

MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
SZEGEDI TERÜLETI BIZOTTSÁGA

Tunyaság – restség

A Magyar Tudomány Ünnepe
alkalmából az
MTA Szegedi Területi Bizottság
Neveléstudományi és Pedagógiai Szakbizottsága
által szervezett konferencia előadásai
(2007. november 14.)

Szerkesztette: Gévy Gábor



Bevezető

BALOGH TIBOR

Restség, reprimítivizáció, társadalmi tőke

KISS ENDRE

Választott témánk szempontjából a címben szereplő egyik terminológiai lehetőség sem igazán szerencsés önmagában. A „reprimítivizáció” kifejezi a folyamat lényegét, s megfelel az elemzés emeltebb tudományos követelményeinek, hátránya, hogy rendkívül általános, számos heterogén jelenséget foglal egybe, s ezért is igen nehezen specifikálható. A „bunkóság” terminus előnye, hogy visszaad valamit ennek a reprimítivizációs folyamatnak az aktuális, jelenkori, posztkommunista és magyar aurájából. Az is előnye továbbá, hogy a fogalom megtestesítette stílusréteggel a társadalomban valójában működő terminust is be tudjuk építeni az elméletbe, ezzel egyben igazolhatjuk azt a rendkívül fontos tényt is, hogy maga a társadalom is észreveszi és megszenvedti ezt a reprimítivizációs átalakulást.

Mivel azonban a fogalomnak részben egyrészt egzakt és több elemből álló meghatározást akarunk adni, másrészt magát a jelenséget annak ideáltípusított megvalósulási formáival is jellemezni akarjuk, ezért a magából a kettős fogalomhasználatból származó félreértések és hibák nagyságrendjét nagymértékben csökkenteni tudjuk.

A reprimítivizáció, illetve a bunkóság jelenségének önmagában vett rendkívüli társadalmi fontosságán és jelentőségén túlmenően a reprimítivizálódás-bunkóság jelenséggel azért is nagy kihívás a társadalomtudomány és a társadalomelmélet számára, mert kivételes tisztasággal mutatja meg az *interdiszciplinaritásnak* azt a kivételes helyzetét, amikor a szó szoros értelemben égető új jelenség csak és kizárólagosan interdiszciplináris módszertannal dolgozható fel, hiszen egyik tudomány sem nevezhető teljes értékű „bunkológiának”, miközben, s ebben áll az interdiszciplinaritás igazi alapja, egyik egyes tudomány sem lehet önmagában képes arra, hogy maradéktalanul le tudja írni ezt a komplex jelenséget⁽¹⁾.

A reprimítivizáció-bunkóság **alapeljárása** egy már elért, sőt, magától értetődőnek tekintett konkrét **civilizációs** szint és állapot elvesztése, visszaesés és felhalmozott értéktartalmak kivonulása a társadalmi folyamatokból. Ami a civilizáció, illetve a civilizációs szint lehetséges meghatározásait illeti, e problémakör témánkhoz tartozó vetületeit nagy összefoglaló műveiben Norbert *Elias* fogalmazza meg érvényesen⁽¹⁾, amennyiben magát az európai civilizációs folyamatot – érdemében – a *külső* kényszerek *belsővé* tételének processzusaként nevezi meg. Nos, dolgozatunk reprimítivizáció-, illetve bunkóság-fogalma az *Elias* definiálta civilizációs folyamatból való kilépés, kiesés egy konkrét történelmi változata, nem annak teoretikusan elképzelhető egyedüli alternatívája, de nem is annak tükörellettettje.

Éppen az *Elias*-nál is középpontba állított „külső” és „belső” kényszerek egymásba való átmeneténél releváns posztkommunista elemekkel kell számolnunk. Ami a létező szocializmus konszolidált évtizedeit illeti, ezekben olyan társadalmi gyakorlat alakult ki, hogy *ami nem volt megtiltva, az szabad volt*⁽²⁾. Ez a társadalomalakító maxima jócskán kiforgatta eredeti alapjaiból az *Elias* jellemezte civilizációs folyamatot, hiszen érdemileg iktatta ki a „belsőnek”, a „belülről-irányítottságnak” azt a meghatározó funkcióját, ami e meghatározás szerint maga volt a civilizációs folyamat végeredménye. A *homo sovieticus* viszonylatában mindez azt jelentette, hogy a külső és a belső kényszer egymásra ráhangolt, reflexív együttese, ha tetszik, ezek dialektikája, százszázalékosan átment a külső kényszer *megegyezésévé*, illetve a külső kényszer *hiányának* egymást esetleg irracionális sorrendben váltogató reflexív együttesébe.

Norbert Elias definíciójának az is előnyös vonása, hogy olyan korszakban emlékeztet a belső kényszerként megjelenő civilizáltság külső kényszerekből származó eredetére, amikor a civilizált állapotot a már csaknem kizárólag belsőként tételezett kényszer eredőjeként éltük át, a külső kényszer problémája a felismerhetetlenségig a háttérbe szorult, a huszadik század folyamán már majdnem teljesen leépült. Napjaink problémája éppen az, hogy akár jogilag, akár erkölcsileg azért sem tudunk reagálni a reprimítívizáció, illetve a bunkóság jelenségére, mert nincsenek visszatérési utaink a külső kényszerhez, vagy annak akárcsak a szimulációjához, illetve bármilyen szublimált formájához. A mai problematika így teljes és így minőségileg új. Olyan reprimítívizálódási-bunkósodási folyamat megy végbe, amelynek civilizációs tartalmai nemcsak teljesen belsővé voltak téve már, de *eredetükben* és *motivációjukban* is „belsőként” volt elképzelve. Nem kívánjuk, de nem is tartjuk lehetőnek a „külső” kényszerek valamilyen formában való újjászületését, magát az átalakulási folyamatot azonban erőteljesen meghatározza ez a tény.

Figyelmünk homlokterében olyan reprimítívizációs folyamat áll, amelynek kiváltó oka se nem belső, se nem külső, de sajátos módon **egyszerre** külső és belső. Ez a társadalmi tőke **lassú és folytonos** elvonása, olyan sajátos *külső* momentum, ami végső soron az impulzusok hihetetlen lassúsága, az egyes aktorok számára való felismerhetetlensége miatt *belsőnek*, sőt, majdnem teljesen csak *belsőnek* tűnik és tűnt⁽³⁾.

Annak ellenére, hogy posztkommunista térben írjuk ezt a tanulmányt és a **homo sovieticus**-nak épp az imént tulajdonítottunk sajátos viszonyt a „külső” és a „belső” kényszerek specifikus újrendezésének formájában, a reprimítívizáció-bunkóság jelenségének valódi okát a jóléti állammal minőségileg új szintre kerülő társadalmi tőke-újraelosztás radikális megváltoztatásában látjuk. Tézisünk, hogy a jóléti állam gyökeresen átalakította a társadalmi tőke újraelosztását, majd a jóléti állammal a nyolcvanas évtizedben történő leépítése kritikusan és folytonosan csökkentette minden társadalmi szereplő esetében a saját újratermeléséhez szükséges társadalmi tőkét, s ez a folytonosan szűkülő és az egyszer már elért követelmények és igények mögött kényszerűen elmaradó tőkeellátottság egyre mélyülő negatív spirálként vezetett a reprimítívizáció, illetve a bunkóság jelenségköréhez. A jóléti állam a társadalmi tőkét teljesen transzparens módon juttatta el a társadalomhoz, a társadalmi tőke lassú, de radikális csökkentésének azonban nemcsak a társadalmi tőke közvetlen kiosztásában mutathatók ki az összetevői, de egy sor más változásban is, így az *életforma*, az *értékek*, a *szokások*, a *családszerkezet*, a *szabadidő* és más olyan lényeges mozzanatokban, amelyek mind döntő módon részesedtek a társadalmi tőkének az egyes egymást követő nemzedékekbe való átörökítésében, illetve befektetésében. Nem független teljesen a jóléti állam egész problémakörétől, mégis önálló jelentősége van például a családszerkezetnek, s abban a gyerekekkel való tudatos, „tőkebefektető” tevékenység nagyságrendjének. Ha mindezeket a tényezőket összegezzük, még világosabb az egymást követő nemzedékekbe investált társadalmi tőke sebes csökkenése, még akkor is, ha ebben a folyamatban lehetnek viszonylagos szünetek, ha feltűnhetnek olyan csoportok az egyes társadalmakban, akik képesek arra, hogy abszolút vagy relatív módon növelni tudják a következő nemzedékekbe fektetett társadalmi tőkét. A következő nemzedékekbe fektetett társadalmi tőke csökkenésének tételénél azt is mindig figyelembe kell venni, hogy a technika, az informatika és általában az eszközök és szolgáltatások szerves fejlődése minden korban az előzőnél jóval magasabb alapszintet ír elő. A lézersebészet, a számítomográf vagy a hormongyógyászat korábban a nyújtható minimális társadalmi ellátottság alapszintje automatikusan **emelkedik**, így az egyes nemzedékekbe fektetett társadalmi tőke viszonylagosan még akkor is csökkenne, ha nominálértéken azonos maradna, ami természetesen nincs így.

A reprimítívizáció/bunkóság általunk leírni próbált jelenségkörének ideáltipikus alapjelensége volt, amikor vasúti átjárók elektronikus berendezéseiből, fénysorompóiból kiszerezték az akkumulátorokat és az értékesíthető huzalokat. Fókuszként foglalta össze ez a jelenség

mindazokat az elemeket, amelyek ezt a reprimítívizációt definiálják, és amelyeket elemzésünkben fel kell tárunk⁽⁴⁾.

Ennél újabb és talán még teljesebb ideáltípust jelentett számunkra a két taxisgyilkos kiskorú lány esete. Ez az eset ugyancsak klasszikus egységben mutatja fel az itt definícióra kerülő bunkóság-reprimítívizálódási jelenség összes meghatározó komponensét. Nagy szemléletességgel mutatja ezt a gyilkosságot olyan aktusok sorozatának, amelyekből hiányzik a szereplőkbe investált társadalmi tőkének nemcsak *optimuma* vagy *átlaga*, de nyilvánvalóan a *minimuma* is. Másrészt egészen egyértelműen mutatja fel a **mentális-kognitív deficit**eknek azt a nagyságrendjét és arculatát, amely az e jelenség jelen definíciójának alapjául szolgáló koncepció másik leglényesebb pillére.

Ami a folytonosan, de láthatatlanul az egyes új nemzedékekbe investált társadalmi tőkét illeti, ennek kritikus deficitjét már a kezdet kezdetén mutatja ebben az ügyben az, hogy a sajátosan „reprimítívizált” módon elkövetett gyilkosság két tettese a kulturális tőke birtoklása szempontjából korántsem közömbös női nemhez tartozott, ráadásul kiskorú volt, akiknek (s nemcsak a női nemhez kötötteknek) ebben az életkorban éppen a következő nemzedékekbe befektetett társadalmi tőke aktív elsajátításával kellett volna foglalkozniuk, nem pedig egy, a belsővé tett társadalmi tőke teljes hiányáról tanúskodó tett elkövetésével. Szűkebb értelemben is a társadalmi tőke kritikus hiányáról tanúskodik a büntett logisztikájának gyakorlatilag összes lényeges eleme. A büntettet egy autó megszerzéséért követték el, miközben elkerülte figyelmüket, hogy a kiszemelt áldozat jó idővel a tett előtt új kocsira tett szert. Úgy akartak autót szerezni (és időlegesen meg is szerezték), hogy nem tudtak autót vezetni, majd olyan tervet kovácsoltak, hogy az ilyen módon megszerzett autót el fogják adni (amiből az is teljes egyértelműséggel kiderül, hogy nem volt világos fogalmuk arról sem, hogyan és milyen processzus során lehet egy társadalomban egy autót eladni.

Ami immár a manifesztté vált **mentális-kognitív deficit** ugyancsak az ideáltípizálást megalapozóan szélsőségesen intenzív meglétét illeti, elsőként az a mozzanat említendő, hogy a két kiskorú lány nem is akarta megölni az autó taxis-tulajdonosát, csak meg akarták őt félemlíteni. Sajátos apró, de sokatmondó részlet, hogy először ketchuppal akarták leütni, majd egy vízzel töltött műanyag flakont választottak erre a célra, azzal az indokolással, hogy a ketchup „túl jó”. S ebben az ügyben ugyancsak példászerű, hogy a **társadalmi tőke** hiányának spektakuláris esetei és példái **klasszikus** és egzaktan megragadható **mentális deficit**ek **alakjában** manifesztálódnak.

Természetesen az egymást követő nemzedékekbe fektetett társadalmi tőke csökkenése a történelem során már nem az első alkalommal fordul elő. Mégis, az itt elemzett reprimítívizáció/bunkóság abból a szempontból is szinguláris a történelmi folyamatban, hogy ez a folyamat a maga kiindulását a jóléti állam kialakulásának, illetve annak bukásának köszönhette. Nem a jóléti állam, mint pozitív jelenség, vagy mint pozitív folyamat önmagában kiemelkedő mivolta vagy nagyságrendje, de egy egészen világosan elkülöníthető teoretikus ok miatt célszerű ezt tennünk. Az érett jóléti állam koncepciója adott ugyanis **új** és a korábbiaktól minőségileg eltérő **értelmet** a társadalmi tőkének, illetve a társadalmi tőke elosztási- és újraelosztási szabályainak⁽⁵⁾.

A mentális-kognitív deficitet tartalmazó reprimítívizált-bunkó cselekvés specifikus karakterét általánosságban a **tett** és annak **következményei**, illetve a **tett** és annak **társadalmi hatásai** között a történelmi léptékű társadalmi-civilizációs folyamatokban kialakult megfelelési- és egyenértékviszonyainak **kritikus**, egyszerre **ön- és közveszélyes** felrúgása teszi ki. Leegyszerűsítve, de minden későbbi általánosítás szempontjából teherbíró módon ez két alaprelációt jelent. Egyrészt a reprimítívizált-bunkó cselekvés **eredménye** a legtöbb esetben messze elmarad az érte tett erőfeszítések, kockázatok és más befektetések mögött. Ilyen volt 1998 végén az a szélhámos, aki nagy értékű pályabelépő-csomagot akart lopni egy olyan labdarú-

gó-stadionban, amelynek rendszeres és fizető nézőszáma alig érte el alkalmanként a négyjegyűség nagyságrendjét. Bármilyen meglepőnek is tűnhet tehát, a reprimítivizált-bunkó cselekvésben definícióként megjelölt mentális deficit az elkövetővel önmagával szemben is érvényesül: manifesztálódik abban, hogy az elkövető, a cselekvés aktora már saját, **önmaga által célul kitűzött** célját sem tudja racionálisan megjelölni. Jóval súlyosabb, ha egyenesen nem tragikus azonban a mentális deficit problémája a cselekvés eredménye és a **másik emberre**, a **közre**, illetve a **társadalomra** gyakorolt negatív hatás közötti helyenként szélsőséges aránytalanságban. Így a két kiskorú taxisgyilkos lány ügyében az adott koordináták közötti elérhető maximális „cél” (amit megfogalmazhatunk például úgy, hogy az az autó eladását és néhány, szórakozással eltöltött napot vagy hetet jelenti), illetve az autótulajdonos taxis szadista meggyilkolása, vagy a néhány száz forintos akkumulátorelemek megszerzése, mint „eredmény”, illetve az emberéletek sorát veszélyeztető rosszul vagy egyáltalán nem kivilágított vasúti átkelők egymással való szembeállításával jól illusztrálhatják ezt az aránytalanságot. A társadalmi tőke elillanásából kialakuló manifeszt mentális deficit jelensége ugyanis nem csupán az erőfeszítések és a célok közötti tragikomikus aránytalanságban, nem is csupán az egyes tettek hatványozottan aránytalan közveszélyességében mutatható ki, de éppen a mentális deficit egyik legsajátosabb összefüggésében is realizálódik: **a közveszélyesség mértékében megnyilvánuló önveszélyesség mozzanatában**. Az, hogy a taxisgyilkos kiskorú lányok tette ebben a megvilágításban ugyanolyan önveszélyes is volt, mint a vasúti átjáró akkumulátorainak kiszerezése, magától értetődik, hiszen a kiszerezés elkövetője attól a pillanattól kezdve már a maga és a hozzá legközelebb álló emberek életét is a legkézzelfoghatóbb módon veszélyezteti. E mentális-kognitív deficit lényeges új jelenség (legalábbis azért, mert érdemi- leg a jóléti állam hanyatlásával hoztuk kapcsolatba), kategorizálásával, sokoldalú leírásával kellene tudni kezdenie valamit a társadalomnak, de nem állítjuk, hogy ez a mentális deficit már patológia lenne ⁽⁶⁾.

A reprimítivizált-bunkó cselekvésmód jelen egyik legfontosabb és számos részmozzanattól összeadódó alapkategorizáció, a mentális-kognitív deficit **cselekvésszervező** szerepe **új típusú** értékpusztító cselekedetek nagy sorához vezet. A cselekvésnek ez a minemősége esetleg korszak-, netán egyenesen történelemalkotó nagyságrendet is elérhet. Specifikus értékpusztításukat nem az egyes értékek vagy az értékek egy egységes fogalma **elleni** többékevésbé tudatos vagy motivált háttér határozza meg, de a társadalmi tőke hiánya, a pozitívan manifesztálódó mentális-kognitív deficit a cselekvés pozitív céljának kijelölésében, a társadalmi és a cselekvőre magára irányuló következmények felmérésére képtelen attitűd. Mindez **társadalmi tabuk** nagy sorának rendszeres megsértését és ezzel a tabu érvényes fogalmának erőteljes megváltozását is eredményezni fogja. **Az értékek pusztítása, megsemmisítése** bizonyos értelemben **értékmentessé** válik, a reprimítivizált-bunkó cselekvésnek nem kell feltétlenül, a kerek definíció kedvéért teljesen nélkülöznie az értékek ellen feszülő, ressentiment-jellegű, tudatos vagy öntudatlan **negativitás** elemeit ⁽⁷⁾, a legtöbb esetben azonban valóban **nélkülözi** azokat. A köztéren elhelyezkedő tárgyak, elsősorban az automaták vagy a telefonfülkék rongálása az elmúlt évtizedben nem feltétlenül volt olyan magatartás „eredménye”, amely a tárgyi dekonstrukcióban értékek és tartalmak dekonstrukcióját is felismerhető módon tudta átélni. A nyelv elleni ilyen természetű reprimítivizált-bunkó támadások nagy része mára már annyira automatizálódott, hogy sem tudatos, sem öntudatlan **értékellenes** magatartás szinte fel sem tételezhető ⁽⁸⁾. Ugyancsak nehezünkre esik feltételezni, hogy az utolsó kisebbségi önkormányzati választások során Budapesten porondra lépő **ál-örmény** képviselőjelöltek (akik a később tárgyalásra kerülő **politikai** bunkóság izgalmas változatát valósították meg) különösen izgatták volna magukat a **politikai demokrácia alapértékeinek** problematikája saját reprimítivizált-bunkó magatartásuk értékromboló jellege miatt. Hasonlóan gondoljuk, hogy az egeri kórház hosszantartó szívós ellenállása a titokzatos halálesetek okainak kivizsgálásával szemben (ami az ugyancsak a későbbiekben elemzendő **állami** bunkóság a kutatás

szemszögéből nagyon is értékelhető klasszikus példája) aligha indukált egyik vezető fejében sem elvontabb gondolatokat a demokrácia vagy az állami funkciók értékeinek mibenlétéről és lehetséges sérthetlenségéről. Mind az ál-örmény képviselőjelöltek, mind az egri kórház vezetőinek magatartásában természetesen a reprimítivizált-bunkóságnak az előbbieken definiált alapvonásait fedezték fel.

Hangsúlyoznunk kell természetesen, hogy nem minden értékpusztítást tekintünk a reprimítivizált-bunkó attitűd megnyilvánulásának, itt is ragaszkodunk *rugalmas és sokpólusú* definícióinkhoz, amelyek azonban sohasem tekintünk az összes létező jelenség skolasztikus teljességre törekvő magyarázatának⁽⁹⁾.

Az értékpusztítás értékek ellen irányuló szándék nélkül, pusztán csak a reprimítivizált-bunkóság motívumainak „**mechanikus**” működése révén minden biztonnyal megtalálja a maga analógiáját a **tabuk** megdöntésének, illetve tabuk általános sorsának meghatározó változataiban. Az, hogy a reprimítivizált-bunkóság rendszeres fenyegetést jelent azokra a társadalmi tabukra, amelyet teljes joggal tekintünk éppen a civilizációs összefolyamat **eredményeinek**, korszakunk és közeljövünk meghatározó ténye. Azt természetesen még a tabuk összefüggésében sem állítjuk, hogy a tabuk minden „primitív” vagy „bunkó” megdöntése kizárólag csak az általunk definiált reprimítivizáció eredménye lehet. Azt viszont annál inkább, hogy az élet elleni erőszak jó része klasszikusan a reprimítivizált-bunkóság megnyilvánulása, élükön az olyan lelkészek elleni nem egyszer halálos végű támadásokkal, akik nemcsak hivatásukkal, de magatartásukkal is a civilizációs folyamat során felhalmozott tabuk értékeit testesítették meg.

A következőkben a definícióink szerinti reprimítivizáció, illetve bunkóság legfontosabb alaptípusait szeretnénk leírni. *Hét* fontos típust különíthetünk el:

1) Politikai bunkóság

A politikai bunkóság ismertető jegye egyedül az, hogy a politikai alrendszer szereplői követik el, cselekvésük közepette hiánytalanul kielégítve mindazokat a kritériumokat, amelyeket az előbb elemzésünk alapjává tettünk. Hadd térjünk vissza ismét az ál-örmény kisebbségi álképviselők példájához, amely éppen azért is szolgálhatott az **általános**, típushoz és alrendszerhez **nem** kötődő értékpusztítás ideális példájául, mert pontosan a bunkóság feltételei között realizálódó **sikere** annak az alrendszernek a destruálásához vezet, amelyet sikeresen újratermel. Nem az első példa ez arra, hogy a jól tipologizált reprimítivizáló bunkóság **túlmutat önmagán**, nem egyszerűen csak a reprimítivizáció további kidolgozásához nyújt adalékot, de további, sok esetben még fel nem tárt társadalmi folyamatok és mechanizmusok irányába mutat⁽¹⁰⁾.

2) Imitatív bunkóság

Az imitatív bunkóság nem rendelkezik néven nevezendő önálló stílusjegyekkel. Elkülönítésének alapja az, hogy hosszabb, több lépésből álló stratégiája fontos és aktuális társadalmi tevékenységeket imitálnak⁽¹¹⁾. Ilyen például, ha néhány polgár elhatározza, hogy imitálni fogja a sportvezető (vállalkozó, stb.) társadalmi szerepét, megszervezi egy futballcsapat egyidényes jó szereplését, játékosokat vásárol, akiket a mai körülmények között nem kell rögtön kifizetnie, milliókat ígér az edzőnek és a játékosoknak. Amikor az eredmények első, már „levadászható” mennyisége elérkezik, közlik az edzővel, hogy nem tudnak fizetni, ugyanezt teszi a játékosokkal is, a jó szereplés alatt ismertté vált játékosokat jó áron eladják, és mindezekkel a lépésekkel tetemes haszonra tesznek szert. Miután egy idényen át imitálták a konstruktív és a kapitalista viszonyok között is eredményes sportvezetők társadalmi szerepét, a

nyereséggel visszavonulnak (miközben természetesen a reprimítívizációs bunkóság összes lényeges kritériumát teljesítik).

Igen jogos e helyütt az a kérdés, vajon a kritériumunk között egyik első helyen szereplő „mentális-kognitív deficit” birtokában egyáltalában lehetséges-e az imitatív bunkóság stratégiáinak végrehajtása. Nos, a kérdésre több, egyaránt jogos válasz lenne adható, mi azonban egyszerűen csak *demonstrálóan ráutalunk* magára a társadalmi valóságra, ahol az imitatív bunkóság sikeres eseteinek ezreit lehet kimutatni ⁽¹²⁾. Más szóval azt is mondhatnánk, hogy a poszt-szocialista rendszerváltás, az egész privatizálás és egy sor valóban össztársadalmi folyamat egyik legmeghatározóbb magatartástípusa éppen az imitatív bunkóság volt (többek között olyan magyar és nem egy esetben külföldi „imitatív” vállalkozókkal, akik annyiban hasonlítottak az igazi vállalkozókhoz, hogy az egyes munkafolyamatokat megrendelték, annyiban azonban már nem, hogy azokat nem fizették ki).

3) Pitbull-bunkóság

E típus definícióinknak való megfelelése is egyértelműen belátható (szellemi töke hiánya, mentális deficit, ráfordítás-cél-viszonylatok, köz- és önvészélyesség). Úgy gondoljuk, mindezek a szó szoros értelmében magukért beszélnek, sőt, a pitbull-tartók reprimítívizált-bunkó életformája és az ezekkel az életformákkal láthatóan mit kezdeni sem tudó társadalmi magatartások mintegy **ideáltípusává** teszik a pitbull-bunkóságot a szóban forgó reprimítívizáció jelenségének. Tanulmányunkba illő ideáltipikus jelentősége volt például annak, hogy a pitbull-ellenes törvény megalkotását végső soron azzal lehetett elutasítani, hogy „tudományosan” nem lehetséges megállapítani, ki a pitbull és ki nem az. További differenciált szempontokat jelenít meg a pitbull-bunkóság a tekintetben is, hogy a társadalmi töke lecsökkenése és az abból kinövő, jóllehet már teljes önállóságában manifesztálódó mentális deficit sajátos elképzeléseket indukál, **amelyekkel** a pitbull-tartó (és minden hasonló állat és más, e funkciókat betöltő gépezet vagy eszköz gazdája) szenvedélyét gyakorolja. A pitbull-tartó ugyanis sajátos „nappali álmokkal”, lét- és értékfogalmakkal tartja a pitbullt (vagy valamelyik megfelelőjét), amit azonban **privát mesevilágának vágygondolkodásában** átél, aligha tudjuk azonosítani racionális kezdeményekkel és társadalmilag konvertálható értékekkel vagy célokkal. Ezen a szinten újratermelődik tehát a **mentális-kognitív deficit** új, más minőségű jelensége ⁽¹³⁾, miközben a pitbull-bunkóság tragikomikus módon ugyancsak része lett társadalmunk életének. 1999. február végén két gyermeket is támadott meg súlyosan nagytestű kutya, miközben a médiumok sikerként tálalták, hogy mindkét kisgyereken sikeres műtétet hajtottak végre, a pitbull-tartók pedig hajlandók voltak **általánosságban** elismerni, hogy ilyen esetekben a kutya gazdáját terheli a felelősség. Miközben az egyik kutya többször újra a kisgyerekekre akart támadni, a médiumba bekerülő szakmai értékelés summája az volt, hogy a gazdája tehet arról, hogy nem fejlődtek ki a kutya „humánus” alapvonásai. Mindez egyben arra is példa, hogy a reprimítívizált-bunkóság hosszútávú társadalmi beágyazottsága további társadalmi torzulásokhoz, nehezen megfogalmazható új **deformációkhoz** vezet ⁽¹⁴⁾.

4) Sámánista bunkóság ⁽¹⁵⁾

A reprimítívizáló bunkóság újabb nagy típusa, amelynek vitalitását nap mint nap erősítik meg releváns társadalmi tények. Jóllehet maga a jelenség meglehetősen megbízhatóan kapcsolódik a modern **szekták** életvilágához, ez a típus is szociológiailag egyrészt jóval szélesebb, másrészt jóval szórtaabb jelenségeket referál, mint a szűkebb szekta-problematika. A típus alapjelensége az a tudatos és szervezett tevékenység, amellyel egy szervezet saját normálisnak tekinthető céljai érdekében megteremt és reprodukál reprimítívizáltan bunkó intellektuális tartalmakat, megfogalmazásokat és attitűdöket. Más szóval itt a reprimítívizált-

bunkóság nem spontán és öntörvényű folyamatokon keresztül létrejövő jelenség, hanem határozott, elsősorban vallási célokkal fellépő csoportok választott nyelve és megközelítése. Nem lehet kétséges, hogy éppen ebből az instrumentális-pragmatikus kiindulópontból következően e külsődlegesnek tekinthető célkitűzések már a szemünkben oly fontos pozitív bizonyítékait szolgáltatják a reprimítívizáció, illetve a bunkóság általunk meghatározott **jelenség-együttesének, hiszen ebben az esetben már célzottan választják a siker érdekében a reprimítívizáció nyelvét és képzeteit.** A problematika további részletei önmagukban már nem tartoznak közvetlen érdeklődési körünkbe. Egyrészt az jelent társadalmi nagyságrendű kérdést, hogy milyen teológiai vagy más szellemi tartalmakat **reprimítívizálnak** akaratlagosan és ez milyen típusú konfliktusokhoz vezet. Másfelől újra és újra újratermelődik az a társadalomontológiai paradoxon, hogy az új hallgatónak az ilyen reprimítívizált tartalom maga lehet a **normalitás**, s bizony nem ritka, hogy hamarosan hozzá is fognak a már eleve reprimítívizált tartalmak újabb „leegyszerűsítéséhez”, hogy azt ne mondjuk, *re-reprimítívizálásához*. Mindez egy folyamatot rajzol ki, mely folyamat, a reprimítívizálás lefelé görbülő spirálja, természetesen nem csak ezzel az egy típussal hozható kapcsolatba, a maga módján és a maga területén azonban pontosan le fogja képezni a társadalmi tőkének a társadalomba való investálásában megmutatkozó néhány évtizede működő ugyancsak lefelé görbülő spirált.

5) *Koncepciós bunkóság*

Ez a bunkóság olyan, amelyet bármely szubjektum (egyén, csoport vagy intézmény) **koncepciós** céllal követ el. Eredendően tehát ez a típus sem ad hozzá igazán új árnyalatokat a reprimítívizációs bunkóság jellemzéséhez. Ezeket az új mozzanatokat csak a koncepciós szándék és e szándék társadalmi fogadtatása, illetve az ebből a társadalommal való konfrontációból kinövő új jelenségek, adott esetben új deformációk testesíthetik meg. A koncepciós bunkóságra egy jellemző, nem-magyar posztkommunista példa lehet Lech Walesának, mint hivatalban lévő lengyel államelnöknek Oleksyre, mint ugyancsak hivatalban lévő lengyel miniszterelnökre tett gyanút megfogalmazó kijelentése, miszerint utóbbi szovjet ügynök. Ebben az esetben a koncepciós szál sokszorossága érdemel figyelmet. Walesa mindenesetre úgy gondolhatta, hogy azt nem lehet sohasem bizonyítani, de még csak rossz néven venni sem, hogy maga a gondolat lehetetlen lenne. Második példánk az 1998-as Magyarországon megrendezett kajak-kenu világbajnoksághoz kapcsolódik, amikor az egyik kajakegység edzője saját, csak a második helyezett megszerzett csapatát azzal vádolta meg, hogy szándékosan veszítették el a versenyt, mert az egyik versenyző a csapat győzelme ellen fogadott. A koncepciós szándék eredendően itt sem változtatja meg a bunkóságot, csak sajátos és nem tipikus társadalmi reakciók sorába vezette be azt. A koncepciós bunkóságnak mindkét esetben meg is nyilvánuló kivételes oldala az, hogy itt a reprimítívizáció magasabb- (nem egy esetben kimondottan magas-) rangú személyekhez kötődik, akiknek a reprimítívizáció szférájával való érintkezése újfent szimptóma értékű és többszörös ezt követő magyarázatra szorul⁽¹⁶⁾. A koncepciós bunkóság a társadalmilag magasán álló személyek (egyik) bunkósága.

6) *Állami bunkóság*

Az állami bunkóság esetében sincs szó a reprimítívizációnak a fenti jellemzéstől érdemi-
leg elütő, attól eltérő vonásokat tartalmazó realizációjáról. A fő feszültséget – s ebben a koncepciós, kisebb mértékben pedig a sámánisztikus bunkóságra emlékeztet – az jelenti, hogy a cselekvés szubjektumával igen kevéssé lenne összeférhető bármiféle reprimítívizációs bunkóság. Nos, ettől a nyilvánvaló és számos új kérdést (valamint azok eredményeképpen **módosított társadalomképet**) eredményező feszültségtől eltekintve az állami bunkóság jelenségeköre

sajnálatos módon egyáltalán nem tekinthető feltűnően ritkának. A közelmúlt egyik legmarkánsabb ilyen jelensége az egri kórház magatartása volt, ahol az egyre szaporodó számú halálesetek ellenére sem voltak képesek más álláspontot elfoglalni, mint a veszélyek teljes tagadását. De elég gyakori az állami bunkóság minden valószínűség szerinti fellépése a fegyveres testületeknek a lakossággal szembeni viselkedésében, így elsősorban a sportpályák körüli jelenségek között. Az állami bunkóság figyelmes tanulmányozása érdekes **politológiai** összefüggésekre is ráirányíthatja figyelmünket. Az állami bunkóság és a reprimítívizáció közötti feszültség nem elsősorban közvetlen kapcsolatokban realizálódik. **Közvetett** karakterét az adja, hogy az állam **részeként**, illetve **képviselőjeként** követik el egyének, csoportok vagy intézmények, majd ez után más társadalmi játékszabályok belépése következtében **maga a nagybetűs állam** nem úgy lép fel velük szemben, mint ahogyan az teljes joggal elvárható lenne. Ez a be nem következő, ezért elmaradó „**államszerű**” fellépés kerekíti ki egészé az állami bunkóság jelenségét, hiszen az elmaradó igazságosság részévé teszi a nagybetűs államot is az eredetileg nem közvetlenül általa elkövetett bunkóságnak. Klasszikus példái ennek az immár inkább politológiai természetű láncolatnak a korrupciós ügyek, amelyek hasonló mechanizmus révén válnak teljes és klasszikus állami bunkósággá. Az állami cselekvés legmagasabb, **integrált** szintjén elkövetett állami bunkóság tiszta formájában viszonylag ritka, bár, mint azt a nem helyesen kapitalista vagy demokrata polgárokat kivéző Kína példája mutatja, az sincs teljesen példa nélkül.

7) Apokaliptikus bunkóság

Az apokaliptikus bunkóság ugyancsak nem jelent új tulajdonság-együttest. A csoport elkülönítésének alapja a reprimítívizált bunkóság vonásainak **mértéke**, akár a társadalmi tőke elszivárgásának, esetleges elfogyásának, akár pedig a mentális vagy kognitív deficit új, eddig még nem érzékelhető és talán a szó szoros értelmében **apokaliptikus** nagyságrendjében. Az apokaliptikus bunkóság, amelynek specifikuma, mint említettük, az alap-meghatározások **szélsőséges** nagyságrendjében mutatható ki, sok esetben már napjaink realitásának mondható, anélkül természetesen, hogy ezzel korszakunkat átfogó módon már jellemezni lehetne. Az apokaliptikus bunkóság létformáját a szociológiai jelenségek közül a társadalmunkban bizonyos metszetekben újrakeletkező **rabszolgaság** jelenségeivel hoznánk kapcsolatba, amelyek köre, szereplőinek és mechanizmusainak teljessége egységesen mutatja e reprimítívizált bunkóság feltételezett tulajdonságainak pozitív meglétét. Így a **prostitúció**, a **gyermekmunka**, az **illegális bevándorlás** összefüggésében kialakuló további rabszolga-jelenségek nagy számban tartalmazzák már jelenünkben is az apokaliptikus bunkóság jegyeit.

A reprimítívizáció-bunkóság most leírt jelenségét **tiszta formában** az elmúlt húsz-harminc év termékének tekintjük. Mindez nem jelenti azt, hogy a tiszta formában leírt és ilyennek elismert reprimítívizációs bunkóság ne lenne összevethető más jelenségekkel, kutatása, megismerése ne lenne összekapcsolható más, hasonló tárgyakra vonatkozó elméletekkel. Mindennek a feltétele azonban a jelenség tiszta és önálló leírásának elfogadása, a vezető kritériumok (a társadalmi tőke újraelosztásának pozitív megváltozása utáni hirtelen változás e tőke folytonos csökkenésének irányában, egy sajátos mentális-kognitív deficit, ami nem éri el a patológia szintjét, de jól érzékelhető és körülírható, a többször körülírt köz- és önveszélyesség, az értékpusztítás az értékekre vonatkozó negatív attitűd nélkül).

Így a néprajzban Friedrich *Krause* ír „*szekundár primitívségről*”, ami egy egyszer elért szintet biztosító feltételek negatív változásának *szekundár eredménye*”, s talán az sem véletlen, hogy *Krause* ezt a munkáját az első világháború után jelenteti meg⁽¹⁷⁾. Feltétlenül összevethető a reprimítívizációs bunkóság számos jegyének leírása a *Lévy-Bruhl* által feltárt primitív gondolkodás kategóriáival, miközben minden esetben hangsúlyozni kell, hogy a reprimítívizáció nem jelenthet igazi „primitívséget”, azaz eredeti kezdetiséget, kezdetlegessé-

get⁽¹⁸⁾. Feltétlenül eljöhethet az ideje a reprimítívizációs bunkóság elemzésében annak, hogy a freudi-jungi *visszaesés* fogalmának társadalom-lélektani alkalmazásával szembesítsék. Közben hangsúlyozzuk, hogy a mentális-kognitív deficit nem tartozik a patológia területére, elképzelhetőnek kell tartanunk a társadalomlélektan figyelmének kiterjedését erre a jelenségre is. Már eleve történelmi okok akadályozzák szemünkben a hetvenes-nyolcvanas évek reprimítívizációs bunkóságának a húszas-harmincas évek kultúrkritikájával való összevetését (*Spengler, Ortega*), ami nem zárja ki, hogy egy-egy kiválasztott szempont érvényesítésével ne lehetne termékeny ez az összehasonlítás is. Részre kell, hogy legyen a reprimítívizációs bunkóság feldolgozása a mindennapi tudat kutatásának is, természetesen ugyancsak a megfelelő különbségek megtételével. S végül igen termékenyen lennének felhasználhatók korábbi nagy reprimítívizációs folyamatok tanulságai, elsősorban a náci Németországban, de más diktatúrákban is⁽¹⁹⁾.

A restség lehet a pszichológia, a pedagógiai vagy a szociológia tárgya. Ugyancsak igen széles (ha éppen nem teljesen parttalan) a restségnek nevezhető, illetve a restséggel kapcsolatba hozható társadalmi magatartások katalógusa. Úgy hisszük, ezt önmagukban is érdemes lenne feldolgozni, hiszen, mint ahogy a későbbiekből ez kiderül majd, a restség napjaink globalizálódásának világában különlegesen fontos társadalmi jelenséggé válik.

Tézisünk eredete tehát *történelmi*. A globalizáció aktoriális világában a restség, mint individuális, csoport- vagy nemzeti sajátosság érdemileg már a bunkóság kategóriájába csúszik át. Fontos hangsúlyozni, hogy ez nem önkényes és kirekesztő állásfoglalás, a középkor egy társadalmában a restség bizonyos életszférákban még csak deviánsnak sem volt mindig nevezhető. A globális kontextus globális versenyt is jelent, bárhogya is kívánjuk tudományos eszközökkel meghatározni ezt a jelenséget. Ha tetszik, a világtörténelmi szövegösszefüggés megváltozása értékeli át a restséget is. Mindezek után nem mechanikus következtetés, ha a restség jelenkori, azaz a globalizáció korszakára eső jelenségeit is kapcsolatba hozzuk a társadalmi tőke sajátos problémáival a globalizáció korában.

A restség hatalmas akadálya a társadalmi tőke felhalmozásának a globalizáció korában. A társadalmi tőke a társadalmi lét folytatásának feltétele a globalizáció korában. Ha a restség akadálya a társadalmi tőke felhalmozásának, egy csapással akadályává válik a társadalmi lét folytatásának.

Jegyzetek

- (1) Ilyen esetekben különösen is sajnálhatjuk, hogy az elviekben gyakorlatilag mindenki által elismert *interdiszciplinaritás* olyan kevés valószínűsítően működő és valamennyire intézményes alapokra is helyezhető együttműködést volt képes felmutatni.
- (2) Természetesen tudatában vagyunk annak, milyen különösen is csenghet a létező szocializmus összefüggésében a „szabadság” ilyen széles köre („amit nem tiltanak”). Ez a felvetés, alapvető helyességén túlmenően, ezért további finomításokra szorul, ennek ellenére a társadalmi valószínűsítő viselkedésének ez a kulcsmozzanata.
- (3) Jelenünknek talán egyik legfontosabb *igazán új* eleméről van szó. Lehetnek bizonyos olyan impulzusok, amelyek olyan hosszú ideig és olyan alacsony intenzitással érik a célcsoportokat, hogy nemhogya nem érzékelik ezeket „külső” hatásoknak, de esetenként nem is érzékelik őket egyáltalán, s ezért nem is tudatosulnak.
- (4) Az egész esettanulmánnyal felérő példa fókuszként foglalja össze a reprimítívizációs bunkóság cselekvésmódjának összetevőit, egészen addig a pontig, hogy a vasúti jelző-

lámpa tudatos megrongálása magát a tett elkövetőjét is személyében fenyegetheti. Így *ad absurdum* fokozódhat a tett „előnyeinek” és „hátrányainak” aránytalansága.

- (5) Ld. Kiss Endre, A jóléti állam, mint teoretikus tárgy. In: (DALOS, KISS 1998), 69–80. o.
- (6) Fontos *interdiszciplináris* vetülete gondolatmenetünknek, hogy miközben a mentális-kognitív deficit problémáját jól körülhatárolható, mérhető és leírható elmozdulásnak tekintjük, azt nem tekintjük a hagyományos értelemben patológikusnak és ezzel az egész jelenséget más tudományok figyelmébe is ajánljuk. Magától értetődik, hogy egy ilyen döntésnek számos gyakorlati, sőt, *szociális* és *politikai* következménye van.
- (7) Miközben tehát **nem** zárjuk ki a reprimítívizációs bunkóság aktusainak érértéktudatos, illetve **tudatosan értékpusztító** lehetőségeit, **nem** az érértéktudatos cselekvésirányítást tekintjük a reprimítívizációs bunkóság alapjelenségeinek.
- (8) Vannak természetesen *eldönthetetlen határesetek*. Így például a korszakteremtő Kosztolányi-verssornak („Üllői úti fák”) „Üllői úti **fuck**”-ká való átalakítása szemünkben ugyanúgy nem feltétlenül tudatos és reflektált értékpusztítás eredménye, mint annyi más hasonló nyelvi szörnyszülött, „objektív” hatásában ez a transzformáció azonban maga megtestesít egy értékpusztító attitűdöt.
- (9) Több lábon álló és differenciált definícióra törekedünk, ami képes arra, hogy az olvasó vagy más önmaga önállóan tudja alkalmazni azt a jelenségekkel való konfrontációban. Mindez természetesen nem jogosít fel arra, hogy minden „primitív” társadalmi tény előzetes kategorizációjára vállalkozzunk.
- (10) Az álkisebbségi képviselők esete nagyon jól mutatja, mennyire *felkészületlen* a társadalom, a törvényhozás a politikai bunkóság kezelésére, más szóval kifejezve, mutatja azt is, milyen *effektív* lehet az ilyen bunkóság. A jelen helyzet ugyanis nem az anomália **feloldásának** erőfeszítéseit mutatja, de a helyzetbe való elvtelen belenyugvás magatartását („nem tudjuk eldönteni, ki az igazi”). Pillanatnyilag úgy áll a helyzet, hogy a médiában egymással riporter jelenlétében cseveg a valódi és az ál-kisebbségi vezető, amely beszélgetés során az igazi kisebbségének módja van, hogy erkölcsi fölényét *a nyilvánosság előtt is* érzékeltesse az álképviselővel szemben. Azt, csak futólag említenénk, hogy ez a szembenállás több képviselői testület megalapítását mára már definitíve megakadályozta.
- (11) Itt is hangsúlyozni szeretnénk az imitáció, **minden imitáció** rendkívüli szociológiai, általános társadalomtudományi és társadalomelméleti jelentőségét. Utalunk *Tarde* úttörő munkáira, Hermann *Broch* elemzésére a giccsről, mint a művészet imitatív rendszeréről. Mindez azt is jelenti, hogy az imitáció jelentősége a reprimítívizálódás folyamataiban minden, csak nem rendkívüli jelenség.
- (12) Nyilvánvalóan társadalomontológiai okai vannak az (imitatív) bunkóság olyan sikereinek, amelyeknek a kötelező mentális deficit miatt nem volt természetes a bekövetkezésük. Új kérdéssel állunk szemben.
- (13) A pozitív vágygondolkodás és a **privát mesevilág** már a reprimítívizációs bunkóság pozitív tudattartalmaira irányíthatja rá figyelmünket, amelyek azonban nem vagy csak alig válhatnak kommunikálhatóvá. Mindez, más összefüggésekkel együtt utal arra, hogy minden szempontból kiemelkedő jelentőségű tényre, hogy a reprimítívizációs bunkóság már **nem fogható fel** teljes mértékben a hagyományos tömegkultúra eszköztárával.

- (14) Nem ez az első példája annak, milyen további társadalmi deformációkhoz vezethet a reprimítívizációs bunkóság elterjedése a társadalomban. Jelen esetben felmutatja egy társadalom képtelenségét arra, hogy megvédje tagjait a kutyáktól kiinduló életveszélyes helyzetektől.
- (15) Ezt a típust természetesen nemcsak „sámánista”, de „sátánista” bunkóságként is el lehetett volna kategorizálnunk.
- (16) A koncepció bunkóság újabb fénycsóvát vet új társadalmi viszonyainkba. Itt ugyanis nemcsak az szorul magyarázatra, hogy miért lehet a siker esélyével megpróbálkozni a koncepció bunkóság stratégiáival, de az is, hogy mint juthatnak reprimítívizációs stratégiák hívei a politikai elitnekbe.
- (17) Ld. (KRAUSE 1921).
- (18) (LÉVY-BRUHL 1935).
- (19) (KLEMPERER 1984).

Irodalom

- DALOS RIMMA és KISS ENDRE (szerk.) (1997): *Civilizáció az ezredfordulón*. Friedrich Ebert Alapítvány, Budapest.
- DALOS RIMMA és KISS ENDRE (szerk.) (1998): *Az állami eper édesebb-e?* Friedrich Ebert Alapítvány, Budapest.
- DURKHEIM, E. (1992): *Les règles de la méthode sociologique*. Paris.
- ELIAS, N. (1976): *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. I-II. Suhrkamp-Verlag, Frankfurt am Main.
- ELIAS, N. (1996): *Die Gesellschaft der Individuen*. 3. kiadás. Frankfurt am Main.
- KISS, ENDRE (1993): Elias Canetti's Phaenomenologie der Masse oder eine Philosophie des Konkreten. In: SZTRELKA, J. P. és SZELL Z. (eds.), *Zum Werk Elias Canettis*. Peter Lang, Bern–Berlin–Frankfurt am Main–New York–Paris–Wien. 111–120.
- KLEMPERER, V. (1984): *A harmadik birodalom nyelve*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- KRAUSE, F. (1921): *Kultur der kalifornischen Indianer*. Spamer, Leipzig.
- LÉVY-BRUHL, L. (1935): *La mythologie primitive*. Les Presses universitaires de France, Paris.
- LÖWENTHAL, L. (1964): *Literatur und Gesellschaft*. Neuwied am Rhein und Berlin.
- RUDOLPH, W. (1998): Ethnos und Kultur. In: *Ethnologie. Einführung und Überblick*. Herausgegeben von Hans Fischer. Vierte, überarbeitete Auflage. Berlin–Hamburg.
- SIMMEL, G. (1919): *Philosophische Kultur*. 2. kiadás. Alfred Kröner Verlag, Leipzig.

Zenetanulással a restség ellen Flow, apátia, unalom és szorongás a zeneiskolai órákon

JANURIK MÁRTA

Mindannyian tartalmas életet szeretnénk élni. Igazán akkor érezzük jól magunkat, ha napjainkat értelmes és tartalmas elfoglaltságok töltik ki, legyen az munka vagy szórakozás. Az emberiség legkiválóbbjainak nem mindennapi teljesítményei mögött általában kiemelkedő tehetség, kiapadhatatlan érdeklődés és óriási munkabírás áll. Életművüket szemlélve csodálatos vegyes tiszteletet érzünk, és elgondolkodhatunk azon, vajon miként voltak képesek az átlagot messze meghaladó teljesítményekre.

Két óriási egyéniség példáját idézzük fel most néhány pillanatra. Egyikük *Albert Schweitzer*, aki hatalmas életművet hagyott maga után. Kiváló orgonista, zenetudós – Bach-kutató –, teológiai és filozófiai munkák elismert szerzője, orvos, aki Afrikában gyógyított, kórházat épített és trópusi betegségekről szóló tanulmányokat közölt, és mindezekon kívül még a béke Nobel-díjat is kiérdemelte.

Hatalmas életművén végigtekintve arra gondolunk, hogy rendkívüli tehetséggel és rendkívüli szorgalommal megáldott ember volt. Ezért meglepődhetünk, ha a nyolcvan éves korában *Erika Anderson* filmrendezőnek tett nyilatkozatát olvassuk (NOSZIK 1976, 35. o.): „Tudja, én lélekben lusta vagyok. Éppen ezért kell olyan szívósan, állhatatosan dolgoznom. Pedig mindenki azt gondolja, hogy természetemben van a munkaszeretet. Pedig, ha tudná, hogy apámnak mennyi kellemetlensége volt velem. Nem volt olyan könnyű dolog megtanítani az írásra és olvasásra. Apám mindig ezt mondta: »Albert, Albert, legalább olvasni meg írni tanuljál meg, hogy legalább postásnak adhassalak Gunsbachba«”.

E nyilatkozat alapján legalább két megállapítást mindenképpen megfogalmazhatunk. Az egyik, hogy saját lustaságunk, illetve szorgalmunk megítélése eléggé szubjektív lehet. Másrészről az is nyilvánvaló, hogy még a legnagyobb egyéniségek számára is erőfeszítést jelenthet a kényelmes passzivitással szemben az aktív, mások, vagy saját maga által elvárt feladatokba történő belemerülés. De megfogalmazódhat bennünk esetleg egy harmadik gondolat is, hogy gyermekeink nem mindig éppen abban a tevékenységben motiváltak, amelyet mi számukra kívánatosnak találunk.

A másik nagy egyéniség *David Ojsztrah*, a huszadik század egyik legnagyobb hegedűművésze. Világot járó koncertező hegedűművész, tanár, karmester. A gyakorlás, tanítás, koncertezés, a zenével kapcsolatos egyéb ismeretszerzés egész életét betöltötte. Óriási repertoárt sajátított el élete során és rajongva szerette a hegedülést, a hegedűjét.

Fia, *Igor Ojsztrah* beszámolójából kiderül, hogy nagyon gyakran, már a felkelés után közvetlenül még pizsamában kézbe vette a hegedűjét, megtörölgette, eljátszott néhány futamot, mielőtt még bármi egyébhez is kezdett volna (JUZEFOVICS 1980). Ez az aprónak tűnő momentum mindennél jobban bizonyíthatja, hogy nagyon fontos volt számára a hegedülés, fontos volt még a hangszerrel való fizikai kapcsolata is. A Szovjetunióban, mint vezető hegedűművész, példaképet jelentett néhány szintén óriási tehetségű művésztársával együtt. A magas művészi kultúrát közvetítette széles tömegek számára, és a tehetség és áldozatos munka eredményeként elérhető kimagasló eredményességet jelenítette meg. Fia visszaemlékezése szerint, szinte naponta koncertezett a legkülönbözőbb városokban a negyvenes, ötvenes években, jéghideg koncerttermekben, sokszor embertelennek és lehetetlennek tűnő körülmények

között. Mindeközben azonban megmaradt zenével és hegedüléssel kapcsolatos töretlen lelkesedése és szeretete.

A zenetanulással kapcsolatosan mindenképpen elmondható, hogy egy profinak nevezhető szint elsajátításához erős motivációra, óriási kitartásra, mindennapos sok órás gyakorlásra van szükség, beleértve az ünnep- és vasárnapokat, iskolai szüneteket is.

Természetesen nem szükséges mindenkinek hivatásos zenésszé válnia, sőt csak nagyon kevés ember tekinti ezt céljának, de az mindenképpen nagyon fontos, hogy a fiatalok minél nagyobb számban jussanak el a zenéhez. Ismerjék meg a hangszerjátékban rejlő örömet, értő és élvező hallgatói legyenek a klasszikus zenének.

A zenetanulás hatásai

A zene mindig fontos volt az ember számára, önkifejezésünk egyik eszköze. Archeológiai leletek bizonyítják, hogy a zene több tízezer éves fejlődés eredménye, és már a korai ember számára is fontos volt. A Cro-Magnon környékén lévő ősi településeken mamutcsontokból készített díszes fuvolákat és kasztanyetta-szerű ősi ütőhangszereket találtak, melyek kora 20-29000 évre tehető. Egy 43000 éves furulya lelet pedig bizonyítékul szolgál amellet, hogy a zene már a Homo sapiens megjelenését követően kihalt neandervölgyi ember számára is fontos volt.

A zene a beszédhez hasonlóan azzal a sajátossággal bír, hogy érzelmeket kelt, memóriaműködést vált ki, és mint a közösségi élmény egy formája, egyesíthet és meghatározhat társadalmi csoportokat, generációkat és kultúrákat (MOLNAR-SZAKACS és OVERY 2006). A zenére adott emocionális válaszok neurológiai kutatásai is alátámasztják az ember zenével kapcsolatos rendkívüli fogékonyságát. Kutatások szerint a kedvenc zenénk hallgatása a legősibb jutalmazás- és gyönyörközpontok működéséhez kapcsolódik (BLOOD és ZATORRE 2001).

Az utóbbi évtizedek hazai és nemzetközi kutatásai nyomán egyre gyarapodó ismeretekkel rendelkezünk az ének- és zenetanulás értelem-, érzelem- és jellemformáló lehetőségeiről, a készségek, képességek fejlődésére gyakorolt pozitív transzferhatásairól (CHEEK és SMITH 1999; GARDINER *et al.* 1996; GRANDIN *et al.* 1998; RAUSCHER 2003; RAUSCHER *et al.* 1997; RAUSCHER és ZUPAN 2000; SCHELLENBERG 2006a; 2006b). A hangszer tanulással eltöltött idő és az intellektuális képességek növekedése közötti összefüggésre mutat rá (SCHELLENBERG 2006a). A különböző ideig zenét tanuló gyerekek körében folytatott vizsgálat eredményei szerint a zenetanulással eltöltött hónapok száma pozitívan korrelál az intelligenciával, a zenetanulás ténye megbízhatóan előrevetíti a jobb iskolai általános előmenetelt. Schellenberg szerint ez az első bizonyíték egy, a zenetanulás által előidézett intellektuális előnnyel kapcsolatban; ez az előny a zenetanulás időtartamával párhuzamosan növekszik.

Szintén a hangszer tanulással eltöltött idő és az általános tanulmányi eredmény között megjelenő kapcsolatra mutat rá korábbi tanulmányunk (JANURIK 2009). Eredményeink szerint a zenét tanuló gyerekek tanulmányi átlageredménye magasabb az iskolán kívül hangszer nem tanuló társaikénál. Ez a különbség szignifikáns mértékű. A zenetanulással eltöltött évek számát és a tanulmányi átlag összefüggéseit tekintve pedig az átlagok szignifikánsan magasabbak azon tanulók esetében, akik négy évet, vagy ennél több időt töltöttek hangszer tanulással. Regresszió-analízis alapján a tanulmányi eredményt függő változóként szerepeltetve, a szülői háttér nyolc százalékos, míg a zenetanulás öt százalékos magyarázó erővel bír. A zeneoktatásban részesülő tanulók jobb tantárgyi teljesítményeit mutatja ki (BABO 2004). Többszörös regresszió-analízis alapján, a legerősebb kapcsolat az olvasás és nyelvi teljesítményben jelenik meg, de a zenetanulás és a jobb matematika eredmények között is kimutatható a kapcsolat. Szintén a zenét tanulóknak jobb olvasási és nyelvi teszt eredményeit, valamint intenzívebb figyelmét mu-

tatta ki ZANUTTO (1997, idézi BABO 2004). *Schellenberg* a zenetanulás hosszantartó hatásait tanulmányozva megállapítja, hogy kicsi, de nagyon általános és hosszantartó hatás figyelhető meg az intellektuális képességekben, évekkal a zenetanulás után is. A szülői iskolázottság és családi háttér hatása nem volt kimutatható (SCHELLENBERG 2006b). BARKÓCZI és PLÉH (1977) négy éven keresztül folytatott pszichológiai hatásvizsgálata arra is bizonyítékot szolgáltat, hogy a mindennapos zenei nevelés segít leküzdeni a mai társadalmunkban egyre nagyobb problémát jelentő szociális hátrányt, megelőzheti a hátrányos helyzetből induló gyermekek leszakadását. *Zsolnai Anikó* és *Józsa Krisztián* kísérlete egyértelműen igazolta, hogy zeneterápiás módszerekkel az alsó tagozatos gyermekek szociális készségei is eredményesen fejleszthetőek (ZSOLNAI és JÓZSA 2002; 2003).

Fontos, hogy minél több olyan elfoglaltságot kínáljunk gyermekeinknek, amely hozzájárul a személyiség sokoldalú fejlődéséhez, és a szabadidő hasznos eltöltését segítheti. Ilyen tevékenység lehet a zenélés, zenetanulás. A zene által közvetített értékrend szerepe különösen fontos lehet mai társadalmunkban. Mai világunk a gondolkodást, kreativitást nem igénylő szabadidős tevékenységek egész sorát kínálja számunkra a nap huszonnégy órájában ömlő kommersz televíziós műsorok, számítógépes játékok formájában. A fiatalok egyre kevesebb szépirodalmat olvasnak, életükben a klasszikus zene szerepe is egyre inkább háttérbe szorul. A rádió- és televízió csatornák a nap huszonnégy órájában közvetítik a váltakozó minőségű, többnyire nagy tömegben gyártott könnyűzenét, azonban csak elvétve találunk egy-egy olyan csatornát, amelyen klasszikus zene is hallgatható. A technikai fejlődés számtalan szórakozási és ismeretszerzési lehetőséget nyújt, azonban ezzel a lehetőséggel is csak az tud élni, aki megfelelő ismeretekkel és értékrenddel rendelkezik.

Ilyen körülmények között különösen felértékelődik a szerepe azon tevékenységeknek, amelyek értékes értelmi, érzelmi, jellemformáló lehetőségeket kínálnak számunkra szabadidejükben a passzív időtöltés helyett. Fontos, hogy gyermekeink megismerkedjenek olyan tevékenységekkel, amelyek *aktív részvételt*, gondolkodást, felkészültséget, tudást, érzelmi átélést igényelnek. Az ilyen típusú tevékenységek során a kialakuló érdeklődés, készségeink fejlődése, a tevékenységben lelt öröm hathatós ellensúlyt képezhetnek a tunyasággal és restséggel szemben. Ilyen lehet sok más mellett például a zenetanulás.

Mai társadalmunkban a fiatalok nagyobb része számára a klasszikus zenével való megismerkedés, a zenehallgatásban lelhető öröm megismerésének szinte egyetlen lehetőségét az iskolai ének-zeneórák nyújtják. Ezek az órák azonban *nem töltik be* a nekik szánt szerepet. Az ének-zeneoktatás jelenlegi formájában és alkalmazott módszereivel nem járul hozzá ahhoz, hogy a tanulók megismerjék és megszeressék a klasszikus zenét. Korábbi kutatások rámutatnak (JANURIK 2007), hogy az iskolai énekórák kevés örömmel, sok unalommal, apátiával, és az általános iskolások esetében például a matematikánál több szorongás kíséretében telnek. Az OLÁH ATTILA és munkatársai (1999; 2005) által készített *Flow kérdőív* alkalmazásával történt kutatás rámutat, hogy az irodalom- és matematikaórákkal történő összehasonlításban az általános iskolások esetében a *legkevesebb pozitív élmény*, a *legtöbb szorongás*, valamint a *legtöbb unalom és apátia* az énekórákhoz kapcsolódik. Az általános iskolás tanulók például több szorongást élnek át az iskolai énekórák alkalmával, mint a matematikaórákon, pozitív, örömteli élményeik pedig messze elmaradnak a matematikaórákon átélt mértéktől. Az ének-zeneórák különösen unalmasan telnek a fiúk számára már az általános iskolában is, a középiskolában pedig az unalom és apátia mértéke jelentősen felülmúlja pozitív élményeiket. Az ének-zeneórák során átélt unalom és apátia több osztályban is *meghaladja az átélt pozitív élmények* mértékét. Ez a jelenség a másik két vizsgált tantárgy esetében nem tapasztalható.

Az iskolai ének-zeneórák ilyen szubjektív élményekkel történő átélése azt eredményezi, hogy a fiatalok nem jutnak el a zenei megismerés nyújtotta örömhöz, a klasszikus zene semmilyen mondanivalót nem hordoz számukra. Az iskolán kívül alig hallgatnak komolyzenét. Korábbi kutatásunk eredményei szerint a tanulók 80 százaléka nyilatkozik úgy, hogy soha

nem hallgat klasszikus zenét, vagy csak nagyon ritkán, de a vizsgált osztályok között találunk olyat is, ahol ez az érték 95 százalék. A tanulók 34 százaléka, minden harmadik tanuló, még a rádióban véletlenül meghallott klasszikus zene helyett is azonnal másik műsort keres, amely attitűd a klasszikus zene teljes elutasításának tekinthető (Janurik, 2009).

Ezek az eredmények is megerősítik azt a gyakorló zenészek és zenepedagógusok által többször megfogalmazott véleményt, hogy az ének-zenetanítás nem tölti be a neki szánt szerepet, mind tartalmi, mind az alkalmazott módszerek tekintetében átalakításra szorul.

A klasszikus zenéhez történő közeledést segítheti elő az iskolán kívüli hangszertanulás. Korábbi kutatásunk eredményei is rámutatnak, hogy azok a gyerekek, akik zeneiskolában, vagy művészeti iskolában hosszabb-rövidebb ideig hangszert tanultak, több örömet lelik a zenei megismeréssel kapcsolatos énekórai tevékenységekben is. Több zenét hallgatnak szabadidejükben is, több lemezük van otthon. A vizsgált tanulók közül azok, akik zeneiskolába jártak, átlagosan 4,1 évet töltöttek zenetanulással (JANURIK 2009). Ez az idő arra elegendő, hogy pozitívabban viszonyuljanak a klasszikus zenéhez, több örömet leljék a zenehallgatásban. Ilyen, viszonylag rövid idő alatt azonban a hangszeres készségek olyan mértékű elsajátítása nem valósulhat meg, hogy a későbbi életük folyamán, a hangszeren való játék együttesben, vagy otthon a maguk örömeire szabadidős tevékenységüké válhasson.

A hangszertanítás elsődleges célja a hangszeren való játék megszerettetése, annak elérése, hogy a tanulók számára a hangszeren való játék *örömet* okozzon. A játékban előrehaladáshoz szükséges készségek kialakításához, és mind tökéletesebb elsajátításához rendszeres, kedvvel és odafigyeléssel végzett napi gyakorlásra van szükség, amely a legegyszerűbben úgy érhető el, ha a hangszeren való játék számunkra örömet okoz. A hangszerjáték természetéből adódóan könnyen válhat önjutalmazóvá, így a hangszertanulás melletti hosszabb időre történő elköteleződést segíthetik a *belső, önjutalmazó motívumok*.

Elsajátítási motiváció és áramlatélmény

Az emberi motívumok rendszeréről, fejlődéséről, így a tanulással összefüggő motívumokkal kapcsolatos tudásunk – a pszichológia fejlődésének köszönhetően – az utóbbi évtizedekben egyre gazdagabbá, differenciáltabbá válik. Az utóbbi évek kutatási megközelítései a tanulási motívumokat rendszerként értelmezik, működésüket fejlődésében egymásra történő hatásában vizsgálják (NAGY 2001; RÉTHY 1989; 2001; 2003).

A tanulást alakító motívumok működését ösztönözheti a környezetünk, vagy a tevékenység maga. A motívumok e jellegzetességei alapján beszélhetünk külső (extrinzik), vagy belső (intrinzik, önjutalmazó) motivációról. Az intrinzik motiváció legáltalánosabban elfogadott meghatározása szerint „egy tevékenység megkezdésére, folytatására való késztetés sokkal inkább a tevékenységben lelt örömről, mint valamiféle cél elérése érdekében” (HIDI 2000; idézi: JÓZSA 2007, 28. o.). Az intrinzik motiváció fogalma a tanulásra alkalmazva tehát a tanulásban, információszerzésben rejlő motívumok önjutalmazó tulajdonságát, a cselekvésben rejlő örömet emeli ki.

A hangszertanulást segítő belső önjutalmazó motívumok között fontos szerepe lehet az *elsajátítási motívumoknak*. Az elsajátítási motívumok önjutalmazó (intrinzik) motívumok, a tanulási motívumok alapvető összetevői, alapmotívumai. Fejlődésük fontos szerepet játszik további tanulási motívumok kialakulásában. Kisgyermekkorban az érdeklődésből fakadó, örömteli cselekvés és tanulás motivációs ösztönzését az elsajátítási motívumok működése jellemzi.

Az *elsajátítási motiváció* kutatása éppen ezért legfőképpen a kisgyermekkorra irányul. Kisgyermekkorra szűkítve olyan pszichológiai mozgatóerőt jelent, ami: külső jutalom nélkül jön létre; inkább az eredményesség érzéséért; a kompetencia érzetét kelti; és önjutalmazó

rendszerként működik. Az *implicit* elsajátítási motívum – a fejlődés eredményeként – késő gyermekkorban *explicitté* válhat, sőt a kutatások szerint, még felnőttkorban is működhet. Az elsajátítási motívumok mindaddig működnek, amíg a kihívás fennáll. Az elsajátítási motívumok az ember motívumrendszerének *alapvető motívumai*. Optimális fejlettségük más motívumok fejlődésének az alapját képezik. Az elsajátítási motivációval kapcsolatosan Magyarországon Józsa Krisztián végzett széles körű kutatásokat (JÓZSA, 2002a; 2002b; 2007). Barrett és Morgan az elsajátítási motiváció két fő komponensét különítik el: *instrumentális*, azaz eszközi, és *expresszív*, avagy kifejező, érzelmi összetevőit. Munkásságuk nyomán megkülönböztetjük instrumentális összetevőjének értelmi (kognitív), szociális és motoros komponenseit. Az értelmi elsajátítási motívumot az értelmi tanulás alapvető motívumaiként tételezzük, a szociális elsajátítási motívumok a szociális tanulás alapvető motívumai, míg a motoros elsajátítási komponens a motoros tanulás alapvető motívumait jelenti. Az elsajátítási motívumok mindaddig működnek, amíg a kihívás fennáll (JÓZSA, 2007).

A hangszertanulást jellemezhetjük úgy, mint motoros készségek elsajátítását és értelmi elsajátítást együttesen. A zenetanulás során tehát optimálisan megjelenhet e motívumok működésének természetes velejárójaként az *elsajátítási öröm*. További kutatások feladata lehetne annak felderítése, milyen szerepet töltenek be az elsajátítási motívumok a hangszeres készségek, képességek fejlődésében, milyen mértékben játszanak szerepet e motívumok a hangszertanulás mellett történő hosszú távú elköteleződésben. A zenetanár megfelelő pedagógiai módszerek segítségével felhasználhatja e motívumok én megerősítő hatását, élvezetesebbé, önjuttalmazóvá teheti tanítványai számára a zenetanulást.

Az intrinzik motiváció tanulmányozásából nőtt ki az utóbbi évtizedekben széles körben kutatott terület, a Csíkszentmihályi Mihály által feltárt *áramlatélmény*, a *flow* jelenségének kutatása. Csíkszentmihályi szerint az intrinzik módon motivált viselkedés legközelebbi előidézője az élmények *minősége* lehet (KIYOSHI és CSÍKSZENTMIHÁLYI, 1998; CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2007). Csíkszentmihályi az áramlatélményt, mint fellépő *jelenséget* határozza meg az intrinzik motivációval kísért tevékenységek során. Az intrinzik módon motivált tevékenységek jutalmának nagy része – amelynek megjelenése a *flow* – az élmény átéléséből és az érdeklődésből fakad (CSÍKSZENTMIHÁLYI *et al.* 2005).

Az áramlatélmény megjelenése az elsajátítási motivációhoz hasonlóan örömteli tevékenységeinkhez kötődik, működése azonban szélesebb körű, szinte bármilyen tevékenység során megjelenhet, nem korlátozódik a tanulással összeköthető folyamatokra. A kutatások szerint például a munka jóval többször nyújt áramlatélményt, mint az egyéb, szabadidős tevékenységek (CSÍKSZENTMIHÁLYI 1998).

Csíkszentmihályi az intrinzik módon motivált tevékenységek szubjektív élményanyagának tanulmányozása során felfigyelt arra, hogy az emberek kortól, nemtől, kultúrától függetlenül, a számukra legélvezetesebb tevékenységek végzése közben, belső állapotukat nagyjából hasonlóan írják le, mint egyfajta lebegést, amikor a dolgok szinte maguktól és jól történnek. Beszámolnak például az időérzékelés megváltozásáról – másként érzékelik a múlását, az idő mintha gyorsabban telne; az én-tudatosság elhalványodásáról – nem érzékelik pl. az éhséget, fáradtságot.

Az áramlatélmény megjelenésének alapvető feltétele a tudatunkban kialakuló rend és harmónia, amikor a figyelmünk reális, általunk elérhető, még éppen teljesíthető világos célok felé fordul. Tevékenységünkről azonnali pozitív visszajelzést kapunk, és sikerül kirekesztenünk minden zavaró gondolatot. Az erős összpontosítás következtében olyan tudatállapot alakul ki, amely energiát szabadít fel, és olyan élményhez jutunk, amelyet nevezhetünk boldogságnak, vagy optimális, tökéletes élmény állapotának.

Az emberek beszámolóí alapján az élvezetet nyújtó tapasztalatok nyolc jól elkülöníthető vonása rajzolódik ki (CSÍKSZENTMIHÁLYI 2007, 222. o.):

1. Világos célok: egy feladat egyértelmű meghatározása; azonnali visszajelzés: az ember azonnal tisztában van vele, hogy valami jó történt.
2. Lehetőség van a határozott cselekedetre, és az ember adottságai is megvannak hozzá. Másképpen fogalmazva: a személyes adottságok összhangban vannak a feladattal.
3. A tevékenység és a tudat összeolvadása; erősen koncentrált cselekvés jön létre, és az egyén teljesen elmerül a tevékenységében.
4. Összpontosítás a feladatra; a lényegtelen ingerek kitörölődnek a tudatból, az aggályok és problémák átmenetileg felfüggesztődnek.
5. A kontrollálás képessége.
6. A kishitűség megszűnése, az Én határainak átlépése, a nagyság és egy nagyobb egységhez való tartozás érzése.
7. Az időérzékelés megváltozása, és ez rendszerint az idő gyorsabb múlásának érzésével jár.
8. Ez az állapot autotelikussá (önmagában is örömet adóvá) válhat: ha a fenti feltételek közül több is megvalósul, akkor a tevékenység önmagában is örömet adóvá válik, vagyis csak azért csináljuk, mert jólesik.

Az áramlatélmény átélése során finom egyensúlyi állapot alakul ki a fenti összetevők megjelenésében. Az észlelt kihívások, cselekvési kapacitások és lehetőségek, az egymással összhangban lévő hosszú- és rövidtávú célok, közvetlen visszajelzések, valamint a figyelmi folyamatok, a feladatra koncentráció általános és pillanatnyi képessége mind kapcsolatba kerülhetnek egymással. Harmóniájuk hiánya, vagy megbomlása lehetetlenné teszi az áramlat elérését, illetve megakadályozhatja az áramlatban tartózkodás lehetőségét.

Csikszentmihályi szerint a *figyelem* kulcsfontosságú szerepet játszik az optimális élmény elérésében és fenntartásában egyaránt. A végzett tevékenység jellege, egyértelmű, közeli cél, egymásra épülő, egymást követő tennivalók, a számunkra még éppen kezelhető kihívások és azonnali visszajelzések teremtik meg a lehetőségét a figyelem teljes mértékű lekötöttségének, a tevékenység és a tudat összeolvadásának. Az áramlatban való benntartást is a fókuszált figyelem fenntartása segíti elő. Az áramlat szempontjából negatív érzelmi állapotok – az unalom, apátia, szorongás – állapotában a figyelmi koncentráció meghiúsulását tapasztalhatjuk, figyelmünk elkalandozik, illetve az én-tudatosság előtérbe kerülésével, vélt, vagy valós hiányosságaink felé fordul. Az optimális élmény intrinzik jellege folytán az áramlatban átélt tevékenységek megismétlésére, folytatására törekszünk. A flow-élmény átélése a személyes célok és az érdeklődés struktúrájának kiterjedését, a képességek fejlődését eredményezheti.

Csikszentmihályi szerint a zenélés tevékenysége, az éneklés, a hangszeren való játék, vagy akár önmagában az értő, odafigyelő zenehallgatás tipikus áramlat-tevékenységnek tekinthető. „A zene rendezett audiális információ, amely segít rendszert teremteni a hozzá forduló elmében, csökkenti a pszichikai entrópia mértékét...” (CSIKSZENTMIHÁLYI 1997, 160.) A zenehallgatás annál komplexebb élményt nyújt, mennél inkább odafigyeléssel, illetve előzetes tudás, zenei ismeretek birtokában történik. A hangszeren való játék pedig – megfelelő feltételek között – még inkább önjutalmazó tevékenységgé válhat. Egy pillanatnyi tudásunknak éppen megfelelő kihívást jelentő zenedarab eljátszása során a közeli és nagyon konkrét cél, az egymás után végrehajtandó mozdulatsorok, az eljátszott hangokról folyamatosan érkező visszajelzések, a figyelmi koncentráció ideális lehetőséget kínál az áramlatélmény megjelenéséhez. *Csikszentmihályi* szerint az áramlatélmény többszörös megélése következtében személyiségünk komplexebbé válik. Az áramlatélménnyel kísért tevékenység után énünk megerősödése tapasztalható, magabiztosabbak leszünk, átélhetjük az önmegvalósítás érzését. A személyiség komplexebbé válása *Csikszentmihályi* szerint két fontos pszichológiai folyamat, a differenciálódás és az integrálódás eredménye. „Az Én egyre inkább differenciálódik az áramlatélmény eredményeképpen, mert sikeresen megbirkózzván a nehéz feladattal, az egyén elkerül-

hetetlenül mindenképpen ügyesebbnek és rátermettebbnek érzi magát.” (CSÍKSZENTMIHÁLYI 1997, 73.) Az áramlatélmény az integrálódás folyamatában is segíti az embert: „az ember »összeszedettebbnek« érzi magát, mint azelőtt, nemcsak belsőleg, hanem más emberekkel és általában a világgal kapcsolatban is” (CSÍKSZENTMIHÁLYI 1977, 73).

A hangszertudás lehetőséget ad arra is, hogy egy zenekar, vagy kamaraegyüttes tagjaként áramlatban legyen részünk. A zenekari, vagy énekkari szereplések, próbák, mind nagyszerű alkalmak lehetnek az áramlat megismerésének, gyakori átélésének, és a közösen megélt élmények nagy összetartó erőt jelentenek. *Csíkszentmihályi* egy hegymászó csoport tagjának beszámolójából idézve érzékelteti e jelenséget, amely meglehetősen távol esik ugyan a zenekari zenéléstől, e két élmény azonban nagy hasonlóságot mutat: „Nincs a világon még egy olyan dolog, ami több jót kihozna az emberekből, mint a hegymászás... Társaid ott vannak, és mind ugyanazt érzitek, mindannyian egy test, egy lélek vagytok. A huszadik század végén kibén bízhatna az ember jobban, mint bennük? Emberek, akik ugyanolyan önfegyellemmel és elkötelezettséggel küzdenek, mint te, ugyanazokat a mély érzéseket táplálják a céljuk iránt... Egy ilyen erős, emberek közti kötelék már önmagában extázist jelent.” (CSÍKSZENTMIHÁLYI 1977, 74.) Zenekari, vagy énekkari próbák, szereplések mind nagyszerű alkalmak lehetnek a tökéletes élmény megismerésének, újra és újra átélésének. A közösen átélt élmények óriási összetartó erőt jelenthetnek – amatőr és hivatásos szinten egyaránt. Az áramlatélmény szervezeten illeszkedhet a zenetanulás háttérében megjelenő motívumok sorába.

Az áramlatélmény, vagy tökéletes élmény – mint szubjektív élmény – a gyakorló zenészek, zenetanárok számára ismerős jelenség. A *Csíkszentmihályi* által definiált flow jelensége azonban a magyar zenepedagógiában még nem eléggé ismert. A zenetanárok kevéssé tudnak a létezéséről, lehetséges tanulást segítő motívumként történő tudatos felhasználása még késik.

A hangszertanítás eredményességéhez, a tanulásban történő kitartásához hozzájárulhat az önjutalmazó motivációra alapozó zenetanítás, így az elsajátítási motívumok működésének segítése, vagy az áramlat, vagy áramlat-közeli élmények mind gyakoribb megtapasztalásának elősegítése.

Flow, apátia, unalom és szorongás a zeneiskolai órákon Empirikus vizsgálat

Korábbi tanulmányunk eredményei szerint (Janurik 2007) az iskolai ének-zeneórák jelenlegi formájukban, tartalmukban, az órákon alkalmazott tanítási módszerekkel nem, vagy csak igen csekély mértékben járulnak hozzá a klasszikus zenével történő örömteli megismerkedéshez. A tanulmány azt is megmutatja, hogy azok a tanulók, akik zeneiskolába járnak, több örömet lelnek az iskolai énekórákon folyó tevékenységben is.

Jelen vizsgálatunkban arra keresünk választ, hogy milyen szubjektív élményeket élnek át a zeneiskolában, vagy művészeti iskolában hangszertanuló gyerekek. Milyen mértékben van jelen az öröm, apátia, unalom és szorongás a hangszeres órákon.

Minta, mérőeszközök, adatfelvétel

A vizsgálatban 137 zene- és művészeti iskolában hangszertanuló fiatal vett részt, 66 általános iskolás (6-8. osztályos), valamint 71 középiskolás tanuló.

A vizsgálatban felhasznált, az Oláh Attila és munkatársai (OLÁH 1999; 2005) által kifejlesztett flow kérdőív segítségével képet kaphatunk a tanulók által a zeneiskolai, illetve az iskolai tanítási órákon átélt, az áramlatátélés szempontjából pozitívnak tekinthető flow élményállapotok, illetve az órákon megjelenő apátia, unalom és szorongás mértékéről. A kérdőív az áramlatélmény, illetve az áramlatátélés szempontjából negatív érzelmi állapotokkal kapcsola-

tos 22 tételt tartalmaz. A tételek közül 11 a flow élményállapotára, három az apátiára és négy-négy az unalom, illetve a szorongás lelkiállapotára vonatkozó kijelentés. Az egyes kijelentések az egyénre vonatkozó igazságtartalma egytől ötig terjedő Likert-skálán fejezhető ki. Például: Szeretem az ilyen alkalmakat: 1 – nagyon kevésbé; 2 – valamennyire, 3 - eléggé; 4 – meglehetősen, 5 – nagyon.

A tanulók négy kérdőívet töltöttek ki. A kérdőívek a zeneiskolai hangszeróra, kamarazene órára, zenekari próbára, illetve az általános, vagy középiskolában átélt szubjektív élményeikre vonatkoznak. Így lehetővé válik az összehasonlítás az egyes zeneiskolában tanult hangszeres tárgyak között, illetve láthatjuk azt is, hogyan élik át ugyanezen tanulók összességében az általános, vagy középiskolai tanulást. A vizsgált tanulók közül kamarazene órán 38 általános iskolás és 32 középiskolás tanuló, zenekari órán pedig 31 általános, illetve 19 középiskolás tanuló vesz részt.

A számítások szerint a kérdőív megfelelő megbízhatóságúnak bizonyult (1. táblázat). A flow esetében a Cronbach- α értékek a kérdőív különösen jó megbízhatóságát jelzik. Az apátiára és unalomra kapott értékek alacsonyabbak, de a hasonló típusú kérdőívek esetében még általánosan elfogadott értékek tekinthetőek (GLINER és MORGAN 2000). A legalacsonyabb Cronbach- α értékeket a szorongás érzelmi állapotára vonatkozó tételre kaptuk.

1. táblázat. A felhasznált Flow kérdőív egyes kérdéscsoportjainak Cronbach- α értékei

	Flow	Apátia	Unalom	Szorongás
Hangszeres óra	0,88	0,62	0,62	0,57
Iskolai tanulás	0,89	0,67	0,75	0,60
Kamarazene óra	0,90	0,73	0,77	0,594
Zenekari próba	0,90	0,68	0,74	0,57

Kutatási kérdések

A vizsgálat során arról szeretnénk képet alkotni, hogy mennyiben jelent élvezetet, örömforrást az általános és középiskolások számára a zenetanulás. Hogyan értékelhetőek a kapott eredmények az iskolai tanulás során átélt élmény és érzelmi állapotokkal összehasonlítva. Betölti-e a zeneoktatás a neki szánt szerepet. Megfogalmazott kérdéseink a következők:

- Milyen mértékben van jelen az öröm, apátia, unalom és szorongás a hangszeres órákon?
- Milyen szubjektív élmények jellemzik az iskolai órákat az általános és középiskolában?
- Milyen összehasonlítást tehetünk az iskolai tanulás és a hangszerstanulás során átélt élményállapotok között?
- Örömtelibbek-e a zenét tanulók számára a közös zenélési alkalmak? Mi jellemzi e tekintetben a kamarazene és zenekari próbákat?
- Találunk-e különbséget a korosztályok között?
- Milyen összefüggések tapasztalhatók az egyes tantárgyak és élménycsatornák között?
- Befolyással van-e a hangszerstanulással eltöltött idő a zenetanulás örömteliségére?

Hipotézisek

Előzetes várakozásunk az, hogy a tanulók több pozitív, az áramlatátéléssel összefüggésbe hozható élményt élnek át a zeneiskolai hangszeres órákon, mint az általános és középisko-

lai órák alkalmával. Azt várjuk, hogy a vizsgált három zeneiskolai tantárgy esetében a flow értékek magasabbak lesznek, mint az általános és középiskolában kapott értékek. Előzetes várakozásunk az is, hogy a zeneiskolai órák unalom, apátia és szorongás értékei pedig alacsonyabbak az általános, illetve középiskolai értékekkel összehasonlítva. A három vizsgált zeneiskolai tantárgy összehasonlítása eredményeként azt várjuk, hogy a kapott flow értékek hasonlóak, esetleg a hangszeres órák értékeinél magasabbak lesznek a kamarazene vagy a zenekari próbák esetében. A korosztályok szerinti összehasonlításban nem várunk számottevő különbséget. Arra számítunk, hogy nincs szignifikáns különbség a vizsgált élmény- és érzelmi állapotok mutatóiban a két korosztály között.

Eredmények

A flow, az apátia, az unalom és a szorongás empirikus jellemzői

A zeneiskolai hangszeres órákon átélte, *áramlat jelenlétével* összefüggésbe hozható élményállapotok tekintetében az eredmények a várakozásunknak megfelelően alakultak (2. táblázat). A hangszeróra flow értéke 3,93 az általános iskolás, és 3,81 a középiskolás tanulók esetében. Az általános iskolában az iskolai tanórák flow átlagértéke 3,25, míg a középiskolában ez az érték 3,24. A hangszeres, zeneiskolai órákon kapott flow értékek mindkét korosztály esetében jelentősen magasabbak az általános és középiskolai órák értékeinél, a különbség szignifikáns mértékű (3. táblázat). A korosztályok szerint a hangszeres órák flow átélésének mértéke nem mutat szignifikáns különbséget. Azt láthatjuk tehát, hogy – előzetes várakozásunknak megfelelően – a hangszeres órák jelentősen több pozitív élményt nyújtanak, nagyobb mértékben keltik fel a tanulók érdeklődését, jelentenek élvezetet és kihívást a zenét tanulók mindkét korosztálya számára, mint az általános, vagy a középiskolai órák. Az általános iskolások körében a hangszeres óránál is kedvezőbb a kamarazene és zenekari próbák örömteliségének megítélése – 4,02, illetve 4,06. Az iskolai órákkal történő összehasonlításban itt is szignifikáns különbséget kapunk. Várakozásunkkal ellentétben, a középiskolás tanulók kamarazene és zenekar flow értékei alacsonyabbak az általános iskolásokkal összehasonlítva. A két korosztály közötti különbség a zenekari órák esetében szignifikáns (2. táblázat). A középiskolások az iskolai óránál pozitívabban élik át a zenekari próbákat, azonban nincs szignifikáns különbség a zenekar flow értéke és az iskolai flow érték között (3. táblázat). A 4. táblázat alapján az is látható, hogy a zenekari órára is járó középiskolás tanulók hangszeres órán és zenekari próbán kapott flow értéke 3,75, illetve 3,50. A vizsgált középiskolás tanulók pozitívabban élik át a hangszeres órákat a zenekari próbákkal összehasonlítva. A különbség nem szignifikáns, de 94%-os valószínűségi szintnek felel meg. A vizsgált mintában azonban mindössze 19 középiskolás tanuló vesz részt zenekari próbákon, ezért az eredmények megítélésénél ezt is figyelembe kell vennünk. A középiskolásoknak a kamarazene órák alkalmával is kevesebb örömteli élményben van részük, a hangszeres órákkal összehasonlítva az átlagok között szignifikáns különbséget kapunk. Az általános iskolások hasonlóképpen nagyon kedvezően élik át mind a zenekari, mind a kamarazene órákat, a kapott flow értékek csaknem azonosak.

A flow átlagértékek alapján megállapítható, hogy a zeneiskolai órák tartalmas, örömteli elfoglaltságot jelentenek mindkét korosztály számára. Az iskolai órákkal összehasonlítva a zeneórák jelentősen több örömteli élményt, kihívást jelentő feladatot, intrinzik motiváció jelenlétével kísért tanulási lehetőséget teremtenek a tanulók számára. Az általános iskolások flow átlagértéke valamennyi vizsgált tantárgy esetében kevéssel magasabb, és a középiskolásoknál kiegyensúlyozottabb képet mutat. A középiskolások számára örömtelibb elfoglaltságot jelent a hangszeróra, mint a társas együttzenélési lehetőségek – kamarazene és zenekari órák.

2. táblázat. A hangszerórák, iskola, kamarazene óra és zenekar korosztályok szerinti átlagértékei és a kétmintás *t*-próbák *t*-értékei és szignifikanciája.

	Ált.isk. átlag	Szórás	Középisk. átlag	Szórás	Levene F	<i>p</i>	<i>t</i> -próba <i>t</i>	<i>p</i>
Hangszeróra								
flow	3,93	0,67	3,81	0,70	0,58	n.s.	1,02	n.s.
apátia	1,65	0,73	1,53	0,50	7,03	0,01	1,12	n.s.
unalom	1,61	0,59	1,51	0,44	4,31	0,04	1,07	n.s.
szorongás	1,85	0,64	1,77	0,64	0,01	n.s.	0,77	n.s.
Iskola								
flow	3,25	0,78	3,24	0,76	0,03	n.s.	0,08	n.s.
apátia	2,11	0,81	2,09	0,71	1,26	n.s.	0,17	n.s.
unalom	2,20	0,87	2,16	0,75	0,48	n.s.	0,31	n.s.
szorongás	2,08	0,76	2,23	0,75	0,01	n.s.	-1,10	n.s.
Kamarazene n=38								
flow	4,02	0,69	3,81	0,82	1,89	n.s.	1,15	n.s.
apátia	1,46	0,59	1,57	0,75	1,02	n.s.	-0,70	n.s.
unalom	1,48	0,58	1,65	0,74	2,27	n.s.	-1,06	n.s.
szorongás	1,59	0,60	1,88	0,61	0,31	n.s.	-1,98	0,05
Zenekar n=31								
flow	4,06	0,71	3,50	0,91	1,97	n.s.	2,43	0,02
apátia	1,56	0,83	1,70	0,61	0,81	n.s.	-0,65	n.s.
unalom	1,49	0,76	1,70	0,58	0,27	n.s.	-1,01	n.s.
szorongás	1,48	0,54	1,87	0,56	0,15	n.s.	-2,40	0,02

A zenei tantárgyak *apátia értékei* szintén a zenei órák pozitívabb átélését erősítik meg. A hangszeres órák korosztályonként adódó 1,65, illetve 1,53-as értéke jelentősen kedvezőbb, mint az iskolai órák 2,11 és 2,09-es értékei (2. táblázat). Az *unalom* dimenziójában kapott 1,65 és 1,53 hasonlóan kedvezőbb az iskolai 2,20, illetve 2,16-os értéknél. A különbség szignifikáns mindkét vizsgált érzelmi állapot esetében. A kamarazene órák és zenekari próbák *apátia* és *unalom* értékei szintén szignifikánsan különböznek az iskolai órák értékétől (2–3. táblázat). Az egyes tantárgyakat a korosztályok szerint vizsgálva nincs szignifikáns különbség a korosztályok átlagai között. Hasonló mértékű unalmat és apátiát élnek át az egyes zenei órákon mind az általános, mind a középiskolás tanulók (2. táblázat), valamint az iskolai órák korosztályok szerinti *apátia* és *unalom* átlagai is csaknem megegyezőek. A kapott értékek azt mutatják, hogy az iskolai órák jelentősen többször válnak érdektelenebbé a tanulók számára, mint a zeneiskolai órák.

3. táblázat. A hangszeres, kamarazene és zenekari órák egyes kérdéscsoportjainak összehasonlítása az iskolai órák kérdéscsoportjaival, a páros *t*-próbák *t*-értékei és szignifikanciája.

	Hf- If	If- Kf	If- Zf	Ha- Ia	Ia - Ka	Ia- Za	Hu- Iu	Iu- Ku	Iu- Zu	Hsz- Isz	Isz- Ksz	Isz- Zsz
Ált. isk.												
<i>t</i> -ért.	6,46	6,38	6,28	-3,87	5,02	3,16	-5,45	4,66	3,44	-2,13	4,93	3,73
<i>p</i>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,03	0,00	0,00
Középiskola												
<i>t</i> -ért.	5,08	3,37	-1,69	6,24	3,02	2,88	-6,98	3,17	3,01	-4,36	2,18	3,72
<i>p</i>	0,00	0,00	n.s.	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,00

Megjegyzés: Hf = hangszer flow, If = iskola flow, Zf = zenekar flow, Ha = hangszer apátia, Ia = iskola apátia, Ka = kamarazene apátia, Za = zenekar apátia, Hu = hangszer unalom, Iu = iskola unalom, Ku = kamarazene unalom, Zu = zenekar unalom, Hsz = hangszer szorongás, Isz = iskola szorongás, Ksz = kamarazene szorongás, Zsz = zenekar szorongás.

A 2. táblázatban közölt, a szorongás érzelmi állapotát megjelenítő átlagértékek alapján a zenei tantárgyakkal összehasonlítva, az iskolai órákat élők át több szorongás kíséretében a tanulók. A 3. táblázat alapján pedig látható, hogy a különbség valamennyi összehasonlításban szignifikáns, mindkét korosztály esetében. A zenei tantárgyak szorongás értékei megerősítik a flow átlagok alapján kirajzolódó képet. A kamarazene és zenekari próbák szorongás értékei szignifikánsan magasabbak a középiskolában, mint az általános iskolában. A középiskolások által ezeken az órákon átélt – az általános iskolásokhoz mérten – nagyobb mértékű szorongás hozzájárulhat az előzőekben kimutatott alacsonyabb flow átlagok kialakulásához.

4. táblázat. A zenekari órára járók hangszeróra flow és zenekari flow átlagértékei és a páros t-próbák t-értékei és szignifikanciája.

	Hangszeróra flow		Zenekar flow		t	p
	átlag	szórás	átlag	szórás		
Általános iskola						
Zenekarra járók n=31	4,05	0,59	4,06	0,71	-0,11	n.s.
Középiskola						
Zenekarra Járók n=19	3,75	0,65	3,50	0,91	1,97	n.s. 0,06

5. táblázat. A kamarazene órára járók hangszeróra flow és kamarazene flow átlagértékei, valamint a páros t-próbák t-értékei és szignifikanciája.

	Hangszeróra flow		Kamarazene flow		t	p
	átlag	szórás	átlag	szórás		
Általános iskola						
Kamarazene órára járók n=38	4,01	0,61	4,02	0,69	-0,780	n.s.
Középiskola						
Kamarazene órára járók n=32	3,96	0,62	3,81	0,82	2,55	0,02

Az Oláh Attila és munkatársai által kifejlesztett Flow kérdőív alkalmazásával történt korábbi kutatásunk (JANURIK 2007) rámutat, hogy az irodalom- és matematikaórákkal történő összehasonlításban az általános iskolások esetében a *legkevesebb pozitív élmény*, a *legtöbb szorongás*, valamint a *legtöbb unalom és apátia* az iskolai énekórákhoz kapcsolódik. A 6. táblázat alapján látható, hogy az iskolai ének-zeneórák flow értékei messze alatta maradnak a zeneiskolai hangszerórák flow értékeinek mindkét korosztály esetében. Továbbá az is látható, hogy az apátia, unalom és szorongás érzelmi állapotát megjelenítő, énekórákon kapott átlagértékek jelentősen magasabbak a zeneiskolai értékeknél.

6. táblázat. Az ének-zeneórák és hangszeres órák korosztályok szerinti flow átlagértékei.

	Általános iskola		Középiskola	
	Ének-zeneóra	Hangszeróra	Ének-zeneóra	Hangszeróra
flow	2,91	3,93	2,90	3,81
apátia	2,54	1,65	2,46	1,53
unalom	2,58	1,61	2,40	1,51
szorongás	2,27	1,85	1,99	1,77

5661 magyar, átlagosan 15,8 éves középiskolás fiatal iskolában, családban, barátok közt és egyedülét alkalmával átélte áramlat-, illetve az ezen élethelyzetekben tapasztalt negatív élményeivel – apátia, unalom, szorongás – kapcsolatosan Oláh Attila végzett felmérést (OLÁH 1999). Vizsgálatunk eredményeit e nagymintás vizsgálat eredményeivel összevetve megállapítható, hogy vizsgálatunkban az iskolai órákra vonatkozó középiskolás átlagértékek közeli hasonlóságot mutatnak az *Oláh Attila* vizsgálatában kimutatott értékekkel mind a négy élménycsatornában. A 7. táblázat alapján az is látható, hogy a középiskolás fiatalok az iskolai tanulás alkalmával élnek át a legkevesebb áramlatátéléssel, intrinzik motivációval összefüggésbe hozható pozitív élményt. Az *Oláh Attila* által vizsgált élethelyzetek közül a legtöbb örömteli élményben a barátok között van részük a fiúknak és lányoknak egyaránt, ezt követi a családi körben eltöltött idő, majd az egyedülét alkalmi. A hangszeres és kamarazene órákon kimutatott 3,81-es flow érték azt jelzi, hogy a zenét tanuló középiskolás fiatalok számára a zenei órák, a zenetanulással töltött idő a barátok közt és a családdal töltött időhöz hasonlóan a legörömtelibb elfoglaltságok közé tartozik. A hangszerórán kapott flow érték csak kevéssel marad el a barátok közt adott értéktől, és magasabb a családban kapott értéknél. Az apátia és unalom értéke hasonló, de összességében inkább kevéssel alacsonyabb az *Oláh Attila* által vizsgált szabadidős tevékenységek értékeinél. Az összehasonlítás alapján azt láthatjuk, hogy a zenetanulás örömteli, értelmes, kihívásokat és önkifejezési lehetőséget kínáló lehetőség a középiskolások számára, és a vizsgált élethelyzetek között a legkellemesebb elfoglaltságaik közé tartozik.

7. táblázat. Az *Oláh Attila* által közölt flow, apátia, unalom és szorongás átlagok a vizsgált élethelyzetekben és saját vizsgálatunk átlageredményei az iskolában és a zenei órákon.

	*Oláh		Vizsgálat – középiskolások				*Oláh		*Oláh		*Oláh	
	Iskola		Iskola	Hangszer	Kamara	Zenekar	Családban		Barátok közt		Egyedül	
	Fiú	Lány					Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány
Flow	3,02	3,22	3,24	3,81	3,81	3,50	3,60	3,77	3,91	4,00	3,50	3,63
Apátia	2,30	2,01	2,09	1,53	1,57	1,70	1,61	1,59	1,65	1,41	1,84	1,60
Unalom	2,27	2,11	2,16	1,51	1,65	1,70	1,83	1,72	1,64	1,55	2,18	1,89
Szorongás	2,16	2,19	2,23	1,77	1,88	1,87	1,58	1,68	1,53	1,50	1,89	1,67

*Forrás: Oláh, 2005. 128. o.

A tantárgyak közötti összefüggések

A vizsgálat során arra is választ kívánunk kapni, milyen összefüggések tapasztalhatók az egyes tantárgyak és vizsgált élménycsatornák között. Az eredmények szignifikáns kapcsolatot mutatnak a zeneórák és az iskolai órák pozitívabb átélése között. Azon tanulók számára, akik több örömet lelnek a hangszeratanulásban, zenekari próbákban és kamarazene órákban, az iskolai tanulás is több örömet, érdeklődést, kihívást jelent. Hasonlóképpen szignifikáns kapcsolat jelenik meg a zenetanulás és iskolai tanulás során átélte unalom és szorongás mértéke között is. A három zenei tevékenység is szoros kapcsolatot mutat a vizsgált élménycsatornák között. Szignifikáns összefüggés látható a hangszeres-, kamarazene és zenekari órák élményszerűbb átélése, valamint az apátia, unalom és szorongás mértéke között is (8. táblázat).

8. Táblázat. A hangszer óra, iskolai órák, kamarazene óra és zenekari próba korrelációs együtthatói.

		Hangszer óra			Iskolai órák			Kamarazene óra			Zenekari próba		
		Flow	Unalom	Szorongs	Flow	Unalom.	Szorongs	Flow	Unalom	Szorongs	Flow	Unalom	Szorongs
Hangszer	Flow												
	Unalom	-0,59**											
	Szorong.	-0,52**	0,59**										
Iskolai órák	Flow	0,29**	-0,16	-0,15									
	Unalom	-0,21**	0,35**	0,30**	-0,059**								
	Szorong.	-0,26**	0,25**	0,31**	-0,65**	-0,47**							
Kamarazene óra	Flow	0,67**	-0,33**	0,41**	0,38**	-0,23*	-0,28*						
	Unalom	-0,57**	0,54**	0,48**	-0,22	0,31**	0,23	-0,63**					
	Szorong.	-0,52**	0,58**	0,56**	0,21	0,31**	0,38**	-0,53**	0,74**				
Zenekari próba	Flow	0,79**	-0,32*	-0,25	0,44**	-0,28*	-0,49**	-0,86**	-0,58**	-0,69**			
	Unalom	-0,54**	0,37**	0,26	-0,25	0,33*	0,32*	-0,66**	0,55**	0,53**	-0,64**		
	Szorong.	-0,50**	0,18	0,30*	-0,17	-0,05	0,47**	-0,71**	0,51**	0,71**	-0,75**	0,47**	

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Összegzés

Vizsgálatunk alapján megállapítható, hogy a zene- és művészeti iskolákban történő hangszer tanulás a szabadidő tartalmas, hasznos és örömteli eltöltésének lehetőségét nyújtja az általános és középiskolás tanulók számára. A hangszeres órák flow átlagai azt mutatják, hogy az általános és középiskolás tanulók szignifikánsan több örömet lelnek a zeneiskolai órákon folyó tevékenységekben, továbbá szignifikánsan kevesebb unalmat, apátiát és szorongást élnék át, mint az általános és középiskolai tanítási órák alkalmával. Ez alól kivételt csak az iskolai órák és zenekari órák összehasonlítása képez a középiskolában, ahol a zenekari próbák flow értéke és az iskolai órák átlaga nem mutat szignifikáns különbséget. A zeneiskolai flow átlagok alapján az is látható, hogy a hangszer tanuló fiatalok számára a zeneiskolai órák a legtöbb örömet nyújtó egyéb szabadidős elfoglaltságaikhoz mérhetőek.

A zene szeretetéhez és megértéséhez vezető legközvetlenebb út a hangszerjátékon keresztül vezethet. A klasszikus zenéhez történő közeledést nagymértékben segítheti az iskolán kívüli zenetanulás. Korábbi vizsgálatunk alapján látható, hogy miközben a hangszert tanuló gyermekek tanulmányi átlagai magasabb értékeket mutatnak, a zenével történő külön foglalkozás segíti őket abban, hogy megszeressék a zenével kapcsolatos egyéb tevékenységeket is. A zeneiskolában hangszert tanuló gyerekek szignifikánsan több örömet lelnek az iskolai énekzeneórákon folyó tevékenységekben is (JANURIK 2009). Szívesebben hallgatnak otthon klasszikus zenét, szignifikánsan kevesebben utasítják el a véletlenül meghallott zenét, és több hanglemezük is van. A zenetanulás hozzájárulhat ahhoz, hogy a fiatalok megismerkedjenek egy hangszerrel, megismerjék a hangszerjátékban rejlő örömet, és pozitívabban viszonyulhassanak a klasszikus zenéhez.

A zeneiskolai és iskolai ének-zeneoktatás feladata, felelőssége és jelentősége tehát az, hogy minél több fiatal számára lehetővé váljon a klasszikus zenével való megismerkedés, a zenélésben, éneklésben, a komolyzene hallgatásában rejlő öröm megismerése, a zene iránti tartós érdeklődés felkeltése. Globalizálódó világunkban, a gyors gazdasági, társadalmi és kulturális változások közepette különös hangsúllyal merülhet fel az európai és a magyar zene évszázados hagyományainak, értékeinek megőrzése és közvetítése a következő nemzedék számára.

A zeneiskolák, zenetanárok felelőssége és fontos feladata az, hogy minél több gyermek számára vonzóvá tegyék a zenetanulást, minél többen beiratkozzanak a zeneiskolába, és kialakuljon a zenét tanulóknak a hangszertanulást hosszabb időre lehetővé tévő motiváltsága. A zenetanulás olyan tevékenység lehetőségét kínálja, amely képességeink folyamatos fejlődés-fejlesztését igénylő aktív részvételt, gondolkodást, felkészültséget, tudást, érzelmi átélést igényel. A hangszerjáték során kialakuló érdeklődés, készségeink fejlődése, a tevékenységben lelt öröm aktivitásra készítet a tunyasággal, restséggel szemben. Fontos, hogy minél több olyan elfoglaltságot kínáljunk a fiatalok számára, amely szabadidejük hasznos eltöltését segítheti, személyiségüket sokoldalúan fejlesztheti.

Irodalom

- BABO, G. B. (2004): The relationship between instrumental music participation and standardized assessment achievement of middle school students. *Research Studies in Music Education*, **22**, 14–26.
- BARKÓCZI ILONA és PLÉH CSABA (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet – Bács megyei Lapkiadó Vállalat, Kecskemét.
- BLOOD, A. J. és ZATORRE, R. J. (2001): Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, **98** (11), 818–823.
- CHEEK, J. M. és SMITH, L. R. (1999): Music training and mathematics achievement. *Adolescence*, **34**, 759–761.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (1997): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (1998): *És addig éltek, amíg meg nem haltak. A mindennapok minősége*. Kulturtrade Kiadó, Budapest.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (2007): *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

- CSIKSZENTMIHALYI, M., ABUHAMDEH, S. és NAKAMURA, J. (2005): Chapter 32. In: CSIKSZENTMIHALYI, M., ABUHAMED, S. és NAKAMURA, J. (szerk.): *Flow*. Guilford Publications, Inc. New York. 598–608.
- GARDINER, M. F., FOX, A., KNOWLES, F. és JEFFREY, D. (1996): Learning improved by arts training. *Nature*, **381**, 284.
- GLINER, J. A. és MORGAN, G. A. (2000): *Research methodes in applied settings: an integrated approach to design and analysis*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- GRANDIN, T., PETERSON, M. és SHAW, G. L. (1998): Spatial-temporal versus language-analytic reasoning: the role of music training. *Arts Education Policy Review*, **99**, 11–14.
- GRAZIANO, A. B., PETERSON, M. és SHAW, G. L. (1999): Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological Research*, **21** (2), 139–152.
- JANURIK MÁRTA (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, **107** (4) 295–320.
- JANURIK MÁRTA (2009): Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógiai Szemle* (megjelenés alatt).
- JÓZSA KRISZTIÁN (2002a): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, **102** (1), 79–104.
- JÓZSA KRISZTIÁN (2002b): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: CSAPÓ BENŐ (szerk.): *Az iskolai műveltség*, Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- JÓZSA KRISZTIÁN (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: KELEMEN ELEMÉR és FALUS IVÁN (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 283–302.
- JÓZSA KRISZTIÁN (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- JUZEFOVICS, V. (1980): *David Ojsztrah. Beszélgetések Igor Ojsztrahhal*. Gondolat, Budapest.
- KIYOSHI, A., és CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998): The quality of experience of Asian American adolescents in activities related to future goals. *Journal of Youth and Adolescence*, **27** (2), 141–163.
- MOLNAR-SZAKACS, I. és OVERY, K. (2006): Music and mirror neurons: From motion to 'e' motion. *Oxford University Press*, **1**, 235–241.
- NAGY JÓZSEF (2001): A személyiség alaprendszere. *Iskolakultúra*, 9. sz. 22–38.
- NOSZIK, B. (1976): *Schweitzer*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- OLÁH ATTILA (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. 15–27.
- OLÁH ATTILA (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- RAUSCHER, F. H. (2003): Can music instruction affect children's cognitive development? *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, September 2003. EDO-PS-03-12.
- RAUSCHER, F. H., SHAW, G. L., LEVIN, L. J., WRIGHT, E. L., DENNIS, W. R. és NEWCOMB, R. L. (1997): Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, **19**, 2–8.
- RAUSCHER, F. H. és ZUPAN, M. A. (2000): Classroom keyboard instructions improve kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, **15**, 215–228.

- RÉTHY ENDRÉNÉ (1989): A tanulási motiváció struktúrájának alakulása. *Magyar Pedagógia*, **89** (2) 143–157.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: CSAPÓ BENŐ és VIDÁKOVICH TIBOR (szerk): *Neveléstudomány az ezredfordulón*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 3–12.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- SCHELLENBERG, E. G. (2004): Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, **15**, 511–514.
- SCHELLENBERG, E. G. (2006a): Exposure to music: The truth about the consequences. In: McPherson, G. E. (Ed.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*. Oxford University Press, Oxford. 111–134.
- SCHELLENBERG, E. G. (2006b): Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, **98** (2), 457–468.
- ZANUTTO, D. R. (1997): *The effect of instrumental music instruction on academic achievement. Doctor of Education*. California State University.
- ZSOLNAI ANIKÓ és JÓZSA KRISZTIÁN (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 4. sz. 12–20.
- ZSOLNAI ANIKÓ és JÓZSA KRISZTIÁN (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskoláskorban. In: ZSOLNAI ANIKÓ (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*, Gondolat Kiadó, Budapest. 227–238.

Lustaság, mint kiszolgáltatottság

ARANYI TAMÁS

Mi a lustaság? Mik lehetnek főbb, létszerű jellemzői korunkban? Mit tesz valójában az, aki lustálkodik? Hogyan illeszkedhet a „lustaság” kategóriája a társadalomontológia lukácsi megformulázásába? Ilyen és ehhez hasonló kérdésekre próbálunk megfelelő választ találni előadásunkban.

Munkánk *Thomas Kuhn* szavaival nem egyéb, mint „keresztrejtvényfejtés” a marxizmus lukácsi bölcselet paradigmáján belül. A lustaság rejtvényében kereszteződik az antimarxista transzparadigmatikus érvek tarthatatlansága és a kortárs lét elméleti megértésének sürgető szükséglete. A megoldáshoz vezető úton első lépésként a reprimítívizációs tendenciákat fogjuk értelmezni, majd az ebből kibontakozó parazita lét „elméletének” egyik kulcsjelenségeként fogjuk a lustaságot megragadni.

Banditák, barbárok, bunkók

A lét és tudat egységének fejlődését nem meríti ki a tudatos lét – létező tudat fogalompárral leírható szüntelen egymásra hatás. Ez egy lényegében egyenlőtlen fejlődési folyamat, ami a „folyamatszerűen előrehaladó komplexusok kölcsönös kapcsolatának irreverzibilis folyamatában” a másodlagos tételezéseket tevő tudat helyes és hamis fajtájának egyre újabb és magasabb szintű szintézisét hordozza magában. A „hamis tudat” reprimítívizációba torkollott, mert a szubjektum által nem akart, el nem tervezett, de megvalósulni segített cselekvés eredménye a társadalmi objektívációk rombolása lett. Tézisünk: a reprimítívizációt a „jóléti függőség” kialakítása mozdította elő, és a „tittytainment” élteti. Hogy ezt bebizonyítsuk, a reprimítívizáció három hullámának elméletét elemezzük a következőkben, mely felfogható a reprimítívizáció történeti rekonstrukciójának is.

Elsőként az Eric John *Hobsbawm* megfogalmazta *banditareneszánsz* típusú értelmezést mutatjuk be. A brit politológus a XVIII. és XIX. századi társadalmi mozgalmak „primitív lázadóiról” tartott előadássorozatot 1959-ben. Megvizsgálta: a modernizáció hatására formálódó, konkrét társadalmi helyzetben hamis vagy helyes tudattal cselekszenek-e a lázadó mozgalmak; és modernizálható-e az adott mozgalom ideológiája. Gondolatmenete kiindulópontjaként, mintegy evidenciaként jelenti ki: „korunk a társadalmi banditizmus klasszikus korszaka, az emberek gondolkodásmódjában megfigyelhetjük a bandita újjászületését” (HOBSBAWM 1974, 50). Konklúziója szerint az anakronisztikus (osztály-) tudat formálisan több okból is kialakulhatott: lehetett a tőkés társadalomban hervadásra ítélt „rég” alsó és középosztályok tehetetlensége (banditizmus, csőcselék), lehetett a megkésett kapitalizálódás (Szicília, Andalusia paraszti mozgalmak), vagy lehetett a korai tőkés átalakulás következménye (angol munkásszekták). Hobsbawm modelljében lényegében azonban a hamis tudat e formái mögött (többnyire csak implicite) a munkásmozgalom adott fejlettségi szintjétől való különböző mértékű távolság állt.

A reprimítívizáció első hullámában tehát a tudat helyességének mértékeként megjelölt munkásmozgalommal szemben a múlt század közepére a hamis tudat terjedt el, amikor már rég bebizonyosodott a társadalmi banditizmus sehová sem vezető mivolta. De mi is volt a társadalmi banditizmus a XVIII. században, és miért születhetett újjá?

A társadalmi banditizmus osztályozható területileg és szerkezetileg. Az egyszerű vidéki *brigantizmus* mint a társadalmi tiltakozás „politika előtti” formája egyetemes és változatlan jelenség: a politikai öntudatra még nem ébredt parasztok helyi jellegű tiltakozása volt az elnyomás, a szegénység ellen, korrigálandó az egyéni sérelmeket. A paraszti társadalom kitermelte (nem-forradalmi) bandita akár *egyéni törvénytelenység árán is megvonta a „hagyományos” elnyomás határát* a hagyományos, kapitalizmus előtti társadalom keretén belül.^{1,2} A banditának standard életpálya-modellje volt: a magányos, független férfi becsületbeli bűnelkövetésének (vérbosszú vagy lányrablás) „jogtalan” büntetése elől végleges illegalitásba vonult szülőfalujától nem messze, hogy a törvényen kívülit népi hősként csodáló helyiek élmezhelessék. A helyi társadalomtól elszakadva tényleg bűnözővé vált: a gazdagoktól (üggyvédktől, prelátusoktól, henye papoktól, idegenektől, zsidóktól, uzorásoktól, kereskedőktől) többet vehetett el, de a szegényekkel való jó kapcsolaton múlhatott az élete. Ezért költekezett pazarlóan a rablott zsákmányból, kárpótlandó azokat, akik nem tudtak a maguk erejéből kiemelkedni a periférikus létből. Azonban sem a legfeljebb harmincfős bandák esetleges ideológiája, sem a bandák szervezettségi foka nem tette lehetővé a sikeres gerillatevékenységet, az eredményes lázadást huzamosabb ideig. A banditának fel kellett hagynia banditizmusával, ha népét eredménnyel kívánta védeni (HOBSBAWM 1974, 23–55).

Az egyszerű városi társadalmi banditizmus a városi szegények gyűjtőmozgalmában, a *csőcselékben* („the mob”) jelent meg. A csőcseléknek nem volt tartós politikai-ideológiai célkitűzése, általában reformista és modernizálhatatlan volt. A csőcselék látens, gyakran aktív zendülő seregét a megszokott városi szegénység adta, nem az aljanép (lumpenproletariátus, garázda bűnözők). Mivel a tekintélyes kézművescéhek (fonó- és selyemszövő munkások, famunkások, arany- és ezüstművesek, ékszerészek) a mesterlegények érdekeit fejezték ki, ezért nemcsak a bérmunkások (teherhordók, dokkmunkások), kistulajdonosok, városi szegények, munkanélküliek – hanem a házalók és guberálók mellett az alacsonyabb rangú szakmák (kötélverők, kovácsok, rézművesek, bádigosok, lakatosok, cserzővargák, szabók, cipészek) mester- és inaslegényei is beletartoztak a *lazzarók* sorába.³ A rongyos és nyomorúságos tömeg sajátos szimbiózisban osztozott az uralkodó osztállyal a „zsákmányon”, de közben a nagyvárosi szegények közömbösek maradtak a politika iránt, ezért a csőcselék politikum előtti, ösztönös városi patriotizmusa rendszerint konzervatív (pl. antijakobinus) jelszavakban tükröződött („népi legitimizmus”). A szimbiózis tudata kölcsönös volt: az arisztokrácia az uralkodó szleng finomított változatát beszélte (pl. a Habsburgok udvariasított jassznyelve). A francia forradalom óta a csőcselék jobbára a „baloldali” demagógia követője lett (Bécsben antiszemita, Barcelonában antiklerikális). A csőcselék látens forradalmisága mindig primitív maradt, mert életéből hiányzott a nagyüzemi, szakszervezeti vagy falusi szolidaritás, ami politikai nézeteiket kikristályosította volna. A tömeg inkább csak rövidtávú célokért folytatott lázadást közvetlen cselekvés útján (pl. éhséglázadások). Az iparosodás előrehaladásával a csőcseléket

¹ „A szögény is embör” – kiáltja oda a hatalmasoknak Móricz Zsigmond népies hőse, Rózsa Sándor. Az (úri bandita) hajdúkkal szemben a *betyárok* sok tekintetben a népi bandita tipikus magyar megtestesítői. Ezen paraszti hagyomány archetípusai először *Székely Dósa György* keresztesháborújában (= kruciánus, vagyis *kuruc*) bukkantak fel, hogy még századokra adjanak tápanyagot egy másik korszakban a *Lúdas Matyi* szimbolizálta kis intenzitású, egyéni banditizmusban feloldódó, rendszerimmanens lázadásnak.

² A XVI. századi Európa banditizmusában bizonyos értelemben az erős államhatalom követelése testesült meg. Gabonahiány idején kapcsolódtak be a legszegényebb rétegek is a refeudalizáló tendenciák ellen küzdő, feltörekvő szabad kisbirtokosok, mezőgazdasági vállalkozók (*massarik*) és földtelen lovagok mozgalmába. A banditizmust Nyugat-Európában az állam idézte elő: a nemeseket megfosztotta öröklött jogaiktól, a parasztoktól elvonta termékeik egy részét az új bürokrácia és zsoldoshadsereg élmezhelessére (WALLERSTEIN 1983, 262–264).

³ Itt szeretnénk emlékeztetni a párizsi nyomdában 1730-ban megrendezett *nagy macskamészárlásra*, amelyet a bizonytalan sorsú legények előre megfontoltan mesterük szimbolikus meggyilkolása és felesége jelképes megerősökölése céljából követtek el; majd később ennek a történetnek a továbbadása is rituális-kohéziós jelleggel működött (DARNTON 1984). Ez utóbbi motívum kiemeli a helyes és hamis tudat közti átmenetet, valamint a csőcselék és a munkások kezdetleges, „spontán” mozgalmi közti különbséget. A csőcseléknek még politikai magatartása sem politikailag értelmezendő, míg ellenben a munkások nem-politikai mozgalmi is politikai jelleget hordoztak.

felváltotta a munkásosztály, de például Dél-Olaszországban a nem-ipari városokban gyakran a csőcselék a munkásmozgalom hátramosztója maradt a politikai tudatosság terén (HOBSBAWM 160–183).

A *maffia* és rokon jelenségei (a nápolyi *camorra*, és a szabadkőműves jellegű dél-calabriai Tekintélyesek Társasága) a vidéki társadalmi banditizmus összetett formáit alkották. Reformisták, ugyanakkor állandóbbak és hatékonyabbak voltak az egyszerűbb típusoknál, mert a maffia vagy a Bourbon- és piemonti államhatalommal szimbiózisban, vagy a központi hatalom alatti rétegekben hozott létre önálló jogrendet. Az *omerta*, a férfiaság becsületkódexe szabályozta a *mafiosók* életét – de a „becsület” a helyi hatalmasok kiváltságává vált, ezért csak a gyengék és az alávettek – az egyéni banditák – voltak denunciálhatók. A maffiák szervezetlenek és képlékenyek voltak, mert a helyi hatalmi centrumok főnökei és a körük csoportosuló végrehajtók (csatlósok, magánrendőri erők, banditák és munkások alkotta hálózat) patrónus-kliens viszonya – bár Szicíliában a feudális hűségfogalom maradványára épült – kölcsönös egymásrautaltságából sarjadzó kompromisszumon nyugodott.

A maffia terroreszközökkel tartotta kordában a kizsákmányolást. A maffia eleinte „ön-magában antifeudális forradalmi erjedést” jelzett, mert a maffiák minden főnöke helyi gazdag volt: ritkábban egykori feudális hatalmasságok, gyakrabban tőkés középosztálybeliek. A maffia lett a mezőgazdaság *tőkés átalakulásának* egyik katalizátora. A forradalmi aktivitás erősége fordítottan aránylott a maffia-tevékenység intenzitásához; sőt a fasizmus bukása után a maffia nyílt háborút viselt a szocialisták-kommunisták ellen. A társadalmi mozgalmakat a brit politológus szerint csak politikailag elmaradott és erőtlen községekben helyettesítik a brigantik és a *mafiosók*, mert a maffia tudatos szervezetség és ideológia hiányában, illetve a hivatásos forradalmárok kinevelése híján kénytelen „parazita” (= a magántulajdonon élősködő) gengszterekkel dolgozni. A maffia napjainkra igen erős „*pressure group*”-pá lett, ugyanakkor a kisparaszti földbirtokok közvetítése révén a szicíliai középosztály újbóli kialakulásában is szerepet vállalt (HOBSBAWM 59–90).

A társadalmi banditizmus e három formája – brigantizmus, csőcselék, maffia – éledt tehát újjá a múlt század közepére, megalapozva az euroatlanti régió reprimítivizálódását. De hogyan vált lehetővé az anakronisztikus hamis tudat vezérelte magatartásformák reneszánsza?

A második világháború után a növekvő termelékenység bázisán a fejlett „Nyugaton” kiteljesedett „jóléti függőség” állama keretében. Míg a svéd jóléti modellt pártpolitikailag bevallottan a *Marx* és *Engels* által bírált gothai program adaptációja alapozta meg (MEIDNER 1980, 250), addig általában is elmondható: a „jóléti” állam eleve ellentétes a marxizmussal (PINKER 1991, 35–40). A bizonyítottan fatalisztikus beállítódásra szocializáló „jóléti függőség” (SEGALMAN, MARSLAND 154–162), és az alsóbb osztályok politikai aktivizmusát korábban jellemző konfliktusos fellépést erkölcsstelenne tevő, középosztályi cselekvési stratégiákra szocializáló, az alsóbb osztályokat klienssé atomizáló és politikailag deszocializáló, a befolyásrendszerekként működő juttatási rendszerek működése (CLOWARD, PIVEN 13–27) következményeképp a munkásmozgalomban ugyanaz az elkispolgáriasodási folyamat ment végbe, mint Angliában Marx és Engels korában.

A fatalistává, „jóléti függővé” tett munkásosztály kikényszerített konszenzusával próbálta elfojtani a Nyugat az osztályharc kollektivitását a reprimítivizált – és ezért értelmetlenné váló – egyéni lázadások esetlegességébe. Az eredmény egy immobilizált, függő helyzetű, parazita munkás- és alkalmazotti réteg lett, melyben okkal ismerhetünk a hobsbawmi csőcselékre.

A reprimítivizáció második, *retribalizációs-újbarbársági* hullámát Samuel P. Huntington írta le. „A civilizációk az utolsó emberi törzsek”, melyek szerkezetileg egyenértékűek: a protestáns etika és az iszlám fundamentalizmus, az iszlám szélsőségesek és a nyugati

idegengyűlölők kölcsönösen megfeleltethetőek egymásnak⁴ (HUNTINGTON 1998, 343, 154, 170–177, 183–192). „Úgy tűnik, hogy a Civilizációt hamarosan a barbárság kora váltja fel.” (...) „A transznacionális vállalatok komoly riválisra találnak a transznacionális maffiákban, drokartellekben és terrorista csoportokban” (HUNTINGTON 1998, 557).

A barbár gondolkodásmód jellemzése hiányolható Huntington elemzéséből. A barbár etnikai tudat kialakulását elemző *Szűcs Jenő* munkásságából absztrahálhatjuk annak főbb jellemzőit. A történelem a jelenbe mosódott, a képzetek szimbólumokká váltak. A vérközösség hipotézise barbár fokon a társadalmi korporáció fogalmi megragadásának eszköze volt, melyben az absztrakciót a mítosz helyettesítette. Az immanens közösségérzés vagy -tudat történetileg és tipológiailag anacionális vagy prenacionális formája, az etnikai tudat olyan társadalmi csoporttudat-formaként jelent meg a magyar történész koncepciójában, mely az összetartozást nyelvi-kulturális síkon tételezte, és etikailag normatív közös eredet képzetével támasztotta alá. Etnikai léttel bírt egy szimbolikus eredetközösség, ha nyelvileg asszimilált, szokásai közösek és saját hagyományai voltak (SZÜCS 1992, 60–62, 115). Valóban a barbár gondolkodásmód visszatértét kell tehát jeleznie a szerkezetileg hasonló civilizációkon belül a „törzsi” gondolkodás elterjedésének, a „vérközösségi hipotézis” számtalan formában megjelenő mítoszának. Bár az új barbárok fegyverei nem mindenhol váltak újra tömegesen „termelési eszközzé”, ebben lehetnek „törzsi” különbségek...

A szovjet tábor szublimálásával előállott helyzetben Huntington a „civilizációk harcának” paradigmájába építi bele téziséit, közben „civilizációkat” elemez »kultúrkörök« értelmében. Am a „civilizációkban” ott bujkálnak a civilek, sőt: a „civilizáció” egyik szótári értelme »polgárosodás«.⁵ A „civilizációk harcát” a polgárosodási (illetve elnyomorodási) folyamat eltérő fokán álló centrális és perifériális régiók versengésével magyarázni majdnem wallersteini következtetés lenne, és így számunkra társadalomontológiailag vizsgálhatóvá válna a helyes és hamis tudat aránya az egyes régiókban.

Csakhogy a „civilizációk harcának” elméleti kerete már Gerhardt *Hildebrandt* 1910-es könyvében készen állt, amelyben a szerző a „Nyugat-Európai Egyesült Államokat” és annak tengeri-szárazföldi hadseregét kifejezetten a pániszlám mozgalom elleni, a japán-kínai koalíció elleni, valamint az afrikaiak és mások elleni „közös akciók” kivitelezésére vizionálta. A „civilizációk” nem voltak egyenrangúak: J. A. *Hobson* angol közgazdász már 1902-ben a „nyugati élősdiséggel” hozta kapcsolatba a nyugat-európai államok lehetséges egyesülését (LENIN 1951, 291–292).

Ilyenformán az amerikai politológus paradigmája az euroatlanti régió számára csak a „továbbra is élőködni vagy elbarbárosodni” alternatíváját vetheti fel. Ilyen alternatív megoldás nincs. Nem létezhet olyan az „utolsó emberi törzsek” között, mely a többinél kevésbé volna elbarbárosodva, ha az „utolsó törzsi háború” valójában a „civilizációkon” belül zajlik.

A reprimítívizáció harmadik, *bunkósági* hullámát nagyrészt *Kiss Endre* megformulázása alapján ismertetjük.⁶ A „jóléti függőség” állama előbb megdrágult a '70-es évek válságai miatt, majd a szovjet tábor szublimálásával addigi formájában okafogyottá vált. Az euroatlanti élősdi régióon belül a reprimítívizáció második hullámával egy időben megfigyelhető a „jóléti állam bukása”, vagyis a reziduális jóléti állam (angolszász) modellje irányába való visszafejlődés a státusdifferenciált-korporatív (német) és az univerzalisztikus (skandináv) modellek esetében. A társadalmi tőke-újraelosztás ez által radikálisan megváltozik, csökken a társadalom „nem versenyképes” csoportjaiba befektethető társadalmi tőke mennyisége, ami annak

⁴ A feltárt analógia Seymour Martin LIPSET (1960) terminológiájával a *centrális szélsőség*nek megismert politikai csoportot takarhatja.

⁵ Lásd Bakos Ferenc 1973. *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 140.

⁶ Csak azok az elméleti elemek származnak Kiss Endre munkásságából, amelyek külön hivatkozásban vannak feltüntetve.

lassú és folytonos elvonását eredményezi. A szubjektum ebből is következő teleológiai kudarca új típusú értékpusztító cselekedetekhez, a társadalmi objektívációk rombolásához vezet.

A magyar politológus-filozófus alkotta reprimítívizációs fogalomkészlet rövid ismertetése (KISS 2000, 39–51) alkalmat ad árnyaltabb elméleti kitekintésre. A modern szekták életvilágához kapcsolódó, elsősorban vallási célokkal fellépő csoportok instrumentális-pragmatikus kiindulópontból választott nyelve, a „sámánista bunkóság” tudatos és szervezett tevékenység, amellyel egy szervezet saját, normálisnak tekinthető céljai érdekében megteremt és reprodukál reprimítívizáltan bunkó intellektuális tartalmakat, megfogalmazásokat és attitűdöket. Az „apokaliptikus bunkóságot” nagyságrendje teszi külön kategóriává: az újrakeletkező rabszolgaság, prostitúció, gyermekmunka, illegális bevándorlás rabszolga-jelenségeiben lelhető fel. A giccsel rokon „imitatív bunkóság” jellemzője a hosszabb, több lépésből álló, stratégiaileg fontos és strukturális tevékenységek imitálása. (A privatizáció legmeghatározóbb magatartása az imitatív vállalkozók révén ilyen típusú volt – állítja a filozófus.) A „politikai bunkóságot” az ál-kisebbségi képviselők színrelépése példázza. A társadalmilag magasan álló személyek egyik bunkósága a „konceptiós bunkóság”, a másik az „állami bunkóság”. Ezt a típust az elmaradó „államszerű” fellépés kerekíti ki egésszé (lásd korrupciós ügyek). A „pitbull-bunkóság” jellemzői (szellemi töke hiánya, mentális-kognitív deficit, ráfordítás-cél viszonylata, köz- és önveszélyesség), a pitbull-tartó életformája és az ezzel láthatóan mit kezdeni sem tudó társadalmi magatartások mintegy a reprimítívizáció ideáltípusává (KISS 2000, 46) teszik.

A bunkóság-definíciók további absztrakció során lefedik mindhárom reprimítívizációs hullám jelenségeit. További elemzés nélkül is belátható, hogy az „állami bunkóságként” definiált korrupció – avagy a politikai befolyást „demokratikusan” kiárúsító hatalom⁷ – és az „apokaliptikus bunkóság” is a huntingtoni „utolsó emberi törzsek” háborújának kísérőjelenségeit kategorizálja.

A „pitbull-bunkóság” definiálásakor a pitbull-tartás eredeti értelmének és későbbi derivált stratégiájának megkülönböztetéséről nem szabad megfeledkeznünk. A pitbullokat (avagy staffordshire terriereket) elsősorban harci kutyának, illegális viadalok hősének tenyésztették ki, hogy ott gazdáiknak *készpénzt* termeljenek a mérkőzések fogadásaiból. Ilyenformán belátható, hogy a pitbull-tartók egyáltalán nem voltak nappali álmodók⁸ (hacsak abban az értelemben nem, hogy éjjeli életet éltek) eredetileg és tömegesen, hanem sokkal inkább *az amerikai típusú, a gengszterizmus katalizátorát igénybe vevő polgárosodás* (ALMASI 1974, 291–300) – *a tőkés globalizáció során hegemónná váló – modelljének főszereplői*. A gengszterizmus kerülő útján polgárosodó – mint ilyen, a hobsbawmi banditarenészansz jelenségkörére utaló – (potenciális) pitbull-tartók sajátossága, ami valóban brutálisan reprimítívizáltta teszi őket, az az euroatlanti kapitalizmus „normálállapotában” legális társadalmi mobilitási feltételek határozott negligálása.

A hetvenes években még természetes volt, hogy a nyers munkaerejük áruba bocsátásából élő, ezért a férfiasság ideáljában a fizikai erőt hangsúlyozó alsóbb osztályok fiai számára a szellemi-intellektuális felemelkedés azonos volt az engedékenységgel járó „elnőiesedéssel” – olykor a szexuális tudat homoszexualitásba való radikális fordulásával – (BOURDIEU 1978, 42–43); ezzel szemben az illegális polgárosodás során definíció szerinti előfeltétele, az intel-

⁷ A Demokrata Párt politikai irányvonalát ma már nagy mértékben meghatározza az a hat washingtoni ügyvédi iroda, amelyek arra szakosodtak, hogy *politikai befolyást adjanak* el a pénzes ügyfelek számára, és pénzt teremtsenek elő a demokrata párti politikusok részére. Ezen irodák a republikánusokkal is szoros munkakapcsolatot tartanak fenn, vagyis az üzletág, amiben tevékenykednek, nem más, mint *a hatalom pénzért történő kiközvetítése* bárki számára, aki meg tudja fizetni ennek díját. Ennyit az amerikai demokrácia siralmas állapotáról. (KORTEN 1995, 179, kiemelés tőlem)

⁸ „A pitbull-tartó sajátos nappali álmokkal, lét- és értékfogalmakkal tartja a pitbullt (vagy valamelyik megfelelőjét), amit azonban privát mesevilágának vágy-gondolkodásában átél, aligha tudjuk azonosítani *racionális* kezdeményekkel és társadalmilag konvertálható értékekkel vagy célokkal.” (KISS 2000, 46, kiemelés tőlem)

lektuális kifinomulás marad el, ami ilyen értelemben reprimítivizált cselekvésekhez, a férfiaságot túlhangsúlyozó brutális élvezetekhez, értékpusztító attitűdökön keresztül a kulturális-szociális tőke *szubjektív* leértékeléséhez vezet.

Az eredeti pitbull-tartók polgárosodási modelljének, a nyomorból való egyéni vagy klánszerű felemelkedésének sikere később utánpótlásra talált. Az egyre reziduálisabbá szűkülő jóléti állam szociális tőke-újraelosztó rendszeréből *objektíve* kiszoruló, s így reprimítivizálódásra predesztinált réteg egyrészt az eredeti pitbull-tartók gengszterizmusának sikertörténeteiből absztrahálja ideológiáját, másrészt a tudatosság csökkenésével ideáljai a gengszter-burzsoá pitbull-tartók vagyontárgyainak gondolati képében rögzülnek.

Milyen *funkciót* tölt be a pitbull ebben az összefüggésben? A *pittek* híresek erejükéről, rajongó hűségükről és önfeláldozó kitartásukról – ez a három tulajdonság teszi őket ideális *örkutyává*, sőt: családi kedvencé. Viadalokon ideális harci kutyák, ahol *készpénzt termelnek* az őket halálba hajszoló gazdinak. Nem utolsó sorban pedig az előző két funkció virtuális felelevenítése révén (más tekintetben fejletlen) tulajdonosuk számára a gengszter-burzsoáziához való tartozás félelmet keltő demonstrálására is alkalmasak. A pitbull eszközzé redukált állat, és a sokféle cél között az első helyen a pénz- vagy szimbolikus tőke felhalmozása állhat. A *pittek* feltételezhetően egy bizonyos *szubkulturális kapcsolati tőke* négy lábón járó megtestesülései – de nem szimbólumai. Amit jelképezhetnek – egy jellemző tárgykomplexum részeként⁹ –, az az *omnium bellum contra omnes* polgárosodásra, egy elhúzódó, egyéni vagy klánformában, az *osztályharc* kollektivitásának elfeledésével megvívott *polgárháborúra* való szubjektív felkészültség.

A vállalkozók jellemzőjeként megragadott „imitatív bunkóság” jelenségét már 1908-ban (sic!) kifejtette az owenista *ifj. Leopold Lajos színlelt kapitalizmus* elméletében. Már ez a mű tartalmazta az „imitatív bunkóságon” kívül még az „állami” és „politikai bunkóságok” leírását is.

„A színlelt kapitalizmusban a *parazitaság* jobban boldogul. (...) A színlelt tőkés rend mások eszköze, függ az idegentől; általa a termelés céljai nemcsak elszakadnak, de *el is idegenednek* a termelők céljaitól. (...) Lesben állt, nem vezetett; nem termelni jött, hanem elkaparintani. (...) Egy-egy kormányférfi jövésmenése oly irányt szabó koefficiens a magyar nagytőke számvetésében, aminőre csak az Amerikai Egyesült Államokban van példa. (...) A színlelt kapitalizmus csak azokat a feltételeket kedveli, melyeket határidőre csak egy cég képes teljesíteni, azon mellékkötésekkel, melyeket csak *beavatott* vállalhat. (...) Az erőszakkal valósítható, vakon elfogadandó állami parancs mögé rejti kalandos igényeit. A politikai konstellációnak nagyobb fontosságot tulajdonítanak, mint a konjunktúrának.” (LEOPOLD 1988, 321–353, kiemelések tőlem)

Ám sem a *színlelt* kapitalizmus, sem az *imitatív* vállalkozók léte nem ellentétes a tőkés rendszer alapjaival,¹⁰ ezt bizonyítandó hadd utaljunk vissza az újbarbársági hullám kifejtésekor hivatkozott Hobson „nyugati élősdiség” tézisére. Ha egész Nyugat-Európa civilizációjának differentia specificája 1902-ben az „élősdiség” volt, akkor 1908-ban nem lehetett volna a „parazitaságot” a kapitalizmus imitatív voltának betudni. Ezért az imitatív bunkók vállalkozóként sem lehetnek mások, mint a tőkés rendszer autentikus kifejeződései. Nem véletlen, hogy

⁹ A szelektív konzumerizmus posztmodern korában a *fitogató fogyasztás* a legcélszerűbb „fogyasztóvédelem”, amely a fogyasztóvá atomizált alsóbb osztályokban a piac hegemón nyelvén egyrészt tudatosítja társadalmi státuszuk alacsonyabb rendű voltát, másrészt *egyéni* felemelkedési-kitörési lehetőséget nyújt.

¹⁰ „A tőkét csak egyetlen élettörekvés hajtja, az a törekvés, hogy magát értékesítse, hogy érték többletet hozzon létre, hogy állandó részével, a termelési eszközökkel a lehető legnagyobb tömegű többletmunkát szívja magába. A tőke elhalt munka, mely *vámpír* módjára csak azáltal elevenedik meg, hogy eleven munkát szív magába, és annál inkább él, mennél többet szívott be.” (MARX 1867, 219, kiemelés tőlem)

Leopold a kapitalizmust „színlelőket” az rochdale-i owenista szövetkezetek felől kívánta meghaladni. KISS Endre szerint a válságelhárítás a „tudástársadalom” pozitív utópiájára hárul (2000a, 39–44).

A kapitalizmus eddigi társadalmában nem minden tudás volt tőkévé konvertálható, de a nemtudás sem tett nincsteleenné. Csakhogy a tőkés magántulajdonra alapozott „tudástársadalomban” a titok és titkosítás formájában megjelenő kizárólagos és engedélyezett tudás az a kategóriapáros, mely egyszerre az *Adam Smith* definiálta „láthatatlan kéz” és a *Thomas Hobbes* leírta „Leviathán” nyomába lépett. Tőzsde és állam egyformán titkos üzemek lettek. A már létező „tudástársadalomban” a kizárólagos tudásfajták a különféle monopolizálódási tendenciákhoz kapcsolódnak. Az igazán nincsteleennek pedig fogalma sincs nincstelensége elgondolására, avagy formális tudása nem, csupán tudatlansága lehet kizárólagos.

Összefoglalva az eddig elmondottakat. A reprimítivizációt az euroatlanti munkásmozgalom bomlasztására kiépült „jóléti függőség” következményeként értelmeztük az első hullámban. A kispolgárosodó munkásréteg egyre inkább az illegális polgárosodási minták felé fordult, a brigantizmus élte reneszánszát. A „jóléti függőség” a második és harmadik hullámban ugyan gyengült, de csak azon az áron, hogy az elkábító szórakozás, a „tittytainment” (Brzezinsky in MARTIN, SCHUMANN 1998, 13) lépett a helyébe. Az álarc nélküli banditák, a közöttünk járó idegenek, a bunkók legnagyobb öröme...

Élődiség, függőség, lustaság

Következő fejtegetéseinkben a tudatos lét kategóriáiban próbáljuk megmagyarázni a reprimítivizációs tendenciák által tudatlanná tett létet. Ne feledjük: csak a tudatos lét általános fejlettségének mai fokán lehetséges a tudatlan lét oly mértékű térhódítása a „komplexusokból álló komplexusokban”, mely e fejlődés egyenlőtlenségein keresztül is tudatosul.

Milyen állomásai voltak a lukácsi ontológiai paradigma, a munkamodell dialektikus átalakulásának? Hogyan lesz a lustaság cselekvésszervező középpont?

A lukácsi társadalomontológia kategoriális csomópontja, a „munka” helyébe egyfajta tisztán kontemplatív tevékenység került. Előbbi elemi-egyszerű fogalomként az embernek a természettel folytatott, teleologikus tételezésen alapuló anyagcsereaktusát jelentette, ontológiai absztrakcióként minden társadalmi gyakorlat egyszerű gondolati modellje volt. Központi kategóriaként átalakulása maga után vonta az összes kategória átalakulását.

A „teleológiai tételezés” dialektikus ellentétébe, a céltudatlanságba fordult. A munkafolyamatban megvalósuló kauzális összefüggések teleológiai tételezésével az anyagi valóságot az ember céltudatosan átalakította, melyből objektivációk, új tárgyiasságok jöttek létre. Mivel a munka „legmélyebb ontológiai motorja és lényege” *Lukács György* modelljében a megismerés volt, ezért lehetett a munkatevékenység terméke egyben ismeretek objektivációinak folyamata is. Ha ez az „ontológiai motor” leáll, a szubjektumokra már nemcsak hipotetikus borulhat a rawls-i „tudatlanság fátyla”...

A „másodlagos tételezés” alternativitást hordozó jellege ellentétébe csapott át, és az alternatívatlanság hordozójává vált. Ezért lehetetlen megállapítani a cselekvések helyes-téves voltát a célok-eszközök kiválasztásában. A lukácsi lételméletben a másodlagos tételezések eredményeként létrejövő társadalmi objektivációkból konstituálódott meg a társadalmi-nembeli általános szint. A másodlagos tételezések hipotetikusán a többi ember tudatára irányultak az elsődleges tételezés megvalósítása érdekében: döntési alternatívát jelentettek, megismerésszerűek voltak a célok-eszközök helyességének-tévességének választása tekintetében. Az alternatív jelleg minden egyes társadalmi döntésre, sőt, a történelem egészére vonatkozott a lukácsi modellben, mivel a nem – mint a totalitás mozgástendenciája – egészében „célköve-

tés nélküli oksági sorok” termékeként definiálódott. Mindig csak utólag derült fény eme oksági sorok meglétére a történelemben, a teleologikus tételezési aktusokban kitűzött egyedi célok sosem valósultak meg maradéktalanul, illetve ami megvalósult, az egyben túlmutatott a kitűzött célon. Így vált a lét „folyamatszerűen előrehaladó komplexusok kölcsönös kapcsolatának irreverzibilis folyamatává” (LUKÁCS 1976b, 170), a társadalom pedig komplexusokból felépülő komplexusok összességévé.

Míg a lukácsi ontológiában az alternatíva Valaki számára döntésén keresztül a lehetőség átcsapása volt a valóságba, a döntés meghozatala helyett csak a Másik döntéséhez való alkalmazkodást (és gondolkodás nélküli végrehajtást) kívánó reprimítívizációs hatás révén a valóság csapott át lehetőségbe – azaz: a történelem tényei utólag relativizálódtak, elvesztették objektív, kauzális jellegüket.

A hamis tudat reprimítívizációba torkollott, mert az a szubjektum által nem akart, el nem tervezett, de megvalósulni segített cselekvés eredménye a társadalmi objektívációk rombolása lett. A hamis tudat az ipari társadalom lételméletében egyrészt szubjektíve a társadalmi-történelmi helyzetből érthetőként és megértendőként, tehát hitelesként és igaziként jelent meg; másrészt egyben objektíve a társadalmi fejlődés lényegét elkerülőként, azaz inadekvátan megértőként és kifejezőként, tehát hamisként jelent meg. Ez a tudat szubjektíve kudarcot vallott saját céljai elérésében, ám elősegített számára ismeretlen és nem akart objektív célokat (LUKÁCS 1971a, 276–277). „A hajdani géprombolók sem jutottak tovább egy erőszakos »happening« nemjén, mégis ők voltak a szervezett munkásmozgalom előhírnökei” (LUKÁCS 1988, 57).

A hamis tudat tehát teleológiai és egyben megismerésbeli kudarc, a helyes cél (és célra vezető eszköz) kijelölésének lehetetlensége olyan objektívációkat valósít meg, melyek a „cél nélküli oksági sorokat” avagy a „komplexusokból felépülő komplexusokat” nem építik tovább minden esetben, hanem alkalmasint csak bomlasztják, jobb esetben stagnálásra készítetik. Míg azonban a munkamodellben ez a kategória önfelszámolóvá vált volna, addig a termelési paradigmában tartós parazitizmushoz vezetett az egyre bonyolultabb társadalmi objektívációk megnövekedett közvetítésláncolataiban, mivel egy *társadalomellenes* társadalmi objektíváció állott mögötte.

Ehhez hozzájárult az a „szubjektív”, a szubjektum habitusába beépülő objektív tényező is, hogy a cselekvés aktora radikálisan csökkentett mértékben reflektált a cselekvés kalkulálható előfeltételeire, és a társadalmi fejlődés kitermelte közvetítésláncolatokra, azaz leválasztotta cselekvésének tételezését még az egyébként előrelátható kauzális következményekről is. *Tégy, ahogy jónak látod, s ne törődj semmivel* – ekként lehetne a reprimítívizált cselekvők kategorikus imperatívuszát rekonstruálni.

A személyiségfejlődés helyébe az elszemélytelenedés lépett, a szabadság motívumai a szabadság hiányos állapotnak adták át helyüket. A lukácsi koncepcióban a szabadság mozzanata, melyet az ember minden egyes tevékenysége már szükséges alkotórészeként tartalmaz, az ember saját tetteként, a szükséges anyagi feltételek előteremtése és annak „emberhez méltó” felhasználásaként, azaz a szabad tevékenység lehetősége mozgásterének létrehozásaként értelmeződött. „Az ember azáltal személy, hogy ő maga választ e lehetőségek közül” (LUKÁCS 1976a, 454). A munkafolyamat, a tevékenységi mező fejlődése következménye az emberi személyiség létrejötté és kibontakozása lett. A személyiség kifejlődése a képességek egyre erősebben differenciálódó fejlődésén mint objektív bázisán ment végbe. Azonban az ipari társadalomban ez a bázis egyenesen akadályozta a komplex személyiségfejlődést, és az elidegenedést hordozta magában (LUKÁCS 1971b, 559–561).

A szabadság nem lehet a reprimítívizált Valaki saját tette, nem lehet tevékenységének mozzanata, mert a fokozottan áttételesebbé váló közvetítésláncolatok „láthatatlansága” miatt beszűkült lét- és időszemléletében a szükséges anyagi feltételeket – melyeket elő kellene te-

remtenie – csak véletlenszerűeknek fogja fel, így saját tevékenysége eredménye helyett – hiszen tevékenysége a társadalmi objektívációk rombolása – kénytelen a Másik tevékenységének tárgyiasodását „emberhez méltóan” felhasználni nembeli létezése során. A reprimítivizált Valaki nem tudja kialakítani szabad tevékenysége mozgásterét, mert ez a mozgáster rengeteg virtuális–mitikus tudattartalommal terhelt – ez rögzíti Valaki elidegenedett létét.

A reprimítivizált személyiségfejlődés a fokozottan differenciált képességek talaján zsákutcába jutott. A reprimítivizált Valaki életében a döntések szakadatlan láncolata többé már nem vonatkoztatható egymásra szüntelen és spontán vissza, hanem eseti konszenzusok, bomló alkalmi társulások erőviszony-változásának taktikus eredménye. Így a skizoiddá lett, gyáván és követhetetlenül pálforduló, a „körülményeket” hibáztató, elvont és konkrét értelembe is felelőtlené lett szubjektumok antiszociális attitűddel élnek elidegenült nembeli életüket.

Íme, a parazitizmus ontológiája, melyben a „tudatos lét” reflexiótlan, nem-tudatos létté vált, ahol ez utóbbi reprodukív-ösztönös lét és virtuális, readaptív-felhasználói tudat egységből áll. A termelési paradigma átadta helyét a fogyasztási modellnek. A nembeli élet társadalmassá nem létevé silányult. Elérkezett az idő, mikor (egyre több) szubjektum szabadsága a tudattól és az objektív következményektől való megszabadulással lett egyenlő. Az egyéni identitás és a személyiség gyakorlatilag identitásnélküliséggel és személytelenséggel lett tehát azonos.

Egyedül az élősdiségre külön ontológiát építeni nem lehet: „a társadalom, a civilizáció fejlődése teremt olyan *szellemi negativitásokat*, melyekben az aktív ember dualisztikus kizárólagossággal szembekerül saját aktivitásának természeti-társadalmi alapjaival” – íme, a reprimítivizált tudat lukácsi jellemzése (LUKÁCS 1976b, 14, kiemelés tőlem).

Mielőtt rátérnénk a parazitizmus „ontológiájából” következő lustaság elemzésére, tegyünk egy kis terminológiai kitérőt, mely talán fogódzót is nyújt további fejtegetéseink megértéséhez. Előadásunkban mindvégig kitartunk a „lustaság” kifejezése mellett – a konferencián előnyben részesített „restség”, vagy a „tunyaság” rovására. Ennek oka az utóbbi két terminus redundáns konnotációja. A „restség” – dupla fáradtsággal járó tevékenység értelmében – megőrzött valamit a (keresztény) aktivista etikából, ami a „lustaságnak” nem lehet sajátja. A „tunyaság” bamba, már-már állati mozdulatlansága sem lehet a „lusták” jellemzője. Mert a „lusta” legsajátabb tulajdonsága a szó germán eredetijében található meg: *lust* és *lustig* – avagy kéjes, kéjenc, élvezettel és örömmel teli tevékenységet végző Valaki. A lusta tehát az, aki örömet leli lustaságában, kéjeleg tökéletesen elidegenült állapotában. Ebben az értelemben használjuk mindvégig.

A lustaság társadalomontológiailag a reprimítivizált szubjektumok legszélsőségesebb, legsajátabb jellemzője. Míg az első hullám reprimítivizált cselekvői teleológiai és megismerésbeli kudarcba fojtották tettüket, addig a második-harmadik hullám „aktorainál” egyenesen a tett hiányáról beszélhetünk. A tett hiánya az „abszolút” kontemplativitás állapotához vezet. Míg az elsőhullámos Valaki csak félreismerte a valóságot, illegális polgárosodásával rombolva a társadalmi objektívációkat, addig a későbbi Valaki számára a valóság egyenesen megismerhetetlen marad, semmi sem különbözteti meg ugyanis a virtuális (szimulált) valóságtól, melynek legfőbb jellemzője – mint láttuk –, hogy a valóság lehetőséggé oldódik benne. A Lusta pusztán passzivitásával, kéjenc, hedonista magatartásával tagadja és rombolja az értelmes cselekvés és értelmes kommunikáció értékjellegét. Így azonban a társadalomellenes társadalmi objektíváció elbeszélhetetlen mértékben pusztíthatja az értékesnek tekintett társadalmi objektívációkat.

A Lusta helyett az eredeti ontológiai modellben ketten is cselekszenek: a periférikus Másik, a „törzsi háborúban” vesztes Másik, aki nem lustálkodhat, és az addikciós rendszer, aki lustálkodtatja Valakit és munkáltatja Másikat. Az elkábító szórakoztatás instrumentuma egy-

részt cselekvési mintává tette a lustálkodást az egész nem számára, másrészt a szabadidő eltöltésének minőségi mértékévé. Valaki számára a kikapcsolódás ezért az addiktív szórakozásba való bekapcsolódással lesz egyenlő. Kialakul a részidőben lustálkodó réteg típusa, mely a társadalmi objektívációkat munkaidőben szigorúan továbbépíti, munkaidején kívül azonban hozzájárul azok bomlasztásához.

A lusta Valaki létszerűen teljesen kiszolgáltatott: egyrészt ki van szolgáltatva a „tittytainment”-nek, ezért szabadsághiányos; másrészt kiszolgálják, a Másik működteti a munka- és termelési modellt helyesen helyette, ezért parazita. A lusta Valaki „lustig” életmódja artikulálatlanul legitimálja a „tittytainment” esztétizált, ellenőrzött tudattartalmait, miközben az addiktív szórakozás objektívációi kikényszerítik normatív befogadásukat az elszemélytelenedő szubjektumok életmódjába. A harmadikhullámos parazita Lustát csak élősködő léte védelmében lehet aktivizálni, mintegy elsőhullámossá tenni, egyéb célokra mobilizálhatatlan. Az esetleges aktivizáció azonban az addiktív szórakoztatás társadalmi objektívációja sugallta viselkedési minták körében megy végbe. Ezt alátámasztja az elköteleződés mérhető csökkenése korunk társadalmában, illetve a readaptációs sémák identitásszervező szerepének elmélyülése.

Hogyan fordítható visszájára a reprimítívizációs folyamat, és azon belül az ellustulás? E kérdések összefüggenek, hiszen ha csak a reprimítívizáció harmadik hulláma ellen teszünk valamit, akkor még mindig probléma marad az első hullám társadalomellenessége. A lustig-addikcióban azonban nincs már „felesleges ember”, mint a jóléti addikcióban a „jogosulatlan igénylők” és „regisztrálatlan munkanélküliek” alvilága volt, akik még kliensként sem járultak hozzá az addikciós rendszer fenntartásához. A szórakoztatási addikciónak mindenki alanya, még a korábbi „nem-fizetőképes kereslet” is. A közvélemény-kutatási adatokba falazott, nézettségi indexek számoszlopaiba deportált „holt lelkek” pedig céltalanul lustálkodnak *Cyber City of Potemkin* utcáin, a szimuláció és a valóság határán. Hogyan lehetne tehát visszavenni a „holt lelkeket”, végleg értékessé tenni az Embert? Több tendencia is az ellustulás és az elbutulás ellen hathat.

Ha a magáért-való lét létszerű kapcsolatba kerülhetne saját másért-való léte – addig nem-hatékony – mozzanataival, akkor nyerné vissza a cselekvő saját szubjektumjellegét. Ez nem is olyan távoli perspektíva. A „törzsi háborúkon” felül kellene emelkedni, nem virtuális lövészárkok-barátkozással, sokkal inkább a „civilizációkon” belüli egyetemes frontvonalak mentén való szolidaritásépítéssel. Be kell indítani a megismerést, „a munka ontológiai motorját”. A „másodlagos tételezésnek” sem csak teleológiai értelmezése lehet: az önkifejezés segítségével, az önkritika bátorításával tudatosan meg kell bélyegezni a „lustig” életmódot, le kell leplezni a nemre káros hatásait. Ez persze egyénileg nehéz, szubszidiáris közösségeket építve könnyebb lehet. A megoldandó feladat hasonlatos az addiktív személyiség felszámolásának már ismert és alkalmazott terápiás módszeréhez: a függő, „lustig”, más személyeket eszköznek használó lét felszámolásának feladata ez. Mindkét szinten felmerül az „írástudók felelősége”. Aki még nem tudja, tudassák vele, aki tudja, tegye.

A feladat tehát: tudatosítani, szervezkedni, cselekedni – nem lustálkodni, nem butulni...!

Irodalom

ALMÁSI MIKLÓS (1974): *Rezgésszámok*. Magvető Kiadó, Budapest.

BOURDIEU, P. (1978): A beszédtevékenység gazdaságtana. *tk műhely* (a Tömegkommunikációs Kutatóközpont folyóirata), IX. évf, 26, november 20, 45.

- CLOWARD, R. A. és PIVEN, F. F. (1972): A szakbürokráciák. A juttatási rendszerek, mint befolyásrendszerek. In: FERGE, LÉVAI, 166–179.
- DARNTON, R. (1984): *Lúdanyó meséi. A nagy macskamészárlás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FERGE ZSUZSA, LÉVAI KATALIN (szerk.) (1991): *A jóléti állam*. T-Twins, ELTE Szociológiai Intézet Szociálpolitikai Tanszéke, Budapest.
- HOBBSAWM, E. J. (1974): *Primitív lázadók. Vázlatok a társadalmi mozgalmak archaikus formáiról a XIX. és XX. században*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- HUNTINGTON, S. P. (1998): *A civilizációk összezsapása és a világrénd átalakulása*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- KISS ENDRE (1999): Reprimitivizáció és bunkóság az ezredfordulón. In: DALOS RIMMA és KISS ENDRE (szerk.) *Bunkóság. A reprimitivizáció változatai a társadalomban*. Friedrich Ebert Alapítvány, Budapest, 7–22.
- KISS ENDRE (2000). Tudástársadalom mint a társadalmi tőke rohamos csökkentésének kiegyensúlyozása. In: VARGA CSABA (szerk.) *INCOPARK – technológiai fejlesztési övezet programja Pest megyében. Tudásrégió könyvek I.*: Harmadik Évezred Alapítvány Stratégiakutató Intézet, Budapest, 39–50.
- KORTEN, D. C. (1996): *A tőkés társaságok világuralma*. Kapu Kiadó, Budapest.
- LENIN, V. I. (1951): *Az imperializmus mint a kapitalizmus legfelsőbb foka*. In: *Művei*. Budapest: Szikra Könyvkiadó, 22. kötet, 191–316.
- LEOPOLD LAJOS, IFJ. (1988): Színlelt kapitalizmus. *Medvetánc* 2–3, 321–353.
- LIPSET, S. M. (1995): *Homo politicus – A politika társadalmi alapjai*. Osiris Kiadó, Budapest.
- LUKÁCS GYÖRGY (1971a): Osztálytudat. In: VAJDA MIHÁLY (szerk.): *Történelem és osztálytudat*. Magvető Kiadó, Budapest, 270–319.
- LUKÁCS GYÖRGY (1971b): Az emberi gondolkodás és cselekvés ontológiai alapjai. In: *Utam Marxhoz*, II. kötet. Magvető Kiadó, Budapest.
- LUKÁCS GYÖRGY (1976a): *A társadalmi lét ontológiájáról. II. kötet, Szisztematikus fejezetek*. Magvető Kiadó, Budapest.
- LUKÁCS GYÖRGY (1976b): *A társadalmi lét ontológiájáról. III. kötet, Prolegomena*. Magvető Kiadó, Budapest.
- LUKÁCS GYÖRGY (1988): *A demokratizálódás jelene és jövője*. Magvető Kiadó, Budapest.
- MARTIN, H.-P. és SCHUMANN, H. (1998): *A globalizáció csapdája – Támadás a demokrácia és a jólét ellen*. Perfekt Könyvkiadó, Budapest.
- MARX, K. (1955): *A tőke I.* Szikra Könyvkiadó, Budapest.
- MEIDNER, R. (1991): Elképzeléseink a harmadik útról. In: FERGE, LÉVAI, 250–267.
- PINKER, R. (1991): Ki az atya? Marx és a társadalmi reform. In: FERGE, LÉVAI.
- SEGALMAN, R. és MARSLAND, D. (1991). Bölesőtől a sírig. In: FERGE, LÉVAI.
- SZÜCS JENŐ (1992): *A magyar nemzeti tudat kialakulása*. Magyar Őstörténeti Könyvtár, JATE, Szeged.
- WALLERSTEIN, I. (1983): *A modern világgazdasági rendszer kialakulása*. Gondolat, Budapest.

A mentális tunyaság-restség kizárásának különös lehetősége: a sakkozás

DURÓ ZSUZSA

Az utóbbi években minden eddiginél nagyobb minőségi ugrás tanúi lehetünk a sakk emberformáló hatásai tekintetében, közelebbről a szellemi torna neveléslélektani, pedagógiai kiaknázásában. Országok tucatjainak iskoláiba vezették be fakultatív tantárgyként a sakkot, de az óvodai nevelésben, sőt, a felsőoktatásban is rohamosan szaporodnak az ilyen tárgyú képesség- és személyiségfejlesztő kísérletek. Egyre több olyan szakmai közlemény jelenik meg – döntő részt külföldön –, amelyek a sakkban rejlő tudományos, kulturális és szociális értékeket taglalják, és szemlátomást terebélyesedik a sakk és az egyes tudományágak (így a művelődéstörténet, a régészet, a lélektan, a neveléstudomány, a filozófia, a művészettörténet, az informatika) sokrétű kapcsolatait összefoglaló és rendszerező ismeretág.

A sakk sport, játék, művészet és tudomány – egyszerre.

- Sport, szellemi sport, mert versenyszerűen űzhető.
- Játék, mert szórakoztató, és amatőrök is játszhatják. Itt jegyzem meg, hogy Magyarországon közel százezer ember sakkozik – fiatalok és idősek egyaránt –, 95 százalékuk szórakozásként, és csupán 5 százalékuk versenyszerűen.
- Művészet, mert esztétikai élményt nyújt. A sakkban harmónia van, sőt szimmetria, a geometriai formák ismétlődése okán. Így vizuális élményt is nyújt.
- Tudomány, mert a tudomány által meghatározott módszereket használ. Jelenleg még alkalmazott tudomány. Önálló tudományként a képességfejlesztésben szerepelhet.

Rövid történeti áttekintés

A sakk a fennmaradt írásos emlékek alapján az i.sz. V. században keletkezett Indiában. Az első sakk-könyv közép-perzsa nyelven íródott. Eredetileg négyen játszották, ez később kettőre módosult. A sakkot a hadijátékok közé lehet sorolni, két hadsereg küzd egymással; egyben táblás játék is. A sakk Indiából Perzsiába került, ahol nevét a perzsa uralkodó nevééről (*sah a sah = királyok királya*) kapta. Perzsiából az arab kereskedők vitték tovább, részben a Selyemúton Oroszország felé, részben Európába. Az araboknál a sakktáblát számológépként is használták. Először a mai Spanyol- és Olaszország területén terjedt el, de találtak Görögország területén is régi sakkbábokat. Innen már közel volt Franciaország és Anglia, ahol a sakk egy időben lett népszerű (Hódító Vilmos normannjai vitték be).

A sakktábla pénzügyi, kalkulációs tulajdonságait megörökítették Angliában. Az anekdota szerint ugyanis ténylegesen egy sakktáblán végezték el az állami költségvetés felosztását (kisakkozták). Kínában kialakult a sakkjáték egy módosult változata, a *hsziang csi* és ebből a japán sakk, ami a *sógi* (tábornok-játék) nevet kapta. A sakkjáték egyik változata volt a Bizáncban arab közvetítéssel elterjedt *zatrikon* (*zatrikon = sakkjáték*), amit kerek sakktáblán, de ugyanúgy 64 mezőn játszottak. A monda szerint a sakkot feltaláló tudós arra akarta felhívni az uralkodó figyelmét, hogy egyedül – a bábjai (alattvalói) támogatása nélkül – elvész az ellenfél támadásával szemben. Az uralkodónak viszont nem ez, hanem a hadászati ütközet modellezhetősége nyerte meg a tetszését.

Kezdetben uralkodói privilégium volt a sakkozás. Sakkozni tudtak még a papok is, akik az első sakkoktatók voltak. A sakktábla és a bábok kincsnek minősültek. Indiában a *rádzsa*

(az uralkodó) stratégiai (hadi) játéknak tekintette. Perzsiában ugyanez volt a helyzet. Az arabok i.sz. 638-ban elfoglalták Perzsiát. Mohamed apósa, *Omár kalifa* már ismerte a sakkot. Megkérdezték, hogy miért nem ütközik törvénybe a sakkozás, hiszen a próféta minden játékot betiltott, csak a lovaglást, nyilazást és az asszonyt engedélyezte. Omár válasza: „Nincsen benne semmi kivetnivaló, mert a háborúval foglalkozik”.

A sakkozás ismereteinek átadására a katolikusok és a mohamedánok között három helyen kerülhetett sor: - a mindennapi életben; - az iskolákban; - a kereskedelemben. A katolikus és a pravoszláv egyház egyaránt üldözte, mégis fennmaradt a sakk. Egy lombard barát, *Jacobus de Cessolis* (XIII. század) szentbeszédeiben a figurákat személyekhez hasonlította, s misztikus tartalommal ruházta fel. Bebizonyította, hogy a sakk az élet szimbóluma, és így megmentette azt a további üldöztetéstől. Meglátta, hogy a sakkozásban mindenki a saját életét keresi és a sakkjátszó éli le azt. A sakk varázslatos erejét abban látta, hogy míg egy elrontott életet nem lehet megjavítani, a sakkjátszó bűnbánat után újra kezdhető, új reménységekkel és lehetőséggel, ezáltal elnyerhető az örök élet. Ez a gondolatmenet abban a korban tökéletesen meggyőző volt és Cessolis megmentette a sakkot. Cessolis korában megindult az uralkodói sakk-privilegium megszűnése. A királyok mellett a főnemesek is értettek a sakkhöz. Egyes országokban a hét lovagi derekasság (*septem probitates*) közé is felvétetett, azaz a kultúra fontos részévé vált. Az olasz sakk-kalandozók rengeteg gazdag embert fosztottak meg vagyonuktól. A magyar *Benyovszky Móric* a XVIII. században sakk tudásának és az említett olaszokhoz hasonló mentalitásának köszönheti megmenekülését az orosz fogságból, Kamcsatkáról. A XV. századtól kezdve kialakultak a mai sakk szabályai. 1851-től, a nagy angol sakkversenytől számítjuk a modern sakkozás kezdetét.

Magyar tapasztalatok

Hazánkban is az uralkodók, a főnemesség és a lovagok körében volt népszerű a sakk, de a papság és főurak íródeákjai is tudtak sakkozni. Az első hazai jelentősebb, sakkozással foglalkozó személyiség *Aragóniai Jolanta*, aki *Bölcs Alfonz* (1221-1283), Kasztília és Leon királyának felesége volt. Bölc Alfonsz adta ki Európa legrégebbi sakk-könyvét. Meg kell említeni Mátyás király feleségét, az olasz *Beatrixot* is, akiről *Bonfini* (Mátyás nevelője) írja, hogy rendszeresen sakkozott.

A sakkozást képviselő legjelentősebb művet Mária Terézia császárné udvari tanácsosa, a polihisztor feltaláló *Kempelen Farkas* készítette 1767-ben. Ez volt a sakkautomata, vagy a Török (The Turk). Ennek a mechanikai remekműnek a belsejében egy kistermetű sakk mestert rejtettek el, aki nem volt látható, és ő maga tükrökkel látott. A török figura kezének mozgását belülről egy mechanizmus segítségével irányította. Sajnos, a mechanizmus titkára nem derült fény, mert a gép 1854-ben Amerikában egy tűzvészben megsemmisült. Nem volt azóta egyetlen szerkezet sem, ami annyira beépült volna a kultúra fogalomkörébe, szimbolikájába, mint a sakkautomata.

A sakk „oktatásának” fórumai a XIX. században és a XX. század elején hazánkban a kávéházak voltak. (Voltak gazdag nemesek, akik a magánnevelőt is megengedhették maguknak, de a sakk ezen a módon történő oktatásáról nem maradtak fenn adatok.) A kávéházakban a sakk társbélő volt a kártya és az irodalom (költészet) mellett. Jól megfértek egymással, amit az is bizonyít, hogy az államférfiak (pl. *Kossuth Lajos*, *Széchenyi István*), az írók, költők, zeneszerzők (pl. *Erkel Ferenc* – aki a sakk-kör köztiszteletben álló elnöke is volt –, *Petőfi Sándor*, *Jókai Mór*, később *József Attila*, *Mikszáth Kálmán*, *Móra Ferenc*, *Veres Péter*, *Németh László*, *Karinthy Frigyes*, stb.), más „hírességek” (*Bem József* tábornok, *Kolisch Ignác* ban-

kár) a sakkozás kisebb-nagyobb szakértői voltak. A kávéházi hagyomány egészen az 1970-es évek közepéig fennmaradt. A kávéházakban volt a sakk-klubok összejövedele és székhelye.

A XIX. és XX. század fordulóján az ipari forradalom a sakkba bekapcsolta a műszaki értelmiséget is (sakkozók és sakk-feladványszerzők voltak közöttük). Ilyen volt pl. *Bláthy Ottó Titusz*, a kitűnő mérnök-feltaláló és matematikai zseni, aki a világtörténelem leghosszabb sakkteladványait szerkesztette játszva könnyedséggel, valamint *Bolyai Farkas* és *Bolyai János* matematikusok. A sakkot ebben az időben már írott és általában idegen nyelvű (német, francia, angol) könyvekből tanulták egyre többen. A tömegesedés, a polgáriasság magával hozta a sakk iránti tanulási kedvet. A sakk azonban a hivatalnokok, a nemesség és a műszaki értelmiség sportja és szórakozása maradt.

A két világháború között is megmaradt itthon a kávéházak dominanciája. A Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium egyre nagyobb mértékben támogatta a sportok oktatását. A megcsönkített Magyarország nemzeti elszigetelődéséből az 1927-es londoni és 1928-as hágai sakk-olimpiai győzelem jelentette a kiutat. Ez volt az első két hivatalos sakk olimpia. Az angolok a sakk-olimpiai magyar győzelem után az országot ismét olyan országnak tekintették, akivel érdemes kulturális kapcsolatot fenntartani. A győzelmekből oroszánrészt vállalt *Maróczy Géza*, aki 1936-ban Münchenben vezette győzelemre a magyarokat. A sakkozók személyes példája mindig nagy hatással volt a követőkre. A sakk közoktatása azonban ebben a korban még nem merült fel.

Figyelemre méltó, hogy a magyar Nobel-díjas tudósok közül jól és szívesen sakkozott *Szent-Györgyi Albert*, aki a szegedi sakk-kör elnöke is volt, továbbá *Harsányi János* közgazdasági, *Kertész Imre* irodalmi Nobel-díjasunk. A magyar tudományos élet számos vezető személyisége, így a Magyar Tudományos Akadémia elnöke *Vízi E. Szilveszter* is korábban versenyszerűen sakkozott. A sakk népszerűsítéséhez nagymértékben hozzájárultak a XX. században az ismert pedagógusok és sakkoktatók, közülük *Barcza Gedeon* és *Polgár László*.

Korábbi kísérletek

Kultúraközvetítő szerepén kívül egy másik aspektusból is megközelíthetjük a sakk és a sakkozás fontosságát. Kutatási hipotézisem is, hogy a sakkozásnak különböző pszichikus funkciókra, részkapességekre pozitív, fejlesztő hatása van. Ez transzferhatás, és tesztelhető.

Kutatásomnak magyar vonatkozású előzménye nincs, de ha megfigyeljük a sakkbeli képességfejlesztés nemzetközi kutatási eredményeit, akkor azt látjuk, hogy összefüggő összehasonlító, az előbbieken felsorolt képességterületekre irányuló komplex vizsgálat még határainkon túl sem történt. Részvizsgálatokat a 70-es években Zaire-ben folytattak, melyek azt az eredményt hozták, hogy a sakk a matematikai és a verbális képességekre egyaránt pozitív hatással van. A 80-as években Bradford területi iskolájában végzett vizsgálat a kritikai gondolkodás fejlettségét mutatta meg a sakkozás által. Óvodából iskolába átkerülő gyermekek között felvett mérések azt az eredményt hozták, hogy a sakknak már kismértékű megismerése is kifejleszti az iskola előtti értelmet, és felkészít az iskolára. A 90-es évek elején az olvasásra gyakorolt pozitív hatást is bizonyítani tudták. A problémamegoldó képességet vizsgálva megállapítást nyert, hogy azok a tanulók, akik sakkot is tanulnak az iskolában, a transzfer segítségével még a verselemzés irányába meglévő általános képességeket is javítani tudja.

1894-ben Párizsban megjelent „Nagy fejszámolók és sakkjátékosok lélektana” (*Psychologie des grands calculateurs et joueurs d'échecs*) című könyvében *Binet* beszámol róla, hogy több tucat sakkozót faggatott ki kérdőíves módszerrel, mert kíváncsi volt, hogy mi a titka a leginkább bámulatra méltónak tartott sakkozói teljesítményhez, a vakszimultánhoz – vagyis több játszmány a tábla megtekintése nélkül történő egyidejű vezetéséhez – szükséges

képességeknek. *Binet* nehezen tudta elfogadni a sakkozó *Goetz* véleményét, miszerint a tábla és a bábok látása nélkül sakkpartit játszó személy csupán számításokat végez, más szavakkal a vakjáték kizárólag a lehetőségek latolgatásán és a változatok kiszámításán alapul, nem pedig a látószerv emberfeletti teljesítményén. Ennek a véleménynek cáfolására *Binet* különböző erejű sakkozókat vont be vizsgálódásába, és a megkérdezettek válasza merőben eltértek *Goetz*étől, illetve oly módon egészítették ki megállapítását, hogy az általa említett tényezők igenis szükségesek a vakjátékhoz, de egy meghatározott célra irányulnak. Az ugyanis, aki vakon sakkozik, arra kényszerül, hogy valamennyi játszma változó állásait valamilyen formában fel tudja idézni maga előtt.

A nézetek ellentmondásaiban a pszichológus akként kívánt világosságot teremteni, hogy összegyűjtötte mindazok megfigyeléseit, akik a tábla megtekintése nélkül jó színvonalon sakkoztak. *Binet* ugyanazt a 14 kérdést tette fel felmérése résztvevőinek, de a beérkező válaszok több esetben ennél többről is tudósítottak. A tudós Angliából, Németországból és Spanyolországból, de még Kubából is kapott válaszokat, erős amatőrök mellett néhány világnagyság szellemi tornász is nyilatkozott neki, a legismertebb párizsi sakkozók pedig arra is vállalkoztak, hogy a Sorbonne pszichológiai laboratóriumában részt vegyenek néhány kísérletében. Kutatásának összefoglalásában *Binet* leszögezi, hogy a játékosok szerint a vaksakkozás legfontosabb összetevői az elméleti és gyakorlati felkészültségen kívül a memória és a képzelőerő. Az utóbbi tényező ebben az összefüggésben úgy jut szerephez, mint ahogyan a pszichológiában a vizualizáció szakkifejezést használják, vagyis mint megjelenítés, egy bizonyos ismeret látvánnyá alakítása. *Binet* rávilágít a vizuális képzelőerő azon jellegzetességére, hogy e képesség túlnyomórészt absztrakt, vagyis a megjelenítendő tárgynak csak azokat a tulajdonságait veszi figyelembe, amelyekre az adott játék helyzetekben szükség van.

Ferguson saját kísérleti eredményeinek összefoglalásakor megállapította, hogy a sakk tanítása a következő területeken hasznosul:

1. Erősíti és egybeszervezi az alkalmazott különböző módozatokat, módszereket.
2. Mennyiségi, gyakorlati problémák megoldására alkalmas.
3. A problémamegoldás hatékony módja.
4. Olyan gondolkodási rendszer, ami sikerrel alkalmazható.
5. Versenyszerű helyzet.
6. Az oktatási attitűdöt fokozza. Gazdagítja a tanár eszköztárát. A gyermekek szeretnek játszani, és maguk megoldani a feladatokat, amire szívesen fordítanak akár sok időt is.
7. A minőségi kérdések megoldására változatokat ad. A szövegkörnyezet családias, a témák ismétlődnek, de a játszmák sohasem azonosak. Ezért a sakk a problémamegoldás egyik kulcsa.

Francia tapasztalatok

Egyaránt vannak a messze múltba visszanyúló gyökerei és friss okai annak, hogy Franciaországban az ezredforduló táján nemzetközi viszonylatban is erőteljessé vált az iskolai – pontosabban a különböző szintű tanintézetek falai között zajló – sakkoktatás. A XVIII. század közepétől a XX. század derekáig Franciaország volt a szellemi torna egyik világközpontja, s az utóbbi két évtizedben a Francia Köztársaság ismét feltornázta magát a vezető sakkhatalmak közé. A volt Szovjetunióból érkező kiváló sakkszakemberek jelentős vérfrissítést hoztak a francia válogatottba, és néhány esztendő múltán már tanítványaikból toborzódott minden korábnál erősebb élgárda az elme harc művelőiből Franciaországban. A szaporodó egyéni és csapatsikerek felkorbácsolták a franciák becsvágyát, a hagyományos tudományos érzékenység

pedig azt eredményezte, hogy különböző diszciplínák képviselői, illetőleg műhelyei mind jobban érdeklődni kezdtek a sakk iránt. A jelek szerint a sakk pedagógiai hasznosítása, közelebbről az a törekvés, hogy az értelmes játékot minél szélesebb körben felhasználják a tanulók képesség- és személyiségfejlesztéséhez, legalábbis nem idegenek a francia nevelésügy modernizálási elképzeléseitől. Bár tömeges sikerekről korai még beszélni, az elméleti munkával megalapozott, máskor meg éppen az utólagos elméleti hozadékkal járó gyakorlati eredmények nemzetközi összehasonlításban is figyelemre méltóak.

Michel Noir (2002) a lyoni egyetemen „Sakkal foglalkozó gyermekek kognitív képességeinek fejlődése” című dolgozatában a didaktikai transzfer modellezésének kérdését vizsgálva megállapította: „Szörványos megfigyeléseink... azt bizonyítják, hogy két évi sakkal való foglalkozás magasabb színvonalra emeli a gyerekeket, mint amilyenek az ugyanolyan származású és szociális közegből származó más gyerekek tartanak a logikai játékok, a stratégia, az emlékezet és az absztrakciós készség tekintetében.”

Noir, aki a neveléstudomány doktora, természetesen tudta, hogy honfitársa, *Carl Ekoo* már 1932–34-ben statisztikai összefüggést fedezett fel a sakkozói rátermettség és több tucat egyéb szellemi képesség, nevezetesen az általános intelligencia, az olvasási és megjegyzési kapacitás, az általános tanulmányi előmenetel és az iskolai munka területén mutatott eredmények között. Vizsgálataiból azt a következtetést vonta le, hogy a jó sakkozói játékerő – amely munkát és korábbi tapasztalatokat is feltételez – arányos a felsorolt szellemi területeken mutatott teljesítmények átlagával. (A megismerő tevékenység fejlődése és a sakkozás összefüggését melleleg *Johan Christiaen* még az 1974–76-os tanévekben vizsgálta a belgiumi Gent egyik iskolájában 10,6 éves átlagéletkorú tanulóknál. Mindkét – találmásra kialakított – húszfős csoportnak tesztek, köztük Piaget-tesztet, osztottak ki, a kísérletre kijelölt csoport tagjai azonban 42 egyórás sakkleckét is kaptak, amelyek során szaktankönyvet használhattak. A felmérés egyértelműen a sakkozó gyerekeknek kedvezett, akiknek tanulmányi eredményei is sokkal jobbak voltak, mint azokéi, akik nem foglalkoztak sakkal.)

A több szempontból is nevezetes Noir – Lyon polgármestereként neki tulajdonítják a város építészeti arculatának korszerűsítését, és ugyanebben a minőségében sokat tett az ottani sakkélet felvirágoztatásáért – hangsúlyozza, hogy csupán a sakkozástól még senkiből nem lesz jó tanuló, mert ha a sakkoktatók erre nem figyelnek külön oda, a diákok zömében csak a sakkban erősödnek, automatikusan ugyanis az egyik területen kialakuló készségek nem tevődnek át más területre. Legalább ötévi munkára volt szükség ahhoz, hogy arról az 56, a CM2 szinten lévő tanulóról, akiket ugyanolyan iskolai, szociális és kulturális szinten lévő társaikkal hasonlítottak össze, megállapíthassák: a sakktanulás fejleszti az iskoláskorú gyerekek kognitív képességeit, és e tulajdonságok más területeken is gyümölcsöztethetők.

Miután Noir megvizsgálta a sakkozásban részt vevő gyerekeket, az átlagtól való eltérést illetően a következő eredményre jutott az általa kiválasztott hat mutató szempontjából:

Problémamegoldás +32%

Az intuitív reakció gátlása (természete) +50%

Lexikális keresés + 13%

Összpontosítás +25%

Elemzési gyorsaság +13%

Memorizáló kapacitás +22%

Ilyen eredményeket csak akkor lehet elérni, ha a sakk érdekli a tanulókat, méghozzá a hangoskodó vagy viszálykodó tanulókat is. Tisztázásra vár még az a kérdés, hogy olykor miért vallanak kudarcot ilyen gyerekek más kulturális (történelem), logikai (matematika) vagy művészeti (zenetanulás) tárgykörökben.

„A sakkjáték mint az általános és középiskolások eszköze” című művében a tárgykörről publikáló *Alaine Noble* kiemeli, hogy a szabályok tisztelete a sakkban nem előzménye, hanem elengedhetetlen feltétele a játéknak, és e kötetmek néhány más mozzanattal társulva egy fajta jogkövető magatartásra ösztönöznek. Nemcsak arról van szó, hogy a bíró minden játékosról megköveteli, hogy ha egy bábót megérintett, lépjen is vele; a szabályokat megtartó sakkozót a játszma alatt senki sem bírálhatja, a tanár vagy más felnőtt soha nem avatkozik bele a játékba. Sajátos élményt jelent az ifjú embereknek, hogy a négyszögletű sakktábla olyan ismert terület számukra, amelyet nem hagyhatnak el, és ahova senki sem léphet be kívülről. Vonzó lehet a formálódó személyiségnek, hogy ha nyer, egyértelműen győztesnek nyilvánítják, ha viszont veszít, csak magát hibáztathatja, vagyis nem kell áldozatnak éreznie magát. Annak is kedvező hatása lehet, hogy a sakkban nagyon határozottan érvényesül az egyenlőség elve: a gyerekek felváltva mozgatják ugyanazokat a figurákat, amelyekből – legalább is a játszma kezdetekor – mindkét csatározó félnek ugyanolyan összetételben ugyanannyi darabja van. A sakk által megkövetelt tulajdonságok – hangzik a szakember verdiktje – ilyen módon alkalmasak rá, hogy sorozatos kezdeményezésre sarkalljanak.

Mint ahogy *Noir* is egy fajta iskolautópia-elemként tárgyalja a sakkot – azaz e dolog igazi behatolását a tanuló ifjúság életébe ama jövőbe vetíti, amelyet az a pedagógiai modell jellemez majd, mely a képességeket és a kreativitást a tanulók egyéni sajátosságainak figyelembe vételével pallérozza –, utópisztikus nagyralátás érződik a JIPTO elnevezésű nemzetközi programban is. *Grigorij Tomszkij* és honfitársa, *Govorova* asszony koncepciója Jakutföld közoktatási minisztériumának felkérésére készült az Oroszországhoz tartozó Jakut Köztársaság vezető neveléstudományi műhelyeiben, és nemcsak a gyermekek egyéni fejlődését tűzte ki célul, hanem a tanárok, a nevelők kreativitásának fokozását is. A program egy 3-7 éves gyerekek alkotó szellemű nevelésére kidolgozott játékcsomagot is tartalmaz, és a matematika, a rajz, a formázás, a néprajz és a sport tárgykörök mellett a sakk alapfogalmait is tárgyalja. A JIPTO-t *Tomszkij* előadásaiból a franciák közelebről is megismerhették, így azt is tudhatják, hogy az alkotók úgy ajánlják művüket, mint amit „ kimondottan oktatási célokra hoztak létre, konkrétan például arra, hogy előkészítse a gyerekeket az iskolára. A JIPTO az általa kínált rengeteg fajta tevékenység egyikeként a sakkozás révén ébreszt játékos érdeklődést a legkülönbözőbb ízlésű gyermekekben”.

Besançon, Bois-Colombes, Bagnaux, la Martinique, Franconville, les Clayes-sous-Bois, Amiens, Toulouse, Saint-Etienne – csak néhány ama szinte felsorolhatatlanul sok franciaországi, illetve a Francia Köztársaság külső birtokát képező település közül, amelyeken napirenden van az iskolai sakkoktatás bevezetése. A terv valóra váltásának további feltétele a szervezeti és a kommunikációs rendszer kiépítése.

A sakk kulturális, szociológiai és pedagógiai vonatkozásainak kutatásában jeleskedő Németország közelsége is magyarázat lehet arra, hogy Elzászban olyan eredményes a sakkoktatás. A strasbourggi Kleber gimnáziumban 1984 óta tartanak sakkórákat sportfoglalkozás gyanánt, és a város Louis Pasteurról elnevezett egyetemén működik Franciaország egyetlen olyan fakultása, amelyen a DEUG (a franciaországi egyetemi fokozatok ama közbülső állomása, amelyet négy félév után lehet elérni) keretében a sakkra lehet szakosodni.

Franciaföldi terepszemlénk végére kívánczok, hogy az ACP, azaz a hivatásos sakkozók párizsi székhelyű nemzetközi szervezete a Francia Sakkszövetséggel karöltve kíván eljuttatni az ország valamennyi iskolájába egy számítógépes programcsomagot. Segítségével a sakkozó gyermekek könnyebben találhatnak megfelelő szintű sakkpartner, másrészt szakmai útmutatásokat is kaphatnak.

A program keretében a gyerekek nemcsak korosztálybeliekkel, hanem felnőttekkel is rendszeresen összemérhetik képességeiket, amire egyéb ismeretágakban nincs, vagy csak korlátozott a lehetőségük. Az időtöltés e formája kedvezően befolyásolja a családi légkört, a já-

tékban mutatott teljesítményekből következtetni lehet a gyermekek jellemvonásaira, részcélok tűzhető ki, és ezek személyre szabhatók. Kezdetben nem a játszma megnyerésén, hanem a készségek helyes megszerzésén, vagyis az egyes játékformák alkalmazásán van a hangsúly. A gyerekek ebben a tanulásban és az újabb elemek elsajátításában egymást segítik. A taktikai és stratégiai képességek fejlődését előmozdítva a sakk segíti rész és egész viszonyának jobb megítélését, és más szakterületeken is teljesítménynövelő hatású lehet – áll a sokat ígérő program indoklásában.

Kiegészítésként hadd mondjuk el, hogy a részben franciaajkú Kanada oktatásügyében már két évtizede élénk érdeklődés mutatkozott a sakk iránt. A tárca minisztere hagyta jóvá a „Delif-mathématique” nevezetű programot, amelynek „Sakk és matematika” című részét a program hét fejezetének egyikeként vetették papírra 1984-ben. A matematikai programba integrált sakk oktatására heti egy órát biztosítottak, s 1987–88-ban 35 ezer alsó tagozatos tanuló vett részt ilyen foglalkozásokon.

A kanadai Waterloo Egyetem pszichológiai karának professzorától, *Neil Charnes*-től származik a következő sokat mondó megállapítás: „A sakkozás modell értékű környezetet teremt az alapvető megismerő folyamatok, így az észlelés, az emlékezés és a problémamegoldás tanulmányozásához, egyúttal egyedülálló alkalom a kiemelkedő tudású sakkozók egyéni különbségeinek megfigyelésére, minthogy a sakkozói színvonal változásait élő-pontokkal (a versenyeredményeket tükröző értékszámokkal) lehet kifejezni. Mint a kereső és értékelő folyamatok modelljének, a sakknak kitüntetett helye van a mesterséges intelligencia kutatásában is.”

Orosz módszerek a sakkoktatásban

A gall sakkpedagógusokra termékenyítően hatott *Igor Szuhin* 1994-ben francia nyelven kiadott „Sakk kisgyermeknek” (*Echecs pour les jeunes enfants*) című munkája. Az orosz szakember abból indul ki, hogy az iskolai követelmények – a figyelés, az önkontroll, a fegyelem, a szervezettség – megszokása nagy nehézségeket okoz az elsősztályosoknak, illetve az előkészítő osztály tanulóinak, azokat a gyerekeket pedig, akik szellemileg restebbek, vagyis nemigen szeretnek gondolkodni, kifejezetten megviseli ez az alkalmazkodás. Éppen ezért nagy jelentőségű, hogy a kisgyerekkori sakkozással – mintha csak valamiféle varázspálca lenne – javítani lehet ezen a helyzeten. Olyannyira, hogy már-már úgy tetszhet: a sakkot szinte az iskolába menő gyerekek előkészítésére találták ki. A játékos tevékenység ugyanis erőteljesen gyorsítja a pszichikai és akarati folyamatok fejlődését, és fejleszti azt a képességet, hogy az órákon elhangzottakat a gyerek feldolgozza. A játékban szerzett tapasztalatok segítségével könnyebben meg lehet érteni másokat, s könnyebb előrevetíteni leendő cselekedeteinket, valamint számot vetni tetteink következményeivel.

Szuhin egyébként hároméves kortól tartja célszerűnek a gyermekek sakkra fogását, mivel az apróságok ilyen idősen már járnak, beszélnek, sok mindent megcsinálnak, és nagyon érdeklődnek környezetük iránt. Lévén, hogy a hároméves gyermek figyelme még nem kitartó, a különböző sakkfigurák megismerésére Szuhin azt ajánlja, hogy mellőzzük az olyan fogalmak használatát, mint a vonal, a sor, az átló, és elégedjünk meg azzal, hogy megmutatjuk a kicsiknek: miként közlekednek az egyes bábuk a sakktáblán, a figurák nevét pedig helyettesítjük ismert mesehősök nevével.

A 2005-2006. tanév küszöbén látott napvilágot az orosz sajtóban az a tervezet, amely mellett érvel, hogy a sakkoktatás legyen az Oroszországi Föderáció közoktatási rendszerének szerves része. A közleményt és az államszövetség több vidékén hozott ilyen irányú intézkedéseket megelőzte az Orosz Közoktatási Minisztérium 2004. május 18-án kiadott A sakkoktatás

fejlesztéséről az Oroszországi Föderáció közoktatási rendszerében című utasítása. Az utasítás arról is rendelkezett, hogy *Anatolij Karpov* többszörös sakkvilágbajnok vezetésével koordinációs tanácsot hozzanak létre a kérdéskör alapos tanulmányozására. A tárca e biztató gesztusa után az intézmények és szakemberek sora reménykedett, hogy a sakk iskolai tantárgy lesz abban az országban, amelynek mind hivatalos szervei, mind állampolgárai a XX. század első harmadától kezdve világviszonylatban a legtöbbel járultak hozzá a játék fejlődéséhez és tömegesítéséhez.

A remények mindmáig nem teljesültek, de az *Alekszandr Zsukov* miniszterelnök-helyettes irányította Oroszországi Sakkszövetség elnöksége 2006. december 22-én tartott ülésén ismét áttekintette a „Sakk és oktatás” tárgykör helyzetét, és rögzítette a tennivalókat. 2004 júliusában *Leonyid Abalkin*, az államszövetség egyik vezető közgazdásza és Karpov vezetésével alakult meg az illetékes munkabizottság, amely eddig sem tétlenkedett, s amelynek most az a feladata, hogy a korábbi kormányutasításban foglalt cselekvési programot a mai körülményekhez igazítsa.

A bizottság beindította az „Első lépés” programot. Az volt a cél, hogy Moszkva északi közigazgatási körzetének iskoláiban, az alsó tagozatban rendes tantárgyként oktassák a sakkot, és lemérjék, hogy milyen hatással van a tanulók általános előmenetelére. A nevezett körzet 10 általános iskolájának 2. és 3. osztályaiban, valamint 4 iskolai szakkörben foglalkoztak sakkal, mindegyik intézmény díjtalanul jutott hozzá a megfelelő tanítási programmal ellátott számítógépekhez, a szükséges könyvekhez, a demonstrációs táblákhoz és a sakkkészletekhez; a gondosan kiválogatott oktatókat tisztességesen bérezték. A kezdeményezést mind a tanulók, mind a szülők kedvezően fogadták, és a főváros Jótékonyági Tanácsa és a Popecsityel (Támogató) nevű jótékonyági alap együttesen finanszírozta, de egy, a kedvezmények pénzügyi következményeit megszigorító friss törvény miatt a programot félbe kellett szakítani. Az ügy jövője szempontjából reménykeltő, hogy pár éve Moszkvában, az Oroszországi Állami Szociális Egyetemen saktanszék nyílt, ahol egyebek között az iskolai sakkoktatáshoz szükséges szakembereket képeznek.

Az orosz pedagógiában, s nemcsak sakkoktató berkekben így is olyan hatalmas ismeretanyag halmozódott fel az írók, művészek, gondolkodók és közéleti személyiségek serege által kedvelt, sőt, nagyra becsült játékról, hogy az időszerű mozzanatoktól függetlenül is érdemes tallózni az ide vonatkozó szakirodalomban. Megkönnyíti ezt a „Sahmatnaja Nyegyelja” című hetilap, amely az általános iskola alsó tagozatos tanulóinak sakkoktatásáról szóló koncepciót ismertető cikk keretében a szovjet, illetve orosz, valamint a nemzetközi neveléstudomány és pszichológia neves képviselőinek megállapításait idézve vélte bizonyítani, hogy miért lehet a sakk számos tekintetben szinte egyedülálló eszköz a kisiskolás gyermekek szellemi izmosodásának meggyorsítására. A szerző, *Alekszandr Tyimofejev* 13 pontban sorolja fel, hogy milyen irányokban serkenthető az alsó tagozatosok értelmi gyarapodása a sakkozás révén, s ezek közül néhányat bővebben is tárgyal.

A kijelölt irányok a következők:

1. A szemléletes-képszerű gondolkodás fejlesztése.
2. A szemléletes-cselekvő gondolkodás fejlesztése.
3. A szóbeli-logikai gondolkodás fejlesztése.
4. A sorozatosan logikus gondolkodás fejlesztése.
5. A stratégiai gondolkodás fejlesztése.
6. A taktikai gondolkodás fejlesztése.
7. A kombinatív gondolkodás fejlesztése.
8. Az alkotó és algoritmikus (ezen belül a modelleken alapuló) gondolkodás fejlesztése.

9. A reflexióra (azaz a tervezett, illetve meghozott döntések indoklására) való készség fejlesztése.
10. Az emlékezet, ezen belül az operatív emlékezet fejlesztése.
11. A figyelem fejlesztése.
12. A képzelet fejlesztése.
13. A gyermek tanulásra tanítása sakkanyag segítségével.

A 4. ponttal kapcsolatban az írás a híres szovjet pedagógust, *V. A. Szuhomlinszkijt* idézi, aki szerint „Sakk nélkül elképzelhetetlen az értelmi képességek és az emlékezet teljes értékű nevelése, ezért a sakknak az általános iskola részévé kell válnia.” *Georg Klaus*, az NDK logikai és kibernetikai munkásságával nyomot hagyó egykori akadémikusa úgy vélekedett, hogy „a pontos logikai gondolkodást könnyebben lehet edzeni sakkozással, mint logikai tankönyvekkel.” A sakktablánál ugyanis a gyermekek fejlődésük korai szakaszában öntudatlanul megtanulják a dialektikus, a stratégiai és a taktikai gondolkodást.

A sakknak a 9. pontban foglalt hatását használta fel kutatásaiban a neves orosz pszichológus *J. A. Ponomarjov*, és közvetve a sakk iskolai tanítása és művelése mellett foglalt állást a fejlesztő oktatás elméletének egyik kidolgozója, *V. V. Davidov* orosz akadémikus. Ugyanő alkalmas modellt látott a sakkban a reflexiók mélységének vizsgálatára, vagyis arra, ahogyan a diák érveket sorakoztat fel amellett, hogy miért éppen az adott módot választotta tanulmányi feladata megoldásához.

A 13. ponthoz *Toffler* amerikai tudós megállapítása kínálkozik: „A modern világban mindinkább mulandóak az ismeretek, az iskolások és a felsőfokú tanintézetek hallgatóit éppen ezért képessé kell tenni az elavult gondolatok elvetésére, és arra, hogy tudják: mikor és hogyan kell ezeket a gondolatokat más ismeretekkel helyettesíteni. A holnap műveletlen emberek nem az lesz, aki nem tud számolni, hanem az, aki nem tanult meg tanulni.”

Minthogy rendkívül nagy azoknak a valóságos helyzeteknek a száma, amelyek a játékok segítségével modellezhetők, a számítógépes gyermekpedagógia amerikai professzora, *Seymour Papert* leszögezi: „Bármely dolog könnyen megtanulható, ha összhangba hozzuk őket saját modelljeinkkel... Az, hogy az egyén mit tud megtanulni, attól függ: milyen modellek vannak a birtokában.”

Napjainkra alkalmazva elmondható, hogy a sakk a tartalékokkal való gazdálkodás modellje – állítja a cikk szerzője, majd kijelenti, hogy mind időszerűbb az oktatásban a döntéshozás kérdésköre. Az orosz iskolák 11. osztályosainak íródott „A modellezés és a szisztemológia elemei” című informatikai tankönyv bevezetőjében például az áll, hogy „Életünk folyamán mindannyian többször szembesülünk különféle problémákkal, és ilyenkor önállóan kell döntéseket hoznunk... A vezetői munkának egyenesen ez a fő tárgya.” E nehéz feladat már elemi szintű sakkanyaggal is megkönnyíthető, a kissé riasztó nevű szisztemológiát azonban csak a 10. és 11. osztályban tanítják.

Tény, hogy aki problémákkal kerül szembe, rendszerint többféle megoldás közül választhat, vagyis azonos feltételek között is más-más módon lehet dönteni. Minthogy azonban az élet rákényszerít a választásra, a „Gyakorlati logika” című mai orosz tankönyv felhívja a figyelmet arra, hogy problémák elé kerülve mindig olyan megoldás mellett kell döntenünk, amely természetünknek megfelel.

Amikor a sakkban döntést hozunk, hasonló fogalmakat használunk, mint a gazdasági életben: számolunk, ellenőrzünk, elemzünk, (nyerő) tervet készítünk stb. Az annak idején matematikából és filozófiából doktoráló *Emanuel Lasker* sakkvilágbajnok is kiemelte 1936-ban, Moszkvában megjelent „A sakk jelentősége” című cikkében, hogy „a gondolkodás és a (önálló) tervezés képessége mindig megmarad bennünk, és az életben is hasznunkra lehet.” Ezzel magyarázható – vélte Lasker –, hogy ha valakinek nincs annyi ideje sakkkal foglalkoz-

nia, hogy mesteri szintű játékos váljék belőle, sakktanulmányai a mindennapok során akkor is meghálálják a befektetett erőfeszítéseket.

A sakk tantárgyi kapcsolódásaira rátérve a cikkíró rámutat, hogy ilyen összefüggés az általános iskola valamennyi alaptantárgyával megállapítható. Különösen a filozófia és a logika, a gazdaságtan és vezetéstudomány, a matematika és az informatika azok a területek, amelyek hatékonyan kiaknázhatók a sakkban rejlő módszertani lehetőségek.

Vélemények a nagyvilágból

A sakkozók legnagyobb szabású nemzetközi seregszemléit, a kétévente rendezett olimpiákat kísérő FIDE-kongresszusok alkalmával rendszerint áttekinti feladatait a Nemzetközi Sakkszövetség ama bizottsága is, amely a szellemi sport iskolai meghonosításáért felel. A két utóbbi sakkolimpia e fórumainak anyagait azért is érdemes tüzetesebben szemügyre venni, mert a korábbiaknál magasabb szintű eszmecserék eredményeként születtek. E beszámolók olyan országok iskolai sakkterjesztő tevékenységébe is bepillantást engednek, amelyekre cikkünkben külön nem térünk ki.

2004 októberében, a calviai (Spanyolország) sakkolimpia színhelyén, Mallorca szigetén zajlott le az iskolai sakkoktatásról rendezett első nemzetközi konferencia. A Spanyolországban megvalósulóban lévő ilyen jellegű programokon kívül hangzottak el (vagy szóróanyagként adattak közre) beszámolók egyebek között a brazíliai és a kubai tapasztalatokról, és olyan szempontok is felvetődtek, amelyek vagy új oldalról világítják meg a „bölcsek játéknak” személyiséggazdagító hatásait vagy éppen az ismert szempontok megalapozottságát nyomatékosítják.

A jó nevű spanyol újságíró és sakkszakember, *Leontxo García* azokkal a kedvezőtlen benyomásokkal szembesítette a sakkal való foglalkozás egyéni gondolkodásra, elmélyedésre készítő jellegét, amelyeket napjaink tömegtájékoztatói eszközei zúdítanak az ifjúságra. „Egyetlen más sportág sem hoz ki az emberből annyi értékes tulajdonságot, mint a sakk, és egyik sportágnak sincs olyan részletes és évszázadokra visszanyúló, alaposan dokumentált története, mint ennek a játéknak” – szögezte le a bizottság ülésének megnyitójában *García*, majd ecsetelte e nevelési ág hazai helyzetét. Ennek pikantériája, hogy bár az egymást követő hispán kormányok egyike sem teljesítette maradéktalanul az erre vonatkozóan 1995-ben elfogadott jogszabályt, az élő gyakorlat erősebbnek bizonyult a vonakodó törvényalkalmazóknál. Ennek köszönhetően a sakk már több száz hispániai oktatási intézményben van jelen, mint választható tantárgy, illetve mint úgynevezett iskolán kívüli tevékenység.

Kubában (ahol az 1927-es világbajnok, *Capablanca* emlékére minden évben rangos nemzetközi versenyt tartanak, s 1978-ban sakkolimpiát is rendeztek) 1963 óta szerveznek országos iskolai sakkvetélkedőket. Jól szolgálta a játék széles körű népszerűsítését, hogy a sakkban is elindították a „mindenki egyetemét”. Államfői kezdeményezésre pedig a 2003–2004-es tanévtől egyetemi szinten lehet a sakk tudományokból diplomát szerezni a Karib-tengeri országban, továbbá tervezik, hogy a sakkot kötelező tárgyként is bevezetik a középiskolában.

A brazíliai Paraná állam közoktatási alapítványa az ottani sakkszövetséggel karöltve még a nyolcvanas években indította be Curitiba város iskoláiban a sakkoktatást, és ezt több hasonló kezdeményezés követte. Megkezdődött az oktatók képzése, és egy híres sakknagy-mester, *Jaime Sunye Neto* irányításával Paraná nyolcszázánál több tanintézetében foglalkoznak már sakkal. E népszerűség egyik magyarázata az a pedagógusi tapasztalat, hogy a sakkozás megkönnyíti más tantárgyak tanulását, és szociális szempontok is szólnak mellette. Brazília oktatási és kulturális minisztériuma ugyanis egy olyan program végrehajtásába kezdett,

amelynek célja, hogy a tanítás után minél kevesebb gyerek lődörögjön az utcákon. 2003-ban öt brazil város 200 iskolájába vezették be kísérleti jelleggel ezt a programot, s összesen 4000 iskolában akarják meghonosítani.

A művelődésügy átfogó korszerűsítésének igénye és a terület legjobb külföldi (angol, izraeli, amerikai) elméleti tapasztalatainak átvétele jellemzik a venezuelai iskolai sakkprogramot, amelynek beindításához a „Tanulj meg gondolkodni!” című dél-amerikai megaprojekt is lökést adott. Venezuela kormánya már az 1970-es évek végén nemzeti tervet dolgozott ki annak a magas röptű gondolatnak a jegyében, hogy „jobban kiaknázzák” a lakosság valamennyi rétege „értelmi, érzelmi és szociális képességeit”. A kiadásokat mérsékelte, hogy a program a meglévő infrastruktúrára, az iskolákra, a szociális és kormányzati intézményekre, valamint a rádió és a televízió közreműködésére épült, és az üzleti élet és az ipar egyes tényezői is hozzájárultak az oktatók és a munkában részt vevő nagyszámú önkéntes képzési költségeinek fedezéséhez. Az 1988–89-es tanévben Venezuela valamennyi iskolájában bevezették a sakkórát, és már néhány havi foglalkozás után is kedvező változásokat észleltek a gyermekek egyes képességeinek fejlődésében és IQ-juk növekedésében.

E nagyszabású szellemi építkezés egyik vezéralakja és központi sakkfelelőse *Uvencio José Blanco Hernández* biológiai professzor, aki neveléstudományból is diplomázott, s számos hazai és nemzetközi szervezetben töltött vagy tölt be tisztségeket. Egyik irányítója például a venezuelai drogellenes küzdelemnek, elnöke volt a Sakktehetségek Nemzeti Központjának, továbbá jelenleg is elnökhelyettes a FIDE Iskolai Sakk bizottságában, és több tanulmányt és brosúrát írt a sakktanulás pedagógiai hasznáról.

A nagy szomszéd jó példájának vonzereje sejthető a mögött a „stratégiai dokumentum” mögött, amelyet Paraguayi Sakkszövetség adott ki 2006 nyarán az iskolai sakkról. Egyebek között leszögezték: „Az a legfontosabb, hogy minél többen tanuljanak meg sakkozni, és újabb nemzedékek vegyék birtokukba ezt a tanulást és megismerő tevékenységet serkentő eszközt, amely az életben is hasznukra lehet.” Nem véletlen, hogy kormány szinten fogadták a Brazíliából meghívott Sunye Neto nagymestert, aki Paraguay gyermekügyi miniszterével tárgyalt a sakk iskolai oktatásának előnyeiről és más országok ilyen irányú kedvező tapasztalatairól.

A FIDE 2006 május végén, a torinói sakkolimpia alatt az iskolai sakkozás helyzetéről tartott tanácskozásán Blanco professzor mint a tárgykör amerikai koordinációs bizottságának alelnöke számolt be arról, hogy 2004–2005 folyamán 50000 bizonyítványt osztottak ki azoknak az amerikai földrészen élő diákoknak, akik sikeresen haladtak sakktanulmányaikkal, és 10000-re tehető azoknak a gyermek sakk-kluboknak a száma, amelyekben szervezett munka folyik. Ezeknek az erőfeszítéseknek az eredményeként csupán az Egyesült Államokban mintegy millióan foglalkoznak sakkal. A nemrég megjelent sakkoktató-kézikönyv ahhoz is támogatást nyújt a pedagógusoknak, hogy miként hasznosíthatják a sakkozó elveket és módszereket más ismeretágak tanulmányozásához. A FIDE torinói eszmecseréjén megállapították, hogy a sakknak a tanuló ifjúság körében végzett tömeges népszerűsítésében az utánpótlás, a leendő bajnokok neveléséről fokozatosan pedagógiai szempontokra tevődik át a hangsúly. A sakk hasznát ma már mindinkább abban látják a közoktatásban, hogy előmozdítja a különböző tantárgyak elsajátítását, vagyis egészében a jövőre készít elő.

Akadozó kezdeti próbálkozások után vett példátlan lendületet az iskolai sakkoktatás Törökországban. A tanulmányi eredmények javulása és a rendszeres sakkozás között kimutatható összefüggés láttán a művelődési minisztérium engedélyezte a szellemi torna fakultatív oktatását, ráadásul a tárca fedezi az oktatók tiszteletdíját. A szakmai jogosítványokat a Török Sakkszövetség állítja ki, és minthogy a tisztességes mellékkereset reménye sok hivatásos pedagógust is tanfolyamokra csábít, a szövetség tekintélyes bevételhez jut, arról nem beszélve, hogy egy bank is szponzorálja őket.

Hasonlóan kedvező tanulságokat vontak le, igaz, valamivel régebben, a növendékek rendszeres játékából egy Kisanganiban, a Kongói Demokratikus Köztársaság fővárosában működő protestáns tanintézetben. *Albert Frank* ki akarta deríteni, hogy a sakktanulás függ-e a különböző alapképességektől, például az észlelés gyorsaságától, a következtetéstől, a kreativitástól vagy az általános intelligenciától, ugyanakkor arra is kíváncsi volt, hogy a sakkal való foglalkozás befolyásolja-e az említett képességek fejlődését. Kérdésére igenlő választ kellett kapnia, mivel a sakk ajánlott tárgy lett a középiskolai tantervben. Mindenesetre bebizonyosodott, hogy a 16–18 éves sakkozónak jó térbeli, numerikus, nyilvántartó, irányító és szervező készségeik vannak, és Frank azt is megfigyelte, hogy a sakkozó tanulók nemcsak a matematikában, a logikában és a problémamegoldásban erősödtek, hanem a szóbeli kifejezés szempontjából is, vagyis a sikeres sakkozás a készségek egész füzérének kedvező változását hozta magával. A Közép-Afrikában dolgozó szakember egy másik figyelemre méltó következtetése: a sakkozó több tényezőt együttesen és egyéni módon hasznosít játékos tevékenységéhez.

A Német Sakkszövetség égisze alatt jött létre a „Sakk az iskolában” alapítvány, amelynek jól felépített tanmenetet kínáló honlapja részletesen taglalja, hogy milyen előnyökkel jár az iskolás gyermekek számára a sakkal való rendszeres foglalkozás. Számos iskolai osztályban és iskolán kívüli ifjúsági sakk-körben végzett vizsgálatok eredményeként egyebek között a következőkről számolhatnak be: nő a tanulók ismeretbefogadó képessége; kedvező, hogy az általános nevelési feladatokkal összhangban álló feladatok adhatók a gyerekeknek; a sakk fejleszti, támogatja és visszatükrözi a személyiségjegyeket.

Az OECD (a gazdasági együttműködés és fejlődés szervezete)-országok közös diákteljesítményeit felmérő és összehasonlító PISA-program bevezetése óta nőtt a tanintézeti sakkozás rangja – jelentette ki az NSZK iskolai sakkalapítványának elnöke, *Kurt Lellinger*. „Segítség, a gyerekek sakkozik” címmel jelent meg 2005 októberében *Jörg Sommer* és *Bernd Rosen* könyve. A németországi sakkoktatás két ismert alakja azokba az alapvető tudnivalókba avatja be az olvasókat – szülőket, nevelőket, edzőket –, amelyeket a sakkozni kezdő fiúk és lányok hozzátartozóinak ismerniük ajánlatos. Így elkerülhető néhány, a játékban való elmerülés első szakaszán ólálkodó csapda, megérthetők a csemeték viselkedésének némely változásai, és ha társaságba mennek vele, gyümölcsözően kiaknázható a gyermek újfajta érdeklődése és bizonyítási kedve.

Megfigyelések hazai pályán

A hazai előzmények után kutatva a XX. század első felének művelődéstörténetéből *Klebelsberg Kunó* kultúrpolitikai koncepcióját emelhetjük ki, amelyben a sakkal mint a tartalmas szabadidőtöltés javallott formájával találkozunk, de oktatásügyünk sakk iránti érdeklődésének megélénkülése igazán csak a XX. század utolsó negyedében észlelhető. Kezdeményező szerepet játszott ebben a Magyar Sakkszövetség (MSSZ), amely nem sokkal a rendszerváltozás után „Az Értől az Óceánig 64 mezőn” címmel alapítványt hozott létre az ifjúsági sakkozás támogatására, és tehetségkutató akciókkal, versenyekkel, oktatók ajánlásával segítette a sakktanulás iskolai terjedését. A szövetség szerződéses kapcsolat keretében sakkkészletek, órák, demonstrációs táblák, továbbá szakirodalom díjtalan biztosításával is támogatta azokat az alap- és középfokú tanintézeteket, amelyek hajlandóságot mutattak a sakk tanterven kívüli tanításához. Ez azt jelentette, hogy ha az adott intézményben legalább a megállapodott ideig oktatták a sakkot, a rendelkezésre bocsátott eszközök az iskola tulajdonába mentek át.

E fellendülés hatására – az első felbuzdulás eredményeként mintegy hatvan, de volt idő, amikor jóval több tanintézetben zajlott rendszeres sakkoktatás – megkezdődött az oktatók

továbbképzése, és újabb kiadásban került forgalomba *Fekete József* sakk-munkatankönyve. Eközben egyéb, a sakknak a tanítási-nevelési folyamatban való hasznosítását taglaló munkák is megjelentek. A Magyar Sakkszövetség századunk elején hivatalba lépő vezetősége már nemcsak az oktatási tárcával fogott össze, hanem az informatikai minisztériummal is, és alapszabályába foglalta, hogy miközben a sakk versenysport, az informatika által meghatározott korszerű műveltségkép része is. Folytatták tevékenységüket az addig is működő magán sakkiskolák és saktáborok, és újabb ilyen kezdeményezések megindulásával lehetővé vált, hogy országszerte óvodások és iskolások további százai ismerkedhessenek meg a sakkozás alap-elemeivel. E tömegesedés nagy szerepet játszott abban, hogy a sakkszövetség benyújthatta pályázatát a magyar sport hosszabb távú fejlődésének alapjait megteremteni kívánó és az utánpótlás-nevelésre összpontosító Sport XXI. program kínálta pénzügyi keretre.

A kilenc kivételezett sportág közé való bekerülés nemcsak hazai, hanem nemzetközi viszonylatban is kivételes minőségi ugrás lehetőségét teremtette meg. 2005-től a magyar sakkozás a program keretében évente több mint harmincmillió forinttal gazdálkodik. Ebből részese-dik mintegy háromszáz olyan oktatóhely, ahol alapfokon vagy magasabb szinten tanítanak gyermekeket, illetve fiatalokat sakkra. Öt úgynevezett regionális központban – Budapesten, Pakson, Szombathelyen, Edelényben és Szegeden – haladóbb tanítványok számára vannak rendszeres időközönként kétnapos előadásorozatok, és kialakulóban van egy internetes sakkiskola is. Tavaly nyár végén megnyílt a *Szabolcsi János* vezette Maróczy Géza Központi Sakkiskola, ahol nagymester előadók közreműködésével, bentlakásos körülmények között intenzív sakkedzést biztosítanak a legtehetségesebb és legelszántabb 8–15 éves sakkozók számára. A célból, hogy néhány év múlva kiemelkedjék közülük olimpiai csapataink utánpótlása. A program által biztosított anyagi eszközökből indítja el a Magyar Sakkszövetség Ifjúsági Bizottsága a versenysakkból különösen jeleskedő fiatal játékosokat a havi rendszerességű Első Szombat tornasorozaton, ahol nemzetközi mesteri vagy nagymesteri norma teljesítésére nyílik lehetőség.

Hanich Sándorné írja „Tehetséggondozás óvodánkban a sakk megismertetésén keresztül” című cikkében a Pétfürdőn működő sakk-körökben folyó tehetséggondozás tapasztalatairól: „Öröm látni, hogy (a gyerekek) az év eleji játékukhoz viszonyítva – amikor a lényeg számukra minél több bábú leütése – év végére csendesen, nagyon átgondolva, előre nézve próbálgatnak az ellenfélnek sakkot és mattot adni. A vesztes átlátja veresége okát és gratulál a nyertesnek, pedig életkorából fakadóan igazából »a szíve megszakad«.”

Fodor László hangsúlyozza „a sakkjáték tanulásának-gyakorlásának kedvező hatását a gyermek egész intellektuális fejlődésére”. Határainkon kívüli, de közeli példaként idézi a kolozsvári Báthory István Líceum tanárnőjét, *Vajnár Ilonát*, aki azon pedagógusok egyike, akik megpróbálták felmérni a sakkozni tanuló gyermekek érével nevelő hatásokat és egyéb kedvező változásokat.

Ezek szerint a sakk „Becsületességre, a következmények vállalására, önuralomra, helyzetértékelésre, gyors megítélésre és döntésre, felelősségérzetre, versenyszellemre, a versenytárs tiszteletére, kitartásra, önbizalomra, a kudarcok elviselésére, lényeglátásra, barátságra, rendszeres és pontos munkavégzésre, fegyelmezett viselkedésre, a szabályok, normák és törvények tiszteletben tartására stb.” nevel. Továbbá fejleszti az „analizáló és szintetizáló képességet, emlékező tehetséget, elvont (absztrakt) és logikus gondolkodást, a megosztott figyelem képességét, produktív képzeletet, összefüggések felismerésének képességét, a gondolkodás divergens (széttartó, több megoldást nyújtó) jellegét, az összpontosítás képességét, kreativitást, elvonatkoztatási és általánosítási képességet, problémaérzékenységet, kombinatív képességet, a módszeres és hatékony gondolkodást, a tanulási képességet stb.”

Emellett a sakk megtanít arra, hogy „tanulás nélkül nem lehet fejlődni, hogy az ellenfelet nem szabad lebecsülni, hogy nehéz vagy kritikus helyzetekből is ki lehet jutni, hogy egyes

probléma-szituációkra számos megoldást lehet találni, hogy nem szabad a harcot az első sikertelenségnél feladni, hogy a problémamegoldást ismételten újra kell kezdeni, hogy a vereséget is el kell viselni, hogy a szabályokat kötelező módon be kell tartani stb.”

A hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskola tanársegéde, *Molnár Balázs* úgy látja, hogy „A sakkal járó feszültség, idegi megterhelés során erőteljesebben jelentkezhetnek kísérőjelenségek, mint mondjuk egy békésebb dominózás közben. Sakkozás közben remekül megfigyelhetjük egy-egy játékos (gyermek) kudarctűrését. Hogyan viseli a kudarcot, milyen énvédő mechanizmusokat alkalmaz szívesen? Vagy éppen hogyan viseli a sikert? A kudarckerülő-sikerkereső magatartásra is számos jel utal. A leginkább egyértelmű talán ezek közül a döntetlenhez való viszony: milyen állásokban hajlamos elfogadni vagy elutasítani a döntetlen ajánlatot (pl. jobb állásban is elfogadja-e?). A játszmalap vezetéséből is lehet következtetni az idegállapotról, például a kapkodóan írt játszmalap komoly belső feszültségekre, alacsony stressztűrésre utalhat. A sakk rendkívül érdekes adalékokat nyújthat a pedagógus számára egy-egy gyermek fizikai és mentális állóképességéről, küzdőképességéről, koncentrációképességéről (pl. egy csendes gyerekről gyakran feltételezzük, hogy biztos jól tud figyelni, egy sakkipartiban esetleg kijöhet ennek ellenkezője). A társas kapcsolatok is igen jól megmutatkozhatnak (pl. napköziben): kivel játszik szívesen és kivel nem a gyerek, a kibicek viselkedése a szimpátia-antipátia viszonyokról nyújthat információkat stb. A sakk fontos információkkal gazdagíthatja a pedagógusok gyermekismeretét, hiszen ez a játék viszonylag jól behatárolt, mégis kiélezett szituációkat képes felvillantani, ahol a »személyiségkutató« gyakran több órás, és több felvonásból álló drámában ismerheti meg a két játékos és a kibicek lelkivilágát.”

Fekete József a gyakorló tanár és az erősebb amatőr játékos tapasztalatait hasznosító, jól felépített sakk munkatankönyve mindaddig az egyetlen általánosan használt ilyen tanügyi segédlet Magyarországon.

2002-ben Székesfehérvárott megjelent „Egy emberformáló játék című” munkájában *Kovács Imre* a játék és a nevelés hatékony összekapcsolásának gondolata jegyében pásztáz végig többek között olyan fogalmakat, mint az értelem ereje, az emlékezés sajátosságai, a fejlettebb gondolkodás esélyei, döntés és alkotási folyamat, rész és egész viszonya, a gondolkodás rugalmassága, de a sakk egyik megkerülhetetlen követelménye kapcsán kitér az önképzés igényére és képességére is. Mindezen tulajdonságok és képességek pallérozásához, megfelelő irányba tereléséhez a gyakorló pedagógus eszköztárából merít, és egyaránt sorol példákat arra, miként tehetik hatékonyabbá a szellemi és akarati képességek fejlesztését a sakkfeladatok, valamint arra, hogy hogyan vethető be a nevelői-oktatói arzenál a speciális sakkismeretek megtanításába.

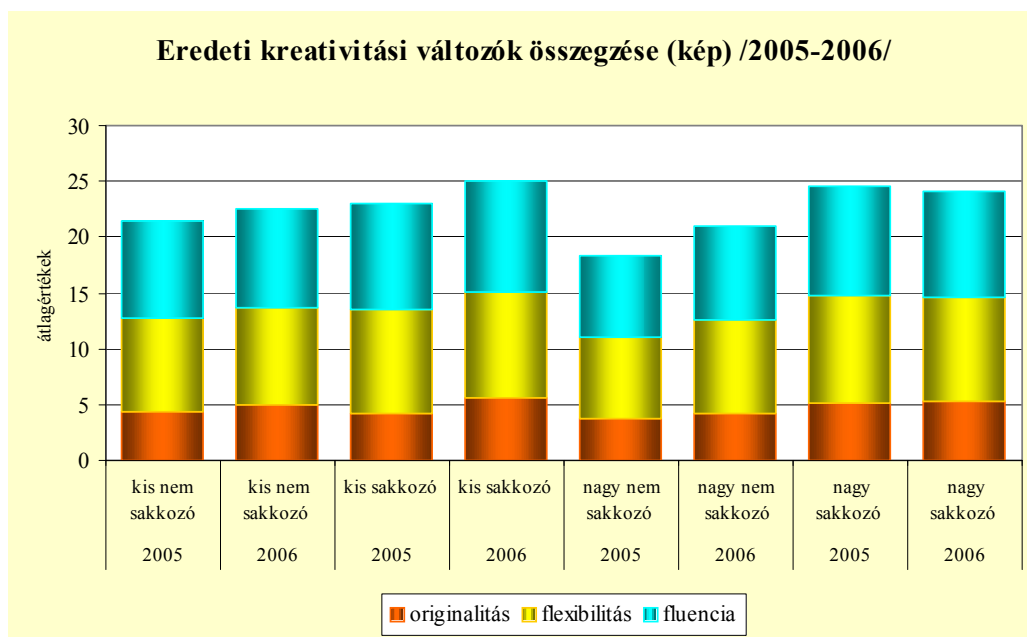
Vizsgálódásaim a témában

A fenti kísérletek és megállapítások alapján indítottam el kutatásomat, mely azt célozza, hogy bizonyítást nyerjen hipotézisem, miszerint a sakkozásal rendszeresen foglalkozó gyerekek képességeinek fejlődésére kedvező hatást gyakorol a szellemi sport üzése. Vizsgálataimat nagycsoportos óvodások és kisiskolások között végeztem, kontrollcsoportokkal történő összehasonlítás alapján. A vizsgált területek: motiváció, kreativitás, intelligencia. A vizsgálat longitudinális volt. Az előmérést egy év után utómérés követte. Ezen területeket különböző, hosszú ideje használt, standardizált mérőeszközökkel vizsgáltam. A kreativitást a Torrance-féle kreativitás teszt körök és képbefejező altesztjeivel mértem. Az intelligencia mérése a Raven-féle nonverbális intelligenciateszt színes gyermekváltozatával történt, míg a motiváció vizsgálatára az elsajátítási motivációs kérdőívet használtam fel. A kétéves (elő- és utó-) mérések össze-

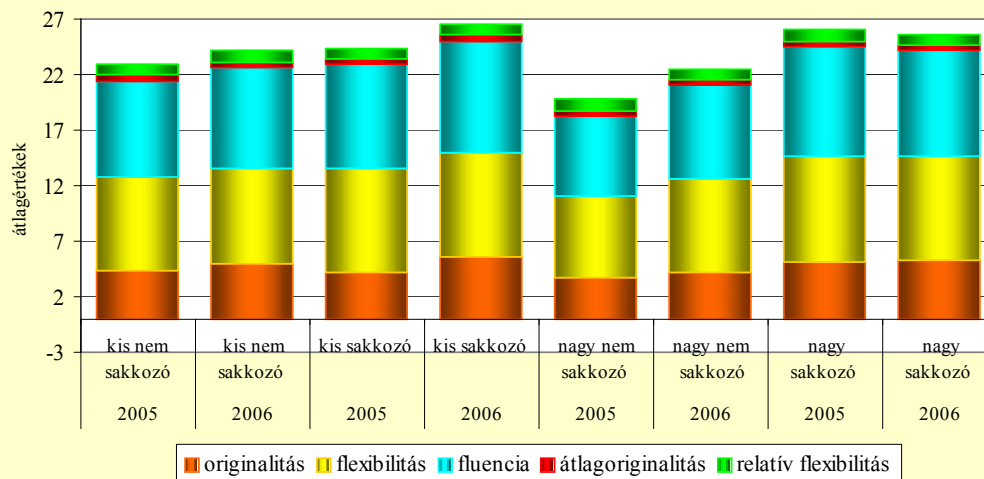
hasonlító elemzése alapján kialakult eddigi eredmények igazolni látszanak hipotézisemet, miszerint a sakkozásnak kedvező transzferhatása van a gyermekek képességeinek fejlődésére. Ezt bizonyítja, hogy a kreativitás vizsgálatok mind az originalitás, mind a flexibilitás, mind a fluencia tekintetében a longitudinális vizsgálat kedvező eredményt mutatott. Intelligencia tekintetében is van eltérés, bár ez minimálisnak mondható. Ez annak tudható be, hogy a „nagy képességek” egy év alatt látványos ugrást nem mutatnak. A motiváció tekintetében mind az öt területet vizsgálva (értelmi motívum, kortárs kapcsolat, felnőtt kapcsolat, motoros motívum és elsajátítási öröm) is kiugró a sakkozó gyerekek fejlődése. A tanulmányi eredményeket figyelembe véve láthatjuk, hogy a hasonló szociális háttérrel rendelkező és hasonló környezetből származó sakkozó és nem sakkozó gyerekek összehasonlítása esetében a sakkozók tanulmányi eredménye is jobb. Ez a transzferhatásnak tudható be.

A sakkozó és kontrollcsoportok méréseinek eredményei jelen írás elkészültekor még feldolgozás alatt vannak, de már most is látszik: a sakkot rendszeresen játszó gyerekek képességei nagymértékben jobbak, mint a sakkal egyáltalán nem foglalkozó gyermekekéi. Vizsgálataim eredményei reményeim szerint indukálják, hogy az iskolai oktatás szerves részévé váljon a sakk oktatása.

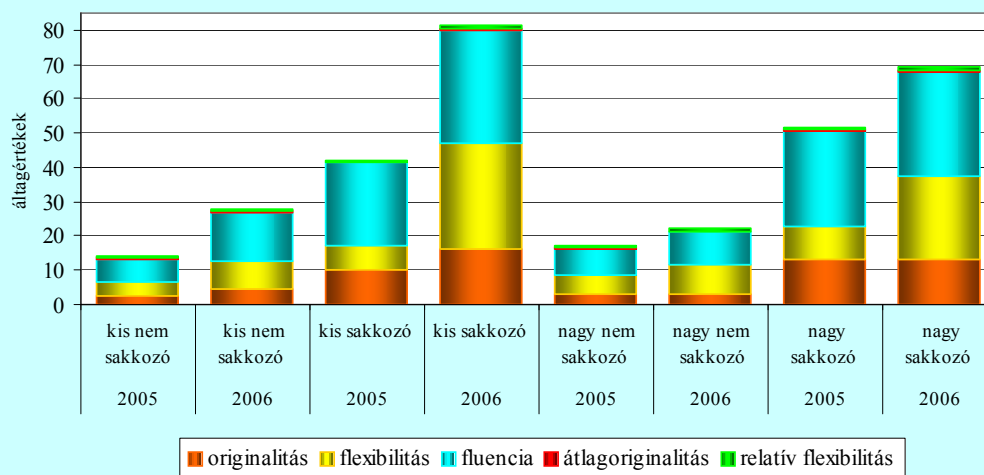
Kutatásaim eddigi eredményeit az alábbi ábrák segítségével teszem szemléletesebbé.



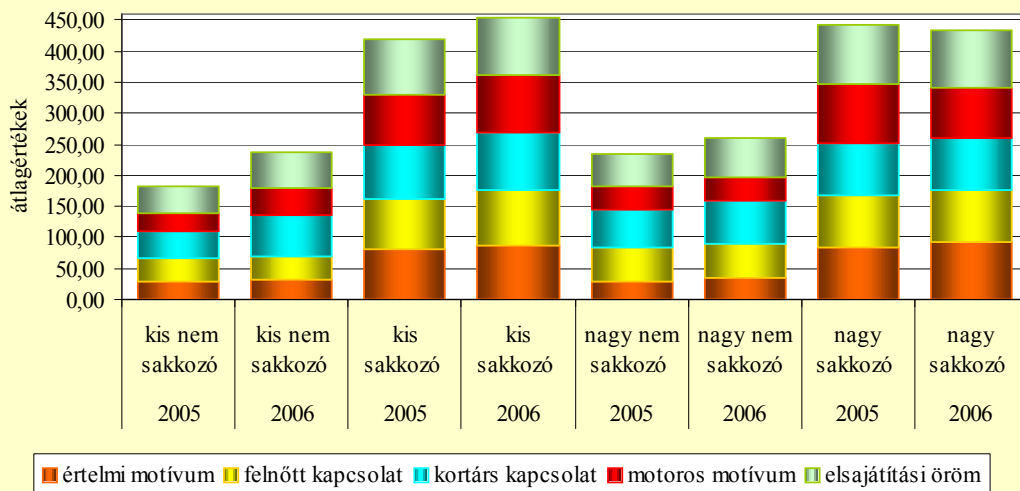
**Eredeti és származtatott kreativitási változók összegzése (kép)
/2005-2006/**



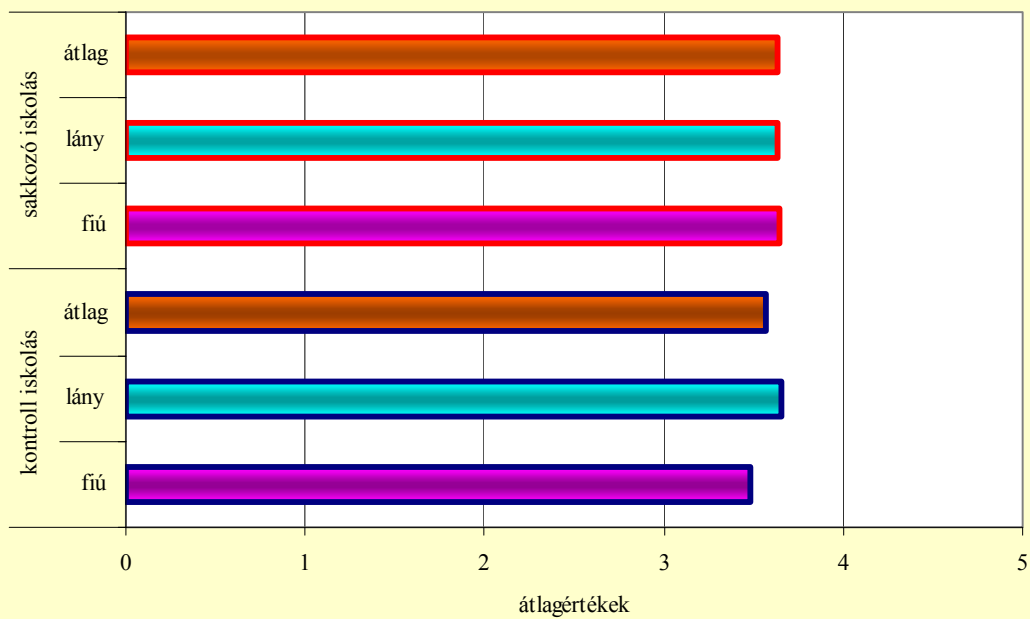
**Eredeti és származtatott kreativitási változók összegzése
(körök) /2005-2006/**



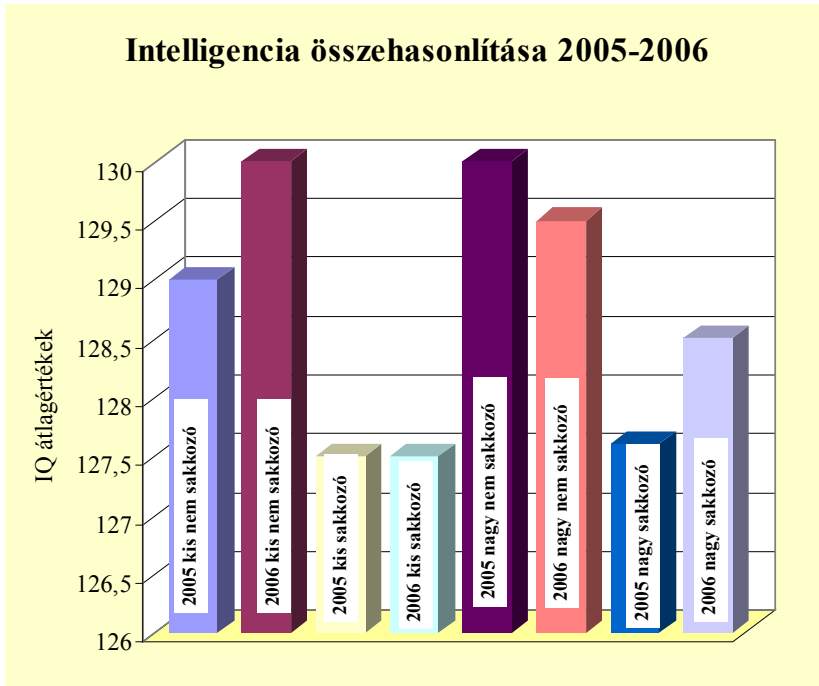
Elsajátítási motivációk változóinak összegzése (TMM) /2005-2006/



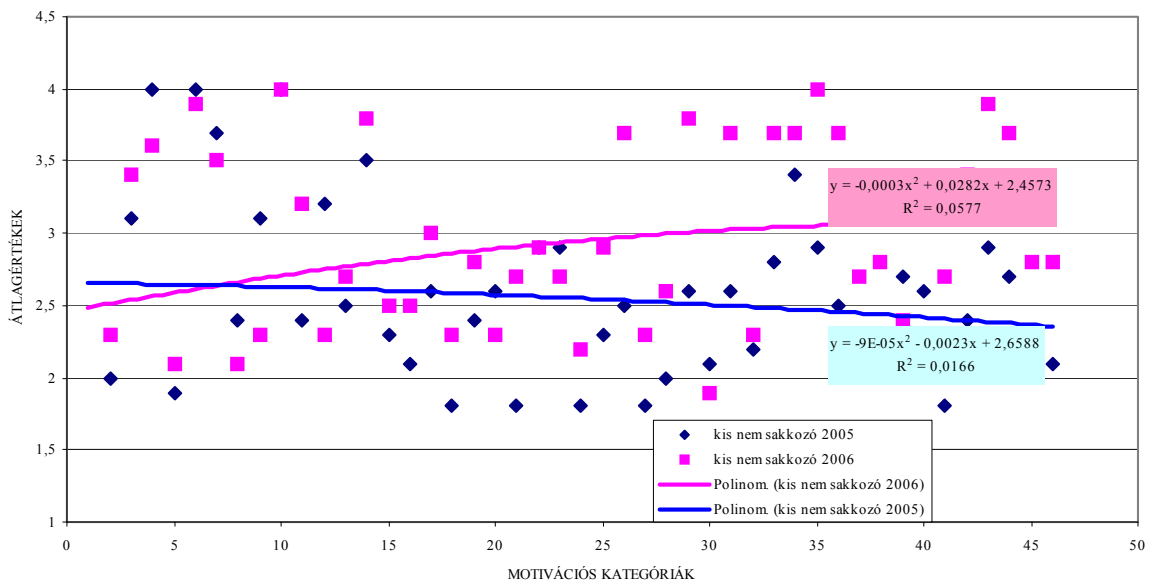
Tanulmányi eredmény összehasonlítása a kontroll iskolások és sakkosó iskolások között /2005/



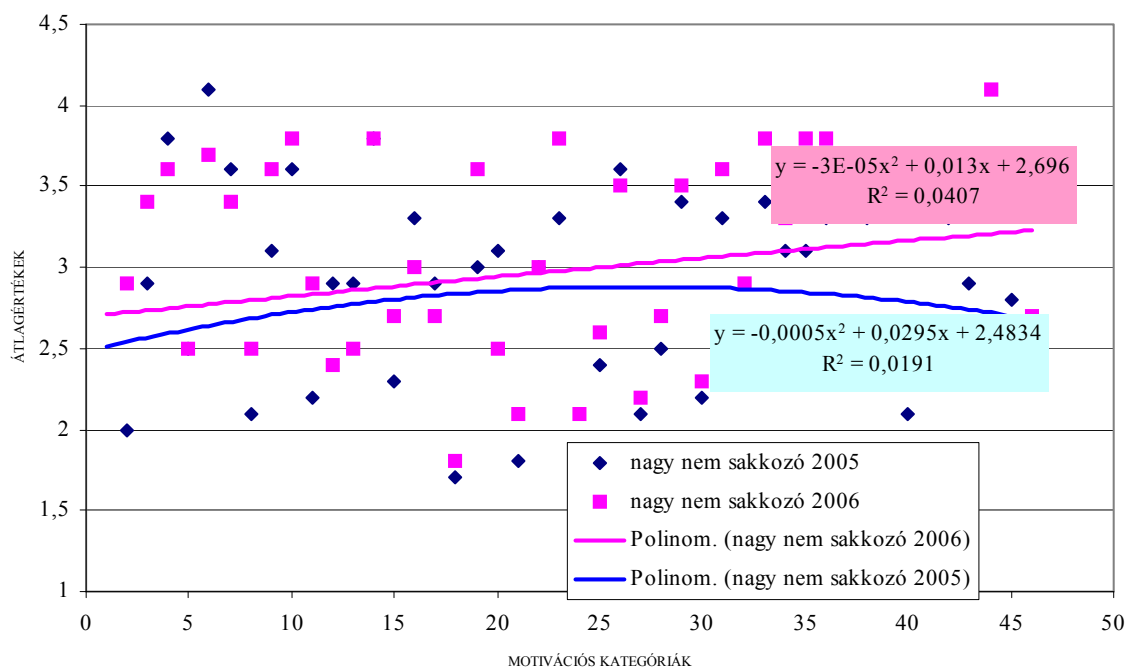
Intelligencia összehasonlítása 2005-2006



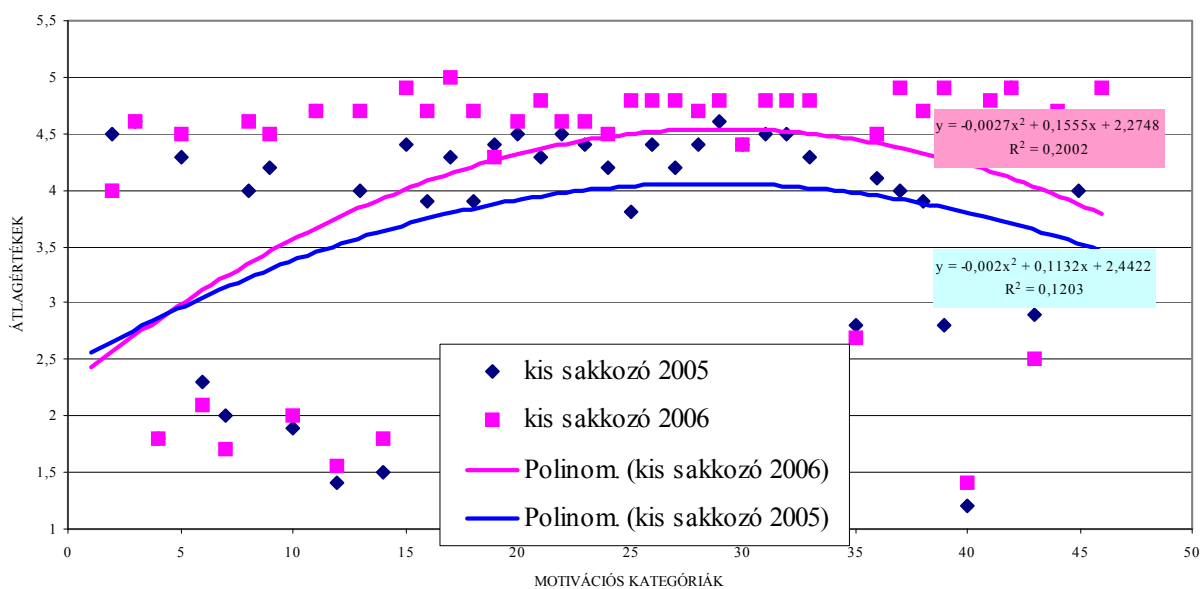
MOTIVÁCIÓ A NEM SAKKOZÓKNÁL /2005-2006/



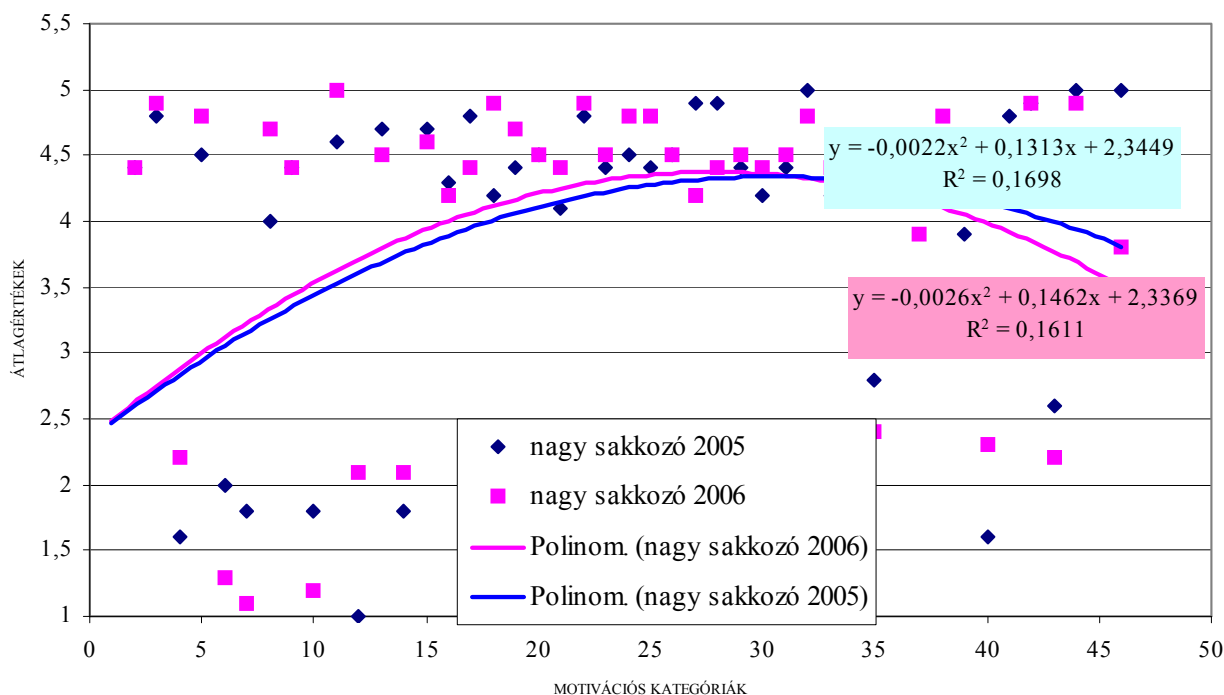
MOTIVÁCIÓ A NEM SAKKOZÓKNÁL /2005-2006/



MOTIVÁCIÓK A SAKKOZÓKNÁL /2005-2006/



MOTIVÁCIÓK A SAKKOZÓKNÁL /2005-2006/



Irodalom

- BALLÓ, H. E. (2005): *Die Antiquiertheit der Schachwunderkinder. Csodagyerekek kölyökkora, Magyar Sakkvilág*, 4. sz.
- BINET, A. (1894): *Psychologie des grands calculateurs et joueurs d'échecs*, Hachette, Párizs.
- BLJUMENFELD, V. M. (1990): Problemi nagljadno-gyejszvennogo mislenyija na baze sahmatnogo matyeriala. In: *Sahmati Enciklopegyicseszkij Szlovar*, Moszkva.
- CHASE, W. G. és SIMON, H. A. (1973): The mind's eye in chess. In: Chase, W. G. (Ed.), *Visual Information Processing*, Academic Press, New York.
- ENCIKLOPEGYIJA SAHMAT: *Pszihologija sahmatnoj borbi*, 321–322. o.; *Sahmati kak model naucsnih isszledovanyij*, 491. o.
- FEKETE JÓZSEF (1993): *Sakk munkatankönyv*, Magyar Sakkszövetség Kiadó, Budapest.
- FINE, R. (1967): *The Psychology of the Chess Player*, Dover Publications, New York.
- FLORA, C.: *The Grandmaster Experiment*, <http://cms.psychologytoday.com/articles/pto-20050614>.
- FODOR JÁNOS (1995): A sakk személyiségformáló és gondolkodásfejlesztő szerepéről az iskolában, *Közoktatás*, 4. sz. 11.
- GIK, J. (1989): *Sakk és matematika*, Gondolat, Budapest.
- GOBET, F. (1993): *Les mémoires d'un joueur d'échecs*, Editions Universitaires, Fribourg.

- GOBET, F. (1999): Chess, Psychology. In: Wilson, R. A. és Keil, F. (Eds.) *MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*, The MIT Press, Cambridge, MA.
- GOBET, F. (2001): Chess expertise. In: Smelser, N. J és Baltes, P. B., (Eds.) *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Elsevier, Oxford. 1663–7.
- GOBET, F. (2003): Implicit learning of expert chess knowledge, *AISB Quarterly*, **114**, 8.
- GOBET, F. és SIMON, H. A. (1996a): Recall of rapidly presented random chess positions is a function of skill, *Psychonomic Bulletin & Review*, **3**, 159–163.
- GOBET, F. és SIMON, H. A. (1996b): Templates in chess memory: A mechanism for recalling several boards, *Cognitive Psychology*, **31**, 1–40.
- GOBET, F. és SIMON, H. (1998): Expert chess memory: Revisiting the chunking hypothesis. *Memory*, **6**, 225–255.
- Gobet, F., DE VOOGT, A. és RETSCHITZKI, J. (2004): *Moves in Mind – The Psychology of Board Games*, Hove, East Sussex; Psychology Press, New York.
- GROOT, ADRIAAN DE (1946): *Het Denken van den Schaker. Een Experimenteel-Psychologische Studie*, Noord-Hollandsche Uitgevers Maatschappij, Amsterdam.
- GYAKOV, I. N., PETROVSZKI, N. V. és RUGYIK, P. A. (1926): *Pszichologija sahmatnoj igri*, Moszkva.
- HANICH SÁNDORNÉ (2003): Tehetséggondozás óvodánkban a sakk megismertetésén keresztül, *Megyei Pedagógiai Körkép*, 1. sz. 47–50.
- KEGYJUSZON, H. és SEFER, Cs. (2000): *Praktikum po igroboj pszihoterapiji*, Pityer.
- KENDE GYÖRGY (2006): A sakk, mint hadijáték és a képességfejlesztés eszköze, *Hadtudomány* **1–2**, 101–110.
- KOPIZYI, A. (2002): *Praktikum po art-tyerapiji*, Pityer.
- KOTOV, A. A. (1970): *Tajni mislenyija sahmatyisza*, Moszkva; *A sakkozó gondolkodásának titkai*, Sport Lap- és Könyvkiadó, Budapest, 1977.
- KOVÁCS IMRE (2002): *Egy emberformáló játék*, Székesfehérvár.
- KROGIUSZ, Ny. V. (1967): *Cselovek v sahmatah*, Szaratov.
- KROGIUSZ, Ny. V. (1969): *O pszihologii sahmatnogo tvorcsesztva*, Moszkva.
- MARTINYENKO, A. (2003): I sahi likujuty, *Urjadobij kurer*, 09.
- MCDONALD, P. S. (2008), *The Benefits of Chess in Education*, <http://www.chess.ca/misc2008/benefitsofchess.pdf>
- MÉRŐ LÁSZLÓ (1989): *Észjárások*. Akadémiai Kiadó – Optimum Kiadó.
- MILLER, G. A. (1956): The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information, *The Psychological Review*, **63**, 81–97.
- NOBLE, A. (1991): *Le Jeu d'échecs a l'école*, Poitiers CRDP, Poitiers.
- PETKOVIĆ, M. (1997): *Mathematics and Chess*, Dover Publications, New York.
- POLGÁR LÁSZLÓ (1989): *Nevelj zsenit!* Interart, Budapest.
- POLGÁR, S. és TRUONG, P. (2005): *Breaking Through: how the Polgar Sisters Changed the World of Chess*. Everyman Chess, London.
- REE, H. és DE GROOT, A. (2006), *1914-2006* www.chesscafe.com
- ROSS, P. E. (2006): The Expert Mind, *Scientific American*, August, 64–71.
- SEFER, Cs. (2001): *Ke szemejnaja pszihoterapija*, Sz-P.
- SÜMEGI LÁSZLÓ (1994): *Sakk és matematika, sakkmatematika*, Calibra, Budapest.

- SZABÓ ISTVÁN (2000): *Sakkfeladatok matematikaversenyeken*, Észak-Pest Megyei Tehetségfejlesztő, Vác.
- SZABOLCSI JÁNOS (2006): Rajtolt a Központi Sakkiskola, *Magyar Sakkvilág*, 11. sz.
- SZILÁGYI PÉTER (2005): Chaplin elámult a kis Reshevsky láttán. Csodagyerekek kölyökkora. *Magyar Sakkvilág*, 4. sz.
- SZILÁGYI PÉTER (2005): Gondterhelt szépségek. Női sakkozók gondjai, *Magyar Sakkvilág*, 8. sz.
- SZILÁGYI PÉTER (2006): *A leghatékonyabb információs rendszer előnyei*, kézirat.
- SZPIVAKOVSKAJA, A. (1999): *Pszichoterápia: igra, gyetsztvo, szemja*, Pressz.
- UJVÁRI ISTVÁN (1990): *Sakkmatematika*, Pest Megyei Pedagógiai Intézet, Budapest.
- UJVÁRI ISTVÁN és SZABÓ ISTVÁN (2005): *Sakk-matematika az iskolában*, Észak-Pest Megyei Tehetségfejlesztő, Vác.

A lenyűgöző restség esztétikuma Beckett játszmáiban I/1.

Hét mű tükrében

BALOGH TIBOR

Aki *tunya, rest*, az a szokott szóhasználat szerint renyhe, henye. Általában lassan, nehézkesen mozog, nem fülk a foga a munkához, kerüli azt, a dologtalanságban leli örömét. Pejoratív kategorizáció valakit így címkézni. A tunyaság, restség negatív tulajdonságként értékelődik általában, s tegyük hozzá – joggal.

Nálam e minősítések egyrészt nincsenek irónia híján. miként *Russell* „A lustaság dicsérete” esetében sem (figyelmeztet erre HERMANN, 1985, 7. o.), másrészt a tunyaság, restség megjelenítésének eredménye, esztétikai hozadéka – noha illetéknéppen önmagában megbecsülésre érdemes, élményt nyújtó vállalkozásként tartható számon – olykor *túlmutathat a tárgy-, témaválasztáson. Bizonyos fokig, sajátos értelemben alkotói attitűddé is válhat.* Véleményem szerint *Beckett* esetében erről van szó. Hét drámáját elemzési alapul választva kívánom ezt bizonyítani.

Beckett színjátékai: tébláboló alakjai, egysíkú világa, sodrás nélküli cselekménye, szárnyaszegett szituációi *lenyűgöznek*. De mit is tesz itt az: *lenyűgözni*. Nálam azt, hogy ami elénk kerül, a béklyók, a koloncok, a terhek gyűjteménye, panoptikum, másrészt ezt a mentalitást gyakorta stílusában is megnyilvánítva, Beckett képes lenyűgözni (lebilincselni, bűvöletbe ejteni, elragadni: ha olykor fád, fárasztó módon is). Nyilvánvaló, hogy a tunyaság – restség ősi művészeti toposz. Csak a modern szépirodalmat szemlélve: a felesleges, marginalizálódó ember markáns megjelenítőinek sorában sajátos és fontos hely illeti meg *Goncsarovot* és *Turgenyevet*. *Goncsarov* „*Oblomov*”-jának több értelmezője a *lustaság*, tehetetlenség egyik orosz kulcsfigurájaként jellemzi a főhőst. De utalhatunk *Csehov* „*Három nővér*”-ére is... *Csehov*tól vezet az út *Beckett*ig. Természetesen kardinális különbségekkel – fundamentálisan eltérő akár csak a nyelvhasználat, a nyelv státusza az imént hivatkozottaknak és *Beckett*nek. (Majdani kiindulópontom természetszerűleg *Csehov* lesz, hiszen *Goncsarov* és *Turgenyev* hasonló hangoltsága regényekben, s nem színpadi művekben mutatkozott meg. E fejlődéstörténetet kívánom a jövőben szisztematikusan bemutatni. Ezért az alcím I/1-es jelzése.) De maradjunk a kitűzött feladatnál, következzenek az aforisztikus elemzések.

* * *

Godot-ra várva

Refrénes mű: Estragon és Vladimir tétovázásának vagyunk tanúi. A nyitóképpen Estragon, a cipőjével bibelődő, dagadt lábú lény rongyaira mutatva beismeri, hogy valaha költő volt.

A keretet a „várás”, s a róla szóló diskurzus mint refrén adja. Mindahányszor Estragon proponál:

„Estragon: Menjünk innét!

Vladimir: Nem mehetünk.” [BECKETT (a továbbiakban: B.) 12.]

„Estragon: Menjünk innét.

Vladimir: Hová?” (B. 18.)

„Estragon: Menjünk el!

Vladimir: Nem lehet.

Estragon: Miért nem?

Vladimir: Godot-ra várunk.” (B. 52.)

„Estragon: Megyünk?

Vladimir: Menjünk.

Nem mozdulnak.” (Az első felvonás vége; B. 59.)

„Estragon: Fáradt vagyok... Menjünk innét!

Vladimir: Nem mehetünk.

Estragon: Miért?

Vladimir: Godot-ra várunk.” (B. 72.)

„Estragon: Menjünk innét!

Vladimir: Nem mehetünk.

Estragon: Miért nem?

Vladimir: Godot-ra várunk” (B. 75.)

„Estragon: Menjünk innét!

Vladimir: Nem mehetünk.

Estragon: Miért nem?

Vladimir: Godot-ra várunk.” (B. 83.)

„Estragon: Menjünk innét!

Vladimir: Nem mehetünk.

Estragon: Miért nem?

Vladimir: Godot-ra várunk.” (B. 90.)

„Estragon: Hova megyünk?

Vladimir: Nem messzire.

Estragon: De, de, menjünk minél messzebbre.

Vladimir: Nem mehetünk.

Estragon: Miért nem?

Vladimir: Holnap vissza kell jönnünk.

Estragon: Miért?

Vladimir: Hogy Godot-ra várjunk.” (B. 100–101.)

A II. felvonás, s egyben a darab végén:

„Estragon: Akkor hát megyünk?

...

Vladimir: Megyünk? Estragon: Menjünk.

Nem mozdulnak.” (B. 102.)

A refrének mobilizálással kacérkodó szereplője Estragon, aki minden további nélkül nyugszik bele Vladimir passzivitásába. Kettejük közül utóbbi a meditatívabb alkat – erről még ké-

sőbb. S hogy kire várnak? CALDER (2006) joggal hangsúlyozza: maga Beckett jelentette ki, hogy Godot nem azonos God-dal (istennel), ám számos interpretátor ennek ellenére kardoskodik az imént jelzett azonosítás mellett. Tény viszont, hogy amint felbukkan a darabban Pozzo, őt vélik Godot-nak, s rá – rövid diskurzus után kiderül – maga Pozzo is várni tudna (tudniillik Godot-ra). Az a Pozzo, aki kínozza kötéllel magához láncolt szolgáját, Luckyt. Megalázza Luckyt, ám úgy állítja be, mintha jót tenne vele.

A sírás és a nevetés mennyisége változatlan a földön – Pozzo kijelentése szerint –, amelyet *a nagy népszaporulat fenyeget*.

Pozzoék távozása után a fiú lép elénk, s közli: Godot holnap feltétlenül eljön. Vladimir és Estragon a fiú távozása után többek között eljátssza Pozzot és Luckyt. Egyéb hezitálásuk mellett elmerengenek azon: az Úristen látja-e őket. Pozzoék újra feltűnését követően Pozzo állítólagos vakságáról is szót váltanak, majd a szintén másodjára felbukkanó fiú megint biztosítja őket Godot másnap érkezéséről. Miután az öngyilkossággal kacérkodnak, a további Godot-ra várás mellett döntenek.

Calder kiemeli: sok kérdést pásztaznak ugyan Estragonék, ám a nők nem kerülnek terítékre; Calder véleménye szerint e színmű nézői, olvasói vagy felvidulnak (ha saját sorsukat a két főszereplőhöz mérik), vagy rokonszenvet éreznek a nyomorultak iránt, vagy – ez lehet a harmadik típusú reakció – esztétikai élvezetet, a felkínált filozófiai szemléletet élük át. Calder úgy véli, hogy a darab vége felé Vladimir nagy beszéde Hamlet „lenni, vagy nem lenni” monológiájára hasonlít (vö.: [CALDER (a továbbiakban C.)] 62.).

Vegyük szemügyre e monológot! (Térjünk vissza Vladimir meditatívabb beállítottságához.) „Vladimir: Aludtam volna, mialatt mások szenvedtek? Holnap, ha majd azt hiszem, hogy felébredtem, vajon hogy számolok be erről a napról? Hogy Estragon barátommal egészen az éjszaka beálltaig várakoztunk Godot-ra ezen a helyen? Hogy Pozzo erre járt a trógerjával, és beszélgettünk? Nyilván ezt mondom. De vajon mindebben mi az igazság? *Estragon hiába gyürkőzött neki a cipőjének, nem sikerül lehúznia. Ismét elbóbiskol. (Vladimir nézi)* Ő semmiről sem tud. A rúgásokról beszél majd, melyeket kapott, s majd adok neki egy sárgarépat. *(Csend)* Nehéz szülés, lovagló ülésben a sír fölött. Lent az üregben a sírásó álmodozva előszedi a fogókat. Jut időnk megöregedni. A levegőt betölti a jajgatásunk. *(Figyel)* A szokás azonban hatékony hangfogó. *(Estragonra pillant)* Mialatt ezt mondom, engem is ugyanígy néz valaki. Alszik, de nem tudja, hogy alszik. *(Szünet)* Mit is mondtam? *(Izgatottan jön-megy, végül magáll a bal oldali díszlet előtt, s a távolba tekint)*” (B. 98.) Túlfeszítettnek érzem Calder analógiáját: az a robosztusság, teatralitás, individuális és egyetemes világvég, amely gondolatilag (de nyelvileg is!) Hamlet sajátja, itt jóval vérszegényebben, parciálisabban bukkan fel. („A játszma vége” és az „Ó, azok a szép napok!” apropóján e kérdés újfent előkerül.)

A játszma vége

A vaksága (vö. a „Godot-ra várva” Pozsojával) miatt is szenvedő Hamm szülei (lábukat egy bicikli-balesetben veszítették el) kukában élnek. Nyomorúságos létük befejezésén töpreng Hamm, akit Clov mintegy kényszerűségből, jobb híján szolgál ki. (A Pozso-Lucky kapcsolat analogonja a Hamm-Clov kötődés.)

Nagnak és Nellnek – a két szülőnek – a Comói-tavi csónakázás a nagy emlék; „A Comói-tavon voltunk... Egy áprilisi délután... Hát hihető ez?” (B. 115.) (Ez a kép bukkan fel „A játszma vége”-ben is, és legkibontottabban „Az utolsó tekercs”-ben.)

Hamm leszámoltatna magával Clov által, az erre nem hajlandó, de végül magára hagyja Hammékat.

Clov szerint az egész világegyetemnek dögszaga van.

Hamm arra a gyanúra, hogy bolhák vannak, így replikázik: „De hiszen ebből újrate-remtődhet az emberiség! Az isten szerelmére, csípd el.” (B. 123.) A csenddel, a mozdulatlansággal, a véglegességgel kacérkodó Hamm és Clov befejezés-tervezete túltesz *Vörösmartyén*. Vörösmarty „csak” az emberfajt kárhoztatja:

„Az ember fáj a földnek; oly sok
Harc - s békeév után
A testvérgyűlölési átok
Virágzik homlokán;
S midőn azt hinnők, hogy tanul,
Nagyobb bünt forral álnokúl.
Az emberfaj sárkányfog-vetemény:
Nincsen remény! nincsen remény.” (Vö.: VÖRÖSMARTY, 363.)

Beckett-nél az embert-büntető retorzió már annyira kiterjedő, hogy lehetetlenné szeretné tenni az emberiség újramegjelenését. Az emberiséggel való leszámolásnak nála véglegesnek, visszavonhatatlannak kell lennie.

[Ez a beállítódás már csak azért is érthető, mert amiként erre Calder figyelmeztet: a világpusztulást egyedül túlélte Noé egyik fiának bibliai neve Hamm – vö.: C. 126. –, aki Beckett-nél átkozott nemzójének titulálja apját, s úgy ítéli, hogy a földön-levés ellen nincs orvosság. Illetve lehet, de csak akkor, ha Noétól eltérően magunk elveszejtésével mindörökké elveszejtjük nemcsak az embert, hanem az élőlények valamennyiét. (Felbukkan egyébként a műben a haldokló Mózes hasonlata is.)]

Egy utalás erejéig: vissza a robusztussághoz. A Vladimir-Hamlet, illetve a Beckett-Vörösmarty komparatisztika egyaránt ahhoz a konklúzióhoz juttat: teátrális eleganciáját, verelességét illetően egyaránt Vladimir/Beckett kell, hogy szükségszerűen mindennapibbnak, farkóbbnak, szokott valóságunkhoz hozzászürkülőbbnek bizonyuljon.

Mi is a Clov nélkül maradó Hamm utolsó utasítása? „...ne beszéljünk többé egyáltalán.” (B. 151.)

Ó, azok a szép napok!

Az ötvenéves Winnie és a hatvanéves Willie szenvelgését éljük át. Az első felvonásban Winnie derékig a földbe ásva jelenik meg; legfontosabb gondja a fogkeféje nyelén lévő felirat elolvasása, majd a körömrészelő használata. Willie odúlakó. Winnie egy revolverrel zaklatja Willie-t – mondván el óhajtotta vetetni magától. Winnie panaszkodik: *kevés mondanivaló akad, egyetlen igaz szóra sem lehet lelni.*

Egy arra járó házaspár elmereng azon, vajon a férj miért nem ássa ki feleségét. Annál is jogosabb e töprengés, mivel a II. felvonásban már nyakig merül a földbe Winnie. (Nagy kontraszt mutatkozik itt a környezetre való aktív hatás és a pusztá bele-nyugvás/elfogadás között.)

A matatás, a rezervált viselkedés egyhangúságát Shakespeare-idézet, majd a végső képben egy Lehár-melódia töri meg. Utalás történik Arisztotelészre, általában a klasszikusok segítő szerepére, és itt is, miként „A játszma vége” esetében, azonosíthatjuk „Az utolsó tekerés” klasszikus beckett-i toposzát: „Azon a napon... a tó... a nádas.” (B. 185.)

Winnie vizionál Millyről, a lányukról, majd kijelenti: „Micsoda áldás, semmi sem nő, képzeld, mi lenne, ha ez a sok minden megint kihajtana.” (B. 172.) (Ismét vissza kell

utalnom „A játszma vége” megfelelő passzusára.)

Még egy momentumot emelek ki: Calder hangsúlyozza, mennyire bizonytalan Beckett-nél a jövő, s tegyük hozzá – milyen viszonylagos lesz emiatt a ma.

Egy krikettmeccsen barátja „Ugye, milyen szép az élet?” áradozására Beckett az „azért ne essünk túlzásba” kijózanításával válaszolt. S halála előtt két-három évvel egy sétájukon Calder „Micsoda pompás nap!” „örömködését” az „Eleddig”-gel reagálta le Beckett. (Vö.: C. 192.) Ezzel az életrajzban detektálható rezerváltsággal találkozunk itt is. Winnie: „Ó, milyen szép is ez a mai nap, megint egy boldog, szép nap! ... Mindennek ellenére! ... Idáig szép volt.” (B. 192.)

Persze nemcsak a viszonylagosság, a pesszimizmus a szembetűnő, hanem az „Ó, azok a szép napok!” Winnie-jének a megalázottan gyötrő, monoton, a kisszerűség ellenére is bízni óhajtó megnyilvánulása, amely a már említett Lehár-részlet „Minden vágyam, sűgom lágyan ...” bájos romantikájához konkludál.

Minden elesendők

Mrs. Rooney, a hetvenéves, falusi asszony a vasútállomás felé tart, miközben egy fuvarossal találkozáva véleményét cserélnék az időről.

„Christy: Szép időnk van, asszonyom, igazi lóversenyidő.

Mrs. Rooney: Kétségtelen. ... De tartós lesz-e? ... Tartós lesz-e?” (B. 197–198.) Már megint a szépség időszakosságának a kitüntetése.

Mrs. Rooney vak férje elé igyekszik (ismét a vakság!), ám annak vonata késik. Miután végre találkoznak, Mr. Rooney megfeddi feleségét: „Egyszer s mindenkorra szögezzük le: ne akard, hogy egyszerre beszéljek és mozogjak.” (B. 218.) A házig elérve a férj eltervezi a közeljövőt.

Többek közt azt mondja erről nejének: „Te olvasol. Azt hiszem, hogy Effie megcsalja a férjét az őrnaggyal.” (B. 219.) (Utalás ez *Fontane* „Effie Briest”-jére, amely egy tönkrement házasság történetét adja, és felbukkan majd „Az utolsó tekercs”-ben is.)

A vergődő pár egyik kulcstémája egy lány. (A darab elején s a vége felé felcsendül *Schubert* „A halál és a lányka” című dala.)

Mr. Rooney megkérdezi: „Te még sose akartál gyereket ölni? Fiatal életet csírájában elfojtani?” (B. 222.); utal *Dante* elkárhozottjaira. Ez újfent a „csak ne folytatódjék” beckett-i archetípusa.

Felidézük egy elmeorvos azon előadását, amely a boldogtalanság egy fajtát jeleníti meg; az orvos mondandója egy pontján „... hirtelen felemelte a fejét, és felkiáltott, mintha látomása lenne. Annak a kislánynak az volt a baja, hogy igazából sosem született meg.” (B. 227.) A „zavart lelkek orvosa” apropóján idézzük fel Willie vizionálását Millyről az „Ó, azok a szép napok!”-ban.

Egy kisfiú – a hírhozó fiú, miként a „Godot-ra várva”-ban – információjával zárul a színmű. Tudunkra adja: a vonat azért késett, mert egy kupéból egy kisgyerek esett a kerekek alá, s azok halálra gázolták.

Végbement az, amit korábban kulcstémaként aposztrofáltunk: gyerekölés? A házaspár esetében kérdésként merült fel, a sors fintorának hála faktum lett, s így legalább egy folytatással kevesebb.

Némajáték I.

Pantomim egy szereplőre, Beckett zenéjével. A pusztaságban megjelenő férfi nem hagyhatja el a helyszínt: minduntalan visszapenderítik. Egy lelógatott vizeskancsóval irritálják, amelyet képtelen elérni. Kocka, majd újabb kockák jelennek meg, utóbbiakat egymásra helyezve kísérli meg a vízhez jutást, s a lebecsátott kötéllel is próbálkozik – mindhiába. Végül – az eddig is újra meg újra felhangzó füttyre immár nem reagálva, az arca körül inceselkedően himbálózó vizeskancsóra rá se rántva – szelíd apátiával válik mozdulatlaná. A szavakról immár lemondó Beckett produkciója ez – éppúgy, mint a következő, és minősítésül több kategória kínálja magát: mondhatjuk tragikusnak, tragikomikusnak, de számomra leginkább a *banális* tűnik adekvátnak.

A feléledő vágy tartós elérhetetlensége szükségszerűen kell, hogy apátiához, feladás-hoz vezessen. Az ember rá van kényszerítve a bennmaradásra (visszatoloncolják, ha kilépne), a felkeltett szükséglet-kielégítés (illuzórikus) lehetőségére minduntalan figyelmeztetik (erre szolgálnak a füttyök), majd a dőre próbálkozások a remény feladásához, a passzivitáshoz viszik.

Némajáték II.

Az imént jelzett „kocka-játék” után most már a *zenéről is lemondva*, s így abszolút némajátékká válva két pantomimes küzd egy tuskével. Mindketten (jelölésük „A” és „B” – tehát immár néven sem neveztettek, hasonlóan a „Némajáték I.”-hez) zsákban vannak eredetileg – valahogy úgy, mint a kukában kuksoló Nell és Nagg „A játszma vége”-ben. A zsákokat egy tuske teszi elevenné: tudniillik hatására mobilizálódik „A” és „B”. Szúrására előmászva a valamennyiünkre jellemző, ám egy szemlélő számára értelmetlen tevékenységbe fognak: tornagyakorlatokat végeznek, megnézik az órájukat, megfésülködnek é. í. t. Mindezt úgy, hogy Beckett nemcsak a két szereplő külsejét, öltözetét írja le akkurátusán, hanem pontos forgatókönyvét adja egy topografált dinamizmusnak: olyan helyrajzi, területi sémát prezentálva, amely modellálja a mozgások menetét.

Vélhetjük: bármi, ami történik velünk, bármi, amit teszünk csakis egy külső instancia hatására következik be.

S a hang nélküli gesztusok szavatolják: hiába „A” darab végi eltűnődése, imádkozása – minden egyhangúan (sőt hangtalanul!) reménytelen, semmirevaló.

Az utolsó tekercs

Megítélésem szerint kidolgozásának mineműségét illetően közbülső helyet foglal el a „Godot-ra várva”, „A játszma” vége”, az „Ó, azok a szép napok!”, a „Minden elesendők” abszurditása és a „Némajáték I”, „II.” között. Előbbiek úgy-ahogy cselekményesek, több szereplőre szabottak, az utóbbi kettő viszont már mintegy csak imitáció: mintha-dráma. „Az utolsó tekercs” „valamelyest a jövőben”, Krapp odújában játszódik. Beckett ez alkalommal is pontosan előírja a folyamatosan banánt majszólo Krapp küllemét. Birodalma egy körültekintően katalogizált magnetofon-szalag gyűjtemény. Krapp némi válogatás, számbavétel után anélkül a kazettánál köt ki, amely 39 éves korának időszakát rögzíti. Akkor a hullám taraján

volt, s mint mindig, ezt a születésnapot is a Lebújban ünnepelte meg. Visszaidézi azokat a nőket, akikhez köze volt, statisztikát reprodukál, amelyben egy kevésbé heves nemi élet tervei, s az egyre kimerítőbb boldogság utáni hajsza szintén szerepel.

A vallomása szerint mindig is az élet sötét oldalát vegzáló Krapp 69 éves fejjel élete csúcsmélységét élheti át újra: ama márciusi éjszaka látomásos varázsát. A már korábban többször idézett toposzra bukkanunk: a szexuálisan kiteljesedő, ám a végpontig el nem jutó Krapp többek között ezeket rögzítette: „...alattunk minden ringott, és minket ringatott... a nyílt vízre taszítottam a bárkát, ... A nádasba sodródtunk, a bárka a nád közé szorult. Ó, hogy sóhajtozott, hajladozott a nád, ahogy a bárka orra közibe furódott! ... alattunk minden ringott és minket ringatott ...” (B. 255-256.)

Ennek az éjfélnak a regisztrátumán készülékét kikapcsolva mereng Krapp. Szegénynek és hülyének ítéli akkori önmagát, örül, hogy vége lett mindennek, hiszen kedvenc tanulmányait kellett volna mellőznie szerinte, ha folytatódik e gyönyör. Büszke arra, hogy tizenhét példányt adott el az inkriminált tekerescsből, s ezáltal úton van a valakivé válás felé.

Éppúgy, mint a „Minden elesendők”-ben Mr. Rooney tervei szerint a neje, ő is Fontane „Effie Briest”-jét olvassa megállás nélkül, könnyek között.

Az iszogató Krapp újrhallgatja a felvétel nádas-részét, majd az alábbi végítéletet nyilvánítja ki: „Talán már elmúltak java éveim. Amikor még volt esély a boldogságra. De nem kell többé. Most, hogy bennem ég ez a tűz, nem kell többé. Nem kell többé.” (B. 259.)

A monológ egy pontján Krapp a „Leszáll a hegyről a homály” kezdetű zsoltár írváltozatát énekli, s végig nosztalgizáló, nihilisztikus hangulatban leledzik.

Calder szerint „Krapp a prousti múlton át menekül, újraéli emlékeit a magnetofon segítségével, amelyen minden születésnapján rögzítette gondolatait, éppen aktuális, hatvankilencedik születésnapjáig bezárólag: nevezetes dátum ez, mert csak a bibliai hetvenéves korig akar élni.” (C. 49.)

Találó megállapítás az iménti, s fényében különös jelentőséggel poentírozódik az a tény, hogy Krapp ideál-típusos élménye az előbbieken bemutatott, csónak-utat megörökítő elmondás.

Lesújtó kérdésként merül fel: milyen élet az, amelynek zenitjén a 39. életév eme jelzett reziduuma tündökölt.

Ahogy már bevezetőmben említettem: Beckett munkásságából mindössze hét drámára terjedt ki a figyelmem – teljes egészében mellőztem költeményeit, esszéit, novelláit, regényeit; színpadra szánt alkotásai közül csak a kiragadottakra koncentráltam. Bízom abban, hogy [hála Beckett minuciózus aprólékosságának, konzekvens szerkesztéstechnikájának, vissza-visszatérő motívumainak (ezekre gondosan próbáltam utalni)], a *drámairó* Beckettet – útvonalváltását is tetten érve – reményeim szerint sikerülhetett jellemezni. Beckett világa univerzális antropológiai kiüttlanságot sugároz, rettenetet ébreszt az élet bármely fajban, egyedben testet öltő folytatódásától. Személyiségei leépültek, beszűkültek, patológiások: gyakorta vakok vagy járásképtelenek – hibásak. Pessimistán, a cselekvést kerülve vagy átruházva konstatálják az elidegenedett világot. Kisszerűek, esetlenek/elesette. *Nála a maradék ember az ember maradéka.*

Beckett cselekményvezetése (cselekménytelensége) a „klasszikusokhoz” mérve egyhangú, banális. Színpad- és díszletképe kopár – ezt a kopárságot azonban (éppúgy, mint

szereplői életkorát, küllemét) körültekintő pontossággal határozza meg, írja elő.

Ha nő is feltűnik valamely darabjában, az általában domináns, aktív, uralkodó.

Keresi a pamflet-szerű, paradox megfogalmazásokat: gondoljunk pl. az „Ó, azok a szép napok!” szépségére, a valódi szépség extrém gyors múlandóságától való félelemre.

Érdeemes kitérni a *nyelv* problémájára. Beckettre szerintem a csendhez eljutó szóhiány, a nyelvi redukció jellemző.

Calder úgy véli: Beckett felismerte, hogy a dráma nyelve a hétköznapi nyelv, ám e felismerése mellett, ahogy ő írta: „a szavakat szerettem csak igazán, bár nem sokat” – idézi Calder (C. 32.).

Szintén Calder hangsúlyozza, hogy Beckett hol barátjának, hol ellenségének tekintette a nyelvet; amikor franciául kezdett drámát írni, maximális ökonómiára törekedett, kerülte a mellékneveket, az aktuálisan nem látható, hallható szegmenseket kitörölte a beszéd jelen idejéből. Beckett beszédében nem a „fentebb stíl” szavai szólnak, de nem is pallérozatlan – szürke, monoton, „polgári” beszéd.

A nyelvtől elhúzódó, sztoikus, meditatív Beckett egyre többet testál a *mozgásra* (gondoljunk csak a „Némajáték I”, „II.”-re) és a *zenére*. Utóbbi két ábrázolási világot/módot illetően jogos Calder vélekedése, hogy tudniillik rokon vonások fedezhetők fel az így alkotó Beckett darabjai és az opera között (pl. a „Némajáték I.”-hez zenét írt, „Az utolsó tekercs”-et pedig *Marcel Mihalovicivel* együtt opera-változatban is megkomponálta). Egyáltalán: Beckett jól zongorázott, kiváló zenésznek tartották, s nagy emocionalitása miatt nyugtalanította a zene – vonzódott hozzá, s tartott is tőle.

Nyelv. Mozcás és zene, s mindhárom terrénum kimerítése/lezárása után a *csend*. Valahogy úgy, ahogyan *Cage*-nél, aki eminens zeneszerző, s előadó léteére egyik gyűjteményes kötetének „A csend” címet adta.

Cage feltűnően sokat foglalkozik a csenddel, nagy reputációval bír nála ez az entitás. Egyebek mellett a következőket írja: „Minekünk csend kell.”; „Nyitottabbá váltunk a csenddel kapcsolatban is. A csend ma már közel sem olyan idegesítő, mint korábban.”; „Az intenció hiánya (a csend elfogadása) elvezet a természethez.” (CAGE 1994, 65., 171., 199.). Minden kétséget kizáróan kijelenthetjük: Cage esztétikájának – műalkotó gyakorlatának egyik iniciálója, sarkköve a csend, miként Beckett-nél. S e tény elgondolkozathat bennünket a XX. századi művészetek/alkotók *téma- és mentalitásváltását*, módszerpreferenciáját illetően.

Befejezésül térjünk vissza az előadásom címében szereplő *restséghez*. A kicsinyiséget, esendőséget, mint témát kultiváló Beckett ambivalensen viseltetett a művészetek-művészeket illetően: a „Godot-ra várva” Estragonja – a példa kedvéért – szégyenlős mellékmondatban utal arra, hogy valaha költő volt. De konkrétan: hogyan aposztrofálja Beckett a restséget (a hosszabb idézet a „Szöveg és zené”-ből való).

Egy kis zenekar hangolása után „Szöveg Ne! (hangolás. Hangosabban) Ne! (Hangolás elhalkul) ... A restség valamennyi szenvedély közül a leghatalmasabb szenvedély és valóban nincs szenvedély, mely hatalmasabb lenne a restség szenvedélyénél, ez az az állapot, amelyben a szellem a legtöbbit szenved és valóban ... Az az állapot, amelyben a szellem a legtöbbit szenved és valóban nincs még egy állapot, amelyben a szellem többet szenvedne, mint ebben, szenvedélyen pedig lelkünk mozgása értendő, ahogy fut valódi vagy kitalált gyönyörök vagy szenvedések gyönyörök vagy szenvedések valódi vagy kitalált gyönyörök vagy szenvedések után vagy elől, mindezen indulatok közül pedig és ki tudná összeszámlálni valamennyit mindezen indulatok közül, amelyek összeszámlálhatatlanok a restség a legszorongatóbb és valóban indulat sincs, egyetlen mely a lelket jobban szorongatná, mint ez mint ez a szüntelen ide-oda egyetlen indulat se szorongatja jobban a lelket mint

ez az ide-oda..."(B. 337.)A restségről resten beszél itt Beckett: siváran, kopottan, renyhén központosított állandó elakadással, ismétléssel.

Beckett színírói munkásságának folyamata a permanens eszköztelenítés manifesztálódása. Beckett részvétlenül, fegyelmezett önkorlátozással számúzi előbb a nyelvet, majd a nála ideiglenesen a nyelv mellé, később a helyére lépő zenét is. Végül csak a mozgás marad. A részvétlenség azonban nem nélkülözi az empátiát, a megértést.

Ez az, amit példázni kívántam.

Szántsándékkal tekintettem el ezúttal mondanivalóm irodalmi, esztétikai, filozófiai implikációitól (kivéve Vörösmartyt és Cage-t).

A lehetséges allúziók gazdag tára legyen a tervezett folytatás penzuma.

Irodalom

BECKETT, S. (2006): *Összes drámái – Eleutheria*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

CAGE, J. (1994): *A csend*. Jelenkor Kiadó, Pécs.

CALDER, J. (2006): *Samuel Beckett filozófiája*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

HERMANN ISTVÁN (1985): *A kíváncsiság dicsérete*. Kozmosz Könyvek, Budapest.

VÖRÖSMARTY MIHÁLY költeményei, I. kötet (1994). Unikornis Kiadó. Budapest.

Tartalom

BALOGH TIBOR: Bevezető	2
KISS ENDRE: Restség, reprimítívizáció, társadalmi tőke	3
JANURIK MÁRTA: Zenetanulással a restség ellen	14
ARANYI TAMÁS: Lustaság, mint kiszolgáltatottság	30
DURÓ ZSUZSA: A mentális tunyaság-restség kizárásának különös lehetősége: a sakkozás	41
BALOGH TIBOR: A lenyűgöző restség esztétikuma Beckett játzmáiban	61