

Hevesi Tímea Mária

Szegedi Tudományegyetem JGYPK művelődéstudományi Tanszék

ORCID:0000-0002-2727-8200

Szimbólumok és/vagy átmenetek a pedagógiában

Absztrakt

A globalizáció folyamatában a személyes kapcsolatokon alapuló közösségek kialakítása egyre nagyobb feladatot jelent a pedagógusok számára. Az emberi közösségeket átható, összefogó szimbolizációs folyamat miatt a szimbólumok segíthetnek a közösségteremtésben (Kapitány, Kapitány 2020). A szimbólum átmenetet is jelöl, amelyben átalakulás történik (Tánczos 2007), ezáltal elősegíthető a tanulók képességfejlesztése is (Kambouri, Pieridou 2016). Az archetipikus szimbólumok beillesztését már javasolják a pedagógiai munkába (Mayes 2020). A szimbólumpedagógia elnevezést olyan pedagógiai módszer alkalmazására használjuk, mely az analógiás gondolkodásmódon alapul és archetipikus szimbólumok által archaikus élmények megtapasztalására ad lehetőséget (Hevesi 2019). Kutatásunkban a szimbólumpedagógiában rejlő lehetőségeket tárjuk fel.

Kulcsszavak: közösség, átalakulás, archetipikus szimbólumok, szimbólumpedagógia

Abstract

Symbols and/or transitions in pedagogy

In the process of globalisation, building communities based on personal relationships is an increasing challenge for educators. Symbols can help in community building due to the process of symbolisation that permeates and connects human communities (Kapitány, Kapitány 2020). The symbol also marks a transition in which transformation takes place (Tánczos 2007), thus also facilitating the development of learners' skills (Kambouri, Pieridou 2016). The integration of archetypal symbols into pedagogical work has been proposed (Mayes 2020). The term symbolic pedagogy is used to describe the application of a pedagogical method based on analogical thinking and the use of archetypal symbols to experience archaic experiences (Hevesi 2019). In our research, we explore the potential of symbol pedagogy.

Keywords: community, transformation, archetypal symbols, symbol pedagogy

„A szimbólum gondolkodásra készlet.”

(Paul Ricoeur 1960: 60)

Közösségek kialakítása

Az általánosan elfogadott definíció szerint a közösség egy-egy jellemző alapján leírható egyének összességének tekinthető (például mindenki egy bizonyos nyelvet beszél). A filozófiai megközelítés ennél gazdagabban és pontosabban ragadja meg a közösség valódi természetét. A filozófusok gyakran kiemelik a kommunikációt mint a közösség létének alapfeltételét. E megközelítéskor fontos szempont például a tagok egymással való kapcsolata, azaz, hogy milyen módon kommunikálnak az egyének egymással. Jelentős szempont még az elismerési követelmény, azaz, hogy az egyént a csoport tagjainak elegendő számú tagja ismerje el tagként (Neely 2012). Tanulmányunkban a közösséget úgy értelmezzük, mint egymással interakcióban lévő egyének összességét, s célunk annak a vizsgálata, hogy milyen módon lehetséges az interakciók számát növelni és a tagok egymás közötti elismertségét segíteni.

A szociálpedagógia aktuális kutatási témái közé tartozik a közösségek felbomlásának, a társadalmi innovációknak és a közösségfejlesztés lehetőségeinek vizsgálata (Kozma 2020). Kozma (2019) a társadalmi innovációt közösségi tanulási folyamatként is értelmezte, melynek során új problémamegoldó eljárásokat kell fölfedezniük a közösségeknek és vezetőiknek. Innováció szerinte akkor keletkezik, amikor a régi módon a közösség már nem képes megoldani a problémáját, és a probléma megoldásához kitalál valami újat. Ahhoz, hogy társadalmi innovációvá válhasson, szükséges, hogy ezt az újat sikeresen alkalmazzák, egyre többen elfogadják, és ez az új beilleszkedik a közösség tudáselemei közé (Kozma 2019). A nevelés-oktatás-képzés területein a közösségnek, közösségfejlesztésnek kiemelkedő szerepe van. Ha belegondolunk abba, hogy a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák fejlődése mennyire függ attól, hogy az egyén tud-e jól együttműködni, kommunikálni másokkal, akkor egyértelművé válik, hogy a közösségnek milyen jelentős a szerepe az egyén társadalmi beilleszkedésében.

A globalizáció folyamatában a személyes kapcsolatokon alapuló közösségek kialakítása egyre nagyobb feladatot jelent a pedagógusok számára. Új utakat szükséges keresni (Di Blasio 2020), vagy elfeledett, már régóta (be)járt utakat újból felfedezni. Az emberiség történetével egyidős a szimbólumok története, melyek évezredek óta olyan közösségi jelek, kommunikációs eszközök voltak, melyek biztosították a közösség egységét, stabilitását. A szimbolikus jelenségek vizsgálatával évtizedek óta foglalkozó Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (2020) szerint az emberi közösségeket átható, összefogó szimbolizációs folyamat miatt a szimbólumok segíthetnek a közösségteremtésben. A szimbolizációs folyamat során a szimbólumokat nem egy relatíve rögzült jelentésben értelmezzük, hanem – Kapitány és Kapitány (2008) megközelítése alapján – a létrejöttükben, az adott pillanatban, az adott kultúra minden tagja által másként gyakorolt használatukban figyeljük meg. Ennek megfelelően értelmezésünkben a szimbólum – kötött jelentése mellett – egy mindig nyitott rendszert is jelent. A szimbólumoknak ez a nyitottsága, rugalmassága teszi lehetővé, hogy alkalmazzuk azokat különböző pedagógiai helyzetekben, feladatokban és – legfőképp – játékokban.

A szimbólumok közösségteremtő ereje

A nevelés-oktatás-képzés fogalomköre egyre inkább összekapcsolódott a 21. század elején készült, az Európai Unió állásfoglalásán alapuló egész életen át tartó tanulásról szóló stratégiával (*lifelong learning*), melyben az ismeretek átadása helyett a kompetenciák fejlesztése vált hangsúlyossá. A *lifelong learning* fogalma már átmenetről, átalakulásról szól, amely egy olyan, egész életen át tartó folyamatot jelöl, melyben a megszerzett tudást folyamatosan, új helyzetekben szükséges értelmezni és alkalmazni. A szimbólumoknak is különböző értelmezési rétegei vannak, mely jelentésrétegek fokozatos feltárulása, értelmük megsejtése, s ezáltal a személyiség lassú átalakulása élethosszig tartó folyamatot jelent. A szimbólumok éppen ezért alkalmasak arra, hogy a nevelés-oktatás-képzés területén – alkalmazkodva a célcsoport életkorához, problémáihoz, érdeklődéséhez, motivációs bázisához – a bölcsődei ellátástól kezdődően egészen az emberi élet végéig segítségünkre legyenek a közösségfejlesztő tevékenységünkben. De miben is rejlik a szimbólumok „közösségszervező” ereje?

A szimbólum (*szimbolon*) görög eredetű szó, melynek jelentése: melléállítás, összevetés, egybeesés, ráismerési jel. Olyan jel, mely a felismerést lehetővé teszi: valami kettévágott, de összeilleszthető tárgy, melynek egy-egy felét más-más személy őrizte (Pál, Újvári 1997: 3). Faragó (2011) szerint a szimbólum két egyenrangú elem egységben való kiteljesedését sugallja. Valószínűnek tartja, hogy „az ember azért alkotta meg a szimbólumokat, hogy jelezze vele a tudatosan megtapasztaltat, de más módon kifejezhetlent: az emberi tudatnak olyan állapotát és lehetőségét, amelyre nincs szó – legfeljebb kép – aminek megértése már kulcs is lehet a megtapasztaláshoz” (Faragó 2011: 3). A szimbólum szó már önmagában is egységesülésre törekvést fejez ki, a két rész összeilleszthetősége által. Az előzőekben leírtak alapján úgy is megközelíthető a szimbólum, mint amelynek egyik felét a szimbólumot értelmező egyén alkotja, a másik fele pedig egy közösségi/kollektív/transzcendens tapasztalatot, tudást jelent, melyhez kapcsolódik az ember. Ezáltal a szimbólum az egyén számára jelentheti a következőt: „közösségben lenni” egy nagyobb egységgel, amelyben megtapasztalhatóvá válik a valahova tartozás érzése.

Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (2017) is úgy vélik, hogy a szimbólum fogalmába beletartozik az a jelentés, mely szerint a szimbólum valaminek másvalamivel való összekapcsolásáról

szól. A téma kifejtésekor a szimbólumkutatók idézték Raymond Firth és Claude Lévi-Strauss gondolatait. Lévi-Strauss szerint a szimbolizáció „párbeszéd ember és ember között, szimbólum és jel minden, ami közvetítőként ékelődik két alany közé” (Lévi-Strauss 2001 II/18). Firth szimbolizáción a következőt érti: „az egyik dolog egy másik dolgot képvisel (reprezentál), és a köztük lévő kapcsolat általában a konkrét és az absztrakt, a különös és az általános viszonya. Ez a kapcsolat olyan, hogy a szimbólum önmagában képesnek tűnik olyan hatások létrehozására és befogadására, melyek (...) gyakran magas érzelmi töltésűek” (Firth 1973: 15–16).

A szimbolikus jelenségek vizsgálatával foglalkozó kutatók a szimbólumoknak fontos szerepet tulajdonítanak a csoportképződés, a csoportalakulás folyamataiban. Meglátásuk szerint a szimbolizációt áthatja az ember közösségi meghatározottsága, ennek köszönhetően jelentős szerepe van a szocializációban (Kapitány, Kapitány 2020). A szociálpedagógiai színtereken kutató Kozma (2019) a közösségi tanulás mechanizmusát vizsgálva eljutott a csoporttanulás dinamikájáig. Csoporttanulásnak nevezi a csoportokban lejátszódó folyamatot, ahol minden csoporttag folyamatosan tanul; miközben minden csoporttag egyszerre válik tanítónak is. Ezáltal a „tanuló” és a „tanító” szerepei folyamatosan és kölcsönösen cserélődnek. Megfigyelhető ebben az elméletben, hogy mennyire fontos a kapcsolat, a kölcsönösség, az interakció a csoporttagok között a csoporttanulás folyamatában. A kapcsolatokat, kapcsolódásokat kialakítását segítő szimbólumokkal való tevékenység során, a szimbolizációs folyamat miatt a csoporttagok közötti kölcsönösség, kapcsolat erősödhet, ezáltal elősegítve a csoportképződést. A jelképeken alapuló kommunikáció, a tanítás és tanulás ezen formája az emberi közösségek fennmaradásával és az emberi kultúra megőrzésével, áthagyományozásával és továbbfejlődésével is szorosan összefüggnek. A szimbólumok közösségteremtő hatásuk mellett – Újvári (2015) megállapítása szerint – üzeneteket hordoznak az elkövetkezendő generációk számára, melyek értelmezése segíti a szimbolikus gondolkodás kialakulását.

A szimbolikus gondolkodás, Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (2017) véleménye alapján egyrészt – az egyes fogalmak körülhatároltságát oldandó – mindig a korábbi, holisztikus világfelfogáshoz való visszakanyarodást használja fel, másrészt pedig azt biztosítja, hogy az egyén kapcsolódjék az embertársaihoz. Ebből adódóan a szimbolikus gondolkodás összetevőjének a holisztikus gondolkodást és az ember társadalmiságát tartják. Friedhart Klix (1985) megállapítása szerint a szimbolikus gondolkodás már nem az eredeti szemléleti egység, hanem az ahhoz való visszakapcsolódásnak az eszköze: az archaikus gondolkodás foglalja magába „az embernek a természettel, valamint létének szociális viszonyaival való kognitív, szimbólumok közvetítette kölcsönhatásainak legkorábbi formáit” (Klix 1985: 159). A továbbiakban megvizsgáljuk, hogy mi lehet a szerepe az archaikus tartalmaknak a szimbólumokkal való tevékenységeinkben.

A szimbólumok archetipikus tartalma és az archetipikus szimbólumok

Az archaikus szó az arché szóból ered, a magyar nyelv értelmező szótára szerint valamely kultúrának kezdeti, rendszerint történelem előtti szakaszával kapcsolatos; (ős)régi (Bárczi, Ország 1959–1962). Az archaikus társadalmakban élő ember Eliade (2006) megállapítása szerint egységben élt a világgal. A vallástörténész szerint az archaikus társadalmakban a szimbólum, a rítus és a mítosz a maguk sajátos módján a kifejeznek a dolgok végső valóságáról egy olyan egybefüggő rendszert, amely egyfajta metafizikát alkot (Eliade 1998). Az ősi egység kifejeződése korunkban a holisztikus látásmódban jelenik meg. Megfigyelhető például az archaikus elemek és a holisztikus szemléletmód összekapcsolása a néprajzkutatás (Molnár 2014), a valláskutatás és a kulturális antropológia (Malinowski 1944 1972) területein. Az archaikus gondolkodás néhány jellemző sajátossága a következő: az egyén és a természet nagyfokú integrálódása; az egyén és a társadalmi közösség, személy és törzs szoros összefonódása; a nagyfokú emocionális érzékenység és affektív reakciókészség és a nagyfokú képszerűség, melyek az ismeretlent, az új természeti eseményeket, hatásokat és jelenségeket a már ismert analógiájára interpretálják (Klix 1985: 159–161).

Jung (2005) felismerte, hogy a különböző vallási formák alapját képező közös ősi képzetek az emberi lélek archetipikus tartalmai. Az archetipus szó etimológiáját tekintve – Jung (2011) megfogalmazásában – az *arché* (kezdet) és a *typos* (típus) szavak összetétele, melynek jelen-

tése őskép. Az archetipikus szimbólumok szoros kapcsolatban állnak az archetipikus játékokkal, hiszen – Tánczos Vilmos (2007) néprajzkutató meglátása szerint – abból erednek, annak egyfajta kifejeződései. Huizinga (1938/1990) úgy véli, hogy az emberi világ nagy archetipikus tevékenységeit kezdettől fogva áthatotta a játék, melynek jelentős szerepe van a kultúrák kialakulásában. Azok a játékok, amelyeket régtől fogva, a világ minden részén lényegileg hasonló módon játszanak a gyermekek, archetipikusnak nevezhetők. Pozsár és Rózsa (2016) kultúrantropológusok szerint azok a játékok, amelyek archetipikusnak mondhatók, sok, élményt nyújtó elemet tartalmaznak. A különböző népcsoportok évszázadokon keresztül kikristályosodott hagyományokban és rítusaiban számtalan ősi játék felfedezhető. Ilyen például, mikor a felnőttek gyermekeiket ősi rigmusokra, népi gyermekdalokra altatják, nyugtatják, vidítják, miközben jobbra-balra döntögetik, összekulcsolt karjaikon hintáztatják őket (Szvatkó 2012; Pozsár, Rózsa 2016). Huizinga (1938/1990) úgy véli, hogy az ember transzcendenciával való kapcsolata is megjelenik az ősi játékokban. Például az énekekben vagy a táncban, melyek az ember kultikus tevékenységeihez is szorosan hozzátartoztak.

A szimbólumokat, és a hozzájuk kapcsolódó jelenségeket kutatók gondolatai alapján feltételezhetjük, hogy az archetipikus szimbólumokkal való tevékenységek erősítik az emberek közötti kapcsolatokat, ezáltal segítve a csoportképződést; élményt nyújtanak; megjelenik bennük a transzcendenciával való kapcsolat; holisztikus látásmódra nevelnek és szerepet játszanak az emberi kultúra megőrzésében. Mindezekből adódóan az archetipikus szimbólumokat megjelenítő archetipikus játékok, feladatok, helyzetek beillesztését javasolják a pedagógiai munkába (Mayes 2020). Kambouri és Pieridou (2016) úgy vélik, hogy a szimbólumok pedagógiai alkalmazása által elősegíthető a tanulók képességfejlesztése is. A következőkben egy pedagógiai modell felvázolására vállalkozunk, melyre a továbbiakban szimbólumpedagógiaként utalunk.

A szimbólumpedagógia

A szimbólumpedagógia megalapozásáról, bevezetéséről szóló tanulmányban (Hevesi 2019) részletesen tárgyaltam a szimbólumpedagógia elméletét, s bemutattam a témához kapcsolódó feltáró kutatást. Jelen tanulmányban ezért csak röviden körvonalazom a szimbólumpedagógia elméleti kereteit és az ahhoz kapcsolódó feltáró kutatás eredményeit.

A szimbólumpedagógiai modell elméletének körvonalazásánál elsőként utalnánk az előzőekben leírtakra, melyek szerint a kulturális antropológia kutatói az emberi gondolkodásmód alapvető sajátosságának tartják a (jel)képek és analógiák használatát (Malinowski 1944, 1972; Klix 1985; Pál, Újvári 1997; Pozsár, Rózsa 2016; Kapitány, Kapitány 2020). A szimbolikus antropológia képviselői is kiemelik a jelképek azon szerepét, mely szerint használatuk a kultúrákban az identitás megerősítését jelenti, mert a közös jelrendszer összefogja az egyéneket, lehetővé teszi az együttműködést, s ennek a közvetítésével kommunikálhatnak az emberek (Geertz 1973; Hoppál et al. 1995). Az intelligencia fejlődéstörténetét elemző evolúcióbiológus, Calvin úgy véli, hogy az emberi intelligencia „az analógiák, metaforák, hasonlatok, példázatok és gondolati modellek világa” (Calvin 1997: 106). A sokféle szituációban előhívható, alkalmazható tudásrendszer kiépítéséhez Nagyné (2006) fontosnak tartja az analógiás gondolkodásmódot, mely hatékonyan segíti az előzetes ismeretek és az új ismeret közti kapcsolat kiépítését. Mindezeket kiegészítve a szimbólumok gyakorlati alkalmazásával kapcsolatban – az előző fejezetben – leírtakkal, alakítottuk ki szimbólumpedagógiai modellünket. A szimbólumpedagógia elnevezést a továbbiakban olyan pedagógiai módszer alkalmazására használjuk, mely az analógiás gondolkodásmódon alapul és archetipikus szimbólumok alkalmazásával archaikus élmények megtapasztalására ad lehetőséget.

A szimbólumpedagógiát tárgyaló koncepciónkban archaikus élmény alatt olyan ősi tapasztalatot értünk, mely már az újkőkortól kezdve az ember jól-létének megteremtéséhez kapcsolódott. Pedagógiai modellünkben az archaikus élmény a személyiség kiteljesedését szolgáló ősi/természetes és pozitív tapasztalat, melyben megjelenhetnek a társas jóllét dimenziói: pozitív érzelmek, együttműködési készség és spiritualitás. Az archaikus élmény jellemzője az öröm, amely az élmény újra átélésére ösztönöz és sajátossága – archaikus, többdimenziós volta miatt – a holisztikus jellege (Hevesi 2019).

A szimbólumpedagógia körvonalazásánál szükségesnek tartjuk kiemelni a spiritualitás dimenziójának a jelentőségét. Ennek a dimenzióknak a vizsgálata fontos, eddig kevésbé tárgyalt összefüggésekre hívja fel a figyelmet. A speciális pedagógiával foglalkozó Vašek (2009) a transzcendentális szükséglet figyelembevételét fontosnak tartja az ép és a sérüléssel élő egyének személyiségének fejlődésében. A teológus Rahner (1983), a vallástörténész Eliade (1998) és a filozófus Buber (1991) munkáikban a transzcendentálisra való nyitottságot az ember részének tekintik, mely által az ember rásejt a létre. Teológiai megközelítésből transzcendentális tapasztalatnak nevezik „a megismerő szubjektumra jellemző, nem tematikus és minden szellemi megismerő aktusban benne levő, szükségszerű és elkerülhetetlen tudását önmagáról, valamint nyitottságát minden lehetséges valóság korlátlan horizontjára” (Rahner 1983: 36). A pozitív pszichológia képviselő közül Seligman transzcendencián olyan érzelmi erősségeket ért, melyek „túlmutatnak rajtunk, és összekapcsolnak valami nagyobb, állandóval: a többi emberrel, a jövővel, az evolúcióval, az istenivel és az univerzummal” (Seligman 2011: 266). Csíkszentmihályi (2015) a flow állapotában elérhető boldogságról ír, mely állapotban szerinte az emberek nyitottakká válnak a transzcendens valóság felé. A pszichológus úgy véli, hogy a flow létrejötte belső harmóniát idéz elő, és ez az állapot újra átélésre ösztönöz. A transzcendentálisra való nyitottság léte, igénye, figyelembevétele – jelen korunkban – egy újabb pedagógiai lehetőség a csoportképződés segítésére, közösségek kialakítására. A szimbólumokkal való tevékenység magában hordozza, szinte „felajánlja” a transzcendentális tapasztalatok megszerzésének lehetőségét, ezért mindenképpen érdemes figyelembe venni ennek a területnek a létét, jelentőségét és a benne rejlő fejlesztési alternatívákat.

A szimbólumpedagógia gyakorlati megvalósítása

A szimbólumpedagógia alkalmazása azt jelenti, hogy egy-egy pedagógiai szituációban archaikus élményt megjelenítő, archetipikus szimbólumokat tartalmazó játék-, illetve feladatelemeket illesztünk be. Ezek a játékok, feladatok lehetnek egyrészt élményterápiás elemeket tartalmazók, melyekhez a következő terápiákból meríthetünk ötleteket: művészeti terápiák (pl. zeneterápia, művészeti pedagógiai terápia, táncterápia), meseterápia, szenzoros integrációs, lovas- és kutya asszisztált terápia stb. Másrészt terápiás háttér nélkül alkalmazott archetipikus szimbólumok/játék-elemek. Például: körrel kapcsolatos játékok; földdel, tűzzel, vízzel, magokkal, növényekkel, kavicsokkal való játékok, illetve feladatok.

A szimbólumpedagógiát alkalmazhatónak véljük azokban az esetekben, amikor egy adott csoport (pl. osztály, csapat, évfolyam) közösséggé formálását szeretnénk elősegíteni, illetve a közösségbe szeretnénk illeszteni azt a személyt, akit kiközösítettek a társai. További célja a szimbólumpedagógiának, hogy segítse a társas jóllét megteremtését olyan kortárs közösségekben, melyekbe a tipikustól eltérő viselkedésű gyermekeket, tanulót, fiatalot szeretnénk integrálni. A szimbólumpedagógia gyakorlati alkalmazását egy feltáró kutatás (Hevesi 2019) során vizsgáltuk meg.

Ebben az autizmusra utaló viselkedést mutató gyermekek integrációja során vizsgáltuk meg kortárs közösségeikben a társas jóllét megteremtésének lehetőségeit. A velük való pedagógiai/gyógypedagógiai tevékenységünk – tizenkét év – tapasztalata segítette kutatásunk elméleti és gyakorlati kereteinek a megalkotását. Azért vizsgáltuk az autizmusra utaló viselkedést mutató gyermekeket, mert az autizmussal élők számára nagyon nehéz a kortársak közé beilleszkedni, mert viselkedésbeli furcsaságaik miatt kortársaik csúfolhatják, bántalmazhatják, kiközösíthetik őket (Hevesi 2019). Hudson és munkatársai (2018) kutatása szerint az autizmussal élő személyek a tipikusan fejlődő egyénekhez képest négyszer nagyobb valószínűséggel tapasztalják meg a depressziót életük során.

Kutatásunk eredményei azt jelzik, hogy gyermekközösségekben, a vizsgálatunkba tartozó óvodáskorú gyermekeknél az archaikus élmények hozzájárulhattak társas jóllétük megteremtéséhez. Ajánlasként megfogalmazhatjuk az autizmusra utaló viselkedést mutató óvodáskorú gyermekeknél az archaikus élményt nyújtó játékok rendszeres alkalmazását, illetve az ezekhez szükséges eszközök biztosítását szabad játékhelyzetben és csoportos foglalkozáson. Emellett javasoljuk – archaikus élmények megtapasztalásának a lehetőségét felkínálva – a fokozatosság elvének a figyelembevételét a gyermekekkel való kapcsolat kialakításának folyamatában (először az akklimatizáció időszakának, majd szabad játékhelyzetnek a biztosítása, s ezt követően

a csoportfoglalkozás megvalósítása). A kutatás további tapasztalata az, hogy a zenei hatások méréséhez finomabb mérőeszközöket szükséges kidolgozni, valamint az emocionális tényezők árnyaltabb kategorizációja érdekében a határtudományok területein érdemes mélyebb ismereteket szerezni. A háttér adatok eredményeiből következtethető a korai ellátásban történő, csoportos formában is megvalósítható fejlesztés fontossága (Hevesi 2019).

A feltáró kutatást követően az általános iskolai ellátásban részesülő gyermekek részére is összegyűjtöttük azokat a játék-, illetve feladatelemeket, melyeket alkalmazni lehet a szimbólumpedagógia modellje szerint. Ezek a játék- és feladatelemek egy-egy tantárgyhoz kapcsolhatók, s ezáltal illeszthetők be az oktatásba. A játék és feladatelemek felhasználásakor szükséges figyelembe venni a tanulók életkorát, érdeklődését, s egyéb speciális igényeit (pl. autizmussal élő tanulóknál az ingerekhez való fokozatos hozzászoktatás). Példák a szimbólumpedagógia játék és feladatelemeire, és azoknak az oktatáshoz való kapcsolódásához:

- *Ósállapot megjelenítése: barlang-élmény (születés)*
Megvalósítása: egy csendes, elkerített, fedett zug készítése az osztályteremben.
Célja: elvonulás, megnyugvás, erőgyűjtés, feszültségek oldódásának elősegítése, személyes kompetenciák kialakításának segítése.
Kapcsolódó tantárgyak: bármelyik órán.
- *Első tapasztalatok a világról, a kapcsolódásról: az érintés*
Megvalósítása: különböző anyagú szövetek, tárgyak elhelyezése egy táblán, faliszőnyegen, dobozban.
Célja: taktilis tapasztalatszerzés a világ különbözőségéről, változatosságáról, különlegességéről. A félelem leküzdése és az érdeklődés felkeltése az új dolgok felfedezése iránt. A tanulás kompetenciáinak fejlesztése.
Kapcsolódó tantárgyak: vizuális kultúra, környezetismeret, fizika stb.
- *Első tapasztalatok a világról, a kapcsolódásról: a hangok*
Megvalósítása: saját testet, testrészeket felhasználva hangok teremtése.
Célja: hangokkal való kommunikáció az osztálytársak között, a tanulás kompetenciáinak fejlesztése.
Kapcsolódó tantárgy: ének-zene.
- *Első tapasztalatok a világról, a kapcsolódásról: az illatok*
Megvalósítása: gyógy- és fűszernövények megkülönböztetése az illatuk alapján.
Célja: a finomabb, árnyaltabb ingerek felismerése, differenciálása, tudatosítása, a tanulás kompetenciáinak fejlesztése.
Kapcsolódó tantárgyak: környezetismeret, természettudomány.
- *Első tapasztalatok a világról, a kapcsolódásról: a látvány*
Megvalósítása: különböző természeti tájakat (pl. tenger, hegy, mező, erdő, folyó, égbolt) ábrázoló képek megtekintése.
Célja: a természet sokszínűségének és szépségének a felismerése, a tanulás kompetenciáinak fejlesztése.
Kapcsolódó tantárgyak: vizuális kultúra, környezetismeret, természettudomány.
- *Első tapasztalatok a világról, a kapcsolódásról: az ízlelés*
Megvalósítása: különböző színű, állagú, illatú zöldségek és gyümölcsök megkóstolása.
Célja: nyitottság kialakítása a szokatlan és újszerű tapasztalatok megszerzése iránt, a tanulás kompetenciáinak fejlesztése.
Kapcsolódó tantárgyak: környezetismeret, kémia.
- *A világ részeként: a valahová tartozás érzése*
Megvalósítása: fa rajz, melynek levelein az osztály tagjainak fényképe, neve; tengerben különféle halak képe; dzsungelben különböző állatok képe (mindegyik élőlény egy-egy osztálytársat jelez); a Föld térképén az ország jelölése; a Naprendszerben a Föld jelölése; stb.
Célja: identitás, helyes önismert, személyes és társas kapcsolati kompetenciák kialakításának segítése.
Kapcsolódó tantárgyak: magyar nyelv és irodalom, hon- és népismeret, történelem, földrajz.

- *A világ aktív résztvevőjeként: mozgás, mozdulatok*
Megvalósítása: szenzoros integrációt segítő játékok (pl. ugrálás, forgás, hintázás), közös mozdulatsorok, tánc.
Célja: mozgással kapcsolatos pozitív élmények megtapasztalása, pozitív testkép kialakítása, önfogadás, önbizalom növelése, testtel való kommunikáció tudatosítása, összehangolódás megtapasztalása, együttműködés és alkalmazkodás kialakítása, személyes és társas kapcsolati kompetenciák fejlesztése.
Kapcsolódó tantárgyak: vizuális kultúra, testnevelés.
- *A világ aktív alakítójaként: alkotó tevékenységek*
Megvalósítása: népművészeti alkotások és technikai eszközök elkészítése, drámajáték, művészeti alkotások létrehozása (zene, festés, film, vers, novella, tánc koreográfiák stb.).
Célja: feszültségoldás; önbizalom fejlesztése; helyes önértékelés kialakítása; tehetség gondozás; digitális és kommunikációs, matematikai és gondolkodási, munkavállalói, innovációs és vállalkozói, illetve a kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatos-ság kompetenciák fejlesztése.
Kapcsolódó tantárgyak: technika és tervezés, matematika, fizika, vizuális és digitális kultúra, magyar nyelv és irodalom, ének-zene, dráma és színház.
- *Közösségben a világ többi élőlényével: az állatok*
Megvalósítása: kutyával, lovakkal való kapcsolatfelvétel gyakorlása.
Célja: kommunikációs kompetenciák fejlesztése.
Kapcsolódó tantárgyak: környezetismeret, természettudomány, biológia.

A szimbólumpedagógia megvalósítására nagyon sok egyéb példa is felsorolható. Az egyes tantárgyakhoz illeszthető játék és feladatelemek egy kézikönyvben lesznek összegyűjtve (a kézikönyv kidolgozása folyamatban van). A szimbólumpedagógia egy holisztikus szemléletet jelent, ezáltal a szimbólumpedagógia használata – a játék és feladatelemek ismeretén túl – a holisztikus szemlélet gyakorlatban történő megtapasztalását is szükségessé teszi a szimbólumpedagógiát alkalmazni kívánók számára.

A szimbólumpedagógia megismertetése a felsőoktatásban

Az előzőekben leírtakból következik, hogy a szemléletformálás alapvető fontosságú a szimbólumpedagógia megismertetésekor. A szimbólumpedagógia közvetítéséhez és megértéséhez szükséges holisztikus szemléletmód megtapasztalását tréninggyakorlatokon keresztül érdemes megvalósítani. A tréninggyakorlatok során a résztvevők saját élményt tudnak szerezni a szimbólumpedagógia eszköztárából. Emellett a tréninggyakorlatok alkalmasak az attitűdformálásra, hiszen a gyakorlatokban való részvétel a résztvevőknek a teljes személyiségét szólítja meg. A tréninggyakorlatok során a résztvevők megtapasztalhatják a közösséggé formálódás élményét, ami a szimbólumpedagógia alkalmazásának az egyik legfontosabb eredménye lehet. A tréninggyakorlatok három alkalommal történnek, melyek sorrendben a következők:

1. Szemléletformálást célzó tréninggyakorlatok (teljes csoport aktivizálása).
2. Ismeretanyagot megismertető tréninggyakorlatok (3–4 fős csoportokban).
3. Gyakorlati alkalmazást segítő tréninggyakorlatok (egyéni feladatmegoldás).

Példák a szemléletformálást célzó tréninggyakorlatokra

- Egy népmese meghallgatása után a résztvevők kiválasztják azt a szereplőt, akivel azonosulni tudnak. Beszélgetés a mesebeli és életviteli szerepekről.
- Mandala készítése/festése – csend gyakorlat. Beszélgetés a mandala készítése közbeni gondolatokról.
- Kör alakú tér kialakítása után „állókép” készítése. A résztvevők elhelyezkednek a térben, s pár percre megmerevednek. Beszélgetés egy közösségben betöltött helyünkről, pozícióinkról.
- Kavicskép készítése. Mindenki választ magának egy kavicsot és elhelyezi egy kerek asztalon. Beszélgetés az önismeretről.
- Közös zenélés. Zeneeszközök vagy saját maguk által előállított hangok (pl. csettintés, kopogás, taps) által közös zene létrehozása. Beszélgetés az összehangolódásról, alkalmazkodásról.
- Kutyával asszisztált foglalkozás. Beszélgetés az állatokkal kapcsolatos élményekről.

- Tűzrakás, tűzgyújtás (amennyiben kivitelezhető). Beszélgetés a melegről, fényről, közösségről.
- Közös „tánc”, mozgás. Beszélgetés a mozdulatok általi önkifejezésről, az összehangolódásról.
- Famag ültetése. Beszélgetés a fákról, szerepükről a mesékben, mondákban, jelen életünkben.

A tréninggyakorlatokat az átélt élmények megbeszélése követi, mely lehetőséget ad a résztvevők számára az önkifejezésre, az önismeret fejlesztésére és segíti a különböző nézőpontok megértését, elfogadását.

Példák az ismeretanyagot megismertető tréninggyakorlatokra

Ezekhez a csoportokban elvégzendő gyakorlatokhoz segédanyagként egy kézikönyvet kapnak a résztvevők. Ebben a kézikönyvben fel vannak sorolva a pedagógiai munkában alkalmazható archetipikus szimbólumok a jelentésükkel és feladat-ötletekkel együtt. A csoportok feladata, hogy összegyűjtsék az adott tananyagba illeszthető szimbólumpedagógiai elemeket. A feladatvégzésnél – a csoportok érdeklődéséhez, szükségletéhez alkalmazkodva – megadott korosztályt, fogyatékoság típusát, nemzetiséget stb. szükséges figyelembe venni. A csoportok például a következő tananyagokhoz gyűjthetnek szimbólumpedagógiai elemeket:

- Testnevelés
- Történelem
- Matematika
- Vizuális kultúra
- Biológia
- Ének-zene stb.

Gyakorlati alkalmazást segítő tréninggyakorlatok

A harmadik szakaszban a szimbólumpedagógia gyakorlati alkalmazására van lehetőség, mely egyéni feladatmegoldást igényel. A harmadik alkalomra minden résztvevő előre elkészít egy óratervet, mely 20 perces időtartamú órát ír le és szimbólumpedagógiai elemeket tartalmaz. A harmadik alkalommal minden résztvevő a teljes csoport előtt megtartja a gyakorló óráját. Minden egyes gyakorlati órát megbeszélés követ.

Záró gondolatok

A bemutatott pedagógiai modellünkön kívül a közösségfejlesztésnek számos egyéb módja is van, melyek hatékonyak és jól alkalmazhatók. A szimbólumpedagógia módszerének kidolgozásánál olyan szempontokat vettünk figyelembe, melyek a jelen kor kihívásaira is reflektálnak.

Az első fontos szempontunk, hogy olyan játékokat, feladatokat alkalmazzunk, melyek megvalósítása nem jár jelentős anyagi befektetéssel, ezért megvalósítható a többségi nevelés-oktatás-képzés keretein belül is.

Másik meghatározó szempontunk a multikulturális nevelés, melynek fő célja Banks és Banks (2001) megfogalmazása alapján: az egyenlő nevelési-oktatási lehetőségek biztosítása a különböző rasszokhoz, nemekhez, etnikai és kulturális csoportokhoz, s az eltérő szociális osztályba tartozó diákok számára. A multikulturális nevelés legfontosabb céljai között szerepel szerintük az, hogy hozzásegítsük a tanulókat olyan tudáshoz, attitűdökhöz és képességekhez, amelyek a különböző csoportokból származó emberek közötti interakciók, a kommunikáció sikeres működéséhez szükségesek.

Harmadik szempontunk a környezeti/fenntarthatóságra nevelés. Korunkban, a fenntartható társadalom megteremtése az emberiség jövőjének egyik legfontosabb feltétele. A fenntarthatóság pedagógiája széles dimenziókat foglal magába, például a bolygó élővilágának, természeti erőforrásainak megőrzését, a különböző etnikai és kulturális csoportok fenntartható együttélését.

A 21. század kihívásaira, a felmerülő problémák megoldási alternatíváinak a megtalálására kellene felkészíteni a jövő nemzedékeit. Ebből adódóan a szemléletváltás egyre szükségesebb

mindazok számára, akik a nevelés-oktatás-képzés területein dolgoznak. Az archetipikus szimbólumok segíthetik a szemléletváltás folyamatát, átmenetét, hiszen magukban hordozzák az egyszerű kivitelezhetőség, multikulturalitás és fenntarthatóság kritériumait.

Irodalom

- Banks, J. A., Banks, C. A. M. (szerk.) (2001). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Bárczi G., Ország L. (szerk.) (1959–1962). *A magyar nyelv értelmező szótára*. Akadémiai Kiadó. Budapest. <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/a-a-1BFAF/archaikus-1DF1E/>. Utolsó letöltés: 2020. 07. 15.
- Buber, M. (1991). *Én és Te*. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Calvin, W. H. (1997). *A gondolkodó agy. Az intelligencia fejlődéstörténete*. Kulturtrade. Budapest.
- Csikszentmihályi M. (2015). *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Di Blasio B. (2020). New methods of special education. *Hungarian Educational Research Journal*, 10(2) <https://akjournals.com/view/journals/063/10/2/article-p172.xml>. Utolsó letöltés: 2021. 08. 30.
- Eliade, M. (1998). *Az örök visszatérés mítosza*. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- Eliade, M. (2006). *Vallási hiedelmek és eszmék története*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Faragó F. (2011). A szimbólumok ereje. *Szózat*, 21(2), 3–5.
- Firth, R. (1973). *Symbols, Public and Private*. Cornell University Press (Symbol, Myth and Ritual Series), Ithaca. New York.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. Basic Books. New York.
- Hevesi T. M. (2019). A „Szimbólum pedagógia” fogalmának megalapozása, bevezetése. In: Kaposi J., Szőke-Milinte E. (szerk.). *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest. 160–178.
- Hoppál M., Jankovics M., Nagy A., Szemadám Gy. (1995). *Jelképtár*. Helikon Kiadó. Gyula.
- Hudson, C. C., Hall, L., Harkness, K. L. (2018). Prevalence of Depressive Disorders in Individuals with Autism Spectrum Disorder: a Meta-Analysis. *The Journal of Abnormal Child Psychology*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29497980>. Utolsó letöltés: 2020. 08. 22.
- Huizinga, J. (1938/1990). *Homo ludens. Kísérlet a kultúra játék-elemeinek meghatározására*. [Reprint] Univerzum Könyvkiadó. Szeged.
- Jung, C. G. (2005). *A nyugati és a keleti vallások lélektanáról*. Scolar Kiadó. Budapest.
- Jung, C. G. (2011). *Az archetípusok és a kollektív tudattalan*. Scolar Kiadó. Budapest.
- Kambouri, M., Pieridou, M. (2016). Symbols and their use in Early Years Science. *Early Years Educator*, 18(3), 38–44. <https://www.magonlinelibrary.com/doi/abs/10.12968/eyed.2016.18.3.38>. Utolsó letöltés: 2020. 08. 22.
- Kapitány Á., Kapitány G. (2008). A szimbólum arcai. *Jel-kép*, 2, 63–73.
- Kapitány Á., Kapitány G. (2017). *A szimbólumok és a szimbolizáció kérdései a kulturális antropológiában*. Antroport Könyvek, MAKAT – Antroport. Budapest.
- Kapitány Á., Kapitány G. (2020). *Szimbolizáció és pszichológia*. ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- Klix, F. (1985). *Az ébredő gondolkodás (Az emberi intelligencia fejlődéstörténete)*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Kozma T. (2019). A társadalmi innováció értelmezései. *Kultúra és Közösség*, 10(1), 5–12. <https://doi.org/10.35402/kek.2019.1.1>. Utolsó letöltés: 2020. 08. 19.
- Kozma T. (2020). *Közösség és innováció Community building and social innovation*. https://www.researchgate.net/publication/346084039_Kozossege_es_innovacio_Community_building_and_social_innovation. Utolsó letöltés: 2020. 08. 19.
- Lévi-Strauss, C. (2001). *Strukturális antropológia I-II*. Osiris (Osiris Tankönyvek). Budapest.
- Malinowski, B. (1944). *A Scientific Theory of Culture*. University of North Carolina Press. Durham.
- Malinowski, B. (1972). *Baloma*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Mayes, C. (2020). Archetype, Culture, and the Individual in Education. *The Three Pedagogical Narratives*. Routledge.
- Molnár V. J. (2014). *A Nap arca. Ég és föld ölelésében. Újraszülető világ. Ős Kép Kiadó*. Budapest.
- Nagy L. (2006). *Az analógiás gondolkodás fejlesztése*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Neely, E. (2012). Two Concepts of Community. *Social Philosophy Today*, January 2012, 28, 147–158. <https://doi.org/10.5840/socphiltoday20122810> https://www.researchgate.net/publication/290633776_Two_Concepts_of_Community. Utolsó letöltés: 2020. 08. 21.

- Pál J., Újvári E. (1997, szerk.). *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. Balassi Kiadó. Budapest.
- Pozsár B., Rózsa S. (2016). Szenzoros integráció a kulturális antropológia szemszögéből. In: Szvatkó A. (szerk.). *Billenések. Tanulmányok a dinamikus szenzoros integrációs terápia köréből*. Oriold és Társai Kiadó. Budapest. 22–38.
- Rahner, K. (1983). *A hit alapjai. Bevezetés a kereszténység fogalmába*. Szent István Társulat. Budapest.
- Ricoeur, P. (1960). *L'homme faillible*. Edité par Aubier / Éditions Montaigne. Paris. p. 60.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Atria Books. New York.
- Szvatkó A. (2012). A szenzoros integrációs terápiák és a gyógypedagógiai fejlesztés. In: Gordosné Szabó A. (szerk.), *Gyógyító pedagógia – Nevelés és terápia*. Medicina Könyvkiadó Rt. Budapest. 475–495.
- Tánczos V. (2007). *Szimbolikus formák a folklórban*. Kairosz Kiadó. Pécs.
- Újvári E. (2015). „Jelet hagyni”. *Vizuális alkotások és rítusok szemiotikai elemzése*. Szegedi Egyetemi Kiadó. Szeged.
- Vašek, S. (2009). Speciálpedagógiai tanácsadás. In: Chaloupka, L., Varga I. (szerk.), *Tanulmányok a speciális pedagógia területéről*. Sapiencia. Bratislava. 63–77.