). Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, (3), 193-226.
- A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve* (2004). Budapest: Magyar Waldorf Szövetség.
- MCKENZIE, Walter (é.n.): Gardner's eight criteria for Identifying an Intelligence. <http://surfaquarium.com/MI/criteria.htm> [2013.12.15.]
- NAGY Henriett, OLÁH Attila, & G. TÓTH Kinga (2009). Az érzelmi intelligencia mérésének néhány problémája a fejlődési kritérium tesztelése. *Pszichológia*, (2), 165-186.
- STEINER, R. (2007). *Emberismereten alapuló nevelés és oktatás*. Budapest: Genius. Waldorf-sorozat.
- SCHIEREN, J. (2012). The concept of learning in Waldorf education. Research Bulletin Autumn/Winter, 37-46. <http://www.waldorflibrary.org/journals/22-research-bulletin?layout=blog> [2013.12.04.]
- ZSOLNAI Anikó (2008). A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra*, (2), 119-140.
- ZSOLNAI Anikó, LESZNYÁK Márta, & KASIK László (2007). A szociális és érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, (3), 233-271.