

## Gondolatok tehetségről, tehetséggondozásról – szabad csapongásban

*Három művészeti és három tudományterületi érdeklődés határozta meg gyermek- és fiatalkori érdeklődésemet: a képzőművészet, az iparművészet, a táncművészet, a matematika, a kémia és a történettudományok. Tehetségesnek tartottak. Sokáig magam sem tudtam, merre vezet az utam, merre érdemes indulnom; teljesen tanácstalan voltam. Majd döntöttem, magam hoztam döntést, bár sokan segítettek benne. Egy úton elindultam, de ezen az úton újra és újra keresztbe feküdt, szembejött mindaz, ami korábban érdekelt, és beleszólt újra abba, merre haladjak tovább.*

*Tudom, hogy szokatlan dolog elméleti szövegben önvallomást tenni. Miért teszem meg mégis? Mert azt éreztem, hogy csak így érdemes. Vagyis teszem ezt tanulságként és gondolkodni.*

*Teszem azért, mert a tehetség kérdésköre – ez meggyőződésem – mindig személyes példákon keresztül megközelíthető. Sokkal inkább érzem filozófiai kérdésnek, látásformáló kérdésnek, mint „standard” formákba foglalható gyakorlati problémának és problémamegoldásnak, noha természetesen egyetértek azzal, hogy számtalan problémát körvonalaz, amelyeket a gyakorlatban meg kell oldani.*

Amiben egyetértek mindabból, ami ma a tehetség kérdéséről elhangzik,<sup>1</sup> az az, hogy a tehetség valami adottság, valami kialakuló vagy meglévő speciális lehetőség, melyhez egyéni érdeklődés, motiváció és sok szerencsés körülmény (személyiségi, strukturális, szociális, szakmai, társadalmi stb.) együttállása kell, azért, hogy képessé tegye a „tehetség”

*Fenyves Márk (1973–2018) – mozdulatművész, orkesztész, pedagógus, nevelés- és táncművész; Orkesztika Alapítvány – Mozdulatművészek Háza / ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.*

1 Lásd például a Nemzeti Tehetségprogram oldalán ([www.tehetsegprogram.hu](http://www.tehetsegprogram.hu)): Fogalomtár a tehetségpontok számára (2011).

szóban összegzett lehetőség megvalósulását az adott személy számára és számunkra, a közösség számára is.

A tehetségről szóló diskurzus rendszerint *felismerhető többletképességről*, megfelelő környezetről és fejlesztő munkáról, valamint a kimeneti oldalán az átlagon felüli teljesítményről szól. A fejlesztő modellek, a tehetséggondozás kérdéskörénél ugyanez a párbeszéd a „szakszerű” azonosításról és fejlesztését célzó formalizált folyamatról, az átlag feletti teljesítmény elérésének útjáról folyik. De a sok standardban hol van az egyén, az egyéni? Biztos, hogy csak az átlag feletti képesség a tehetség? Vagy inkább így: milyen átlagon felül van az a képesség? Hogyan kezelik ezek a modellek a komplexebb képességeket?

A mai [2015] szakirodalmat, illetve a tehetség kérdéskörét taglaló írásokat olvasva, az arról szóló párbeszédet követve, a róla szóló fogalom meghatározásokat tanulmányozva az az érzésem támad: néha sehogy. Vagy azzal a hiátussal, hogy elfeledkezünk arról, hogy nem a meglévő vagy kialakítandó tehetséggondozási struktúra szüli meg a tehetséget, hanem az alapból adva van (vagy nincs) mint emberi tényező. A struktúrának annak segítéséről, bár szerintem inkább egyfajta akadálymentesítéséről kellene szólnia. Olyan, mintha elveszett volna a bátorság – annak a vállalása, hogy hiszünk abban, amit teszünk –, és megerősítő-helyettesítő védőstruktúrákat alkotnánk ahelyett, hogy tenénk, ami hitünk szerint a legjobb. Kompromisszumokat kötünk, és a mögöttesben valami közösről próbálunk beszélni egy eredményességet kommunikáló és azt számon kérő, gazdasági szemléletű nyelvezeten. *Ez talán önbizalomhiány a pedagógia egészében?*

Azt is érzem, hogy a feladat- és problémamegoldások erdejében elvész az a fókusz, hogy valójában a tehetség kibontása mint feladat a tehetségé, és nem a gondozóé. A gondozóé a tehermentesítés, a még elviselhető terhelésre való figyelem, a „fulladás” elkerülése és a megerősítő bizalom, hit lenne.

A „tehetségnek” nevezett jelenség problémaköre – és főként kezelésének módszertani hiánytünetei – manapság sokat foglalkoztatják gondolkodásunkat. Teljesen természetes, hogy a kérdéshez ki-ki egyéni tehetsége és valósága (tapasztalatai, érdeklődése és szakterülete) szerint szól hozzá, de valójában kezelhető-e egységesen a tehetség? Szerintem nem. Mondom ezt azért, és mondom újra, mert meggyőződésem, hogy a tehetség csak egyénileg megközelíthető. Minden személy, minden út más...

A huszadik század végi, huszonegyedik század eleji, mindenből standardot gyártó világnézet szerinti, mindent egységesen kezelni akaró, mindenre jó gyakorlatokat skandáló, „mirákulumokat” kereső, jónak gondolt, főként rövidtávú megoldásokkal, modellekkel számoló,

befektetés- és hatékonysági tényezők alapján egyszerűsítő, gyorsítva gondolkodó-dolgozó légkörben elcsúszott a fókusza ennek a kérdéskörnek. A kimeneti oldalon szerintem ide tartozik az eredményességmérések sokaságának erőltetése is. Ezzel szemben, úgy gondolom, a „tehetség” nevű problémakör normális, felkészültebb kezeléséhez egy sokkal általánosabb nézőpontból kiinduló, kevésbé eredmény- (hatékonyság- és befektetés-) centrikus látásmódra lenne szükség. A kérdésben „hátrább lépve” egy szélesebb, nem „köldöknézős” horizontra tekintünk.

A tehetség szerintem minden ember sajátja, alapvető emberi tulajdonság. Ha a pedagógiánk általános fókuszába azt a kérdést helyezzük, hogy a tehetség nem kizárólag „egy szűk elit” tulajdonsága, hanem általánosabb, mindenkiben meglévő lehetőség, akkor rájövünk, hogy ez maga a pedagógia, a nevelés alapvető forrása, hiszen a tanulás-tanítás ebben az értelemben alapvetően általános tehetséggondozás, vagyis az én értelmezésemben – fejlődést segítő munka. Ez a pedagógiai optimizmusunk, ezért folytatunk nevelő tevékenységet. Mindenkinek van és máshoz van tehetsége, s ha túltekintünk a tantárgyi pedagógián meg a szakterületi köldöknézéseken, és az ember-nevelés értelmében „nézünk körbe”, láthatjuk úgy is, hogy az ember tehetségesnek születik, ha másra nem, a fejlődésre. Így talán egy új, általánosabb fókusszal, pedagógiai látással máris közelebb jutunk a személyhez, az egyéni készségekhez, amelyekből pedagógusként az egyén szempontjából eredményesebb (divatosan: nagyobb teljesítményt nyújtó) képességeket segíthetünk kialakítani. Vagyis a tehetségesből valóban tehetséget nevelhetünk, és ebben az értelemben pedagógusként felkészíthetjük magunkat a speciális tehetségek, „egyéni” tehetségek észrevételére, nevelésére vagy sokkal inkább fejlődésének, egyéni önfejlesztő munkájának segítésére is.

Még ha a speciális tehetség kérdésével akarunk is foglalkozni, az általános horizont tudatosítására akkor is nagy szükségünk van, mert a tehetséggondozás trendjellege, mai kommunikációja elfeledteti velünk azt, hogy a tehetségnek a speciálison kívül általánosabb szintje is van. Az általános szinten nyert tapasztalás nélkül nem vagyunk képesek érzékelni a speciális készségeket, tehetségeket. Ez pedig egy újabb kulcsfogalom: a *pedagógiai tapasztalás* kérdése. A tehetség a pedagógiai munkában is felfedezésre vár, vagyis annak a készségnek a fejlesztésére is szükség van, hogy a meggyőződésből való munkát végzőnek a sok standard ellenére is maradjon figyelme egyéni tapasztalásokkal megerősített meggyőződéseinek kialakítására, azoknak folyamatos vizsgálatára, alakítására – és mindezt nem rendszerbe írva, szabályozók szerint, hanem személyes meggyőződésből.

Ezen a ponton máris a közepébe pottyanunk az individuál-, átlag-, elit-, személyiség- stb. alapú és -központú pszichológiai, illetve pedagógiai

elméletekről, valamint az ezekre alapozott képzési-, nevelési-, fejlesztési- és oktatási modellekről, -konceptiókról és -iskolaformákról szóló diskurzusnak. Parttalan és megindokolhatatlan, vég nélküli vita alakul ki mindig, ha az eredményesség, az eredmények oldaláról vagy bármelyik aspektusból a „mi a jó?” kérdésre keressük az általános választ. De hát *nincs* általános válasz. Ez meggyőződésem. Minden út egyedi... Akárcsak az emberi nevelés, a tehetség gondozás eredményességét is csak emberöltők egymásutánjában lehetne valójában mérni. Valós időben talán az egyetlen értékmérő az önazonos személyiség lehetősége lehetne...

Ami pedig a tehetségek azonosítását illeti, újabb kérdések merülnek fel: Biztos, hogy felismerjük a tehetséget? Biztos, hogy a tehetséget mérő tesztek mérései valóban azt mérik, ami a tehetség?

Nem vagyok róla meggyőződve (meggyőzve), hogy a tehetség felfedezése általános szabályrendszerben leírható, és ha leírható is, az a gyakorlatban egységesen használható. Úgy tűnik, mintha nem hinnék a tehetség felfedezésének vizsgálatában, pedig épp ellenkezőleg, hiszek benne, de az a mód, ahogyan az elmúlt évek témakommunikációjában elhangzik, rengeteg kétséget ébreszt bennem. Amit tudok (és hiszek), az az, hogy vannak olyan típusú területei az emberi tevékenységeknek (szándékosan nem „szakterületek”-et írok), ahol a tehetségesség kérdése nagyban függ az adott területen uralkodó közmegegyezéstől vagy néha annak hiányától ott, ahol a teljesítmények nem „számszerűsíthetők”. Bizonyos tevékenységterületek szerintem egyszerűen nem mérhetők teszt-szerűen.

Ezzel el is érkeztünk a tehetség-kérdéskör egyik, számomra művészként és pedagógusként legérdekesebb pontjához: a kreatív tehetség és a művészeti tehetség problémájához. Ahogy Gyarmathy Éva írja: „A kreatív tehetség meghatározásának legismertebb elmélete Renzulli (1978) nevéhez fűződik. A tehetségre jellemző viselkedés a három alapvető tulajdonságcsoporthoz – átlag feletti képesség, feladatalkötelezettség és kreativitás – integrációját mutatja.”<sup>2</sup> Már ez a meghatározás is jól mutatja a komplex kérdéskört, amit a hétköznapi ember egyetlen szóval foglal össze: „csodabogár”.

Ma már vannak szavaink, kereteink a tehetséggel kapcsolatban az átértett élményen túl is; Renzulli és kortársai a tudományos párbeszédig juttatták a kérdést, és egyben elméleti szinten vázolták is számunkra a probléma komplexitását. De mikor lesz ebből valóságos tapasztalati, tapasztalaton alapuló gyakorlati munka? Természetesen akkor, ha átértjük, megtapasztaljuk, megköstöljük ezeket az elméleteket, és valós pedagógiai

2 Gyarmathy Éva: Kreatív tehetség és tanulási zavarok. *Parlando*, 2013/3. <http://www.parlando.hu/2013/2013-3/2013-3-19-Gyarmathy.htm>

gyakorlattá alakítjuk őket mindannyian és egyénileg, és mindez a pedagógus-emberöltők egymásutánjában természetességként épül be a közös szellemibe, a pedagógiai filozófiánkba. Természetesen akkor, amikor a struktúra megérti és elviseli, s nem lehetetleníti el a tehetség kérdéskörének egyedi kezelését...

Egyáltalán hogyan írható le elmélet és gyakorlat, intézményesítettség és egyén viszonyrendszere? Megnézzük-e valójában a tehetségkérdést a valóság talaján? Megnézzük-e minden oldalról és szögben? Van-e elegendő nézőpontunk a látásmód kialakítására, a körbe- és körültekintéshez?

A művészeti tehetség kérdésre váltok,<sup>3</sup> hiszen mégiscsak ezen a területen van a legtöbb személyes tapasztalatom, akár művészként, akár pedagógusként, és ez jóval behatároltabb terület. Azt írtam: *csodabogár*. Sokszor vetődik fel bennem a kérdés, mi is a csodabogár szociálpszichológiai-csoportdinamikai jelentése. Fekete bárány? Fura ízé? Főleg, ha a művészekhez kapcsolt „lila ködöst” és a sokkal kedvesebb (de elnéző és lenéző) „művészelket” is mellé értem (folytatva mindezt a „nem erre a világra való”, az „életre alkalmatlan”, illetve „életképtelen” bevett formulákkal). *Csodabogár*. Az a valaki, aki kilóg a sorból, aki a „nem normális” kategóriába tartozik. (Érdekes lenne a kifejezést pszichológiailag megvizsgálni, a hozzá tartozó cselekvéskészlettel is, és reménykedem a „csoda” szó értelmezési lehetőségeiben...)

Az elmélet szintjén „hasznosnak” minősített egyedi különbség (tehetség), amelyről ma már elfogadjuk, hogy az életet „jobb irányba viszi”, emberöltők alatt, folyamatos kulturális többletet termelve, ebből következőleg az emberiségnek jobb életminőséget, jólétet biztosítva stb., az egyén, a szűk közösség szintjén hogy csapódik le?

Itt megérkezünk egy fontos hármashoz, szavakban megélhető valósághoz: *kirekesztett – toleráns – integrálódó*. Ebből a háromból az utóbbi kettőt a tehetséggondozási gondolatmenetek rendszeresen forgatják. A „kirekesztett” meg a tehetségnek nevezett személy megélt valósága, mert ez egy újabb olyan dolog, amiről nem szoktunk annyira fókuszáltan beszélni. A személy által elviselendő megkülönböztetésről. Intézményszerű formában szegregáljuk vagy integráljuk, toleráljuk jó esetben, de normálisnak tekintjük-e őt? Az átlagosság kategóriájának mellőzésével

3 Művészeti tehetséggondozásban nem lenne érdektelen a szereplők – illetve szerepük, szakmai valóságuk – fogalmi végiggondolása, a tánkra is vonatkoztatva: művészetpedagógus, művészpédagógus, szakpedagógus, céhmester/szakember, szakértő, mesterember és művész, Mester (nagybetűvel). Kik ők, mi a tapasztalatauk, milyen szempontból lehet szerepük stb. Külön fejezetet érdemelne a „művészet kontra propaganda” kérdés is.

talán mind egyetérthetünk. De megéljük-e az ő normálisságát? Szerintem a speciális tehetségre alapozott tehetséggondozás valahol itt kezdődik. Egyéni, társadalmi és intézményi szinten, rugalmasan és megértve. Az ő „egyedi normálisságát” kellene elsődlegesen tekintenünk, lehetőségeit és gondozását ehhez igazítanunk.

Nem beszélünk a *normális többlet* – *normális anomália* kérdéséről sem, pedig leginkább ezen a vonalon lehetne megközelíteni a tolerancia élményét, és nem csak a kiemelkedő tehetség vonatkozásában. A tolerancia természetes élménye szerintem hiányzik a pedagógiai készletünk-ből; helyette a fókuszált tolerancia áll előtérben, ami nagyon erőltetett helyzeteket szül. Mindenkinek szüksége lenne az empátikus megélésre – a meglévő, megszerezhető tapasztalatra –, sok irányból tekintve. Jó példa lehetne ez arra, miért kell a „normális többlet” területén is tehetséget gondozni, vagyis inkább a pedagógiai filozófiánkban erre gondolni. A nem kiemelkedő, az átlagtól való kis eltérések hangsúlyai legalább annyit segítenek a tehetségesnek nevezett nagy különbség tolerálásában, mint az eleve arra koncentráló tehetséggondozás.

A normális többlet területén hasonlóképpen végig kellene gondolni a *negatív értelmű személytelenített többlet* jelenségét. A rajzoktatás ékesszóló példája lehet ennek, hiszen rajta keresztül megláthatunk egy tipikus tünetet: azt, amikor a benne szerzett kudarc miatt a többség nem is akar foglalkozni valamivel. Például ha odamész valakihez az utcán és megkéred, hogy rajzoljon egy kutyát, a válasz szinte biztosan az lesz, hogy „nem tudok rajzolni”. Pedig rajzolni mindenki tud! De emberünk ilyen egyszerűen fejezi ki, hogy ő nem felelt meg a rekesznek, amibe ez az általános tehetséggondozási forma megpróbálta elhelyezni.

Biztos, hogy látható a tehetség? Pedagógusként és művészként is azt mondom: kellő mennyiségű nyitottsággal, tapasztalattal és hittel igen – de mérésekben, számszerűsítésekben nem hiszek, csak a megismerésben és a pedagógiai tapasztalásban. Biztos az, hogy felvállalható (elviselhető) az egyén számára a tehetségének (saját „nem-normálisságának”) a megmutatása, pláne nyilvánosan? Ha az egyént érő intolerancia, az ebből fakadó frusztrációk kérdése felől indulunk, automatikusan felmerül bennem ez a kérdés. Tudom és tapasztaltam, hogy a tehetségnek nevezett személy látens módon már „felfedezése” előtt is átéli saját másságát, a környezet erre való reakciója alpból kialakít viselkedésbeli rutinokat. Mindezek kialakulása pedig akár a tehetségének észlelését is lehetetlenné teszi, ha a kialakult rutinja például a rejtőzködés vagy a megmutatkozást gátló frusztráció. A speciális adottság ebben az esetben már nem más, mint hogy vállalja magát még ilyen körülmények között is. A nevesített kiemelés a szűk környezetben sok esetben csak nehezíti ezt a helyzetet. Fontos tudnunk, hogy nem elég a tehetséget nevesíteni, hanem meg kell

hogy tapasztaltassuk a környezettel ennek természetességét és kezelési (elviselési) lehetőségeit. Akár úgy, mint pozitív mintát, akár úgy, mint a sokféleség lehetőségét stb.

Ma annak ellenére, hogy a tehetség kezelése trendszerű diskurzus, a toleranciakérdésekben messze állunk a normálisként való kezeléstől. A környezet a mi magyar valóságunkban nem támogató; ezt a pedagógiai munkában figyelembe kell vennünk.

De az intézményi keret vajon támogató-e? Papíron természetesen igen. Erről a személyes tapasztalatom az, hogy hiába a súlykolt tehetséggondozási párbeszéd, az intézményi struktúra, annak bürokratikus és hierarchikus rendszere nem tudja egyedileg kezelni a tehetség kérdését, csak formailag és statisztikailag, szabályzatilag. Ahol működik valami, az sosem az intézményesített formából, hanem a kialakult közösség közös értékrendjéből fakadóan működik (közös meggyőződésből). A tehetséggondozási programok pozitív diszkriminációja, illetve dotációja egyfajta „tehetségbiznisz” irányába mozdítja a forráshiányos oktatási-nevelési struktúrát. Megjegyzem, a magyar oktatásügy (szándékosan nem „nevelésügy”) a mai napig nem dolgozta fel, és sok esetben el is felejtette már a művészeti nevelésből, illetve tehetséggondozásból az 1950-es években kiesett-kiszorított szabad képző intézményrendszert, valamint annak felszámolását, illetve a közművelődésbe való szakterületi átcsoportosítását (eltüntető száműzését). Szerintem a tehetséggondozásból a művészeti területen hiányoznak ezek az intézmények, amelyeknél nem a kimeneti standardoknak való bürokratikus megfelelés vagy a statisztikai eredményességmutató a cél. Az intézményi struktúra a tanár–diák, illetve oktató–hallgató fogalmakban definiál, gondolkodik, már nyelvi szinten sem a tanár–növendék, mester–tanítvány viszonyrendszereket támogatja. A tehetséggondozást bizonyos szakértőkhöz rendelt szakfeladatokká formalizálja, például mentortanárt neveztet ki ahelyett, hogy hagyná a mentorálási munkaforma, a mester–tanítvány viszony mint alapvetően meglévő pedagógiai viszony természetes kialakulását, ráadásul team-szemléletben gondolkodva mindezt csoportos tevékenységbe integrálja. Vagyis előreformazza a tevékenység minden szegmensét ahelyett, hogy követné és támogatná azt. Végtelenül leegyszerűsítve: gyárt és gyártat. És persze a statisztikák bizonyítani is fogják a programok eredményességét. Ha kell, úgy, ahogy egy vidéki példánál láttam: három falu fitnesszánc-csoportjai összefogtak, és alapítottak egy világszövetséget, megrendeztek egy világbajnokságot, majd a tíz indulóból – tíz világbajnok lett. A statisztikában mindez nagyon jól mutat: az elért eredmény világbajnoki cím. Szándékosan sarkítok. Mert nem látom az egyént, az organikus fejlődést, az egyedi kezelést, az ember és ember közötti munka fel- és megbecsülését, csak a standardokat és a bizniszt, az akció-jelleget, PR-értéket vagy propagandát... A politikusságot.

Nagy veszély itt még a „sok bába közt elvesz a gyermek” jelenség, különösen ha arra gondolunk, hogy a tehetségesnek néha egyetlen embert bizalmába fogadni is nehézséget jelenthet. Sokféle gondolat is csak zavart szülhet, hiszen nem közösségi, hanem egyéni útról van szó.

Nem tudom, mi a konkrét megoldása „a tehetség lehetőségei *kontra* intézményrendszer” problémakörnek, de biztos vagyok benne, hogy ami most van, az nem normális: nem a tehetséget kezeli, hanem egyfajta „tehetségipari bizniszt” generáló környezetet alakít ki. Eleve mutatja a problematikusságot a „tehetség *kontra* intézmény” formula; sokan beszélünk így róla. A fejkvóták, az óraszám-könnyítések vagy az óraszám-kitöltés jelenleg inkább a formális-taxatív, problémakipipáló viszonyt mutatja. Az amúgy is túlterhelt pedagógusnak a mai struktúrában ennél nagyobb hatásköre, mozgástere nincs, mivel a szabályozó környezet nem teremt módot a valós fejlesztésre, illetve kiveszi a feladatot a természetes pedagógiai folyamatból (és általában a természetes közegéből), szellemileg és formailag is elkülönített folyamatként kezelve azt. Az általános gyakorlatban a tehetséggondozás feladatát (amelynek szerintem önkéntes vállalásúnak kellene lennie) úgy kezelik az intézmények, hogy X tanárnőnek még nincs meg az óraszám, akkor csináljon még két tehetséggondozást, vagy Z tanárnak nagyon nagy a híre, tehát legyen ő a tehetséggondozó, hogy csak két szélsőséges példát említsek. Mindkét példa mellőzi a „működik-e a kölcsönhatás?” kérdést, vagyis azt, hogy a tanár és a diák között kialakul-e a mester-tanítvány viszony.

A rendszer specialistá(k)ban gondolkodik: ami régen mester volt, most mentor lesz. Nem kiválasztódik, felnő a feladatra, a végzett munka és a szerzett tapasztalás által, hanem kijelölik. Ez akkor most azt jelenti, hogy a mentoron kívül senki se gondoljon tehetséget? Hiszen ő a szakértő. Akkor más nem szakértő? Biztosan? Biztos, hogy az egyetlen kompetencia a papír-alapú legalizáció? Belegondolunk abba, hogy a kisebb feszültség elve alapján ez mit jelent a nem-mentornak? Ez szerintem újra a bizalmatlanság és az önbizalomhiány útja.

Értem és tudom: minden a kisebb feszültség felé halad manapság a világban. De jól tesszük-e, ha meggyőződés helyett a standard követését, a recepteket vesszük alapul? Már így is túl sok a kompromisszum. És a kompromisszumok is erdőt növesztettek, amitől nem látunk már semmit. Mert lassan minden a kompromisszum kompromisszuma. Tudjuk-e még – és most Dienes Valériát idézem –, hogy „fogalmaink nem célok, hanem eszközök”? Eszközök sok mindenhez, de ha máshoz nem, a gondolkodáshoz...

(Ön) bizalomhiány – kis feszültség – receptszerűség – standard – trendmegfelelés – kompromisszumok – sznobéria – *politikusság*. Talán lehetnek ezek a szitokszavaink. El- és lefednek, közhelynek érzett



tartalmakat feledtetnek el velünk, mint hogy „a munka munkával jár”, vagy „csinálni és valamit csinálni más” (pláne megcsinálni), „nincs egyenes út”, „nincsenek azonos személyek, személyiségek” stb. Minden az elvárásokat szolgálja, pontosabban valójában csak kiszolgálja. De elvárható-e egyáltalán, hogy *legyen* tehetség? Elvárható? És szolgáljuk-e a tehetséget?

Egy másik intézményi problémakör, hogy képes-e a struktúra alkalmazkodni az egyéni fejlődés technikai-formai segítségével. Egy dr. Ranschburg Jenőről írt cikkben olvashatjuk, hogy a gepárdhoz hasonlította a tehetséget, mondván: ha nyulat adunk neki, nem fog gyorsan futni; ahhoz gazella kell és az a fajta tapasztalat, amit az ad meg. Képes ma az iskolarendszer a jobb képességűt magasabb osztályba tenni, mint a kortársi szintje? Nem nagyon ismerek példát. Az intézményi-gyártói attitűdben ez még mindig probléma marad. De vajon az efféle gyakorlatias problémamegoldással nem kezelnénk-e normálisabban a tehetség kérdését? Dr. Ranschburg Jenő egyébként öt „érzékenységet” talált, amelyekről felismerhető, ha egy gyermeknek kiemelkedő képességei vannak valamiben. Ezek: a szenzoros érzékenység (művészetek), a motoros érzékenység (mozgás), a fantázia-érzékenység (irodalmi), a kognitív, intellektuális érzékenység (a tudomány világa), illetve az érzelmi érzékenység (ez utóbbit nevezi közösen megjelenő érzékenységnek, vagyis olyannak, ami bármely tehetségterületen pluszban „terhel”).<sup>4</sup> A „hogyan válik láthatóvá vagy láthatatlanná” kérdés izgalmas megközelítése ez, és jól jelzi, hogy az érzékenység sokszor sérülékenységgel jár. Amit ma a tehetségről elmondunk, abban ez szerepel ugyan, de meggyőződésem, hogy nem érzékelik, nem élük meg, hogy ez mekkora terhet jelent neki, és milyen göröngyös valóban a tehetség útja. Mindezekből következően nagyon nehéz általánosságban beszélni arról, mivel segítjük vagy gátoljuk őt.

Mi is a terület, amit keresünk? Milyen tehetséget keresünk? Beszélünk-e erről? Térjünk itt rá az általam 25 éve művelt táncra. Mint művészeti területen lévőknek sokszor felmerül bennem a gondolat, hogy a mi „szakképzésünk” szükségszerűen egyben tehetséggondozás. De ahhoz, hogy a többletet érzékelnünk tudjuk, érzékelnünk kell az általános vagy átlagos egyéni szinteket is. Gondolhatnánk: ez könnyű. De – csak példaképp – számos olyan földrajzi pontot el tudok képzelni Magyarországon, ahol még csak a tánc színpadi formájáról, illetve az oda való alkalmasságról sem tudhatnak, egyszerűen azért, mert nincs tapasztalati valóságuk ezen a téren. Régen a szakembereink sokat mozogtak, és találtak tehetségeket. Ma mozgunk-e eleget? Létezik-e közmegegyezésünk (közös

4 <http://www.origo.hu/tudomany/20141201-antilop-kell-a-gyerekeknek-hogy-zsenilehessen.html>

„rekeszünk”) arról, milyen is a táncos vagy a koreográfus stb.? Egyáltalán van-e, lehetséges-e ilyen közmegegyezéssel megállapított szint? Van-e realitása ezt szakterületileg megállapítani? És ha van, mi történik az így nem rekeszekbe sorolható tehetségekkel?

A kultúra területén vagyunk. A kultúrát, mint tudjuk, sok minden befolyásolja, legfőképpen mi magunk, akik az adott helyen részt veszünk benne. Hiszen minden közösség, legyen az kicsi vagy nagy, rendelkezik valamilyen saját kultúrával, amelyet ezer dolog befolyásol. Sok-sok kommunikáció és egymásra hatás. Párbeszéd, emberrel, tárggyal, múlttal, hagyománnyal, jövőképpel, természettel, léttel, kis és nagy környezettel, más kultúrával stb. Szánunk ma erre elég időt? Van ma a tánc területének önazonossága, önképe, jövő- és múltképe? Szerintem mindezekről nagy szükség lenne beszélni, párbeszédet kezdeni, és őszintén, bírva akár a kritikát is, politikusságtól, hierarchiától és sznobériától mentesen. Az érdekvédelem évtizedei alatt valami elveszett vagy kiesett a fókuszról (talán ezzel az „érdekvédelem” szóval foglalható össze leginkább mindaz, ami az elmúlt évtizedekben történt); újra kellene keresni, leltárba venni az értékeinket, és érték-képviselni önmagunkat és a tánc magyar kultúráját. Minderre már csak a tehetség kérdése miatt is nagy szükségünk lenne, hiszen nincs közmegegyezés arról, ami ehhez kellene, csak érdekkommunikáció vagy kritikát nem tűrő kinyilatkoztatás és/vagy kiürült rutinok, amelyek sok esetben ma már nem működnek, párbeszéd pedig szinte nincs.

Őszintén és nem bántólag, hanem a jobb út keresése érdekében próbálom írni mindezt. Azt látom, hogy a táncos tehetségek nagyon ritkán jutnak célba. (A társadalmi előítéletekről nem is beszélek most.) Nem, vagy tévesen fedeződnek fel. Vagy formailag nem felelnek meg (nem tudnak a sablonra vágott ajtón átmenni), vagy nem élnek túl a gondozást, vagy nem képesek az inkubátoron kívül létezni, életképesek maradni, vagy egyszerűen nem lesznek művészek, „csak táncosok” – de írhatnám bántón úgy is: „el- és felhasználható testek” –, akiknek mindegy, hogy porondon, lebujban, hajón vagy színpadon vannak-e. Aki nem eleve valamelyik intézményből jön, annak a sznobéria miatt nincsenek meg a minimális valós lehetőségei, s miután a jogi szabályozás is átalakult, néhány év múlva jogilag sem lesz lehetősége színpadra lépni. Erről üzennek a szabályozók alakulásai.

Nincs valós modell, közmegegyezés a szakterületekről sem. Mint ha nem vennénk tudomást arról, hogy a tánc világa sokkal színesebb és átjárhatóbb, mint amiben ma az intézményisége és az érdekképviselő gondolkodik, és amibe belekényszeríti. Hiányzik a valódi kultúra-érzékenység, a széles látókörű művészé nevelés, sőt, a tánc területe inkább megelégszik azzal, hogy a testet neveli, és ennek érdekében

feláldozhatónak találja az „agyat”: elfogadja például, hogy valaki nem teljesít közismeretből. (Ennek ellenpéldája a nyugatról begyűrűző trendi, általam „mesterséges intelligenciának” nevezett pótcselekvés, amikor is a táncosok kis jegyzetfüzettel felszerelve agyon-„kutatják” magukat.)

Én nem tudom elfogadni azt, amit sok táncon kívüli mond: hogy a táncosokat nem az eszükért szeretjük, hanem a lábukért. Vagy egy másik példa, amit egy ismerősöm mesélt, aki az alapszigorlatán ezt kapta: aki ezen a szigorlaton nem megy át, menjen a Táncművészetire, mert az annyira könnyű. Vagy egy volt egyetemi professzorom, akivel a tánc intézményeiről beszélgettem, és szóba került a tánc egyetemiségének hiánya, amire ő ezt mondta: „Kedves Márk, csak nem fogunk a lábemelési magasságfokára egyetemi oklevelet adni?” Ezek bántó mondatok, de jól mutatják azt a képet, amelyet a tánc területe az elmúlt évtizedekben kialakított, és azt is, hogy a tehetség kérdését ezek függvényében is újra kellene gondolni, a területtel együtt. A tánc szerintem legalább annyira intellektuális tevékenység, mint technikai-testi. Művészeket nevelünk, kultúrlényeket, érző és értő személyeket, *embereket*. Van felelősségünk.

„Intézetünkben egyre nagyobb hangsúlyt kap a technikai teljesítmény, a technikai munka erőfokának nem egyszer agresszív forszírozása, és ennek arányában egyre kevésbé hangsúlyozódik az a tény, hogy a táncművész minősége, hatóereje, képlékenysége és kifejezőkészsége nem csak a gyakorlás mennyiségétől, fizikai képességeitől függ, hanem értelmi-érzelmi fejlettségétől, nyitottságától és művészetek iránti affinitásától legalább annyira.” – Merényi Zsuzsa írta ezt az 1980-as években az Állami Balettintézetéről,<sup>5</sup> de írhatta volna bármelyik táncosképző intézményről is. Az intézményi struktúra azóta nagyon sokat fejlődött, de még mindig nem viseli a kritikát, vagy inkább nem veszi érdemben figyelembe, vagy el sem jut hozzá. Ha reagál is rá formailag, szemléletében igazán még nem változott.

Ott tartunk, hogy ma egy Lakatos Gabriella nem jutna be a felvételin... De megfelelünk arról is, a technikai nézőpontok miatt, hogy például a 20. századi nagy táncújítók nagy része szakmán kívüli volt, s hogy a tánc múltjában rengeteg olyan személyt találunk, akiknek a tánchoz eredetileg semmi közük nem volt, vagy nem részesültek intézményes nevelésben: ahogy mondani szoktuk, nem valamelyik „alomból valók” voltak. Ma őket kizárjuk? Mert nem felelnek meg a mai „érdekképviselet” normáknak? Jól húzzuk meg a határainkat? Jól alakult ki a műfaji hierarchia, a *status quo*? Időszerű még? A sort folytathatnánk.

Ha a táncosokról beszélünk, társulatvezetőként személy szerint az a tapasztalatom, hogy a legnagyobb probléma a valóság, a konkrét

5 Idézi Lőrinc Katalin: Megkéssett portré Merényi Zsuzsáról. *Táncművészet*, 2000/3, 6–7.

helyzet ismeretének a hiánya. A végzett táncosok nagy része nem oda készül, ahová mehet, ahová pedig megy, ott nem feltétlenül arra van szüksége, amit és ahogyan tanult, ezt pedig tetézi az, hogy nagy részük nem is képes reagáló módon alkalmazkodni és tanulni. A hitbéli kérdésekről ne is essen szó. Biztosan nincs más alternatíva, csak az *ego* vagy az alkalmazotti attitűd? (És vajon nyitott-e már a képzési struktúra arra, hogy például egy nyugati típusú gyakornoki program beinduljon?) Ráadásul ma fóruma sincs annak, hogy ezekről a problémákról beszéljünk.

Hadd idézzek még néhány gondolatot Merényi Zsuzsáról, illetve tőle: „[...] persze nemcsak módszertant kapott tőle, aki nála tanult, hanem az elsajátíthatatlant: az emberséget, a gyermekközpontú szemléletet, alázatot és tárgyilagosságot! Ő maga örökösen kételkedett saját munkájának eredményében, s ha belelapozunk az »Egy pedagógus naplótöredékei« című feljegyzéseibe, tanúi lehetünk megkapó szakmai alázatának. »1964. Egy adott, tehetséges növendék elért eredménye vajon mennyiben, hány százalékban érdeme a pedagógusnak? Mennyit nyom a latba a növendék és pedagógus között kialakult alkotó kapcsolat?«<sup>6</sup> Vagy Merényinek az improvizációról írt tanulmányából idézve: „Ha a növendékkal felfedeztetjük a ritmust és dallamot, a teret és a mozdulat kifejező erejét, nemcsak a zene- és táncművészet iránt válik fogékonyrá, hanem olyan képességeket, olyan látásmódot nyújtunk neki, amivel a többi művészet felé is nyitott lesz.”<sup>7</sup>

Látásmód. Kapcsolat. Kételkedés. Fogékonyság. Nyitottság. Gondolat. Nevelés. Párbeszéd. Kultúra. Ezeket kívánnám magunknak tanulságként. Közösen kialakított értékrendet – fellelhető és jövőbeli értékeink alapján, nem pedig az ágazati *status quo* alapján. És (külön tanulmányt érdemlő) értékelőrendszert, kritikát, kritikusokat.

Visszatérve a tánc területéről a tehetség és a tehetséggondozás általánosabb kérdéseire, ahogy figyelem a diskurzust, úgy látom, hogy a programok nagyjából csak a gyermekkorra, maximum a fiatalokra fókuszálnak. Értem, tudom: legfőképp azért, mert az oktatásügy feladataival (intézményességével) kapcsolatban beszélünk róla. *De* miben folytatódik az inkubátor-program? Hol van a társadalmi beágyazása a tehetség kérdésének? Utána újra a „csodabogár” jön? És az az „utána”, az csak egyéni felelősségvállalás? Ezt is figyelembe vesszük? Figyelembe kell vennünk? Hogy is van mindez az élethosszig tartó tanulás modellje szerint? Ha más nem, az egyéni érvényesülésre való felkészülés jól működik-e? Úgy gondolom, a legfontosabb dolog, amivel foglalkozhatunk és foglalkoznunk kellene, a reális énképek, a reális tehetségbeli önkép

6 I. m.

7 Idézi Lőrinc Katalin, uo.

kialakításában való segítség. A környezet eredményorientáltságát már említettem, de itt most az „igaz” fogalmára hívnám fel a figyelmet: azt kell megtalálni, hogyan tudok *igaz* eredményekkel erősíteni.

Sokszor látom – a területünkön is –, hogy speciális versenyek szolgálják ezt a célt. De vajon felmerül-e a szervezőkben, hogy miként befolyásolja a politikusság, az előítélet és a sznobizmus ezek eredményét? Csak a saját fesztiválprogramunk (a SzólóDuó Nemzetközi Táncfesztivál) alapján el tudnám mondani, hányan és hogyan próbálták befolyásolni a verseny eredményét a legkülönbébb típusú nyomásgyakorlásokkal. Belegondolunk-e, hogy ez hogyan hat a „megvezetett” tehetségre? Hiszen így, ezekkel megvezetjük őt. Számos példa jut eszembe, ahol a hamis önképhez nagy mértékben hozzájárult bizonyos versenyek eredménye, nem is tekintve azt, hogy mennyire hozzájárul az eredményhez az iskola, a felkészítő, a patrónus stb. státusa egy adott szakmai közösség keretében, vagy egyszerűen csak a lobbitevékenység. Erre is fel kell készíteni a tehetséget, hiszen ezek a hétköznapi élet látható eredménygenerátorai. *Sikeresség – sikertelenség...* Az igaz önkép talán a legfontosabb, még a sikertelenséget is elviselhetővé teszi. Kialakult, igaz önértékelés – az igazi sikernek ezt érezném.

*Sikeresség – tehetség – sztárság – celebség.* Ezeknek a szavaknak az íze, különbségük érzete önmagában gondolkodtat. A tehetség gondozás-tehetség kérdéskör egyik legnehezebb területe, amikor a környezeti értékelés relációit nézzük. Divat ma a pozitív megerősítéseket, a sikerélményt erőltetni, amit én a mi kultúránkban nagyon mesterkéltnek, idegennek érzek. Én is érzem, hogy ebben törekednünk kell a változtatásra, de a hagyományaink feladása szerintem nem járható. Ilyenkor rendszerint a sztár csinálónak is nevezett Amerikára hivatkozunk, de honnan gondoljuk, hogy az amerikai modellek és gondolatok a mi kultúránkban egy az egyben alkalmazhatóak lennének, pláne a művészeti tehetség vonatkozásában? Én nem nagyon tudok amerikai tehetségprogramban felnőtt művészekről; ha tudok is, azok jórészt európaiak, akik ott lettek sikeresek. Amit azonban megszívlelendőnek és átfordíthatónak tartok, az a pozitív hit, a bizalmi közeg, amit abban a kicsit számomra euforikus szemléletű országban nyújtani tudnak a sok dicsérrel (a híres Pygmalion-hatás).

Az amerikai pozitív szemlélet emlegetése egyébként leginkább a „mivel öljük, fojtjuk meg?” kérdés kapcsán fordul elő a leggyakrabban. A tehetség elhalásának, kiégésének, elégségének sokféle oka van, erről a pszichológia sok irányból tájékoztat. Fontos gyakorlati kérdés azonban a kreatív tehetség halála. Sokat hallott és meg is tapasztalt „halálok”, amikor a kreativitás halála a teljes szabadság, a korlátoktól, elvárásoktól stb. való teljes menteség. Kellenek a terhek és korlátok, kell az a jól behatárolt

terület, amit akár szét lehet feszíteni. Kell a küzdelmes szabadság – a saját tapasztalás mélyítésére; kell az ilyen teher. Példának azokat a koreográfusokat szoktam említeni, akik fiatalon egy jól elkészült szólóval tűnnek fel, majd rájuk csap a „szakma”, és azonnal óriási, sokszereplős darabot vár el a legmagasabb színvonalon. Ez nem reális teher és kompetencia-növelés. Garantált behalás. Kihasztnálás. Arról nem is beszélve, hogy természetesen nem kell, hogy minden jól sikerüljön, a tapasztalat a fontos. Ezek talán azok az egyéni terhek, amelyekre biztosan szükség van. A mérték a nagy kérdés. És ha már a kihasztnálást említettem és a környezetről beszéltem, a magyar nyelv szépségének köszönhetően ismét lehet ízlelgetni néhány szó jelentését: *használni, kihasztnálni, felhasználni, elhasználni, lehasználni.*

Korábban a gepárdhasonlat kapcsán említettem a kihívások kérdéskörét; ugyanezt a kísérő, a pedagógus oldaláról is elmondhatjuk. Azonban itt is megvan a terhelhetőség határa. Sokan, sokszor felejtik el azt, hogy eljön az a pont, amikor már nem tudnak társsá lenni a folyamatban. Fontos ezt tudni, tudatosítani: figyelni kell arra, meddig és hol van szerepünk a kísérésben, és hol, mikor kell kiszállni, átadni másnak, ennek függvényében is felmérni a feladatot. Mikor kell saját útra engedni stb.

Mindenkiben van tehetség, erről írtam, de ha a többlet adott, azon belül is figyelembe kell venni, hogy a tehetségek különböző módon nyilvánulnak meg. Vannak felosztások, amelyek emlegetnek teremtő- vagy újító tehetséget, adaptáló-alkalmazó tehetséget stb. Ezek mind-mind az egyéni színességet folytatják.

Tapasztaltatás és problémák, egyéni terhek és terhelések: nehéz megmondani, mi a jó, mi az elegendő és hol az elviselhetetlen, s mind-ebből az következik, hogy nekünk, kísérőknek is nagyon nyitottnak és érzékenynek kell lennünk; társaknak, akiknek ugyanúgy fejlődni, átélni kell. Ebben hiszek. És az időben, mert a tapasztalások fontossága megkérdőjelezhetetlen ebben a folyamatban. Nem lehet tapasztalás-mentesen eredményt elérni, ahhoz viszont idő kell, amihez pedig türelem kell és szükséges.

A mikéntekre és hogyanokra már a múltban is nagyon sokat hallottam azokat a közhelyeket, amelyek a kultúránk részei: hogy „ami utat akar, az utat is tör magának” (vagy belehal – mondom erre én), vagy hogy „teher alatt nő a pálma”. Még ha bosszantó mondatok, akkor is van megszívlelendő valóságtartalmuk, valóságtapasztalatuk. A tízmillió potenciális öngyilkosjelölt országában mindenesetre fontos beszélnünk a terhekről. Arról, hogy hogyan, miként tudjuk megélni ezeket, miként tudjuk megélni és túlélni a magunk vagy a másik tehetségét, hogyan tudjuk őt támogatni. A magyar tehetségek sorsa, életútja sok mindenről mesél, így érdemes megnézni, milyen is a mi magyar kultúránk valódi,

hagyományosan fellelhető tehetségképe. Ennek kapcsán szoktam azt nyafogni: „mennyit ér Magyarországon valami, ami magyar” (ami tehát nem külföldről jön, ami itt születik)? Miért gondoljuk kishitűségünkben, hogy mindenképp csak egy lehet, illetve miért gondoljuk azt, hogy csak így tudjuk kommunikálhatóan megerősíteni az értékét?

Tudom, hogy sírva vigadunk... Értem, érzem én a zsigereinkben meglévő ősbánatot és lemondást. De mégiscsak tehetségekben gazdag nemzetnek számítunk. Mégis pazaroljuk, gyilkoljuk a tehetségeinket.

Számomra a tehetség nemzeti szintű kezelésmódjáról a 2001-ben nyílt Álmodók álmodói, a magyar szellemi termékeket bemutató kiállítás volt mellbevágó. (Itt a Dienes-dokumentumok kapcsán külső szakértőként is dolgoztam.) Megdöbbsentem azon, hogy a magyar tehetségeknek milyen kis lehetőség jutott a hazájukban, és hogy a magyar találmányok és eredmények zöme külföldön valósult meg. Czeizel Endre lánya mondja édesapjáról egy interjúban: „Nagyon bánt, hogy az ő szakmaisága sosem volt kellőképpen elismert Magyarországon. A társadalmunk mindenfajta másságot, a sikerességet vagy a kiemelkedő tehetséget is nehezen viseli. Pedig édesapám nagy dolgokat vitt végbe, sok ezer családon segített, generációk szexuális gondolkodását rázta fel. Most ennyi év, köztük hétévnyi meghurcoltatás után, végre elismerték, megkapta a Semmelweis-díjat.”<sup>8</sup> Czeizel Endre, aki egyébként sok más munkája mellett a tehetség hazai kutatásából is jelentékeny módon kivette a részét, érdekes megállapításokat tett a magyar Nobel-díjasok kapcsán.<sup>9</sup> A magyar Nobel-díjasok 70%-a zsidó származású, ami jóval magasabb, mint a populációs arány, a világszint ugyanebben ugyanakkor 18%. Kutatásai során ugyanakkor azt találta, hogy ennek genetikai, származási oka nem lehet, és arra a következtetésre jutott, hogy a jelenségnek kulturális oka van. A zsidó kultúrában a család, de az egész közösség, a környezet is segíti a tehetséget. A monarchia ugyanakkor még ezen felül is valamiért – ahogy ő fogalmaz, itt valami „csodálatos társadalmi változás” ment végbe a kultúrában a kiegyezés után és az első háború előtt. Eötvös József oktatáspolitikája, valamint a fia által 1895-ben bevezetett vallási egyenlőség eredményezte azt, amit Czeizel így írt le: „volt 30 év, amikor megértették: a tudás, a tanulás és a tehetség [az], amitől függ egy nemzet jövője”.<sup>10</sup> Hozzáteszem: ezt követte a Klebelsberg-féle reform, ami szintén hasonló eredményezett a tehetség támogatásában.

8 Czeizel Barbara: Ordítani tudnék. [https://www.vasarnapihitek.hu/fokusz/czeizel\\_barbara\\_orditani\\_tudnek](https://www.vasarnapihitek.hu/fokusz/czeizel_barbara_orditani_tudnek)

9 Czeizel Endre: *Tudósok, gének, dilemmák. A magyar származású Nobel-díjasok családfaelemzése*. Galenus, Budapest, 2002.

10 Interjú az ATV számára, 2014. november 28.

Czeizel szerint a gének csak a lehetőségek birodalma; amelyenné valójában leszünk, az tőlünk, az egyéntől és a közösségtől függ. A minta pedig, amit élénk tár, az a kultúra, melyben a magyar Nobel-díjasok nevelkedtek: jó család, gyermekkori dédelgetés, korán felfedezett tehetség, jó iskola és az említett támogató közösség. Elgondolkodtató mindez. Hogyan taníthatnánk mindezt a magyarok közösségének? A fenti példa azt is mutatja, hányféle dolog együttállása segíti a tehetségeket. Lehetne még beszélni a tehetség feladatelkötelezettségéről, esetleges lustaságáról, vagy az intelligencia, az érzelmi intelligencia és a tehetség viszonyáról. Vagy arról, hogy a tehetséges emberek, a „csodabogarak”, jó emberek-e. De a tehetséggondozás mint egyéni vállalás, mint hit, mint út, mint többlet, mint egyediség kérdéseihez nem fér számomra kétség. Mindannyiunknak, akik benne vagyunk, együtt és egyénileg, viszonyulnunk kell hozzá. Kell a személyes és közös meggyőződésünk is. *A hogyanokra természetesen jó lenne, ha lenne recept, de tudom, hogy az nem lehet, maximum annyi, hogy törekedjek arra, hogy ne ártsak, illetve higgyek és gondolkodjak.*

Saját esetemben is döntő volt, hogy ki látta bennem, hitte rólam, hogy tehetséges vagyok. Hadd térjek vissza ennek kapcsán személyes történetemhez.

*Ha az a kérdés, hogy ki hitt elsőre a tehetségemben, a válasz: az édesanyám. Úgy érezte egy rajzos foglalkozáson (három éves voltam), hogy jobban rajzolok a többiekénél, és tudta azt is, hogy eléggé le is köt a festés, a rajzolás, a mintázgatás. Ő vitt egy specialistához; innét indul a szerencsék sorozata. Egyébként az is korán kiderült, hogy furcsán érzékeny gyerek vagyok. A városi nagy szakkörben olyan tanár tanított (művészpédagógus, több generációs művészcsaládból), akinek elvei voltak a kreatív munkára: zenére non-figuratív, rajzos improvizációkat tanított, olyan instrukciókkal, mint ritmus, formák stb. – mindezt kisgyerekeknek.*

*Az iskolában a sporttagozattól megmenekültem (makacsságom miatt nem vettek fel), és egy újonnan nyíló iskola elit-humán-kísérleti osztályába kerültem (csupa igazgató, intézmény- és cégvezető gyereke közé). Abba a generációba tartozom, amikor a tanügyi reform kísérletképpen minden évben valami újat vezetett be; harmadik osztályban a tanítók helyett és mellett így kaptunk már szaktanárokat. Így derült ki hivatalosan is a matematika, valamint a rajz iránti magas érzékenységem. Ezek mellett zenét akartam tanulni, a család meg a német nyelvet és a sportot erőltette. A nyelvtanulás egy év után abbamaradt, a zenetanulás pedig a saját lustaságom és a hangszer eldönteni nem tudó képtelenségem miatt kórusénekléssé alakult. A sportból először egy év társastánc, majd fél év súlyemelés lett, azután abbamaradt. A rajz- és matematikaeredmények meg csak*



jöttek (helyi versenyek, rajzból országos szintek, eredmények). A rajztanárom (festő, keramikus is) utólagos elmesélése szerint keményen megdolgoztattam, kezdő pedagógusként én voltam számra a nagy tapasztalás, egyébként 13–14 évesen, a szakkörön a kicsiket ő bízta rám, ez volt az első tanítás az életemben. Közben a történelem és a kémia is nagy kedvencé lett. Jó tanuló voltam, de alig tanultam, csak amihez kedvem volt, azt. Ellenben rengeteget olvastam és sokféle kulturális élmény ért, amiért meg a nagymamám volt felelős, aki presztízskérdést csinált ebből. Aztán meg alig győztek lebeszélni róla, hogy a zsebpénzem ne könyvre, rajzeszközre költsem, hanem fagyalutra, mozira. Közösségi ember voltam, de a közösség a furcsaságom miatt mégis mindig messze tartott; mondhatom úgy is: a csodabogár-érzés nem ismeretlen számomra. Közben a szüleim elváltak, ami nagyban segítette azt, hogy önállóan gondolkozzak magamról, és azt is, hogy elveszítsem az illúzióimat a felnőttek fensőbbiségéről. Kialakítottam egy érdekes modellt, amelyben pótszülőket kerestem, aki hitükkel építettek tovább. Ekkor derült ki az is, hogy a jóval idősebb generációval jobban megértem magam, mint a sajátommal.

Ezek után jött a nagy döntés, a pályaválasztás. A teljes káosz. Azt éreztem, 10 éves korom óta arra készülök, hogy művész legyek, de elsőre elbizonytalanított, hogy a gimnázium akart, mert jó tanuló voltam. Mégis egy vidéki városba kerültem a „Művészetibe”, köszönhetően anyám mindenkiel szembemenő segítségének. Ahol még inkább csodabogár lettem. Az intézmény szerencsés légköre csak erősített minden meglévő képességen, és az, hogy a szakmai (képzőművészeti) tárgyak mellett irodalmi, történelmi és kémiai-matematikai teljesítményem is van, egészen szokatlan volt. Az iskola komplexen fejlesztett ezeken, illetve azok a szaktanárok, akik ezekben lehetőséget láttak. A sokféle terhelés és a folyamatos, éjszaka elvégzett szakmai feladatok miatt 16 évesen majdnem sikerült összerogynom a súlyok alatt. A fiatal művésztanárok kérlelhetetlen szakmai szigora (amiért utólag is nagyon hálás vagyok), az ettől való rettegés, a nem alvás, a teljesítménykényszer, a családi problémák, a kamaszkor alvászavarokba, majd teljes depresszióba és érzelmi kiborulásokba kergetett. Ehhez kapcsolódott önmagam alulértékelése, a folyamatos önmegkérdőjelezés és önbizalomhiány. Szerencsére egy kollégiumi pótmama az akkor induló prevenciók központ fiatal pszichológusához invitált, aki beszélgetőpartnerként megtanított elviselni önmagam, és rádöbentett arra, hogy az életet élni nehéz, de rajtam múlik sok minden. Elkezdtem önállóan kiállítani, amihez akkor még zsűrizés is kellett. Az így szerzett sikerek is segítettek.

Az iskola kezdése idején szerelmes lettem a táncba, az iskolában a legjobb barátaim a táncosok lettek, és bepillantottam a helyi táncművészeti munkába. Új felfedezésem az volt, hogy minden művészet azonos, de a képzőművészet és a tánc közeli rokon (legalábbis számomra). Ettől kezdve érdekelt

a tánc. Táncos barátaimmal darabot akartunk készíteni, amiben én nem szerepeltem ugyan, de a koncept, a látvány és a megvalósulás minden részében benne voltam. Az iskola ezt a különcséget már nem viselte el, igazgatói tiltást kaptunk a produkcióra. Közben jött a rendszerváltás, a történelem átértékelése, a „megbundázott” OKTV Trianonnal (amin indulni akartam), megnyertem a városi, majd dobogós voltam a megyei kémia versenyen, órákat ültem a könyvtárban klasszikus zenét hallgatva, és az irodalomórára hurcoltam a lemezjátszót, minden költőhöz zenét és festményeket válogatva. Vasárnapként múzeumokban meditáltam, hét közbeni tanulás előtt meg a színházba jártam a táncos barátokkal. És csak növekedett a feszültség bennem, hogy mi is lesz velem. Merre megyek majd tovább? Tanultam művészettörténetet, a kötelezőn felül is, azt éreztem, ez lesz a menekülőút. Textilben nagyon jó voltam. De festő akartam lenni, és kicsit színházi ember is. Közben érdekelt a kémia. A szakterületemnek megfelelően, textilkémikus akartam lenni. A művészettörténetben az egyiptológia volt a kedvencem. De érdekelt a pedagógia is. A családom kissé unta már a művészkedést, és nagy részük valami megélhetést akart számomra. Építésszé kellett volna válni, vagy legalább rajz-matek szakos tanárrá. Mindenki próbált segíteni vagy kényszeríteni, de senki sem tudott valamerre elindítani, csak egyre nagyobb lett a káosz. Rájöttem: nem lehet megfelelni senkinek, és magamat kell megfejtenem, hogy tudjam, mit akarok. A döntés az Iparművészeti Egyetem lett, második körben pedig a művészettörténet szak. Közben meg a táncos barátokkal és néhány tánctanárral azon nevetgélünk, hogy ha semmi nem jön össze, visszajövök táncolni a suliba.

Évek óta nem vettem fel textilest az iskolánkból az „iparra” (ma MOME); tele voltam rettegéssel a jövővel kapcsolatban. Közben meg lázadtam és emésztettem magam. Az élet segítette a döntést, megadta az utam. A felvételin azt éreztem: annyira jó lett, hogy a művészettörténetire el se mentem.

A táncot egy hirdetés hozta szembe újra mint „tér és mozgás” fakultációt. Heti egy óra mozgásból egy év alatt heti négy alkalom lett. Egy év alatt tanítani is elkezdtem. A család felé ez már úgy szűrődött le, hogy nem mindegy, egyből vagy kettőből halok éhen? Majd következett ezer figyelemztetés a tanárok részéről: végre döntsem el, mit akarok. Közben és ezután megélhetési bajok, két hónapos éhezés stb. Azután szakcsere és két kiemelkedő, széles látókörű művész, tudós, pedagógus – Attalai Gábor és Polgár Csaba –, akik szerint a textilbe a tánc is belefér. A fakultációról kiderült, hogy valami titkos, betiltott dolog. És ez vezetett el egy olyan idős generációhoz, őt „nagymesterhez”,<sup>11</sup> akiről megint kiderült: egy nyelvet

11 Berczik Sára, Dienes Gedeon, E. Kovács Éva, Szöllösi Ágnes, Kármán Judit [a szerk.]

beszélünk. Így jutottam erre a területre, ahol ma vagyok. A mozdulatművészethez. A volt iskolámban állatorvosi ló esete lettem – képzősből lett táncos –, a tánc területén meg az intézményen kívülről érkezők összes diszkriminációját átélhettem. Közben utolért a tudomány. Vagyis mondhatom: akartam, nem akartam, amiben volt lehetőségem valaha és amivel foglalkoztam, az valamilyen módon jelen van a jelenemben.

Egyfajta tehetség gondozáson mentem keresztül, ami nem volt egységes, de ami nem is biztos, hogy akkora baj, hiszen így sokféle érdek, cél, folyamat, módszer, élethelyzet és értékrend volt-van benne. Az ösvények kacsaringóznak, az utak nem egyenesek, és sok a küszködés-szenvedés, pláne ha valaki olyan úton halad, amin még nem jártak. Véletlen találkozások együttese mindez, s a küzdelem közben megerősít. Én emberré próbálok válni, és emberré váltam ezek során.

Sokféle bizalmat, szeretetet, utálatot, kegyetlenséget, kínzást, kiközösítést, elhallgatást, kiemelés, dicséretet, politikusságot, előítéletet, tiltást, megengedést és változást éltem át. De nélkülük nem lennék az, aki vagyok, ezekre a tapasztalásokra épül minden.

A társadalmi és családi stb. krízisek korszakai is sokat befolyásoltak. De mellette az is érdekes számomra, hogy szakmailag kétféle segítőm volt ezen az úton. Az öreg bölcs, aki hisz, és adni tud, ha akar, aki bizalmat és értékítéletet ad, és így hiteles(it). És a fiatal, a kegyetlen, kérlelhetetlen tette kész, aki kikényszeríti valamilyen erősséggel mindazt, amire szükség van. Nekem ez a kétféle segítő volt valóban társ az úton; tőlük, velük tudtam begyűjteni azt, amire szükségem volt. Őket erősítette és segített túlélni a szerető, támogató emberek sokasága, akik az ösbizalomra neveltek azzal, hogy azt adták.

Végezetül: mégis honnan indíthatnánk a tehetség gondozás reálisabb programját?

Onnan, hogy a pedagógiai hitünket megerősítjük. Hogy bizalmunk van a saját igazunkban.

A tehetség részéről olyan tényezőkben érzem még a lehetőségeket, mint adottság – tapasztalás – (ön)bizalom – hit – meggyőződés – cselekvés – megvalósulás – reális (ön)eredmény – eredményt visszaforgató, alakulást segítő (ön)értékelés, saját világlátás, döntési felelősség. Mindezekhez a család, a kísérő(k) (aki talán a pedagógus) bizalmat és hitet, más nézőpontokat, tapasztalási horizontot, lehetőségeket, fulladást kerülő tehermentesítést és segítő társként közösséget és megerősítő szeretetet nyújthat, amíg társává tud válni és társa tud lenni. És szükség lenne még a rugalmas, teljes mértékben következetes, érdeket nem néző, nem produktumcentrikusan gondolkodó, vagy csak egyszerűen: gondolkodó intézményi struktúrára, valamint a rácsodálkozó, elviselő, támogató

környezetre és társadalmi kultúrára. Láttuk: a tehetség ügye nem egyéni ügy; a támogató közösség a saját kibontakozását is elősegíti, az értetlen vagy ellenséges környezet ezzel szemben maga zárja el önmaga elől a lehetőséget, hogy a tehetségei által jobb életben legyen része. Ebből a szempontból is érdemes megfontolni azt, amit fentebb megfogalmaztam: hogy az ember tehetségesnek születik, ha másra nem, a fejlődésre.