

Budapest Kortárstánc Főiskola

SZAKDOLGOZAT

Varga Viktória
2014.

Budapest Kortárástánc Főiskola

Táncstánár MA szak

A KÖZÖS NYELV

Mit és hogyan tanítunk

Varga Viktória

Konzulens: Kovács Erzsébet
Képanyag szerkesztése, vágása: Bényi Gergő

2014.

Tartalomjegyzék

ELŐSZÓ	2
BEVEZETŐ.....	3
ALAPOK: A kutatásom környezete.....	5
I. MIT JELENT AZ ALTERNATIVITÁS?.....	7
Alternativitás a Budapest Tánciskolában:.....	8
Az alternatív iskolák fő jellemzőinek megvalósulása a Budapest Tánciskolában.....	12
II. SZEMÉLYKÖZPONTÚ MEGKÖZELÍTÉS.....	24
Személyközpontú megközelítés a Budapest Tánciskolában.....	29
III. SZEMÉLYISÉG FEJLESZTŐ ISKOLA.....	49
ÖSSZEGZÉS	56
BIBLIOGRÁFIA	60
CSATOLMÁNYOK	61

ELŐSZÓ

Kedves Olvasó!

Ez a szakdolgozat a Budapest Tánciskoláról szól.

Egy iskola fő definíciója: Emberek tanulnak valakiktől, valamit.

Egyszerűen hangzik, de nem az. Rengeteg kérdés merül fel azonnal, ha jobban belegondolunk...

Mit jelent tanulni?

Hogyan lehet bármit megtanítani?

Valóban azt tanulják a diákok, amit tanítok?

Miért tanítunk? Mit? Hogyan?

Mit szeretnének a diákok megtanulni?

Ilyen kérdésekről, gondolatokról szól ez a szakdolgozat.

Én a Budapest Tánciskola tanárait faggattam ezekről a kérdésekről; azt gondolom válaszaik fontosabbak jelen írásnál.

Sokkal többet mondanak, mint amennyit én képes voltam feldolgozni.

Gesztusaik, személyes hangjuk többet mond, mint amit ezen írás vissza tud adni.

Ezért, ajánlom mindenkinek, hogy a csatolmányban található interjúkat feltétlenül nézze, hallgassa meg.

Ezúton szeretnék köszönetet mondani válaszaikért, a következőknek:

Angelus Iván

Lemesánszky Mónika

Bakó Tamás

Lőrinc Katalin

Farkas Zoltán

Mérei Zsuzsa

Fuchs Lívia

Mizsei Zoltán

Handel Edit

Péter Petra

Hód Adrienn

Reidl Kamilla

Juhász Iván

Sárallyai Orsolya

Kováts Tibor

Toman József

BEVEZETŐ

Az én sorsom úgy alakult, hogy azzal foglalkozhatom, amit szeretek. Egészen kicsi korom óta meghatározó élményeim valamilyen formában a fizikalitáshoz, és azon belül a saját fizikalitásomhoz kötődtek. Arra csak később eszméltem rá, hogy ez óriási előny, lehetőség, és egyben szerencse is. Talán azért is gondoltam korábban, hogy: “mindenki szereti a munkáját,” mert a gyermekkori környezetem többségében ilyen emberekből állt, beleértve a szüleimet is. Munkájuk iránti elhivatottságuk egy pillanatra sem kérdőjeleződött meg bennem. Innen visszatekintve, nem túlzás állítanom, hogy ez az üzenet meghatározó volt.

A másik meghatározó üzenet belülről jött, ez a bizonyos fizikalitáshoz való vonzódás. Ennek okára is csak később jöttem rá, egészen a közelmúltban, amikor a tanulási folyamatokról és azok meghatározó elemeiről olvastam. Óhatatlanul magamat is behelyeztem, és egyben tudatosítottam saját metódusaimat is. Bármilyen tanulás előfeltétele, hogy a figyelmünket képesek legyünk irányítani, ezen az úton teszünk szert képességekre. Valószínűleg én olyan cselekvésekre tudtam nagymértékben koncentrálni, amelyek közvetlen összefüggésben álltak önmöm fizikalitásommal.

Végül a mozgás, a tánc, a tánctanítás lett a szakterületem.

Az elmúlt tíz évben fokozatosan meghatározóvá vált a tanítási motívum és ezzel egyidejűleg annak az igénye, hogy a tudásomat és az erre vonatkozó információkat rendszerezem, tudatosítsam.

Ennek a folyamatnak egy korábbi stációjaként született a Budapest Kortárástánc Főiskolán 2011-ben írt BA szakdolgozatom.

Abban a dolgozatban a fókusz magamból indult ki, és lényegében azt a területet fedte le, hogy én mit és hogyan tanítok. Erre vonatkozó tapasztalataimat rendszereztem, analizáltam.

A jelenlegi ilyen értelemben folytatásnak is tekinthető, csak a fókusz és a nézőpont változott.

Fókuszomat most az iskola tanítási gyakorlatára, főbb pedagógiai irányelveire helyezem, a tanári kar szemszögéből.

Vizsgálódásom színtere nem véletlenül a Budapest Tánciskola, hiszen ebben az intézményben dolgozom több mint húsz éve. Pedagógiai gyakorlatomat is innen eredeztetem.

Meggyőződésem, hogy különleges és a maga nemében mindenképpen egyedinek tekinthető intézményről van szó.

A **Budapest Tánciskola** a hivatásos “táncos” képzés minden szintjét felöleli. Óvodásoktól a főiskolát végzőkig több korosztály, különböző formában jár ide táncolni, táncot tanulni. Mégis többről van szó, mint így első hallásra gondolná az ember.

Nem pusztán táncosok, hanem alkotók, előadók, koreográfusok, kreatív tanárok képzését is biztosítja. Az iskola szakmai, szellemi, művészi értékek hordozója és közvetítője egyben.

Évek óta időről-időre elemi erővel tör rám az érzés, hogy valami fontosat csinálunk és értünk is hozzá. Nem lebecsülendő.

Ugyanakkor azt a hiányt is érzékelem, hogy értékeinket ritkán vagy egyáltalán nem fogalmazzuk meg, de mindenesetre nem a megfelelő helyi értéken bánunk velük.

A kérdés miérettől több válasz adható:

- Nem a megfogalmazást tartjuk elsődlegesnek, hanem a csinálást.
- Egzisztenciális és egyéb kényszerek miatt „erre” már nem jut időnk.
- Jobban szeretünk táncolni, tanítani, mint beszélni róla.

Tisztában vagyok vele, hogy a problémát maximálisan megoldani nem tudom. Mindössze arra teszek kísérletet, hogy a tanárok aspektusaiból rávilágítsak ennek az intézménynek egy szeletére.

Mivel a meghatározó keret, hogy egy iskoláról van szó, a benne lévő értékek és a hajszalereken átszűrődő érzetek, tudások, történések – az itt jelenlévőkben vannak és belőlük áradnak.

A „jelenlévők” skálája széles: büféstől, adminisztrációs dolgozókon át a diákokig, vendégtanárokig terjed.

Jelen szakdolgozatban azt próbálom megragadni, hogy a pillanatnyilag (és hosszú ideje) itt tanító tanárok **Mit?** és **Hogyan?** tanítanak. Mit tartanak lényegesnek tudásukból, milyen eszközeik vannak ennek átadására.

Az alapfeltételezésem, hogy fellelhető, letapogatható egy értékrend, valamint egy „átadási forma” ami kapcsolódik alapvető emberi értékekhez, kapcsolható más hasonló indíttatású intézményekhez, valamint az analógiák szintjén egy nagyobb egység részeként is értelmezhető.

ALAPOK: A kutatásom környezete

Mint már a bevezetőben is említettem kutatásom területe egy olyan intézmény, amely szerveződési formáját tekintve: iskola.

Szakterületünk és egyben célunk is táncosok, kortárs táncosok, előadóművészek hivatásos képzése.

A hivatásos képzésnek két pillére van:

- Budapest Táncművészeti Szakközépiskola, középfokú, OKJ-s szakképzés szinten
- Budapest Kortárástánc Főiskola BA és MA szinten

Mindkét intézményi részlegben egyaránt vannak elméleti és gyakorlati tárgyakat tanító tanárok.

Kutatásom alapkoncepciójaként minél több információt akartam megtudni arról, hogy mit tanítanak és hogyan, illetve mit, miért tartanak fontosnak. Bár hosszú ideje dolgozunk együtt és többségük óráján magam is részt vettem diákként, (így saját élményeim is vannak,) mégis fontosnak tartottam, hogy saját maguk mondják el erre vonatkozó gondolataikat.

Összeállítottam egy kérdés sort, amely a tanítási gyakorlatuk alapelveit célozza, továbbá pedagógiára vonatkozó gondolataikat, esetleges „rejtett tanterv” kérdését, illetve a „táncosnak lenni” alapélményét feszegeti.

A válaszokat egy interjú keretében videóra rögzítettem.

AZ INTERJÚBAN RÉSZTVEVŐ TANÁROK:

Angelus Iván: iskolaalapító, vezető, rektor

GYAKORLATI TANÁROK:

Bakó Tamás: kortárstánc, kontakttánc

Farkas Zoltán, „Batyú”: kárpát-medencei népek tánca és ritmusvilága

Händel Edit: klasszikus balett

Hód Adrienn: improvizáció

Kováts Tibor: klasszikus balett

Lőrinc Kati: Graham technika

Lemesánszky Mónika: klasszikus balett

Varga Viktória: kortárstánc, kompozíció

ELMÉLETI TANÁROK:

Fuchs Lívia: tánc történet

Juhász Iván: magyar nyelv és irodalom

Mérei Zsuzsa: pszichológia

Mizsei Zoltán: zeneelmélet

Péter Petra: tánc történet

Sárallyai Orsolya: matematika

Reidl Kamilla: főtitkár

Toman József: anatómia

Az interjú során az alábbi kérdéseket tettem fel minden résztvevőnek, ugyanabban a sorrendben:

1. Miért lettél tanár? Mi okoz örömet számodra a tanítás során?
2. Mit tartasz elsődlegesen fontosnak a tudásodból, amit feltétlenül közvetíteni kívánsz a tanítás során? Ha valaki elvégezné „a Te iskoládat” akkor mit tudna?
3. Bármilyen módszer, tanítás a tanár személyiségéhez van kötve, és minden ezen a személyiségen szűrődik át. Mi az a leglényegesebb motívum, ami ily módon rajtad átszűrődik?
4. Hogyan határoznád meg a pedagógus feladatait?

Milyen a jó tanár? Milyen pedagógiai aspektusból fejlesztenéd magad, vagy min változtatnál (ha van ilyen)?

5. A tanítás során vannak-e olyan epizódok, amikor tanulsz a diákoktól? Ha igen, mit?
6. Alkotó kreatív folyamatokat, illetve ezeknek létrejöttét, milyen eszközökkel tudod serkenteni?
7. Amikor tanulunk valamit, akkor még éppen nem „tudunk”, tehát gyakran hibázunk. Mi a viszonyod a hibázáshoz?
8. Miért jó, ha valaki táncos lesz?

Iskolánkban a képzés nem hagyományos keretek közt zajlik. Meghatározó jellemzőként kijelenthetem:

- I. alternatív képzési formát valósít meg
- II. személyközpontú
- III. személyiségformáló

I. MIT JELENT AZ ALTERNATIVITÁS?

A 20. század elején kezdtek felütni fejüket olyan gondolatok, melyek a pedagógiai alapfogalmak újragondolását célozták. Valami mást, „jobbat” akartak.

Úgy értékelték a fennálló rendszert, hogy nem tölti be funkcióját. Főleg adat- és információhalmazzal tömi a gyerekek fejét, miközben számos képességet figyelmen kívül hagy. Teljesítmény centrikus és számonkérési rendszere is erre alapozottan működik, ami egyoldalú megfelelési mechanizmusokat szül a tanulóknak. Kompetenciák sora marad érintetlenül pl.: a kezdeményező- és kommunikációképeség.

Ez a modell a 19. század második felében az ipari fejlődés szükségleteire válaszul jött létre, és a Magyar iskolarendszer is ezt honosította meg.

Egyre többen, szülők és tanárok is felismerték, hogy ez a rendszer nem veszi figyelembe a mai fiatalok fejlődési sajátosságait, egyéni különbségeit, motivációit.

A fentiekre válaszul és alternatív megoldást kínálva alakultak a különböző reformpedagógiai irányzatok.

Az alternativitás jelentése: kettő közötti választási lehetőség.

Magyarországon a reformpedagógiai irányzatok mindössze húsz évvel ezelőtt, a rendszerváltás után kezdtek gyökeret ereszteni.

„Az iskola... kezdetben nem épületet vagy helyiséget jelentett, hanem szívesen végzett, kellemes, sőt gyönyörködtető foglalatosságot...”¹

A reformpedagógiák közös célja, hogy az „iskola” eme eredeti jelentését visszaállítsa. Továbbá az iskolát újra olyan helyé varázsolja ahol a tanulás izgalmas és értelmes.

Magyarországon az alternatív iskolák két csoportra oszthatók:

- Külföldi reformpedagógiák koncepcióit átvevő iskolák pl: Montessori, Waldorf
- A hagyományokhoz képest más koncepciót és megoldásokat kereső iskolák

A két halmaz metszésében találhatjuk azokat, amelyek deklaráltan egy, vagy több reformpedagógiai gondolatkörből inspirálódva saját variációt valósítanak meg.²

Alternativitás a Budapest Tánciskolában:

A Budapest Tánciskola egyértelműen a hagyományoktól eltérő, más koncepciót kereső kategóriába sorolható. Olyannyira, hogy maga a vezető és egyben alapító az „iskolaként” való definiálást is megkérdőjelezi, de mindenképpen tágítaná ezt a meghatározást.

Idézem Angelus Ivánt:

„...Iskolánknak a legfontosabb erénye, hogy nem iskola, máig állítom: nem pusztán iskola, hanem egy műhely. Műhely alatt értem: tanulunk, tanítunk, kitaláljuk, előadjuk, megbeszéljük.”

¹ Klein Sándor, Soponyai Dóra: A tanulás szabadsága Magyarországon 19. o.l

² Az imént leírt gondolatokhoz egyes tények és adatok tekintetében Klein Sándor megállapításaira támaszkodtam, 9-25. o.l

Megállapítása teljesen érthető az előzmények tükrében, hiszen az egész iskola alapítása sem egy már létező pedagógiai irányzat átvételéből, vagy újragondolásából származtatható. Sokkal inkább az Iván által korábban megélt, StudiÓK-ból származó színházi műhelymunka tapasztalatainak nagyon távoli lecsapódásaként is.

Olyan közös motívumokat látok, mint szellemi közösség, partnerségen alapuló viszonyok, egymás tanítása, egymástól való tanulás folyamatos jelenléte, kísérletező, újraértelmező hozzáállás. Bár jelenleg, szerveződési formáját tekintve iskoláról beszélünk, de ezeket a mélyen lévő, Ivánon átszűrődő „ősformákat” elevenen tartalmazza.

Angelus Iván még a Kreatív Mozgás Stúdióban, (ami a jelenlegi iskola csirájának tekinthető) működő pillanatokra reflektálva mondja: „tanítás és a művészi munka nem vált külön. Mindössze arról volt szó, hogy a tanítás szélesebb hatókörűnek és sikeresebbnek bizonyult.”

A gyakorlati tapasztalatok alakították nap, mint nap a pedagógiai munkát.

Harmadrészt Iván saját tánc tanulási folyamata és a tanítás párhuzamosan indult. Nem is tudott máshogy lenni, mivel akkoriban egyáltalán nem létezett Magyarországon kortárs, de még modern táncos képzés sem. Az Állami Balettintézet fedte le a hivatásos táncművészképzés egészét, ez pedig kimerült a klasszikus és néptáncos képzésben.

A fenti állítások kapcsolódnak azon interjúbeli tapasztalataimhoz, hogy, a tanárok többsége, de a nem lezárt technikát tanító tanárok mindegyike, valamilyen formában elzárkózott attól, hogy tanárként azonosítsa magát.

Szélsőséges esetben, Grencsó István az interjútól is elállt, hiszen ő nem tanár, hanem zenész.

A meghatározó azonosságot és erőt abban látom, hogy a jelenlegi tanárok nagy része hasonló tapasztalatokkal rendelkezik. Könnyen belátható, hogy nagyrészt olyan emberek tudtak azonosulni, és a későbbiekben csatlakozni ehhez a pedagógiai közösséghez, akik vagy itt nevelkedtek hasonló párhuzamok között, vagy ezzel analóg tapasztalatokat éltek meg máshol.

Farkas Zoltán „Batyú”: tíz éven keresztül vezetett kurzusokat az Egyesült Államokban, miközben egy profi néptánc együttes tagja volt. Kénytelen volt kikísérletezni olyan eljárásokat, amelyek működőképesek és hatékonyak voltak viszonylag rövidtávon is. Máig meghatározó metodikáit egy konkrét kísérleti fázis előzte meg.

Fuchs Lívia végül nem a művészpályát választotta hivatásául, de a Szigeti-Györgyfalvay-féle Vasas néptáncegyüttesben megélt szellemiség és műhelymunka élménye határozta meg későbbi munkáját. Ő így nyilatkozott erről:

„A Szigetiéknél egy műhelymunkában voltam benne. Amiről persze nem tudom megállapítani, hogy jó volt vagy rossz volt, de hogy folyamatos kísérlet volt, folyamatos kutatás, folyamatos tévutak meg eredmények, az világos. Abszolút erről szólt az a pár év, ami egy igazi műhelymunka. Ez eltartott 1988-89-ig. És közben elindult az egész hazai kortárstánc élet, amiben én ott ugyanazt láttam.”

Megállapítható tehát, hogy a kísérletező, reflektív hozzáállás a tanításhoz egy fontos közös alaphoz tekinthető, az iskolában tanító tanároknál.

Továbbá több esetben párosul művészi hivatástudattal. Ezek az emberek elsősorban művészként határozzák meg magukat és csak azokra a pillanatokra válnak tanárrá, amikor tudásukból, érzéseikből, tapasztalataikból próbálnak átadni, vagy még inkább megosztani valamit.

A „művésztanárok” fogalomköre rengeteg kérdést vet fel.

Hogyan képesek tanítani olyan emberek, akik alapvetően nem arra készültek, hogy tanítani fognak?! Az interjúkban egyénenként részletesen beszámolnak arról, hogyan küzdöttek meg és küzdenek jelenleg is ezzel a többdimenziós kérdéssel. Gondolkodásuk, hozzáállásuk alapját az alkotás, illetve az alkotói folyamatok, valamint az előadóművészi tapasztalataik határozzák meg. Nem használnak objektív vagy általános tanítási metódusokat, leginkább saját élményeiket, tapasztalataikat veszik alapul, és az ebből leszűrt esszencia ölt testet, egy sajátos tanítási módban. Ez minden esetben rendkívül egyedi, utánozhatatlan, mert szoros összefüggésben van az adott tanár személyiségével.

„...nehogy terjeszteni próbáld, mert az személyhez van kötve” – mondja Vekerdy Tamás.³

Iskolánk egyik fő specifikumának is tekinthető tehát a „művésztanárok” ilyen mértékű koncentrációja. Meghatározódik egy nagyon speciális alaphang. Állandóan ott lebegnek a kérdések: Milyen művész vagyok? Milyen művészi attitűdöt képviselek? Milyen eszközeim vannak ennek átadására? Művészetet tanítok vagy mesterségbeli tudást? Lehet egyáltalán művészeket képezni, művészetet tanítani?

Az iménti kérdések fényében további kérdések generálódnak: hol helyezkedem el, mint pedagógus? Milyen tanár vagyok/szeretnék lenni? Mit tanítok és hogyan?

Azt gondolom, nem is annyira az egzakt válaszadás a fontos, hanem a kérdések időről időre történő újragondolása, és a válaszon való gondolkodás izgalma.

Nem azt akarom sugallni, hogy tanáraink egy erdőben tévelyegnek, nem tudván eldönteni, hogy mit tanítsanak. Sőt, szerintem pontos válaszaik vannak a fenti kérdésekre, valamint képesek szétválasztani a művészi jelenléteket a tanári jelenléttől; csak, mint jelenség nem hagyható figyelmen kívül, és meghatározó arculatot kölcsönöz az iskolának.

További kérdés merül föl: „nem művészek” hogyan lennének képesek művészképzést megvalósítani?! Mert az eleven, hús-vér példa nélkülözhetetlen.

Gyanítom a problémával más művészeti iskolák is találkoztak már. Gondolok akár a Képzőművészeti Egyetemre, vagy a Színház- és Filmművészeti Egyetemre, de az ilyen irányú megoldó képleteikre nincs rálátásom.

Összefoglalva, saját képletünket:

Iskola vagy **műhely** – Műhelymunka pozitív sajátosságainak átvétele, megőrzése továbbá iskola szintű struktúrába illesztése.

Tanár vagy **művész** – speciális fúzió, állandó kölcsönhatás, a kérdés életben tartása

³ Klein Sándor, Soponyai Dóra: A tanulás szabadsága Magyarországon: 93.ol

Tanítás – mit tanítás – A folyamat saját, már megélt tanulási mechanizmusainkból táplálkozik, illetve a művészi munka során kikristályosodó tapasztalatainkból.

Tanulás tanítása – A kísérleti üzemmód használata, a sok művésztanár jelenléte – esetünkben ezek jelentik a speciális alternatívitást.

Az alternatív iskolák fő jellemzőinek megvalósulása a Budapest

Tánciskolában⁴

1. **A Budapest Tánciskola** (más alternatívokhoz hasonlóan) **az előírásokat nem kezeli szigorúan, olykor felmentést kér és kap alóluk.** Sajátos pedagógiai koncepciójának és tánc-specifikusságának következményei az iskolai élet mindennapjaiban meghatározóak.

Felmentés alatt értem például az osztályzás elhagyását. Jól érthető, hogy a szakmai tantárgyakat nem lenne előnyös a hagyományos ötfokú skálán értelmezni. Egymásra gurulásból, laza izomtónus megvalósításból hányast lehetne adni?! És akkor még nem beszéltem a kreatív alkotó feladatokról.

Visszajelzésre viszont szükség van, ezért szöveges értékelési rendszert alkalmazunk. Többlépcsős folyamat ez, melyben a diákok magukat is értékelik, plusz munkatervet írnak arról, hogy miben, hogyan szeretnének fejlődni. Az önértékelés írásakor saját magukat szembesíthetik az elmaradt vagy megvalósult eredményekkel.

A tanári értékelések lényege a személyes visszajelzés, valamint a diák több szemszögből kaphat képet magáról. A folyamatot a mentori értékelés zárja, melyben a mentornak lehetősége van kiemelni a főbb motívumokat, haladási irányokat vagy hiány pontokat, tágabb rálátásból összesítve az információkat.

A sajátos pedagógiai koncepció specialitása, hogy az elméleti és a gyakorlati órák tömbösítve vannak. Délelőtt vannak a gyakorlati (tánc) órák, amikor a fizikum a legnagyobb aktivitásra képes. A közismereti és elméleti órák pedig a délutáni időszávban helyezkednek el.

⁴ Az alternatív iskolák fő jellemzőinek felsorolását Klein Sándortól vettem át.
Klein Sándor, Soponyai Dóra: A tanulás szabadsága Magyarországon 18-19.oi

Az egész tanév felosztása is eltér a hagyományostól. Körülbelül 7-8 hetes periódusok váltják egymást, melyeket egy hetes szünetek különítenek el egymástól. Mivel az iskola tanrendje rendkívül megterhelő, (hiszen „munkanapokon” nem ritka a 8-9 órás aktív igénybevétel) ezek a szünetek nélkülözhetetlenek.

2. „Az alternatív iskolák nagy hangsúlyt fektetnek az önmegvalósításra, de ez nem jelenti azt, önző individualistákat akarnak nevelni.”⁵

Az önmegvalósításra való törekvés nélkülözhetetlen művészi attitűd. Ugyanakkor a művészek mindig valamilyen reflektált viszonyban vannak szűkebb és tágabb környezetükkel. A környezettel való folyamatos interakció, kommunikáció az egyik legegyszerűbb dolog, amit tanítunk.

Interjú alanyaim így fogalmaztak ezzel kapcsolatban:

Angelus Iván: „...A kortárs tánc képzésben, művészi szempontból fontos, hogy az ember saját útján, saját eszközeivel, saját testével legyen képes kapcsolatot teremteni, kifejezni saját magát.”

Bakó Tamás: „...Összehangoltság élmény: szerves kapcsolat önmagammal, de a környezetemmel is. Ön-azonos állapot, hogy lesz helyem a világban, lesz súlypontja az életemnek. Ugyanakkor kész vagyok totálisan kapcsolódni a környezetemhez.”

Hód Adrienn: „...Nyitott, éber, jelen van a történésben, képes kapcsolódni...ezt tanítom”

Sárallyai Orsolya: „...Amit tanítok, a gondolkodáson kívül, meg tanulni dolgozni: együtt, csoportban, egyedül.”

Bár a tanulási folyamat és az ezzel járó változás mindenkiben egyedileg megy végbe, történik meg; a tanulás maga mégsem egyéni teljesítmény, hanem egy közös folyamat eredménye.⁶ A folyamat alapvetően minimum háromszereplős. A tanuló, a tanár, és a társak, akikkel a diák együtt van jelen az iskolában, és azon belül a mindenkori csoportban.

⁵ Klein Sándor, Soponyai Dóra: A tanulás szabadsága Magyarországon:18. o.l.

⁶ Klein Sándor, Soponyai Dóra: A tanulás szabadsága Magyarországon:261.o.l

A szocializációs kompetenciák fejlesztése sem elhanyagolható, mert a „transzferhatások” mechanizmusa szerint, egy sor egyéb képesség is emelkedni fog. Együtt többre vagyunk képesek, de ehhez meg kell tanulnunk egymásra figyelni.

Esetünkben a táncórák eleve ilyen szociális struktúrákat követelnek, egyszerűen a „táncóra” műfajából adódóan megkövetelik az intenzív személyes kapcsolatot.

Nem nehéz érteni ezt, hiszen ezeken az órákon nem pusztán a fejünkkel veszünk részt, hanem az egész testünkkel. Minden szereplő egész lényével van ott. Meghatározó tény, hogy a táncórán az egész test teljes valójában aktív és nem választódik le az intellektus, a gondolat, az érzések, az érzelmek. Mindezeknek egy kimenete van; a mozgáson keresztül mindenki az egész testével dolgozik.

Fizikailag is közel vagyunk egymáshoz, nem ritkán nagyon intim közelségben. Az átlagos érintkezési felületeken messze túlmegyünk. Érzékeljük egymás testének halmazállapotát, érezzük a másik izzadását, szagát, folyamatos érintési viszonyban vagyunk.

Ehhez rendkívüli nyitottságra, elfogadásra van szükség. Automatikusan kialakul egy bizalmi légkör, amely bizalom az egyén egészére vonatkozik testestül, lelkestül.

Talán ezek a folyamatok is alakítják azt az általános attitűdöt, amit Mizsei Zoltán így jelzett:

„...Amikor idejöttem annak nagyon örültem, hogy a táncosok minden szempontból közvetlenebbek a zenészeknél. Ami alapvetően nyilván egy testi közvetlenség a kapcsolatokban - és azt látom, hogy ez jó hatással van a lelki közvetlenségre is. Tehát a táncosok szerintem nyitottak és barátságosak, míg a zenészek mondjuk, nagyon gyakran zárkóztak és barátságtalanok.”

Egy gondolat erejéig visszatérnék az „automatikusan kialakuló” bizalmi légkörre és vázolnék egy gondolatot, ami gyakran felötlik bennem más iskolákat, munkaközösségeket látva.

Az iskolákban szembetűnő jelenség, hogy a diákok verbálisan és tettlegesen is bántalmazzák egymást. Mintha ez egy alapállapot lenne. A tanároknak komoly problémát okozva: így vagy úgy.

Vagy azért mert megpróbálják elhárítani maguktól az egész kérdést, melynek egyik oka az lehet, hogy nincs rá megfelelő megoldó képletük. Ez esetben a háritás, a zavaró tényező tudomásul nem vétele viszi el az energiát. Vagy ténylegesen felfogják és zavarja őket a probléma, ám megoldásról még nincs szó, pusztán a probléma tudati szintre emeléséről.

Jelen esetben nem a dolognak a Miért?-je érdekel, sokkal inkább a lehetséges megoldásokról szeretnék beszélni, olyan pedagógiai attitűdökről, amelyek lehetővé teszik az említett probléma kezelését.

Több éves tapasztalatból látom, hogy a Budapest Tánciskolában ez a probléma egyszerűen nincs.

A tanulók változó, több irányú kapcsolatban vannak egymással. Léteznek szorosabb, lazább viszonyok, illetve munka-specifikus kapcsolatok. Az van a fókuszban, hogy Ki? Kivel? Min? képes éppen együttműködni, de soha nem negatív előjelűek ezek a vonatkozások.

Miért?

- Mert az iskola egésze közösségként működik. A létszám is meghatározó, nem vagyunk túl sokan, tehát mindig mindenki számára átlátható a történet. Kis létszám megkönnyíti az informális tanár-diák viszony kialakulását.
- Nagyon közel vagyunk egymáshoz, ez határozza meg alapvetően az emberi kapcsolatokat. Valódi bizalmon alapuló személyközi kapcsolatok épülnek, ennek minden nehézségével, szépségével.
- Nem lehet, és nem kell elbújni a szerepek mögé. Szerepek találkozása helyett, egyének találkozását támogatjuk.
- Sebezhetőség felvállalása: miért ne?

- Iskolai közegünkben próbálunk minden olyan körülményt eltávolítani, ami arra serkentené az itt tanuló diákokat, hogy különböző állarcokat viseljenek bármilyen megfelelés érdekében. Támogatjuk az őszinte megnyilvánulásokat továbbá minden a személyiség felvállalását célzó cselekvést.
- A tanárok is közösséget alkotnak, aminek a diákok minden nap szemtanúi. Gyakran látnak bennünket, amint beszélgetünk, viccelődünk vagy éppen ölelgetjük egymást. Tudják, látják, hogy nem pusztán szakmai a viszonyunk, hanem több esetben baráti és elmélyült személyes kölcsönhatásban vagyunk. Nyilván, még ha tudattalanul is, de a jelenlétünk ebben a formában példaértékű.
- A tanárok az órákon mindig, mindenkit egyenrangúnak kezelnek. Nem választódnak külön jó- és rossztanulói sávok. Nem áll fel az a klasszikus helyzet, hogy a jó diákok a tanárok kedvencei. Eleve abból indulunk ki, hogy ilyen nincs is. Mert tényleg nincs. Személyiségek vannak, és mindenki máshol akad el, máshol szorul segítségre. Ezt tényként kezeljük, nem pedig minőségi megkülönböztetésként.
- Minden interjúalanyom szavából kiolvadni véltem az empatikus hozzáállást, vagy az arra való törekvést. Az empatikus, megértő tanár diákjai jobban kedvelik egymást. Megértő légkörben a tanulók érzik a szeretetet egymás felől, így saját maguk iránt is pozitívabb az attitűdjük. Figyelemmel vannak egymás gondjai iránt, beáll egy arány, amelyben kölcsönösen segítik egymást.

A verseny, a versenyztetés két szempontból sem jellemző az iskolánkban:

Egyrészt, mert a verseny a művészet fogalmától élesen elkülönülő, annak lényegét nem integráló, azt nem megindító, nem életben tartó forma.

Másrészt, mint pedagógiai eszköz is megkérdőjelezhető. Állandósult versenyhelyzetben a tanulók energiája nem tud az alkotásra és az új felfedezésekre összpontosulni, hanem a védekezésre, illetve az önmaga méricskéléséből fakadó ellentmondások legyűrésére fókuszál.

A civilizáció egyik legbetegítőbb sugallata is ezen az állandó „nyerés-kényszeren” alapul. Elhítetik velünk, hogy a belső figyelemnél fontosabb a külső elvárások keltette kényszereknek való megfelelés. Felmerül a kérdés: Ki nyer? Milyen a nyerés?

Az nyer, aki sok pénzt keres, vagy aki nem hal meg rákban?!

Szerintem, aki elég jól tudja magát érezni a lehető legkevesebb szorongással, az nyitott szemmel figyeli önnön problémáit, vállalja a kihívásokat, és elegendő motivációja van folyamatosan új megoldások keresésére.

Tehát levonható az a következtetés, hogy a csoportban dolgozás, együttműködés, az úgynevezett kooperatív tanulás (annak minden jellemzőjével együtt) iskolánkban a napi gyakorlat része.

A fenti jellemzőkkel határolt közegben egyszerűen szétfoszlik a „bántós légkör”, mivel nincsen táptalaja.

3. „Az alternatív iskolákban a lényegi tanulást elősegítő fontos eszköz a személyre szabott tananyag-elrendezés.”⁷

a) Felöltlik bennem a kérdés: Eleve mi a tananyag? Milyen releváns magyarázat adható erre. Tud-e önmagában bármilyen tananyag jelenteni valamit?

Eszembe jut édesapám témába vágó gondolata, amit nemrégiben, a fiam ballagásán tett egész iskolai tanulmányaira visszatekintve: „az iskolában az élet lényeges dolgairól szó sem esett.” Pedig tananyag bizonyára volt – fűzném hozzá.

Szomorú, mert valószínű, hogy ezzel a gondolattal nincs egyedül. Heves indulatok ötlenek fel bennem, ha arra gondolok, hogy milyen sokan, sok időt töltöttünk és töltünk, nagyon sok közpénz felhasználásával teljesen feleslegesen az iskolákban.

Ha csak tehetem, a magam nagyon szerény eszközeivel, de harcolok a „fűtött gyerekmegőrzők” ellen.

b) Információt lehet úgy tanítani, hogy semmilyen hatása nincs az illetőre, de ez esetben már a „tanuló” szót sem használnám. Továbbá felmerül a kérdés, hogy a pusztán információnak és annak átadásának hol a helye? Erre nem tudnék kielégítő magyarázatot adni, de azt biztosan érzem, hogy az iskolához nem lehet lényegi köze. Embert tanítunk, nem táncot.

⁷ Klein Sándor, Soponyai Dóra: A tanulás szabadsága Magyarországon: 180l.

Az információ esetünkben lehet a technika, taníthatunk különböző tánc technikákat; néptáncot, klasszikus balettet, Graham technikát és még sorolhatnám, de ez legjobb esetben is egy „szuper tánc-robotot” eredményezne, aminek semmi köze, a kapcsolatteremtéshez, vagy bármilyen művészet értékű közvetítő folyamathoz.

Tehát taníthatjuk a mesterségbeli tudást, technikát, és valóban tanítjuk is mondhatjuk ez az eszközünk, de ebből csak az a lényeges, ami ezen túl van, olyan törvényszerűségek melyeket a tanuló maga fedez fel. Ezek a törvényszerűségek vonatkozhatnak a magára a diákra, testhasználatára, tanulási attitűdjeire vagy az adott technika rendszerére.

c) „A tanuló összehasonlíthatatlanul fontosabb, mint a tananyag” Nel Noddings⁸

A bekezdés elején említett „személyre szabott tananyag” fogalmát tovább árnyalnám: csoportra-, órára-, pillanatra-szabottságról beszélnék.

Az interjúban változtatandóként, rendszeresség hiányérzeteként, aposztrófáltam azt a jelenséget, amit gyakran átélek a tanítás során.

Idézem magamat az interjúból:

„az a rendszertelenség, ahogy egy órát vezetek; (...) hogy akár több dologba belekapok, és nem feltétlenül tudom, hogy hova fogom kivezetni, de figyelek az érzéseimre. Gyakran bebizonyosodott már, hogy ez jó, én valahogy így működöm. Elkezdek csinálni több dolgot, ami nem annyira előre eltervezett, de mikor összeáll bennem a kép, akkor le tudom kerekíteni. Nyilván ezek a legjobb órák.”

Őszintén szólva, támogatásként éltem meg, mikor kollégáim is beszámoltak hasonló élményeikről, valamint Carl Rogers Valakivé válni című könyvében így ír:

„Úgy érzem hagynom kell, hogy az élmények magukkal ragadjanak egy olyan irányba, amely előrehaladásnak tűnik olyan célok felé, amelyeket nagyon nehezen tudnék pontosan meghatározni, miközben próbálok az élménynek legalább a pillanatnyi értelmét megérteni.”⁹

⁸Klein Sándor, Soponyai Dóra: A tanulás szabadsága Magyarországon: 447.ol.

⁹ Klein Sándor, Soponyai Dóra: A tanulás szabadsága Magyarországon: 458.ol

Ezekben a helyzetekben, óra-folyamatokban, amikor előre nem látható módon, nem tisztán tudatosan vezérelt formában, tanár és tanuló által, szinte önmagát formálva születik a tananyag; közösen, nagyrészt magunkat tanuljuk. Itt valóban a személyre szabottság válik dominánssá.

d) Alapállás: a tanulót egyenként kell szemügyre venni, látni, érezni. És ez még nem elég; a diákokat, mint érzelmekkel, érzésekkel, lehetőségekkel teli egyéneket kell elfogadnunk. Elengedhetetlen követelmény a személyt önmagában értéknek tekinteni, csak így válhat személyre szabottá a tananyag.

e) Korábban a táncos képzés egy személytől elvonatkoztatott ideálon alapult, vagyis abból állt a képzés, hogy az egyént egy bizonyos ideál-kép megközelítésére, megvalósítására sarkallja. A cél, a meghatározottság egy külső jelenség volt.

Senki nem kérdezte a klasszikus balerinákat, hogy nézzük csak milyen a te tested, lelked és ezekkel te milyen balettet tudnál táncolni?! Maga a gondolat is mosolyogtató. Adott volt a külső forma, alak, ez határozta meg az elvárást, és az üzenet: alakítsd magad ehhez teljes erődből!

A kortárstánc (és általában a kortárs folyamatok) alapjaiban kérdőjelezték meg ezt a hozzáállást. A viszonyítási alapokat belülré helyezték.

Idézem Hód Adrienn kortárstánc tanárunkat:

„Az óráimon nem kell valamilyennek lenni, hanem nézzük meg milyenek vagyunk!”

Létjogosultságot kaptak olyan gondolatok, hogy saját testemből és annak folyamataiból indulok ki. Figyelek magamra, reakcióimra, megfigyelem testem működését, mozgásom alapelveit. Milyen mozgások generálódnak, ha nem az akarat vezérli a testet?

Hogyan tudom kiszakítani a testet a tudatosság börtönéből, úgy, hogy közben mégis tudatában maradjak cselekvésemnek?

Hód Adrienn: „tanítványaim így számolnak be az órán történt élményeikről:

Annyi mindenre kell figyelniük, hogy igazából már nem tudnak figyelni semmire, de mégis mindenre figyelnek, és ebben az elveszett állapotban engedhetik meg maguknak,

hogy a testük megmozduljon. Annyira el van foglalva a tudat, hogy a testük kezdi adni a történést, a test oldja meg a feladatot... El vannak kábulva, miközben meg nagyon éberek.”

Ennek a módosult tudatállapotnak a személyiség fejlesztő hatására, még egy későbbi fejezetben visszatérek.

A fentiekből következik, hogy a Budapest Tánciskolában, speciális értelemben, személyre szabott tanterv van.

Tánc, a zsigerek szintjén folyó tanulást igényel.

Mindenkinek a saját testére szabottan kell megvalósítania a „tananyagot.”

Lőrinc Kati:

„Legfontosabb, hogy a saját testét megismerje, és azzal tudjon bánni. Ki-ki a sajátját. Azt gondolom, hogy ez a legfontosabb, ezért jövök ide.”

4. Az alternatív iskolák tanárai arra törekednek, hogy egész személyiségükkel, őszintén jelen legyenek a nevelés folyamatában.¹⁰

A Budapest Tánciskolában tanító tanárok nem törekednek, hanem egyszerűen jelen vannak egész személyiségükkel az életükben és ennek egyenes következményeként, ilyen arányban jelen vannak a tanítási órákon is.

Segítségükre van az a tény, hogy szeretik csinálni, amit csinálnak, nem egy tőlük elidegenedett dolgot tanítanak, szívvvel hisznek annak a fontosságában, ami nekik is fontos, és ez átsugárzik a diákokra.

Nem véletlenül szerepelt az általam feltett kérdéssorban is: „ Mit gondolsz, mi az ami elsődlegesen átsugárzik a személyiségedből a tanítás során?”

Kováts Tibor:

„Egyszerűen az látszik, hogy én imádom ezt a történetet, imádom a balettet, borzalmasan szeretem ezt a műfajt és erről nem tudtak letéríteni soha...

¹⁰ Klein Sándor, Soponyai Dóra: A tanulás szabadsága Magyarországon: 19. ol.

...és úgy érzi a gyerek, ha ezt ennyire lehet szeretni, akkor valószínűleg én is lehet, hogy tudom szeretni, függetlenül attól, hogy most, baromi rossz. Én tényleg százon nyomom mindenkinek.”

Mizsei Zoltán:

„Átsugárzik a lelkesedésem bizonyos dolgok iránt, és az ragadós tud lenni.”

Mérei Zsuzsa:

„Ahogy én gondolkozom ott helyben, arról amit ő mond – az átmegy, csak az megy át. Biztos érzékelik azt, hogy engem mélyen érdekel ez a dolog, szenvedélyes viszonyom van az ember belső világának a megismerésével, engem nagyon érdekel ez a dolog.”

Ezek azok a momentumok, amik bebizonyítják, hogy senki nem helyettesíthető. A tanár, emberként személyes jelenlétével, egyediségével ad át valamit; e minőségében pótolhatatlan. Személyes elhivatottsága révén, képes valódi kapcsolatba kerülni a másik emberrel. Ennél valódibb hatás nincs.

„a fejlődést leginkább a valódi emberi kapcsolatok segítik elő”¹¹

A Budapest Tánciskolában tanító tanárok valódi kapcsolatot igyekeznek kialakítani a diákokkal. Egyrészt, mint hiteles személyiségeknek, önmaguknak is erre van szükségük, másrészt tisztában vannak azzal, hogy más módon nem tudják átadni tudásukat.

Mérei Zsuzsa az interjúban úgy fogalmazott, ha a gyerekekkel „elégé jón tudunk lenni”, akkor mint a szivacs képesek magukba szívni gondolkodásmódját, de ennek feltétele ez a „jón levés”.

Lőrinc Kati is említi a „kollegiális hangulatot”, közvetlenséget, mint szükséges attitűdöt. Éppen csak kiragadtam két példát, de a tanulókra, a csoportra való intenzív ráhangolódást, emberközeli viszonyt - tekintélyelvűség helyett, kivétel nélkül meghatározó tényezőként említették a tanárok. Úgy tűnik, a figyelem a diákok felé elengedhetetlen motívum. Erre még a későbbiekben visszatérek.

¹¹ Carl R.Rogers: A tanulás szabadsága: 219.ol

A személyes jelenlét nemcsak a tanórákon belül jut meghatározó szerephez, hanem az egész iskola belső környezetét áthatja.

Formálisan ugyan a mentor szerepkör hivatott ezt az igényt szolgálni, de tágabb értelemben, a mindennapi kommunikációban több síkon nyilvánvaló jelenség.

Minden tanév elején a diákok választhatnak maguknak mentort, aki lehet tanár, már végzett diák, vagy akár még az iskolában tanuló, de tapasztaltabb társ. Nagy szükség van egy olyan emberre, akihez lehet fordulni, magánbeszélgetést lehet folytatni.

Személyes ügyekben, rengeteg olyan kérdés merül fel, amelyre az iskola, mint egész, nem tud választ adni. Hiszen órák követik egymást, aktuális előadásra, házi bemutatóra való készülés. A munkarend nagyon tömény és azt gondolom, hogy nagyon embert próbáló feladat ebbe az iskolába járni. Gyakorlatilag alig marad ideje az itt tanulóknak bármi másra, valóban beszipantja őket az „itt lét”; de mégis van és kell is hogy legyen iskolán kívüli életük is.

Tehát kérdések merülhetnek fel, szakmai, emberi, érzelmi szempontból egyaránt. Ezekre természetesen az iskola nem tud választ adni, de egy ember igen. A tanárok jelen vannak, több-kevesebb idővel, más és más vérmérséklettel, de a diákok tudják, hogy bárkit megkereshetnek aktuális, személyes problémáikkal.

Meg kell említenem egy tényezőt, ami nem szorosan a pedagógiai vonalról kapcsolható ide. Ez pedig az a kérdés, hogy tud-e, akar-e, képes-e az iskola olyan egzisztenciális környezetet biztosítani, amelyben ezek a nagyon kétesen mérhető folyamatok életben tudnak maradni.

Idézem Angelus Iván kapcsolódó gondolatait:

„Lehetne együttműködni, ha sokkal jobb körülmények lennének, ha egzisztenciálisan, presztízsből, foglalkoztatottságban és a partnereknek életében nagyobb helyet tölthetne be az iskola, akkor ez működne. De azért, hogy nagyon kicsi az iskola, az az öt-tíz ember, aki szóba jöhetne olyan szempontból, hogy sokkal hangsúlyosabban vegyen részt az iskola működésében - azok is inkább eltávolodnak. Ez egy nehézség.”

A személyes jelenlét egyértelműen kapcsol még egy fogalmat, ez pedig a szeretet. Szeretet nélkül nem lehet élni. A szeretet egy olyan dolog, amiért mindenki mindent megtesz.

Azt tudjuk, bebizonyosodott, hogy szeretet nélkül a csecsemők meghalnak.¹²

Ha élni sem lehet nélküle, akkor tanulni, hogy lehetne?! Tegyük fel, hogy intellektuális tanulás lehetséges, de érzelmi fejlődés nélkül a dolgok nem képesek belsővé alakulni, márpedig a lényegi tanulás feltételez, egy belső átváltozást is. Esetünkben, fokozódik a helyzet, mivel nem az intellektus fejlesztésén van a főhangsúly. Saját magunk és mások testével dolgozunk, érzelmi fejlődés nélkül nem lehetséges változást elérni.

Én érzelmi kölcsönhatásban vagyok a tanítványaimmal. Nem állítom, hogy veszélytelen hadművelet; lehet, hogy időnként nem vagyok objektív, sőt talán túl személyes is az attitűdöm, de többnyire pozitív a mérleg. Nyilván, ha ebből adódóan konfliktusom támad bármely irányban, akkor fel kell vállalnom a helyzetet, és őszintén reagálni, még abban az esetben is, ha ez minden szereplő számára fájdalommal jár.

Nem hiszem, hogy túlzottan szentimentális volnék, de az a tapasztalatom, hogy amikor a szeretet elkezd körbe-körbe járni, mondjuk egy improvizációs szituációban, akkor megismételhetetlen pillanatokra lesz képes mindenki. A légkör támogatottságtól telítődik, és olyan szabadság érződik, amelyben a diákok azt érzik, bármit megtehetnek. Gyakran halottam ilyen visszajelzéseket tőlük.

Könnyű is kezelni a szeretetet.

„Én nem tartozom semmivel annak, aki engem szeret. A szeretetnek nincs ára, azt nem kell visszaadni, azt tovább kell adni”¹³

5. „A lényegi tanulás során összekapcsolódik a logikus gondolkodás és az intuitív megérzés, az értelem és az érzelem, az elmélet és a gyakorlat.”¹⁴

¹² Feldmár András: A Tudatállapotok szivárványa: 98.ol

¹³ Feldmár András: Szabadság, szerelem: 67.ol

¹⁴ Carl R. Rogers: A tanulás szabadsága: 72.ol

Iskolánk számára, tapasztalataim szerint minden körülmény adott, hogy a személyiséget mélyen érintő hatásokat legyen képes kiváltani.

Ez a gyakorlat nem születik automatikusan. Az itt dolgozó tanárok, elemi jobbító szándéka, és hivatásukba vetett hit nélkül reménytelen. Vállalniuk kell az állandó kísérletezést, és az ezzel esetlegesen együtt járó kudarcot is. Folyamatos ön és tapasztalati revíziót igénylő feladat.

Az alternatív iskolák számára fontos, hogy létrejőjön az, amit Carl Rogers lényegi tanulásnak nevez:

„olyan tanulás, amely megváltoztatja a tanuló viselkedését, jövőjét, attitűdjét, személyiségét, olyan tanulás, amely átjárja az ember lényét.”¹⁵

II. SZEMÉLYKÖZPONTÚ MEGKÖZELÍTÉS

„ A pedagógia célja szerintem napjainkban teljesen újszerű: a tanulás facilitálásával (serkentésével) elősegíteni az emberiség fennmaradását. Az értelmes tanulás serkentése a facilitátor és a tanuló közötti személyes kapcsolattal érhető el. A fejlesztés szükséges, és talán elégséges feltétele három attitűd jellegű tényező: a hitelesség, az elfogadás és a megértés.”

Carl Rogers¹⁶

A személyközpontú megközelítés Carl Rogers (1902-1987) nevéhez fűződik. Egyike a világ legnagyobb hatású pszichológusainak. Hatása olyan különböző területekre terjedt ki, mint a pedagógia, a tanácsadás, a pszichoterápia, a konfliktusmegoldás, a politika. A humanisztikus pszichológiai irányzat egyik megalapítója. 16 könyve jelent meg, több mint 200 tudományos cikke, számos kutatást vezetett. Bármit is csinált mindig intenzíven jelen volt és arra törekedett, hogy empaticusan megértse az embereket.

Kutatómunkájának fókuszában a nyílt, őszinte kommunikáció, az emberek öntudatra ébredésének feltételei álltak.¹⁷

¹⁵ Klein Sándor, Soponyai Dóra: A tanulás szabadsága Magyarországon 18. ol

¹⁶ Carl R. Rogers: A tanulás szabadsága: 204-205. ol.

¹⁷ Carl R. Rogers: A tanulás szabadsága: 595. ol.

Legismertebb könyvei magyarul is megjelentek. Én most csak kettőt említek, amelyek kapcsolódnak a jelen dolgozat témájához.

Valakivé válni című könyvében arra kereste a választ; mi teszi lehetővé, hogy kifejlesszük a bennünk rejlő képességeket, azzá legyünk, amivé válhatunk.

A tanulás szabadsága című könyvében, a tanulás alapmechanizmusait, a tanulók és a tanár szerepkörét járja körül, eme újszerű személyközpontú megközelítésben.

Ez utóbbi könyvet olvasva meggyőződésemmé vált, hogy nagyon sok tekintetben iskolánk hasonló pedagógiai alapelvek mentén működik.

Mielőtt belevágnék az analógiák taglalásába, szeretnék leírni néhány gondolatot, ami nem elhanyagolható körülményként jelen van az iskolai életünk mindennapjaiban.

Iskolánk célja hivatásos kortárstáncosok, előadóművészek képzése.

Nem mondhatjuk, hogy a jelen oktatási rendszerben előkelő helyet foglalnának el a művészeti tárgyak. A táncal sincs ez másként. De had idézzem, Ken Robison vonatkozó gondolatait, aki a „világpiacon” oktatás-kutatóként működik.

„...a Földön minden oktatási rendszerben ugyanaz a tárgyak hierarchiája. Mindegyikben, mindegy hogy hova megyünk. Azt gondolnánk, hogy máshogy van, de nem ám. A tetején a matematika és a nyelvek aztán a bölcsészet, és alul a művészet. Mindenhol a földön. És szinte minden rendszerben, a művészeten belül is van egy hierarchia. A képzőművészet és a zene általában magasabb rangot kap, mint a színház és a tánc.

Nincs olyan oktatási rendszer a bolygón, ami táncot tanít a gyerekeknek minden nap, úgy ahogy matematikát tanítunk. Miért? Miért ne?

Azt gondolom, hogy ez igen fontos. Azt gondolom, hogy a matematika fontos, de a tánc is. A gyerekek mindig táncolnak, ha engedik nekik, mind így teszünk. Mindenkinek van teste. Nem?

Valójában ez történik: ahogy a gyerekek felnőnek, oktatni kezdjük őket, fokozatosan a csípő fölött. És később a fejükre fókuszálunk, és kicsit az egyik oldalra.”¹⁸

¹⁸ Sir Ken Robison: Schools Kill Creativity

Az intellektus mindent elsöprő egyeduralma, újkori jelenség és sokunkat megfoszt kreatív energiánk kiélésétől. Pedig az alkotásra való vágy velünk született tulajdonságunk, elemi igényünk.

„Az is stresszt okozhat, ha nem fejezzük ki a kreativitásunkat. Az első érték, saját kreatív énünk. ...az istenek, így tanultuk, az embert saját képükre teremtették. Mindenki van alkotóvágy. Ez sokféleképpen valósulhat meg... A lényeg, hogy tiszteletben tartsuk a vágyainkat. Ha megteesszük, az gyógyító hatással lesz magunkra és másokra nézve; ha nem az, testünket-lelkünket gyengíti.”¹⁹

Legfontosabb lenne tehát, az elemi iskolában és végig az oktatási lépcsőzetben, hogy a tanulók megőrizhessék kreatív késztetéseiket és ehhez kapjanak megfelelő támogatást.

Tudjuk, hogy erről szó sincs.

Azért írtam le mindezeket, mert talán ez is hozzájárul, ahhoz a sokat emlegetett gondolatkörhöz, hogy iskolánk nagyban hasonlít egy rezervátumhoz. Mintha itt azzal foglalkoznánk, hogy különleges állatokat tenyészünk: táncosokat.

Pedig kevés olyan megnyilvánulási forma sorolható fel, amelyik ennyire komplexen veszi igénybe a személyiséget.

Idézem Angelus Iván kapcsolódó gondolatát:

„azért választottam a táncos szakmát, és azért nem annyira a tánc művészet a feltétlenül fontos nekem, hanem maga a táncolás, a táncos életforma, a táncos lét, mert azt gondolom, hogy speciálisan ez az a szakma, (különösen a kortárstánc) ahol a személyiségnek a különböző rétegei teljesen harmonikusan szabad, hogy létezzenek benne...”

Mintha a testtel való illetén foglalkozás egy misszió lenne, valami rég feledésbe merült dolog. A gondolat Hód Adriennél így jelenik meg:

¹⁹ Máté Gábor: A sóvárgás démona: 510.ol

„tánc..kicsit olyan, mint egy elfelejtett terület, amit a táncosok életben tartanak, vagy legalábbis azt mondják, hogy Ez Van, ne felejtsük el!”

A táncosok, mások zsigeri test-élményeit jelenítik meg, művileg hozzák létre a színpadon.

Nem meglepő, ha úrlénynek érzem-érezzük magunkat, hiszen a hagyományos oktatást és a személyközpontú nevelést a skála két végpontjának is tekinthetjük. Minden tanár, minden oktatási intézmény elképzelhetné magát a skála valamelyik pontján.

Ha a táncon, mint formán keresztül, az egész személyiség működésbe hozható, akkor már jobban érthető, miért nyilatkozott több tanárunk is úgy, hogy ő nem tanár. Az egész emberrel foglalkoznak tágabb értelemben, és a tánc szakmai részét csak eszköznek, vivőanyagként tekintik egy tágabb rendszerben. Ebből a nézőpontból a tanár megnevezés részint kevésnek bizonyul, de főként nem fedi azt a cselekvést, amiről szó van. Másrészt a tanárt nem azonosítjuk automatikusan azzal a személlyel, aki az egész lényünkre képes hatni és előidéz bennünk viselkedésbeli változásokat. Úgy is mondhatnám, nem ezt tanultuk meg az iskolában, tanárainktól.

A problémakört úgy foglalnám össze, hogy a „tanárság” és a „tanítás” fogalmak ősi értelmében igenis tanárok vagyunk és tanítunk.

Megfelelőbb a latin eredetű pedagógus szó használata, amelyből még visszakereshető az eredeti jelentés, ahogy Bakó Tamás mondja az interjúban:

„a pedagógus a görögöknél még ez a nevelő-rabszolga volt az, aki a gyereket elkísérte az iskolába és aztán elment érte, és aztán megírta vele otthon a házi leckéjét. Valahogy egy olyan személy, aki mindig ott volt a gyerek mellett. Valahogy ő kísérgette.”

Talán az sem véletlen, hogy Rogers is előszeretettel a facilitátor megnevezést használja a könyveiben, ily módon törekedve, hogy eltávolodjon a tanár kifejezés hagyományos tartalmaitól.

Munkánk tartalmát tekintve, tehát sokkal inkább a rogersi megközelítés felé tendál.

„Egyre inkább tudatában vagyok annak, hogy engem csak az a tanulás érdekel, amely jelentősen befolyásolja az ember viselkedését.”

„Arra a meggyőződésre jutottam, hogy kizárólag az a tanulás befolyásolja jelentősen az ember viselkedését, amely felfedezésen alapul, és amely belső igényt elégít ki.”

Carl Rogers²⁰

Rogers összefoglalása a személyközpontú megközelítés előfeltételéről és a megvalósítandó alapmotívumokról.²¹

- a) Jelen nevelési kultúránkban előfeltétel egy olyan kellő önbizalommal rendelkező vezető, aki bízik abban, hogy az emberek képesek a saját fejükkel gondolkodni, maguktól tanulni.
- b) A serkentő vezetés hatása terjed. A facilitáló vezetők önmagukat is serkentik. A közösen meghozott döntések miatt, támogatók és támogatottak egyaránt nagyobb súlyt kapnak. Pozitív tanulási környezetben az iskolában dolgozó felnőttek segítik egymást, annak a célnak az érdekében, hogy minden diák számára a legjobb tanulási légkört teremtsék meg.
- c) A tanár megosztja minden érintettel: tanulókkal, szülőkkel a tanulási folyamat felelősségét.
- d) A facilitátor gondoskodik a forrásokról, amelyekből a diákok meríthetnek. Valamint ösztönzi a tanulókat, hogy ezeket egészítsék ki olyanokkal, amiben saját tapasztalatuk van.
- e) A diák alakítja saját tanulási programját, saját érdeklődését követve, saját maga határozza meg tanulásának irányát, és felelősséget is vállal saját döntéseiért.

²⁰ Klein Sándor, Soponyai Dóra: A tanulás szabadsága Magyarországon: 454-455ol.

²¹ Carl R. Rogers: A tanulás szabadsága:266-267.ol

- f) A tanulási légkör oldott. Ezt a légkört a vezető kezdeményezi. A tanulók törődnek egymással, és az egymástól való tanulás egyenrangúvá válik az egyéb forrásokkal.
- g) A középpontban a tanulási folyamat elősegítése áll. A tanulás tartalma fontos, de másodlagos. A folyamat nem akkor eredményes, amikor a tanuló „megtanult mindent, amit tudnia kell”, hanem amikor jelentősen fejlődött annak elsajátításában, hogyan tanulja, amit tudni akar.
- h) A tanuló céljainak eléréséhez önfegyelemre van szükség. A tanulónak fel kell ismernie, hogy ez az ő kötelezettsége. A külső fegyelmezés helyére az önfegyelem lép.
- i) A tanuló önmagát értékeli. Ő az aki legjobban képes megállapítani, hogy mennyit és mit tanult meg. Ezt az önértékelést gazdagíthatja a társak és a facilitátor visszajelzései.

A fentiek megvalósulása esetén, fejlődést elősegítő légkörben, a tanulás alaposabb, gyorsabb, jobban áthatja a tanuló életét és viselkedését, mint a hagyományos iskolában. Ennek fő oka, hogy a tanuló maga választja a tanulás irányát, kezdeményezi azt, és egész személyével, értelmével és érzéseivel részt vesz a folyamatban.

Személyközpontú megközelítés a Budapest Tánciskolában

A. Mivel Magyarország szociális és társadalmi atmoszférája nem túlzottan támogató (de legalábbis nem kiszámíthatóan az) sem a művészeti, sem az alternatív képzéseket illetően, ezért az iskola létrejöttéhez nélkülözhetetlen volt egy olyan karizmatikus személyiség, aki képes céltudatosan megvalósítani elképzeléseit, és képes következetesen végigvinni az elhivatottságán alapuló céljait.

A szakközépiskola 1998-ban, a főiskola pedig 2004-ben alakult.

Az iskola alapítója, vezetője, életben tartója, továbbá a főiskola rektora Dr. Angelus Iván korán felismerte, hogy az iskolákban tanító tanárok hatása a gyerekekre, mindössze tíz százalék. Alap motivációként az érdekelte, hogy hogyan lehet hatni az emberekre, illetve hogyan lehet emberekkel dolgozni. Amennyiben ez egy korábbi stádiumban érdeklődési célpontja volt, annyiban tekinthetjük alapítási gondolatnak is.

Az évek során részint kinevelt, részint maga köré gyűjtött egy olyan alkotó, tanári gárdát, akik képesek voltak azonosulni, vagy akikkel kreatívan együtt lehetett gondolkodni a tekintetben, hogy valóban a nemzetközi „tánc-piacon” is értékelhető kortárstáncosok képzését megvalósítsa.

B. Az iskolában folyó pedagógiai munkának van egy áramlása. Az iskolában hosszabb ideje tanító tanárok mindegyike úgy került oda, hogy

- vagy Iván hívta meg, mivel korábbi szakmai kapcsolatok révén jól ismerte szakterületükön való jártasságukat. Jól példázza ezt Mérei Zsuzsa interjú részlete: „rendesen pszichológiát csak itt tanítok (...) azért, mert az Iván azt mondta, hogy gyere! ...azt hiszem mindig is volt bennem ilyen pedagógiai hevület...nekem egy természetes dolog tanítani.”
- vagy többen az iskola életével párhuzamosan itt váltak tanárrá: Bakó Tamás, Hód Adrienn, Reidl Kamilla, Varga Viktória.

Ez a tény néhány alapvető dolgot egészen más megvilágításba helyez. Pedagógiai értékrendünk több szempontból együtt fejlődött az iskola egészével.

Kezdetől bizalmi viszonyban vagyunk egymással. Ehhez hozzáadódik az a tény is, hogy kapcsolataink többirányúak. Számos előadást, darabot készítettünk együtt, a legkülönbözőbb személyi összetételben. Mizsei Zoltán például rendszeresen ír zenéket az iskola és a Hodworks darabjaihoz. Péter Petra pályázati közreműködője az iskolának és a Hodworks-nek egyaránt. Tulajdonképpen fel sem tudnám sorolni, milyen bonyolult és szövevényes kapcsolat-rendszerek uralják viszonyainkat.

A tanárok, tanítási gyakorlatukban folyamatosan inspirálódnak, részint a művészi munkáikból, részint az intenzív és folyamatos egymás közötti kommunikációból.

Itt megállnék egy pillanatra.

Mikor ezen a hihetetlenül bonyolult koreográfián gondolkoztam, ami részint a tanárok közötti kommunikációra vonatkozik, részint az egymás szakmai és emberi támogatására, részint az egymásból történő inspirálódásra, valamint, hogy mindezen elemek egy közös dolgot valósítanak meg, akkor hirtelen nem tudtam rendet tenni magamban. Hogyan

ragadjam meg ezt a kaotikusnak tűnő állapotot, és hogyan értelmezzem a fennálló kölcsönhatások rendszerét, mikor fogódzót sem találok rajta.

Továbbá az a gyakori élményem is felsejlett bennem, hogy mennyire sokszor és sokat beszélgetünk egymással és azokat milyen fontosnak, időnként meghatározónak érzem.

Segítségemre szolgált Braun József: Az evolúciós szervezetelmélet alapjai című tanulmánya.²²

Arról van szó, hogy ez egy olyan rendszer, melynek egyaránt tagjai a tanárok, a diákok és a vezető. Több irányból és több irányban motiváljuk egymást, ami folyamatosan hozzátesz tanítási gyakorlatunkhoz és ez folyamatosan formálja, meghatározza az iskola egész pedagógiai rendszerét. Mindenki a rábízott szerepkörökön belül hozhat döntéseket. Végző felelőséget a vezető vállalja.

Iván úgy fogalmazott, hogy a döntést egy ember hozza, de a döntés előkészítését a team teszi.

Idézet a tanulmányból.

„Az ethoszból eredeztetett, személyhez kötött értékek kizárólag személyek közötti interakciókban képesek érvényesülni. A személyek közötti interakciók közül is kiemelt jelentőséget kell tulajdonítanunk az élő, orális kommunikációnak, mint a személyközi interakció szerves és domináns elemének. Másrészt az orális kommunikáció szinte elengedhetetlen eleme a tudatosodásnak.

Az orális kommunikációs tér oly módon képzelhető el, ahol jelen vannak az adott közösségben érintett személyek a maguk bonyolult személyes erkölcsiségével, és közöttük több-kevesebb rendezettséggel, vagy éppen teljesen esetlegesen szóbeli kommunikációs interakciók jönnek létre két, vagy több szereplővel.”²³

„Az ethosz orientált szervezetben az orális kommunikáció oly mértékben felértékelődik, hogy magát az orális kommunikációt erőforrásként ismerjük fel.”²⁴

²² Braun József: Az evolúciós szervezetelmélet alapjai

²³ Braun József: Az evolúciós szervezetelmélet alapjai , 27.ol

²⁴ Braun József: Az evolúciós szervezetelmélet alapjai, 41.ol

Visszakanyarodva az eredeti gondolatmenethez, e mechanizmus fényében érthető, érzékelhető minden szereplő hangsúlyossága, valamint az a tény is, hogy a dolgozók evidensen jó kapcsolatban vannak egymással. Nem a hierarchia uralja viszonyaikat.

Magától értetődően létrejön a (Carl Rogers által is megjelölt) nélkülözhetetlenek vélt pozitív légkör.

C. Tanítási folyamat során a felelősség eleve megosztottan jelenik meg.

Mérei Zsuzsa: „...amerre nem indulnak, el arra nem megyek”

Mizsei Zoltán: „...hogya én idejöttem, és ezt el fogom mondani nektek ha török, ha szakad...abba én nem vagyok jó”

Lőrinc Kati: „Azért jövök be a terembe, hogy az ő életükben egy feladat megoldódhasson, azáltal amit én hozok oda. Tehát én nem azért megyek be a terembe, hogy most akkor én megmutatok nektek valamit és akkor azt ti látni fogjátok, és akkor úgy fogjátok csinálni...”

Én tudok valamit és akkor most azt a tudást nektek odaadom. Nem ez a célom, hanem én bejövök és nektek ebből mi kell?

Toman József: „...őket érdekli az emberi test, én meg orvostudományi szempontból kompetens vagyok.”

Kováts Tibor: „...ember van, meg egy kíváncsiság van – és valamit el akar venni, én meg valamit oda akarok adni.

Van egy nagy előnyünk...

Ebbe az iskolába nem kötelező járni. A hozzánk járó diákok szabad akaratukból döntöttek úgy, hogy ide járnak, semmilyen kényszer alatt nem állnak. Ez nagyon jó dolog.

„A kényszer hatása alatt történő cselekvés, lélektanilag nem teszi lehetővé a folyamattal való azonosulást, a felelősségvállalást.”
Benda József²⁵

Mindannyian tudjuk, hogy bizonyos ideig iskolába járni közteljesítő. Iskoláról, pedagógiáról gondolkodók már többen eljutottak addig a felismerésig, hogy megkérdőjelezték a tankötelezettséget.

Horn Gábor az AKG vezetője egy interjúban kijelentette:

„Ha rajtam múlna, megszüntetném a tankötelezettséget; ez az utolsó állami kényszer, miután a hadkötelezettséget megszüntették. Gyakran kinevettek ezért.”²⁶

„Megszüntetnék a tanítást. Az emberek akkor jönnének össze, ha tanulni akarnának.”

Carl Rogers²⁷

A felelősség megosztásának folyamata nálunk már a felvételin elkezdődik. Az egész procedúra arról szól, hogy a leendő tanulókkal kölcsönösen a lehető legtöbbet tudjuk meg egymásról.

Nekünk fontos, hogy a leendő diákok az iskolánkról minél többet megtudjanak, hogy döntésükben biztosak lehessenek: ezt akarják!

Tulajdonképpen ezen a ponton (amennyiben megszületett a döntés) válik az iskola diktatórikussá.

Idézem Angelus Ivánt az interjúból, aki részint ebben látja az iskola egyik fő jellegzetességét, részint beszél a diktatórikus és liberális elemek keveredéséről:

„Iskolánknak az a különlegessége, hogy ezt választják, de nem csak hogy választják, de mi vizsgáljuk a motivációnak nem csak a meglétét, nem csak a nagyságát, nem csak a mélységét, nem csak az intenzitását, hanem az alaposságát, a mélyen gyökerezőségét a hosszan tartósságát, a realitását. Csak azt vesszük föl, akinél ezt a motivációt biztosítva látjuk.

²⁵ Klein Sándor, Soponyai Dóra: A tanulás szabadsága Magyarországon: 260.ol.

²⁶ Klein Sándor, Soponyai Dóra: A tanulás szabadsága Magyarországon:373.ol.

²⁷ Klein Sándor, Soponyai Dóra: A tanulás szabadsága Magyarországon: 458.ol.

Az a lényeg, hogy ez egy választott dolog. Minél régebben vagyunk, annál jobban tudják, hogy mit választanak., annak a nehézségeivel, előnyeivel. Annál több produkciót tudnak megnézni. Ide tudnak jönni, megtudják nézni azokat az embereket akik itt vannak, tehát tudják, hogy mit választanak. Ez nagyon fontos motívum.

Itt mindenki a saját útját járja, egyéni útját keresi, fejleszti, kutatja.

Ezen az úton mi felajánlottunk egy szolgáltatást: a szaktudásunkat, a felelősség vállalásunkat; ha az embernek van egy ilyen óriási lehetősége, akkor ezzel a szabadsággal kötelező élni. Jelen lenni kötelező, a jelenléten belül demokrácia van.”

Diákjaink táncosok szeretnének lenni és alapvető bizalommal vannak útmutatásaink iránt. A tánc „életszerűségéből” következően azzal tisztában vannak, hogy attól még senki nem lett táncos, hogy szerzett róla papírt. Nagyon valós, testben meghatározható képességekre kell szert tenniük. Ennek az is velejárója, hogy nem lehet félig jelen lenni, hiszen minden nap az egész testükkel vesznek részt a tanulási folyamatban. A felsoroltakból kiviláglik, hogy a tanulási folyamat felelőssége eleve több lábon áll.

A nehézséget abban látom - Horn György szavaival élve - hogy a gyerek nem az életre készül, hanem él.

Továbbá kitágítanám a gondolatot; egyikünk sem arra készül minden nap, hogy megvalósítsa az életcéljait. A folyamat ennél árnyaltabb és bonyolultabb.

Én, mint tanár az órán, az adott napon, az adott pillanatban, az adott személyiséggel megpróbálok mindent megtenni, a pillanatnyi és a távlati célokat szem előtt tartva – de fel kell tudnom ismerni, hogy mikor mekkora lépéseket képes megtenni egy-egy diák.

Olykor a mikroszkopikus fejlődést is éljenezni kell!

Szülők bevonásáról:

A legfiatalabbak, a szakközépiskolások esetében beszélhetünk csak erről. Iskolánk a felvételi pillanatától törekszik minden egyes tanulóval a személyes, felelősségteljes kapcsolat kialakítására. A szülő támogatni, háttérrel biztosítani tud, de érdeemben (ezeken kívül) nincs lehetősége részt vállalni a felelősségből. Független, gondolkodó emberként kezeljük a tanulókat, ami időnként megterhelő számukra.

D. Táncórákon a tanulók számára forrás, „merítési terület” a tanár maga, egész testével, mozgásával, személyiségével. A mozgás azonban további dimenziók felé mutat: sebesség, dinamika, lendület, térhasználat.

A tanulók saját (hozott) forrása, saját testük, azzal a dimenzióval együtt amennyire ismerik azt.

A lezárt technikák esetében, mint klasszikus balett, Graham technika, a „hozott anyag”, „saját test” felhasználhatósága korlátozottabb. Ugyanakkor iskolánkban a zárt metodikákat tanító tanárok is rendkívüli nyitottsággal fordulnak a személyes különbségek felé. Nem egy személyektől független ideálképet próbálnak megvalósítani, hanem az egyes diákok adottságaiból kiindulva próbálják a maximumot kihozni.

Handel Edit: „ a technikát, a rendszert meg kell tanítani, de redukálva, nem úgy hogy félig megcsinálni, hanem ami fontos, azt viszont száz százalékban kérem. Én megpróbálok abból a testből (ha ő is akarja) kihozni. Úgy megismertem már a testeket, hogy tudom, hogy megtudja csinálni. Ne csak utánozza, hanem bontsa le az ő saját testére. Ez a folyamat nagyon érdekes. A rendszernek a szépségét szeretném megtanítani, de azt muszáj vagyok megkövetelni, különben nem tudom a következő gyakorlatot ráépíteni. Jó, nem egy kastélyt építék rá, hanem egy jó udvarházat. A klasszika stílusát nem tudom és nem is akarom átadni.”

Lőrinc Kati: „Ki-ki a saját testét megtanulja, ezért jövök ide. Ők a saját testükről tudjanak meg valamit. Egyfelől szeretném, ha nagyon a saját testüket éreznék és organikussá tudnák tenni saját maguk számára a Graham technikát, másik oldalról meg nem elengedni a rendszerben való gondolkodást.”

Lemesánszky Móni: „saját korlát, saját test megismerése”

Kováts Tibor: „Megnézem mi a feladat és ahhoz igazítom a tanítást. Nem kompromisszumban gondolkozom, hanem máshogy kell felépítenem, lényeg hogy a rendszert, a gondolkodást értse meg.”

A rendszer (klasszikus balett, Graham technika) pontos átadását, valamint lényegének felismerését, interiorizálását tanáraink elengedhetetlennek tartják. Tehát a minőségi elemekből nem engednek (precíz, anatómiailag helyes végrehajtást követelnek), mennyiségi elemek tekintetében viszont már az adott diák testi adottságait tekintik mérvadónak. Vagyis mindenkinek magához képest kell magasabbra emelnie a lábát, de nem kell mindenkinek egyformán magasra emelnie.

A kortárstánc, kontakttánc, improvizációs órákon viszont, fokozottan támogatja a tanár, sőt evidensen támaszkodik minden egyes diák „hozott anyagára”. Itt ugyanis nincs más kiindulási pont, mint saját test élményeik, test érzeteik, test képeik, emocionális tartalmaik.

BakóTamás: „Semmit sem tanítok, azt osztom meg, hogy hogyan értem-értettem meg saját táncom. Ha ez így van, akkor az értés mechanizmusait kell feltárnom.

Én megértem valahogy a testem, a saját táncomat, és ezt a fajta figyelmet, megértést, mint eszközt próbálok átadni. A diák is rátaláljon valahogy arra, hogy ő hogyan érti meg a saját testhasználatát, találja meg saját testlogikáját.”

Hód Adrienn már arról beszél, hogy mennyire nehéz saját magunkból építkezni: „Úgy szoktam látni, hogy bizonyos helyzetekben, amikor önmagukból kell merítkezni, akkor nagyon nehéz a dolog, amikor egyedül kell neki valamit hoznia, hogyha már egy szituációba, partner viszonyba van betéve akkor már muszáj neki; mert elesik, tehát fizikálisan kénytelen reagálni.

Ha fáradtabbak vagy nehezen hoznak ki magukból történést, akkor csoportban könnyebb. A többiek jelenléte segít beindítani a motort.”

Az elméleti órákon minden tanár hozza, biztosítja az úgynevezett tananyagot, de ugyanennyire nyitottak a diákok által felvetett kérdésekre is.

Toman József anatómia óráin a tanulók egyenesen a saját testrészeiket, illetve az azzal kapcsolatos problémáikat (értsd: fájdalmaikat) is beemelhetik, mint őket érdeklő kérdések.

Juhász Iván a magyar órákon mindenkinek lehetőséget ad, hogy az általa olvasott könyvről beszélgessenek, amit természetesen ő is elolvas.

Fuchs Lívia tánc történet órái gyakorlatilag mindig azzal kezdődnek, hogy a diákok által látott tánc vagy színházi előadást és a vele kapcsolatos élményeket beszélnek meg.

Péter Petra tánc történet óráin kifejezetten támogatja a diákokat, hogy verbálisan megnyilvánuljanak az általuk látott előadásokról. „...beszéltem őket - ne csak annyiban merüljön ki a véleményformálás, hogy jó volt vagy nem tetszett”

Mizsei Zoltán áramlásnak nevezi azokat az órákat, amikor egy nyitottság, egy szabadság, egy ráfigyelés mentén, a diákokkal közösen alakítják az óra tartalmát.

„...részemről van egy ráhagyatkozás, aktuális figyelem. Ahol éppen tartunk, hogy milyen állapotban vannak a diákok, arra mindig figyelek. Vannak olyan órák, amikor ebben az áramlásban nagyon jó dolgok jönnek létre.”

E. Az előző bekezdésben írtakból kiderül, hogy gyakorlatilag minden egyes tanórán belül nyílik arra lehetőség, hogy a tanulók maguk alakítsák tanulási programjukat, amelyben az adott tanár is aktívan részt vállal, elfogadva és támogatva a diákok által beemelt mozzanatokot.

Még egy metodikai elemmel egészül ki az a gondolat, hogy a diák maga határozhassa meg tanulásának irányát. Ez az úgynevezett Házi Bemutatók rendszere. Minden diáknak, minden periódusban (egy periódus 6-8 hét és egy tanévben összesen öt periódus van) valamilyen formában egy általa meghatározott témán kell dolgoznia.

A részvétel kötelező, de ha valaki mégsem csinál, akkor az érintettel együtt megpróbáljuk feltárni annak okait.

Szerepét maga választhatja, koreografálhat, de lehet csak résztvevő, azaz táncos is valaki más vezetése mellett.

A program lezárásaként, bemutatóra kerülnek a megszületett produktumok. A bemutatón az összes diák jelen van, továbbá néhány tanár és a vezető.

E bemutatók rendszere több szempontból is rendkívül fontos:

- Ténylegesen minden tanuló valami olyan dologgal foglalkozhat, ami mélyen érdekli. Kipróbálhatja magát vezetői szerepkörben, végrehajtóként vagy kutatóként.
- Bármelyik szerepet választja, saját felelősségével szembesül. Koreográfusként vezetnie és szerveznie kell társait, képesnek kell lennie gondolatait átadni másoknak úgy, hogy azok eltáncolják, megvalósítsák, amit ő akar. Szereplőként képesnek kell lenni megérteni a másik céljait, miközben a saját előadói minőségét is csiszolja. Tehát folyamatos kétirányú figyelemre van szükség.
- Magától értetődően megszületik az a helyzet, melyben a diákok egymástól tanulnak. A „tanulni való” lehet konkrét mozgássor, viselkedési forma, vagy bármilyen attitűd, ami az adott munkafolyamatot elősegíti.
- A bemutatók lezárásaként, közös beszélgetés keretében mindenki ad és kap visszajelzést. Negatívan kritikus, bíráló hangnem elképzelhetetlen, ugyanakkor őszintén képesek elmondani egymásnak, mit hiányoltak, mi lehetett volna jobb, mi volt számukra érthetetlen, vagy ők hogyan csinálták volna másképp. Megdöbbenően kifinomult, magas szintű észrevételeik kommunikálására képesek. Ez bizonyára nem működne egymásra való figyelés, törődés nélkül. „Az egymásra való odafigyelés általában minden magas teljesítmény alapfeltétele. Így képes ez a csoport előcsalogatni az egyénekből az egyre magasabb teljesítményeket.”²⁸

A Házi Bemutatók megbeszélésének esetében is észlelek egy olyan motívumot, ami nagyobb fajsúlyra utal, mint elsőre látszik. A rendszer évek alatt forrta ki magát és mára egy mindenki számára tanulságos, intenzív, érdekes, hiteles és szakmai kommunikáció zajlik. Döntő körülmény, hogy mindig részt vesz minimum egy, de általában két-három tanár. Kezdetben talán moderáltuk ezeket a beszélgetéseket, de mára a tanítványok túlnőttek mestereiken. Megnyilvánulásaik egymás produkcióiról: őszinték, lényeglátók

²⁸ Klein Sándor, Soponyai Dóra: A tanulás szabadsága Magyarországon: 260.o.l

és mindig támogatóan előremutatók, akkor is, ha nem a „tetszést” fejezik ki. Jól tetten érhető az orális kommunikációs terek erőforrásként való szereplése.

Ismét idézek Braun József tanulmányából: ²⁹

„Mivel a szóbeli kommunikáció időhöz kötött, az orális kommunikáció, mint erőforrás szoros összefüggésben áll az idővel, mint erőforrással. Ezt a személyek alapvetően, mint korlátozást élik meg. Ez a korlátozás eléggé súlyos...

...az időhöz kötött orális kommunikáció rendkívül érzékeny erőforrás. Érzékeny annyiban, hogy könnyen el lehet pocsékolni, eredmény nélkül.

Valójában az időhöz kötött orális kommunikációnak ezideig csak egy olyan dimenzióját sikerült feltárnunk, ami némiképp ellensúlyozza az említett hallatlan érzékenységet.

Ez pedig az intenzitás, egy új világot nyit meg.

(azaz az történik, hogy megjelenik az idő korlátossága, s mint ilyen kényszer. Rendkívül erős kényszer, semmiképp nem lehet áthágni, megkerülni. Ez a kényszer vezet rá tulajdonképpen bennünket, arra, hogy az intenzitás felé forduljunk.)

Az orális kommunikációs tér használata esetében az intenzitás egyik kézenfekvő eleme az, hogy a rendelkezésre álló időt jól meghatározott téma megbeszélésére használjuk, s ne engedjünk ventilációs vágyainknak, ne használjuk fel önérvényesítő törekvéseink terepének stb.

Ez egyúttal azt is eredményezi, hogy az adott témában intenzívebben mélyedhetnek el a felek.”

F. Érzésem szerint itt az ÚT-ról van szó, a megtett, megteendő útról. Bár a tananyag fontos, de csak másodlagos, legyen szó bármilyen tudásról. A tudás beépítése, „magamévá válása” az „úton” történik. Nincs az az egzakt ismeret, információ, aminek önmagában lenne értelme. Emésztés nélkül, mindössze külső héjként fityeg viselőjén.

Másrészt a tanulási folyamat, minden emberben egy belső történés, és mint ilyen; a személyiség fejlődésének szempontjából fontosabb esemény.

Az „út” ráadásul végtelen. Mindenkinek a születésekor kezdődik, és amíg él nincs vége. Mindig képesek vagyunk újabb és újabb képességekre szert tenni. Sőt, valójában ez lenne a cél, az oktatás egyetlen komoly célja az lehet, hogy az „út” lehetőségére, fontosságára rámutat és evidensé teszi. A köznyelv ezt hívja „élethosszig” tanulás

²⁹ Braun József: Az evolúciós szervezetelmélet alapjai, 27. ol.

projectnek. Nem kell túlzottan magyarázni, hogy erre napjainkban még fokozottabb szükség van. Kétszáz évvel ezelőtt, ha egy kőműves megtanulta a szakmáját, akkor az, nagy valószínűséggel egész életére elegendő tudás volt. Most ha elvégzi az egyetemet, akkor lehet, hogy mire munkába áll már egészen másként kell „házakat építeni” ha még egyáltalán háznak hívják... A ma megszülető gyerekeknek olyan foglalkozásuk, munkájuk lesz, ami pillanatnyilag nem létezik.

Én mint pedagógus, abban kell segítsék, hogy a diák:

- képes legyen, minél közelebb kerülni önmaga személyiségéhez, mert csak így fogja magában megtalálni motivációit, irányultságait.
- képes legyen felismerni, hogy a tudásához szükséges információkat, embereket; hol és hogyan találja meg.
- képes legyen, a megszerzett és szükséges információt integrálni és a tervezett cél érdekében kreatívan hasznosítani.
- képes legyen, kíváncsiságát a világ és önmaga iránt fenntartani, ami azt eredményezi, hogy újabb és újabb megvalósítandó célokat tűz maga elé.

Mindezeket örömmel kell tennie, vagyis a tanulást, mint folyamatot élvezhető élményként kell érzékelnie.

Az imént leírtak fényében meghatározó szerepe van a tanulási folyamatot kísérő személyeknek, vagyis a tanároknak.

Idézek az interjúkból:

Juhász Iván: „Az élet csak működtetve megy, az nem megy, hogy én elmondom, hogy „ilyen” és akkor te bőfögd vissza, amit én elmondtam, hogy „milyen”, és akkor ötöst adok, hát ez biztos, hogy nem működik. Illetve, ha előfordul, akkor jó pofát vágunk hozzá és azt mondjuk, hogy ez is ötös, de ez nem igazi tudás.

Az igazi tudás, amit átélek, vagy értelmezni képes vagyok, vagy újrafogalmazni és ehhez a kreativitás kell, mert te fogalmazod meg azt és nem tankönyvet mondasz vissza.”

Kováts Tibor: „...ez a fajta gondolkodás, amit én táncosként is képviseltem, hogy egyrészt az útkeresés, új utak megtalálása.

Ezért én mindenben részt vettem, nyitott voltam, befogadó – ezt a fajta nyitottságot szeretném átadni. Az út az érdekes érted?”

Batyú: „...Mi ennek a módszertannak a lényege? - nem magát a táncot tanítom be szőröstül-bőröstül, hanem a tánchoz kikövezek egy utat. Kirakom téglával, ezzel-azzal és különböző téglák vannak az úton. Ezek a téglák különböző kis gyakorlatcskák. És a végén pedig ott van az anyag, ami élő és nem lesz ilyen bezárt, vitrin alakja, hanem élő lesz. Mert nem a táncra emlékezem, hanem az útra és az út, az mindig téged szabadon tart.”

G. „Én a táncosoknál megtanultam azt, hogy ők egy fegyelmezett társaság. Máshol, ahol tanítok, ott a gyerekek nagy része belebukna, hogy a napi munka ennyire igénybe veszi őket. Nem tudná egy hétig sem, reggel 8:00-18:30-ig figyelemmel végigkövetni az életét. Itt nagyon szeretem ezekben a gyerekekben, hogy ők megtanulják ezt.”

Juhász Iván

„...és itt tényleg az van, hogy ők nem muszájból vannak itt, vagy bejönnek, mert beterelték őket ide, hanem bejönnek, és itt vannak, jelen vannak. A fegyelem is egy ilyen oldott fegyelem, mert nincs ez a feszültség, hogy most itt nekem nagyon kell figyelnem és nagyon kell tanítanom.”

Mizsei Zoltán

„Fantasztikus egyébként, hogy pont egy alternatív, liberális közegben találok egy olyan fegyelmet, ami a gyerekekben itt van. Pont ettől talán, hogy a kezükbe van adva - nem annyira az van, hogy rátok pirítok és akkor tessék haptákba állni - hanem kezükbe van adva, hogy ez az ő munkájuk, ez az ő feladatuk, ez az ő életük, ez az ő testük. És ezt nagyon komolyan veszik. Itt nincs valaki, aki lóg vagy lazszál, vagy megúszni akarja.

És ezt azóta, húszon éve hogy tanítok, ezt tapasztalom.”

Lőrinc Katalin

„Itt például volt olyan csoport akit gyakorlatilag magára hagytam... leginkább az emberek kezét itt engedtem el, ebben az iskolában.”

Sárallyai Orsolya

Ezt a fejezetet nem véletlenül kezdtem tanáraink szavaival. Önmagukért beszélnek.

Iskolánkban a tanárok és a diákok viszonyait nem a hierarchia uralja. A tekintélyelvű megközelítés, mely a félelemkeltés és az ebből következő engedelmeskedésen alapul, az nálunk nem játéktér. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy diákjaink ne tisztelnék tanáraikat. Csak ez a tisztelet sokkal valóságosabb; szereteten és szakmai megbecsülésen alapul.

Magamba tekintve sem tudok felidézni olyan szituációt, amikor nekem egy órán fegyelmeznem kellett volna.

Az egész testtel végzett munka sokat nyom a latba és talán ez az a fő motívum, ami meghatározza, e magas szintű koncentrációs képességet. Élsportolóknál is ismert jelenség (pedig ott a célok nagyon mást határoznak meg) hogy könnyen végzik az iskolát és gyakran szereznek diplomát sport pályafutásuk alatt.

Ahhoz, hogy a testemet képes legyek ily mértékben irányításom alá vonni, hogy képes legyen azt csinálni, amit én akarok, ezen a precíziós szinten, ahhoz nagyfokú belső irányítású önfegyelmet kell kiépítenem. Az önfegyelem alapja a jól működő önszabályozó mechanizmus.

„Az önszabályozás nem a „jó viselkedést” jelenti, hanem valakinek azt a képességét, hogy nagyjából egyenletesen stabil belső emocionális viszonyokat tartson fenn. A jó önszabályozásra képes személy az élet viharában, kihívásaiban, csalódásaiban és kellemes élményeiben nem él át gyorsan változó érzelmi állapotok miatti szélsőségeket.”³⁰

Itt van egy bökkenő, egy olyan dolog, ami nem kizárólag rajtunk múlik. Illetve nem mindenkinek magától értetődően hozzáférhető alap. E meghatározottságok gyökerei a kisgyermekkorba nyúlnak vissza.

³⁰ Dr. Máté Gábor: A sóvárgás démona 343.ol

„A rosszul hangolt szülő-gyermek viszonyok nem nyújtanak megfelelő lehetőséget egy gyermek idegrendszerének és pszichológiai önszabályozó mechanizmusának a fejlődéshez.

A gyermekpszichológus Daniel Siegel így vélekedik erről:

Úgy tűnik, hogy az emocionális állapotainkat szabályozó képességünk már a kora gyermekkortól kezdve nagymértékben függ egy olyan személytől, aki velünk szimultán módon, hozzánk hasonlóan éli meg az érzelmi állapotokat.”³¹

Nekem ez azt jelöli, hogy adott esetben nem mindenki képes ab start, az önfegyelem bizonyos szintjeire. Nem mondhatjuk azt, hogy ez azonnal elvárható. Vannak olyanok, akiknek ehhez hosszú utat kell megtenniük.

Lehet, hogy éppen a tánc, a táncolás fog ebben segíteni, de mindenképpen egy folyamatról van szó és egy rögzös útról.

Iskolánk diákjai nem „félistenek” akik eleve úgy jönnek ide, hogy zacskóban hozzák a figyelem és koncentrációs képességeket, hanem itt; a tanárok, egymás és saját maguk segítségével válnak, válhatnak „félistenné”.

Eleve elrendelten nem jobbak más iskolák diákjainál, csak nálunk a figyelem hangsúlyozottabban a figyelmen és a figyelés képességén van, valamint ennek a megtanulásán. Ebben a folyamatban generátorként jelenik meg a tanárok figyelmi képessége. Mondhatjuk úgy is, egy tanárt nem a közlése minősíti, hanem a másokra figyelés képessége és a figyelem minősége.

Tanáraink több szintű és mély figyelemmel vannak diákjaik iránt, ez hoz létre Angelus Iván szavaival élve egy olyan "transzferábilis tudást", ami aztán szélesebb spektrumon is képes kifejteni hatását.

Én ebben a figyelemre koncentrálttságban és hierarchia mentes hozzáállásban látom azt a választ, amiért egy tanár sem tudta releváns kérdésként értelmezni az interjúban, hogy „Lehet-e nálad hibázni? illetve, Hogyan viszonyulsz a hibázáshoz?”

Tovább árnyalva és iskolánkra szűkítve a kört, idézem Juhász Ivánt:

³¹ Dr. Máté Gábor: A sóvárgás démona 343.ol

„Nagyon sokban nem vagy képes megváltoztatni a gyereket, például azt megtanultam, hogy a szülői házzal szemben, vagy a szülői ház magatartása által képviselt értékekkel szemben vagy azon túl, te nem vagy képes a gyereket megváltoztatni.

Szerintem elég erősen meg van írva, hogy milyen lehet egy adott gyereknek az adott fejlődése, amiatt hogy milyen családi környezetben van. Én erre jutottam.

A legfontosabb az érzélem....az fontos, hogy az ő érzelmi biztonsága milyen, hogy működik. Amikor fiatalabb voltam, azt hittem, hogy az iskola sokkal erősebb befolyást gyakorolhat a gyerekekre, és nyilván hosszú távon hat is, de akkorát sose, mint a szülői ház.”

Emellett a táncot, a mozgást perspektívaként jelöli meg, kiemelve a személyiségre gyakorolt hatását, de erre a következő fejezetben térek vissza.

Az a tény, hogy tanáraink képesek erre a „mély figyelemre”, amely nélkülözhetetlen a diákok személyiség fejlődése (személyiség fejlődés esetünkben az egyik fő funkció) szempontjából is; ez a figyelemnek, mint fogalomnak egy tágabb dimenziója felé is mutat.

Az iskolában résztvevő személyek diák, vagy tanár, mind egy intenzívebb figyelmi zónában léteznek, ami áthatja az egész iskola mindennapjait és meghatározó jelleget kölcsönöz. Profánul úgy fogalmaznék: más, nem alternatív (oktatási) intézményekben kevésbé vannak az emberek egymás iránt figyelemmel, ezért nem is érzékelik/hetik ennek jelentőségét. Sokkal elszigeteltebben végzik a dolgukat, és nincsenek mélyen érintve folyamatosan a történésekben. Továbbá, nem élik meg, hogy a közösségre ható elemként értelmezzék saját munkájukat.

Ez is egy olyan tényező melynek helyi értékét nem kellő tudatossággal kezeljük.

Ismét részleteket idézek Braun József: Az evolúciós szervezet elmélet alapjai című tanulmányból:³²

„Az ethosz orientált szervezet esetében nincs olyan erőközpont, ahonnan a hatások kiindulnak. A hatások mintegy áthatják a szervezetet. Így a figyelemnek sem lehet az a

³² Braun József: Az evolúciós szervezetelmélet alapjai: 31-32.ol.

funkciója, hogy az egy pontból kiinduló hatások érvényesülését kísérelje annak érdekében, hogy eltérés esetén be lehessen avatkozni.

Sajátos módon, az ethosz orientált szervezet esetében a figyelemnek már jelen kell lennie ahhoz, hogy egy adott hatás érvényesülhessen.

A hatás nem a figyelemből ered – de figyelem nélkül képtelen érvényesülni.

Ez nem egy kontrolláló figyelem, hanem egy születést, majd létezését lehetővé tevő figyelem. Nevezük ezt a figyelmet egyik, jól érzékelhető jellemzője alapján befogadó „figyelemnek”.

E figyelem befogadó jellege kettős értelemben is jelentős. Egyrészt, e figyelem teremt olyan közeget, amely befogadja a személyeket, s a személyek valóban azt élik meg, hogy őket az adott közeg befogadja – ezzel létezésüket teszi lehetővé.

Másrészt maga a figyelem megengedi, hogy őt magát a személy magába fogadja. Mi több e figyelem inspirációt tartalmaz arra vonatkozóan, hogy őt magát a személy magába fogadja.

Tehát a személy egyrészt részévé válik a befogadó figyelem teremtette közegnek, másrészt engedve a befogadó figyelem jelentette inspirációnak, magába fogadja azt. Ezáltal ő maga forrásává is válik a befogadó figyelemnek, amivel a szervezet más tagjai él(het)nek.

Az itt megjelenő befogadó figyelemnek, egyértelműen van hajtóerő funkciója is.

Az itt megjelenő, befogadó figyelem hajtóerő funkciójában egyértelműen erőforrás is – hisz láttuk, ha a figyelem megszűnik, akkor elhal az adott hatás is.

A figyelem forrása nem lehet más, mint élő személy a szervezet tagja.”

H. Farkas Zoltán „Batyú” szokta a tanári értekezleteken mondani: „Higgyétek el, az a gyerek jobban tudja, hogy ő hol tart, mint mi!”

Alighanem igaza van.

Diákjaink minden félévkor és év végén írnak önértékelést, majd ennek fényében, miután kézhez kapták a tanárok szöveges értékeléseit is, írnak egy munkatervet.

Munkatervükben, meg kell határozniuk azokat a pontokat, amiben szeretnék elérni változást, illetve meg kell határozniuk azokat a célokat, amiket szeretnék elérni.

Arra buzdítjuk őket, hogy ne általános és óriási célokat tűzzenek maguk elé, hanem próbáljanak egyszerű megvalósítható, gyakorlati, célokban gondolkodni, legyenek azok bármilyen banálisnak tűnő, de nekik fontos dolgok.

Én tanárként és mentorként is, évek óta olvasom ezeket az önértékeléseket, munkaterveket, és látom, ahogy ebbe fokozatosan beletanulnak. Kezdetben jellemzőbb a felületes hozzáállás, unalmas, semmitmondó frázisok, de az évek teltevel egyre őszintébb valós, sokszor megható gondolatokat, érzéseket írnak magukról. Egyre inkább bevállalják saját gyenge pontjaikat és láthatóan keresik a kiutat a megoldást. Nem ostorozzák magukat látványosan, hanem megjelenik egy önelfogadó, fejlődésre nyitott attitűd.

Ráadásul idővel képesek árnyaltan megkülönböztetést tenni, hogy technikai ismeretanyag vagy személyiségük változásában történt-e az elmozdulás. Az önértékelés során automatikusan szembesülnek saját felelősségükkel.

Testközelbe kerül annak a tisztán látása, hogy „Én” Mit tettem? Mire voltam képes? Főleg ahhoz képest, amit terveztem.

Ez így leírva nagyon egyszerűen hangzik, de a valóságban ilyenkor szembe kell nézni önmagunkkal, és az a legnehezebb. Tulajdonképpen az már mindegy is, hogy mennyit képes ebből leírni, bár önmagunk nyílt felvállalása egy következő lépcsőfok.

A felvállalás csak egy olyan közegben történhet, ahol támogató bizalom vesz körül. A szocializációs folyamatok során könnyen elveszítjük önálló értékalkotó mechanizmusunkat, holott ez mindannyiunk velünk született tulajdonsága. A csecsemő „még” pontosan tisztában van azzal, hogy mi a jó neki, és mi a rossz, értékrendje nem kérdéses.³³

„Elveszítjük ezt a közvetlen értékelő képességünket, és elkezdünk olyan értékeknek megfelelően cselekedni, melyek gyengédséget, megbecsülést, szociális jóváhagyást

³³ Carl R. Rogers: A tanulás szabadsága: 327-344.ol.

hoznak számunkra. Feladjuk az önálló értékalkotó folyamatot, hogy szeretetet vásároljunk.”³⁴

Látható tehát, hogy egy önértékelést írni mennyire komplex feladat, és milyen sok tényező befolyásolja.

Angelus Iván:

„...mert nem tudja, hogy mihez képest micsoda; mert kivettük azt, hogy a Pliszeckájához képest legyél jó táncos, vagy kivettük azt, hogy legyél olyan jó táncos, mint az Ultima-Vez-esek. Nem kell semmilyen jó táncosnak lenni, ezt kivettük, de akkor honnan tudom, hogy én a helyemen vagyok? vagy nem! Hát onnan, hogy ezt kell megtanítani, hogy legyen nekem... a saját utamat mihez viszonyítani. Ami borzasztó nehéz, mert én csak a saját utamhoz tudom viszonyítani. De az nem azt jelenti, hogy én bármit csinállok, akkor az jó. Itt valamiféle minőségi kritériumok vannak, vagy valamiféle hitelesség, vagy autentikusság, vagy őszinteség. Az autonómia az a függetlenség, amikor nem akarok másra hasonlítani, de amikor magamra akarok hasonlítani, az legalább ugyanannyira problematikus. Nem akarok hasonlítani, viszont akarom ismerni a saját utamat, és van olyan pillanat, amikor letérek a saját utamról... ilyen van. Erre felkészíteni a diákokat azt lehet. Mindig azt tanítottuk, hogyan találd meg a tájékozódási pontokat.”

Az iskolai munka során, minden szereplő a tanárok és a diákok egyaránt ilyen tájékozódási pontok. Tanárok soha nem jelölik ki az egyetlen járható utat, és empátikus megértéssel figyelik a tanulók lépéseit. Óriási és egyben nagy felelősséget adó szabadság ez. Nagyon hasznos továbbá az a visszajelzési rendszer is, amit a diákok egymás közt működtetnek.

De, még egyszer hangsúlyozom ez kizárólag elfogadó, bizalmon alapuló légkörben tud érvényesülni.

„Az emberek elmozdulását a nyitottság irányába elősegíti, ha egy olyan személy áll mellettük, aki empátikusan megérti és méltányolja a belsejükben zajló élményeket, és

³⁴ Carl R. Rogers: A tanulás szabadsága:344.ol.

akikben megtapasztalhatják saját érzéseiknek, illetve mások cselekedeteinek a hatását, anélkül, hogy ettől félniük kellene.”³⁵

A vázolt folyamat már szoros összefüggést mutat az egész személyiségre gyakorolt hatással. Ez a következő fejezet témája.

E fejezet zárszavaként álljon itt egy fontos figyelmeztetés Carl R. Rogers szavaival:

„A személyközpontú megközelítés azonban nem módszer, nem technika. Olyan értékrendszer, amely az emberi méltóságra, a személyes választás fontosságára, a felelősségvállalás jelentőségére, a kreativitásból fakadó örömökre helyezi a hangsúlyt; olyan filozófia szemléletmód, amely demokratikus alapokra épül és ez minden tanulás során megvalósítható.”³⁶

Azt gondolom, hogy minden olyan dolog ahol a személyesség, a személyiség szerepet játszik, ott nem lehet módszerként átemelni a folyamatokat, mert akkor csak fals dogmákat kapunk. Az adott módszerek élénken, az adott személyiséggel együtt élnek és valósulnak meg.

Ha valaki a miénkhez hasonló iskolát akarna megvalósítani, és a módszereket elkezdene másolni, rettenetes eredmény születne. Nem kivonható az egyes szereplők, egyenként hozzátett „személyes íze”.

Ez is az ethosz orientált szervezetek egyik jellemzője. Nem állítható fel pusztán csak egy technológia, az „érték elem” készlet magukban a személyekben van, és nem idegeníthető el tőlük.³⁷

Például: Farkas Zoltán Batyu módszerét nem taníthatja valaki más, mert akkor épp a lényeg veszik el – mely lényegét Batyu egyszeri és megismételhetetlen személyisége szolgáltatja. Valaki más taníthat néptáncot, hasonló elvek alapján, de saját elhivatottságát, saját motivációját hozzá kell adnia, ami szükségszerűen formálni fogja már a módszert is.

³⁵ Carl R. Rogers: A tanulás szabadsága 340.ol.

³⁶ Carl R. Rogers: A tanulás szabadsága:171.ol.

³⁷ Braun József: Az evolúciós szervezetelmélet alapjai, 25-27.ol.

Még „saját praxisomon” belül is veszélyes, ha önnön technikáimat másolom. Azt vettem észre, hogy ha egy órám szünetik egy fantasztikus gyakorlat, játék, amit én és a csoport is élvezünk; majd megpróbálom ugyanezt megvalósítani egy másik csoporttal, akkor nem jutok a kívánt eredményre. Mindig újra élővé kell tenni. Soha nem lehet mellőzni sem a csoportot, sem magamat. Ez egy szinte megfoghatatlan letapogatása a jelenlévők állapotának, és akkor elkezdődik egy kölcsönhatás, én viszem a keretet, figyelek rájuk, ők figyelnek rám és jó esetben megszületik egy áramlás. Azt a bizonyos „letapogatást” (amikor bemegyek a terembe) azt nem lehet kihagyni.

III. SZEMÉLYISÉG FEJLESZTŐ ISKOLA

Főbb motívumok, melyek ezt a személyiség fejlesztő hatást előidézik:

A TEST

Juhász Iván:

„Akkor beszéljünk a táncról!

A mozgás talán a legaktívabb gondolkozásváltozás. A táncos, akinek van mozgáskultúrája, mozgáskoordinációja, minden, ami ezzel jár, a térben elhelyezett test stb., ezek az ő gondolkodásmódját sokkal alapvetőbben megváltoztatják, mint mondjuk az, hogy melyik tanár jön be, vagy melyik könyvet veszem a kezembe, vagy milyen diát vetítetek, vagy milyen zenét hallgattatok.

Ezek a diákok itt azért fegyelmezettebbek (és erre ebben az iskolában jöttem rá) mert fel tudják mérni a teljesítő képességük határait. Tudják, hogy fel tudják emelni a lábukat, vagy nem és pontosan meddig. Ugyanez a térben is. „Én” hol állok, egyedül táncolok, vagy csoportban... ezek mind az agyban nagyon mélyen húzódnak.

A testkép problémák, a testtel való szembesülésem, másik testének a közelsége, szaga, tapintása, puhasága... ezek olyan mélyen lakoznak bennünk, hogy elképesztő. Ha ezek mélyen lakoznak bennünk, akkor a gondolkodásunkra is sokkal mélyebben hatnak, mint bármi más, ami külső behatás, vagy informatív tudás.”

Mérei Zsuzsa:

„Jó dolog a testtel dolgozni. A test az egy fantasztikus dolog.

Van egy figyelem és van egy anyagi, testi matéria, és ez valahogy mégiscsak földeli a dolgokat, nincs elszállva. Az hogy egy test áll egy térben, és ott van benne, és saját magán keresztül tudja megismerni a világot; szerintem ez gyönyörű.

...Az is történik egy ilyen iskolában, hogy folyamatosan tisztítva vannak az érzékszervek, az érzékelés. Egy ilyen érzékelés hangsúly van. Most mindegy, hogy az proprioceptív, belülről kell érzékelnem, hogy a karom hogy áll, de érzékelnem kell, az nem egy fantázia. Az érzékelés elválk a képzelettől, ez nagyon fontos”

Mindketten egy fontos és esetünkben meghatározó dologról beszélnek.

Ebben az iskolában elsődlegesen a testtel, a fizikalitással van dolgunk. Minden e körül forog, ezt választottuk elsődleges kommunikációs eszköznek, ennek a hatékony fejlesztése kimunkálása a cél, valamint tér, idő, és dinamikai vonzataival foglalkozunk.

A mozgás elemi dolog.

„A mozgás az élő szervezetnek az a legősibb, legelemibb megnyilvánulása, amellyel a külvilág számára először ad hírt magáról”³⁸

„A cortex, az agykéreg – a tudat, az öntudat, az értelmi tevékenység központjainak helye; a subcortex a kéreg alatti (s az ősi, mélyebben fekvő, kérgi) állomány a nem értelmi, nem öntudatos tevékenységé. Ösztön, érzelem...És bizonyos értelemben: a zene, a tánc, a mozgás – a subcortexhez elsődlegesen kötődik.”³⁹

Láthatjuk, tehát, hogy a tánccal való foglalkozás valóban a személyiség mélyebb rétegeit dinamizálja. És igaza van mindkét tanárnak, hogy ez alapjaiban képes az ide járó diákok személyiség fejlődésére hatni.

A színész (esetünkben előadóművész) képzés már azáltal is jellemképzés, hogy életrendje oly szigorú. Egész napja megfeszített gyakorlással telik, mondja Vekerdy Tamás.⁴⁰

³⁸ Vekerdy Tamás: A színész hatás eszközei Zeami mester művei szerint: 105.ol.

³⁹ Vekerdy Tamás: A színész hatás eszközei Zeami mester művei szerint: 46.ol.

⁴⁰ Vekerdy Tamás: A színész hatás eszközei Zeami mester művei szerint: 92.ol.

„A megfeszített munka nemcsak a testet ügyesíti, nemcsak azt éri el, ami közvetlen célja, hanem: rendezi és megtisztítja a személyiséget.”⁴¹

Iskolánkban a diákok napi menetrendje, nagyon tömény, az átlagostól messze eltérő. Fizikailag, szellemileg egyaránt megterhelő az igénybevétel. Kénytelenek (és valóban) meg tanulnak figyelni, koncentrációjukat tudatosan irányítani.

A figyelem egy kulcsszó és itt több irányú. Egyfelől a táncórákon folyamatos belső, „önmagamra” figyelést gyakorolnak, másrészt mindig egymásra is kell figyelniük, hiszen állandó kölcsönhatásban vannak egymással. Ez nagyon gyakorlati dolog. Ha nem vagyok ott időben, térben mondjuk a Bakó Tamás kontakt improvizációs óráján, akkor a partnerem elesik vagy lezuhan a földre. Ha nem kontrollálom a testem megfelelően például balett órán, akkor lesérülök. Végtelenségig lehetne sorolni a példákat, de a lényeg, hogy tanulóink éveken keresztül, minden nap szembesülnek ezekkel a tényekkel. Kialakul, egy magas fokú koncentrációs képesség.

Ugyanakkor nem kizárólag fizikai teljesítményt várunk tőlük, hanem kreatív improvizációs szituációkban azt várjuk, hogy legbelsőbb „énjükből” bontakoztassák ki magukat. Hiszen csak így válhat a táncuk eredetivé. Tehát egy speciális koncentrációs képességről is szó van, ami minden alkotó folyamat alapja. Tudatos és tudattalan tartalmak teljes keveredése.

A lélektan így fogalmaz:

„...a figyelem – az agykéreg egy bizonyos pontjának ingerülete és többi pontjának gátlása. Ébrenlétben az egész kéreg izgalmi állapotban van. A kéreg izgalma gátolja, leszorítja a tudattalan tevékenységét. A kéreg gátoltsága felszabadítja a tudattalant (például alvási állapotban). A kéreg egyetlen pontjában összpontosított erős figyelem gátlást teremt az egész agykéregben (ezt az egyetlen pontot kivéve). Tehát ezt az egyetlen pontot, a figyelem őrhelyét kivéve gátolt állapotban van – ez felszabadítja a tudattalan tevékenységét. A tudat legintenzívebb tevékenysége felszabadítja a tudattalan majdnem egész régióját.”⁴²

⁴¹ Vekerdy Tamás: A színész hatás eszközei Zeami mester művei szerint: 93.ol.

⁴² Vekerdy Tamás: A színész hatás eszközei Zeami mester művei szerint: 93-94.ol.

Vekerdy Tamás írása után mintegy harminc évvel ennek az állapotnak külön neve is lett: Csíkszentmihályi Mihály a „Flow” állapotának hívja.

Legmarkánsabban Hód Adrienn improvizációs óráin figyelhető meg ez a jelenség. Ez a módosult tudatállapot, amit Adrienn úgy fogalmaz, hogy: „a testük kezd adni a történetet.” (Az I. fejezet 3/e pontjában már részletesebben idéztem.)

Amikor a diákok elkezdenek a testükkel gondolkodni, a folyamatot egyszerre egy nagyon beszűkült figyelem jellemzi, ugyanakkor rendkívüli belső nyitottság, szabadság.

A leírtakból jól érzékelhető, hogy az iskola tanulói a tudatállapotok széles skáláján tréningeznek, ami lényegesen befolyásolja személyiségük alakulását.

MŰVÉSZKÉPZÉS

Nem csak gyakorlati iskola vagyunk, hanem művészetoktatási intézmény is. Táncművészképző. Ezt nagyon nehéz megragadni, mert művészetet tanítani nem lehet. Megfelelő közeget lehet teremteni, ahol képes virágozni. Ahol az emberek lehetőséget kapnak művészi énjük kibontakoztatására, ahol a kreativitás támogatott tényező.

Iskolánkban a kreatív, alkotó feladatok mindennaposak. Leghangsúlyosabban a kortárstáncórákon van jelen, ahol az alkotói magatartás alapeszköz. Itt gyakorlatilag napi szinten születnek etűdök, szólók, duettek. A technikai órákon – ha nem is dominánsan, de jelen vannak kreatív variációk. A néptánc óra, ami elsőre talán mindenkinek a fejében egy szigorú technikai képzést jelent, nálunk különleges kreatív folyamat.

Ez a napi szint, de éves szinten folyamatosan alkalom nyílik, hogy a tanulók kisebb nagyobb önálló „alkotásokat” készítsenek. A legkonzekvensebb project a HB-k rendszere, amiről már részletesebben is beszéltem.

Ezen kívül az iskolának rendszeresen, évente kétszer van bemutató estje a Trafó-ban. Ezekre való felkészülés szintén intenzív alkotó munka.

Az említett folyamatokban az a lényeg, hogy lehetőséget adnak kipróbálni dolgokat. A legszélsőségesebb ötleteket, elképzeléseket valósítják meg, és itt a megvalósításon van a hangsúly. Nem virtuális elképzelések, és jobbnál-jobb ötletek dömpingje, hanem mindent valós körülmények között kipróbálhatnak. Ez önmagában fajsúlyos

visszajelzésekhez vezet. Saját maguk látják, hogy mi működik és mi nem, és miért. Bizonyos értelemben tét nélkül kísérletezhetnek, egy nagyon biztonságos környezetben. Azért is fontos ez mert általában a kreatív ötletek születésükkor kidolgozatlanok. Merhetnek hibázni, szabad próbálkozni, nem kell tökéletes műveket létrehozni. Ezt nevezem alkotói táptalajnak.

„A gyerekek adnak egy esélyt, ha nem akkor próbálkoznak. Nem félnek a tévedéstől. Persze nem azt mondom, hogy tévedni annyi, mint kreatívnak lenni. Ha nem vagyunk képesek tévedni, sosem jövünk elő valami eredetivel. Mire felnötté válnak, a legtöbb gyerek elveszti ezt a képességét. Már félnek tévedni. És mi így vezetünk cégeket egyébként. Stigmatizáljuk a hibákat. Így működtetjük oktatási rendszereinket, ahol a hibák a legrosszabb dolgok, amiket elkövethetünk. Az eredmény pedig az, hogy kioktatjuk az embereket kreatív képességeikből.”

Sir Ken Robinson⁴³

Másik inspirációs tényező, (amiről már szintén volt szó) hogy a tanáraik is meghatároznak egy művészeti közeget.

Művészetterápiát a lélektan is alkalmazza, pontosan a személyiség formáló erejéből adódóan.

KÖZÖSSÉG

Az iskola zárt, közösséget alkot. Ez annyit jelent: lehet jönni, maradni, vagy elmenni. Átjárni nem lehet. Tehát akik, ide járnak, azok tényleg jelen vannak. Nincsenek virtuális tanulók, akik annyit hiányoznak, hogy már nem is tudjuk, hogy ide járnak-e még. Valóban egy napi, intenzív állapot a jellemző. Koncentrált energiamező.

Ezt az iskolát nem lehet és nem érdemes „kibírni”. Értem ez alatt; A gyerekek szeretnek ide járni, minden megterhelés ellenére. Aki nem tud ehhez alkalmazkodni, nem csiszolódik össze a közeggel, az nem tud maradni. Túlélésre gyúrva lehetetlen ide járni, egyszerűen a dolog intenzitása nem engedi meg.

⁴³ Sir Ken Robinson: Schools Kill Creativity

Mégsem érzem, hogy az idejárom diákok, egy „fajtát” alkotnának. Igazán különböző egyéniségek és a közös pont a tánc.

Légkör jellemzője a bizalom. Megtanulnak, magukban és másokban bízni. A közösen végzett munka elemi szinten gerjeszti, a közösség érzését. Sok szempontból egymásra vannak utalva. Már beszéltem a táncórákon való fizikai egymásrautaltságról, („ha nem tartasz meg, leesem”) de a tanulói szerepkörön túl, emberi viszonylataikban is együtt vannak. Ez nem jelenti azt, hogy mindenki, mindenkinek legjobb barátja; hanem magas szintű elfogadásban élnek egymással.

Ez jó dolog; a valahová tartozás érzését adja, még akkor is, ha mindenki a saját „útját” járja. Tudjuk, mindenkinek kell valahová tartozni, ez elemi emberi igényünk. A közösség megtartó ereje, gyakran hallott frázis. Itt a versengési és együttműködési tényezők harmóniában vannak. E közösségi forma – célját tekintve - eltér a sportban használt csapatszellem fogalmától. Nem közösen akarnak nyerni, hanem tisztában vannak vele, hogy közösen egymáson keresztül mobilizálódik saját individuális fejlődésük.

A vázolt közösségi forma nem tudna megszületni, megfelelő tanári kar nélkül.

A tanárok és a komplex nevelési helyzet együttesen hozza létre azt, amit Carl Rogers „lényegi” tanulásnak nevez.

NEHÉZSÉGEK

A személyiség formálódásával járó folyamatok gyakran ijesztőek. Korántsem mondható, hogy ez egy „fáklyás diadalmenet” volna. Időközönként teljes elbizonytalanodás jellemzi. A tanulók az életük bizonyos területein elveszítik a kapcsolataikat. Korábbi barátaikkal, párjukkal, -és szélsőséges esetben szüleikkel- nem találják többé a közös nevezőt. Ilyenkor felmerül a kérdés bennük: Mi történik velem? Biztos, hogy ezt akarom? Hova vezet ez?

A személyiségben születő „új” oldalak nem integrálhatók azonnal. Időre és folyamatos megerősítésre van szükségük. Ezért is nélkülözhetetlenek a mentorok, tanárok, akikhez a megtorpanásoknál lehet fordulni. És; még akkor is nagyon sok idő, amíg az aktuális

őszinteségükkel, önismeretükkel, autonómiára való törekvéseikkel újra megtalálják helyüket a világban és kiépítik újra működő kapcsolat rendszereiket.

Bakó Tamás:

„Az én figyelmem nagyon fontos lesz, mint külső személy, mint aki fogja a tanuló kezét, mert mindig kell egy ilyen kapcsolat. Amikor tanulunk az egy nagyon sérülékeny állapot. Valahogy kell, tudjam védelmezni, hogy ő mégis önálló maradjon, tudjon független lenni, mert arra viszont szükség van hiszen egyedül kell megtanulnia.

Mégis valahogy ...érintésbe maradjon. Önálló teret adni annak az embernek, de ebben az adásban ott van az is, hogy én még ott vagyok vele. Amikor ő kész van rá, akkor ő tudja elengedni ezt a helyzetet, és nekem is el kell tudnom engedni természetesen.”

Fuchs Livia az interjúban tágabb megközelítésből teszi fel a kérdést, hogy ennek a fajta szabadságnak, őszinteségnek hol van, hol lehet a helye a világban?!

„Tényleg a szó szoros értelemben a szabadságról volt szó, lehet másként, szabad, mindent szabad. Ez nyilván politikai, de elsősorban művészi, esztétikai saját tapasztalat volt. Úgy érzem magam néha a Goliban, mint annakidején a Vasasban, ami szociológiai szempontból is egy ilyen „senki földje volt” egy ilyen szabad terület. Nem volt köze az akkori társadalomhoz, és ettől volt olyan nagyon jó. Más törvények voltak, igaziak voltak a törvények a szabályok. Egy őszinte világ volt, ahol tényleg az érték számított és nem a hamisság. Totál hamis világba éltünk, minden hazugság volt. Most is néha úgy érzem itt a suliban, hogy az értékrend, amit kapnak a gyerekek, az vajon működik-e kint, a világban?! Vagy nekik is végig kell élni azt, hogy nem minden úgy működik, ahogy az iskolai közegben elhiszik, hogy az, az ideális.”

A sokat emlegetett „rezervátum”...

Az iskolában egy nagyon sajátos „ökoszisztémát” üzemeltetünk. A művészet, a személyiség és a tánc mélyebb rétegeivel foglalkozunk. Valódi értékek keresése, őszinteség, hitelesség és még sorolhatnám a kapcsolódó fogalmakat, mindezeket összhangba kell hozni a külvilággal. Kikerülő tanítványok életképessége a tét. A társadalom többségi része nem ezen az elven működik, tehát mindenképpen külön feladat magukat integrálni.

Reidl Kamilla:

„Van élet a táncterem falain kívül is. Van ez a rezervátum, tök jó..

De hogy ebből ők biztonságosan ki tudjanak lépni., ahhoz mi kellünk szerintem.”

ÖSSZEZÉS

Handel Edit:

„A Táncművészeti főiskola rendszerébe valahogy soha nem tudtam igazából beilleszkedni. Valahogy nekem túl porosz, túlszabályozott, túl erősen elnyomták a gyerekeket. A gyerekek maguk se voltak kreatívak, érdeklődők. Kicsi koruktól kezdve mindig az volt, hogy büntetni, kiabálni, egy idő után nem nagyon akart dolgozni. Valahogy furcsa ellentét volt; mi tanárok akartunk, a gyerek meg már nem akart dolgozni. Ez a rendszerből adódott.

Itt viszont pont az ellenkezőjét kaptam; itt egy nagyon nagy nyitottságot... lényegében az ellenkezője volt, mint a főiskolán. Viszont a nagy előnye az volt, hogy a gyerekek szívták magukba, borzasztó szomjasan akarták, ezt a technikát is tudni. Amin én mindig nagyon csodálkoztam. Ezt a technikát ennyire szeretni?!

Az kezdett el itt érdekelni, hogy mit lehet ilyen testekkel és meddig lehet elmenni?”

Fuchs Livia:

„az nekem iszonyatosan nagy tapasztalat, annak az összehasonlítása, hogy hogyan zajlik a tánc történet oktatása és befogadása a balettintézetben és a Goli-ban. Ez két univerzum. Ez nyilván elsősorban pedagógiai szemléleten múlik. Az, hogy az iskola mit sugall a gyerekeknek; a művészetről, a tanulásról és egyáltalán a táncról. A Goli- nál az teljesen természetes, hogy nyitottak vagyunk és kíváncsiak.

Lőrinc Katalin:

„Itt különösen a gyerekek nyitottságát szeretem, a feladat orientáltságukat. Én is ez vagyok. Ha ide bejövünk a terembe, akkor valamiért jöttünk be, valamit szeretnénk megoldani, a saját életünkéből...hogy az ő életükben egy feladat megoldódhasson., azáltal, amit én hozok oda.”

Mizsei Zoltán:

„Itt tényleg nem volt soha olyan, ami egyébként a Zeneakadémián vagy a konzi-ban ahol tanítottam, hogy ott évről évre volt különbség az osztályok összetételében az ő figyelmük, fegyelmezettségük, érdeklődésük, intelligenciájuk között. Voltak jó évek, meg rossz évfolyamok. Itt sosincs olyan, hogy: jaj de jó, hogy ez az évfolyam kiment, mert nem tudtam velük mit kezdeni. És itt mindig vizsga biztosak.”

Sárallyai Orsi:

„Én azt látom, hogy ők, itt sokkal kreatívabbak, lehet hogy ez a tánc, lehet hogy ez a szellem vagy ahogy oktatjuk őket, vagy ahonnan jöttek...nem tudom, de sokkal kreatívabbak, bátrabbak, mint mások. Eleve van egy más szellem itt. Őket teljesen máshogy kell buzdítani meg rávenni. Az ellenségünk a fáradtság nem a kedvetlenség. Volt olyan csoport, akit gyakorlatilag magára hagytam. Elmondtam, hogy a logaritmus így működik, itt vannak, az egyenletek próbáljátok megoldani...voltak akik iszonyú messze jutottak velem. Semmi különös tehetség nem volt, csak valahogy ők jól érezték magukat ebben, hogy rájuk bízam.”

A Budapest Tánciskolában tanító tanárok szeretnek itt tanítani. Érzékelnek egy speciális nyitottságot és munkamorált. Akiknek van összehasonlítási alapjuk más intézményekkel, azok egyértelműen megnevezik a „nyitottságot” és az elemi „motivációt” mint különleges vonzerőt. Eközben ők maguk is nyitottak a kísérletezésre és ebben a rendszerben lehetőségük van kipróbálni olyan módszereket, amelyek számukra is inspirálóak. Ez egy szabadságot kölcsönöz a tanároknak, és jó érzést is.

A diákok mindezeket érzékelve, maguk is pozitívabbá, nyitottabbá válnak az adott tantárgy és tanár iránt. Az inspirációs spirális kölcsönhatás beindul. Kölcsönösen emelik egymást, és a tanulási folyamatba vetett hitüket. A komplex tanulási környezet így válik egyre pozitívabbá.

Ennek a működő inspirációs kölcsönhatásnak, egyik legmarkánsabb példája a Batyu vezetésével létrejött „Haidau” című produkció.

A tanárok:

- Nem hierarchikus, alá-fölérendeltségi viszonylatokban gondolkoznak sem emberileg, sem pedagógiailag. A tanítás során empatikusak, megértőek diákjaikkal, fontos nekik az együttműködés, mint alaphang.
- Ugyanakkor nem tévesztik szem elől, a számukra fontos, megkerülhetetlen, szakmai, minőségi kritériumokat.
- Nyitottak a világra és a tanulásra - tanulnak diákjaiktól.
- Szakmai szempontokból nyitottan és kíváncsian figyelik diákjaikat. Minden tekintetben használják a diákok által felvetett problémákat, összefüggéseket, nagymértékben támaszkodnak a kreatív megnyilvánulásokra. Azokban a tantárgyakban, ahol erre lehetőség nyílik, támogatják a „saját út” megtalálását az improvizációs, alkotó folyamatok során;

A tanárok magatartását áthatja az őszinte személyes jelenlét. Ez utat enged a személyes tanár-diák kapcsolat megjelenésének.

A pedagógiai attitűd; serkentő, támogató jellegű. Két motívum szolgál ehhez alapul:

1. Bizalom. Tanárok bizalommal viseltetnek önmaguk és a tanulók iránt.
2. Figyelem, a figyelem éltető ereje, őszinte, ítéletmentes befogadó figyelem önmaguk és a tanulók iránt.

Bizalom és a figyelem is ragályos. A tanárok által generálva a tanulók is megismerik ezt a dimenziót és elemi szinten teszik magukévá. Ezek a fogalmak kizárólag személyek közötti interakciókban képesek érvényesülni.

Amit tanáraink mindenképpen adni akarnak: biztonságot, időt, teret.

A tanárok jó viszonyban vannak. Kölesönösen tiszteletben tartják egymás munkáját. Nem versenyeznek egymással, és a szakmai irigység ismeretlen fogalom számukra.

Semmi nem érzékelteti ezt jobban, mint az a tény, hogy többirányú munka kapcsolatot működtetnek egymással.

A felsorolt elemek együttesen hívják életre, azt a közhangulatot, közös nyelvet, ami meghatározza ezt az iskolát.

Még egy fontos tényező. Ezek az emberek mélyen elhivatottak saját szakmájuk, szakterületük iránt. Szenvedélyes viszonyban vannak azzal, amit csinálnak. Fontos nekik saját maguk és mások építése, elemei vágyuk, hogy valami „jót” akarnak, „jóra” akarnak tanítani; ezáltal válnak hitelessé.

Úgy tűnik valóban „meghatározó üzenet” volt számomra - mint azt a bevezetőben írtam, hogy gyerekkoromban olyan felnőttek vettek körül, akik hittek a munkájukban és szerették, amit csinálnak.

BIBLIOGRÁFIA

Klein Sándor - Soponyai Dóra: A tanulás szabadsága Magyarországon

Alternatív pedagógiai irányzatok, iskolák, tanárok, tantárgyak

Budapest, Edge 2000 Kiadó, 2011

Carl R. Rogers - Jerome Freiberg: A tanulás szabadsága

Budapest, EDGE 2000 Kiadó – Oktatáskutató és fejlesztő Intézet, 2007

Dr. Máté Gábor: A sóvárgás démona

Ismerd meg a függőségeidet

Budapest, Libri Kiadó, 2012

Vekerdy Tamás: A színészi hatás eszközei

Zeami mester művei szerint

Ursa Minor könyvek, 1999

Feldmár András: A Tudatállapotok szivárványa

Szekszárd, KönyvFakasztó Kiadó, 2004, 2006

Feldmár András: Szabadság, Szerelem

Budapest, Jaffa Kiadó, 2009

Sir Ken Robinson: Schools Kill Creativity

http://www.ted.com/talks/lang/hu/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

Braun József: Az evolúciós szervezetelmélet alapjai

www.hogu.hu/eredmenyek/szervezet%201_3.doc

CSATOLMÁNYOK