

*SZÉNÁSI Lilla*¹:

A gardneri többszörös intelligencia és Franz Kett pedagógiájának metszéspontjai

Abstract: Intersections between the Gardnerian Multiple Intelligence and Franz Kett's Pedagogy.

This paper focuses on possible ways of education in faith during the COVID-19 pandemic and its aftermath. During the period of online education, one could rely on the knowledge and application of Gardner's theory of multiple intelligences in faith education as well, whilst the use of Kett's pedagogy helps to experience, build or rebuild, and deepen our community with God and with each other. The first part of the paper briefly outlines the concept of intelligence and then describes Howard Gardner's theory of multiple intelligences. It gives practical examples of possible ways to educate the catechumens. The second part describes the emergence of Franz Kett's pedagogy, his vision and his main concepts, including its starting points and methodological structure. It briefly presents the floor picture as a specific method of Kett's pedagogy. The third part summarizes the points of encounter between the Gardnerian multiple intelligences and Kett's pedagogy, thus bringing into motion not only the intellectual but also the emotional intelligence.

Keywords: catechesis, Howard Gardner, multiple intelligence, Franz Kett, Kett's pedagogy

¹ Egyetemi adjunktus, Selye János Egyetem Református Teológiai Kar; szenasililla@gmail.com.

A címet olvasva talán felvetődött a kérdés az olvasóban: *Mégis hogyan kapcsolódik ez a tanulmány a központi témájához, a továbblépéshez válsághelyzetekből, avagy a Jabbók-révi tusakodásainkhoz?* A koronavírus-járvány következtében a hittanoktatás olyan sajátos helyzetbe került, amellyel korábban még nem kellett szembesülnünk. Szlovákiában a hittanórák a nevelési tárgyak közé tartoznak, így az online oktatás ideje alatt, hacsak nem egyházi intézményről volt szó, nem volt lehetőség órarenden belül a megtartásukra még online sem. Az online oktatás ideje alatt ugyanis a nevelési tárgyakat nem sorolták be az órarendbe. A hittanórák alternatív módon való megtartásával, illetve az oktatás újraindulásával a hitoktatóknak és a lelkipásztoroknak különösen is nagy hangsúlyt kellett fektetniük a kapcsolatok erősítésére. Itt kapcsolódik a téma a Jabbók-révi tusakodáshoz, hiszen ennek következtében Jákób is immár más módon tekinthetett az Úrral, a bátyjával, de az önmagával való kapcsolatára is. Mivel a hittanoktatásban nem pusztán kognitív ismeretek átadására törekszünk, hanem sokkal inkább az örökkévaló Istennel való kapcsolatra segítségre, így fontos ezt oly módon megtenni, hogy a tananyagot minél több tanítványunk számára vonzóvá, érthetővé és élhetővé tegyük. Ebben lehet segítségünkre egyrészt a gardneri többszörös intelligencia elmélet ismerete és használata, amelyre az online időszakban is lehetett támaszkodni a hitoktatásban, másrészt a Kett pedagógia alkalmazása, amely segíti a közösség átélését, építését vagy újraépítését és elmélyítését Istennel és egymással.

1. Az intelligencia fogalma

A 19. század óta a modern pszichológia egyik legtöbbet kutatott területe az értelmi képesség, amelyet a szakirodalom intelligenciának nevez. Azonban ennek mind a mai napig nincs egységes definíciója. Általában véve azonban „egy személy általános értelmi és megértési képességét”² érthetjük rajta. Az értelmi képesség a tanulásból, az emlékezetből és a célszerű felhasználásból tevődik össze. Tanuláson az ismeretek megszerzését, emlékezet

² GYÖRI Miklós (2004): Értelmi fejlődés, gondolkodás, beszéd és intellektuális teljesítmény, In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris Kiadó. 598.

alatt azok elraktározódását, célszerű felhasználáson pedig azt értik, hogy az adott személy miként tudja ezeket az ismereteket az élet különböző területein használni.³

Az értelmi képességek egyéni különbségeit elsőként Sir Francis Galton kutatta, aki megkísérelte mérni ezeket a különbségeket.⁴ Galton elvei alapján James Cattell szerkesztette meg az első intelligenciatesztet. Ez a teszt nagyrészt szintén az érzékelés pontosságán alapult.⁵

Az első intelligenciaskálát azonban Alfred Binet és Theodore Simon fejlesztette ki 1905-ben, Párizsban, amely mentális színvonal meghatározására szolgált.⁶

Binet az intelligencia következő három lényeges jegyét vette figyelembe: „1. a gondolkodás irányt szabó és irányt adó tendenciája, 2. az elgondolt célok megvalósításának képessége, 3. kritika”.⁷

³ Vö. CZEIZEL Endre (2001): A tehetség korszerű genetikai értelmezése, In: Fehér Irén (szerk.): *Pedagógia és pszichológia*. Pécs, Comenius Bt. 325.

⁴ Galton 1884-es londoni Egészségügyi Világkiállításon felállított laboratóriumában több mint 9 000 emberrel vett fel tesztbatteríát. Vizsgálta a fejméretüket, látásuk és hallásuk élességét, a szemmértékük pontosságát, a reakcióidejüket. Galton ugyanis feltételezte, hogy az örökletes különbségek az érzékszervek pontosságában jelennek meg. Vö. ATKINSON, Rita L. – ATKINSON, Richard C. – SMITH, Edward E. – BEM, Daryl J. (1995): *Pszichológia* (Eredeti címe: Introduction to Psychology). Budapest, Osiris Kiadó. 340.

⁵ Vö. RÉVÉSZ György (1995): Intelligencia, kreativitás, tehetség, In: Bernáth László – Révész György (szerk.): *A pszichológia alapjai*. Budapest, Tertia Kiadó. 153.

⁶ Binet megközelítése sok tekintetben eltér Galtonétól. Az intelligenciát nem reakcióidővel mérte, hanem relatív módon. Nézete szerint a mentális kor csak az egyes korcsoportok átlagához viszonyítva ad eredményt. Binet és Simon életkoronként megállapította a pontszámot, amelyet egy átlagos képességű gyermeknek el kell érnie. Az értelmi képességeket több részképesség összegének tekintették, és ezeket próbálták mérni. Az eljárás hibája azonban az volt, hogy különböző életkorú gyerekek képességét kevésbé lehetett összehasonlítani. Vö. KUN Miklós – SZEGEDI Márton (*1978): Az IQ régi és új számítása és jelentése, In: Kun Miklós – Szegedi Márton (szerk.): *Az intelligencia mérése*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 28–32.; GYARMATHY Éva (2002): IQ és tehetség, In: *Pszichológiai Szemle Könyvtára*. 5. Budapest, Akadémiai Kiadó. 127–154. <http://www.diszlexia.hu/IQTEh.pdf> (utolsó megtekintés dátuma: 2021.10.13.).

⁷ RÉVÉSZ (1995), 153.

A teszt alkalmazását illetően William Stern javaslatára bevezették az intelligenciahányados fogalmát. Az intelligenciahányados (IQ) a vizsgált személy mentális életkorának és valódi életkorának a hányadosa, amelyet megszoroznak százszal.⁸

Binet korai halála miatt a tesztet az 1930-as években Lewis Terman, a Stanford Egyetem professzora, átdolgozta, és Stanford–Binet intelligenciateszt néven vált ismertté. A Wechsler-féle intelligenciaskála⁹ mellett a leggyakrabban használt teszt a gyermekek intelligenciájának mérésére.

Az intelligencia értelmezését illetően két fő irányvonal figyelhető meg:

Szingularista megközelítés: úgy tartja, létezik egyfajta általános intelligencia, amelyet g-faktornak neveznek.

Pluralista megközelítés: e szerint a g-faktor csupán másodlagos.¹⁰

1.1. Howard Gardner többszörös-intelligencia elmélete

Howard Gardner, a pluralista felfogás jelentős és ismert képviselője, megkérdőjelezi az általános intelligenciát. Felfogása a pszichometria képviselői körében vitatott, pedagógusok azonban alkalmazzák az elméletét. Gardner kiindulópontja, hogy minden ember törekszik megérteni a világ eseményeit és a körülötte lévő dolgokat, ami által jelentést tud adni ezeknek és a saját életének. Mivel azonban minden ember különböző adottságokkal rendelkezik, ez is egyénenként különböző módon történik. Ezeket az adottságokat talentumnak

⁸ Vö. COLE, Michael – COLE, Sheila R. (2003): *Fejlődéslélektan* (Eredeti címe: *The Development of Children*). Budapest, Osiris Kiadó. 130–131.

⁹ A WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) intelligenciateszt átfogó intellektuális képesség vizsgálatára alkalmas eljárás. A hagyományos verbális és performációs intelligencia-felosztásokat felváltják a kognitív funkciók szűkebb területeit megragadó indexek: verbális megértés, perceptuális következtetés, munkamemória, feldolgozási sebesség.

Vö. OROSZI Zsuzsanna (2009): WISC-IV Intelligencia teszt bemutatása esetismertetéssel, In: Janovszki Gabriella (szerk.): *Tanulmányok a pszichológia, fejlesztő pedagógia és a gyógytestnevelés tárgy köréből*. Budapest, XVIII. Ker. Nev. Tanácsadó és Egységes Ped. Szakszolgálat. 234–239.

¹⁰ Vö. ATKINSON, Rita L. – ATKINSON, Richard C. – SMITH, Edward E. – BEM, Daryl J. (1995): *Pszichológia* (Eredeti címe: *Introduction to Psychology*). Budapest, Osiris Kiadó. 350–352.; DEZSŐ Renáta Anna (2014a): *Differenciált tanulásszervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával*. Pécs, PT – BTK – NTI. 3.

vagy képességeknek nevezi, ugyanakkor a szakirodalom kedvéért az intelligencia kifejezést használta rájuk. Elméletét 1983-ban publikálta *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* című könyvében, az agy széleskörű vizsgálataira alapozva. A vizsgálatokkal olyan intelligenciák lehetőségeire mutat rá, amelyek nem írhatóak le egyetlen fogalommal. Az általa felfedezett intelligenciátípusokat rendszerbe foglalta – ezek a következők:¹¹

Nyelvi intelligencia
Logikai – matematikai
Téri (térbeli)
Zenei
Testi – mozgásos (testi – kinezteziás)
Személyes
Kapcsolati
Természeti

Szászi is írja,¹² hogy Gardner megkülönbözteti még az egzisztenciális, morális és spirituális intelligenciátípusokat is a nyolc alaptípus mellett,¹³ ám ezekkel kapcsolatban még nem fejtette ki az elméletét, csupán utalásokat tett rá.

Gardner vallja, hogy az intelligenciátípusok az agy különböző területeire összpontosulnak, ugyanakkor ezek a területek kapcsolatban állnak egymással, így egyik terület a másira épít, viszont önállóan is képesek működni. Megfelelő körülmények között pedig ezek a területek még fejleszthetőek is. Ezért úgy látja, hogy az intelligenciátípusok mindegyike három tényező kombinációjától függ: „veleszületett biológiai agyi struktúrák; a kultúra által hangsúlyozott intelligenciaforma; az, hogy a gyermek milyen mértékben részesül az adott intelligenciaformának megfelelő, átgondolt képzésben és kapcsolódó tevékenységekben”.¹⁴

¹¹ GARDNER, Howard (2012): *The Theory of Multiple Intelligences*. <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article.pdf>. (utolsó megtekintés dátuma: 2021.10.13.).

¹² SZÁSZI Andrea (2010): Lehet-e mindenki tehetséges? A tehetség fogalmának árnyalása Howard Gardner „sokrétű intelligencia” elmélete alapján, In: *Magyar Református Nevelés*. XI. 3. 44.

¹³ SMITH, Mark K (2008): *Howard Gardner, Multiple Intelligences and Education*. <http://infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/> (utolsó megtekintés dátuma: 2021.10.14.).

¹⁴ COLE, Michael – COLE, Sheila R. (2003): *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris Kiadó. 533.

Feltételezi, hogy az általa meghatározott intelligenciatípusok mindenkinél megvannak bizonyos szinten. „Az intelligencia Gardner-féle értelmezésének társadalmi hozadéka, hogy optimális esetben – amennyiben mindenki a saját intelligenciaprofiljának megfelelő képzésben részesül – minden egyes individuum saját erősségeinek maximumával támogatja a közösséget.”¹⁵

A megértés különböző aspektusait vizsgálva Gardner érinti a tanuláselméleteket is. Fontosnak tartja, hogy a tantervben szereplő anyagot mindenki elsajátítsa, azonban elhatárolódik a hagyományos oktatás azon formáitól, miszerint az anyagot csupán egyetlen módon lehet elsajátítani. Ezért úgy gondolja, hogy a pedagógusok háromféle módon tudják elméletét a gyakorlatban hasznosítani:

- a gyerekek képességeinek és készségeinek fejlesztésére;
- egy fogalom, tananyag vagy egy tudományterület különböző módokon való megközelítése;
- az oktatás személyesebbé tétele azzal, hogy az egyéni különbségeket komolyan vesszük.¹⁶

1.2. Többszörös-intelligencia elmélet a katechézisben

Az elmélet kiválóan alkalmas arra, hogy a katechézisben a segítségével próbáljuk motiválni a tanulókat, valamint az ismeretlen információk és új anyagrészek elsajátításához. Erősségeikre koncentrálna, különböző utakon, de a hozzájuk legközelebb álló módon tudjuk átadni, ők pedig befogadják a Szentírás üzenetét.

Az alábbiakban áttekintés olvasható arról, milyen tanulási mód áll legközelebb az egyes intelligenciatípusokhoz, illetve miként lehet erre építeni a katechézis során.

¹⁵ DEZSŐ Renáta Anna (2014b): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban, In: *Autonómia és felelősség*. 1. 37. Pécs, Pécsi Tudományegyetem – BTK – Neveléstudományi Intézet.

¹⁶ NICHOLSON-NELSON, Kristen (2007): *A többszörös intelligencia*. Budapest, Scholastic Inc. – Szabad Iskolákért Alapítvány. 13.

1.2.1. Nyelvi intelligencia

Leginkább olvasással, szavak hallgatásával és vizuális memorizálással, előadások hallgatásával, jegyzeteléssel, beszélgetéssel és a vita módszerével tudják elsajátítani az anyagot. Találónak illusztrálnak szavakkal, magyaráznak, kifejtnek, megneveznek, összegeznek.¹⁷

A katechézisben rendkívül élvezetes számukra:

- A történetek és a tananyag választékos megfogalmazása a katechéta részéről.
- A történetek és tananyag részükről történő, saját szavakkal való elmondása.
- Olyan feldolgozás, amely írásban vagy szóban történő, szavakkal való munkálkodást igényel.
- Az aranymondás kreatív tanítása.
- A tananyaggal kapcsolatos szó- és betűjátékok.
- A nyelvi intelligenciával rendelkezők könnyen elsajátítják az egyházi nyelvezetben használatos kifejezéseket, illetve a különböző bibliai memoritereket.

1.2.2. Logikai-matematikai intelligencia

Szeretnek kérdezni, számokkal dolgozni, sémákkal és viszonyrendszerekkel munkálkodni, rendszerezni, kategorizálni, elvont fogalmakkal dolgozni. Jó problémamegoldó képességgel rendelkeznek, mérlegelő gondolkodásúak. Mivel kísérletező kedvűek, ezért szívesen tesztelnek, terveznek, elrendeznek, felosztanak, feltérképeznek, értékelnek és kivonatolnak.¹⁸

A katechézisben értékelik:

- A tananyag érthető, logikus felépítését és magyarázatát.
- Olyan munkáltatásokat, amelyek logikai gondolkodásmódot igényelnek.
- Kritikus gondolkodásmódot igénylő vita- és érvelési feladatokat.
- Idővonalak készítését.

¹⁷ Vö. NICHOLSON-NELSON, Kristen (2007): *A többszörös intelligencia*. Budapest, Scholastic Inc.
– Szabad Iskolákért Alapítvány. 16.

¹⁸ Uo.

- Szinopszis készítését.
- Egy adott téma információinak és tényeinek rendszerezését.
- Táblázatok, diagramok készítését az információk rendszerezésére.

1.2.3. Téri (térbeli) intelligencia

Szívesen terveznek, rajzolnak, építenek, alkotnak. Szeretik a képekkel és színekkel való munkát. Rendkívül nagy képzelőerővel megáldottak, akik modelleket formálnak és alkotnak, használják a belső látásukat. Képesek az információk konkrét, vizuális formában történő megjelenítésére.¹⁹

Kedvelik a katechézisben:

- A történetek és tananyag szemléletes megfogalmazását.
- A történetekhez és tananyagokhoz kapcsolódó képi illusztrációkat.
- A történetekhez és tananyagokhoz kapcsolódó filmeket, prezentációkat, illetve ezek szintén általuk történő elkészítését.
- Térképek készítését egy-egy történethez kapcsolódóan.
- Plakát készítését egy-egy témához kapcsolódóan.
- A képzelőerőre építő feladatokat.

1.2.4. Zenei intelligencia

Élvezik a zenét, a ritmust, a dallamot. Az éneklés mellett örömet jelent számukra a különböző zenei elemek használata, a hangszereken való játszás. Dúdolnak, ritmizálnak. Képesek belső harmóniát értelmezni, érzelmeket hanggal kifejezni.²⁰

A katechézisben kedvelik:

- A történetekhez és témákhoz kapcsolódó énekeskönyvi-, gyermek- vagy ifjúsági énekek tanulását.

¹⁹ Uo.

²⁰ Uo.

- Alsó tagozaton az énekek mozdulatokkal való kíséretét.
- Az énekek hangszerekkel való kíséretét.
- Ahogyan az éneklés a gyülekezetben a jelenlévőkkel való közösség kifejezésének az eszköze is, ugyanúgy a katechézisben is közösségteremtő hatású. Ugyanakkor a dallammal együtt észrevétlenül elsajátítódik a tartalom is.
- Gardner a zenei intelligenciát összekapcsolja a nyelvi és a logikai-matematikai intelligenciával.

1.2.5. Testi-mozgásos intelligencia

Az ismereteket testi érzeteiken keresztül dolgozzák fel. Olvasnak az érintésekből, mimikából, a non-verbális jelekből. Szeretnek mozogni, játszani, koreografálni, színészkedni. Jók a motorikus képességeik. Leginkább cselekvés által tanulnak.²¹

A katechézisben rendkívül élvezetesek számukra:

- Azok a feladatok, amelyekben aktívan részt vehetnek.
- A történetek drámapedagógiai feldolgozása.
- A szituációs feladatok.
- A szerepjátékok.
- A pantomimek.
- Alsó tagozatosok körében a „mutogató” énekek.

1.2.6. Személyes (önismereti) intelligencia

Kedvelik az egyéni ütemű feladatok végzését, az egyéni munkálkodást, dolgokra való reflektálást. Meditáló, elmélkedő, analizáló emberek. Képesek átlátni és irányítani saját érzelmeiket és cselekedeteiket, mivel önmagukat is értékeli.²²

²¹ Uo.

²² Uo.

Kedvelik a katechézisben:

- Azokat a témákat és feladatokat, amelyekben saját érzéseiket, meglátásaikat vagy tapasztalataikat kell megfogalmazni.
- Azokat a témákat és feladatokat, amelyek önkifejezésre készítetik őket.
- Azokat a feladatokat, amelyek egyéni munkát igényelnek.
- A tanítványsághoz hozzátartozik önmagunk helyes ismerete. Ezért a hitoktatásban különös figyelmet igényelnek a személyes intelligenciával rendelkező tanulók, hiszen ők azok, akik könnyen megértik Isten üzenetét és útmutatását a mindennapokban.²³

1.2.7. Kapcsolati intelligencia

Szívesen tanulnak másokkal történő megbeszéléssel, összehasonlítással. Nagyon kooperatívak, akik kedvelik a tanácskozásokat. Képesek a másik ember motivációjának, hangulatának, érzéseinek az észlelésére, és képesek azokra reagálni. Empatikus és közvetítő típusú emberek, aki törekszenek szociális kapcsolatok kialakítására és formálására. Mivel képesek hatni másokra, szívesen közvetítenek vagy járnak közben mások érdekében.²⁴

A katechézisben élvezetes számukra:

- A történet több szempontból vagy több szereplő szemszögéből való elmondása.
- A történet több szempontból, vagy több szereplő szemszögéből való eljátszása.
- A történethez vagy témához kapcsolódó személyek bemutatása.
- Szituációs játékok.
- Szerepjátékok.
- Kooperációra épülő feladatok.

²³ Vö. SZÁSZI Andrea (2012): Egyéniségre hangolva: Utak, módszerek, ötletek a sokrétű intelligencia segítségével, In: *Magyar Református Nevelés*. XIII. 2. 20–21.

²⁴ Vö. NICHOLSON-NELSON (2007), 16.

1.2.8. Természeti intelligencia

Szívesen fedezik fel az élővilágot, tanulnak a természetben, a természetről és annak jelenségeiről. Szeretnek különbségeket keresni, osztályozni, megörökíteni.²⁵

A katechézisben rendkívül élvezetesek számukra:

- A Szentírás növény- és állatvilágának ismertetése és kutatása.
- A bibliai földrajzi adatok ismertetése és kutatása.
- Olyan szentírásbeli részek elemzése, amelyek növény- vagy állatvilággal kapcsolatos példákat tartalmaznak.
- Természetes anyagokkal történő kézműves feldolgozási módok.

A fent leírtakat figyelembe véve egyetérthetünk Szászi meglátásával, aki úgy gondolja, hogy a többszörös-intelligencia elmélet katechézisben való használata által – mind a katechéta, mind a tanulók oldalát figyelembe véve – kitérítjük a határokat. Olyan módszereket, ötleteket vihetünk be a hitre való nevelésbe, amelyek kreatívak, és közvetlenül az adott tanulóhoz szólnak.²⁶ Ugyanakkor a tanulók különbségeinek figyelembe vétele nemcsak egy lehetőséget jelent a sok közül, hanem: „Kötelességünk figyelembe venni, és úgy segíteni a gyermekeket, hogy Isten rájuk szabott tervét be tudják tölteni.”²⁷

2. Franz Kett és a Kett-pedagógia létrejötte

Franz Kett 1933-ban született Münchenben. 1952 és 1957 között filozófiát és római katolikus teológiát tanult, majd tizenkét éven át különböző iskolatípusokban (siketiskolákban, egyosztályos vidéki iskolákban és gimnáziumokban) szerzett iskolai gyakorlati tapasztalatokat, 1952-től pedig egy müncheni szociális neveléssel foglalkozó szakiskolában teológiai, hitoktatási és pedagógiai előadóként dolgozott.

²⁵ Uo.

²⁶ Vö. SZÁSZI (2012), 12.

²⁷ FODORNÉ NAGY Sarolta (2015): *A tehetséggondozás és differenciálás bibliai-teológiai alapjai, pedagógiai-pszichológiai kitekintéssel*. Református Pedagógiai Intézet által szervezett Országjáró Rendezvénysorozat. Sárospatak, [kiadó nélkül].

1972-től 1975-ig a müncheni és freisingi Főegyházmege Caritas Egyesületének óvodai részlegét is vezette. Ekkor kezdte Esther Kaufmann szerzetesnővérrel együttműködve kidolgozni a módszerét, amelyet 1976-ban mutattak be a tanítóképző intézetbe járó diákoknak, majd 1978-ban publikálták. Együtt alapították a *Religionspädagogische Praxis* című, negyedévente megjelenő folyóiratot is, amely 1988-tól a *Sinnorientierte, ganzheitliche Pädagogik* alcímmel egészült ki. A folyóiratban különböző témákat dolgoztak fel, mint a teremtés, életritmusok (ősz, tél, tavasz, nyár, reggel, este), egyházi év (advent és karácsony, böjt, húsvét, Mária és a szentek, sákramentumok), istentiszteletek, bibliai történetek, mesék és legendák. 2009-ben jelent meg az alapműnek is nevezhető *Die Religionspädagogische Praxis: Ein Weg der Menschenbildung* című könyv. Ebben nemcsak a valláspedagógiai gyakorlat fejlődését találhatta meg az olvasó, hanem a szerző kísérletet tett a fenomenológiájának a leírására is, valamint bemutatta a valláspedagógiai gyakorlat alkalmazását óvodákban, általános iskolákban és a felnőttek körében.²⁸ 2010-ben Franz Kett és Esther Kaufmann újtai elváltak, és önálló intézetet alapítottak saját kiadóval. Így jött létre az Institut für Franz-Kett Pädagogik GSEB.²⁹

A Kett-pedagógia esetében nem módszerről vagy metódusról kell beszélünk. A látásmódját sokkal inkább kereséssel és megérkezéssel teli útnak nevezhetjük. Fő fogalma az út, az úton járás. „A gyermeknek meg kell értenie, hogy az Istennel való élet az út. Az az út, amelyen Ábrahám, Mózes, József és Józsué járt. De ez olyan út, amelyet magának kell végigjárnia.”³⁰ Ezen az úton a foglakozást vezető pedagógus is a maga útját járja, egyúttal a résztvevőket is kíséri a saját útjukon. Tehát tulajdonképpen közös úton járásról beszélhetünk, amely „a Kett-pedagógia értelmében annyit tesz: látni, hallani, érezni, megélni, megtapasztalni, imádkozni, ünnepelni, énekelni, táncolni, alkotni”.³¹

²⁸ HAVEL, Tomáš (2010): *Die „Religionspädagogische Praxis“ im Lichte des Diskurses über Spiritualität.* 13–18. <https://core.ac.uk/download/pdf/11591806.pdf> (utolsó megtekintés: 2021.10.15.).

²⁹ SIPOS Edit (2021): *Gondolatok Franz Kett pedagógiai szemléletének teológiai és módszertani alapjairól.* http://www.refpedi.hu/hatteranyagok/tanulmany_kett_2021.02.11.SE.pdf (utolsó megtekintés: 2021.10.15.).

³⁰ „[D]ieťa si má uvedomiť, že život s Bohom je cesta. Cesta, po ktorej išli Abrahám, Mojžiš, Jozef, Jozue. Ale je to cesta, po ktorej kráča ono samé.” MATLÁKOVÁ, Hermána Jaroslava [évszám nélkül]: *Názorná náboženská pedagogika.* 5. http://www.satmarky.sk/images/tvorba_dprace/Nazorna_nabozenska_pedagogika.pdf (utolsó megtekintés: 2021.10.15.).

³¹ SIPOS (2021).

A foglalkozáson résztvevők közösen élik át a világban való létet, az egymással való találkozást és az életünk értéként való felismerését és betöltését. Röviden három pontban foglalhatjuk ezt össze:

1. Itt vagyok.
2. Másokkal együtt vagyok jelen – kapcsolatban vagyok.
3. Egyén vagyok – test, lélek, értelem; egy nagyobb egész, a teremtés része vagyok.

Franz Kett pedagógiája az *egységes* szóval fejezi ki azt, amikor a saját létünket nagyobb hatalom oltalmában való létként értelmezzük, s ezt a teljes személyünk bevonásával megértjük. Ehhez azonban azonos mértékben szükséges bevonni a szívet, a kezét és az értelmet. Így válik érthetővé, miért is tulajdonít a Kett-pedagógia akkora szerepet a tapasztalatoknak, az élményeknek és az alkotásnak. A Kett-pedagógia esetében ezért egyfajta átélési pedagógiáról beszélhetünk, amelynek célja, hogy a foglalkozás résztvevője a saját átélése és tapasztalatai alapján valamit sokkal mélyebben megértsen, mint csupán megfigyelés által.³²

2.1. A Kett-pedagógia kiindulópontjai

Létpedagógia

„A világba nem kerültem, hanem küldtettem, hogy azzá váljak, aki vagyok. Az élet adomány. Egyszerre ajándék és rendeltetés.”³³ Az emberi lét tehát Kett szerint egyszerre adottság, adomány és feladat, amelyet meg kell találnia és be kell töltenie az embernek. Ezért céljának tekinti, hogy felébressze a vágyat, örömmel jelen lenni a pillanatban. Ezt fejezik ki a „Jó, hogy itt vagyok! Élni nem mindig könnyű, de jó, hogy létezem.”³⁴ kijelentések.

³² SIPOS (2021).

³³ „Nebyl jsem do světa vhozen, ale poslán, abych se stal tím, kým jsem. Život je darovaný. Je darem a úkolem současně.” Kett, Franz: Společnost Pedagogiky Franze Ketta, z.s., *Základní charakteristiky a specifika pedagogiky Franze Ketta*. http://kett.cz/soubor/teorie/z__kladn___charakteristiky.pdf (utolsó megtekintés: 2021.10.15.).

³⁴ „Es ist gut, dass ich da bin! Es ist nicht immer leicht da zu sein, aber es ist gut, dass es mich gibt.” *Die Eigen-Art der Franz Kett Pädagogik GSEB*. <https://franz-kett-paedagogik.de/ueberuns/was-wir-tun/> (utolsó megtekintés: 2021.10.15.).

A kapcsolati pedagógia

A Kett-pedagógia alapvető jellemzője a környezettel, a társakkal, önmagunkkal és az értelem és a lét végső okával való kapcsolatteremtés. Ezáltal a világhoz való figyelmes, szeretetteljes hozzáállást akarja felébreszteni és elősegíteni.

Önmagam jelenvalóságának tudatosítását segítő pedagógia

Holisztikus módon igyekszik közvetíteni, hogy mit jelent embernek lenni, és hogyan lehet ezt megélni. Célja, hogy az ember közelebb kerüljön saját lényéhez, saját életfeladatához és végül saját élete értelméhez.

A képek és képalkotás pedagógiája

Minden ember máshogy tekint a világban lévő dolgokra. Egyesek a valóság szemszögéből látják őket, míg mások az elképzelések és képek tükrén keresztül. A Kett-pedagógiában a képek szimbolikus cselekvést és alkotást jelenítenek meg, amelyben a szóbeliség, a testi önkifejezés és a képalkotás összjátéka által jut kifejezésre, mit jelent emberré válni és embernek lenni. „A közös központi képek gyógyító képek, amelyek azért jönnek létre, hogy az emberek számára a hibákkal és tökéletlenséggel teli világban a remény jelenjen meg és váljon láthatóvá. Az individuális képek (egyéni alkotások) létem és jelenlétem jelei, saját valóságom képmásai.”³⁵

Útpedagógia

Lépésről lépésre fejleszti az életismeretet, és a résztvevők tapasztalataihoz igazodik. Ez a velük való folyamatos interakcióban történik. A közös úton járás az együttes szemlélés, hallás, érzés, alkotás, megélés, megtapasztalás, imádkozás stb. jelenti.

³⁵ OSTERMANN, Petra – KETT, Franz [évszám nélkül]: *A Franz Kett pedagógia alapelvei*. https://www.katped.hu/sites/default/files/franz_kett_pedagogia_alapelvei.pdf (utolsó megtekintés dátuma: 2021.10.15.).

2.2. A Kett-pedagógia módszertani felépítése

A Kett-pedagógia foglalkozásai során nem az a döntő kérdés, hogy egy adott témát miként lehetséges feldolgozni padlókép segítségével, hanem hogy a közösen megalkotott padlókép hogyan szolgálja a tanítást, illetve miként tud beépülni a résztvevőkbe. Tehát eszköz és nem cél.

A foglalkozásoknak alapvetően négy fázisa van, amelyeket a következőkben szeretnék vázlatosan összefoglalni:

Összegyűjtés, összegyűlekezés

Tulajdonképpen ráhangolódásról beszélhetünk itt. A foglalkozás vezetője igyekszik megteremteni a külső-belső összeszedettséget, amely az együttes jelenlét és alkotás feltétele.

Találkozás

A találkozás fázisa tulajdonképpen a feldolgozást jelenti. „Az a célunk, hogy dolgozzon a fejünk, a kezünk és a szívünk is, és létrejöhessen egy valódi találkozás a résztvevők és a középpontba állított valóság között. Közel megyünk a játékkal, alkotással, dramatikus elemekkel a valóság egy eleméhez és egymáshoz is. Azt szeretnénk elérni, hogy a külső tevékenységek, a külső kép egy tükkörré váljon a számunkra, és megsejtsünk valamit Isten valóságából.”³⁶

Elmélyítés

Az elmélyítés részben arra helyeződik a hangsúly, hogy a résztvevők „egyedül legyenek” a foglalkozás üzenetével, amely történhet egyéni alkotás, tánc vagy éneklés formájában is. Ennek a segítségével a Kett-pedagógia meglátása szerint a külső képek belső képeket hívnak létre, amelyek új külső képpé formálódva ismét belső képek formájában jelennek meg.

³⁶ SIPOS (2021).

Értelmezés, magyarázat

Nem a tárgyi ismeretek visszakérdezése a célja, hanem a megélt személyes tapasztalatoké. Ennek közösségi és egyéni szintje is van, így a foglalkozás végződhet beszélgetéssel, amelyben ezeket a személyes megtapasztalásokat megosztják egymással a résztvevők, vagy imádsággal, énekkel, esetleg csend megtartásával, amelyet közösségként élhetnek át.³⁷

2.3. A padlókép

A Kett-pedagógia sajátos módszere a padlókép, amelyet a résztvevők a foglalkozás alatt együtt és folyamatosan készítenek, miközben a különböző anyagok (kendők, gyöngyök, termések, stb.) használata által, az érzékszerveken keresztül a teljes ember bevonódik a munkába.

A padlóképek üzenetet közvetítenek, a lényegét fejezik ki. Két formája ismert: közös és egyéni padlókép. „A közös padlókép a téma feldolgozásának közvetlen terméke, egyetemes érvényű jelentéstartalmat hordoz. Az egyéni padlókép kirakása a közös kép megalkotása után egyénileg történik. Az egyéni padlókép a gyerek történet vagy óra témája általi megérintettségének tartalmát fejezi ki szimbolikus formában.”³⁸

A padlókép ráirányítja a figyelmet a témára, segíti a résztvevőket a koncentrációban, ugyanakkor segíti a fantáziájuk kibontakoztatását is. Alkalmas arra is, hogy különböző tanulási készségeket is fejlesszünk általa, úgymint az észlelés élesítését, az esztétikai érzék megbecsülését, az eszközök felelősségteljes használatát, nem utolsósorban pedig a szociális kompetenciát.³⁹

³⁷ vö: SIPOS Edit [évszám nélkül]: *Franz Kett pedagógiájának módszertani alapjai*, [hely nélkül], [kiadó nélkül], https://www.katped.hu/sites/default/files/franz_kett_pedagogiajanak_modszertani_alapjai.pdf (utolsó megtekintés 2021.10. 16.)

³⁸ NEMES István (2017): A teljesség pedagógiája. Franz Kett és az egységes, értelemorientált pedagógia útja, In: *Volna csak enyém az ég köntöse*, Fügefű Szakmódszertani Füzetek I., Pécs, 10.

³⁹ BENCÉNÉ FEKETE Andrea (2018): A kreativitás fejlesztése a padlóképekkel történő szövegfeldolgozással, In: *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok szakmódszertanok köréből*, [hely nélkül], [kiadó nélkül], 50. <http://www.irisro.org/pedagogia2018januar/16BenceneFeketeAndrea.pdf> (utolsó megtekintés 2021.10. 16.)

3. A többszörös-intelligencia elmélet és a Kett-pedagógia metszéspontjai

Ha a gardneri elmélet alkalmazásával az értelmi intelligenciát tudjuk fejleszteni, a Kett-pedagógia alkalmazásával pedig az érzelmi intelligencia fejlesztéséről beszélhetünk a képi nyelv által, akkor hol találhatóak a metszéspontok a kettő között? Pál apostol és a korinthusi gyülekezet példáját említhetjük itt: az apostol a korinthusiakra szabott eledellel táplálta az Ige hallgatóit. „Hozzájuk mérte, nem ő szabta meg, nem magából indult ki, hanem a megértés lehetőségeiből. Nem az átadni kívánt információ mennyisége szabta meg mondanivalóját, hanem a korinthusiak.”⁴⁰ Tulajdonképpen mindkét pedagógiai módszernél ez történik. A megértés lehetőségeit szem előtt tartva, személyre szabott, aktív üzenetátadásra törekszik mindkét esetben a hitoktató vagy lelkipásztor.

A következő kapcsolódási pont, hogy az óra folyamatosan közös vagy egyéni cselekvésre hív. „Maga az óra nem más, mint kapcsolati esemény, témacentrikus interakció, ahogyan az alapító (Franz Kett) nevezi. A megismerés a gyerekek egymás közötti és a tanárral való folyamatos interakciója.”⁴¹ A közös padlókép a téma közös feldolgozását adja, míg az egyéni padlóképek a közös kép megalkotása után a személyes megérintettség szimbolikus kifejezései.

A továbbiakban pedig lássuk, hogy a padlóképek készítése közben milyen gardneri intelligenciatípusokra összpontosíthatunk, illetve melyeket fejleszthetjük.

A körben való elhelyezkedés, amely kifejezése a közösségnek, egyúttal segíti a fókuszra való koncentrációt is. Fejleszti a kapcsolati intelligenciát, hiszen közösen/közösségben történik majd a feldolgozás, ugyanakkor a személyes (önismereti) intelligenciát is, mivel a külső zavaró tényezőket kizárva, önmagukban is elmélyedve alkotják meg a képet.

A személyes intelligenciát fejleszti a feladatokra finom jelekkel való kiválasztás, amely Isten hívására, elhívására való odafigyelésre tanít, de ugyanúgy fejlődik ismét a kapcsolati intelligencia is, hiszen észlelniük kell a foglalkozás vezetőjét és reagálni annak jeleire. A kendők gondos elhelyezése is a másakra való odafigyelést, az együttműködést fejleszti.

⁴⁰ CSORBA Péter (2000): Reformpedagógiák és a vallásoktatás, In: *Dissertationes Theologicae*. 2. Debrecen, Debreceni Református Kollégium. 72–73.

⁴¹ NEMES István (2016): A teljesség pedagógiája – Franz Kett és az egységes, értelemorientált pedagógia útja, In: *Magiszter*. XIV. 3. 60.

A termések, kavicsok, ágak használata a foglalkozás során segít még inkább bevonódni, megérintődni a magas természeti intelligenciával rendelkezőknek, illetve fejleszti azt. Ugyanígy fejleszti ezek használata a térbeli intelligenciát, hiszen a zsinórok, karikák, termések megmozgatják a fantáziát és az alkotóerőt a foglalkozás résztvevőiben.

A verbalitás mellett teret kap a mozgás, zene és tánc is, amelynek köszönhetően szinte az összes gardneri intelligenciátípus fejlődik, de kiemelten a nyelvi-, zenei- és térbeli (mozgásos) intelligencia.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy mindkét pedagógiai módszer lehetőséget kínál és eszközt ad a kezünkbe a válsághelyzet utáni építkezésre vagy akár az újjáépítésre. Általuk arra törekedhet a hitoktató vagy lelkipásztor, hogy úgy juttassa el Isten örökkévaló üzenetét a hitoktatáson vagy a Kett-foglalkozáson résztvevőknek, amellyel leginkább felkeltheti bennük az érdeklődést, illetve a Kett-pedagógiában leginkább megnyithatja a lelküket, hogy az üzenetet a legtermészetesebb módon, erőlködések nélkül tudják befogadni.

Felhasznált irodalom

- ATKINSON, Rita L. – ATKINSON, Richard C. – SMITH, Edward E. – BEM, Daryl J. (1995): *Pszichológia* (Eredeti címe: Introduction to Psychology). Budapest, Osiris Kiadó.
- BENCÉNÉ FEKETE Andrea (2018): A kreativitás fejlesztése a padlóképekkel történő szövegfeldolgozással, In: *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok szakmódszertanok köréből*. [hely nélkül], [kiadó nélkül]. 50.
<http://www.irisro.org/pedagogia2018januar/16BenceneFeketeAndrea.pdf> (utolsó megtekintés 2021.10.16.).
- COLE, Michael – COLE, Sheila R. (2003): *Fejlődéslelektan* (Eredeti címe: The Development of Children). Budapest, Osiris Kiadó.
- CSORBA Péter (2000): Reformpedagógiák és a vallásoktatás, In: *Dissertationes Theologicae*. 2. Debrecen, Debreceni Református Kollégium.
- CZEIZEL Endre (2001): A tehetség korszerű genetikai értelmezése, In: Fehér Irén (szerk.): *Pedagógia és pszichológia*. Pécs, Comenius Bt.
- DEZSŐ Renáta Anna (2014a): *Differenciált tanulásszervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával*. Pécs, PTE BTK NTI.
- (2014b): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. In: *Autonómia és felelősség*. 1. Pécs, Pécsi Tudományegyetem – BTK – Neveléstudományi Intézet.

- FODORNÉ NAGY Sarolta (2015): *A tehetséggondozás és differenciálás bibliai-teológiai alapjai, pedagógiai-pszichológiai kitekintéssel*. Református Pedagógiai Intézet által szervezett Országjáró Rendezvénysorozat. Sárospatak, [kiadó nélkül].
- GARDNER, Howard [évszám nélkül]: *The Theory of Multiple Intelligences*.
<https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article.pdf> (utolsó megtekintés dátuma: 2021.10.13.).
- GYARMATHY Éva (2002): *IQ és tehetség*, In: *Pszichológiai Szemle Könyvtára*. 5. Budapest, Akadémiai Kiadó. 127–154. <http://www.dislexia.hu/IQTeh.pdf> (utolsó megtekintés dátuma: 2021.10.13.).
- GYŐRI Miklós (2004): *Értelmi fejlődés, gondolkodás, beszéd és intellektuális teljesítmény*, In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris Kiadó.
- HAVEL, Tomáš (2021): *Die „Religionspädagogische Praxis“ im Lichte des Diskurses über Spiritualität*. Wien. <https://core.ac.uk/download/pdf/11591806.pdf> (utolsó megtekintés dátuma: 2021.10.15.).
- KUN Miklós – SZEGEDI Márton (*1978): *Az IQ régi és új számítása és jelentése*, In: Kun Miklós – Szegedi Márton (szerk.): *Az intelligencia mérése*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- MATLÁKOVÁ, Hermána Jaroslava [évszám nélkül]: *Názorná náboženská pedagogika*. 5. http://www.satmarky.sk/images/tvorba_dprace/Nazorna_nabozenska_pedagogika.pdf (utolsó megtekintés: 2021.10.15.).
- NEMES István (2016): *A teljesség pedagógiája – Franz Kett és az egységes, értelemorientált pedagógia útja*, In: *Magiszter*. XIV. 3. 54–63.
(2017): *A teljesség pedagógiája. Franz Kett és az egységes, értelemorientált pedagógia útja*, In: *Volna csak enyém az ég köntöse*, Fügefű Szak módszertani Füzetek I., Pécs.
- NICHOLSON-NELSON, Kristen (2007): *A többszörös intelligencia*. Budapest, Scholastic Inc. – Szabad Iskolákért Alapítvány.
- OROSZI Zsuzsanna (2009): *WISC-IV Intelligencia teszt bemutatása esetismertetéssel*, In: Janovszki Gabriella (szerk.): *Tanulmányok a pszichológia, fejlesztő pedagógia és a gyógytestnevelés tárgyköréből*. XVIII. Budapest, Ker. Nev. Tanácsadó és Egységes Ped. Szakszolgálat.
- OSTERMANN, Petra – KETT, Franz [évszám nélkül]: *A Franz Kett pedagógia alapelvei*. https://www.katped.hu/sites/default/files/franz_kett_pedagogia_alapelvei.pdf (utolsó megtekintés dátuma: 2021.10.15.).
- RÉVÉSZ György (1995): *Intelligencia, kreativitás, tehetség*, In: Bernáth László – Révész György (szerk.): *A pszichológia alapjai*. Budapest, Tertia Kiadó.
- SIPOS Edit [évszám nélkül]: *Franz Kett pedagógiájának módszertani alapjai*. [hely nélkül], [kiadó nélkül].

https://www.katped.hu/sites/default/files/franz_kett_pedagogiajanak_modszertani_alapjai.pdf (utolsó megtekintés 2021.10.16.).

(2021): *Gondolatok Franz Kett pedagógiai szemléletének teológiai és módszertani alapjairól.* http://www.refpedi.hu/hatteranyagok/tanulmany_kett_2021.02.11.SE.pdf (utolsó megtekintés: 2021.10.15.).

SMITH, Mark K. (2008): Howard Gardner, multiple intelligences and education. <http://infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/> (utolsó megtekintés dátuma: 2021.10.14.).

Společnost Pedagogiky Franze Ketta, z.s. [évszám nélkül]: *Základní charakteristiky a specifika pedagogiky Franze Ketta.* http://kett.cz/soubor/teorie/z_kladn_charakteristiky.pdf (utolsó megtekintés: 2021.10.15.).

SZÁSZI Andrea (2010): Lehet-e mindenki tehetséges? A tehetség fogalmának árnyalása Howard Gardner „sokrétű intelligencia” elmélete alapján, In: *Magyar Református Nevelés.* XI. 3. 39–56.
(2012): Egyéniségre hangolva: Utak, módszerek, ötletek a sokrétű intelligencia segítségével, In: *Magyar Református Nevelés.* XIII. 2. 6–22.