

2009 JAN 19.



3 FI 144

ISKOLAKÉRTÉS

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XIX. évfolyam 2009. január-február

tanulmány

Pethő Villő Az életreform és a zenei mozgalmak	3
Nagy Henriett Egy objektív érzelmi intelligencia-teszt konvergens és prediktív érvényességének empirikus tesztelése	20
Marusnik Tünde „Tanárverések”	30
Maár Tiborné A játék módszerének alkalmazása a tanítás során	44

szemle

Morva Péter Műhelyvallomás: egyén és közösség a Zeneakadémián	56
Eszenyi Réka Milyen témák foglalkoztatják az angol alkalmazott nyelvészetrel foglalkozó fiatal magyar kutatókat?	59
Túri Virág Réka Egy táncpedagógus utazásai Kelet és Nyugat között	63
Szilágyi-Nagy Ildikó A semleges test	75
Schiffer Csilla Történelmi esély az együtt nevelésre – a 19. században	87
Géczi János Időgyebesések	98

kritika

Sántha Kálmán Új nézőpont a kvalitatív kutatásban Reichertz, Jo (2003): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung	101
Radnóti Katalin Zöld könyv 2008 Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (2008, szerk.): Zöld könyv 2008. A magyar közoktatás megújításáért	103
Erős Ferenc Egy szociálpszichológiai tanmese Strasser, Todd (2008): A hullám A hullám (Die Welle) (2008)	107
Boros János Lélek és város Heller Ágnes (2008): New York-nosztaglia	111

melléklet

Lénárd András A laikus pedagógiai nézetek megjelenése az interneten	3
Mátóné Szabó Csilla Az emók: az érzékenyek szubkultúrája	12

Repertórium 2008

Az életreform és a zenei mozgalmak

Német és magyar ifjúsági zenei mozgalmak összevetése

Az egymáshoz laza szállal kapcsolódó életreform-mozgalmak egy emberközpontú világ megteremtését tűzték ki célul. Az ellenkultúra-mozgalomban fontos szerepet játszott a zene, amely megjelent egyrészt a reformpedagógiában (zenepedagógiák), másrészt az ifjúsági mozgalmakban (ifjúsági zenei mozgalmak). Az életreformon belül megszülető új zenei elképzelések, reformmozgalmak szorosan kötődnek az újonnan felfedezett ifjúsághoz. A felnőttvilággal szembeállító ifjúsági ellenkultúra a zenében is újat hozott, a reformpedagógiai kezdeményezések pedig megteremtették a zenepedagógián belüli megújulás igényét. Német és magyar példák – Wandervogel-mozgalom, német zenei ifjúsági mozgalom, Éneklő Ifjúság és regőscserkészlet – vizsgálata során felmerülhet, hogy vajon hatott-e a megjelenő ifjúsági zenei mozgalmakra a reformpedagógia mozgalma, illetve a zenei megújulás hatott-e az iskolai reformelképzelésekre? Milyen közös pontokat találhatunk a magyar és német kezdeményezések között?

Életreform Európában

A múlt század utolsó évtizedeiben az egymáshoz laza szállal kapcsolódó életreform-mozgalmak képviselői egyaránt korok és a társadalom problémáinak megoldását és egy új, demokratikus és emberközpontú világ megteremtését tűzték ki célul. A sokszínű eszmei-filozófiai háttérrel rendelkező és a konvenciókat maguk mögött hagyni kívánó reformmozgalmakat egyaránt nosztalgia és romantikus vágyakozás lengi be a rég letűnt korok „paradicsomi” állapota után; valamiféle megtisztulási vágy érezhető, a „visszatérés valami ősihez, a tiszta forráshoz” vágya. „Tiszta” forrást jelentettek a nemzeti kultúra értékei, a természetközeli életmód, gyógyászat, az ebben az időszakban alakuló új vallások és a hagyománnyal rendelkező „importált vallás”, a buddhizmus is.

Jelentősen megváltozott a kor emberének önmagáról alkotott képe. „A 19. század végén és a 20. század elején az élet gyökeres megváltoztatásának igénye elementáris erővel hatotta át a közép-európai kultúrát: a tudományt, a művészeteket, az ember – társadalmi-politikai helyzet által determinált – önértelmezését.” (Sztrinkóné, 2004, 182.) „A ’felhalmozó’ ember mellett megjelent a ’fogyasztó’, a ’konzumáló’ embertípus” (Pukánszky, 2002, 47.). Az „új ember” autonóm, önmagát és sorsát alakítani képes individuum, aki egyre inkább igyekszik idegrendszeri és fiziológiai működéseit, lelki történéseit és a történések mögött rejlő ok-okozati összefüggéseket megismerni. Ezt a folyamatot természetesen gerjeszti és befolyásolja is az egyes ember lakóhelyének megváltozása – a városok hihetetlen fejlődése, növekedése, elembertelenedése, a gyárak, ipartelepek, munkástelepek létrejötte –, valamint ehhez kötődően új szakmák, foglalkozások elterjedése. Nemcsak a felnőtt férfi és nő saját magáról alkotott képe változott, de ezzel összefüggésben átalakult a családról és a gyermekről alkotott kép is. Az ifjúsági mozgalmak megjelenése „...tudatosította, hogy a gyermek- és felnőttkor közötti sajátos fejlődési fokozatot

alkotó ifjúkornak önálló pszichológiai törvényszerűségei, szükségletei és feladatai vannak” (Pukánszky, 2002, 48.), és elindítója volt egy hosszas folyamatnak, az ifjúság emancipációs folyamatának.

A Wandervogel-mozgalom és a zene

Németországban az új zenekultúra megteremtése szoros kapcsolatban volt az ifjúsági mozgalmak elindulásával, azon belül is a sajátosan csak német területen elterjedt Wandervogel-mozgalommal, melynek önálló zenei törekvései voltak.

A Wandervogel ifjúsági mozgalom a németországi ifjúsági kultúra megteremtője. A „Wandervogel” költöző madarat jelent németül, de ezt a terminust használták a csavargókra is. Egy berlini egyetemista, Herman Hoffmann Fölkersamb tanulócsoporthoz alapított egy elemi iskolában, Berlin elővárosában, Steglitzben. A csoport tagjai 1895-től kez-

Az új zenei kultúra megteremtését kis csoportok élre hívásával képzeletük el, amelyek az új zenei kultúra bázisaiként megszüntették a mindennapi ember és a zene közti szakadékot. A feladatuknak tartották a muzsikáló ifjúság nevelését, egy újfajta zenei gyakorlat, zenei „életforma” kialakítását, ami a zenei közösség megteremtését és a tömegek aktív zenélésbe való bevonását jelentette. A közös éneklés célja például „az összetartozás érzése, a lelki feszültségek oldása, az aktív erők felébresztése” volt.

dődően rendszeresen találkoztak felnőtt felügyelet nélkül. Többször indultak a környék gyalogos felderítésére; kezdetben egy-egy napig, később több héten át tartó túrákon vettek részt a szülők és iskolavezetők engedélyével. A túrázó fiatalok költségei nem voltak jelentősek, reggelit és vacsorát vittek magukkal, vendégházak helyett pedig a szabadban sátoroztak. Az ebből a kezdeményezésből kinövő Wandervogel Egyesületet 1901-ben jegyezték be, kiegészítésként „utazó tanulók választmánya” („Ausschuss für Schülerfahrten”) (Plake, 1991, 206.) megjegyzés állt a hivatalos iratban.

A Wandervogel vezetését később Karl Fischer vette át, aki annak idején az alapító tagok között volt, s karizmatikus vezetőként a Wandervogel-mozgalom eszméit olyan sikeresen terjesztette, hogy néhány éven belül a Német Birodalomban és osztrák területeken is egyre több csoport alakult. A vándorlás élményekben gazdag kikapcsolódásból szimbolikus tevékenységgé vált, a középkori diákok, iparossegédek és zsoldos katonák tradícióit követve német nemzeti sajátosságként

identifikálták, ennek eredményeként pedig megszületett egy többféle stílusirányzatból álló, meglehetősen differenciált szubkultúra.

Az első világháború után a Wandervogel-mozgalomban megjelentek a rivális politikai pártok által alakított, politikailag aktív csoportok. Az 1920-as évek végén a mozgalom már 30 000 tagot számlált. A náci hatalomátvétel után a Wandervogel-csoportok már nyíltan csatlakoztak a Hitlerjugendhez, amely szintén a túrázást és a tábori életet favorizálta: a csoportok 1933 júniusában hivatalosan is feloszlottak, tagjaik beléptek a Hitlerjugendbe. Az ifjúsági ellenkultúra és annak zenei és egyéb reformtörekvései így lettek egy felnőttoktatásra áldozatai.

A Wandervogel-mozgalom megalapításával egy önálló ifjúsági kultúra igénye is megfogalmazódott, a csoportok új érték- és normarendszert alakítottak ki. Az ifjúsági mozgalom megalakulásánál kölcsönös hatással voltak egymásra a reformpedagógiai mozgalommal, később a német cserkészmozgalommal. A Wandervogel Egyesület széles körű

szellemi orientációs bázisát Nietzsche, Langbehn és Lagarde gondolatvilága jelentette. A fiatalok a természetközeli életmódot, a különböző nemű ifjúság kapcsolattartásának természetességét hirdették, új, addig szokatlan ruhadivatot követtek. Zenei mozgalmuk, mely csupán egy szelete volt a Wandervogel-mozgalomnak, a népzene, népdalokat, néptáncot népszerűsítette, megismerésüket és megőrzésüket szorgalmazta.

A „vándormadarak” leginkább diák-, tornaegyleti és katonadalokat énekeltek, esztétikai vagy ideológiai szempontok nem játszottak különösebb szerepet ezek kiválasztásakor, megfeleltek a túrázáshoz és a tábortűz mellé egyaránt. Hamarosan megjelentek az első daloskönyvek is, a *Des Wandervogels Liederbuch* („Vándormadarak énekeskönyve”) (1905) és a *Zupfengeigenhansl* (*Pengetőhegedűs Hansl*) (1909), amely számos kiadást megért, és a mozgalom első számú daloskiadványa lett. Az ifjúsági mozgalmon belül „használatos” zene megítélése és a dalok színvonala is változott, ez a fejlődés nyomon követhető a legkedveltebb könyvecske, a *Zupfengeigenhansl* egymást követő kiadásainak tartalomjegyzékében és előszavában is. Hans Breuer (1883–1918), a steglitzzi Wandervogelek egykori tagja, már az említett kiadvány első kiadásának előszavában rámutatott a régi német népdalok szépségére és szorgalmazta gyűjtésüket: „Még él a régi német népdal, még beköltözik frissen és életörömmel életünkbe, amit apáink szerettek, amiről álmodtak és ami által szenvedéseiket is dalba foglalták. [...] Ez egy nagy és csodálatos örökség, de az örökösök már nem tudnak semmit és nem tudják, mit birtokolnak... Meg kell őrizni ezt a nemes örökséget.” (1)

A felhívás nyomán valóságos gyűjtési áradat indult el, ami a Vándormadarak helyi csoportjainak daloslapjaiban manifesztálódott. Arra vonatkozóan, hogy milyen dalok kerülhetnek a gyűjteménybe, nem voltak különösebb szabályok: „Mi a régi klasszikus népdal? Az egész, teljes, nyitott ember dala, azé az emberé, aki magában hordoz minden fejlődést és lehetőséget, aki tiszta szívből énekel, a szív jóságáról dalolva. [...] Az újkor embere is kapjon lehetőséget arra, hogy a népdal korába utazhasson: az ifjúságába...” (2) Breuer számára a német népdal újraélesztése a „németség tökéletesítését” (3) is szolgáltatta. Hogy milyen fontos szerepet játszott a *Zupfengeigenhansl* a Wandervogelek életében, mennyiben szimbolizálta a Némethont, mi sem mutatja jobban, hogy az első világháborúban harcoló egykori csoporttagok közül sokakkal a harctéren is ott volt a könyvecske.

„...A haza egy darabja velünk jött, a könyv és dalai ezt jelképezték számunkra. A kis szürke könyvecske a vándormadarak nevelője lett, minden igaz dolog mércéje [...] a nemzeti tett” (4) A Wandervogel később is megmaradt az általuk gyűjtött népdalok, dalok éneklésénél, zenei mozgalmuk ennél tovább nem „merészkedett”.

A német ifjúsági zenei mozgalom

A Wandervogel-csoportokon belül megjelenő zenei kezdeményezések tulajdonképpen előkészítették egy új ifjúsági zenei mozgalom elindulását, amely 1918-ban meg is történt. A mozgalom születése szempontjából meghatározó Fritz Jöde *Ifjúsági zenekultúra* című könyve, mely egy új zenei kultúra programirata, a zenei ellenkultúra kiindulópontja lett. Jöde 1918-ban átvette a *Laute (Lant)* című, a házi zenélést és a német zene ápolását célul kitűző folyóirat szerkesztését, mely *Musikantengilde (Zenészcéh)* néven 1922-től a mozgalom gerincévé vált. A mozgalom két szárnyra bomlott, az egyik Jöde vezetésével a Musikantengilde, a másik Walther Hensel irányításával a Finkensteiner Bund (Finkensteini Szövetség) volt. A két csoport egyesülése a vezetők különböző személyisége és eltérő munkastílusa miatt nem jött létre, bár céljuk közös volt: szembenállás az uralkodó zenekultúrával, és a közösség, a közös zenei tevékenység fontosságának hangsúlyozása. A tevékenységük szempontjából meghatározó időszak 1920 és 1930 közé tehető.

A Jöde vezette zenészcéh tagjai zenészek és zenepedagógusok – különösen népiskolai tanárok – voltak. Az új zenei kultúra megteremtését kis csoportok életre hívásával kép-

zelték el, amelyek az új zenei kultúra bázisaiként megszüntették a mindennapi ember és a zene közti szakadékot. A feladatuknak tartották a muzsikáló ifjúság nevelését, egy új-fajta zenei gyakorlat, zenei „életforma” kialakítását, amely a zenei közösség megteremtését és a tömegek aktív zenélésbe való bevonását jelentette. A közös éneklés célja például „az összetartozás érzése, a lelki feszültségek oldása, az aktív erők felébresztése” volt. Ilyen csoportnak tekinthető a Fritz Jöde által vezetett „nyilvános énekóra”, melynek célja a népdalkultusz népszerűsítése, a népdalok terjesztése volt. Jöde szerint ez volt „a legjobb toborzóhely”, amely az emberek érdeklődését a népzenei kultúra iránt felkeltette, és lehetőséget adott az együttes éneklésben (karéneklésben) való öröm, a zenében való személyes részvétel átélésére. Ezek az összejöveteleken általában mindenki megkapta a sorra kerülő népdalok kottáját és szövegét tartalmazó lap, a „Lose Blätter” (*Jöde*, 1936, 293–294.), amelyeket a kórus vagy zenekar elénekelt-eljártzott, majd a hallgatóság is megtanulta a dalokat, melyekről Jöde előadást is tartott, ismertetve eredetüket, elterjedtségüket.

Az új zenei nevelési elképzelésekre, azok nevelési céljaira hatást gyakorolt a reformpedagógia mozgalma, azon belül is a művészetpedagógia ága. Hogy az ifjúsági mozgalom zenepedagógiája milyen meghatározó szerepet játszott, mi sem mutatja jobban, mint hogy a mai napig megtalálható a tantervekben. Ez elsősorban annak volt köszönhető, hogy az alternatív pedagógiai törekvések találkoztak a porosz kultuszminisztérium irányelveivel, mely a szociáldemokrata elképzeléseknek megfelelően a széles embertömegek képzését tűzte ki célul. Az elképzelések megvalósításában nagy szerepe volt Leo Kestenbergnak, akinek *Gondolatébresztő a teljes iskolai és népi zenei nevelésről* (1923) című irata a zenei reform bázisává vált: „...míg gazdasági és technikai veszélyek a jelen nyilvános zenei életét veszélyeztetik, melynek legyőzésében a zene ápolása mellett elkötelezettek fáradoznak, ezalatt az ifjúság széles tömegei zenei mozgalmakba gyűjtik magukat, mely mindenféle válságjelenségektől függetlenül a zene gyógyulásának mutatnak utat”.

Az iskolai zenereformnak köszönhetően a húszas években zenepedagógiai intézmények rendszere jött létre: zeneiskolák, tanár- és továbbképző intézmények kezdték meg működésüket: Hermann Reichenberg „új” zeneiskolája Charlottenburgban (1925–33), 1927-ben indult a Frankfurt/Oder-i zeneotthon, amely zenetanárképzéssel foglalkozott, vagy a Diesterweg Zenetanári Főiskola és Nevelőintézet. Meghatározó médium volt a *Musik und Gesellschaft* című „zenepolitikai és szociális zeneápolási lap”, amelynek célja a minden embert magában foglaló – nem csupán az elitréteg számára létező – zenekultúra megteremtése volt. Ezek az elképzelések találkoztak azoknak a reformereknek és zeneészeknek a törekvéseivel, akik új társadalmi és zenei alternatívák után kutattak. A zeneszociológia kezdeti próbálkozásainak helyszínéül szolgáltak a Berlin-Neukölnben megalkotott népzeneiskolák, amelyek az iskolareform, a munkás-ifjúság mozgalom és az ifjúsági zenei mozgalom között teremtettek kapcsolódási pontot. Az 1926-ban megnyílt első zeneiskolában a hangszeres oktatás mellett együttesek működtek, zenei könyvtár és tanácsadó állt a kórusok és zenekarok rendelkezésére. A korábbi reformterv tehát ezekben a példaértékű intézményekben realizálódott.

Az Új Zene képviselői, a húszas évek zeneszerző-generációja – Paul Hindemith, Kurt Weill, Ernst Krenek, Hanns Eisler – is kapcsolatot keresett a zenecéhekkel. A céljuk társadalmi bázis szerzése volt, hogy zenéjük minél szélesebb tömegekhez jusson el. Ez okból fordultak a filmzene, az új kórusmuzsika, a rádió felé. Az ifjúsági zenei mozgalomnak is szüksége lett volna új zeneművekre együtteseik számára. Hogy végül is nem találtak meg az egymáshoz vezető utat, az annak volt tulajdonítható, hogy a mozgalom zenekulturális elképzelései túlzottan kötődtek a megelőző korok zenéjéhez, és ezzel éles ellentétben állt az Új Zene képviselőinek kíváncsisága és kísérletező kedve.

Míg a Musikantengilde főleg a zenepedagógiára volt hatással, a Finkensteini Szövetség Walther Hensel vezetésével a német közösségi zenélés mozgalmának életben tartására vál-

lakozott. A közösségi zenélés támogatása azt is jelentette, hogy a fásaszó, a koncertlátogatót passzív befogadásra kényszerítő estek helyett az otthoni házi muzsikálásban való aktív részvételt szorgalmazták. A művészet intimizálása, a koncertteremből a családi házba vitele megjelent a korabeli építészetben is: zeneszobákat alakítottak ki, amelyek nagyon gyakran a családi élet központjává váltak. Ez a változás az énekmozgalomban is bekövetkezett, az egyesület helyett zenészcéhekbe tömörült együttesek nyilvános – de nem koncertszerű – előadásokon léptek fel, éneklőutazásokat szerveztek saját maguk számára. Megváltozott a kórusok felállása is: az énekesek körbe álltak, a külvilágnak hátat fordítva, a kórusvezető pedig csupán testmozgásával és kifejezőmódjával irányította a csoportot.

A régi német népdalok gyűjtése és éneklése a német nép szétszakítottóságát volt hivatott feleltetni. Henselék köréhez kevés zenész tartozott, inkább egyetemisták, szabadfoglalkozású értelmiségiek, papok, kispolgárok csatlakoztak. A közösségi élet és közösségi zenélés alkalmainak megteremtésére vállalkoztak az énekhettek megszervezésével. 1923-ban Finkensteinben (Csehország) rendezték meg az első ilyen alkalmat, melyet „lelkésítő kezdet”-nek szántak az ősnémet kultúra újrafelfedezésére. A kezdeményezés elhivatott követőkre talált, az első alkalmat évente harminc éneklőhét megrendezése követte, alkalmanként száz résztvevővel, sőt a résztvevők közül sokan otthonukban hoztak létre énekközösségeket, amelyet a Finkensteini Szövetség is támogatott. Az új „közösségek” feladata az állandó növekedésen túl az új német népközösség megteremtése volt. A közösség zenéje a 16. századi polifon kórusmuzsika lett, mely minden feltételnek megfelelt, éppúgy, mint az „igazi” népzene. A régi népdalok kutatása mellett megnövekedett az érdeklődés az addig szinte ismeretlen régi zene iránt is; a régi zene reneszánsza nem valószínű volt volna meg a zenei mozgalom nélkül. A régi zene újrafelfedezése magával hozta a régi hangszerek utáni felfokozott érdeklődést is. Az első világháború után kialakuló furulya- és orgonamozgalom más reneszánsz és barokk hangszereket is visszahozott a köztudatba: előkerült a csembaló, a clavichord, a gamba, és ezzel együtt a régi zene előadásának gyakorlata is. Az utánépített hangszerek megfeleltek a reformideáloknak, de semmi közülük sem volt historikus elődeikhez. Akárcsak az orgonák esetében, ahol nem műemlékvédelmi aspektusok, sokkal inkább az életreform ötletei jelentették a kiindulópontot egy-egy orgona megépítésekor, felújításakor.

Az ifjúsági zenei mozgalom szempontjából meghatározó 1920–30 közötti időszakot követően a népközösség idealizálása, a nemzetiszocialista ideológiák hatása egyre többször jelent meg saját folyóiratuk, a *Musik und Gesellschaft* oldalain. Hanns Eisler már 1931-ben új zenefasizmusnak hívta az előzőleg még csak „különösen érdekesnek” talált csoportosulást. A zenei mozgalom vezetői később a nemzetiszocialista kulturális rendszerben kaptak szerepet. A háború után a mozgalom fiatalabb generációja folytatta a munkát, és uralta a Német Szövetségi Köztársaság zenei nevelésének teljes rendszerét. Theodor W. Adorno kemény kritikával illette a mozgalom vezetőinek, nagy öregjeinek a náci hatalom alatt játszott szerepét. A zenei mozgalom a múlttal való szakítás áldozata lett: a népdaléneklés, amely a mozgalom alapját adta, eltűnt a mindennapokból. Sok német számára lehetetlenné vált egy olyan zenei csoportosulás munkájának folytatása, amely a fasizmus szolgálatába állt.

A német ifjúsági zenei mozgalmak összevetése

A két zenei mozgalom közötti kapcsolat, a közös pontok nyilvánvalóak. A Wandervogel, amely a német ifjúsági kultúra megteremtője, a zenei ifjúsági mozgalom elindulását is elősegítette. A német népdal megőrzése, gyűjtése, terjesztése egyaránt szolgálta a vizsztatérítését valami ősihez, tiszta forráshoz, miközben egyúttal a nemzeti öntudat fejlesztésére is szolgált. Az első világháborúban a *Zupfengeigenhansl* könyvecske a haza egy darabját jelentette a német katonák számára.

A Wandervogelen belül megjelenő zenei elképzelések előfutárai voltak a Fritz Jöde és Walther Hensel által fémjelzett, 1918-ban induló önálló ifjúsági zenei mozgalomnak. A német népdalkincs terjesztése, megőrzése ennek a kezdeményezésnek is sajátja, miközben a világháború után a határokon kívül rekedt németek és az anyaországban maradtak összefogását, közösséggé kovácsolását is segítette. A közösségi érzés megteremtésére szolgált az énekközösségek létrehozása, amely tulajdonképpen a Wandervogelen belül is létezett, bár más formában.

A mozgalom jellegzetessége, hogy nemcsak a régi népdalokhoz fordult vissza, hanem ennek az időszaknak köszönhető a régi zene, a régi hangszerek újrafelfedezése, a házi muzsikálás elterjedése is; ezzel szemben a Wandervogel zenei mozgalma csupán énekestradíció megteremtésére szorítkozott. Érdekes módon a korszak zeneművei – például Paul Hindemith, Kurt Weill művei – talán pont a régi zene „új reneszánszának” köszönhetően nem terjedtek el oly mértékben az ifjúsági zenei mozgalomban, mint az várható lett volna.

A 20. század elején működő kórusokról elmondható, hogy a polgári és a munkás-dalosmozgalom vezetői sem tudták az esztétikai célok és a művészi értékek terjesztését teljesíteni. A kórusoknak sem képzett énekesek, sem képzett karvezetők nem álltak rendelkezésükre. Műsoraikban leginkább „eredeti magyar népdalok”, „népdalegyvelegek”, „népdalfeldolgozások”, szere-nád-, köszöntő- és bordalok szerepeltek, a szerzők és művek címjegyzéke szinte megegyezik. Különbség viszont a két tábor repertoárjában, hogy a polgáriak a Himnuszt, a Szózatot, a Hiszekegyet és a trianoni csonkítás ellen tiltakozó műveket énekelték, a munkásdalosok pedig mozgalmi dalokat.

A Jöde vezette Musikantengilde csoportosulásban tevékenykedő zenepedagógusok elképzelései hozzájárultak a német zenepedagógia megújulásához. Ilyen törekvés a Wandervogelen belül nem volt. Az új zenepedagógiai törekvések szerencsés módon a porosz kultuszminisztérium törekvéseivel is találkozottak, széles körben elterjedhettek, elősegítve a zenepedagógiai intézményrendszer – zeneiskolák, tanárképző intézetek – kiépülését.

Életreform Magyarországon

Az Európában bekövetkező változások Magyarországot is elérték, de „...ezzel a tágabb európai folyamattal összekapcsolódva, azonban a magyar nemzetállami fejlődésnek a kiegyezés utáni felgyorsuló időszaka, a régió ipari és társadalmi fejlődésének sajátosságai által determinált formában jelenik meg” (Németh, 2004, 71.). A sajátosság annak köszönhető, hogy a magyar társadalomban továbbra is egymás mellett élt a városi és az agrárjellegű világ, és míg az úri középosztály továbbra is megőrizte vezető pozícióját,

addig a jelentős számú paraszti réteg kimaradt a polgárosodás folyamatából.

A vidék és a főváros közötti szakadékot tovább növelte Budapest erőteljes fejlődése. Lukács György szerint „Budapest fénykorát élte 1900-ban. A gazdasági fellendülés abban az esztendőben véletlenül ugyanakkor jutott a zenitre, amikor a kulturális élet is a delőn járt.” (idézi: Németh, 2004, 72–73.). Az 1906–1918 közötti Bárczy-korszak (Bárczy István liberális főpolgármester regnálása) meghatározó volt a világvárossá váló Budapest életében. Ekkor alakították ki a városi tömegközlekedést, a köztisztítást, a kommunális rendszert, iskola- és lakásépítkezések kezdődtek.

A századforduló a magyar művelődéstörténet különösen kitüntetett időszaka, hiszen a reformkor óta először pezsdült fel Budapest szellemi élete valamennyi művészeti ágban.

Az új, „második reformkor” központja az irodalmi élet, az új reformtörekvések követői polgári szalonokban, kávéházakban és újonnan alakult szerkesztőségekben osztották meg egymással gondolataikat. Jeles gondolkodók, irányzatok találkoztak, új társulatok, folyóiratok indultak, így például a *Huszedik Század* folyóirat 1900-tól, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság lapja 1907-től, a *Nyugat* folyóirat 1908-tól jelent meg.

Németh András (2004, 73–74.) cikkében a magyar kulturális életben 1906-tól kezdődő időszakot „valóságos művészeti forradalom”-ként értékeli. Jeles gondolkodók a népi-nemzeti megújulást és az Európához való felzárkózást egyaránt sürgették. Jászi Oszkár így írt az akkori helyzetről: „...szellemi elmaradottságunk okai kizárólag a társadalmi struktúrában keresendők. [...] mikor megmaradtunk továbbra is csaknem kizárólag mezőgazdasági, tehát gyarmatállamnak Ausztriával szemben: akkor maradtunk el először a nyugattól.” (idézi *Eőszke*, 2000, 30.) Azok, akik „nem akartak elmaradni” a nyugattól, új impressziókat akartak szerezni, Párizsba mentek tanulni, világot látni, és meghatározó, életüket, művészetüket befolyásoló élményekkel tértek haza (Kodály például 1906-ban járt Párizsban). A nyugat-európai kultúra mellett volt még egy hatás, amely megjelent a modern magyar művészetben – a képzőművészetben, a zenében, az építészetben –: ez a folklorizmus, a népi kultúra, a tiszta forrás értékeihez való visszatérés.

Népdalgyűjtés, népzene kutatás

Bár a népzene kutatása már a 19. században megkezdődött, a 20. század elején rendkívül megnőtt az érdeklődés a népi kultúra iránt. Móricz Zsigmond 1903-ban szatmári falvakban gyűjtött népdalokat, népmeséket. Közel 900 dal, játék, mese és mondóka szövegét jegyezte le. Célja azonban nem a rendszerezés és eredményei publikálása volt, hanem az, hogy az írásaiban megjelenő parasztok alakját, életkörülményeit hűen ábrázolhassa.

A gödöllői iskola művészei szintén 1903-tól népművészeti tárgyakat gyűjtöttek Kalotaszegen. Elképzeléseikről Kriesch Aladár írt *Művészet és Művelődés* (1906) című cikkében: „Magyarország most, úgy reméljük, egy újabb kulturális fázisba lép. Egy, talán sok évszázada szerzett kultúrának utolsó maradványait, népies primitív művészetét most hányja el magától. Reánk, magyar művészekre hárul az a kötelesség, hogy e régi helyett az új kultúrának megfelelő új művészetet adjunk neki; gondosan összegyűjtögetvén, megőrizvén azért a réginek minden egyes széjjelszört, veszni indult darabját”. (*Eőszke*, 2000) A gödöllőiek hozza akarták segíteni a parasztságot, hogy az elpusztult népművészet helyett egy újat teremtsen.

A népzene kutatás Kodály és Bartók népzene gyűjtői munkásságának köszönhetően vált önálló kutatási ággá. Az ő munkájukat megelőzően azonban több kísérlet is volt a magyar népzenei kincs gyűjtésére, más-más indíttatásból. Már a 19. században több népszerű zenei gyűjtemény is napvilágot látott, ezek azonban még a tudományos szempontok figyelembevétele nélkül születtek. Közös jellemzőjük, hogy a lejegyzett dallamok másodkézből származnak vagy pontatlanok, illetve a gyűjtők nem különböztették meg a népdalt és a mūdalt, ezért kevés eredeti magyar dallam szerepelt a jegyzékekben. Kodály, egyedülként, a Kiss Áron gyermekjáték-gyűjteményében (1891) közölt dallamokat azonban tudományos szempontból igazán értékesnek tartotta. Az első kiadott gyűjtemény, amely az előbbieik okán sajnos tudományos vizsgálatra nem alkalmas, Bartalus István *Magyar Népdalok Egyetemes Gyűjteménye* című munkája.

Nagy előrelépést jelentett a néprajzi gyűjtés történetében a fonográf megjelenése. Vikár Béla a világon elsőként 1895 decemberében 50 dallamot rögzített 12 hengerre Dél-Borsodban. Munkája eredményét a millenniumi kiállításon egy év múlva már a gimnazista Kodály is megcsodálhatta, majd 1900-ban a párizsi néprajzi kongresszusnak köszönhetően terjedt el a híre. Eredményeihez kapcsolódóan népzenei fonográfarchívumot hoztak létre a Néprajzi Múzeumban. Bár eleinte hallás és emlékezet után jegyezte le a

dallamokat, már Seprődi János (1874–1923) is használta a fonográfot. Régi zenei emlékek, székely népdalok gyűjtése és művészi feldolgozása, a magyar népdal történelmi retgazdóságának vizsgálata fűződik a nevéhez.

Seprődi eredményeit maga Kodály is ismerte és elismerte, a korai népdalgyűjteményekről pedig így nyilatkozott: „A zenei folklóre háború előtti [első világháború] nagy fellendülése háromféle hajtóerő műve: egyik a nemzeti zenestílus keresése, másik az exotikus zene iránti érdeklődés, harmadik az összehasonlító zenetudomány kifejlődése” (Kodály, 1964, II. 97.) Kodály a népzene gyűjtéshez tudományos alapon közelített. 1905-ben doktori értekezésében a magyar népdalok strófászerkezetéről írt, ami forrásanyagként Vikár Béla korai hangfelvételeit használta. Első útja Galántára vezetett 1905-ben. 1906-tól együtt folytatták a megkezdett munkát Bartókkal a Felföldön, Erdélyben, bukovinai székelyek között és az ország más részein. A kezdetben fonográf-felvételekkel, viaszhangerekre felvett anyagot hosszas munkával jegyezték le és foglalták rendszerbe. Az 1906-ban kiadott *Magyar népdalok* kötet húsz, Vikár Béla gyűjtéséből származó, zongorakísérettel ellátott dalt tartalmaz. A megjelentetés egyik célja, hogy „...a nagyközönség megismerje és megkedvelje a népdalt...” (Kodály, 1964, I. 9.)

1913-ban ugyancsak Bartókkal készítették el *Az új egyetemes népdalgyűjtemény* tervezetét, majd megszerkesztették az első jelentős népzenei kiadványt *Népdalok (Erdélyi magyarság)* címmel (1923). Maga Kodály több írásában foglalkozott a népzenevel, néprajzzal: *Zoborvidéki népszokások (Ethnographia, 1909)*; *Ötfokú hangsor a magyar népzeneben (Zenei Szemle, 1917)*; *Erdélyi magyarság. Népdalok* (Bartókkal együtt, Budapest, 1923); *Sajátságos dallamszerkezet a cseremis népzeneben* (Pécs, 1935); *A magyar népzene* (Budapest, 1937; Vargyas Lajos példatárával: 1952).

Kodály úgy gondolta, hogy a magyarságtudat, a nemzeti öntudat kiteljesítéséhez a népzene, a népdal ismeretén keresztül visz az út, a „tudatalatti magyarság eszközei” a magyar nyelv, a zene és a néphagyomány (Kodály, 1964, I. 94–95.). Elképzelése szerint a magyar nyelvű karirodalmat magyar zeneszerzők népzene ihlette művei teremtik majd meg. Ő maga mindent megtett, hogy a népdalt, népzeneét közel vigye a tömegekhez; művei, különösen kórusművei nagy részét a népdalok ihlették. Munkájának, az értékes művészet elterjesztése melletti elszánt harcának, életművének köszönhetően kórusban éneklő emberek – gyermekek, ifjak és felnőttek – ezreihez jutott el a magyar népzene.

A magyar kórusmozgalom a 19. század végén és a 20. század elején

Kodály életművében rendkívül fontos szerep jutott a kórusnak. A nevelés bázisának tartotta a kórusmozgalmat, melynek alapját az iskolai énekkarok, másik rétegét pedig az öntevékeny, amatőr együttesek alkották. Elképzelése az volt, hogy a kóruskultúrán keresztül mindenki aktív részese lehessen nagy zenei élményeknek. Az Éneklő Ifjúság önálló ifjúsági mozgalmát elemezve át kell tekintenünk az előzményeket, a felnőtt-kórusmozgalom történetét és helyzetét a 19. század végén és a 20. század elején.

A virágzó kóruskultúrát ekkor még kizárólag férfikarok uralták, amelyek az 1860-as évektől egyre több „eredeti népdalegyveleget” és „magyarnóta-feldolgozást” énekeltek. Kodály így írt a nóta műfajáról: „...egyetlen zenéje volt a magyarság zömének. Élő zene volt, a magyar élet szerves része” (Kodály, 1964, II. 464.). A népies műdalok mellett zömmel német és olasz nyelvű, romantikus, homofón feldolgozású a capella művek, szerenád- és bordalok szerepeltek a dalárdák műsorán. Előrelépést jelentett az Országos Magyar Daláregyesület megalakulása (1867, Arad), melynek vezető karnagya Erkel Ferenc lett. Az egyesület összefogta a polgári dalárdákat, két-három évente dalosünnepséget szervezett, amelyen a fellépő kórusok versenyeztek is. 1867–1876-ig a *Zenészerzői Lapok*, majd 1876 után a *Magyar Dal* lett az egyesület hivatalos lapja. Sok kritika érte a versenyezők színvonalát, a kórusok szakmai tudását, a közönség elé kerülő műveket. 1868 után

a dalárdák műsorán egyre több magyar mű szerepelt, többnyire Erkel és kortársai tollából. Ők a kórusok színvonalának emelésére a liedertafel stílust tartották a legalkalmasabbnak, amely tercelő, nem túl bonyolult harmóniakat használó, homofon énekkari műveket, érzelgős, deklamáló előadói stílust jelöl.

A 19. század végén új kórusok jelentek meg, megkezdték működésüket a munkásdalárdák, melyek közül az első, a Budapesti Általános Munkásdalogylet 1891-ben indult. A munkások igyekeztek a hatósági ellenőrök figyelmét elterelni gyűléseikről, összejöveteleikről, ezért ezeket gyakran kulturális célú foglalkozásként – olvasóegylet, munkás-színjátszócsoporthoz, munkásénekkarhoz – tüntették fel. Az első kórusok megelőzték saját szakszervezeteik létrejöttét is. Németországban ekkor a munkásénekkarok már rendelkeztek önálló szövetséggel, lappal, kottakiadóval. A magyar munkásdalárdák repertoárja főleg mozgalmi dalokból állt, melyek nem növelték a hazai karirodalom művészi értékét. 1908 augusztusában alakították meg a Magyarországi Munkásdalogyletek Szövetségét, mely mintegy 70 kórust fogott össze, és két évente országos munkás-dalosünnepséget szerveztek. Vezető karnagyuk Stark Henrik volt, egyik helyettese pedig Erkel Ferenc unokája, Erkel Sándor lett.

A 20. század elején működő kórusokról elmondható, hogy a polgári és a munkás-dalosmozgalom vezetői sem tudták az esztétikai célok és a művészi értékek terjesztését teljesíteni. A kórusoknak sem képzett énekesek, sem képzett karvezetők nem álltak rendelkezésükre. Műsoraikban leginkább „eredeti magyar népdalok”, „népdalogyleteket”, „népdalfeldolgozások”, szerenád-, köszöntő- és bordalok szerepeltek, a szerzők és művek címjegyzéke szinte megegyezik. Különbség viszont a két tábor repertoárjában, hogy a polgáriak a Himnuszt, a Szózatot, a Hiszekegyet és a trianoni csonkítás ellen tiltakozó műveket énekeltek, a munkásdalosok pedig mozgalmi dalokat.

Már a 19. század végén problémát jelentett, hogy a kórusok vezetői nem rendelkeztek a megfelelő szakmai tudással, képzettséggel. Először 1923-ban szerveztek háromhetes bentlakásos tanfolyamot kántortanítók, énektanárok, kezdő karvezetők részére. Szervezett formában 1929-ben kezdődött karvezetőképzés a Zeneakadémián, a tanárok Ádám Jenő, Bárdos Lajos, Harmat Artúr, Forrai Miklós, Gárdonyi Zoltán és Vásárhelyi Zoltán voltak.

1929–30-ban az új magyar zene térhódítása figyelhető meg a munkás- és a polgári dal-szövetségekben egyaránt. A férfikórusokat vegyes karokká alakították, amely egyrészt örvendetes volt, hiszen megnőtt annak a lehetősége, hogy színvonalas kórusok mutassák be a vegyes kari műveket, ugyanakkor sajnálatosan a nagy hagyományú férfikari hagyománynak nem volt többé utánpótlása.

Az eddigiekből látható, hogy a 19. század végétől mekkora utat járt be a magyar felnőtt-kórusmozgalom. Kodály elképzeléseit részben és kis lépésekben sikerült megvalósítani. Az általa megálmodott kórusmozgalom megvalósítása azonban a gyermekkaron keresztül az Éneklő Ifjúság mozgalmanak életre hívásával kezdődött.

Az Éneklő Ifjúság

Az Éneklő Ifjúság mozgalmanak elindulását a gyermekkar koncertpódiumon való megjelenése előzte meg. A *Psalmus Hungaricus* előadására 1924 decemberében a Zeneakadémián rendezett koncerten a női kar szólamait egy gyermekkórus – a Wesselényi utcai polgári fiúiskola énekkara, Borus Endre vezetésével – hangzása tette színesebbé. Maróti szerint „Kodályt valójában ez a »felfedezése« döbbsentette rá annak a kincsnek a különös jelentőségére, amellyel a gyermekkarok a zenei nevelés egészében bírhatnak, ha megfelelően élni tudunk ezzel a lehetőséggel”. (Maróti, 2005, 207.).

Ugyanez a Wesselényi utcai fiúkórus 1925-ben nagy sikerrel mutatta be Kodály két a capella gyermekkarát, a *Villót* és a *Túrót eszik a cigányt*. „...A Villó és a Túrót eszik a ci-

gány bemutatóján nemcsak mi éreztük meg a magyar jövő új zenei távlatait...” (Eősze, 1956, 80.) – nyilatkozott később a kórus karnagya, Borus Endre. A kritikus rendkívül lelkesen írt a koncertről a *Zene* című lapban: „Kitűnő ötlet volt Kodálytól, a még teljesen kihasználatlan gyermekkar szerepeltetése; a közönség alig tudott betelni a frissen csengő hangok újszerű szépségével.” (Eősze, 1956, 80.)

Az 1926. március 17-én rendezett magyar dalesten Borus Endre gyermekkara bemutatta a *Gergelyjárást*. Kodály a *Világ* című lapban így nyilatkozott: „...egyik célom az, [...] hogy munkálkodjam a magyar énekstílus kialakításán. [...] A másik kérdés, hogy ezeknél a hangversenyeknél foglalkoztat a gyermekkórusok problémája. A gyermekeknek azt kell adni, ami közel áll hozzájuk, ami nem lépi át az ő gondolat- és érzésvilágukat.” (Eősze, 1956, 85.)

A regös-cserkészmozgalom a népi mozgalmak ifjúsági ága, fiatalokhoz szóló üzenete. Feladata elsősorban a népművészet szolgálata, a népi kulturális értékek megismertetése, a népköltészet közvetítése volt. Céljai közé tartozott, hogy a zömmel városi és kisvárosi gyerekek megismerjék a falu életét, a népdalokat, népi táncokat, játékokat, népszokásokat. A portyázás vagy kiszállás alatt azt értették, amikor a népi kultúra iránt érdeklődő fiatalok egy-egy faluban vagy vidéken töltöttek hosszabb-rövidebb időt, ahol népdalokat és népmeséket gyűjtöttek, jegyezték le, beszélgettek az ott élőkkel, táncokat, népszokásokat tanultak tőlük, szöttesek mintáit rajzolták.

tás, tapasztalatok átadása és a további munkára való buzdítás volt. A kiadó közel 2000 mű közzétételével gazdagította a kórusirodalmat. Működése választóvonalat jelentett: iskolák, énekkarok száza, zeneiskolák és hangszeres együttesek új, értékes zenei anyaghoz juthattak, Kodály és Bartók műveit a legkisebb faluban is megismerték. Bárdos így nyilatkozott a kiadó alapításának körülményeiről: „A '30-as évek elején a híres zenekiadók nem akartak olyan műveket kiadni, melyeket a mi generációnk írt az iskolák vagy kórusok számára. Ezért alapítottuk meg a saját zenei kiadónkat. Néhány év alatt olyan sok művet gyűjtöttünk – a régebbi szerzőktől a legmodernebbekig, mint Kodály vagy Bartók – hogy eldöntöttük, koncerteket szervezünk Budapesten és vidéken egyaránt.” (Gách, é. n.)

Eredményeik abszolút elismerését jelentette, hogy 1928. május 12-én, a Zeneakadémián rendezett szerzői esten három felnőttkórus (Palestrina kórus, Székesfővárosi énekkar, Budai dalárda) mellett léphetett fel a Wesselényi utcai fiúkórus.

1929-ben Kodály gyermekkari művei az országban több helyütt, Budapesten, Kecskeméten és Győrben is felhangzottak. Tóth Aladár így írt a *Pesti Napló*-ban: „Kodály gyermekkari végérvényesen megtörték a hírhedt vidéki közöny jégpáncélját” (Maróti, 2005, 225.). Kodály gyermekkarainak fogadtatása nagyon kedvező volt, az iskolások körében rendkívül gyorsan elterjedt az egész országban. Ezek a koncertek közvetlen előzményei voltak az Éneklő Ifjúság-hangversenyeknek. Minden adott volt: egy alkalommal több iskola diákjai léptek fel, új magyar kórusműveket szólaltattak meg, amelyeknek alapja a magyar népzene, a magyar népdal.

1931-ben alakult meg a *Magyar Kórus* folyóirat és kiadvány, amely elsőként az 1925-től készülő gyermekkarok kottáit adta közre. Alapítói Kodály tanítványai, Bárdos Lajos, Kerényi György és Kertész Gyula voltak. A *Magyar Kórus* „hangjegyes folyóirat a templom és iskola zenéjét ápolta”. Rövid műismertetéseket, karvezetői tanácsadást, hangverseny-beszámolókat olvashattak az előfizetők, létrehozásának célja a tanítás, tapasztalatok átadása és a további munkára való buzdítás volt. A kiadó közel 2000 mű közzétételével gazdagította a kórusirodalmat. Működése választóvonalat jelentett: iskolák, énekkarok száza, zeneiskolák és hangszeres együttesek új, értékes zenei anyaghoz juthattak, Kodály és Bartók műveit a legkisebb faluban is megismerték. Bárdos így nyilatkozott a kiadó alapításának körülményeiről: „A '30-as évek elején a híres zenekiadók nem akartak olyan műveket kiadni, melyeket a mi generációnk írt az iskolák vagy kórusok számára. Ezért alapítottuk meg a saját zenei kiadónkat. Néhány év alatt olyan sok művet gyűjtöttünk – a régebbi szerzőktől a legmodernebbekig, mint Kodály vagy Bartók – hogy eldöntöttük, koncerteket szervezünk Budapesten és vidéken egyaránt.” (Gách, é. n.)

A kiadó állt az 1934-ben induló, majd országos mozgalommá váló Éneklő Ifjúság mögött is, melynek vezető személyisége egyértelműen Bárdos lett, aki lankadatlanul és lelkesedéssel vett részt a hazai kórusmozgalom fellendítésében: „Amikor fiatal muzsikuskok voltunk, Kodály Zoltán megjegyezte, hogy csak kevesek privilégiuma a hangszeres zenetanulás, és ez nem elég, hogy létrehozzon egy, az egész országra kiterjedő virágzó zenei kultúrát. [...] Arra buzdított minket, hogy hozzuk közel a klasszikus zenét ehhez a lelkes tömeghez.” (Gách, é.n.) Végeredményként megszületett az Éneklő Ifjúság mozgalma Bárdos irányításával, Ádám Jenő, Kerényi György és Kertész Gyula segédletével. Az elnevezés Bárdos feleségétől származott, akárcsak a „világtájéklés” ötlete: a koncerteken a közös éneklésnél az énekesek a pódiumon a két oldalérkélyen és hátul, a második emelet erkélyén foglaltak helyet, így a minden irányból érkező hangokat a közönség egy időben hallgathatta. Az Éneklő Ifjúság hangversenyein 1937-től megénekeltek a közönséget is.

Az 1934. április 28-án a Zeneakadémián megrendezett koncerttel tehát elindult egy új ifjúsági zenei mozgalom, az Éneklő Ifjúság. A műsorban elhangzó kórusművek kottáit a *Magyar Kórus* és az 1933-ban elindított zenei és énekpedagógiai folyóirat, az *Énekszó* adta közre, mely kifejezetten az éneket, kórust tanító pedagógusoknak szólt. Elsősorban a tanítási problémákkal, az iskolai tananyaggal foglalkozott és kottamellékletet is tartalmazott. A folyóirat ezenkívül az 1934/35-ös tanévtől szemináriumokat szervezett az érdeklődő pedagógusok részére. Bárdosék elve az volt, hogy csak azokat a rendezvényeket lehet Éneklő Ifjúságnak nevezni, ahol legalább négy-öt kórus vesz részt, és a koncert közös énekléssel zárul.

A mozgalomhoz egymás után kapcsolódtak a vidéki városok is. Ebben nagy szerepük volt Kodály tanítványainak, akiket 1925-ben azzal bocsátott útjukra, hogy az ország bármely részébe kerüljenek is, pezsögő zenei életet teremtsenek maguk körül. Ádám Jenő, Bárdos Lajos, Kerényi György, Kertész Gyula, Szabó Ferenc, Vaszy Viktor és Vásárhelyi Zoltán a fővárosban és egyes vidéki városokban fogtak hozzá Kodály százéves tervének megvalósításához. „Mennél nagyobb tömegeket közvetlen érintkezésbe hozni igazi, értékes zenével. Mi ennek ma a legjárhatóbb útja? A karéneklés [...] Egy jól szervezett vegyeskar az egész város társadalmát zenei öntevékenységre mozdítja”. (Kodály, 1964, I. 72.) A mozgalom elterjedését is bizonyítja az 1935. májusi Éneklő Ifjúság koncertjeinek sora:

1935. május 4. budapesti polgáriskolák hangversenye
 május 5. hangverseny Miskolcon
 május 12. koncert Debrecenben és Szegeden
 május 18–19. pécsi Éneklő Ifjúság
 május 26. kőszegi ünnepség és Budapesten a fiúiskolák dalosünnep
 május 30. békéscsabai kórushangverseny

Az Éneklő Ifjúság eredményeit nemzetközi porondon is elismerték: 1936 októberében a B. Sztojanovits Adrienne vezette Szilágyi Erzsébet Leánylíceum kórusa sikeresen szerepelt a Nemzetközi Rádió Unió *Világadás* című műsorában. Ebben az időszakban teljesedett ki az új kórusmozgalom, ifjúsági kórusok estek át a tűzkeresztségen ezeken a hangversenyeken, és váltak „felnőtté”. A rádióban először 1938. január 25-én hangzott el önálló Éneklő Ifjúság-hangverseny. Tervezték azt is, hogy havonta 25 perces műsor keretében mutatkozhatnak majd be a kórusmozgalom legjobbjai.

1941. szeptemberében új lap indult, az *Éneklő Ifjúság*, a mozgalom folyóirata, mely arra törekedett, hogy az éneklő, zenélő ifjúság „közös társas életének szebbítője, gazdagítója legyen”. Az első számban Kodály köszöntötte a dalosifjúságot: „...A zenei műveltséget nem pénzen mérjük. [...] Tanuljátok hát a kottát, még mielőtt hangszerhez nyúltok, és akkor is, ha nincs szándékotok vagy módotok hangszert játszani. Olyan Isten ajándékához szerzitek meg velem a kulcsot, amit semmi más nem pótol, s ami az élet értékét meg-

sokszorozza. Az ifjúságon áll, hogy [...] életét s az egész nemzet jövőendő életét szebbé, gazdagabbá tegye.”

Az Éneklő Ifjúság mozgalomról összefoglalva elmondhatjuk, hogy egy önálló ifjúsági zenei reformmozgalom volt, melynek létrejöttét elősegítették azok a változások, amelyek a magyar kórusmozgalomban a 20. század elején elkezdődtek, de valódi előfutárnak az 1925-ben elinduló, hivatalosan működő és rendszeresen hangversenyeken szereplő gyermekkarokat tekinthetjük. A magyar zenei ifjúsági mozgalmak elemzésekor azonban az Éneklő Ifjúság mellett egy másik mozgalomról, a cserkészlet regöscserkész-mozgalomáról is beszélünk kell.

Cserkészmozgalom – regöscserkészlet

Önkéntes, vallásos és politikamentes ifjúságnevelő mozgalom született a cserkészlet megjelenésével. A mozgalom célja, hogy támogassa a fiatalokat testi-lelki, társadalmi és szellemi képességeik teljes kibontakoztatásában egyénként és közösségeik tagjaiként is. A cserkészcsapatokban fontos szerepet kap a sport és a játék, az állóképességet, ötletességet és szervezőképességet kívánó próbák, a kirándulások és nyári táborozások. A cserkészlet elindítója az 1907-ben az angliai Brownsea Islanden megtartott első tábor volt. A mozgalom alapelveit Lord Robert Baden-Powell (1857–1941) 1908-ban jelentette meg *Scouting for Boys* címmel. Baden-Powell vagy „Bi-Pi” elképzelései hamar követőkre találtak, ennek köszönhetően a 20. század első felében a cserkészlet világszerte ismertté lett. A mozgalom a fiúk és lányok számára három korosztályban – farkaskölyök, cserkész, rover – kínált (élet)programot.

Alig másfél évvel Baden-Powell művének megjelenése után a nagybecskerek-i piarista gimnázium értesítője ismertetőt és kivonatokat közölt belőle. A katolikus és protestáns ifjúsági vezetők egyaránt új nevelési lehetőséget láttak a koncepcióban. Az első magyar cserkészcsapatot a Budapesti Református Ifjúsági Egyesület hozta létre dr. Szilassy Aladár kezdeményezésére. 1910-ben további csapatok alakultak, amelyek összefogásával 1912 decemberében megalakult a nemzeti újjászületést is előmozdítani kívánó Magyar Cserkészszövetség.

A '30-as években már 40 ezer tagot számlált a mozgalom. A '30-as évek második felében és a '40-es évek elején elindult a nagy cserkészítőmegeket mozgató kezdeményezés, a regös cserkészlet. Bár több ország cserkészlete programjába építette a kulturális értékek művelésére irányuló tevékenységet is, ez egyedülálló mozgalom volt. Gróf Teleki Pál is támogatta a kezdeményezést: „Ha mi nem tartjuk meg a magunk mivoltát, a magunk lelkiségét, a nemzetnek a maga mivoltáról vallott felfogását, amely itt ezen a helyen a világnak, ebben az időben és térbeli tájban az egyedüli lehető, földrajzilag és népileg adott, abban ez esetben megszűnik a nemzet Európának egyik nemzete, alkotó eleme lenni” (*Sík, Teleki és Arató*, 2002, 139–140.). A regösség ebben a megközelítésben a magyarság megtartásának fontos tényezőjévé vált.

A regös cserkészmozgalom a népi mozgalmak ifjúsági ága, fiatalokhoz szóló üzenete. Feladata elsősorban a népművészet szolgálata, a népi kulturális értékek megismertetése, a népköltészet közvetítése volt. Céljai közé tartozott, hogy a zömmel városi és kisvárosi gyerekek megismerjék a falu életét, a népdalokat, népi táncokat, játékokat, népszokásokat. A portyázás vagy kiszállás alatt azt értették, amikor a népi kultúra iránt érdeklődő fiatalok egy-egy faluban vagy vidéken töltöttek hosszabb-rövidebb időt, ahol népdalokat és népmeséket gyűjtöttek, jegyezték le, beszélgettek az ott élőkkel, táncokat, népszokásokat tanultak tőlük, szöttek mintáit rajzolták. A „gyűjtött” anyagot megtanulták és a népdalokból, dramatizált néballadák, néptáncokból, népmesékből összeállított, jól megszerkesztett, művészi igényű műsort adtak elő a falusi iskola udvarán vagy az isko-

la falai között a falu lakóinak. Ezek a gyűjtések gazdagították a magyar cserkészeti dal-kultúráját, és jelentős eredményeket hoztak a néprajz területén is.

A regőscserkész legfőbb feladatai az 1944-es *Regőskalendárium* szerint:

1. Megismerni, megszeretni és összegyűjteni a magyar népnek azokat az életmódbeli és művelődési kincseit, amelyek az egyetemes magyar műveltségnek is értékei, s amelyeket a cserkészletben is hasznosítani lehet.

2. Terjeszteni a népi és nemzeti műveltséget és öntudatot a falusiak, elsősorban a falusi fiatalság között.

3. Népszerűsíteni és terjeszteni ugyanebből a célból a népi műveltség értékeit a cserkészletben és az egész magyar társadalomban (*Tűskés*, 1994, 101.).

A regölés nemcsak a népművészet megőrzését, de a cserkészmozgalom falura jutását is segítette. A '40-es évek második felében egyre fontosabbá vált, hogy a regösökön keresztül mozdítsák elő a falu és város egymásra találását, a falvakban cserkészcsapatok szerveződését. Leginkább a regőscserkészletben valósult meg a cselekedve tanulás módszere, az együtt éneklés, táncolás közösségteremtő erejének köszönhetően új közösséget teremtett. A '70-es évek táncmozgalmának a regőscserkészlet volt az elődje.

A cserkészmozgalom egyértelműen magáénak vallotta Kodály elképzelését: „...a népzene [...] mintegy injectio a saját véreből, átjárja és összeköti a szervezet egymástól idegen tagjait, működésüket közös célra irányítja, megadja a közös platformot, melyen a legkisebb a legnagyobbal, a libapásztor a legmagasabb rendű zeneművésszel találkozhatnak. [...] A nemzeti élet zenei tükre a népdal, azt kellett a városi réteg zenei életébe bekapcsolni...” (*Kodály*, 1989b, 229–231.). Így nem csoda, hogy a tábortüzek mellett régi magyar énekek és „Kodály-féle igazi magyar dalok” szóltak (*Mészáros*, 1988, 18.).

Kodály és a magyar regőscserkészlet elképzeléseinek találkozását bizonyítja a *101 magyar népdal* című kis füzetecske megszületése, melyet Karácsony Sándor és Mathia Károly közreműködésével a Kodály-tanítvány Bárdos Lajos állított össze a magyar cserkészlet részére.

Az összeállítást átnézte és előszóval látta el Kodály Zoltán: „...A cserkész-dalok kiadásáról kiadásra jobban keresik a magyar hangot. Hogy most a cserkészszövetség egy tisztára népi magyar dalgyűjtemény kiadására határozta el magát, nem egy szempontból jelent új zászlóbontást és új ideálokért való küzdelmet [...] A magyar nép nemes dallamainak terjesztésével a zenei közízlést emeljük. [...] A tiszta zenei levegőben felnőtt gyermek egészséges marad lelkileg is. [...] Ha házat akarunk építeni, hogy ne ártsen neki »szakadó eső, árvíz és fűvő szél« kősziklára kell raknunk, nem homokra. A mi kősziklánk más nem lehet, mint az ősi magyar dal.” (*Bárdos*, 1929, 1–2.) A kötetben szereplő népdalokat Bartók Béla, Kodály Zoltán, Kodály Zoltánné, Lajtha László, Mathia Károly, Molnár Antal és Vikár Béla gyűjtötték.

Magyar ifjúsági zenei mozgalmak – az Éneklő Ifjúság és a regőscserkészlet közötti párhuzamok

A két mozgalom egymástól függetlenül jött létre, a német példákhoz hasonló kapcsolat nem mutatható ki közöttük. Egyértelműen összeköti őket a magyar népzene, a magyar népdal, mely mindkét esetben a magyar nemzethez való tartozást szimbolizálta, „a nemzeti élet zenei tükreként” jelent meg. Azonban amíg a cserkészlet maguk gyűjtötték a népdalokat, népmeséket, népszokásokat, addig az Éneklő Ifjúságban részt vevők leginkább Kodály és Bartók gyűjtésén, művein keresztül kerültek kapcsolatba a magyar népzenei kincsrel. A Kodály és munkatársai gyűjtötte népdalokat is tartalmazó *101 magyar népdal* című könyvecske újabb közös pontot jelent a két zenei csoport között.

Az Éneklő Ifjúságban részt vevők kórusokba szerveződtek – erre a cserkészeknél nem találunk példát –, és ezek a kórusok más, Kodály által megfelelő színvonalúnak talált művet is előadtak, például Palestrina és Lassus kórusra írt darabjait. Az Éneklő Ifjúságon nemcsak a magyar kórusmozgalom megújításában játszott rendkívül fontos szerepet, de a magyar zenepedagógia és a magyar zenei élet megújulásában is.

Az ifjúsági zenei mozgalmak összevetése

A magyar és német ifjúsági zenei mozgalmakat többféle szempont alapján vethetjük össze.

Nemzeti népzene, népdalok a Wandervogel- és a cserkészmozgalomban

Mind a magyar, mind a német mozgalom esetében az elképzelések egybeestek az uralkodó politika nézeteivel. A széles tömegek kultúrához juttatása egyenlőséget, közösségépítést feltételezett, az addig kultúrából kizárt rétegek is zenei élményhez juthattak, elsősorban a karéneklési mozgalomnak köszönhetően. A német ifjúsági mozgalom zenepedagógiája a mai napig megtalálható a tantervekben. Az alternatív pedagógiai törekvések megegyeztek a porosz kultuszminisztérium törekvéseivel, a széles embertömegek képzéshez juttatásával.

A német és magyar példák közül a Wandervogel-mozgalom leginkább a regöscserkésztel vethető össze. Mindkét mozgalomban a népdalok megismertetése a fiatalok nemzeti öntudatra ébresztését, a németiség tökéletesítését, illetve a magyar fiatalság esetében a városi és falusi ifjúsági kultúra összekapcsolását, a cserkészlet vidéken való elterjesztését szolgálta. A német fiatalok körében Hans Breuer felhívására – „...meg kell őrizni ezt a nemes örökséget...” – kezdődött el a német népdalok gyűjtése, melyeket kiadványaikban, daloskönyvekben megjelentettek. A magyar népzenevel kapcsolatban jóval összetettebb volt a kép. Már a regöscserkészlet megjelenése előtt elkezdődött Kodály, Bartók és munkatársaik munkája nyomán a magyar népdalkincs feltérképezése, gyűjtése, lejegyzése, rendszerezése. A regölés folyamán azonban az ifjúsági csoportok ettől függetlenül maguk mentek vidékre, és nemcsak a falvakban fennmaradt népdalokat jegyezték le, de népszokásokat, népmeséket, néptáncot tanultak, népi szöttesek mintáit másolták le, és így őrizték meg az utókor, követőik számára. A népdalok mindkét szervezet életét színesítették, ott voltak a kirándulásokon, túrákon, összejöveteleken, a tábor-tűznél. A tradíciók továbbörökítése, a közösség összefogása szempontjából mindkét mozgalom esetében nagy szerephez jutottak a daloskönyvek.

A népdal és a kórusmozgalom – az Éneklő Ifjúság és a német ifjúság esetében

A magyar gyermekkori művek nagy része az ősi nemzeti dalkincsre, a magyar népdalra épült, amely Kodály szerint egyedül alkalmas tananyag a gyermekek, az ifjúság nevelésére. Úgy gondolta, hogy a magyar nyelvű karirodalmat magyar zeneszerzők népzene ihlette művei teremtik majd meg. Jelentős mértékben járultak hozzá a népdal megismer-tetéséhez és a kórusok fejlődéséhez az iskolákban rendezett népdaléneklési versenyek is. Mindemellert fontos volt, hogy az Éneklő Ifjúság koncertjein az új magyar művek és

népdalok mellett általa értékesnek tartott művek kerüljenek a műsorba, például reneszánsz és barokk művek. A német ifjúsági zenei mozgalom célja a nemzeti zenekultúra megújítása, a közösség, a közös zenei tevékenység fontosságának hangsúlyozása mellett. A Fritz Jöde vezette „nyilvános énekórák” a népdalok népszerűsítését és elterjesztését szolgálták. A Walther Hensel és köre által szervezett énekek pedig a német énekközösségek szerveződését segítették elő.

A magyar karénekes tradíció megteremtésével Kodály elképzelése szerint tömegeket lehetett közvetlen, aktív zenei élményhez juttatni, hiszen „...Zeneértővé [...] csak aktív zenei tevékenység tehet...” (Kodály, 1964, I. 130.). Ezzel együtt a nemzetnevelés eszközeinek is tekintette a zenei nevelést, az énekkel való nevelést – amely a kórusok munkáján keresztül is történt: „Ha egy szóval akarnók jellemezni e nevelés lényegét, az a szó nem lehetne más, mint: ének.” (Kodály, 1989a, III. 152.). Elképzelései hasonlóságot mutattak mind a Wandervogel, mind a regös cserkészlet, mind a német ifjúsági mozgalom koncepcióival, bár mind közül csak az utóbbin belül alakult ki valódi kóruskultúra.

Közösség- és közönségnevelés

A Wandervogelen és a regöscserkészeten belül egyértelmű a zene közösségteremtő szerepe. Az Éneklő Ifjúság által szervezett magyar dalos ünnepek több kórus és iskola összefogásával születtek meg, a rendezvényeknek közösségteremtő hatása is volt. A kollektív érzés, a közös erőfeszítés eredménye a személyiséget fejleszti, „nemes embereket nevel”, azaz valódi közösség- és közönségnevelés zajlott a zene segítségével: „Hisszük, hogy az emberiség boldogabb lesz, ha megtanul a zenével méltóképpen élni” (Kodály, 1989a, III. 152.). A német mozgalomban elsősorban a közösségi nevelést tartották fontosnak: a létrejövő új csoportok feladata az új német népközösség megteremtése volt. A közösségi élet és közösségi zenélés alkalmainak megteremtésére vállalkoztak az énekek meg szervezői is. Az énekek köré szerveződött csoportok zenéje a 16. századi polifon kórusmuzsika lett. Reneszánszát élte a házi muzsikálás, a koncertek passzív látogatása helyett a zenélésben való aktív részvétel. A német zenei mozgalom sajátossága, hogy nemcsak a régi népdalokhoz, de a régi zenéhez való fordulás is megfigyelhető, a régi zene újra felfedezése pedig magával hozta a régi, reneszánszban és barokk korban használatos hangszerek utáni felfokozott érdeklődést is.

A nemzeti zenepedagógia megújulása

A Wandervogel-mozgalmon és a regöscserkészeten belül ilyen törekvés nem figyelhető meg. A német zenemozgalom Fritz Jöde vezette ágához, a Zenészcéhhez csatlakozó zenészeknek és pedagógusoknak, főleg népiskolai tanároknak köszönhetően megújult a német zenepedagógia. Az 1920-as években zenepedagógiai intézmények rendszere jött létre: zeneiskolák, a zeneszociológia kezdeti próbálkozásainak helyszínéül szolgáló népzeneiskolák, tanár- és továbbképző intézmények kezdték meg működésüket.

A magyar ének-zene oktatás reformja 1945-ben, az iskolai ének tantárgy tantervének Kodály elképzelései szerint való átdolgozásával kezdődött. Ennek köszönhetően az Éneklő Ifjúság mozgalmanak is nőtt a bázisa, a kodályi nevelési koncepció alapján tanuló gyermekek és a belőlük felálló gyermekkarok csatlakozásával. Már 1946-ban megkezdte működését Békéstarhoson Gulyás György vezetésével az első olyan iskola, amely a gyakorlatban bizonyította Kodály zenepedagógiai elképzeléseinek nevelő hatását. 1950-től pedig sorra születtek az ének-zenei általános iskolák, melyek a gyermek- és ifjúsági karénekes-mozgalom bástyáinak számítottak. Ezekben az iskolákban a gyermekek az írás és olvasás elsajátításával egyidőben tanulták a zenei írást és olvasást is. A zeneiskolák hálózata szintén az '50-es évektől kezdődően épült ki.

Az „új” zene és a zenei mozgalom kapcsolata

Az „új” magyar, illetve német zenével megvalósult élő kapcsolat a vizsgált zenei mozgalmak közül egyértelműen csak az Éneklő Ifjúsághoz és a német ifjúsági zenei mozgalomhoz köthető. A magyar kórusmozgalom megújulásához tevékenyen hozzájárult, hogy az új magyar zene, Kodály, Bartók és kortársaik zenéje eljutott az énekkarokhoz, beépült a repertoárba, és elért a koncertlátogatókhoz is. Az Éneklő Ifjúság előzményének számító, koncerteken először fellépő gyermekkarok vezettek e téren, a felnőttkarok csak később, az 1930-as években csatlakoztak, leginkább azért, mert nem voltak felkészült énekesek, akikkel ezeket a műveket meg lehetett volna szólaltatni. A felnőtttegyüttesek még így is nagy szerepet játszottak abban, hogy a meghatározó művek koncertközönség elé jutottak.

A német Új Zene képviselői nem találták az utat a széles néptömegekhez: bár próbálták felvenni a kapcsolatot az új zenereform törekvései nyomán létrejött intézményekkel, próbálkozásukat nem koronázta siker.

Zene és politika kapcsolata

Mind a magyar, mind a német mozgalom esetében az elképzelések egybeestek az uralgó politika nézeteivel. A széles tömegek kultúrához juttatása egyenlőséget, közösség-építést feltételezett, az addig kultúrából kizárt rétegek is zenei élményhez juthattak, elsősorban a karéneklési mozgalomnak köszönhetően. A német ifjúsági mozgalom zenepedagógiája a mai napig megtalálható a tantervekben. Az alternatív pedagógiai törekvések megegyeztek a porosz kultuszminisztérium törekvésével, a széles embertömegek képzéshez juttatásával.

Kodály programját, a széles tömegek kultúrához való hozzájuttatását a magyar politika is támogatta. 1945-ben, az iskolaügy megreformálására született két reformtervezet (amelyek a kisgazdapárt, illetve Németh László elképzelései alapján készültek) esetében is látható volt, hogy bár több sarkalatos pontban különböztek egymástól, mindkettőben rendkívül fontos helyet foglalt el az ének-zene tantárgy. Kodály és munkatársai teljesen átdolgozták az iskolai énekoktatás tartalmát és módszertanát. A második világháború után készült ének-zene tárgy tanterve már teljes mértékben Kodály elképzelésein alapult. Az énekoktatás színvonalának emeléséért vívott harcának köszönhetően az énekorák száma heti egyről heti kettőre emelkedett az általános iskolákban, az egyre elterjedő énekzenei általánosban pedig a gyerekek napi rendszerességgel találkoztak a zenével.

Végül...

Összefoglalásképpen elmondható, hogy a vizsgált zenei ifjúsági mozgalmakkal induló új törekvések célja az általános zenekultúra színvonalának emelése volt, ezt a célt pedig a népdalkultúra felelevenítésével kívánták elérni. Az ifjúsági csoportok életszemléletéből és újfajta életstílusából új népének, valósággal „új népdal” született. „A kérdés ezek szerint nem is pusztán zenei, hanem minden nép életkérdése, mindenekfölött pedig a nemzeti lét őserői kifejtésének kérdése” – írta Fritz Jöde (1936, 293–294.). Az újrafelfedezett népdal, népzene nemcsak a nemzettudat megteremtésében játszott fontos szerepet, de hatott a kóruskultúrára, a hangszeres zenére, átformálta a nevelést, segítette és megalapozta az új zenekultúra létrejöttét.

Az életreform laza szállal kapcsolódó mozgalmi közül az ifjúsági zenei mozgalmak esetében szorosabb kapcsolatoknak lehetünk tanúi. A reformpedagógia és a zenei mozgalmak között kifejezetten szoros kapcsolat mutatható ki, mind a német, mind a magyar példa esetében. A német zenepedagógiai reformok elindulása egyértelműen a zenei ifjú-

sági mozgalom kibontakozásának köszönhető, a magyar kórusmozgalom megújítása pedig elsősorban Kodály zenei nevelési elképzelései egyik megtestesítőjének, az Éneklő Ifjúságnak köszönhető.

Jegyzet

(1) Hans Breuer előszava a *Zupfengeigenhansl* első kiadásához, 1909.
(2) Előszó a *Zupfengeigenhansl* 10. kiadásához, 1913.

(3) Előszó a *Zupfengeigenhansl* 9. kiadásához, 1912.
(4) Erich Matthes előszava, *Zupfengeigenhansl*, 1918.

Irodalom

Bárdos L. (1974): *Tíz újabb írás 1969–1974*. Zene-műkiadó, Budapest.
Bárdos L. (1929, szerk.): *101 magyar népdal*. Magyar Cserkészszövetség.
Eöszse L. (1956): *Kodály Zoltán élete és munkássága*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
Eöszse L. (2000): *Örökségünk Kodály. Válogatott tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest.
Éneklő Ifjúság, 1941–1948.
Gách M. (é. n.): *When the Teacher Likes His Students and His Subject...* 2008. szeptember 15-i megtekintés, http://bardoslajos.org/bl_cikkek_when.php
Jöde, F. (1936): *Népdal és zenekultúra. Énekszó*, 6. 293–294.
Kodály Z. (1964, 1964, 1989): *Visszatekintés*. I–II–III.
Kodály Z. (1989): *Közélet, vallomások, zeneélet*.
Kolland, D. (1998): *Jugendmusikbewegung*. In: Kerbs, Diethart – Reulecke, Jürgen (szerk.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933*. Peter Hammer Verlag. 379–394.

Maróti Gy. (1994): „Fölszállott a páva...” *A magyar énekkari kultúra megújulásának története 1920–1945*. Kodály Intézet, Kecskemét.
Maróti Gy. (2005): *Magyar kórusélet a Kárpát-medencében*. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága Anyanyelvi Konferencia, Budapest.
Mészáros I. (1988): *Sik Sándor magyar cserkészpedagógiája*. Budapest.
Németh A. (2004): *Egyetemi neveléstudomány – reformpedagógia – magyar oktatásügyi reformok*. 2007. március 10-i megtekintés, http://www.magyarpedagogia.hu/document/Nemeth_MP1041.pdf
Plake, K. (1991): *Wandervogel und Jugendkultur*. In *Reformpädagogik – Wissensoziologie eines Paradigmenwechsels*. Münster.
Pukánszky B. (2002): *Iskolakritika és alternativitás; visszatekintés – körkép. Taní-tani*, 1. különszám, 44–54.
Sztrinkóné N. I. (2005): *A női szerep változásai és az életreform*. In *Életreform és reformpedagógia*. Gondolat Kiadó, Budapest. 182–191.
Tüskés T. (1994): *Haj, regő, rajta. Hitel*, 8. 94–101.

Szociális kérdések és mozgalmak Magyarországban (1919–1945)

Agóra VI.

Faludi Ferenc Akadémia



A Gondolat Kiadó könyveiből

Egy objektív érzelmi intelligencia- teszt konvergens és prediktív érvényességének empirikus tesztelése

Az érzelmi intelligencia képességalapú modelljei az érzelmi intelligenciát önálló intelligenciafajtának tekintik, amely az IQ-hoz hasonlóan a maximális teljesítmény mérésén keresztül objektív tesztekkel mérhető. Jelen tanulmány egy objektív érzelmiintelligencia-teszt konvergens és prediktív érvényességének tesztelésére vállalkozik.

Az érzelmi intelligencia első meghatározása az érzelmek észleléséhez és használatához kötődő képességek egy bizonyos halmazára vonatkozott: Salovey és Mayer (1990, 189.) megfogalmazásában az érzelmi intelligencia „az érzelmi információ észlelésének, kifejezésének, felhasználásának és irányításának azon képessége, amely elősegíti a személy fejlődését”. Később néhány szerző (Bar-On, 1997; Goleman, 1997) kiszélesítette a fogalmat, különböző motivációs, személyközi és intrapszichés jellemzőket sorolva az érzelmi intelligencia égisze alá. Ezek az érzelmiintelligencia-modellek később mint „vegyes megközelítések” terjedtek el. A vegyes megközelítésű modellek feltevézése szerint az érzelmi intelligencia főként tulajdonság jellegű egyéni különbség, amely önbeszámolás kérdőívvel mérhető. Jelen tanulmány ezeket a megközelítéseket nem tárgyalja, kizárólag a képesség-alapú érzelmiintelligencia-modellekre fókuszál.

Az érzelmi intelligencia fogalmának bevezetésével Salovey és Mayer a hagyományos intelligenciamodellek kiszélesítése mellett érveltek, hangsúlyozva a rugalmas tervezés, a társas életben való jártasság és a másokra való odafigyelés adaptív értékeit. Az érzelmi intelligencia képességalapú modelljei az érzelmi intelligenciát egy önálló intelligenciafajtának tekintik, amely az IQ-hoz hasonlóan a maximális teljesítmény mérésén keresztül objektív tesztekkel mérhető. Jelen tanulmány egy objektív érzelmiintelligencia-teszt konvergens és prediktív érvényességének tesztelésére vállalkozik.

A konvergens érvényesség úgy vizsgálható, ha az adott mérőeszköz skáláit korreláltatjuk más, ugyanezen vagy hasonló konstruktumot mérő teszt skáláival. A képességalapú érzelmi intelligencia kapcsán a konvergens érvényesség vizsgálata azért nehéz, mert nagyon kevés validált mérőeszköz létezik ezen a területen.

Egy új teszt prediktív érvényességének vizsgálata során azt kell empirikus eredményekkel demonstrálni, hogy a mérőeszköz az addig használt és jól bevált mérési eljárásokhoz képest plusz előrejelző-erővel rendelkezik egy bizonyos jelenség magyarázatában. Az érzelmi intelligencia konstruktuma kapcsán ez idáig számos jelenséggel kapcsolatban felmerült a fogalom magyarázóerejének létjogosultsága. Feltételezték, hogy az érzelmi intelligencia fejlettsége összefüggésben áll (1):

1. az életbeli általános sikerességgel (például Goleman, 1997; Bar-On, 2001; Bastians, Burns és Nettelbeck, 2005),
2. az élettel való elégedettséggel és a pszichológiai jóllétel (például Martinez-Pons, 1997; Palmer, Donaldson és Stough, 2002; Saklofske és mtsai, 2003),

3. a személyközi kapcsolatok eredményes kezelésével (például *Fitness*, 2001; *Flury és Ickes*, 2001; *Schutte és mtsai*, 2001; *Van der Zee és mtsai*, 2002; *Lopez, Salovey és Straus*, 2003; *Lopez és mtsai*, 2005; *Salovey és Grewal*, 2005; *Brown és Schutte*, 2006),

4. a tudományos teljesítménnyel (például *Van der Zee, Thijs és Shakel*, 2002; *Parker és mtsai*, 2004),

5. a munkahelyi stressz észlelt szintjével (például *Bar-On és mtsai*, 2000; *Nikolau és Tsaousis*, 2002; *Slaski és Cartwright*, 2002),

6. a munkahelyi sikerességgel és teljesítménnyel (például *Dulewicz és Higgs*, 1998; *Weisinger*, 1998; *Bachman és mtsai*, 2000; *Goleman*, 1997, 2002; *Mayer és mtsai*, 2000a; *Vakola, Tsaousis és Nikolaou*, 2004),

7. vezetői készségekkel (például *Cooper és Sawaf*, 1997; *Palmer és mtsai*, 2000),

8. alkohol- és drogfogyasztással (például *Trinidad és Johnson*, 2002; *Brackett, Mayer és Warner*, 2004; *Trinidad és mtsai*, 2004a; *Trinidad és mtsai*, 2004b),

9. egészségi állapottal (például *Martinez-Ponz*, 1997; *Saklofske, Austin és Minski*, 2003; *Foluso és mtsai*, 2004; *Fernandez-Berrocal és mtsai*, 2005; *Tsaousis és Nikolaou*, 2005; *Schutte és mtsai*, 2006; *Saklofske és mtsai*, 2007),

10. hatékonyabb megküzdéssel (például *Salovey és mtsai*, 2000; *Gohm és Clore*, 2002; *Ciarrochi, Deane és Anderson*, 2002).

Annak ellenére, hogy sok tanulmány vizsgálta ezt a kérdést, valójában az érzelmi intelligencia prediktív érvényességéről mégis keveset tudunk. Az ebben a témában végzett kutatások sokszor ellentmondásos eredményekre vezettek, illetve nem lektorált könyvekben/folyóiratokban lett publikálva, komoly módszertani hiányosságokkal (például nem kontrollálták a személyiség és az intelligencia hatását, vagy nem adtak meg minden szükséges adatot, amelyek alapján az eredmények teljes szignifikanciájának értékelésére lehetőség volna). Ezek a tanulmányok ráadásul többségükben a vonás érzelmi intelligenciát vizsgálták és önbeszámoló mérési eljárásokat alkalmaztak.

A képesség-alapú érzelmi intelligencia prediktív érvényességét illetően a munkával kapcsolatos feladatokban elért teljesítmény, illetve fiatalabb életkorban az iskolai teljesítmény, valamint az interperszonális kapcsolatok sikeres menedzselésére való képesség merültek fel olyan változókként, amelyekről az elméleti modellből kiindulva feltételezhető, hogy azokat az érzelmi intelligencia a személyiség- és intelligenciaváltozók kontroll alatt tartása után is megbízhatóan képes előre jelezni.

Módszer

A tanulmány két vizsgálatról számol be. Az első vizsgálat a konvergens, a második a prediktív érvényesség tesztelésére vállalkozik. A konvergens érvényesség vizsgálata kapcsán azt feltételezzük, hogy az újonnan kidolgozott érzelmiintelligencia-teszt (ÉIT 10–15) és a közmondásos érzelmi intelligencia teszt (EQ-K) között közepes erősségű megbízható kapcsolatot találunk, illetve hogy közepes erősségű együttjárás mutatkozik a pszichológiai immunkompetencia bizonyos dimenziói és az érzelmiintelligencia-tesztben mutatott teljesítmény között. Feltételezzük, hogy az érzelmek percepciója elsősorban a monitorozó-megközelítő alrendszerrel állhat összefüggésben, hiszen a másokban és magunkban való érzelmek pontos észlelése elősegítheti a környezetünkben való tájékozódást. Az érzelmeket pontosan észlelő személy számára a társas erőforrások felismerése, a szociális környezetbe való beilleszkedés lehetősége is valószínűbben adott.

Az ÉIT 10–15 prediktív érvényességének tesztelése során azt feltételezzük, hogy az érzelmiintelligencia-tesztben nyújtott teljesítmény és a tanulmányi eredmény között közepes erősségű megbízható kapcsolatot mutatkozik, amely az intelligencia kontrollálása után is fennáll, illetve hogy az érzelmiintelligencia-tesztben nyújtott teljesítmény és a tanári értékelések között összefüggéseket találunk.

Résztvevők

A vizsgálatban 67 személy vett részt (30 fiú és 37 lány), mindannyian első gimnáziumi osztályba járó, 14–15 éves tanulók (2).

Az első vizsgálat

Mérőeszközök

A vizsgálat során két képességtesztet és egy önbeszámoló kérdőívet alkalmaztunk: (1) érzelmiintelligencia-teszt 10–15 évesek számára (ÉIT 10–15), közmondásos érzelmi intelligencia teszt (EQ-K, lásd: Nagy, 2006) és a pszichológiai immunkompetencia kérdőív junior változata (PIK-Junior, lásd: Oláh, 2005).

A képességalapú érzelmi intelligencia prediktív érvényességét illetően a munkával kapcsolatos feladatokban elért teljesítmény, illetve fiatalabb életkorban az iskolai teljesítmény, valamint az interperszonális kapcsolatok sikeres menedzselésére való képesség merültek fel olyan változóként, amelyekről az elméleti modellből kiindulva feltételezhető, hogy azokat az érzelmi intelligencia a személyiség- és intelligencia-változók kontroll alatt tartása után is megbízhatóan képes előre jelezni.

Az ÉIT 10–15 egy képesség-teszt, amely különböző érzelmi hívóképeket és arckifejezéseket ábrázoló fotókat tartalmaz. A teszt kidolgozása része egy nagyobb kutatásnak (a kutatócsoport vezetője Oláh Attila), amelyben teljesítménytesztet hoztunk létre az érzelmi intelligencia mérésére. A teszt értelmezésekor egy összesített érzelmiintelligenciapontszám, valamint két skála (saját érzelmek észlelésének képessége és a másik személy érzelmeinek észlelési képessége) szerinti pontértékek értelmezhetőek. A saját érzelmek észlelésének képességét mérő feladatok egy érzelmi hívóképből és öt, érzelmet kifejező portréból állnak. A tesztkitöltő feladata kiválasztani azt a portrét, amely leginkább kifejezi azt az érzelmet, amelyet az érzelmi hívókép benne kiváltott. A másik személy érzelmeinek észlelési képességét mérő skála három különböző feladattípust ölel fel. Az első típusú feladat egy érzelmi hívóképből és öt gyermek különböző érzelmerkifejezéseket ábrázoló portréjából áll. E feladattípus során a tesztkitöltő feladata kiválasztani azt a gyermeket, aki valójában jelen van az érzelmi hívókép által leírt jelenetben. A második típusú

feladat 10–15 éves korú gyerekeket mutat különböző problémahelyzetekben vagy problémának tűnő helyzetekben. A tesztkitöltő feladata kiválasztani azt a gyermeket, akik valójában bajban van. A harmadik típus esetén a feladatok különböző nonverbális kommunikációs jelzéseket (arckifejezések, kéz- és lábgesztusok, valamint a testtartás) ábrázoló fotókat tartalmaznak. Egy-egy képsorozaton belül az első három kép ugyanazt az érzelmi állapotot fejezi ki. Az első három kép által közvetített érzelmi állapotot felismerve kell a tesztkitöltő személyeknek eldönteniük, hogy a képsorozat további három képe közül melyik fejezi ki ugyanezt az érzelmi állapotot. Az ÉIT 10–15 diszkriminatív érvényességét igazolja a személyiségtől és az intelligenciától való függetlensége (az ezt igazoló empirikus kutatásról egy publikálás alatt álló tanulmányban számolunk be). Az 1. melléklet bemutat néhány példát a tesztben alkalmazott feladattípusokra.

A PIK Junior a pszichológiai immunrendszer fejlettségét és hatékonyságát méri. A pszichológiai immunrendszer tesztelése az érzelmiintelligencia-feladatok érvényességének meghatározásához azért indokolt, mert mind a pszichológiai immunrendszerhez tartozó

személyiségkomponensek, mind az érzelmi intelligenciához tartozó érzelmi képességek a személy stressztűrőképességéhez és megküzdési kapacitásához nagymértékben hozzájárulnak. A pszichológiai immunkompetencia kérdőív pszichometriai mutatói megfelelőek (az egyes skálák reliabilitási és validitási mutatóinak bemutatását lásd *Oláh, 2005*).

A közmondásos érzelmi intelligencia teszt az érzelmi információ megértését és ezen információ emocionális tudásként való felhasználását méri (a teszt pszichometriai elemzését lásd *Nagy, 2006*). A teszt kitöltése során négy különböző érzelmet kommunikáló szólás közül kell a vizsgálati személyeknek a „kakukktójás” szólást megtalálni. A négy szólás közül három azonos érzelmet fejez ki, míg a negyedik más érzelmi kategóriába sorolható.

Eredmények

A kutatás során alkalmazott mérőeszközök skáláinak leíró statisztikáit és megbízhatósági mutatóit a 2. melléklet mutatja be.

1. táblázat. Az ÉIT 10–15 és az EQ-K kapcsolata

	EQ-K
A saját érzelmek észlelésének képessége	0,14
A másik személy érzelmeinek észlelési képessége	0,28*
Totál pontszám	0,32**

N = 67 *p < 0,05, **p < 0,01

Ahogy azt az 1. táblázat demonstrálja, az objektív érzelmi intelligencia-tesztben nyújtott teljesítmény közepes erősségű összefüggést mutatott az érzelmi információ megértését és az ezen információ emocionális tudásként való felhasználását mérő teszttel. Az objektív érzelmi intelligencia-teszt két skálája közül ez az összefüggés csak a másik személy érzelmeinek észlelési képessége esetén bizonyult megbízhatónak.

2. táblázat. Az ÉIT 10–15 és a pszichológiai immunkompetencia kapcsolata

	A saját érzelmek észlelésének képessége	A másik személy érzelmeinek észlelési képessége	Totál pontszám
Optimizmus	0,23	0,03	0,12
Koherencia-érzék	0,26*	0,03	0,17
Kontrollképesség	0,32**	0,06	0,23
Öntisztelet	0,18	-0,07	0,03
Forrás-monitorozó képesség	0,41**	0,12	0,30*
Forrás-mobilizáló képesség	0,31**	-0,02	0,16
Forrás-teremtő képesség	0,11	0,03	0,11
Szinkronképesség	0,14	0,03	0,11
Kitartás	0,14	0,00	0,07
Impulzivitás-kontroll	0,24*	0,00	0,13
Ingerlékenység-kontroll	0,24*	0,03	0,14
Emocionális kontroll	0,00	0,06	0,04
Szociális forrás-monitorozó képesség	0,11	0,17	0,21
Szociális forrás-mobilizáló képesség	0,11	0,19	0,22
Szociális forrás-teremtő képesség	0,19	-0,04	0,17
Növekedésérzés	0,25*	0,08	0,20
Megközelítő- monitorozó alrendszer	0,29*	0,08	0,23
Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer	0,33**	0,03	0,21
Önszabályozó alrendszer	0,23	0,06	0,18

N = 67 *p < 0,05, **p < 0,01

Az objektív érzelmiintelligencia-tesztben nyújtott teljesítmény a pszichológiai immunrendszerhez tartozó copingpotenciál-dimenziók közül csupán a forrás-monitorozó képességgel mutatott közepes erősségű összefüggést. A forrás-monitorozó képesség annak mértékét mutatja, hogy a személy mennyire képes a társas környezet információit érzékenyen és szelektíven észlelni, valamint adekvátan felhasználni az aktuális és távlati célok megvalósításához (Oláh, 2005).

Az objektív érzelmi-intelligencia-teszt két skálája közül a saját érzelmek észlelésének képessége a 16 copingpotenciál-dimenzió közül 7 faktorial szignifikáns összefüggést mutatott, amelyek a következők: forrás-monitorozó képesség, kontrollképesség, forrás-mobilizáló képesség, koherencia-érzék, növekedésérzés, impulzivitás-kontroll és ingerlékenység-kontroll. Eredményeink szerint nincs kapcsolat a saját érzelmek észlelési képessége és az optimizmus, öntisztelet, forrás-teremtő képesség, szinkronképesség, kitarítás, emocionális kontroll, szociális forrás-monitorozó képesség, szociális forrás-mobilizáló képesség és a szociális forrás-teremtő képesség között.

A másik személy érzelmeinek észlelési képessége egyik copingpotenciál-dimenzióval sem mutatott szignifikáns összefüggést.

A pszichológiai immunrendszer alrendszerét figyelembe véve a saját érzelmek észlelésének képessége és a megközelítő-monitorozó alrendszer, illetve a mobilizáló-alkotó végrehajtó alrendszer között mutatkozik kapcsolat. Az önszabályozó alrendszer nem mutatott összefüggést egyik érzelmiintelligencia-komponenssel sem.

A második vizsgálat

Mérőeszközök

A második vizsgálat során a következő teszteket alkalmaztuk: (1) érzelmiintelligencia-teszt 10–15 évesek számára (ÉIT 10–15), (2) Cattel-féle intelligencia teszt (B-változat, Test of „g”: Culture Fair, Scale, Form B) (3) valamint rögzítettük a diákok tanulmányi eredményeit az alábbiak szerint: év végi osztályzat irodalom, magyar nyelv, történelem, matematika és idegen nyelv tárgyakból, továbbá figyelembe vettük az öt érdemjegy alapján képezhető tanulmányi átlageredményt, és megkértük az osztályfőnököket arra, hogy értékeljék az egyes diákokat az alábbi dimenziók mentén: (1) képes helyesen azonosítani és szabályozni a saját és mások érzelmeit, (2) pozitívan értékeli a mindennapi kihívások kezeléséhez szükséges képességeit, (3) képes mások véleményét és értékeit figyelembe venni és törődni másokkal, (4) világosan kommunikál, és pontosan értelmezi mások verbális és nem verbális üzeneteit, (5) képes másokkal együttműködni, kompromisszumokat kötni, felismeri, mikor van szüksége segítségre és megtalálja a megfelelő támogatást. A tanárok hét fokozatú skálán jelölhették meg válaszaikat.

Eredmények

Az objektív érzelmiintelligencia-tesztben nyújtott teljesítmény az irodalom tárgyban mutatott teljesítménnyel mutatott szignifikáns korrelációt, ugyanakkor az irodalomból szerzett érdemjegy és az IQ között nincs kapcsolat. Az objektív érzelmi-intelligencia-teszt két skálája közül csak a saját érzelmek észlelésének képessége mutatott szignifikáns közepes erősségű (0,41) összefüggést az irodalom-érdemjeggyel.

A saját érzelmek észlelésének képessége a tanulmányi átlaggal közepes erősségű összefüggést mutatott, tantárgyankénti elemzésben pedig az irodalom-, nyelvtan- és idegennyelv osztályzatokkal mutatott kapcsolatot.

A történelem- és matematika osztályzat függetlennek bizonyult a saját érzelmek észlelésének képességétől. Mivel az idegen nyelvből szerzett osztályzatokat az IQ is befolyásolta, az idegennyelv érdemjegy és a saját érzelmek észlelésének kapcsolatát parciális korrelációs együttható kiszámításával is megnéztük az intelligencia kontrollálása mellett.

3. táblázat. Az ÉIT 10–15 és a tanulmányi eredmény kapcsolata

	<i>A saját érzelmek észlelésének képessége</i>	<i>A másik személy érzelmeinek észlelési képessége</i>	<i>Totál pontszám</i>
Irodalom	0,42**	0,07	0,30*
Nyelvtan	0,24*	0,01	0,15
Történelem	0,19	-0,06	0,05
Idegen nyelv	0,25*	-0,05	0,09
Idegen nyelv (az IQ kontrollálása után)	0,29*	-0,08	0,10
Matematika	0,17	0,04	0,13
Tanulmányi átlag	0,32**	0,00	0,18
Tanulmányi átlag (az IQ kontrollálása után)	0,37**	-0,01	0,19

N = 67, *p < 0,05, **p < 0,01

Azt találtuk, hogy az idegen nyelvből szerzett osztályzat és a saját érzelmek észlelésének képessége közötti kapcsolat az intelligencia kontrollálása után is megmarad. Hasonlóképpen, mivel a tanulmányi átlageredményt az IQ is befolyásolta, parciális korrelációs együtthatót számoltunk a saját érzelmek észlelésének képessége és a tanulmányi átlageredmény között, az IQ kontrollálásával. Eredményeink szerint a saját érzelmek észlelésének képessége az IQ kontroll alatt tartása mellett is képes előre jelezni a tanulmányi átlageredményt, és az irodalom, nyelvtan és idegen nyelv tárgyak szempontjából jelentős. A másik személy érzelmeinek észlelési képessége függetlennek bizonyult a tanulmányi teljesítménytől.

5. táblázat. A tanári értékelés a diákok érzelmi és szociális kompetenciájáról és az érzelmi intelligencia összefüggései

	<i>A saját érzelmek észlelésének képessége</i>	<i>A másik személy érzelmeinek észlelési képessége</i>	<i>Totál pontszám</i>
Érzelmek tudatossága	0,18	0,00	0,10
Pozitív attitűdök és értékek	0,14	-0,12	-0,01
Felelősségteljes döntéshozás	0,12	-0,15	-0,06
Kommunikációs készség	0,29*	-0,01	0,14
Szociális készség	0,21	0,00	0,12

N = 67, *p < 0,05, **p < 0,01

Az objektív érzelmiintelligencia-tesztben nyújtott teljesítmény a tanári értékelés öt dimenziójából csak az észlelt kommunikációs készséggel mutatott szignifikáns korrelációt.

Értelmezés

Tanulmányunkban két, egymással összefüggő vizsgálatról számoltunk be. Mindkét vizsgálat egy újonnan kidolgozott érzelmiintelligencia-teszt érvényességének tesztelésére irányult. Egy korábbi tanulmányban bemutattuk a szóban forgó teszt diszkriminatív érvényességét, jelen vizsgálatok a konvergens érvényesség és a prediktív érvényesség tesztelésére vállalkoztak.

A konvergens érvényesség vizsgálatok az objektív érzelmiintelligencia-tesztben nyújtott teljesítményt egy, az érzelmi intelligencia másik komponensét vizsgáló objektív tesztben nyújtott teljesítmény, illetve egy, az érzelmi intelligenciához hasonló konstruktum: a pszichológiai immunrendszer összefüggésein keresztül elemeztük.

Az ÉIT 10–15 érvényességét támogatja, hogy a tesztben nyújtott teljesítmény összefüggést mutatott az érzelmi információ megértésének és emocionális tudásként való felhasználásának képességével. A képességalapú érzelmiintelligencia-modellek ugyanis azt feltételezik, hogy az érzelmi információk észlelése és az érzelmi információ kognitív feldolgozása egymással összefüggő, de egymástól egyértelműen el is választható jellemzők.

Szintén a teszt érvényességét támogató adat, hogy a saját érzelmek észlelésének pontossága összefüggést mutatott a pszichológiai immunrendszer megközelítő-monitorozó és alkotó-végrehajtó alrendszereinek működési hatékonyságával. A monitorozó-megközelítő alrendszer a fizikai és szociális környezet megismerésére, megértésére, kontrollálására, a lehetséges pozitív következmények monitorozására hangolja a kognitív apparátust, az alkotó-végrehajtó alrendszer pedig azokat a személyiségjegyeket integrálja, amelyek aktualizálásával a nehezített alkalmazkodási helyzet körülményei megváltoztathatók, amelyek birtokában a személy képes eljutni választott céljaihoz (Oláh, 2005).

A vonatkozó szakirodalommal egybehangzóan mi is azt találjuk, hogy az IQ nagyon jelentős, meghatározó faktora az iskolai teljesítménynek. A tantárgyankénti elemzés azonban rámutatott arra, hogy amíg az IQ a matematika-, történelem- és idegen nyelv-osztályzatokat jelzi előre, addig az érzelmi intelligencia az irodalom-osztályzat szempontjából jelentős faktor. Az objektív teszt skáláit figyelembe véve azt látjuk, hogy amíg a másik személy érzelmeinek észlelési képessége nem releváns a tanulmányi eredményesség szempontjából, addig a saját érzelmek észlelésének képessége a tanulmányi eredményesség megbízható és jelentős előre jelzője.

Ugyanakkor nehezen értelmezhető és a képesség-alapú érzelmiintelligencia-modelleknek ellentmondó eredmény, hogy a másik személy érzelmeinek észlelési képessége egyetlen copingpotenciál-dimenzióval sem mutatott összefüggést. Összefoglalásképpen azt mondhatjuk, hogy a konvergens érvényességre vonatkozó eredmények nem meggyőzőek, bár nem is cáfolják a szóban forgó teszt érvényességét, ezért további vizsgálatok szükségesek ennek a kérdésnek a tisztázásához.

A prediktív érvényesség vizsgálatok az objektív érzelmiintelligencia-tesztben nyújtott teljesítmény és az iskolai feladatokban nyújtott teljesítmény összefüggéseit elemeztük. Az iskolai teljesítményt egyrészt a tanulmányi eredményességgel, másrészt a diákok érzelmi és szociális kompetenciáiról adott tanári értékelésekkel vetettük össze.

A vonatkozó szakirodalommal egybehangzóan mi is azt találtuk, hogy az IQ nagyon jelentős, meghatározó faktora az iskolai teljesítménynek. A tantárgyankénti elemzés azonban rámutatott arra, hogy amíg az IQ a matematika-, történelem- és idegen nyelv-osztályzatokat jelzi előre, addig az érzelmi intelligencia- az irodalom-osztályzat szempontjából

jelentős faktor. Az objektív teszt skáláit figyelembe véve azt látjuk, hogy amíg a másik személy érzelmeinek észlelési képessége nem releváns a tanulmányi eredményesség szempontjából, addig a saját érzelmek észlelésének képessége a tanulmányi eredményesség megbízható és jelentős előrejelzője. A saját érzelmek észlelésének pontossága az IQ kontrollálása után is szignifikáns előre jelzője marad a tanulmányi sikerességnek.

Végül a tanári értékelések kapcsán azt találtuk, hogy az objektív érzelmiintelligencia-tesztben nyújtott teljesítmény összefüggést mutatott a kommunikációs készségekre vonatkozó tanári értékelésekkel: azokat a diákokat, akik a tesztben jobb teljesítményt értek el, tanáraik nagyobb valószínűséggel minősítették olyan személyként, aki világosan

kommunikál és pontosan értelmezi mások verbális és nem verbális üzeneteit. Ugyanakkor az érzelmek felismerésére fókuszáló feladatokban nyújtott teljesítmény nem mutatott összefüggést a tanárok érzelmi tudatosságára, pozitív attitűdökre és értékekre, felelősségteljes döntéshozásra és szociális készségekre vonatkozó értékeléseivel. Ez az eredmény az érzelmi intelligencia szűkebb meghatározásait támogatja, szemben a kevert, vegyes megközelítésekkel.

Az eredmények értelmezésekor azonban figyelembe kell venni a kutatás korlátait, melyek közül a legfontosabb az érzelmi képességek mérésére használt tesztek mérsékelt megbízhatósága, valamint az a tény, hogy a vizsgált objektív teszt nem fedi le az érzelmi intelligencia teljes konstruktumát, csupán annak két legfontosabb alapösszetevőjére: a saját érzelmek észlelési képességére és a másik személy érzelmeinek észlelési képességére fókuszál.

Azt gondoljuk, hogy az eredmények mindezen korlátok ellenére is felhívják a figyelmet arra, hogy a saját érzelmek észlelésének képessége – ami az intraperszonális EQ alapképességét jelenti – korrelátumait tekintve lényeges eltéréseket mutat a másik személy érzelmeinek észlelési képességétől, ami pedig az interperszonális EQ alapképességét jelenti. Egy nagyobb (6227 fős mintán végzett) kutatás kapcsán egy másik (publikálás alatt álló) vizsgálatunkban szintén a két alapvető érzelmi képesség megkülönböztetésének fontossága mellett érveltünk: azt találtuk ugyanis, hogy bár a saját érzelmek észlelésének képessége és a másik személy érzelmeinek észlelési képessége megbízható és gyenge kapcsolatot mutat (0,23), fejlődési sajátosságai egyértelműen különböznek: a másik személy érzelmeire vonatkozó észlelési képesség területén jelentkeznek, a saját érzelmekre vonatkozó észlelési képesség területén pedig nem jelentkeznek szignifikáns életkorbeli különbségek. Ez az eredmény elgondolkodtató a képességalapú érzelmi intelligencia-modellek konstruktum-érvényességével kapcsolatban, mivel ezek a modellek egy konstruktum alapösszetevőiként gondolkodnak a saját érzelmek észlelési képességéről és mások érzelmeinek észlelési képességéről.

Jegyzet

(1) Az alábbi felsorolás a teljesség igénye nélkül foglalja össze a legfontosabb kritériumváltozókat.
(2) A szerzők köszönettel tartoznak a budapesti Toldy Ferenc Gimnázium tanulóinak, valamint Kőhegyi Zoltának a tesztfelvételben nyújtott segítségével.

(3) A teszt kidolgozója: Institute for Personality and Ability Testing, Coronado Drive, Champaign Illinois, USA.

Irodalom

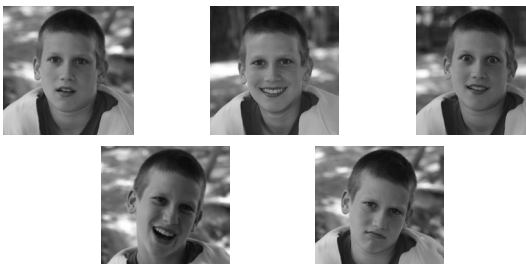
Bachman, J. – Stein, S. – Campell, K. – Sitarenios, G. (2000): Emotional intelligence in the collection of debt. *International Journal of Selection & Assessment*, 8. 176–182.
Bar-On, R. (1997): *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems, Inc., Toronto.
Bar-On, R. – Brown, J. M. – Kircaldy, B. D. – Thome, E. P. (2000): Emotional expression and implications for occupational stress: an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28. 1107–1118.
Bar-On, R. (2001): Érzelmi intelligencia és önmegvalósítás. In Ciarrochi, J. – Forgas, J. P. – Mayer, J. D. (2001, szerk.): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest.
Bastians, V. A. – Burns, N. R. – Nettelbeck, T. (2005): Emotional intelligence predicts life skills, but

not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39. 1135–1145.
Brackett, M. A. – Mayer, J. D. – Warner, R. M. (2004): Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36. 1387–1402.
Brown R. F. – Schutte, N. S. (2006): Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60. 585–593.
Ciarrochi, J. – Deane, F. P. – Anderson, S. (2002): Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32. 197–209.
Cooper, R. K. – Sawaf, A. (1997): *Executive EQ emotional intelligence in leadership and organizations*. Grosset/Putnum, New York.

- Dulewicz, V. – Higgs, M. (1998): Emotional intelligence: Can it be measured reliably and validly using competency data? *Competency*, 6. 1–15.
- Fernandez-Berrocal, P. – Salovey, P. – Vera, A. – Extremera, N. – Ramos, N. (2005): Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*, 18. 91–107.
- Fitness, J. (2001): Érzelmi intelligencia és személyközi kapcsolatok. In Ciarrochi, J. – Forgas, J. P. – Mayer, J. D. (szerk.): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Flury, J. – Ickes, W. (2001): Érzelmi intelligencia és empátikus pontosság. In Ciarrochi, J. – Forgas, J. P. – Mayer, J. D. (szerk.): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Foluso, W. – Fernandez-Berrocal, P. – Extremera, N. – Ramos, N. – Joiner, T. E. (2004): Mood regulation skill and the symptoms of endogenous and hopelessness depression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26. 233–240.
- Gohm, C. L. – Clore, G. L. (2002): Four latent traits of emotional experience and their involvement in attributional style, coping and well-being. *Cognition and Emotion*, 16. 495–518.
- Goleman, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Goleman, D. (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge 2000 Kft., Budapest.
- Lopez, P. N. – Salovey, P. – Straus, R. (2003): Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35. 641–658.
- Lopez, P. N. – Salovey, P. – Coté, S. – Beers, M. (2005): Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 1. 113–118.
- Martinez-Pons, M. (1997): The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17. 3–13.
- Mayer, J. D. – Salovey, P. – Caruso, D. R. (2000): Models of emotional intelligence. In Strenberg, R. J. (szerk.): *Handbook of emotional intelligence*. Cambridge University Press, Cambridge. 396–420.
- Nagy Henriett (2006): Az érzelmi intelligencia kapcsolata az intelligenciával és a személyiséggel. *Pszichológia*, 3. 247–264.
- Nikolaou, I. – Tsaousis, I. (2002): Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10. 327–342.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó.
- Palmer, B. – Donaldson, C. – Stough, C. (2002): Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33. 1091–1100.
- Palmer, B. – Walls, M. – Burgess, Z. – Stough, C. (2000): Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 22. 5–11.
- Parker, J. D. A. – Summerfeldt, L. J. – Hogan, M. J. – Majeski, S. A. (2004): Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36. 163–172.
- Saklofske, D. H. – Austin, E. J. – Minski, P. S. (2003): Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34. 1091–1100.
- Salovey, P. – Mayer, J. D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9. 185–211.
- Salovey, P. – Rothman, A. J. – Detweiler, J. B. – Steward, W. T. (2000a): Emotional States and Physical Health. *American Psychologist*, 55. 110–121.
- Salovey, P. – Grewal, D. (2005): The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14. 281–285.
- Saklofske, D. H. – Austin, E. J. – Galloway, J. – Davidson, K. (2007): Individual difference correlates of health-related behaviours: Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*, 42. 491–502.
- Schutte, N. S. – Malouff, J. M. – Bobik, C. – Conston, T. – Greeson, C. – Jeddika, C. (2001): Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 140. 523–536.
- Schutte, N. S. – Malouff, J. M. – Thorsteinsson, E. B. – Bhullar, N. – Rooke, S. E. (2006): A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. Available online 11 October 2006.
- Slaski, M. – Cartwright, S. (2002): Health, performance, and emotional intelligence: an exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18. 63–68.
- Trinidad, D. R. – Johnson, C. A. (2002): The association between emotional intelligence and early adolescents tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32. 95–105.
- Trinidad, D. R. – Unger, J. B. – Chan, C. P. – Azen, S. T. – Johnson, C. A. (2004a): Emotional intelligence and smoking risk factors in adolescents: Interactions on smoking intentions. *Journal of Adolescent Health*, 34. 46–55.
- Trinidad, D. R. – Unger, J. B. – Chan, C. P. – Azen, S. T. – Johnson, C. A. (2004b): The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36. 945–954.
- Tsaousis, I. – Nikolaou, I. (2005): Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health*, 21. 77–86.
- Van der Zee, K. – Thijs, M. – Schakel, L. (2002): The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16. 103–125.
- Vakola, M. – Tsaousis, I. – Nikolaou, I. (2004): The effects of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organizational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19. 88–110.
- Weisinger, H. (1998): *Emotional intelligence at work*. Jossey-Bass, San Francisco.

Melléklet

1. melléklet



Az érzelmek észlelésének képessége önmagunknál: „Melyik arckifejezés tükrözi a legjobban azt, amit a kép láttán érzel?”



Az érzelmek észlelésének képessége más személyeknél: „Ki tartozik a csoporthoz?”

2. melléklet

Skálák	Átlag	Szórás	Cronbach-alfa
A saját érzelmek észlelésének képessége (10 tétel)	6,25	1,68	0,45
A másik személy érzelmeinek észlelési képessége (19 tétel)	12,60	2,45	0,45
Érzelmi intelligencia – ÉIT 10–15 (29 tétel)	18,84	2,96	0,53
Érzelmi intelligencia – EQ-K (31 tétel)	26,13	4,29	0,83
Optimizmus (3 tétel)	7,60	2,06	0,62
Koherencia-érzék (3 tétel)	8,00	2,40	0,71
Kontrollképesség (3 tétel)	8,48	2,22	0,55
Öntisztelet (3 tétel)	7,76	2,46	0,77
Forrás-monitorozó képesség (3 tétel)	8,34	1,97	0,43
Forrás-mobilizáló képesség (3 tétel)	8,63	2,02	0,60
Forrás-teremtő képesség (3 tétel)	7,75	1,97	0,56
Szinkronképesség (3 tétel)	6,00	2,22	0,71
Kitartás (3 tétel)	7,67	2,33	0,75
Impulzivitás-kontroll (3 tétel)	7,67	2,31	0,76
Ingerlékenység-kontroll (3 tétel)	8,18	2,46	0,76
Emocionális kontroll (3 tétel)	7,03	2,59	0,79
Szociális forrás-monitorozó képesség (3 tétel)	8,85	2,02	0,52
Szociális forrás-mobilizáló képesség (3 tétel)	8,24	2,07	0,67
Szociális forrás-teremtő képesség (3 tétel)	7,67	1,94	0,33
Növekedésérzés (3 tétel)	9,13	2,43	0,76
Megközelítő-monitorozó alrendszer (17 tétel)	49,73	10,76	0,89
Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer (18 tétel)	48,39	9,09	0,85
Önszabályozó alrendszer (12 tétel)	28,88	7,25	0,85

„Tanárverések”

Ugyan a nyomtatott sajtóban megjelent híradásokból a laikus olvasó számára úgy tűnhet, hogy a „tanárverés” önálló jelenséggént tárgyalható, a pedagógiai szakirodalom sosem önmagában, hanem összefüggéseiben, az iskolai agresszió válfajaként vizsgálja a pedagógusok ellen irányuló agressziót. A probléma tudományos igényű feltárása és megoldása ugyanis nem képzelhető el a tágabb összefüggések vizsgálata nélkül. Czirjárné (2008, 23.) megfogalmazásában „a gyermekkori agresszió megértése és hatékony kezelése nem választható el azon mikro- és makrokörnyezeti hatásoktól, amelyek a gyermeket születésétől kezdve érik, és amelyek célja az érett, önálló személyiség kialakítása”.

Éppen ezért a gyermekek által az iskolában elkövetett agresszióval kapcsolatban Trencsényi (2008) „az agresszió láncreakciójáról” beszél, vagyis rámutat arra, hogy a gyermekek agresszívvá válásának hátterében nagyon sokszor az őket ért agresszió hatása fedezhető fel, amely azonban nem látványos és nem direkt módon kapcsolódik az általuk elkövetett cselekményekhez, így sokszor láthatatlan marad.

Ezt példázza az egyes tanárok és szülők által alkalmazott agresszív büntetések esete, amellyel kapcsolatban szólva így fogalmaz: „egy kegyetlenségre épített büntetési kultúra körvonalazódik, amely – bizvást mondhatjuk – az agresszió akkumulációjának biztos eszköze” (Trencsényi, 2008, 135.). Azaz az agressziót agresszióval büntető nevelési kultúra nemhogy orvosolná a problémát, hanem tovább mélyíti azt, egy önmagát gerjesztő folyamatot indítva el.

Jelen tanulmány is ezt a megközelítést fogadja el és alkalmazza, azaz a „tanárverésre” nem mint elszigetelt, önmagában álló jelenségre tekint, hanem a környezeti behatásokkal összefüggésben vizsgálja azt. Ezért az első fejezet, miután megvizsgálja az agresszió fogalmának meghatározási lehetőségeit, az iskolai agresszióval kapcsolatos szakirodalmat tekinti át.

Az iskolai agresszió

Az agresszió meghatározása

Mielőtt az iskolai agresszióval kapcsolatos szakirodalom ismertetésére rátérnénk, fontos körüljárni az agresszió fogalmát, hogy világos legyen, milyen jelenségeket sorolunk az iskolai agresszió körébe. Az agresszió fogalmát sokan sokféleképpen definiálták, azonban mindben közös a másik emberrel kapcsolatos ártó szándék feltételezése. A magyar pedagógiai szakirodalomban Hárdi István meghatározása a legelfogadottabb, amely a következőképpen szól:

„Agresszióról beszélünk támadó jellegű magatartás, ellenséges, legtöbbször feszültséggel járó belső érzületek, élmények jelentkezésekor, amelyek irányulhatnak a külvilágra, személyre vagy befelé az átélőre magára; lehetnek tudatosak vagy tudattalanok, megmutatkozhatnak közvetlenül vagy közvetve (például bosszúságot okozó ajándék küldése), vagy akár átalakult formában is (például elfojtott agresszióból származó szorongásban, testi tünetekben).” (Hárdi, 2000)

Ezek szerint tehát az iskolában nemcsak a közvetlen fizikai erőszak megnyilvánulásai tekintendők az agresszió megjelenési formáinak, hanem a verbális agresszió is, illetve az agresszió olyan komplex megjelenési formái is, mint a pszichoterror, amely Fülöpné (2003) meghatározásában „a bonyolult interakciós agressziósituációk folyamat jellegű hátterét jelenti, [...] amelynek legfőbb eszköze a verbális agresszió”. Továbbá nemcsak a diák felől diák felé, illetve pedagógus felé irányuló agresszív megnyilvánulásokat kell az iskolai agresszió jelenséghöz sorolnunk, hanem a pedagógus felől a diákok felé irányuló agressziót is.

Ezeket a kikötéseket különösen annak fényében fontos megtennünk, hogy Bíró (2008, 9.) 163 tanár megkérdezésével készült felméréséből kiderül, hogy a válaszadók 62 százaléka szerint az intézményében előforduló legsúlyosabb agressziós jogsértés fizikai jellegű volt. Ezen belül a megkérdezett pedagógusok 37 százaléka a diákok közötti fizikai agressziót nevezte meg legsúlyosabbnak, míg további 25 százaléka a diákok felől a pedagógusok felé irányuló fizikai agressziót jelölte meg. Ezzel szemben például összesen a válaszadók kevesebb mint 1 százaléka gondolta úgy, hogy a pedagógus által alkalmazott lelki terror volt a legsúlyosabb agressziós jogsértés. Arra a kérdésre válaszolva, hogy „ha százalékos elosztásban kellene megadnia azt, hogy kik között szokott előfordulni agressziós jogsértés, Ön hogyan osztaná szét tapasztalatai alapján a 100%-ot?” (Bíró, 2008, 10.), a megkérdezettek úgy nyilatkoztak, hogy az összes előforduló agressziós jogsértés 73 százalékát a diákok közt előforduló erőszak teszi ki. További 10–10 százalékban a diák felől a pedagógusok felé, illetve a szülők felől a pedagógusok felé irányuló agressziót nevezték meg, míg a pedagógustól a diák felé irányuló agresszió a válaszadók szerint az agressziós jogsértések 4 százalékát teszi ki.

Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a tanárok a fizikai agresszió diákok felől induló megnyilvánulási formáit tartják a legsúlyosabbnak és a leggyakoribbnak, míg a pedagógusok agresszív cselekedeteit kevesen jelölték meg súlyosként vagy gyakoriaként (Bíró, 2008).

Ezzel szemben Figula (2004) eredményei jelzik, hogy a sokszor verbális jellegű iskolai zaklatás a felmérésben részt vevő tanulók 65 százalékát érinti résztvevőként, azaz agresszorként, áldozatként vagy agresszív áldozatként. Mayer (2008) pedig úgy találta a fővárosi középiskolákban végzett reprezentatív felmérésében, hogy saját bevallása szerint a diákok 21 százaléka szenvedett már el súlyos lelki sérülést pedagógusától. Ráadásul több diák fogalmazott meg összefüggést a tanári viselkedés és a diákok agresszivitása között, ahogyan az alábbi idézetből is kiderül:

„A tanulók egy köre úgy látja, hogy számos esetben maga a pedagógus az, aki kiváltja a tanulók agresszivitását, és erről a következőképpen számolnak be: »a tanár direkt zaklatja a tanulókat, hogy minden gyerek lelki beteg legyen«. Úgy látják, hogy néhány tanár pozícióját felhasználva igyekszik a tanulók helyzetét megnehezíteni: »Tanári elnyomás; Tanárok hamis vádjai«. Ennek a problémának az egyik alesetét képezik az ún. koncepció felelések. Amikor a tanár a tanulók véleménye szerint már előre tudja, hogy a tanulónak elégtelen osztályzatot fog adni, függetlenül a felelet minőségétől.” (Mayer, 2008, 26.)

Ezen túlmenően a fenti vizsgálatból az is kiderült, hogy néhány esetben a pedagógusok testi fenytést alkalmaznak bizonyos iskolai problémák megoldására.

Tehát, bár Mayer (2008) kutatásán kívül az idézett vizsgálatokat nem reprezentatív mintán végezték el, úgy tűnik, a pedagógusok hajlamosak alábecsülni a verbális agresszió jelentőségét, valamint a tanárok felől a diákok felé irányuló agresszió mennyiségét és súlyosságát, ezért különösen fontos hangsúlyozni ezen összetevők jelenlétét az iskolai agresszió fogalmában.

Az iskolai agresszió jelensége a szakirodalom tükrében

Az iskolai agresszióval kapcsolatos magyar nyelvű szakirodalomból kirajzolódó többségi álláspont azt engedi sejtetni, hogy a jelenség új keletű, de legalábbis napjainkra vált különösen súlyossá. Czirjáké (2008, 9.) azt írja, hogy „a gyerekek is egyre durvábbak egymással, [...] Egyre több óvodában, iskolában okoznak problémát a »kezelhetetlen« gyerekek”. Ritó (1999, 83.) az iskolai agresszióról szólva a következőket állapítja meg: „az iskolai személyközi kapcsolatok kedvezőtlen változását mutatja, hogy egy korábbi állapothoz képest gyakrabban fordul elő a gyerekek megalázása a társak részéről”. Mayer (2008, 1.)

A vizsgálat legfontosabb eredményei azt mutatják, hogy az iskolában az agresszió sok különböző formában van jelen, ám a fizikai agresszió viszonylag ritka. Ugyanakkor a kutatás azt is alátámasztotta, hogy mivel a „lelki” agresszió sokkal kevésbé látható, mint a fizikai, így gyakran következmények nélkül marad. Mayer úgy találta, hogy az iskolatípusok és a különböző szocioökonomiai státuszú diákok csoportjai között jelentős eltérés van az agresszió jellege és mennyisége szempontjából: a rosszabb háttérrel rendelkező diákokat nagyobb számban nevelő iskolákban gyakoribbak és durvábbak az agresszív cselekmények, mint a jobb háttérrel rendelkező gyermekek iskoláiban.

is azon a véleményen van, hogy „az elmúlt időszakban felerősödni látszik a gyermek- és fiatalok körében az agresszió, melynek megnyilvánulási formája az iskolákban is előforduló, tanulók közötti erőszak”. Figula (2008) véleménye szerint számos iskolai probléma oka az agresszió növekedése.

Ezzel szemben a nemzetközi szakirodalomban az iskolai agresszió létezését mint régóta ismert ténytet, nem pedig mint újdonságot kezelik. Például a *Journal of School Psychology* című folyóirat 2007-ben megjelent, iskolai agresszióról szóló tematikus számában egyetlen cikk sem említi az agresszió szintjének növekedését, sokkal inkább egy több évtizedes múltra visszatekintő kutatási irányzat folytatásaként vagy továbbfejlesztéseként határozzák meg magukat a tanulmányok. Ezt mutatja az alábbi idézet is, amely Farmer és Xie (2007) összefoglaló tanulmányából származik. Ők a következőképpen határozzák meg a tematikus szám irányultságát:

„Az agresszióval, a kortársak visszaütésével és a társas készségek hiányával kapcsolatos kutatások évtizedes tapasztalatai alapján (az összefoglalókat lásd [Asher and Coie, 1990], [Ladd, 1999] and [Rubin et al., 1998]) az az általános vélekedés alakult ki, hogy az agresszív fiatalok társas készségei fejletlenek és ők maguk a csoporton belül marginalizálódnak. Ugyan jelentős mennyiségű empirikus bizonyíték támasztja alá ezt a nézetet, ez csak az érem egyik oldala.” (Farmer és Xie, 2007, 461., saját fordítás)

Véleményem szerint nem az agresszió mértékének a megnövekedéséről van szó, hanem sokkal inkább arról, hogy az iskolai agresszió láthatóbbá vált, ahogyan az iskola belső világa is megismerhetőbbé lett a külső szemlélők számára.

A gyakorisági kérdéseken túl azonban a hazai helyzetet elemző magyar tanulmányok nagyon sok hasznos információval járulnak hozzá az iskolai erőszak leírásához. Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül emelek ki néhány olyan tanulmányt, amely véleményem szerint jól rávilágít az iskolai agresszió egy-egy aspektusára.

Figula (2004) a diák-diák viszonylatban előforduló agresszív megnyilvánulásokkal kapcsolatos terminológiáról ad jó áttekintést. Ezenkívül saját, nem reprezentatív vizsgálatában azt találta, hogy a pszichoterror valamely formájában agresszorként vagy áldo-

zatként a megkérdezettek többsége érintett. Eredményei azt mutatják, hogy nemi megoszlás figyelhető meg az egyes szerepek között: az áldozatok szignifikánsan gyakrabban lányok, míg az agresszorok inkább a fiúk közül kerülnek ki. Tanulmányából az is kiderül, hogy az életkor előrehaladtával az agresszorok száma nő, míg az áldozatok száma csökken az egyes korcsoportokban, azaz mintájában megfigyelhető az a tendencia, hogy az idősebbek a fiatalabbakkal szemben lépnek fel agresszívan.

Fülöpné (2003) nagyon jó áttekintést ad mind a pedagógusok, mind a diákok által elkövetett verbális agresszióról. Konkrét pedagógiai szituációkon keresztül mutatja be azt, hogy a pedagógusok gyakran összekeverik a nevelési célzatú megnyilvánulásokat a verbális agresszióval, ezzel akaratlanul is maradandó sérüléseket okozva a diákoknak. Szintén esettanulmányok segítségével mutatja be a szerző a diákok között kialakuló komplex agressziós helyzeteket is, valamint az iskolai agresszió kezelési lehetőségeit. Megoldásként főleg a mediálás, illetve az utókezelés szerepére hívja fel a figyelmet.

A Miskolci Városi Pedagógiai Intézet és a Tabula Rasa Közhasznú Alapítvány miskolci fiatalok körében végzett mélyinterjúkon alapuló kutatást az agresszióval kapcsolatos tapasztalataikról, attitűdjeikről (Rucska, 2008). A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a környezetnek, különösen a családi interakciós mintáknak és szocializációs környezetnek jelentős hatása van a fiatalok agresszív viselkedésére. Továbbá a kutatók azt találták, hogy a fiúknál nagyobb arányban mutatható ki agresszív viselkedés, mint a lányoknál. (Trencsényi, 2008).

Mayer (2008) a fővárosi fenntartású középiskolák igazgatói és diákjai körében végzett reprezentatív felmérést. A vizsgálat legfontosabb eredményei azt mutatják, hogy az iskolában az agresszió sok különböző formában van jelen, ám a fizikai agresszió viszonylag ritka. Ugyanakkor a kutatás azt is alátámasztotta, hogy mivel a „lelki” agresszió sokkal kevésbé látható, mint a fizikai, így gyakran következmények nélkül marad. Mayer úgy találta, hogy az iskolatípusok és a különböző szocioökonómiai státuszú diákok csoportjai között jelentős eltérés van az agresszió jellege és mennyisége szempontjából: a rosszabb háttérrel rendelkező diákokat nagyobb számban nevelő iskolákban gyakoribbak és durvábbak az agresszív cselekmények, mint a jobb háttérrel rendelkező gyermekek iskoláiban. Kutatásának fontos eredménye, hogy a diákok felelőssége mellett megállapítja azt is, hogy „a pedagógusok egy része önmaga képezi, generálja az iskolában a feszültséget, amely számos esetben a diák és a pedagógus között robban ki, nem ritkán a tanórákon” (Mayer, 2008, 2.). Ezenkívül a vizsgálat megmutatta azt is, hogy a pedagógusok nagyon gyakran „eszköztelennek” érzik magukat az agresszióval szemben, és az iskola nem számíthat külső támogatásra például a családoktól, a civilszervezetektől vagy a rendőrségtől a problémák megoldásához.

A jelen alfejezetben az iskolai agresszió jelenségének leírásával foglalkozó kutatások kerültek bemutatásra. A következő alfejezetben azokról a javaslatokról lesz szó, amelyeket részben ugyanezek, részben más tanulmányok tettek az iskolai erőszak kezelése érdekében.

Az iskolai agresszió kezelésének lehetőségei

A neveléssel, iskolai agresszióval kapcsolatos szakirodalomban konszenzus látszik kialakulni arról, hogy a diákok agresszióját tanári agresszióval eredményesen megszüntetni nem lehet. Ranschburg Jenő (2004) az alábbiakban fogalmazza meg az agresszióra adott agresszív nevelői válasz hatását:

„Az a gyerek, akit környezete már automatikusan megtanított a »kölcsonkenyér visszajár« elvére, az agresszív viselkedésért kapott büntetést ellene irányuló agresszióval minősíti. Így a büntetés – ugyanúgy, mint az agresszív viselkedés jutalmazása – az esetek jelentős részében nem csökkenti, hanem növeli a gyermek agresszív tendenciáit.” (Ranschburg, 2004, 34.)

Ez egybecseng Trencsényi (2008) megközelítésével, aki a gyermeki agresszió tárgyalásakor „az agresszió láncreakciójáról” beszél, azaz a környezet agresszív megnyilvánulásaival összefüggésben vizsgálja a gyermeki agressziót.

A szakértők egyöntetűen amellet foglalnak állást, hogy a pedagógusoknak szakmai felkészültségre van szükségük az agresszió megfelelő kezeléséhez, azaz túl kell lépniük a bűnbakkeresés és viszontagresszió egyszerű sémáján, hogy eredményesen tudjanak fellépni (lásd például: Mayer, 2008; Fülöpné, 2003).

Ezen a ponton fontos kiemelni Aronson figyelmeztetését, amelyet a Columbine nevű amerikai középiskolában 1999-ben két diák által elkövetett mészárlás kapcsán az iskolai erőszak kezelésével kapcsolatban fogalmaz meg:

„Amikor mások negatív vagy bántó viselkedésével találkozunk, hajlamosak vagyunk feltételezni, hogy a szóban forgó viselkedés az illető személyiségére vezethető vissza, nem pedig azokra a körülményekre, amelyek között a viselkedés bekövetkezett. Érdekes módon a saját viselkedésünket kiváltó okok megítélésénél sokkal nagyvonalúbbak vagyunk [...]” (Aronson, 2000, 22., saját fordítás)

Azaz Aronson a szociálpszichológia egyik alaptételére, vagyis a személyérzékelésben bekövetkező attribúciós hibára hívja fel a figyelmet. Azt ajánlja, hogy az iskolai agresszió eredményes kezeléséhez a tanároknak mindenképpen tisztában kellene lenniük az ehhez hasonló jelenségekkel, hogy ne csak a naiv személyiségelméletek alapján döntsenek és reagáljanak a problémás helyzetekben.

Ranschburg (2004, 34.) az alternatív megoldási módok megtanításának szükségességére hívja fel a figyelmet: „az agresszió nevelése csak akkor lehet hatásos, ha a szülő segítséget nyújt, hogy a gyerek megértse és átélje agressziójának következményeit, és megismerkedjen az emberi interakcióknak olyan formáival, amelyek kritikus helyzetben az agresszió helyett eredményesen alkalmazhatók”. Természetesen ez nemcsak a szülőkre, hanem a pedagógusokra is igaz. Ez egybevág Mayer (2008) kutatásának eredményeivel, amelyek azt mutatják, hogy a diákok többsége a tanároktól várja az agresszióval kapcsolatos helyzetek megoldását segítő útmutatást. Azaz ideális esetben, ha a tanár módszertanilag felkészült és hiteles, lehet módja az agresszió kezelésére. Ehhez azonban arra van szükség, hogy a diákok ne azt érezzék, hogy a pedagógusok „eszköztelenek” az ilyen helyzetekben (Mayer, 2008).

Fülöpné (2003) lépésekre bontva tárgyalja a diákok közötti iskolai agresszió kezelését. A hangsúlyt a kiszűrésre, a prevencióra helyezi, amelyet szerinte a gyermekcsoport működésének, interakcióinak megfigyelésével és elemzésével tud megvalósítani a pedagógus. Második lépésként a reverzibilitást említi, vagyis azt, hogy az idejében felismert problémás helyzetek gyakran még az eszkalálódás előtt visszafordíthatók. Ennek egyik eszközeként a mediálást jelöli meg. Lehetséges lépésként számba veszi az akut kezelést, azaz a hirtelen, határozott tanári beavatkozást is azokban az esetekben, amelyekben az eszkalálódás megelőzésére nincs lehetőség egy hosszabb mediálási folyamat lebonyolítására. Figyelemre méltó az is, hogy kiemeli az utókezelés fontosságát is. A tanári agresszió kezelésével, illetve megelőzésével kapcsolatban a tudatosítást emeli ki, és amellet érvel, hogy a bevált, akár rutinná is alakult módszereket is át kell gondolnia a pedagógusnak az adott helyzet és a résztvevők ismeretében, és felnőttként kell példamutatóan megoldani a szituációt.

Mayer (2008) kutatásának eredményei arra is rámutattak, hogy az iskolai agresszió kezelésében az intézményvezetők szerint nagyon hasznos lenne az együttműködés iskolapszichológusokkal és a konfliktusmegoldásban jártas szakemberekkel. Felmerült továbbá, különösen a szakiskolák esetében, hogy a tananyag átalakításával és a tanulók érdeklődéséhez igazításával is elő lehetne segíteni az agresszív viselkedés megelőzését. Ezenkívül érdekes tanulsága a vizsgálatnak, hogy mind az intézményvezetők, mind a diákok úgy látták, hogy a szülőkkal, a családdal való szorosabb és szélesebb körű együttműkö-

dés is segíthetne a helyzet megoldásában. Ez utóbbi megállapítás jól korrelál Trencsényi és mtsai. (2008) eredményeivel, akik azt találták, hogy a gyermekek agresszív megnyilvánulásai erős összefüggésben állnak a családi háttérrel.

Zárógondolatként érdemes megjegyezni, hogy míg számos szerző felhívja a tanári agresszió veszélyeire a figyelmet, az iskolai agresszió kezelésére adott javaslatok között egyedül Fülöpné (2003) tanulmányában találhatunk javaslatot arra, hogy hogyan lehetne a pedagógusok agresszív megnyilvánulásait csökkenteni. Úgy gondolom, hogy a problémának ez az oldala is érdemes a figyelemre, és fontos lenne, hogy több kutatás foglalkozzon vele.

A vizsgálat módszertana

Az előző fejezetben az iskolai agresszióval kapcsolatos pedagógiai szakirodalmat tekintettem át, mivel úgy gondolom, hogy a „tanárverés” jelenségét ebben a tágabb összefüggésben lehet releváns módon, tudományos igényességgel vizsgálni. Az alábbiakban a „tanárverések” médiavisszhangjának elemzésében alkalmazott módszertani alapvetéseket mutatom be.

A vizsgált szövegekpusz összeállítása

A jelen vizsgálat mintáját a négy országos politikai napilapból: a *Népszabadságból*, a *Magyar Nemzetből*, a *Népszavából* és a *Magyar Hírlapból*, illetve a két legnagyobb példányszámban eladott bulvárlapból: a *Blikkből* és a *Borsból* vett cikkek képezték. Az elemzett források közé nem kerültek be a heti-, illetve havilapok, annak érdekében, hogy a minta viszonylag homogén legyen, és a sajtótermék megjelenésének gyakoriságát mint változót kiküszöbölhessük. Természetesen a heti-, illetve havilapok is tudósítottak tanárok ellen irányuló erőszakról, azonban ritkább megjelenésük miatt részben a napilapoktól különböző szempontok alapján, így ez befolyásolta volna az eredményeket.

A fent felsorolt lapokból összesen húsz cikket választottam ki, amelyek 2008. március 21. és 2008. május 9. között jelentek meg. Az elemzéshez felhasznált cikkek pontos bibliográfiai adatait a Függelék tartalmazza. Természetesen a felhasználnál több írás látott napvilágot a napilapokban is a pedagógusok ellen diákok által elkövetett agresszív cselekmények kapcsán, azonban az elemzés alaposága érdekében nem vállalkozhattam a teljes problémakör feltérképezésére. Kiválasztottam két részproblémát, és az ezekhez kapcsolódó cikkeket válogattam be a vizsgált mintába. Ezek a következők voltak:

Az Erdélyi utcai általános iskolában történt eset, melynek során egy nyolcadikos diák viselkedett agresszívan fizikatanárával. Ez azért került bele a vizsgálatba, mert ez volt az az eset, amely 2008-ban beszédtemává tette az iskolában a pedagógusok ellen irányuló agressziót és felszínre hozott több hasonló esetet is.

A második problémakör annak az újpesti diáknak az esete, aki a tudósítások szerint megütötte a tanárát, majd emiatt a kerület polgármestere a kerület összes önkormányzati fenntartású középiskolájából kitiltotta. Ez az eset azért került bele a mintába, mert az Erdélyi utcában történtek kapcsán felmerült események közül ez volt az, amely egy drasztikus megoldással, vagyis a kerület összes önkormányzati fenntartású középiskolájából való kitiltással zárult.

A felhasznált elméleti keret

A fent bemutatott szempontok szerint kiválogatott mintát a kritikai diskurzuselemzés eszközeivel vizsgáltam. A kritikai diskurzuselemzés olyan alkalmazott nyelvészeti irányzat, amely úgy tartja, hogy a nyelv nemcsak a szűkebben vett kommunikáció, hanem egyben a hatalom megkonstruálásának és gyakorlásának az eszköze is, azáltal, hogy a be-

fogadókra – adott esetben manipulatív – hatással van (Mills, 2004, 132.). Az irányzatot olyan nyelvészek hozták létre, mint Norman Fairclough vagy Teun van Dijk, abból a felismerésből kiindulva, hogy a pusztán szövegszintű nyelvészeti elemzés nem elégséges az egyes szövegek hatásainak teljes megértéséhez. Az irányzat képviselői szerint a diskurzus nem csupán nyelvi jelekből áll, hanem lényeges eleme az a kontextus is, amelyben létrejön, így a diskurzus nem elemezhető a társadalmi-politikai kontextus nélkül, amelyben létrejön (Locke, 2004, 2.). Fairclough megfogalmazásában a kritikai diskurzuselemzés célja, hogy

[...] Szisztematikusan feltárja a gyakran homályos oksági kapcsolatot egyrészt (a) a diszkurzív gyakorlatok, események és szövegek, másrészt pedig (b) a tágabb társadalmi és kulturális struktúrák, kapcsolatok és folyamatok között; valamint, hogy vizsgálja, hogy az ilyen kapcsolatok, események és szövegek hogyan jönnek létre és formálódnak ideológiailag a hatalmi viszonyok és a hatalmi harcok következtében (Fairclough, 1995, 132., saját fordítás).

Természetesen nem amellett szeretnék érvelni, hogy ilyen és ehhez hasonló jelenetek megengedhetőek az iskolában, de a videófelvételt végignézve sokkal inkább explorációs agressziónak tűnik az eset: a diák próbálgatja, hogy meddig mehet el, és amint a pedagógus határozottabban lép fel (például megindul felé), azonnal visszavonul. Ha valóban komolyan ártani akart volna a diák a pedagógusnak, arra bőven lett volna alkalma (például akkor, amikor a fogast felkapta, majd letette). Ezzel szemben az események tálalása sokkal súlyosabb történésekre enged következtetni.

A jelen vizsgálat szempontjából azért fontos ez a paradigma, mert segítségével nemcsak a szövegen belüli viszonyok tárhatók fel, hanem tetten érthetőek a nyelvi kifejezések által hordozott implicit társadalmi tartalmak is.

Egy konkrét példán szemléltetve a kritikai diskurzuselemzés megközelítését talán világosabbá válik ennek az elméleti keretnek a magyarázóereje. Az Erdélyi utcában történt eset kapcsán a *Magyar Nemzet* három cikke (2008. március 27., 2008. március 28., 2008. március 29.) is „Zolika” néven említi a pedagógussal szemben agresszívan viselkedő Zoltán keresztnevű diákokat. Ha csupán a nyelvészet hagyományos eszközeivel vizsgálnánk ezt a megszólítást, megállapíthatnánk róla, hogy egy tulajdonnév kicsinyítő képzős változatról van szó, amelyet ezekben a szövegekben referáló kifejezésként használnak, azaz a kontextus egy elemére, jelen esetben egy személyre hivatkoznak vele. A kritikai diskurzuselemzés azonban ennél tovább megy azzal, hogy felteszi a kérdést, vajon milyen többletjelentést hordoz a „Zolika”

megnevezés, miért ezt választotta a szerző a hivatalos Zoltán helyett. A három cikk ismeretében egyértelmű, hogy a szerzők helytelenítik a történeteket, és elítélik a diákok cselekedetért, ahogyan azt az alábbi idézet is jelzi.

(1) Zolika jó gyerek – ezt bizonygatja az összes illetékes arról a 16 éves fiúról, aki egy héttel ezelőtt egy VIII. kerületi általános iskolában fizikaórán megrúgta, tarkón ütötte, majd a kagylóból kitépett csapteleppel fenyegette tanárát. Szó se róla, van mit megmagyarázni. (*Magyar Nemzet*, 2008. március 27.)

Egy ilyen kontextusban az, hogy Zoltán helyett Zolikaként hivatkoznak az érintett diákra, implicit módon egyben sugallja azt is, hogy a kicsinyítő képzős formával és a „jó gyerek” predikátummal az első tagmondat ironikusan saját maga valótlanágát akarja hangsúlyozni. Ráadásul ebben a környezetben a „Zolika” forma leereszkedő, paternalisztikus és gunyoros konnotációkat kelt, ami véleményem szerint egy publicisztikában

(amelyből a fenti idézet is származik) sem feltétlenül helyénvaló a kamasszal szemben, azonban helyszíni tudósításokban, amilyen a másik két cikk, semmiképpen sem. Ráadásul a két tudósításban csak az alcímben (Meghallgatták a tanárverő „Zolikát”, közben diáktársai az újságírókat és a rendőröket fenyegették, *Magyar Nemzet*, 2008. március 28.) és a címben (A szakértők felmentik „Zolikát”, *Magyar Nemzet*, 2008. március 29.) szólítják a szerzők „Zolikát”-nak a diákot, és ezáltal ebből a leereszkedő megnevezésből hívószót csinálnak. Ő lesz a „tanárverő Zolika”, akire az újság olvasói így fognak emlékezni. Ez a gyakorlat egyrészt azért aggályos, mert a megnevezés önmagában értékítéletet hordoz, amely az objektív tájékoztatás ellen hat. Másrészt elősegíti az olvasókban a sztereotípiagyártást azáltal, hogy előre gyártott címkét kínál fel a szóban forgó személy „elhelyezésére”, valamint azt sugallja, hogy az újságíró és az álláspontját elfogadó olvasó helyesen teszi, ha enyhe lenézéssel beszél a diákról. Az ilyen implicit tartalmak a kritikai diskurzuselemzés módszereinek használata nélkül nem lennének felderíthetők.

A vizsgálat eredményei

Az alábbiakban azokat az eredményeket ismertetem, amelyeket a fent megjelölt témacsoportokba tartozó nyomtatott napi sajtóban megjelenő cikkek kritikai diskurzuselemzése tárt fel.

Az Erdélyi utcában történt eset sajtóvisszhangja

A 2008-as év első felében lezajlott, pedagógusokkal szemben elkövetett agresszív cselekményekkel kapcsolatos közéleti vitát az úgynevezett „Erdélyi utcai eset” robbantotta ki, amelyről először a *Blikk* 2008. március 21-i száma tudósított. A cikk egy mobiltelefonra rögzített filmfelvétel alapján született, amelyet az egyik olvasó küldött be. Nehéz az eseményeket pontosan rekonstruálni, mivel maga a felvétel nagyon rossz minőségű volt, és ahogyan azt később látni fogjuk, minden lap másként számolt be róla, annyi azonban bizonyosnak tűnik, hogy egy nyolcadikos tanuló fizikaórán felállt a helyéről, a katedrához ment és idős tanárát megakadályozta az óra megtartásában, meglökte, megrúgta a pedagógust (vagy legalábbis felé rúgott) és rácsapott a vállára. A videó e sorok megszövegezésekor, 2008. október 30-án még elérhető volt az interneten az alábbi címen: <http://www.youtube.com/watch?v=-vz0TBz2n98>.

A *Blikk* az esetet a következő címmel hozta nyilvánosságra: Diákterror! Megverte tanárát (*Blikk*, 2008. március 21.). A cikk rövid bevezetője, a kopf pedig így szólt.

(2) Őrület! Diáktársai előtt megverte saját idős fizikatanárát egy VIII. kerületi iskola diákja. A pedagógus néhány nappal ezelőtt felmondott munkahelyén, jelenleg egy idegstanatóriumban ápolják. Az iskola igazgatója fegyelmi eljárást indított. A fiú, L. Zoltán (16) édesanyja pedig kis híján rosszul lett, amikor végignézte a videofelvételt, amelyen fia megrúgja, és egy vascsővel ütögeti a nevelőt. (*Blikk*, Diákterror!, 2008. március 21.)

Már a címből, az alcímből és a kopfból is látszik, hogy a lap a bulvárújságírás szabályainak megfelelően erősen túlzó kifejezéseket („diákterror”, „őrület”, „megverte”) használ az olvasók figyelmének felkeltése és a szenzáció „megkreálása” érdekében. A cikk teljes szövegére is jellemző a stílári túlzás: akárhányszor minősíti a szerző a felvételt, a konkrét esetet vagy az iskola világát általában, nagyon erős érzelmi konnotációkkal rendelkező jelzőket használ („megdöbentő, brutális képsorok”, „az iskola valóságos pokollá vált”, „bicskanyitogató jelenet”). Ezenkívül az első bekezdésben a Magyarországon csak filmekből ismert bronxi iskolákkal von párhuzamot az írás, és azt sugallja, hogy Magyarországon is ilyen helyzetbe kerülhetnek az iskolák.

(3) Bronxban, a rossz hírű amerikai városrészen szinte minden iskolában fémkereső kapukon kell áthaladnia a diákoknak reggelente, és komoly biztonsági szolgálat ügyel a tanárok és a tanulók biztonságára. Talán hamarosan itthon is ilyen körülmények között kell majd tanulnia a diákoknak. (*Blikk*, Diákterror!, 2008. március 21.)

Ez a párhuzam, azon túl, hogy beleillik a korábban említett túlzások sorába, azért is különösen aggályos, mert implicit módon arra játszik rá, hogy mindkét városrészen (Bronxnak és az idézetben nem, de közvetlenül utána említett VIII. kerületnek) a közvélekedésben viszonylag rossz a híre, és mindkét helyen sok kisebbséghez tartozó lakos él: Bronx esetében főként afroamerikaiak és spanyol ajkúak, míg a VIII. kerületben cigányok. Ez azért veszélyes, mert így olyan asszociációkat hív elő az olvasóból, amelyeket aztán hajlamosak oknak tekinteni és így egy iskolai agressziós ügyből könnyen válhat „cigányügy”.

Ahogy a fent idézett hasonlat is mutatja, a cikk egyrészt azt sugallja, hogy romlik az iskolai biztonság, másrészt pedig az erős túlzások alkalmazásával súlyos tettként és morálisan elítélendőként mutatja be az esetet. Természetesen nem amellet szeretnék érvelni, hogy ilyen és ehhez hasonló jelenetek megengedhetőek az iskolában, de a videófelvételt végignézve sokkal inkább explorációs agressciónak tűnik az eset: a diák próbálgatja, hogy meddig mehet el, és amint a pedagógus határozottabban lép fel (például megindul felé), azonnal visszavonul. Ha valóban komolyan ártani akart volna a diák a pedagógusnak, arra bőven lett volna alkalma (például akkor, amikor a fogast felkapta, majd letette). Ezzel szemben az események tálalása sokkal súlyosabb történésekre enged következtetni. Az újságolvasók közül pedig sokan nem látták a videófelvételt, így csupán az újságokban olvasottak alapján tudnak tájékozódni. Így ők a szenzációkeltő stílus és a konkrét történések durva megfogalmazása miatt a képzeletükre hagyatkozva a valóságnál súlyosabbnak ítélték meg az eseményeket. Erre jó példa az, hogy a cikk az állítja, hogy a diák „megverte” tanárát. A *Magyar Értelmező Kéziszótár* szerint a „ver” ige a következő (a jelen eset szempontjából releváns) jelentésekkel bír: „1. Hosszabb ideig többször (erősen) üt. 2. Ütésekkel büntet v. fegyelmez”, azaz a „megver” ige egy viszonylag gyakori és nagyobb erővel kifejtett cselekvést feltételez. A felvételen azonban látszik, hogy a diák csak egyszer ér a kezével a pedagógushoz. Mozdulatáról nem dönthető el egyértelműen, hogy ütés vagy lökés, az azonban biztosnak látszik, hogy nem túl erős, mert a pedagógus nem kap hirtelen oda, illetve nem ugrik el a diáktól, tehát a fájdalomra adott ösztönös reakciókat nem produkálja. Természetesen nem zárható ki az sem, hogy a megrökönyödés és a rémület miatt nem tud cselekedni, én a fentiek fényében mégis nagyon erősnek érzem a „verés” kifejezést.

Ennek és a *Blikk* cikkének általában azért van különösen nagy jelentősége ebben az esetben, mivel a lap és a benne megjelent írás volt a hír forrása, lévén, hogy egy olvasójuk küldte be a felvételt. Ráadásul nagy visszatetszést váltott ki az olvasókból, így a politikai napilapok sem teheték meg, hogy figyelmen kívül hagyják az esetet. Azonban a körülmények miatt ők is csak a *Blikk* beszámolójára tudtak hagyatkozni, így ez az egy cikk nagy hatást gyakorolt az Erdélyi utcai eseményekkel kapcsolatos többi riportra, publicisztikára is. Olyannyira így van ez, hogy 2008. március 22-i számában a *Magyar Nemzet* gyakorlatilag szó szerint idézi a *Blikk* cikkét (*Magyar Nemzet*, Társai előtt ütlegette tanárát egy diák, 2008. március 22.), kiegészítve egy korábbi eset néhány mondatos összefoglalójával.

Úgy gondolom, ennek tudható be, hogy hamarosan nem csak a bulvárlapok, hanem a politikai lapok is átvették a „tanárverés” kifejezést és rendre jelentek meg az alábbi címek és alcímek::

(4) Heccből vertem meg a tanáromat (*Blikk*, 2008. március 26.)

Tanárverés: meghallgatják a diákat (*Népszabadság*, 2008. március 26.)

A tanárverés miatt szót emelő Gémesi fivére az igazgató ellenlábasa (*Bors*, 2008. március 28.)

Fenygetik a tanárverő kamaszt (*Blikk*, 2008. március 27.)

Titokban lógott be fegyelmijére a tanárverő (*Blikk*, 2008. március 28.)
 Meghallgatták a tanárverő „Zolikát”, közben diáktársai az újságírókat és a rendőröket fenyegették
 (*Magyar Nemzet*, 2008. március 28.)
 Kicsapták a tanárverő diákot (*Magyar Nemzet*, 2008. április 3.)
 Kirúgták a tanárverőt (*Blikk*, 2008. április 3.)
 Tagadja a tanárverést a diák (*Bors*, 2008. április 3.)

A címek is mutatják, hogy a *Blikk* információira támaszkodva a nagy napilapok is részt vettek abban a folyamatban, amelynek az lett a vége, hogy létrejött a „tanárverés” mint hívó szó a maga negatív konnotációival, amellyel egyértelműen tudtak hivatkozni előbb erre a konkrét esetre, majd a hozzá hasonlókra is. Ez véleményem szerint két okból is nagyon aggályos. Az egyik az, hogy a „tanárverés” és a „tanárverő” címkék megkreálásával stigmatizálták az incidens elkövetőjét, amely a lapok szempontjából morálisan helyesnek tűnhet, hiszen egyezik a többségi társadalom elítélő véleményével, azonban a gyermek további jövőjét jelentősen megnehezíti, hiszen minden iskolában úgy fognak rá tekinteni, mint a tanárverőre. Ez különösen annak fényében komoly probléma, hogy maga az eset nem volt olyan súlyos, mint ahogyan ezek a címek sugallják.

A másik probléma a „tanárverés” címkét alkalmazó címekkel és cikkekkal az, hogy egyoldalúan mutatják be az eseményeket. Önmagukban hordozzák ugyanis a „tanárverő” morális elítélését, őt teszik meg bűnbaknak és a másik fél szerepét nem vizsgálják a konfliktusban. Természetesen kívülről és főleg utólag igazságot tenni nem lehet, ezért arra sem vállalkozom e helyütt, hogy megpróbáljam megítélni, a tanárnak és a diáknak milyen szerepe volt a konfliktus kirobbanásában. Ugyanakkor úgy gondolom, sérelmes az a gyakorlat, amely végig arra koncentrálna, hogy a pedagógusra milyen hatással volt az eset („rémült tanár”, „utóca került a megvert tanár”, „a porig alázott tanár”), míg a diákok vagy képviselőjét nem szólaltatja meg. Ez alól összesen két kivételt találni. Az egyik esetben az édesanya megdöbbenését fejezi ki gyermeke tette kapcsán (*Blikk*, 2008. március 21., illetve *Magyar Nemzet*, 2008. március 22.), a másik pedig az, amikor a *Blikk* című lapban a diák arról beszél, hogy miért követte el agresszív cselekedetét, és bocsánatot kér tanárától (*Blikk*, Heccből vertem meg a tanáromat, 2008. március 26.). (Ráadásul az utóbbi cikk megszerkesztettsége és a kísérőszövegek azt a lehetőséget is felvetik, hogy a nyilatkozat során a diákokat kész helyzet elé állították, és mintegy a „szájába adták”, hogy mit mondjon.)

Ezek a jelenségek azért különösen problémásak, mert azok a politikai napilapok, amelyek máskor amúgy kínosan ügyelnek arra, hogy megkülönböztessék magukat a bulvárlapoktól, ebben az esetben átvették a bulvárlapok sokat kárhoztatott túlzó stiliztikáját és egyoldalú megközelítését.

Ezen túlmenően kifejezetten a *Magyar Nemzet* cikkeiben azonosítható még három olyan jelenség, amely egyben naiv pedagógiai nézeteket is hordoz. Az egyik a korábban már említett megnevezési kérdés. Nevezetesen, a lapban három cikk is címében, illetve alcímében „Zolikának” nevezi az incidensben részt vevő diákokat. Ez a megnevezés egyrészt leereszkedő, azt sugallja, hogy az újságíró és a vele egyetértő olvasó valamilyen implicit szempont alapján magasabb státuszú, mint az a személy, akiről a cikk szól. Ez az eljárás kifejezetten egy gyermekkel szemben jelenik meg: arra nem találtam példát, amikor például egy bűnözőt neveztek volna meg a keresztnévének becézett formájával, kivéve azokban az esetekben, amikor alvilági körökben egyébként is beceneven ismert az illető, ám ez legtöbbször nem a keresztnévből ered. Ez egyben amolyan tekintélyelvű hozzáállást is sugall: gyermekkel szemben megengedhető, hogy a felnőtt „lezolikazza”. Másrészt pedig, ahogyan a „tanárverés” kifejezés használata is, ez is egyfajta címkegyártás: a sok Zoltán nevű személy közül az olvasó a „Zolika” név hallatán egyértelműen be tudja azonosítani, hogy kiről van szó.

A *Magyar Nemzet*t kapcsolatos másik specifikus jelenség az, hogy ez az egyetlen lap az összes politikai napi- és bulvárlap közül, amely, ahogyan az alábbi idézetek is mutatják, több cikkében is kiemeli, hogy az incidensben részt vevő diák, illetve a meghallgatás napján az iskola előtt várakozó, újságírókat provokáló fiatalok cigányok.

(5) „A magyarázathoz adagolnak még egy csipetnyi suttogó propagandát is, és máris elérték a célt. A suttogók szerint a 69 éves tanár fajgyűlölő obszcén szavakkal illetve az osztályban tanuló cigány gyerekeket, köztük Zolikát.” (*Magyar Nemzet*, Zolika, 2008. március 27.)

(6) „Az utca túloldalán kisebb, fiatal romákból álló csoport folyamatosan obszcén szavakkal illetve a sajtó munkatársait, azzal fenyegetve őket, hogy ha fotót készítenek róluk, eltörik a kezüket.” (*Magyar Nemzet*, Terrorban élnek a pedagógusok, 2008. március 28.)

(7) „A sajtómunkatársak már fél öt előtt felsorakoztak az iskola bejárata előtt, az utca túloldalán pedig egy körülbelül 20–25 fős, főként cigány suhancokból álló csoport gyűlt össze.” (*Magyar Nemzet*, Folyamatosan inzultálták az újságírókat, 2008. március 29.)

Ez az ábrázolásmód szintén a *Blikk* 2008. március 21-i, fentebb idézett cikkére emlékeztet, mivel az incidensben részt vevő diák etnikumának említésével azt a látszatot kelti, hogy az valamilyen szempontból releváns a konkrét eset kapcsán, és egy kifejezetten iskolához kötődő szituációt etnikai konnotációkkal kapcsol össze.

A harmadik, sajátosan a *Magyar Nemzet*re jellemző vonás az, hogy csak ebben a napilapban figyelhető meg, hogy a konkrét eseményről, illetve annak következményeiről, hatásairól szóló tudósításokban, publicisztikákban politikai állásfoglalás jelenik meg. Természetesen a politikai napilapok jellegükből fakadóan meghatározott politikai irányultsággal rendelkeznek, azonban egyedül a *Magyar Nemzet* cikkeiben voltak találhatóak a (8)-ban és (9)-ben olvashatókhoz hasonló megjegyzések, amelyek politikai ügyet csinálnak az iskolai konfliktusból, egyszerre túldimenzionálva és lefokozva azt. Túldimenzionálva, mert egyetlen eset kapcsán nem ítélték meg az aktuális oktatáspolitikai sikerességét; és lefokozva, mert ürügyként használta az esetet a politikai állásfoglalásra.

(8) „Miért fontos az oktatási kormányzatnak, hogy elbogatellizálják az ilyen ügyeket? Ha bevallják, hogy tombol az erőszak az iskolákban, akkor azzal a balliberális oktatáspolitikával teljes kudarcát ismerik el. Ők voltak azok, akik kivettek minden fegyvelmezési eszközt a tanárok kezéből.” (*Magyar Nemzet*, Zolika, 2008. március 27.)

(9) „Ami egyébként „Zolikát” és osztályát illeti, az iskola egyik tanára levette a keresztvizet a balliberális sajtó által már-már piedesztálra emelt diákról.” (*Magyar Nemzet*, Terrorban élnek a pedagógusok, 2008. március 28.)

Az újpesti eset sajtóvisszhangja

Az Újpesten 2008. február 15-én történt eset körülményei, amelyek 2008. március végén, az Erdélyi utcai eset kapcsán kerültek nyilvánosságra, még kevésbé tisztázottak, mint az Erdélyi utcai esetben. Annyi tűnik biztosnak, hogy egy diák egy újpesti iskolában megütötte a tanárát. Az esetről kevés konkrétumot találni a híradásokban, a *Népszabadság* azt írta 2008. április 5-i számában, hogy a bántalmazott pedagógus trágár szavakat használt a diákkal kapcsolatban, aki erre szintén trágársággal válaszolt, mire a tanár felemelte a kezét, a diák pedig a feltételezett ütést akarta azzal kivédeni, hogy oldalba vágta a tanárát (*Népszabadság*, „Patkány” diák vagy agresszív tanár?, 2008. április 5.). Más beszámolóiban azonban ez a történet nem szerepel, és a lapok ebben az esetben sem szólaltatták meg érdemben az érintetteket (kivéve a már idézett cikket, amelyben a diák édesanyja azt állította, hogy fia csak védekező mozdulatot tett, nem akart ütni, és a pedagógus már korábban is provokálta a diákat), így nem tudható, hogy pontosan mi történt. Ami miatt azonban majd egy hétig foglalkoztak az esettel a napilapok, az az ügy végkifejlete volt. Amint az incidens lejártszódt, az iskola igazgatónője rendőrt hívott,

aki a diákok elvezette, az iskolából pedig kirúgták a tanulót. Ezek után a kerület polgármestere saját hatáskörében kitiltotta a kerület összes önkormányzati fenntartású középiskolájából a diákokat, és egy alapítványi iskolát ajánlott a szülőknek.

Erről az esetről a *Blikk* egy, míg a *Népszabadság* és a *Magyar Nemzet* két-két cikkben számolt be. A *Blikk* tudósítására ismét jellemzőek az erős stilisztikai túlzások, azonban ebben az esetben egyértelműen a diáknak ad igazat, akit édesanyjával együtt viszonylag hosszan idéz, körülbelül kétszer akkora terjedelemben, mint a polgármestert. A tanárt és az iskola igazgatónőjét is megkérdezték, ők azonban nem kívántak nyilatkozni. Ebben a tudósításban is érezhető a leegyszerűsítés, még annak ellenére is, hogy a szerző törekedett minden érintett fél megszólaltatására. Ez a leegyszerűsítés abban áll, hogy a stilisztikai túlzásokkal a szerző úgy állítja be a történetet, mint sok egyformán brutális eset közti kivételt.

(10) „Nem kell féltetni a mai gyerekeket. Sok tettükre már enyhe kifejezés, hogy vaj van a fülük mögött. Pofonok csattannak közöttük, az elmúlt hetekben pedig szinte futószalagon érkeztek azok a hírek, amelyekben diákok rugdosták vagy éppen leköték tanáraikat. Fűzy Csaba [...] nem hitte, hogy egyszer Újpest fekete báránya lesz és tanárveréssel vádolják.” (*Blikk*, Nem vertem meg a tanáromat!, 2008. április 2.)

A *Népszabadság* (Tanárverésért totális kitiltás, 2008. március 29.; „Patkány” diák vagy agresszív tanár?, 2008. április 5.) tudósításai ezzel szemben a konfliktus jogi oldalára helyezték a hangsúlyt, és azt firtatták, hogy volt-e a polgármesternek joga a kitiltáshoz. Azonban mindkét tudósítás ugyanúgy a „tanárverés” kifejezést alkalmazza, mint az Erdélyi utcai esetben, ezáltal egy kategóriába helyezve a két incidenst.

A *Magyar Nemzet* cikkeire (Újpesten kicsapták a tanárverő diákokat, 2008. március 31.; Egy antiterrorista, 2008. április 1.) pedig az volt a jellemző, hogy a konfliktust magát kis terjedelemben tárgyalták, viszont a polgármester döntésének nagyobb teret szenteltek, és nyíltan kifejezték egyetértésüket lépésével, ahogyan az a (11)-ben és a (12)-ben látható.

(11) „Most azonban kiderült, hogy ahol akarnak, ott fel tudnak lépni az ijesztő mértékű erőszak ellen.” (*Magyar Nemzet*, Újpesten kicsapták a tanárverő diákokat, 2008. március 31.)

(12) „Jó érzésű ember leveszi a kalapját Derce Tamás előtt. [...] [N]em érdekli, hogyan reagálnak a dologra a közoktatásban is garázdálkodó ultraliberálisok, ő bizony nem fogja engedni, hogy a terror uralja az újpesti iskolákat.” (*Magyar Nemzet*, Egy antiterrorista, 2008. április 1.)

Amellett, hogy ebben az esetben is a *Magyar Nemzet* az egyetlen lap, amely politikai összefüggéseket vizsgál az eset kapcsán, ahogyan az a fenti idézetekből is látható, szintén ez az egyetlen orgánus, amely egyértelműen helyesli a kitiltást annak jogszerűtlensége ellenére is. Vagyis impliciten azt állítja, hogy egy agresszív cselekedetet helyes agresszióval büntetni. Jelen esetben a büntetés agressziója abban áll, hogy a polgármester hatalmánál fogva a kerületi diákközösségen belül hátrányos megkülönböztetésben részesíti a diákokat.

Következtetések

A jelen vizsgálat számos tanulsággal szolgált. Az egyik legszembetűnőbb az a folyamat volt, ahogy a „tanárverés” mint fogalom és mint kategória kialakult. Egy bulvárlap által a műfaj szabályainak megfelelően megírt tudósításból a politikai napilapok is átvették a híryanagyon túl az eltúlzott stilisztikai elemeket, ezzel is elősegítve a hiszterizált légkör kialakulását. Ráadásul a „címkegyártás”, amely az Erdélyi utcai incidensben részt vevő diák megnevezésére („Zolika”) is kiterjedt, a konfliktusok résztvevőinek, főleg a gyengébb feleknek, azaz a diákoknak a további helyzetét is jelentősen megnehezíti. Úgy gondolom, még ha „szakmai” szempontokból (például a könnyebb megjegyezhetőség miatt) indokoltnak tűnik is ezeknek a címkéknek a használata, ilyen összetett és valami-

lyen formában az egész társadalmat érintő ügynél nem etikus, mert sztereotip gondolkodásra és az egyszerű megoldások elfogadására ösztönöz.

A napisajtóban megjelent tudósításokra és véleményekre jellemző volt a konfliktusok egyoldalú bemutatása is. Ritka volt az olyan cikk, amely mindkét felet érdemben megszólaltatta volna. Ráadásul az esetek túlnyomó többségében (különösen a *Blikk*ben, a *Bors*ban és a *Magyar Nemzet*ben) az írások implicit módon a pedagógus és az iskola mellett álltak ki, holott Mayer (2008) kutatása szerint sokszor a pedagógusok az előidézői a konfliktusoknak. Ezzel azonban szembeesíteni kellene a közvéleményt is, amelyben az iskolával szemben még mindig elevenen látszik élni a tekintélytisztület. Ezenkívül az egyoldalúság abban is megmutatkozott, hogy nem az iskolai élet összefüggéseiben kezelte a sajtó a problémát, hanem önálló jelenségnek tekintette. Emiatt nem esett szó sem a tanárok (gyakran verbális) agressziójáról, amelynek a létét azonban a szakirodalom dokumentálja (lásd például: *Fülöpné*, 2003) sem pedig a diákok közötti agresszióról, amely szintén az iskolások többségét érinti (lásd például *Mayer*, 2008; *Figula*, 2004).

Ezenek túl különösen problematikus az a *Magyar Nemzet*ben markánsan megjelenő álláspont, amely az agresszió viszontagresszióval való büntetését támogatja. Számos kutatásból (például *Trencsényi*, 2008) kiderült, hogy az agresszív büntetések legtöbbször a büntetni kívánt cselekvés szempontjából hatástalanok és diszfunkcionálisak is, amennyiben inkább rontanak a helyzeten, és még nagyobb mértékű agressziót váltanak ki, mintsem hogy segítenének megoldani a problémát. Ugyanakkor a közvélemény ösztönös reakciójához ez a megoldás áll közelebb, ezért igen manipulatív az agresszív retorzió támogatása. Amennyiben a cikkek azt tükrözik, hogy csak ez lehet az adekvát megoldás, olyan rossz mechanizmust erősítenek meg az olvasókban, amelyről tudni lehet, hogy a probléma megoldásához nem visz közelebb.

Az elemzett médiatartalmakból összességében az rajzolódik ki, hogy a lapok felületesen kezelték a problémát. Míg a szakirodalomban elfogadott az a nézet, hogy a gyermeki agresszió hátterében sokszor a felnőttvilág, különösen a család agressziója húzódik meg, a hús cikkből csupán kettő foglalkozott valamilyen szinten a konfliktus okaival.

Ez a felületesség megmutatkozott abban is, hogy jelentősége ellenére ez a téma is csak egy volt a felkapottak közül. A bulvárlapokban és a politikai napilapokban is óriási publicitást kaptak az Erdélyi utcaihoz hasonló esetek: miután azt a *Blikk* publikálta, egy hónapon keresztül gyakorlatilag mindennap született „tanárverésekkel” foglalkozó cikk. Április közepétől aztán megritkult a cikkek száma, majd májustól fogva csupán elvétve jelentek meg ilyen tematikájú írások, holott egyértelmű, hogy a probléma nem oldódott meg ennyi idő alatt. Így viszont legjobb szándékaik ellenére sem sikerült az iskolai agresszió gondjának kezeléséhez közelebb vinniük az ebben a két hónapban született írásoknak, sokkal inkább csak a közvélemény hiszterizálására szolgáltak.

Végezetül pedig meg kell említeni, hogy a „tanárverések” kapcsán született írások egyik legnagyobb hibája az, hogy azt implikálják, a fizikai agresszió az, ami igazi problémát jelent, és a verbális erőszakról nem vesznek tudomást. Ezzel egyben azt a látszatot keltik, hogy az iskolai agresszió egyenlő a fizikai agresszióval, ami azért különösen súlyos, mert tudható (lásd például *Mayer*, 2008), hogy egyrészt a verbális agresszió gyakoribb az iskolákban, másrészt pedig amúgy is kevésbé látható, éppen ezért a közvélemény kevésbé értesül róla. Ezért különösen fontos lenne, hogy az iskolai agresszió bármilyen formájával foglalkozó tudósítások és publicisztikák árnyaltan láttassák a képet.

Természetesen jelen dolgozatnak is megvannak a maga korlátai, hiszen csupán két eset részletesebb vizsgálatára vállalkozhatott. A többi hasonló incidens visszhangjának elemzésével azonban valószínűleg teljesebb és árnyaltabb képet lehetett volna kapni az írott sajtóban megjelenő tudósításokban meglévő naiv pedagógiai nézetekről. Másrészt a jelen dolgozat nem vállalkozhatott a két esetet bemutató összes cikk aprólékos elemzésére, amely szintén többet árulhatott volna el a vizsgált témáról. Éppen ezért szerencsés

volna a későbbiekben egy szélesebb körű kutatást végezni, amely kitérne ezekre a részletekre is. Ezenkívül hasznos lenne a kutatásba bevont médiumok körét is kibővíteni, valamint a vizsgálatot kiegészíteni egy kérdőíves felméréssel, amely ki tudná mutatni, hogy mennyiben befolyásolják az egyes cikkek az olvasók véleményét.

Irodalom

Aronson, E. (2000): *Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine*. Worth Publishers, New York.

Bíró K. (2008): Kutatási összefoglaló a pedagógusok körében végzett iskolai agresszió-felmérésről. In: Bíró K. (szerk.): *Agresszió az iskolában – és a jog?*. Jogismeret Alapítvány, Budapest. 9–11

Czirjákné Vértési M. (2008): Agresszív viselkedés fiatalokban. In: Trencsényi L., Maleczkyné Hallók E., Rucska A. és Prémné Horváth K. (szerk.): *Tapasztalatok a gyermekbántalmazásról, avagy az agresszió láncreakciója*. 9–29. Tabula Rasa Pedagógiai Közhasznú Alapítvány, Miskolc.

Fairclough, Norman (1995): *Critical Discourse Analysis*. Addison Wesley, Boston.

Farmer, T. W. – Xie, H. (2007): Agression and school dynamics: the good, the bad and the ordinary. *Journal of School Psychology*, 45. sz. 461–478.

Figula E. (2004): Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 223–228.

Fülöpné Böszörményi A. (2003): Agresszió a gyermekintézményekben. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 23–35.

Locke, T. (2004): *Critical Discourse Analysis*. Continuum International Publishing Group, London, New York.

Mayer J. (2008): *Frontvonalban: Gyorsjelentés az iskolai agresszivitás néhány összetevőjéről*. Mérei Fe-

renc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet. 2008. október 20-i megtekintés, http://www.fovpi.hu/tortenet/fpn_2008/frontvonalban.pdf

Mills, S. (2004): *Discourse*. Routledge, London – New York.

Ranschburg J. (2004): *Gepárdkölykök*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.

Rító L. (1999): Tudósítások az iskoláról: az agresszív gyerekek. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 81–88.

Rucska A. (2008). A kutatás előzményeiről, a kutatásról. In: Trencsényi L. – Maleczkyné Hallók E. – Rucska A. – Prémné Horváth K. (szerk.): *Tapasztalatok a gyermekbántalmazásról, avagy az agresszió láncreakciója* (44–56. Tabula Rasa Pedagógiai Közhasznú Alapítvány, Miskolc.

Trencsényi L. (2008): Rosszkedvünk tele, avagy miskolci tapasztalatok a gyermekbántalmazásról. In: Trencsényi L. – Maleczkyné Hallók E. – Rucska A. – Prémné Horváth K. (szerk.): *Tapasztalatok a gyermekbántalmazásról, avagy az agresszió láncreakciója*. 112–171. Tabula Rasa Pedagógiai Közhasznú Alapítvány, Miskolc.

Trencsényi L. – Maleczkyné Hallók E. – Rucska A. – Prémné Horváth K. (2008, szerk.): *Tapasztalatok a gyermekbántalmazásról, avagy az agresszió láncreakciója*. Tabula Rasa Pedagógiai Közhasznú Alapítvány, Miskolc.

Forrás

Diákterror! Megverte tanárát, *Blikk*, 2008. március 21.

Társai előtt ütlegette tanárát egy diák, *Magyar Nemzet*, 2008. március 22.

Rettegve léptem a tanterembe, *Blikk*, 2008. március 23.

Kiszúrom a szemed, ha beírsz a naplóba!, *Bors*, 2008. március 26.

Heccből vertem meg a tanáromat, *Blikk*, 2008. március 26.

Tanárverés: meghallgatják a diákat, *Népszabadság*, 2008. március 26.

Gyanúsított lesz a diákból, *Bors*, 2008. március 27.

Zolika, *Magyar Nemzet*, 2008. március 27.

Titokban lógott be fegyelmijére a tanárverő, *Blikk*, 2008. március 28.

Terrorban élnek a pedagógusok, *Magyar Nemzet*, 2008. március 28.

Újabb pedagógust alázott meg egy diák, *Népszava*, 2008. március 28.

A szakértők felmentik Zolikát, *Magyar Nemzet*, 2008. március 29.

Minden másképp volt a Józsefvárosban?, *Népszabadság*, 2008. március 29.

Tanárverésért totális kitiltás, *Népszabadság*, 2008. március 29.

Újpesten kicsapták a tanárverő diákat, *Magyar Nemzet*, 2008. március 31.

Egy antiterrorista, *Magyar Nemzet*, 2008. április 1.

Nem vertem meg a tanáromat, *Blikk*, 2008. április 2.

Kicsapták a tanárverő diákat, *Magyar Nemzet*, 2008. április 3.

Kirúgták a tanárverőt, *Blikk*, 2008. április 3.

Tagadja a tanárverést a diák, *Bors*, 2008. április 3.

„Patkány” diák vagy agresszív tanár, *Népszabadság*, 2008. április 5.

A játék módszerének alkalmazása a tanítás során

22 évig tanítottam általános iskolában, s ezalatt bőven volt lehetőségem a módszerek széles választékát alkalmazni, kipróbálni. Valószínűleg minden pedagógusnak vannak olyan módszerei a tarsolyában, amelyekkel érzése szerint a leghatékonyabban, a legnagyobb kedvvel tud dolgozni. Elgondolkodtam, hogy melyik állt a legközelebb hozzám. Nehéz volt döntenem, de végül a játékra esett a választásom. A gyerekek nagyon szeretik, ráadásul eredményesen alkalmazható. Szinte nem múlt el úgy tanítási nap, hogy ne használtam volna fel valamilyen tantárgy keretében, például az általam legjobban kedvelt matematikaórákon.

Sajnos, a játékot mint módszert nem alkalmazzák a pedagógusok olyan gyakorisággal, mint ahogy lehetőségük nyílna rá, ezért kézenfekvőnek tűnt, hogy megvizsgáljam, milyen előnyökkel járna a használata.

A témával kapcsolatban azonnal felmerül(het)nek a következő kérdések: Miért fontos a játék mint módszer? Milyen funkciója van az oktatásban? Mi a jelentősége az egyes tantárgyak (például a matematika) tanításában?

Az a véleményem, hogy nagyon lényeges a szerepe, különösen az általános iskolások körében, de hasznos lehetne a középiskolában is. Számos alapvetően fontos feladatot tölt be, lehetőséget ad a kevésbé kockázatos helyzetekben való tanulásra, a szabályok, a határok mértékének szabad próbálgatására, s módot nyújt olyan viselkedések kipróbálására is, melyeket egy valódi cél elérése érdekében esetleg nem tennénk meg.

Játékelméletek

Már a kísérleti lélektan kialakulása előtti időben is foglalkoztatta az embereket a kérdés, hogy miként értelmezhető a játék, mi a lényege, mivel magyarázható létrejötté, és mi a szerepe az ember életében. A következők játékelméletek a legismertebbek:

– Erőfelesleg-elmélet: a 19. században az angol Herbert Spencer pszichológus alap gondolata az volt, hogy a játéktevékenység a szervezetben felhalmozódott felesleges erő megnyilvánulásából származik. Eszerint a gyermekkor erői még nincsenek a komoly tevékenység szolgálatába állítva, ezért a játékban vezetődnek le. Az elmélet kritikája szerint viszont a játék akkor is létrejön, ha nincs a szervezetben elraktározott erőfelesleg.

– Üdülés-elmélet: a német filozófus, Moritz Lazarus elmélete, mely ellentétes az előzővel. Elgondolása szerint a játék a komoly munkában elfáradt szervezet felüdülését szolgálja, pihentető, mivel nem kényszer, hanem szabadon végezhető tevékenység. Hiányossága, hogy csak a felnőttek játékát jellemzi, a gyermekekére nem alkalmazható, hiszen a gyermekek állandóan játszanak, de nem azért, mert a fáradtságból akarnak felüdülni.

– Esztétikai játékelmélet: a játék elméleti meghatározásával Kant is foglalkozott. Használtságot látott a művészi alkotás élvezete alkalmával tapasztalható és a játék közben

mutatózó lelkiállapot között, amennyiben mindegyikre jellemző az érdek- és kényszer-nélküliség. Ebben az esetben a játék esztétikai szempontból való értelmezése a fő motívum: a játékot a gyermek természetes művészetének tartják. A kritika véleménye ezzel kapcsolatban, hogy sok olyan játéktevékenység van, mely nem hozható kapcsolatba művészeti ágakkal, például a futkározás, labdázás, bújócska. A műélvezettel és művészi alkotással együtt járó érzelmi állapot megfigyelhető ugyan, de nem mint létrehozó ok, hanem mint kísérő jelenség.

– Biológiai (ösztönös) játékelmélet: az amerikai Granville Stanley Hall nevéhez fűződik, lényege, hogy a játék a távoli ősök tevékenységének felidézése, vagyis az egyes életkorok játékaiban az emberi civilizáció éled újra, változatlan sorrendben megismételve a történelem előtti kor emberének tevékenységeit (például vízben lubickolás, fára mászás, vadászat, társasjátékok). Az elmélet hiányossága, hogy a játék társadalmi jellegéről nem vett tudomást, pusztán biológiai jelenségként magyarázta azt.

– Begyakorlás elmélet: az elméleti megközelítések után Karl Groos elsőként próbálta kísérleti úton vizsgálni a játékot, annak értelmét. Megfigyeléseket végzett az állatok és az emberek játékaival vonatkozóan is, biológiai alapokon álló felfogásának a „begyakorlás” elnevezést adta. Lényege, hogy a játékot az organizmus fejlődése szempontjából értékeli. Eszerint úgy kell értelmezni, mint előgyakorlatot a komoly életre, tehát feladata a létfenntartáshoz szükséges ösztönök begyakorlása. Ellenvélemény, hogy a fejlődést szintén csupán biológiai szempontból szemlélte, a társadalom hatásait nem vette figyelembe. A játék értelmét céljában kereste, az okok és kiváltó motívumok kutatása háttérbe szorult.

– Buytendijk elmélete: az előző ellenkezője, szerinte a játékot csak a fiatalság fogalmából kiindulva lehet megérteni, melyből szükségszerűen következik. A játék ezek szerint az ifjak tevékenysége, a felnőttek csupán ezek másolata. A játék tehát a fiatalság életformája.

– A pszichoanalízis játékelmélete: Sigmund Freud és követői a játékban a kielégítetlen, elnyomott ösztönök és (főleg szexuális természetű) vágyak pótcselekvés jellegű megelevenítését látják. A szimbolikus játékban a szabad ösztönkiélés jut kifejezésre, a gyermek általa éli ki azokat a vágyakat, melyeket a társadalom szabályai megfékeznek és „tudat alá” szorítanak, így ezek nem zavarják az egyén lelki egyensúlyát. Az elmélet kritikáját adó Rubinstein szerint a játékot – mely az élet szépségét és varázsát tartalmazza – a pszichoanalitikusok értelmezése az életből kiszorított jelenségek lerakódóhelyévé teszi. A játék szerinte a fejlődés tényezője és eredménye, mely az életre készít elő, nem pedig az élettől való menekülés eszköze.

A fentiekén kívül még másféle értelmezések is születtek:

– fejlődéstani magyarázat: a játékban veleszületett, de már feleslegessé vált cselekvésmódok nyilvánulnak meg (üresjáratú viselkedés),

– tanuláselmélet: a gyermek éppúgy megtanul játszani, ahogy megtanul bármilyen, a létehez szükséges cselekvést,

– motivációelmélet: a játékokra nem érvényes a jutalmazás indíték módja, amelynek alapján az élőlények a valóságban való eligazodást és a létszükségleti helyzetmegoldásokat megtanulják, viszont léteznek másodlagos jutalmazásértékű indítékok, melyek a gyermeket vezethetik a játékban,

– a cirkuláris reakció elmélete: a játék eszerint öngerjesztéses megismétlések láncolata,

– orientációs reflex: új inger nyomán való eligazodás, az új cselekvés előtti tájékozódás,

– kompenzációs magyarázat: a játék alkalom a hátrányos helyzet kiegyenlítésére.

Összefoglalásul elmondható, hogy a sokféle játékelmélet tükrözi a játék bonyolult mivoltát, amennyiben a játék egy-egy legfontosabbnak vélt elemét ragadják meg.

A játék története

A játék sokkal korábban jelent meg az emberek életében, mint ahogyan nevelő hatását felismerték volna. A legrégebbi játékeszközök a kőkorszakból maradtak ránk, melyek munkaeszközök kicsinyített másai voltak.

Egyiptomban már Kr.e. 4000–3500 körül ismerték a játéktáblát, Kínában is akkor jelent meg a ma is népszerű táblás játék, a go. Később a matematika játékos, szórakoztató, értelemfejlesztő szerepére ugyanott találtak hajdani példát a kutatók (például bűvös négyzetek). A sakk pályafutása valahol a régi perzsa birodalomban kezdődött, onnan jutott el, valószínűleg arab és bizánci közvetítéssel, 900 körül Európába. A kártyajáték története a 9. századtól követhető nyomon, Európában a 14. századtól biztosította az emberek szórakozását.

„A játék az ember legtisztább szellemi alkotása [...] mintája s képe az egész emberi életnek, a benső titkos természeti életnek az emberben s minden dologban, a játék éppen ezért örömet, szabadságot, meglepedést teremt, és nyugalmat önmagában s önmagán kívül s békességet a világgal. [...] Az a gyermek, amelyik szívvel-lélekkel, maga-tevékenyen, csöndesen, kitartóan, a testi elfáradásig kitartóan játszik, egészen biztosan szívvel-lélekkel, csöndesen, kitartóan dolgozó és a mások s maga javát önfeláldozóan művelő emberré fog válni.”

ragadt keserű íz a gyermekkor évein túl is meg ne borzongassa. Olyan legyen neki e foglalkozás, mint a játék, [...] néha jó, ha versenyre is kel, hadd gondolja többször, hogy ő a győztes, buzdítsuk még jutalommal is, ez iránt e kor különösen fogékony.” A játékban az emberi természet páratlan megismerési lehetőségét látta. Egyes vélemények szerint (Kovács, 1995, 17.) ő volt az előfutára a mai értelemben vett didaktikus játéknak.

A téma jelentőségét szemlélteti, hogy az elemi oktatás színhelyéül szolgáló magániskolák elnevezése „ludus” volt, ahol a ludi magister oktatott. A ludus eredeti jelentése: kellemes foglalatosság, játék. A római kisiskolákban ennek megfelelően játékos módszerekkel is tanítottak.

A kereseténység első századaira a játékok megbecsülésének némi csökkenése jellemző, de ismertünk középkori gyermekjátékokat is. Fennmaradt leírások tanúsítják, hogy a kisebb-nagyobb lányok karikáztak, babáztak, labdáztak. A forrásokból ismerünk szabadterei csoportos, társas játékokat, természetes tárgyakból és anyagokból készített benti és

A játékok felhasználása az oktatásban nem új keletű jelenség, már az ókorban is felismerték, hogy a játéktevékenység közbeiktatása hatékonyabbá teheti a tanítást-tanulást. Platón a *Törvényekben* fogalmazta meg, hogy a jól megválasztott játék nagyon fontos a leendő polgárok szempontjából, a szabályjátékok alkalmazásának óriási szerepe van a törvénytisztelő emberek kinevelésében. A játékot az életpályára való felkészítés nélkülözhetetlen eszközének tekintette.

Arisztotelész az *Állam* című művében szintén rámutatott a játék fontosságára, főleg olyan játékok megtanítását ajánlotta a gyermekeknek, melyeket majd felnőttként komolyan fognak végezni. Állította, hogy a játékkal megelőzhető a tunyaság, a rendetlenség.

A római korból Seneca és Quintilianus műveiből meríthetjük a legjellemzőbb leírásokat. Seneca megemlítette a játékban rejlő természetes örömforrást is, Quintilianus (*Mészáros, Németh és Pukánszky*, 2003, 43.) pedig már a tanítás fontos eszközeként jellemezte: „...arra kell vigyázni, hogy a gyermek a szellemi munkát, melyet még meg nem kedvelt, idő előtt meg ne utálja, s a szájába

kinti játékokat is. A gyermekek leginkább a felnőttek tárgyaival szerettek játszani, ha erre engedélyt kaptak. Téli esteiken pedig a „fejedelmi” sakkjátékkal foglalkoztak, melyhez az úri leányoknak is feltétlenül érteniük kellett (*Shahar*, 2000, 171.).

A reneszánsz korban újra az érdeklődés középpontjába kerültek a játékok. Vittorino da Feltre véleménye szerint a játék az életre készíti fel a gyermekeket, ennek megfelelően mindenkinek olyan játékot szánt, amilyen hivatás várt rá. Iskolájában a falakat játékokról készített rajzok díszítették, az udvaron versenyjátékok folytak (*Kovács*, 1995, 18.).

François Rabelais francia humanista *Gargantua és Pantagruel* című regényében (*Mészáros, Németh és Pukánszky*, 2003, 73.) a főhős nevelése kapcsán fontos szerepet kapott többek között a játék is: „azután a festésnek és szoborfaragásnak művészetét tanulták, avagy felújították a csontocskákkal való régi játékot, [...] közben felidéztek a régi íróknak passzusait, ahol említést tésznek ez játékról avvagy valamely metáforát vesznek belőle.”

A spanyol humanista, Juan Luis Vives (*Mészáros, Németh és Pukánszky*, 2003, 66.) írásaiban újszerű elemként jelenik meg a nevelés során alkalmazandó játékos módszerek ajánlása: „...kedves időtöltésül szolgálhatnak a mulattató és vonzó elbeszélések, például apró mesék vagy történetek, [...] elmés, szórakoztató elbeszélések. Idetartoznak a vagy bővebben kifejtett szellemes mondások, vagy a rövid, szellemes, nevetést keltő elmésségek. Hébe-korba egy hosszabb kártyajátékot is meg kell engedni, amely az észet, ítélőerőt és emlékezetet fejleszt, ilyen számba megy a sakkjáték és az ostábla.”

Michael de Montaigne (*Mészáros, Németh és Pukánszky*, 2003, 76.) esszéi a reneszánsz humanista nevelés újabb eljárásairól szólnak: „...görögül apám mesterséges úton szándékozott megtanítani, de újszerű módon, játék és gyakorlat által. Olyanformán tekerjük fel-le a deklinációkat, ahogy némelyek a számtant és a mértant tanulják táblajáték segítségével. [...] családokkal élesztgessük a tudásvágyat, mert különben könyvekkel felmálházott számár lesz a gyermekből.”

A 17. században Comenius részletesen foglalkozott a gyermekkorral. Szerinte a gyermekek nevelésében a központi helyet tevékenységi vágyuk lehetősége foglalja el. Meghatározta a számukra hasznos formákat – ezek: a játék és a munka – s ezek tartalmát is. Sárospataki tartózkodása alatt írta a *Játszó iskola* című művét, amelyben a játszva tanítás elvét ültette át a gyakorlatba. Szerinte a játék haszna a tanulásban: a mozgás lehetősége, az önkéntesség, a társaság, a versengés, a rend, valamint ami igazán vonzóvá teszi: a megtanulás könnyű módja, mely példából és utánzásból áll, s nagyon kevés elméleti tudnivalóból. „Ne tiltsunk meg semmit a gyermeknek, amibe belefog, inkább segítsünk rajta, hogy minden, amit tesz, okos dolog legyen és későbbi, nagyobb munkáinál hasznosítsa.” Felismerte a játéknak az egész személyiségre gyakorolt hatását, azt, hogy a gyakorlása során kifejlődő tulajdonságok a leendő munkavégző ember tulajdonságai lesznek. Jelentősnek tartotta a szabályjátékokat, melyek a gyermek testi erőit és erkölcsét is nevelik (*Kovács*, 1995, 19.).

Érdekes, hogy később a porosz hadsereg katonáinak képzésében szimulációs jellegű háborús játékokat is alkalmaztak, s a viktoriánus Anglia iskoláiban például a földrajz oktatásában gyakran használták a játékos elemeket, főleg kirakós rejtvények formájában.

A német Jean Paul a 19. század elején regényeivel és pedagógiai műveivel is felhívta magára a figyelmet. *Levana vagy neveléstan* című munkájában leszögezte, hogy az egyszerű játékok fejlesztik a gyermekek fantáziáját, a játszótársakkal folytatottak pedig társadalmiságukat. Törekvései Rudolf Steiner pedagógiai koncepciójára is hatással voltak (*Németh és Skiera*, 1999, 35.).

A Pestalozzi-tanítvány Friedrich Fröbel a reformpedagógia előfutáraként szintén remek lehetőséget látott a játéktevékenységben, foglalkozások egész rendszerét alkotta meg. „Minden jónak forrása a játék” – hangoztatta. Az általa kidolgozott tevékenységek közé tartoztak a kombináló, alkotó játékok, a munkatevékenységek és a testi képessége-

ket fejlesztő mozgásos játékok. Véleménye szerint „A játék az ember legtisztább szellemi alkotása [...] mintája s képe az egész emberi életnek, a benső titkos természeti életnek az emberben s minden dologban, a játék éppen ezért örömet, szabadságot, megelégedést teremt és nyugalmat önmagában s önmagán kívül s békességet a világgal. [...] Az a gyermek, amelyik szívvel-lélekkel, maga-tevékenyen, csöndesen, kitartóan, a testi elfáradásig kitartóan játszik, egészen biztosan szívvel-lélekkel, csöndesen, kitartóan dolgozó és a mások s maga javát önfeláldozóan művelő emberré fog válni.” A játék kedvező hatása véleménye szerint egyrészt közösségformáló szerepe, másrészt a gyermek értelmi és erkölcsi erőinek emelkedése (Kovács, 1995, 20–21.).

Nagyezsda Konsztanyinova Krupszkaja is elismerte a játék jelentőségét. Nevelő értékét taglalva hangsúlyozta, hogy alkalmazásakor nő az egyén felelősség- és közösségi érzése, emellett a játék a munkára nevelés fontos eszköze. Kiemelte szerepét a környezet megismerésében, a szabályok megtartása révén az önuralomra gyakorolt hatásában (Kovács, 1995, 25.).

Anton Szemjonovics Makarenko szerint amilyen a gyermek a játéokban, olyan lesz később a munkában. Kimutatta a játék és a munka közti kapcsolódási pontokat: az erőfeszítést, a megfeszített gondolkodást, az aktivitást, a felelősséget, a teremtés és a győzelem örömeit. A különbség az, hogy amíg a munka az egyén részvétele a társadalmi teremtésben, addig a játéknak nincs ilyen célja, viszont megtanít azokra a testi és lelki erőfeszítésekre, amelyek a munkához szükségesek (Kovács, 1995, 27.).

A 20. században a gyermektanulmányi mozgalom és a kísérleti pedagógia egyik jeles képviselőjeként számon tartott svájci Edouard Claparède szerint olyan iskolára, nevelésre van szükség, mely alkalmazkodik a gyermekkor funkcióihoz, ezért „Az iskola legyen aktív, használja ki a gyermek cselekvési vágyát, támaszkodjék a játékra.” (Mészáros, Németh és Pukánszky, 1999, 212.).

A művészetpedagógiai irányzat koncepciójában az angol John Ruskin lényeges gondolata arról szól, hogy a gyermek egyszerre megfigyelő és álmódzó, ezért megismerő tevékenysége során egyaránt fontos az érzékszervi tapasztalatszerzés és a fantázia, a játék. Véleménye szerint a művészet a játékból eredeztethető (Németh és Skiera, 1999, 69.).

A homo ludens jellemzőit kutató Huizinga szerint a játék régebbi jelenség, mint a kultúra, mert „a barátság által féken tartott harc és ellenségeskedés” megnyilvánulása (Mihály, 2004, 186.).

A pedagógia és a játék viszonyának megítélése kapcsán valójában két irányzat alakult ki. Az egyik szerint igen nagy a játék alkalmazásának jelentősége, míg a másik csoport bolondos időtöltésnek tartja, vagy valódi cél nélküli semmittevésként ítéli meg. A kettő közti ellentmondás tulajdonképpen azt a kérdést takarja, hogy a gyermek passzív, befogadó lény vagy aktív, kutató-felderítő személyiség?

Ha a gyermekek viselkedését megfigyeljük, az utóbbi elképzelés tűnik valószínűbbnek. Kutató, felfedező, birtokba vevő és egyéb játékos viselkedésüket a jókedv, az öröm, az izgalom hatják át, nem tekinthetjük tehát ezeket haszontalan időtöltésnek.

A reformpedagógia több képviselője is állást foglalt a játék hasznossága mellett. Ovide Decroly úgynevezett nevelő játékeinak célja egyrészt a különböző ismeretek begyakorlása volt, másrészt az új ismeretek iránti érdeklődés felkeltése, a játék segítségével a szándékos figyelem, az irányított tevékenység útjának előkészítése (Mészáros, Németh és Pukánszky, 1999, 222.).

Peter Petersen jénai egyetemi gyakorlóiskolájában fontos alaphelyzetnek számított a játék. A segítségével történő tanulás bevált módszer volt: a különböző ismeretkörök játékos feldolgozása, az oktatójátékok, mozgásos játékok a számtan-nyelvtan-ének-vers tanulásához és gyakorlásához, színjáték, ritmikus gimnasztikai játékok, torna- és sportjátékok, terepjátékok keretében (Mészáros, Németh és Pukánszky, 1999, 243.).

Rogers személyközpontú iskolája napirendjének is szerves része az egyéni, a kreatív, a mozgásos és a szabad játék.

A játékokban a gyermekek sokszínű ismereteket és készségeket szerezhetnek, tárgyi és társas környezetüknek új lehetőségeit fedezhetik fel – oldottan, kényszerektől mentesen. Leginkább a spontán és aktív megismerés alapozhatja meg a fejlődésükhöz szükséges tanulást. Minden magasabb szintű kutató és problémamegoldó folyamat a motivált játék egyenes folytatása, ugyanis ez rugalmas és nyitott, ezért tág tapasztalati háttér megszerzését eredményezheti.

Az iskoláskorban szükséges önálló problémamegoldó és tanulási képességek előfeltételei és egyszersmind alapozói egyrészt a motivált tevékenységek, az ingerekre való nyitottság és rugalmas reagálás, másrészt az ingerhatások cselekvő és kísérletező jellegű feldolgozásának képessége. Ezek révén a gyermekek átélhetik a környezeti kihívásokkal való szembesülésnek, az aktív cselekvésnek, problémakezelésnek, tapasztalatszerzésnek és megoldáskeresésnek az élményét. A játék tehát a tanulás alapvető formájának is nevezhető, így hasznos mivolta a gyermekek fejlődésében aligha vitatható (*Callies, 1995, 215.*).

Pedagógiai-pszichológiai alapok

A játék mint tevékenység örömet okoz, hatása sokszor katartikus erejű. Élménye jelentős szerepet tölt be a személyiség gazdagításában, a tanulásban, a gondolkodási műveletek gyakorlásában. Játékos módon gyakorolhatók általa olyan fontos gondolkodási műveletek, mint az analízis, szintézis, absztrakció, összehasonlítás, összefüggések felfogása, kiegészítés, általánosítás, konkretizálás, rendszerezés, analógia. A játékokat alkotó konfliktusmodellekben, szabályokban, stratégiákban az emberek több ezer éves tapasztalatai halmozódnak fel, melyek ily módon hagyományozódnak át (*Takács, 1999, 48.*).

A folyamat megismerésével kutatók egész sora foglalkozott. Már maga az a probléma is érdekes, hogy miért játszik az ember (még a felnőtt is) olyan szívesen. Csak a tevékenység eredményéért? Az érdekességért, a győzelemért? Erőkifejtés kedvéért, a felesleges energiák levezetése, az időtöltés miatt?

Az emberek még halálos veszedelemben is képesek játszani. Usinszkij véleménye, hogy a játék a valóság, a világ visszatükröződése. Fontos nevelési eszköz, mely a gyermekeket megtanítja azokra a fizikai és szellemi erőfeszítésekre, melyekre majd a munkavégzés során szükségük lehet.

Szerinte különbség van a felnőttek és a gyerekek játéka között. A felnőttnek lehet szórakozás, de a gyermeknek erőfeszítés, szinte munka, mellyel komoly kötelességet teljesít: élni tanul. Megtanul tevékenykedni, önmagán uralkodni, másokkal együtt dolgozni, egy célra koncentrálni, képességeit másokéval összemérni. A játék minden emberre kiterjedő nevelő értékét a benne meglévő emberi szükséglet megnyilvánulásából vezeti le. Hangsúlyozza személyiségformáló hatását, s azt, hogy a gyermek játékból következtethetünk jövő sorsára, ugyanis befolyásolja hajlamait, magatartását. A játékot az egyik legfontosabb eszköznek tekintik nevelési céljaink elérésében (*Kovács, 1995, 23.*).

A játészó gyermek óriási erőfeszítéseket tesz, hogy megismerjen valamit, amit már ismer – fogalmaz Susanna Millar (1973, 8.). Ennek során véget nem érően gyakorol egy gesztust, egy cselekvést. A játék paradox viselkedés, mely látszólagos ellentéteket foglal magába. Az öröm átszínezi azt, ami játék, de amíg játék, kielégülést nem hozhat.

A gyermek életét betölti a játék, melyet – bár senki sem kényszeríti rá – nagyon komolyan vesz. W. Stern ebből a megfigyelésből alkotta meg a „komoly játék” fogalmát.

A gyermeklélektan körében igen jelentősek voltak azok a vizsgálatok (Ch. Bühler, H. Hetzer), melyek a különböző életkorok játékformáinak összegyűjtésére irányultak.

A játék a személyiség fejlődése alapján a következő korszakokra bontható:
– funkcionális vagy gyakorló játék,

- szimbólumjátékok (képzelt helyzetek játéka),
- szabályjátékok.

Winnicott szerint a játék nem csupán a személyiség megismerésének eszköze: „A játék univerzális, része az egészségnek: a játék segíti a növekedést és így az egészséget, a játék csoportkapcsolatokhoz vezet el, a pszichoterápiában a kommunikáció egy módja...” (Benedek, 1995, 76.)

Báthory Zoltán (1997, 207.) a tanulásszervezési módszerek körében, motiváló módszerként nagyon lényegesnek tartja a játék szerepét.

Lewy háromféle játékot különböztet meg: szerepjátékot, szimulációkat és versenyeket. A szerzők általában kiemelik, hogy a játékok legtöbbször jellegzetes élethelyzeteket modelleznek, közvetlen részvételre ösztönöznek (motiválnak, aktivizálnak), fejlesztik a kezdeményezőképeséget, a rivalizálást, a kockázattvállalást, a kreativitást.

A gyermekek értelmi fejlődése iskolás korban a megismerés és az összefüggések felismerése terén főleg cselekvéshez, tárgyakhoz kötött. Mivel leggyakoribb cselekvési formájuk elsősorban a játék, – így ismeretszerzésük is főként ehhez kapcsolódik.

A játékok elősegítik a gyermekek spontán tevékenységét, fejlesztik kreativitásukat, a kommunikációt, az önkifejezést, a döntési kompetencia és a tanulási folyamat önkontrolljának kifejlődését, felkínálják a kognitív, szociális és motoros tanulás összes eleményösszefüggését. Alkalmazhatók diagnosztizáláshoz (gyermekek megfigyeléséhez, megismeréséhez), terápiás eszközként (segítve a hátrányokat mutatók felzárkóztatását), akárcsak önálló tapasztalatszerzéshez, differenciáláshoz.

A játék egyértelműen alakítja a gyermekeket, s hogy mennyiben, azzal pszichológusok serege foglalkozott. Fontossága miatt érdemes kiemelni a svájci Jean Piaget elméletét (Tóth, 2000, 21.). Szerinte az értelmi fejlődés szakaszainak megfelelően a játék olyan aktív ismétlés és kísérletezés, amely értelmileg dolgozza fel az új helyzeteket és élményeket. Ez a folyamat gyorsítható vagy késleltethető, az egymásutániség sorrendje a benne foglalt logikai műveletek segítségével magyarázható meg. Például néhány számfogalom egyszerűbb a többinél, kialakulásuk a saját tapasztalattól is függhet (például mérési tapasztalatok).

A játék értelemfejlesztő funkciója alapján gyakorló játékok, szimbolikus játékok, konstrukciós, majd társas játékok követhetik egymást a fejlődés során.

Ugyancsak ő fogalmazta meg a pszichológiai dinamika alapelvét, mely szerint a matematikai fogalmak könnyebben alakulnak ki különböző játékokban szerzett tapasztalatok alapján, ha a játékok jól szervezettek. Eszerint a játék típusainak sorrendje a következő:

- szabad játék eszközökkel,
- strukturált játék (bizonyos irányultság),
- gyakorló vagy elemző játék (a fogalom kialakulása).

A bemutatott kutatási eredmények ráirányították a figyelmet a tapasztalatszerzésnek és a tárgyakkal végzett manipulációnak a gondolkodásban betöltött szerepére. A tantárgypedagógiai kutatások fő iránya is a gyermeki aktivitás szerepének növelése lett.

A gyermek játéktevékenységének fejlődése a korábbi magányos, illetve párhuzamos jellegű játékokat követően egyre inkább az együttműködő játék élményei iránti igényt tartalmazza. Ennek során egy közösen elfogadott szabályrendszer szerint közösen játszanak a jó eredményért, de a nyereségért egyidejűleg versenyezni is kényszerülnek.

A szervezett társas játék előnye, hogy csökkenti a csoporton belüli sűrűlódásokat, mivel a játékosok számára szerepeket és viselkedési szabályokat állít fel. Ezek megismerése, elsajátítása a gyermeknek társadalmi környezetébe való sikeres beilleszkedését könnyebbé és hatékonyabbá teszi.

Nagyon fontosak az úgynevezett szimulációs játékok, melyek egy rendszernek vagy szervezetnek egy másik rendszerre vagy szervezetre való leképezését foglalják magukba úgy, hogy az eredetihez hasonló viselkedési elemeket tartalmaznak egyszerűbb módon. Ezáltal könnyen bemutatható egy speciális jelenség, vagy hatékonyan gyakorolható egy-egy különleges döntési eljárás (Tóth, 2000, 21.).

A játék pedagógiai felhasználásának célja tehát, hogy segítse az egyént a különböző képességek fejlesztésében, megfelelő teret és feltételeket biztosítva, úgy, hogy a játék dominanciáját követő életkorban is fenntartsa a gyermek kapcsolatát a játékkal, erősítse és újabb játékokra ösztönözzön.

A játékok elősegítik a gyermekek spontán tevékenységét, fejlesztik kreativitásukat, a kommunikációt, az önkifejezést, a döntési kompetencia és a tanulási folyamat önkontrolljának kifejlődését, felkínálják a kognitív, szociális és motoros tanulás összes élményösszefüggését. Alkalmazhatók diagnosztizáláshoz (gyermekek megfigyeléséhez, megismeréséhez), terápiás eszközként (segítve a hátrányokat mutatók felzárkóztatását), akár csak önálló tapasztalatszerzéshez, differenciáláshoz (Réthy, 1985, 26.).

A játék eszerint nemcsak a tanulás kezdete, hanem alkalom arra, hogy létrejöjjön a pedagógus és a gyermek közti közvetlen kapcsolat. Segíti a bármilyen korú tanulónak a tanulásban való aktívabb részvételét, kapcsolódik a domináns érdeklődéshez, s optimális körülmények között megfelelő eszközöket nyújthat a cselekvéshez, gondolkodáshoz (Mihály, 2004, 188.).

A játék módszerének lehetőségei a tanítás folyamatában

A jó játékkal a monoton munkát felélénkíthetjük, izgalommal az órákat érdekesebbé tehetjük, osztályunk tanulóit szellemi frissességben tarthatjuk.

A játék stabilá, ugyanakkor mozgékonyá teszi az ismereteket. Megtanítja a gyereket a szerzett tudásanyag aktív, tevékeny alkalmazására, elkülönült anyagrészek rendszerbe illesztésére, a lényeg felismerésére, kombinációkra. Képesé teszi őket az ismeretek szokatlan helyzetekben való felidézésére és alkalmazására, tehát önálló, rendszerező gondolkodásra és tanulásra nevel.

Esetenként a játékokhoz eszközök is szükségesek, de anélkül is lebonyolíthatók.

Fontos, hogy a játék soha ne vegye igénybe az egész tanórát, öt és húsz perces időhátár között a legideálisabb a lebonyolítása.

Kedvező hatású az alkalmazásban a rendszeresség! A sebtében vagy a ritkán előkerülő játék nem hoz kívánatos eredményt. A játékot nem szokás osztályozni, még jutalomosztályozás szintjén sem, mivel ezzel a lényegét veszítené el: a felszabadultságot. Az eredménytelenséget sem szabad büntetni, még verseny esetén sem helyes a kudarcért rossz pontokat adni.

A versengés, vetélkedés különösen hasznos, hiszen nem csak az értelmi erőket mozgósítja, mellette még az egyéni, csoportos szabályjátékoknak is igen jelentős a nevelő erejük, utóbbinak a közösségszervező ereje is. A verseny során fontos szempont, hogy mindegyik csoport körülbelül egyforma „erejű” legyen, így a nehezebbek is sikerélményhez juthatnak, ennek pozitívumai később egyéni teljesítményükben jelentkezhetnek majd.

A játékot természetesen a pedagógusnak kell vezetnie, s – mivel a gyerekek nagyon komolyan veszik a játékot, a versenyt – teljes mértékig az igazságosságnak kell áthatnia.

A játék szerepe egy tantárgy tanításában

A „nehezebb” tantárgyak közül a matematika tananyaga amúgy sem mindenki számára könnyen elsajátítható, ezért nagyon fontos, hogy minden lehetséges módszert és eszközt felhasználjunk eredményes tanításhoz, megszerettetéséhez. A játékos módszerek alkalmazása a matematikaórákon különösen indokolt.

Fontos lépés volt hazánkban Dienes Zoltán matematikai tanuláseméletének megismérése, elterjedése, melynek lényege: egy matematikai struktúra elsajátítható különböző konkretizációk alakjában, ugyanis a cselekvés, illetve az azt helyettesítő képi konkretizáció ugyanazt a matematikai struktúrát hordozhatja (*Takács*, 1989, 55–67.).

Szerinte elengedhetetlen a tanítás során az életkori sajátosságok figyelembe vétele, ezért kell bontani az elsajátítandó ismereteket az illető életkor nyelvére: cselekvésre, konkrét modellekre, végezetül absztrakt modellekre.

Ily módon az elsajátítás fokozatai:

1. szabad játszás (5–10 perc),
2. strukturált játék (a tanár vagy a gyerekek által kitalált),
3. közös vonások, törvényszerűségek keresése,
4. ábrázolás: a játék modellje, képe,
5. szimbolizálás, jelhasználat,
6. formalizálás, rendszerezés, a tapasztalatok szabatos matematikai-logikai nyelven való leírása.

Ezek a Dienes-féle úgynevezett játékos konkretizációk jól megfelelnek a kisiskolás életkor pedagógiai követelményeinek:

- játékos jellegűek, így illeszkednek a gyermeki mentalitáshoz,
- a konkretizációk: játékok, ezáltal a valódi ösztönzés forrásai,
- a tevékenységek minden szellemi művelet első fokozatát képviselik.

A manipuláció szerepének fontosságát külön eszközrendszer támasztja alá: például színes rudak készlete, logikai készlet, Dienes-készlet stb.

A matematika tanításának alapja az ismeretszerzés, melynek első fázisa a cselekvés, a tudatos vagy spontán tapasztalatgyűjtés. A tanulás legfontosabb elvei: az aktivitás és a motiváltság, a belső készlet kialakulása, melyhez elengedhetetlen:

- az életkornak megfelelő szövegezés és tartalom,
- a változatos munkaforma és módszer, így például a játék.

A személyiségfejlődés tevékenységek, cselekvések folyamatában megy végbe, tehát az iskolában semmiképpen nem hagyható figyelmen kívül a foglalkoztatás, a tárgyi tevékenység, a játék. A korszerűsítés szembeűnő törekvése volt, hogy a tanulók ne készen kapják a matematikai ismereteket, hanem kísérletekből, tevékenységekből kiindulva fedezzék fel azokat.

Természetesen a matematika tanulását sem lehet megoldani csupán a játék révén, segíteni viszont igen. Az intellektuális erőfeszítésekhez, a tanulásához való viszony kisiskolás korban alakul ki, tehát a problémamegoldó gondolkodásra nevelést, a gondolkodási műveletek gyakoroltatását korán kell elkezdni. Nagyon hasznos, ha mindezt játékosan tanulják meg a gyerekek.

Mindezek alapján egyértelmű, hogy érdemes felhasználni a tanórákon a játék lehetőségeit. A játéknak mindig konkrét feladata van, például ismeretek előkészítése, gyakorlása, rögzítése. Pedagógiai célja tehát igen összetett.

Érdemes számba venni azokat az ismertetőjegyeket, melyek a matematikaórák keretében is megkülönböztetik minden más tevékenységtől:

- spontán, szabadon választott, külső kényszertől mentes tevékenység,

– örömforrás (melyet maga a tevékenység, az elképzelés okoz): örömet jelenthet valamilyen szituáció megteremtése, lehet egy kellemetlen, konfliktusos érzéstől való megszabadulás, a félelem feloldása, egy kellemes élmény újraélése,

- a játék céltudatos, belső feszültségből eredő tevékenység,
- velejárója az utánzás (véletlenül, majd mintát követve) (Kovács, 1995, 55–60.).

A tanórákon a játékot motiváló tényezőként is használhatjuk, mivel ösztönzően hat a tanulók belső indítékaira. Erre néhány lehetőség:

- sok tevékenység, manipuláció,
- versenyfeladatok,
- matematikai fejtörők, rejtvények, tréfás, szórakoztató problémák,
- nem szokványos írásos feladatok (rajzos, nyilazásos, kiegészítéses),
- furfangos, megtévesztő feladatok,
- meglepő adatokat tartalmazó feladatok,
- matematikai történetek, anekdoták.

A gyerekek érdeklődésének felkeltéséhez remek mód a beugratós, tréfás feladatok megoldatása.

A játékok nemcsak motiválnak, hanem fejlesztik a kreativitást, a problémamegoldó és döntéshozatali képességet is. Segítik a kommunikációs kapcsolatok kifejtését, a kezdeményezőkézséget.

A játék egyik közkedvelt lehetősége az óra eleji fejszámolás. Lényege, hogy az osztály valamennyi tanulóját érdekeltté tegyük a tevékenységben. Nagyon szeretik a gyerekek például a labdadobással összekötött villámgyors fejszámolást.

Jól alkalmazhatók a differenciálás során is, mivel a feladatok nehézségi fokozatai könnyen variálhatók, jól válogathatók a gyerekek tanulási és igény szintje szerint. Különösen a gyengébb tanulóknak van szükségük hosszabb gyakorlási szakaszra, ami a játékok által motiválva jól megvalósítható. (Például a dobókockákkal való játék a számolási lehetőségek egész sorát nyújtja.)

Nagyon kedveltek a versenyjátékok, például csoportokban: számstaféta a számok bontott alakjával vagy műveletvégzésekkel. (Az a csoport kap pontot, amelyik előbb mutatja fel az eredményt). Ilyen esetekben a felelősség természetesen az egész csoportra hárul.

A szöveges feladatok eljátszása, majd ennek megbeszélése (szervezése) tűnhet pusztán időöltésnek is. A szervezés útja azonban nem egyéb, mint a feladat megoldásának terve. A sok-sok szituáció eljátszása pedig azt a mozzanatot fejleszti ki, amelyben még mindenféle mennyiségi megfontolás nélkül elképzeljük a feladatot. Az eljátszásokról ezután beszélhetünk később rajzokat is.

Vannak gyerekek, akiknél az új anyagrészek feldolgozása során később érik meg egy-egy fogalom. Kevés számukra az idő- és feladatmennyiség, amit a tanórán a fogalom bevezetésére felhasználhatunk. Nekik már megelőzően adhatunk olyan feladatokat, játszhatunk olyan játékokat, amelyek lehetővé teszik a későbbi együttes haladást. Így ezek a gyerekek is sikerélményhez jutnak, és örömmel, nem pedig szorongással várják az órákat, így nem utólag kell felzárkóztatni őket.

A matematikai játék szolgálhatja a gyakorlást, miközben szórakoztat, ráadásul kifejleszti a feladatmegoldáshoz rendkívül fontos intuitív képességeket is. Használatával kiküszöbölhető az egyhangú gyakorlás következménye, a kifáradás.

A matematikatanítás során közkedvelt játékos módszer a szabályjáték. Esetében szabályok alkotásáról, felismeréséről, követéséről van szó. Ha mindez érdekesen, játékosan történik, jól felhasználható a gyerekek belső aktivitásának fokozására, akárcsak a valószínűségi játékok (kísérletek) alkalmazása.

Természetesen a játékok használata önmagában még nem motivál, a megoldandó problémának kell játékosnak, érdekesnek lennie – nem elég, ha csak annak nevezzük! „Ha a matematikatanár a rendelkezésre álló időt csak azzal tölti, hogy sablonos példákön

gyakorlatoztatja tanítványait, akkor kiöli belőlük az érdeklődést, fékezi szellemi fejlődésüket, és visszájára fordítja kedvező lehetőségeit” – írja Pólya György *A gondolkodás iskolája* (1971, 11.) című könyvében.

A játékok csokorba gyűjtése bizonyítja, milyen sokan foglalkoztak már ilyen jellegű feladatokkal az iskolában, felismerve hasznosságukat, például:

1. játék a számokkal,
2. játékok gyufával, kártyával,
3. parkettázások (geometriai játékok),
4. labirintusok,
5. „Hol a hiba?” jellegű feladatok,
6. sorrend keresése (kombinatorikai feladatok),
7. valószínűségszámítás,
8. történelmi, érdekes feladatok; egy példa: Nagy Károly német-római császár udvarában (800 körül) élt egy nagy tudós, Alkuin. Nemes ifjak nevelésével foglalkozott, szeretete a talalós kérdéseket. Gyűjteményt állított össze *Feladatok az értelem élesztésére* címmel. (Például: Egy révésznek át kell vinnie a folyón egy farkast, egy kecskét és egy kosár káposztát, rajta kívül a csónakban ezek közül csak egy fér el, de sem a farkas a kecskével, sem a kecske a káposztával nem maradhat együtt őrizetlenül. Hogyan oldhatja meg ezt a problémát a révész?)

A játékok tanórai beiktatása nagyon jó lehetőséget teremt a tanárok szakmai elképzeléseinek kibontakoztatásában, úgy a felzárkóztatás, mint a tehetséggondozás terén. A módszer jellemzője a nyitott, elfogadó és bátorító környezetnek, erőteljesen motiválja a gyermekeket, segíti kreativitásuk fejlődését. Előnye, hogy stresszmentes szituációkat teremthetünk általa, mely lehetőség kihasználása nagyon fontos a tanulással, illetve az iskolával kapcsolatos esetleges szorongások oldásában.

9. törtes feladatok,

10. logikai feladatok – szórakoztató logika,

11. keressük a fordított utat!,

12. folyamatábrák,

13. játékok logikai lapokkal,

14. elhelyezések halmazokban,

15. tér és sík (építések),

16. pontok, vonalak – és sorolhatnánk tovább...

Összegzés

Összefoglalásként elmondható, hogy a játék módszerének bármilyen tanítási órán való alkalmazása mellett számtalan érvet lehetne felsorakoztatni, ellene szólót viszont eléggé nehezen találunk. Tény, hogy felhasználása nem pusztán időkitöltést jelent, hanem nagyon komoly felkészülést, odafigyelést kíván a pedagógusoktól.

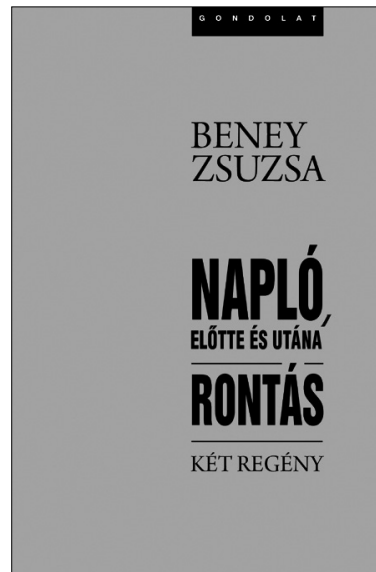
A módszer kedvező hatásai – anélkül, hogy egyedül üdvözítő eljárásnak kiáltanánk ki – kétségtelenül jelentkeznek a gyermeki személyiség fejlesztésében az értelmi, érzelmi, akarati, esztétikai, testi nevelés lehetőségeinek széles skáláján.

A játékok tanórai beiktatása nagyon jó lehetőséget teremt a tanárok szakmai elképzeléseinek kibontakoztatásában, úgy a felzárkóztatás, mint a tehetséggondozás terén. A módszer jellemzője a nyitott, elfogadó és bátorító környezetnek, erőteljesen motiválja a gyermekeket, segíti kreativitásuk fejlődését. Előnye, hogy stresszmentes szituációkat teremthetünk általa, mely lehetőség kihasználása nagyon fontos a tanulással, illetve az iskolával kapcsolatos esetleges szorongások oldásában.

Nagyon sok mindent meg lehet tanulni és el lehet végezni játékosan, a játék módszerének segítségével, azonban a tanulás és a munka nem teljesíthető csak játékként. Míg a játék bizonyos szabályok betartásával önkéntes, ez a tanulásról, munkáról nem minden esetben mondható el. A játék módszerének alkalmazásával viszont elősegíthető annak a felfogásnak a terjedése, hogy a tanulás és a munka is lehet örömteli tevékenység.

Irodalom

- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Callies, E. (1995): Tanulás a játékban. In: Stöckert Károlyné (szerk.): *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Dienes Zoltán (1973): *Építsük fel a matematikát*. Gondolat, Budapest.
- Fináczy Ernő (1926): *A középkori nevelés története*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda., Budapest.
- Horváth Alice (1995): *Szakvezetői modellkísérlet I. Matematika*. BTF, Budapest.
- Huizinga, J. (1944): *Homo ludens. Kísérlet a kultúra játék-elemeinek meghatározására*. Athenaeum, Budapest.
- Kaposi László (1995, szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv. Oktatási segédlet.* Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Klein Sándor (1989): Dienes professzor játéka. *Pedagógiai Szemle*, 12. 1243–1246.
- Kovács György (1995): *A játék elmélete és pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténeti szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mihály Ildikó (2004): „...Játszani is enged...!” Játékok az iskolai tananyagban. *Új Pedagógiai Szemle*, július-augusztus, 186–191.
- Millar, Susanna (1973): *Játépszichológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Németh András és Skiera, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pólya György (1971): *A gondolkodás iskolája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (1985): Játék az iskolában. *A tanító*, 5. 26.
- Shahar, Shulamith (2000): *Gyermekek a középkorban*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Stöckert Károlyné (1995, szerk.): *Játépszichológia. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Takács Gábor (1999): A játék és a tréfa szerepe a kisiskolások matematikaoktatásában. *Iskolakultúra*, 2. 48–52.
- Takács Gábor (1989): Gondolkodási műveletek gyakorlása feladatlapos tevékenykedtetéssel. *Budapesti Nevelő*, 3–4. 55–67.
- Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Műhelyvallomás: egyén és közösség a Zeneakadémián

Oktatói munkám közben folyton az villan elém, „ezzel már találkoztam, ez a helyzet nem új”. Hallgatóim őszinte vallomásai művészi holtpontjaikról a hogyan tovább ijesztő kérdésével szembesülve nem érnek váratlanul. Amit régebben csapásként vagy csalódásként éltem meg én is – bár csak, óriási szerencsémre, átmenetileg –, ma nagy segítségemre szolgál.

Legutóbb az ELTE Pedagógiai Tanszékén doktoranduszoknak tartott szemináriumon barátságosan megtúrt kibicként prezentációkat hallgathattam. Üdítő élmény volt a szakmámtól távolabb eső területen dolgozó tanárkollégák beszámolóit hallgatnom. Egyikük elénekelt, milyen gyakran esnek táncpedagógusok a növendék favorizálásának hibájába. A növendék technikai tudását tizenéves koruk elejére a húszévesek szintjére hozzák. A személyes tanári becsvágy hibáján és az irányelv-nélküliségen kívül a művészeti iskolák ebből eredő pénzügyi előnyeiket most nem taglalnám, nem a témához tartozik. Csupán röviden arra a növendékre vonatkozó hatásra utalnék most, amely talán segít feltárni, a probléma mennyire általános, a művészetpedagógia különböző területein bukkan fel, és segíthet a keletkező károk elhárításában. A téma ugyancsak felveti annak kérdését, hogy mennyire szabad megfelelnünk a közízlés által ránk terhelte elvárásoknak, ha növendékünk reakcióiból arra következtetünk, az elért eredmény az ő művészi személyiségfejlődésére ideiglenesen egyértelmű pozitív hatással van ugyan, de hosszú távon a koncepciótlanság miatti alapnélküliség károkat okoz. Ezek a kérdések persze szembetűnően a „szukcesszív művészeti tevékenységekre” vonatkoznak (Újfalussy József professzor definíciója szerint), a képzőművészetekre tehát nem. Vagy nem annyira. Külön kutatást érdemelne, vajon ezek a problémák ott milyen formában mutatkoznak. Egyetemi szinten az elvárásoknak megfelelés már súrolja a sportteljesítményeket. A kiélezett versenyhelyzet az évek során alap- és középfokra is „leexportálta” ezt a filozófiát. A kavargás ott van, hogy az alapozás idején olyan aspektuskiemelések történnek az általános anyag elsajátításakor, amelyek meglehetősen hatnak mind a közönségre, mind arra, aki közvetít: a növendékre. Márpedig ennek az illúzióknak bizonyos idő eltelte után össze kell törnie. A felismerés pedig fájdalmas lehet. Nem egy tehetséget elvesztettünk így.

Kisiskolás korom elején egy nagyszerű Tesla lemezjátszó lett egy karácsony alkalmával műszaki értelmiségi családom új tagja. Vele orgonalemezek is érkeztek, amik értelemszerűen remekül megadták az ünnep alaphangulatát. Nekem viszont mást is jelentett kisiskolásként. Meghallgatásuk után olyan elemi erővel tört rám a vágy, hogy azzal a hangszerrel, amely a felvételeken szól, találkozni akarok, sőt nemcsak találkozni, de uralni is, muzsikálni rajta, hogy e világban laikus szüleim, valami jó sugallatra, felvették a kapcsolatot a helyi zeneiskolával.

1984-et írunk. Egy olyan szerencsés kort, amikor a kodályi, majd Lukin László-i, Szőnyi Erzsébet-i zenepedagógiai hatás átítatta a közoktatást. A zenei általános iskolák csüngtek a szakpedagógusok tanácsain. (Mikor Lukin iskolám kórusát meghallgatta, ének-zene tanárunk hetekig készítette fel előtte kis vásott csapatunkat nemcsak a művek minél kifogástalanabb elsajátításával, hanem bizonyítani akarásunk felpiszkalásával. Aggodalmas volt. Nagyön izgulhatott szegény.) A központilag elég jól szervezett rendszer miatt tehát szüleim hamar megtalálták azokat a szakembereket, akikre utána rábízhattak engem. Tanácsukra hallgatva az iskola legjelesebb pedagógusához léphettem be. „Az orgonáláshoz tanuljon meg rendszeren zongorázni!” – hangzott az ítélet felettem. Zongoratanárnóm első reakciója az volt, túl öreg vagyok már a zenei tanulmányok elkezdéséhez, de mégis próbát tett velem. A pár perces tervezett látogatásból majd két óra lett. Ezzel el is dőlt minden.

Frissen született zongoristaként két év múlva már országos versenyen játszottam, ismét két évre rá a Zeneakadémia előkészítő tagozatának kapui is megnyíltak előttem. Röviden ennyi, önéletrajzi formában. Ami érdekes, az a színpalak mögötti félhomályban bújik el, a pedagógiában. Hogy történt mindez? Meglódultak az események.

Közben élveztem a „különleges képességű gyerekek” státuszát, az iskolai tanulást érintő sok kedvezményt. Az is igaz: az engem ért pozitív megkülönböztetés ellenérzéseket váltott ki az általános iskolai osztályközösségben, és a csoport peremére kerültem. Ez igen gyakori és sokszor megisméltendő probléma. Véleményem szerint a sok magántanuló azért vállalja a magányos haladást a kötelezően előírt tananyagban, mert közösségi kiakasztottságukat sem ők, sem a pedagógusok nem tudják kezelni. Az individuális foglalkozás oka tehát nem feltétlenül a sok gyakorlási időt biztosító szándék.

Visszatérve: hogy esett mindaz a sikorsorozat, ily rövid idő alatt, ilyen időskorban elkezdett tanulmányok után? A kérdésre egy roppant muzikális zenepedagógus munkájában lehet választ találni. Elképesztő szuggesztivitással kommunikál növendékeivel. Szellemes és gazdag fantáziavilágának segítségével szeretteti meg velük a zenét és a zongorázást. Hamar sikerélményhez juttatja őket. Viszont van egy bökkenő: a siker halmozása elvonja az időt a mélyebben szántó, több alapozást igénylő munkáktól. Éppen úgy, mint az említett doktorandusz kolléga beszámolójában. Egyszerűbben szólva, a növendék nem tud megtanulni tanulni. A memória valamiféle utánzást rögzít, nem a mű elsajátításának rögzős útján szerzett tapasztalatokat, amelyeket később felidézhet és felhasználhat. Rövid távon pazar tűzijáték, viszont a „tanári mankó” elmaradása után süket csönd következik.

A folyamatban akkor történt törés, amikor a teljes munkakörnyezetem megváltozott, bekerültem a Zeneakadémia előkészítő tagozatára. Hamar kiderült, hogy segítség nélkül a munka nem megy természetesen. Ezt tetézte az akkor még ridegnek érzett felnőttvilág, amely ott körbevett. Szakmailag mindent megkaptam, de nehéz dolog egyetemi keretek között egy tizenhárom éves gyerek gondjait orvosolni. A frusztrációból eredő stagnálás körülbelül bő egy évig tartott, amikor újabb fordulat következett be.

A tagozaton számos, más hangszeren játszó diák vett körbe. Elmélettanárnőnk egyszer csak remek ötlettel rukkolt elő: használjuk ki ezt a sokszínűséget és szervezzünk irányításával egy olyan kamarakoncertet, amelyben mindenkinek fontos rész jut az együtt zenélésből a legkülönfélébb összetételű produkciók révén. Ez volt életem első olyan élménye, amikor úgy muzsikálhattam, hogy hasonló helyzetben lévő kortársaimmal kezddetem el igazi szakmai és emberi kapcsolatot kiépíteni, anélkül, hogy ezzel bárkinek is meg kellett volna felelnem. A kamarakoncert lényege az együtt zenélés volt, nem vizsga, nem verseny, nem a tanári számonkérés. Csak az „öncélú” öröm. A pozitív visszacsatolás túlsúlyba került a hiányos alapok miatti csalódottsághoz képest, és új erőt adott a már megszerzett tudás elmélyítéséhez. Az így elért újabb sikerhullám újabb visszacsatolást hozott, és így tovább. Ez egy egyértelműen felfelé vezető spirált indított meg.

A pedagógiai siker abban rejlett, hogy a szétszórtan működő egyéniségeket érzékeny hozzáállással tanárunk közös céllal összeszervezte és közösséget épített ki, amely akkor is működőképes maradt, amikor már mindannyian egyetemista korbba léptünk. Amikor az ötletet felvetette, véleményünket kérte: mit szólnak hozzá, vállaljuk-e? Ezzel megszüntette a mindenkori sztereotíp kétoldaliságot diák és tanár közt, „felemelte” álláspontunk fontosságának szintjét sajátjához. De persze nem csupán gesztusértékű cselekedet volt ez részéről, hiszen a két oldal véleményét harmonizálta egymással. Várt ötleteket, egyéni felajánlásokat, ki milyen összetételű kamarazenei formációban mutatkozna meg, milyen zeneművel. (Ekkor játszottam életemben először Bach-zongoraversenyt, mivel annyian voltunk, hogy kisebb kamarazene-kart is ki lehetett alakítani.) Emellett végig éreztük határozottságát, vezetői szerepvállalását, nem engedve ezzel a széthúzásra képes kis alcsoportok személyeskedő érdekütközésének. Felpiszkalta kíváncsiságunkat egy „bemutatózó koncert” koncepciójával, ahova elképzelése szerint az egyetem tanári karából azokat hívnánk meg, akik fontos szerepet töltenek be az

egyetem életében (vezetőket, professzorokat), így későbbi tanulmányaink során a mienkben is. Megerősítette bennünk, az úgy komoly, érdemes érte dolgozni, valamint sikeres együttműködés esetén hagyományteremtő hatása lesz munkánknak, és az intézet falain kívül is megjelenhetünk vele. Több sem kellett siker utáni vágyunknak, „ráugrottunk” a lehetőségre.

Összegezve, a fiatal tehetségek személyiségét felszabadította azáltal, hogy tehermentesítette őket a tanári elvárás felfüggesztésével, illetve az elvárás kiindulási pontját belénk helyezve, a motivációt függetlenítette a mindenkori környezettől (a hagyományteremtés lehetősége ezt sugallta). Elérte, hogy a különböző személyiségek közös, valójában közösségszervező tulajdonságává vált a kezdeményezőkézség előtérbe helyezése és a feladatmegoldás igényességével kapcsolatos egészséges versenyszellem.

Az elmélet tanárnő lelkesedéséből és az eddig kísérő kamarázásaimból okulva tanári munkám során számomra is fontos a közösség kiépítése, hogy kiindulási pontként szolgáljon le nem írt, mégis egzakt etikai alapelvek követésére. Nem könnyű olyan tárgy esetében, mint a zongora, amely minden tekintetben individuális, azaz ritka az olyan alkalom, amikor a közösség fizikailag is egy időben egy helyen van. De a hallgatók egymás közti folytonos kommunikációja ezt áthidalja. Mert mindent tudnak, mindenről véleményük van és ezt szenvedélyesen akarják egymással megosztani. Szerepem csupán az irányadásra korlátozódhat. Hagyni, hogy ezek a kapcsolatépítő energiák egymást erősítsék. Amikor egy ilyen közösség létrejön, működésének alapját a kölcsönös bizalom adja. Ezt olyan elvonatkoztatott erkölcsi szabályozók kontrollálják, amelyek tisztázására szinte nem is kell szót vesztegetni, a kis közösség önmaga határozta meg maga számára. A linkséget, inkorrektséget saját soraik között sem tűrik. De választott elveiket joggal számon kérik oktatóikon is. Az a bizonyos Karácsony Sándor-i „áramkör” működésbe léptethető. Csak be kell kapcsolni.

Ez makroméretben ma így működik az egyetemen: a Zeneakadémia kórusa az utóbbi időben méltán egyre népszerűbb és sikere-
sebb Erdei Péter karnagy vezetése alatt.

Több külföldi meghívásnak is eleget tettek és tesznek. A megfelelő szakmai irányítás mellett sikereiket annak a most egyre inkább magvasodó alapfogalomnak köszönhetik, amely a Zeneakadémia új arcát adja: egy új egyetemi hallgatóközösség felépítése, amit jelen esetben a kórustagok közös célért történő munkája remekül prezentál. Ez magával hozza a többség azonnali fegyelmezett összefogását, a próbákön gyakorlatilag pissenés nélkül figyel árgus szemmel közel 120 hallgató minden alkalommal. Néhány kolléga más tanszékeken ugyancsak azonosult ezzel a pedagógiai iránnyal, közösen szerveznek bemutatókat, hallgatóik együtt, egy produkcióban szerepelnek. Önértékelési problémákkal, elbizonytalanodással szembesülő hallgatóimnak pedig orgonista életem alapján azt tudom tanácsolni, fedezzék fel ők is a zene magát éltető erejét.

A megfelelő szakmai irányítás mellett sikereiket annak a most egyre inkább magvasodó alapfogalomnak köszönhetik, amely a Zeneakadémia új arcát adja: egy új egyetemi hallgatóközösség felépítése, amit jelen esetben a kórustagok közös célért történő munkája remekül prezentál. Ez magával hozza a többség azonnali fegyelmezett összefogását, a próbákön gyakorlatilag pissenés nélkül figyel árgus szemmel közel 120 hallgató minden alkalommal.

Morva Péter

Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem,
Zongora Tanszék

Milyen témák foglalkoztatják az angol alkalmazott nyelvészettel foglalkozó fiatal magyar kutatókat?

Erre a kérdésre kaphatunk választ, legalábbis részben, ha elolvassuk az ELTE Angol-Amerikai Intézetének angol nyelvű online folyóiratát, amely Working Papers in Language Pedagogy címmel 2008-ban második alkalommal jelent meg. A tanulmányok szerzői doktoranduszok, illetve PhD-fokozatukat nemrég megszerzett kutatók. A cikkek egyrészt előtanulmányokról, illetve kis mintán végzett, kvalitatív kutatásokról, másrészt befejezett doktori kutatások egy-egy fontos aspektusáról számolnak be. Az angol nyelven, online megjelentetett kutatások nemzetközi olvasóközönségre is számíthatnak, de reméljük, minél több magyar tanár, oktató és kutató is elolvassa, továbbgondolja és felhasználja a folyóiratban megjelent eredményeket. Az alábbiakban a kutatások rövid ismertetése következik.

Önéletrajz és motivációs levél: retorikai és kulturális különbségek

Furka Ildikó tanulmányában az angolt mint idegen nyelvet tanuló fiatal felnőtt korosztály számára igen fontos műfajokról, az önéletrajzról és a motivációs levélről olvashatunk. A szerző megvizsgálja, hogy milyen szerkezetbeli-retorikai különbségek vannak a magyar, illetve angol nyelven írt önéletrajzok és motivációs levelek közt, és a magyar anyanyelvűek tollából származó angol nyelvű írásokban azonosítja az anyanyelv kultúrájából átvett vonásokat. Bár sok nyelvtanuló magas szinten, szinte nyelvtani hibák nélkül ki tudja magát fejezni a célnyelven, ez nem jelenti azt, hogy az említett két szövegtípust anyanyelvűekhez hasonló stílusban, szerkezettel írja meg, és ezek a különbségek bizony hibának tűnhetnek a munkahelyi jelentkezést elbírálók szemében. Furka Ildikó középiskolás angoltanulók önéletrajzeit és motivációs leveleit tanulmányozza. Az írások tehát nem autentikus szituációban születtek, és olyanok tollából, akik még nagy valószínűséggel nem szoktak állásokra jelentkezni, főleg nem angol nyelven, a vizsgálat eredményei azonban arra engednek következtetni, hogy valós szituációkban az állásra jelentkezők egy része hasonló hibákat ejt.

A tanulmány célja többek között, hogy felhívja a figyelmet az angol, illetve magyar nyelven írott önéletrajzok és motivációs levelek retorikai és kulturális különbségeire, és pedagógiai tanácsokkal szolgáljon a téma iránt érdeklődő nyelvtanároknak. Érdekes különbség például az angol anyanyelvűek, illetve a vizsgálatban részt vevő magyar nyelvtanulók által írt motivációs levelek közt, hogy míg az anyanyelvűek az első mondatban általában a hirdetett állás részleteire hivatkoznak, a nyelvtanulók nevük, illetve személyes adataik leírásával nyitnak.

Fontos minőségi ugrást jelent a nyelvtanulásban, mikor a diák a szavak, szerkezetek, esetleg mondatok minél pontosabb, szó szerinti idegen nyelvre való átváltásától eljut oda, hogy inkább már az adott idegen nyelven próbál gondolkodni és fogalmazni. Ezért releváns a középiskolások írásainak vizsgálata, hiszen a fent leírt különbségeket minél hamarabb érdemes tudatosítani. A kulturális különbségek tanulmányozása a nyelvórán nemcsak az angol és amerikai kultúra kontextusában helyesnek számító önéletrajz és motivációs levél írására készíti fel a nyelvtanulót, hanem segíti egy sokkal tágabb, globáli-

sabb cél elérését is: az interkulturális kompetencia fejlesztését, ami nélkül elképzelhetetlen a sikeres kommunikáció egy idegen nyelven.

Motiváció és önszabályozó tanulás

Mezei Gabriella esettanulmányában két sikeres nyelvtanuló motivációs és önszabályozó stratégiáit ismerhetjük meg. A szerző, elsősorban az elmúlt évtized motiváció kutatásaira támaszkodva, kvalitatívan közelíti meg a témát. A kutatási stratégia előnye, hogy az eredmények leírásából az olvasó olyan képet kaphat a vizsgálatban részt vevő nyelvtanulókról, tanulási szokásaikról vagy éppen a tanórákról, mintha maga is ott ülne megfigyelőként. Így maga vonhatja le a következtetéseket, és a tanulságokat közvetlenül tudja alkalmazni saját gyakorlatában.

A vizsgált két nyelvtanuló alsó-, illetve felső-középfaladó szinten, vállalati tanfolyam keretében tanulja az angolt. A kutató egyben a nyelvtanár szerepét is betölti. Az eredményekből megtudhatjuk, hogy a magasabb nyelvi szintű nyelvtanuló tudatosabb, és realitásosabb elképzelései vannak a nyelvtanulásról, mint alsó-középfaladó társának, és sokkal intenzívebben keresi az alkalmat, hogy hétköznapi szituációkban próbálhassa ki magát. Az önszabályozás magas foka és a nyelvtanulási helyzet valós értékelése azonban nem feltétlen velejárója a nyelvi szint fejlődésének. A szerző konklúziójában arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanár az osztályteremben fontos szerepet játszik a nyelvtanuló önszabályozásának, tanulói autonómiájának, helyes önértékelésének kialakításában, és motivációs stratégiák bevetésével sokat segíthet diákjainak abban, hogy sikeres nyelvtanulókká váljanak.

Szorongási skála angolt tanuló magyar diákok számára

Tóth Zsuzsa cikke egy eredetileg angol nyelvű, nyelvi szorongást mérő skála magyar viszonyokra történő adaptálását írja le. A tanulmány a validálás folyamatának leírása mellett az új eszköz pszichometriai tulajdonságait is vizsgálja. A szorongást mérő skála egy kérdőív, amelynek állításait először magyarra fordította több, a témában jártas tanár, majd a fordításokat összehasonlították, diákokon tesztelték, és a szöveg módosítását követően visszafordították angol nyelvre. Ezzel a több fordítót ('multiple translations'), majd visszafordítást ('back translation') alkalmazó módszerrel adaptálták a skálát a magyar viszonyokhoz.

A validálás folyamatának elméleti célja volt az idegen nyelvi szorongás Horowitz és kollégái (1986) által felállított modelljének tesztelése. Az eredmények statisztikai elemzése a modell mindhárom komponensére: a kommunikációs szorongásra, a negatív értékeléstől való félelemre és a teszteltől való szorongásra is kiterjedt, és bizonyította azok érvényességét. A vizsgálat tanulságos minden olyan, még kevésbé tapasztalt kutató szá-

Az eredményeket a diákok szempontjából nézve úgy tűnik, ők inkább a tanárként viselkedő oktatókra voksolnának, hiszen az ő óráik az órák színesebbek, interaktívabbak és ezáltal motíválóbbak, mint az előadás típusú órák, amelyeken a hallgatónak valóban hallgatniuk kell. A tanításhoz azonban a tárgyi tudás mellett módszertani tudásra is szükség van. A szerző az ilyen irányú továbbképzések és eszmecserék bevezetését javasolja, hiszen a különböző tárgyakat: nyelvfejlesztést, irodalmat vagy nyelvészetet tanító tanárok sokat tanulhatnának egymás jó gyakorlatából.

mára is, aki egy korábban más kontextusban kifejlesztett mérőeszközt szeretne alkalmazni saját kutatásában.

Az olvasási hibák mikroszintje: esettanulmány hat tanulóról

Huszi Ilona esettanulmányában hat kárpátaljai iskolás hangos angol nyelvű felolvasását és az általuk ejtett hibákat vizsgálja. A hat nyelvtanulóból három sikeres, három pedig kevésbé. A vizsgálat célja a hibatípusok azonosítása, a sikeres és gyengébb olvasók hibáinak gyakorisága közti különbségek megállapítása, valamint a felolvasás és szövegértés összefüggéseinek feltárása.

Az eredmények azt mutatják, hogy a sikeres és a gyengébb tanulók is azonos típusú hibákat vétenek, ám az előbbi csoportba tartozók lényegesen kevesebbet. A leggyakoribb hibatípus az eredeti szó behelyettesítése volt egy hasonlóval. A helytelen szóhangsúly és intonáció hasonló gyakorisággal fordul elő mindkét csoportban. A szerző a tipikus hibák alapján azt javasolja, hogy a iskolai angolórákon kapjon különös hangsúlyt a szókincsfejlesztés és a magyar anyanyelvű tanulók számára oly nehéz szó- és mondathangsúly. A tanulmányból az is kiderült, hogy a felolvasás akadályozza a nyelvtanulót a szövegértésben, így a szerző a hangos olvasás mellőzését javasolja a nyelvórán.

Tanárok vagy előadók? Egyetemi angoltanárok motivációs profilja

Menyhárt Adrienn tanulmánya egy ritkán kutatott, kényes, de annál izgalmasabb kérdést vizsgál: a tanár motivációját. A felsőoktatásban angol szakos tárgyakat tanítók vajon tanárnak vagy inkább előadónak tartják magukat? Interaktív, diákközpontú órákat tartanak, vagy inkább előadnak, „leadják” az anyagot? Az oktató mely válfaja tanít hatékonyabban, módszertanilag megalapozottabban és tudatosabban? Ilyen és ehhez hasonló kérdéseket vizsgál a tanulmány órai megfigyelések és az oktatókkal készített mélyinterjúk alapján. A két kutatási módszer igen hasonló eredményeket mutatott.

A tanárokat motiváló tényezők, mint az elhivatottság, az intellektuális fejlődés lehetősége, illetve a felelősség tudat mellett megjelennek demotiváló tényezők is: a stressz és a rossz munkakörülmények, amelyek nyilvánvalóan rontják az oktatás minőségét.

Az eredményeket a diákok szempontjából nézve úgy tűnik, ők inkább a tanárként viselkedő oktatókra voksolnának, hiszen az ő óráik az órák színesebbek, interaktívabbak és ezáltal motiválóbba, mint az előadás típusú órák, amelyeken a hallgatóknak valóban hallgatniuk kell. A tanításhoz azonban a tárgyi tudás mellett módszertani tudásra is szükség van. A szerző az ilyen irányú továbbképzések és eszmecsere bevezetését javasolja, hiszen a különböző tárgyakat: nyelvfejlesztést, irodalmat vagy nyelvészetet tanító tanárok sokat tanulhatnak egymás jó gyakorlatából.

Az érvelő fókuszmondatok átfogó taxonómiája: egy előtanulmány

Tankó Gyula és Tamási Gergely tanulmánya az érvelő esszékben található fókuszmondatok taxonómiába sorolását tűzi ki célul, korábbi taxonómiákra támaszkodva. A szerzők a magyarországi angolnyelv-tanulói korpusból (*Hungarian Corpus of Learner English*) 225 esszét vizsgálták meg. Az esszék fókuszmondatainak besorolásán kívül választ kerestek arra is, hogy mely fókuszmondat fajtákat választják a leggyakrabban a tanulók, illetve milyen kapcsolat van a választott fókuszmondat típusa és az esszéhez megadott bevezető mondat ('prompt') között.

Az eredmények tanulsága szerint a felállított taxonómia alkalmas a vizsgált minta fókuszmondatainak besorolására. Kategóriái egyértelműek, így a jövőben is érdemes használni az érvelő esszék fókuszmondatainak tanulmányozásában. A kategóriák leírásuk fi-

nomítása után az esszéírás tanításában is jól alkalmazhatóak lesznek. Az esszében azonosított 13 fókuszmondat típus közül a mondatok 70 százaléka két típusból való, a többi előfordulása 10 százalék alatt maradt, tehát a kép nem nevezhető változatosnak. Az írás tanításával foglalkozók sokat segíthetnek diákjaiknak a különböző fókuszmondatok bemutatásával és a fókuszmondatokon alapuló meggyőző érvelés gyakoroltatásával.

Angol szókincs az Európai Unió dokumentumaiban: egy korpusz alapú tanulmány

Trebits Anna cikke európai uniós szövegek szókincsét vizsgálja egy három szövegtípusból létrehozott, több, mint 200 ezer szavas korpusz segítségével. A tanulmány a szaknyelvtanítás, az Európai Unió által használt angol nyelv és a korpusznyelvészet elemeit felhasználva azt vizsgálja, hogy melyek a korpuszban leggyakrabban előforduló tartalmi és funkciószavak, hogyan használják őket, és melyek a kollokációik a szövegekben. Megtudhatjuk azt is, hogy a gyakran előforduló szavak szemantikai elemzése hogyan kaphat szerepet tananyagok tervezésében.

A vizsgálatból kiderült, hogy a leggyakrabban előforduló szavak csaknem fele nem fordul elő a brit nemzeti korpuszban (BNC), és így valószínű, hogy nehézséget okozna egy B1-es vagy B2-es szintű nyelvtanulónak. A szerző három, az 50 leggyakrabban előforduló szóból választott példával ('have', 'EU', 'trade') mutatja be, milyen különböző funkciói és szöveggörnyezete lehet egy szónak, és hogy ezek a tulajdonságok európai uniós kontextusban merőben különbözhetnek az általános használattól. A cikk konkrét válaszokat ad arra a kérdésre is, hogy miként lehet a nyelvtanár által fontosnak ítélt európai uniós szövegeket korpuszként megvizsgálni, és azokból nyelvi tanulságokat levonni, illetve hasznos feladatokat készíteni.

A vizsgálatból kiderült, hogy a leggyakrabban előforduló szavak csaknem fele nem fordul elő a brit nemzeti korpuszban (BNC), és így valószínű, hogy nehézséget okozna egy B1-es vagy B2-es szintű nyelvtanulónak. A szerző három, az 50 leggyakrabban előforduló szóból választott példával ('have', 'EU', 'trade') mutatja be, milyen különböző funkciói és szöveggörnyezete lehet egy szónak, és hogy ezek a tulajdonságok európai uniós kontextusban merőben különbözhetnek az általános használattól. A cikk konkrét válaszokat ad arra a kérdésre is, hogy miként lehet a nyelvtanár által fontosnak ítélt európai uniós szövegeket korpuszként megvizsgálni, és azokból nyelvi tanulságokat levonni, illetve hasznos feladatokat készíteni.

Irodalom

British National Corpus Online (é. n.). Elérhető: www.natcorp.ox.ac.uk
Horwitz, E. K. – Horwitz, M. B. – Cope, J. (1986): Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70. 125–132.

Working Papers in Language Pedagogy (2008). <http://langped.elte.hu/Wopalpindex.htm>

Eszenyi Réka

Károli Gáspár Református Egyetem,
Néderlandisztika Tanszék

Egy táncpedagógus utazásai Kelet és Nyugat között

„Az egyensúly csak Kelet és Nyugat találkozásával állítható vissza. Ennek a találkozásnak az emberi tudat legmélyebb szintjén kell végbemennie.”

(Griffiths, 2006)

Ha egy táncos például Siva személyét megpróbálja megformálni, akkor az istenségről alkotott gondolatok és a test energiája a táncot szentséggé változtatja. Egy isteni személy abszolút és teljes rajzolata alapján, az erről való saját legfelsőbb tapasztalata által a táncos átlényegül, és fókuszált gondolatai meghívják azt az energiát, amelyet az adott istenség képvisel, de csak olyan mértékben, amilyenben a művész tapasztalatában megértette, hogy a létezés milyen minőségét kódolja ez a forma. Ez nem tánctechnikai fejlettségtől függ, tehát nem csupán tánctechnikai fejlesztést és fejlődést követel. Erre próbáltam keresni a választ utazásaim során.

Három ízben jártam Indiában. Az első alkalommal az India déli részén lévő Kerala állambeli város, Payanur (ejtsd: pájanur) bentlakásos táncművészeti iskolájába, úgynevezett gurukulába kaptam ösztöndíjat. Ez egy-két hetes látogatás volt 2004. novemberében. Második utazásom Orissa állam Puri városába vezetett, ahol öt hónapot töltöttem el 2006 februárjától júliusáig. Itt találtam egy táncmestert, aki által az Odisszi indiai templomi tánc alapjaival ismerkedtem meg részletesebben. Harmadjára táncral nem foglalkoztam, ekkor már inkább a kultúrával ismerkedtem részletesebben. Párhuzamosan a Magyar Táncművészeti Főiskola táncpedagógus szakának hallgatója voltam, 2008-ban diplomát szereztem.

Indiai utazásaim során a szent, a szakrális tánc után kutattam, elmélyedve ebbe az ősi templomi táncban, amely még ma is próbálja ápolni a több ezer éves hagyományokat. Megfigyelési szempontjaim a következők voltak:

A tánc formája és menete.

A szertartások jelentősége a táncitanításban, illetve az előadásban.

Az indiai tánc tanítása, a tanár mint mester, illetve a tanuló mint tanítvány megjelenése.

Megőrizte-e eredeti szakrális töltését ez a tánc napjainkban, vagy sem?

Milyen hatással volt rám a kulturális különbség a tánc elsajátításakor és a hétköznapi életben?

Hazaérkezve, távlatból akkori élményeimet felidézve reflektív feldolgozást készítettem, abban bízva, hogy a többféle nézőpont és a tágabb perspektíva segít új tapasztalatok, pedagógiai gondolatok felszínre hozásában. Amit Indiában megéltem, illetve ahogy azóta látom az itteni világot, oktatást, azt feldolgozva, rendszerezve elemzem, kiegészítve a szakirodalomból merített információkkal.

Külön kérdést vet fel, hogy hogyan kerülnek átadásra ezek a táncok. Elővehetők-e a régi módszerek, illetve mentesülünk-e a már belénk nevelt sikerorientált felfogástól, akár mint pedagógus, akár mint tanuló. Elsőként az indiai klasszikus mester-tanítványi viszonyt hasonlítom össze a hazai pedagógus-tanuló kapcsolattal.

A mester és tanítvány közötti kapcsolatról Indiában

Indiában az ősi tudás mesterről tanítványra száll évezredek óta. Ezek az úgynevezett tanítványi láncolatok (guru parampará) nagyon szerteágazóak. Ahányféle mester, annyiféle módon adja át a tudását, amelyet maga is a mestere által beavatva kapott meg. A mester és tanítvány közti kapcsolat rendkívül személyes. Kapcsolatuk nem véletlenszerűen jön létre, hanem kölcsönös elfogadáson, tiszteleten alapul. Fő céljuk az ősi tudás átörökítése, amelyet mindketten szolgálatnak tekintenek. Ezt a tudást a lehető legmélyebben kell megértenie, saját lényéből előhozni annak a tanítványnak, aki később maga is mesterré akar válni. Kapcsolatuk ezért rendkívül személyes, egymást jól ismerik, látszólag a tanítvány szolgálja mesterét, és teljesen alárendeli magát neki, de valójában a mester éppen annyira, vagy talán nagyobb mértékben foglalkozik tanítványa belső fejlődésével. Ezért cserébe nem vár semmit. Ezt Indiában ma is megtehetik többé-kevésbé a tanítók, mert a tanítványok tiszteletből adományokat adnak mesterüknek. A mester ajtaja a tanítvány előtt mindig nyitva áll. Mindig csak annyi tudást ad át, amennyire a tanítványnak éppen szüksége van. Nem többet és nem kevesebbet. Így sokszor gyorsabb és hatékonyabb fejlődés érhető el. Itt, Nyugaton számos reformpedagógiai törekvésben feltehetjük ezt a motívumot.

Énekóra, első találkozás

Azt hiszem, ez volt az első találkozásom a klasszikus indiai mesterrel, aki azért van jelen, hogy felfedje számomra azt, amit kívül-állóként lát bennem. Rendkívül nagy türelme és kedvessége megdöbbentett, de persze nemcsak az övé, hanem a jelen lévő másik harminc nebulóé is. Mindenki megvárta, sőt szurkoltak nekem, hogy megértem és leírom a gyakorlatokat. Majd amitől a legjobban félttem, rögtön elsőre egyedül kellett énekelnem. Ahogy kijött az első hang, szinte megijedtem. „Ez az én hangom? Van hangom.” És nagyon hálás voltam. Valami megnyílt számomra akkor, amihez foghatót még soha nem tapasztaltam. A tanulás egy másik módja. Azt hiszem, az oldott fel, hogy a tanárom nem várt tőlem semmit, csak megmutatta a gyakorlatot, és mindent megtett, hogy megértem. Egy cseppet sem éreztem azt, hogy nekem most itt bármit kellene teljesítenem, amire még pillanatnyilag nem vagyok képes. Persze itthon sem várják el a tanárok, hogy többet teljesítsünk, mint amire képesek vagyunk, de folyamatosan a szemünk előtt lebegtetik a kitzűzött célt, amelyet majd el kell érni. Amikor Indiában tanultam, éneket vagy táncot, vagy bármi mást, sohasem éreztem, hogy nekem majd el kell érnem egy szintet, csak azt éreztem, azt éreztették velem, hogy jó, amit csinálok. Egy idő után lassan-lassan elpárolgott belőlem a megfelelési kényszer, és csak arra koncentráltam, amit éppen tettem. És jól éreztem magam a pillanatban. Mivel nem állítottak mérce elé, egy idő után rá kellett jönnöm, hogy saját magamnak állítok mérceket. Csak miután ezt is elengedtem, kezdtem el ténylegesen élvezni a tanulás folyamatát, ami szerintem nagyon fontos.

Háromféle tanító létezik. Az első, aki mindent megtesz a tanítvány helyett. Ő nem az önmegvalósult mester, hanem az, aki maga helyett másokon gyakorolja az önmegvalósítást. Azt ajánlják Indiában, hogy az ilyen mestertől tartsuk távol magunkat. A második, aki elmondja a tanítást, kijelöli az utat, és aztán azt mondja, most neked kell végigjárni. Ő sem ad igazi élő tudást. A harmadikféle mester, aki azt mondja: „Menjünk együtt!” Ő az igazi mester, aki szintén az úton jár, valamivel a tanítvány előtt.

A mester

„A keresők akkor fejlődhetnek a leggyorsabban, ha érezni merik, hogy a mester szíve szüntelenül értük kiált, és hogy a mester lelke végtelenül, végtelenül jobban szereti az életüket, mint ahogy ők saját életüket valaha is szeretni tudják.”

(Chinmoy, 2002)

A mester az a személy, aki egy bizonyos ősi tudást, legyen az bármely tudomány, saját lényén keresztül megtapasztalta és megéli azt; Keleten megvalósultnak mondják. A tanítványt az idáig vezető folyamatban mestere segítette, és ő avatta be. Az mindig nagy kérdés, hogyan lehet eldönteni, hogy egy mester megvalósult-e. Ezt leginkább az ember őszinte törekvése határozza meg. A megvalósult mesternek spirituális kapcsolata van. Tudását nem sajátjának tekintí, annak ellenére, hogy teljes lényét áthatja. Ez a tudás az istenektől való, és a hosszú tanítványi láncolat elején mindig valamely istenség adományozta valamely földi halandónak, aki azután továbbadta, és így őrizték évezredekken át. Az istenmegvalósítás egyben önmegvalósítást is jelent, önfelfedezést, saját felsőbb, isteni énünk megvalósítását. Ameddig a tudatlanságban vagyunk, addig Istent valami tőlünk kívül álló felsőbbrendű erőnek, személynek tartjuk. Később, a saját abszolút, legfelsőbb lényünkkel való azonosulás pillanatában ráébredünk az Istennel való egységre. Ekkor egyszerre látod a teljességet a végesben és a végtelenben egyaránt. Ma a spiritualitás szó kapcsán általánosságban vegyes gondolataink támadnak. Chinmoy szerint „a valódi spiritualitás az élet elfogadását jelenti”. Ezek szerint a megvalósult ember teljesen normális, hétköznapi.

Háromféle tanító létezik. Az első, aki mindent megtesz a tanítvány helyett. Ő nem az önmegvalósult mester, hanem az, aki maga helyett másokon gyakorolja az önmegvalósítást. Azt ajánlják Indiában, hogy az ilyen mestertől tartsuk távol magunkat. A második, aki elmondja a tanítást, kijelöli az utat, és aztán azt mondja, most neked kell végigjárni. Ő sem ad igazi élő tudást. A harmadikféle mester, aki azt mondja: „Menjünk együtt!” Ő az igazi Mester, aki szintén az úton jár, valamivel a tanítvány előtt. Ez a mester sohasem ad tanítványának nem kért tanítást, mivel saját maga már megszerezte a tudást, nyugodtan vár, amíg a tanítvány kér. Egy hasonlattal élve, a mester az, aki képes a fára fel- és lemászni. A tanítvány, ha kér egy mangót a fáról, ő lehozza, majd ismét visszamászik, és vár, amíg nem kér valaki újra. Nem osztogatja mindenkinek. Persze sok esetben a mester felkeresi a tudatlanságban lévő embereket, hogy fényt hozzon nekik. Igaz, hogy a szomszjas embernek kell elmennie a tóhoz, nem pedig fordítva, de a csecsemőt édesanyja eteti meg, ő szalad hozzá, ha éhes.

A tanítvány

Mínél őszintébben törekvő egy tanítvány, annál inkább a neki megfelelő mestert vonzza be életébe. Indiában azt szokták mondani: „Ha a tanítvány készen áll, a tanító megjelenik.” Ez azért van így, mert amíg nem születik érdeklődés bennünk valami iránt, addig igazán nem is vagyunk képesek befogadni azt. A tanítványnak őszinteséggel és önismerettel kell rendelkeznie ahhoz, hogy a számára legjobb úton haladjon. Mestere felé a totális bizalom és a teljes elkötelezettség, önátadás szükséges ahhoz, hogy a tanítást ténylegesen befogadhassa. A megvalósulást önerőből elérni olyan, mintha egy tutajjal akarnánk átkelni az óceánon. A mester látja a tanítvány felsőbb énjét, és efelé kormányozza. A tanítvány erre önmagától nem képes, mint ahogy a szem sem tudja önmagát megpillantani.

A mester úgy adja át az ősi tudását, hogy a tanítvány közben nem azt érzi, hogy valami élettelen, porlepte dolgot vesz magára, hanem felfedezi, élővé teszi azt saját maga számára. Ebben a mester nagymértékben támogatja, pontosan azáltal, hogy nem ad tu-

dást, amíg a tanítvány nem kérdez, amíg nem érett meg az adott válasz befogadására; akor viszont kötelességének tartja beavatni.

Számomra ez azt jelenti, hogy létezik egy olyan tanító, aki az ősi tudást képes felfedni egy másik személy előtt olyan módon, hogy az most itt a jelen életben élő és alkalmazható lehessen. A szent és profán kérdésének vizsgálatakor azt látjuk, hogy vannak, akik mindig valami tradíciót követve közelítik meg az életszentséget, és vannak, akik bár tudattalanul, de ugyanezt teszik: profán módon viszonyulnak a világhoz, a szentséget az előben, a pillanat valóságában keresik.

Mesterkeresés másként

Bár az első látogatást is hosszabbra terveztem két hétnél, ez mégis a második alkalommal tudott megvalósulni. Puriba való utazásom ennek ellenére részleteiben kevésbé volt előre megtervezett. 2006. február 5-én egy csoporttal indultam neki ismét Indiának, azzal a céllal, hogy Kalkuttában vagy Puriban, esetleg máshol keresek egy tánctanárt, akitől Odisszi indiai templomi táncot tanulhatok. Az Odisszi hazája Orissa, azon belül is az egykori főváros, Puri. Az volt a legmélyebb vágyam, hogy ott tanuljak. Előzetesen próbáltam ismeretségeken, interneten keresztül kapcsolatba kerülni egy ottani tánctanárral, de mivel Puri ma nem egy modern nagyváros, nem jártam sikerrel. Különböző tanárokkal, újságírókkal leveleztem, de egyiknél sem éreztem, hogy „ez az!”. Elindultunk tehát. Fél évre terveztem ismét.

Egy dolog vezérelt, az intuícióm és egy álom egy fekete szempárról, amely az idős táncmesteremé volt. Biztos voltam benne, hogy megtalálom. Puriba érve beteg lettem. Egy napig fel sem bírtam kelni. A helyiek segítségét kértem. Körülbelül egy hét múlva sikerült találkat szerveznem egy ottani tánctanárral. Amikor megláttam a szemét, tudtam, hogy ő az. Minden aggodalmam elszállt. Másnapról indult a tánc.

A beavatás

Indiában a mester mindig valamiféle szertartás keretében fogadja el tanítványát. Általában a tanítvány különböző ajándékokat visz mesterének, ami legtöbbször füstölő, gyümölcsök, virág, esetleg valamiféle kendő és némi adomány. A mester ezt elfogadva tanítványául fogadja az illető törekvőt. A tanítványnak ekkor elszántságát, elkötelezettségét kell bizonyítani, és tanulni, figyelni alázattal. Később más avatásokkal további szintekre léphetnek. Ezek más és más módokon zajlanak, tanítványi láncolatoktól függően.

Ne gondoljuk, hogy manapság a mester-tanítványi kapcsolat minden esetben tökéletesen megvalósul. Ez nyilvánosan az őszinte törekvésen múlik. Gyakran csak formális kapcsolatról és beavatásról beszélhetünk.

Találkozás a mesterrel egy rövid szertartás keretében

A reggeli végeztével, rövid szünet után rögtön következett egy táncóra, amely egy félig nyitott kis épületben volt. A táncterem padlója nagyon sík aszfalt, az egész nem lehetett több tizenöt-húsz négyzetméternél. Voltak ennél nagyobb termek is, a nagyobb létszámú csoportoknak. Az egyik sarokban egy kis domborművön Krisna állt egy tehénke kíséretében. Ez volt az oltár. Előtte kicsi friss virágfejek, és egy füstölő szórta a hamvait mindenfelé. Az intézmény igazgatója kísért el a főépülettől, amelyben laktunk, a táncteremig. Shashikantha Nayakot, leendő mesteremet már láttam a reggelinél, röviden be is mutatkoztunk, de ez most más volt. Az igazgató úr elmondta, hogy egy rövid szertartás lesz, amellyel a mesteremhez megyek, és megkérem, hogy tanítson. Szólt a segédjének, hogy hozzon egy kis gyümölcsöt, virágot és füstölőt. En pedig az egész friss levélre

összerakott kis költeményre odaillesztettem még pár rúpiát. Ezzel a kis csomaggal indulunk el. A terem ajtajában engedélyt kértünk a belépésre. A mesterem, ha nevezhetem így, Shashikantha Nayak, egy fiatal srác volt. Velem talán egyidős, vagy kicsivel idősebb. Orissából jött ide tanítani, az Odisszi hazájából. Mint később megtudtam, sok tekintetben hasonló sorsunk volt. A családja nem támogatta őt táncos karrierjében, volt is egy másik szakmája, tévészerező, úgy emlékszem. Persze sohasem szerelt tévéket. Sokat utazott, és táncolt, tanított. Az előzetes instrukciók alapján a kis csomagot letettem a lábaim elé, megérintettem ujjbegyeimmel a lábfejét, majd a homlokomhoz tettem az ujjaimat, elfogadva őt mesteremnek. Ő pedig hasonló kézgesztussal elfogadta adományaimat, majd a fejemet és utána a saját homloka közepét érintve engem is tanítványául fogadott. Legalábbis első körben. Ezután leborultam az oltár előtt, homlokommal és kezeimmel a földet érintve, majd máris kezdődhetett az óra. Így nézett ki a rövidke szertartás, amellyel tanítványául szegődtem, és egyben beiratkoztam az iskolába.

A tanár-tanuló kapcsolat a nyugati kultúrában

Nyugaton a pedagógiai folyamat alatt általában egy pedagógus és több diák együttes munkáját értjük valamely iskolarendszerben. Az oktatásnak számos célját és funkcióját nevezi meg a didaktika, ám mindenképpen e célok között szerepel a tanuló személyiségének változása, a személyiség fejlődése. A pedagógus és a diák kapcsolata nem személyes, vagyis a legtöbb esetben nem választott kapcsolat.

A pedagógus

A pedagógus kulcsszereplője a pedagógiai folyamatnak. Az egyes pedagógusok eltérő hatékonysággal oktatnak, ebben nagy különbségeket tapasztalhatunk. Egyes feltevések szerint pedagógusnak születni kell. Mások úgy vélik, hogy az eredményesség a kulcs, tehát ha valaki rendelkezik magas színvonalú szaktárgyi tudással, akkor képes lesz azt jól tanítani. A tapasztalat azt mutatja, hogy mindenképpen szükség van pedagógiai és pszichológiai ismeretek elsajátítására, amelyek pozitív irányban befolyásolják a pedagógus munkáját. A pedagógiai eredményesség kutatásában a pedagógus személyiségvonásait, alapképességeit vizsgálták. Eszerint az eredményes pedagógust, aki személyközpontú és másokat elfogadó, három alapvető képesség jellemzi:

- a) a feltétel nélküli elfogadás,
 - b) empátia, a másik ember érzéseinek megértése, és visszajelzés,
 - c) kongruencia, az értékeinkben való bizonyosság.
- Az általános képességek mellett pedagógiai képességeket is meghatároztak:
- a) kommunikációs ügyesség,
 - b) gazdag és rugalmas viselkedésrepertoár,
 - c) gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalakítás,
 - d) erőszakmentesség, kreativitás,
 - e) az együttműködés igénye és képessége,
 - f) pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzése,
 - g) mentális egészség.

A gyakorlati készségek is elengedhetetlenül szükségesek. Egy gyakorlati jellegű tárgy esetében, mint például a tánc, ezek kiemelten fontos szerepet kapnak. Az óra menetének megtervezésekor figyelembe kell venni a tanulók korát, fejlettségi szintjét, létszámát és pillanatnyi állapotukat, egyéb technikai körülményeket, mint például hőmérséklet, esetleg szélsőséges időjárás, valamint a napszakot (például kora reggel, hideg teremben fokozott figyelem szükséges a bemelegítésre). Az óravezetési készségek, kérdések, magyarázatok, interaktív kapcsolat, csoportos és egyéni munka felhasználása mind az óra fo-

lyamán használható módszerek, amelyeket változatos módon használ a pedagógus. Az órát követően azt kielemezve, értékelve és következtetéseket levonva fejlődik a pedagógus maga is.

Kimutatták, hogy nincs lényeges összefüggés a pedagógiai, pszichológiai vizsgaeredmények és a tanítási tudás között. Eszerint az egyes pedagógusok az adott tanítási helyzetben hozott döntéseiket nem lexikális tudásukra alapozzák. A tudomány magyarázata, hogy léteznek sémák, amelyeket a szituációt felismerve vetnek be a pedagógusok, intuícióik alapján. Ez az intuitív készség az elméleti tudás és a gyakorlati tapasztalás kölcsönhatásából jön létre. A pedagógiai tudás jellege szerint elméleti és gyakorlati tudásból áll, valamint nézetből, amely olyan feltételezések, feltevések rendszere a világról, amelyek az egész élettapasztalatból alakultak ki, és befolyásolják a pedagógiai döntéseinket (Falus, 2003).

A tanuló

A tanulókat életkortól függően más és más pedagógiai módszerekkel tanítjuk. Erre külön módszereket használunk. A pedagógus mindig törekszik a tanuló megismerésére, és eszerint alakítja a tanítási folyamatot. Manapság egyre inkább eltűnik a különbség a gyermekkor és a felnőttkor között, tehát a módszerek is folyamatosan változnak. A gyermekeket korán bevonják életpályájuk alakításába. Ők is egyre gyorsabban válnak önálló részévé a fogyasztói társadalomnak. Ez a korai felelősségvállalás koraéretté teszi őket. Az egyes intézményeknek is eltérő célja lehet, vannak például teljesítmény-központú és gyermekközpontú iskolák.

A személyiség kulcsfontosságú, hiszen a személyiség alapján differenciálják a tanulókat. A személyiség pontos megismerése azonban bonyolult pszichológiai kérdés. A személyiség az öröklött és a tanult jellemvonások összefonódásából jön létre. A tanulók különbözősége, egyénisége értéket képvisel a társadalomban, hiszen az uniformizálással szemben cél a sokféleség megőrzése. A tanuló fejlődése nem folyamatos, vannak minőségileg különböző szakaszok. Ezek egyénenként eltérőek lehetnek (Falus, 2003).

Mesterem mindent csak egyszer mutatott meg, és csak egyszer ismételtük az előző óra anyagát. Ez eléggé nehéz, hiszen a mozgás rendkívül összetett izolációból épül fel, amely szemre, arcjátékra, az ujjak mozgására is kiterjed. Nemcsak időben, hanem a test egyes részein is eltérő dinamikai és nem átlagos ritmikai mozdulatok bonyolult sorából áll. Persze kaptam segítséget, ha nem ment. A tanárom azt mondta, hogy egy koreográfiát fog nekem tanítani négy hónap alatt. Nem nagyon értettem, hogy akkor miért haladunk olyan gyorsan. Ő pedig nem értette, hogy én hogy tanulok ilyen gyorsan. Ez a közöttünk lévő nevelkedési különbségből fakadt. Ott ugyanis az úgynevezett „indian time” jegyében folyt az élet és a tanulás.

A keleti mester-tanítvány és a nyugati pedagógus-tanuló kapcsolat összehasonlítása

E két tanulási folyamatot igen nehéz összevetni, de néhány ponton lehetséges. Összességében mindkét folyamat célja a tanulók fejlődése, mély megértése: a tudást személyiségük részévé formálva önállóan is képesek legyenek alkalmazni. A különbségek főként a megfogalmazásban vannak, illetve a különböző fogalmak különböző tartalommal is bírnak. Egyik folyamat sem kevesebb a másiknál, csak más.

<i>Klasszikus mester-tanítványi viszony</i>	<i>Pedagógus-tanuló kapcsolat</i>
A tanulási folyamatot a tanítvány fejlődése, őszintesége vezeti.	A pedagógus a tanítási folyamat kulcsszereplője.
A felsőbb én megtapasztalására és megvalósítására törekszik.	Eredményességre, sikerre törekszik.
Az oktatási folyamatot türelem jellemzi.	Az oktatási folyamat a gyorsaságot és a hatékonyságot tartja szem előtt.
A mester a tanítványt önmagához méri, és eszerint értékeli.	A pedagógus a tanulót egy általános szinthez méri, és aszerint értékeli.
A mester megvalósult állapota szerint alkalmas a tanításra, személyiségjegyei nem mérvadóak. (A tanítvány olyan mestert választ, aki illeszkedik az ő személyiségéhez.)	A pedagógus diplomája, személyiségvonalai és alapvető képességei szerint válik alkalmassá a tanításra.
Önmegvalósítás-központú.	Személyiségfejlődés-központú.
Túlzottan spontán – teret adhat a lustaságnak.	Túlzottan precíz, steril, informatív, ami a valódi átélést zárhatja ki.
A módszer mindig spontán, személyes, meglepetésszerű.	A módszertan előre kidolgozott, személytelen, sémákkal dolgozik.
Tudatossága főként az információk és módszerek időztetésében rejlik.	Tudatossága főként az információk és módszerek pontosságára irányul.
Kölcsönösen választott kapcsolat.	Általában nem választott kapcsolat.
A mester látja, milyen emberré válhat a tanítvány.	A tanuló felelősséget érez életpályája meghatározásában.
A mester átvállalja a felelősséget a célt tekintve; a tanítvány felelőssége a feladatra koncentrálni.	Túl korai felelősségvállalás.
A mester segít a tanítványnak abban, hogy mi a lényeges információ az adott pillanatban.	A tanuló – a tömegkommunikáció révén – átláthatatlan mennyiségű információhoz jut.
A mester passzív, visszafogott vezető.	A tanuló passzív befogadó.
A tanítvány aktív, törekvő.	Főleg a pedagógus az aktív szereplő.
A mester a tanuló felsőbb énjét pillantja meg, amely nem függ az adott élethez.	A tanár a tanuló egyéniségére a szülők, a környezet, a korábbi tanulmányi eredmények és a gyermek viselkedése alapján következtet, és eszerint neveli.

Személyes tapasztalataim a táncoktatásban és a tánctanulásban

Nyugatról Indiába érkezve nyugalmat, türelmet, bizalmat, elfogadást, hitet tanultam. Odisszi-táncmesteremnek a Puri-béli Bijay Kumar Senapatit tartom. Fentebb már elmeséltem, hogy hogyan találtam és választottam őt mesteremnek. Most főként az ott szerzett tapasztalataimról írnék, arról, hogyan váltam gyors sikerre törekvő tanulóból Mesterem vezetését elfogadó tanítvánnyá, miként hatott ez a személyiségemre, milyen személyiségvonásaim, képességeim fejlődtek, változtak.

A stresszt Puriban talán csak hírből ismerik, így alkalmam volt hosszabb időn keresztül megtapasztalni a nyugalommal teli életet. Azt gondolhatnánk, hogy ez könnyű dolog,

de nekem nem volt az. Az első héten szüntelenül úgy éreztem, hogy késésben vagyok, el-kések, lemaradok, nem a megfelelő ütemben tanulok, nem rögzítettem minden információt, amelyet hallottam a táncórán, és mindezek borzasztóan frusztráltak. Mivel a tanárom kezdetben nem kért számon semmit, azt gondoltam, hogy itt valami nagy vizsga lesz nemsokára, és majd ha nem tudom megfelelően az anyagot, amelyet leadott, akkor sajnos nem léphetek tovább, vagy lepasszol valamelyik tanítványának, hogy bajlódjon ő velem. Persze nem így lett. Egy hét után már határozottan ingerült voltam a sok újdonságtól, az eddigi itthoni kultúrában megszokott dolgaim hiányától, amit ők egyáltalán nem értettek. Tehát ahelyett, hogy erre szigorral vagy agresszióval válaszoltak volna, ártatlan, türelmes, kérdő tekintetekkel találkoztam mindenhol. Ebből a kezdeti kulturális sokkból aztán lassan kigyógyultam. Megpróbáltam előrenézni, és a feladataimra való komoly koncentráció helyett csak elfogadni, ami éppen következik. Indiában sohasem tudhatod, mi fog történni a következő pillanatban, de minden mindig megoldódik, és közben senki sem ideges. Persze ez néha sok időbe telik, de ott ez nem számít. A többórás áramszünet után minden ott folytatódik, ahol abbamaradt. Sajnos körülbelül egy hónap után elért a második hullám. A mobiltelefonomat itthon hagytam, de valahogy ekkor szünet nélkül hallottam, mintha csörögne. „Valaki keres.” Ez nem honvágy volt. Az igazat megvallva örültem, hogy távol vagyok az otthonomtól, és ez nem is változott meg egészen addig, amíg a repülőn meg nem hallottam az első magyar szót. A pörgés hiányzott. A rohanó világ, az elintézni való dolgok sora, amelyektől korábban éreztem, hogy élek. Ezután már sikerült átadni magam a nyugodtabb életnek, és elhatároztam, hogy megpróbálok minél inkább úgy élni, mint ők, beleolvadni a környezetembe. Így szereztem tapasztalatot arról, hogyan kell nyugodtan élni vagy akár tanulni.

Amit még tapasztaltam, az a türelem és elfogadás, nem aggódni a jövőért. Itthon úgy tanulunk, hogy közben mindent egy előre kitűzött jövőbeli célért teszünk. Ha ezt nem érjük el, akkor szomorúak vagyunk, a hibákat keressük. Indiában is voltak kitűzött célok, de ezek folyamatosan változtak aszerint, hogy én hogyan reagáltam az első feladatokra. Mesterem legelőször csak alapokat és egy rövid koreográfiát akart nekem tanítani, de ezt is csak azért mondta el, mert kérdeztem. Emlékszem a reakciójára. Nem értette, hogy ez most miért fontos nekem.

Ahogy napról napra jártam a táncórákra, lassan kialakult bennem a bizalom mesterem iránt. Sokszor voltak kérdéseim. Ezek némelyikére válaszol. De néha azt mondta, ez most nem szükséges neked. Megpróbáltam ezt elfogadni, és rábízni magam az ő vezetésére.

Mesterem mindent csak egyszer mutatott meg, és csak egyszer ismételtük az előző óra anyagát. Ez eléggé nehéz, hiszen a mozgás rendkívül összetett izolációból épül fel, amely szemre, arcjátékra, az ujjak mozgására is kiterjed. Nemcsak időben, hanem a test egyes részein is eltérő dinamikai és nem átlagos ritmikai mozdulatok bonyolult sorából áll. Persze kaptam segítséget, ha nem ment. A tanárom azt mondta, hogy egy koreográfiát fog nekem tanítani négy hónap alatt. Nem nagyon értettem, hogy akkor miért haladunk olyan gyorsan. Ő pedig nem értette, hogy én hogy tanulok ilyen gyorsan. Ez a közöttünk lévő nevelkedési különbségből fakadt. Ott ugyanis az úgynevezett „indian time” jegyében folyt az élet és a tanulás. A diákokat általában erősen biztatni kell a haladásra, de azért ezt nem viszik túlzásba a tanárok sem. Én pedig az itteni módszerek hatására azonnal próbáltam minél több tudást magamba szívni. Végül az első koreográfiát, amely egy Mangalacsaran, virágfelajánlás volt, kilenc nap alatt tanultam meg.

Az óra hangulata mindig könnyed volt. Ha épp áramszünet volt, és nagyon meleg, ami napi gyakorisággal megesett, akkor megvártuk, míg visszajön az áram, és ismét elindulnak a ventilátorok. Addig beszélgettünk, a tanárom humorosan mesélt a táncról, vagy ami épp eszébe jutott. Az utolsó hónapokban néha megkérdezte, hogy egyébként mivel foglalkozom itthon. Sőt a saját életéről is megtudhattam egy-két dolgot.

Az óra és a búcsúzkodás hasonlóképp tiszteletadással fejeződött be.

Táncossá, majd tánctanárrá válás

Lassan csöpögtette nekem a tudást, mindig csak annyit, amennyire szükségem volt. Mindig egy füzettel a kezemben próbáltam őt faggatni, ő pedig a maga őszinte ártatlanságával nem értette, hogy én ezt miért teszem, mi szükségem nekem most ezekre az információkra. Szóval hiába, meg kellett hódolnom, és bár hosszú időbe telt, de végül elfogadtam, hogy annyit kapok, amennyit kapok. Elgondolkodtam, hogy: „Tényleg miért is van szükségem erre a sok információra?” És rájöttem, hogy nincs. Persze ami nagyon fontos, hogy megszületett bennem a bizalom a Mesterem felé. Tudtam, éreztem, hogy ő vezet engem, és amire szükségem lesz, azt ő mindig adni fogja, nekem nem kell belőle kisajtolnom.

Tükröt általában nem használnak a táncteremben. Ez számomra nagyon furcsa volt, hiszen egy új mozgásforma tanulásakor, ahogy megszoktam, szerettem volna magamat figyelni, kontrollálni a tükröben. De ott ez nem az én feladatom volt. Legalábbis nem így. Táncmesterem mindig jelezte, melyik a helyes mozdulat, vagy csak megvárta, míg ráérezek, míg megtalálom magam a mozdulatban. „A mester szeme a tükör.” Ezt még itthoni Odüsszi-tanulmányaim során tanultam. Hát nem volt könnyű. Egész idő alatt vártam, hogy mikor láthatom, hogy nézek ki, amikor így táncolok. Végül elengedtem a kíváncsiságom. Megtanultam a belső érzeteim alapján kontrollálni a mozgásom. Tehát el kellett engednem a magamnak és másoknak való külső megfelelést.

A hit kérdésével hadilábon álltam. Nem akartam vallási fanatikusként viszonyulni ehhez a templomi tánchoz. Mégis szerettem volna átélni, hogy mit jelenthetett a régi mahariknak Dzsagannáth istenség személye, és milyen, az istenséghez fűződő érzéseik generálták tiszta táncukat. A folyamatos gesztusok, amelyekkel formálisan nap mint nap kifejeztem tisztelem Dzsagannáth felé, és a Puri-beliek mély hite, mely szerint minden történés Dzsagannáth körül forog, meghozták számomra is a hitet.

Első tapasztalatok Puriban

A táncórák kemények voltak számomra. Nem értettem, hogy mit várnak el tőlem, fáj a sarkam és a hátam is. Betonon táncoltam mezítláb. Magántanítvány voltam. Sok időbe telt, mire rájöttem, hogy nincs elvárás. Csupán arról volt szó, hogy én egy más kultúrából érkeztem, ahol folyamatosan mindenféle külső szerepeknek kell megfelelni. A keleti ember nem akar megfelelni másoknak, vagy akár magának, így a tanár sem vár el diákjától egy előre kijelölt szintet: hagyja a maga ütemében fejlődni. Nem mondja, hogy ez rossz, ez pedig jó. Megvárja, mi sül ki az egészből, és ha a tanítvány megérett, akkor már jobban figyel rá. Számomra nagyon furcsa volt, hogy nem kaptam értékelést, sem semmilyen megerősítést. A dicséret és bárminemű értékelés hiánya arra készítetett, hogy magamra figyeljek, és kreatívan próbáljam megvalósítani azt, amit tanítottak nekem. Azt hiszem, pont ez volt a cél.

Táncmesterem jó érzékkel a tánc rituáléit csak szokásként közvetítette számomra. Az órákon mindig annyi információt kaptam, amennyire épp szükségem volt. Nem terhelt túl soha, és mindig elégedett volt velem. Következésképpen azt éreztem, hogy elfogad, és nem akartam neki megfelelni. Az első hetekben sokáig vártam a visszajelzést, megerősítést, de tőle nem kaptam. Nem tartotta fontosnak, hogy az ő dicsérete vezessen engem. Ez sokat változtatott pozitívan az önbecsülesem. Nekem kellett tudnom, hogy éppen jól hajtottam e végre a mozdulatot, vagy sem. Meg kellett tanulnom az intuíciónra hallgatni.

A legelső hét végén kaptam meg a bokacsörgőmet, amely a táncos legfőbb kincse. Az első órán véresre törte a lábamat. Rögtön elláttak tanácsokkal, beragasztották, és nagyon aggódtak értem. Az utolsó hónapban a mester ruhát varratott nekem, végül bevett a tánc csoportjába, így fel is léptem Dzsagannáth Puriban. Erről álmodni sem mertem. Az utolsó héten kaptam még egy ruhát. Megkedveltek és befogadtak.

Útravalóul mesterem meghagyta, hogy soha ne menjek férjhez, hanem csak a táncnak éljek. Ez náluk azt jelenti, hogy semmilyen más közeli kapcsolatban sem lehetnek férfakkal. Ez azért alakult így, mert akik férjhez mennek, attól kezdve teljes lényükkel a férfüknek és családjuknak élnek.

A hosszú hónapok során fokozatosan egyre többet és többet tanított nekem, megemelte az óráim időtartamát is, majd a táncsoport óráira is bejártam. Fokozatosan egyre jobban és jobban terhelt, amit én észre sem vettem. Az utolsó hetekben elmondta, hogy ő maga is megdöbbsent azon, hogy milyen gyorsan fejlődtem, és nagyon befogadott. Ezt nem minden tanítványával tette meg. Végül egy avatás keretében tanítványául fogadott és tánctanárrá avatott. Ellátott mindenféle gyakorlati tanáccsal. Az utolsó héten pedig felléptem a táncsoporttal, az egyik legnagyobb ünnepükön, a már eltávozott mesterének megjelenési napján (születésnapján) rendezett Odisszi táncfesztiválon. Azért tartotta ezt fontosnak, hogy átadhassa nekem, mit jelent az Úrnak táncolni, és nem a nézőknek. Ez is a beavatás része volt. Ez a tapasztalat mélyen beépült a tudatalattimba. Azóta, ha fellépek, mindig ott vagyok, azon a Puri-i színpadon, és Dzsaganáthnak táncolok.

Betekintés az ottani táncsoport életébe

A Puriban töltött utolsó hónapban megkértem a tanárom, hogy megnézhessem a gyerektáncosokat is. Így egy csomó táncórát végignézttem. Már hatévesek is gyakorolják ezt a technikás táncot. Nagyon édesek, ahogy csattog a talpuk a kövön. Érdekes volt látni a különböző korosztályokat és a különböző tehetségű táncosokat. Ezelőtt csak nagyhirű táncosokat láttam, hiszen ők jutottak el Európába.

A csoport, ahová az utolsó hónapban bekerültem, nyolc-tíz főből állt. Együtt készülünk a későbbi záróbemutatóra. Az együtt töltött gyakorlás során egy nagyon lényeges dolgot tapasztaltam. A kontraszt ismét nagy volt. Ezek a helybeli lányok nem azért jártak táncolni, mert Dzsaganáth hithű táncosai szerettek volna lenni. Éppúgy illegették magukat, mintha itthon valaki a legtrendibb hip-hopórára járna. Közben persze a vallásos szertartásokat tiszteletben tartották, de nem szentelődtek meg a táncukban. Nem ez volt a pillanatnyi céljuk. Ami természetesen nem baj. Inkább csak számomra volt érdekes és nagyon mély felismerés arról, hogy mi a különbség a vallásosság és a szakralitás között. A vallási alapú tánc formái és gesztusai nem feltétlenül hozzák magukkal a tényleges szakrális átlényegülést, vagy legalábbis nem mindenkinél egyforma mértékben. A tánc formái ott vannak, de a szakrális töltést, azt, hogy mi mennyire tudunk azonosulni, nekünk kell beletenni a mozdulatba. Ekkor eszembe jutott az eredeti célom és Lőrincz Katalin főiskolai, „nyugati” táncmesterem szavai: „A tánc szakralitása tőled függ, nem a tánctól.”

Az bizonyos, hogy a legtöbben, akik hosszabb időt eltöltöttek Indiában, örökké vágnak oda vissza, időről időre elmerülni a színek kavalkádjában. De nincs ez másként Indiában sem. Ők ugyanilyen mértékben vonzódnak a nyugati világ vívmányaihoz. Az indiai táncok 20. századi újraélesztésének kiemelkedő alakja Rukminí déví, aki Anna Pavlova indiai turnéján, a híres balerinával való találkozásánál kezdett saját népe tradícióinak felkutatásába. A klasszikus balett módszertanából, az óra felépítéséből és a színpadi tér felosztásából számos motívumot beépített az ősi tánc ma élő változatába és annak tanításába.

Egy tucat kérdés merült fel bennem ezután. Ha nem függ a témától, akkor mitől függ? Ki az a „tőlem”? Ha a téma nem szentekről és istenekről szól, akkor vajon lehet-e szent?

Tehát összességében bepillantva a táncosok életébe az volt a benyomásom, hogy a hétköznapi gyakorlást és munkát tekintve nem különbözik egy itteni táncsoport életétől. A különbség csupán a mestert övező mély, őszinte tiszteletben rejlik, amely nem egy meszternek alárendelt helyzetet jelentett a tanítványokra nézve, hanem nyílt, emberi tanár-diák kapcsolatot.

Amikor hazaindultam, táncmesterem kikísért az állomásra, és közben elmondta, hogy nagyon megszeretett, mert a tánc lelkeségéért jöttem ilyen messzire tanulni. Ebben különbözök a többi tanítványától. Attól a naptól nemcsak a tanítványának, de a lányának is tekint engem.

Új szemlélet hazaérve – első élmények itthon

Nem igazán vágytam hazajönni, mert minden nehézség ellenére jól éreztem magam Indiában. Jó környezetben voltam, és mindig vigyáztak rám. A hazaérkezés pillanata furcsa volt. Az utána jövő időszak még inkább. Nem értettem, hogy hová rohan ez a sok ember, és miért olyan boldogtalanok, mikor rendkívüli gazdagságban élnek. Ahogy az idő telt, kezdtem ismét feltalálni magam, de már semmi sem olyan, mint előtte. Vagy talán minden olyan, csak az én szemüvegem változott.

Szokásaim megváltoztak, átítatódta az Indiában töltött puritán templomi étellel. A kapcsolataimban sokkal inkább a gesztusokat veszem észre, a nem verbális kommunikációt, mint azt, hogy az emberek mit mondanak.

Hazaérkezve kezdődött a neheze. Hogyan őrizzem meg azt a nyugalmat és türelmemet? Itthon minden olyan volt, mintha még sosem jártam volna itt, egy másik helyre érkeztem volna haza, amely látszólag ismerős, de valahogy mindenki rohan. Az első két hónapban szinte egyáltalán nem tudtam felvenni a magyarországi hétköznapi ritmust, amely nekem úgy tűnt, mintha még sosem tapasztaltam volna.

Újra bekapcsolódtam a főiskolai életbe is. Éreztem, hogy vissza kell állnom a hazai körülményekre, de ez nem ment. Közben az idő telt, és én nem aggódtam annyira a határidők, a tanulnivaló anyag mennyisége vagy bármi más miatt. Minden megoldódott, mint Indiában. Egy év elteltével aztán kezdtem a gyakorlatban is aktívan visszakapcsolódni a rendes kerékvágásba, de próbálok megőrizni a nyugalمامat, türelmemet és azt az elfogadást, amelyet Indiában tanultam.

Másként tanítok azóta

A táncórák

A tánctanáromat megpillantva tisztelettel köszönök neki, ami a hagyomány szerint úgy történik, hogy én először kezemmel az ő lábát érintem, majd a kezemmel a homlokomat. Így köszönti minden tanítványa, amely gesztussal minden alkalommal hódolatunkat ajánljuk, és ami arra emlékeztet, hogy egy évezredes tanítványi láncolatba kapcsolódunk: ő a jelenkor élő mestere, aki életét e tiszteletet ébresztő hagyományörző célnak szentelte. Ő egyébként erre csak annyit mondott, hogy ez itt így szokás, így fogadjam el. A teremben szintén hódolatot ajánlok a talaj, majd a homlokom megérintésével, amivel elfogadom szent térként (bhumi pranám), emlékezve az előttünk élt nagy mesterekre.

Rövid melegítés után rátértünk a koreográfiákra.

Pár hónappal indiai tanulmányaim után elkezdtem tanítani az Odisszit Budapesten. Célul tűztem ki, hogy tanítványaimnak is átadom, amit Indiában tanultam. Ehhez nem volt külön módszertani elképzelésem. Úgy gondoltam, hogy egy az egyben, ugyanúgy ta-

nítok, hogyan én tanultam. Általában olyan lányok kerestek fel, akik még nem sokat vagy semennyit nem táncoltak, de érdeklődtek az indiai kultúra iránt. Kezdetben kevés jelentkező volt, és ők is pár alkalom után feladták. Túl száraz volt, hogyan tanítottam, se zene, se pergő tempója nem volt az órának, és nem adtam visszajelzést sem, ahogy engem is tanítottak. Be kellett látnom, hogy ez itt nem megy úgy, mint Indiában. Megkísértem tehát befogadhatóbbá tenni a táncoktatást. Figyelembe kellett vennem, hogy a két kultúra között óriási a szakadék:

a) Indiában, ha nem fizikai munkát végez valaki, akkor is edzettebb, mint egy európai. Általában biciklivel járnak, kézzel mosnak, gyakorlatiasabban élnek, mint mi, akik általában irodai székben ülünk egész nap.

b) Az éghajlati különbségre is gondolnom kellett. Európában figyelni kell az időjárás változásait, és eszerint alakítani a bemelegítést, míg Indiában a nagy meleg miatt erre kevesebb figyelmet fordítanak.

c) A védikus irodalom ismerete is szükséges lenne. Az indiai gyerekek ezeken a történeteken nőnek fel, így már ismerik azokat a hangulatokat, amelyeket feldolgoz az indiai tánc. Itt ezzel külön foglalkozni kell.

A céloom továbbra is az Odisszi szakralitásának átadása, még ha kis mértékben is.

A fenti szempontokat figyelembe véve megváltoztattam a módszertant. Átalakítottam a bemelegítést, és nem pihenünk a gyakorlatok között. Indiában a nagy meleg miatt erre szükség van. Itt viszont, hogy a test aktivitását fenntartsuk, folyamatosan mozogni kell. A visszajelzésekkel, megerősítésekkel nem vagyok bőkezű azóta sem. Helyette sokat mesélek táncmesterem pedagógiájáról. És megkérem a tanulókat, hogy figyeljenek belülrre, és keressék meg magukat a mozdulatban. Természetesen, ahogy engem is kijavított mesterem, én is kijavítom a tanítványaimat, miután látom, hogy aktívan már nem alakítanak egy mozdulatot. Ekkor elsőként a mozdulat lényegéről tanítom őket, végletek kontrasztos bemutatásával döbbsentem rá őket, mit is akar mutatni az adott mozdulat, majd, ha szükséges, konkrétan megjelölöm a mozdulat helyes irányát.

Tapasztalataim a táncórákon itthon

Felnőtt kezdő csoportom van, akik általánosságban nem táncoltak korábban. Gyakoribb a jógás előképzettség. Az ő vágyuk az volt, hogy szeretnének valamilyen nőies mozgáskultúrára szert tenni. Nagyon nehéz volt számomra, hogy ne szóljak bele a munkájukba, amikor saját magukon dolgoznak. Ennek meglett az eredménye. Akik már egy éve járnak hozzám, lassan kezdik megtalálni magukat ebben a mozgásvilágban. Ami megdöbbsentő számomra, hogy a kevesebb táncos előképzettséggel rendelkező lányok ennyi idő után sokkal inkább elsajátították a mozgás lényegét. Mire gondolok itt?

a) A mozgás szerete, önmaga nőies mozgáskultúrájának felkutatása vezette a tanulást. Ma már, ha nem is teljesen, de belülrre figyelve, átélve, élvezve a mozdulatot táncolnak a lányok. A táncbemutatóról hallani sem akartak korábban, amikor elkezdtünk együtt dolgozni. Egy meghívott indiai tánctanár előtt spontán bemutatót szerveztünk. A táncosok elmondása alapján, illetve a bemutató alapján nem féltek az előadástól, sőt teljesen feloldódva táncoltak. Tehát belülrre figyeltek.

b) A testtartás, lábtartás fontos kérdés, de mégsem javítottam állandóan. Nem akartam, hogy azt érezzék, attól lesz helyes a mozdulat, ha így vagy úgy tartják magukat, ami természetesen igaz, de nem jó, ha ez tölti ki a gondolataikat tánc közben. Bár hibát látva nehéz volt nem kijavítani, mégsem teszem állandóan. Helyette, alkalmanként, mindig más páros vagy egyéni gyakorlatokkal vezetem rá őket a helyes tartásra. A tapasztalatom, hogy fejlődik a tartásuk. Egy idő után hirtelen ráéreznek, egyénenként eltérő időpontban.

c) A ritmusérzék fejlődését külön ritmusgyakorlatok, úgynevezett tálák segítik. Ezek ritmikus mondókák, tapssal kísérve. Több tempóban gyakoroljuk, a taps és a mondóka

tempója eltérhet. Ebben is újtottam, és más és más variációkban gyakorolunk. A fent említett meghívott angol származású indiai tánctanárnő külön kiemelte a táncosok fejlett ritmusérzékét.

d) A kifejezőkészséget, előadásmódot közvetve dél-indiai ének tanulásával segítem. Ez öt-tíz percet vesz igénybe. Egy rövid skálázás, amely levezetesként is szolgál.

Összegzés

A legutolsó utazásom óta eltelt idő talán túl hosszú volt. Az életemet, gondolataimat azóta újra átmosták az „akkor vagy boldog, ha sikeres vagy” hullámai. De emlékeimben még tudom, hogy a siker fontos, de nem cél. Persze ki hogyan fogalmaz. Az bizonyos, hogy a legtöbbben, akik hosszabb időt eltöltöttek Indiában, örökké vágynak oda vissza, időről időre elmerülni a színek kavalkádjában. De nincs ez másként Indiában sem. Ők ugyanilyen mértékben vonzódnak a nyugati világ vívmányaihoz.

Az indiai táncok 20. századi újraélesztésének kiemelkedő alakja Rukminí déví, aki Anna Pavlova indiai turnéján, a híres balerinával való találkozása után kezdett saját népe tradícióinak felkutatásába. A klasszikus balett módszertanából, az óra felépítéséből és a színpadi tér felosztásából számos motívumot beépített az ősi tánc ma élő változatába és annak tanításába.

Irodalom

Atkinson (2003): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
 Eliade, Mircea (1999): *A szent és a profán*. Európa Kiadó, Budapest.
 Falus Iván (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 Griffiths, Bede (2006): *Kelet és Nyugat házassága*. Filosz Kiadó, Budapest.
 Ghosh, Manomohan (1995): *The Natyasastra*. Manisha, Calcutta.
 Lowen Sharon (2004): *Odissi*. Wisdom Tree, New Delhi.
 Lukianosz (1959): *Beszélgetés a táncról*. Magyar Helikon.
 Mészáros, Németh és Pukánszky (2003): *Neveléstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.
 Mohanty, Kshirod Prosad (2006): *Compilation of Odissi dance theory*. Cuttack, Orissa.

Pintér Márta (2001): *Tánc és lélek*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Srí Chinmoy (2002): *Mester és tanítvány*. Madal Bal, Budapest.
 Stewart, Iris J. (2000): *Sacred woman, sacred dance. Inner traditions*. Rochester, Vermont.
 Valéry, Paul (1946): *A lélek és a tánc*. Egyetemi Nyomda, Budapest.
 Vályi Rózsá (1969): *A tánc története*. Zeneműkiadó, Budapest.
 Vitányi (1963): *A tánc*. Gondolat, Budapest.
 Wosien, Maria-Gabrielle (1974): *Sacred Dance. Encounter with the Gods*. Thames and Hudson, London.

Túri Virág Réka
 Budapest

A semleges test

A neutrális test elve és a flow alkalmazása amatőrök és félprofik táncoktatásában

Adolgozatban röviden vázoljuk a semleges test három, anatómiai, társadalmi és előadó-művészeti vonatkozását. A továbbiakban röviden ismertetjük a flow fogalmát Csikszentmihályi Mihály és Susan A. Jackson értelmezését bemutató. A harmadik fejezetben arra a kérdésre keresünk válaszokat, hogy a tánctanár hogyan járulhat hozzá ahhoz, hogy óráján adottak legyenek a flow azon feltételei, melyeket külsőlegesen befolyásolhatunk.

A semleges test

Az anatómiai szempontból semleges test

Testünk leépülése akkor kezdődik, amikor hatévesen beülünk az iskolapadba. A hosszú és legtöbbször az iskolák korszerűtlen berendezése miatt helytelen ülő testhelyzet kényszertartás, mely lassan, de biztosan káros hatást fejt ki a gerincre. A 21. század elejének egyik tömeghisztériája a fitness-wellness, különös módon azonban a populáris fitness-wellness paradigmák egyike sem oldja meg az átlagember testi és mentális jóllétét. Hétköznapi mozgásaink során az volna a helyes, ha fenntartanánk a test fiziológiás felépítését. Mindennapi tevékenységeinket kényelmesen, helyes testtartásban végezve ez lehetséges. Sajnos azonban az erre vonatkozó tájékoztató füzetecskét az emberek többsége csak az ortopédiai szakrendelésen kapja meg, amikor már kialakult problémával megy orvoshoz. Tánctréningben a cél nemcsak a fiziológiás állapot fenntartása vagy a már meglévő tartáshibák korrigálása, hanem a fiziológiáson belül az ideális testtartás, fizikai állapot kialakítása. Természetesen az anatómiailag semleges test egy elvont testképzet, ezen belül feladatunk az egyénre szabott testkép megtalálása és kidolgozása.

Az egészséges test kulcsfontosságú eleme az egészséges gerinc. A modern tánctechnikák többnyire, Isadora Duncan nyomán, a test központjának a solar plexust tartják. Tréningünkben a modernista egy-központú elképzeléstől eltérően nemcsak a test központjára összpontosítunk, hanem a test „központjaira”, azaz kulcsfontosságú helyeknek a tudatosítására ösztönözzük növendékeinket, melyek a helyes tartásban fontos szerepet kapnak. A tréninget összeszedett testtel és figyelemmel igyekszünk kezdeni, így az óra elején figyelmünket a következő kulcspontokra irányítjuk:

- Hasizmok és medencefenék izmainak segítségével a gerinc ágyéki görbületét semleges állásba hozzuk (érzet: mintha billentenénk a medencét a hasizom erejével, de maradjunk a fiziológiáson belül).

- Bezárjuk a bordakosarat (érzet: mintha a szegycsont végét a rekeszizomba süllyesztenénk).

- Vállat igazítunk (hátracsavar, leház, szétház; széles hát, széles mellkas).

- A talpon elosztjuk a súlyt, sarok, külső él, öregujj alatti párna, kisujj alatti párna. A testsúlyunk nem ül rá a sarokra, kissé elől vagyunk. A talp helyes terhelése a térdet automatikusan helyére állítja.

- Elképzeljük, hogy a gerincoszlopunkat lefelé és felfelé is húzzák. A törzs izomzata segítségével meg tudjuk növelni a nyújtást, a csigolyák közötti „térközöt”.

- Ezt a függőleges tengelyt tartjuk a gyakorlatok közben.

A tréningbe a bemelegítéshez és a nyújtáshoz beépíthetünk olyan gyakorlatokat, melyek támogatják a semleges gerinc megőrzését (helyreállítását). Kezdő növendékeket rá

Színészek, táncszínházi előadók bizonyos elméletek szerint könnyebben játszanak el egy karaktert, ha előbb elveszítik testük azon jellegzetességeit, melyek egy üres térbe kerülve is már mindig jelentéssel bírnak. Természetesen előadó-művészeti értelemben is tudatában kell lennünk annak, hogy a semleges test csupán absztrakció, és sosem neutralizálható teljességgel valakinek a megjelenése. Más színészi metódus is jó eredménnyel járhat, de a neutralizált test elérését segíti az ezen az elven alapuló tánctréning is (szemben például a klasszikus balettel, ahol a táncosnak meghatározott esztétikai ideálnak kellene megfelelnie).

kell vezetni arra, hogy érezzék, mikor függőleges a tengelyük, és hogy ezt maguknak is képesek legyenek korrigálni. Ebben segítséget nyújtanak az olyan technikák, melyek a testtudatot építik, mint például a jóga, a Pilates, az Alexander, a Feldenkrais. A tréning során elsődleges a szimmetrikus terhelés, azonban előfordulhat, hogy a bal oldalra többet kell dolgoznunk bizonyos cél vagy a fiziológiás gerinc helyreállítása érdekében (hiszen a hétköznapiakon eleve a jobb oldalunkat terheljük).

A társadalmi szempontból semleges test

Az egyén jellegzetes testtartása szocializáció eredménye. Kisgyerekkorban a szülőkel való kapcsolat, később a tágabb társadalmi környezet, a végzett munka fajtája, az életmód, összegezve a társadalmi helyzet befolyásolja azt, hogy milyen testtartása alakul ki az egyénnek, és hogyan viszonyul saját testéhez. Ez a nyilvánvaló összefüggés még világosabban látható, ha például erdélyi falvakba (például Kiskapus) látogatunk el. Az ott élő nők nagyjából hasonló társadalmi helyzetben, hasonló munkákat végezve, hasonló szokásokat folytatva szinte hajszálra egyforma testűvé formálódnak már huszoneves koruk végére. Ahogy a nyelvészokásaink elárulják, akár több évtized múlva is, honnan jötünk, ugyanígy testtartásunk és mozgásunk is.

A testtartást a különböző divatok is befolyásolják. Ahogy a viselet változott korról-korra, úgy változott a testtartás divatja is. A reneszánszban például nőknél kívánatos volt az előretolt medence és has, az ejtett váll, a háti szakasz görnyedtségével „behúzott” kebel. Manapság sem sokkal jobb a helyzet, legfeljebb több alternatív testforma között „választhatunk”, amelyek között talán egészségesebb minta is akad, ám divatlapok, magazinok fotóin tipikus a lordozisos tartás és a nyitott bordakosár.

A semleges testre irányuló tréning célja a testi beírtság, meghatározottság eltörlése, vagyis a társadalmi esélyegyenlőtlenség következményeinek (melyek egyben okok is lehetnek) lehetőség szerinti korrekciója, a bizonyosfajta testi megőrzettség enyhítése. Remélve, hogy visszahatunk ezzel az egyén gondolkodására és önmagával kapcsolatban kialakított, beidegződött attitűdjeire.

Az előadó-művészeti szempontból semleges test

Színészek, táncszínházi előadók bizonyos elméletek szerint könnyebben játszanak el egy karaktert, ha előbb elvesztik testük azon jellegzetességeit, melyek egy üres térbe kerülve is már mindig jelentéssel bírnak. Természetesen előadó-művészeti értelemben is tudatában kell lennünk annak, hogy a semleges test csupán absztrakció, és sosem neutralizálható teljességgel valakinek a megjelenése. Más színészi metódus is jó eredménnyel járhat, de a neutralizált test elérését segíti az ezen az elven alapuló tánctréning is (szemben például a klasszikus balettel, ahol a táncosnak meghatározott esztétikai ideálnak kellene megfelelnie).

Az optimális élmény

Bármilyen szinten és céllal tanul valaki táncolni, a tréning akkor hatásos, ha rendszeres, ehhez kitartás szükséges. Különösen amatőröknél jelent problémát a rendszertelen óralátogatás és a lemorzsolódás. A félprofik és profik határozott céllal rendelkeznek, és valószínűleg ismerik és igénylik is a mozgáshoz kapcsolódó élményeket. Amatőrök számára azonban, főleg a kezdeti szakaszban, az órák jutalom nélkülinek, túl nehéznek tűnhetnek, a vágyott cél pedig elérhetetlennek. Általában sajátos elképzeléssel rendelkeznek arról, mennyi befektetett munka szükséges egy-egy tánctechnika „megtanulásához”. Sokan teljesen reménytelennek hiszik, mások azt gondolják, néhány hét alatt előadóművésszé válhatnak.

A mozgás és a kreativitás élménye, öröme nem mindenki számára evidens, de elérésében a tánctanár segíthet. Az optimális élmény (flow) kitüntetett terepe a mozgás. Pszichológusok élsportolókkal végzett kutatások alapján körülírták a flow összetevőit és feltételeit, melyeket alább ismertetünk.

A flow-élmény megélése élsportolók körében

A sport, ugyanígy a tánc is, önmagában jutalomértékű tevékenység. A sport (tánc) lényege az általa nyújtott élmény minősége. A flow (optimális élmény) megéléséről hasonlóan számolnak be élsportolók. (1) Ezen beszámolókat összegezve a következőkben írható le a flow néhány összetevője (lásd még: *Zuckerman*, 1982):

Olyan tudatállapot, amelyben teljesen egyé olvadunk tevékenységünkkel, tehát teljes tudatunkat az adott tevékenységre fókuszáljuk, a bennünk vagy körülöttünk zajló „zavaró” tényezők nem hatolnak a tudatba.

Úgy érezzük, testünk és elménk erőfeszítés nélkül működik együtt, érezzük, hogy az együttműködés különlegesen, kiemelkedő módon minőségi. „A flow az átlagos és a mindennapi szintről az optimális szintre emeli az élményt.” (*Jackson és Csikszentmihályi*, 2001, 15.)

Simon, a válogatott biciklista beszámolójának részlete:

„A verseny döntőjében történt. [...] Hát, nagy volt a nyomás, de egy hatalmas erő segített megbirkózni velem, és a végén megnyertem a szakaszt. Teljesen lekött, amit csináltam, 110 százalékig. Abban a pillanatban a földkerekségen semmi, de semmi más nem számított. Én magam is csodálkoztam, hogy tudok három teljes órán át ennyire koncentrálni. Mert amúgy általában elkalandoznak a gondolataim, főleg, ha nyomás alatt vagyok. Remekül éreztem magam a testemben. Olyan volt, mint amikor úgy érzi az ember, hogy semmi sem sült el balul, nincs, ami megállíthatná, vagy az útjába állhatna. És bármivel kész megbirkózni, semmitől sem fél, és minden porcikája örül az egésznek. Utána sem tudtam lehiggadni. Mint-ha folyamatosan repültem volna. És kedvem lett volna azonnal még egyszer föltekerni azon a hegyen.” (*Jackson és Csikszentmihályi*, 2001, 19.)

Csikszentmihályi Mihály és munkatársai összegyűjtötték a sportolók beszámolóiban előforduló kifejezéseket, melyekkel flow-élményüket írták le: mintha burokból lenne, tökéletes beteljesülés, teljes összpontosítás, a zónában lenni, teljes beleolvadás, békesség, mintha automatára lenne kapcsolva, minden stimmel/klappol, mintha fel lenne húzva, koncentráció, gyorsan és könnyedén megy minden, ideális, verhetetlen, igazán jól megy, semmi más nem számít, súlytalanság, a helyes kerékvágásban, optimális tempó, sodrás, sodródás, ráhangolódás, harmónia, kezében a kontroll, erős, teljes lélekjelenlét és önbizalom, lebegés, szupereleven, teljes önkontroll (*Jackson és Csikszentmihályi*, 2001, 22.).

A flow-nak természetesen nem feltétele a versenyhelyzet, hiszen autotelikus élmény, de kellemes velejárója, hogy segíti a jó eredményeket és a csúcsteljesítményt. A sport közben flow-élményt megélő sportolót a flow arra készíti, hogy elérje teljesítőképesége felső határait. Természetesen ez nem csak élsportolókra vonatkozik, hiszen a flow-t elősegítő feltételek relativizáltak, személyre szabottak: leginkább képességeink és az előttünk álló kihívás egyensúlyán alapulnak. Ezen egyensúly optimalizálását több módszerrel is elérhetjük. A kihívás-készség (K-K) egyensúly nem statikus. Az ember fejleszti készségeit és képességeit, és ennek megfelelően nehezebb, komplexebb kihívást keres.

Mivel a tánc komplex tevékenység, és nincs egy tárgyilagos, elérhető tökéletesség a mozgásban vagy teljesítményben, csak különböző, elvont szempontok szerinti értékelés lehetséges, feltételezzük, hogy a tánc a flow kitüntetett terepe.

A flow-élmény bekövetkezésének valószínűségét növelő feltételek

A flow-ban megélt mentális állapotot leíró összetevők:

1. a kihívás-készség egyensúly,

2. a cselekvés és a tudat összeolvadása,
3. a világos célok,
4. az egyértelmű visszajelzések,
5. a pillanatnyi feladatra való koncentráció,
6. a kontroll érzése,
7. az önmagunkkal kapcsolatos tudatosság elhalványulása,
8. az időélmény átalakulása,
9. az autotelikus élmény.

A kihívás-készség egyensúly

A flow legfontosabb feltétele, hogy az ember képességeinek megfelelő kihívással kerüljön szembe, és ezzel egyidejűleg mind a képességek, mind a kihívások a felső határt súrolják. A kihívások a sportban lehetnek fizikai, mentális vagy technikai kihívások. Ahogy minden sportágnak, minden tánctechnikának más-más lehet a kihívása. Ahogy a profi sportolókra igaz, hogy olyan ellenfelekkel versenyeznek, akik csak egy hajszálnnyival jobbak vagy rosszabbak, mint ők, úgy a versenytáncosokra vagy táncművészekre is igaz, hogy bizonyos szint elérése után kicsik a mérhető különbségek. Azonban a hivatásos tánc világában a nem mérhető különbségek is jelentősek lehetnek, melyek kevésbé jól körülhatárolható kihívásokat jelentenek a táncosoknak, mint a sportolóknak a sportversenyek nyilvánvaló és szabályozott követelményrendszere. A kihívások és a készségek akkorák és olyanok, amilyenek érzékeljük őket. Nem a kihívás objektív nehézsége vagy a készségek objektív, külső értékelése számít az egyensúly szempontjából, hanem az, hogy saját magunk hogyan érzékeljük készségeinket az előttünk álló kihíváshoz viszonyítva. Ahhoz, hogy a stresszhelyzeteket kihívássá tudjuk változtatni, önbizalom szükséges.

A cselekvés és a tudat összeolvadása

A flow állapotában úgy érezzük, hogy erőfeszítés nélkül válunk eggyé mozdulatainkkal. „Elmének spontán dolgozza fel a fizikai testből érkező visszajelzéseket, ugyanúgy, mint amikor lélegzünk vagy nyomjuk a pedált.” (*Jackson és Csíkszentmihályi, 2001, 29.*) A mentális és a fizikai szféra összeolvadásának egyik eredménye, hogy az ember igen pontosan képes időzíteni a mozdulatait. Az ember teljesen feloldódik abban, amit csinál. Tevékenységünk és tudatunk csak akkor olvad ennyire össze, ha teljes lényünkkel részt veszünk abban, amit csinálunk, ehhez pedig minden figyelmünket a feladatra kell összpontosítanunk. Ebben az állapotban megváltoznak az ember saját erőfeszítéseivel kapcsolatos érzéletei, az emberfeletti teljesítmény is spontánnak és természetesnek tűnik.

A világos célok

A célok adják meg a koncentráció célpontját. A flow-ba kerülést segíti, ha világosan meghatározzuk a célt, hogy pillanatról pillanatra tudjuk, mit kell tennünk. Nagy segítség, ha előre elképzeljük például a versenyen való szereplésünket. Sportolók flow-élmény beszámolóí alapján két jellegzetes téma merül föl a célokkal kapcsolatban: az illető előre pontosan tudja, mit kell tennie; továbbá a sportolók gyakran megérik verseny előtt, hogy jól fognak teljesíteni. Ha ez utóbbi aztán objektíven nem is mindig igazolódik be, mégis segít az adott tevékenységre koncentrálni, ha valaki szubjektíve biztosítja magát a pozitív kimenetelről.

Az egyértelmű visszajelzések

Nem lehet sportolni visszajelzések nélkül: ha a teniszező nem látná, hol érnek földet a labdái, hamar feladná a küzdelmet. A visszajelzés lehetővé teszi a saját teljesítményünk-

ről való tudást. Azok a sportolók képesek kapcsolatban maradni tevékenységükkel és kézben tartani a dolgok menetét, akik ráhangolódnak a saját mozdulataikból, a testükből és a környezetből érkező visszajelzésekre is. A visszajelzések különböző forrásból származhatnak: A sportoló saját testéből érkező visszajelzések, például tudatában van mozgása minőségének. Kívülről származó visszajelzések: például más versenyzők, csapattársak, edző, nézők. A célok automatikus követése többnyire akkor sikeres, ha a visszajelzés mindenről azonnali és folyamatos, ez pedig flow-ban van így.

A pillanatnyi feladatra való koncentráció

A flow-ba kerülés fontos feltétele, hogy az ember képes legyen arra figyelni, amit éppen csinál, egy pillanatra se kalandozzon el a figyelme. Csak a pillanatnyi cselekvéssel és érzésekkel kapcsolatos gondolatoknak van helye.

A kontroll érzése

A kontroll érzése, amikor az ember úgy érzi, hatalma van afölött, amit csinál, semmit nem tud elrontani. Ezért ilyenkor az ember felszabadul a kudarctól való félelem alól, önbizalomra és nyugalomra tesz szert. „A kontroll érzését az a meggyőződés adja, hogy az ember rendelkezik a pillanatnyi feladat megoldásához szükséges készségekkel.” (Jackson és Csíkszentmihályi, 2001, 37.) Azonban a túl erős kontrollra törekvés kizökkenthet a flow-ból.

Az önmagunkkal kapcsolatos tudatosság elhalványulása

Az önmagunkkal kapcsolatos tudatosság elhalványulása nem áll ellentmondásban a kontroll érzésével. Flow-ban az ember nem aggódik önmaga miatt, szorongásai és negatív gondolatai megszűnnek. Az önmagunkkal kapcsolatos tudatosság elhalványulása segíti a kontroll kialakulását. Az aggodalmak eltűnése felszabadítja énünket, és lehetőséget teremt a teljesebb koncentrációra, ami segíti a teljes belevonódást, a cselekvés és a tudat összeolvadását. A sportolók ezt úgy élik meg, mintha ösztönösen végeznék a dolgukat.

Az időélmény átalakulása

Az állandó időtől való függőség életmódunk következménye, és megakadályozza, hogy belefeledkezzünk valamibe. Flow-ban másképp érezzük az időt. Érezhetjük úgy, hogy lerövidül az idő, vagy érezhetjük a perceket óráknak, amikor minden mozdulatra

A flow-nak természetesen nem feltétele a versenyhelyzet, hiszen autotelikus élmény, de kellemes velejárója, hogy segíti a jó eredményeket és a csúcsteljesítményt. A sport közben flow-élményt megelőző sportolót a flow arra készíti, hogy elérje teljesítőképesége felső határait. Természetesen ez nem csak élsportolókra vonatkozik, hiszen a flow-t elősegítő feltételek relativizáltak, személyre szabottak: leginkább képességeink és az előttünk álló kihívás egyensúlyán alapulnak. Ezen egyensúly optimalizálását több módszerrel is elérhetjük. A kihívás-készség (K-K) egyensúly nem statikus. Az ember fejleszti készségeit és képességeit, és ennek megfelelően nehezebb, komplexebb kihívást keres.

bőven van időnk, van időnk átgondolni a feladatot, holott az egész esemény csak néhány perc vagy másodperc alatt játszódik le (például célzás, lövés). Az eseménytől és a sportoló beállítódásától függ, hogy milyen módon alakul át az idő.

Az autotelikus élmény

Az autotelikus élmény a flow főnti nyolc összetevőjének eredménye. Olyan élmény, melyet megtapasztalni önmagában is jutalomértékű. Olyan tevékenységek adják, melyeket a tevékenység örömeért magunknak választunk. Sportolók számára kivételesen értékes érzés: „Ez adja meg a lökést ahhoz, hogy tovább csináljuk, amit csinálnunk kell”; „Messze többet kapok a dologból, mint amennyit befektettem”; „És az, hogy tudom, ez az egész bármikor újra megtörténhet velem, átsegít a nehéz időközön is” (*Jackson és Csikszentmihályi*, 2001, 41.). Flow-epizód után a mámoros hangulat még sokáig kitart, a flow emléke arra késztet, hogy újra és újra keressük az átéléséhez vezető utat.

A flow feltételeinek megteremtése a táncórán

A tánctanár és a növendékek viszonya kezdő, amatőr szinten a mozgástanulás természetéből következően szükségszerűen párhuzamot mutat bizonyos hatalmi struktúrákkal. Vannak, akik „ösztönösen” rendelkeznek ennek a kényes helyzetnek a kezeléséhez szükséges képességekkel. Aki azonban ilyen pedagógiai tehetségből kevesebbet kapott, az kénytelen a sportpszichológiai és egyéb szakirodalomhoz fordulni segítségért.

Véleményünk szerint a tánctanítás szituációjának hatalmi jellege pozitív lehetőségként is kihasználható. Azok az oktatók, akik nem csak a növendékekbe már szocializált tekintélyelv támogatásával tudnak irányítani, hanem képesek kivívni növendékeik valódi tiszteletét, a csoport társas kapcsolatait és attitűdjét a növendékek érdekében még hatásosabban formálhatják. Mivel egy táncsoporton belül a társas kapcsolatok (társas támasz) és a tagok attitűdjének formálója leginkább a tánctanár, érdemes átgondolnunk, hogy a flow fentebb ismertetett jegyeit (melyek sokszor feltételek és alkotóelemek is egyben) milyen tanári viszonyulással segíthetjük leginkább.

A kihívás-készség egyensúly létrejöttének pszichológiai feltételei

Mivel a kihívások és készségek megítélése szubjektív, ahhoz, hogy a kihívás és készség egyensúlyba kerüljön, a növendék saját magához való viszonyulásán is dolgoznunk kell. Az óriási mennyiségben végeztetett technikai tréning önmagában kevés, meg kell teremteni a sikeres fejlődés pszichológiai feltételeit is. Vagyis fejlesztenünk kell a növendék önbizalmát és hatékonyságát is.

A sportolók leggyakoribb viselkedési zavara a szorongásos zavar (*Lénárt*, 2002, 47.). Szorongás olyankor lép föl, ha meginog a lelki biztonságérzetünk. A szorongás irracionálisnak tűnhet, azonban valóságos, tudattalanunkban gyökerező magvai vannak, melyek specifikusan egyéniek. A szorongást a kognitív és szomatikus szorongás, valamint az önbizalom háromdimenziós modelljével vázolhatjuk. Kognitív szorongás: gondolatainkban a kudarc következményeivel való foglalkozás, azaz negatív kilátások előrevetítése. Szomatikus szorongás: a feszültség okozta testi és vegetatív idegrendszeri tünetek (vázizomzat feszülése, fejfájás, gyomorfájás, szédülés, izomremegés, a szájszélek harapdálása, kéztördélés, körömrágás, az ujjak húzogatása, ropogtatása). Vegetatív idegrendszeri szorongás: hideg, nyirkos tenyér, heves szívdobogás, szájszárazság, összeszorult gyomor, gombócérzés a torokban vagy a gyomorban, gyakori vizezés, hasmenés, szapora légzés, sóhajtozás). A kognitív szorongás növekedésével (fokozódik a kudarcból való félelem) csökken a teljesítmény. A szomatikus szorongás csak akkor csökkenti a teljesítményt, ha nem kontrollálha-

tó és túl magas, egyébként serkentőleg hat. Minél nagyobb az önbizalom, annál inkább teljesítménynövelő. A szorongás elhárításának legjobb lehetősége az önbizalom növelése. Sportolók tapasztalata szerint a magas, de még kontrollálható izgalmi állapot serkentő, és csökkenti a kognitív szorongást. A nemek között eltérés mutatkozik a kognitív és szomatikus szorongás és az önbizalom dimenzióinak összefüggésében, ami legérdekesebb szegmense, hogy a női sportolóknak kisebb az önbizalmuk és erősebb a szomatikus szorongásuk. A nők kognitív szorongását és önbizalmát a saját készenléti állapot és a jó szereplésnek tulajdonított jelentőség határozza meg. A férfiak kognitív szorongását erősebben befolyásolja az ellenfél képességeire és nyelési esélyeire vonatkozó érzés. Ebben tehát a nők annyiban vannak szerencsésebb helyzetben, amennyiben saját felkészültségünkért magunk vagyunk a felelősek, versenytársaink képességét viszont nem befolyásolhatjuk.

A sportolók (táncosok) szorongásának leggyakoribb okai: sérülés, vagy a korábbi sérülések kiújulása; a felkészültség valós vagy vélt hiánya; a „tét” nagysága; az esetleges kedvezőtlen megítélés miatti leértékelődés veszélye; a kontrollált cselekvés elvesztése; társas sportágakban a kiszolgáltatottság érzése a többiek teljesítménye miatt (Lénárt, 2002, 50.). A szorongás természetesen éppúgy hozzátartozik a mindennapokhoz, mint a tréningek világához, és előfordul, hogy a növendék már gyerekkorában kialakult szorongással érkezik. Habár ennek kezelése nem feladata a tánctanárnak, érdemes valamilyen módon ennek leküzdésére biztatni a növendéket, hiszen a pszichoterápiák között számos módszer sikeresen alkalmazható a szorongás leküzdésére (például humanisztikus terápia, neurolingvisztikus programozás). Annak érdekében azonban, hogy a növendékben ne alakuljon ki szorongás, vagy a kialakult szorongás ne erősödjön meg, a tánctanár mint a csoportklíma irányítója sokat tehet, ha átgondolja, hogyan semlegesítse a szorongások fentebb említett gyakori okait.

A tánctanár természetesen minél jobb teljesítményre szeretné rávenni tanítványait, és ennek érdekében állandóan növeli a kihívásokat, hogy azok fejlesszék a növendékek képességeit. Annak érdekében, hogy növendékeink az új kihívást örömmel fogadják, és ne tehernek, hanem inspirációnak és lehetőségnek tekintsék, a szorongás elhárítása mellett növendékeink igény szintjét is növelhetjük. Véleményünk szerint ennek legegyszerűbb módszere saját igény szintünk magasán tartása (hiszen a növendékek kezdetben utánozzák az oktatót), valamint az, ha a növendékeket ösztönözzük arra, hogy ismerjék meg a műfaj legjobb művelőit, járjanak előadásokra, színházba, más oktatókhoz, haladóbb szinten neves mesterek kurzusaira is.

Igényszintünket és teljesítményszintünket egyszerűen tesztelhetjük a következő feladattal (Lénárt, 2002, 86.): gyufaszálakat kell egyenként, egy kézzel áttenni a másik oldalra tízszer egyperces sorozatokban. A távolság körülbelül 20–25 cm legyen. Minden egyes sorozat előtt határozzuk meg, hogy mennyit vállalunk, azaz hány gyufaszálát rakunk át. Az egy perc letelte után számoljuk meg a teljesítményünket és írjuk fel. Az első próbasorozatnak tekintjük, a többi eredményéből vonunk le következtetést. A vállalásaink jelzik igény szintünket, az átrakott szálak a teljesítményszintünket. A kettő egymáshoz való viszonyából kiderül, hogy sikerorientáltak, kudarckerülők vagy kudarc kereső típusúak vagyunk-e. Aki mindig egy kicsivel vállal többet, és előbb-utóbb teljesíti, az optimista, sikerorientált beállítottságú. Ha a vállalás és a teljesítmény jelentős távolságra kerül egymástól, érdemes elgondolkodni teljesítménnyel kapcsolatos beállítódásunkon, önmagunkkal szembeni elvárásainkon.

A világos célok felismerése

Az amatőr növendékek többnyire nem ismerik saját igény szintjüket és teljesítménymotivációjukat. („Az igény szint a feladathelyzetben megjelenő viselkedést, a teljesítménymotiváció ugyanezen viselkedést készítő, energizáló feszültségrendszerrel jelenti.”

[Lénárt, 2002, 52.] Ezért kezdetben jó, ha az oktató segít meghatározni a célt; később természetesen akkor a leghatékonyabb a gyakorlás, ha mindenki a maga képességeihez mérten találja meg a kihívást az adott feladatban. (Például: teljesen kezdő növendék számára óriási kihívást jelenthet egy kombináció megértése és megtanulása, haladóbb növendék számára a kivitelezés tökéletesítése jelenti a kihívást ugyanezzel a feladattal kapcsolatban.) A táncóra természetéből adódóan az órán szinte csak frontális oktatást alkalmazhatunk, hacsak nincsenek ideális körülmények; praktikusán megoldhatatlan több csoportot egyszerre eltérő mozgásfeladattal foglalkoztatni. Ezért hasznos, ha a növendékeket rávezetjük arra, hogyan találják meg ugyanabban az adott feladatban a saját képességeiknek megfelelő kihívást. Ehhez azonban nemcsak saját képességeiket, de igény-szintjüket is ismerniük kell. A kitűzött célok akkor reálisak, ha enyhén meghaladják az egymás után megvalósított teljesítményt. Az ilyen irányultságot nevezzük sikerorientált, ambiciózus viselkedésnek. Kudarckereső viselkedésről beszélünk abban az esetben, ha a célkitűzések nem felelnek meg a képességeknek vagy a felkészültségnek, mert túl magasra tűzzük ki az elérendő célt, az optimális motiváló feszültség helyett a szorongás jelenik meg, amely nem növeli, sőt, csökkentheti a teljesítményünket. Ez a viselkedés előrevetíti a kudarc lehetőségét. A kudarckerülő viselkedés, épp ellenkezőleg, akkor jön létre, ha a növendék képességei, technikai színvonala alatt tűzi ki a megvalósítandó célt. Ebben az esetben nincs hajtóerő, hiszen könnyen teljesít a már meghaladott szint alatt. A kudarc lehetőségét kizárt.

Támogató és egyértelmű visszajelzések

Támogatásra még a reális kockázatot vállaló, sikerorientált növendéknek is szüksége van, és különösen igaz ez a kudarckerülő személyiségű növendékekre. Támogatni kell a növendéket abban, hogy pozitív meggyőződések alakítsanak ki a mozgástanulással kapcsolatban. A mozgástanításban rendkívül fontos a hibák kijavítása. Azonkívül, hogy ezt szakmailag korrekten végezzük, annak is jelentősége van, verbálisan hogyan oldjuk meg ezt a feladatot. Azaz: a hibajavítás ne negatív visszajelzés legyen, hanem támogató segítség. Sportpszichológusok szerint óriási jelentősége van azoknak a kifejezéseknek is, amelyeket használunk. Erdemes arra is figyelni, a növendékek milyen szavakkal adnak információt magukról. Például a „megpróbálom” a bizonytalan, szorongó alkat szavajárása. Ha adott helyzetben ugyanezt a szót a tánctanár használja („Próbáljuk meg!”), az is metanyelvi jelentéseket hordoz: előrevetíti, hogy számítunk a kudarcra is, tehát bizalmatlanok vagyunk a növendékekkel szemben. A „most meg kell mutatnod, mit tudsz!” típusú felszólítások azt az érzést kelthetik a növendékben, hogy képes arra, amit elvárnak tőle (további metamodell típusokkal kapcsolatban lásd: Lénárt, 2002, 59–64.). Ezért, hogy egy növendék milyen belső beszédet alakít ki magának, nagyrészt a tanár a felelős. Aki hajlamos a hibátlan teljesítményt természetesnek venni, viszont a hibákra negatív visszajelzésekkel azonnal lecsap, rontja növendéke esélyeit a hiba kijavítására. Nagyobb a valószínűsége a jó teljesítménynek, ha a növendék bőven kap pozitív visszajelzést (természetesen hiteleset, a valódi érényeit kiemelve), és a hibajavítás nem marad az általános jelzés szintjén, hanem az adott mozgásrészt vizsgálva tényszerű, pontos tanácsokat tartalmaz, negatív minősítés nélkül. Tudatosításában és kijavításában használhatunk mentális tréninget is. Lehetőleg a hibátlan mozgásrészletet is jelezzük vissza, pozitív minősítéssel.

A csoport hatása a pillanatnyi feladatra való koncentrációra

A táncstanulás egyik elsődleges feltétele a koncentrációs képesség. Feltételezzük, hogy felnőtteknél ez a képesség már kialakult más területeken, és könnyen begyakorolható a mozgástanulásban is. Általánosságban elmondható, hogy amatőr felnőttek gyorsabban

megértik a mozgást, mint ahogyan a testük alkalmassá válik a végrehajtására. (Éppen ezért valódi kezdő órát felnőtteknek nemigen tartunk.) Tudatában kell lennünk azonban, hogy a csoportban végzett tánctanulás nem mentes bizonyos szociálpszichológiai jelenségektől, amelyek befolyásolják az arousal-szintet, így végső soron az összpontosítás képességét.

A társas serkentést és gátlást (társas facilitáció, illetve társas inhibíció) először Norman Triplett vizsgálta, arra a kérdésre keresve a választ, hogy kerékpárosok időeredményei miért jobbak versenytársak jelenlétében, mint csak iramdiktálás esetén, illetve másféle egyének teljesítménye pedig miért romlik mások jelenlétében. Az utóbbi évtizedekben keletkezett átfogó elméleti modell szerint a társas facilitációt illetően három fokozatot különíthetünk el:

1. Mások jelenléte általában felfokozza az egyéni teljesítmény lehetséges társas következményeit.

2. A társas következmények változatai hatással vannak az egyénekben zajló pszichológiai folyamatokra.

3. E lélektani folyamatok specifikus hatásokat gyakorolnak az egyéni feladatteljesítésre.

Hétköznapi példával illusztrálva ez tehát azt jelenti, hogy, mivel a közönség jelenléte felerősíti a domináns válaszokat, ha veszünk egy gyakorlatlan növendéket, aki általában lámpalázás, akkor a csoport jelenléte fokozza zavarát, megnő a szorongás, csökken az arousal (az idegrendszer éberségi szintje), szétesik a figyelem, és a teljesítmény rosszabb lesz. Minél gyakorlottabb a növendék, annál valószínűbb, hogy a csoport pozitív hatással van a teljesítményre. A kutatások egy korábbi fázisában azt is megfigyelték, hogy az együtt dolgozás különösen a teljesítmény mennyiségi oldalára van jó hatással, és bizonyos esetekben a minőség csökkent. Más vizsgálatokban, melyek versengő (kompetitív) és nem versengő (kooperatív) csoportokat hasonlítottak össze, kiderült, hogy versengés esetén a feladat végrehajtási gyorsaságában a gyorsaságnövekedést csak a minőség rovására lehetett elérni. Mindebből arra következtetünk, hogy a tánctanárnak inkább érdemes a csoport kooperatív törekvéseit támogatni, és a csoporton belüli kompetitív törekvéseket nem támogatni.

A kooperatív csoport másik rendkívül fontos hozadéka, hogy az ilyen csoportban, ahol a társas támasz (2) állandóan érzékelhető, bizonyíthatóan csökken a stresszből származó sérülékenység, illetve gyorsabb a sérülések utáni felépülés. A kooperatív csoportlétkör kialakításában és a társas támasz fokozásában segíthetnek a különböző mozgásos „játékok” (például térkitöltés, tükörkép, lánc), páros feladatok, de idetartoznak az olyan apró lehetőségek is, mint például a közös öltöző, hosszú órák között a szünet, mely lehetőséget ad arra, hogy a csoporttagok jobban megismerkedjenek egymással. Ha tehát két óránk között nem vesszük el a szünetet, azzal gyakorlatilag hozzájárulunk a növendékek teljesítményének növekedéséhez. Itt jegyeznénk

Minél gyakorlottabb a növendék, annál valószínűbb, hogy a csoport pozitív hatással van a teljesítményre. A kutatások egy korábbi fázisában azt is megfigyelték, hogy az együtt dolgozás különösen a teljesítmény mennyiségi oldalára van jó hatással, és bizonyos esetekben a minőség csökkent. Más vizsgálatokban, melyek versengő (kompetitív) és nem versengő (kooperatív) csoportokat hasonlítottak össze, kiderült, hogy versengés esetén a feladat végrehajtási gyorsaságában a gyorsaságnövekedést csak a minőség rovására lehetett elérni. Mindebből arra következtetünk, hogy a tánctanárnak inkább érdemes a csoport kooperatív törekvéseit támogatni, és a csoporton belüli kompetitív törekvéseket nem támogatni.

meg viszont, hogy az óra közbeni hibajavítások, a csak verbális magyarázatok, a leállások legyenek rövidek, hiszen nemcsak a növendék izomzata hül ki, de arousal-szintje is csökken. Ugyanígy csökken az arousal-szint, ha a két csoportos munkánál az éppen nem táncoló csoport nem marad a feladatra összpontosítva, hanem a társaira fordított figyelem helyett mással foglalkozik. De ugyanígy csökken az arousal-szint a halmozott negatív visszajelzések hatására is. Ezek talán apró, jelentéktelen mozzanatok tűnhetnek, de nem csak a teljesítményre, hanem a sérülésre vonatkozóan is jelentőséggel bírnak.

Összegezve tehát a tánctanár fő feladatai közé tartozik az is, hogy a növendékekkel megértesse, hogy a mozgástanulás elsősorban nem fizikai, hanem mentális folyamat, a fizikai képességek javulása csak a dolog kellemes következménye. Tanítsa meg a növendékeket a kitartó összpontosításra, teremtsen meg az összpontosítás szociálpszichológiai feltételeit. Ennek egyik, időben első eszköze a bemelegítés, mely nemcsak az ízületek „olajozására” és az izmok melegítésére, lazítására való, de a figyelem összeszedésére is. Erdemes megjegyezni, hogy míg a zene egyes esetekben elvonhatja a növendék figyelmét a minőségi munkáról, a bemelegítésnél rutinszerűen alkalmazott zene (azaz ugyanaz a zene szól ugyanazok alatt a gyakorlatok alatt) segít felvenni az összpontosítás fonalát.

A kontroll érzése a mozgástanulásban

Kezdő amatőrök gyakran panaszkodnak arra, hogy nem érzik magukat biztonságban egy-egy mozdulat közben, úgy érzik, hogy hiába értik a feladatot, kivitelezés közben nem tudják aggyal irányítani, hogyan mozogjanak. Éppen ezért számukra kezdetben érdemes a mozgástanulás legkönnyebb változatát felkínálni, és fokozatosan bevezetni a nehezebb formákat.

Mozgástanulás során új térkép keletkezik agyunkban az adott mozgásra vonatkozóan, ami a gyakorlás révén egyre pontosabbá válik. A mozgáskövetés érzékszervi elővételezésből, motoros kivitelezésből, visszajelentésből és összehasonlításból áll. A lassú mozgásokat jól lehet követni, gyors mozgásnál a követés erőteljesen szakaszos jellegű. A mozgásban is megfigyelhetők olyan periódusok, amikor nem tudunk reagálni. Ez nem az ügyetlenségünk, hanem a pszichológiai ingerelhetetlenség (refrakter) periódusának számlájára írható. Vannak olyan mozgások, melyek a nyílthurok-szabályozás körébe tartoznak, azaz a megindított mozgáson már nem tudunk módosítást végrehajtani (például ugrás, dobás). Az olyan mozgások esetében, ahol a zárthurok-szabályozás érvényesül, folyamatosan lehetőségünk van korrigálásra.

„Mozgástanulás során három szakaszon jutunk át. Az elsőben a legegyszerűbb mozdulatokat keressük, egyszerűsítéssel gyakoroljuk a részmozdulatokat. A másodikban a teljes helyzet gyakorlása zajlik, ez lassú, tudatos, a részek összerakásának szakasza. Erőteljes szervi kontroll alatt áll. A harmadik szakasz az automatizálás: ekkor a mozgás kikerül a tudatos irányítás alól, és felgyorsul. [...] Az utánzás ősi mozgáskiváltási forma [...]. A közvetlen és közvetett ingerkövetés (jelre mozgás) már nehezebb, de a legkörülmenyesebb, ha csak szóbeli információkat kapunk a végrehajtandó mozgásról.” (Lénárt, 2002, 89–90.)

A mozgástanulás természetéből tehát az következik, hogy kezdő amatőröknek teljes egészében, lassan mutassuk be a mozgást, hiszen számukra az első lépcsőfok a tanulásban az utánzás. Hamarosan azonban képesek lesznek markírozás alapján is kivitelezni a feladatot, viszont viszonylag későn jutnak majd el arra a szintre, hogy pusztán szóbeli leírás alapján „megfejtsek” a gyakorlatot.

A legnagyobb tanári odafigyelés mellett is megtörténhet, hogy a növendék rosszul sajátít el, rosszul gyakorol be egy mozdulatot, gyakorlatot. Kijavításában hatékony lehet a rövid idejű fóbia technika (sportosított és módosított változatát lásd: Lénárt, 2002, 90–91.).

Az élmény megerősítése

A flow-élményt a növendékek különböző fokozatban tapasztalhatják meg, és az is lehetséges, hogy kezdetben egyáltalán nem élik meg. Valószínű azonban, hogy valamilyen formában mindegyikük talál örömet a táncban, és ezt érdemes megerősíteni. Ennek egyik lehetősége, ha a levezető nyújtás után, valamilyen pihenőpozícióban rövid mentális tréninget végeztetünk. Megkérjük a tanítványokat, gondoljanak az órából valami olyan mozdulatra, gyakorlatra, vagy akármilyen órai helyzetre, amelyben jól érezték magukat, és amelyben elégedettek magukkal. (Természetesen mindenki magában, más-más dologra fog összpontosítani.) Ezután megkérjük őket, hogy gondoljanak egy olyan dologra az órai feladatok közül, amelyet szeretnének jobban csinálni. Ha gondolatban kiválasztották, kijavítjuk a hibás részletet, például a rövid idejű fóbia technikával, vagy a következő, egyszerű vizualizációs módszerrel:

Képzeld el magadat, amint a kiválasztott mozdulatot végzed! Állítsd meg ott a kis emberkét, ahol hibázni szoktál, vagy ahol elégedetlen vagy. Ezt a kis részletet helyettesítsd a helyes mozgásrészlettel! Gondold át pontról pontra azokat a szempontokat, amelyeket megbeszéltünk az órán, és lásd magad, amint ezeket mind megvalósítod. Játszd le a kis emberkével, aki te vagy, az egész mozgássort helyesen, és lásd magad, hogy úgy végzed, ahogy szeretnéd. Ha kedved van, a héten vedd elő ezt a képet, és játszd le magadban néhányszor.

Minél inkább rávezetjük a növendékeket arra, hogy tudatosan legyenek képesek megfigyelni és irányítani azt a pszichológiai állapotukat, amely a flow-élményhez vezet, annál valószínűbb, hogy meg tudják majd óvni magukat a túlfáradástól vagy a kiégéstől.

„A kiégés olyan mentális, érzelmi, fizikai kifáradás, amelyet a célhoz való elkötelezettség, valamint a realitást eltérő célok felismerése idéz elő. A kiégés idegi, érzelmi és fizikai kifáradást jelent, mely olyan cél elérésével kapcsolatos, amely az egyén számára rendkívül fontos. A kiégés leginkább azokat a sportolókat veszélyezteti, akik nagyon elkötelezettek és magasra tették a mércét a teljesítmény tekintetében, valamint jutalom nélküli helyzetekben dolgoznak. Ez negatív hozzáállást és [negatív] önbizalmat eredményez. Azok az egyének, akik maximalisták, valamint gyengébb személyközi kapcsolatokkal rendelkeznek, valószínűleg jobban fogják tapasztalni a kiégés jelenségét. A kiégés a krónikus stressz reakciója, és a nemrégiben még kellemes tevékenység hirtelen stresszt okozó faktorrá válik. [...] A túlfáradást úgy jellemezhetjük, mint a kiégés korai jelét. A túlfáradást sok fiziológiai és pszichológiai tényező okozhatja: a szezon hossza, az edzés monotonitása, klausztofóbia, a segítőkészség hiányának érzése, jogsértés a vezetőség részéről, szabályok és magas szintű versenystressz. A túlfáradás és a kiégés elkerülésére a következőket javasolhatjuk:

- Az edzések alapos tervezése
- Kreatív tervek
- Pihenések ütemezése
- Bőséges pozitív támogatás
- Az elő- és utóstressz kezelése
- Mentális gyakorláshoz szükséges idő biztosítása és betartása
- A sportoló siker-kudarcs arányának kontrollálása
- Választási lehetőség a sportolónak” (Lénárt, 2002, 94–95.)

A fenti sportpszichológiai meghatározásból látható, hogy a kiégés éppen a legerkötelezettebb növendékeket veszélyezteti. Az órák tudatos megtervezése tehát elengedhetetlen, és nemcsak a gyakorlatokra kell vonatkoznia, hanem arra is, hogy az egyébként szükséges rutint hogyan tudjuk kreatív feladatokkal megtörni. Az art jazz módszere erre a kérdésre azt a választ kínálja nekünk, hogy az óra második felében a növendékeknek mindig új kombinációt tanítsunk. Míg a gyakorlatokat ajánlott a lehető legpontosabban végrehajtani mind a mozdulatok, mind a stílus szempontjából, addig az óra végi kombi-

nációba a növendék már saját stílusát – illetve kezdő szinten még csak preferenciáit – is beleviheti. Természetesen mozdulatok szintjén itt is a pontosságra törekszünk, de a növendékeknek lehetőségük van saját testükhöz és lélekállapotukhoz formálni a táncot. A másik lehetőség arra, hogy időnként teret engedjünk a növendékek kreativitásának, és ilyen szempontból is fejlesszük őket, a különböző mozgásos „játékok”, melyek egyébként több, a tánchoz elengedhetetlen képességet is fejlesztenek, csak más úton, mint az óra megszokott gyakorlatai (3).

Jegyzet

(1) Például: Jackson és Csíkszentmihályi, 2001, 14. A flow-élmény sokféle helyzetben és tevékenységben megtapasztalható, például kertészkedés, kreatív szellemi munka, előadóművészet, képzőművészet, szurkolás. A sport a flow-élmény megélésére különösen alkalmas. Ennek ellenére tudjuk, hogy sok sportoló egyáltalán nem tapasztalja meg.

(2) „A társas támasz legalább két egyén közötti erőforrás cseréjére vonatkozik, amelyeket a támaszt nyújtó vagy a támaszt elfogadó érzékel és az elfogadó jóllétének növelésére irányul.” (Bővebben lásd: Lénárt, 2002, 121–128.)

(3) Számos, a színész- és táncművészképzésben általánosan használt mozgásos játékot találunk Callery (2001) könyvében.

Irodalom

Andreasen, Nancy C. – Black, Donald W. (1997): *Bevezetés a pszichiátriába*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.

Bakanek György – Boros Szilvia – Lénárt Ágota (2000): *Nők sportja*. Ifjúsági és Sportminisztérium, Budapest.

Blount, Trevor – McKenzine, Eleanor (2004): *Pilates-módszer*. Gabo Könyvkiadó, h. n.

Bojtos Csilla (é. n.): *Bojtos-torna. Biztonságban a gerinc*. DVD.

Brennan, Richard (2001): *Az Alexander-módszer alapjai*. Édesvíz Kiadó, Budapest.

Bulla András (2002): *Jóga-izometria*.

Callery, Dymphna (2001): *A Practical Guide to Physical Theatre*. Nick Hern, London; Routledge, New York.

Craftsow, Gary (1999): *Yoga for Wellness*. Penguin, Arkana.

Donáthné Forgács Boglárka (2004): *Gerincbetegségek gyógytestnevelése iskoláskorban*. Budapest.

Iyengar, B. K. S. (1999): *Jóga új megvilágításban*. Saxsum, h. n.

Jackson, Susan A. – Csíkszentmihályi Mihály (2001): *Sport és flow. Az optimális élmény*. Vince Kiadó, h. n.

Lakatos János (é. n.): *LÁB-jegyzet*. h.n.

Lénárt Ágota (2002, szerk.): *Téthelyzetben. Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek*. Országos Sportegészségügyi Intézet, Budapest.

Lewis, Daniel (2000): *José Limón tánctechnikája*. Planétás Kiadó, Budapest.

Moriabadi, Uschi (é. n.): *Pilates. Gyakorlatok*. Mérték Kiadó.

Robinson, Lynne – Thomson, Gordon (2001): *Testünk megújítása Pilates-módszerrel*. Golden Book Kiadó.

Searle, Sally – Meeus, Cathy (2005): *Pilates. Titkok nélkül*. Scolar Kiadó, Budapest.

Szigeti Oktávia (é. n.): *Modern jazz oktató DVD*.

Ungaro, Alycea (é. n.): *Pilates-módszer*. Magyar Könyvklub.

Zuckerman, Marvin (1982): *Mi a szenzáció-keresés? Az optimum arusál vagy a jutalmazó rendszer neurotranszmittereinek függvénye?* In Kulcsár Zsuzsanna – Szakács Ferenc (szerk.): *A differenciális pszichofiziológia alapjai*. Szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó, Budapest.

Szilágyi-Nagy Ildikó
Budapest

Történelmi esély az együtt nevelésre – a 19. században

A bentlakásos iskolákban történő nevelés ma a sajátos nevelési igényű tanulók esetében gyakran az elkülönítés, a szegregáció megtettesítőjeként jelenik meg, a társadalmi kirekesztés szimbólumaként, aminek létjogosultsága az esélyegyenlőség szempontjából esetenként kérdésessé is válik. Érdemes ezért áttekintenünk, hogy milyen törekvések találhatók a bentlakásos iskolák kialakulásának hátterében, milyen kezdemé-

nyezések történtek a társadalmi integráció irányában, sőt az együtt nevelés érdekében az oktatásügyben és a tanítók ezen feladatokra való felkészítése érdekében a legkorábbi időszaktól kezdve, hiszen mindezek tanulságai segíthetik a tisztánlátásunkat a mai integrációs és inklúziós törekvések értelmezésében is.

Európában az elemi ismeretekre épülő magasabb szintű képzés bentlakásos intézeti nevelést jelentett a középkortól kezdve a papnövendékek, később a református kollégiumok, majd a leánynevelő intézetek és katonai iskolák növendékei számára. Bentlakásos intézetként működtek emellett természetszerűleg az árvaházak, majd a siket és vak gyermekek számára a 18–19. század fordulóján létesített iskolák is. Ez utóbbiak az elemi képzéstől kezdték az oktatást, de a középfokú ismeretekig és a szakmai képzésig elvezették tanítványaikat, talán a fenti párhuzamnak köszönhetően. Míg az árvák nevelését a községek a 18. század közepétől kötelezően (és persze lehetőségeikhez mérten) finanszírozták, a siket és vak gyermekek intézetei magánintézetként alakultak meg.

Amikor 1802-ben megkezdte működését a váci „siketnémaintézet”, majd a pozsonyi első reformországgyűlésen 1825-ben elkezdődött a vakok magyarországi oktatása, ezek az „intézetek” magánintézetként, támogatók és szülők adományaiából tartották fenn magukat (vesd össze: Borbély, 1902; Herodek, 1926). Az 1830–40-es években ideiglenesen alakultak más intézetek is siket gyermekek számára, de „szakértelem vagy megfelelő anyagi háttér hiányában” rövid időn belül meg is szűntek (vesd össze: Borbély, 1902, 353–359.). A siket és vak gyermekek oktatása sokkal kisebb „fizetőképes keresletre” alapozható, mint például a leánynevelő intézetek fenntartása, így intézményei folyamatos anyagi nehézségekkel küzdöttek, hosszú távú fennmaradásra csak azok számíthattak, amelyeknek lehetőségük nyílt arra, hogy alapítványi helyeket hozzanak létre.

Ilyen körülmények között a szegényebb vagy kevésbé jó pártfogókkal rendelkező családok siket, illetve vak gyermekei számára nem volt reális az „intézeti nevelés”, csupán a népiskolában volt elérhető számukra az iskoláztatás, amelyet akár együtt nevelésnek vagy integrált nevelésnek is tekinthetünk.

Az első intézetalapítók a kezdetektől fogva készültek a siket és a vak gyermekek intézeti és népiskolai oktatására is, egymással párhuzamosan. Így a látássérültek pedagógiájának közép-európai atyja, J. W. Klein, aki Bécsben, 1804-ben alapította meg a vakok iskoláját, saját munkásságának céljaként azt jelölte meg, hogy a vak gyermekeket a legkorábbi életkortól kezdve a családi környezetben és a lakóhelyén lássák el. Ő kezdeményezte azt is, hogy oktatásuk a népiskolákban is megvalósulhasson.

„A bécsi cs. és kir. Intézet jelen múltú igazgatója Klein volt az első, a ki 1810-ben kormányánál javaslatba hozta, miszerint szoríttassanak rá a népiskolák, hogy vegyék pártfogásukba s lehetőség szerint

A bentlakásos iskolákban történő nevelés ma a sajátos nevelési igényű tanulók esetében gyakran az elkülönítés, a szegregáció megtestesítőjeként jelenik meg, a társadalmi kirekesztés szimbólumaként, amelynek létjogosultsága az esélyegyenlőség szempontjából esetenként kérdésessé is válik. Érdemes ezért áttekintenünk, hogy milyen törekvések találhatóak a bentlakásos iskolák kialakulásának hátterében, milyen kezdeményezések történtek a társadalmi integráció irányában, sőt az együtt nevelés érdekében az oktatásügyben és a tanítók ezen feladatokra való felkészítése érdekében a legkorábbi időszaktól kezdve, hiszen mindezek tanulságai segíthetik a tisztánlátásunkat a mai integrációs és inklúziós törekvések értelmezésében is.

oktassák a vak gyermekeket is. [...] Kleinnak első irata, mely 1836-ban első, 1845-ben második kiadásban jelent meg és a melyben határozottan a vakoknak »szülőföldjük iskolájában« való tanítására fektet nagy súlyt, nem egy helyen követésre talált.” (*Herodek*, 1903, 19.)

Hogy a népiskolákban is lehessen tanítani ezeket a gyermekeket, a tanítók és papok képzésébe próbálták meg bevonni a speciális ismereteket. Emellett javaslatok születtek arra is, hogy ne a népiskolai neveléssel, hanem további intézetalapítással oldják meg a gyermekek családban maradásának kérdését, így ne bentlakásos internátusok, hanem bejáró (externátusi) iskolák megalapítására kerüljön sor:

„A múlt [19.] század 30-as éveiben Ausztriában Czech Ferencz Hermann, a bécsi cs. Kir. Intézet oktatója [...] nézete az volt, hogy a papokat és a tanítókat a központi intézetekben tartandó nyári tanfolyamokon meg kell ismertetni a siketnéma-oktatás módszerével. Az így kiképzettek vezetése mellett minden nagyobb kerületben úgynevezett pótló iskolák (eszternatusok) állítandók fel a környékbeli siketnéma számára.” (*Borbély*, 1902, 333.)

A kezdeményezés nem járt sikerrel, feltehetőleg azért, mert a kötelező iskoláztatás nyilvánítása előtt született meg, amikor a magyar közgondolkodás még nem tartotta egyértelműen szükségesnek, hogy minden gyermek részesüljön iskola oktatásban, és az is nehezítette a helyzetet, hogy a tanítók néhány hetes nyári tanfolyamai nem voltak elegendők a speciális feladatokra való felkészülésre.

Az elemi iskoláztatás igénye

Az 1845-ben kelt *Magyarország elemi tanodáinak szabályai* című rendelet 6–12 éves korig mindenki számára kötelezővé tette az alsó elemi 2 osztályának elvégzését (vesd össze: *Mészáros, Pukánszky és Németh*, 2004) Ez az elemi oktatás kötelezővé tételére irányuló törekvés új lendületet adott a hazai siketek és vakok oktatása számára is, hogy ezáltal „általánosítsák” (*Borbély*, 1902, 332.) vagy „országosítsák” (*Herodek*, 1926, 27.), vagyis minden siket és vak gyermekre kiterjesszék a nevelést.

A korábban felvetődött externátusok alapítására vonatkozó tervet egyelőre elvetették, de a tanítók siketek oktatására való felkészítése szintén osztrák kezdeményezésre megkezdődött. A Császári Udvari Tanulmányi Bizottság az ausztriai tartományok fővárosaihoz intézett 1842. június 14-én kelt 3771/1041. számú rendeletét 1846-ban közzétették a siketek váci intézetének igazgatójával. Ebben olvasható, hogy:

„1. A bécsi intézet mintájára, a siketnéma összes többi intézeteiben is tartassanak előadásokat a siketnéma oktatásáról, mely előadásokon minden theologusnak és tanítójelöltnek szabadságában állandó részt venni oly célból, hogy magát siketnéma-tanítónak kiképezhesse. Az intézet igazgatója és katechétája köteles minden jelentkező egyénnek teljes buzgósággal kellő felvilágosítást nyújtani.

2. Tekintettel azon helyeken lévő theologiai tanintézetekre, hol siketnéma számára intézetek nincsenek, felszólítandók az ordinariusok, hogy oly papi tanítókat, kik előzetesen, valamely jól szervezett siketnéma intézetnél a siketnéma oktatásának tudományát elméletileg és gyakorlatilag megszerezték, bizának meg azzal, hogy [...] az önkéntesen jelentkező theologusoknak és tanítójelöltnek előadást tartanak. [...]

5. A vidéki egyházkerületek papsága és a falusi tanítók rendeletileg felhívandók, hogy a képezhető, de intézetbe, vagy szakiskolába fel nem vett siketnéma szellemi kiképzését tehetségük szerint maguk végezzék. E végből az iskolakerületi felügyelők útasíttatnak, hogy látogatási jelentéseikben pontos adatokat szolgáltatassanak a kerületeikben levő siketnéma számáról, képezhetőségéről és azok tényleges kiképzéséről, melyekből a további szükséges intézkedések, dicséret, jutalmak foganatosítására, stb.-re tájékozódás legyen nyerhető.” (*Borbély*, 1902, 334.)

Ebben a rendeletben már egyértelmű, hogy a császári hatalom az oktatás minden (siket) gyermekre való kiterjesztését úgy látta megvalósíthatónak, hogy a tanítókat kiképezék, és ők aztán helyben maguk is tanítsák a siket gyermekeket.

Az 1848-as I. Egyetemes Tanügyi Kongresszus a siketek és vakok oktatásával foglalkozó „jótékony intézeti alszak” munkájának eredményeképpen közleményében a „nemzeti és emberbaráti feladatok” körében fontos lépéseket fogalmaz meg:

„a kiseddívó- és tanítóképző intézetek növendékeit a siketnéma-oktatás módszerének lényegébe beavassák, hogy így azok az életbe kilépve képesek legyenek a velük egy helységben lakozó siketnéma-gyermekek ébredező szellemét addig is ésszerűen gondozni, mígnem őket valamely rendszeresen vezetett siketnéma nevelő-intézetbe el lehet helyezni”. (Borbély, 1902, 335.)

Ezt a javaslatot a vakok nevelésére vonatkozóval együtt fogadta el és terjesztette be a bizottság (Gordosné, 1993). A magyar törekvések tehát e tekintetben egybeestek az osztrák előterjesztéssel, az „intézetbe fel nem vett” gyermekek esélyeiről azonban reményteljesebben gondolkozott az előterjesztés, a népiskolai elhelyezést az intézetbe való felvételig ajánlván, amelyben benne rejlik a remény, hogy a gyermekek előbb-utóbb részesülnek intézeti nevelésben. Ez persze még évtizedekig nem valósulhatott meg.

A siketek oktatásának megjelenítése a tanítóképezdékben azonban nagy erővel megkezdődött.

„1859-ben Venus Sándor, a bécsi cs. kir. siketnéma-intézet igazgatója rendeltetett Pestre a tanítóképző-intézetbe, hogy ott a tanító-jelölteknek előadásokat tartson a siketnémák oktatásáról. Hasonló célzattal tartottak előadásokat az 1867–68. tanév folyamán Gaál Miklós intézeti hitoktató a pesti központi papnevelésében, Fekete Károly tanár pedig a pesti kath. tanítóképezdében.” (Borbély 1902, 336.)

Fekete Károly váci siketnéma-intézet igazgató ennek a kezdeményezésnek a kiszélesítésében gondolkodva azt javasolta, hogy

„Tekintve a siketnémák oktatásának nehézségeit, az erre vonatkozó tanmód csak több évi tanulmányozás s gyakorlat által sajátítható el alaposan. Ez okból a rövid határidejű póttanfolyamok nem célravezetők. Sikeresen csak úgy nyerhet elterjedést a siketnémák oktatása, ha a váci intézet egyúttal képezde gyanánt is használtatnék, hol jó eredménnyel képezdét végzett fiatal emberek két évig elméletileg s gyakorlatilag tanulmányozván a tanmódot, közülök a legkitűnőbbek az országban, annak bizonyos körökre osztandó részeiben már létező s központok gyanánt kijelölendő néhány tanító-képezdékben, külön tanszék felállítása által útmutatásokat adhatnának a képezdei tanulóknak arra nézve, mikép tanítassanak a siketnémák a népiskolákban. Ehhez megkívántatnék még az is, hogy környékbeli siketnémákat is oktassanak, miáltal kezdetét vehetné egyúttal a siketnémák iskoláinak az intézeteknél célszerűbb és sokkal olcsóbb felállítása úgy, mint ez mostanában Németországban történik. Ezáltal legsikeresebben elérnének azon cél is, hogy a siketnémák oktatása a népiskolákra is kiterjesszessék.” (Borbély, 1902, 337.)

Ezzel párhuzamosan megkezdődött a pozsonyi és a nagykőrösi református tanítóképezdékben a tanítójelöltek felkészítése. A bejáró-, externátusi iskolák alapításának gondolata ekkor indult el hazánkban, amely mellett a népiskolai tanítás lehetősége és szükségessége is újra és újra hangsúlyozódott. A bentlakásos intézetek tehát leginkább a tanítóképzők oktatóinak képzését látták volna el, néhány szerencsés, magas szintű oktatásban részesülő (siket) diák képzése mellett; a tanítóképzőkkel rendelkező központokban létesített iskolák a tanítók képzésében vettek volna részt, és bejáróiskolaként szolgálták volna a siket gyermekek oktatásának ügyét; a központoktól távol lakó gyermekeket pedig az oktatásukra (is) kiképzett tanítók látták volna el. Ez a háromszintű oktatást biztosító elképzelés azonban csak terv maradt, a „tanítóképezdék” ennél szélesebb körben nem érdeklődtek a képzés ilyesféle bővítése iránt.

„Ezek a javaslatok azonban az akkori politikai viszonyok miatt eredménnyel nem jártak. Nemhogy új intézetek nem létesültek, de a váci intézet kivételével a fentebb említett 5 magániskola is megszűnt” (Borbély, 1902, 336.)

Az oktatás minden siket és vak gyermekre történő kiterjesztése tehát, bár a gondolatot fél évszázada érlelték a szakemberek, a kötelező népoktatás elterjedése előtt sem intézetekben, sem pedig a népiskolákban nem tudott megvalósulni.

A kötelező (?) népoktatás

A kötelező népoktatás bevezetése után Ausztriában még hangsúlyosabban megjelent a tanítók felkészítése a vakok és siketek oktatására. Az 1869. május 10-én kiadott törvény kötelezte a népiskolai tanítójelölteket, hogy elsajátítsák a vakok oktatásának módszereit. Emögött az osztrák népszámlálás eredményei állhattak, ahol immár bebizonyosodott, hogy a vakok intézetei, amelyek az egyetlen királyi bécsi intézet mellett mind magánintézetek voltak, nem tudják felvállalni minden vak gyermek oktatásának ügyét, tehát újra kívánatosná vált a népiskolai oktatás, és mellette nemcsak a szükség érvelt, de újra hangsúlyozták azt az előnyét, hogy így a gyermek nem szakad el a családjától (*Entlicher*, 1872).

A kiegyezés számunkra azonban az Ausztriától független oktatásügy megteremtését kínálta, így Magyarországon nem volt már kötelező ez a rendelkezés. Az osztrák törekvések természetesen továbbra is hatottak a siketek és a vakok oktatásának ügyére, a tanítók felkészítésére irányuló törekvéseket a hazai oktatásügy sem adta fel, de a megvalósítás módját másként tervezte.

Hazánkban az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában rendelkezett először „A tanítás kötelezettsége és szabadsága” megvalósításáról:

„1. § Minden szülő vagy gyám, ide értve azokat is, kiknek házában gyermekek mint mestertanítványok vagy házi szolgák tartatnak, kötelesek gyermekeiket vagy gyámoltjaikat (ha nevelésökről a háznál vagy magán tanintézetben nem gondoskodtak) nyilvános iskolába járatni, életidejük 6-ik évének betöltésétől egész a 12-ik, illetőleg 15-ik év betöltéséig.”

Ennek az iskoláztatási kötelezettségnek megvalósulása azonban ténylegesen csak az 1910-es évekre történt meg (vesd össze: *Mészáros, Pukánszky és Németh*, 2005). Mivel egyre több gyermek került be ténylegesen a népiskolákba, egyre több olyan különbséget fedeztek fel a tanítók a gyermekek között, amelyek kezelésére nem voltak eszközeik és módszereik, így egyre többen kerültek ki is a népiskolákból.

„2. § Azonban a testileg vagy szellemileg gyenge gyermekeket, a tisztí orvos bizonyítására, az iskolaszék (117. §) rövidebb vagy hosszabb időre fölmentheti az iskolába járás kötelessége alól.

3. § Ragályos bajban vagy elmebetegségben szenvedők, avagy taníthatatlan tompa elméjük kizárándók a nyilvános intézetekből.”

A tanulói különbségeket „testi és szellemi gyengeségként” határozza meg tehát a törvény, és egyrészt megadja a tankötelezettséget, másrészt bármikor visszavonhatóvá is teszi. Az iskolák tehát maguk dönthették el, hogy kik vehetnek részt az oktatásban, és kik azok a „taníthatatlan tompa elméjük”, akik „egyértelműen kizáratnak” az iskolából. Persze abban a helyzetben, amikor úgy határozták meg a tanítás tárgyi feltételeit, hogy „egy teremre 60 gyermeket, s minden gyermekre legalábbis 8–12 négyszögöl lábnyi helyet” számítottak (kb. 1 m²) (ugyanott, 27. §), a személyi feltételek között pedig, hogy „egy tanító 80 növendéknél többet rendesen nem taníthat”, csak külön engedéllyel (34. §), nem is csodálkozhatunk, hogy a gyermekek közötti különbségek komoly nehézséget jelenthettek a tanítóknak.

Ezt követően a népiskolákból kizárt gyerekek számára újabb intézetek felállítására került sor, megnyitották a temesvári, aradi, kaposvári és kolozsvári „siketnéma-intézeteket”, illetve 1875-ben Frim Jakab szervezett magánintézetet „hülyék” számára.

Az intézmények növekvő száma miatt egyre sürgetőbbé vált az oktatásukra alkalmas tanérek képzése is, ezen a téren azonban komoly káosz alakult ki ekkorra. Az 1879. évi 19383 számú miniszteri rendelet (ideiglenes utasítás) számolta fel az eddigi gyakorlatot, mely szerint nem volt előírás a „siketnéma-intézeti-tanítók” számára a tanítói végzettség, inkább a német és latin nyelv, így orvosok, ügyvédek is voltak az első tanárok között a váci iskolában. Ezen rendelettel azonban tanítói vagy lelkészi végzettséghez kötik a „si-

ketnéma-tanítói állást”, és egyúttal meghatározzák a kétéves továbbképzés tartalmát is (vesd össze: *Borbély*, 1902; *Scherer*, 1888).

A siketek és vakok tanítóinak képzésében a korábbiaktól eltérő módon, de újra nagy szükség volt a tanítókra. Scherer ezt úgy fogalmazta meg, hogy „még azt is megengedhetőnek, sőt szerencsésnek tartom, ha a néptanító szabad idejében a siketnémákkal is foglalkozik [...] azt azonban még is kívánatosnak tartom, hogy a siketnéma tanító – ha már igényt tart erre a névre – tényleg is az legyen. S hogy az lehessen, képeztetésre van szükség” (*Scherer* 1888, 179.). Elvált tehát egymástól a siketek népiskolai tanítására kiképzett tanítók és a siketek iskoláiban foglalkoztatott szakemberek felkészítése.

A tanítók felkészítése a siketek népiskolai oktatására azért is szorult vissza, mert egyre inkább kérdésessé vált a siket gyermek népiskolai tanításának eredményessége:

„...miután a siketnéma gyermek nem hall, ennél fogva beszélni sem tud; minthogy nem érti a tanító szavait, ez pedig viszont őt nem érti meg; továbbá mivel nem követelhető, hogy a néptanító külön órákban tanítsa; hozzájárulván még az is, hogy a tanító nem bír szakképzettséggel, eredménytelően oktatható-e a siketnéma a népoktatásban?” (*Fekete*, 1887, 3.)

Fekete Károly meg is válaszolja a kérdést: „A siketnéma egészen rendszeres kiképeztetése tehát nem is lehet feladata és célja a népiskolának. De annyi mégis elérhető, hogy a siketnéma gyermek egyetmást előkészítéskép a későbbi intézeti oktatás előtt el-sajátíthat.” Összefoglalja az együtt nevelés előnyeit is: például hogy írni, olvasni és számolni tanulhat, foglalkozik valamivel, ami által „szellemi tevékenysége éleszhető”, megvédhető a „henye életmódtól” és a „kóborlástól”, megtanul figyelni, az iskola és a szülői ház között szorosabb kapcsolat alakítható ki, és tanácsokkal lehet ellátni a szülőket (*Fekete*, 1887, 3.). Konzekvensen jeleníti meg a régi vágyat, amely egyre inkább valósággá válik, miszerint a népiskola az intézeti oktatás előkészítésére lehet alkalmas addig, amíg az intézeti elhelyezésre esetlegesen várni kell.

Hasonlóan érvelnek a vakok tanárai is:

„Azt senki sem kívánhatja józan ésszel egy néptanítótól, hogy negyven, ötven vagy talán még több épszemű gyermeket elhanyagoljon egy vak miatt, kinek már körülményinél fogva sem adhat oly nevelést, mint valamely vakok-intézete. Azt nem is kívánja senki” (*Mihályik*, 1870, 183.)

Talán ismerte Mihályik a 10 éves korában megvakult és tanulmányait később is a népiskolában (majd a berlini vakok iskolájában) folytató J. G. Knie könyveit, aki saját tapasztalatait fogalmazta meg 1851-ben a vakok népiskolai oktatásáról, amelyek között szerepel, hogy az erre vállalkozó tanítókat a vakok iskolájában felkészítették és segédeszközökkel látták el, amelyet ő követésre méltónak tartott (*Degenhardt és Rath*, 2001, 35.). Többek között erre a tapasztalatra építve írhatta ugyanis, hogy:

„Nemcsak én, hanem a külföld előttem számos évvel kimondta és bizonyos fokig gyakorlatilag bizonyította, hogy a népiskola a vak gyámoltalanságától igen sokat lefaraghat, sőt több helyütt hol a va-

Az iskolák tehát maguk döntheték el, hogy kik vehetnek részt az oktatásban, és kik azok a „taníthatatlan tompa elméjűek”, akik „egyértelműen kizáratnak” az iskolából. Persze abban a helyzetben, amikor úgy határozták meg a tanítás tárgyi feltételeit, hogy „egy teremre 60 gyermeket, s minden gyermekre legalábbis 8–12 négyszögöl lábnyi helyet” számítottak (kb. 1 m²) (ugyanott, 27. §), a személyi feltételek között pedig, hogy „egy tanító 80 növendéknél többet rendszeren nem taníthat”, csak külön engedéllyel (34. §), nem is csodálkozhatunk, hogy a gyermekek közötti különbségek komoly nehézséget jelenthettek a tanítóknak.

kok-intézetei a népiskolával kezét fogva egy célra közreműködtek nem egy szegényebb sorsú vakra nézve a népiskola az üdv forrása lett.” (Mihályik, 1870, 183–184.)

Mihályik a speciális eszközökkel való ellátást nem ígéri, de ennek hiányában egyszerű módszereket ajánl könyvében a néptanítók számára, amelyekkel vak gyerekeket tudnának tanítani, a vakok iskolájának szakmai irányítása mellett. Sőt ecseteli az együtt nevelés előnyeit is:

„...egy vakgyermek a népiskolában sokat tanulhat s tanulhatnak róla az épszemű gyermekek is. Alig hiszem hogy lehetne a tanítónak jobb alkalma ifju növendékei szívébe a valódi keresztény szeretet, a humanizmus elveit hathatósan becsepegtetni, mint azon apró szívességek [...] igénybe vételénél, melyekre a vak pályája kezdetén rászorul” (Mihályik, 1870, 186.)

Az intézmények közötti együttműködés az érvek ellenére sem válhatott azonban mindennapos és eredményes gyakorlattá ebben a korban.

A népiskolai oktatásról viszont intézeti férőhely hiányában nem mondhattak le a szakemberek, ezért a tanítók felkészítésébe új módszereket vontak be, a tanítók „szakirodalmi felvilágosítását”. Fekete Károly *A siketnémák oktatása a népiskolában* (1874) címmel állami költségen kinyomtatott és a néptanítók között ingyen terjesztett füzetében a tanítók számára összefoglalta, hogy mit kell tudniuk a „siketnémák” tanításáról, mind az „éperzékűekkel együtt”, mind pedig „magánúton” szervezve meg az oktatást számukra. A tanítóknak tehát egyaránt ajánlotta az együtt nevelést és a tanórák utáni különórákat is.

Emellett 1887-től kiadták és 1890-től ingyen minden tanítóképezdének elküldték népszerűsítési okokból a *Kalauz a siketnémák oktatása és nevelése terén* című folyóiratot, amelynek cikkei rendszeresen foglalkoztak az együtt nevelés témakörével, és amelyben nemcsak „siketnémaintézeti-tanárok”, de érdeklődő tanítók is megosztották gondolataikat az együttnevelésről.

Erdélyi Imre szathmári népiskolai tanító például „egyik fiú gyermeke váczi tanítvány lévén”, több alkalommal meglátogatta az intézetet, majd hangot adott annak a tapasztalatának, hogy a siketek oktatásában

„nincs [...] semmi természet fölötti s a Kalauz 1. számában közzétett ugyanily című értekezés nem követel lehetetlenséget, mikor a néptanítóknak keresi a leendő siketnéma tanítót” (Erdélyi, 1887, 54.)

Szerinte ugyanis „az a tanítás által megmentheti tanítványát a koldulástól” (Erdélyi, 1887, 54.). Az együttnevelés sikeréhez azonban hiányol még néhány alapfeltételt: a tanítók tanfolyami továbbképzését, a „későbbi útmutatást” (folyamatos konzultációként értelmezhetjük), a tanításuk módszertanának leírását és a népiskolai tankönyv alkalmatlansága miatt a „váczi intézet” tankönyveinek sokszorosítását.

Megjelennek azonban olyan vélemények is, amelyek az együttes nevelés visszasságait latolgatják, elsőként a képzés területén:

„Ha pedig azok, akik a siketnéma-oktatást hivatásukkal választották és valamely intézetben működnek avagy működni fognak egy kalap alá vonassanak azokkal, kik „a siketnéma-oktatásnak legalább elemeit [...] néhány hétig való szemlélet s gyakorlat által” elsajátították és „rendes tanítói működésük mellett” siketnémákat is taníthatnak „némi sikerrel”; hogy amazoktól csak olyan képesítés kívántassék, mint az utóbbiaktól; azt sem az ügy, sem az intézetek, sem pedig maguk a tanítók érdekében nem kívánhatja senki” („a.s.”, 1888, 7.)

Egyrészt a képzés terén is egy az akkori célkitűzéseknél realisabb különbségtételre szólít fel: vagyis hogy a tanítóknak csak alapvető tájékoztatásra, míg az intézeti tanároknak alapos kiképzésre van szükségük. Másrészt a siketek népiskolában való oktatásának megvalósíthatóságát és eredményességét is kétségbe vonja, másokhoz hasonlóan:

„A ki a jelenlegi népiskolai tantervet ismeri, be fogja látni, hogy célirányos siketnéma-oktatás rendszer népiskola mellett tökéletes lehetetlenség, miután nem áll elegendő idő rendelkezésre. E mellett bizonyít különben a szakiskolák megfeszített munkássága is, melyek daczára ennek, ritka esetben képesek növendékeikkel brillirozni” (Berecz, 1888, 36.)

Mindezek hatására a siketek és a vakok népiskolai oktatása kikerült a reális lehetőségek közül, majd pedig a siketek népiskolai oktatására való felkészítés is a tanítóképzésből.

A tanítók „siketnéma-intézeti tanítóvá” képzése maradt az a cél, amelynek érdekében 1890-ben megnyitotta kapuit a „siketnéma-tanítói tanfolyam” a budai Paedagogiumban (Scherer, 1890, 55.). A tanfolyamhoz kapcsolódó gyakorlólékhelyként 1891-ben megnyílt a budapesti siketek iskolája is a Festetics utcában. Felsőbb évfolyamos elemi és polgári tanítójelölteket készített fel Ákos (Scherer) István „váci siketnéma-intézeti tanító” 4 tantárgy során, tárgyanként heti 2 órában a siketek oktatására. A tanfolyam résztvevői számára szükséges tananyagot pedig *A siketnéma-oktatás és nevelés kézikönyve* címen 1895-ben kiadott jegyzetében foglalta össze. A tanfolyam 5 évig működött, ezalatt 84 hallgatója volt, akik közül 9 dolgozott később a siketek intézeteiben. Miniszteri rendelet garantálta (az 1890. évi 47200.), hogy a tanfolyam második éve után „siketnéma-tanítói oklevelet” kapjanak a tanítójelöltek, de mivel az elmélyült munkára a képzés egyéb követelményei miatt nem maradt idejük, csupán a letett vizsgákról kaptak bizonyítványt, illetve a részvételükről igazolást. A kezdeményezés azonban elbukott, „újabb bizonyítékául a korábbi hasonló próbálkozások életképtelenségének” (Gordosné, 2000, 17.).

A tanítóképzésből kikerült kísérlet a váci siketek iskolájában folytatódott 1895-től, 2 éves elméleti és gyakorlati képzést biztosító tanfolyamként. Ez a tanfolyam nyújtott alapot a későbbiekben a vakok, a „hibásbeszédűek”, a „gyengeelméjűek” tanítóit képző tanfolyamok számára, adott alapot és helyet a fenti szakterületek mindegyikére felkészítő egységes gyógypedagógus-képzésnek.

Egyre több tanuló különbség

A siketek és vakok oktatása mellett a népiskolából kikerülő újabb tanulói csoportok oktatásának igénye is felmerült. Az 1870-es népszámlálás összeírta a vakok (0,12 százalék), „siketnémák” (0,13 százalék), „elmebeteg” (0,09 százalék) aránya mellett a „hülyék” (0,14 százalék) arányát is, akik összességében a lakosság 0,5 százalékát tették ki. Az 1880-as népszámlálás adatai szerint 5791 tanköteles és 10 899 menhelyre szoruló gyermek számláltatott akkor az úgynevezett „hülyék” közé, ellátásukra pedig egyetlen magánkézben lévő intézet szerveződött Frim Jakab vezetésével. Frim maga panasolja, hogy emellett ki vannak zárva a „hülye” gyermekek a „siketnéma-intézetekből” és az árvaházakból is, hiszen mindenhol az kívántatik meg, hogy a szellemi épséget igazolják. Ezért új intézetek felállítását javasolja 1875-től működő saját magánintézete mellé (vesd össze: *Frim*, 1884).

Ebben az időben kezdődött a beszédhibás gyermekek oktatása is, miután megnyílt az Orthophonicus Intézet Aradon, 1891-ben, Roboz József vezetésével, kivételesen nem bentlakásos intézetként, hanem beszédgyógyító tanfolyamok keretein belül javítva a beszédhibákat. A beszédhibás gyermekek ellátását kezdetben ő is a néptanítók által képzelte el.

„A siketnémákat, vakokat és hülyéket külön intézetekben kell tanítani, mert az ilyen fogyatkozásban szenvedő gyermekek – a dolog természete szerint – ki vannak zárva a népiskolából. Ámde a dadogó, hebegő, selypítő és orrbeszédben szenvedő érzékű gyermekek a népiskolák padjaiban ülnek [...] a legtöbb hazai tanítóképző-intézetünkben ez időszert nincsenek olyan tanerők, a kik e téren teljesen otthonosak volnának. Mert ha olvastak is egy-két szakmunkát, a dadogók és hebegők kezelésében gyakorlati ügyességre nem tettek szert. Pedig feladatukat éppen az képezné. Hogy a tanítójelölteket lehetőleg gyakorlati úton tanítsák meg a beszédhibák kezelésére” (*Roboz*, 1898, 162..).

Ők is elsősorban a népiskolák feladatainak bővülésében gondolkodtak, a felvetésre azonban tartós megoldást az nyújtott, hogy megnyílt a siketek tanítóit képző tanfolyamból kivált „hibásbeszédűeket tanító tanárok tanfolyama”, amelyet szintén a váci intézetben szerveztek meg 1896-tól, majd ezeket követte 1897-től a vakok iskolájában működő, a vakok tanítóit, majd a „gyengeelméjűek” tanítóit képesítő tanfolyam is (Gordosné, 2000).

Ezzel általánossá vált az a csaknem egy évszázad alatt megszülető döntés, hogy a tanítók kétéves tanfolyamai által gondoskodjanak ezen gyermekek neveléséről, és hogy nevelésükre a népiskolákon kívüli megoldást kell keresni, hiszen minden tanító képzésébe már a siket gyermekek nevelésének kérdésköre sem fért be, nemhogy a vakok, a beszédhibás és a „gyengeelméjű” gyermekek nevelése. Nem volt tehát más, a kor és a társadalmi viszonyok közepette realizálható megoldás, mint újabb intézetek felállítása.

„Az egyetlen hajlék kicsiny volt már az alapításakor is e szerencsétlenek mindegyikének befogadására, újabbat létesíteni pedig, bár az ősök nemes buzgalomát örökölték az utódok, a mostoha viszonyok miatt egész a legújabb időkig nem sikerült. Csekély eredményű volt egyesek buzgólkodása a törvényhozában, majdnem eredménytelen a szakférfiak javaslata és felhívása, a mit a nagy közönséghez intéztek, csak hosszabb idő elteltével, akkor is szórványosan jelentkező sikerek érettek el. A két legjelentékenyebb tényező: a törvényhozás és társadalom, közönyösséget tanúsított s mindegyik a másiktól várta a segítségnyújtását. Pedig a kettőnek közös működése biztat csak sikerrel” (Scherer, 1895, V–VI.).

A törvényhozás és a társadalom támogatása

A társadalom támogató szándéka azonban, ha lassan is, megjelent, például azáltal, hogy megalakult a Siketnémákat Támogató Országos Egylet 1894-ben (vesd össze: Scherer, 1895), és ez 1896-tól a „siketnémák, vakok, hülyék ügyében” egyaránt munkálkodik, „A testi és szellemi fogyatkozásban szenvedőket támogató országos egyesület”-ként, és az egyesület folyóirata is hasonlóképpen kibővítette szakcikkeinek körét.

A törvényhozás is egyre inkább az ügy mellé állt, dr. Náray Szabó Sándor miniszteri osztálytanácsos személyében, aki orvosként a gyógypedagógiai intézetekért volt felelős a Vallási és Közoktatási Minisztériumban. Egyrészt a szakmai fejlődést támogatva lehetővé tette, hogy elinduljon 1898-ban a *Magyar Gyógypedagógia* című szaklap, majd 1899-től a *Gyógypedagógiai Szemle*, amelyek a népszerűsítés mellett az ügy egyre mélyebb tanulmányozását is célul tűzték ki. Náray Szabó *Néhány szó a fogyatékosok oktatásügyéről* című művében az intézetek finanszírozásának fejlesztésére tesz javaslatot, hogy azt a szülők, a városok és községek, a közjótékonyági és pénzintézetek, az állam és „a jótékony célú állami sorsjáték” egyaránt anyagilag támogassák. Az oktatásügy célkitűzése ettől kezdve pedig az intézetek létrehozása volt.

„Mint hogy a fogyatékosok oktatásánál arra kell főképpen törekedni, hogy az oktatásban részesülők, a társadalomnak az érzékükökhöz hasonlóan keresetképes tagjaivá neveltsenek, első és főteendő volt a meglévő intézmények megfelelő szervezése [...], egyöntetű szervezés, egységes tanterv, megfelelő tanterők képzése, tan- és vezérkönyvek szerkesztése, valamint az intézeteknek minden tekintetben megfelelő felszerelése vétegettet tehát fogamatba; emellett gond fordított új intézetek és iskolák tervszerű felállítására is” (Náray Szabó, 1898, 6.).

Az állam kivette a részét az intézetalapítás anyagi támogatásából is, hiszen az 1898. évi költségvetés finanszírozta először a gyógypedagógiai intézetek nevelőinek fizetését. Ez jelentős számú intézetalapításhoz vezetett (1900: „siketnémák” és vakok kecskeméti intézete, 1901: szegedi, jolsvai és egri intézetei nyitották meg kapuikat), de új szakterületek is nyíltak, mint például 1900-tól a kiegészítő osztály, amely kiegészítő iskolává nőtte ki magát, 1903-tól pedig – bár magánintézetként – a „nyomorék gyermekek intézete”.

Nem mondtak le azonban az ekkor megszülető gyógypedagógiában az immár „fogyatékosnak” nevezett gyermekek népiskolai neveléséről sem, hiszen az intézetek még mindig nem tudtak felvenni minden oda jelentkező gyermeket, így a tanítók tájékoztatása és az együtt nevelésre való felkészítése továbbra is fontos feladatot jelentett. Emiatt a miniszteri szaktanács 1900-ban a gyógypedagógiai oktatásügy népszerűsítése céljából újabb tájékoztató és tanácsadó füzetek kibocsátását határozta el a „siketnémák, vakok, hülyék és beszédhibákban szenvedők” foglalkoztatásáról és a velük való bánásmódról

szülők, papok és néptanítók számára. Klis Lajos *Közérdekű tudnivalók a siketnémákról*, Sarbó Artur *Népszerű útmutatás a beszédhibák felismerésére és elhárítására*, Herodek Károly *Közérdekű tudnivalók a vakokról*, Skultéthy Lajos *Közérdekű tudnivalók a hülyékről* című munkáival jelentek meg ezek a tanácsadó füzetek, amelyeket a minisztérium az 1901. évi 40144. számú rendeletével az egyházi főhatóságok számára megküldött, hogy a hozzájuk tartozó néptanítókat arra ösztönözzék, hogy „siketnéma” és vak tanulók számára tanfolyamokat szervezzenek.

Ezek a tanfolyamok 4–12 gyerek részvételével indulhattak meg, 10 hónapos, napi 1 óra tanítást biztosító képzésként, de erre csak Székesfehérvárott és Ungvárott volt igény, ahol 10–10 növendék részesülhetett ezáltal tanításban az 1901–02-es tanévben, meghatározott tandíj fejében. Az internátusi (bentlakásos intézeti) nevelés mellett tehát az intézeti nevelés előtti „előkészítésképpen” történő népiskolai nevelés és a napi 1 órás „tanfolyamok”, vagyis helyben történő különoktatás jelentették az alternatívákat. Felmerült persze újra és újra a későbbiekben is a bentlakásos iskola mellett a bejáró (externátusos) nevelés kérdése is, ezt azonban megfelelő számú intézet hiányában sokáig nem lehetett megvalósítani, később pedig leginkább a „gyengetehetségű” gyermekek kisegítő iskolai nevelése terén nyert elismerést.

Érvek persze megjelentek a helyben történő, a családot el nem hagyó, az „épekkel” történő együttnevelés mellett ekkor is, hiszen sok gyermek esetében valószínűleg még sokáig ez jelentette az iskoláztatáshoz való hozzáférés egyetlen módját, azonban ennek színvonalja meglehetősen változó lehetett. Szakmai érvek az együtt nevelés mellett Borbély Sándor váci igazgatótól hangzanak el az 1899-ben a Budapesten tartott II. nemzetközi gyermekvédő kongresszus emberbaráti szakosztályában az oktatás minden „siketnéma” gyermekre való kiterjesztése témájában:

„A siketnéma gyermekek védelme elsősorban a tanultságban és a munkaképességben van, – azért mondassék ki védelmükre az általános tankötelezettség. – Addig is, míg számukra kellő számú szakiskola nincs, oly országokban, mint pl. Magyarország, hol a kisedővödái és népiskolai törvény őket az általános tanításból nem zárja ki, e törvény hatálya alatt az éperzékűek kisedővödáiba és népiskoláiba járjanak” (Borbély, 1902, 345.). „A családi nevelődés, még esetleges ferdeségeivel és hiányaival sem oly rossz, hogy azt az idegen ház, vagy internatus feltétlenül jobban helyettesíthetné; azért: az externatus jobb az internatusnál; annál jobb a családi nevelés. Csak a legkritikább esetekben engedhető meg, hogy a szülői házból kiragadtassék a gyermek, t. i. ha annak egészségi állapota feltétlenül s erkölcsi élete valójában veszélyeztetve lenne” (Borbély 1902, 346.).

Ma szerencsére nem azon kell gondolkodnunk, hogy ezek a gyermekek részesülhessenek-e nevelésben, vagy sem, hiszen ez ma már egyértelmű társadalmi érdek és alapvető jog is. Az a kérdés viszont máig nem került megválaszolásra, hogy hogyan tudjuk az oktatás minőségét garantálni számukra a többségi iskolákban. Az inkluzív nevelés válasza erre szinte megegyezik Mihályik Szidor 1870-es felvetésével, mely szerint a különböző szakemberek és intézmények együttműködése szükséges minden gyermek sikeres nevelésének megvalósításához.

A vakok oktatásával kapcsolatosan is hasonló érvek kerültek elő:

„Ott, a hol a vakok részére fönnálló intézetek a tanköteles korban levő vakoknak csak nagyon csekély százalékát bírják befogadni és képezni, a népiskoláknak a vakok képzésében való kisegítő munkássága egyenesen szükséges; és igen könnyen elérhető, hogy a jövőbe tekintő szakemberek az ezen irányú fáradozást kötelességüknek tartották és tartják. Nagyon jól tudták és tudják ezek is, hogy a vak csak a vakok számára berendezett intézetben részesülhet abban a kiképzésben, mely őt célul tűzött teljes önállóság

birtokába juttathatja; nagyon is jól tudják, hogy a vakok oktatásának főtárgyai, milyenek az ipar és zene, népiskolákban egyáltalában nem taníthatók, hogy tehát ott a vakok oktatása teljes nem lehet. De vajjon ezért a vak gyermekek tekintélyes percentszázéka minden oktatás nélkül maradjon-e?” (Herodek, 1903, 19.)

Mindez egészen addig kérdéses maradt, amíg az 1921. évi XXX. törvénycikk az iskoláztatási kötelezettség teljesítésének biztosításáról erről a kérdéstről végre pontosabban rendelkezett és biztosította ezen gyermekek tankötelezettségét is. Tankötelezettségük kinyilvánítása azonban a „nyilvános iskolákból” való kizárás által történhetett meg.

„6. § A gondviselő (1. §) kérelmére a tanítótöbbség (tanító) előterjesztésére az elsőfokú iskolai hatóság (gondnokság, iskolaszék) javaslatára a kir. tanfelügyelő felmentheti a gyermeket a nyilvános iskolába járás alól, ha

1. otthon vagy magánintézetben megfelelő oktatásban részesül,
2. testileg vagy szellemileg hátramaradt,
3. az iskolabajárás a gyermek egészségét vagy biztonságát veszélyezteti. [...]

7. § A tanítótöbbség (tanító) előterjesztésére és az elsőfokú iskolai hatóság (gondnokság, iskolaszék) javaslatára a kir. tanfelügyelő a szükséghez képest hosszabb vagy rövidebb időre kizárja a gyermeket a nyilvános iskolából, ha

1. oly szervi fogyatkozása van, amely a tanulmányokban való normális előhaladást lehetetlenné teszi,
2. ragályos vagy undort keltő betegségben szenved,
3. elmebeteg vagy tompa-elméjű,
4. a többi gyermek erkölcsiségét veszélyezteti.

A nyilvános iskolából kizárt gyermekekre nézve az iskoláztatás kötelessége fennmarad.”

Iskoláztatási kötelezettségeiknek ezek a gyermekek kizárólag az akkorra már kialakult gyógypedagógiához tartozó intézményekben tehettek eleget. Azzal tehát, hogy lehetővé és támogatottá vált (a képezhetetlen kategóriába eső gyermekeken kívül) minden gyermek nevelése, egyúttal bezárult az az ajtó, amely a népiskolák felé, a többségi iskoláztatás felé mutatott. A tankötelezettséget és egyben a többségi iskolákból való kizárást az 1961-es közoktatási törvény is megerősítette, amelynek kötöttségén az 1985-ös közoktatási törvény oldott, de az együttnevelést csak az 1993-as közoktatási törvény kezdte támogatni.

Tanulságok

Ha azon töprengünk, hogy ez a 19. századi régi történet mit üzen nekünk, akkor eszünkbe juthat, hogy milyen kevés társadalmi támogatottságot kapott ez az ügy akkori-ban, és átgondolhatjuk, hogy ma vajon kap-e eleget. Felvethetjük, hogy akkor meglehetősen kevés tanító érdeklődött ezek iránt a kérdések iránt, de ma vajon több érdeklődő pedagógussal találkozhatunk-e? Megláthatjuk a ma felmerülő érveket is, például „időhiány”, magas tantervi elvárások – a csaknem 150 évvel ezelőtti véleményekben. Azt is jelelhetni ez a történet számunkra, hogy a külön iskoláztatás „nem az egyébként mindenkor kétarcú társadalom negatív megkülönböztetési szándékát reprezentálja, hanem ezáltal éppenséggel emberi és szakmai szempontok szerinti ’pozitív diszkriminációról’ van szó [...] humanista tudós személyiségek [...] kezdeményezik önzetlenül a legelső speciális tanintézmények létrehozását. Ők azok is, akik nagy odaadással, maguk dolgozzák ki az intézményes keretek között eredményesen alkalmazható speciális eszközrendszerket.” (Illyés, 2000, 335.). Ezeknek az eszközrendszernek a megléte nélkül az együttnevelés ma sem lenne megvalósítható.

Ma szerencsére nem azon kell gondolkodnunk, hogy ezek a gyermekek részesülhessenek-e nevelésben vagy sem, hiszen ez ma már egyértelmű társadalmi érdek és alapvető jog is. Az a kérdés viszont máig nem került megválaszolásra, hogy hogyan tudjuk az oktatás minőségét garantálni számukra a többségi iskolákban. Az inkluzív nevelés válasza erre szinte megegyezik Mihályik Szidor 1870-es felvetésével, mely szerint a különböző szakemberek és intézmények együttműködése szükséges minden gyermek sikeres nevelésének megvalósításához. Ennek törvényi alapjai ugyan mára megteremtődtek, megva-

lósításakor azonban megkapjuk a választ arra, hogy a 19. század pedagógusainak törekvései után immár a 21. század szakemberei hogyan tudnak megfelelni az együttműködés emberi és szakmai kihívásainak.

Irodalom

- Berecz M. (1888): Még egy szó a siketnémák oktatásügyének általánosítása érdekében. *Kalauz a siketnémák oktatása és nevelése terén*, 3. 34–36
- Borbély S. (1902): *Emlék-könyv a Siketnémák Váczi Országos Királyi Intézete 100 éves fennállásának ünnepe alkalmára*. Budapest
- Degenhardt, S. – Rath, W. (2001): *Blinden und Sehbehindertenpädagogik*. II. Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Luchterhand, Neuwied, Berlin.
- Entlicher, F. (1872, 1989): *Das blinde Kind im Kreise seiner Familie und in der Schule seines Wohnortes*. Faximile edition. Bentheim, Würzburg.
- Erdélyi I. (1887): A siketnémák tanítása a népiskolában. *Kalauz a siketnémák oktatása és nevelése terén*, 4. 54–57.
- Fekete K. (1874, 1885): A siketnémák oktatása a népiskolában. In *A magyarországi néptanítók második egyetemes gyűlése*. Rendező Biz., Budapest. 315–326. In *Értesítő a siketnémák váczi királyi orsz. intézetéről az 1884/85-i tanévben*. Vác. 3–26.
- Fekete K. (1887): Czelja és haszna a siketnémák oktatásának a népiskolákban. *Kalauz a siketnémák oktatása és nevelése terén*, 1. 2–5.
- Frim J. (1884): *A hülyeség és a hülyeintézetek különös tekintettel Magyarország hülyéire. Segélyszózat a magyar nemzethez a nyomorultak legelhagyottabbjai érdekében*. Budapest.
- Gordosné Szabó A. (1993): Időszerű gyógypedagógiai témák a magyar nevelésügyi kongresszusokon. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. 263–274.
- Gordosné Szabó A. (2000): *A magyar gyógypedagógus-képzés története*. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Herodek K. (1903): *Közérdekű tudnivalók a vakokról*. 2. átdolgozott kiadás. Budapest.
- Herodek K. (1926): *Emlékkönyv a vakok József Nádor Orsz. Kir. Intézete 100 éves fennállásának ünnepe alkalmára*. Budapest
- Illyés S. (2000, szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Mihályik Sz. (1870, 2000): *A vakokról*. Bagó Márton, Buda. Facsimile kiadás. Vakok Általános Iskolája és Diákotthona, Budapest.
- Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B. (2005): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest
- Náray Szabó S. (1898): Néhány szó a fogyatékosok oktatásügyéről. *Magyar Gyógypedagógia*, 1. 3–10
- Roboz J. (1898): A beszédhibák és tanítóképző intézeteink. *Magyar Gyógypedagógia*, 2. 155–163
- Scherer I. (1888): Tanerőképzésünk. *Kalauz a siketnémák oktatása és nevelése terén*, 11. 177–182.
- Scherer I. (1890): A siketnéma-tanítói tanfolyam megnyitása a budai Paedagogiumban. *Kalauz a siketnémák oktatása és nevelése terén*, 4. 55–60
- Scherer I. (1895): *A siketnéma-oktatás és nevelés kézikönyve. Siketnéma-tanítók és tanügybarátok számára*. Toldi Lajos Könyvkereskedés, Budapest.

Schiffer Csilla

ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Általános Gyógypedagógiai Tanszék

Időegybeesések

Várnagy Ildikó kiállításáról

Giordano Brunóra hivatkozik friss esszéjében Várnagy Ildikó. Depressziós időszakában, valószínűleg öngyógyító céllal, elősodorja mindazokat, akikkel képes maradt dialogizálni, akikről szóló narratívákra gondolva megnyugszik. Démokritosz, Platón, Arisztotelész, Eckhardt mester után következik Giordano Bruno, a sor végén pedig Arany János, Sartre, Dilthey, Toynbee, végezetül Freud. Az olasz vándorhumanista filozófusról azt jegyzi föl: „Valamennyi dolog egy, mely változatossága révén magába foglal mindent...”, majd így folytatja: „Ez az egy-mánia tetszik nekem. Minden egybe szeretnék terelni és tartani, legalább elméletileg, legalább boldogságilag.” A szöveg reménytelenül csupasz, és talán ezért könyörtelen.

Várnagy ilyen.

Négy doborműre mutatott rá a szobrász Várnagy Ildikó, amikor Százados úti műtermében megmutatta a kiállítására előkészített alkotásokat. Kettőnek látszottak, a fehér fal előtt, ahová támasztotta azokat, kettesével lettek ugyanis egymásra fektetve. Érdeklőd-

tem, a domborműveket miként fogja elhelyezni – arra lettem volna kíváncsi, csak éppen, ismerve Várnagy csipős nyelvét, nem szándékoztam nyíltan megkérdezni, hogy a művek szövegoldalát, avagy a szoboroldalát kívánja inkább hangsúlyozni. Ahogyan az alig fűtött műteremben átlapulták egymást az embernyi nagy, színüket inkább rejtő, mint hangsúlyozó fémművek, csupán az lehetett nyilvánvaló, hogy az alkotó szívesen sík felület elé való tárgyaknak tekinti mindjüket, ami, a várnagyai életmű ismeretében bátran mondom, nem is annyira evidens. Ugyanis több szobra is jellel telt, sokhézagú felülettel körbefogott tér, így aztán ezeket is elképzelhetni akár a tér centrumát négy oldalról körbefogó ketrecnek, ha felfüggesztve lesznek, akkor akár a mennyezből leszúrt, a plafont áttört, alácsüngő hasáb végének, amelyet, bőrt a tetoválás, teleírt valami ismeretlen kéz, de akár egymáson is heverhetnének a padlón, s a kiállítás felkeresői számára ickázásra, lyukakról lyukakra fél lábón való átugrálásra, a jelek közébe kézzel nyúlásra, a játék során a szövegen bévüli mozgásra teremtve alkalmat.

Várnagy válasza akkor egyértelműnek tűnt. Azt konstataáltam, hogy közel férközött ismét az evidenciákhoz.

Négy évszámra nehezedik a szövegvilág. 1808, 1859, 1900, 1947 – sorjázik egymás után. 1808-ban Várnagy nagyapja már élt, 1947-ben pedig Várnagy Ildikó, hacsak nem tagadja le, éppen hároméves. Őt emberöltőnyi időről van itt szó, az eleje a nemzeti romantikába lóg bele, a vége meg, mifelénk persze, a kezdődő kommunizmusba. Számmágia? – vettem fel magamnak hangosan a kérdést, hiszen e két korszak, mint amúgy valamennyi európai időszak, előszeretettel kotorászik a számokkal, keresi a maga püthagoreusi lehetőségeit arra, hogy megállapítson ezt-azt a makrokozmosz harmóniájáról, arányairól vagy az összhangjáról. Négy időpont, amikor valamiért összezsomósodik a várnagyai időszámítás szerint az idő?

1808 – Goethe Faustja és Dalton atomelmélete, 1859 – a Mill- és a Darwin-művek megjelenésének időpontja, amelyektől elkezdődik az antropológiai gondolkodás, 1900 – Planck kvantumelmélete és Freud *Álomfejtése*, 1947 – Thomas Mann és Camus regénye. Ennyi az olvasható szobor, hiszen a gyúrt-hajlított agyagmintáról másolt bronzanyagot, a gondolatok testét nem tudom felidézni. Elmondhatom, de nem teszem, a tudományos mérések következtében előállt tömeget, a magasságot, a betűtípust, az egyes betűket beburkoló színeket.

Művelődés-, illetve gondolkodástörténeti szakkönyvekben, amelyekben külön sávokban szerepeltetik a politikai fordulatokat, a jelesebb alkotók tudományos felfedezéseit, az irodalmi művek megjelenését, a filozófiatörténeti eredményeket, szokás olyan táblázatok közzétenni, ahol az olvasó összevetheti az azonos időpontban történt eseményeket. Amikor az esetleges módon létrejött és nyilvánosságra került, utólag jelessé emelkedő fordulatok, felfedezések, nyilvánosságra került tudományos-művészeti-filozófiai események véletlenül hálózattá állnak össze. Amikor az alkalom adta események hivatkozott hagyománnyá merevednek.

Ilyen mőzesi táblákra bukkant volna valahol szobrászunk (nyilván könyvben, amelyben a közösségi kanonizáció szabályai mentén megjelentek az értékelés birodalmába tévedt események!), aki aztán a fogalmi konstrukciót kiemelte a papírfelületre nyomott festékfoltokból, és szoborrá alakította. Szoborrá, amelynek teste fémbetűkből és levegőből álló betűközökből összerakott felület, amely nézhető is, sillabizálható is, szemünknek és fülünknek szól, együtt pedig az értelmünknek. Mi lehet mindebben annyira fontos, hogy tabulákká emelkednek?

Nem tudhatom.

Avagy nem erre az időben centrumokat kijelölő tetre kellene figyelnem, hanem arra, amely e művészi teremtés pillanatnyi várnagyai módszeréből észlelhető? Hogy dolog és dolog fölötti, hogy fém és szó, hogy fizika és metafizika? S ahogy azok éppen egybeérnek?

Várnagy Ildikóra jellemző, s mindezt valamennyi róla szólónak szokása elősorolni, hogy rendkívül tágan értelmezi a szobrászatot. Ha jellemzésére vagy inkább a bemutatására barátai és ellenségei a via negativát választják, akkor biztosan elmondják, hogy kiállításrendező, rendszeresen megnyilatkozó teoretikus, jelentős életművet létrehozó képzőművészeti esszéista, sőt olyat is ismerek, aki szerint költő. Művészeti tevékenységéhez hozzátartoznak könyvei, tanulmányai, vegyes műfajú publikációi, szóbeli megnyilvánulásai. Érdeklődik a mozgásművészetek, a zene, a film, az irodalom iránt, a talált tárgyakhoz fűződő vonzalma pedig arra utal, hogy a köznapi tárgyak leválogatása és művészivé rámutatással történő emelése sem idegen tőle. Ha pedig a plasztikus tárgyművészetek oldaláról, azaz nagyobb és konzervatívabb tisztelettel ismertetik kiterjedt életművét, akkor biztosan elhangzik sokkírozóan változatos anyagválasztása, anyagmegmunkálása, a hagyományos szobrászati eljárások szorgalmas felülírása, és szó esik a műfajatlépések, valamint a szobrászat határaitól való rá-rákérdezései, akciói, gesztusai, formavilágának átalakuló mintázatai kapcsán a tradícióhoz való viszonyáról. Várnagy autonóm módon építette fel tárgyi és szellemi világát – a valóságból elorzott és az általa megteremtett dolgok veszik körül. Valóság és elvonatkoztatás jellemzi – mondta egyszer róla Wehner Tibor, és ez így volt akkor is igaz, s kétségbevonhatatlan maradt továbbra is, ma is. Annyival lehet talán kiegészíteni, hogy időközben arra is képessé vált, hogy egyidejűnek láttassa tárgyaiban, műtárgyaiban ezt az azonosságra kínosan ügyelő valóságot az absztrakcióval.

Várnagy hol jeleket használ, hol önálló jeleket alkot. Amikor betűket, azaz a hangok szimbólumait használja fel, akkor azok a betűk tárgyak is. Nem síkban léteznek, hanem térben, hiszen porcelánból, agyagból, samottból, bronzból készültek ezek a betűt, a tárgy volton túli értelemre is szert tettek, ha szavakká tömörödtek s gondolatokat képviseltek. Várnagy azonban olyan plasztikákat is alkot, amelyek felületén jelek, ismerősek és újonnan alkotottak, képiak és betűkből, szavakból állóak nyüzsögnek. Jelek határolják sokszor a tárgyait, szignálják a kiterjedést, hangsúlyozzák vagy éppenséggel elfedik a belső tartalmat. Az antropomorfizáció finom átmeneti formáiról ugyanúgy kaphatunk fölvilágosítást, mint a dolgok és fogalmak egymásba mosódásáról, s arról, miként járja át egymást mindaz, legyen bár név, festett textildarab, női cipő, fehér papiroszon festékpaca, amelybe szellem szorul.

Várnagy hol jeleket használ, hol önálló jeleket alkot. Amikor betűket, azaz a hangok szimbólumait használja fel, akkor azok a betűk tárgyak is. Nem síkban léteznek, hanem térben, hiszen porcelánból, agyagból, samottból, bronzból készültek ezek a betűt, a tárgy volton túli értelemre is szert tettek, ha szavakká tömörödtek s gondolatokat képviseltek.

Várnagy Ildikó: Időegybeesések. Múzsza Galéria, Budapest. 2008 december 9. – 2009. január 5.

Géczi János
Pannon Egyetem, MFTK,
Antropológia és Etika Tanszék

Új nézőpont a kvalitatív kutatásban

Gyakorlat teszi a mestert – gyakran halljuk az örök érvényű mondást. Ez éppúgy igaz a tudományos kutatások résztvevőire, mint a mindennapok iskolai világának egyik főszereplőjére, a pedagógusra. Vélhetően a tanári, a kutatói pálya mesterei abban is egyetértenek, hogy minél jobban elmélyülnek szakterületük rejtelmeiben, annál inkább rájönnek, hogy az általuk választott úton számos olyan elágazás létezik, amelyeknek a bejárása újabb és újabb területek felfedezésének, a meglévő információk elmélyítésének vagy más kontextusba helyezésének lehetőségét rejti.

A folyamatos egyéni és szakmai fejlődés érdekében vállalnunk kell azt is, hogy a megszokott és beváltak tűnő út helyett olyan területek feltárását vesszük célba, amelyek segítségével képesek leszünk a legapróbb jellemzőkre való tekintettel folytatni kutatói és tanári munkánk.

Így tehet az az olvasó is, aki a kvalitatív pedagógiai kutatások alap-szakirodalmát kritikusan szemlélte, és felfedezte azokat a kiskapukat, amelyekben keresztül egy olyan új világban találta magát, ahol a kvalitatív kutatásmódszertani ismeretek erényeire és bizonytalan voltára is magyarázatot kaphatott. Ezt a különös, filozófiai háttérű világot tárhatja elénk könyvében Jo Reichertz. A feltételes mód jelenlétét az indokolja, hogy a kötet nem könnyű olvasmány, bizonyos fogalmak és – főleg kutatásról, módszertanról vallott – nézetek újraértelmezését követeli meg az olvasótól, aki így olyan módszertani kultúrát építhet fel, amellyel sikeres lépéseket tehet a társadalmi, a humán valóság feltárása és megértése felé.

A könyv előzetes kvalitatív kutatásmódszertani ismereteket igényel. Olvasásakor a kvalitatív kutatóban olyan rejtett problémákat idézhet fel, amelyekkel korábbi vizsgálatain során már találkozott, és amelyeket nem vagy kevésbé sikeresen oldott meg. Ez az egyik lehetőség, de nem zárhatjuk ki azt az esetet sem, amikor a kötet olvasása további kérdések tömegét generálja. Utóbbi szituáció állt elő a recenzensnél is.

Reichertz hat eltérő hosszúságú fejezetben mutatja be az abdukciónak a kvalitatív

társadalomtudományi kutatásban betöltött szerepét.

Az első fejezet bevezető jellegű, számos kérdést érint az abdukcióval kapcsolatban. Elemzi az abdukció megjelenését biztosító filozófiai háttérrel, és hangsúlyt helyez a fogalom ismertté válását nagymértékben segítő pragmatizmus irányzatának bemutatására is. Sokáig ismeretlen volt az abdukció fogalma, de az „abduktív fordulat” időszakának köszönhetően ma már széleskörűen használják a társadalomtudományoktól egészen a programozásig. Mint minden új dologgal kapcsolatban, a tudományos közvélemény óriási elvárásokat támasztott az abdukcióval szemben is: tőle várták például a kvalitatív kutatások stabil alapokra helyezését és a metodológiai követelmények körüli bonyolult problémák tisztázását is. Ma már világossá vált, hogy az abdukció megjelenése olyan újabb problémákat vetett fel, amelyek a kvalitatív kutatások speciális jellegét hangsúlyozzák, így nyomatékosítják azt az igényt, hogy a kvantitatív kutatásokban használatos terminológiákat kvalitatív esetben célszerű átértelmezni, hiszen csak így segíthetik a humán valóság feltárását és értelmezését.

A második fejezet a leghosszabb, több alfejezete segíti a kötet gondolatmenetének megértését. Érdekes és mély tartalmú elméleti fejtegetésekkel találkozhatunk ebben a fejezetben. Reichertz a kiváló amerikai filozófus és matematikus, Charles Sanders Peirce gondolataira alapozva vizsgálja az abdukció történeti vo-

natkozásait. Feltárja a kvalitatív, az analitikus indukció, az abdukció, a hipotézis korábbi fogalommagyarázatait és az ezekből eredő dilemmákat, majd világosan rámutat arra, hogy miként kristályosodtak ki a napjainkban is használatos definíciók. Mindezek sokat segítenek a kvalitatív kutatások szerkezetének és folyamatlogikájának megértésében, magyarázatot adnak a ciklikus és a lineáris folyamatok létezésére, illetve rámutatnak a közöttük lévő kapcsolódási pontokra is.

A rövid harmadik fejezetben a szerző az abdukció Peirce szerinti forrásainak feltárására és értelmezésére vállalkozik. A logika, a tudás, az intuíció, a tapasztalás szerepét hangsúlyozza, de megmarad elméleti síkon. Gondolatait nem vonatkoztatja a kvalitatív társadalomtudományi kutatásokra, így a gyakorlati összefüggéseket kereső olvasó nem tud következtetni a fejezetrész mondanivalójára.

A következő rész rendkívüli jelentőségű, hiszen az abdukció elvont, sokszor nehezen érthető működését a szerző gyakorlati példákkal illusztrálja. Ekkor válnak igazán hasznossá az előző fejezetek tartalmi, hiszen ezek alapján érthetők meg a jól megválasztott példákkal bemutatott elméletek koncepciói. Ekkorra már a kötet jól felépített és következetesen végigvitt logikát mutat.

Az utolsó két fejezet újból visszatér az elméletek bonyolult talajára. Megjelenik a retrodukció és az abdukció közötti fogalmi bizonytalanság is, amelyet érdemes lett volna több szempontból elemezni, hiszen az abdukció bonyolult metafizikai értelmezésével való találkozáskor a gondolatmenet megértéséhez minden korábbi fogalomértelmezésre szüksége lehet az olvasónak.

A fejezeteket találóan megválasztott mottók, idézetek vezetik be, amelyekből a tartalomra, a stílusra és sok helyen a szerző gondolkodásmódjára is következtethetünk. A kötetben végigvonuló lábjegyzetek bőséges kiegészítő információval látják el az olvasót, sok esetben túlmutatnak a témán, és az érdekesség kategóriájába sorolhatók (lásd például a Peirce nevének írására vonatkozó információkat).

Sokszor Peirce eredeti írásait dolgozza fel a szerző, így olyan angol nyelvű idézetek szakítják meg a szöveget, amelyek hűen visszaadhatják azt a szövegkörnyezetet, amely a legjobban tükrözi Peirce gondolkodásmódját. A kötetben a dőlten szedett kiemelések mindvégig a lényeg hangsúlyozását tartják szem előtt, de ábrák, táblázatok használata segítette volna a megértést, hiszen hozzájárultak volna az ok-okozati összefüggések átlátásához. A munkát részletes és gondosan válogatott szakirodalmi háttér alapozza meg.

A könyv kiváló elméleti munka, az abdukció egy lehetséges megközelítési és értelmezési módját több tudományterület metszéspontjában végzi, de nehéz, helyenként elvont, a gyakorlat számára alkalmanként nehezen értelmezhető tételeket tartalmaz. Mindezek ellenére sokrétűségének köszönhetően az olvasó számára intellektuális élményt biztosít, a kvalitatív kutatások szempontjából azonban kevés olyan elemet tartalmaz, amelyből az derülne ki, hogy mikor, mit és hogyan kellene tennie a kvalitatív kutatónak a vizsgálat során akkor, ha abduktívan következtet és gondolkodik. Ez a feladat a jövő abdukcióval foglalkozó szakirodalmának leírására vár. Erénye – amellet, hogy bevezet az abdukció történeti hátterébe – az is, hogy világos különbséget tesz a dedukció, az indukció és az abdukció között, valamint felhívja a figyelmet az abdukció és a retrodukció közötti, napjainkig is tartó értelmezésbeli problémákra, illetve ezek lehetséges kvalitatív megjelenési formáira is.

A kötet mindazon elméleti szakemberek, doktori képzésben részt vevő hallgatók számára ajánlható, akik a kvalitatív kutatómódszertan területén szeretnének élményekben gazdag, ugyanakkor számos további kérdést felvető képzeletbeli utazást tenni.

Reichertz, Jo (2003): *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Leske – Budrich, Opladen.

Sántha Kálmán

Kodolányi János Főiskola, Bölcsészettudományi és Művészeti Intézet, Neveléstudományi Tanszék

Zöld könyv 2008

2006 novemberében az Államreform Bizottság felkérésére Csapó Benő, Fazekas Károly, Kertesi Gábor, Köllő János és Varga Júlia készítettek egy tanulmányt a rendkívül alacsony magyarországi foglalkoztatottság és a közoktatás teljesítménye közötti összefüggésekről. Ebben megállapították, hogy a foglalkoztatási szint jelentős növelése nem képzelhető el hazánkban a közoktatás átfogó megújítása nélkül. Erre a megállapításra reflektálva a miniszterelnök kezdeményezte az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal (OKA) megalapítását, és egyben kérte, hogy a kerekasztal dolgozzon ki javaslatcsomagot a magyar közoktatás megújítására. E munka eredményeként született meg a jelen ismertető tárgyát képező, rendkívül színvonalas, tudományos alapossággal megírt könyv.

Az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal 12 témában és területen végzett vizsgálatokat, melyek magukba foglalják a kora gyermekkori neveléstől a közoktatás végéig (az érettségi vizsgával bezárólag) a közoktatási feladatok elemzését, kitekintve a kapcsolódó területekre is, mint például a tanárképzés, a foglalkoztatáspolitikai eszközök. Fontos szerepet kapnak a közgazdasági jellegű szempontok is mint a finanszírozási és elszámoltatási kérdések, az esélyegyenlőség problémái. A 12 fejezet szerkezetileg egységes. Minden esetben megtörténik a probléma leírása, diagnosztizálása (ezt helyenként szükség szerint megelőzi a sajátos fogalmak bemutatása), majd a javaslatok rendszere következik. Ezek egyes esetekben kiegészülnek más programokhoz való kapcsolódásokkal, ütemezési javaslatokkal, a várható hasznok és költségek, továbbá az esetleges intézkedések következtében okozott érdeksérelmek elemzésével, azok megoldási, feloldási lehetőségeit is számba véve.

Az OKA és a könyv szerzői az oktatás megújítási lehetőségeivel kapcsolatban négy fő beavatkozási terület jelöltek ki, melyeket a 24–27. oldalakon táblázatosan meg is jelenítenek a hozzájuk rendelhető részcélokkal együtt, megjelölve azok különböző vonzatait, mint például az egyes célok beruházás-, fejlesztés-, költségigénye, illetve helyenként jogszabályi változ-

tatási igények felmerülése. Fontosnak tartják

- a tanári szakma presztízsének emelését, melynek kiemelt részcelja a pedagógusok, ezen belül is a pályakezdekők jövedelmének emelése, továbbá a tanárképzésben a kutató-egyetemek súlyának növekedése;

- az alapkészségeket fejlesztő oktatást az egyszerű tananyag-közvetítés helyett;

- az iskolai szegregáció visszaszorítását a jelenlegi, az induló hátrányokat felerősítő gyakorlat helyett, a valódi esélyegyenlőség megteremtését;

- a megfelelő visszacsatolást, az iskolai és a tanári munka mérésen és értékelésen alapuló ellenőrzési rendszerének kialakítását.

Az első fejezet témája a kora gyermekkori fejlődés. Herczog Mária az első három életév fontos feladatait, illetve problémáit összegző írásában rámutat arra, hogy ennek az időszaknak meghatározó szerepe van az ember egész életútjára, továbbá hogy mennyire átalakultak napjainkra az ezzel a korról kapcsolatos nevelési minták, feladatok. Az állam immár nem akkor teszi a legjobbat és a legtöbbet a gyermekekért, ha az otthonlétet támogatja, hiszen mind a gyerekeknek, mind pedig szüleiknek szükségük van a különböző közösségi időtöltésekre. Rugalmasabban kell a kérdést kezelni, mind a bölcsődei szolgáltatások fejlesztésével, hozzájárulásuk javításával, mind pedig rész munkaidős lehetőségek biztosításával.

A második fejezetben az alsó tagozatos oktatás jelentőségéről ír Nagy József, melynek meghatározó szerepe van a további tanulás szempontjából. Rámutat a gyerekek közt levő óriási különbségekre, mely akár öt évnél is megfelelhet, és ez az esetek jelentős részében tovább növekszik hazánk szabad iskolaválasztási gyakorlata következtében. Ezzel a kérdéskörrel, melyről általánosságban elmondható, hogy negatív hatásaival az egész társadalmat komolyan érinti, több tanulmány is foglalkozik a kiadványban. Fontosnak tartja a szerző a cselekedtető/tevékeny tanulási rendszereket, melyek a különböző kompetenciák fejlődését sokkal jobban szolgálják, mint a hagyományos frontális, tananyagközpontú oktatás. Kiemeli a természetes, a spontán tanulás szerepét, az életszerű helyzetekben végzett komplex problémamegoldást és a jelen sorok írójához különösen közel álló projekt módszer pozitív szerepét.

A harmadik fejezetben Csapó Benő elemzi a közoktatás második szakaszának nevezett felső hat, illetve négy évfolyamot (7–12., illetve 9–12.), majd a jelenlegi érettségi vizsga gyakorlatát. Kiemeli az utóbbi évtizedekben lejátszódó expanziót, melynek következtében hamarosan az egész népesség számára kötelező lesz a középfokú tanulmányok folytatása. Bemutatja, hogy ennek következtében több helyen csökkentették a követelményeket, továbbá kiemeli a magyar közoktatás nemzetközi léptékkel mérve is kiemelkedően szelektív jellegét, mely az eddig felhalmozódott kutatási eredmények (PISA) alapján egyik réteg érdekeit sem szolgálja. Te-

hát a tehetséges diákokét sem, hiszen a mérések azt mutatják, hogy a legjobban teljesítők aránya is alacsonyabb más országokkal összehasonlítva. Ez különösen kitűnt a 2006-os PISA-vizsgálat természettudományos részében. És ez sajnos egyezik azzal az általános tapasztalattal, hogy a természettudományos és műszaki pályákra belépő középiskolások teljesítménye nagyon alacsony. A szerző nagyon fontosnak tartja, hogy legyen kötelező a természettudományos érettségi, mely orvosolhatná a fenti problémát. Különösen a

fizika és a kémia tárgyat választják nagyon kevesen, ez évek óta a közoktatás egyik rendkívül problematikus területe, ahogy azt a szerző közel egy évtizede folyamatosan jelzi különböző publikációiban. Bízunk benne, hogy az érettségi rendszer átfogó reformja segít majd ezen a helyzeten, továbbá a jelenleg futó természettudományos neveléssel kapcsolatosan megfogalmazódó, illetve kidolgozás alatt álló javaslatokai.

A negyedik fejezet a szakképzésben

részt vevő fiatalok „zsákutcáját” mutatja be a nemrég elhunyt Liskó Ilona tolmácsolásában, aki korábbi írásainak szellemében nagyon alaposan, rendkívül sok mérési adatot felhasználva ad diagnózist és fogalmaz meg javaslatokat. Kiemelendő ezek közül a mentortanárok alkalmazásának javaslata, a második esély program, a hátrányos helyzetű tanulók közlekedési támogatása, a nyomonkövetés rendszerének kiépítése.

Az ötödik fejezet, Havas Gábor írása, teljes mértékben az esélyegyenlőség problémakörével foglalkozik. A szegregáció kialakulását írja le, majd a deszegregáció

A 278. oldalon található egy érdekes adat, miszerint hazánkban kevés az egy tanárra jutó tanulók száma. Az Európai Unió országai átlagában ez alapfokon 15 tanuló, míg hazánkban csak 10 lenne. Arról azonban nem esik szó, hogy miként is kapták meg ezt az adatot. Esetleg például úgy, hogy a gyerekek létszámát elosztották a tanárok létszámával. Csakhogy korántsem biztos, hogy ez ebben a formában használható adat, ugyanis óriási a szórás a különböző szakos tanárok között.

lehetőségeire ad javaslatokat. A hatodik fejezet, Csépe Valéria írása a sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekek ellátásáról ad tájékoztatást. E két írás rendkívül fontos következtetéseket fogalmaz meg, mégsem ismertetjük őket részletesebben, mivel az meghaladná jelen írás kereteit.

A hetedik fejezet Kertesi Gábor írása, melyben leírja a közoktatási intézmények mérésével és értékelésével, illetve ezzel összefüggésben az iskolák elszámoltatásával kapcsolatos problémákat. A fejezet külön érdeme számomra az, hogy többféle elméleti keretet is ismertet, és egyben bemutatja ezek korlátozott alkalmasságát egy olyan rendkívül bonyolult rendszer esetében, mint az iskola. Ezt azért tartom fontosnak, mert ezek a gondolatok és kétségek a különböző eredmények ismertetése esetében nem szoktak megfogalmazódni, sokszor azt a látszatot keltve, hogy ez egy teljes mértékben kidolgozott és megbízható rendszer. Erről természetesen szó sincs, különösen egy-egy tanév eredményeinek összehasonlításában. Megoldás lehet több év eredményeinek összehasonlítása, továbbá a tanulók fejlődésének személynkénti és évenkénti összehasonlítása a hozzáadott érték számításánál. Figyelembe kell venni a tanulók helyzetét is különböző háttérváltozók felvételével, a torzító hatások minél teljesebb mértékű kiszűrésével. Továbbá kompetenciaterületeket kell összehasonlítani, melyek körét bővíteni kell az elkövetkezendő években; ezek közt örömmel látható a természettudományos terület is.

A könyv első hét fejezete a közoktatás megújításával foglalkozott, míg a további fejezetek a megújítás külső feltételeit vizsgálták. Az első írás, a nyolcadik fejezet Kárpáti Andrea tollából származik, aki a tanárképzés és a tanártovábbképzés témakörét járja körül. Írásában összehasonlítja az Európai Unió szakértői munkacsoportjának kompetencialistáját a hazai képesítővizsga kompetencialistájával. Taglalja a tanári munka eredményességét meghatározó szempontrendszer nehézségeit, az ezt mérő indikátorok hiányát. Ehhez hadd fűzzem hozzá, hogy a természettudományos neve-

lés helyzetét elemzők megpróbálkoztak ilyen jellegű lista összeállításával, mely szerint a komplex tanári minősítést a 7 éves továbbképzési ciklus végén tennék meg, melyhez javaslatuk szerint fizetésemelés is kötődjön. (Juhász András, Kürti Jenő, Sasvári László és Tél Tamás.) A javasolt szempontok:

- a továbbképzési kötelezettség teljesítése,
- a szaktanácsadó véleménye,
- a tanítás eredményessége (rendszeres monitorozás eredményeként),
- a tanulók esetleges versenyeredményei (természetesen ahol ez reális követelmény),
- cikkek, előadások, szakmai, társadalmi aktivitás,
- a tanár iskolán belüli, de nem szaktárgyához kötődő munkája.

A szerző problematikusnak látja, hogy sok helyen folyik tanárképzés, e képzések szakmai színvonala azonban rendkívül heterogén és mindenféle kontrollmechanizmus nélkül zajlik. Fontosnak tartaná az úgynevezett kutatásalapú tanárképzést, ahol az a természetes, hogy a pedagógiai-pszichológiai és szak módszertani tárgyak oktatását azok végzik, akik a kutatásnak is aktív résztvevői. Hivatkozik egy vizsgálatra, mely szerint 430 oktató 80 százalékának egyáltalán nincs az interneten elérhető publikációja. Számomra nagyon megdöbbentő ez az adat. Én a magam tapasztalatából úgy érzékelttem, hogy egyre többen szereznek PhD-fokozatot, illetve sokaknak van még a régi rendszerből származó egyetemi doktori fokozatuk (melyet napjainkban értéktelennek tekintenek), és rendszeresen publikálnak (bár kétségtelenül zömmel csak magyar nyelvű folyóiratokban), készítenek nagyon színvonalas tankönyveket (díjazott tankönyvek), munkafüzeteket, szerveznek tanulmányi versenyeket, konferenciákat. Valóban nem biztos, hogy ezek megjelennek az interneten is. A kollégák jelentős részének azonban sok éves közoktatási gyakorlata is van/volt, melynek tapasztalatait felhasználták munkájuk során. Erről a rendkívül fontos vonatkozásról sehol nem esik szó!

A témához szervesen hozzátartozik a tanárképzés egy részének átalakulása a Bologna-folyamat jegyében, vagyis kétciklusúvá válása. Így a szaktanárképzés egyetemi rangra emelkedhet. Itt ismét azzal szembe-sül az olvasó, illetve olyan érzése keletkezik, hogy a korábbi főiskolai képzés, ahol elsősorban az általános iskolai tanárok képzése volt a cél, mintha nem látta volna el tisztességesen feladatát. Mint volt főiskolai oktató nagyon nehezményezem e kijelentéseket. A hallgatók a szakmai képzés mellett nagyon komoly pedagógiai és szakmódszertani képzésben részesültek, számos gyakorlati jellegű tevékenységgel kiegészítve. A kibocsájtott tanárok kiválóan megállták helyüket, valóban elsősorban az általános iskolákban. Több esetben 6 és 8 osztályos szerkezetváltó gimnáziumok keresték az ilyen végzettségű tanárokat, hiszen sokkal jobban megértették az általános iskolai korosztályhoz tartozó tanulókat, módszertanilag és pedagógiailag felkészültebbek voltak. Sokan végeztek el közülük később az egyetemi kiegészítőt. A szakdolgozatok jelentős része szakmódszertani témájú volt, melyek sok esetben éppen a kívánatosnak tartott osztálytermi kutatásokon alapultak.

Érdekes azt olvasni, hogy jelenleg túl sok hallgató van a tanárképzésben. Lehet, hogy ez bizonyos szakokon így van. De a természettudományos területeken nem ez a helyzet. Erre a tanulmány is utal. Hogy tovább árnyaljam a képet, folyamatos csökkenés tanúni vagyunk, mely mostanra kezd katasztrofálissá válni. Például a fizika esetében a BSc első évei, melynek feladata a szakmai alapozás, sokkal inkább a kutató szak igényeihez alkalmazkodnak, mint például egy leendő általános iskolai tanáréhoz. Elmondható az is, hogy mindegyik olyan helyen, ahol fizikatanári MA indul, nagyon komoly létszámgondok vannak. Az ország összes fizikatanári MA-ra esélyes hallgatóinak száma, akik a fizika BSc-ről kerülnének oda, valószínűleg 10 alatt van! Összehasonlításképpen: 30 éve az ELTE évente körülbelül 100 fő fizikatanárt bocsátott ki.

A kilencedik fejezetben Csapó Benő ír a tanulás és a tanítás tudományos alapú meg-alapozásáról. A fejezetben több kitérőt is

tesz, röviden bemutatva néhány ország gyakorlatát, például az Amerikai Egyesült Államok, Nagy-Britannia, Németország és természetesen az élen járó Finnország példáját. Rámutat arra, hogy hazánkban nagyon nehezen jutnak el a pedagógiai kutatások eredményei az oktatási gyakorlatba, ami sajnos igen komoly probléma. Erre hadd írjak konkrét példát, mellyel nem egy esetben találkoztam. A projekt módszer elterjedését vizsgáltuk több felmérés kapcsán, és az interjúk, illetve az írásos észrevételek esetében többen azt vallották, hogy ők ezt a módszert biztosan nem alkalmazzák, mivel nem tudják, mi az. Sőt, volt iskolaigazgató, aki azzal védekezett, hogy iskolájukban nincs projektor.

Fontosak a fejezet végén megfogalmazott javaslatok, mint például a hosszabb távú kutatási programok finanszírozása, melyekre már kutatási műhelyeket lehet építeni, külföldi tanulmányutak és vendégkutatók fogadásának lehetősége, a kutatóegyetemek megeremtése. Csapó konkrét finanszírozási számadatokat is megfogalmaz, de egyben arra is rámutat, hogy ezek a költségvetés egészét tekintve nem nagyok, ellenben hatásuk az oktatás jövője szempontjából meghatározó jelentőségű lenne.

Az utolsó három fejezet elsősorban az oktatás finanszírozásával kapcsolatos kérdéseket tárgyalja mind a tanárok, mind pedig a gyerekek, elsősorban a hátrányos helyzetű gyerekek szüleinek esetében. A legutolsó pedig a demográfiai helyzet várható alakulását mutatja be, amelyből azt láthatjuk, hogy 2015-ben 33 százalékkal kevesebb pedagógusra lesz szükség. A 278. oldalon található egy érdekes adat, miszerint hazánkban kevés az egy tanárra jutó tanulók száma. Az Európai Unió országai átlagában ez alapfokon 15 tanuló, míg hazánkban csak 10 lenne. Arról azonban nem esik szó, hogy miként is kapták meg ezt az adatot. Esetleg például úgy, hogy a gyerekek létszámát elosztották a tanárok létszámával. Csakhogy korántsem biztos, hogy ez ebben a formában használható adat, ugyanis óriási a szórás a különböző szakos tanárok között. Továbbá azt sem vizsgálták, hogy az iskolákban milyen jellegű oktatást segítő személyzet áll a ta-

nárok rendelkezésére, mint például laboráns, adminisztrátor, mondjuk, a hiányzások igazolásának követésére, gyógypedagógus a sérült, SNI-s gyerekek fejlesztésére, iskolapszichológus stb.

Nézzünk egy modellszámítást a tanuló/tanár arány becslésére két területen!

1. Természettudomány szakos tanárok:

Kötelező 22 óra. Például osztályfőnök az illető, ezért van 2 óra kedvezménye, és heti 2 órás tantárgyat tanít. Ez 10 darab 30 fős osztályt jelent, mely összesen 300 gyerekek. A gyerekek óraszám 30 óra/hét. Eből a fizika 2/30-ad részt képvisel. Tehát az egy tanárra jutó „teljes” tanuló: $2/30 \times 300 = 20$.

Tehát 20 tanuló/tanár. Vagyis magasabb nemhogy a magyar, de az európai uniós átlagnál is!

Vegyünk azonban 1,5 órát és, mondjuk, csak 25 fős osztályokat. Ekkor már 14 osztály jut a tanárra, mely 350 gyereket jelent: $1,5/30 \times 25 \times 14 = 17,5$.

Ez is magasabb, mint az átlag! Bár kisebb érték jött ki, de valójában nehezebb a tanár helyzete, hiszen kevesebbet találkozik az osztállyal, és több a tanítványa is.

2. Idegen nyelv szakos tanárok:

Az idegen nyelvi órák száma 3-4 óra hetente. Számoljunk 3,5 átlaggal. 22 óra a kötelező, esetleg osztályfőnök, munkaközösség-vezető stb. Számoljunk 6 csoporttal, létszámuk legyen 15 fő (vagy kevesebb, hiszen sok helyen kevesebb az osztálylétszám, mint 30), összesen 90 tanulót tanít: $3,5/30 \times 15 \times 6 = 10,5$.

Ez adja körülbelül a magyar átlagot, illetve valójában még ennél is kevesebb lehet a valóságos érték.

Végezetül melegen ajánlom a könyvet mindenki számára, akiket érdekelnek az oktatás problémái, és ilyenek minden bizonytalansággal nagyon sokan vannak, hiszen gyermeke, unokája stb. révén vagy egyéb más módon a legtöbb ember érdekelt a közoktatás eredményességében.

Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (2008, szerk.): *Zöld könyv 2008. A magyar közoktatás megújításáért*. Magyarország Holnap – ECOSTAT – Miniszterelnöki Hivatal, Budapest.

Radnóti Katalin

ELTE, TTK, Fizikai Intézet

Egy szociálpszichológiai tanmese

Októberben mutatták be a magyarországi mozikban *A hullám* című német filmet, Dennis Gansel alkotását. Nem sokkal korábban került a könyvesboltokba egy amerikai szerző, Todd Strasser *A hullám* című ifjúsági regénye. Mindkét mű közös forrása egy több mint negyven évvel ezelőtt, 1967-ben történt esemény. Egy Ron Jones nevű amerikai középiskolai történelemtanár pedagógiai „kísérletet” végzett a kaliforniai Palo Alto egyik középiskolájában. Jones meg akarta magyarázni diákjainak, hogyan is történhetett, hogy Németország polgárainak többsége aktívan támogatta Hitlert és a náci pártot, s hogy sokan közülük részt vettek – a parancsoknak vakon engedelmeskedve – a legkülönfélébb kegyetlenségekben, tömeggyilkosságokban.

Jones tanár úr a saját élményen alapuló oktatási módszert tartotta a legmegfelelőbbnek. Osztályába tehát „kísérletképpen” egyik napról a másikra bevezette a tanári diktatúrát, szigorú fegyelmezővel, szankciókkal, nem utolsósorban pedig gondosan kiválasztott jelszavakkal megerősítve azt. „A fegyelem erő, a közösség erő, a cselekvés erő, a büszkeség erő” – hirdette a történelemtanár. A diákjaiból rohamosztágot szervezett, és a csapatot – a „Harmadik Birodalom” mintájára – „Harmadik Hullámnak” nevezte. A „kísérlet” olyan pompásan sikerült, hogy a kis rohamosztágosok igencsak kedvet kaptak a harcias Hitlerjugend-játékhoz, egy-két vonakodó renitens kivételével mindenki lelkesen beállt a sorba; a Harmadik Hullám nem várt mértékű agresszióba és fanatiz-

musba csapott át. Így aztán sürgősen meg kellett törni a hullámot, mielőtt átcsapott volna az iskola falán. Egy viharos diákgyűlésen Jones tanár úr leleplezte a „kísérlet” valódi célját, mindannyian katarzist éltek át, majd elégedetten hazamentek. Igaz, több „hullám-kísérletre” nem került sor a Palo Alto-i iskolában.

Hogy pontosan mi is történt Palo Altóban, nem tudjuk, mivel az esetről nincs igazán hiteles beszámoló. Jones különféle magazinokban népszerűsítette „kísérletét” (1), majd 1981-ben *The Wave* címmel tévéfilm készült az esetről, Todd Strasser pedig a tévéfilm alapján írta meg említett regényét. A német film a roppant didaktikus, a szereplőket igen sematikusán ábrázoló ifjúsági regény sovány cselekményét dúsította fel nagyszabásúnak szánt drámává.

Gansel filmje a mai Németország egyik középiskolájában játszódik, ahol egy fiatal tanár elhatározza, hogy diákjainak saját élményeiken keresztül próbálja szemléltetni az önkényuralom működését és hatását. Ebből a célból, Joneshoz hasonlóan, sajátos pedagógiai „kísérletbe” fog: a tanítványaival addig inkább csak haverkodó, laza, „jó fej” tanár egyszerre csak bevezet egy addig ismeretlen szokást, a fegyelmet. A diákoknak néma csendben kell ülniük, beszélniük csak akkor szabad, ha kérdezi őket; ha felelnek, fel kell állniuk; többé nem tegezhetik, s nem szólíthatják ke-

resztnevéen a tanárjukat és így tovább. A gyerekek először meglepődnek a tanári stílus eme váratlan és radikális fordulatán, egyesek felháborodnak, mások csak zúgolódnak, de aztán „betörnek”, és vonakodva ugyan, de engedelmessé válnak.

Azután viszont egyre inkább megtetszik nekik a dolog, élvezni kezdik a „játékot”, amelynek során csinos kis rohamcsapatát,

majd egész mozgalommá szerveződik a társaság: szigorú szabályokkal és rítusokkal, jól meghatározott szerepekkel, megkülönböztető jelek és szimbólumok használatával. „Demokratikus” szavazáson eldöntötték, hogy a mozgalom „A hullám” nevet fogja viselni, és üdvözlésként kitaláltak egy kifacsart kézmozdulatot, amely a sirály röptét igyekszik utánozni. Mindez egyre több agresszivitással, intoleranciával, sőt fanatizmussal, nagyfokú belső összetartással, a „deviánsok” és „árulók” üldözésével párosul. Herr Wenger, a tanár úr, most már valóban igazi „úr”, sőt „vezér”, egyre nagyobb önleltséggel szemléli „kísérletének” eredményeit, élvezi újdonsült „ve-

Októberben mutatták be a magyarországi mozokban A hullám című német filmet, Dennis Gansel alkotását. Nem sokkal korábban került a könyvesboltokba egy amerikai szerző, Todd Strasser A hullám című ifjúsági regénye. Mindkét mű közös forrása egy több, mint negyven évvel ezelőtt, 1967-ben történt esemény. Egy Ron Jones nevű amerikai középiskolai történelemtanár pedagógiai „kísérletet” végzett a kaliforniai Palo Alto egyik középiskolájában. Jones meg akarta magyarázni diákjainak, hogyan is történhetett, hogy Németország polgárainak többsége aktívan támogatta Hitlert és a náci pártot, s hogy sokan közülük részt vettek – a parancsoknak vakon engedelmessé válva – a legkülönbözőbb kegyetlenségekben, tömeggyilkosságokban.

zészerepét”. Mindazonáltal mélységes aggodalommal tölti el, hogy elveszítheti a kontrollt a fejlemények fölött, vagyis hogy – amiképp annak idején Mérei Ferenc (1947) kimutatta – az együttes élményben edződött csoportszellem erősebbnek bizonyulhat a vezetőnél. Végül kénytelen véget vetni a pedagógiai „kísérletnek”, amely

azonban tragédiába fordul: egy gyilkosságba és egy öngyilkosságba. A film utolsó jelenetében Wenger tanár úr már a rendőrautóban kénytelen elgondolkodni azon, miféle szellemet sikerült kiszabadítania a kezdetben ártalmatlannak tetsző, innovatív pedagógiai „kísérlet” révén.

A nézőnek persze nem kell sokáig gondolkodnia ezen a kérdésen, hiszen kezdetől fogva világos, hogy miről szól a szociálpszichológiai tanmese. Wenger tanár úr „kísérlete” nem Amerikában, hanem Németországban, a „tethelyen” történik, ami áthallások, asszociációk hosszú sorát indítja be, és meghatározott összefüggésbe, a máig kísérő náci múlt kontextusába helyezi a filmet. A történetben magában azonban kevés konkrét utalás történik a nácizmusra, inkább azt igyekszik sugallni, hogy az eset bárhol, bármikor megtörténhet, ideológiától és történelmi feltételektől függetlenül. A diákok átlagosak, történelmi és politikai érdeklődésük, ismeretszintjük nem túl magas, inkább a tömegkultúra, az internet és a sport foglalkoztatja őket. Vannak köztük – mint minden iskolai csoportban – feszültségek, amelyek társadalmi helyzetből, származásból, eltérő képességekből és motivációkból fakadnak, de nyoma sincs körülük semmiféle komolyabb szélsőségeknek. A tanár is átlagos, bár talán nem állnak távol tőle a Németországban is divatos, enyhén anarchista, antiglobalista, csipetnyi Amerika-ellenességgel fűszerezett nézetek: erre utal például a tóparti „alternatív” háza előtti levélládan díszelgő „FUCK BUSH” felirat.

A hullám címmel elhíresült szociálpszichológiai tanmese, Jones tanár úr „kísérlete” nem tartozik a tudományosan elfogadott kísérletek közé, mivel semmilyen módon nem felelt meg a tudományos kritériumoknak (hitelesség, reprezentativitás, a változók kontrollja stb.). Szellemében azonban nagyon hasonlít a múlt évszázad második felében nagy feltűnést keltő, valóban tudományos igényű szociálpszichológiai kísérletekre, amelyek drámai és meghökkentő módon demonstrálták a korlátlan engedelmeskedésig fajuló konformizmus mindennapiainkat átszövő jelenségvilágát (lásd Aronson,

2008). Így például Salomon Asch klasszikus kísérletében bebizonyította, hogy erőteljes csoportnyomás hatására az emberek egyszerű és teljesen egyértelmű perceptuális feladatokban (vonalhosszúságok megbecslésében) is hajlamosak durván tévedni. Stanley Milgram híres-hírhedt „áramütéses” kísérletében a részt vevő alanyok többsége – a kísérletvezetőnek mint tekintélyfigurának engedelmességre – képes volt arra, hogy egyre nagyobb áramütéssel büntesse társát, holott úgy tudhatta, hogy ezzel szenvedést, fájdalmat okoz neki, s végül életének is véget vet. Philip Zimbardo „szimulált börtönében” a résztvevők a rájuk véletlenszerűen kiosztott szerepeikkel teljes mértékben azonosultak: a „rabok” tehetetlen, sorsukba beletörődött áldozatokká, az „őrök” pedig kegyetlen, szadista pribékké váltak. (2) Ezek a kísérletek mind arra voltak hivatottak, hogy bebizonyítsák: ahhoz, hogy valaki vakon engedelmeskedő parancsvégrehajtóvá, gyilkossá, kegyetlen gonosztevévé, terroristává váljék, nem szükséges vele született gonosz hajlamokat vagy kisgyermekkorban kialakult torz személyiségvonásokat feltételeznünk. Az ilyen viselkedéseket a mindennapi emberek többségénél a társas helyzet, a tekintélyes vezető parancsa vagy a társak nyomása is kiválthatja. Asch, Milgram és Zimbardo kísérletei kanonizált formában bevonultak a szociálpszichológiai tankönyvekbe, és mindmáig kitüntetett helyet foglalnak el bennük. E kutatók valóban igen fontos és elgondolkodtató kísérleteket végeztek, de tévedés lenne azt gondolnunk, hogy a vizsgálataik, tértől és időtől függetlenül, az emberi természet általános vonásaira mutatnának rá. Nagyon is konkrét események és tapasztalatok voltak azok, amelyek a kutatók figyelmét az engedelmeskedés és a parancsvégrehajtás pszichológiai problémáira irányították. A második világháború és a holokauszt történései konkrét magyarázatot követeltek, amiként Mérei Ferenc (1947) megfogalmazta: a társadalomlélektannak is válaszolnia kell arra a kérdésre, „hogyan lehetett milliós tömegeket úgy befolyásolni, hogy a kulturális fejlődés adott fokán ember mézarszékét állították fel Európa közepén”.

Az engedelmeskedéssel kapcsolatos szociálpszichológiai kísérletek koncepciójának egyik fő forrása a nagy filozófus, Hannah Arendt 1963-ban megjelent könyve, az *Eichmann Jeruzsálemben*. Arendt, aki személyesen is jelen volt Adolf Eichmann 1961-ben lezajlott perének tárgyalásain, arra a következtetésre jutott, hogy a vádlott „átlagos” kispolgárnak mutatkozott, aki az európai zsidóság elpusztítására specializálódott náci gépezet egyik csavarjaként lelkiismeretesen teljesítette a kapott parancsokat és utasításokat. Megfigyelései alapján dolgozta ki Arendt nagyhatalmú elméletét „a gonosz banalitásáról”. A szociálpszichológusok azonban, amikor Arendt teóriáját lefordították saját nyelvükre, egyszerűsítették és félre is értették azt. Arendt számára ugyanis „a gonosz banalitása” nem elsősorban pszichológiai, hanem morális probléma. Eichmannból és a legtöbb hozzá hasonló tömeggyilkosból – Arendt (2000, 315.) szavaival – „a legjobb akaratú sem tudunk semmilyen ördögi vagy démoni mélységet kicsikarni”; ez azonban nem jelenti azt, hogy az ilyen emberek „közhelyesek” volnának. Az erkölcsi botrány éppen abban áll, hogy a tömeggyilkosságokat nem örült, szadista emberek követik el, hanem „normális” emberek, akik képesek distanciát tartani saját cselekedeteikkel szemben; a parancsvégrehajtó gyilkos a hétköznapi életben ugyanúgy szeretheti családját, gyermekeit, Mozart szonátáit és a töltött káposztát, mint bárki más.

Szó sincs tehát arról, hogy a vak engedelmeskedés lehetősége mindannyiunkban benne van, hogy valamennyiünkben ott lakozna egy „kis Eichmann”. Mint Arendt (2000, 307.) írja, „...a politika nem a gyerekzobában zajlik, és a felnőttek politikai világában az ’engedelmeskedés’ szó csak helyettesíti a ’helyeslés’ és a ’támogatás’ szavakat.”. Az újabb szociálpszichológiai

kutatások ma már sokkal differenciáltabban látják az engedelmeskedés problémáját, kétségbe vonják a „szociálpszichológiai tanmese” egyedül üdvözítő mivoltát, alapvető módszertani és elméleti kritikának alávetve Milgram, Zimbardo és mások „engedelmeskedési” kísérleteit. Két angol kutató, Stephen Reicher és Alexander Haslam (2006) például a BBC közreműködésével megismételte Zimbardo börtön kísérletét. A televíziós kamerákkal rögzített kísérletben kimutatták, hogy az „örök” korántsem azonosultak automatikusan a rájuk véletlenszerűen kiosztott szereppel, éppen ellenkezőleg, kezdetben elutasították azt, pontosan felismerve, hogy az „öröszerep” ellentétes saját nézeteikkel, csoportnormáikkal és társadalmi identitásukkal. A „tekintélyelvű” megoldás felé csak akkor kezdtek orientálódni, amikor a csoportban eluralkodott a káosz, és feltűnt a láthatáron egy határozott vezető, akitől a rend helyreállítását remélték. Az engedelmeskedés tehát mérlegelési folyamat, tudatos döntés eredménye volt, amelyet azután persze igazolni lehet a „parancsra tettem” önfelmentő ideológiájával (Eichmann is ezt alkalmazta – védekezésként – a jeruzsálemi tárgyaláson).

A *hullám* című regény és a belőle készült film arra figyelmeztet, hogy egyes ifjúsági csoportok napjainkban milyen fogékonyak lehetnek antidemokratikus, tekintélyelvű, kirekesztő, rasszista ideológiákra. Szociálpszichológiai tanmesék helyett azonban érdemes az okok és a csoportdinamikai folyamatok megértésével is foglalkoznunk.

Strasser, Todd (2008): *A hullám*. Athenaeum Kiadó.
A hullám (Die Welle) (2008). Színes, feliratos német filmdráma, 101 perc. Rendező: Dennis Gansel, forgatókönyvíró: Dennis Gansel, Todd Strasser, Peter Thorwarth.

Jegyzet

- (1) Lásd: <http://www.ronjoneswriter.com/wave.html>
 (2) A Zimbardo-kísérlet alapján ugyancsak több film készült, a legismertebb Oliver Hirschbiegel német

rendező Magyarországon is játszott filmje, *A kísérlet* (2001).

Irodalom

Arendt, Hannah (2000): *Eichmann Jeruzsálemben. Tudósítás a gonosz banalitásáról.* Osiris, Budapest.
 Aronson, Elliot (2008): *A társas lény.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Mérei Ferenc (1947): *Az együttes élmény.* Officina, Budapest.

Reicher, Stephen – Haslam, S. Alexander (2006): Rethinking the psychology of tyranny: The BBC prison study. *British Journal of Social Psychology*, 45. 1–45.

Erős Ferenc

MTA, Pszichológiai Intézet –
 PTE, BTK, Szociálpszichológiai Tanszék

Lélek és város

Az embernek vannak városai, csak az embernek vannak városai, de a városoknak is van emberük – szerzőjük, feltalálójuk, létrehozójuk.

Mi lenne Dublin Joyce nélkül? Berlin Döblin nélkül? Bécs Musil nélkül? Párizs Proust nélkül? Paterson William Carlos Williams nélkül? New York Dos Passos, Auster, Bret Easton Ellis nélkül? És immár: Heller Ágnes nélkül? Avagy Joyce Dublin nélkül, Döblin Berlin nélkül – és Heller Ágnes New York nélkül? Mi találjuk föl a világot, vagy a világ talál föl bennünket? És a városok? Ők minket, vagy mi őket? Ott vannak a városok, vagy itt? Odakint vagy idebent? Megírta már valaki a városok episztemológiáját? Hát etikáját?

Richard Sennett *Flesh and Stone (Test és kő)* című könyvében a test és a város kapcsolatát tárja föl a nyugati civilizációban. Heller Ágnes lélekkel tölti föl, a saját lelkével, a kővárost. A városoknak szaguk, hangulatuk, színük, emberi testjei és lelkei vannak: de van-e etikájuk? Létrejöttükben és változásaikban a geográfia, az éghajlat, a gazdaság, a folyók vagy inkább az emberek a főszereplők? Állítólag Hannibál azt mondta, „vagy találunk utat, vagy csinálunk egyet”; a modern ember pedig mintha azt mondaná, vagy találunk várost, vagy csinálunk egyet.

Talán nincs még egy város a világon, mely oly módon és abban a mértékben megcsinálható, létrehozható volna individuálisan, mint New York. A formális demokrácia, a kategorikus imperatívusz (Nietzsche félreértése, hogy kegyetlenség-szaga volna), a tudatlanság fátyla, azaz az individualitás, a felelősség, a szabadság par excellence városa. Heller Ágnes könyve, a *New York-nosztalgia*, e metropolisz megalkotásának személyes dokumentációja, a magáé, olvasói számára is, nem készárúként, hanem formai mintaként: csináld meg Te is a magad városát, ha nincs még,

akkor azért, ha van már, akkor kreáld újra. Ezt javasolja számtalanszor könyvében olvasóinak: csináld meg a magad filozófiáját, alkossd meg magadat. Heller Ágnes – vagy newyorkiasan Agnes Heller – soha nem akartja meggyőzni olvasóit: gondolatait, életét fogalmazza meg, és ha valamit sugall műveiben, akkor elsősorban azt, hogy fogalmazd meg te is gondolataidat, életedet. A filozófia feltalálása óta állítják filozófusok, hogy a meg nem gondolt élet, a meg nem fogalmazott élet nem élet, legalábbis nem olyan élet, melyet érdemes élni. A megfogalmazatlanság valójában oda illő fogalomnélküliség, megfogatlanság – megragadott-talanság. Ha a filozófiát fogalomelemzésnek is tekinthetjük, akkor egészen bizonyosan ebben az értelemben tehetjük ezt – és abban, amit már a régi görögök is állítottak: az emberi élet teljessége önmagunk józan, magunknál levő állapotú megragadása, a lehetséges teljes jelenlét.

Persze a filozófia ennél több: filozófusok állítják, a filozófia minden, legalábbis számukra minden, olyannyira, hogy a filozófus Heller Ágnes New York-i barátai is mind filozófusok vagy filozófusvénájuk.

A filozófus nem ismeri az unalmat, ami számára a meg nem gondolt gondolkodás önismétlése (bár New Yorkban a nem-filozófusok is ritkán unatkoznak): „Az unalmas emberek jelenléte alig vállalható teher, főleg, ha beszélnek hozzám”, ezért aztán „[k]ívétel nélkül minden barátom vagy filozófus, vagy legalább valamilyen köze van a filozófiához” – írja. Ez nem a gondolkodó gögje, hanem öntörvényéből fakadó kényszere: nem tud, nem képes nemgondolkodókkal hosszabb ideig együtt lenni, az együtt gondolkodás, a fogalmi megragadás (és elemzés) életeleme, a szümpozion-szerű együttlét a barátság általa preferált közege, ahogy Heller Ágnesnek e válójában barátságairól és barátairól írt könyvéből megtudjuk. Egyébként is, hangsúlyozza, „[h]a azt mondanám, hogy a filozófia ’az élettem szerelme’, akkor igazat mondanék meg nem is. Igazat, mert sosem csapott be, nem csalódtam benne, minthogy érzéseimet mindig viszonozta, legalábbis én így éreztem. De nem igaz, mert csak másik embert, csak más embereket lehet szeretni.” Heller Ágnes

filozófus volt New Yorkban, és létrehozta a filozófus New Yorkját, miközben felismerte, hogy mennyire filozófiai város ez: tele barátaival, filozófusokkal és a New York-iakkal, akikről egy bizonyos értelemben kiderül (mint mindjárt rámutatok), hogy legtöbben filozófusok.

De mit is tudunk meg ebből a könyvből? Megismerhetjük, természetesen, az egyik legjelentősebb kortárs gondolkodó New Yorkját. Nem New

Yorkot, mely a legutóbbi időkig – mielőtt Londonnak visszaadta volna a stafétabotot – a világ pénzügyi fővárosa volt, és nem is a mesés gazdagságú és elképesztő nyomort is produkáló óriásvárost, hanem azokat a városrészeket, amelyeket Heller Ágnes magáévá tett, elsajátított. Azt a várost, amelyet megalkotott, és amely ezáltal az övé lett. Általa megismerhetjük azt az új személyiséget vagy személyiség-lehetőséget, amely nem egyetlen személyiség, vagy legalábbis nem csak egyetlen személyiség. Azt az új, alkotó, kreatív individu-

umot, amelyet a filozófia, a felvilágosodás, a nyugati demokratikus alkotmányok és technológia, és legelőször konkrétan az amerikai alkotmány lehetővé tett: az önmagát többesként megalkotó személyiség létrejöttét anélkül, hogy ezt rendellenességnek kellene tartanunk: a többes személyiség nem rendetlenség (disorder), hanem lehetőség. A modern demokratikus alkotmányok, néhány formális játékszabály betartását kérve, megadják a lehetőséget, hogy annyi és olyan életmódot, életstílust alakítsunk ki és éljünk meg,

amennyit és amilyent csak akarunk, vagy legalábbis amennyire lehetőségünk van.

A modern előtti társadalmakban is lehetséges volt, hogy egyetlen ember több szerepet játsszon, több személyiségréteget (professzionális, családi, esztétikai, etikai, stb.) alakítson ki, ám csak a modern formális demokráciák tették lehetővé, hogy akár térben és időben egy helyen és egyszerre, akár a tér- és idődimenziókat, műfajokat változtatva (itt-most, itt-máskor,

A filozófiai narrátor valahol a szépiró és a filozófiai író közt helyezkedik el: filozófiai szöveget ír, de úgy, mintha szépirodalmat írna. A morálfilozófia például Heller Ágnesnél nem tézisek gyűjteménye, hanem a jó ember leírása, életének elbeszélése. A narratívákban leírható többszörös identitás azonban nem jelent morális pluralitást, pusztán több nyelven való leírhatóságot és több kultúrában vagy több diszciplínában megalkotható azonosságot, ahol éppen a morális azonosság biztosítja, hogy mindvégig ugyanazt a tulajdonnevet viseljük.

ott-most, ott-máskor, kulturális, nyelvi, szociológiai genre-ok) több személyiséget alakítsunk ki magunknak. E személyiségek közt átfedések vannak, lehetnek, természetesen, hiszen a tulajdonnevünk például változatlan, de minden más változhat. Ahogy Richard Rorty mondja, lehetővé vált, hogy különféle identitásokkal zsonglőrködjünk, és akárhányszor újra és másképp írjuk le magunkat. Heller Ágnesre azonban nem annyira a zsonglőrködés jellemző, mint inkább a zelfedező, kalandos megélése ennek az újfajta szabadságnak, amelyet a modern kor kínál. „Nem akarom, hogy csak egy énem legyen. Sosem akartam szakemberré válni.” – És mivel egyik énje „ott-most” alakult ki, ám barátai, kötődései az „itt-most”-ba is hívják és várják, ezért New York-i identitásáról az itthoniaknak mesél, ezzel mintegy önmagában is összekötve énjének e két réteget vagy két személyiségét. Vajon fog-e mesélni budapesti azonosságáról az ott-mostaniaknak? Izgalmas párja lehetne ennek a rekonstrukciónak, nem csak New Yorkot látva budapesti szemmel, de Budapestet is New York-i szemmel – habár e látásmód többszörösen is megjelenik Heller Ágnesnek ebben a könyvében.

„A sors hihetetlen, az ember hihetetlen” – hát legalább kísérletet kell tenni leírására. Heller Ágnes könyvével demonstrálja: New York leírhatatlan, ő maga, a Heller Ágnes nevével jelzett valaki is leírhatatlan, legalábbis teljességükben leírhatatlanok, de írhatók, egymást írják – és Heller Ágnes az identitáskreálás e sajátos módozatára invitálja olvasóit: narratív filozófiájával a nyolcvanas évektől kezdve teljesen új műfajt teremtve, a filozófia új ágát. Amit művel, ha tetszik, dekonstruktív, ha tetszik, „philosopher-response-criticism”, ha tetszik, kreatív leírás. Paul Ricoeur tézise, hogy az vagy, amely történetet meséled magadról, ám ő maga mint a filozófusok többsége, megmarad az elméletnél, nem mond történetet. Nem mondja el, hogy ki ő, nem alkotja meg magát a történetben – legalábbis nem filozófiai értelemben és nem a filozófiáját olvasók számára. Heller Ágnes az első filozófus, aki filozófusként

mesél történetet, aki átlépi a határt a történetről való mesélés, a teoretizálás és a történetmesélés közt. Az első narratív önalkotó filozófus. Nem válik szépíróvá, hanem szép filozófiai íróvá válik: a filozófia és története fogalmait használva mondja el történeteit, egyik szemét Arisztotelészen, Kanton, másikat pedig a jelen történésein, a kortárs szépirodalmon és mindezek folyamatosan megújuló lehetőségein tartva. Filozófiai narráció, de nem tételek vértelen történetesítése, hanem valódi történetek, a filozófiával, a filozófiából elmondva, ezáltal adva új jelentést és új megértéshetőséget régi vagy új fogalmaknak. Sajátossá és sajátosan, egyedien filozófiáivá azáltal válnak Heller Ágnes narratívái, hogy filozófusi emlékezete filozófiai szépirodalmat írat vele: „Az én emlékezetem ’filozófiai’, azaz általános. Emberekre, helyekre tisztán emlékszem, úgyszintén a szokásaimra. De az emberek, helyek és időpontok kereszteződése túl konkrét számomra, hogy megjegyezhető legyen. [...] A másik probléma az emlékezetemmel, hogy csak általánosan és nem konkrétan, nem pontosan jegyzi azokat az érzelmi hullámzásokat, melyeket emberek, idők és események bennem annak idején kiváltottak”. A filozófiai narrátor valahol a szépíró és a filozófiai író közt helyezkedik el: filozófiai szöveget ír, de úgy, mintha szépirodalmat írna. A morálfilozófia például Heller Ágnesnél nem tézisek gyűjteménye, hanem a jó ember leírása, életének elbeszélése. A narratívákban leírható többszörös identitás azonban nem jelent morális pluralitást, pusztán több nyelven való leírhatóságot és több kultúrában vagy több diszciplínában megalkotható azonosságot, ahol éppen a morális azonosság biztosítja, hogy mindvégig ugyanazt a tulajdonnevet viseljük. Mindehhez persze, akár a hajónak, jó szél, jó szerencse is kell, „a jó erkölchöz jó szerencsére is szükség van”, írja Heller Ágnes.

A jó szerencse kívánása igazi súllyal és kellő komolysággal a bányászok és a tengerészek köszöntéseiben jelenik meg: mindkét fajta ember sorsa és élete ki van szolgáltatva előre nem látható események-

nek, a természet vak erőinek. A jó szerencse a szerencsés kalandor jutalma: a nyugati civilizáció maga kalandor civilizáció, a kalandor jó értelmében. Ha az antik görögök nem kezdtek volna el a gondolkodás kalandvágából elődeikhez képest másként gondolkodni, akkor ma nem lenne filozófiánk és nem lenne tudományunk – nem lenne az az élet és az a civilizáció, amelyet ma sajátunknak tartunk, és amelybe beleszületve létrejöttünk. Aki ennek a civilizációnak valódi gyermeke és képviselője kíván lenni, aki hű akar lenni hozzá, az éppen abban hű, hogy nem hű hozzá, legalábbis nem hű, nem teljesen hű az éppen érvényes formákhoz és divatokhoz: abban hűtlen, hogy elhagyja a régi utakat és helyeket, ám hűséges az önmagán túllépés imperatívuszához. Az intellektuális túllépés, a hűséges hűtlenség civilizációnk mozgatója, a görögöknél, Kolumbusznál, Galileinél, vagy akár Einsteinnél, Rortynál, Derridánál – és Heller Ágnesnél, aki megvallja, „[k]alandor lelkem nem tűri a túl sokáig tartó szokások rendszerét. [...] Hivatkoztam erre-arra, de főleg kalandor természetemre. Mindig kell valami újat kezdenem.” Mindig kell valami újat fölfedezni, leírni, új identitást, új filozófiát, új filozófiai írásmódot.

A jó írás nemcsak a kalandról szól, de maga is kaland, ezért meglepetések történnek benne – és nem csak az olvasó számára. Valami olyant rejt, tudatosan elrejtve, vagy inkább az írásban, az írás és íródás törvényszerűségeinek vagy törvényadásának öntudatlanul, az értelmező aktivitására várva rögzülve, valami olyannak kell benne kibontakoznia, amit még nem olvastunk vagy nem gondoltunk el. Heller Ágnes könyvét tehát kettős várakozással olvashatjuk: tanúskodik-e a szöveg a szerző írás közbeni meglepődéséről, és meglepődik-e az olvasó maga is, a szöveget olvasva. (A nagy regényekben és a nagy filozófiai művekben szinte mindenütt, ha nem is előre megjósolható, de felismerhető, hogy a szerző írás közben maga is meglepődik: legalábbis a szöveg hordozza a meglepetés eseményét, amely vagy tudatossá vált a szerzőnél, vagy sem, de a szö-

veg tanúskodik egy olyan kreatív-mentális eseményről, amely megkülönbözteti az előre lefektetett síneken biztosan és kiszámíthatóan robogó mozdonyoktól.) A meglepetés kettős: Heller Ágnes meglepődik az amerikai demokrácia működésének módján, de az olvasó is meglepődéssel olvashatja, ahogy a filozófus felismeri a filozófia működését a világban. Mintha Heller Ágnes, a filozófus meglepődött volna, hogy az, amit számtalanszor elmagyarázott, értelmezett, előadott, ténylegesen működik, és úgy működik, ahogy a fogalmak alapján elvárható. Miért is lepődünk meg, ha a fogalmak hatnak a világban? A tények baja az lenne, ha nem hatnak a fogalmak a világban, vagy az, ha hatnak? És ha a tények pusztán a fogalmak hatásai vagy működései a világban? (Hegel! Wittgenstein!)

Heller Ágnes meglepődik, hogy az Amerikai Egyesült Államok alkotmánya, annak alapfogalmai működnek, maguktól válnak egyes emberek mindennapi gyakorlatává. Az alkotmány megalkotói, a föderalisták (Hamilton, Jay, Madison), nagyon is tudatában voltak, hogy megalkotnak egy olyan társadalmi-politikai teret vagy mezőt, amelyben az emberiség történelmének legnagyobb és legújabb fogalmait (egyenlőség, szabadság, felelősség, méltóság) teszik kötelezővé, de nem felülről, hanem megértő, mindenki számára elsajátítható és önkéntes együttműködésre felszólító módon: mindenki által megértve, elfogadva és támogatva. Az amerikai alkotmány belülről, személyesen vált és válik minden nap, minden amerikai polgár számára kötelezővé: és ezáltal válnak a legjobb filozófiatörténeti fogalmak aktívvá. (Ezek után mondhatja még valaki, hogy nincs értelme a fogalomelemzésnek? Aki ezt állítja, az egyben azt is mondja, hogy Amerikának és a demokráciának sincs értelme.)

„New Yorkban élek, azóta kezdem lassam megtanulni, érzékelni, mi is az, hogy 'demokratikus' mentalitás. Hogy a demokrácia van olyan nehéz ügy, mint a forradalom.” A forradalom generációja számára a forradalom a halál, bármilyen értelemben is, és bármely színű forradalomról legyen

is szó. A demokrácia viszont generációkon átívelő, lassú, hosszú tanulási folyamat, mely, mint Dewey számtalanszor hangsúlyozza, nagy türelmet igényel azoktól, akik elindultak a „demokrácia távlatai” („democratic vistas” – ahogy Walt Whitman írta) felé. „A filozófia erotikus tevékenység. Ha kivész belőle az erotika, akkor kivész belőle a szellem is”, írja Heller Ágnes, és ez igaz a demokráciáról is. Az amerikai demokrácia erotikus – mert filozófiai. Ezt így nem mondja ki Heller Ágnes, de könyvének ez az egyik fő mondanója. A házasság Nietzsche szerint végtelen beszélgetés, a demokrácia még inkább az. Ezt fedezte föl Heller Ágnes a New York-i ikertornyok elleni támadás utáni hetekben. Álljon itt egy hosszabb idézet erről az élményéről és belátásairól.

„Az emberek ezen a napon nem sétáltak az utcán. Vagy valahova szaladtak, ahol szükség volt rájuk, vagy csoportokba verődve beszélgettek. [...] Olyan lett ez a város, mint egy hatalmas agora. Nyoma sem volt hisztériának, sem ijedségnek. Annál erősebb jelét adták az emberek az amerikai patriotizmusnak. Értékeltek, értelmeztek, politizáltak. [...] A beszélgetéseknek céljuk volt. A város szervezkedett. [...] Az emberek döntöttek el mindent, ők szerveztek meg mindent, ők intéztek mindent. [...] Nem vártak semmit felülről, választott politikusaiktól sem. Hányszor idézték amerikai barátaim az alkotmány intonációját: *We the People*, »Mi, a Nép«, azaz »Mi, a polgárok«

(és nem »mi, a nemzet«), de csak ezekben a napokban értettem meg, hogy ez nem pusztán deklaráció és nem is jogi formula. Nem kötelességgel, de felelősséggel jár. New York polgárai nem a kötelességüket teljesítették ezekben a napokban, hanem felelősségük súlyának tudatában cselekedtek. [...] Amerikában a társadalom erősebb az államnál, s az emberek hisznek az egyéni szabadság és az egyéni felelősség elválaszthatatlanságában. [...] 1944 tett zsidóvá, 1956 magyarrá, 2001 amerikaivá.”

Az amerikai patriotizmus valójában egy új politikai identitás, mely nem etnikumra, nem is nyelvre, nem is történelemre, hanem egyetemes elvekre, az emberi méltóságra, a szabadságra, a felelősségre és a morál lehetőségére épül és épít. Amerikainak lenni annyit jelent, mint egyetemesnek lenni, legalábbis abban a mértékben és módon, ahogy ez emberileg lehetséges. Aki ebben az értelemben amerikai, éljen akár Európában vagy bárhol a világon, az emberiség legjobb általános princípiumait fogadja el az emberi méltóság, szabadság és morál ügyeiben – egyébként azokat az elveket, amelyeket főként Európában találtak ki, csak éppen képtelenek voltak megvalósítani.

Richard Rorty amerikainak tartott mindenkit, aki osztozott az amerikai alapító eszmékben – miközben elismerte minden amerikaiság eredendő európaiságát. Az amerikai alkotmány alapozza meg azt az individualizmust, mely-

nek korábbi amerikai tapasztalata forrása volt ennek az alapirratnak: azt az individualizmust, mely minden morál és minden felelősségvállalás alapja lehet és kell legyen. Felelős és morálisan választó csak szabad egyén lehet. Az egyetemes és legjobb elveket elfogadó egyén hozza létre azt az Amerikát, amely ilyen, felelősséget vállaló, önmagát megszervező, önmagának államot létrehozó és nem az államtól mindent váró individuumokat hoz létre.

Santayana vélte, hogy egy politikai alkotmány és struktúra annyit ér, amilyen polgárokat és egyéneket létrehoz. Heller Ágnesnek a válság nehéz heteiben volt al-

kalma megtapasztalni, hogy milyen individuumokat hozott létre az amerikai alkotmány. Heller Ágnes létrehozta a maga New Yorkját és Amerikáját – és az amerikai New York létrehozta a maga amerikai-New York-i Heller Ágnesét. Ennek az országnak, ennek a városnak, ennek az eszmének és főként ennek az individuumnak Európába és Európában is el kellene jönnie.

Heller Ágnes (2008): *New York-nosztalgia*. Jelenkor, Pécs.

Boros János

Pécsi Tudományegyetem, BTK,
Filozófia Tanszék



A Gondolat Kiadó könyveiből

Pethő Villő

Az életreform és a zenei mozgalmak

Az egymáshoz laza szállal kapcsolódó életreform-mozgalmak egy emberközpontú világ megteremtését tűzték ki célul. Az ellenkultúra-mozgalomban fontos szerepet játszott a zene, amely megjelent egyrészt a reformpedagógiában (zenepedagógiák), másrészt az ifjúsági mozgalmakban (ifjúsági zenei mozgalmak). Az életreformon belül megszülető új zenei elképzelések, reformmozgalmak szorosan kötődnek az újonnan felfedezett ifjúsághoz. A felnőttvilággal szembeálló ifjúsági ellenkultúra a zenében is újat hozott, a reformpedagógiai kezdeményezések pedig megteremtették a zenepedagógián belüli megújulás igényét. Német és magyar példák – Wandervogel-mozgalom, német zenei ifjúsági mozgalom, Éneklő Ifjúság és regőscserkészlet – vizsgálata során felmerülhet, hogy vajon hatott-e a megjelenő ifjúsági zenei mozgalmakra a reformpedagógia mozgalma, illetve a zenei megújulás hatott-e az iskolai reformelképzelésekre? Milyen közös pontokat találhatunk a magyar és német kezdeményezések között?

Marusnik Tünde

„Tanárverések”

Ugyan a nyomtatott sajtóban megjelent híradásokból a laikus olvasó számára úgy tűnhet, hogy a „tanárverés” önálló jelenségként tárgyalható, a pedagógiai szakirodalom sosem önmagában, hanem összefüggéseiben, az iskolai agresszió válfajaként vizsgálja a pedagógusok ellen irányuló agressziót. A probléma

tudományos igényű feltárása és megoldása ugyanis nem képzelhető el a tágabb összefüggések vizsgálata nélkül. Czirjárné megfogalmazásában „a gyermekkori agresszió megértése és hatékony kezelése nem választható el azon mikro- és makrokörnyezeti hatásoktól, amelyek a gyermeket születésétől kezdve érik, és amelyek célja az érett, önálló személyiség kialakítása”.

Erős Ferenc

Egy szociálpszichológiai tanmese

Októberben mutatták be a magyarországi mozikban *A hullám* című német filmet, Dennis Gansel alkotását. Nem sokkal korábban került a könyvesboltokba egy amerikai szerző, Todd Strasser *A hullám* című ifjúsági regénye. Mindkét mű közös forrása egy több mint negyven évvel ezelőtt, 1967-ben történt esemény. Egy Ron Jones nevű amerikai középiskolai történelemtanár pedagógiai „kísérletet” végzett a kaliforniai Palo Alto egyik középiskolájában. Jones meg akarta magyarázni diákjainak, hogyan is történhetett, hogy Németország polgárainak többsége aktívan támogatta Hitlert és a náci pártot, s hogy sokan közülük részt vettek – a parancsoknak vakon engedelmességgel – a legkülönfélébb kegyetlenségekben, tömeggyilkosságokban.



1000, – Ft (ÁFA-val)