Antal-Lundström Ilona

A kiválóság titka. Az esztétikai alapú pedagógia

Az esztétika pedagógiai elemzése a demokratikus állampolgár formálásának eszközeként

*Absztrakt, absztrakt, absztrakt,

erőforrássá alakítása. A társadalmilag hasznos emberi érték az egyén belső adottságainak optimális kifejlesztésével növelhető. Az elmúlt évek alatt kutatások során bizonyosodott be, hogy az esztétikai alapú pedagógia képes arra, hogy hatékonyan fejlessze az emberek tudatos viselkedését, kompetenciáik magas szintjét, ezáltal a társadalom demokratikus jövőjének biztosítéka lehet.

Tanulmányunknak az a célja, hogy elemezze az esztétika emberformáló lehetőségeit a pedagógia szempontjából, rávilágítson a pedagógiai elméletek, valamint a gyakorlat lehetséges kapcsolódására a *radikális esztétikai filozófia* alapján. Az írás első részében az esztétika és a pedagógia viszonyát elemezzük, majd cselekvéselméleti transzferálás következik, amelyben a pedagógia demokratizáló feladatait vizsgáljuk a mai európai valóságban. A vitális kompetenciák, vagyis a szociális, a kommunikatív és kognitív kompetenciák magas szintű működése ad lehetőséget a demokratikus életvitelre. Az oktatási rendszernek ezek kialakításával a társadalom és az egyének boldogulását kell biztosítania. A fejlett technológia és a nyitott gazdasági verseny világában egyre fontosabbakká válnak a gondolkodást, a cselekvési és döntési képességet speciálisan fejlesztő pedagógiai eljárások. A zenei és az esztétikai aktivitások fejlesztő hatásának vizsgálatára irányuló kísérleteket azon hipotézisünk igazolására mutatjuk be, mely szerint a kiváló emberi teljesítmények serkentésének titka az esztétikai alapú pedagógia alkalmazásában rejlik.

A RADIKÁLIS ESZTÉTIKA PEDAGÓGIAI KÖVETKEZMÉNYEI

A radikális esztétika filozófiája alkalmat ad a pedagógia elméletének újragondolására, segíti a tájékozódást a pedagógia rendszerében, és az esztétika pedagógiai szemléletű vizsgálatával rámutat ezek kapcsolódási pontjaira, ily módon korábbi nézeteink ellenőrzésére ösztönöz.

A radikális esztétika kiindulási pontja az, hogy – ellentétben a korábbi elméletekkel – a személyiséget nem az esztétikai befogadói szerep fejleszti a leghatékonyabban, hanem a különböző esztétikai aktivitásokban való részvétel (ARMSTRONG 2000). Az új szemlélet szerint jelentős különbség van a művészi kommunikációs kifejezések, ének, zene, tánc, dráma és a különböző vizuális művészetek, valamint a mindennapi kommunikáció technikája között. Az esztétikai, művészi kifejezésformák a valóságot szimbolikus formákban, kódolt reprezentációkban ábrázolják, és a katartikus hatások segítségével néha a tudat legmagasabb szintjére emelnek bennünket. Az esztétikai aktivításokban megjelenik a személyes eredetiség és az intuíció is, amely a művészi színvonalat képviseli. Ennek ellenére 1700-tól mostanáig az esztétika „doxa" irányított elmélete főként a művészre és a közönség befogadó szerepére irányította figyelmét.

Az esztétikai aktivitás, tevékenység (experience), pontosabban a cselekvésen alapuló, az esztétikai tevékenység révén szerzett érzéki tapasztalat adja a megoldást a „magas kultúra" és a mindennapok művészetének hosszú harcában. Az ilyen alapon meghatározható *radikális esztétika* magában foglalja az élő, aktiv viszonyt a művészetekhez és a világ minden megjelenési formájához. Nem a végső produktum, a mű, hanem az esztétikai alkotási folya-

matban való részvétel áll a központban. Dewey szerint (1934) az esztétikai tevékenység az, ami életben tart bennünket. Hangsúlyozza, hogy *az esztétikai tevékenységek és kifejezésformák* tartalmuktól függetlenül serkentőek, felfogást és gondolkodást élesítő és az elméleti vizsgálódásra késztető jellegüknél fogva döntő tényezők a személyiség fejlődésében.

David Best *Az érzelmek ésszerűsége* című filozófiai könyvében megjegyzi, hogy érzelmeink a megértésünk színvonalától függnek. Mialatt a művészet terén alakul a megértésünk, megváltoznak az érzelmeink is. Ezért hibás az esztétikai aktivításokat kizárólagosan az érzelmi élményekre építeni, hiszen azok a tudáson és a megértésen is alapulnak.

„Az a mitosz, amely azt mondja, hogy az ésszerűség és a megértés a tudományhoz tartozik; az érzelmek, a fantázia és az intuíció a művészetekhez, nagyon veszélyes. (...) Óvatosnak kell lennünk vele, mert ez a mítosz a szubjektív tanok legcsökönyösebb és legrombolóbb kifejezése. Ez tönkreteszi az igazi művészet létrejöttének minden lehetőségét és meghamisítja, elferdíti a többi terület és a tudományok karakterét." (BEST 1992)

Véleménye szerint forradalmi megújulásra van szükség a művészetfilozófiában, és erős indokokat sorakoztat fel bizonyítékként arra, hogy a művészetet és az esztétikai aktivításokat a tanulás, megértés és fejlődés eszközének, közvetítőjének kell tekinteni. A vezérlő elv a modern pedagógiában az olyan oktatás, amely minden gyermek személyes adottságait szándékozik készséggé fejleszteni teljesítőképességének elérhető legmagasabb fokáig azért, hogy egy jövendő társadalomban demokratikus állampolgárként és humánus lényként tudjon élni. Ennek megvalósítása ma már lehetséges, mert bizonyítékaink vannak arra, hogy a gyermek kompetenciái javulnak, amikor cselekvésközpontú esztétikai oktatásban vesz részt, tehát a pedagógia használható eszközhöz jutott e cél eléréséhez. Az esztétikus életre való beállítottság és az esztétikai alap serkenti az önszabályzó erőt, amikor a határozathozatali képességet kell bizonyítani (ANTAL-LUNDSTRÖM 1996).

Végezetül megfogalmazódik a kérdés a radikális esztétika pedagógiai következményeivel kapcsolatban: lehetséges-e az, hogy ezek a gondolatok valóban gazdagíthatják a pedagógia mai rendszerét, és segíthetnek az egyes ember cselekvési képességének optimális fejlesztésében, azoknak a kompetenciáknak létrejöttében, amelyek a demokratikus állampolgárt jellemzik.

A radikális esztétika elméletének pedagógiai tanulságai szerint az esztétikai aktivítások hatékonyan formálják az emberi személyiséget. A kutatások tükrében az is látható, hogy a különböző művészeti területeken és a kompetenciák serkentésében nem automatikus a fejlődés, feltétele a tudatos pedagógiai vezetéssel, demokratikus légkörben folyó aktivitásokban hosszabb ideig tartó részvétel. A radikális esztétikai nevelés esztétikai érzékenységgel, befogadóképességgel és -kapacitással, valamint esztétikai elemző képességgel, sokoldalú, komplex készségekkel, kreativitással és intuícióval ajándékozza meg a gyermekeket. Ezek a speciális területek segíthetik a humánus embeszemlélet, a fejlett cselekvési képesség és az etikus döntési képesség kialakítását.

A PEDAGÓGIA DEMOKRATIZÁLÓ SZEREPE

Az ember a társadalmi rendszer legkisebb egysége, aki ugyanakkor egyéni cselekvési lehetőséget és a társadalom működésének minőségét képviseli. Az egyének működési/cselekvési színvonala határozza meg a társadalom egészének működését. Ha abból indulunk ki, hogy a pedagógia feladata a társadalom életének minőségi megváltoztatása az azt alkotó egyének pozitiv formálásával, vagyis törekvése a humánus magatartás és életforma alakítása, akkor a gyakorlati munka tervezésében fontos a személyiség bonyolult működésének sokirányú megvilágításban történő elemzése és megértése.

Minden személyiség a szocializáló környezetében fejlődik ki, identitása történelmi és kulturális összefüggésben alakul az őt körülvevő emberi közösségben. Az egyes ember kompetenciaszintje meghatározó lehet a társadalom jövőjére.

A demokratikus államban az oktatáspolitika feladata az, hogy minden állampolgárnak megadja a lehetőséget arra, hogy adottságai szerint optimálisan kifejleszthesse képességeit azért, hogy elérje célját az életben, és ezáltal hatással lehet az ország gazdasági előrehaladására is. Az ember mint humán élő szervezet azon képességeinek mélyebb megértése, hogy meg tudja szervezni a saját életét és alakíthatja a személyiségét, döntő fontosságú a humán szolgáltatások területein dolgozók körében (egészségügy, viselkedés, reklám, kultúra, média, szociális és oktatási rendszer). Azt is tudnunk kell, hogy lehetetlen megváltoztatni az emberek helyzetét, cselekvési módját úgy, hogy a *dolgokat elvégzik nekik, helyettük* (mint tehetetlen tárgyaknak), amint azt több jóléti államban teszik. Sokkal hatékonyabb lenne felhasználni és megerősíteni az állampolgárok önszervező-önfejlesztő képességét, tudatos és kölcsönös együttműködésben *elrendezni a dolgokat velük* együtt.

Bizonyos országoknak a humán erőforrás fejlesztése maradt az egyetlen tartalékuk a további fejlődés biztosításához, az élet anyagi feltételeinek megjavításához. Mostanra kialakultak az integrált tudományközi kutatások lehetőségei, a pedagógia, az esztétika, az egészségtudomány, az agykutatás és a pszichológia szakembereinek részvételével középpontba állíthatók a személyiség változása és formálása lényeges meghatározóinak, az emberi tőke magasabb szintre emelésének a feltételei.

Az emberi személyiség kifejlődésének ökológiai elemzésében, a környezettel való összefüggésében nem mehetünk el annak figyelembe vétele mellett, hogy a társadalom ma sokkal összetettebb és többrétegű, mint korábban. Ezért az a kérdés is sokkal időszerűbb, hogyan formálódik és változik az ember. A kérdésre adható válasz lényeges kiindulópontja az, hogy Európában folyamatos a kultúrák találkozása, kisebb-nagyobb etnikai csoportok ébrednek öntudatra. Emiatt már nem egyféleképpen, hanem a kulturális sokrétűség miatt nagyon változatos formákban valósul meg a szocializáció régi formája, amikor egy generáció átadja értékeit, kultúráját, hagyományait a következőnek.

Meg lehet említeni a homogénnek hitt svéd társadalmat, ahol nem ritka, hogy egy városban 78 különböző nemzetiségű és nyelvű ember él, tanul, dolgozik, a vallási sokszínűségről nem is beszélve. Az afrikai, ázsiai, dél-amerikai és ausztrál emberek magukkal hozott kultúráikkal a pedagógiai hagyományokat, elvárásokat és normákat is importálták Svéd-

országba. Ugyanakkor ott vannak a dél-európaiak, (olasz, spanyol, görög, bolgár, horváth és albán), a kurdok, a törökök, az irakiak, irániak, zsidók és palesztinok, oroszok, finnek, szerbek, makedónok és románok, vagyis akik otthon képtelenek voltak együtt élni, de új környezetükben kénytelenek tolerálni a másikat.

Természetesen az integrációval sok nem várt probléma merült fel. Hogyan lehetséges például a muszlim szabályokat követni a lányok nevelésében a svéd iskolákban? A válasz nem egyszerű, mert további kérdéseket vet fel. Mi jelenti a hagyományt ezeknek a gyerekeknek ma, mihez tartsák magukat saját jövőjük indulásakor? Öljék meg azt a nővért, aki más vallásúba lett szerelmes, és nem akarja a hagyományt követve eladatni magát a házasságkötéssel egy hagyománykövetőnek? Melyik értékrendhez tartsák magukat és ki, hogyan ítélkezik felettük, ha a családi szocializáció szerint cselekszenek Svédországban? Ki a svéd manapság? A vita folyik mindkét oldalon. Ugyanakkor, ha nem segítenének a bevándorlóknak, akkor ezek az emberek már nem is élnének, mert sokan valóban életveszély miatt menekültek családjukkal a nehéz időkben.

Egész Európára érvényes a nagymértékű be- és kivándorlás, egyre gyakoribb a különböző kultúrák találkozása. Az utóbbi évtizedek modern népvándorlásában jól megfigyelhető, hogy az ember képes alkalmazkodni a megváltozott viszonyokhoz, egy bizonyos mértékig elviseli azt, ugyanakkor ugyanilyen erővel meg is akarja változtatni azt a környezetet, amelyben él és fejlődik. Az egyén és a társadalom közötti kapcsolatban kölcsönös dinamika működik, amely nagymértékben befolyásolja az emberi döntéseket és a cselekvést. Ha valaha, akkor ma igazán fontos a viselkedéstudományi kutatás. A jövő életviszonyainak biztosítása megkívánja, hogy a kutatók elemezzék a még ki nem használt lehetőségeket a társadalom humán fejlődését hátráltató problémák megoldására, az élet javítására, az emberi méltóság megtartására.

Az is nyilvánvaló, hogy az oktatás-nevelés terén korábban alkalmazott elméletek ma már túlhaladottak, nem adnak kielégítő választ ezekre a kérdésekre, vagyis a pedagógiában is meg kell változniuk a nézőpontoknak és az elméleti alapoknak. Az embernek ma a szociális kompetencián kívül szüksége van jól kifejlesztett tájékozódási képességre az ismeretek hatalmas áradatában, vagyis önálló, fejlett gondolkodási, kognitív kompetenciára azért, hogy megértse, összefüggésében is kritikusan lássa az adatokat, információkat, de mindenekfelett sokkal szélesebb, sokoldalúbb és jobban működő kommunikációs kompetenciára, minden kultúrkód használatát beleértve. Ezért az utóbbi évtizedben világosabban rajzolódik ki az esztétikai aktivitások, tevékenységek és a vitális kompetenciák minőségbeli összefüggése iránti érdeklődés. A jövő szempontjából döntő lehet egy tényfeltárás az esztétikai tudásalakító folyamatról és az esztétikai tevékenységek szerepéről a személyiség életfontosságú kompetenciáinak serkentésében, különös tekintettel a korai évek, a gyermeki szocializáció idején.

Az iskolai feladata az, hogy pedagógiai munkával és intézményi lehetőségeivel kiformálja a jövő állampolgárait. A gyakorlat két területre osztotta fel a megvalósitást: a tudás átadása *az oktatás*, a jellem formálása, a kultúra és az értékrend alakítása *a nevelés* feladata lett. Az Európai Közösség meghirdetett programja, a *Science and Society* (Tudomány és társadalom)

2005-ben megrendezett konferenciáján megfogalmazott legfontosabb feladat a kulturális kiegyenlítés az oktatás és nevelés révén az esztétikai aktivítások alkalmazásával.

A megvalósítás egyik fontos kérdése az, hogyan lehetséges a nevelés és az oktatás új fogalmait a mai szóhasználattal leírni, új tartalommal megtölteni és érthetővé tenni a *tanárképzés* számára. A jövő pedagógusait fel kell készíteni a szinte lehetetlenre: demokratikus állampolgárokat nevelni az új Európa számára, ahol a másság megértése, elfogadása és a tolerancia lesz az alapvető emberi vonás a generációkon keresztül hagyományosan átadott gyűlölet, a vég nélküli versengés kultusza, a kommunizmusban is uralkodó „egyetlen igazság" elvei helyett. Talán lehetséges, de megújuló pedagógia nélkül nem megy.

Érdemes megvizsgálni, milyen gondolkodási formákat tart fontosnak a ma társadalma és mi lett/lehet ennek következménye. A modern filozófiai terület, a gazdaságfilozófia mára átvette a vezetést az emberek tudatában. Mivé lesz az egyén belső harmóniája, ha csak a gazdasági és a tudományos gondolkodás fejlődik, de hiányzik a morális elkötelezettség, vagyis a felelősségvállalás tudatos tetteinkért? Arisztotelészre utalunk *Martha Nussbaum* tolmácsolásában (1995), aki szerint a filozófia, pontosabban a pedagógiai filozófia elméletére van szükség ahhoz, hogy az állam tudja, világosan lássa, hol, mikor és milyen mértékben kell beavatkoznia, a lehetőségeit használnia, ha olyan politikát akar kialakítani, amely az emberi élet megjavítását, vagyis azt tűzi ki céljául, ami jó az embereknek. A „jó" fogalmának tisztázása csak akkor vezet eredményre, ha az irányítás az irányítottakkal kölcsönös eszmecserében, az egységben szemlélt helyzet holisztikus elemzéséből indul ki, és figyelembe veszi az emberi szükségletek, képességek és kulturális hagyományok realitását. Az állam feladatai között az *ember működési képességeinek* kialakításán és feltételeinek biztosításán van a hangsúly, társadalom egészére vonatkozóan. A *külső feltételek:* az iskolák, kórházak, sportlehetőségek és a lehető legszélesebb értelemben vett infrastruktúra, a *belső feltételek* azt jelentik, hogy biztosítani kell mindazokat az eszközöket és körülményeket, amelyek sokféle, sokirányú, cselekvőképes kompetenciát hoznak létre az állam minden polgárában.

Nussbaum tolmácsolásában világossá válik az is, hogy a földön élő emberek nagy többsége önhibáján kívül hiányt szenved a legalapvetőbb kompetenciákban, a demokratikus cselekvőképesség eszközeiben. A filozófiai gondolatok vezetnek ahhoz a kérdéshez, hogy mi a pedagógia feladata ma. Hogyan lehet használni ezeket a bölcs gondolatokat, amelyek alapot adnak a társadalom továbbéléséhez, és meghatározzák a feltételeket a méltóságteljes élethez a jelenlegi helyzetben, hogyan jelölnek meg ugyanakkor a célhoz vezető, teljesíthető, kivitelezhető pedagógiai cselekvést? A pedagógiai szemlélet alapvető megváltoztatása ebből a filozófiai alapállásból indulhat ki a radikális esztétika segítségével.

Svédországban most békében élnek a fent felsorolt ősi ellenségek, és svédül beszélnek egymással a főiskolai szünetekben egy új életről, új feltételek között. Világzenét játszva, egymás ételeit kóstolgatva találkoznak régi és új svédek az iskolákban a szülői értekezleteken, az univerzális és egységes emberi értékekről vitatkozva, ismerkedve egymás kultúrájával és gondolkodásmódjával is. Egységesedő szemlélettel ítélik el a régit, és keresik az új megoldásokat, amelyek összekötik az embereket.

A tudati változás időigényes, de évek óta sokan dolgoznak a cél érdekében, fejlesztik a viselkedéstudomány és a pedagógia módszereit és már az óvodákban, a családok nevelésével kezdődik ez a folyamat. Az utóbbi években elvégzett kutatások és empirikus vizsgálatok tapasztalata az, hogy az esztétikai aktivitások mind az oktatás, mind a nevelés területén növelték a hatékonyságot. Értelmi és érzelmi síkon is gyorsabban és jobb eredményt lehetett velük elérni az iskolákban minden korosztályban, mint a hagyományos módokon. Be lehet építeni tudatosan a teljes oktatási rendszerbe ezeket az eredményeket?

Ahhoz, hogy jobban megértsük a pedagógia és az esztétika viszonyát, kapcsolódási pontjait, az oktatási rendszer feladatainak áttekintése után didaktikai elemzés alá kell vonnunk az esztétikai személyiségfejlesztő tevékenységek lehetőségeit, fontos jellemzőit, feltételeit a teljes rendszerben. Ily módon a kutatások eredményei új, de a hagyományokra épülő pedagógiai eszközt adhatnak az iskolák fejlesztő-, nevelő és oktató munkájához. A személyiség működését feltáró elméletek segítségével igyekszünk megvilágítani a pedagógia feladatát és szerepét a társadalomban, hogy világosabban lássuk a személyiségformáló esztétikai tevékenységek helyét az iskola, illetve az oktatási rendszer fejlesztését szolgáló átfogó vitában. Az eddigi gondolatok felhasználásával folytatjuk a pedagógia gyakorlati feladatainak elemzését, és egy cselekvéselméleti rendszert állítunk fel.

A SZEMÉLYISÉG FORMÁLÁSÁNAK TERÜLETEI

Ha egyetértünk azzal, hogy a pedagógia középpontjában az egyéni élet minőségének kell állnia, akkor a következő logikus lépés az lehet, hogy elemezzük az emberi fejlődés és cselekvőképesség megjavításának lehetőségeit, feltételeit az egyén jelenlegi helyzetéből kiindulva. Ehhez az szükséges, hogy a személyiséget mind fiziológiai adottságai és szocializáló környezetének fejlesztő hatása, mind működési képességei alapján a társadalom legkisebb önálló egységeként tekintsük. A következőkben az emberi személyiség belső rendszerét részben a társadalomban történő fejlődése, részben a társadalmi életben való részvétele szempontjából írjuk le.

A *fejlődési perspektíva* a biológiai alapnak és a társadalomnak a szocializációban lezajló egymásra hatási folyamata, amely születésétől a haláláig körülveszi az egyént. A biológiai feltételek az öröklött személyiségjegyeket jelenítik meg. A biológiai, fiziológiai alap ad gyakorlati lehetőséget a fejlődéshez, az életfontosságú kompetenciák alakításához, behatárolja a pedagógiai munkát. A társadalom környezeti hatásai is nagy befolyást gyakorolnak az egyén fejlődésére. A családok szociokulturális és gazdasági helyzete, lakóhelyi környezete és etikai-vallási hovatartozása meghatározó a gyerekek jövőbeli cselekvési képességeinek alakulásában. Életük a felnőttek életének függvényében formálódik. A környezet különböző jelenségei az érzékszervek működésével, érzékelés útján jutnak el az agyi központban történő feldolgozásra. A válaszadás ezekre az ingerekre a kommunikációs vagy a motorikus cselekvéseken át megy végbe. Mind a percepció és ingerfeldolgozás, mind a válaszadás szintje attól függ, mennyire kifejlesztett a működési képesség.

A *működési perspektíva* szerint a személyiség cselekvési képességének alkotóelemeit két komponensre osztjuk fel, mert ezek a pedagógiai munkában is két területhez tartoznak. Az egyes egyének társadalmi cselekvőképességét a működési perspektíva részelemeinek fejlettsége határozza meg. A *belső szabályozó és ellenőrző komponens* részben a társadalom teljességében fejlődik a szocializáció folyamán, de mindenkire érvényesen a *nevelés* folyamatában, az iskolarendszerben formálódik önszabályozó, önellenőrző képességként. A *kivitelező, végrehajtó, a cselekvést megvalósító komponens* részelemeinek kialakítása, ezen belül a hátrányos helyzetűek felzárkóztatása főként az *oktatás-képzés* feladata.

A holisztikus rendszerekben az egyik komponens megváltozása az egész rendszer megváltozására hatással van. Az elméleti kutatás foglalkozik a vázolt területekkel, ezek céljaival, és igyekszik feltárni az egymáshoz való viszonyukat. A pedagógiai szociológia, az oktatáslélektan, a neurobiológia, az agykutatás a pedagógia határtudományaként segíti a helyzet elemzését, de nem helyettesíthetik a pedagógiát. A pedagógia filozófiája és cselekvéselmélete, a didaktika tudatosan dolgozik a működési oldal feladatainak kidolgozásán.

1. *A belső szabályozó és ellenőrző* komponens a nevelés folyamán alakul ki. Ez a szociális kompetencia, amely magában foglalja:

- a közösségi és az önfejlesztésre irányuló tevékenységeket,
- az ítélethozatali, döntési képességet, amely megbízható, erkölcsös magatartást jelent tudatos önszabályozással,
- a belső egyensúly és a harmónia megteremtésének képességét,
- az együttműködési képességet.

A belső késztetéseknek, a motivációnak cselekvést serkentő hatásuk van. Ennek az irányultságot beállító, energiát adó, általános viselkedést szabályozó hatásnak nagy szerep jut a működés teljességében, ezért sok kutató a rendszer középpontjába állítja (FORD 1992).

2. A *cselekvést végrehajtó, kivitelező komponens* kifejlődése az oktatás eredménye. A tudás, a képességek és készségek kulturális összefüggésben alakulnak ki. A személyiség cselekvőképességének összetevői a *kommunikációs képességek*, amelyek jól használható készségeket, tudást és beállítódást jelentenek, összefoglalva a kommunikációs kompetenciát adják. Ezek a következők.

- Sokirányú kifejezési készletté fejlesztett tudatos kódrendszer-használat, automatizált technikai szinten az emberi kódrendszerek, az akusztikus, vizuális, matematikai, nyelvi, mozdulati intelligencia minden területén.
- A sokoldalú emberi jelzésrendszerek ismerete, rugalmasság a szimbólumalkotó folyamatokban, amelyek a gyermek egyedi fejlődése alatt gyakorlással fejlődnek ki.
- Kommunikálás, a kifejezés és megértés képessége a különböző esztétikai-nyelvi területeken, a gyermekek eltérő intelligenciaprofiljához alkalmazkodva, amely nagy jelentőségű a modern média és technika világában.

3. *Kognitív, intellektuális képességek,* amelyek megalapozzák a jól működő kognitív kompetenciát.

- Kialakított, fejlett eszköztudás „context-free knowledge", pontosítva: elvont, rugalmas, kreatív gondolkodás.
- Ismeretszerzési, feldolgozási és strukturáló képesség, problémamegoldás és az összefüggések megértése.
- Emlékezeti befogadóképesség, a tudatos koncentrálás és a figyelem megosztásának képessége. Az agy működése hasonló egy számítógéphez, a korai gyermekévek serkentő aktivitásai nagyban befolyásolják a hatékonyságát, a kapacitását.

Ezek után világosan látszik, hogy a pedagógiai feladatok nagyon összetettek. Minden részelem fontos, hiszen a személyiség demokratikus társadalmi részvételének biztosítéka az, hogy ezek a képességek magas szinten működjenek. Az újabban kialakult, elfogadott pedagógiai szóhasználatban ezek a szociális, kommunikatív és kognitív kompetencia területei, a demokratikus, emberi életvitel és cselekvőképesség feltételei: összefoglalóan vitális, vagyis életfontosságú kompetenciák. Az iskola feladata az, hogy ezeket minden gyermekben kialakítsa, mert jövő életüknek ezek az alapvető feltételei. Ha csak egy is hiányzik, vagy nem eléggé fejlett, akkor nehéz, vagy teljesen lehetetlen részt venniük demokratikus állampolgárként a társadalom demokratikus nyilvánosságában.

A kérdés az, hogyan lehet ezeknek az életfontosságú kompetenciáknak a kialakítását, képzését beépíteni a pedagógiai rendszerbe. Vagy ha már ott is vannak, nem eléggé ismert az a tény, hogy ezek nem veleszületett, hanem a gyakorlás útján megváltoztatható tényezők. A pedagógiai gyakorlat elemzésével rámutathatunk azokra a területekre, amelyeket eddig egyáltalán nem, vagy csak mellékes feladatként gondoztunk. Ideje van az önvizsgálatnak, mert tudatosságunkon múlik a gyermekek jövője.

A nyugati országokban az utóbbi évtizedben már elfogadott Howard Gardner elmélete az intelligenciák sokrétűségéről, amely szerint a világ megértésének és az emberi kifejezésnek sokféle formájára adott. Mindenkinek megvan a lehetősége a kulturális kódok, vagyis a vizuális, a nyelvi, a matematikai, az auditív-zenei, a kinesztéziai-mozgásos jelzések használatára, amelyek azonban jelentőségükben, arányukban az adottságok és az intelligenciák erőssége szerint különbözőek lehetnek az egyes emberekben. Ezért a sajátos, személyes intelligenciaprofil határozza meg kifejezésformáink és megértésünk, valamint a tanulás egyénre szabott, optimális formáját. Ismerőseink között is vannak olyanok, akik zenei-auditív, vagy a vizuális-képi, mások a matematikai, mozgásos, esetleg szóbeli téren tudják inkább kialakítani a kommunikációt, másokat megérteni, illetve magukat megértetni. Ezenkívül Gardner megjegyzi, hogy a társadalmi viszonyulásainkat a személyiségen belüli (intraperszonális) vagy a személyiségek közötti (interperszonális) intelligencia aránya határozza meg ebben a profilban (GARDNER 1982, 1993).

Az iskolarendszer nevelő feladata lényegében nem változott, de az engedelmes, jól alkalmazkodó és szófogadó gyermeki ideálról egyre inkább a belső önszabályozásra, az érdeklődés irányítására és az önálló határozathozatali, döntési képesség kialakítására te-

vődik át a hangsúly, tehát a társadalmi változás természetes velejárójára, a szociális kompetenciára. A didaktika fogalma ma egyrészt a közösséget fejlesztő, abban aktív részvételre ösztönző, másrészt az önfejlesztő, egyéni harmóniát létrehozó tevékenységek kialakítását foglalja magában (ANTAL-LUNDSTRÖM 1996), vagy – Gardner szóhasználatát idézve – az interperszonális és az intraperszonális intelligencia területét jelöli. Ezek a képességek a teljes élethossz alatt, az emberekkel való társas kapcsolatban fejődnek ki.

Az oktatás korábban a tudás átadására összpontosított, konkrét ismereteket, képzést adott a fiataloknak. A didaktika új tolmácsolásában a cselekvő, végrehajtó, kivitelező komponens kiformálása többrétű feladatot jelent: részben az ismeretek befogadásának és feldolgozásának képességét, amely tájékozottságot biztosít a társadalomban, részben egy sokoldalú „tranzakciót", a kölcsönös kapcsolat kialakításának képességét, amely lehetővé teszi a gondolatok és vélemények cseréjét a közeli és távoli környezettel, a sokoldalú kommunikálást.

A kapcsolatteremtés a környezettel az érzékszervek működésével kezdődik, amikor azok jelzéseket és ingereket vesznek fel a közeli világból. A válaszadás előtt a kognitív rendszerben meg kell történnie az agyi feldolgozásnak, amely az észlelés révén tudatos kommunikációs vagy mozgásos tevékenységre, tranzakcióra késztet az emberi kulturális kódrendszerek és esztétikai kifejezésformák használatával. Gardner a rendszerében ezt *öt intelligenciá*nak nevezi: auditív, vizuális, matematikai, nyelvi, kinesztetikus. Ezek adják az általános kulturális alapot minden egyén hatékony cselekvőképességéhez. Ahhoz azonban, hogy valaki a társadalom tudatos és hasznos tagjaként élhessen, szüksége van speciálisan használható szaktudásra is, ezt a szakmai ismereteket és készségeket kialakító képzés, a szakképzés adhatja meg. A munkaerő mobilitására vonatkozó eddigi kutatások azt mutatják, hogy a gyakori munkaköri váltás azoknak könnyebb, akiknek az általános kulturális színvonala magasabb, jobban tájékozottak, több területen vannak otthon.

Az általános kulturális készségek magukban foglalják a kifejlett *kommunikációs* készséget, vagyis a kulturális kódok akadálymentes használatát és a *jól gondozott kognitív, gondolkodási technikát* a pszichológiai készségekkel – érzékelés, észlelés, elvont gondolkodási és rendszerező képesség, analízis-szintézis, koncentráló képesség és emlékezeti befogadás – együtt. Heath és Smyth kutatása kimutatja az összefüggést a szakképzés, a munkavégzés hatékonysága és a szociális, a kommunikatív és a kognitív kompetencia minősége között, valamint azt a tényt is megerősíti, hogy lehetséges ezeknek a serkentése a gyermek korai éveiben az esztétikai aktivitások közben (HEATH–SMYTH 2000).

A fentiek pedagógiai következménye az, hogy a gyerekeknek meg kell ismerniük a kulturális kódok minden formáját. Ez az esztétikai kifejezésformákon keresztül, azok gyakorlásával lehetséges. A magyarázat az, hogy az emberi kifejezésformák, amelyek gondolatokat és érzelmeket hordoznak, összefüggnek a gondolati formákkal és a jelrendszerekkel. A tudatosan használt „első jelzőrendszer": az esztétikai, művészi és a „második jelzőrendszer": a szavak, a nyelv választ el bennünket az állati fajtól, és fontos állomást jelent fajunk fejlődésében. A nyelv és a szó nélküli kódrendszerek használata megváltozott a számítógép korában, ez kihívást jelent a pedagógia számára. Az iskolának többet kell törődnie a jelek,

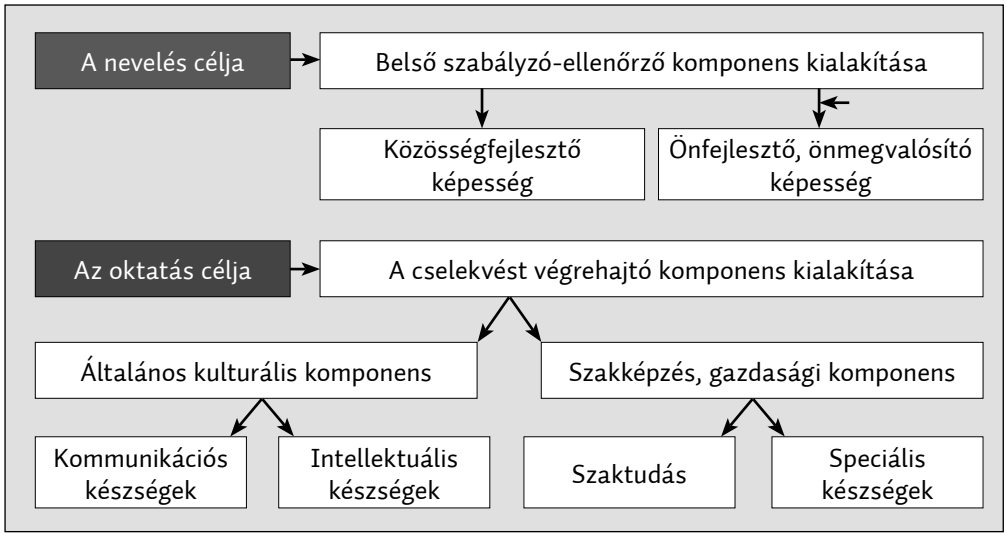
formák, kép, hang, zene, mozgás, vagyis a különféle intelligenciaterületek kódrendszerével, ideértve a matematikát is. A szemiotika, a jelek, szimbólumok és kódrendszerek használatának tudománya újra fontos tárgy lett az egyetemeken.

Összegezve: a társadalom demokratikus fejlődése érdekében szükségszerű, hogy minden polgára megkapja a lehetőséget az életfontosságú kompetenciák kifejlesztésére, amely használható tudást, képességet és magatartási viszonyulási formákat jelent a szociális, a kommunikatív és a kognitív kompetencia terén. Ezek a kompetenciaterületek adják az alapot a személyiség értékrendszeréhez, valamint meghatározzák cselekvése színvonalát. Az iskola feladata az, hogy megadja minden tanulójának azt a cselekvési képességet, amely a vitális kompetenciák szükséges és használható színvonalat jelenti a jelen társadalmi helyzetében. Minden tantárgy oktatásának e felé az általános cél felé kell törekednie. A logikus következmény az, hogy az egyes tárgyak szerepe, jelentősége a gyermek kompetenciafejlesztésének függvényében kapjon helyet a tantervben. Ennek kell alapul szolgálnia azokban a határozatokban, döntésekben is, amelyek az iskola jövőbeli szerepére, konkrét feladataira vonatkoznak.

A DIDAKTIKAI RENDSZER

A tudományosság minden szakterületen, így a pedagógiában is a speciálisan kifejlesztett fogalomrendszert és az azt logikusan, egymáshoz való viszonyulásában elrendező, áttekinthető rendszert jelenti. Egy ilyen összefoglaló rendszer akkor különösen fontos, ha tudományközi együttműködés válik szükségessé egy probléma kutatásában, mint például jelenleg a személyiség cselekvési képességének megjavításában.

1. ÁBRA: A pedagógiai didaktikai rendszere



A pedagógiai rendszer teljességének feladata a humánus cselekvési képességek kialakítása. Ahhoz, hogy az emberek használni tudják demokratikus jogaikat, képesek legyenek tájékozódni az ismeretlen, jövőbeli társadalomban, szükségesek az eddig felvázolt komponensek. A személyiség belső rendszerének a cselekvési képesség kialakítására vonatkozó területe megjelölte a gyakorlati pedagógia feladatait, vagyis alapul szolgál a pedagógiai cselekvési elméletnek, a didaktikának a konkrét célok meghatározásában.

Az *1. ábra* vázolja a pedagógia cselekvéselméletének didaktikai rendszerét. Reméljük, hogy a pedagógia gyakorlatát tervezők használni tudják a különböző alkalmazási területeken, a helyi körülményeknek megfelelően, a különböző korosztályok szükségletei szerint.

Az utóbbi években jelentéseket olvashatunk a PISA-tesztek eredményeiről a különböző országokban. Ezek a mérések vitathatóak, de valamiféle összehasonlításra mégis alapot adnak. Például jól láthatók a svéd és a finn kulturális különbségek és a pedagógiai színvonal, a filozófiai gondolkodás másfélesége. A tévénézők előtt kérdésekre válaszolva a két ország minisztériumainak képviselői indokolták a svéd 14–17. helyet, valamint a finnek összesítésben is első helyezését. A svédekre a döbbenet erejével hatott az eredmény. A finn képviselő ezt a következőképpen magyarázta meg.

„A jövő jóléte mind társadalmi, mind egyéni szinten az emberi tőke (human capital) függvénye, az egyes emberé, aki az iskolában alapozza meg életútjának karriervonalát. Nekünk nincs elég pénzünk arra, hogy az iskola kudarcot valljon, mert túl sokba kerülne az, ha az iskola sikertelenül végezné a munkáját."

Svédország nagyon sokat költ az iskolákra, de az eredményekben ez nem mutatkozik meg. A fiatalok 30 százaléka hagyja el az iskolai oktatást 16 évesen úgy, hogy nem tud írni, olvasni. Emiatti elkeseredésükben hátat fordítanak a felnőtteknek és a társadalomnak, sokak életútja ellehetetlenüléshez vezet. 2006 őszén, a politikai rendszerváltás után az új kormány új iskolapolitikát tervezett és vezetett be, amely alapjában kíván változtatni a szemléleten.

A legutóbbi európai uniós jelentés szerint az írni-olvasni nem tudók aránya Európában húsz százalék, vagyis érintett a munkaképes fiatalok egyötöde. Ezért felmerül a kérdés, hogyan, mi módon keresik a probléma megoldását, enyhítését, vagyis az iskolai alacsony hatékonyságának megváltoztatását a pedagógia elméleti szakemberei, a kutatók, a tanárok. Kérdezhetjük úgy is, mit tesznek a pedagógia képviselői azért, hogy az állampolgárok pénzéért valamit vissza is adjanak.

Ha az iskolai rendszert holisztikus rendszerként vizsgáljuk, talán megtaláljuk a krízisből kivezető utat. Bizonyos holisztikus rendszerekben van ugyanis egy önszabályozó funkció, amikor a rendszer egy kis részének megváltoztatásával nagy hatásfokkal javítható meg a teljes működés hatékonysága. Az eddigi tapasztalatok és az utóbbi évek kutatási eredményeinek elemzése alapján épült ki az a hipotézis, amely szerint az esztétikai aktivitások tudatos alkalmazása lehet az a faktor, amely hosszú távon hatással van az iskola hatékonyságára, csökkentheti a társadalom problémáját, amelyet a kontrollálatlan magatartás, az erőszak és a vitális kompetenciák hiánya okoz mindenütt. Természetesen egy ilyen állítás bizonyítást igényel.

Két rövid idézet az időbeli távolság ellenére mutatja, hogy a gondolat nem új. „Az esztétika a jövő etikája"- írta Gorkij rövid összefoglalásként a benyomásairól, miután meglátogatta Makarenko átképző intézetét, ahol bűnöző fiatalokat az önirányítás módszerével és az esztétikai tevékenységek segítségével tudatos emberekké neveltek. A másik idézet régebbi, az antik görögök bölcseletéhez vezet vissza, mert már ők is tudták, hogy „okos embernek kevés törvényre van szüksége" (Theophrasztosz). A hosszú távú empirikus kutatások elemzése bizonyította a két kijelentés igazságát és logikus összefüggését.

AZ ESZTÉTIKAI TEVÉKENYSÉGEK SZEREPE A SZEMÉLYISÉG FEJLŐDÉSÉBEN

Az utóbbi években a kutatók a különböző hipotézisek ellenőrzésére célirányos empirikus vizsgálatokat folytatnak az esztétikai aktivitások személyiségformáló hatásairól. Az egyik legizgalmasabb és gyorsan fejlődő terület az a tudományközi kutatás, amely az agy kapacitásának, változásának és az emberi faj fokozatosan javuló életkörülményeinek összefüggéseit elemzi.

A különböző tudományterületekről érkező eredmények megerősítették, hogy az esztétikai gyakorlat már 35 000 évvel ezelőtti leletekben mutatja hatását. Akkoriból származik az első fuvola, amelyet Afrikában használt az ember. Az eszközök létrehozása, köztük a hangszerek használata, vagyis a zenélés a továbbiakban is elősegítette az agy fejlődését. Így jutottunk el fokozatosan mintegy 7000 évvel ezelőtt a szimbolikus gondolkodáshoz, amely a jelek rajzolásán keresztül kb. 5000 évvel ezelőtt az írástechnika kialakításához vezetett, és tovább finomította az agy gondolkodási hálózatát.

Az agyban történt változások a kutatók jelenlegi álláspontja szerint a génekre is hatással voltak, de nem általában mindenkinél, hanem csak azoknál az egyedeknél, akik részt vettek az ősi esztétikai aktivitásokban. A más területeken végzett kutatások bizonyítják, hogy a sámánok egymásnak adták át a rejtélyes tudományt, a szellemek megidézését és a magasabb régiókkal történő kapcsolatteremtés képességét. Ők tudtak az istenekhez fohászkodni énekkel és dobolással, ami például a lappoknál ma is élő hagyomány. Az esztétikai kifejezések birtoklása, gyakorlata erős összefüggést mutat a történelem folyamán a hatalommal.

A pedagógia, a fejlődés-lélektan, az agykutatás terén több új kutatási projekt foglalkozik az esztétikai tevékenységek lehetséges fejlesztőhatásaival. A jelenség komplexitása részletesebb, pontosított adatgyűjtést és mélyreható tényelemzést, vagyis újabb követelményeket állít a kutatók elé. Megállapították, hogy a kulturális aktivitás minden korosztályban serkentően hat az életfolyamatokra és az agyi kapacitásra, de a legutóbbi vizsgálódások igyekszenek pontosítani, hogy mely korcsoportokban figyelhetők meg a legerősebben ezek a hatások a zene és a többi kifejezési forma alkalmazásakor. Újabb és újabb kérdések merülnek fel, meglepő és érdekes tények bukkannak elő. Ezek ismét újabb vizsgálatokra ösztönöznek, így állandóan növekvő ismeretanyag áll a pedagógusok rendelkezésére. Az empirikus vizsgálatok didaktikai elemzése további értékes anyagot ad, amely megvilágítja az esztétikai

tevékenységek komplexitásának következményeit a fejlesztésben, és gazdagítja tudásunkat a lehetőségek alkalmazhatóságáról. A cél az lenne, hogy a pedagógusok mindezeket tanulmányozva használják a munkájuk során. A probléma az, hogy a kutatási eredmények nem mindig jutnak el azokhoz, akik miatt az egész munka történik.

Hogy valamit változtassunk a helyzeten, a következő összefoglalóban röviden bemutatjuk az aktuális és a témánkhoz közel álló kutatások eredményeit. Széles nemzetközi kapcsolódás és egymásra épülés bontakozik ki ebből az anyagból, amely az Egyesült Államokban folyó kutatások elemzésével zárult, és a svéd-magyar VISTA (Vitalizing Science Through Aesthetic) kutatási projektnek is hátteréül szolgált.

JÉZUS KRISZTUS SZUPERSZTÁR ESZKILSZTUNÁBAN

Az esztétikai tudásformáló folyamat személyes változatait és általános jellemzőit vizsgálta egy kvalitatív kutatási elemzés, amelynek témája a Jézus Krisztus szupersztár bemutatója volt Eszkilsztunában. A kutatás a musical 2002-ben lezajlott helyi előadásának előkészületeit és előadásait követte egy 98 ezres lélekszámú városban, és kiváló lehetőséget adott a különböző korosztályokat mozgósító, hosszú távú esztétikai projekt hatásának vizsgálatára. A vizsgálat az előadásban közreműködő kórus tagjainak élményeit kívánta elemezni. A kórusban száznál több résztvevő énekelt, 12 éves iskolástól a 72 éves nyugdíjasig, és a projekt öt hónapig tartó együttes munkán alapult. A kérdőívre adott válaszok és a mélyinterjúk alapján ismerjük a részvételre ösztönző tényeket és az átfogó érzelmeket. Az önmegvalósítás, önértékelés-önellenőrzés, a kíváncsiság, a vágy az esztétikai kielégülésre átszövődött az erős közösségiség érzésével. A megkérdezettek döbbenettel tapasztalták meg az emberi természet kiszámíthatatlanságának konkrét tényét a kritikus helyzetekben. A nagy többség azt említette a legmegrázóbb és legtanulságosabb emlékként, amikor átélték, hogy egy ügyes rendező és a közösség nyomására néhány perc alatt hogyan változott át a Jézust imádó és hallelujázó/üdvözítő tömeg hangulata, és vált belőlük, szándékuk ellenére, személyesen is lehetséges gyilkos, az ártatlan élet kioltását követelő ember.

Minden résztvevő feledhetetlen élményekről tanúskodott. A személyiségfejlesztő aktivitás sok jellemzője megjelent az elemzés után kapott kategóriákban: irányultság és szerepjáték, személyek közötti (interperszonális) viszonylatok, kötődések építettek ki. Mindezek a tudatos cselekvés jellemzőinek elméleti feltételeiként foglalhatók össze: a cél autentikus, jelentőségteljes volt, egy önként vállalt, hosszan tartó, fokozatos esztétikai-zenei fejlődésben vettek részt, állandó kritikus szemlélettel értékelve a helyzet alakulását. A rendező igényessége és a szólamvezetők szakmai biztonsága segítette a gyakori próbákon a produkció színvonalának emelkedését egészen a kritikusok és a közönség által egyedülállónak ítélt előadások sikeréig. Svédország minden részéből jöttek a hallgatók. Ugyanezt a kórust kérte fel a rendező a következő, Stockholmban, a Globenben tartott új musical-bemutató előadásaira.

A vizsgálat 110 kórustag begyűjtött adataiból, a személyes megnyilatkozásokra, reflexiókra építve elemzi a hosszan tartó, korhatár nélküli, hosszú távú esztétikai együttműködésben szerzett élményeket. Az eredmény szélesíti az eddigi ismereteket az esztétikai aktivitások tudásalakító hatásáról. A zenei elkötelezettség és kíváncsiság volt a döntő ok abban, hogy a musicalben akartak szerepelni. A cél kapcsolatban állt a korábbi személyes élményeikkel, azzal a szükséglettel, hogy jó művészettel töltődjenek fel, ezáltal kapjanak kielégítettségi érzést, amely szélesedő ismerettel, új szemlélettel és magas technikai tudással állított követelményeket a résztvevők elé. A leírásban ráismerünk a korábban említett elméletre a jó művészet által felidézett kielégítettség ismertetőjeleivel, de itt az aktivitás is erősítette a hatást. (MEYNELL 1997). A kényelmetlen időpontok, a késő esti és hétvégi próbák, a szabadidejük feláldozása nem riasztotta el a kórustagokat, az utolsó előadásig mind ott voltak a találkozásokon. Négy hónap előkészület és egy hónap alatti előadások sorozata telt el ebben az intenzív részvételben. Barátságok és szoros érzelmi szálak szövődtek a próbák és az előadások alatt.

Az idősebbek, akik főleg templomi kórusokban énekeltek addig, csodálták a fiatalok képességeit, hogy nehéz zenei anyagot és idegen nyelvű szöveget tanultak meg kívülről, mivel angolul, eredetiben adták elő a teljes musicalt. A fiatalok pedig meglepődve tapasztalták, hogy az „öregek" (hiszen néhányuknak a nagyszülei is részt vettek a kórusban) ugyanolyan játékosak, kíváncsiak és nyitottak az újfajta zenei stílusra, a drámai jelenetek alakításában szükséges mozgások elsajátítására, mint a saját iskolatársaik. Érdekesség még a szereposztásról: a szólisták híres énekesek voltak, Jézust egy afrikai fekete énekes, Júdást dél-amerikai művész alakította, a kórusban sok különböző nemzetiségű bevándorló és a gyermekeik is szerepeltek, akik a zenei tagozatra jártak. Valóban határokat és korosztályokat átívelő esztétikai találkozó volt ez az alkalom, jó példa a radikális esztétika megjelenési formájára.

A „HARMADIK ARÉNA EXTRÁINAK" HATÁSA AZ ÉLETKARRIERRE

Shirley Brice Heath cikkében (2000) ismertette kutatását, amely a fiatalok kulturális, esztétikai aktivitásokban való részvételének hatásait vizsgálta az úgynevezett „harmadik arénában". Ezek a családon és az iskolán kívül szervezett, szabadon választott aktivitások, mint a zene, a sport, a tánc, a hangszerjáték, a kóruséneklés, a zenekari tagság stb. A meglepő eredmény konkrét összefüggést mutat az „extrákban" való részvétel és az akadémiai karrier formálódásában, valamint azok következményeként a munkaterületi előmenetelben.

Heath szerint az „extra tudás", amely az esztétikai gyakorlatokban fejlődik, attraktív az egyetemi és az állampolgári karrierben is. Ez az informális tanulási folyamat a célja más kutatásoknak is. Amikor a kutatók összegezték ennek az „extra tudásnak" a jellemzőit, kiderült, hogy lényegében megegyeznek a korábban említett esztétikai aktivitások folyamán kialakult, a tanulás hatékonyságát serkentő „eszköztudás" sajátosságaival. Tanulmányukban az utóbbi 15 évben végzett amerikai és angol kutatások rövid leírását és elemzését adják

(HEATH–SMYTH 2000). Az egyik szerző megállapítja, hogy a művészeti munka és tevékenység, akár tánc, színház, vizuális vagy zenei, csak olyan tanulási környezetben kaphat helyet, amelyben a nézőpontok megoszthatók másokéval, vagyis az alkalom kritikusan elemző és rendszeres, ugyanúgy, mint a tudományban. A látókör tágítása, a képzelet, a felfedezés öröme, az esztétikai kielégülés és az ismeretlen talaj izgalma mindkét terület lényeges jellemzője. Mindamellett a kaland és az érzelmek mögött más tényezők is szerepet kapnak: a formaalkotás követelménye, a rendszerezési folyamat, a részletekre irányuló pontosított figyelem, háttérismeretek gyűjtése, az építő kritika és az elért eredménynek minőségének értékelése a nyilvánosság, illetve a szakma részéről.

Ez a speciális tudásforma a maradandó tudás „sustainable knowledge", amelyet felismerhetünk az *eszköztudás* szóhasználatban. Az a lényege, hogy tágítja a tudásterületet, új horizontot mutat fel, általánosabban értékeli, írja le a valóságot. Szembetűnően hasonlítanak rá azok a speciális tudásformák, amelyeket az „extrák" adnak, és amelyek az esztétikai tudásformának és az eszköztudásnak is a jellemzői (ANTAL-LUNDSTRÖM 1987). Szerintünk a probléma az, hogy ez az életben oly fontos tudásforma csak azokhoz a gyerekekhez jut el, akiknek lehetőségük van a „harmadik aréna extráiban" való részvételre, ami a szülők pénzét, idejét feltételezi és igényli. Korunk egyik ismert szociológusa, a francia Bourdieu szerint csak azok a gyerekek kapják meg azt az extra tudást, amely jobb eredményt, hosszabb iskolai részvételt, biztosabb és magasabb státuszt adhat a munkában és a karrier kialakulásában, akik otthonról kapják, magukkal hozzák az iskolába az ilyen irányú kulturális alapokat. A kulturális előnyök befolyása az extrák általános tudást kialakító képességében a legnagyobb. Ezért ezekből a körökből származó tanulók számára valószínűbb a hosszabb iskolai tanulmányok folytatása, a magasabb képzés is. A probléma az, hogy az iskolának bizonyos elvárásai vannak a megkívánt kiindulási tudásszintről és fejlődési jellemzők színvonaláról az iskolába lépés idején, amelyeket soha nem alakít ki, csak elvárja a meglétüket. Példaként említhetjük a svédországi zenei tagozatos iskolákat és zeneiskolákat, ahová csak olyan tíz éves gyerekeket vesznek fel, akik már jól tudnak kottát olvasni a felvételi vizsgán. Nem fontos, hogy hol szerezték ezt a tudást. Az iskola csak tovább akarja építeni ezeknek a meglévő képességeknek a színvonalát a magasabb kompetencia követelményei szerint, anélkül, hogy gondozná a kialakításukat. Akik nem hozzák magukkal ezt az extra tudást, kívülállók maradnak, és egész iskolai pályafutásuk alatt küzdenek, hogy megértsék a számukra ismeretlen szimbólumokat és kódrendszereket. Azok, akik nem kapnak lehetőséget arra, hogy kiegyenlítsék hiányaikat az iskolába kerülés előtt, soha nem lehetnek egyenrangú részesei az oktatásnak és demokratikus tagjai az iskolai életnek.

A GYERMEKKOR ESZTÉTIKAI TEVÉKENYSÉGEINEK HATÁSVIZSGÁLATA

Egy másik idevonatkozó kutatás a gyermekkor esztétikai tevékenységeinek longitudinális vizsgálatával azt próbálta körvonalazni, hogyan konzerválódnak, milyen feltételek hatására erősödnek fel az iskolai rendszerben a szociális és osztálykülönbségek (ANTAL-LUNDSTRÖM 1997). Mivel a jelenlegi gyermekekre gyakorolt hatást leginkább csak 50-60 év múlva lehetne mérni, összehasonlítani, egyszerűbb volt a vizsgálat visszafelé, tehát az 50-60 évvel ezelőtti gyerekek akkori élet- és kulturális feltételeit összehasonlítani az életük folyamán elért tudományos-közéleti karrierrel, valamint a kifejlett kompetenciák mai állapotával. A vizsgálat 260 magas társadalmi rangot és megbecsülést elért svéd állampolgár életfontosságú kompetenciáinak színvonalát, valamint a gyermekkori és esetleg a még ma is tartó esztétikai tevékenységek közötti összefüggéseket igyekezett feltárni. 250 kérdőívre adott válasz és tíz mélyinterjú alapján kapott adatok szolgáltatták az elemzés anyagát. A vizsgálatban részt vevők közül senki sem volt hivatásos zenész vagy más művészeti ág képviselője. Volt köztük politikus, egyházi vezető, tankönyvíró és néhány természettudományos kutató, valamint ismert közéleti személyiség.

Érdekes volt olvasni és hallani, hogyan segítették őket a zenei aktivitások a személyiség életfontosságú kompetenciáinak kifejlesztésében: az önkontroll és az önszabályozás, a szervező- és rendszerező képesség és a teljességben való tájékozódás terén, a kommunikációs biztonságban, bátorságban a nyilvános vitákban való részvétel esetén, valamint az együttműködési képesség kialakulásában. Leírásaikban, tanúbizonyságaikban megerősítették azt, hogy nagymértékben az élet esztétikájához való közeli viszonyukon múlott, annak hatására alakult ki a mások szükségleteinek, gondolkodásának megértése, az érzelmek differenciáltsága és a bonyolult helyzetek felismerése után a problémák gyors megoldásának a képessége.

A vizsgálat további érdekes eredményeket hozott. Az a csoport, amelynek tagjai kiskoruktól, a családi környezetben teljesen természetesen és mindennapi rutinként vettek részt a zenélésben, a legmagasabb kompetenciaszintet mutatták mindhárom területen: a szociális, a kommunikatív és a kognitív kompetenciák terén is, jelentősen eltérve a többiektől. Egy másik érdekes tényre is fény derült ebben a vizsgálatban: észrevehető az optimális korhatár, amely meghatározó abban, hogy ezek az „extrák" mikor gyakorolják a legerősebb hatást a felnövekvő generációra. Összehasonlítva azokat a válaszadókat, akik 5-6 éves korukban, vagy még korábban kezdték el a zenei gyakorlást azokkal, akik később, 14 éves koruk után kezdtek el muzsikálni, az előbbiek szociális és kognitív területen több mint 10 százalékkal magasabb kompetenciaszintet mutattak. Az énekléssel és zenéléssel korán foglalkozók közül sokan még ma is rendszeresen énekelnek kórusban. Ezek az adatok rámutatnak a zenei tevékenységekben való részvétel fontosságára, és azt igazolják, hogy ez az életfontosságú kompetenciák serkentésének eszköze kisgyermekkorban.

A kutatás más kérdései azt tudakolták, kik voltak a példaképek, kik ösztönöztek, adtak kedvet a zenélésre. Az eredmény szerint a családtagok és a barátok fontosabbak voltak a tanároknál. Az iskolai tanári serkentésre a 260 válaszadóból csak nyolcan emlékeztek. A többiek iskolán kívüli hatásokat említettek.

Van még egy meghökkentő értékelő vizsgálat egy svéd egyetemi város gyermekeinek zenei oktatására vonatkozó adatokkal (ANTAL-LUNDSTRÖM 1999). Az Oktatási Központ által megrendelt átfogó tényfeltárás a város gyermekeinek zenei oktatási helyzetét, lehetőségeit és tényleges részvételt vizsgálta 1999-ben. Az eredmény azt mutatta, hogy a teljes iskolaköteles népességnek csak két százaléka részesült zenei oktatásban 10 éves kora előtt. Ők azok, akiknek a szülei saját kezdeményezéssel lehetőséget kerestek, és elvitték a gyerekeiket különórákra, vártak rájuk, még parkolási díjat is fizettek a zenei foglalkozások alatt. Ki képes erre egy munkanap után? Természetesen néhányan, akik ismerték a korai zenei foglalkozások hatását a gyermekek intellektuális fejlődésére.

Ebben a városban az általános iskolák alsó tagozatán az 1–3. osztályban sehol nem volt zenetanár, a gyerekek egy kis énekelgetést gyakoroltak hetente egyszer 35–40-es osztálylétszámmal, az osztály tanítójával. Kórusokban sem vettek részt. Néhányan egyházi gyerekkarban énekeltek. Az egyetlen zenei tagozatos iskola két kórusosztályába 10 évesen, felvételi vizsga után lehetett bejutni. Gyakorlatilag ugyanezek a tanulók kaptak lehetőséget hangszeres oktatásra is a város zeneiskolájában. A zeneiskola az adófizetők pénzéből működött, amit mindenki egyaránt fizetett, városi támogatást kapott, de a 10 éven felülieknek is csupán 10 százaléka részesült zenei oktatásban. Ők voltak a kiválasztott elit, akik tovább tanultak az egyetemen, tagjai lettek az egyetemi kórusnak és zenekarnak, amelyek a nagy múltú egyetemi város természetes tartozékaként fontosak. Az iskolatörvény szerint volt tehát zeneiskola, csak éppen a demokratikus elosztással és a hatékonysággal volt probléma. A vizsgálat idejéig ezt senki sem vette észre. Azután sem változott meg a helyzet, mert a város vezetőinek a gyermekei így jutottak az „extrákhoz".

Stockholmban van egy speciális zenei tagozatos általános iskola, a „Lilla Akademia" (Kis Akadémia), ahol 6 éves kortól indítanak zenei osztályokat. A bevándorló orosz, dél-amerikai, spanyol, magyar és afrikai stb. zenetanárok hozták létre a saját és barátaik gyermekei zenei tanulmányainak biztosítására. Innen jön a szorgalmasabb, tehetséges ifjúság a zeneileg magasabb szintű, igényesebb képzésre. Ők azok, akik nemzetközi versenyekre is eljutnak. Itt a 4 és 6 év közötti gyerekeknek előkészítő kurzusokat tartanak szombatonként. Ez úgy szerveződik, hogy három, kor szerint összeállított gyermekcsoport váltakozva jár körbe szombat délelőtt a zenei, a tánc és a képzőművészeti foglalkozásokra, ahol szakképzett tanárok, művészek dolgoznak a kicsikkel. Minden gyerek részt vesz minden foglalkozáson. Az órák között zajlik az eszközök és ruhák cseréje, a gyerekek esznek, isznak, tehát a szülők is az iskolában tartózkodnak egész délelőtt, hogy segítsék a praktikus dolgokban a kicsiket. A munka kezdetétől ők is részt vehetnek a foglalkozásokon, hogy lássák, miben tudnak otthon segíteni. Ugyanez a program folyik délután másik három csoporttal.

A több éve tartó szombati oktatáson minden gyerek részt vehet, előzetes tesztelés nélkül. Mindig tele van a jelentkezési lista. Kik azok a szülők, akik vállalják ezt a megterhelő feladatot néha több gyermekükkel, és miért teszik ezt? A válasz egyszerű: sok intellektuális foglalkozású szülő és a bevándorlók nagy része felemelkedést biztosító, jobb oktatási alapot akar adni a gyermekeinek. Helyesen cselekszenek? Valóban olyan fontos pénzt és időt áldozni a gyermekek korai esztétikai gyakorlataira tudatos pedagógiai vezetéssel? Mit mond a kutatás erről a jelenségről?

AGYKUTATÓK NÉZETEI, VÉLEMÉNYEI A ZENEI AKTIVITÁSOKRÓL

Növekvő érdeklődés középpontjában áll a zene hatása az emberi agy kialakulására és működésére. A kutatások az emberi cselekvés természetét, fejlődését vizsgálva mindinkább a korai évek aktivitásaira összpontosítanak. Vizsgálódós tárgya lett a tudatosan tervezett, rendszeres zenei oktatás hatása. Az alábbiakban az idevonatkozó kutatási eredmények általánosan érvényes tételeinek vizsgálatát (metaanalízisét) foglaljuk össze a Music Educational Journal oldalain megjelent tanulmány alapján, amelynek szerzője Norman M. Weinberger, a neurobiológia és a viselkedéstudomány professzora és a Tanulás és Emlékezet Neurobiológiai Központjának igazgatója.

A szerző először D. B. Fox kutatását említi az újszülött gyermekek agyi fejlődésének területén. Vizsgálatai azt mutatják, hogy az újszülött a kezdettől három éves korig tartó időszakban az aktív zenélés hatására „implicit memory stuctures" vagyis nem tudatos zenei struktúrákat, motívumokat gyűjt az emlékezetében, amelyek pedagógiai óvatossággal tovább építhetők az óvodában. Ily módon a későbbi zenei elkötelezettség, érdeklődés és a hatékonyabb agyi kapacitás alapjául szolgálhatnak.

Az agykutató D. Hodger azt hangsúlyozza, hogy a zene korábban ismeretlen, komplex módon szervezi az agy működését. Olyan modulokat aktivizál mindenütt, amelyek a zenei folyamatban nemcsak az egyik agyi féltekén használatosak, ahogy eddig hitték, hanem mindkettőn. Ez a tény szerinte azt igazolja, hogy a zenélési gyakorlat fontos a tanulási képességek serkentésében és az agy biológiai alakításában is. A tanulmány írója, Norman M. Weinberger (2000) a különböző kutatások eredményeinek összefüggő és mélyreható elemzése után a következőképpen foglalja össze a tanulságot. A zenéhez, az agyhoz és a viselkedéshez való komplex közeledésünket és megértésünket szélesítenünk kell, különösen a gondolkodási, az érzelmi és a cselekvési készségeket alapvetően meghatározó rendszer tekintetében. A zene ugyanis különleges elosztórendszerben fejti ki hatását az agy neurális moduljain keresztül, amelyek specifikus feladatokat végeznek el. Ebből következik, hogy a modulok sokfélék és a célok követelményei szerint aktivizálódnak, vesznek részt a folyamatokban.

Példán keresztül bizonyítja az agyi összjáték komplexitását, amikor egy hangszeren játszó gyermek belső folyamatainak részletes elemző leírásával érzékletessé teszi azt, hogy mely agyi modulok hogyan aktivizálódnak, gyakorolódnak a zenélés alatt. Ezek:

a) érzékszervek, percepció: hallás, auditív, vizuális, taktil és mozgásos gyakorlás,

b) kognitív, szimbolikus transzferálás, a zenei kódrendszer átalakítása cselekvéssé, a partitúra lejátszása a kottaolvasás megértésével és hanggá formálásával,
c) tervezés a hosszú távú és kitartó cselekvés végrehajtására,
d) mozgásos, motorikus aktivitások, részben kis/finom mozgás, valamint izomkoordináció az egész testben,
e) érzelmi, motivációs differenciáltság,
f) tanulási folyamat, a zenei szöveg elsajátítása,
g) az emlékezet kapacitásának növekedése a gyakorlással,
h) reflektáló, kritikus, önkritikus gondolkodás a saját zenélési eredmény értékelésével.

A különböző résztevékenységek legalább másodpercenként folyamatosan ismétlődnek a valóságos helyzetekben.

Weinberger a továbbiakban hangsúlyozza, hogy a folyamat alatt az agy különböző centrumai és részegységei állandóan aktivizálódnak, variálva, extrém, komplex módon. Néhány működés párhuzamosan zajlik a zenei tartalom szerint, néhány szekvenciálisan, periódusosan, időbeli variációkkal vissza-visszatérve, állandóan finomítva a részleteket hangerőben, kifejezésben a kor sajátosságai szerint. Ugyanakkor a figyelem a többiek játékára is irányul, azokhoz alkalmazkodik. A tempó, a hangerő és az érzelmi beállítódás a helyzetnek megfelelő kifejezéshez alkalmazkodva egyik pillanatról a másikra változik a játék alatt.

Az alapvető pszichológiai folyamatok, a mentális kompetenciák és viselkedésformák, amelyek fontosak az általános tanulási képességben is, mind működésben vannak egész idő alatt. Ezeken kívül olyan speciális tulajdonságok is formálódnak a személyiségben, amelyek általános használhatósága és más helyzetekben való alkalmazási lehetősége, transzferálása érvényes az élet minden területén. Ilyenek a kreatív, alkotóképes gondolkodás, a problémamegoldás, a mentális szerkezetépítés és a tervek végrehajtásának képessége: kitartás, pontosság, a lényegkiemelés és áttekintés, röviden: képesség a gondolatok, érzelmek és tudás hatékony szervezésére, a tudatos cselekvés végrehajtására.

A cikk felveti a kérdést, mi történik akkor, ha ezek a gyakorlatok elmaradnak. A biológiai kutatások az agy kifejlődésének követésekor felfedezték, hogy az említett műveletek, modulok nem fejlődnek ki a teljes népességben, csak azokban az egyedekben, akik a zenei-esztétikai tevékenységek aktív részesei voltak, és csak a zenei kultúra megjelenése után figyelhetőek meg a gének ilyen változásai az őskori ember agyában. A legutóbbi kutatások bizonyítják, hogy azok a neuronok, amelyek nem használatosak és gyakorlásban sem vesznek részt a zenei kódrendszer tudatos használatával, elerőtlenednek, és fokozatosan elsatnyulnak.

Weinberger a vizsgálatok alapján hangsúlyozza, hogy integrált, tudományközi, egységes alapon mindannyiunknak együtt kell működnünk gyermekeink és unokáink agyműködésének optimális kifejlesztéséért.

Mi történik azokkal a gyerekekkel az iskolában, akiknek nincs olyan gondoskodó szülői hátterük, nincsenek példaképeik a közeli környezetükben? Sok elméleti szakember dolgozott és dolgozik az ő érdekükben is, akik maguk is megtapasztalták a zenei-esztétikai aktivitások

pozitív hatásait a saját életük, tudományos pályájuk alakulásán keresztül. Időbeli sorrendben említhetjük elsőként Kodály Zoltánt, aki az etnikai kutatás, a lingvisztika, a zenetudomány és a zeneszerzés terén is ismert kiváló pedagógiai gondolkodó; a pszichológus Heinz Wernert, zenekari karmestert és zenetudóst; Howard Gardnert, aki zongoraművészből vált agykutatóvá, és feleségével Ellen Winnerrel azt tűzték ki célul, hogy tudásukat, tapasztalataikat a gyermekek életének megjavítására használják fel. Kutatási eredményeik kezdik megváltoztatni a pedagógiai szemléletet.

A hegedűművész és folklorista zenetudós, Jehudi Menuhin alapította, és haláláig vezette az ő megfogalmazásában Kodály Zoltán elveit továbbfejlesztő Music in Schools in Europe (MUS-E) alapítványt, amelynek tevékenysége a zene- és az esztétikai oktatás iskolai helyzetének megjavítására irányult egész Európában. Azok a kutatók és tudósok, akik maguk is sokat köszönhetnek zenei tanulmányaiknak, akik tapasztalták annak sokirányú hatását, azon fáradoznak, hogy feltárva a tanulási képességek serkentésének új lehetőségeit, eszközt adjanak a jövő generációjának ahhoz, hogy jobban tájékozódjanak és megtalálják helyüket a különbségek, változások világában.

RAUSCHER-HATÁS

Egy fiatal kutató, Frances Rauscher csellóművészként kezdte pályafutását, és koncertturnékon vett részt világszerte. Ily módon fedezte fel a zenével foglalkozó és az azt fontosnak érző emberek közös vonásait, személyiségük értékeit. Pszichológiai tanulmányokat folytatott, a jelenség okait kereste. Tanulmányai után Gordon Shaw professzor munkatársaként az Egyesült Államok egyik legismertebb kutatója lett. Első szenzációt keltő eredménye, a Mozart-hatás („Mozart effect") bejárta a világot, de szerinte sokszor tudománytalan, hamis módon, elferdítve tolmácsolják. A többi, nagyon jelentős kutatása nem ennyire ismert, mégis sok segítséget ad az iskolai szakembereknek és az oktatáspolitikának abban, hogy javítani tudják az iskolai munka hatékonyságát.

Az ismert „Head Start" és a később indított „Hearth Start" programoknak az a feladatuk, hogy az USA-ban megfordítsák a továbbtanulás negatív tendenciáját, és kiegyenlítettebb indulási lehetőséget biztosítsanak a veszélyzónában lévő gyerekeknek. Azt remélik, hogy e programok által képessé válnak a jobb iskolai teljesítményre, magasabb tanulmányokra, főiskola, egyetem elvégzésére. Az államilag támogatott programban megkezdődhetett a különböző területeken bevezetett újfajta hatások, módszerek, valamint a gyerekek tanulási képességei fejlődésének vizsgálata is. A zenei foglalkozások pedagógiai hatáselemzései új lehetőséget kaptak.

Rauscher csoportja a helyi és időbeli tájékozódási képesség (spatial-temporal) kialakulására összpontosította kutatásait, mert ez az agy kognitív folyamatainak fontos összetevője. A többi kutató is épít az eddigi eredményekre, így egyre körülírtabb és bizonyítottabb a vizsgálatok következtetése. A fiatal kutatónő többször is ismertette a vizsgálatokat

Svédországban a nemzetközi elismerés utáni hirtelen megnőtt média-népszerűség következtében. Az egyik cikkében a területen végzett kutatások közös eredményeit és elméleti kapcsolódásaikat elemezte, beleértve a saját vizsgálatait is.

Hangsúlyozza, hogy akik csak felületesen, bizonyos részt olvasnak el egy kutatási jelentésben, vagyis nem vesznek figyelembe minden feltételt és azok egymásra hatását, félreértve, meghamisítva adják tovább az eredményt, amint az a „Mozart-hatás" vizsgálata után történt. Az újságírók és általában a média képviselői az egyszerű vizsgálat eredményét, amely arra vonatkozott, hogy Mozart zenéjének hallgatása alatt ideiglenes, rövid ideig ható stimulálás érzékelhető az egyetemi hallgatók tanulási kapacitására, a saját érdekeik szerint használták fel és terjesztették minden tudományos összefüggés nélkül. Azt írták, hogy aki Mozartot hallgat, az okosabb lesz. A kutató tiltakozik ez ellen, és nyomatékosan kijelenti, hogy csakis a hosszú távon alkalmazott pedagógiai program képes megváltoztatni a gyermekek agyműködését és serkenteni a különböző kompetenciákat (RAUSCHER 2003).

Kutatási jelentésében kifejti, hogy a gyermekek életkora fontos változó tényező volt a kutatásban. Több éven át követték a programban részt vevő gyerekek fejlődését. Azok, akik 5 éves koruk előtt kezdték el a részvételt a zenei oktatásban, magasabb szintet értek el, mint azok, akik 9 éves korban kezdték zenei tanulmányaikat. Egy másik vizsgálatban 5 és 7 éves gyerekek fejlődését mérték és hasonlították össze. Itt is a kisebbek mutatták a jobb eredményt a gyakorlás hatására.

A gyerekek életkora, amikor elkezdik a zenei oktatásban való részvételt, láthatóan hatással van a minőségi kognitív változásra, de annak időtartama is döntő. Legalább két éves részvétel kívánatos a zenei esztétikai fejlesztő oktatásban ahhoz, hogy tartós és észlelhető változás, javulás jöjjön létre a funkciók, például a térbeli tájékozódás színvonalában (RAUSCHER 2003).

Egy újabban elvégzett kutatásban a 4 és 7 éves kor közötti, vagyis az iskolakezdés előtti oktatás szükségességét vizsgálta a gyerekek és a családok közötti különbségek csökkentése érdekében. Hosszú távú programot tervezett 400 óvodás részvételével különböző oktatási tartalmú változatokkal, hogy azok hatásait össze lehessen hasonlítani. Ehhez a vizsgálathoz az Egyesült Államok kormányától kapott támogatást a Fehér Házban tartott előadása után. A munka veszélyeztetett gyerekekkel folyt, akik a családi problémáik, szociokulturális helyzetük miatt különös segítségre szorultak.

Három csoport a Kodály-koncepció alapján zenei foglalkozásokon vett részt szakember vezetésével, egy csoport ritmus-hangszerekkel is foglalkozott. Egy másik csoport matematikai-természettudományos oktatásban vett részt a Head Start program keretében. A kontrollcsoport jól szituált családok gyerekeiből állt, akik megfelelő háttérrel otthonról kaptak támogatást, így ők nem részesültek a speciális programokból. A programok előtt minden gyereket teszteltek. A tervezett foglalkozásokon rendszeresen megjelentek a vizsgálatban részt vevő gyerekek.

Egy év után a kutatók összevetették az új teszteredményeket a különböző tartalmú oktatásban részt vevő csoportok, valamint a kontrollcsoport kezdeti adataival. A három zenélő csoport egy év után elérte a kontrollcsoport színvonalát, azonban a Head Start cso-

port jóval a zeneiek színvonala alatt teljesített. A ritmushangszereket is használó csoport lett a legjobb a matematikai tesztben, a gyerekek még a kontrollcsoportnál is magasabb eredményeket értek el. A legmeglepőbb az volt, hogy a gyerekek egy év alatt behozták a jól szituált gyerekekhez képesti korábbi lemaradásukat. E fejlesztés nélkül semmi esélyük sem lett volna arra, hogy az iskolában eredményesen folytassák tanulmányaikat. A kodályi alapokon szervezett program a zenei foglalkozásokon népi játék és énekes-mozgás, hangszerjáték és éneklés volt. Rauscher összefoglaló elemzésében (2003) megállapítja erről a kutatásról, hogy az eredmények igazolják azt a feltevést, amely szerint a zene a kognitív képességek katalizátoraként működik, a többi tárgy területén is érezteti a hatását, valamint az is bizonyosnak tűnik, hogy a tér-időérzékelés képessége összefügg a zenei tevékenységek gyakoriságával. Mindamellett az is kitűnik az elemzésből, hogy a pedagógiai vonatkozások, körülmények nem voltak mindig tisztázottak. Ajánlása szerint a további, hosszú távú kutatásokban figyelni kell a didaktikai szempontokra is.

Rauscher hangsúlyozza a tudatosan tervezett, fejlesztő zenei pedagógiai program fontosságát a spontán, időleges, „jippo-jellegű", rövid távú és felszínes hatásokkal szemben, ami oly sok projektre jellemző. Hasonló pedagógiai szemlélettel lehet a fokozatos, hosszú távú gyakorlás eredményét vizsgálni a hang-jel kapcsolatok terén, amely főként a kommunikatív és a kognitív fejlesztést célozza.

Az évekkel ezelőtt indított svéd–magyar kutatás a Vitalizing Science Through Aesthetic vagyis VISTA-projekt magyar jelentése, mottója: „Életre kelti a tudományt az esztétikával". A projektben hosszú távú fejlesztés indult négy svéd és négy magyar csoporttal. Az iskolák a radikális esztétikai filozófia szellemében dolgoznak, és egységes modellt építettek ki, amelyben a gyerek fejlődését összefüggő, töretlen pedagógiai folyamat segíti, fokozatosan épülve az óvodától a gimnáziumig.

Az *óvoda* adja az alapokat a személyiség későbbi sikeres életviteléhez. A modell pedagógiai eszköze az érzékszervek és kifejezésformák sokoldalú gyakorlása az esztétikai aktivitások játékos alkalmazásával az óvoda korai szakaszától. Az *iskola előtti év* hidat épít az óvoda és az iskola között a *Látható hangok* fejlesztőcsomag használatával, amely tudatosan alakítja az írás-olvasás feltételeit és a szimbolikus gondolkodást. Az *iskolák* ezután a saját elképzelésük és a helyi lehetőségek, szükségletek szerint formálják a profiljukat, vagyis azt, ahogyan a zenei, esztétikai aktivitásokat a gyermekek identitásának és tanulási képességeinek fejlesztésében használni akarják.

A VISTA-projekt első jelentésében az óvodai csoportok eredményei pozitív eltérést mutatnak a kontrollcsoportokéval összehasonlítva. Az eddigi kísérletektől eltérően a matematikai-logikai eredményeken kívül a kommunikációs képességek fejlődése is szembetűnő a követő vizsgálatokban. Ennek magyarázata az, hogy a komplex esztétikai aktivitások, a hangelemzési gyakorlatok, a játékdalok dramatizálása és az ikonikus írás kialakította a gyermekek hangfelismerési tudatosságát, valamint a hangok átalakítását mozgássá és vizuális reprezentációs formává. Ezek a hang-jel-hang kapcsolatépítő elemek hiányoztak az amerikai kísérletben, ezért ott nem is történhetett változás az írás-olvasás javulásában. A kutatás még tart, a követő méréseket több éven át kell ellenőrizni, új csoportokat kell

tesztelni az indulásnál, hogy megbízható eredményt elemezhessünk. Itt is kitűnik a zenei elemek fontossága a teljes esztétikai munkában. Ezért úgy gondoljuk, érdemes lenne tovább vizsgálni a pedagógiai tapasztalatokat a zene használatának hatásáról az emberi belső tartalékok mozgósításában.

Egyetérthetünk ezek után azokkal, akik azt állítják, hogy a demokratikus, mindenkire kiterjedő esztétikai nevelés hatásai határtalanok, túlnőnek a művészeti tevékenységek praktikus gyakorlásán, elsajátításán. Lehetővé teszik a humánus, esztétikus megnyilvánulást a mindennapi élet tág területén. A jövő állampolgárai, a mai fiatalok mindenütt a világon belső, lelki nyugalomra, harmóniára vágynak. Az életöröm és a jövő reményteli lehetőségei miatt is szükséges, hogy értelmes aktivitásokkal foglalkozva belső egyensúlyt találjanak. Ezen az alapon a rejtett tartalékok is felszínre kerülhetnek, és személyiségük a legmagasabb szinten kiteljesítheti a képességeit.

Szeretnénk emlékeztetni Kodály Zoltán szavaira, aki azt vallotta, hogy az emberi személyiség egyik oldala, a gondolkodó, tudományos, amelynek együtt kell működnie a másikkal, a művészeti, ösztönös és intuitív résszel. A következő idézet sokak számára ismert, de talán most értjük meg valóban: „Tudományos, művészi és zenei nagyság gyökere egy: az igaz ember, a *vir justus*." (KODÁLY 1954)

Remélhetően ez az írás új gondolatokat ébreszt, és néhányan kedvet kapnak az itt leírtak megvitatására, kiegészítésére közös jövőnk érdekében.

IRODALOM

ABBS, P. (1987): *Living Powers – The Arts in Education*. DC: The Falmer Press, London, Washington.

ANTAL-LUNDSTRÖM I. (1996): *Musikens Gåva. (A zene ajándéka.)* Konsult Förlag, Uppsala.

ANTAL-LUNDSTRÖM I. (1997): *Barndomens musikaliska aktiviteter i ett livslångt perspektiv. (A gyermekkor zenei aktivitásainak élethosszig tartó hatása.)* Stockholm Universitet Centrum för Barnkultur Forskning, Stockholm..

ANTAL-LUNDSTRÖM I. (1999): *Musikundervisning i Uppsala. (Zeneoktatás Uppsalában.)* Értékelő tanulmány. Skolförvaltningen, Uppsala.

ANTAL-LUNDSTRÖM I. (2003): *Jesus Christ Superstar i Eskilstuna*. Kutatási jelentés. Maelardalen University, Institut för Samhälls- och Beteendevetenskap.

ANTAL-LUNDSTRÖM I. (2004): *Esztetik i ett pedagogisk perspektiv. (Esztétika a pedagógia perspektívájában.)* Utvecklingsarbetet Fristadsbarn (ed.: Per Apelmo) Eskilstuna, Eskilstuna Kommun.

ANTAL-LUNDSTRÖM I. (2006): *Estétiska aktiviteter som pedagogisk redskap. (Az esztétikai aktivítás mint a pedagógia eszköze.)* Kutatási jelentés egy folyamatban lévő interkulturális iskolafejlesztő projektről. Maelardalen University Centrum för Välfärdsforskning, Eskilstuna.

ANTAL-LUNDSTRÖM I. (2006): *Látható Hangok. Esztétikai aktivítások a 3–8 éves gyermekek kommunikációs fejlesztéséhez.* Oktatócsomag. Argumentum Kiadó, Budapest.

ARISTOTELES (1993): *Politiken Svensk övers: Karin Blomqvist, Partille: Paul Åströms Förlag.*

ARMSTRONG, I. (2000): *The radical Aesthetic*. Blackwell, Oxford.

BENKÉNÉ ANTAL I.(1987): *Rendszerszemléletű zeneoktatás és fejlesztésének lehetőségei*. Doktori disszertáció. ELTE Pedagógiai Tanszék, Budapest.

BEST, D. (1992): *The Rationality of Feeling.* London, Washington, DC: The Falmer Press.

BOURDIEU, P. – DARBELL, A. (1991): *The love of Art.* Polity Press, Cambridge.

BRUNER, J. S. (1971): *The Relevance of Education.* W.W. Norton and Co. New York.

DEWEY, J. (1934): *Experience and Education.* Collier, New York.

FORD, M. E. (1992): *Motivating Humans: Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs.* Newbury Park, CA: Sage.

GARDNER, H. (1982): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* Basic Books, New York, Svensk översättning (1994): *De sju intelligenserna* Jönköping: Brain Books.

GARDNER, H. (1993): *Multiple Intelligences: The Theory in Practice.* Basic Books, New York.

HEATH, S. B. – SMYTH, L. (2000): *Artshow. Youth and Community Development. A resource Guide.* DC: Pertners for Livable Communities, Washington.

KODÁLY Z. (1954): *A zene mindenkié.* Zenemükiadó, Budapest.

NUSSBAUM, M. (1995): *Tankens Kärpa, känslans inlevelse. (A gondolat élessége, az érzelem beleélése).* Brutus Östling bokförlag Symposium, Stockholm.

RAUSCHER, F. H. (2003): *Can Music Instruction Affect Children's Cognitive Development?* ERIC *Digest* (ED4850504).

VIGOTSKY, L. S. (1975): *Thought and Language.* Cambridge Mass.

WEINBERGER, N. M. (2000): Music and the Brain: a Broad Perspective. *Music Educators Journal,* 87, (2), 8–9.

WEST, C. (1989): *The American evasion of philosophy. A genealogy of Pragmatism.* WI: University of Wisconsin Press, Madison.

WESTEN, D (2002): *Psychology.* Boston University, John Willey& Sons Inc.

WILLIAMS, R. M. (1977): *The Surprising Link between Art and Learning. Saturday Rewiew,* USA.