

**SZORONGÁS ÉS NEVELÉSTÖRTÉNETI ÖRÖKSÉG
– A KÓRISTÁK CÍMŰ FILMALKOTÁS PEDAGÓGIAI-PSZICHOLÓGIAI
ELEMZÉSE**

Szerző:

Sáfrány Judit (Drs)
Eszterházy Károly Katolikus
Egyetem

Lektorok:

Szabóné Balogh Ágota (PhD)
Gál Ferenc Egyetem

Mező Ferenc (PhD)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Szerző e-mail címe:
safrany12@gmail.com

és további két anonim lektor...

Absztrakt

A pedagógusok és tanulók által megélt szorongás mind manapság, mind a megelőző korok iskolai helyzeteiben és személyközi kapcsolataiban észlelhető volt. Jelen tanulmány a 2004-ben bemutatott Kóristák című film pedagógiai-pszichológiai szempontú elemzésére vállalkozik.

Kulcsszavak: szorongás, iskola, tanár, diák, örökség

Diszciplinák: pedagógia, pszichológia

Abstract

*ANXIETY AND HERITAGE OF EDUCATIONAL HISTORY
– PEDAGOGICAL-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS
OF THE ENTITLED 'KÓRISTÁK' FILM*

The anxiety of teachers and students could be perceived nowadays and in previous situations and interpersonal relationships in school. This study is aimed to analyze the movie „Les choristes” from 2004 – from pedagogical-psychological aspects.

Keywords: anxiety, school, teacher, student, heritage

Disciplines: pedagogy, psychology

Sáfrány Judit (2022): Szorongás és neveléstörténeti örökség -A Kóristák című filmalkotás pedagógiai-pszichológiai elemzése. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2022/2. 47-54. DOI [10.35405/OXIPO.2022.2.47](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2022.2.47)

A szorongásos tünetegyüttes átörökítése mind evolúciós, mind társadalmi-kulturális perspektívából széles körben fellelhető jelenség. Különböző művészeti alkotások szemléletes példáját tudják bemutatni, mennyire elterjedt (és sokszor kezelés, támogatás nélküli) az iskolai szintén a szorongás megélése, mind a tanulók, mind a pedagógusok aspektusából. Jelen tanulmányban a pedagógiai-pszichológiai elméleti háttér alapján kerül bemutatásra a szorongásos tünetek, zavarok megjelenése a *Kóristák* című film elemzésében.

A szorongásos tünetegyüttes esetében érdemes két irányból megközelíteni a jelenség kialakulásának és fennállásának magyarázatát. Az egyik irány az evolúciós átörökítés. A szorongás emberi viselkedésben betöltött szerepe a szubjektív fájdalom- és szenvedésérzet evolúciós megközelítésével is magyarázható. A testi érzetek funkciója, hogy az ember figyelmét ráirányítsák az élő és élettelen környezet ártalmas ingereire, s azt a választ váltsák ki, hogy a „Küzdj vagy menekülj!” alternatívák közül az elkerülést válassza (Nesse, 1990). A félelemérzet tekintetében hasonlóan adaptív, ha a külvilág káros ingereire felhívja a figyelmünket, és kialakul ezek elkerülése vagy felkészülünk a velük való megküzdésre. Az ősember életében, a korai adaptációs környezetben a ragadozóval való találkozás „költsége” (a támadás potenciális életveszélye) természetesen nagyobb volt, mint az utólag veszélytelennek minősített ingerekre adott indokolat-

lan reakciók „költsége”. Így azok az egyedek, akik eredményes ingerfelismeréssel rendelkeztek, nagyobb túlélési eséllyel számolhattak, mint társaik. Ezt az önvédelmi mechanizmust az úgynevezett „füstjelző hasonlat” jól szemlélteti (Beck & Emery, 1999). A tűz által okozott károk annyira veszélyesek és előnytelenek, hogy a túlérzékenyített vagyis alacsony észlelési küszöbvel rendelkező jelzőrendszer tudja a teljes biztonságot megteremteni. Azonban a gyakori téves riasztás, vagyis az irreálisnak bizonyuló félelmek (pl. folytonos félelem a megszégyenüléstől) egyenértékűként kezelése a reális félelmekkel (pl. medvetámadás) állandó pszichés készenlétet eredményez, túlzott pszichés, kognitív és fizikai kapacitásunkat veszi igénybe, illetve indokolatlanul kifáraszt.

Az előzőekben a szorongás és az arra adott reakciók átörökítésének előrehaladott magyarázata került bemutatásra. A szorongásos tünetek és zavarok azonban a hagyomány útján, a szociális interakciók, a pedagógiai eszmék rendszerén keresztül is átörökíthetnek. Ennek a folyamatnak a többszintű bemutatása figyelhető meg a 2004-ben bemutatott *„Kóristák”* (Les choristes) című filmben.

A szorongással összefüggő és egyéb jelenségek elemzésére a „Tófenék” elnevezésű nevelőintézet ad helyszínt, ahol nehezen kezelhető gyermekek nevelés-oktatása zajlik. A szereplők pszichés státusza azonnal szembeötlő, hiszen mind a felnőttek, mind a gyerekek zaklatottnak,

irritálnak imponálnak az iskolai jelenet indulásakor. A tekintélyelvű igazgató személyisége jellemzően kimagaslik a tömegből. Ő az, aki nem tisztel sem gyereket, sem felnőttet, illetve rigiden ragaszkodik ideológiájához, pedagógiai módszereihez és emiatt az attitűd miatt a néző akár azonosíthatja őt a „nehezen kezelhető” gyerekekkel. Elgondolása a gyerekekről augustinusi: a gyermek veleszületetten rossz, bűnre hajlamos, ezáltal szigorú fegyellemmel és gyakori veréssel kell a jó útra vezetni (idézi Pukánszky, 2013). Ezt az elvet (a verés elfogadását) Luther Márton (1519, 1986) is nevelési módszereinek részeként tartotta számon. Az igazgató gyermeknevelési repertoárjában főként a testi fenyítés és a fizikai hatások szerepelnek, az érzelmi bántalmazás kombinációjában. A közmunka, vagyis a cselekedtetés fizikai megterhelést, és egyben a társakkal szembeni megszegyenítést is magában foglalja. A fizikai munka nevelési eszközként való alkalmazása akár Rousseau pedagógiáját is tükrözhetné, miszerint a munka a kézügyességet fejleszti, az értelem képzése mellett felüdülést is jelent, illetve az emberi személyiséget is gazdagítja (idézi Pukánszky, 2013). Álságos lenne azonban ezzel az érveléssel felmenteni az igazgatót, annak ellenére, hogy az „idegen tollakkal való ékeskedés” nem áll tőle messze a filmben. Valószínűbb átörökítése ez inkább Kálvin János (idézi Pukánszky, 2013) etikai elveinek, miszerint a dologtalan kezek a bűn által veszélyeztetettek.

A szorongás manifeszt módon őt magát is utoléri, amikor az intézményt támogató, és a vezető potenciális felemelkedését lehetővé tevő grófnő látogatást tesz az iskolában. Az indirekt módon észlelhető félelme a gyerekekkel és bármilyen kritikát megfogalmazni képes személlyel szemben létezett. A „Küzdj vagy menekülj!” stratégia értelmében az a tehetetlenség, amit a gyerekek nevelésében-oktatásában megtapasztalt, valamint az a pseudo-rationális, amit a felnőttek irányában kommunikált, a sérthetlenség illúzióját keltette, valójában azonban a megélt biztonság hiánya miatti védekező reakciónak is tekinthető. A logikai láncolatba („akció-reakció”) történő kapaszkodás szintén a fokozott racionalitás eszméjét igyekszik keretbe foglalni. Locke (idézi Pukánszky, 2013) elutasítása a zenével illetve a művészetekkel szemben az igazgató pedagógiájában megjelenik: fölösleges időtöltésnek, sőt, akár károsnak minősíti a kórus megszervezését, működését.

Egy jelenetben felvillan annak lehetősége, hogy az autoriter, érzelmektől mentes, agressziót képviselő igazgató személyiségfejlődésbeli változáson megy keresztül (az iskola udvarán focizó gyerekek és pedagógusok körébe ő maga is csatlakozik). Az illúzió azonban hamar szertefoszlik, és konstatálhatjuk: nem lesz változás, csakúgy, mint sztereotípiája szerint az ott élő gyerekektől sem várható változás: „Nem lehet velük mit kezdeni.” – állítja következetesen. Következetessége azonban a büntetés kiszabásában már nem

mondható el. A tett és a következmény nincs logikus összefüggésben egymással, saját logikáját (többek között negatív elfogultságát a kórossal szemben) használja fel a „reakció” során. Élesen szemben áll ezzel az új felügyelő pedagógiája a büntetések megállapításánál: az intézményben mindenesként működő atya „bántalmazóját” tette természetes következményével bünteti: ápolnia kell az atyát. Némi párhuzam felfedezhető ebben Rousseau pedagógiájával (1762, 1957, 1978), aki azonban rigid nevelői magatartást várt el hasonló helyzetben, míg a filmbéli felügyelő meg tudja őrizni gyermekközpontú szemléletét, ami szintén rousseau-i elv.

Az intézmény vezetője saját frusztrációját is kinyilvánítja a film egyik katartikus jelenetében (a felügyelő elbocsátása). Megfogalmazza, hogy sosem akart pedagógus lenni, nem tudott önmegvalósítást elérni, amit a felügyelőre is kivetít még egy korábbi jelenetben is, amikor megjegyzi, hogyan lehet ilyen idős korban még csak felügyelőként praktizálni. Valóban több személy szorongása a maslow-i szükséglet-hierarchia (Maslow, 1970) csúcsát (önmegvalósítás) is érinti: az igazgató nem tudott túljutni a pedagógusi pályán, a felügyelő zeneszerzői ambícióiról kénytelen lemondani, az intézményben tevékenykedő atya az egyházi, vallási tanokat, nevelési elveket nem tudja érvényesíteni az iskolában. Az egyházi értékek közvetítése különösen hiányos, hiszen Luther a funkciót veszített papot a tanító szereppel pótolja (Monok, 2015), a filmben azonban pedagógiai funk-

ciója sem kerül betöltésre az atyának. A gyerekek jövőbeli álmai (léghajós, stb.) a hivatásválasztás kapcsán szintén elérhetetlennek tűnnek, ezáltal ők is frusztrálódnak a céljaik felé való törekvésben. A hibafókuszú pedagógia indentitáskeresésükben korai zárást indukál: „Nem lehet velük mit kezdeni.”

Az új felügyelő felbukkanása az intézményben azonban egy reformot jelent mind a pedagógusok, mind a tanulók életében. A korábbi állandó készenlét a problémás „akciók” korai észlelésére, a tanulók egységként kezelése egy személyesebb, differenciált pedagógiai attitűdbe vált át. A fizikai biztonság hiánya továbbra is fennáll valamennyi szereplő részéről, azonban a felügyelő Maslow hierarchiáján felülemelkedik, és bebizonyítja, hogy lehetséges a valahova tartozás, az önmegvalósítás magasabb szintjének elérése. Ahogyan Platón (idézi Pukánszky, 2013) úgy az új nevelő is hisz a zene lélekformáló hatásában. A gyerekek megélik, hogy külön-külön, egyéniségként is kíváncsi rájuk valaki, illetve milyen az, amikor értéket fedeznek fel bennük, és valamennyiüknek hasznos szerep jut a közösségben. Ennek példája, amikor hangszínük, hangmagasságuk alapján a kórus egyes egységeibe sorolják be őket, illetve a karmester segédjének és a kottatartó feladatának kiosztása. Az az egyszerű lépés, hogy tiszteletet tapasztalnak, illetve szeretetteljes szigort, kiemeli őket az „értéktelen vagyok” alapsémájából. Ez a fejlődés szimbolikusan a testtartás egyenessé válásával is megjelenik. A testne-

velést tanító pedagógus véleménye rá is erősít erre a folyamatra, hiszen vallja: a sport és a zene a nemzeti összetartozás mozgatórugója. Platónig (idézi Pukánszky, 2015) nyúlik vissza az a rokon gondolat, mely szerint a nevelésben az egész szervezet fejlesztése, a test-lélek összhang megteremtése a feladat.

Az új nevelő attitűdje Erasmus (idézi Pukánszky, 2015) eszméjéből is gyökerezik, aki felismeri, hogy a gyermek igényli a szeretetet. Erasmus vallja, hogy a nevelői munka sikere abban rejlik, képes-e tanítványával humánus, szeretetteljes emberi kapcsolatot kialakítani. Kiegészíti ezt a gondolatot Michel de Montaigne (1983) nevelésről alkotott nézete, mely értelmében a fizikai büntetés és a megszegés helyett a szeretetteljes szigor javasolt. Ezt mondja: „Ha azt akarjuk, hogy a gyermek féljen a testi fenytéstől, megszegéstől, ne szoktassuk hozzá!” (Montaigne, 1983, 86-87.o.). Mindezt igazolja, hogy az igazgató autoriter, testi fenytést is alkalmazó pedagógiai módszere eredménytelennek bizonyul, míg az új felügyelő humánusabb, gyermekközpontúbb hozzáállása jelentősebb pedagógiai kontrollt ad a kezébe.

Az új pedagógiai módszerekkel, a szeretetteljes nevelői hozzáállással a gyerekek új tapasztalatokat szereznek. A kivételes tehetségű diák, Morhange esetében a motiválás indirekt, mondhatni paradox módszere válik eredményessé (látszólag nem engedik szólót énekelni, illetve a próbákon való részvétel alól is mentesül). A gyerekek érdeklődését sikerült felébreszteni, új ér-

zéseket azonosítanak: öröm, megbocsátás, hála. A nevelő egy fontos jelenséget, a humort is bevezeti a nevelési eszközök közé. Fontos különbség azonban, hogy ez a humor nem tartalmaz megszegést, inkább konstruktív nevelői célzata van. A magabiztos, tudatos fellépés háttérében azonban az új nevelő is megéli a szorongást: elsődlegesen a gyerekek veszélyeztető magatartása miatt fizikai biztonsága kritikus, majd a felnőtt-gyerek hierarchiában megőrzött státuszát félti, emellett előjárója részéről is állandó kritikus figyelemmel kísérést él át. Személyes élete és az ott elmulasztott továbblépés, az aktuális korrekciós lehetőség (párkapcsolat igénye) is frusztrációforrás számára. Zeneszerzői ambíciói kapcsán sikerélménye, a fejlődés megtapasztalása tiszavirág-életű. Folyamatos teljesítményszorongást élhet meg, hiszen vezetői gondoskodást nem tapasztal meg, sőt, önértékelését, önmagába vetett hitét főnöke rendszeresen lerombolja. Kudarcot él meg több szerepében, ami kudarcgerülő magatartást alakíthatna ki, mégis – az intézményben töltött idő alatt - képes továbbra is küzdeni, hisz a céljaiban, hisz a gyerekekben, a módszerében, és átmenetileg önmagában is. A szeretet és valahova tartozás igénye (Maslow, 1970) nemcsak a gyerekek, hanem a pedagógus igénye is. Az intézményi háttértámogatás nem valósul meg, a stresszkezelés és -csökkentés támogatását nem tekinti feladatának az igazgató. Az intézményi, vezetői gondoskodás azonban kulcsfontosságú a tanárok,

nevelők kiegyensúlyozott hétköznapi funkcionálása, jóléte érdekében (Hanover Research, 2015).

Újszerű működés módjában és a pszichológiai gondolkodásban párhuzamot is találhatunk, hogy átlépi az „akcióreakció” szintjét. Az intézményben uralkodó gondolkodási stílus behaviorisztikus jellegű: inger-válasz konstelláció. A kognitív irányzat beilleszti a köztes változót, amit a filmben az új felügyelő tesz meg: a gyereket is figyelembe veszi, és nem pusztán cselekvésével azonosítja.

A pedagógusokra nehezedő nyomás (stressz) érzékelhető az árván maradt gyerekek nevelésénél, de éppúgy a látogatást tevő szülőknek való megfelelésben is. Ez a szorongás a fogdában éppen büntetését töltő fiú epizódjánál manifesztálódik. A tanárok között a szülővel való szembesülés nem népszerű, az új felügyelőre száll a feladat.

Locke korábban említett zenével szembeni elutasítása a zeneileg tehetséges fiúgyermek édesanyja értékrendszerében is automatikus reakció. A zeneileg képzett felügyelő felvetésére az édesanya nem tekinti először szakmának a zenét, más utat szán gyermekének. Ez a pillanatnyi „érvénytelenítés” újra rezisztenciát kíván meg a férfitől, hiszen mindaz, amiben hisz, ismételten értékét veszti egy külső visszajelzés által. A szorongás újabb megtapasztalása állítja kihívás elé.

A tanulók szorongásforrásai már abban gyökerezethetők, ahogyan az őket körülvevő felnőttek különböző frusztrációkat

élnek meg, alapvető biztonságuk – nemcsak a „csínytevések” miatt – nem valósul meg. Ha a maslow-i szükségleteket ezen a szinten is megvizsgáljuk, a meleg víz hiánya a fiziológiás szükségleteket érinti, a testi fenntartás a fizikai biztonságukat akadályozza, a szeretet és a valahova tartozás élmény pedig csak átmeneti kielégítést nyújt. Alapvetően identitásuk is sérült, hiszen vagy elvesztették a családi erőforrást (árvák vagy igen ritkák a szülőkkel való találkozások), vagy nem rendelkeznek elegendő információval a családjukat, származásukat illetően. Morhange szorongása jól példázza ezt, amikor az édesanyját és annak hivatását becsmérlő diáktársa hatására megszökik, és ellenőrzi édesanyját munka közben.

Az a kollektív identitás, ami az intézmény lakóit jellemzi, nem kínál vonzó alternatívát, főként a vezető közvetlen becsmérlő és előítéletes közlései által. A gyerekek családi háttérének néhány megvillantása a filmben egyfajta transzgenerációs átörökítést is feltételez, hiszen az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú szülők gyermekei maguk is korlátozott erőforrásokhoz jutnak. Új „támogatójuk” által azonban ők maguk is revidált változatát tapasztalhatják meg identitásuknak. A kreativitás klasszikus esetét láthatjuk, amikor az ismeretlen élmény explorálása, a kockázatvállalás, és az új dolog élvezete az adott közegben eredeti és hasznos „terméket” (a kórus) produkál. Csikszentmihályi Mihály (2008) figyelmeztetése azonban helytálló a „Tófenék” diákjainak

életében is: amennyiben a világ felfedezése és a próbálkozások gyakran akadályba ütköznek, a kreativitás háttérében álló motivációk lassanként megszűnnek.

A film végén a túzeset szimbolikus értelmű: az összegyűjtött értékek megsemmisítése történik, ahogyan az igazgató elbocsátja felügyelőjét. (Aki még ezt megelőzően is ad valamit: a gyerekeknek a természet örömet, pedagógustársainak a rousseau-i örökséget: „Vissza a természetbe!”) Mindaz az alkotás, amit létrehozott, látszólag értelmét veszti, félbeszakad. Hasonlatos ez ahhoz, ahogyan a megelőző korokban az értékes könyvtárak elégetése a tudomány, a kultúra, a történetírások továbbadását akadályozta meg, és a könyvtár tulajdonosát mintegy „lefigyvertte” (Monok, 2015). Látszólag, hiszen a gyerekek búcsúja a kreatív megoldás és a szabályok betartásának szintézise. (Nem szegik meg azt az előírást, hogy nem búcsúzhatnak el szeretett nevelőjüktől, mégis megtalálják ennek módját a papírrepülők útnak indításával.) Ezen a szinten a gyerekek szocializációjában megvalósul az empátia, a decentralálás (a hierarchia egy magasabb szintjén lévő személy felé tiszteletet fejeznek ki), a szabálykövető magatartás, valamint az értékes ötletek megvalósításának magabiztossága. A felnőttek részéről szintűgy megtörténik elbocsátott kollégájuk tudatos értékrendjének integrálása, a tekintéllyel való szembeszállás: az igazgató pedagógiáját, uralmát megdöntik.

A filmben a pedagógusok többirányú teljesítménynyomása, a különböző peda-

gógiai hagyományok kissé eklektikus alkalmazása, az új és új reformok bevezetése, kipróbálása életszerű. A tanári stresszforrások (Hanover Research, 2015) közül a filmbeli szakemberek a változásokkal való megküzdés, a motiválatlan tanulók, a szerény munkakörülmények, valamint az állandó felügyelet nyomásával szembe-sülnek. Sajnos megfelelő támogatás nem érhető el számukra. A többszintű befolyás – egyházi, mecénási, társadalmi, egyéb kulturális – jól érzékelhetővé teszi a régi és az új jelenlétét a nevelési-oktatási intézményekben. Szilárd, megtapasztalt és jól bevált ideológiai alapok, hagyományok nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy a szükséges újítások bevezetésre kerüljenek a pedagógiában (Monok, 2015). Ez teremthet egyensúlyt a hagyományörzés és az innováció egymásmellettségében.

Irodalom

- Beck, A. T. & Emery G. (1999). *A szorongásos zavarok és fóbiák kognitív szemlélete*. Budapest: Animula Kiadó.
- Csikszentmihályi, M. (2008). *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találatekonyság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Hanover Research (2015): *Supporting teachers during times of changes and stress*. Letöltés ideje: 2020.12.03. Web: <https://www.gssaweb.org/wp-content/uploads/2015/04/Supporting-Teachers-During-Times-of-Change-and-Stress-1.pdf>

- Luther, M. (1519), (1986). Ein Sermon von vom ehelichen Stand. In: Hoffmann, F. (1986). *Pädagogik und Reformation von Luther bis Paracelsus*. Berlin: Volks und Wissen Verlag, pp. 61-65.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality*. (Rev.ed.). New York: Harper & Row.
- Monok, I. (2015). *Kulturális örökségek*. Eszterházy Károly Főiskola Roma Szakkollégiuma.
- Montaigne, M.de (1983). *Esszéek*. Ford.: Oláh T.. Bukarest: Kriterion.
- Nesse, R.M. (1990). Evolutionary explanations of emotions. *Human Nature*, 1, 261-289.
- Pukánszky, B. (2013). *Pedagógiai eszmetörténet*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Rousseau, J. J. (1762), (1957, 1978). *Emil vagy a nevelésről*. Budapest: Tankönyvkiadó.