

Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar

## **Kulcskompetenciák fejlesztése és nevelési célok megvalósítása művészeti ágak interakciójával**

Készítette: *Pál Zsolt (tanári MA, ének-zene és magyar tanári modul)*

Témavezető: *Dr. Erdős Ákos DLA (egyetemi adjunktus)*

2015

### **Mottó**

„Jót, s jól! Ebben áll a nagy titok. Ezt ha nem érted,  
Szánts és vess, hagyd másnak az áldozatot.”<sup>1</sup>  
/Kazinczy Ferenc/

---

<sup>1</sup> Kazinczy Ferenc: *A nagy titok*. In: *Kazinczy Ferenc összes versei* [online]. Magyar Elektronikus Könyvtár [2014. 10. 27.]  
<mek.niif.hu/00700/00727/html/vers02.htm >

# I. Bevezetés

## 1. A téma határozott körvonalazása, tudományrendszerbeli elhelyezése

A jelenkor pedagógusai sokszor küzdenek azzal a problémával, hogy diákjaik nem olvasnak (szépirodalmat), grimaszolva elsétálnak a komolyzenei hangversenyek plakátjai mellett, a múzeumlátogatásokat pedig sok esetben csak az iskolai kirándulások kötelező elemeként tűrik meg. Tanárjelöltként, majd gyakorló pedagógusként célként határoztam meg egy olyan kutatási folyamat megvalósítását, melyben vizsgálom a művészetek (művészeti ágak interakciója, művészetterápia) szerepét a személyiségfejlődésben és –fejlesztésben, az oktatás-nevelés komplexitásában, valamint hatásmechanizmusát a tanulási környezetben („*Művészeti-nevelési tanulmány a (poszt)modern korában – A művészeti interakció szerepe a személyiségfejlesztésben, az oktatás-nevelés folyamatában, a tanulásban, hatása a tanulási környezetre*”): tervezett kutatásomat neveléstudományi doktori iskola keretei közt szeretném megvalósítani). Hosszú távú (pedagógiai és még inkább művészeti) célom pedig az, hogy a kutatás eredményeire építve egy olyan művészeti programot hozzak létre, mely irodalom, kép és zene aktív interakciójával teremt egységet a művészeti ágak és a pedagógia határterületén (*Immun Coeli – Projekt*<sup>2</sup>).

Tanári diplomamunkám az előbb említett kutatás első fázisa volt, ahol az oktatás-nevelés, tanulás-tanítás folyamatának kompetenciaközpontú vizsgálatát végeztem két tanított szakom (vagyis ének-zene és magyar irodalom) mint művészeti ágak interakciót alkotó egységének keresztmetszetében.

Az oktatás-nevelés és tanulás-tanítás folyamatára irányuló kulcskompetencia-fókuszú vizsgálatra vállalkoztam: *kulcskompetenciák fejlesztése, nevelési célok megvalósítása művészeti ágak interakciójával*. A témajelölő címet tovább pontosítandó bővebb meghatározás szabott határt az írás terjedelmének: *esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kulcskompetencia fejlesztése a Nemzeti alaptanterv alapján, virtuális-valós környezetben, magyar irodalom és ének-zene órán, a tervezés szintjén*. Az általam választott téma a pedagógia tudományrendszerén belül az oktatáselmélet (a tanítás és az általa irányított tanulás elméleti és gyakorlati problematikájának felölelése)<sup>3</sup> tárgykörét érinti részletesen, a tantárgy-pedagógia (az oktatáselmélet alapján meghatározott tantárgyspecifikus feladatok módszereinek tudománya)<sup>4</sup> vonatkozásában pedig ének-zene és irodalom szakmódszertani alapokon nyugszik. Mivel több tudomány keresztmetszete adta a szakdolgozat fókuszát, ezért a kutatást interdiszciplinárisnak („interdiszciplináris=több tudományágra kiterjedő, több szakterületet közösen érintő”<sup>5</sup>) tekinthetjük. Kutatási eredményeim összefoglalása és publikálása következik.

---

<sup>2</sup> immuncoeli.oldalunk.hu

<sup>3</sup> Réthy Endréné (2003): *Az oktatáselmélet értelmezése*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 12-13. o.

<sup>4</sup> Réthy Endréné (2003): *Az oktatáselmélet értelmezése*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 13. o.

<sup>5</sup> Bakos Ferenc (1986): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 377. o.

## 2. A téma kibontása, fontosságának részletezése, hipotézis megfogalmazása

A szakdolgozat törzse a dokumentumelemzés metodikáját követte, amit elméleti összefoglaló előzött meg. A szakirodalmi háttér feltárása azonban nem különült el élesen az elemzéstől, hisz a hipotézisek felállítását, s azok igazolását rendszeres szakirodalmi hivatkozás támasztotta alá. A dolgozat elméletközpontú volt, melynek gyakorlatban való megjelenését tervező dokumentumokban és azok reflexiójában alkalmazó módon valósítottam meg.

A kompetenciaalapú oktatás fontosságának hangsúlyozását, előnyeinek részletezését, az élethosszig tartó tanulással való kapcsolatának tárgyalásával összefüggésben a közoktatást alapjaiban szabályozó legfontosabb dokumentum (Nemzeti Alaptanterv, NAT) elemzésére helyeztem hangsúlyt a kulcskompetenciák és nevelési célok középpontba állításával (különös tekintettel Magyar nyelv és irodalom – azon belül kizárólag magyar irodalom – és Művészetek – kizárólagosan az ének-zene részterület – műveltségi területekben való megjelenésükre). A NAT-ban felbukkanó, ám következetesen végig nem vonuló keresztntantervi (tantárgyi integráció vonatkozásában) megjelenés átjárhatóvá és mobilizálhatóvá teheti az elsajátítandó ismereteket, ennek következtében multifunkcionálissá dekonstruálódhatnak a készségek, képességek, s ez a folyamat alkalmassá válhat a tanulók attitűdjének formálására a művészeti ágak, tantárgyak integritásának (interakciójának?) tekintetében. A felmerülő hiány pótlását, a szemléletmód szükségességének alátámasztását, az interdiszciplináris és intermediális látásmód kialakítását célzó kutatás bizonyítani igyekezett annak legitimitását.

Felmerülő problémaként értelmeztem, hogy a NAT definiálja és hangsúlyozza, mégsem gondolja végig strukturáltan a keresztntantervi lehetőségeket. Feltételeztem, hogy a vélt hiány pótolható, s a dolgozat eredményei lehetőséget adnak egy pótlási folyamat elindítására a kulcskompetenciák fejleszthetőségének, nevelési célok megvalósításának művészeti ágak interakciójával történő kivitelezésére kölcsönösségben a tantárgyi koncentrációval.

A vizsgálatom deduktív<sup>6</sup> volt, általánosság felől haladt a részletek irányába:

- 1) a magyar irodalom (Magyar nyelv és irodalom) és ének-zene (Művészetek) műveltségi részterületek, tantárgyak alapvető profitjának bemutatása az élethosszig tartó tanulás tekintetében,
- 2) a NAT-ban szereplő nevelési célok és kulcskompetenciák élethosszig tartó tanulásra vonatkozatható kölcsönhatásáról szóló jegyzet készítése,
- 3) a kiemelt kulcskompetencia megjelenése magyar irodalom és ének-zene tantárgyak fejlesztési feladataiban,
- 4) a kompetenciafejlesztés megvalósításának lehetőségei tantárgyi koncentrációval (esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőkészség kulcskompetencia fejleszthetősége a Nemzeti alaptanterv alapján, virtuális-valós környezetben, magyar irodalom és ének-zene órán, a tervezés szintjén):
  - a) művészeti ágak és tantárgyak interakciós lehetőségeinek célirányos feltárása (a művészetterápia hétköznapiokban való megjelenése),
  - b) gyakorlati alkalmazás,
- 5) összefoglalás, meg nem valósult célok lejegyzése, hiánypótlási tervek kidolgozása, további célok megfogalmazása (a dolgozat befejező szerkezeti egysége).

Jelen publikáció csak az eredményeket rögzíti (3-5. pont), az előzményekre (a szakirodalom kiváló elérhetősége miatt) nem fektet hangsúlyt.

---

<sup>6</sup> Bakos Ferenc (1986): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 162. o.

## II. Vizsgálat, kutatás

### 1. Kiemelt kulcskompetencia megjelenése magyar irodalom és ének-zene tantárgyak fejlesztési feladataiban

Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kulcskompetencia komponenseit tekintve magyar irodalom és ének-zene tantárgyak fejlesztési feladataiban jelentős mértékben testet ölt. A következő szerkezeti egységek a két tárgy fejlesztési feladatait tárják fel úgy, hogy csak a kulcskompetenciával keresztmetszetet alkotó fejlesztési feladatokat<sup>7</sup> emelik ki.

#### 1.1. Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kulcskompetencia megjelenése magyar irodalom tantárgyban (Magyar nyelv és irodalom műveltségi terület)

A kulcskompetenciák komponensei, a nevelési célok és fejlesztési területek elemei, a műveltségi területek alapelvei és céljai, valamint fejlesztési feladatai egymásra épülnek, kölcsönösséget feltételeznek. Vizsgáljuk meg, hogy ezen tantárgy, műveltségi (rész)terület milyen keresztmetszeten találkozik a kiemelt kulcskompetenciával.

A kulcskompetencia ismeret komponenseinek legszűkebb keresztmetszete a műismeret. A műveltségi terület ezen ponton elsősorban az irodalmi kultúra fejlesztési feladatával támogathatja fejlődését. Az olvasáson keresztüli ismeretszerzés nyelvi formulákba kódolásával a kulturális örökség (valamint a párhuzamos jelenlétű, de nem mindig azonos irányultságú esztétikai érvényt jelentő populáris kultúra) írott emlékeit manifesztálja, ami az irodalmi témákat emberi tapasztalatok dekódolásával oldja fel. A nyelvi rendszer adekvát ismerete és használata (kulturális és nyelvi sokféleség) támogatja a műismeret strukturálisan körülölelő befogadást (ami már a készségek és képességek értelmező és elemző középpontúságának reprodukív indikátora). A szövegfeldolgozás (globális, információkereső, értelmező, reflektáló) az anyanyelvi kultúra fejlesztési feladat tényezőin keresztül támogatható. Irodalmi és anyanyelvi kultúra szorosan összefügg, ezekből vezethető le a műismeret és befogadás alapjául szolgáló fejlesztési feladatok kölcsönössége: a szóbeli és írott szövegek megértése, mely a reprodukció folyamatában a beszédkészség és az írás, szövegalkotás fejlesztési feladataiba torkollik, s reflektív módon erősíti az önkifejezés tudatos, kritikai megnyilvánulását. A kulcskompetencia attitűd komponenseit fejlesztendő támogatja az önismeret nyelvi rendszeren keresztül történő alakítását, s a tudatosságra alapozva a világban való eligazodás elérhetőbbé válik az esztétikai és művészeti értéket jelképező irodalmi alkotások értő alkalmazásának segítségével. Az életminőség általános javulása így magában hordozza az esztétikum mindennapokban való megjelenését, s a közízlés fejlődésével egyre inkább az értékes irodalom felé tendálja a műismeretre való igény alakulását. Minél több igényes szépirodalmat olvas az egyén, annál inkább hatással lesz a befogadás minőségére, annál fejlettebb lesz az önismerete, s ez egyre inkább predesztinálja az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kulcskompetencia fejlődését.

---

<sup>7</sup> Nemzeti Alaptanterv (2012), In: *Új Pedagógiai Szemle* [online], 62. évfolyam, 1-3. szám. 250. o. [2014. 10. 27.]

<[https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz\\_2012\\_1-3.jav4\\_.pdf](https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_2012_1-3.jav4_.pdf)>

## 1.2. Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kulcskompetencia megjelenése ének-zene tantárgyban (Művészetek műveltségi terület)

A magyar irodalom műveltségi részterületből kiindulva az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kulcskompetencia komponenseiből felállított keresztmetszete alapján az elsődleges funkciója a műismeret-befogadás hatásmechanizmus gyakorlati megvalósulása, mely nyitottságot indukál a művészet szeretetéből immanens körforgást eredeztetve, s ez előmozdítja annak lehetőségét, hogy a mindennapokban megjelenő esztétikum általános szinten javítsa az életminőséget, s ez visszacsatolást ad a műismeret funkcionalitásának irányába, ezáltal stabilizálva mennyiségi és minőségi változását a befogadásnak. Az ének-zene részterület mind a megismerés (műismeret), mind a feldolgozás (befogadás) folyamatában aktív tanulói jelenlétet feltételez. A művekkel való kapcsolat a befogadóból fakad, ennek elengedhetetlen feltétele a zenei írás-olvasás céltudatos birtoklása, mely a zene értésének feltétele. A zenei reprodukció általi aktív műismeret a zenei befogadás kompetenciáit fejleszti, s a befogadás általi megértés, ebből adódó pozitív attitűd pedig újfent az esztétikum mindennapokban való jelenlétét mozdítja elő, így körforgás jön létre, mely egyre minőségibb (egyenes arányosságot mutatva a mennyiséggel) műismeretet, ezáltal precízebb befogadást, s hathatósabb attitűd-épülést generál.

## 2. Kompetenciafejlesztés tantárgyi koncentrációval

Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kulcskompetencia több szempontú, célirányos, leíró vizsgálata után gyakorlati kérdésekre kell választ keresnünk. A fejlesztés módszertani elvek érvényesülésén keresztül valósulhat meg: a mit – miért – hogyan irányhármas első két kérdése után a „hogyan” kerül előtérbe.

A fejezetet bevezetendő szót kell ejtelnünk az oktatás módszereiről. Falus Iván: *Az oktatás stratégiái és módszerei*<sup>8</sup> című írásában így definiálja a fogalmat: „Az oktatási módszerek az oktatási folyamatnak állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és tanuló tevékenységének részei, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra. A módszerek azonban nem tekinthetők az oktatási folyamat legkisebb, tovább már nem osztható elemeinek, ugyanis ezeket különféle eljárások, fogások, tevékenységelemek, tanítási készségek alkotják.”<sup>9</sup> A módszer egy olyan rendszer alkotó eleme, mely lehetővé teszi az oktatási folyamat sikeres megvalósítását. Az említett elemek egymással harmonikus egységet alkotnak, s egymásra épülve meghatározzák a legeredményesebb tanulási-tanítási struktúrát, vagyis az oktatási stratégiát. „A stratégia sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg.”<sup>10</sup>

A cél meghatározza a stratégiát, így két nagy csoportot állapíthatunk meg: célközpontú stratégiák (információ tanítása bemutatás segítségével, fogalomtanítás magyarázat és megbeszélés segítségével, készségtanítás direkt oktatás segítségével, szociális és tanulási készségek tanítása kooperatív tanulás segítségével, gondolkodás fejlesztése felfedezéses

<sup>8</sup> Falus Iván (2003): *Az oktatás stratégiái és módszerei*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 243-296. o.

<sup>9</sup> Falus Iván (2003): *Az oktatás stratégiái és módszerei*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 255. o.

<sup>10</sup> Falus Iván (2003): *Az oktatás stratégiái és módszerei*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 246. o.

tanulás segítségével), valamint szabályozáseméleti stratégiák (nyílt oktatás, programozott oktatás, adaptív oktatás, optimális elsajátítási stratégia).<sup>11</sup> A választott stratégia kijelöli az alkalmazott módszereket, de nem mindig lehet elválasztani egymástól azokat, mivel kiegészítik egymást, s az eljárások, fogások, tevékenységelemek egységeiben kapcsolódnak egymáshoz.

A különböző módszerek hatással vannak a tevékenység szervezési módjának kiválasztására, és fordítva is igaz, választott szervezési mód keretet ad a módszerek skálájának az oktatás szervezeti formáin (tanítási óra, tanulmányi kirándulás, múzeumi és könyvtári foglalkozás, erdei iskola, házi feladat, fejlesztő és tehetséggondozó foglalkozások<sup>12</sup>) belül. M. Nádasi Mária a szervezési módot a pedagógus tevékenysége, míg a munkaformát a tanulói tevékenység alapján nevesíti. A szakirodalmak hazai és nemzetközi szinten is eltérő szóhasználattal élnek, ezért volt szükség fogalmi tisztázásra. Szervezési mód/munkaforma alatt frontális, egyéni, páros és csoportmunkát értünk.<sup>13</sup>

Az oktatás folyamatában a módszerek tárháza szimultán megjelenésüknek köszönhetően végtelen. Falus Iván fentebb említett, módszerekre vonatkozó tanulmánya a legátfogóbb, általánosan használható módszereket csoportosítja (az információk forrása, a tanulók által végzett megismerőtevékenység, az oktatás logikai iránya, a tanulási munka irányításának szempontja, az oktatási folyamatban betöltött szerepük, a szóbeli közlő módszerek szerint)<sup>14</sup>: előadás, magyarázat, elbeszélés, tanulói kiselőadás (monologikus módszerek), megbeszélés, vita (dialogikus módszerek), szemléltetés, munkáltató módszer, projektmódszer, tanulási szerződés, kooperatív oktatási módszer, szimuláció – szerepjáték – játék, tanulmányi kirándulás, házi feladat. Az oktatási módszer kiválasztásának fő szempontja, hogy megfeleljen az oktatás kritériumainak, a tananyag tartalmának, mennyiségének és a feladat jellegének, a tanulók tulajdonságainak, tárgyi feltételeknek. A pedagógus ehhez legyen elég felkészült, s módszertani kultúráját tekintve gazdag.<sup>15</sup>

A didaktikai, tantárgy-pedagógiai írások többnyire a fejlesztési feladatok megvalósítására alkalmas módszereket rögzítenek, közös pontok feltárására, több tantárgyat érintő szempontjából összefogó fejlesztő rendszerszemléletre leginkább elvi síkon koncentrálnak. Hogy eljuthassunk a tantárgyi koncentrációval történő kompetenciafejlesztésig, definiálnunk kell kapcsolódó fogalmakat.

Induljunk ki a legfőbb szabályozó dokumentumból, a Nemzeti alaptantervből. Fogalmi között keresztntantervi, tantárgyközi elemet definiál: „A keresztntantervek műveltségi területeken és tantárgyakon átívelő, közös fejlesztési feladatok. Keresztntantervekről akkor beszélünk, ha egy-egy téma tanítása-tanulása nem egy műveltségi terület/tantárgy keretei között, hanem több összehangolásával valósul meg. A közös követelmények elősegítik a tantárgyak közti válaszfalak lebontását, biztosítják a tanítás-tanulás szemléleti egységét, következésképpen a tanulók személyiségének fejlődését. Lényegében ide tartoznak a fejlesztési területek és a kulcskompetenciák, de a keresztntantervi követelmények az új Nemzeti alaptantervbe tartalmi elemekkel bővülnek.”<sup>16</sup> A nevelési célok – fejlesztési területek

<sup>11</sup> Falus Iván (2003): *Az oktatás stratégiai és módszerei*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 247-255. o.

<sup>12</sup> M. Nádasi Mária (2003): *Az oktatás szervezeti keretei és formái*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 339-357.o.

<sup>13</sup> M. Nádasi Mária (2003): *Az oktatás szervezési módjai*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 361-384.o.

<sup>14</sup> Falus Iván (2003): *Az oktatás stratégiai és módszerei*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 256-257. o.

<sup>15</sup> Falus Iván (2003): *Az oktatás stratégiai és módszerei*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 257-289. o.

<sup>16</sup> *Nemzeti Alaptanterv* (2012), In: *Új Pedagógiai Szemle* [online], 62. évfolyam, 1-3. szám. 252. o. [2014. 10. 27.]

és kulcskompetenciák részletezése a dokumentum elején megtalálható, de konkrét lejegyzés, hogy hol keresendők azok a közös pontok, fejlesztési feladatok, amik ilyen jellegű fejleszthetőségéről az idézet szól, nincs. Utalásokat tesz a műveltségi területek esetében a kulcskompetenciák, nevelési célok megjelenésére, de nem fejti ki, nem részletezi azok kölcsönösségen alapuló fejlesztési módjait – a kompetencia-térképezés viszont ennek megvalósítására törekedett, ahogy azt korábban már láthattuk. A témák tantárgyon kívüli megjelenése sincs rögzítve a NAT-on belül, ez a kerettantervi szabályozásban kapcsolódási pontok formájában utalás szintjén jelenik csak meg (a Kerettantervek sem nyitnak a tantárgyakon átívelő egységesség felé, mindinkább szigorú diszciplínaorientáltságra predesztinálnak).<sup>17</sup> Így inkább tartom ezt lehetőségnek, ami a helyi szintű szabályozó dokumentumoknak hozzáférhetőséget ad komplex tantárgyak létrehozására, semmint logikusan végiggondolt, strukturált, és főként nem kidolgozott modellnek. Ott látom elsődlegesen a problémát, hogy nem (csak) témát, nem (csak) tananyagot kellene átíveltetni a műveltségi területeken. Ahogy arról értekeztünk, az oktatás egy idő után nem nyújthat befejezett képzést, ismeretközvetítést. Az élethosszig tartó tanulás középpontjában is a kulcskompetenciák állnak, nem pedig tananyagtartalmak. Hogy ezek a kulcskompetenciák célirányosan fejlődjenek, leginkább a személyre és annak pszichológiai struktúrájára kellene figyelmet fordítani, hisz a formálódó és rögzülő attitűd lesz a kulcs a többi komponens fejlődésének irányában (kölcsönösen hatnak egymásra, és nem létezhet egyik komponens a másik nélkül, de megfelelő szemléletmód, pozitív beállítódás nélkül aligha volna hatékony bármilyen próbálkozás ismeretek elsajátíttatására, vagy készségek, képességek fejlesztésére). Természetesen ennek alapját adhatja a tantervi tartalmak integrációja, hisz a komplex aspektus elengedhetetlen feltétele a tudomány korszerű interdiszciplináris látásmódjának kiteljesítéséhez, vagy a művészetek intermediális jellegének befogadói értelmezéséhez, de mit tegyen akkor a pedagógus, ha erre szervezeti rendszerhiba következtében nem adatik lehetősége?

Konzervatív minta, hogy egyes területek tartalmait tantárgyi keretben rögzítik a szabályozó dokumentumok. Az ilyen alapon történő strukturálás nemhogy elősegítené a tartalmak több szempontú átláthatóságát, mindinkább elszeparálja azokat. Bellér Endre: *A tanterv*<sup>18</sup> című írása az egységesítésre való törekvésben bekövetkező lépéseket tárja fel. A komplex tantárgyak kialakulásában fontos szerepet játszott a különböző tantárgyak tartalmi kapcsolatainak feltárása, megerősítése, azonban úgy jött létre ez a fajta komplexitás, hogy az eltérő jellegű területek fő tartalmai megőrizték struktúrájuk belüli önállóságukat. Az integrált tárgyak ennél szorosabb összefonódást kívánnak meg: az önálló egységek struktúráját oldják fel valamilyen cél, funkció megvalósulásának érdekében – s ez már túlmutat a tartalmon. A tantárgyi integráció létrejöttében szerepet játszhat pedagógiai cél, az ismeretet adó tudomány interdiszciplináris volta, vagy a módszertanban alkalmazott tevékenység rendszere (a módszerek közül erre legalkalmasabb a projekt). A hazai didaktika ilyen jellegű alakulásában Faludi Szilárd, Gáspár László, vagy Zsolnai József játszottak szerepet (tevékenységüket ld. a hivatkozott írásban). A tartalmak csoportosítására való törekvés az 1995-ös NAT-ban is jelentkezik, melyben a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottságának rendszerszemlélete tükröződik, mely jelenlegi munkájában az integrált tantárgyak

---

<[https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz\\_2012\\_1-3.jav4\\_.pdf](https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_2012_1-3.jav4_.pdf)>

<sup>17</sup> 52/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet. [online] 2. melléklet az 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelethez. [2014. 11. 12.]

<[http://doc.hjegy.mhk.hu/20125H20000051\\_2.PDF](http://doc.hjegy.mhk.hu/20125H20000051_2.PDF)>

<sup>18</sup> Bellér Endre (2003): *A tanterv*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 192-216. o.

interdiszciplinaritáson alapuló megvalósítását szorgalmazza (a diszciplináris műveltséggel nem szembenemve).<sup>19</sup>

Chrappán Magdolna: A diszciplináris tárgytól az integrált tárgyakig<sup>20</sup> c. összehasonlító fogalomelemzésében rendszerezi, strukturálja a számunkra szükséges fogalmakat. Az önálló, egy tudományterületet átfogó tárgytól jut el egészen a komplex tantárgyokig. Az integrációt gyűjtőfogalomként értelmezi, mely a tantárgyak közti kapcsolatteremtésnek két fajtáját jelöli: amikor a diszciplináris tárgyak közti határok megmaradnak, illetve amikor a határok eltűnnek. A tantárgyi integrációnak nem feltétlenül következménye, hogy integrált tantárgy jön létre. Ahogy korábban hivatkoztam, ennek a folyamatnak egyik lehetséges megnyilvánulási formája lehet az, hogy kapcsolódási pontok segítségével a tantárgyak önállóságukat megtartják, témájukban kapcsolódnak csak egymáshoz. Az integrált tantárgy lényege azonban, hogy nem diszciplináris tárgy születik. A fogalmak bizonytalan használata abból eredeztethető, hogy a kérdéskör kutatásában nem született általános fogalmi struktúra, ahogy a gyakorlati megvalósulása sem mértékadó. Nem tisztázott az sem, hogy mi alapján megy végbe az integráció, a legáltalánosabb fogalomhasználat tartalmi és módszertani alapon nyugszik. A módszertani integráció során hagyományos tantárgyfelfogással élve kapcsolódó tartalmak közös feldolgozása történik, ami az általános fogalomhasználatban tantárgyi koordináció (közös megegyezésen alapuló, azonos időintervallumban történő, kapcsolódási pontokat figyelembe vevő szinkronizált oktatás – a diszciplináris tantárgyak szintjén), vagy tantárgyi koncentráció (ami sok esetben az integráció szinonimájaként használatos) néven terjedt el. A tantárgyi koncentráció ennél mégis több. Három metszet alkotja: teleologikus, tantervi (tantárgyon belüli koncentráció: logikai elv, pszichológiai elv, történeti elv alapján – tantárgyak közti koncentráció: központi tárgy köré felépülő koncentráció, életegyeségek alapján történő tanítás), didaktikai koncentráció. A tantárgyi koncentráció legfejlettebb formája a tantárgyblokk.

A tantárgyi integráció kiteljesedése az integrált tantárgyban valósul meg, ahol fő szervező a tartalom-kiválasztás, a tananyag-elrendezés, vagy a szemléletmód. A feldolgozott írást megelőző szakirodalommal ellentétben itt a komplex tantárgy jelöli a legerősebb integritást, mely esetében a diszciplináris tartalom szoros összefüggése és kapcsolata módszertani határokon is túlmutat.<sup>21</sup>

A szakirodalmakat tanulmányozva és összehasonlítva a következő hierarchikus rendszert állíthatjuk fel:

- 1) tantárgyi koncentráció: tartalmi (és módszertani) kapcsolat más tantárgyakkal,
- 2) tantárgyi integráció: tartalmon túlmutató kapcsolat, mely folyamatában, struktúrájában, módszertanában összeköt diszciplináris területeket, így szemléletmódjában aktívan interdiszciplináris,
- 3) integrált tantárgy: tartalmi alapon rokonságban álló diszciplináris területekből és műveltségterületekből hozza létre struktúráját,
- 4) komplex tantárgy: problémacentrikus komplex rendszer, melynek alapja az integrált tantárgy, de nem tartalmi, hanem didaktikai aspektusból.

A mai magyar valóság leginkább tantárgyi koncentrációra ad lehetőséget, az integráció funkcionális megvalósítása, a komplex tantárgyak elterjedése nem elég megalapozott – sem

---

<sup>19</sup> Bellér Endre (2003): *A tanterv*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 199-201. o.

<sup>20</sup> Chrappán Magdolna (2009): *A diszciplináris tárgytól az integrált tárgyakig* [online]. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest. [2014. 11. 12.]

<<http://www.ofi.hu/tudastar/diszciplinaris>>

<sup>21</sup> Chrappán Magdolna (2009): *A diszciplináris tárgytól az integrált tárgyakig* [online]. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest. [2014. 11. 12.]

<<http://www.ofi.hu/tudastar/diszciplinaris>>



az elméleti háttérét tekintve, sem pedig a gyakorlat kialakulására fennálló idő nem volt elegendő. Kísérletekből kiindulva több olyan pedagógiai irány<sup>22</sup> is megjelent, mely komplex újszerűségével teret adott az alternatív művészetpedagógia<sup>23</sup> készségfejlesztő munkájának fejlődésére (Apagyi Mária, Carl Orff, Kokas Klára, Maria Montessori, Szabó Helga – hogy csak a zenei neveléssel történő képességfejlesztés területén szemezzünk módszertani elvek megteremtőivel), létrejöttek alternatív iskolarendszerek (pl. Waldorf), de az állami közoktatás (melynek szilárd alapja a Nemzeti alaptanterv, s ami esetünkben kizárólagosan releváns) nem teszi lehetővé, hogy tantárgyi határokon túllépve egy tanítási óra ne kizárólagosan magyar irodalom, vagy ne kizárólag ének-zene legyen. Ennek oka, hogy a NAT műveltségterületei erősen diszciplínaorientáltak, s (főként az általános iskola felső tagozatában, illetve a középfokú képzésben) ennek megfelelően a fejlesztési feladataik, közműveltségi tartalmaik is tantárgyon belül ragadtak. A teljesítendő cél az lenne, hogy ebből a statikusságból kimozduljon a közoktatás, nyíljon lehetőség az integratív szemléletmód elterjedésére. A sokat hivatkozott Trencsényi László-tanulmányok mellett Kárpáti Andrea munkássága is támpontot adhat a megvalósításnak. Több értekezése is feldolgozásra került a diplomamunkám kutatási folyamatában, ám leginkább aktuális és jelen esetben reprezentatív értékű az integratív esztétikai nevelés lehetőségeit, eredményeit feltáró publikációja, melyben az expresszív-tartalmi tananyag-szervezési mód, valamint a nyelvi-szerkezeti analógiákra épülő integratív modell nyújt megfelelő segítséget azon tantárgyközi kapcsolatok kialakításában, mely az élményközpontú művészeti-pedagógiai tevékenységünket alapvetően támogatja<sup>24</sup>.

Miután megvizsgáltuk a magyar irodalom és az éneke-zene tantárgyak fejlesztési feladatait hangsúlyozhatjuk, hogy az irodalom nyelvközpontúságával szemben az ének-zene zenei kompetenciák fejlesztésére fókuszál. Nincs átmenet. A műveltségi terület önmagában még feltételez komplexitást (a Magyar nyelv és irodalom integrálja az irodalom és nyelvtan „tudományát”, vagy a Művészetek összefogja, egységben viszont már nem taglalja az ének-zene, dráma és tánc, vizuális kultúra, mozgóképkultúra és médiaismeret területeit), de nem határoz meg komplexitásra irányuló folyamatokat. Ha nem nézzük az alternatív iskolákat, pedagógiákat, az átlagos intézményi keretek közt dolgozó pedagógus maximum a tantárgyi koncentráció lehetőségével élhet (mivel hivatalos bázisa az integritásnak nincs ebben a struktúrában, és a tantárgyak határozottan diszciplínaorientált, szabályozott tartalmú, szigorú keretek közé szorított tananyagának követése kötelező – „újgenerációs” állami tankönyvek, tanfelügyelői rendszer, a szabályozó dokumentumok betartására épülő egyetemes haladás elve stb. – így meg kell találni a koncentrációnak azt a formáját, mely a diszciplináris tartalmon túlra utat mutat az integráció irányába).

A magyar irodalom és az ének-zene olyan tantárgyak, melyek tartalmaikat tekintve a korstílusok koncentrálásával kapcsolhatók össze leginkább. A katalógust adó kapcsolódási pontokban feltűntethetjük, hogy milyen jegyeket hordoznak különböző korokban az irodalmi alkotások, a zeneművek, milyen hasonlóságok figyelhetők meg a népművészeti alkotások között – ez mégsem jelent aktív interdiszciplináris, vagy akár intermediális kapcsolatot. Kell egy közös pont, ami tulajdonképp rendszerfüggetlen, tantárgyfüggetlen, egy új dimenzió, ami más kontextusba helyezi a koncentráció fogalmát.

A kulcskompetenciák fogalomrendszerének tudatos vizsgálata lehetőséget ad arra, hogy azok komponenseire fókuszálva a fejlesztési területeken belül ötvöződhessenek a fejlesztési

---

<sup>22</sup> Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia. Elmélet, tanterv, módszer*. Okker Kiadó, Budapest.

<sup>23</sup> Daragó Rita Laura (2012): *Életreform és zenepedagógia. A 20. század alternatív zeneoktatási módszereinek életreform-vonatközösai*. In: *Iskolakultúra* [online], 2012. 5. szám. Tanulmány. 3-10. o. [2014. 11. 18.]

<[http://epa.oszk.hu/00000/00011/00165/pdf/EPA00011\\_Iskolakultura\\_2012\\_05\\_003-010.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00165/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012_05_003-010.pdf)>

<sup>24</sup> Kárpáti Andrea (2015): *Integratív esztétikai nevelés: eredmények és lehetőségek*. In: Antalné Szabó Ágnes (2015, szerk.): *Szakpedagógiai körkép*. Eötvös Kiadó, Budapest.

feladatok. A tantárgyi koncentráció így túlmutathat a tananyagon, mert ennél egy sokkal áthatóbb, magasabb szinten álló struktúra kialakítása és fejlesztése a cél, s a kompetenciafejlesztés is tantárgyfüggetlenné válik. A kompetencia-térképezés tanulmányozása után elkészített kulcskompetencia folyamatábrám a komponensek legszűkebb keresztmetszetére világít rá, amit a tantárgyak fejlesztési feladatiban célirányosan jelöltem. Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség körforgása (egy általam lehetségesnek tartott módon, mindenféle rendszertől függetlenül) így modellezhető (ábrát lásd a tanulmány végén):

Induljunk ki az ismeret komponensből. Ez a kulturális örökség és a populáris kultúra termékeit manifesztálja, ami a műismeret alapjául szolgál. Hogy bármilyen alkotást az ismeret szintjén birtokolni tudjunk, a kulturális és nyelvi sokféleség tényével, jelenségével szintén az ismeret szintjén tisztában kell lennünk. Ennek köszönhető, hogy az értelmezés és elemzés (mint a készségek és képességek szerves alkotóeleme) fejlődésével alapot nyer a befogadás. A művészeti önkifejezés és művészeti érzék elengedhetetlen feltételei az értelmezés és elemzés egységének, ezek kapcsolják össze a műismeret és befogadás rendszerét. A különböző nézőpontok összehasonlítása kritikai szemléletet hordoz, mely a művészeti tevékenységek kiaknázásával összhangban az alkotás – műismeret – befogadás szerkezetével mutat kölcsönösséget. Attitűdformáló hatása a művészi önkifejezés erejével a kulturális életben való részvételre predesztinál, ami egyrészt az önismeretet fejleszti, másrészt nyitottságot mutat az esztétikai érzék fejlődésére való fogékonyságban. E kettő révén a személyiségfejlődés immanensen biztosított, ami az általános életminőség javulásával az esztétikum megjelenését eredményezi a mindennapokban. Emellett az önismeret alakulása az emberi kapcsolatrendszerek fejlődését, a világban való eligazodás eredményességét hordozza. A pozitív attitűd ezen komplex rendszere a művészet szeretetében fog kiteljesedni, ami szintén az esztétikum mindennapokban betöltött szerepét támogatja, erősítve a közízlés fejlődését, ami által az igényes kultúra megismerése egyre jobban középpontba kerül, s így a körforgás visszaér az ismeret komponenshez, s újfent a műismeret igényére fókuszál.

Elmondható tehát, hogy az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kulcskompetencia gerincét a műismeret – befogadás – önismeret (ismeret, reprodukció, alkotás) hármasa adja, ami magában foglalja tapasztalatok alkalmazhatóságát a hétköznapi életben, ezáltal a személyiség fejlődését, az életminőség javulását, s az esztétikumra, művészetekre való tudatos, alkalmazó odafigyelést.

Hogyan jelenhet meg a közoktatásban, ha irányítottan csak tartalmi koncentrációra van tantárgyakon belül lehetőség? Az irodalom és a zene is alapot ad a műismeret – befogadás – önismeret egységének fejlesztésére. Mivel a művészetek kölcsönhatásának semmilyen oktatáspolitikai, semmiféle tudomány nem szabhat határt, ezért ezek interakciója módszertantól függetlenül megjelenhet úgy, hogy maga a műismeret lesz interakciót alkotó folyamat (alapozva az intermedialitásra), a befogadás módszere interdiszciplináris, a művészetek személyiségfejlesztő hatása pedig interakciójuk hatásmechanizmusán túl mindenképpen az önismeret alapjául szolgálhatnak a tudatos értelmezés mentén (pszichés mechanizmusok). Tehát a tantárgyi (tartalmi) koncentrációra alapozva szeretném definiálni, mit értek művészeti ágak interakcióján, ezáltal pedig tantárgyak interakcióján.

- 1) Nem szakítja fel a tantárgyak rendszerét, nem alkot új tantárgyat, nem hoz létre sem integrált tantárgyat, sem komplex tantárgyat, egyszerűen (mindennemű kötöttség nélkül) a művészeti ágak produktumainak együtthatásával ad komplex műismeretet.
- 2) A komplex műismeret hatásmechanizmusát (és ezáltal a művészeti ágak interakciójának üzenetét) vizsgálja adott tanítási óra keretében úgy, hogy a középpontba állított műhöz (ami célirányosan a műismeret alapját adja) társít más művészeti ágakból származó produktumot, ezzel új jelentéstartományt ad a műnek, támogatja és szélesíti a befogadói stratégiákat (a befogadói dimenzió összetetté

válik), s a folyamat alatt befogadóban keletkező pszichológiai folyamatokat, tapasztalatokat rendszerezi, ezáltal fejleszti a személyiséget, az önismeretet.

- 3) Az aktív, cselekvő befogadás révén élményközpontúvá teszi a tevékenységet, így a tanuló egyszerre befogadó, a kultúra őrzője, s újraalkotója lesz (a diszciplináris tartalom helyett művészeti tartalom irányába való elmozdulást indukál). Ezt a folyamatot pedig célszerűen kreatív gyakorlatok végzésével támogathatjuk.

Összefoglalva: abban az esetben, ha művészeti tantárgyak koncentrációja a befogadás szintjén megy végbe, melynek alapja a művészeti ágak produktumainak interakciója (valamint azok hatásmechanizmusa), tantárgyi interakcióról beszélhetünk.

Az élethosszig tartó tanulás alapjául szolgáló kulcskompetenciák közül középpontban a hatékony, önálló tanulás kompetenciája áll. Minden más ebből eredeztethető, és ennek reciproka is igaz, erre vezethető vissza. Azonban hatékony és főként önálló tanulás addig nem valósulhat meg eredményesen, míg a tanuló a személy szintjén nem teljes, egész. Ehhez elengedhetetlen a személyiség, az önismeret magas szintű kimunkáltsága, ami csak az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kulcskompetenciáján keresztül érhető el. A komplex (interakció eredményeként létrejött) műismereten keresztül fejlődő (többdimenziós) befogadói struktúra magában hordozza az esztétikumra való nyitottság elérését, s ez a tudatossá váló folyamat a művészet szeretetén keresztül a fejlett önismeret útján az esztétikum mindennapokban betöltött szerepével visszacsatol a műismeretig, így újabb és újabb, egyre igényesebb kulturális rétegből származó mű elérésére predesztinál. Ez a körforgás fogja generálni, hogy az igényes kultúra megjelenésével a személyiség is fejlődjön, s az egészséges szellemi struktúra hatékony, önálló tanulásra legyen képes – elágazó rendszerben fejlesztve a többi kulcskompetenciát, vonatkoztatva nevelési célok, fejlesztési területek és feladatok rendszerére is.

Kiss Virág korábban hivatkozott tanulmányában<sup>25</sup> különbséget tesz művészetpedagógia, művészettel nevelés, művészetre nevelés és művészetterápia fogalmai között. Az általam megközelített interakció leginkább a művészettel nevelés fogalmába illik (művészet a személyiségformálás eszköze), azonban tagadhatatlan kapcsolat áll fenn a művészetterápia aktív jelenlétével (alapvetően belső történésekre fókuszál, személyes élmények és érzések megfogalmazása a cél). A művészeti alkotások általánosítva a befogadó szintjén érzéseket és érzelmeket hoznak felszínre, az adott hangulati státuszt mozgósíthatja azokat, támogatják az én-élmény pozitív megerősítését, az identitás alakulásának dekonstruktív folyamatát. Az észlelés-érzékelés funkcióját erősítik, ahogy a figyelmet, koncentrációt is fókuszálják. Általánosan vitalizáló, energetizáló, katartikus hatásúak, ahogy regresszív és rekreatív mechanizmusuk is ismert. Az élményrekonstrukciós folyamatok támogatásával a személyiség fejlődését segítik elő. Kifejezetten a zene terápia hatása ismert a vegetatív idegrendszerre, pszichés betegségek kezelésére vonatkoztatva, de szerepet játszik a hatékony tanulás létrejöttében is. A terápia eljárásnak aktív (alkotó) és receptív (befogadó) válfajai ismertek, míg „passzív” a relaxáció, meditáció megvalósításában szerepet játszó folyamat.<sup>26</sup>

A művészeti ágak produktumai egymással kölcsönösségben tehát nemcsak esztétikai, hanem pszichológiai funkciókat is ellátnak. Az általam elképzelt művészeti-pedagógiai program ennek tükrében irodalmi alkotásokat helyez előtérbe, amelyek tartalmát képi és zenei elemekkel tágtítja. A befogadás ezáltal három dimenzióon keresztül megy végbe, s az intermediális-interdiszciplináris látásmód megalapozásával hatékonyan támogatja az oktatás-

---

<sup>25</sup> Kiss Virág (2010): *Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia*. In: *Iskolakultúra* [online], 2010. 10. szám. Melléklet. 18-31. o. [2014.11.09.]

<[http://epa.oszk.hu/00000/00011/00151/pdf/2010-10\\_szeparatum.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00151/pdf/2010-10_szeparatum.pdf)>

<sup>26</sup> Kiss Virág (2010): *Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia*. In: *Iskolakultúra* [online], 2010. 10. szám. Melléklet. 18-31. o. [2014.11.09.]

<[http://epa.oszk.hu/00000/00011/00151/pdf/2010-10\\_szeparatum.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00151/pdf/2010-10_szeparatum.pdf)>

nevelés folyamatát, a tanulást, és pozitív hatással van a személyiségfejlődésre, az önismeret reális alakulására.

Iskolai gyakorlatom alatt igyekeztem ezen elméletet két tantárgyamra vetíteni, megalapozva ezzel a programom későbbi alkalmazását. Az ötödik évfolyam „Mesék és dalok” témakörét (az aktuális tervező dokumentumokat a Szakdolgozat mellékletében csatoltam) úgy építettem fel, hogy tartalmi koncentráción túl érvényesülhessen irodalom és zene művészeti interakciója (irodalmi témához kapcsolódó népdal és zenemű – népdal és zenemű önálló kapcsolatrendszere is –, irodalmi szöveg anatómiai kapcsolata a zenével, irodalmi szöveg bemutatása és értelmezése zenével ötvözve, irodalmi téma feldolgozása médiatartalomban, zenei elemek szerepe a feldolgozásban, a hatékony tanulás támogatása zene aktív jelenlétével, személyiségfejlesztés és jutalmazás, relaxáció zeneterápiás eljárásokkal). Célrányosan alkalmaztam témához kapcsolódó aktív és receptív zeneterápiás eljárásokat, melyek során az egyén szintjén végbemenő folyamatokat vizsgáltuk élmények, érzések, emlékek (a terápiás célú zenéhez köthető) tudatos vizsgálatával. A mese témakör irodalmi egységen belül immanensen pszichológiai vonatkozású (vö. Bruno Bettelheim: *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*<sup>27</sup>), erre alapozva szerkesztettem meg a tematikus egység tematikus tervét, valamint a hozzá tartozó óraterveket, óravázlatokat. Szakdolgozatomban mind a tanulmány, mind a portfólió tükrözte az interdiszciplináris és intermediális („interaktív”) látásmód hangsúlyosságát, ami a tudományos és pedagógiai szemléletmódot jelképezi.

Az így megvalósuló pedagógiai folyamat (értékelés a pedagógus kulcskompetenciákra épülő Nézőpontok a tanítási órák látogatásához hivatalos dokumentum szempontjainak segítségével<sup>28</sup>) a tervezésből levezetve koherens és rendszerszemléletet tükröz, a tematikus egység pedagógiai előkészítettségében optimális eszközhasználatot valósított meg (interaktív tábla, IKT, digitális tananyag, e-learning<sup>29</sup>, tankönyv, munkafüzet, füzet, feladatlapok és kiosztmányok). A tanórák céljai tematizáltak voltak, a tanítási órákon alkalmazott tevékenységek a célok megvalósulását szolgálták. Átfogó és korszerű pedagógiai és szakmódszertani ismereteket alkalmaztam, ami a tanítási órákon hatékony tanulásszervezési módok és módszerek, tanítási és tanulási stratégiák használatában tükröződött. A módszereket a tanulók életkori sajátosságainak megfelelően választottam ki, s ezek a tanítási órák oktatási-nevelési céljainak és feladatainak megfeleltek. A tematikus egység alatt a tanulók motivációja affektív volt, amit kimondottan a zeneterápiás elemek erősítettek. A tematikus egységben érvényesülő didaktikai alapelvek az anyanyelvi integráció, optimális elsajátítás, változatos feladatok és szervezési módok, tevékenykedtetés, életszerűség, fokozatosság, rendszeresség, szemléletesség és szabad alkotó légkör jegyében valósultak meg. A tanulói aktivitás, az osztálytermi szokások tudatos alakítása és alkalmazása, a tanulók érdeklődésére való építkezés, tanulásmódszertani technikák elsajátíttatása, a munkához való helyes viszony kialakítása támogatja a tanulási folyamatot. A tanulók megismerési műveletei a tematikus egységben a megfigyelőképesség, emlékezet, képzelet, lényegkiemelés és az önellenőrzés. Elsősorban az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőkészség kulcskompetencia fejlesztése volt a cél, de emellett az anyanyelvi kommunikáció, a digitális kompetencia, a szociális és állampolgári kompetencia, valamint a hatékony és önálló tanulás kulcskompetencia is jelentős mértékben fejlődött. Részkompetenciák tekintetében a kritikus

---

<sup>27</sup> Bettelheim, Bruno (1985): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

<sup>28</sup> Antalné Szabó Ágnes–Wölfling Zsuzsanna (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez* [online]. Oktatási Hivatal, Budapest. [2014. 11. 18.]

<[http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/utmutato\\_pedagogusok\\_minositesi\\_rendszer\\_ehez\\_v3.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszer_ehez_v3.pdf)>

<sup>29</sup> <http://palzsoltelearning.blogspot.hu/>

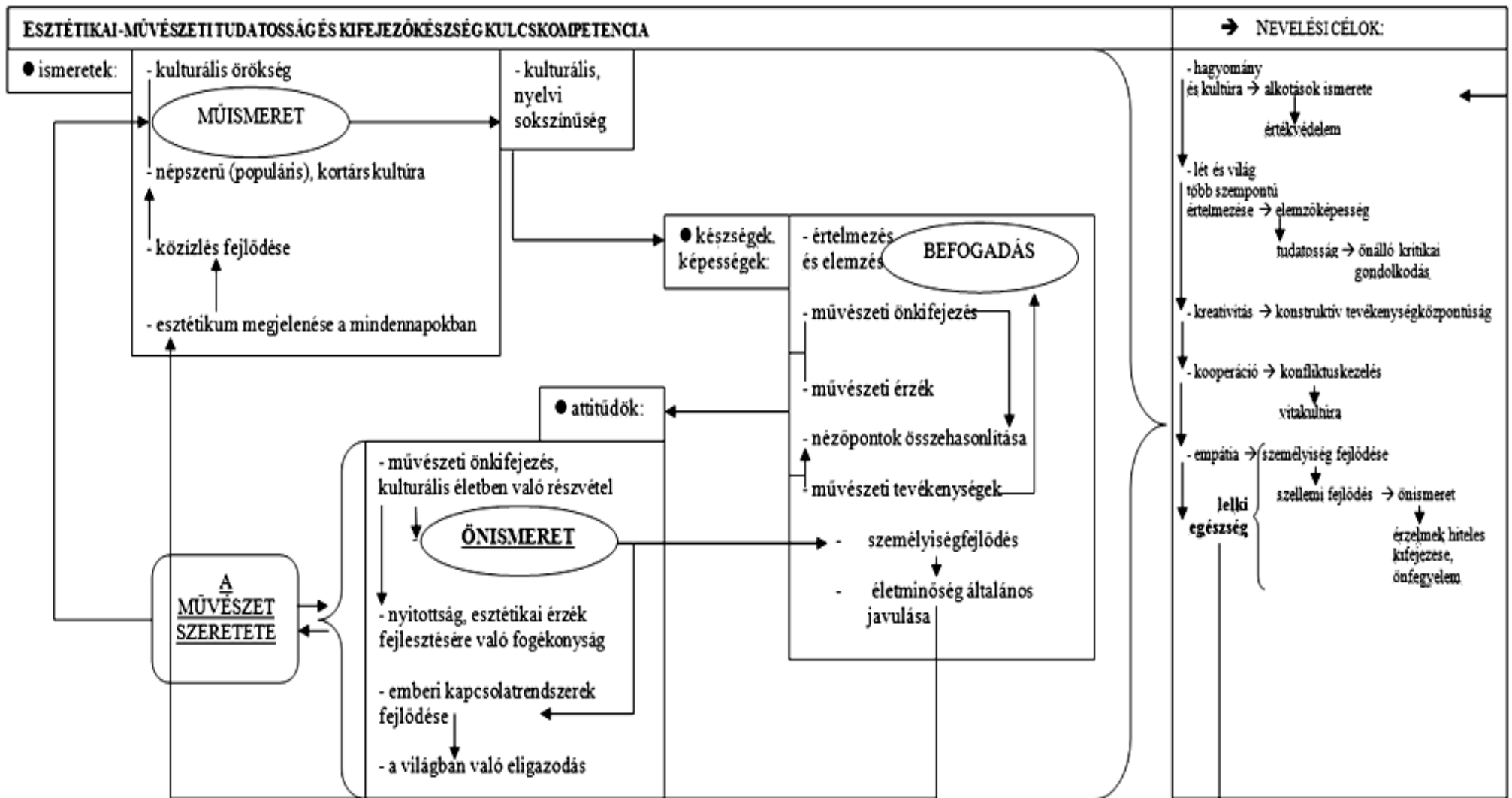
gondolkodás, a kreativitás, az érzelmek kezelése, az együttműködés fejlesztése valósult meg. Ennek tükrében a csoportos tevékenységek során a diákok együttműködőek voltak, s toleránsak egymással. Ezt erősíti, hogy egymás elfogadására, tiszteletére motiváló, együttműködést támogató módszereket, következetes és kiszámítható értékelést alkalmaztam, vezetési stílusom demokratikus volt, így a tanítási órákon a demokratikus együttműködés elvei érvényesültek. Tanítványaimnak más, művészeti ágak interakciójára épülő programokat is szerveztem, amivel hatékonyan támogattam a kulcskompetencia fejlődését.

### **III. Befejezés**

#### **1. Összegzés**

A kutatási tevékenység alatt, valamint a tanulmány elkészítése során szembesültem azzal a hiánnyal, amit a Nemzeti alaptantervben végig nem vonuló keresztntantervi megjelenés generált. Előzetes hipotézisem megfogalmazása arra irányult, hogy a kulcskompetenciák fejlesztése és a nevelési célok megvalósítása művészeti ágak interakciójával hatékony lehet, ám a hiány felfedezése után a hipotézisem kiegészült: a Nemzeti alaptantervben megjelenő, ám következesen struktúrát nem mutató keresztntantervi jelenség problémájának elemzése lehetőséget adhat a hiány pótlására.

Első lépésben a magyar irodalom (Magyar nyelv és irodalom) és ének-zene (Művészetek) műveltségi részterületek, tantárgyak alapvető profitját mutattam be az élethosszig tartó tanulás folyamatában, ezt követően az LLL alapjául szolgáló kulcskompetenciák és nevelési célok NAT-ban való megjelenését, valamint azok kölcsönhatását taglaltam. Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőkészség kulcskompetencia magyar irodalom és ének-zene tantárgyak fejlesztési feladataiban való tükröződésének lejegyzése után fejlesztésének megvalósíthatóságát kutattam tantárgyi koncentrációval a tervezés szintjén. Ebből vezettem le célirányosan a művészeti ágak és tantárgyak interakciós lehetőségeit, definiáltam a fogalmat, majd a művészetterápia alkalmazásának alapvető szükségességével igazoltam, hogy az élethosszig tartó tanulás alapja a hatékony, önálló tanulás, de ennek elengedhetetlen feltétele a kiemelt kulcskompetencia fejlesztése, mely a leghatékonyabban támogatja a személyiség fejlesztését. A gyakorlatban való alkalmazás igazolta az elmélet legitimitását, ezáltal a hipotézis bizonyított: a NAT-ban valóban nem végiggondolt a keresztntantervi lehetőség, s fontos a hiány pótlása, művészeti ágak interakciójával pedig a kulcskompetencia hatékonyan fejleszthető.



1. ábra: Kulcskompetencia folyamatábra

## Bibliográfia

- ❖ *A NAT készítésének dokumentumai és kronológiája* (2012), In: *Új Pedagógiai Szemle* [online], 62. évfolyam, 1-3. szám. 256-296. o. [2014. 11.08.]  
<[https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz\\_2012\\_1-3.jav4\\_.pdf](https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_2012_1-3.jav4_.pdf)>
- ❖ *A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról* (2012), In: *Magyar közlöny* [online], 2012. évi 66. szám. [2014. 10. 29.]  
<[http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf)>
- ❖ *Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/963/EK)* (2006), In: *Az Európai Unió Hivatalos Lapja* [online], L 394/10-18. [2014. 10. 30.]  
<<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU>>
- ❖ *Nemzeti Alaptanterv* (2012), In: *Új Pedagógiai Szemle* [online], 62. évfolyam, 1-3. szám. 30-255. [2014. 10. 27.]  
<[https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz\\_2012\\_1-3.jav4\\_.pdf](https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_2012_1-3.jav4_.pdf)>
  
- ❖ Antalné Szabó Ágnes–Wölfling Zsuzsanna (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez* [online]. Oktatási Hivatal, Budapest. [2014. 11. 18.]  
<[http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/utmutato\\_pedagogusok\\_minositesi\\_rendszerehez\\_v3.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf)>
- ❖ Apagyi Mária (1986): *Szerkesztés és rögtönzés*. Országos Közművelődési Központ, Budapest.
- ❖ Bábosik István (2007, szerk.): *Pedagógia és személyiségfejlesztés*. Okker Kiadó, Budapest.
- ❖ Bagdy Emőke és Telkes József (2002): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ❖ Bakos Ferenc (1986): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- ❖ Balogh László (1998): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
- ❖ Bettelheim, Bruno (1985): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- ❖ Bálint Árpád (1983): *A zeneterápia elemei*. Kézirat, Doba.



- ❖ Bókai Antal (2006): *Bevezetés az irodalomtudományba*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ❖ Brooks, Melvil (1999): *A gyógyító zene*. Lárky Bt. Kiadó, Budapest.
- ❖ Chrappán Magdolna (2009): *A diszciplináris tárgytól az integrált tárgyakig* [online]. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest. [2014. 11. 12.]  
<<http://www.ofi.hu/tudastar/diszciplinaris>>
- ❖ Daragó Rita Laura (2012): *Életreform és zenepedagógia. A 20. század alternatív zeneoktatási módszereinek életreform-vonatkozásai*. In: *Iskolakultúra* [online], 2012. 5. szám. Tanulmány. 3-10. o. [2014. 11. 18.]  
<[http://epa.oszk.hu/00000/00011/00165/pdf/EPA00011\\_Iskolakultura\\_2012\\_05\\_03-010.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00165/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012_05_03-010.pdf)>
- ❖ Erdeiné Szeles Ida (1982, szerk.): *Kodály szemináriumok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ❖ Falus Iván (2003, szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- ❖ Gábris József (1990, szerk.): *Integratív esztétikai nevelési kísérlet az általános iskola alapozó szakában és a tanítóképzésben*. Vitéz János Tanítóképző Főiskola Kiskönyvtár, Esztergom.
- ❖ Gáspár László (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet I.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- ❖ Gordon Győri János (2003, szerk.): *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. Pont Kiadó, Budapest.
- ❖ Hegyi József (1974): *Az ének-zene tanítása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ❖ Kárpáti Andrea és Rajz Istvánné (1980): *Kép, nyelv, zene*. Bács-Kiskun megyei Pedagógus Továbbképző Intézet, Kecskemét.
- ❖ Kárpáti Andrea (1991): *Az integratív esztétikai nevelés lehetőségei és korlátai*. Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, Kecskemét.
- ❖ Kárpáti Andrea (1993): *Elvek, eszmények, paradigmák a magyar rajztanításban a kezdetektől a hetvenes évekig*. In: *Magyar pedagógia*, 1993. 1–2. szám 19–35. o.
- ❖ Kárpáti Andrea és Pethő Villő (2011): *A vizuális zenei képességrendszer vizsgálata Magyarországon*. In: *A vizuális és zenei nevelés eredményeinek vizsgálata 12.* 485–517. o.
- ❖ Kárpáti Andrea (2015): *Integratív esztétikai nevelés: eredmények és lehetőségek*. In: Antalné Szabó Ágnes (2015, szerk.): *Szakpedagógiai körkép*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- ❖ Kazinczy Ferenc: *A nagy titok*. In: *Kazinczy Ferenc összes versei* [online]. Magyar Elektronikus Könyvtár [2014. 10. 27.]

<mek.niif.hu/00700/00727/html/vers02.htm>

- ❖ Kiss Virág (2010): *Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia*. In: *Iskolakultúra* [online], 2010. 10. szám. Melléklet. 18-31. o. [2014.11.09.]  
<[http://epa.oszk.hu/00000/00011/00151/pdf/2010-10\\_szeperatum.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00151/pdf/2010-10_szeperatum.pdf)>
- ❖ Knausz Imre (2008): *Mit kezdjünk az értékeléssel?* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- ❖ Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest.
- ❖ Lovász Károly (2005): *Élménypedagógia*. Lectum Kiadó, Szeged.
- ❖ N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004, szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ❖ Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ❖ Pethőné Nagy Csilla (2007): *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest.
- ❖ Sáry László (2010): *Kreatív zenei gyakorlatok*. Jelenkor Kiadó, Pécs.
- ❖ Sipos Lajos (1991, szerk.): *Irodalomtanítás*. Honffy Kiadó, Budapest.
- ❖ Sipos Lajos (1998, szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz—Westermann Könyvkiadó, Celldömölk.
- ❖ Szabó Helga (1976): *Énekes improvizáció az iskolában I.* Zeneműkiadó, Budapest.
- ❖ Szőnyi Erzsébet (1999, szerk.): *Kodály Zoltán nevelési eszméi a harmadik évezred küszöbén*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- ❖ Szőnyi Erzsébet (1988): *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ❖ Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia. Elmélet, tanterv, módszer*. Okker Kiadó, Budapest.
- ❖ Trencsényi László (2013): *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig. Tanulmányok, módszertani írások, reflexiók 1965-2013*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar Gyermekkultúra Kutatócsoport és Új Helikon BT., Szekszárd-Budapest.
- ❖ Vágó Irén (2009): *Az LLL fogalmának értelmezési lehetőségei a közoktatásban* [online]. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest. [2014. 10. 28.]  
<<http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/lll-fogalmanak#1>>

- ❖ Vajda Zsuzsanna (2002, szerk.): *Pszichológia és nevelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- ❖ Vass Vilmos (2010, szerk.): *NAT-hoz illeszkedő kulcsfogalom-rendszer, kulcskompetencia-térkép* [online]. In: *Pedagógiai rendszerek fejlesztési lehetőségeinek, akkreditálásának, bevezetésének, alkalmazásának vizsgálata, a közoktatás tartalomfejlesztési tevékenységének megújítása érdekében folytatandó K+F+I tevékenység*, 2. kötet, 2. alprojekt. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. [2012. 11. 01.]  
<[http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop\\_311/2piller\\_tanulmanyok/02\\_Nathoz\\_illeszkedo\\_kulcsfogalom\\_rendszer/2\\_tanulmany2\\_kotet.pdf](http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop_311/2piller_tanulmanyok/02_Nathoz_illeszkedo_kulcsfogalom_rendszer/2_tanulmany2_kotet.pdf)>
- ❖ Zágón Bertalanné (2001): *Értékelés osztályozás nélkül. Ismertető pedagógusoknak és szülőknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
  
- ❖ Valaczka András (2014, szerk.): *Irodalom 5*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- ❖ Valaczka András (2014, szerk.): *Irodalom munkafüzet 5*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- ❖ Rápli Györgyi és Szabó Katalin (2014): *Énekeskönyv 5*. Apáczai Kiadó, Budapest
  
- Saját digitális felületek [online]:
- ❖ <<http://immuncoeli.oldalunk.hu/site.php?sd=immuncoeli&page=eulUZUcl7T>>
- ❖ <<http://palzsoltelearning.blogspot.hu/>>