

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Pszichológiai Kar

Neveléstudományi Doktori Iskola

Vezetője: Halász Gábor Prof. Dr. DSc habil. egyetemi tanár

Tanulás-Tanítás Program

Vezetője: dr. Vámos Ágnes habil. egyetemi tanár

Doktori (PhD) disszertáció

Flamich Mária Magdolna

Pedagóguskompetenciák az inkluzív szemléletű tanárképzésben

– Vak és aliglátó hivatásos zenészek, zenét tanuló fiatalok és tanáraik nézetei befogadásról, a pedagóguskompetenciákról, valamint azok fejlesztéséről

Témavezető:

Golnhofer Erzsébet dr. habil. egyetemi docens

Könczei György Phd, DSc, dr. habil. egyetemi tanár

Bírálóbizottsági tagok:

Elnök: Dr. Szabolcs Éva egyetemi tanár, ELTE PPK

Belső bíráló: Dr. Bodnár Gábor habil. egyetemi docens, ELTE BTK

Külső bíráló: Dr. Pukánszky Béla D.Sc. egyetemi tanár, EKE NDI

Titkár: Nagyné Dr. Schiffer Csilla egyetemi adjunktus, ELTE BGGYK

A bizottság további tagjai:

Dr. M. Nádasi Mária professor emerita, ELTE PPK

Dr. Zászkaliczky Péter főiskolai tanár, ELTE BGGYK

Tóthné Dr. Dudás Margit egyetemi docens, PTE BTK

Dr. Kotschy Beáta nyugalmazott oktató

Budapest, 2017

Magdusnak

„Rájöttem, mindenkit másképp kell tanítani.”

(Becht Erika)

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Mindenkinek szeretném megköszönni, aki gondolataival, inspiráló személyiségeivel segítette a kutatást és a disszertáció megírását.

Köszönöm témavezetőim, Dr. Golnhofer Erzsébet és Dr. Könczei György kritikus észrevételeit, javaslatait, szakmai, tudományos vezetését és támogató hozzáállását.

Hálásan köszönöm interjúalanyaim bizalmát, őszinteségét és elkötelezettségét.

Szeretném ezúton is megköszönni Dr. Hernádi Ilona baráti tanácsait.

Köszönöm a Fogytékosságtudományi Doktori Műhely tagjainak segítő meglátásait.

Köszönöm a Magyar–Amerikai Fulbright Bizottságnak, Dr. Brückner Hubának, Dr. Jókay Károlynak és Kováts Krisztinának önzetlen segítségét.

Végtelen hálával tartozom Vörös Katalinnak, a San Franciscó-i Öbölkörnyéki magyar közösség „szívének” barátságáért és a Közösségnek minden segítségért. Külön köszönetemet szeretném kifejezni Jackovics Tamásnak nagyvonalú támogatásáért.

Hálásan köszönöm Bader Julia és Gerő Éva baráti segítségét.

Teljes szívemből köszönöm a Kozek család, Tibor, Ildi, Bori, Orsi és Réka barátságát.

Őszinte szívvel köszönöm minden barátom biztatását.

Köszönöm Tornyossy Monika minden nehézségen átsegítő tanácsait és biztatását.

Külön köszönettel tartozom barátnőmnek, Hoffmann Ritának a segítségéért, töretlen lelkesedéséért és bizalmáért.

Mindenekelőtt azonban szeretném megköszönni édesanyám végtelen, rendíthetetlen bizalmát, hogy bátorított és hitt bennem.

TARTALOMJEGYZÉK

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	4
TÁJÉKOZTATÁS	9
BEVEZETÉS	11
1. A KUTATÁS TÉMÁJA	13
1.1. A kutatási téma megfogalmazása	13
1.2. A témaválasztás indoklása	14
1.3. A témaválasztás aktualitásának szakirodalmi megalapozása	17
1.4. A kutatás céljai és kérdései	19
1.5. A kutatási paradigma, stratégia és metodológia összehangolása	21
1.6. A szubjektivitás és a megélt tapasztalatok	26
1.7. Az „insider” kutató és az „insider” kutatás	27
2. FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ SZEMÉLYEK, FOGYATÉKOSSÁG A SZTEREOTÍPIÁK ÉS A POLITIKA TÜKRÉBEN	31
2.1. A sztereotípiák és az előítéletek	31
2.2. A fogyatékossgal élő személyek globális jelenléte	34
2.3. A fogyatékossgal és a fogyatékossgal élő személyek a definíciók tükrében	35
2.3.1. Fogyatékossgal, károsodás, hátrány	35
2.3.2. A fogyatékossgal élő személyek státusza az ENSZ-egyezményben	37
2.3.3. A politikailag korrekt diskurzus fogalma, szerepe és összefüggései	38
2.3.4. A fogyatékossgal élő személyek a jogtudomány és a joggyakorlat kontextusában	41
2.3.5. A fogyatékossgal élő személyek pedagógiai kontextusban	41
2.3.6. A látássérülés és a látássérült személyek	42
3. A FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ SZEMÉLYEK A TÁRSADALMI KONSTRUKCIÓK TÜKRÉBEN	47
3.1. Fogyatékossgal élő személyek és fogyatékossgértelmezések történeti kontextusban	47
3.2. A fogyatékossgértelmezések konstrukciókba, modellekbe rendezése	51
3.3. A morális modell	52
3.4. A medikális (orvosi) modell	53
3.5. A szociális modell	54

3.6. A szakértői/hivatásbeli modell	55
3.7. Az emberi jogi modell	55
3.8. A kulturális modell	56
3.9. A posztmodell	57
3.10. A változásokra reagáló terminológia elméleti és fogalmi megalapozása	58
3.11. A fogyatékkal élő személyek és a sztereotípiák	59
4. EMBERKÉPEK TRANSZDISZCIPLINÁRIS VISSZATÜKRÖZŐDÉSEI	61
4.1. Transzdiszciplinaritás és emberkép	61
4.2. Fogyatékságtudomány (disability studies)	62
4.3. A fogyatékságtudomány történeti kontextusai	65
4.4. A tudományokon átívelő tudomány	67
4.5. Kritikai fogyatékságtudomány (critical disability studies)	67
4.6. Kulturális fogyatékságtudomány (cultural disability studies)	69
4.7. A kulturális fogyatékságtudomány és a zene	72
5. A ZENE MINT KULTURÁLIS DISKURZUS	75
5.1. Zene és diskurzusok – fogalomértelmezés Foucault gondolatainak tükrében	76
5.2. Zene és zenei nevelés a kultúrák kontextusában	77
5.3. Zene és tehetség	80
5.4. Zenei képességértelmezések	83
5.5. Zene és fogyatékság	84
5.6. Zene és vakság	87
5.7. Abszolút hallás és vakság	89
5.8. Vak tanulók integrált környezetben történő zeneoktatása – nemzetközi és hazai szakirodalmi áttekintés	91
6. AZ INTEGRÁCIÓ ÉS AZ INKLÚZIÓ FOGALMA AZ OKTATÁSBAN	99
6.1. Integráció és integrált oktatás	100
6.2. Az integrált oktatás feltételei – a hazai szakirodalom áttekintése	101
6.3. Inklúzió, inkluzív oktatás – a fogalom pedagógiai vonatkozásának története	103
7. A PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK ÉS ALKOTÓELEMEIK	107
7.1. Pedagóguskompetenciák a definíciók tükrében	107
7.2. Attitűd	111
7.3. Nézetek	112
7.4. A pedagógiai tudások	114
7.5. Elkötelezettség (diszpozíció) és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	116

8. A KUTATÁS ELŐKÉSZÍTÉSE	117
8.1. A kvalitatív kutatás, a félig strukturált interjú, valamint a narratívák	117
8.2. Forráselemzés	120
8.3. A források kiválasztásának szempontjai	121
8.4. A kutatás résztvevőinek kiválasztási szempontjai	121
8.5. Az interjúk készítésének ismérvei	123
8.6. A kutató pozíciója az interjú során	124
9. A VAKOK ZENEOKTATÁSÁNAK HAZAI TÖRTÉNETE, PEDAGÓGIAI ÉS MÓDSZERTANI SAJÁTOSSÁGAI	127
9.1. A vak tanulók hazai zeneoktatásának kezdete	127
9.2. A Braille-írás, a Braille-írású kotta és a vakok kottaírásának áttekintése	132
9.3. Az ének–zene-oktatás tantervek tükrében	138
9.4. A kóruséneklés integráló szerepe	143
9.5. A zenekari muzsikálás szerepe a befogadásban	145
10. NARRATÍVATÖREDÉKEK A VAKOK ZENEOKTATÁSÁRÓL, NÉZETEKRŐL ÉS BEFOGADÁSRÓL	147
10.1. Az interjúk és szerkesztési elveik bemutatása	147
10.2. Az interjúkérdések, a válaszok tematikus elrendezése, elemzése	148
10.3. Vak zenetanárokkal készült interjúk	148
10.4. Hallgatói interjúk	178
10.5. Művésztanár-interjúk	201
10.6. Visszatérő témák, narratívatöredékek	223
11. ÖSSZEGZÉS	231
11.1. A kutatás új aspektusai	231
11.2. Összegzés a kutatási célok és kérdések kontextusában	232
11.3. További kutatási perspektívák, valamint e kutatás eredményeinek alkalmazhatósága a zenetanárképzésben	239
IRODALOMJEGYZÉK	241
TÖRVÉNYHIVATKOZÁSOK	269
ELŐADÁSOK	270
KÉZIRATOK	271
MELLÉKLETEK	273
1. melléklet – Felkérés a kutatásban való részvételre	273
2. melléklet – Tanári interjúkérdések	274

3. melléklet – Hallgatói interjúkérdések	276
4. melléklet – Beleegyező nyilatkozat	278
5. melléklet – A kutatás céljai, kérdései, módszerei	280

TÁJÉKOZTATÁS

E disszertáció egyik pillére a fogyatékoságtudomány. A fiatal tudományterület kritériumai, vizsgált és vizsgálandó területeinek megközelítési szempontjai között kiemelt helyen szerepel a hozzáférhetőség, az akadálymentesség. Ezért a disszertáció írása során szem előtt tartottuk a szöveg akadálymentességének megvalósítását, így eltekintünk a lábjegyzetek alkalmazásától.

E szerkesztési módot indokolja, hogy a képernyőolvasó szoftvert használó látássérült személyek számára a lábjegyzetek megkeresése kizárólag Braille-kijelző segítségével oldható meg, ezért azok elolvasása az összefüggő szöveg alatt, az oldal alján, majd a visszatérés a szövegbe nehézséget, kihívást jelent. Minden, a szöveg tudományos hitelességéhez nélkülözhetetlen, megfelelő hivatkozással ellátott idézet a szöveg integráns részét képezi. Így az értekezés az általában alkalmazott gyakorlatnál több idézetet tartalmaz, mivel azokat is a szövegben helyeztük el, amelyek más esetekben lábjegyzet formájában szerepelnének.

BEVEZETÉS

A zene és a zenélés része a vakságról és a vak emberekről alkotott mentális képünknek. Ezt a több ezer éves képzettársítást bizonyítja például a vak zenész ábrázolása III. Ramszesz (i. e. 1194–1163) sírjának díszítésében is, ahol két vak hárfás látható (*Encyclopedia Britannica*, 2016). Minden korban megjelennek híres, elismert vak zenészek, mint Francesco Landini (1325–1397), John Stanley (1712–1786) angol orgonista és zeneszerző, Joaquín Rodrigo (1901–1999) spanyol zeneszerző és zongorista.

Számos vak gyermek szülei ma is abban reménykednek, hogy a zene gyermekük megélhetését jelentheti. E kutatás áttekinti a vakok zenei képzésének magyar és nemzetközi szakirodalmát, hazai gyakorlatát és perspektíváit. Vizsgálja a magyar zenei közép- és felsőoktatási intézményekben végzett, valamint a 2015/2016-os és a 2016/2017-es tanévben tanuló, vak és aliglátó, klasszikus zenei pályára készülő hallgatók és művésztanáraik zeneoktatással kapcsolatos nézeteit.

A kutatás alkalmazott módszere a forráselemzés, valamint a félig strukturált interjú. A forráselemzés során bemutatjuk a vakok zeneoktatásának hazai történetét, a félig strukturált interjúk feltárják a hazai zenei közép- és felsőoktatási intézményekben tanuló vak és aliglátó hallgatók és zenetanáraik zenetanulással és tanítással kapcsolatos nézeteit és tapasztalatait.

A kutatás diszciplináris megközelítése a neveléstudomány és a kulturális fogyatékoságtudomány, metodológiai megközelítése az inkluzív emancipatív kutatási módszer. Az emancipatív kutatási módszer lényege, hogy esélyt és lehetőséget ad marginalizált csoportok tudósainak, így fogyatékosággal élő kutatóknak is, hogy feltárjanak általuk szignifikánsnak tartott problémákat, mint amilyen a fogyatékos tanulók fogadtatása zeneiskolákban és közép-, valamint felsőfokú zenei intézményekben.

Mint insider kutatót, a tudomány különleges, semmihez sem hasonlítható eséllyel kárpótol mindazért, amit a hétköznapiak nem tettek lehetővé. E kutatás jól példázza, a zene integráns része az életnek, mint ahogy azt is jól példázza, miért nem művelhetem hivatásszerűen. A disszertációban megszólalnak sikeres vak művészek, zenetanárok és pályájukat elhagyni kényszerült vagy a zenei pálya közelébe sem engedett zenészek, valamint éplátású tanáraik, kollégáik, mert az integrációt szorgalmazó pedagógiai paradigma következményeképpen a zenetanár-társadalomnak is szükséges megtanulnia: számos módon érzékelhető és alakítható a világ (Kleege, 2011).

Insider kutatóként azt remélem, a zenetanárok által hosszú évek alatt vak tanulók tanítására kifejlesztett és e kutatás során megismert egyéni módszerek, valamint alkalmazott jó gyakorlatok összegyűjtése tanulók és tanárok javát egyaránt szolgálja. A disszertáció olykor hitvallásszerű hangvétele zenei és fogyatékoságtudományi elkötelezettségemet, legfőképpen azonban abbéli meggyőződésemet tükrözi, hogy a zene a vak személyek társadalmi el- és befogadásának egyik leghatékonyabb eszköze.

1. A KUTATÁS TÉMÁJA

1.1. A kutatási téma megfogalmazása

A fogyatékkal élő személyek alkotják a világ legnagyobb kisebbségét (Riley, 2005; ENSZ-egyezmény, 2006). E sokszínű közösséget (Goodley, 2011) számtalan tulajdonság jellemzi, ezért a különböző tudományos irányzatok a fogyatékos fogalmát is eltérő módon határozzák meg. Abban azonban megegyeznek, hogy a fogyatékos lehet állandó vagy ideiglenes (Kálmán–Könczei, 2002). Langtree (2010) szerint a fogyatékos átélésére egy embernek átlagosan 20 százalék esélye van élete során.

E legnagyobb kisebbség egy kicsi, ám meghatározó csoportját, a magyar vak és aliglátó zenészeket állítjuk vizsgálódásunk középpontjába. Kutatásunk témája vak és aliglátó, klasszikus zenei pályára készülő, közép- és felsőfokú zenei intézményekben végzett és jelenleg tanuló hallgatók, valamint éplátású művésztanáraik zenetanítással kapcsolatos nézeteinek feltárása.

A múlt szemléletének és gyakorlatának bemutatását történeti források és interjúk segítségével valósítjuk meg. Összevetjük vak diákok múltbeli zeneoktatási elméletét és gyakorlatát a célcsoport jelenlegi zeneoktatási szemléletével és gyakorlatával, a megélt tapasztalatok kontextusába helyezve a vak emberekről szóló legendákat, elképzeléseket. A szakirodalmi áttekintés és a személyes narratívák segítségével a zenetanárképzés számára hozzáférhetővé kívánjuk tenni a múlt jó gyakorlatait.

A kutatás múlt és jelen párbeszéde. A múlt és a jelen narratíváihoz hozzátartoznak a sztereotípiák, a „társadalomtudományok fekete bárányai” (Schneider, 2004, 1). A sztereotípiák azonban nem kizárólag „fekete bárányok”, mivel számos esetben „segítik” tájékozódásunkat (McGarty–Yzerbit–Spears, 2002, 7). A fogyatékkal élő személyekkel kapcsolatos sztereotípiák részét képezik a mindennapjainknak, kultúránknak (Hoffmann–Flamich, 2015). E kutatásban feltárjuk a vak emberekhez fűződő sztereotípiákat, azok valóságtartalmát egyrészt történeti dimenzióban, másrészt a vakság és a zene összetartozásával kapcsolatos nézetek kontextusában. A vakság és a muzikalitás közötti összefüggés létezésének bizonyítását vagy elvetését azért választottuk kutatásunk egyik megalapozó témájaként, mert a zenei pálya számos vak ember életében biztosított és biztosít megélhetést, társadalmi befogadást. Kutatásunk egyik megalapozó kérdése, mennyiben

valószínűleg a múlt jó gyakorlata a jelenben, amit globálisan meghatároznak a sokszínűség elfogadását előíró paradigmák és politikák.

Feltételezésünk szerint Magyarországon a megfelelő törvényi előírások ellenére jelenleg a látássérült személyek számára a zenei pálya kevésbé mutatkozik sikeres megélhetést biztosító alternatívának. Míg a múltban azok a vak személyek, akik a zenei hivatást választották, általában hivatásos muzsikusként lettek, ma alig néhány vak ember ér el sikereket a zenei életben. E téma nemzetközi kontextusban is számos kutatót foglalkoztat. Moss (2009) például azt vizsgálta, milyen nehézségekkel néznek szembe zenét is integrált környezetben tanuló látássérült középiskolás diákok.

E kutatás a múlt zeneoktatási és zenetanulási tapasztalatait vetíti a jelen tapasztalatai mellé. Ismerve a vak és aliglátó zenészek és hallgatók, valamint tanáraik kudarcait és sikereit, e kutatásban feltérképezzük, mi változott a múlt jó gyakorlataihoz képest, és javaslatokat teszünk arra, mit és mi módon lehetne változtatni. Azt vizsgáljuk, valóban együtt jár-e a vakság és a zenei tehetség. Amennyiben igen, hogyan „szökkenhet szárba” (Bourne 1913, in Országh, 1974).

Az interjúk rávilágítanak, mi a zenetanárok szerepe abban, hogy a tehetség, a képesség valóban kiteljesedhessen. Megvizsgáljuk, milyen, a vaksággal kapcsolatos nézetekkel és tapasztalatokkal rendelkeznek a zenetanárok, az oktató művésztanárok. Választ keresünk arra a kérdésre is, hogyan él meg a hivatásos vak zenészek az őket oktató vagy velük együtt zenélő kollégáik nézeteit. Végül javaslatokat teszünk a vak tanulók lehető leghatékonyabb zenetanításához szükséges pedagóguskompetenciák fejlesztése érdekében.

E leíró-feltáró (Szokolszky, 2004; Babbie, 2001), kvalitatív kutatásban egy csekély létszámú alapsokaság társadalmi befogadásának feltételeit vizsgáljuk a narratíváikra támaszkodva.

1.2. A témaválasztás indoklása

A 2016–2017-es tanévben a Vakok Általános Iskolájában hetedikes, zenében tehetséges tanulók zenei írás-olvasás tanítására kértek fel, így látókörmbe kerültek a pályaválasztással, elsősorban a zenei pályával összefüggő dilemmák. Tanárként gyakran találkozom többségi környezetben zenét tanuló vak és aliglátó diákok és tanáraik zenetanulással és tanítással kapcsolatos kihívásokról, nehézségekről szóló történeteivel is, ezért aktív, nem hivatásos vak zenészként és részt vevő (insider) kutatóként kötelességemnek érzem, hogy megkíséreljem

feltárni a kihívások, nehézségek okait, és a kutatás eredményeinek ismeretében alternatívákat keressek közép- és felsőfokú zenei intézményekben tanuló hallgatók zenetanulásának és tanításának megkönnyítésére.

A kutatás témája indokolja a kutatás résztvevőivel kapcsolatos fogalmak jogi, történeti és pedagógiai dimenziókban történő vizsgálatát

Az amerikai és európai oktatáspolitikát meghatározó tendenciákat követve, a törvényalkotók a fogyatékossgal élő tanulók integrált oktatását a rendszerváltást követően hazánkban is törvényben szabályozták. Az 1993-as közoktatási törvény (1993. LXXIX. törvény) bár nem írta elő, lehetőséget biztosított a fogyatékossgal élő tanulók integrált oktatására (Horváth, 2009, 9). Kimondta: a fogyatékossgal élő gyermeknek joga, hogy állapotának megfelelően kapjon pedagógiai ellátást attól a pillanattól kezdve, hogy fogyatékossgát megállapították (Kőpatakiné, 2004). Az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról tágabb értelemben rendelkezett, előírta a fogyatékossgal élő személyek önálló életvitelhez és aktív társadalmi részvételhez való jogát (Kálmán–Könczei, 2002; Vargáné, 2006). A társadalmi részvételt célzó törvény előír feladatokat (Bánfalvy, 2009), a társadalmi befogadást azonban képtelen garantálni. Különösen nehéz garanciáról beszélni, ha figyelembe vesszük, hogy a törvény hatályba lépése óta a szegregált iskolákból való „kiáramlás” felkészületlenül érte a pedagógusokat (Bánfalvy, uo.).

E kutatásban eltekintünk a vak gyermekek jelenlegi általános iskolai zenei nevelésének vizsgálatától, mégsem hagyhatjuk figyelmen kívül a kiáramlás-jelenséget, mivel a pedagógusok, a vak, valamint éplátású tanulók „felkészületlensége” hatással van a közép- és felsőfokú oktatásra a zene vonatkozásában is. A többirányú felkészületlenség „magányos küzdelemre” kényszeríti a fogyatékossgal élő tanulókat csakúgy, mint a pedagógusokat (Brueggemann–Kleege, 2003).

E felkészületlenség és magányos küzdelem igazolódik vissza azokban a közösségi oldalakon, levelezőlistákon közzétett narratívákban, amelyek szintén szerepet játszottak a téma választásában. Az integráció mint probléma létezéséről az előkutatásban narratívatöredékeket gyűjtöttünk, amelyek jelentős mértékben inspirálták, megalapozták a kutatást. A narratívák – legtöbb esetben – tematikus levelezőlistákon jelentek meg. Az e fejezetben található idézetek elsősorban egy, még 2016 nyarán is működött, vak emberek által használt zárt levelezőlistáról származnak. A tematikus, zárt listák egyik jellemző tulajdonsága, hogy a tagok jelentős része neve vállalásával beszél napi sikereiről, sérelmeiről, kudarcairól, vagy ad határozott hangot elvárásainak. A közösségi oldalakon, levelezőlistákon

vállalt személyazonosság ellenére e kutatásban a felhasznált narratívák közlétevéi álnéven szerepelnek. Közösségi oldalakon, levelezőlistákon folyamatosan érkeznek jelzések arra vonatkozóan, mennyire igénylik vak és aliglátó személyek, hogy befogadja őket a többségi iskola, intézmény, társadalmi közeg, továbbá, milyen kísérleteket tesznek elfogadtatásuk érdekében. Hangsúlyozzák, hogy nem „szuperhősként” szeretnék megtalálni a helyüket a művészvilágban. E tekintetben azonos nézeteket vallanak világhírű fogyatékkal élő művészekkel.

„Az, hogy nem hallok, másokat sokkal jobban zavar, mint engem. Néha kényelmetlen, de nincs különösebben hatással az életemre. Számomra a siketségem egy cseppet sem fontosabb, mint az, hogy nő vagyok, és barna a szemem. Természetes, hogy néha megoldásokat kell találnom a hallásommal és a zenével kapcsolatban, de minden muzsikussal így van ezzel. Sokan közülünk keveset tudnak a hallásról, bár minden nap élünk vele. És így van ez a siketiséggel is, keveset tudok róla, de nem is érdekel. Emlékszem, egyszer nagyon kiakadtam, mikor a riporter folyton-folyvást a siketségemről kérdezgetett. Azt mondtam neki: ha a siketség érdekli, kérdezzen egy audiológust. Én muzsikussal vagyok” (Glennie, 1993).

„Fogyatékos vagyok ide vagy oda, ha hegedülök, a tehetségem alapján ítélnének meg. Ha nem tetszik, ahogy játszom, az teljesen rendben van, de azt ne mondják, hogy ahhoz képest, hogy nem tud járni, milyen szépen hegedül. Biztos vagyok benne, minden tehetséges fogyatékos azt szeretné, ha a tehetsége alapján ítélnék meg” (Perlman, 2016).

„Engem a teljesítményemért díjazzanak, ismerjenek el, és ne azért, mert vak vagyok. Ne azért engedjenek az orgonapadhoz, ne azért engedjenek a színpadra, mert »jaaaj, hát adjunk valamit szegény [...] vaknak!«, hanem azért, mert elismerik a művészi teljesítményemet” (Vak-lista, 2014; Linda).

„Egy vak művésznak, azt gondolom, többet kell letennie az asztalra. Ahhoz, hogy ugyanazt elérje (mint látó művésztársai), mindenért sokkal jobban meg kell dolgoznia, mindenre több energiát, időt kell szánnia. Sokszor nagyon jó produkciót sikerül nyújtania, sikerül nagyon nagy élményben részesítenie a

közönségét, a hallgatóság mégis érzi, hogy valami pici még hiányzik” (Vak-lista, 2014; Zselyke).

A témaválasztást az is indokolja, hogy Zselyke – bár a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen végzett – úgy tapasztalja, „valami pici még hiányzik” a muzsikussá váláshoz. Indokolt tehát feltárni, hogy ez a „valami pici” a zenetanárok vagy tanítványaik felkészületlensége, vagy a múlt örökül hagyott sztereotípiái. Insider kutatóként meggyőződésem, hogy módot kell találni a pedagógusok, tanárok, zenetanárok felkészítésére, a sztereotípiák újragondolására. Földiné Angyalossy (2009) állítja, napjainkban a vak fiatalok szívesebben választják a jogi, az informatikai, a gyógypedagógiai, a pedagógiai tanulmányokat, a zenei pálya kevésbé vonzó számukra. A megállapítás érvényességét nem vizsgáljuk, az interjúkból azonban kiderülhet, milyen okai vannak a zenei pályától való eltávolodásnak, milyen körülmények kényszeríthetik interjúalanyainkat esetleges pályamódosításra.

1.3. A témaválasztás aktualitásának szakirodalmi megalapozása

Bánfalvy (2008) megállapítja, hogy a fogyatékossgal élő személyek aktív jelenléte a többségi oktatási környezetben a pedagógusképzés szereplőit váratlan helyzet elé állította. Erről a váratlan helyzetről és a helyzettel járó többletfeladatokra való felkészületlenségről számos tanulmány szól, amelyekből egyértelműen kiderül: a pedagógusoknak különleges kihívást jelent a fogyatékossgal élő személyek többségi környezetben történő oktatása (Réthyne, 2002; Kőpatakiné, 2004; Bánfalvy, 2009; Némethné Tóth, 2009; Pető, 2011, 143).

A felkészületlenség azonban csupán az egyik tényező, amit szükségszerű megváltoztatni. A változtatást célzó kísérletekről is beszámol a hazai szakirodalom. Bánfalvy (2009) az integrációra való felkészültséget elemző tanulmányában Papp 2001-ben készült disszertációjának az integrált oktatás kritikai megközelítésére és a pedagógusképzés számára tett javaslataira hivatkozik. Halász és Lannert 2003-ban készült munkájában arra hívja fel a figyelmet, hogy az integrált oktatáshoz szükséges tárgyi feltételeken túl kevés a szakirányú pedagógus az iskolákban. Az integrált oktatásban az alsó tagozatos, fogyatékossgal élő tanulók szignifikánsan vannak jelen, és a jelenlétet elsősorban a szülők szorgalmazzák (Halász–Lannert, 2003, 367). Kőpatakiné (2004) a már említett nehézségeket összegző írásában felhívja a figyelmet azokra a fogyatékossgal élő tanulókra, akiknek a személyisége

megnehezíti, lehetetlenné teszi az integrált oktatásukat, és felveti a pedagóguskompetenciák fejlesztésének gondolatát.

A pedagóguskompetenciák szerepe nem kizárólag a tanulók személyiségének befolyásolása szempontjából jelentős. Sokkal szélesebb spektrumon jelentkeznek azok a feladatok, amelyekhez szükség van széles látókörű, kompetens pedagógusokra, tanárookra. Ez a széles spektrum teszi aktuálissá, hogy e kutatás a pedagóguskompetenciák fejlesztési lehetőségeire komoly hangsúlyt helyezzen.

A kutatás kompetenciairányú megközelítése az alábbi tényezők okán is aktuális: az ember általában kulturálisan kódolt értékrendje, valamint a mindennapok sztereotípiái alapján formál képet az őt körülvevő világról (Könczei–Hernádi–Kunt–Sándor, 2015; Hoffmann–Flamich, 2015). Ha a kulturális közegünk, a hagyományaink sztereotípiákat, előítéleteket közvetítenek, észrevétlenül sajátítjuk el azokat (Hoffmann–Flamich, 2015). A fogyatékossgal élő személyekről néhány kulturális tradíció számos esetben sztereotípiákkal teli képeket rögzít és közvetít (Franks, 2001, 244; Flamich–Hoffmann, 2013). A fogyatékossgal élő személyek népdalokból, népmesékből, mondákból, mítoszokból és filozófiai elmélkedésekből is „megtanulhatják”, milyen tulajdonságok jellemzik őket (Franks, 2001, 244). Ezeknek a fogyatékossga vonatkozó tradícióknak a feldolgozása – tapasztalataink szerint – hiányzik az oktatásból, annak ellenére, hogy kutatások bizonyítják, „az egyenlőtlenségek mérséklését leginkább a minőségi oktatás biztosítása szolgálja, amelynek legtermészetesebb útja a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók vonatkozásában a legkisebb életkortól az ép társakkal együtt történő nevelésük, oktatásuk” (Vargáné, 2012).

Bár Vargáné megállapítása vitatható, a pedagógusok, tanárok és zenetanárok felkészítése a befogadó oktatásra a pedagógusképzés minden szintjén releváns. A minőségi oktatás esélyegyenlőség-teremtő szerepe megkérdőjelezhetetlen abban az esetben is, ha az együtt nevelés kezdetének ideális életkora vitatott. Az oktatási rendszer, az iskolák minősége, szocializációs tevékenysége jelentős mértékben határozza meg a jövő generációinak értékrendjét, és hat az olyan társadalmi folyamatokra, mint a különféle társadalmi csoportok boldoguláshoz való esélye (Horváthné Moldvay, 2006, 81). Golnhofer (2006) szerint a társadalomtudományok az iskolát mint társadalmat, mint intézményt is vizsgálják, mivel számos közös tulajdonságban osztozik iskola és társadalom. Mindkettőben találkozunk gyerekekkel, felnőttekkel, jól láthatóan vannak jelen a társadalom különböző rétegei, működésüket súlyosan befolyásolják gazdasági tényezők, politikai és kulturális paradigmák. Az iskolák nem csupán tükrözik, de „újratermelik” a társadalmi viszonyokat (Golnhofer,

2006). „[Az iskolák] olyan sajátos társadalmi, illetve társas erőterként is értelmezhetők, amelyek alapvetően befolyásolhatják a tanulók iskolai és felnőttkori életútját” (Golnhofer, 2006, 4.).

A fogyatékossgal élő személyek múltbéli imidzsének, a vak koldusok, a kefekötők vagy Homérosz és Milton homályos képének feldolgozatlansága, valamint a fogyatékossgal élő személyek tömeges megjelenése a többségi iskolákban, pozitív diszkriminációjuk a felsőoktatásban részben megmagyarázza, miért nem tudnak a pedagógusok „mit kezdeni” a fogyatékossgal élő tanulókkal. A fogyatékossgal élő tanulók „magányos küzdelmének” (Brueggemann–Kleege, 2003) részletes, fogyatékossgspecifikus vizsgálata az integrált oktatásban arra adhat magyarázatot, miért „sodródnak az árral” (Brueggemann–Kleege, uo.) például a vak diákok integrált oktatási környezetben. A fogyatékossgspecifikus integrált oktatás tantárgyakra vonatkozó vizsgálatának eredményei vezérelveket jelenthetnek az inkluzív szemlélet kialakulásához, miután komoly esély mutatkozik arra, hogy a pedagógusok, a tanárok a vizsgálatok eredményeiből élesebb képet kapjanak a fogyatékossgal élő tanulók értékeiről és sokszínűségéről.

1.4. A kutatás céljai és kérdései

A legtöbb esetben a kutatások közös célja az alábbi három tényező: egy-egy jelenség felderítése, leírása és magyarázata (Babbie, 2001, 106). Az integrált oktatás egyaránt tekinthető pedagógiai gyakorlatnak és pedagógiai jelenségnek, így e kutatás megfelel a Babbie által leírt kritériumoknak. E kutatást a kvalitatív szemlélet és stratégia jellemzi, ezért kutatási kérdéseket fogalmaz meg. E megközelítés metodológiai megalapozása értelmében Sántha (2006, n. p.) szerint „a legtöbb kvalitatív kutató számára természetes az elméleti nyitottságból való kiindulás”. A kutatás során megkíséreljük feltérképezni a közép- és felsőfokú zenei intézményekben tanuló vak és aliglátó hallgatók zenetanításával kapcsolatos gyakorlatot, közzétenni az alkalmazott jó gyakorlatokat a hallgatók és tanáraik munkájának megkönnyítése érdekében, ezért az alábbi célokat és kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Célunk megismerni a vak és aliglátó hivatásos zenészek, zenét tanuló fiatalok és tanáraik nézeteit a befogadásról, a pedagóguskompetenciákról, valamint azok fejlesztéséről.

E cél az alábbi kérdéseket indikálja:

- a) Milyen tapasztalatokkal rendelkeznek közép- és felsőfokú zenei intézmények vak és aliglátó tanulói a zenetanáraik velük kapcsolatos nézeteit, attitűdjét és tudását illetően?
- b) Milyen nézetekkel, attitűddel és tudással rendelkeznek közép- és felsőfokú zenei intézmények zenetanárai a vak és aliglátó tanulóikkal kapcsolatosan?
- c) Hogyan vélekednek közép- és felsőfokú zenei intézmények zenetanárai a saját pedagóguskompetenciáikat illetően?
- d) A kutatás résztvevőinek véleménye alapján milyen perspektívái vannak ma vak és aliglátó tanulóknak a közép- és felsőfokú oktatásban, illetve a zenei pályán?

2. A kutatás célja feltárni és bemutatni a vak diákok zeneoktatásának hazai történetét, pedagógiai és módszertani sajátosságait a zenetanárképzés számára.

Erre a következő kérdés megválaszolásával látunk lehetőséget:

Milyen tendenciát mutat a vakok hazai zeneoktatásának története?

3. Célunk a szakirodalomra, valamint a kutatásban részt vevő éplátású tanárok vélekedésére támaszkodva feltárni, megalapozott-e a sztereotípiá, amely szerint a vaksághoz kifinomultabb zenei hallás, zenei tehetség társul.

Ide tartozó kérdéseink a következőkre vonatkoznak:

- a) Hogyan írja le a szakirodalom a vakok zenei hallását?
- b) Hogyan vélekednek a kutatásban részt vevő éplátású zenetanárok a vakok zenei hallásáról?

4. Célunk feltárni a közép- és felsőfokú zenei intézményekben tanuló vak és aliglátó hallgatók zenetanulásával és tanításával kapcsolatos kihívásokat a lehető legsikeresebb oktatásukhoz szükséges tanári kompetenciák fejlesztése érdekében.

Ehhez kapcsolódóan a következő kérdésekre keressük a választ:

- a) Milyen tényezőket tekintenek kihívásnak a közép- és felsőfokú zenei intézmények vak és aliglátó hallgatói?
- b) Milyen tényezőket tekintenek kihívásnak a közép- és felsőfokú zenei intézményekben vak és aliglátó hallgatókat oktató zenetanárok?

5. A kutatás célja feltárni, közép- és felsőfokú zenei intézményekben vak és aliglátó hallgatókat oktató zenetanárok hogyan készülhetnek fel vak és aliglátó hallgatók oktatására, illetve hová fordulhatnak szakmai segítségért.

E cél vonatkozásában felvetődik a kérdés:

- a) Milyen lehetőségeik vannak a zenetanároknak, művésztanároknak a vak tanulók oktatására való felkészülésre?
- b) Hová fordulhatnak módszertani segítségért a vak és aliglátó tanulókat tanító zenetanárok?

6. Célunk továbbá bemutatni a kulturális fogyatékoságtudományt mint az inkluzív szemléletű tanárképzésnek egyik, a sztereotípiák és előítéletek felülírására alkalmas tudományos bázisát.

Ezért a következő kérdésekre keresünk választ:

- a) Mi módon támasztja alá a kulturális fogyatékoságtudomány a fogyatékosággal kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek újragondolásának szükségességét?
- b) A kutatás résztvevőinek vélekedése alapján mi módon befolyásolják a fogyatékosággal kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek a közös munkájukat?
- c) A kutatás résztvevőinek vélekedése alapján mi módon befolyásolják a fogyatékosággal kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek vak és aliglátó közép- és felsőfokú zenei intézményekben tanuló hallgatók és hivatásos zenészek perspektíváit?

7. Végül célunk a tapasztalatok alapján alternatívák és javaslatok megfogalmazása a zenetanárképzés szereplői számára.

Ezért azt a kérdést fogalmaztuk meg, indokoltnak tartják-e a kutatás résztvevői – s ha igen, mivel indokolják –, hogy a zenetanárok képzésük során alapvető ismereteket szerezzenek a különböző fogyatékoságokról a vak és más fogyatékosággal élő tanulók hatékonyabb tanítása érdekében. Amennyiben igen, milyen formában?

A kutatási célok és kérdések megfogalmazását követően a kutatási paradigma, stratégia és metodológia összehangolása irányába teszünk lépéseket.

1.5. A kutatási paradigma, stratégia és metodológia összehangolása

A fogyatékosággal élő személyekkel kapcsolatos tudományos érdeklődés több szempontból is megfogalmazódott a társadalomkutatók körében (Barnes, 2009, 13). A megismerés célja a fogyatékoság medikális vonatkozású feltárása volt.

Az orvos–beteg-kapcsolat befolyásoló szerepét Talcott Parsons (1951) amerikai szociológus vizsgálta először. A stigmát illetően Parsons szerint Goffman (1963), Scrambler–Hopkins (1986) és Murphy (1987) vizsgálatai tekinthetők mérföldkönek, az intézményesítés hatását illetően pedig Goffman (1961), Miller és Gwynne (1972) tanulmányait tekinti a fogyatékossgal élő személyek jogaiért vívott küzdelmeket megelőző, a fogyatékossgot mint jelenséget elemző tudományos diskurzusnak (Barnes, 2001; Barnes, 2009, 13).

„A feminista elmélet episztemológiája mindig a megélt tapasztalatokhoz kapcsolódott, és az elnyomottak ismeretét, tudását akarta elméleti keretbe illeszteni” (Hernádi, 2014, 50). Következésképpen a feminista kutatási irányzat jelentős hatást gyakorolt az emancipatív kutatás szemléletének kialakulására, továbbá metodológiai eszköztárának fejlődésére. Ezt igazolja egyrészt az átélt tapasztalatok jelentősége, másrészt „a paternalista irányítás megszüntetése” (Marton–Könczei, 2009, 7). A multidiszciplináris fogyatékossgtudomány szemléletesen példázza, hogy az emancipatív kutatási paradigma és stratégia nem mond ellent, hovatovább jelentős elméleti és gyakorlati részét képezi azoknak a társadalomtudományi kutatásoknak, amelyek figyelembe veszik a normalizációs elveket, állítja Marton és Könczei (uo.).

Marton és Könczei (2009, 8) idesorolja az értelmező szociológiát, valamint a néprajzi kutatásokat. Az emancipatív kutatási szemlélet és metodológia kialakulása vonatkozásában kiemelt jelentőséggel bír a fogyatékossgal élő személyek emberi jogi mozgalmainak szerepe és a mozgalmak következménye, az „empowerment”, a hatalmi viszonyok változása (Marton–Könczei, 2009, 8). Ezen összetevők relevanciájára vonatkozóan Oliver (1997) leszögezi: a hatalommal való felruházás olyan megoldás, amit az emberek önmagukért tesznek – együtt. Ez esetben a fogyatékossgal élő személyek döntöttek úgy, hogy hatalmat adnak saját maguknak. A tudományos diskurzusban az a kérdés minősül relevánsnak, mely szerint a fogyatékossgal élő tudósok hozzájárulnak-e ehhez a folyamathoz (Oliver, 1997).

Barnes (2001) az alábbi megállapítással támasztja alá Oliver meglátását: az emberi jogi tényezők hatására a többségi társadalmak egyre fokozottabb figyelemmel fordultak a fogyatékossgal kapcsolatos, számos tekintetben érintett személyek, mint például a fogyatékossgal élő gyermekek, szüleik és oktatóik felé, így jelentős mértékben nőtt az egyetemek és piackutató cégek által készült, fogyatékossgal kapcsolatos kvantitatív és kvalitatív kutatások száma. A kutatásokban közölt adatokat gyakran félreértették, vagy tévesen interpretálták a politikusok és a média. Következésképpen a kapott adatok összefüggéseinek megértéséhez nélkülözhetetlenek voltak a fogyatékos írók, tudósok (Barnes, 2001).

Barnes úgy véli, az emancipatív kutatási paradigma valódi elismeréséig még hosszú utat kell megtenniük a fogyatékossgal élő kutatóknak. Barnes hangsúlyozza, hogy minden kutatás óriási előrelépésnek tekinthető a fogyatékossgal élő ember társadalomba való befogadása tekintetében (Barnes, 2001; Barnes, 2009, 21).

Marton és Könczei (2009, 11) állítja, hogy az emancipatív kutatások világszerte egyre hangsúlyosabb szerepet kapnak a tudományos diskurzusban. Az inkluzív kutatások, így az emancipatív kutatások, a fogyatékossgal kapcsolatos saját tapasztalatból származó „speciális tudás” (Marton–Könczei, 2009) feldolgozása, valamint a fogyatékossgal élő oktatók, kutatók szerepe számos új aspektussal egészíti ki a teljességre törekvő, holisztikus tudományos megismerési stratégiákat. Az emancipatív törekvések ellenére ma még gyakran útkeresőknek számítanak a fogyatékossgal élő kutatók. Kleege (2002) saját tapasztalataiból kiindulva írja: bár ma még szokatlan a többségi iskolákban a fogyatékossgal élő pedagógus és az egyetemeken a fogyatékossgal élő oktató, az idő múlásával mindez olyan természetes lesz, mint az, hogy napjainkban egyre nagyobb nyilvánosságot kapnak a fogyatékossgal élő személyek.

Amikor a kutatási téma körvonalazódott, tudtuk: abban a szerencsés helyzetben vagyunk, hogy egy új aspektust, a fogyatékossgal élő kutató szempontjait is bekapcsolhatjuk az általunk megfigyelt „pedagógiai valóság egy helyzetét” illetően. Ezen új aspektus következtében a kutatás stratégiája kvalitatív, leíró-feltáró (Szokolszky, 2004; Falus, 2004, 11), meghatározó szemlélete az értelmező paradigma. Alkalmazott tudományos megközelítése a kulturális fogyatékossgatudomány, amely teljes mértékben saját tapasztalatok, saját világok értelmezésén (Szabolcs, 2001) alapul.

A kulturális fogyatékossgatudomány nem csupán elméleti megalapozást, elméleti keretet is jelent. Azáltal, hogy a kulturális fogyatékossgatudomány kialakulását megelőző tág tudományterület, a fogyatékossgatudomány passzív, kirekesztett státuszából aktív, a tudományt formáló szereplővé tette a fogyatékossgal élő személyeket (Marton–Könczei, 2009; Könczei–Hernádi, 2015), újabb tudományos diskurzusokat, tudományos kontextust hozott létre, új szerepkört jelöl ki kutatói számára, amely lehetővé teszi a világ sokféle érzékelésének ábrázolását megélt, tapasztalat alapú kutatói perspektívákból.

Az új szerepkör új megvilágításban tár elénk kutatási témákat, vet fel kutatási kérdéseket, és kínál válaszokat. Az új szemlélet új metodológiai megoldásokat igényel. E megoldásokat inkluzív kutatások névvel illeti az akadémia közössége. Inkluzív kutatásoknak azok a kutatások minősülnek, ahol a kutatás témájával kapcsolatos, abban érintett személyek kutatóként működnek (Katona, 2014, 72). Mint ezt kutatásunk is példázza, az inkluzív

kutatások elsősorban a hátrányos helyzetű csoportokba tartozó emberekkel együttműködve vagy azok irányításával valósulnak meg (Heiszer–Katona–Sándor–Schnellbach–Sikó, 2014), és aktív kutatói részvételt várnak el a kutatásban szerepet vállaló személyektől például a fogyatékoságtudomány, így a kulturális fogyatékoságtudomány területén is.

Az inkluzív kutatások általában participatív vagy emancipatív formában születnek (Marton–Könczei, 2009; Heiszer és mtsai, 2014; Katona, 2014). Mindkét megközelítés alapja a „semmit rólunk nélkülünk” (Charlton, 1998) elve, amely aktív, „formáló” státuszba helyezi az elnyomott csoporthoz tartozó szereplőket (Heiszer és mtsai, 2014). Participatív kutatások esetében a fogyatékosággal élő személyek aktívan, gyakran insider szakértőként működnek közre, tekintve, hogy fogyatékoságuk vonatkozásában szakértői a kutatott témának (Katona, 2014). Emancipatív kutatások során fogyatékosággal élő kutatók határozzák meg az általuk relevánsnak talált kutatási témát, teszik fel a kutatás kérdéseit, majd végzik a kutatást (Marton–Könczei, 2009).

Hazánkban a fogyatékosággal élő személyek emancipatív kutatásait illetően elsősorban Marton és Könczei (2009), Heiszer és mtsai (2014) és Katona (2014) publikációiból tájékozódhatunk. Mivel e kutatás tematikus és metodológiai alapját ezen új módszer képezi, szükségesnek tartjuk az ismertetését. Marton és Könczei (2009) szerint az emancipatív kutatások alapjául egyrészt a fogyatékoságtudomány társadalmat kritizáló konstrukciója, azaz a fogyatékoság szociális modellje, másrészt a fogyatékosággal élő emberek mozgalmi szolgálatok, amelyeknek célja a többségi társadalom szemléletének megváltoztatása, valamint a fogyatékosággal élő emberek egyenlő jogainak deklarálása a társadalomban való részvételhez. Az emancipatív kutatások alap gondolata értelmében azok az emberek koordinálják és vezessék a kutatásokat, akik a „speciális tudást” birtokolják (Marton–Könczei, 2009).

A kiindulási pontot jelentő kutatói attitűd alapján a fogyatékosággal élő kutató releváns, extra tudást ad az általa vezetett kutatáshoz, mivel fogyatékosággal élő személyként és kutatóként is érintett, következésképpen mindkét vonatkozásban van rálátása a kutatásra, ugyanis ő ismeri legjobban a saját szükségleteit, a gátló és segítő körülményeket (Stalker, 1998). Azon túlmenően, hogy az emancipatív kutatás az általában háttérbe szorított kisebbségek, így a fogyatékosággal élő személyek megélt tapasztalatait állítja vizsgálatának középpontjába, saját élményre alapozott, megfontolandó és megvalósítható javaslatokat kínál, következésképpen a társadalmi befogadást szorgalmazó komplex politikai és oktatáspolitikai mozgalom része is (Marton–Könczei, 2009; Barnes, 2009). Az emancipatív kutatási megközelítés a leghatékonyabban szavatolja annak lehetőségét, hogy a kutatás alanyai

hallassák a hangjukat, és ne maradjanak továbbra is marginalizált helyzetben, állítja Behar-Horenstein és Feng (2015).

Kutatásmódszertani szempontból fontos, hogy Barnes (2009, 15) az emancipatív kutatási modell lényegét és problematikus mivoltát a számonkérhetőségben látja. A kutató úgy véli, a számonkérhetőség fontos, ma még problémás kérdéseket vet fel. Megjegyzi, a leghevesebb vita a körül a javaslat körül bontakozott ki, miszerint a fogyatékossgal élő személyek és szervezeteik igényelték, hogy számon kérhessék a kutatások eredményeit. Ez azonban lehetetlennek bizonyul, miután a fogyatékossgal élő populáció óriási, bárki, aki valamilyen érzékszervi, fizikai vagy intellektuális károsodással él, beletartozik a fogyatékossgal élő személyek sokaságába, ez pedig minden kétséget kizáróan nehezítő körülmény (Barnes, 2009). Barnes Shakespeare-re hivatkozva újabb adalékokkal érzékelteti a problémát, megjegyezvén, jelentős számban vannak azok a személyek, akik bár sérültek, nem tekintik magukat „fogyatékos”-nak (Barnes, uo.).

A fogyatékossgal komplexitása és a saját élményre jelentős mértékben alapozó tudományos szemlélet, összhangban az összefonódást mutató posztmodern tudományos felfogással, több oldalról igazolja: a fogyatékossgatudomány, így e kutatás egyik tudományos pillérét képező kulturális fogyatékossgatudomány pótolhatatlan faktora a tudományos diskurzusnak.

Személyes beszélgetések alapján elmondhatjuk, a látássérült emberek gyakran úgy érzik: a róluk szóló kutatások eredményei és megélt tapasztalataik között lényeges különbség mutatkozik. A megélt tapasztalatok és a kutatási eredmények közötti különbségre vonatkozó kritika általában is jellemzi a kutatásokat, állítja Falus és Ollé (2008, 15). A tapasztalatokat, valamint Falus és Ollé megállapítását szem előtt tartva igyekeztünk a lehető legkörültekintőbben megtervezni kutatásunkat. A kutatás paradigmájának, stratégiájának és metodológiájának összehangolása jelentős mértékben megkönnyítette az új kutatási szempontok elhelyezését kutatásunk fogalmi térképén.

A célok megvalósításához, valamint a kérdések megválaszolásához szervesen illeszkedő kutatási módszerek kiválasztására törekedtünk. A zenetanítás feltárásának múltjánál és a szakmódszertani kérdések tárgyalásánál elsődleges és másodlagos források kvalitatív elemzésére kerül sor, a nézetek és attitűdök vizsgálatánál egyrészt szakirodalmi elemzés, másrészt félig strukturált interjúval végzett adatgyűjtés, majd annak tartalmi elemzése történt.

1.6. A szubjektivitás és a megélt tapasztalatok

E kutatás személyes narratívák tükrében tárja fel vak muzsikuskok, közép- és felsőoktatásban zenét tanuló diákok és tanáraik zenetanítással kapcsolatos nézeteit, tapasztalatait, ezért a fejezet célja, hogy felvázolja a szubjektivitás jelentőségét a tudományos kontextusban és a kutatásban. A félig strukturált tematikus interjúk segítségével szubjektív képet kapunk a társadalmak fogyatékossgal élő emberképeiről, nézeteikről, attitűdökről.

A személyes, szubjektív narratívák gyűjtése és elemzése által kutatásunknak azokat a céljait kívántuk megvalósítani, amelyek szerepe volt, hogy megismerjük vak hivatásos zenészek, zenét közép- és felsőoktatásban tanuló vak fiatalok és tanáraik nézeteit a befogadásról, a pedagóguskompetenciákról, valamint azok fejlesztéséről. Az interjúk során választ kaptunk a kutatás kérdésére: Milyen tapasztalatokkal rendelkeznek közép- és felsőfokú zenei intézmények vak és aliglátó tanulói zenetanáraik velük kapcsolatos nézeteit, attitűdjét és tudását illetően? E személyes narratívák nem kizárólag a kulturális fogyatékossgatudomány vonatkozásában járulnak felbecsülhetetlen értékűként a szubjektivitás tudományos kontextusához.

A fogyatékossg gyűjtőfogalom, a társadalmak reflexióinak kulturális konstrukciója, amely felöleli a sérültséget, a cselekvőképességbeli korlátozottságot és a társadalomban való részvételi képesség hiányosságait, s jellemző módon olyan összetevők következménye, amelyben több tényező játszik szerepet, például az egyén egészségi állapota, egyéni és külső faktorok, azaz a társadalmi környezet (Hartley–Muhit, 2003, 107). E komplexitás magyarázza, hogy a fent felsorolt tényezőket vizsgáló diszciplína nélkülözhetetlen forrása a saját élmény és annak feldolgozása mint emberképeket tükröző kutatói megközelítés, amelynek kutatói leggyakrabban kvalitatív kutatási módszereket alkalmaznak, megélt tapasztalatokat rögzítenek, következésképpen szubjektív látásmódok elemzésére alapozzák megállapításaikat. A szubjektivitás fogalom bevezetése a tudományos diskurzusba szorosan kapcsolódik Foucault szubjektumfelfogásához. A Maurice Florence álnéven önmagáról publikáló Foucault így látja:

„...a kérdés annak meghatározása, hogy minek kell lennie a szubjektumnak, milyen feltételeknek kell megfelelnie, milyen státuszt kell betöltenie, milyen pozíciót kell elfogadnia a valós vagy képzeletbeli világban ahhoz, hogy ilyen vagy olyan legitim megismerés legitim szubjektumává váljék” (Foucault, DE-IV., 632, in Módos–Sutyák, 2012, 35).

Módos és Sutyák (2012) szerint Foucault a megismerés szubjektumáról beszél, „amelyben maga a szubjektum a lehetséges tudás tárgya” (id. mű, 633, in Módos–Sutyák, 2012, 36).

E megközelítéssel „összességében a »szubjektivitás« történetéről van szó, amennyiben e kifejezésen azt a módot értjük, ahogyan a szubjektum tapasztalatot szerez önmagáról az igazságok játékában, amelyben önmagához viszonyul” (Módos–Sutyák, *uo.*). Foucault értelmezésében a szubjektum olyan pozíciók tárháza, „amelyet egy korszak kulturális, diszkurzív intézményi teljesítménye hoz létre, és amelyet individuális személyek tölthetnek be” (Módos–Sutyák, *uo.*). A két kutató megállapítja: Foucault szerint a szubjektivitás „valamilyen meghatározott részvétel a világban, meghatározott hozzáférés a világhoz” (*uo.*). Foucault szubjektum- és szubjektivitásfelfogása jelentős mértékben előmozdította azt a szemléletet, amely szerint a szubjektivitás beépült a XX. század új kutatói paradigmájába, a kvalitatív kutatásmetodológiába, ami a XXI. század első negyede felé tartva közel annyira megszilárdult, mint elődje, a kvantitatív kutatási paradigma és kutatói gyakorlat.

Napjainkban a megélt tapasztalat megkerülhetetlen kutatási forrás. Számos kutató, például Travers (2001), Flick (2009), Szokolszky (2004), Babbie (2003) és Szabolcs (2001) hangsúlyozza a saját élmény jelentőségét a tudományos kontextusban. A változó tudományfelfogások eredménye az is, hogy a kutató résztvevői státuszba léphet. Travers (2001), Babbie (2003), Szokolszky (2004) és Flick (2009) szerint e szemlélet jelentős tudománytörténeti mérföldkő. A fogyatékoságtudomány e kutatásban alkalmazott kutatási módszerei ezen új szemléleten alapulnak, következésképpen jól példázzák az új kutatói szerepet.

1.7. Az „insider” kutató és az „insider” kutatás

A kutatási téma körvonalazódásával egyre határozottabbá vált a kutató szerepének jellege is. Aktívan muzsikáló, látássérült tanárként kutatásokat végezni a vak emberek lehetőségei tekintetében a zenei pályán akár vitatható is lehetne hitelesség, objektivitás és szubjektivitás vonatkozásában, mivel azonban a résztvevők többségével osztozunk az együtt zenélés élményében, a hitelesség kérdése fel sem vetődött. Ez az élethelyzet több vonatkozásban is meghatározta a kutatásban betölthető szerepünket.

Miután saját tapasztalatból tudjuk, mi jelenthet problémát tanulónak és tanárnak, és miután a kis létszámú populáció szinte minden tagjával személyesen ismerjük egymást, abban a megtiszteltetésben volt részünk, hogy a résztvevők végtelen bizalmukkal tüntettek ki. Bizalmuk abban is segített, hogy az általuk ajánlott interjúalanyok hasonló bizalommal fogadjanak. Ez az őszinteség olyan témákat, problémákat hozott felszínre, amelyekről más körülmények között nem feltétlenül mernek beszélni sem a zenei pályára készülő, sem a hivatásos vak muzsikusként, sem pedig látó művésztanáraik. E témák közé tartozik a szemkontaktus hiánya vagy a színpadi megjelenés. Ez a bizalom mérhetetlen felelősséget ró az „insider” kutatóra, különösen az iméntihez hasonló érzékenységű témák vonatkozásában.

Meggyőződésünk, hogy az insider kutató téma iránti elkötelezettsége és jártassága magán viseli a szubjektivitás sajátosságait. Ezek közé tartoznak a kutatott területen korábban vagy a kutatás ideje alatt szerzett saját tapasztalatai. Látássérült – jóllehet nem hivatásos – muzsikusként gyakran értesülünk azokról a nehézségekről, amelyekkel mind a tanulók, mind oktatóik szembesülnek. Pedagógiai, muzsikusi és kutatói érintettségünk okán „insider kutatóként” a hasonló élethelyzetnek köszönhetően közelebbről és részletesebben tárhatunk fel, mutathatunk be olyan problémákat, amelyek megnehezítik látássérült hivatásos muzsikusként képzését, ugyanakkor insider pozíciónknak köszönhetően alternatívákat is javasolhatunk a lehető legsikeresebb képzési modulok kidolgozásához.

Loxley és Seery (2008) szerint a társadalomtudományok területén végzett kutatásokra és kutatóikra jellemző, hogy kulturális, biológiai, munkahelyi vagy számos egyéb tulajdonságban osztozik a kutatott közösséggel. Ezen állítás indikálja, hogy az insider kutató szerepe, felelőssége egyre kevésbé vitatott az akadémia világában. Épp ezekre az esetekre alkalmazza a tudományos diskurzus az insider kutató megnevezést. A kifejezéssel elsősorban az antropológia, a feminista társadalomtudomány és a fogyatékosságtudomány kontextusában találkozunk (Given, 2008). Az insider kutató által végzett kutatás tudományos megnevezése az insider kutatás. E kutatási megközelítésen azok a kutatások értendők, amelyeket olyan társadalmi csoportok, szervezetek, kulturális közösségek körében végeznek, amelyeknek tagja a kutató (Greene, 2014). Gyökerei az etnográfia vonatkozásában végzett antropológiai és szociológiai kutatásokban már megtalálhatók (Sikes–Potts, 2008), az eljárás és a kutatói módszer mára számos diszciplína kontextusában releváns (Greene, 2014).

Greene (2014) szerint az insider kutatásokat végző kutatók annak ellenére ritkán határozzák meg saját pozíciójukat a kutatásban, hogy elméletileg e kutatási eljárás megalapozott, következésképpen a kutatás határozottan a téma és probléma feldolgozására koncentrál. A kutató továbbá megjegyzi: a módszer elsősorban participatív és

életrajzkutatások esetében alkalmazott. Fogyatékoságtudomány kontextusában azonban az emancipatív kutatások is insider kutatásoknak minősülnek. Az utóbbi időben a neveléstudomány is felfedezte az insider kutatások jelentőségét, ezért nagymértékben támaszkodik rájuk, különösen a reflexivitás kontextusában (Greene, 2014). E kutatás témája, célcsoportjai, eredményei és következtetései vonatkozásában mindenképpen elsőbbséget élvező kutatói megközelítés az insider kutatás, mivel megfelel annak a koncepcionális feltételnek, mely szerint a kutató saját közösségén vagy társadalmi csoportján belül készít vizsgálatokat (Naples, 2003, 46).

Az insider fogalmat már 1972-ben meghatározta Robert Merton szociológus. Eszerint insidernek az a személy tekinthető, akinek birtokában van a kutatott közösséggel, annak tagjaival kapcsolatos közvetlenül hozzáférhető (a priori) tudás. E definíció kapcsán Hellawell (2006) megjegyzi, a tudás birtoklása nem feltétlenül jelenti, hogy az egyén tagja a csoportnak.

Az insider kutatásokat gyakran állítják szembe az outsider, kívülálló, nem részt vevő kutatók által végzett vizsgálatokkal (Greene, 2014). Előnyeinek elismerése mellett az insider kutatás gyakran kerül kritikák kereszttüzébe. A szakirodalom az előnyök között tartja számon a tudást, miután a kutatónak nem jelent nehézséget a kutatandó közösségben való orientáció, és nem hat rá a közösség sajátosságainak tulajdonítható kulturális sokk (Greene, 2014), továbbá képes alkalmazkodni a közösség életében bekövetkezett változásokhoz (Aguiler, 1981). Insider kutatók rendelkeznek a közösséggel kapcsolatos előzetes tudással, értelemgazdag, releváns kérdéseket tesznek fel, és képesek a válaszok releváns értelmezésére a kutatott kulturális közeg kontextusában (Greene, 2014). Az insider kutató képes megérteni a kutatás alanyainak kognitív, emocionális, pszichológiai „működését” történeti és mindennapi kontextusban (Chavez, 2008, 481).

A tudás mellett előnynek tekinthető az interakció. Greene (2014) megállapítja: az insider kutató esetében valószínűsíthető a sztereotipizálás teljes kizárása. A közösséggel kapcsolatos ismeretek jelentősen megkönnyítik a kapcsolatfelvételt is (Hoffmann, 2017). Mindebből következik, hogy az interjúalanyok szívesen működnek közre, vagy vitatnak meg közösnek tekinthető problémákat (Bell, 2005). Az insider kutatások felmérhetetlen előnye a hozzáférhetőség. Különösen igaz ez, amennyiben összehasonlítjuk az outsider kutatásokkal kapcsolatos hozzáférhetőséggel (Greene, 2014).

Az előnyök mellett a hátrányok mérlegelése is jelentős szempont az insider kutatások vonatkozásában. E hátrányok egyike – a mai szemléletet alapul véve – akár előnynek is tekinthető. A változó tudományértelmezés kapcsán az előző alfejezetben (1.6.) már említettük a szubjektivitás kontextusában. Aguiler (1981, 15) még hátrányként értelmezi a

szubjektivitást, Goodley (1999) azonban kifejezetten előnynek tekinti (Hoffmann, 2017). Az elfogultságot ugyancsak a hátrányok közé sorolja Aguiler (1981, 26), megjegyezve, hogy a mélyebb bepillantás bizonyos veszélyekkel járhat.

Mérlegelve az előnyöket és a hátrányokat, továbbá a felelősséget, ami az insider kutatói pozícióból következik, a kutatás az objektivitás és szubjektivitás problémakörének átgondolására készítet, valamint arra, hogy feltegyük a kérdést, lehet-e valóban objektív egy kutatás (Greene, 2014). E kutatással „insider” kutatóként lehetőségünk nyílik arra, hogy holisztikusabb, árnyaltabb képet kapjunk a kutatás témájáról a résztvevők zenetanulással, -tanítással kapcsolatos nézetein, történetein keresztül, így árnyaltabb alternatívák, pontosabb, célirányosabb alternatívák dolgozhatók ki a tanárképzés szereplői számára általában a fogyatékoság sokszínű természetének megismerésére. Insider kutatói pozíciónk arra a következtetésre juttatott, hogy egyes esetekben a kutatási téma szignifikánsabb, mint a vizsgálható populáció nagysága. A téma jelentőségének megértése szempontjából azonban szükséges az érintett populációval kapcsolatos fogalmi megalapozás.

2. FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ SZEMÉLYEK, FOGYATÉKOSSÁG A SZTEREOTÍPIÁK ÉS A POLITIKA TÜKRÉBEN

E fejezet célja a hazai és nemzetközi szakirodalom tükrében feltárni a sztereotípiák és az előítéletek jelentőségét, valamint tisztázni, ki minősül fogyatékossgal élő, ki vak, illetve aliglátó személynek, továbbá e fejezetben kerül sor a fogyatékossgal és a fogyatékossgal élő személyek vonatkozásában alkalmazott politikailag korrekt terminológia áttekintésére is.

„Hogy válhatsz egyéniséggé, ha a világ már eldöntötte, hogy típus vagy?” (Shakespeare, 2011). Shakespeare kritikusan kéri számon a múlt, jelen és jövő kultúráiban felnőtt és felnövő embereken az évezredek óta meghatározó kategorizálást, a sztereotípiákat és az előítéleteket. A fogyatékossgal élő személyek társadalmi státusza gyakorlatban és elméletben egyaránt ma még gyakran e két tényező függvénye (Könczei–Hernádi–Kunt–Sándor, 2015; Hoffmann–Flamich, 2015; Flamich–Hoffmann, 2013).

A fogyatékossgal élő személyek minden korban meghatározó jelenléte indokolja a személyiségük kialakulását befolyásoló, valamint megítélésükben szerepet játszó sztereotípiák és előítéletek részletes tárgyalását. E két szó gyakorta szerepel szinonimaként a hétköznapi és a pedagógia diskurzusában. A „sztereotípiák”, majd az „előítéletek” meghatározását követően a fogyatékossgal élő személy globális jelenlétét mutatjuk be, ezt követik a fogyatékossgal élő személynek mint fogalomnak e disszertáció fókuszában álló tudományterületek diskurzusában megfogalmazott definíciói. A meghatározásokat illetően nem törekedhetünk teljességre, ezért csupán azokat emeljük ki, amelyek az értekezés témájához szorosan kapcsolódnak. Végül pedig a látássérült személy globális jelenlétét, majd meghatározásait ismertetjük.

2.1. A sztereotípiák és az előítéletek

A „sztereotípiák” szóhoz gyakran társul a „negatív” jelző, kerülve a súlyosabb „előítéletek” szó használatát. A hétköznapi és a tudományos diskurzus egyaránt alkalmazza a „pozitív és negatív sztereotípiák” fogalmakat.

Kovács (2010) szerint az emberi viselkedéssel és lélekkel foglalkozó tudományok a XX. század első harmadában célul tűzték ki az ember és közösségeinek viselkedését jellemző tényezők szerepének fel-, illetve megismerését. E tényezők között találhatók az előítéletek és a sztereotípiák. Schneider (2004) Katz és Braly (1933) megközelítése alapján leszögezi: sztereotípiáknak nevezzük az olyan általánosításokat, amelyeket az emberek tág csoportjával hoznak széles körben összefüggésbe. Mindamellet minden kultúra létrehozza a saját sztereotípiáit. Schneider (2004, 321) hangsúlyozza: az általánosítások sztereotípiáknak tekintendők, amelyek észrevétlenül szövik át a nézeteinket (Murphy Paul, 1998). „Ha valami, hát a sztereotípiák sokkal nagyobb problémát jelentenek, mint el tudjuk képzelni” – Mahrazin Banaji idézi Murphy Pault (uo.). A sztereotípiák megélt tapasztalatokban megbúvó jelenléte tükröződik a kutatás narratíváiban. E jelenlét indokolja a fogalom vizsgálatát. Szinte valamennyi magát kisebbségként meghatározó közösség saját magán és egyúttal sajátjának is érzi a sztereotípiákat (Schneider, 2004, 1).

A sztereotípiák pozitív szerepe általában háttérbe szorul, bár lényeges, mivel tájékozódási pontot jelentenek, különösképpen, ha közösségek kapcsán vagyunk bizonytalanok. Mindannyian használunk sztereotípiákat (Murphy Paul, 1998). A sztereotípiák a világot behálózó konstrukciók, amelyek tükröződnek számos kulturális megjelenésben, következésképpen él és profitál belőlük például a média, így megsokszorozódnak és felerősödnek mindannyiunk gondolataiban. „A sztereotípiák kulturális közegünkben keringenek, így belélegezzük valamennyit” (Schneider, 2004, 32), jelentős hányaduk beépül gondolatainkba, értékrendünkbe, azonosulunk velük, majd legtöbbjüket tovább is adjuk anélkül, hogy mi megszabadulnánk tőlük (Hoffmann–Flamich, 2015). Legtöbb esetben azonban tiltakozunk, ha mások rólunk beszélnek vagy gondolkodnak sztereotípiák kontextusában.

A sztereotípiák görög szó (sztereosz: szilárd, tömör; típia: nyomás, nyomat), gyakran kerül emberekkel kapcsolatos, rájuk vonatkozó kontextusba. Azokat, akiket e szó bármely alakjával illetnek, egyforma tulajdonságok jellemeznek (Schneider, 2004, 8). Schneider (2004) szerint a szó először 1824-ben szerepelt emberi tulajdonságok, viselkedési formák leírására. A XX. század elejére meghonosodott a tudományos diskurzusban, ahol merev, repetitív, ritmusos viselkedési minták vonatkozásában alkalmazták (Schneider, uo.). Schneider megállapítja, ma a sztereotípiák szóval elsősorban etnikai és genderspecifikus diskurzusban találkozunk. A fogatékosságtudomány számos aspektusban vizsgálja a szó tartalmát kulturális megjelenés és megélt tapasztalatok tükrében.

Bordalo, Coffman, Gennaioli és Shleifer (2016, 1) szerint a társadalomtudományok az alábbi három irányból közelítenek a sztereotípiák felé:

- Phelps (1972) és Arrow (1973) közgazdasági megközelítése értelmében a sztereotípiák a statisztikai diszkrimináció manifesztációi.
- A szociológiai megközelítés: idetartoznak a társadalmi csoportokat leíró sztereotípiák. Adorno és munkatársai (1950) szerint a sztereotípiák inkorrekt állítások, amelyek előítéleteket tükröznek. Például etnikai és faji közösségek a fölöttük hatalmat gyakorló társadalmi réteg sztereotípiákkal megbélyegzett tárgyai (Bordalo és mtsai, 2016; Steele, 2010; Glaeser, 2005). A fogyatékkal élő személyek csoportja ugyancsak e megközelítés irányából vizsgálendő.
- A „szociális kogníció” (social cognition) megközelítés: ez utóbbi a szociálpszichológiából ered (Bordalo és mtsai, 2016, 2; Schneider, 2004), s jelentősége abban mutatkozik meg, hogy a sztereotípiákat kognitív sémákként értelmezi (Bordalo és mtsai, uo.).

McGarty, Yzerbyt és Spears (2002, 2) úgy véli, a sztereotípiák szerepüket illetően az alábbi három rendezési elv szerint sorolhatók kategóriákba:

1. értelmező segédletek: szerepük a szituációk értelmezésének megkönnyítése;
2. energiát megtakarító eszközök: szerepük a megértést igénylő erőfeszítés csökkentése;
3. kollektív nézetek: a sztereotípiák tükrözik az azokat észlelő közösség normáit, nézeteit.

A kulturális megközelítés jelentősége megkérdőjelezhetetlen a sztereotípiák kontextusában (Schneider, 2004).

A sztereotípiá fogalommal először Lippmann 1922-ben megjelent *Public Opinion* című művében találkozhatunk. Lippmann úgy vélte, a sztereotípiák általános kognitív struktúrák, így e szóval írta le a világról alkotott előítéletes elképzeléseket (Schneider, 2004, 8). Lippmann sztereotípiáértelmezése nem terjedt ki népcsoportok, nemzetiségek közös tulajdonságainak jellemzésére, ennek ellenére az első empirikus kutatás a Lippmann-féle fogalmat nemzetiségi tulajdonságok vonatkozásában alkalmazta, bár a kutatók hangsúlyozták Lippmann eredeti koncepcióját (Schneider, 2004, 9.). Schneider (2004) és Kovács (2010) szerint a múlt leghíresebb sztereotípiakutatói Katz és Braly (1933; 1935).

Schneider (2004) Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson és Sanford *Authoritarian Personality* című 1950-ben kiadott munkája alapján leszögezi, a XX. század közepén a sztereotípiákat még az általános előítéleteket tükröző attitűdökként értelmezték. Kovács (2010) úgy véli, a holokauszt, később pedig az 1960-as évek polgárjogi, emberi jogi és feminista mozgalmi meghatározó szerepe mozdította elő, hogy az esélyegyenlőség, a társadalmi integráció és a hasonló törekvések, elméletek és gyakorlatok homlokterébe kerüljenek, következésképpen elhatárolódjanak egymástól a sztereotípiák és az előítéletek. Általánosításokon alapuló attitűdök mindig léteztek, így a társadalomtudományok kutatóinak csupán meg kellett figyelniük azokat, hogy megfogalmazhassák és tudományos alapvetéseik függvényében vizsgálhassák megfigyeléseiket. Erwing Goffman (1963) például állítja, a társadalom alkotja meg azokat az eszközöket, amelyekkel tagjait kategorizálja, majd általános tulajdonságokkal ruházza fel a kategorizált személyeket.

Walter Lippmann (1922) definíciója alapján „[a] kifejezés jelentése: leegyszerűsített mentális kép, amely azt ábrázolja, a különböző csoportok tagjai hogyan néznek ki, és mivel foglalkoznak” (Korpics, 2011). E „leegyszerűsített mentális kép” komplex fogalomrendszer, ami a törekény ember létező és elképzelt tulajdonságait vetíti ki. E kutatásban a hazai vak zenészek mentális képe rajzolódik ki több mint egy évszázad tükrében.

2.2. A fogyatékossgal élő személyek globális jelenléte

A fogyatékossg fogalma a XIX. század előtt ismeretlen volt, annak ellenére, hogy az ember, akiről e fogalom szól, mindig létezett (SEP, 2016). Fogyatékossgal élő személy az, aki valamilyen testi vagy intellektuális hiányossággal vagy a másképp érzékelés és felfogás képességével él.

Nichols (2011) kijelenti: a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos érintettség bolygónk kétharmadára valamilyen módon jellemző. Az ENSZ Egészségügyi Világszervezete (World Health Organization: WHO) és a Világbank (World Bank) 2011-ben készített jelentése alapján a fogyatékossgal élő személyek száma immár több mint egymilliárd. Goodley (2007) állítja, a Föld lakosságának 15%-a él valamiféle fogyatékossgal. Az International Labor Organization (ILO) becslése szerint pedig a fogyatékossg okán bármilyen formában érintett személyek (családtagok, barátok stb.) száma további 1,9 milliárdra tehető (ILO, 2015).

2.3. A fogyatékoság és a fogyatékosággal élő személyek a definíciók tükrében

E fejezet elsősorban definíciók segítségével közelít a fogyatékoság mint fogalom és mint egyetemes jelenség, valamint a fogyatékosággal élő személyek tágabb csoportján át a vak és aliglátó személyek szűkebb közösségéhez.

A fogyatékoság mint fogalom összetettsége miatt kialakult gyakran jellemző bizonytalanság nagymértékben meghatározza a fogyatékosággal élő személyek ön/értékelését, helyét, társadalmi integrációját. Mit rejt a fogyatékoság-fogalom? Hogyan tekint ma az ember a fogyatékosággal élő személyekre a mindennapokban? E két kérdés megválaszolásával célunk rávilágítani, mennyiben tükrözik a definíciók a fogyatékosággal élő személyek tulajdonságait, és milyen mértékben tekinthetők azok az évezredes sztereotípiák reflexióinak. Ezen áttekintésből képet kapunk arról, mit tud, és hogyan vélekedik az ember a fogyatékosággal élő személyekről.

„A fogyatékosággal élő személy mind a mai napig... általában megvetés, gúny, sajnálat tárgya, gyógyítandó, kezelendő eset, elhanyagolandó vagy jogi lépéseket kierőszakoló probléma” (Pelka, 2012, ix).

Pelka provokatív állítása önmagában csupán általános helyzetet definiál. Azt, hogy kiknek és minek a helyzetét határozza meg, az alábbiakban ismertetjük.

2.3.1. Fogyatékoság, károsodás, hátrány

E kutatás egyik kulcsszava a fogyatékoság. Egyetemessége ellenére az emberiség folytonos és eltérő ütemben történő fejlődése, változása okán tartalma nehezen definiálható.

Hazánkban a „fogyatékoság” szóhoz társított tartalom ma még legkevésbé a sokszínűség, annak ellenére, hogy a jelenség egyidős magával az emberiséggel (Könczei, 1994; Kálmán–Könczei, 2002; Flamich–Hoffmann, 2011, 120). A fogyatékoság az étellel együtt jelent meg a Földön, így „olyan fogalom, amellyel minden kultúra szembesül” (Titchkosky, 2007, 4). Természetét tekintve kétféle lehet: testi vagy intellektuális. A fogyatékosággal élő emberhez fűződő közösségi-társadalmi viszonyt jelentős mértékben meghatározza az a kép, melyet kora az emberi testről, szellemről alkotott (Kálmán–Könczei,

2002). „A szellem, az érzékszervek és a test motoros funkcióinak sérülése egyetemes, a károsodás jelentősége mindig több tényezőtől függ, mint annak biológiai természete; [a fogyatékos] valódi formát abban az emberi környezetben ölt, amelyben létezik” (Ingstad – Reynolds Whyte, 1995, ix). „A fogyatékos [...] mindenki számára kontextusban jelentkezik, függ az egyén kulturális, fizikai és társadalmi környezetétől, így rendkívüli jelentősége van annak, hogy egy társadalom miként határozza meg a fogyatékoságot, és kit tekint fogyatékos személynek” (uo.)

A társadalmak a fogyatékoság egyetemessége, nemzeteken átívelő létezése és a határok elmosódása miatt igyekeznek egyeztetni fogyatékoságfelfogásaikat. A fogalom állandóan változó értelmezése tekintetében évekig meghatározó volt a WHO által alkalmazott 1980-as terminológia, amely az alábbi három fő fogalmat különbözteti meg:

1. károsodás (impairment);
2. fogyatékoság (disability);
3. hátrány (handicap).

A károsodás egy végtag, egy szerves vagy testi mechanizmus hiányát vagy hibáját, például testi, értelmi és érzékelési károsodást, míg a fogyatékoság a károsodás miatt bekövetkezett funkciók vagy képességek elvesztését vagy csökkenését, a hátrány pedig a rokkantságból adódó korlátozásokat jelenti (Jenkins, 1991; Kálmán–Könczei, 2002; Katona, 2014). Az alkalmazott terminológia félreérthetetlen reflexiója annak a szemléletmódnak, amely medikális (orvosi) modell néven íródott be a tudomány történetébe, megkésett válaszként az egyre jelentősebb szerepet nyert szociális, valamint emberi jogi modellre. Ez a megkésett reakció okozhatta, hogy a terminológia a kritikák kereszttüzébe került, így mielőbbi módosítások váltak indokolttá.

Az 1993. december 20-án az ENSZ közgyűlése által elfogadott 48/96 számú határozat a fogyatékoság egyetemes jelenléte okán az alábbi vonatkozásban számított irányadónak a fogyatékoságfogalom értelmezéseinek összehangolásához:

„A fogyatékoság a világ tetszőleges országának bármely népességcsoportjában előforduló nagyszámú különböző funkcionális korlátozottság összefoglaló elnevezése. A fogyatékoság okozója lehet fizikai, értelmi vagy érzékszervi károsodás, egészségi állapot vagy lelki betegség. Ezek a károsodások, ezen

állapotok vagy betegségek lehetnek állandó vagy átmeneti természetűek” (Az ENSZ *Alapvető Szabályok* c. dokumentuma, idézi Kálmán–Könczei, 2002, 90).

A WHO 1997-ben módosította az általa korábban elfogadott szóhasználatot, jóllehet továbbra is az egészségi állapotot és a károsodást tekintette kiindulópontnak. E módosítások a korábbi meghatározáshoz képest pontosabbak, megjelenik például a „tevékenység” és a „részvétel” fogalma (Katona, 2014).

A környezeti és egyéni tényezők (Katona, 2014) ugyancsak árnyalják a képet, és elmozdítják a korábbi medikális modell diktálta diskurzust a szociális modell irányába, amelynek értelmében a károsodás abban az esetben tekinthető fogyatékoságnak, ha akadályozza az ember szociális kapcsolatainak kiteljesedését, társadalmi részvételét. Ennek értelmében az ember mint individuum környezeti kontextusban vizsgálandó, következésképpen megfogalmazódik a környezet, a társadalom felelőssége is (Kálmán–Könczei, 2002).

A fogyatékoságfogalom komplex természete a terminológia további pontosítására készítette a szakembereket, így az ENSZ 54. Világközgyűlése újabb meghatározásokat adott közre *Funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása (FNO) (International Classification of Functioning, Disability and Health; ICF)* címmel, amelynek célja a különféle tudományágak és szektorok segítése a fogalmak egységes értelmezésében és alkalmazásában. Az árnyaltabb rendszer további pozitív elmozdulást eredményezett, mivel létrehozta a közös nyelvet az egészség és az egészséghez kapcsolódó állapotok leírására. A fogalmak összehangolása által javult a kommunikáció a különböző felhasználók, az egészségügyi személyzet, a kutatók, a jogalkotók és a lakosság között, beleértve a fogyatékos személyeket is (Könczei, 2009b.). Ezekben a meghatározásokban szintén az ember egészségi állapota dominált.

2.3.2. A fogyatékosággal élő személyek státusza az ENSZ-egyezményben

A valódi, pozitív irányba történő elmozdulást a 2006. december 13-án elfogadott „A fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény” jelenti. A dokumentumban „a fogyatékoság fogalma helyett a fogyatékosággal élő személy fogalmának definiálása hangsúlyozza, a fogyatékoság csak a konkrét személy, az ő károsodása és annak különféle

akadályokkal való kölcsönhatásának összefüggésében értendő” (Könczei, 2009a, 52–53). Ez a lépés mérföldkő a fogyatékossgal élő személyek életét meghatározó politikák vonatkozásában. Az ENSZ-egyezmény célját ismertető 1. cikk példákkal alátámasztva határozza meg a fogyatékossgal élő személy fogalmát. Ennek értelmében

„Fogyatékossgal élő személy minden olyan személy, aki hosszan tartó, fizikai, értelmi, szellemi vagy érzékszervi károsodással él, amely számos egyéb akadállyal együtt korlátozhatja az adott személy teljes, hatékony és másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalását” (net.jogtar.hu).

Könczei (2009a, 52) a korábbi szemlélet módosulását összefoglalva kiemeli: „A felsorolásban szerepel a tartós testi, érzékszervi, intellektuális és mentális károsodás talaján előálló fogyatékossg, biztosítva ezzel, hogy ennél szűkebb körrel az egyezmény részes államai nem dolgozhatnak sem jogszabályaikban, sem szakmapolitikájukban (Könczei, 2009a, 52–53).

A fogyatékossgal élő személyek az ENSZ-egyezmény alanyai, következésképpen valamennyi, az Egyezményt ratifikálórészes állam e szellemiség jegyében alkothatja meg fogyatékossgpolitikáit, és irányozhatja elő azok vonatkozó megvalósítását (Könczei, 2009a; b.).

2.3.3. A politikailag korrekt diskurzus fogalma, szerepe és összefüggései

A fogyatékossgal élő személyeket övező bizonytalanság egyik legtöbb esetben tapasztalható formája a hétköznapi szóhasználatban érhető tetten. Gyakori jelenség, hogy vak személyekkel folytatott beszélgetésekben az éplátású emberek vonakodnak a „lát”, „néz” szavakat tartalmazó kifejezések („viszontlátásra”, „nézd csak!”, „látod?”) használatától. A bizonytalanság tovább fokozódik a személy fogyatékossgát érintő kérdések, illetve az arra utaló interakciók vonatkozásában. Hasonló bizonytalanság figyelhető meg a tudományos diskurzusban is.

A köznyelv és a szépirodalom után a szakirodalom is Petőfi Sándor szavait idézi a terminológiával kapcsolatos bizonytalanság szemléltetésére, és adja a „minek nevezzetek” címet egy-egy, a szavak értelmezéséről szóló írásnak. A szóhasználatbeli óvatosság az 1960-

as évek óta jellemző, amikor az Amerikai Egyesült Államokban a Sapir–Wholfe-hipotézis alapján megjelent a „politikailag korrekt beszéd” fogalma, amely ma már alapvető elvárás a kisebbségekkel történő és kisebbségekről szóló kommunikáció valamennyi szintjén.

A hipotézis értelmében a szóhasználat hatással van a szavak használóira (*Nyelv és Tudomány*: nyest.hu). Vélhetőleg ez a paradigma is szerepet játszott abban a tendenciában, amelynek eredményeképpen „eltűnt a feeble minded (híagyú), és a crippled (nyomorék)”, vagy eltűnőben van a „világtalan” (Kálmán–Könczei, 2002, X) a mindennapos kommunikációból.

Meg kell jegyeznünk azonban, hogy a fogyatékossgal élő személyek egy csoportja – elsősorban a crip theory képviselői – önmagukra vonatkoztatva nem tartják megfelelőnek az „ernyőszavak” (látás-, hallás-, mozgássérült) használatát, helyénvalóbbnak érzik, ezért vissza kívánják hozni, illetve továbbra is használni óhajtják az állapotukat pontosabban kifejező egyértelmű, „erős” szavakat, mint amilyen például a „vak”, a „rokkant” vagy a „nyomorék”. Umstead (2012, Syracuse University) álláspontja szerint „bármennyire is „korrekt” politikailag egy-egy megfogalmazás vagy az alkalmazott terminológia, sokszor mégsem jelent biztonságot. Az elvárásnak megfelelően használt szó vagy kifejezés olykor sértőnek tűnhet (Umstead, 2012), bár a hivatalos fórumok politikailag korrektnek minősítik. A Syracuse University fogyatékossgatudomány-kutatói megfigyelték, hogy a politikailag korrektnek tekintett szavak jelentős hányadát megbélyegzőnek érzik azok az emberek, akik valamilyen oknál fogva érintettnek tekintik magukat (uo.).

Az érintettek érzékenysége sok tekintetben bizonyul ellentmondásosnak, és mutatkozik meg a nyelvhasználatban hazánkban is. Erre példa a köznyelvben, a médiában és gyakran a szakirodalomban is használt „fogyatékkal élő személy” kifejezés. Ma Magyarországon a „fogyatékossgal élő személy” tekinthető leginkább elfogadottnak, politikailag korrektnek. A „fogyatékos” és „fogyatékkal élő” szavak használata a „fogyatékos” szó eredeti jelentésének tulajdoníthatóan ellenjavallott. Horváth (2013, 4.) hangsúlyozza: „a fogyatékos kifejezés a Magyar Értelmező Kéziszótár szerint: 1. rég. fogyás, 2. katonai létszám, állomány csökkenése. (Fogyatékosba vesz vagy helyez, vagyis töröl az állományból.)”, „A MEOSZ (Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége) 2003-ban határozatot hozott, amelynek értelmében a »fogyatékos«, a »fogyatékkal élők« szavak használatát a mozgássérült emberekkel kapcsolatban elfogadhatatlannak tartja” (Nagy A., 2007). Horváth leírja, hogy a „fogyatékos” szó valaminek a hiányára utal (Horváth, 2013, 4.). A „fogyatékos” szó használata ugyancsak vitatható és vitatott. E disszertációban nem foglalunk állást a szóhasználat körüli vitában. Egyes fogyatékossgal élő személyeket tömörítő csoportok

érzékenyek a „fogyatékos” szóra, általában azonban a hétköznapiakban a „fogyatékos” szó elfogadott (Hoffmann–Flamich, 2014).

A szemléletváltozás világszerte tükröződik a nyelvhasználatban. Hazánkban a DeJure Alapítvány 1998-as országos reprezentatív felmérése kimutatta: „minél fiatalabb, minél iskolázottabb és minél nagyobb településen él valaki, annál nagyobb valószínűséggel utasítja el a köznyelvben még fellelhető, de mára már sértőnek számító kifejezéseket (rokkant, világtalan, ütődött stb.)” (Kálmán–Könczei, 2002, X). A szerzők megállapítják, hogy a magyar nyelv elzárkózik a hosszú, körülíró, eufemisztikus kifejezésektől, mint a mozgáskorlátozott vagy értelmileg akadályozott személy (Kálmán–Könczei, uo.).

A nemzetközi szakirodalomban megtalálható egy új kifejezés, a „másként képes” (differently abled) (Goodley, 2011, XII; Hoffmann–Flamich, 2014, 30–31), ám ez a megnevezés, hasonlóan a gyakran alkalmazott „speciális”, „sajátos” (special) jelzőkhöz, sem talált egyértelműen pozitív fogadtatásra (Linton, 1998, 14–16; Umstead, 2012). A fogyatékos személyek néhány érdekvédelmi szervezete a „sérült” kifejezést tekinti a legkevésbé pejoratívnak, bár a „sérült” kifejezés nyilvánvalóan biológiai állapotra utal (Földes, 2002). Kálmán és Könczei (2002, XI) a következő kifejezéseket gondolja, előnyeikkel és hátrányaikkal együtt, elfogadottak a mai magyar nyelvhasználatban:

- Sérült ember, sérültséggel élő ember; talán az érintettek köreiben legelfogadottabb a hétköznapi életben, bár a szakemberek pontatlannak találják. Előnye, hogy kevésbé tűnik diszkriminálónak, hátránya a már említett pontatlanság.
- Akadályozott ember vagy akadályozottsággal élő ember, aki lehet értelmileg és/vagy fizikailag akadályozott személy. Kálmán és Könczei (2002) e kifejezéseket látja a legszerencsésebbnek, mivel „azon túl, hogy kevésbé diszkriminál, [...] benne van a személyes elem mellett a környezeti, társadalmi elem is”. Hátránya, hogy hosszú és nehézkes (Kálmán–Könczei, 2002, XI).
- Fogyatékos ember vagy fogyatékossgal élő ember. Kálmán és Könczei (2002) megjegyzi, miszerint ez a legelterjedtebb kifejezés. Előnye, hogy látszólag könnyebben illeszkedik a magyar nyelv szókincsébe; hátránya, hogy az érintett személyek diszkriminálónak, bántónak tartják, és nélkülözi a környezetre és a társadalomra való utalást.

A DeJure Alapítvány 1998-ban készült felmérése, valamint Kálmán és Könczei 2002-ben publikált *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig* című kötete tudományos magyarázattal is alátámasztja a gyakorlatot, amely szerint politikailag korrektnek és emberi méltóságot nem sértőnek tekinthető, következésképpen helyénvaló, ha a látássérült, hallássérült, mozgássérült kifejezést használjuk (Kálmán–Könczei, 2002).

2.3.4. A fogyatékossgal élő személyek a jogtudomány és a joggyakorlat kontextusában

A fogyatékos vagy fogyatékossgal élő személy vitatott szókapcsolat és fogalom. Tartalmának tisztázása céljából idézzük írásunk keletkezésének időpontjában, a 2015. március 5-én hatályos definíciót, jogi értelemben ki minősül fogyatékossgal élő személynek.

Magyarországon az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról értelmében:

„4.§ E törvény alkalmazásában

a) fogyatékos személy: az a személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással – illetve ezek bármilyen halmozódásával – él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja” (megállapította: 2013. évi LXII. törvény 1. §. Hatályos: 2013. VI. 1-től) (net.jogtar.hu).

2.3.5. A fogyatékossgal élő személyek pedagógiai kontextusokban

A mindenkit „megjavítani” szándékozó medikális modell szerint a fogyatékossgal élő személyek egyik jellemző, közös tulajdonsága, hogy valamennyien gyógypedagógiai vagy sajátos nevelést igényelnek, és fogyatékossgaik alapján az alábbiak szerint sorolják csoportokba őket: „értelmi fogyatékosok, a látássérültek, a hallássérültek, a mozgáskorlátozottak, a beszédben akadályozottak, valamint a teljesítmény- és viselkedészavarokkal küzdők. Nevelésük, oktatásuk, fejlesztésük sajátos pedagógiai eljárások alkalmazását igényli”, írja Csányi meghatározására támaszkodva Vidonyiné (2010, n. o.; Hoffmann–Flamich, 2014, 35). A „gyógypedagógiai nevelést igénylő személyek”

szókapcsolat helyett a mai nyelvhasználatban a „sajátos nevelési igényű” tanuló, hallgató vált politikailag korrektté. E fogalommal a közoktatásról szóló törvény 2003. évi módosításában találkozunk először Magyarországon (Vidonyiné, 2010; Hoffmann–Flamich, 2014, 35). A 2007-es módosítást követően a törvény 121. § (29) bekezdése szerint:

„sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló az a gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakvéleménye alapján

– testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos;

– a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető, vagy vissza nem vezethető súlyos és tartós rendellenessége miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (például diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, mutizmus, kóros hiperkinetikus vagy kóros aktivitászavar)” (Vidonyiné, 2010; Hoffmann–Flamich, 2014, 35).

2.3.6. A látássérülés és a látássérült személyek

Ahogy a fogyatékoság szó és fogalom számos és különféle képességekkel rendelkező személyt takar, úgy a látássérült kifejezés is egy sokszínű közösségre utal, amelynek tagjai különféle adottságokkal és képességekkel élők, rosszul vagy egyáltalán nem látó személyek. A látássérülés – ami lehet örökletes vagy szerzett – hasonlóképpen tág fogalom, ami magában foglalja a teljes vakság és a csekély mértékű látáscsökkenés széles spektrumán elhelyezkedő, a látásra jellemző tulajdonságokat, a gyengénlátás, az aliglátás és a vakság attribútumait (Vidonyiné, 2010, 37). Ez az alfejezet a fogalmakat tisztázza.

Az ember az információ túlnyomó részét vizuális úton szerzi, ezért elképzelhetetlen számára a látás nélküli élet (Flamich–Hoffmann, 2010, 3). Ez indokolhatja, hogy egy látássérült gyermek születése vagy az a tény, ha egy családtag – különösen egy gyermek – elveszti a látását, mindig hatalmas megrázkódtatást okoz a családnak (Flamich–Hoffmann, uo.). Jan és munkatársai 1977-ben megállapították: a vakság diagnosztizálása az egyik legsúlyosabb lelki trauma, amelyet szülő valaha átélhet; gyakran előfordul, hogy az anya például depresszióba esik, mikor a diagnózisról értesül. Jan és munkatársai 1977-ben végzett kutatása szerint az érintett anyák egyharmada küzd pszichiátriai problémákkal, a házasságok

egyharmada válságba kerül, a nem látássérült testvérek egynegyedénél pedig magatartási problémák figyelhetők meg (Flamich, 2006; Hoffmann, 2006).

A látássérülés viszonylag új fogalom. A XIX. században minden olyan ember vaknak számított, akinek bármiféle szembetegsége volt (Dr. Földiné Angyalossy – Gadó–Prónay, 2012, 5). A szerzők szerint a látássérülés különféle fokozatait a XX. század elején határozták meg. Az Egyesült Államokban bevezették a „jogi értelemben vett vakság” (legal blindness) fogalmát, ami elsősorban orvosi és jogi vonatkozásban terjedt el, és azt szabályozza, ki jogosult a vak embereket megillető, törvény által biztosított juttatásokra, kedvezményekre (Dr. Földiné Angyalossy – Gadó–Prónay, 2012, 5).

Az angol és magyar nyelvű terminológia és értelmezése közötti különbség nehézséget jelent a fogalmak összehangolásának tekintetében. A Betegségek Nemzetközi Osztályozása (International Classification of Diseases) a látásteljesítmény négy szintjét különbözteti meg:

1. normál látás (normal vision);
2. mérsékelt látássérülés (moderate visual impairment);
3. súlyos fokú látássérülés (severe visual impairment);
4. vakság (blindness) (WHO, 2014).

Magyarországon a látássérülés mértékétől függően az alábbi három kategóriát alkalmazzák:

1. gyengénlátó;
2. aliglátó;
3. vak.

A pontos definíciók hiányából következően a látássérült emberek globális jelenléte nehezen számszerűsíthető (Gombás, 2017). A WHO 2014-ben mért adatai szerint a világon közel 285 millió embert tekintettek látássérültnek. A vak személyek számát ugyanabban az évben 39 millióra becsülték (WHO, 2014).

A látássérülés Magyarországon elfogadott és alkalmazott definíciója megegyezik a WHO meghatározásával, amelynek értelmében látássérültnek számít az a személy, akinek látása az éplátás 33%-a, vagy annál kevesebb, illetve tízfokos, vagy annál szűkebb a látótér (Kovács, 2014). A szakirodalomban a látássérült személyek vizuális adottságait és képességeit gyakran közelítik meg orvosi, pedagógiai és gyógypedagógiai értelemben is:

Látássérült személyeknek azokat nevezzük, akiknek különféle oktatási-nevelési, szociális és orvosi szükségletei látásuknak részleges vagy teljes elvesztéséből fakadnak. Warren (1989) szerint látássérültnek tekinthető

- az, akinek soha semmiféle látása nem volt;
- az, akinek néhány évig ép volt a látása, mielőtt fokozatosan vagy hirtelen teljes vagy részleges látássérülést szenvedett;
- az, aki a látássérülése mellett más fogyatékkal is él;
- az, akinek a látótere bármilyen módon sérült;
- valamint az, akinek részben vagy teljesen sérült a látásélessége.

A Látásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ 2001-ben az alábbiak szerint definiálta a vakság és aliglátás fogalmát:

- „Vakok azok, akiknek látásteljesítménye (vízusa) 0, semmit sem látnak, fényt sem érzékelnek
- Aliglátók (fényérzékenyek, ujjolvasók, nagytárgylátók), akiknek a szemüveggel korrigált látásélessége 0,1-ig terjed, a Csapody VII. olvasópróba eredménytelen és azok, akiknek szemüveggel korrigált látásteljesítménye több 0,1-nél, de látóterük mindkét oldalon körkörösén 20 foknál szűkebb, szembetegségük súlyos fokú” (Molnár és mtsai, 2000, 2.).

A 2009-ben Andrásné dr. Teleki Judit neve alatt, a *Fogyatékkal élő fiatalok a felsőoktatásban* címen közzétett tájékoztató írás definíciója szerint:

„Látássérülteknek nevezzük azokat a személyeket, akiknek az egyik vagy mindkét szemén olyan mértékű a látáscsökkenés, hogy az megakadályozza őket az információszerzésben. [...] Vakok azok, akik egyáltalán nem látnak, még a fényt sem érzékelik. A vakok általában napszemüveghez hasonló, sötét szemüveget viselnek; szembetűnő a bizonytalan, lassú járás; a közlekedésben segítségükre van a fehér bot, vagy a vakvezető kutya” (Andrásné dr. Teleki, 2009, 9).

A tájékoztató a vak és aliglátó tanulók vonatkozásában nélkülözi a pontos meghatározásokat és a fogalmak tisztázását, vélelmzésekre alapozva általános érvényűnek tekinti az elsősorban feltételezésekre és sztereotípiákra alapozott és az írásában közzétett, fentebb és alább olvasható információkat:

„A »fehér botos«, súlyosan látássérült, »vak« hallgatók biztonságos közlekedéséhez, a felsőoktatási intézménybe történő bejáráshoz általában szükségük van segítőkre. [...]

E fogyatékosági csoportba tartozó hallgatók csak hallás útján, illetve speciális (Braille) gép vagy speciális számítógép segítségével képesek a választott szakterületük elméleti képesítési követelményeinek teljesítésére. Kivételt képeznek a gyakorlati követelmények, amelyek teljesítése alól a súlyosan látásfogyatékos hallgató mentesül, illetve kiválthatja – intézményi döntés alapján – más választott tantárgy elméleti képesítési követelményeinek teljesítésével” (Andrásné dr. Teleki, 2009, 10).

E tájékoztató szöveg – írója legjobb szándéka ellenére is – tévedései és pontatlanságai által megtévesztő képet sugall a vak hallgatókról. Bár e disszertáció fókuszpontján kívül esik a fogyatékosággal élő hallgatók saját maguk és mások formálta imidzsének vizsgálata, célszerűnek láttuk felhívni a figyelmet a pontatlanságokra, minek okán azok bizonyos tekintetben megnehezíthetik a vak és aliglátó fiatalok többségi környezetben történő oktatását abban az esetben is, mikor a vak hallgató pontosan annyira felkészült, mint éplátású társai.

Az e fejezetben közzétett definíciók által képet kaphattunk a fogyatékosággal élő személyekről, azokról az orvosi és pedagógiai kritériumokról, amelyek megkönnyíthetik a többségi környezet számára a látássérültek életével kapcsolatos tájékozódást, valamint megismerhettük bizonyos vélelmzések visszatükröződését hivatalos és tájékoztató jellegű dokumentumokban. Érdeemes azonban áttekinteni azokat a szubjektív képeket is, amelyeket korok és kultúrák örökítettek át, mivel jelentős mértékben befolyásolják a fogyatékosággal élő, beleértve a vak és aliglátó személyek megítélését, következésképpen lehetőségeit a társadalomban (Barnes, 1992; Flamich–Hoffmann, 2014b.).

3. A FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ SZEMÉLYEK A TÁRSADALMI KONSTRUKCIÓK TÜKRÉBEN

3.1. Fogyatékossággal élő személyek és fogyatékoságértelmezések történeti kontextusban

E fejezet a kultúrák mélyén rejlő hiedelmek és a sztereotípiák kontextusaiban mutatja be a fogyatékosággal élő vak személyeket. Célunk, hogy rávilágítsunk a múlt és jelen összefüggéseire a fogyatékoság, azon belül a vakság vonatkozásában.

„Minden társadalmat jellemez múltjához, például az öregekhez, a jelenéhez, úgymint a súlyos betegekhez, a fogyatékosággal élő emberekhez, és a jövőjéhez, azaz a gyermekekhez fűződő viszonya” (Kálmán–Könczei, 2002, 29), következésképpen a múlt felfogása, fogalomalkotása és imidzsei hatást gyakorolnak a jelen és a jövő korok embereinek attitűdjeire, nézeteire. A fogyatékosággal élő személyekkel szembeni attitűdöt minden esetben „a társadalmi érték és elképzelések, illetve az emberkép határozta meg, és nagymértékben a gazdasági viszonyok kifejeződéseként nyilvánult meg” (Schaffhauser, 2004, 209).

Őseink jól tudták – véli Böszörményi (2003, 19) –, hogy az életben maradáshoz elengedhetetlen sokszínű közösségük elfogadása. E felfogás egyik példája a sámánok tiszteletében mutatkozott meg; varázsló, gyógyító [...] csak az lehetett, aki „valamiféle testi hibával jött a világra, (vagy burokban) született” (Böszörményi, 2003, 19). A természetközeli népek felfogása szerint a különbözőség kiváltság volt (Böszörményi, 2003, 20). Kálmán és Könczei (2002, 2) kiváltság helyett transzcendenciáról beszél: „Az ember úgy van a sérülten születéssel, a fogyatékosá válással, mint a halállal: nehezen képes elfogadni, hogy lehetséges, s ha lehetségességét létezéséből látja is, nem képes értelmezni, hogy miféle okok idézik elő” (Kálmán–Könczei, uo.).

Böszörményi (2003) szerint dokumentumok bizonyítják, hogy az epilepsziásokat megkülönböztetett képességekkel ruházták fel, „Égi Hírnöknek” tekintették. Számos nép az eltérő megjelenéshez gyakran rendelt eltérő belső tulajdonságokat. A táltosság jelének számító hatujjúság például sokáig élt a magyar kultúrában, hiszen a sárréti néprajzi gyűjtés

szerint, „az lehet táltossá, aki tizenegy ujjal jött a világra” (Czeizel, 2011). Az ember különbözősége, testi és intellektuális adottságai – jóllehet misztikusságot kölcsönöztek az érintett személyeknek – nem voltak természetes jelei a kiváltságnak.

Kálmán és Könczei (2002, 63) nem ért egyet Böszörményivel, és árnyaltabban fogalmaz például az epilepsziások megítélésére vonatkozóan, s kultúrák tükrében utal rá (Flamich–Hoffmann, 2011, 121). Böszörményi fenti példáiból kiindulva nyilvánvaló, hogy értelmezésében a „különbözőség” szinonímája a fogyatékoságnak. E „különbözőség” elutasításának okait Böszörményi a sámánizmus hanyatlásában, üldöztetésében véli felfedezni (2003, 20).

Böszörményivel szemben Könczei, 1994; Kálmán és Könczei (2002) történelmi kontextusba helyezi a fogyatékoság paradigmáit: „Az antik görög világ ideáljai között első helyen szerepelt az egészség és az épség” (Kálmán–Könczei, 2002, 38). Mindennapjaikban a test és a lélek egészségét összetartozónak vélték (uo.). Következésképpen az ókori görög kultúra tökéletesség- és szépségszemlélete kedvezőtlen volt a rendellenes külső tulajdonságokkal született csecsemők számára, világrajöttük az istenek haragját jelentette (Stiker 1999, 40), ezért kivetették valamennyit: „akik [...] csenevésznek születtek, egy megközelíthetetlen, titkos helyen annak rendje és módja szerint eltüntetik” (Platón: *Állam*, 460c).

A szigorú spártai törvényhozás racionális megfontolásokon alapuló rendelkezése értelmében a testi hibás csecsemőket el kellett venni anyjuktól, hogy halálukat leljék a mára már fogalomká vált Taigetosz hegyéről a mélybe taszítva, jegyzi meg indulatait cseppet sem leplezve Böszörményi (2003, 20–21). Kálmán és Könczei (2002) Spárta szigorú társadalmi szabályozásának egy másik aspektusát is bemutatja, amikor a „közösség mindennapi megélhetését [...] védő funkció” mellett „a csatában súlyos sérülést szenvedett” spártai harcos közmegebecsüléséről ír kortörténeti ismertetésében (2002, 38, 40; Flamich–Hoffmann, 2011, 122).

Róma is ismerte a fogyatékosággal élő embert, a „sérült katonát”, következképpen nem ignorálhatta a rokkantságból eredő problémákat (Flamich–Hoffmann, 2011, 122). Böszörményi (2003, 22) kiemeli, római írásos emlékek arra intenek, jobb óvakodni a testileg sérült embertől, mert fizikai hátránya törvényszerűen keserűvé, gonosszá teszi.

A transzcendencia és a félelem kapcsolata figyelhető meg az ember és az istenek, illetve az ember és az egyetlen isten vonatkozásában is. Az ember tökéletes és torz lényekkel, istenekkel magyarázott jelenségeket, így megalkotta, tökéletes és fogyatékos hősökkel népesítette be saját világát. Az antik görög kultúra istenei és félistenei között egyaránt

találhatók csodálatos képességű fogyatékos „hősök” és szörnyszülöttek. A mitológiai „hős”, a csodálatos, kivételes kovácsképességéről híres isten, Héphaisztosz, Héra gyermeke, súlyos fizikai fogyatékossgal született, ezért anyja eltaszítja magától (Kálmán–Könczei, 2002, 9). A szörnyszülött Minótauroszt Minósz krétai király és Pasziphaé gyermeke, aki számára Daidalosz labirinthost épített, hogy a király elrejtse a bikafejű szörnyszülöttet a világ elől (Trencsényi-Waldapfel, 1983).

Az egyiptomi hitvilágban léteznek pozitív tulajdonságaik alapján köztiszteletnek örvendő törpe istenek, például Ptah, „Memphis antropomorf főistene, aki a világot teremtette, és tőle indult minden fejlődés” (Kálmán–Könczei, 2002, 6). A hiedelmek nézetekre ható szerepe nem csupán feltételezés. Ezt támasztja alá Szeneb, a híres egyiptomi törpe története. A súlyos fogyatékossgal született Szeneb, aki a fáraó hatalmas textilüzemét vezette, elismert személyiség volt, családot alapított, életét nem fogyatékossgal élő nővel kötötte össze, és gyermekeket nemzett. Szeneb feleségének a „hercegnő” megszólítás járt (Kálmán–Könczei, 2002, 5). A tehetséges Szeneb előmenetelében minden bizonnyal szerepet játszott az egyiptomi kultúrában pozitív konnotációval felruházott törpeábrázolás (Kálmán–Könczei, 2002, 6).

A fogyatékossgal élő személyek azonban csak kivételes adottságokkal válhattak a társadalmak és kultúrák pozitív szereplőivé egészen a kereszténység megjelenéséig. Stiker (1999) és Böszörményi (2003) megállapítja, a kereszténység térhódítása jelentős változásokat hozott minden korábbi, a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos szemléletet illetően. A zsidó társadalom és kultúra fogyatékos emberek védelmét szabályozó szemléletéről Böszörményi nem beszél (Flamich–Hoffmann, 2011, 123.). Könczei (1994), Stiker (1999), Kálmán és Könczei (2002) ugyanakkor kiemel néhány, a zsidó társadalomban született, fogyatékos emberekről szóló, őket érintő törvényt. Például:

„Ne átkozd a némát és ne tégy akadályt

A vak útjába, hanem féld Istenedet”

(Lev 19, 14., Kálmán–Könczei 2002, 34).

Stiker (1999) részletesen leírja az ember istenhez való viszonyát jellemző különbségeket az Ó- és az Újszövetségben, kiemelve a félelem és a szeretet fogalmát. „Jézus teljes egészében megváltoztatta a vallásosság fogalmát, ami Jézus értelmezésében azt a szeretetteljes kötődést jelenti ember és ember között, ami egyesíti Istent és embert” (Stiker 1999, 34). Ez az új szemlélet, Isten ember iránt érzett szeretete jelentős mértékben járul hozzá

a fogyatékossgal élő személy elfogadásához. Böszörményi (2003, 22–23) szerint a kereszténység szemléletváltó jellegét bizonyítja Jézus, aki minden szavával és cselekedetével példázta, hogyan bánjanak az emberek sérült társaikkal. A kereszténység tehát jelentős mértékben hat a fogyatékossgal élő személyek el- és befogadásával kapcsolatos paradigmára.

Böszörményi (2003, 25) megemlíti: a középkor uralkodó szemlélete értelmében a sérültséget, a fogyatékossgat a papok isten által kirótt büntetésnek tekintették, Kálmán és Könczei (2002) szerint azonban:

„[...] ha a középkor embere a jót, a szépet, a tökéleteset a jó istentől származtatta, akkor a nem szép, a nem tökéletes, sőt torz valóság mögött gonosz túlvilági erők ármányát vagy máskor isten büntetését kellett sejténie. [...] Az antikvitást követően, a nagy középkor évszázadai során nem előzmények nélkül és Európában a zsidó-keresztény kultúra hatására az addiginál sokkal inkább a figyelem középpontjába került a szegény, az elesett, a fogyatékossgal élő ember” (Kálmán–Könczei 2002, 53–55).

„Szent Lajos Franciaország királya a keresztes hadakban vele részt vett s [...] szeme világát elveszített háromszáz lovag számára 1260-ik évben nagyszerű alapítványt tőn melynek jövedelmeiből azok életük fogytáig ápoltnak. [...] A háromszáz lovag kihalván, helybük mások, vakonszületettek vagy utóbb megvakult szegények vétettek fel” (Mihályik, 1870/2000, 10).

Feltételezhetjük, az ember viszonya egy ismeretlen erőhöz, félelme egy ismeretlen hatalomtól, tisztelete a hazáért vállalt önfeláldozás folytán bekövetkezett fogyatékossgal való életet elviselő ember iránt, és vélhetőleg ebből a félelemből adódó, a fogyatékossgal élő emberről való gondoskodás igénye minden korban jelentős szerepet játszott és játszik a fogyatékossgal élő emberek megítélésében (Flamich–Hoffmann, 2011, 124), és mutatkozik meg medikális modellben. Gyakran tapasztalható, hogy a keresztényi szeretetben elsősorban az ember hitének bizonyítását szolgálja a fogyatékossgal élő emberek segítése, bár a XX. század második felében már némi változás fedezhető fel, és eszközből egyéniséggé, Könczei (2013) szavaival élve „tárgyból alannyá” válhat a sérült ember (Böszörményi, 2003, 29).

3.2. A fogyatékoságértelmezések konstrukciókba, modellekbe rendezése

Jóllehet mindig éltek emberek, akik keveset, vagy semmit sem láttak, akik mozgásukban korlátozottak, járásképtelenek voltak, akik nem vagy alig hallották meg, ha hozzájuk beszéltek, akik nehezebben értették meg, mit mondanak nekik, mégis csupán az utóbbi körülbelül száz évben kerültek a figyelem középpontjába (SEP, 2016). Ennek ellenére „a fogyatékoság talán a legtöbbet változott társadalomtudományi fogalom” (Könczei, 2011), gyakori változását magyarázza, hogy a humán funkciók eltéréseit elsősorban az abnormalitás és a deviancia fogalmakhoz társították (SEP, 2016).

A fogyatékoságfogalom értelmezései modellekbe rendeződtek, és olyan gondolati konstrukciókként értelmezendők, amelyek szerint a fogyatékoságról való gondolkodás és cselekvés létrejön (Könczei, 2011). Bár a modellek egyik szerepe, hogy előmozdítsák a társadalom stratégiai felkészülését a fogyatékosággal élő személyek megítélését és/vagy befogadását illetően, hitelességük gyakran vitatott, mivel a modellek nem tükrözik a valóságot (MDRC, 2016). A fogyatékoság a fogalom esszencialista megközelítése helyett rámutat arra, hogy a fogyatékoság társadalmanként, kultúránként és koronként változó fogalom. Összességében azonban megállapíthatjuk, a fogyatékoságkonstrukciók, a modellek különféle kultúrák, tudományterületek, irányzatok megközelítéseit is jól szemléltetik, így a nagy modellek (a morális, a medikális, a szociális, az emberi jogi modell) mellett a fogyatékoságtudomány megközelítésében számos értelmezésbeli különbözősége utaló modell is megjelenik (Goodley, 2011).

A fogyatékoságértelmezés nagy modelljein túl bemutatunk néhány kisebb, kutatásunk szempontjából lényeges modellt, hogy hangsúlyozzuk a szemléletek, konstrukciók sokszínűségét. A modellek – bár jól tükrözik az időbeli felfogásváltozásokat – mégsem kizárólag lineárisan rendelhetők egymás mellé, mivel gyakran párhuzamosan, olykor egymással versengve léteznek (Flamich–Hoffmann, 2014a). A klasszikusnak tekinthető fogyatékoságmodellek többféleképpen definiálhatók, tartalmuk tekintetében azonban a megalapozó konstrukciókat írják le.

3.3. A morális modell

A kedvezőtlen, riasztó, múltbéli, homályos felfogás tükrözi a morális modellt, amely szemléletét tekintve elsősorban negatív konstrukció. E modell értelmében az emberek morálisan felelősek fogyatékoságukért, ami rossz cselekedeteik büntetése vagy az őseik, elődeik rossz cselekedetei miatt járó büntetés. A fogyatékosággal élő személy bűne(i) miatt „talán az életet sem érdemli meg” (Könczei, 2011, n. o.). A modell kiteljesedése a középkorra jellemző. Kálmán és Könczei (2002, 55) úgy látja, a fogyatékosággal élő emberről alkotott és kialakított kép

[a] „kereszténység dominanciája mellett is erősen ambivalens volt. Amíg a rólok történő gondoskodás kiemelkedően fontos erkölcsi kötelességnek tűnt fel, addig a fogyatékoságot továbbra is a Gondviselés valamiféle megtorló akciójának vélték. Így kerültek át és termelődtek újra a mindennapokban a korábbi, az európai kultúra fejlődését jelentősen befolyásoló görög, sőt asszír, illetve a régi zsidó társadalmi tradíció egyes karakteres elemei. A zsidó társadalom embere [...] az elkövetett bűn következményének tekintette a betegséget és a fogyatékoságot, amelyből azonban tisztulás útján volt menekülés.”

A morális konstrukció összetettebb annál, mint hogy kizárólag a negatív üzenetét tartsuk meghatározónak. Hernádi (2014, 17) szerint „a fogyatékoságot az ókori és középkori kultúrák szövegei isteni cselekedetként, a fogyatékosággal élő embert kiválasztottként, vagy éppen bűnősként jelenítik meg.” A fogyatékosága okán kiválasztott személyre szentként tekint, ezáltal nem csupán méltósággal, hanem hatalommal is felruházza őket. A saját, illetve ősei okán fogyatékos embert azonban kirekesztette a társadalom.

A fogyatékoság morális modellje kulturális örökség, „metanarratíva” (Hernádi, 2014, 17), Hernádi hangsúlyozza: „napjaink postszekuláris nyugati társadalmában a fogyatékoság megítélésében a Gondviselés szerepét egyre inkább a genetika veszi át”.

A morális modell szinte minden kulturális visszatükröződése abban az esetben is kiváló elemzési forrásnak bizonyul, ha szemlélete már csupán nyomokban bukkan fel egy-egy mai narratívában.

3.4. A medikális (orvosi) modell

A morális modellt követő orvosi modell szerint az egyén fizikai és/vagy mentális sérülése, így annak következményei is elsősorban az egyén vonatkozásában értelmezhetők (SEP, 2016). Az egyén korlátai kizárólag fogyatékoságából, sérültségéből adódnak (Könczei, 2011; SEP, 2016). A medikális modell filozófiája és szemlélete szerint, ha az ember bármiféle fogyatékosággal él, meg kell „javítani”, hozzá kell igazítani a Tökéletes Világhoz. A modell kialakulásának kezdetét Könczei (2011) és Hernádi (2014) a reneszánsz korra datálja. E konstrukció értelmezésében a fogyatékoság már nem büntetés, hanem az egyén személyes problémája. Az angol nyelvű szakirodalomban ezért a medikális mellé olykor társul az egyéni (individual) jelző is (Oliver, 1990).

Hernádi (2014, 18) megállapítja: a modell egyéni, „orvosi, diagnosztikai” szemlélete okán „képzett szakemberek” aktív szerepvállalására van szükség a fogyatékosággal élő személyekkel kapcsolatos problémák kezeléséhez. E modell a fogyatékoságot deviáns, patológikus jelenségnek tekinti, így jelentős figyelmet fordít a megelőzésre. Ha azonban nincs módja megelőzni a személyes tragédiát, a patológikus esetet, hangsúlyos szerepet kap a gyógyítás, valamint a „negatív hatások minimalizálása” (Hernádi, uo). A medikális modell szemlélete a morális modell kettős, a fogyatékosággal élő embert szentként tisztelő, magasztaló és bűnhődő, megszégyenítő szemlélete után a fogyatékosággal élő személyek szerepe és jellege között nem tesz különbséget, mindenkit meg kíván gyógyítani, hozzá akar igazítani az általa tökéletesnek tekintett ember képéhez. Miután hozzáigazítani, megjavítani tárgyakat lehet, tárgyként kezeli a fogyatékosággal élő embert. Ez pedig ahhoz biztosít kiváló alkalmat és lehetőséget, hogy tanulmányozza a tárgynak tekintett személyt (Hernádi, 2014).

A medikális modell a megjavításon és a tanulmányozáson túl olyan hatalmi rendszerbe illeszti tárgyait, a fogyatékos személyeket, ahol hangsúlyos, meghatározó feladatokat kapnak a szakemberek, az orvosok, a politikusok, a döntéshozók, az egészségügyi alkalmazottak, az intézményvezetők. Így a fogyatékosággal élő személyekkel kapcsolatos szakmapolitikák két különböző szinten valósulnak meg a mindennapi életben. Az egyik szint a fogyatékoság megjavítása, a fogyatékosággal élő személyek kiszolgálása, a másik „a szakemberek dominálta alapstruktúra fenntartása, és funkciója a személyek tárgyként való rögzítése [...], a finansziális források allokálási rendjének is a fenntartása, a mindennapi hatalomnak a szakemberekhez történő delegálása és kötése” (Hernádi, 2014, 18).

A medikális modell hangsúlyos jelenléte meghatározza, túlzás nélkül állíthatjuk, uralja a fogyatékossgal élő személyek helyzetét Magyarországon 2017-ben.

3.5. A szociális modell

A szociális modell mindkét fogyatékossgkonstrukció kritikai reflexióit összegző modell, következésképpen elutasítja a korábbi modellek szemléletét és diskurzusát, így akár tekinthető a medikális modell során „megjavított” ember kritikus reakciójának is arra a világra, amelynek egyrészt kirekesztett, másrészt megjavítandó, de mindenképpen deviáns része volt. A konstrukciók és a fogyatékossgal élő személyek pozícióinak és megítéléseinek változásai újabb fordulatot vettek, amely szerint a szociális modell értelmében a fogyatékossgal élő személy saját „tökéletlenségén” túllépve, immár képes felhívni a figyelmet a társadalom tökéletlenségére. E modell tükrében a fogyatékossg társadalmilag konstruált, kulturális diskurzusba helyezett elmélet és gyakorlat.

A szociális modell fogalmának megalkotói Vic Finkelstein (1980), Mike Oliver (1990) és Colin Barnes (1991), akik a Testileg Károsodottak Egyesülete a Szegregáció Ellen (Union of Physically Impaired Against Segregation: UPIAS) alapelveiből kiindulva definiálták a fogalmat, rögzítették az új konstrukciót (Hernádi, 2014). A UPIAS az 1970-es években Nagy-Britanniában lezajlott fogyatékos emberi jogi mozgalmak eredményeként létrejött szervezet, amelynek dokumentumai között található a szociális modell meghatározása is (Hernádi, 2014, 19).

Shakespeare és Watson (2002) két fő aspektus tekintetében látja rendkívül fontosnak a szociális modell létrejöttét és erejét:

1. lehetőséget nyitott megvalósítható politikai stratégiák megfogalmazására, amelyek célkeresztjében a társadalom által gördített akadályok megszüntetése állt;
2. megváltozott a fogyatékossgal élő személyek önértékelése, következésképpen az állampolgári jogokért való következetes küzdelem (Shakespeare–Watson, 2002, 12).

A medikális modellel szemben a szociális modell a fogyatékossgal élő személy és környezete vonatkozásában világítja meg az egyén és a társadalom viszonyát. A fogyatékossgal élő személyek kirekesztése nem csupán fogyatékossguk miatt történő

szándékos szegregáció, hanem az épített környezet következménye is. Ez a két tényező azt a bélyeget süti a fogyatékossgal élő személyekre, hogy képtelenek a társadalomban való aktív részvételre (SEP, 2016).

A modell előírásai értelmében a társadalomnak rugalmasan alkalmazkodnia kellene a fogyatékossgal élő személyek szükségleteihez, igényeihez. Filozófiája alapján a fogyatékossg nem az egyén tulajdonsága, hanem különböző összetevők és feltételek halmaza. Nem a személy fogyatékos, hanem a társadalom, amely képtelen alkalmazkodni, tehát kirekeszt (Könczei, 2011).

3.6. A szakértői/hivatásbeli modell

A változó felfogások tovább árnyalják a fogyatékossgkonstrukciókat. A konstrukciók széles spektrumán elhelyezkedő egyik szegmens a medikális modellből eredeztethető szakértői/hivatásbeli modell, amely a medikális modell elvei alapján értelmezi a fogyatékossgot, következésképpen a szakember a károsodást és annak korlátozó tényezőit azonosítja, és célja a fogyatékossgal élő személy helyzetének „megjavítása” (MDRC, 2016). Ennek értelmében a szemlélet képviselője túl aktív, tekintélyelvű szolgáltató előíró, a passzív kliens helyett és nevében tevékenykedik (*Disabled-world*, 2015; Flamich–Hoffmann, 2014a.).

Ez a gondolati konstrukció a medikális modell egyik, a jelenkor igényeihez is igazodó variációjának tekinthető (MDRC, 2016). E konstrukció konnotációja szerint a „megjavító” („fixer”) és a „megjavítandó kliens” („fixee”) kapcsolata világosan tartalmazza a hatalmi viszonyokból adódó egyenlőtlenséget, ami korlátozott együttműködést jelent és eredményez (uo.).

3.7. Az emberi jogi modell

A fogyatékossgal élő személyek méltóságteljes, önálló életvitelt, valamint őket megillető, emberi jogokat követelő mozgalmainak kézzelfogható eredménye az emberi jogi modell „eredményei mára részévé lettek az egyes államok jogrendszerének, alkotmányának, törvényi szintű szabályozásának [...] megjelentek az államközi szervezetek, nemzetközi szervezetek jogában is” (Könczei, 2011).

Az 1960-as évek fogyatékossgal élő személyek jogaiért küzdő aktivistáinak mozgalmaival a világ fejlett országaiban ez a gondolati konstrukció vált irányadó, meghatározó szemléletté számos tudományterületen, így a pedagógiában is (Hoffmann–Flamich, 2014–2015). E modell a fogyatékossgat a másság, az elnyomás, a kirekesztés, a befogadás és az emberi jogok kontextusában kezeli (Hernádi, 2014, 19). Az emberi jogi modell szemléletével és diskurzusával összhangban fogalmazódnak meg ma már a nemzetközi egyezmények. Ezen attitűdöt deklarálja a 2006-ban megfogalmazott, a fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény (Hernádi, 2014, 20).

A négy úgynevezett „erős modell” mellett számos egyéb jelentős modell fogalmazódik meg és alkot olyan hálózatot, amely egyre határozottabb alapot ad a fogyatékossgal élő személyek hallható hangjának.

3.8. A kulturális modell

A kulturális modell Garland-Thomson (1997) meghatározása szerint úgy kezeli a fogyatékossgat, mint kulturális megjelenést és történelmi közösséget, amely a testtel mint anyagi valósággal és mint társas kifejezési eszközzel kapcsolatos kérdéseket vet fel, tolmácsolja a testi és értelmi érzékelés különbözőségeit.

Devlieger (2005) értelmezésében a kulturális modell három pilléren, Foucault, Derrida és Marx filozófiáján nyugszik. Így a fogyatékossg kulturális modelljének megalapozása Michel Foucault kritikustársadalom-szemléletéhez köthető. Foucault kivetítette, hogyan értelmezzünk és helyezünk nyelvi kontextusba olyan alapvető társadalmi jelenségeket, mint a betegség, a szexualitás és a bűnözés. Bár Foucault nem írt a fogyatékossgról, például Stiker (1999) Foucault gondolatait alapul véve mint társadalmi jelenséget vizsgálta történeti összefüggések vonatkozásában. Devlieger (uo.) úgy véli, a fogyatékossg Foucault műveiből kinövő diskurzív konstrukció.

A kulturális modell második pillére Jacques Derrida „difference” koncepciója, amely szerint egy eltérés, különbözőség egy másik eltérést, különbözőséget eredményez. A fogyatékossg vonatkozásában tehát, amint a különbözőség létrejön, önálló életre kel, következésképpen a fogyatékossg kulturális konstrukció (Devlieger, 2005, 5).

A harmadik pillér Marx dialektikus társadalomkonceptiója, amelyben a természet munkával kultúrává alakítható. A fogyatékossg vonatkozásában ez a többség és kisebbség

viszonyának milyenségében és a két csoportnak a társadalmi gondolkodásmód fejlődésére gyakorolt hatásában mutatkozik meg (Devlieger, 2005, 6).

A fogyatékoság kulturális modellje különbözik valamennyi korábbi modelltől, mivel alapja a fogyatékoság összetettségének megismerése, inklúziója. Nem sugall kritika nélküli toleranciát, ezzel szemben megerősíti, hogy a fogyatékoság kultúra által meghatározott és kultúrában tükröződő, komplex, egzisztenciális, technikai, társadalmi jelenség. Alapja a fogyatékoság kultúra segítségével történő, kultúrába ágyazott megértése, ami nélkül elképzelhetetlen a szociális modell elvárásainak való megfelelés (Devlieger, 2005, 8). A kulturális modell kritikus, a kapott és közzétett információk vonatkozásában, felhívja a figyelmet a fogyatékoság értelmezésére, a fogyatékosággal élő személyek viselkedésének, identitásának fejlődésére az el- és befogadó közösségek és kultúrák kontextusában (Devlieger, 2005, 8).

3.9. A posztmodell

A fogyatékoságmodellek a fogyatékosággal élő személyekkel kapcsolatos történeti változások szemléltetése mellett egymás kritikai reflexióinak is tekinthetők. Nyilvánvaló, hogy a változások kritikai lépések, ugyanakkor nem jelentik a korábbi modellek megszűnését. Európai fogyatékoságtudományi szakemberek úgy vélik, ma a szociális modell paradigmája a mérvadó, karöltve az emberi jogi modell jogi biztonságot adó paradigmájával, kevés jelentőséget tulajdonítva a kulturális modell szemléletének. Hernádi (2014, 20) szerint „az erős szociális modell [...] hátráltatja a fogyatékoság komplexebb fogalmi megértését”.

A „posztmodell” fogalom bevezetése Hernádi (2014, 22) nevéhez fűződik, életrehívását az alábbiakkal indokolja: A négy nagy modell zártsága, átjárhatatlansága szemlélteti, hogy a fogyatékoság problematikájának „felfejtésére” önmagukban képtelenek. Következésképpen alkalmatlanok a fogyatékosághoz kapcsolódó hatalmi viszonyok, kulturális kontextusok, megélt tapasztalatok bonyolult összefonódásainak értelmezésére is.

A Hernádi által életre hívott fogalom a „poszt” napjainkban még jellemző konstrukciójára utal, amelyben a késő-modern társadalom embere él, ugyanakkor jelöli, hogy a fogyatékoság, valamint értelmezése dinamikus és állandó változások tárgya, így túlmutat a négy nagy, erős, és az általunk bemutatott, négy kisebb, szubjektív, megélt tapasztalatokon alapuló, reflexív modellen. A posztmodell az átjárhatóság, az összetartozás sokszínű mozaikja.

3.10. A változásokra reagáló terminológia elméleti és fogalmi megalapozása

A modellek és paradigmák változásainak természetes velejárója a terminológia állandó változása, frissülése.

Bolt (2005) a nyelv dinamikus reflexióit a vaksághoz, a látássérüléshez kapcsolódó terminológiával szemlélteti, amely a medikális, individuális modell szemléletét tükrözi, így is jelezvén és hangsúlyozván a fogyatékossgal élő személyek korlátozott képességeit. A fogyatékossgkonstrukciók a terminológia vonatkozásában is felhívják a figyelmet a korábbi konstrukciók hiányosságaira; a szociális modell megbélyegzőnek találja a medikális modell szóhasználatát. Bolt (2005) szerint a szociális modell irányába történő elmozdulás nyelvi változásai az alábbi három kategóriába rendezhetők:

1. Épségkultusz, épségterror, épségizmus (ableism): az értékes emberi lény képzetét fix eszményhez, idealizált minőségekhez és jellemzőkhöz kapcsolja, és azok alapján ítéli meg a világot (Szószedet, 2016). Bolt (2005, 540) szerint a terminológia tükrözi az épség felsőbbrendűségét és a nem épek korlátait. Jellemzővé és uralkodóvá válik az épek, valamint a fogyatékossgal élő személyek szókészletében. E szókészlet félreérthetetlenül szemlélteti a kultúrákban uralkodó fogyatékossgparadigmát.
2. Disablement: a fogyatékosjogok kinyilatkoztatása visszautasítja az épségterrort és terminológiáját (Bolt, 2005, 540).
3. Sérülés (impairment): az ember ön/felfedezése. E szó azt sejteti, hogy az épségkultusz, nem pedig a sérült lét okozza az egyén fogyatékossgát (Bolt, 2005, 540). Vic Finkelstein állítja, bár minden fogyatékos ember sérült, az ember fogyatékossgának oka nem a sérültsége. Elméletileg lehetséges, hogy az ember sérült, ám nem fogyatékos (Finkelstein, 2001; Young, 2010).

Gyógypedagógiai vonatkozásban azonban az impairment szó és fogalom jelentése „sérülés”, „zavar” (Szószedet, 2016).

A modellekké tömörült társadalmi konstrukciók jellemzően visszatükröződnek a fogyatékossgal élő személyek nevelésének, oktatásának paradigmáiban is, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy a XIX. és XX. században jelentősnek tekinthető, és a korábbi évszázadok fogyatékossgszemléletéhez képest kifejezetten gyors változások történtek a

fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos, őket érintő felfogásokban, hiszen oktatásuk a XVIII. században elkezdődött (Gordosné, 1981). A változásokkal azonban nem tűntek el a fogyatékossgal élő személyek életét meghatározó sztereotípiák.

3.11. A fogyatékossgal élő személyek és a sztereotípiák

Ha a konstrukciók mélyére nézünk, apróbb részecskéket láthatunk. Ezek a részecskék régmúltból megöröklött kategóriák, általánosítások, sztereotípiák, amelyek attól függően kerülnek hangsúlyos helyzetbe, milyen modellt tekintünk uralkodónak (Flamich–Hoffmann, 2014a). Az évezredek – többnyire negatív – sztereotípiákkal számos kultúrában találkozunk. Jelen vannak nép- és műmesékben, művészeti alkotásokban (Franks, 2001), „egyetemes jelenlétükkel meghatározva a fogyatékossgal élő személyek fogadtatását, megítélését” (Flamich–Hoffmann, 2014b, 58).

Schneider (2004) állítja, bizonyos tényezők – például a külső tulajdonságok – kedveznek a kategorizációnak, a sztereotípiák kialakulásának. Ez különösképpen azokra a csoportokra jellemző, ahol a csoportok tagjai jól látható, érzékelhető vagy megváltoztathatatlan (például nemi és etnikai sajátosságok) tulajdonságokban osztoznak (Yzerbit–Rocher–Schadron, 1997).

A kategorizáció és a sztereotípiák kialakulása különösen jellemző, ha egy-egy csoport különbözősége és hasonlóságai a csoporton belül kimutathatók (Tajfel–Turner, 1979). E tényezők szinte mindegyike vonatkoztatható a fogyatékossgal élő személyek közösségére. A rájuk vonatkoztatott sztereotípiák, nézetek az idők kezdetétől kényszerítik előírt társadalmi szerepekbe a fogyatékossgal élő csoportok tagjait (Nario-Redmond, 2010, 474). A fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos nézetek és sztereotípiák összefüggéseit vizsgáló kutatások elsősorban fogyatékossgspecifikus kontextusba helyezik a sztereotípiákat (Nario-Redmond, 2010, 474).

Amennyiben arra a kérdésre keressük a választ, hogy a fogyatékossgmodellek milyen mértékben tekinthetők a fogyatékossgal élő személyek megélt tapasztalatain alapuló reflexióknak, meg kell jegyeznünk: a sztereotípiák kontextusában bizonyítható a modellek és a valóság kapcsolata, különösen abban az esetben, ha a tragikus/jótkony modell meghatározását és célcsoportjait vizsgáljuk a fogyatékossg kulturális megjelenésének, valamint a médiában felfedezhető, szándékosan manipulált ábrázolásainak vonatkozásában. A fogyatékossg kulturális megjelenése mindannyiunkra hat. Tágabb értelemben tekinthetjük

úgy, hogy a fogyatékoság kulturális megjelenése megtanít minket megérteni az emberi létezést, szűkebb és sokkal gyakorlatorientáltabb értelemben pedig azt tanulhatjuk meg, melyek azok az intézkedések, politikai döntések, amelyeket feltétlenül meg kell hoznunk, hogy mindenki emberhez méltó életet élhessen, jogilag és fizikailag egyaránt (Bérubé, 1997, idézi Ben-Moshe–Corry–Feldbaum–Sagendorf, 2005, 43).

A fogyatékosággal élő személyek kulturális megjelenése tükrözi a múlt és a jelenkor fogyatékoságfelfogásait, amelyek jelen vannak a médiában is. Biklen és Bogdan (1977) felállította a gyermekirolomban előforduló fogyatékos szereplőket jellemző tíz leggyakoribb sztereotipikus ábrázolásának listáját.

1. Szánalmas
2. Védtelen
3. Gonosz
4. A cselekmény színesítése céljából alkalmazott háttér-karakter
5. Szuperhős, szuper tulajdonságokkal
6. Nevetséges
7. Saját maga ellensége, önmagát sajnálja, és ez akadályozza meg a befogadását
8. Teher
9. Aszexuális
10. Képtelen részt venni a társadalom életében

A fogyatékosággal élő személyek aktív társadalmi jelenlétének tulajdoníthatóan újabb sztereotípiák adódnak a klasszikus listához, amelyből kitűnik, hogy a fogyatékosággal élő ember sokféle, ábrázolása gyakran szubjektív, és megítélése állandóan változik (Flamich–Hoffmann, 2014a). Hogy a fogyatékosággal élő személyek megítélése milyen mértékben és milyen irányba változik, függ a fogyatékosággal élő személyektől, az oktatástól, a különféle tudományterületek kutatói közötti párbeszédtől, valamint a kutatói inter-, transz- és multidiszciplináris nyitottságtól.

4. EMBERKÉPEK TRANSZDISZCIPLINÁRIS VISSZATÜKRÖZŐDÉSEI

E fejezet célja bemutatni a kulturális fogyatékoságtudományt mint az inkluzív tanárképzés egyik, a sztereotípiák és előítéletek felülírására alkalmas tudományterületét. Ehhez azonban indokoltnak véljük – a disszertációban megvalósítható szűk kereteken belül – érzékeltetni, mi módon tükröződnek emberképek az utóbbi évtizedek társadalmi és pedagógiai paradigmáiban, mivel ezáltal válik érthetővé az évezredek át kirekesztett ember szerepének változásából kinövő tudományos megalapozás, a fogyatékoságtudomány, a kritikai fogyatékoságtudomány, majd pedig a kulturális fogyatékoságtudomány. Az új diszciplínához vezető út fogalmi térképének megismerése által megválaszoljuk a kérdést, mi módon támasztja alá a kulturális fogyatékoságtudomány a sztereotípiák és előítéletek újragondolásának szükségességét.

4.1. Transzdiszciplinaritás és emberkép

A pedagógia olyan tudomány, amely azonnal érzékenyen reagál az ember viszonyára saját társadalmához. A különféle emberképek változatos pedagógiai elképzelések megvalósulását teszik lehetővé, a pedagógiai elgondolások mögött különböző emberképek fedezhetők fel. Számos modern pedagógiai irányzat elsősorban a biológiai és lélektani kontextusok vonatkozásában dolgozza ki elképzelését, a marxista pedagógia emberképe a társadalmi dimenzióra épül, a Waldorf-pedagógiában Rudolf Steiner szellemközpontú emberképe kap főszerepet, Zsolnai pedagógiája pedig olyan emberképen alapul, amelyben biológiai, pszichikus, valamint társadalmi dimenziók mellett a szellemi dimenzió is szerepel (Birta-Székely, 2004, 1–2).

Napjaink posztmodern társadalmában nem tűzhetők ki általános nevelési célok, állítja Birta-Székely (2004, uo.). A posztmodern fogalom számos tudományterület meghatározó, egyszersmind összekötő fogalma (posztmodern társadalom, posztmodern pedagógia, posztmodern fogyatékoságtudomány). Preuss-Lausitz (1997) elgondolása szerint a posztmodern kor jellemzője, hogy megrendülnek egyes megszokott bizonyosságok, régi utópiák, és értelmüket veszítik hagyományos identitások; elvész a jövőbe vetett hit, eltűnnek az illúziók (Preuss-Lausitz, 1997; Birta-Székely, 2004, 2). A posztmodern társadalom a

kockázatok társadalma. A korábbi nagy elvek, elméletek és társadalmi irányvonalak, a szocializmus, a kereszténység hitelüket veszített fogalmak (Preuss-Lausitz, uo.).

Korunk egyik kulcsszava, a „poszt” fogalomtöredék a valami utáni bizonytalanság állapotát fejezi ki. Hernádi (2014, 22) szerint ez az „utániság” nem törvényszerűen a lezárást, a megszűnést jelenti, hanem a kritikai szemléletre alapozott kreatív újragondolást. Ez a kritikus újragondolás ad irányt a pedagógiának, ami ismeretesen a jövőt célozza meg (Preuss-Lausitz, 1997). E kritikus újragondolás új pozíciókba helyezi az embert, aki új helyzetének tulajdoníthatóan – vagy annak köszönhetően – átalakítja identitástudatát, ami által formálja a korábbi emberképeket.

A kritikus kreatív újragondolás, bizonyos értelemben „közelhajolás” (Hernádi, 2014, 22) jelenti a tudományos sokszínűséget, az inter- és transzdiszciplináris közeget. Ebben a közegben foglal helyet a fogyatékoságtudomány.

4.2. Fogyatékoságtudomány (*disability studies*)

A fogyatékoságtudomány (*disability studies*) vibráló, sokszínű diszciplína, ami a XX. század utolsó negyedében került a tudományos palettára (Taylor–Shoultsz–Walker, 2003, 1). A kifejezést az 1990-es évek elején Colin Barnes vezette be az Egyesült Királyság tudományos diskurzusába. A fogalom magyar fordítását Könczei György honosította meg a második évezred első évtizedében, elsősorban a *Fogyatékoságtudományi tanulmányok* (2009) sorozat megjelentetésével. A meghonosodott fordítás ma is vitákat vált ki.

„[...] a nevezett magyarítást nem tartom szerencsés fordításnak.” (Zászkaliczky, 2014, 73), „[...] tartom annyira lényegesnek a minél pontosabb pozicionálását a hazai tudományos struktúrába, másfelől pedig tartom annyira fontosnak a saját tudományterületem (a gyógypedagógia) felé lehetséges kapcsolódásait és a belőle érkező impulzusokat, a tartós kapcsolódás és folyamatos párbeszéd lehetőségeinek megteremtését, hogy fel kell, hogy vessem a Biztos, hogy ez a megfelelő megnevezés? kérdést.” (Zászkaliczky, 2014, 74).

Zászkaliczky (2014, 73) leszögezi: „A gyógypedagógia: a fogyatékoság tudománya.” E kijelentés felveti a kérdést, mi a fogyatékoságtudomány, amennyiben a gyógypedagógia a

fogyatékoság tudománya? Zászkaliczky fenti megállapítása összecseng Gordosné (1996) alábbi meghatározásával:

„A szűkebb értelemben vett gyógypedagógia a sérültek speciális pedagógiai tudománya, nevelhetőségük lehetőségeit, elv- és feltételrendszerét, oktatásuk, nevelésük, személyiségük kibontakoztatásának múltját, cél-, feladat-, eszköz-, színtérrendszerét és eredményét vizsgálja optimális szocializációjuk és sikeres rehabilitációjuk szolgálatában. A tágabb értelemben vett gyógypedagógia viszont a sérültekkel összefüggő teljes jelenségekört kutatja: a sérültek kóreredetét, kóros mechanizmusait, a sérültek fejlődésmenetét, személyiség szerkezetét, társas környezetét, rehabilitációjuk lehetőségeit [...] Ez tehát komplex tudomány, a sérültek vizsgálatát különböző nézőpontból végző tudományágak integrációs egésze” (Gordosné, 1996).

„A gyógypedagógia központi fogalma a fogyatékoság” (Zászkaliczky, 2003).

Az idézett meghatározások alapján megállapítható: a gyógypedagógia a fogyatékoság tudománya. Az összehasonlítás arra is rávilágít, hogy a gyógypedagógia más aspektusból közelít a fogyatékosággal élő személyekhez, mint a fogyatékoságtudomány, ami – meggyőződésünk szerint – a fogyatékosággal élő ember tudománya (Hoffmann, 2017). A „fogyatékoságtudomány” szó és fogalom meghatározása és tartalma nem vitatja és nem kérdőjelezi meg a gyógypedagógia tartalmát, célját és komplexitását. Következésképpen nem releváns a két diszciplína egymással történő ütköztetése. Szembeállításuk irrelevanciáját a tudományok összekapcsolódásának mai paradigmáin túl az a történeti aspektus is igazolja, amely szerint a gyógypedagógia nagyban hozzásegítheti a fogyatékosággal élő személyeket a kultúrtechnikák elsajátításához, érdekeik minél hatékonyabb képviseletéhez.

A fogyatékoságtudomány és a gyógypedagógia kapcsolata vitathatatlan, ám mivel merőben más aspektusban közelítenek a fogyatékosághoz, egymásra hatásuk, együttműködésük inkább a posztmodern összekapcsolódást, mint egymás létjogosultságának megkérdőjelezését hivatott megvalósítani. A fogyatékoságtudomány és a gyógypedagógia fókuszpontjában különböző aspektusok állnak. Ennek igazolására idézünk néhány meghatározást, amelyekkel e diszciplínát tágabb és szűkebb kontextusokban kívánjuk bemutatni, mivel még az akadémia hazai és nemzetközi közössége is gyakran figyelmen kívül

hagyja a fogyatékoságtudománynak, valamint ágazatainak az aspektusait (Bolt–Penketh, 2016).

„A fogyatékoságtudomány a társadalmak politikáit és gyakorlatát vizsgálja, hogy jobban megértsük a fogyatékosággal kapcsolatos – sokkal inkább társadalmi, mint testi – tapasztalatokat. A fogyatékoságtudományt mint diszciplínát azzal a céllal fejlesztették ki, hogy a károsodás jelenségét kibogozza a mítoszoknak, az ideológiáknak és a stigmának abból a hálójából, ami ráborul a szociális interakciókra és a társadalompolitikára. E tudományág megkérdőjelezi azt az eszmét, amely úgy tekint a fogyatékosággal élő emberek gazdasági és társadalmi státuszára és a számukra kijelölt szerepekre, mintha azok a fogyatékosággal élő emberek állapotának elkerülhetetlen következményei lennének” (*A Fogyatékoságtudományi Társaság*, 1993, in Könczei, 2009a, 53–54; Könczei, 2009, 2).

„A fogyatékoságtudomány általában a fogyatékoság mint jelenség társadalmi, kulturális, politikai kontextusban történő vizsgálatára utal. Fókuszpontjában az áll, ahogy a társadalom meghatározza, valamint megjeleníti a fogyatékoságot. Ebből a perspektívából nézve, a fogyatékoság nem az egyén jellemző tulajdonsága, hanem olyan konstrukció, ami értelmet társadalmi és kulturális közegben nyer” (Taylor–Shoultz–Walker, 2003, 1).

„A fogyatékoságtudomány az elmélet, a gyakorlat és a kutatások tág területe, amely ellentmond annak az uralkodó, népszerű szemléletnek, miszerint a fogyatékoság egyenlő a személyes tragédiával” (Goodley, 2011, xi).

„A fogyatékoságtudomány a fogyatékos személyek jogaiért folytatott mozgalmak tükröződése a tudományos életben” (Ferguson–Nusbaum, 2012).

Az Egyesült Államok számos egyetemének kurzuskínálatában szerepel a fogyatékoságtudomány, ezért az érintett egyetemek megalkotják és közzéteszik saját fogyatékoságtudomány-definíciójukat.

„A fogyatékoságtudomány olyan tudományterület, amely a fogyatékosághoz interdiszciplináris aspektusban közelít, és többféle elméletet alkalmaz a

fogyatékoság definiálására, ugyanakkor érti és értelmezi a fogyatékoságélményt. Fogyatékoságtudomány-oktatási programok, minor, valamint főszak, továbbá mester és PhD-képzés formában egyre nagyobb számban hozzáférhetők az egyetemeken országszerte” (University of Washington, 2015).

„A fogyatékoságtudomány a fogyatékoság szociális, kulturális és politikai koncepcióját vizsgálja, szemben a medikális, a klinikai, vagy a terápiás perspektívákkal. A tudomány arra fókuszál, hogyan definiálja a társadalom a fogyatékoságot, illetve hogyan reflektál megjelenésére. Elutasítja azt a megközelítést, melynek értelmében a fogyatékoságot gyógyítani, megjavítani szükséges” (University of Utah, 2016).

A fogyatékoságtudomány elsősorban az angolszász kultúra országainak akadémiai közegében elfogadott diszciplína. A fogyatékoság globális természete (Goodley, 2011) meghatározza a tudomány jövőjét.

4.3. A fogyatékoságtudomány történeti kontextusai

Magyarországon az 1989–1990-es rendszerváltást követően a fogyatékoságra vonatkozó politikákat alapjaiban megváltoztató, a fogyatékosággal élő személyekkel kapcsolatos szemléletben érezhető változás kezdődött. A rendszerváltást megelőzően, a szocializmus időszakában a fogyatékosággal élő személyek a legtöbb esetben láthatatlanok voltak (Könczei–Hoffmann–Flamich, 2016).

A fogyatékosággal élő személyek önérvényesítése az 1950-es, 1960-as években kezdődött az Egyesült Államokban kibontakozott mozgalmi élet, például a nők (women’s lib) és a színes bőrű emberek polgárjogi mozgalmi elindították a sokszínűség elfogadását szorgalmazó szemlélet térhódítását (Kálmán–Könczei, 2002, 55). Ez a mozgalmi szemlélet tette a fogyatékosággal élő embereket érdekeik képviselőire jogosult, hiteles, látható szereplőkké.

Írásunk nem tér ki a fogyatékoságtudomány történetének részletes ismertetésére, a születését segítő tudósok közül azonban meg kell említenünk az egyesült államokbeli Irvin Kenneth Zola kerekesszékes szociológust, aki az 1960-as évektől az 1990-es évek elejéig alkotott, és meglátásaival, szervező tevékenységével jelentős mértékben előmozdította a

tudomány térhódítását, valamint a fogyatékoságtörténetet önálló diszciplínaként művelő Paul Longmore történetét (Könczei–Hernádi, 2015, 16).

Az 1970-es években fogalmazódott meg az önálló életvitel (independent living) gondolata, és vált mozgalommá, terjedt el az angolszász kultúrában, Európában, így hazánkban is. Eredményességének bizonyítékeként az 1980-as években az Egyesült Államokban és Kanadában a fogyatékosággal élő személyek láthatósága törvény formájában is megfogalmazódott, hogy garantálja az őket és családtagjaikat megillető jogokat. Az ENSZ döntése értelmében 1981 a fogyatékos emberek éve, az évtized pedig a fogyatékos emberek évtizede (Hernádi–Könczei, 2015, 12).

Az 1960-as, 1970-es években az Egyesült Államokban lezajlott fogyatékos emberi jogi mozgalmak figyelemreméltó tudományos nyitottságot indítottak el, amely maga után von bizonyos társadalom- és bölcsészettudományi érdeklődést és oktatást a fogyatékoság mint társadalmi jelenség és a fogyatékosággal élő személy mint aktív társadalmi szereplő vonatkozásában (Hernádi, 2014, 25). Snyder szerint a fogyatékoságtudomány nem marad meg jogi mozgalmi megalapozottságánál, dinamikusan fejlődik, és kritikusan reflektál a múltjára, következésképpen kritikai társadalomtudománynak kell tekinteni, miután önmagára is kritikai társadalomtudományként tekint (Snyder, 2005, 478).

A fogyatékoságtudomány minden korábbi, a fogyatékosággal kapcsolatos tudományhoz képest merőben új szemléletet tükröz, mivel arra nyújt lehetőséget, hogy a tudománnyal foglalkozó fogyatékosággal élő és nem fogyatékos kutatók egyaránt hallhatóvá tegyék kritikus hangjukat. Az „önszerveződő szociális és polgári jogi mozgalmak háttérében a fogyatékoság mint hatalmi viszony felismerése állt” (Kálmán–Könczei, 2002, 55).

Az angolszász kultúra országaiban az 1990-es évekre megszületett a fogyatékoságtudomány (Hernádi–Könczei, 2015, 13) mint egyfajta társadalomkritika és iránymutató diszciplína a fogyatékoságfelfogások további politikái tekintetében, és megfogalmazta a fogyatékoság különféle konstrukcióit történeti kontextusban, továbbá jellemezte, kritizálta korának fogyatékoságfelfogásait. E kritikus megfogalmazás tudományos reflexiója a fogyatékoság szociális és emberi jogi modelljének definíciója. A modellek – amellet, hogy kritikus reflexiói a fogyatékosággal élő személyeket övező paradigmáknak – domináns elemei a fogyatékosügyi politikáknak. A fogyatékoságtudomány a modellek szemléletes definiálásával széles körben indított el változásokat számos tudományterületen és a hétköznapi életben egyaránt. E változások a neveléstudományban és az oktatás gyakorlatában az integrált, illetve az inkluzív oktatás szemléletében jelennek meg (Hoffmann–Flamich, 2014).

4.4. A tudományokon átívelő tudomány

„A fogyatékoságtudomány az élhetőbb világok reményében változást sürget” (Hernádi–Könczei, 2015, 7). Ez a mondat önmagában is igazolja a fogyatékoságtudomány tudományokon átívelő mivoltát. Nyilvánvalóan például a közgazdaság-tudomány, az orvostudomány, vagy a neveléstudomány is osztozik e cél elérésében, hiszen mindegyik változásokat és változtatásokat szorgalmaz. Ez egyike azoknak a céloknak, amelyek a fogyatékoságtudományt az akadémia szinte minden területére beemelik, újabb aspektussal egészítve ki a korábbi tudásokat. A tudományos diskurzusban azonban sok esetben negligálják vagy megkérdőjelezzik e tudomány létezését (Bolt, 2015), ami azért is megmagyarázhatatlan, mert minden ember életében van olyan szakasz, amikor hosszabb vagy rövidebb ideig fogyatékosnak minősül, elegendő hozzá például egy baleset. Ha az ember elég sokáig él, biztosan megtapasztalja a fogyatékoságot. Ez az alapvetés a fogyatékoságtudomány motorja (McRuer, 2006, 198), ez motiválja a fogyatékoságtudomány kutatóit, hogy feltárják és bebizonyítsák a diszciplína kapcsolódási pontjait más tudományterületekhez. A fogyatékoságtudomány igazolja az ember diverzitására vonatkozó elméletet, ebből következően e tudomány interdiszciplináris (Goodley, 2011, 33).

A fogyatékoságtudomány inter- és transzdiszciplináris, önmagára is számos aspektusból kritikusan reflektál, fejlődik, „folyamatosan bővülő elméleti korpusz” (Hernádi–Könczei, 2015, 8). Ez a komplexitás, fejlődés és kritikus megközelítés a tudomány különféle szegmenseit is kiemelve mutat rá a sokszínűségére, ágazataira. Diverzitása azonban nem szétdarabolja, hanem egy komplex képpé formálja a fogyatékoságtudományt, amelyen megtalálhatók a kritikai és a kulturális összetevők (Hoffmann, 2017).

4.5. Kritikai fogyatékoságtudomány (*critical disability studies*)

Bár a kritikai fogyatékoságtudomány a fogyatékoság tényéből indul ki, nem szorítkozik a fogyatékoságra. Számára a fogyatékoság egy olyan mérlegelési szempont, amelynek segítségével a maga komplexitásában értelmezzük releváns politikai, elméleti és gyakorlati kérdéseket, problémákat (Goodley, 2011, 157; Goodley, 2014).

A fenti definíció rávilágít az elmélettől a gyakorlat irányába történő elmozdulásra (Goodley, 2011). Az utóbbi évtizedben megfogalmazódott tudományos megközelítés célja,

hogy kihívja a hagyományos, marxista/materialista fogyatékoságtudomány képviselőit. E kihívás felettébb érdekes és értékes kutatásokat eredményezett. Hasonlóan a fogyatékoság medikális modelljének kritikájaként megszületett szociális modellhez, a fogyatékoságtudományra kritikusan reflektált a kritikai fogyatékoságtudomány (Vehmas–Watson, 2014, 638–639). Legfőbb célja azonban az volt, hogy új dimenziókba helyezze, dekonstruálja a fogyatékosághoz társított gondolatokat, feltárja, miként válhattak meghatározó faktorokká, továbbá milyen tényezők konstruálták a fogyatékosághoz rendelt ideológiákat (Vehmas–Watson, 2014, 639).

E megközelítés térnyerése okán megkérdőjelez minden korábbi fogyatékoságfogalmat, és kritikusan vizsgál minden olyan problémát, amelyet a fogyatékoság problémakörének tekint elődje, a fogyatékoságtudomány (uo). A kritikai fogyatékoságtudomány képviselői igyekeznek minimalizálni a definíciókat, „kritikai és radikális önreflektivitás jellemzi, folyamatosan törekszik [...] saját elméleti alapjainak újragondolására” (Könczei–Hernádi, 2015, 20).

A kritikai fogyatékoságtudomány dinamikus fejlődik, kritikai társadalomtudományként tudatában van önnön történetiségének, kritikusan önreflexív saját elméletét és gyakorlatát illetően. Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolódik, miután hangsúlyos szerephez kerülnek a fogyatékosággal élő személyek, és kifejezésre jutnak tapasztalataik, következésképpen kevésbé hangsúlyozódik a tudomány teoretikus megalapozását vitató mozgalmi múlt. „[...] ahhoz a foucault-i gondolathoz kötődik, miszerint az elmélet nem egy gyakorlatot alkalmaz, hanem az elmélet maga a gyakorlat” (Könczei–Hernádi, 2015, 20).

Megfigyelhető „az ellentétpárokra épülő nyugati gondolkodás dekonstruálásának igénye.” (uo.). Kétségbe von, ezért vizsgál korábban megkérdőjelezhetetlen létezéseket, kutatási területeket. E területek közé tartoznak olyan viszonyok, mint a hatalom és az ellenállás, a mikrohatalom vagy a test és a normalitás viszonya. Kritikus a „hamis univerzalizmussal szemben”, újrafogalmazza az épség és normalitás korábbi definícióit, pozitív tartalmat rendel a „különbözőség” és a „másság” fogalmaihoz. Az identitás újragondolását a komplexitás kontextusába helyezi, ami azt eredményezi, hogy „radikális dekonstrukcióban értelmeződik újra a fogyatékos identitás” (Könczei–Hernádi, 2015, 20), továbbá megváltoztatja, átértelmezi a szubjektivitás fogalmát. Ezen új definíció szerint a szubjektivitás „egymást kölcsönösen megalkotó, a világban másokkal valamivé váló szubjektummá válás folyamata” (Könczei–Hernádi, 2015, 20; Goodley, 2014), így kap hangsúlyos szerepet.

A kritikai fogyatékoságtudomány radikális szemlélete nem marad kritikus reflexiók nélkül. Vehmas és Watson (2014, 648) leszögezi: a fogyatékosügyi mozgalmak, hasonlóan más emancipációs törekvésekhez tükröző mozgalmakhoz, egy-egy csoport pozitív megkülönböztetését szorgalmazzák, és miközben nem tagadja, hogy a valóságban léteznek társadalmi csoportok, mint például a fogyatékosággal élő személyek csoportja, kijelenti, a megkülönböztetett társadalmi csoportok közötti különbségek megfogalmazása nemkívánatos, következésképpen egyaránt káros a csoportra és a csoportba tartozó egyénre nézve.

Vehmas és Watson (uo.) állítja továbbá, miszerint egy különbségeket negligáló társadalom nem reális, a kritikai fogyatékoságtudomány pedig még teoretikusan is képtelen megválaszolni olyan kérdéseket, mint hogy egy különbségek nélküli társadalom mi módon lenne képes létezni. A szerzők leszögezik, hogy a különbségek nélküli társadalom nem eredményezne egyenlőséget, és hiányozna belőle a különbözőség iránti tisztelet. A kritikai fogyatékoságtudomány konstrukcióján alapuló társadalom irreális, utópisztikus.

Túl a tematikus kritikákon, Goodley (2014, 641) szerint a kritikai fogyatékoságtudományt az a veszély is fenyegeti, hogy éppen kritikus mivolta vész el azáltal, hogy egyre távolabb kerül az empiriától, és kizárólag saját tudósai kritizálják. Vehmas és Watson (2014, 649) morális és etikai vonatkozásban is megkérdőjelezi a kritikai fogyatékoságtudomány újrafogalmazott konstrukcióit. Ami azonban vitathatatlan, az a fogyatékoság kulturális megjelenése akkor is, ha azok értelmezései gyakran vitatottak.

4.6. Kulturális fogyatékoságtudomány (cultural disability studies)

A társadalomtudományok értelmezésében kultúra alatt az a dolog, illetve jelenség értendő, amely „a társadalomban való lét egyik fontos velejárója és következménye” (Korpics, 2011). E meghatározás rámutat a fogyatékoság mint az egyén tulajdonsága és mint jelenség reflexióira különböző kultúrák kontextusában. Egy társadalom tagjává akkor válhatunk, ha megtanultunk beilleszkedni a társadalom kulturális közegébe, megértettük a szabályokat, és igazodtunk hozzájuk. Idetartoznak azok a kategóriák is, amelyek megmutatják, a társadalom kit, mit tart „normálisnak”, és kit, mit tekint „eltérőnek” (Barnes–Mercer, 2001).

„Egy kultúrához kétféle aspektusban közelíthetünk: az egyik az ismert jelentéstartalmak és irányok, amelyeket a közösség tagjai megtanulnak, a másik az új megfigyelések és jelentéstartalmak, amelyeket a közösség kínál és tesztel. E

kettő a humán társadalmak és humán gondolkodás közönséges folyamatai, amiket mi a kultúra lencsén át, a hagyomány és kreativitás összefüggésében látunk” (Williams, 1989, 4, idézi Barnes–Mercer, 2001).

A fogyatékossgot a humán társadalmak és a humán gondolkodás tükrében mindig szélsőséges vélekedések, attitűdök övezik, függetlenül attól, milyen kultúra milyen lencsén át szemléljük. Ennek egyik oka minden bizonnyal a fogyatékossg, valamint a fogyatékossggal élő személy egyetemes jelenléte. A testi különbözőségnek tulajdonítható „probléma” kultúrákban megjelenő reflexiói speciális helyzetet teremtenek a sérült személyek számára, ami nem csupán kormányzati politikákat és szociális programokat alapoz meg, de a szépirodalom kiapadhatatlan forrása is (Mitchell–Snyder, 2000, 47). Ez a bőség azonban nem egyértelműen eredményezi a „speciális helyzet” megértését, elfogadását.

Evelyn Glennie (1993) siket ütőhangszeres művész írja: „Ha meg akarjuk érteni a siketséget, először a hallást kell megértenünk.” Ezen az úton elindulva elmondhatjuk, ha meg akarjuk érteni a fogyatékossggal élő személyt, először meg kell értenünk, fel kell dolgoznunk a sztereotípiákat, az előítéleteket, amelyekkel kultúrák és társadalmak bélyegzik meg ma is az érintett embereket (Hoffmann–Flamich, 2016, 83). A mindennapok jelenségei, gondjai, élményei rögzülnek a művészetekben (Couser, 2009, 17). Bolt az alábbi kérdésekkel köti össze a két gondolatot:

„Vajon a fogyatékossg kulturális ábrázolása segít-e a fogyatékossg megértésében? És a kultúra tanulmányozása gazdagítja-e fogyatékossgfelfogásunkat?” (Bolt, 2012, 287). Bolt kérdéseire a kulturális fogyatékossgtudomány kínál válaszokat (Flamich–Hoffmann, 2014, 57). A fogyatékossgtól idegenkedünk, félünk. Ha lehet, negligáljuk, hárítjuk. Ez a jelenség megnehezíti, ellehetetleníti a befogadást, ezért feltételezhetően egyik kiváltó oka az integrált oktatás kudarainak.

A fogyatékossgot övező, nem kritikus attitűddel szemben a gyógypedagógiai diskurzus alkalmazza a fogyatékossg irodalmi és filmben szereplő ábrázolásait. E megközelítés mégis elsősorban a fogyatékossgtudomány vonatkozásában jellemző (Ferri, 2011). A fogyatékossg kulturális ábrázolásának szemléletváltó hatása vitatott a fogyatékossgtudomány érintett kutatóinak körében. A megosztottság főleg a személyes narratívák, a fogyatékossgmemoár tekintetében figyelhető meg. Couser (1997, 17) és Garland-Thomson (2007, 121) szerint az önéletrajzi írások és életrajzírók (life writings) a fogyatékossgot komplex, társadalmi, politikai, testet öltött helyzetben ábrázolják, ezért kulturális küldetést teljesítenek, így társadalomkritikának kell tekintenünk őket (Ferri, 2011).

Számos könyvkiadó és a média, a filmgyártás előnyben részesíti a szentimentális ábrázolást a valósággal szemben (Couser, 2004; Ferri, 2011). Mintz (2007, 17) ezzel szemben azt állítja, az olyan sztereotipikus ábrázolások, mint az inspiráló, mindent legyőző szuperhős (supercrip) kedvező képet festenek a fogyatékossgal élő személyről (Ferri, 2011), tehát megtévesztőek.

Bár a fogyatékossgatudományt és ágazatait jól ismerő országokban lényeges változások figyelhetők meg a fogyatékossg kulturális megjelenését tárgyaló kurzusok felsőoktatásban betöltött szerepe tekintetében, a hazai egyetemeken az e témában hirdetett kurzusok még csekély érdeklődésre tarthatnak számot. A 2012/2013-as tanévben az egyik vezető fővárosi egyetem pedagógiai karán a fogyatékossg kulturális ábrázolásait elemző kurzusra mindössze három hallgató jelentkezett (Flamich–Hoffmann, 2014a; Hoffmann–Flamich, 2015), a következő tanévben meghirdetett fogyatékossgmemoár-kurzus már egyetlen hallgatóban sem váltott ki érdeklődést.

Sharon Snyder, Brenda Jo Brueggemann és Rosemarie Garland-Thomson (2002) *Disability Studies; Enabling the Humanities* című kötetével bizonyítható, hogy a kultúra jelentős szerepet játszik az elfogadás és a befogadás tekintetében (Bolt, 2015). A művészetekben és a szépirodalomban bőséggel található, a fogyatékos hősöket jellemző sztereotípiák és előítéletek köré összpontosuló kritikus írói figyelem elindított egy tudományos diskurzust, a kulturális fogyatékossgatudományt.

A kultúra valamennyi aspektusára kiterjed a fogyatékossg, jóllehet abban mutatkoznak eltérések, hogy milyen szerepet tölt be a „megjelölt test” (Bolt, 2015). A kulturális fogyatékossgatudomány diskurzusában elmozdulás mutatkozik a testről való biológiai (medikális) gondolkodástól, azaz a „rossz test”-től a test szociokulturális funkciója irányába (Ware, 2009; Goodley, 2011, 14.).

Garland-Thomson (1997) eltérő kulturális aspektusból közelíti a „különös testekhez”. A kulturális fogyatékossgatudomány a fogyatékossg kulturális modelljének tudományos reflexiója, mivel „a fogyatékossgélmény sokkal komplexebb és dinamikusabb, mint azt ábrázolása sugallja” (Garland-Thomson, 1997, 12), alkalmas arra, hogy eszközként funkcionáljon, és áthidalja a fogyatékos és nem fogyatékos emberek között létező szakadékot, amiről Garland-Thomson is (uo.) beszél.

A kulturális fogyatékossgatudomány az identitástudomány egyik alkotóeleme (Lerner–Strauss, 2006, VIII), kutatási, elemzési bázisa, forrásai elsősorban filmek, regények, művészi alkotások, előadóművészet és színelőadások (Goodley, 2011, 15).

„A fogyatékossgal élő személyek kulturális ábrázolása mindannyiunkra hat. Tágabb értelemben annak megértésében játszik szerepet, milyen embernek lenni” (Bérubé, 1997, idézi Feldbaum–Rossetti, 2005, 43). Következésképpen feltételezhetjük, hogy a fogyatékossg kulturális ábrázolása, illetve az ábrázolások kritikus megközelítése arra is alkalmas, hogy formálja világlátásunkat, felülírja előítéleteinket (Hoffmann–Flamich, 2014–2015).

Összegezve a kulturális fogyatékossgtudomány transzdiszciplináris természetét, megállapíthatjuk: e tudomány sokoldalúságát bizonyítja, hogy kultúrtörténeti vonatkozásban tükrözi a fogyatékossgfelfogásokat, értelmezéseket művészeti alkotásokban, reflektál múlt és jelen változó fogyatékossgképére, valamint provokál, inspirál, és nem utolsósorban válaszol Tom Shakespeare (2011) már idézett kérdésére, miszerint: „Hogyan válhatsz egyéniséggé, ha a világ már úgy döntött, típus vagy?”

A fentiek, továbbá az Egyesült Államokban szerzett kutatói tapasztalatok alapján megállapíthatjuk: a kulturális fogyatékossgtudomány alkalmas arra, hogy a többségi környezet leendő pedagógusai, tanárai és tanulói számára megkönnyítse a diverzitás és egymás megismerését, valamint a több évezredes kultúrákban kódolt és továbbított, fogyatékossggal kapcsolatos sztereotípiák, előítéletek újragondolását, átértelmezését (Hoffmann–Flamich, 2015).

4.7. A kulturális fogyatékossgtudomány és a zene

A fogyatékossg milliárd szállal kötődik a zenéhez. A fogyatékos identitás definiált fogalom a zene szigorú, tiszteletet parancsoló kontextusában. A zene és a fogyatékossg kapcsolatának vizsgálata során képet kapunk a fogyatékossg megértésének és kultúrákban való megjelenésének bizonyos aspektusairól (Lubet, 2011).

A zene és a kulturális fogyatékos-ságtudomány kapcsolata az utóbbi két évtizedben került a tudományos érdeklődés homlokterébe. E fejezet kulturális fogyatékossgtudományos megvilágításában tárgyalja a zenét és a fogyatékossgot. A zenetudósok érdeklődése többnyire két perspektíva okán fordult a zene és a kulturális fogyatékossgtudomány kapcsolódási pontjai felé. Egyrészt etnográfiai vagy szociológiai módszerekkel vizsgálják, milyen szerepet játszik a társadalom egy-egy magát fogyatékosnak tartó muzsikusi életében, továbbá hogy a fogyatékossga milyen hatással van az előadóművészetére, valamint hogy ez a fogyatékossg mennyiben befolyásolta a fogadtatását. Például Terry Rowden (2012) *The*

Songs of Blind Folk című könyvében a valóság kulturális tükröződését a zenében afrikai-amerikai vak muzsikások interpretációjában írta le (Howe, 2014).

Másrészt a zenetudósok vagy muzsikáló kutatók körében érdeklődést kiváltó aspektus a fogyatékoság zenei ábrázolása (Howe, 2014). A harmóniák kiegyensúlyozatlanságában, deformáltságában, a zenei textúrában megjelenhet a fogyatékoság (Straus, 2011; Howe, 2014), hasonlóképpen a dalszövegekben, operalibrettókban is. A zenei ábrázolás tükrözi a mindenkori fogyatékoságfelfogásokat, sztereotípiákat. Példa erre Rigoletto púpos testének zenei ábrázolása (Verdi: *Rigoletto*, 1851), Darth Vader torz zenei motívuma, a vak jó, Tiresias (Sztravinszkij: *Oedipus Rex*, 1927) (Howe, 2014), a vak Főinkvizítor metaforikus alakja (Verdi: *Don Carlos*, 1866). Mindez kizárólag kulturális kontextusban értendő és érthető meg, nyoma sincs orvosi megközelítésnek (uo.).

A fogyatékoság nagy modelljei fellelhetők zenei ábrázolásokban is. A testi tökéletesség mindig Isten és Ádám testének tökéletességét jelentette, a többi ember csupán tökéletlen mása a kiűzetés előtt tökéletes isteni testnek. Test és lélek egyaránt tökéletlen. Ez a stigmatizáló medikális modell. A tökéletességre a zenében Pythagoras harmónia-fogalma mutat rá (Howe, 2014).

A fogyatékos testet megjavítani szándékozó tizenkilencedik század az „ideális test” képét és valóságatlanságát a „normális” test képére cserélte, a statisztika megjelenésével megfogalmazódtak az átlagos, „normális” ember külső és belső tulajdonságai. A normalitásnak való megfelelés hívta életre a medikális modellt. Zenében példázza mindezt Lucia örülési jelenete (Donizetti: *Lammermoori Lucia*, 1835), ahol a kórus, vagyis a „normális” emberek nézik a deviáns Luciát (Garland-Thomson, 1997; Howe, 2014). A magyar operairodalomból idesorolhatjuk a tiszaparti jelenetet, amelyben az épelméjű Tiborc tehetetlenül szemléli Melinda elméjének elborulását (Erkel: *Bánk bán*, 1861).

A szociális és emberi jogi modell sokkal inkább felfedezhető a fogyatékosággal élő muzsikások sokaságában, mint a zeneművekben. A fogyatékoságnarratíva megtalálható a zeneművekben, és a fogyatékosághoz kötődő sztereotípiák is megjelennek a zenei ábrázolásokban. A fogyatékosággal élő személynek elsősorban a (zenei) narratíva szempontjából van szerepe. A zeneszerzők, librettisták általában két okból „ültetnek be” fogyatékos karaktert, „narratív protézist” (Mitchell–Snyder, 2000) a műveikbe:

1. legyen egy megoldandó probléma;
2. a „normális” karaktert győzelemre segítse a fogyatékos hős.

A kulturális fogyatékoságtudomány diskurzusát elemző kutatók által felfedezett forgatókönyvek az alábbi tulajdonságokkal jellemezhetők (Howe, 2014): A fogyatékos karakter („narratív protézis”) megjelenését követően a karakter vagy meggyógyul, vagy meghal (megsemmisíti a szerző); zenei példaként említhetjük Händel *Orlando* (1732) vagy Paisiello *Nina* (1789) (uo.) című operáját.

A fogyatékos karakter gyakran szuperhős, mivel sikerül legyőznie a fogyatékoságát (Howe, 2014). Ez a megközelítés elsősorban fogyatékos előadóművészek hangversenyén, illetve a hangversenykritikákban érvényesül.

Howe (2014) megállapítja, hogy a fogyatékoságot ábrázoló történetek, zenei megjelenések ritkán szólnak magáról a fogyatékoságról, sokkal inkább azt a kulturális kontextust tükrözik, amit a szerző, vagy(is) a kulturális közösség gondol, képzel a fogyatékoságról.

5. A ZENE MINT KULTURÁLIS DISKURZUS

A zene mint kulturális diskurzus című fejezet kutatásunk két célját valósítja meg, mivel egyik szignifikáns koncepcionális bázisa a zene és a fogyatékoság még világszerte is viszonylag kevésbé vizsgált, ugyanakkor egyértelmű kapcsolatának. E koncepcionális megalapozás által egyrészt megvalósul vak és aliglátó tanulók zenetanításának nemzetközi és hazai szakirodalmának feltárása, másrészt e fejezet a szakirodalomra támaszkodva tárja fel, megalapozott-e az a hiedelem, amely szerint a vaksághoz kifinomultabb zenei hallás, zenei tehetség társul.

A zene diskurzív faktor a vak emberek életében. E fejezetben a zene mint kulturális diskurzus lencséjén keresztül reflektálunk a fogyatékoságra, a vakságra, és történeti dimenziókban mutatjuk be a vak emberek gyakran misztikusnak tekintett viszonyát a zenéhez. Először azonban a „zene” és a „diskurzus” fogalmát határozzuk meg. Bár a zenének mint az értekezés egyik megalapozó témájának külön fejezetben történő többirányú tárgyalása a fogalom külön meghatározásai nélkül is indokolt, az alfejezet címéből az alábbi két kérdés következik:

Mi az összefüggés a zene és a diskurzus között?

Miért Michel Foucault gondolatai tükrében vizsgáljuk az összefüggéseket?

Ez utóbbi kérdés megválaszolása tűnik kevésbé összetettnek. Az összefüggések feltárása alapjául azért választottuk Michel Foucault meglátásait, mert amellet, hogy „a modern kor pedagógiai gondolkodásában betöltött szerepe” (Felber, 2007), valamint egyéb tudományterületeket (filozófia, történelemtudomány, orvostudomány, szemiotika, pszichológia) befolyásoló kritikus szemlélete vitathatatlan, a fogyatékoságtudomány megalapozása is jelentős részben neki köszönhető (Tremain, 2005; Devlieger, 2005). A Foucault-féle, a hatalmi viszonyok összefüggéseire reflektáló társadalomkritikaként értelmezhető fogyatékos-ságtudomány az értekezés egyik alappillére.

Az első kérdést, összetettsége okán, a következő alfejezetben válaszoljuk meg.

Az e fejezetben alkalmazott fogalmak és kapcsolódási pontjaik tárgyalását a zene és a fogyatékoság, a zene és a vakság között fennálló kapcsolat irodalmának áttekintése követi, bemutatjuk a vakok zeneoktatásának történetét, részletezzük a zene szerepét a vak emberek életének mindennapi kontextusában, végül az új stratégiák, technológiák szakirodalmát dolgozzuk fel nemzetközi és hazai vonatkozásban.

5.1. Zene és diskurzusok – fogalomértelmezés Foucault gondolatainak tükrében

A zenének mint fogalomnak több ezer definíciója, és közel ugyanannyi, a kiváltott érzelmeket leíró megközelítése létezik, ezért eltekintünk a definíciók ismertetésétől, mivel az esetek többségében szubjektív meglátások, érzések szűrőjén át fogalmazódnak meg.

A „diskurzus” szó eredeti jelentése beszélgetés, párbeszéd, társalgás (Bakos, 2002), mindazonáltal számos tudományterület tekinti magáénak és definiálja saját értelmezésében a fogalmat. A diskurzus állítások, ötletek, gondolatok és gyakorlatok szabályozott rendszere (McLaren, 2009, 72), amelyek segítségével mód nyílik önmagunkról és másokról formált szubjektív tudásunk bemutatására (Goodley, 2011, 103). A zene és a diskurzus valamennyi jelentése, a beszélgetés, a társalgás, a párbeszéd számos szinten fonódik össze, és gyakorta elválaszthatatlan (ön)kifejezési eszköz. Foucault így ír a diskurzusról:

„Az életünkért írni, mint Blanchot mondta, sőt talán az életünkért beszélni, valószínűleg legalább olyan régi ügy, mint maga a beszéd. Valamely elbeszélés idejében, még a legéletbevágóbb döntések is óhatatlanul függőben maradnak. Tudjuk, a diskurzusnak az a hatalma, hogy megállítsa a levegőben a már kilőtt nyílveesszőt, bizonyos, saját terét jelentő, függőben tartott időre. Lehet, hogy amint Homérosz mondja, az istenek szétküldték a szerencsétlenségeket a halandókra, hogy elbeszélhessék őket, és a beszéd e lehetőségben találja meg kimeríthetetlen forrását; az is lehet, hogy a közelítő halál ellentmondást nem tűrő gesztusa, hátrálása az emberi emlékezetben, vájja ki a létben és a jelenben azt az űrt, amelyből kiindulva és amely felé beszélnek az emberek. [...] Az istenek küldik a szerencsétlenségeket a halandókra, hogy elbeszéljék őket; ám a halandók azért beszélnek el őket, hogy e szerencsétlenségek sohase érjenek célba, és beteljesedésük a szavak távolságába rejtőzzék, oda, ahol megszűnnek végül azok a szavak, amelyek csak nem akarnak elhallgatni” (Foucault, 1998, 5).

Foucault keveset beszél, és talán még kevesebbet ír a zenéről, a zene hatalmáról. Toleranciáról, a kulturális közeg sokszínűségéről és zenéhez való kötődéséről, a zene pluralitásáról azonban szól: mindenféle zenének megvan a létezéshez való joga, és ahhoz, hogy létezése, észlelése, hallgatása és játszása egyenlő értéket jelentsen. Mindenféle muzsika értékes azok számára, akik előadják, és akiknek tetszik (Foucault, 1985).

5.2. Zene és zenei nevelés a kultúrák kontextusában

A zene pervazív (Straus, 2011). Szinte minden pillanatunkban jelen van, hat a mindennapi hangulatainkra, ma már határok nélkül élvezhetjük, megválaszthatjuk, mit és kinek az előadásában szeretnénk hallgatni. Ha megnézzük az általunk ismert társadalmak és kultúrák működését, azonnal felfedezzük, milyen fontos szerepet játszik a muzsika valamennyiben (Garfias, 2004). A zene e tulajdonságai azt sugallják, hogy jelentősége sokkal nagyobb annál, mint hogy az ember jól érezze magát általa (Garfias, 2004). A zenéhez mindenkinek köze van – a muzsika mindenkihez szól, Szinte mindannyiunkra hatást gyakorol még abban az esetben is, ha nem tartjuk muzikálisnak magunkat. Ez a kötődés, a zenei hajlam, a „muzikofília” már kisgyermekkorban felfedezhető, kiemelkedő szerepet kap minden kultúrában, és valószínűleg az emberi faj megjelenése óta velünk van (Sacks, 2010, 9).

Az ember kapcsolata a zenével születése előtt elkezdődik. A magzatvíz nem akadályozza meg az anyaméhből érkező zajok eljutását a belső fülhöz, mivel szinte tompítás nélkül vezeti a hangokat, zörejeket, és csak a 2 kHz feletti hangokat tompítja erőteljesebben (Hidas, 1999). Erőteljes, határozott hanghatást jelentenek a magzat számára a vérkeringés okozta zajok, a testmozgásnak tulajdonítható, testmozgásból eredő hangok, mint például a lélegzetvétel. Az anya beszéd- és énekhangja ugyancsak a magzat korai hangélményei közé tartozik. (Dunham, 1990). Olds (1985) szerint vizsgálatok bizonyítják, hogy a zene „eljut a magzathoz, a még meg nem született csecsemők nem csupán hallják a zenei hangokat az anyaméhben, hanem arra egyedi módon reagálnak is” (Mélykútiné Dietrich, 2004, 13).

A zene misztikus erejének felismerése mintegy háromezer évvel ezelőttre datálódik, a sámánizmus kontextusában pedig akár mind a mai napig nélkülözhetetlen (Mérei, 2014, 58–59). A zene gyógyító hatásáról szóló utalások megtalálhatók a *Bibliában* is (Mérei, 2014, 59); például Saul királyt érzelmi kitörései alkalmával Dávid hárfajátéka nyugtatta meg (Mentesné Tauber, 2011).

Kodály (1952) kijelentése – „a zene mindenkié” – annyira határok nélküli és időtlen, mint a muzsika. A zene mindig mindenkié volt. Hogy pontosan mikor vált először az ember életének elválaszthatatlan részévé, ma már kideríthetetlen. Különösen, hogy végiggondolva ezt határvonalat kellene húznunk a zene, a kiadott hangok és a zaj között, mint ahogy azt is meg kellene határoznunk, mikortól számít embernek a hangokat kibocsátó lény (Garfias, 2004). Annyit azonban bizonyosan tudunk, hogy a zene az ókori kultúrákban mint önálló tevékenység ismeretlen volt (Pethő V., 2011, 5).

Az ókori zsidó kultúrában a zene a vallás kontextusában kapott kiemelkedő szerepet. A hivatásos kántorok feladata az volt, hogy az istentiszteleteket egészítsék ki énekükkel, a gyülekezet pedig gyakran csatlakozott ehhez, feltehetőleg elsősorban az ámenek és a halleluják éneklésekor. A felelgetős, párbeszédes éneklés a sumér kultúrából öröklődött át a zsidó kultúra vallásos szegmensébe. A zsoltárok közül néhány kifejezetten a párbeszédet szorgalmazta. Létezett a zenei nevelésnek, a zenetanulásnak egy formai rendszere.

A nép képviselői a királyság minden pontjából egyszer egy évben Jeruzsálembe utaztak, és tanultak a kiváló lévítáktól, majd visszatérve az akkoriban létezett 394 zsinagógába, megtanították az új dalokat. Az ókori zsidó kultúra zenei nevelési koncepciója a hivatásos muzsikuskok képzésével szemben az egyén adottságaira és értékeire, jogára és az Úrral szemben teljesítendő kötelességére építette a zenei nevelést (Mark–Gary, 2013, 4).

A zenei nevelés évszázadokkal időszámításunk előtt a demokrácia értékes pillérének számított (Mark, 2013). Az ókori görög kultúra értelmezésében a muzsika (mousike, muziké) a szellemi teljesség, a kiteljesedés nélkülözhetetlen, integráns részét képezte (Landels, 1999). A fogalom nem csupán a mai értelemben vett muzsikát és a muzsikálás tevékenységét jelentette; e terminus magába foglalta a tánc, a dalok szövegeinek és a költemények előadásának művészetét is (Cartwright, 2013). A hangszerek széles skáláját ismerték és használták vallási szertartásokon, áldozatok bemutatása alatt, nevezetes eseményeken, például házasságkötés, lakomák (symposia), temetés alkalmával. A hangszerek, a muzsika szerepet kapott a sporteseményeken és a harctéren is (Cartwright, 2013; Landels, 1999).

A zene elméleti alapjait a görögök az i. e. VI században tanulmányozták. A zene és zeneelméleti tanulmányok a filozófiai tanulmányokba is beépültek, különösen Pythagoras követőinek felfogásában, akik mesterük tanításai alapján úgy vélték, a zene a kozmikus rend matematikai megjelenése (Cartwright, 2013). Pythagoras tanítása szerint ugyanis a zene és az aritmetika egymástól elválaszthatatlan egységet alkot (Mark–Gary, 2013, 5). Pythagoras azt állította, hogy a „zene mikrokozmosz, azaz hang és ritmusrendszer, amit ugyanazok a matematikai törvényszerűségek szabályoznak, melyek a látható és láthatatlan univerzumot működtetik” (Mark–Gary, uo.). A zene oktatása és felfogása a matematika vonatkozásában (Mark–Gary, 2013, 5) évszázadokig meghatározta a zenetanítás szemléletét.

Az ókori görög kultúra érdeme az is, hogy felfedezte a muzsika hallgatójának lelkére gyakorolt morális és érzelmi hatását, így jelentősége, értéke etikai szempontból felmérhetetlen (Cartwright, 2013). Az ókori görög filozófusok írásaikban hangsúlyozták a zene központi szerepét a társadalomban, ezért óriási jelentőséget tulajdonítottak a zenei nevelésnek. A költészetet is magába foglaló zenei nevelésre építették a testi és lelki egyensúly eléréséhez

vezető utat. A zenei nevelés célja pragmatikus volt, a polgárok aktív társadalmi részvételét igyekezett előmozdítani. Athén és Spárta tanterve hangsúlyos szerepet tulajdonított a zenei nevelésnek; míg Spárta, a „harcos városállam” inkább a zene harcra buzdító tulajdonságaira építette a zenei nevelést, a művészeteket előnyben részesítő Athén a zenét gyengédebb húrokon szólaltatta meg (Mark–Gary, 2013, 5).

Mark és Gary (2013, 6) állítása szerint az iskolában valamennyi diák számára oktatott, egyszerű, amatőr zenészek által is könnyen, élvezetesen előadható zene egyre összetettebbé, bonyolultabbá vált, és az idő múlásával olyan magas technikai felkészültséget követelt a játékosoktól, hogy amatőr zenészek már nem voltak képesek megfelelő színvonalon megszólaltatni, ezért hivatásos zenészeket alkalmaztak. Az V. század azonban új kezdetet jelentett, és elindult a specializálódás folyamata. Jóllehet a konzervatív nézeteket valló oktatók kitartottak az iskolai zeneoktatás mellett, Arisztotelész megkérdőjelezte annak létjogosultságát, mivel iskolai körülmények között a tanulók számára szinte elérhetetlen volt a magas szintű muzsikálás elsajátítása.

A zene minden kultúra minden korban jelenlévő alkotóeleme. A Kodály, Bartók és munkatársaik, tanítványaik által gyűjtött népdalok bizonyítják, hogy a zene minden élethelyzetben az emberhez tartozik, képletesen és a valóságban egyaránt. Minden kultúrában találkozunk bölcsődalokkal és gyászdalokkal (Pethő V., 2011, 5). A munkadalok az ember mindennapi tevékenységeit tették elviselhetővé. A dallamok összekötötték a „rokon” közösségeket, ugyanakkor megkülönböztették a többi közösségtől, mint ahogy a viselet, a nyelv, vagy a szokások. A közösség, a nemzet identitását, a valahová tartozást erősítette a zene, ezért átadása nagyon fontos szerepet játszott a kisebb és nagyobb közösségek esetében (Pethő V., uo.).

A zenei nevelés alapjainak Európában a XVI. és XVII. század fordulóján létesített árvaházakban (conservatorio) az egyház által biztosított, kiemelt jelentőségű zeneoktatás tekinthető (Váradi, 2014). Magyarországon a zenei nevelés, a XVI. századi latin iskolák énektanítása a középkori hagyományt követte, amely szerint az egyházi zene a műveltség alapja (Váradi, uo.).

A magyar pedagógia történetében a zeneoktatás vonatkozásában jelentős szerepet vállalt Brunszvik Teréz, amikor 1828-ban megnyitotta az első, kisgyermek nevelése, oktatása céljából létesült intézményt, „kisgyermek iskolá”-t, amelyet „oskolá”-nak nevezett. Az oskolákban hangsúlyos szerep jutott az énektanulásnak, mivel a gyerekek erkölcsi mondanivalókat, útmutatásokat megfogalmazó dalokat tanultak (Váradi, uo.). Az ének és a

zene államilag előírt önálló tantárgyként történő oktatása a XIX. században kezdődött (Pethő V., 2011, 5).

Ez az attitűd és oktatáspolitikai azonban nem segített abban, hogy a zene visszanyerje évszázadokkal korábban betöltött központi szerepét. A zene jelentőségének újragondolása az 1920-as évek elején fogalmazódott meg Európában. Kodály Zoltán, Émile Jacques-Dalcroze és Fritz Jöde zenepedagógusok jóvoltából a zeneoktatás, a zenével való újra-együttélés megtanulása a hivatásos zenészek feladatává vált (Pethő V., uo.).

Kodály pedagógiai elkötelezettségének és módszertani programjának is köszönhetően Magyarország előkelő helyet foglal el a zeneművészet és a zenetudomány területén, ez azonban nem jelent állandóságot (Kenesei, 2013). Hogy a szerepek és feladatok állandó változását a pedagógusképzés és a zenepedagógusok képzése milyen mértékben képes követni, az a gazdasági megalapozáson túl kulturális pilléreken is nyugszik.

Bár a történeti áttekintésben megfigyelhető a zenének és szerepének a változása különféle korok, kultúrák és pedagógiai direktívák tükrében, a zenei igény, a muzikofília az emberi természet integráns része, hatást gyakorol rá a kultúra, amelyben élünk, saját életkörülményeink, egyéni adottságaink, esetleg hiányosságaink, de a zene olyan mélyen épült be az emberi természetbe, hogy „hajlamosak vagyunk születettnek tekinteni” (Sacks, 2010, 10).

5.3. Zene és tehetség

Évezredek óta számos kultúra társít a vak emberekhez a jövőbelátás képességén túl különleges zenei tehetséget (Prescott, 2011), ezért kutatásunk szempontjából szignifikáns a zenei tehetség fogalmának értelmezése, amelyben elsősorban két hazai kutató, Turmezeyné Heller Erika és Balogh László 2009-ben kiadott hiánypótló munkája nyújt segítséget.

Turmezeyné és Balogh (2009) leszögezi, a zenei tehetség egyike azoknak a tulajdonságoknak, amelyek jelei már a kora gyermekkorban megmutatkoznak. A két kutatófelhívja a figyelmet, hogy e tulajdonságok leg többjének a meglétéről elsősorban híres zeneszerzők, előadóművészek életrajzában olvashatunk. A tehetség leggyakoribb jeleit Gyarmathy (2002) az alábbiak szerint foglalja össze:

- már kétéves kora előtt tud dallamot énekelni;
- családjában van zenész vagy zenerajongó;

- különösen érzékeny a hangokra;
- jó hallása van, könnyen azonosít hangokat, akkordokat;
- jó ritmusérzéke van;
- a hangerősséget hatásosan tudja változtatni (érzi a zenei-érzelmi hatást);
- könnyen emlékszik dallamokra;
- énekel vagy hangszeren játszik rendszeresen;
- kitartóan és nagy koncentrációval foglalkozik a zenével;
- szeret zenét hallgatni;
- saját dallamokat talál ki;
- könnyen átalakít egy dallamot, variációkat talál ki.

(Gyarmathy, 2002, 241)

A tehetségkutatás mellett a zenei tehetség jelei is fokozottan a tudományos érdeklődés homlokterébe bekerültek (Turmezeyné–Balogh, 2009). Egészen a modern tehetségkutatás paradigmájának és metodológiájának megjelenéséig a zenei tehetséget a kivételes zenei tehetséggel azonosították, így a zenei képesség és a zenei tehetség kutatása egy időben, egyazon tudományos kontextusban kezdődött (Turmezeyné–Balogh, 2009). A zenei tehetség kérdésével német nyelvterületen kezdtek el foglalkozni, ahol a „muzikalitás” szóval írják le a jelenséget. Turmezeyné és Balogh (2009) leszögezi, hogy a „muzikalitás” szó a „zenei képességek” fogalom szinonimája is.

A muzikalitást vizsgáló első tudományos írás 1805-ben született (Turmezeyné–Balogh, 2009). Az első tudományos céllal készült kutatás is a XIX. században készült, amit a mai napig számos kutatás követett. Az értekezés profilja és keretei nem teszik lehetővé a teljes történeti áttekintést, néhány aspektust azonban nem hagyhatunk figyelmen kívül.

Turmezeyné és Balogh (2009) szerint a magyar zenepedagógiában a zenei képességek szerkezetével kapcsolatosan a leggyakrabban Paul Michel struktúrájára támaszkodik a zenei szakirodalom. Michel úgy véli, a zenei képességek a hallás utáni megkülönböztetés képességén alapulnak. E képességet nevezi Michel zenei hallásnak. A következő képességcsoport a zenei emlékezet. Ide az akusztikai, a vizuális, a motoros és az emocionális tapasztalatok összetartozását sorolja. A motoros képességek egy újabb csoportot alkotnak, amelyek képessé teszik az embert a zene emberi hang vagy hangszer segítségével történő megszólaltatására. Michel nézete szerint a zenei képességek csoportjába tartoznak azok a képességek, amelyek a zenemű szerkezetének megértésére, képzeletünk és a zene tartalmának társítására teszik képessé az embert. Ezt az adottságot nevezi Michel szellemi képességnek

(Turmezeyné-Balogh, 2009, 41). A két szerző (uo.) szerint Michel neve vélhetőleg azért nem szerepel a zenepszichológia szakirodalmában, mert „felfogása még nem tükrözi a pszichológiában végbemenő kognitív forradalom szemléletét”.

Stefani zenei képességekről alkotott elméleti modelljének alapvetése: „zenén keresztül értelmet létrehozni” (Turmezeyné-Balogh, 2009, 41). Stefani a zenét „az összes ehhez kapcsolódó társadalmi tevékenység és az egyéni tapasztalat összességeként” határozza meg (Turmezeyné-Balogh, uo.). Elmélete az alábbi két pilléren nyugszik:

1. valamennyi zenei tevékenységnek van olyan közös vonása, amely alapján egységes egésznek tekinthetjük;
2. a zenén keresztül történő kommunikáció képességével a társadalom valamennyi tagja rendelkezik.

Stefani szerint a kommunikáció alapját zenei kódok, zenei elemek képezik, amelyek mindegyikéhez „meghatározott zenei jelentés” társul (Turmezeyné-Balogh, 2009, 42). E kódokat Stefani az alábbi ötfokú hierarchikus rendszerbe sorolta:

1. Általános kódok; általános észlelés tapasztalatai (magas–mély, azonosság–különbözőség stb.).
2. Társadalmi tevékenységek kódja; a zene társadalomban betöltött szerepe, hagyományai, a zenéhez társítható magatartásformák a zenélés színhelyein, például hangversenyteremben, zeneiskolában. E kódok „már nem érhetők el a társadalom minden tagja számára” (Turmezeyné-Balogh, 2009, 42).
3. Zenei technikák kódja; zenei gyakorlatok módszerei, elméletek, például hangsorok, zeneszerzési, valamint hangszeres technikák.
4. Zenei stílusok; az adott kultúra és korszak jellemző vonásai.
5. Egyedi zenemű; egyedi kód.

(Turmezeyné-Balogh, 2009, 42)

Stefani elmélete és hierarchiája jól láthatóan elhatárolja a zenei tehetséget a zenélés képességétől. E megközelítéssel nem azt szemlélteti, hogy a zenélés kizárólag speciális

képességekkel, tehetséggel rendelkező emberek privilégiuma, ám érzékelteti, hogy bizonyos fokra már nem mindenki juthat el. Eddigre már egyértelműen kirajzolódik a különbség a tehetség és a képesség között. A képesség nem azonos a tehetséggel. Turmezeyné és Balogh (2009, 42) Sloboda (1993) megfogalmazását idézi, amely szerint a zenei képesség lényege, hogy az ember képes „értelmet adni a zenének”. Ez az értelmezés egyszerre jelenti az ember szubjektív kapcsolatát a zenével, ugyanakkor rámutat a kogníció jelentőségére is (Turmezeyné–Balogh, uo.).

5.4. Zenei képességértelmezések

A zene nagyobb területet foglal el az agyunkban, mint a beszéd és a nyelv (Sacks, 2010).

A XX. század elején az intelligencia pszichometriai kutatásaival egy időben a zenei képességek vizsgálata, modellezése is a kutatók érdeklődésének középpontjába került (Janurik–Józsa, 2016). A szerzők szerint a zenei képesség egyik legismertebb modelljét 1919-ben Seashore publikálta, aki 25 zenei képességet különböztetett meg a következő ötös csoportokra osztva:

1. Zenei érzékelés és érzékenység. A zenei észleléshez kapcsolódó készségek és képességek, csoportja, minden zenei képesség alapja. Ide tartozik a hangmagasság-, a hangerősség-, az idő-, a ritmus-, valamint a hangszínérzék és a konszonancia iránti érzék.
 2. A zenei tevékenységhez kötődő motoros képességek.
 3. Zenei emlékezés, zenei képzelőerő. E csoport tartalmazza a mozgásképzeteket, valamint a tanuláshoz szükséges általános képességeket is.
 4. Zenei értelem, a zenei reflexiós képesség, a szabad képzettársítás és általános értelmi adottságok.
 5. Zenei érzelem. Zenei ízlés, a zenére történő érzelmi reagálás, az emóciók zene által történő kifejezésének képessége.
- (Seashore, 1919, idézi Janurik–Józsa, 2016, 25–26).

Seashore zeneiképesség-alkotóelemei számos későbbi modell alapjának tekinthetők (Janurik–Józsa, 2016, 26).

A kognitív pszichológia szemléletét tükröző kutatások a zenei hallást információszerzési forrásként értékelik. Sloboda (2005) leszögezi, hogy a zenei képesség tulajdonképpen kognitív tevékenység, a zenei szekvenciák mentális feldolgozásának képessége (Sloboda, 2005; Janurik–Józsa, 2016, 26). A zenei megismerés folyamata a hangok fizikai tulajdonságainak zenei rendszerek összefüggésében történő leképeződését jelenti (Janurik–Józsa, uo.).

A zenei képességek holisztikus megközelítése a modern fogalomalkotások modellekbe tömörítése során kristályosodik ki. A modern zenei képességmodellek már tartalmazzák és hangsúlyozzák a motiváció, az attitűdök, a szociális és kulturális háttér szerepét (Janurik–Józsa, 2016, 36). Számos modell mutat rá a zenei képességek komplexitására, és hívja fel a figyelmet a különféle alkotóelemekre. Gembris (2002) modellje az énekes és hangszeres képességek, az érzelmi és a zenei élmények, a „zenespecifikus kognitív folyamatok” (Janurik–Józsa, uo.) összességén túl a motiváció, az érdeklődés, a preferenciák és az attitűd faktoraira mint affektív tényezőkre is támaszkodik. Gembris modelljét zenei kompetenciaként határozza meg Janurik és Józsa (2016, 26). A zenei képességeket Stachó (2014) két csoportba (kognitív és affektív) sorolja. E holisztikus szemlélet ugyancsak rávilágít a zenei kompetencia komplexitására.

„Gordon (1989) elismeri a zenén kívüli faktorok szerepét, azonban kiemelt jelentőséget tulajdonít az audiációnak, ami a kognitív feldolgozás (process) és a nyelvi gondolkodás (thinking in language) zenei megfelelőjének tekinthető. Az audiáció a zenei folyamat megértésének, értelmezésének képességére utal, fejlettségének színvonala alapján a zenei képesség jellemezhető. A zenei képességek fejlődésében szerepet játszik a környezet, az adottságok, illetve az oktatás. Azonban Gordon szerint az adottságok határozzák meg azt a szintet, amire képesek vagyunk eljutni” (Janurik–Józsa, 2016, 26).

5.5. Zene és fogyatékoság

Az alfejezet célja a zene és a fogyatékoság állandó kapcsolatának bemutatása.

Két fogalom, zene és fogyatékoság. A zenéhez az örömet, a csodát társítjuk, a fogyatékoság pedig elsősorban félelmet, aggodalmat, idegenkedést sugall. A konnotációkat a

kultúránk határozza meg (Brown, 2002). Bár a különféle kultúrák eltérő konnotációkat társíthatnak a két fogalomhoz, a zene és a fogyatékoság közös tulajdonsága, hogy egyetemes, és vélhetőleg egyidős magával az emberiséggel (Flamich–Hoffmann, 2011b). A zene és a fogyatékoság az emberi lét integráns része. A két fogalom elválaszthatatlan, egyetemessége okán összetartozik.

A zenetudomány megjelenése, beleértve a népzenetudományt és a zeneelméletet, meglehetősen új a fogyatékoságtudomány területén, és máris jelentős érdeklődést váltott ki mind a muzikológusok, mind a fogyatékoságtudomány mellett elkötelezett kutatók körében. A zenetudósok különböző módon alkalmazzák a fogyatékoságtudomány megközelítéseit saját tudományterületükön. E kutatói attitűd és gyakorlat új értékekkel gazdagítja a zenetudományt és a fogyatékoságtudományt egyaránt (Howe–Jensen–Moulton–Lerner–Straus, 2016, 3).

A zene és fogyatékoság kapcsolódási pontjait vizsgáló tudományos érdeklődés az Egyesült Államokból indult el az American Musicological Society (Amerikai Zenetudósok Társasága) 2004-ben megrendezett kongresszusát követően. E felgyorsult tudományos érdeklődés új aspektusokkal tágította a kulturális fogyatékoságtudomány széles spektrumát. A kulturális fogyatékoságtudomány irányából történő elméleti megközelítés újabb szempontokkal egészítette ki a zenetudományt.

Egyrészt, különösen zeneszerzők és előadóművészek vonatkozásában, a fogyatékoság fő jellemvonásként határozza meg a muzikusok zenei identitását, fogadtatását, mivel stigmának minősül, mint például Paul Wittgenstein esetében, akit „félkezű zongoristának” neveztek, művészetét is fogyatékoságának tükrében értékelve. A fogyatékoság és a zene kapcsolatát vizsgáló tudomány kutatói célul tűzték ki annak megértését, mi módon alkalmas a zene a fizikai fogyatékoság újragondolására. Másrészt azonban a fogyatékoság jelentős mértékben pozitív, meghatározó faktor a zeneszerzők és művészek életében.

Példa erre a siketségét legyőző, isteni tehetséggel megáldott Beethoven és Evelyn Glennie, vagy a szokatlan testi megjelenését zenei tehetségével feledtető Thomas Quasthoff, az örült zseninek tekintett Robert Schumann vagy Glenn Gould (Howe–Jensen–Moulton–Lerner–Straus, 2016, 4).

A zenetörténet számos zeneszerző különféle fogyatékoságáról tesz említést. Ismeretes a kora gyermekkorában megvakult, XIV. századi itáliai zeneszerző, orgonaépítő és költő Francesco Landini; Johann Sebastian Bach és Georg Friedrich Händel időskori glaucomája; Gabriel Fauré, Vaughan Williams és Smetana időskori siketsége. Smetana zenében is megfogalmazta az életét két szakaszra osztó állandó fülzúgást, és az *Életemből* című I. (e-

moll) vonósnégyes (Op. 116; 1876) negyedik tételével megteremtette a zenei fogyatékoságmemoárt (Straus, 2011).

E korántsem teljes felsorolás jól szemlélteti a zene és a fogyatékoság állandó kapcsolatát, ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy a fogyaté-kossággal élő zeneszerző-óriások életútjának értő tanítása kivételes lehetőséget kínál a zenepedagógusoknak. A fogyatékoság értő tanítása számos szemponttal egészíti ki az érintett zeneszerzők életművéről, koráról alkotott képet rövid távon, és a fogyatékosággal élő emberről alkotott képet – hosszú távon.

A zene egyetemessége, végtelen változatossága (Bernstein, 1966) igazolja, hogy a zene valóban mindenkié. Mindenki a sajátjaként, sajátosan értelmezi, és ily módon interpretálja (Flamich–Hoffmann, 2011b). Alapvetésként is felfoghatjuk a fenti gondolatot, hiszen a zene elsősorban érzelmeket kommunikál (Hámori, 2002, 206), ezért méltán tekinthetjük az emberi sokféleség megismerése, elfogadása egyik lehetséges eszközének. Minden bizonnyal ezzel is magyarázható, amiért a fogyatékosággal élő személyek közösségének jelentős hányada választja a zenét, hogy elismerjék a hasznosságát, számítsanak aktív, felelős részvételére a saját társadalmában.

Az angolszász országokban a fogyatékoságtudomány kutatói az ezredforduló óta egyre fokozottabb figyelmet fordítanak a fogyatékoság és a zene kapcsolatára. Ennek egyik oka a zene végtelen változatossága, számtalan, az emberre gyakorolt hatása. „A zene megnyugtat, megvigasztal, fellelkesít, borzongat, vagy akár szervez és összehangol a munkában, a játékban – hihetetlen terápiás erejű, és kivételesen hatékony lehet számos neurológiai sérülés esetén” (Sacks, 2010, 12–13). A zenepszichológia például arra fókuszál, miféle zenei hanghatások érik a magzatot az anyaméhben, míg a zeneterápia az ősi, magzati tudást kutatja és alkalmazza a test és lélek egyensúlyának helyreállítása érdekében, s eszköze a zenei kreativitás fejlesztése, az önkifejezés számtalan lehetőségének aktivizálása azért, hogy a belső feszültség oldásával, alkotó tevékenységek segítségével, az alkotás erejével formálja a személyiséget (Mentesné Tauber, 2011).

A zene jelentős szerepet játszik az ember személyiségének fejlődésében és fejlesztésében egyaránt. Olyan érzelmek, képzettársítások létrehozására képes, amelyek jóvóltából az ember kiteljesedhet, átalakulhat (Mentesné Tauber, 2011). Vajon mit jelent a zene abban az esetben, ha azoknak az embereknek az életében vizsgáljuk a szerepét, akik elsősorban hangok alapján pozicionálják magukat a világban?

5.6. Zene és vakság

A zene és a vakság hosszú ideje szinte elválaszthatatlan fogalmak (Straus, 2011, 17). „A régi időkben a vakokat gyakran prófétának, álomlátónak és [...] bölcsnek tekintették. Még ma is sokan úgy gondolják, a látás hiányát a természet sokkal élesebb hallással, kifinomultabb tapintással vagy rendkívüli zenei tehetséggel kárpótolja” (Scholl, 1986, 24; Flamich, 2006; Hoffmann, 2006; Flamich–Hoffmann, 2010).

Bár mindez valószínűleg csupán a vakság misztifikálása, tény, hogy a vak emberek szívesen kötelezik el magukat a muzsikálás mellett, akár amatőr szinten, akár hivatásszerűen (Lerner, 2009; Straus, 2011).

A vak zenészek, költők mindig is misztikus hősei voltak a kultúráknak. Vélekedések szerint a megkülönböztettség alapja, hogy az istenek kárpótlásul adták a zenélés tehetségét azoknak az embereknek, akiket valamilyen oknál fogva, legtöbbször a himlő miatt, megfosztottak a látás képességétől (Sack, 2010, 158). A vak zenészek, vándorénekesek, dalnokok, udvari zenészek, kántorok mind fontos szerepet játszanak egy-egy civilizációban. „A kelta kultúrában számos hárfást és dudást neveztek »dall«-nak, ami vakot jelent” – írja Sacks (uo.). Esetükben a vakság soha nem fogyatékoság vagy hátrány formájában jelent meg. Sosem ábrázolták őket úgy, mint akik bottal tapogatóznak a világban, vagy éppen alamizsnáért koldulnak. Ezeknek a hősöknek méltóságuk és belső látásuk volt (Sacks, uo.).

A primitív társadalmakban a vak emberek a legtöbb esetben értéktelennek számítottak, miután kiderült, hogy képtelenek vadászni, halászni, és a harc művészetében sem lehet rájuk számítani. A látás hiánya vagy sérülése életre szóló koldussorsra ítélte a vak vagy látássérült embert (Bolt, 2006). Jóllehet általában jellemző volt ez a felfogás, akadtak kivételek. Egyes izraelita közösségekben például, feltételezett kiváló memóriájuknak köszönhetően, kiemelt társadalmi „rendet” alkottak a vakok, és „élő könyvtár”-ként tisztelte őket a társadalom (Kirtley, 1975; Bolt, 2006).

Sacks (2010, 160) leszögezi, hogy a látás mechanizmusában az emberi agykéreg több mint egyharmada érintett, és amennyiben hirtelen megszűnnek a vizuális ingerek, beindul egy átfogó, kiterjedt újrászerveződés. A vakon született vagy korán megvakult gyerekek esetében a vizuális kéreg funkcionális szerepe megváltozik, az érzékelési ingerek – különös tekintettel a hallásra és a tapintásra – újraelosztása megy végbe. Amennyiben valaki élete későbbi szakaszában veszíti el a látását, e funkcionális átrendeződés ugyancsak megtörténhet. Sacks (uo.) olyan kutatásokról számol be, amelyek azt bizonyítják, hogy „a vak emberek jobban

teljesítenek a látó kontrollszemélyekkel szemben a hangok közötti hangmagasság-változás irányának megítélésében még akkor is, ha a változás sebessége tízszer gyorsabb, mint amit a kontrollszemélyek még észlelnek; a vizsgálati eredmény a kisgyermekkorukban látásukat veszített személyek esetében érvényes.”

A vak emberek zenei képességének idegrendszeri háttere ma még nem teljesen feltárt terület – állapítja meg Sacks (uo.), annyi azonban bizonyos, hogy a vak gyerekek zenei pályára történő irányítása részben társadalmi jelenség. Ennek egyik oka minden bizonnyal a választható pályák szűk spektruma. A vak gyermekek verbálisan koraérették. Azok a kisgyerekek, akik számára hozzáférhetetlen a vizuális világ, a verbalitás, a tapintás és a hallás segítségével fedezik fel vagy alkotják meg maguknak a világot (Sacks, 2010, 158).

A vak emberek zenei tehetségére vonatkozó sztereotípiák feltehetően közel annyira régóta vannak jelen a Földön, mint a vak emberek. A sztereotípiák hatására sokan gyakran eleve elrendelt szerepet szánnak a vak embereknek. Kategorizáció jellemzi a fogyatékossgal élő személyek és a nem fogyatékossgal élő személyek sokasága között fennálló viszonyt is. E lehetséges kategorizáció kultúrákban kódolt, univerzális „termékei” a sztereotípiák mellett az előítéletek (Flamich–Hoffmann, 2014a; Hoffmann–Flamich, 2015), amelyek mind a mai napig meghatározzák a fogyatékossgal élő személyek sokszínű csoportjának megítélését.

A fogyatékossgal élő személyek kisebbsége jelen van és nélkülözhetetlen a társadalomban, a tagjait övező szemléletek megértése és vizsgálata nélkülözhetetlen alkotóeleme a befogadásnak. A mélyben megbúvó sztereotípiák, előítéletek fel nem tárása pedig jelentős mértékben lassíthatja a szemléletváltást, ami alapvetően attitűdváltást jelent. A saját attitűdünk újragondolásához azonban felszínre kell hoznunk bizonyos korábbi hiedelmeket, vissza kell pillantanunk a múltba, mivel a sztereotípiák és az előítéletek jelentős hányada évezredek óta meghatározó a fogyatékossgal élő személyek megítélése szempontjából. Minthogy e megítélések a kultúrák alkotóelemeiként köszönnek vissza, így szövik át a mindennapjainkat (Kálmán–Könczei, 2002, 30; Titchkosky, 2007, 4.), észrevétlenül elsajátíthatóak (Hoffmann–Flamich, 2015).

Európában évszázadokon át hagyomány volt – számos nagyhírű templomban ma is az – vak orgonisták alkalmazása (Sacks, 2010). Bár ma Magyarországon szinte alig akad hivatásos vak templomi orgonista vagy más hangszeren játszó hivatásos muzsik, a világban jól láthatóan, jól hallhatóan vannak jelen.

5.7. Abszolút hallás és vakság

A vakok iskolájában zenét tanuló diákok közül többek számára természetes, hogy abszolút hallásuk van, olyannyira, hogy nem is tulajdonítanak neki jelentőséget, inkább játékszernek, tájékozódási pontnak tekintik. A következő két példa jól szemlélteti mindezt:

Az angolórán egy diák egy új szót akart leírni a jegyzetébe, ezért közelebb húzta magához az asztalon lévő pontírógépet, ami a csúszásgátló gumitalpacskáknak köszönhetően szaggatott, mély hangot hallatott. „Kontra fisz”, mondta mosolyogva a fiú, majd leírta az új szót

„Tanár: Jó reggelt, Szilárd.

Vak diák: Jóóóó reggelt. Ön az, Miss Maria? Ne haragudjon, de nem ismertem meg. Mostanában C hangon kopogott a cipője, ez meg B.”

A zene vonatkozásában azonban már sokkal hangsúlyosabb szerepet játszik életükben az abszolút hallás, amit a Brockhaus–Riemann *Zenei Lexikon* így definiál:

„Az a képesség, amellyel egyfajta („hang-”)emlékező tehetség révén felismerhető a hangok magassága, támpontok (összehasonlító hangok) és segédeszköz nélkül. A közepes hangmagasság-tartományokban fejlődik ki a legbiztosabban. Az abszolút hallás veleszületett tulajdonság, viszonylag ritka és nem tekinthető különleges zenei tehetség bizonyítékának, bár általában annak egyik megnyilvánulása” (Dahlhaus–Eggebrecht, 1979, I. kötet).

Az abszolút hallás „veleszületett” jellegét ma már számos kutató kérdőjelezi meg, Locsmándi (2016) szerint például inkább hit. „Az a tanuló zenész, aki folyamatosan jól hangolt hangszeren gyakorol, szándékolatlanul is olyan közeli kapcsolatba kerül a fizikai hangokkal, hogy egy idő után azt tapasztalja, hogy felismeri őket, abszolút hallása van.” Locsmándi (2016) ezzel azt állítja, hogy az abszolút hallás kialakul, fejleszthető. A szerző azonban felhívja a figyelmet arra az aspektusra is, hogy a fejleszthetőség nem elfogadott álláspont, jóllehet ő határozottan a fejleszthetőség mellett foglal állást. „Az abszolút hallás jó dolog – írja Locsmándi (uo.) – de minél pontosabb, annál zavaróbb is lehet, elsősorban

zenehallgatásnál. [...] A hallás, így az abszolút hallás természetesen fejleszthető”, és fejlődik is.

Hogy milyen mértékben történik mindez vak és éplátású emberek viszonylatában és vannak-e a zenei hallás képességének látható eltérései vak és éplátású emberek agyában, azt a Harvard Egyetem kutatói vizsgálták. Az ő eredményeik szerint abszolút hallással a zenészek mindössze 20%-a rendelkezik. Kora gyerekkorban látásukat veszített emberek esetében ez a százalékos arány nagyobb, állítja Hamilton, Pascual-Leone és Schlaug (2004). Állításukat 46, kora gyermekkorában látását veszített személy vizsgálatára alapozzák, amelyből kiderül, hogy a 46 személyből 21 folytat zenei tanulmányokat. A 21 személy közül 12 (51,7%) állítja, hogy abszolút hallása van. Ez az arány annak ellenére magasabb, hogy az éplátású gyerekek általában korábban kezdenek zenét tanulni, mint azok, akik nem látnak.

MR-felvételek bizonyítják, hogy a vizsgálatban résztvevő vak muzsikuskok planum temporaléjában nagyobb aszimmetrikus variabilitás figyelhető meg, mint az éplátású kontrollcsoport esetében. Az eredmények azt sejtetik, hogy a vak muzsikuskok abszolút hallást megerősítő neuro-mechanizmusai különböznek az éplátású kontrollcsoport eredményeitől (Hamilton és mtsai, 2004).

Straus (2011, 171) úgy véli, a vak muzsikuskok számából és sokféleségéből nehéz a vak személyek hallásának jellemzőire vonatkozó általánosításokat leszűrni, bár számos embert foglalkoztat, hogyan lehet hallás alapján eligazodni különösen – bár nem kizárólag – a zene világában. A legtöbb ember vizuálisan tájékozódik. A látásunkra sokkal erősebben támaszkodunk, mint a hallásunkra vagy bármely más érzékszervünkre, például amikor valakit felismerünk, vagy megtaláljuk, amit keresünk, vagy egyszerűen csak elmegyünk egyik helyről a másikra. Ez a vizuális függőség magyarázza, hogy a legtöbben könnyebben értjük meg az elvont fogalmakat, ha valamiképpen vizualizáljuk, képhez társítjuk, ha valamiféle grafikus, geometriai megjelenést kötünk, még ha csupán metaforaként is, a fogalmi keret fontos elemeihez és az elemek egymás közötti kapcsolatához. Még akkor is, ha ezek az elemek inkább hangban és időben, mint látványban és térben léteznek, e megjelenések aktiválják a hallásunkat, hogy tolmácsoljuk, amit hallunk (Hook, idézi Straus, 2011, 170).

A vak emberek fokozott érdeklődést mutatnak a zene és a zenével kapcsolatos tevékenységek iránt. Ezt igazolja, hogy a világ minden táján és kultúrájában léteztek és léteznek ma is híres vak muzsikuskok (Kuusisto, idézi Straus, 2011, 171).

E kutatásban tizenegy vak muzsikusk narratíváiból arról kapunk képet, hogy a magyar kultúra és a hazai zenepedagógus-képzés milyen esélyeket biztosít a zenei pályára kerüléshez.

5.8. Vak tanulók integrált környezetben történő zeneoktatása – nemzetközi és hazai szakirodalmi áttekintés

A számítástechnika, a beszédszintetizátorok és képernyőolvasó szoftverek térhódításának tulajdoníthatóan a Braille-írás világszerte veszít népszerűségéből a vak tanulók és oktatóik körében. Vidonyiné (2010, 37) módszertani segédanyagában olvasható az alábbi súlyos tévedés: „az új eszközök lehetővé teszik, hogy azok, akik a közelmúltban csak tapintható írás-olvasást tudtak elsajátítani (Braille-írás), ma már vizuális módon tanulhatnak.”

A Braille-írás-olvasás egyenértékű a vizuális írás-olvasással, gyermekkorban általában problémamentesen megtanulható, és készségszintre fejleszthető. A Braille-írás komoly szerepet játszik a nemlátó tanulók „vizuális kultúrájának”, térérzékelésének kialakulásában, a Braille-olvasás pedig nagymértékben segíti az anyanyelv és az idegen nyelvek helyesírásának elsajátítását, valamint az absztrakciós készség kifejlődését, amely lehetővé teszi, hogy a vak tanuló el tudja dönteni, milyen nyelven olvas, s a hat Braille-pont adott kombinációit betűként, számként, Braille-sakkírásként, zenei hangként, előadási vagy ujjrendjelként értelmezze.

Integrált vagy inkluzív oktatási környezetben a vak tanulók zenei írás-olvasásra való tanítása és fejlesztése az oktatók többségének nehézséget jelent (Borges–Tomé, 2014), mivel a Braille-kottairást általában nem ismerik a zenetanárok. Így a többségi környezetben tanuló általános iskolás, tehát zenei tanulmányaik kezdeti szakaszában lévő vak diákok elsősorban hallás útján sajátítják el a zeneműveket, ami jelentős mértékben korlátozza a látó társaikkal való együtt muzsikálás lehetőségeit (Borges–Tomé, 2014).

Gfeller (1992) szakirodalmi áttekintésében felhívja a figyelmet azokra az akadályokra, nehézségekre, amelyekkel a többségi környezet fogyatékos tanulói szembesülnek zenei tanulmányaik során. Kevés kutató követte, hogy Gfeller tanulmánya milyen mértékben segítette a fogyatékossgal élő személyek integrált környezetben megvalósuló, lehető leghatékonyabb zenetanulását. Gfeller (1992) a nehézségek meghatározása, majd kiküszöbölése érdekében fókuszáltabb vizsgálatokat javasolt az integráltan zenét tanuló látássérült fiatalok körében, mivel keveset tud a zenepedagógia a látássérült személyek tapasztalatairól (Moss, 2009, 3). Moss (2009) hiánypótló szakirodalmi áttekintése is azt bizonyítja, mennyire csekély a többségi oktatási környezetben zenét tanuló vak emberekkel kapcsolatos szakirodalom. Mindösszesen öt monográfiát talált a fogyatékossg és a zeneoktatás vonatkozásában. Moss irodalmi megalapozására támaszkodva lehetőségünk

nyílik a vak tanulók integrált környezetben történő zeneoktatásáról szóló nemzetközi és magyar nyelvű szakirodalom összevetésére.

Graham 1975-ben (idézi Moss, 2009) kiadott könyve fogyatékossgal élő diákok zeneoktatásában is tapasztalt pedagógusok írásait tartalmazza. A kötet céljai között szerepel, hogy megválaszolja a kérdést, milyen sajátos képességei és nevelési igényei vannak a zenében tehetséges tanulóknak, és mi módon lehet pedagógusként megfelelni ezeknek az igényeknek, valamint hogy szakmai javaslataival megkönnyítse a pedagógusok munkáját.

A látássérült tanulók zeneoktatásának szakirodalmában Graham (1975) az első, aki helyesen alkalmazza a látássérüléssel kapcsolatos terminológiát. Különbséget tesz vakság és gyengénlátás között, és tanácsokkal látja el a pedagógusokat. Megjegyzi: tekintettel a nyelvi fejlődés vizuális komponenseire, előfordulhat, hogy a tanulók ének- és beszédfejlődése megkésett, illetve a látássérült tanulók éplátású társaikhoz képest vokálisan kevésbé rugalmasak (Graham, 1975, idézi Moss, 2009).

Moss (2009, 33) szerint Graham nem törekszik arra, hogy elterelje a pedagógusok figyelmét a vak emberek zenei képességeire utaló sztereotípiákról.

Nocera (1979) számos aspektusból világítja meg a különleges tanulók képességeit és oktatását. Kijelenti, hogy a többségi oktatási környezet és a zenetanulás alapvető emberi jog. A módszertani tanácsadás mellett célja előmozdítani a fogyatékossgal élő tanulók pozitív fogadtatását a többségi iskolákban. Nocera állítja, hogy a zenetanítás célja segíteni a tanulók esztétikai érzékének fejlődését, továbbá hogy a fogyatékossgal élő tanulók zenei képzése az általános értelemben vett fejlődésük egyik pillére.

Nocera írása strukturált óraterveket is tartalmaz. Moss (2009, 33) megjegyzi, hogy Nocera óvja a pedagógusokat a sajátos nevelési igény mint megbélyegző fogalom alkalmazásától, ugyanakkor a látássérülést, a jogi értelemben tekintett vakságot, valamint a gyengénlátást medikális meghatározásai alapján ismerteti. Pedagógusoknak szóló tanácsai magukban foglalják vak tanulók esetében a Braille-írás, míg gyengénlátó tanulóknál a nagy betűméretű szövegek alkalmazására tett javaslatait (Nocera, 1979, 246).

Moss (2009, 34) megjegyzi, hogy Nocera kitér a látássérüléssel kapcsolatosnak vélt viselkedési sajátosságokra is. A szerző szerint a vakon született, magas intelligenciájú gyermekek kiemelkedő verbális teljesítményt nyújtanak, és kiváló finommotoros képességekkel rendelkeznek; állítja továbbá, hogy e gyerekek egocentrikus viselkedést tanúsítanak, amely a látó kortársaikkal létesített rendszeres kapcsolat hiányából fakad. Nocera (1979) és Graham (1975) óva inti a pedagógusokat attól, hogy alapértelmezettnek tekintsék a vak emberek veleszületett zenei tehetségét (Nocera, 1979, 247, idézi Moss, 2009).

Nocera (1979) módszertani szempontból taktilis megoldásokat javasol a zenei fogalomtérkép kialakítására, a hallásérzéssel kapcsolatban az alábbi három megközelítést tartja jelentősnek:

1. hanglokalizáció (sound localization);
2. hallásra épülő figura-alap (auditory figure-ground);
3. hallásemlékezet (auditory memory).

A hanglokalizáción Nocera egy hang keletkezési helyének és irányának meghatározását érti, a hallásra épülő figura-alap kifejezéssel pedig a hangok kombinációját mint fogalmi tájképet definiálja. A hallásemlékezet fogalmát Nocera a hangok és egymáshoz való viszonyuk, a közöttük lévő kapcsolat mentális megértésének aspektusai vonatkozásában határozza meg.

A „figura-alap” fogalmat a kognitív nyelvészet írja le, ennek értelmében:

„a kognitív műveletek különböző nagy típusai között, így például a nyelvi folyamatok és a vizuális érzékelés között szoros analógia áll fenn, az előbbieket az utóbbi folyamatok mintái alapján szerveződnek. [...] Elég itt olyan univerzális kognitív mechanizmusokra utalni, mint az analógia, a kategorizálás, a perspektivizáció – de idetartozik maga a figura-alap megkülönböztetés is” (Pethő J., 2011).

Pethő J. (2011) állítja, hogy a vizuális észlelés alapelveinek általános pszichológiai eredményei jelentősek a funkcionális kognitív nyelvészetben, különös tekintettel a nyelvben megjelenő előtér–háttér-viszonyra, amit elsősorban az alaklélektan ír le. A XIX. és XX. század fordulóján kialakult irányzat tágabb értelemben tekinthető előzménye az az elgondolás, amelynek nagy hagyománya van az európai gondolkodásban: eszerint „az egész több, mint részeinek összessége” (Pethő J., uo.), következésképp az egész előtérben van a részeihez képest. A koncepció lényege a tárgyak egymáshoz való viszonyának meghatározása, egyik elkülönítése a másiktól. Ez a folyamat a perceptuális szegregáció, illetve, alakzat–háttér-szegregáció. Rubin 1921-ben (idézi Pethő J. 2011.) végzett kutatásaiból kiderül: a látómező szerveződése „törvényszerűen” történik, azaz:

„ha a látási inger két vagy több elkülöníthető területet tartalmaz, ezek közül a figyelem (a figyelemfelkeltés) szempontjából a következő különbség lép működésbe: egyfelől

bizonyos rész(ek) előtérbe kerül(nek), a többi rész pedig háttér marad. Így egy előtérben álló figurát és egy a figura mögötti háttér-tartományt érzékelünk” (Pethő J., 2011).

A Rubin-féle figura–háttér jelensége megfigyelhető a hangérzékelés, az ízlelés és más érzékelési mechanizmusok esetében is (Pethő J., uo.). Nocera (1979) következtetése alapján mindez hallási ingerek kontextusában értelmezendő és módszeresen fejlesztendő a vak tanulók zenei képzése során. Ezen ismeretek birtokában természetes, hogy Nocera biztatta a pedagógusokat mindhárom megközelítés módszertani alkalmazására és fejlesztésére, ugyanakkor felhívta a figyelmet a hallásemlékezet jelentős szerepére, lévén ez az a képesség, amely részben kompenzálja a kottaolvasás sajátosságait, illetve az abból adódó nehézségeket (Nocera, 1979, 248).

Moss felhívja a figyelmet a motiváció szerepére Nocera pedagógiai megfontolásának vonatkozásában. Amikor a hangszerstanulás kérdése kerül középpontba, Nocera elsődleges tényezőnek tekinti a motivációt, szemben a fogyatékoságbarát hangszerekkel (Moss, 2009, 35). Mindazonáltal a kottaolvasást és -követést nehéznek találja, ezért egyéni, megbeszélésen alapuló megoldások mérlegelését javasolja zenekari muzsikálás esetében (Nocera, 1979, 249). Klinikai kutatásokra támaszkodva Nocera elutasítja a vak emberek zenei tehetségére vonatkozó sztereotípiák igazságtartalmát (Moss, 2009, 36).

Moss (2009) megjegyzi, hogy Graham és Beer (1980) munkája szerint a látássérült személyek többségi környezetben történő zeneoktatása nem jelent különösebb nehézséget, amennyiben a zenetanár konzultálhat látássérült személyek oktatására szakosodott pedagógussal. Graham és Beer (1980) bemutatja a Braille-kottaírás rendszerét, gyakorlati tanácsokkal látja el a látássérült személyeket szívesen tanító zenetanárokat, kitér a verbalitás jelentőségére és a fogyatékosággal élő személyek önértékelésének fejlesztésére a zene segítségével. Graham és Beer látássérült személyek zeneoktatásával kapcsolatos célkitűzései megegyeznek az éplátású tanulókkal szemben támasztott célkitűzésekkel.

Atterbury (1990) igyekszik megválaszolni a kérdést, milyen elvárások támaszthatók többségi környezetben oktatott különféle fogyatékosággal élő tanulókkal szemben. Tájékoztató a fogyatékosággal élő tanulók együtt nevelésével kapcsolatos oktatáspolitikai álláspontokról, olyan oktatási stratégiákra hívja fel a figyelmet, amelyek segítségével a pedagógusok képesek többségi környezetben sérült tanulók oktatására, valamint hangsúlyozza a fogyatékosággal élő tanulók oktatásával járó sikerélmény jelentőségét.

Atterbury (1990) tárgyalja a látássérült tanulók zeneoktatásának módszertanát, hangsúlyozza a látássérült és éplátású diákok együtt muzsikálásával járó élmény hiányát, és

bátorítja a pedagógusokat a hiány pótlására. A vak tanulók számára a Braille-írású kottával szemben a hallás útján, elsősorban hanganyagok segítségével történő tanulást részesíti előnyben hangszertanulás esetében is. Moss (2009) megjegyzi, hogy az általa áttekintett szakirodalom-ban csupán Atterbury preferálja a hallás útján történő zenetanulást (Moss, 2009, p. 40). Atterbury Levine módszerét ismerteti, aki kétféle módon javasolja rögzíteni az elsajátítandó zenedarabot, ami az egyik felvételen kíséret nélkül, a másikon kísérettel hangzik el. Az első lehetővé teszi a hangok és a ritmus memorizálását, a második a harmóniai környezet megismerését szolgálja.

Reflektorfényben a zene és a különleges képességű tanulók (Spotlight on making music with special learners) címmel 2004-ben az Egyesült Államokban a National Association for Music Education és a MENC (Music Educators National Conference) gondozásában napvilágot látott egy, a zenepedagógusok szakmai fejlődését célzó kötet, amelyben fogyatékossgal élő tanulók többségi környezetben történő zeneoktatásáról szóló, zenei szaklapokban megjelent írások kaptak helyet. A kötet tartalmazza a fogyatékossgal élő tanulókra vonatkozó oktatáspolitikai irányelveket, a sérült tanulók zeneoktatását megalapozó stratégiákat és az adaptív technológiákra vonatkozó ismereteket, valamint hangot ad a pedagógusok személyes narratívájának is (Moss, 2009, 41–42).

Moss (2009) a látássérült személyek vonatkozásában három fejezetet emel ki. Az első a különféle fogyatékossgal élő tanulók zeneoktatásának sikeres stratégiáit és a vak tanulók halláskészségének fejlesztését segítő programok szükségességét és a metodológiai javaslatokat tárgyalja, inspirálja pedagógusokat, hogy éljenek a vak tanulók rendkívül fejlett imitációs képességével, ugyanakkor figyeljenek azokra a tényezőkre, például a mozgásra, amelyek nehézséget jelenthetnek a látássérülttanulók tanórán történő szereplésében (Moss, 2009, 42).

A második tanulmány hangsúlyozza a vak tanuló holisztikus megközelítésének jelentőségét, ezért a zenetanárnak célszerű megtudnia, hogyan jellemezhető a vak tanuló a zeneórákon kívül. Fontos, hogy a zenetanár megtanítsa gyakorolni a látássérült tanulót. A Braille-írású kotta viszonylag megosztó szerepet tölt be a vak tanulók zenetanárai körében integrált és szegregált oktatási környezetben egyaránt. A tanulmány szerzője, Siligo, a California School of the Blind tanára megkérdőjelezi a Braille-írású kotta jelentőségét, és megállapítja, hogy azok a tanulók, akik szívesen tanulnak pontírású kottából, küzdenek a kizárólag hallásra alapozott zenei feladatok megoldásával. Siligo kétségbe vonja, hogy a Braille-írású kotta a zene tudatos tanulásának egyetlen jelenlegi eszköze. Javasolja például állítható lejátszási sebességű magnetofon alkalmazását, amikor azonban Braille-írású kotta

nélkül komoly nehézséget jelent egy zenemű megtanulása, hivatásos kottaátírók felkérését javasolja, miután ők gyorsan, megbízhatóan dolgoznak az e célra fejlesztett szoftverekkel (MENC, 2004, 63–66; Moss, 2009, 43). Ilyen szoftver például az e fejezetben már idézett szerző, Borges MusiBraille elnevezésű fejlesztése is. Az integrált és inkluzív zeneoktatás sikeresebb megvalósítását segítő szoftverek ismertetése kívül esik kutatásunk fókuszán, így csupán néhány olyan, szélesebb körben alkalmazott szoftver nevének megemlítésére szorítkozunk, mint a brazil fejlesztésű MusiBraille, az amerikai Dancing Dots, illetve a német Dacapo.

A módszertani ismeretek széles tárházát kiegészíti a modern technológia. A számítástechnika jelentős szerepet játszik a látássérült tanulók integrált oktatásában is. Borges és Tomé (2014) leszögezi: az infokommunikációs eszközök alkalmazása a sérült tanulók integrált oktatásában nem csupán támogatja a befogadó oktatást, de alapértelmezett részét képezi.

Bár Magyarország zenei nagyhatalomnak számít, vak tanulók többségi környezetben történő zeneoktatása tekintetében a hazai szakirodalom meglehetősen kevés támpontot nyújt. A zene és a gyógypedagógia kontextusában elsősorban terápiás összefüggésben jelenik meg a zene, főként kurzusok formájában. A Kaposvári Egyetem gyógypedagógusokat képző szakának kurzuskínálatában kötelezően választható tárgy a Zene és terápia című kurzus, ahol előnyt jelent a hallgató zenei előképzettsége (Kenesei, 2014).

A gyógypedagógiai kontextusban történő ének–zene-oktatás dilemmáiról Kaibinger Pál ír a *Parlando* című zenei szaklapban:

„Az első az, hogy míg a tanítóképzésben elodáztatlanul szükséges egy ének-zenei reformfolyamat, addig a gyógypedagógus-képzésben ilyennek a lehetőségével sem számolhatunk. A gyógypedagógus-énektanárok esetében ugyanis nem követelmény a zenei alapképességek jelenléte, zenei ismeretek megléte, mert a gyógypedagógiai tanár az egyetlen tanári szak ma Magyarországon, ahol felvételi követelmények nélkül, a zenei képességek és tanulmányok teljes hiánya mellett lehet (és kell) a diploma megszerzése után ének-zenét tanítani!” (Kaibinger, 2010)

Következésképpen a többségi oktatási környezetben működő, látássérült tanulót befogadó általános iskolai ének–zene-oktatást zenei képzettséggel rendelkező szaktanár végzi, ám a fogyatékossgal élő tanulók, esetünkben a látássérült személyek tanításával kapcsolatos módszertani ismeretek hiányában. Arra vonatkozóan nem áll rendelkezésünkre sem

szakirodalom, sem kutatás, hogy jelent-e, és amennyiben igen, milyen mértékben jelent nehézséget a zenei gimnáziumokban és a zenei képzést kínáló egyetemeken látássérült zenészek képzése. Látássérült személyek zeneoktatását, hangszeres képzését tárgyaló módszertani segédanyag nem jelent meg Magyarországon, interjúkra alapozott látássérült zenetanárok, művészek oktatásával kapcsolatos kutatások sem állnak rendelkezésünkre.

A szakirodalmi áttekintés során azonban találkoztunk a vak zenetanárok képzésével kapcsolatos, már 1960-ban releváns kérdéssel. Ungár Imrének (1909–1972), az első Liszt- és Kossuth-díjas vak zongoraművésznak, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola professzorának *A vak muzsikások szerepe társadalmunk zenei nevelésében* (1960) című írásában olvashatjuk: „A közelmúltban széleskörű értekezlet tárgyalta szaktekintélyek bevonásával a Művelődési Minisztériumban a kérdést: lehet-e, helyes-e vak zenetanárokat képezni és alkalmazni az alapfokú oktatásban” (Ungár, 1960).

Ungár megdöbbenésének ad hangot a kérdés felvetése kapcsán, maga is feltesz és megválaszol egy újabb kérdést, majd történeti kontextusban érvel és foglal állást mind a minisztérium, mind saját kérdését illetően:

„Lehet-e, hogy nálunk olyan magas az alsó fokú tanítás színvonala, hogy erre vakok nem képesek? A muzikális vak ember számára még sokkal fontosabb a zene és a zenével való foglalkozás, mint az ugyanolyan muzikális ép érzékű ember számára” (Ungár, 1960).

Ungár Imre (1960) írásában megtalálható az az állásfoglalás, ami éveken át meghatározta a zenei pályára készülő vak muzsikussal szemben támasztott elvárásokat több évtizeddel az esélyegyenlőséget előíró 1998-as oktatási törvény megszületése előtt:

„A cikk elején említett tárgyaláson a Művelődésügyi Minisztériumban az az egyöntetű nézet alakult ki, hogy egységes elbírálásban kell részesíteni a vak muzsikust látó kollégáival úgy a felvételi vizsgákon, mint az elhelyezés terén. Semmiféle megkülönböztetés sem kárára, sem a javára nem indokolt, mert ma már a vak ember előtt sokféle foglalkozás lehetősége nyílt meg, a vaksága ne legyen oka, de ne is gátolhassa meg abban, hogy muzsikus legyen” (Ungár, 1960).

Az integrált oktatás térhódítása teoretikusan támogatja Ungár (1960) megállapítását, ugyanakkor a gyakorlatban számos szempontból megnehezíti, hogy a tehetséges, arra

alkalmas vak fiatal muzsikuss legyen. Részint, mert a tanuló túl korán, alsó tagozatban, sok esetben már az óvodában integráló intézménybe kerül, így kevesebb eséllyel tanulja meg azokat a technikákat, amelyek megkönnyítik az orientációs képességei fejlődését és alkalmazását, ezáltal rendszerint lassabban válik önállóvá, részint pedig a pedagógusok, beleértve a zenetanárokat is, nincsenek felkészítve a feladatra, így saját maguknak kell kialakítaniuk az oktatási módszereiket, ami megnehezítheti, de mindenképpen lassítja a tanár–diák-kommunikációt, a tanuló zenei fejlődését.

A zenetanárok nem találhatnak szakmai fórumot a kérdéseik, problémáik megvitatására. Ez a tapasztalat indikálja egyrészt az integráció újragondolását, másrészt a pedagógusok szisztematikus felkészítését fogyatékossgal élő tanulók tanítására. A tudatosítás szükségszerűségét és időszerűségét a kutatás interjúi támasztják alá. A zene inkluzív szerepe megkérdőjelezhetetlen.

Az áttekintett nemzetközi szakirodalom megerősíti, hogy a többségi környezetben történő sikeres zeneoktatás megvalósulásához szükség van fogyatékossgspecifikus ismeretekre, ezek átadása során pedig a fogyatékossggal élő személyek többlettudására, szakértelmére, saját hangjára, tekintve, hogy a kvalitatív kutatás egyik alapvetése, a megélt tapasztalat, a saját élmény mint hiteles kutatási forrás (Szokolszky, 2004; Szabolcs, 2001; Goodley, 1999).

6. AZ INTEGRÁCIÓ ÉS AZ INKLÚZIÓ FOGALMA AZ OKTATÁSBAN

E fejezet célja, hogy tisztázza az integrált oktatás és az inkluzív nevelés fogalmát és attribútumait. A kutatás szempontjából ez több tekintetben is jelentőséggel bír. Egyrészt bemutatja a zenét tanuló vak és aliglátó diákok oktatási gyakorlatának koncepcionális hátterét, másrészt az attribútumok ismerete és a kutatás résztvevőinek nyilatkozatai rávilágítanak a résztvevők nézeteire felkészültségük vonatkozásában, harmadrészt a megalapozás mentén és a kutatás eredményeinek tükrében célirányosabban fogalmazhatók meg azok a szempontok, amelyek figyelembevételével fejleszthetők az inkluzív szemléletű zenetanárok pedagógus-kompetenciái.

A magyar pedagógiai és gyógypedagógiai diskurzusban alkalmazott „együtt nevelés” fogalom magában foglalja a szó két eltérő pedagógiai aspektusát, az integrációt, amely tárgyként és az inklúziót, amely alanyként tekint a sérült tanulóra.

Vélekedésünk szerint az emberi jogi mozgalmak, a jogtudomány és a joggyakorlat irányából érkező, a fogyatékossgal élő személyek helyzetére vonatkozó szemléletváltás megelőzte a pedagógia elméleti szemléletváltását, ezáltal a gyakorlatban kényszerítette paradigmaváltásra, illetve az új paradigmának való megfelelésre a pedagógusokat anélkül, hogy a törvények életbe lépésével egy időben, vagy azt megelőzően biztosított volna felkészülési lehetőséget a gyors váltásra.

Hazánkban az integrált oktatást biztosító 1993-as, majd az esélyegyenlőség fogalmát bevezető és jogi értelemben garantáló 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségéről, valamint a 2003. évi CXXV., az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló törvény III. fejezetének 27., 28. és 29. paragrafusában határozott állásfoglalás szerepel az oktatásra vonatkozó jogi álláspontot és előírást illetően. Következésképpen a körülmények felgyorsították az elméleti megalapozást és az új paradigmák gyakorlati megvalósításait.

A törvényeknek és előírásoknak való társadalmi és pedagógiai megfelelés kényszere fokozta egyrészt a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos, a releváns információ hiányából következő bizonytalanságot, másrészt az integráció mint pedagógiai fogalom letisztulását. A bizonytalanságot fokozta az inklúzió mint új pedagógiai fogalom megjelenése.

6.1. Integráció és integrált oktatás

Az integráció és az inklúzió szavak jelentése, más tudományok gyakorlatához hasonlóan, a pedagógia diskurzusában sem azonos, bár hazánkban a pedagógusok a hétköznapiakban gyakran használják szinonimaként. Az integrált iskoláztatás, az integrált nevelés mint fogalom és gyakorlat megelőzte az inkluzív oktatást (Nagyné Schiffer, 2011, 22.).

Az „integráció” szóval leggyakrabban „gyógypedagógiai” környezetben találkozhatunk (Papp 2012), sok esetben a társadalmi integráció vonatkozásában, amely fogalomként azonban régóta kötődik a szociológiához. Az integráció fogalmát szociológiai értelemben először Emile Durkheim (1858–1917), a szociológusok „második nemzedékéhez” tartozó francia tudós alkalmazta. Durkheim „egyén, társadalom és erkölcs viszonyának kérdéseiből indult ki” (Morei–Bauer–Meleghy–Niedenzu–Preglau–Staubmann, 2011, 8, 9). Ez az összefüggés részben felfedezhető a szó mai alkalmazásában is az oktatás területén.

A *Pedagógiai Lexikon* meghatározása értelmében: „Integrált iskoláztatás: az 1970-es években elindult pedagógiai irányzat, mely a tanulásban valamilyen oknál fogva akadályozott (például: fogyatékoság, képességzavar, szociális hátrány) gyermekek együttes, a lakóhelyhez közeli nevelését, oktatását jelenti a kortársakkal” (Csányi, in Báthory–Falus, 1997, 48).

Nagyné Schiffer (2011) és Papp (2012) szerint az integráció azt jelenti, hogy a fogyatékosággal élő személy „beilleszthető”, és vele szemben támasztott elvárás, hogy ő illeszkedjen be a többségi oktatási környezetbe, végül a többségi társadalomba.

Az integráció nem minden értelmezésben jelenti a személy beilleszthetőségét, tárgyiasítását. „Az emberi kapcsolatok a másik integritásának kölcsönös elismerése, a közös alapértékek és jogok alapján működnek. Ha ez az elismerés hiányzik, akkor következhet be az elidegenedés, elszakadás és kiközösítés” állítja Nirje és Perrin (1998, 51; Nagyné Schiffer, 2011, 22.).

Az integráció e meghatározása elmozdulást jelent a napjainkban prioritást élvező pedagógiai és társadalmi paradigma, az inklúzió irányába. Integráció esetében az elvárásokat a többségi (oktatási) környezet határozza meg a fogyatékosággal élő személyekkel szemben. A beillesztés vagy beilleszkedés a fogyatékosággal élő személyek eltérő adottságainak, sajátosságainak tulajdoníthatóan változó képet mutat. A nem egyértelműen definiálható beilleszkedési stratégiák magyarázata egyrészt az ember sokfélesége, másrészt a többségi társadalom és annak leképeződése az iskolákra (Golnhofer, 2006). A többségi oktatási környezet és a fogyatékosággal élő személyek kevéssé ismerik egymást, esetleg előítéletekkel, ám létező és határozott nézetekkel reagálnak egymásra. Nézeteink kultúránk

leképeződései, tapasztalatokból származó pszichikus konstrukciók (Bárdossy–Dudás, 2011, 8), amelyekben helyet kapnak a sztereotípiák (Hoffmann–Flamich, 2015).

Úgy véljük, a sztereotípiákon túl a fogyatékosággal élő személyeket tovább misztifikáló szegregált alapfokú oktatás is jelentős szerepet játszik a többségi környezet reakcióiban. A szegregált oktatás szemléletét és gyakorlatát minősítő, rendkívül kifinomult, számos apró részletre is kiterjedő oktatási stratégiákat alkalmazott például a vakok iskolája. Önmagában a szegregált oktatás nem magyarázhatja az előítéleteket, a sztereotípiákat. A szegregált oktatásról megélt tapasztalat hiányában kialakult meggyőződés, azonban torz képet mutathat. Kutatásunk fókuszán kívül esik a szegregált, integrált és inkluzív oktatás előnyeinek és hátrányainak vizsgálata, insider kutatóként azonban megjegyezzük, a szegregált oktatás, a speciális iskolák többlettudást nyújthatnak. Egy több évtizedes tanítási gyakorlattal rendelkező vak zongoratanár állítja: „nem ügyetlen, esetlen látóknak kell lennünk, hanem ügyes vakoknak”.

6.2. Az integrált oktatás feltételei – a hazai szakirodalom áttekintése

Hazánkban az integrált iskoláztatás története a látássérült személyek oktatásával kezdődött. Az együtt nevelés gondolata közel egyidős a szegregált nevelés gondolatával. A XIX. században dr. Mihályik Szidor, a Vakok Tanintézetének igazgatója javasolta, hogy azok a vak gyerekek, akik nem kerülnek be a speciális intézménybe, járjanak az elemi iskolába (Jankó-Brezovay, 2007, 11).

A medikális pedagógiai modellt, a szegregált oktatást (Csányi, 2000) követő integrált oktatás sikerének kritériumait elsősorban a fogyatékosággal élő személyek oktatásának szakértői, a gyógypedagógusok fogalmazták meg. Erre a feladatra az integráció és az inklúzió szemlélete és gyakorlata, azaz a többségi oktatási környezet új helyzete, a sérült gyermekek jogilag garantált többségi iskolai elhelyezésének lehetősége és gyakorlata kényszerítette őket (Szekeres–Perlusz–Takács, 2013).

Illyés (2001) álláspontja szerint nem csak a pedagógusok, a gyógypedagógusok sem készültek fel az együtt nevelésre. Kende (2004, 4–5) úgy látja, a sikeres integráció feltétele a finanszírozás átgondolása és megváltoztatása, a gyógypedagógusok és pedagógusok képzésének átalakítása, valamint bizonyos intézmények bezárása.

Ha a sérült tanuló szegregált iskolából került többségi oktatási környezetbe, a felmerülő nehézségeket legtöbb esetben gyógypedagógiai beavatkozás nélkül a tanuló oldotta meg az integrált oktatáshoz való jogotételbe léptető 1993-as és 1998-as törvényeket megelőzően. E törvények következményeképpen a többségi környezetben tanuló vak diákok száma olyan mértékű emelkedést mutat, amelyhez elengedhetetlen a gyógypedagógiai szakmai támogatás. Az emelkedés mértéke jól látható a Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye, Diákotthona és Gyermekotthona adataiból. A többségi környezetben tanuló diákok száma a 2004/2005-ös és a 2015/2016-os tanévben:

2004/2005: 83 fő (óvoda: 15, általános iskola: 48, középiskola: 20);

2015/2016: 152 fő (óvoda 15, általános iskola 93, középiskola 44).

A sikeres integráció feltételeit a szakemberek különböző aspektusokból közelítik meg. Szekeres, Perlusz és Takács (2013) állítása alapján a gyógypedagógusok szerint a sikeres integráció alapja a befogadó iskola nyitottsága, felkészültsége, ami magában foglalja a befogadókészséget, a megfelelő tájékoztatást, a pedagógusok, a szülők és a gyerekek felkészítését a fogyatékossgal élő tanuló érkezésére, valamint együttműködést az utazó gyógypedagógussal. Kiemelten fontos a megfelelő eszközrendszer, az anyagi források, a többletidő biztosítása és annak tisztázása, mi várható el a fogyatékossgal élő tanulótól és mi nem. Hangsúlyos szerepet kap a pedagógus-attitűd, a családi háttér és a szülői támogatás.

„Az Európai Ügynökség a sajátos nevelési szükségletek oktatásának fejlesztését célzó (EADSNE) kutatásai szerint (Meijer, 2001; Halász, 2004) a sikerkritériumok között elsősorban a tanári attitűdök és tanítási kompetenciák, a támogató környezet és az egyértelmű kormányzati politika jelennek meg” (Némethné Tóth, 2009).

„A speciális feladatok és követelmények szerepeltetése a tervezésben garancia arra, hogy ezek a mindennapok tanítási gyakorlatát is átszövik. A többségi iskolába járó sajátos nevelési igényű tanuló így megkapja a törvényben számára biztosított felkészítést, egyéni segítséget, és a követelménytámasztást, értékelést tekintve is sajátos nevelési igényeit figyelembe vevő bánásmódban részesül” (Vargáné, 2006, 42).

A többségi környezetben tanuló vak diákok létszámának konstans növekedése nem az integrált oktatás sikerének tulajdonítható. A gyógypedagógusok és a többségi oktatási környezet pedagógusai többször fogalmazták meg a siker és a kudarc okait.

Mind az integráció, mind pedig az inklúzió célja a befogadó társadalom megvalósítása. Az előbbi esetében a fogyatékossgal élő személy illeszkedik be a többségi társadalomba, míg az utóbbi esetében a diverzitás elfogadása, értéként való elismerése a meghatározó tényező. A szakirodalom folyamatosan frissíti a pedagógusok változó szerepét, feladataik spektrumának szélesedését (Kálmán–Rapos, 2007).

Az iskolákkal és tanárokkal szemben támasztott követelmények egyre komplexebbek, ezért alapértelmezettnek kell tekintenünk, hogy az iskola és a pedagógus hatékonyan tudja kezelni a különböző társadalmi csoportok diverzitását, a különféle kulturális és pénzügyi háttérű tanulókat, továbbá hogy értékeik tudatában tanítsa a diákokat, tudatosítsa a toleranciát és összetartozást, figyeljen azokra a tanulóira, akik tanulási nehézségekkel küzdenek, tartson lépést a tudásanyag bővítésével (Kálmán–Rapos, 2007).

Összegezve: az iskola mint intézmény, mint szervezet és a teljes személyzete, minden ott dolgozó pedagógus legyen befogadó, inkluzív szemléletű.

6.3. Inklúzió, inkluzív oktatás – a fogalom pedagógiai vonatkozásának története

Az inklúzió fogalma lassan válik le a gyakran szinonimaként használt integrációról, és nyer önálló értelmet a hazai pedagógiai diskurzusban.

„Újabban már nem is annyira integrációról, mint inkább befogadó (inkluzív) pedagógiáról vagy iskoláról szólnak a nemzetközi szakirodalomban, ezt tartalmazzák az UNESCO legújabb ajánlásai is. Ebben a megjelölésben az a többlet, hogy kifejezi a fogadó intézmény aktivitását. Ez az intézmény nemcsak »eltűri«, hogy oda egy-egy speciális nevelési szükségletű gyerek jár, hanem tesz is érte: egyénileg differenciált, változatos módszereket, rugalmas tantervi követelményeket alkalmaznak a pedagógusok, szemléletváltás zajlik a tantestületben (Csányi és mtsai., 1994, 9–10).

A világ, így a fogyatékossgtudomány „térképén” (Könczei–Hernádi, 2015, 10) meghatározó helyet foglalnak el a diverzitást előnyben részesítő társadalmak, amelyekben értékesebb a

befogadás a kirekesztésnél. Ez az új paradigma a fogyatékossgal élő személyeket sokféle kisebbségként kezeli, ami jól érzékelhető a mai új pedagógiai szemléletben és a gyakorlati törekvésekben is.

A XXI. század globalizálódó oktatáspolitikájában az inkluzív társadalom és az iskolai befogadás épp annyira meghatározó érték, mint az elit iskolák (Nagyné Schiffer, 2011, 27).

Az inkluzív oktatás, a sajátos nevelési igények legteljesebb kiszolgálása mára alapértelmezett szemléletté és törekvéssé vált. Következésképpen az inklúziót meghonosító iskolák tantervének, szervezeti keretének átalakítását vonja maga után, az egyéni differenciálás mint pedagógiai módszer immár természetes nevelési-oktatási paradigma és gyakorlat (Hoffmann–Mezeiné Isépy, 2006; Kőpatakiné, 2011).

Az „inklúzió” kifejezést először Franciaországban alkalmazták, a szociológia és a szegénység vonatkozásában, majd beépült a gyógypedagógia diskurzusába is, valahányszor fogyatékos tanulók „befogadásáról” esett szó (Schiffer, in Bánfalvy, 2008).

Az inklúzió az integrált oktatás kérdéseire, dilemmáira adott kritikai válasz. Kritikusai között vannak pedagógusok, írók, szülők, fogyatékossgal élő emberek, akik személyes tapasztalataikra alapozták kritikus megállapításaikat (uo.).

1994-re az inkluzív oktatás szemléletét szorgalmazó mozgalom megerősödött, így „befolyásolni tudta a SNI (sajátos nevelési igényű) gyermekek oktatásáról szóló politikát”. (Nagyné Schiffer, 2011, 29). 1994-ben az UNESCO Salamancában „kilencvenkét kormány és huszonöt nemzetközi szervezet több mint 300 képviselője részvételével” (uo.) kidolgozta az Oktatás Mindenkinnek (Education for All) program megvalósításához szükséges politikai változtatásokat (Salamancai nyilatkozat).

A különbség az integrált és az inkluzív iskolák profilja között abban áll, hogy a fogyatékos tanulókat egyre szélesebb körben fogadó iskolákat a szakma az integrált, „beilleszkedő”, a szerkezetükben is alkalmazkodó iskolákat pedig inkluzív, „befogadó” iskoláknak nevezi, a gyakorlatban azonban a két fogalom nagyon lassan, szinte alig érezhetően válik szét, és talán az időbeni elsőbbsége miatt, és mert a teljes szerkezetüket átalakított iskolák vannak kisebbségben, ma még inkább „integrált iskolákról” beszélnek a szülők és a pedagógusok.

A hasonlóság ellenére számos lényegi különbséget figyelhetünk meg a kétféle oktatási módszerben, valamint az iskolák működésében. Az inkluzív iskola célja, hogy újra átgondolja a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit és feltételeit azért, hogy valamennyi tanuló haladását biztosítani tudja (Bánfalvy, 2008). Az inkluzív iskolában minden diák egyéni

szükségeihez alkalmazkodó oktatásban részesül, beleértve azokat a diákokat is, akik nem tekinthetők speciális nevelési igényű tanulónak (Forray–Varga, 2011).

A „befogadás” alapfeltétele a tanulók diverzitásának elfogadása és elismerése, ebből következően a tanulás és a tanítás inkluzív értelmezése tiszteletben tartja a tanulók közötti különbségeket, és azokra épít (Schiffer in Bánfalvy, 2008).

A diverzitás tiszteletben tartása új kihívásokat állít a pedagógusok és a pedagógusképző intézmények elé, valamint a felsőoktatásban tevékenykedő oktatókat is korábbi gyakorlataik részleges átstrukturálására készíti. Ez az új helyzet szakmai vitákat generál:

„Míg az OECD-tagországokban (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet: Organisation for Economic Cooperation and Development: OECD) sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó pedagógusok képzését a legfontosabb feladatok között tartják számon, addig hazánkban az együtt nevelés megvalósítói erre a felsőoktatásban nem kapnak felkészítést. Maga az inklúzió a kulcsszereplők ellenérdekeltségével jellemezhető társadalmi környezetben történik, hiszen a speciális és a befogadó intézmény egyaránt külső kényszernek éli meg az integrációt. [...] Akut gond az is, hogy nincsen szakmai segítő személyzet az iskolákban” (Györgyi–Kőpatakiné, 2011, 380).

„Az inklúzióról való tudás gazdagodott az elmúlt években, s miközben egyik oldalon a pedagógus-közvéleményt az integrációellenes és az integrációt támogató szakmai viták foglalkoztatják, addig az iskolai gyakorlatban az esélyegyenlőség és a fogyatékos tanulók társadalmi integrációja megteremtésének több működő alternatívája is kialakult” (Györgyi–Kőpatakiné, 2011, 379).

A pedagógusképzés szakirodalma bővelkedik a pedagógusnak és képzésének felelősségéről szóló tanulmányokban, hangsúlyozva az olyan nélkülözhetetlen tényezőket, mint a kompetenciák.

A sérült diákok többségi környezetben történő oktatásával kapcsolatos írások többnyire a pedagógusok attitűdjében keresik a sikeres megoldásokat. A következőkben a pedagógus-kompetenciákat és alkotóelemeiket tárgyaljuk.

7. A PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK ÉS ALKOTÓELEMEIK

Az előző fejezetben tárgyalt fogalmak elsősorban a fogyatékkal élő, esetünkben vak és aliglátó tanulók oktatását, így zeneoktatását is jellemző pedagógiai szemléleteket írják le. E fejezet célja a pedagóguskompetenciák és alkotóelemeik meghatározása, mivel e fogalmak szorosan kapcsolódnak kutatásunk témájához, a közép- és felsőfokú zenei intézményekben tanuló vak és aliglátó hallgatók zenetanulásával és tanításával kapcsolatos nézetek és kihívások feltárásához, a lehető legsikeresebb oktatásukhoz szükséges pedagóguskompetenciák fejlesztése érdekében. A fejezet egyben rávilágít arra is, miért a pedagóguskompetenciák fejlesztése tűnik a legmegfelelőbbnek a sikeres befogadó oktatás megvalósításához.

A változó pedagógiai paradigmák változó diskurzusban mutatják meg a pedagógiai tevékenység egyre komplexebb, személyre szabottabb igényeit és a pedagógussal szemben támasztott mind szerteágazóbb elvárásokat. A komplex pedagógiai feladatok ellátásához kompetens pedagógusokra, kidolgozott pedagóguskompetenciákra van szükség.

7.1. Pedagóguskompetenciák a definíciók tükrében

A „kompetencia” eredeti jelentése összetartás, egymásnak való megfelelés, így tartalmában mindenképpen összetettséget sugall (Szebedy, 2009; Szabó G., 2010).

Az integráció és az inklúzió értelmezéséhez hasonlóan a kompetencia fogalma is jelen van a mindennapok szóhasználatában, befolyásolva ezzel a szó tudományterületekhez kötött értelmezését. Egyre komplexebb jelentéstartalmai közül a „képes valamire” alkalmazása a legelterjedtebb (Szabó G., 2010).

A „kompetencia” szó a nyelvészetből került át a pszichológia és a neveléstudomány diskurzusába – Noam Chomsky vezette be a generatív grammatikába. Chomsky a nyelvet két részre, performanciára és kompetenciára osztotta, „az előbbi a nyelvi teljesítményt (aktivitást, viselkedést) jelentette, az utóbbi az aktivitás és a viselkedés belső (öröklött és tanult) feltételrendszerét”.

A kompetencia és a neveléstudomány összetartozása vitathatatlan. „A kompetenciát úgy kell tekinteni, mint olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában”

(Coolahan, 2006, idézi Vass, 2006). A kompetencia inter- és multidiszciplináris fogalom, amely a neveléstudomány elméletében és gyakorlatában előkelő helyet foglal el. Képzések tárgya, a pedagógus és a tanuló alkalmasságát, felkészültségét méri, mivel a tanulás és a tanítás egyaránt jelentős szerepet játszik a kompetenciák fejlesztésében.

A *Pedagógiai Lexikon* (1997) meghatározásában a kompetencia „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne a motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők” (II. kötet, 266).

A kompetencia értelmezéséhez az intelligencia értelmezése is társul, amely ez esetben azt jelenti, hogy képesek vagyunk arról dönteni, bizonyos tevékenységek közül mit és hogyan valósítsunk meg. Az intelligens cselekvés hozzáértést, egy adott területre való rálátást jelez, igazol (Lévai, 2014). Lévai (2014) kiemeli Quinn 1996-ban publikált kompetencia-meghatározását, eszerint a kompetencia az a tudás vagy képesség, amely nélkülözhetetlen egy bizonyos szerep megvalósításához vagy tudás elsajátításához. E kutatás vonatkozásában kiemelt jelentőséggel bír a Quinn (1996) megállapítására támaszkodó Lévai-féle (2014) alábbi következtetés: egy ember „élete több területén is rendelkezhet bizonyos kompetenciákkal, amelyek egy adott feladat ellátásához szükségesek” (Lévai, 2014, 8). Lévai és Quinn gondolatai nyomán megállapíthatjuk: a kompetenciák valamennyi tanuló esetében többféle alakban is megjelenhetnek, vagy bizonyos körülmények hatására rejtve maradhatnak. E körülmények megteremtésében, a valamilyen okból rejtve maradt kompetenciák felismerésében is kiemelkedő szerepet játszanak a pedagógusok a többségi oktatási környezetben. A tanulók kompetenciáinak felismeréséhez a pedagóguskompetenciák tudatos fejlesztése szükséges.

Az OECD által támogatott, 2001-ben végzett kutatás meghatározása alapján a kompetencia az a képesség, „amelynek birtokában a komplex feladatokat adott kontextusban sikeresen és eredményesen oldjuk meg” (OECD, 2001; Lévai, 2014, 8). Más oktatáskutatók, például Vass az alábbi meghatározást ítélik relevánsnak: „a fogalom magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket, valamint az értékeket” (Vass, 2006).

A fenti meghatározások jól példázzák, hogy többféle irányból közelíthetünk a fogalmakhoz. Nagy József (2007) értelmezésében a személyiség motívum- és tudásrendszere, az aktivitás, a döntés és a kivitelezés egységes pszichikus feltétele, eszköze, a motívum és a tudás átfogó, funkcionális komponensrendszere alkotja a kompetenciát.

Falus (2009), majd Golnhofer (2010) szerint „[a] kompetencia a pszichikus képződmények (tudás, képességek, attitűdök) olyan komplex rendszere, amely lehetővé teszi valaki számára, hogy egy adott területen eredményesen tevékenykedjen” (Falus, 2009; Golnhofer, 2010, 3).

Jelen értekezés Falus és Golnhofer meghatározása értelmében alkalmazza a fogalmat. A pedagóguskutatások holisztikus vizsgálatainak egyik célja az ideális pedagógus személyiségének feltérképezése. Szivák (1999) szerint a pedagóguskutatások egyre több irányból közelítenek a pedagógusok tulajdonságainak, személyiségének, tevékenységének megismerésére. A XX. század utolsó évtizedeiben a kutatók érdeklődése a pedagógusgondolkodás és a döntéshozatal felé fordult. A kognitív pszichológia és a kognitív pedagógia kutatásainak egyik meghatározó érdeklődési területe a kezdő, illetve a tapasztalt pedagógusok gondolkodása és „kognitív struktúrájának működése” köré összpontosult (Szivák, uo.).

A pedagóguspálya komplex felkészülést igényel, annak ellenére, hogy a hétköznapiok hiedelme szerint pedagógusnak születni kell (Falus, 2004, 359). Falus (uo.) felhívja a figyelmet az állítás pontatlanságára, mivel az egyrészt a 18 éves korra kialakuló személyiségvonásokra épít, másrészt „elhanyagolja az életút hatását, csupán az öröklött tulajdonságát emeli ki” (Falus, 2004, 359).

A pedagógusképzés szakirodalma gyakran hivatkozik az iskolarendszerben szerzett „több ezer órás” tapasztalatainkra (Falus, uo.). Kezdő és gyakorlott pedagógusok narratívái és az újabb kutatások konklúziói alapján folyamatosan bővül a pedagóguskompetenciák listája (Mrázik, 2011). Mrázik (uo.) úgy látja, az egyre terjedelmesebb kompetencialista további pedagógus-tulajdonságokkal egészül ki. Mrázik (uo.) szerint bár bővülnek „a tanári képességek iránti elvárások”, a teljességre való törekvést mint a pedagógussal szemben támasztott elvárást kénytelenek feladni a lista összeállítói. Az ideális pedagógus mint elvárás irreálissá vált. Kiesett a „lelkileg egészséges legyen, értsen a tervezéshez, szervezéshez, elemzéshez”, „jó kommunikátor, jó diagnosztá, biztonságos döntéshozó, biztonsággal eligazodik az értékek világában, ismeri a pedagógiai paradigmákat...” kritériuma. Ezáltal a pedagóguskompetenciák dimenzióiban az elméleti pedagógia közeledik a gyakorlat pedagógiájához.

Számos kutató leszögezi, hogy a pedagógus a teljes személyiségével tanít (Tomasovszky, 2013; Horváth Futó, 2011; Golnhofer, 2006; Falus, 2004), felelőssége megkérdőjelezhetetlen. A felelősség és a vele járó megkülönböztetett szerep hangsúlyosan érvényes az olyan oktatási környezetben, ahol fogyatékkal élő tanulók tanulnak szegregált, integrált vagy inkluzív oktatási környezetben.

A pedagógus felelőssége számos területen megmutatkozik, például jövőképet sugall, mivel megvalósíthatónak mutat egy álmot, esetünkben azt, hogy egy vak ember is lehet zenetanár, esetleg művész. Mindannyiunk életében volt egy olyan pedagógus, aki tudásával, teljes személyiségével a példaképünké vált. Falus (2004) alátámasztja mindezt, amikor kijelenti: nincs még egy olyan hivatás, amelyről annyiféle, gyakran egymásnak teljesen ellentmondásos élményt szerezhettünk már a pályaválasztást megelőzően, mint a tanári hivatás.

A tanári hivatás elképzelhetetlen „különbéféle személyiségvonások és szakmai felkészültség” nélkül. A szakmai felkészültség alkotóelemein a tudást, az attitűdöket/nézeteket és a képességeket, egyszerűen a kompetenciákat értjük (Falus, 2006). A pedagógusképzéssel szemben támasztott alapértelmezett követelmény ma már, hogy a frissdiplomás pedagógusok rendelkezzenek azokkal a kompetenciákkal és mérhető változataikkal, a sztenderdekkel, amelyek a modern, személyre szabott oktatásban alkalmassá, képessé teszik őket feladatuk leghatékonyabb teljesítésére, ezért kiemeljük a hazánkban 2016-ban, a 326/2013. (VIII. 30) kormányrendelet értelmében érvényes pedagóguskompetenciákat.

1. kompetencia: szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás;
2. kompetencia: pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése, a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexió;
3. kompetencia: a tanulás támogatása;
4. kompetencia: a tanuló személyiségének fejlesztése, egyéni bánásmód érvényesítése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertan, felkészültség;
5. kompetencia: tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a társadalmi, kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység;
6. kompetencia: pedagógiai folyamatok, a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése;
7. kompetencia: kommunikációs és szakmai együttműködés, problémamegoldás;
8. kompetencia: elkötelezettség, szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

A kompetenciamodellben történő oktatásfelfogás rámutat, hogy a kompetenciák nem különálló szigeteket alkotnak a pedagógus személyiségében, tevékenységében, hanem

egymást kiegészítő komponensek. Következésképpen a „kompetenciák meglétét jelző indikátorok sem önálló, csak az adott kompetenciához” rendelt komponensek, hanem felfedezhetők több kompetencia elemeiben is (Antalné Szabó – Hámori–Kimmel–Kotschy–Móri–Szőke–Milinte–Wölfling, 2013, 16–17). Miután a kompetenciák magukba foglalják a nevelő-oktató tevékenység, valamint a szakmai fejlődés egyes területeit, alkalmazhatók a pedagógus tevékenységeinek mérésére (uo.).

A kompetenciákhoz rendelt pedagógus-tevékenységek részletes ismertetése alapján „a pedagógus képes...”, „a pedagógus nyitott...”, „a pedagógus törekszik...” (Falus, 2006) a kritériumok teljesítésére. Ennek értelmében a kompetenciaalapú pedagógusképzés tükrözi az inkluzív szemléletű pedagógus jellemzőit.

7.2. *Attitűd*

Kutatásunk jelentős mértékben nézeteket vizsgál. A megélt tapasztalatokra alapozott narratívák esetében azonban nehéz meghúzni a határvonalat aközött, hogy a résztvevőink mit vallanak a nézeteiknek, és mi az, ami az attitűdjüket jellemzi.

A zenetanárok pedagógus-kompetenciái, illetve azok fejlesztése szempontjából célszerű rávilágítani az attitűd és a nézetek közötti különbségre, ezért amennyiben választ keresünk arra a kutatási kérdésünkre, hogy milyen nézeteket vallanak vak és aliglátó közép- és felsőfokú oktatásban zenét tanuló diákok zenetanárai tanítványaik perspektíváit illetően, és tanítványaik milyennek látják a saját perspektíváikat, egyértelműen kell megfogalmaznunk az attitűd és a nézetek attribútumait. A fogalmi megalapozás kiemeli, hogy a pedagóguskompetenciákon belül miért épp a nézetek szerepét tekintjük kulcsfontosságúnak abban az esetben, ha – mint e kutatásban is – célunk az inkluzív szemléletű pedagógusok kompetenciáinak fejlesztése.

A fogyatékossgal élő személyek integrált vagy inkluzív oktatásával, társadalmi beilleszkedésével kapcsolatos adatok felkutatása során szinte kivétel nélkül attitűdkutatásokra bukkantunk. Hazánkban többek között Dimitriu (2008), Bánfalvy (2009), Fischer, (2009), Pongrácz (2013), Pusztai és Szabó (2014) végzett ilyen jellegű kutatásokat.

Minden, így a fogyatékossgal élő személyek iránt is van valamilyen viszonyulásunk, attitűdünk. „Az attitűd lényege az értékelő viszonyulás valamilyen konkrét vagy elvont tárgy, esetleg téma vagy fogalom irányába. Az embereknek bármivel kapcsolatban lehetnek attitűdjeik. [...] Az attitűdök körében külön kategóriaként kezelik a szociális attitűdöket,

amelyek szintén értékelő viszonyulásként értelmezhetőek valamilyen szociális, kulturális tárggyal kapcsolatban. [...] Az attitűdök különböző minőségűek [...] nemcsak tárgyuk, irányultságuk és minőségük szerint különböznek, de intenzitásuk is eltérő lehet” (Golnhofer, 2010, 3).

Az attitűdkutatás a XX. század második felében került a kutatók érdeklődésének homlokterébe. Az 1950-es években a pedagógiai kutatások arra irányultak, jelzi-e az attitűd „a pedagógiai tevékenység olyan elemét, amely könnyen feltárható, tipizálható, így lehetőséget ad a megfelelő pedagógusok kiválasztására” (Falus, 2001, 19).

A szociológia viszonylag korai szakaszában körülhatárolta az attitűd fogalmát. Allport (1977) szerint „mentális és neurális készenléti állapot, amely a tapasztalatból szerveződött, s amely hatást gyakorol az egyénnek minden olyan tárgyra és szituációra adott válaszára, amelyekkel kapcsolatba kerül” (Richardson, 1996, 102, idézi Falus, 2001, 19).

Az attitűdök „viszonylag nehezen megváltoztatható pszichikus képződmények” (Falus, 2001, 19). A kutatók megkülönböztetnek demokratikus és autokratikus, dogmatikus és nyílt attitűdtípusokat (Falus, uo.).

A kognitív pszichológia különbséget tesz attitűdök és nézetek között, bár mindkét pszichikus konstrukció tapasztalati úton formálódik, és hatással van a cselekedeteinkre, kapcsolatban van a bennünket körülvevő világ dogmaival – állítja Falus (2001). A kutatók egy csoportja különbséget tesz a fent említett két fogalom között (pl. Rokeach, 1968 és Fishbein, 1967), ennek értelmében, az attitűdöknek alapvetően érzelmi töltést, míg a nézeteknek inkább kognitív tartalmat tulajdonítanak (Falus, 2001, 19).

7.3. Nézetek

Kutatásunk számos ponton kapcsolódik a nézetekhez, ezért többirányú megközelítésüket kiemelkedően fontosnak tartjuk.

A XX. század utolsó két évtizedében a pedagógusok gondolkodásának, kogníciójának és mentális tevékenységének kutatása elsősorban a nézeteik és a tudásuk elemzésére fókuszált.

Kálmán (2009) szerint a neveléstudomány számos tekintetben épít a nézetekre, így egyik pillérének is tekinthetők. A radikális konstruktivizmus térhódításával a nézetek vonatkozásában „az előzetes tudás és a tanulás deduktív folyamata válik kulcskérdéssé” (Kálmán, 2009, 38). A pedagógia angol nyelvű szakirodalmában használt „beliefs” szót a

magyar pedagógiai diskurzus leggyakrabban a „nézet” szakkifejezésre fordítja (l. Falus, 2006). Ennek minden bizonnyal az az oka, hogy a nézet szó világosabban fejezi ki a fogalom kognitív, valamint affektív aspektusát, mint a „hitek”, mert ez utóbbi szó egyértelműen affektív aspektust sugallna (Kálmán, 2009, 38.). Ez a jelentés kifejezi a szó pedagógiai értelmezését, amely szerint „a nézetek tapasztalatból származó pszichikus konstrukciók” (Dudás, 2006).

Az attitűd és a nézetek egyaránt pszichikus képződmények, különbségük abban áll, „hogy a nézeteket hogyan különböztetik meg más, hasonló konstrukcióktól, az attitűdtől és a tudástól”, illetve abban, hogy a nézetek mennyiben tekinthetők „elméleti jellegűeknek, és mennyiben konkrét képekben kifejeződő szemléletes képződményeknek” (Bárdossy–Dudás, 2011, 8).

A nézetek „a mentális, személyes konstrukciók egy csoportját alkotják, olyan feltételezések, feltevések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során” (Richardson, 1996, idézi Falus, 2001, 23; Bárdossy–Dudás, 2011, 9).

A tanulás értelmezésének különbözőségei már a korai pedagógiai kutatásokban is fellelhetők (Kálmán, 2009, 38). Kálmán (uo.) korai kutatásokra hivatkozva megállapítja: egyetemi hallgatók tanulási tapasztalatainak értelmezése hatással volt a tanulási környezet észlelésére, ugyanakkor felhívja a figyelmet, hogy a konstruktivista tanuláselméletek túlmutatnak a korábbi elméleteken, amennyiben a tanulás olyan aktív, tudásalkotó folyamat, ami minden alkalommal deduktív módon történik, tehát az előzetes tudás- és nézetrendszer határozza meg azt, hogyan értelmezendők a tapasztalatok, és miként értelmezzük az új tudást (Kálmán, 2009, 38). Az értelmezés lehetőségeinek széles tárháza áll rendelkezésünkre, a tudásrendszerbe történő „asszimilációtól, a kreatív mentésen át a fogalmi váltásig” (Kálmán, 2009, 38).

Amennyiben elfogadjuk az előzetes tudásrendszer jelentőségét, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a rendszer elemeit és felépítését, mivel számos, esetenként egymásnak ellentmondó szakkifejezés található a szakirodalomban, véli Kálmán (2009, 38). Például: tanulásról alkotott fogalom, tanuláselképzelés, tanuláselméletek és végül, de nem utolsósorban a tanulásról alkotott nézetek (uo.).

A fenti példák igazolják, hogy a tanulás és a nézetek összetartoznak. A tanulással kapcsolatos nézetek fogalmának megértése Kálmán (2009, 38) szerint egyre összetettebbé, bonyolultabbá válik, különösen abban az esetben, ha korábbi tudásterületeket is rendelünk a tanuláshoz társítható fogalomrendszer értelmezéseihez. Ezt a komplexitást támasztja alá

Kálmán (uo.) a „tudásról alkotott nézetek, vagy énelméletek, képességbe vetett hitek” fogalmak szemléltetésével.

A vonatkozó szakkifejezések szemléletesen tükrözik a bonyolultságot. Kálmán példával illusztrálja állítását, amely szerint a tanulási sajátosságok e tényezőjének értelmezése mögött olykor egymástól eltérő elgondolások bújnak meg. Ezek között a két leglényegesebb a fogalom, ami az angol szakszövegekben „concept”, valamint a nézet, ami az angol szövegekben „beliefs” néven szerepel (Kálmán, 2009, 38). A nézetek mint fogalom elsősorban pedagóguskutatások szövegeiben található meg, jegyzi meg Kálmán (uo.).

Pajares szerint a tanári nézetek „a tapasztalatokból származó személyes konstrukciók: attitűdök, értékek, ítéletek, vélemények, ideológiák, prekonceptiók, feltevések, személyes elméletek, nézeteknek, illetve »álruhába öltöztetett nézetek«-nek tekinthetők.” (Pajares, 1992, 309, idézi Dudás, 2006, 4–5).

A fenti definíciók indokolják további nézetkutatások végzését a pedagógusképzésben és egyéb, úgynevezett segítő hivatások szereplői, hallgatók, oktatóik nézeteinek feltárása érdekében. „A nézetek meghatározzák a cselekedeteket, de a cselekedetekben szerzett tapasztalatok és reflexiók visszahatnak a nézetekre, ezáltal okozva változást, és/vagy gyarapodást” (Richardson, 1996, 104., idézi Dudás, 2006, 5).

A pedagógusok nézeteinek kutatása érdekes megvilágításba helyezi tanár és diák gyakran ellentmondásos vagy ellentmondást nem tűrő kapcsolatát. Dudás (2006) Pajares nézetkutatásaira támaszkodva hangsúlyozza: „A nézetek korán kialakulnak, és nehezen változnak meg”; „a nézetrendszernek adaptív funkciója van, azaz segíti az egyént, hogy definiálja és megértse a világot és saját magát”; „a tudás és a nézetek bonyolultan összefonódnak, de a nézetek értékelő természetük miatt szűrővé válnak, melyen keresztül értelmezzük az új jelenségeket”; „az egyén nézetei jelentősen befolyásolják a viselkedését” (Pajares, 1992, 324–325, idézi Dudás, 2006, 8).

7.4. A pedagógiai tudások

Az attitűdök inkább érzelmi, míg a nézetek jellemzően kognitív sajátosságokkal bírnak. A kognitív attributumok további sajátosságot generálnak. Az e ponton megjelenő entitás elhatárolódik a nézetektől (Falus, 2001). Az elhatárolódás a tudás, ami tovább komplikálja a létező, több irányból megvilágított konstrukciót, miután maga is korábbi személyes, gyakorlati tapasztalatokon alapul, így tapasztalataink kontextusában hozza létre a

viszonyulásunkat az új dolgokhoz, jegyzi meg Falus (uo.). Mindazonáltal a keletkezett tudás nem olvasható össze a nézeteinkkel, ennek oka pedig az alábbi különbségben rejlik.

Falus szerint a nézet olyan állítás, amelyet vallója igaznak tud vagy hisz, ám tartalmát tekintve eltérhet az igazságtól, ezzel szemben a tudás mögött valamiféle ismeretelmélet fedezhető fel (Falus, 2001, 19). A tudásnak számos változatát különböztetjük meg, úgymint elméleti, gyakorlati, mesterségbeli tudás (Falus, uo.). Számos szempontból össze is hasonlíthatók a különféle tudások. Schön (1983–1987) összeveti az előíró, tudományos, elméleti tudást a gyakorlati szakember mesterségből adódó tudásával (knowledge in action, practical knowledge) (Falus, 2001, 19). Schön úgy véli, a gyakorlati szakemberek kevésbé támaszkodnak az elméleti tudásra, idézi Falus (uo.).

Schön leszögezi továbbá, hogy a pedagógiai munka gyakorlati jellegének tulajdoníthatóan hibás az a feltételezés, amely szerint a gyakorlati szakemberek elméleti tudásukat, elméleti ismereteiket használják fel, amennyiben meg kell oldaniuk azokat a gyakorlati problémákat, amelyekkel szembesülnek. A valóság más, miután a szakemberek a gyakorlat során tesznek szert kiváló mesterségbeli tudásra. A mesterségbeli tudás korábbi tapasztalatokra épül, amelyeket a pedagógusok kontextusfüggően alkalmaznak, hogy megoldják a problémát.

A tudást, illetve annak pedagógiai értelmezését Falus a nemzetközi szakirodalomra támaszkodva az alábbiak szerint összegzi:

A pedagógusok maguk konstruálják gyakorlati tudásukat. Ez a tudás lényegében mindig kontextusfüggő. A gyakorlati tudás képessé teszi a pedagógusokat egyrészt a pedagógiai problémák felismerésére és meghatározására, valamint valószínűsíthető megoldások konstruálására és azok releváns alkalmazására, végül pedig a pedagógiai probléma megoldására (Falus, 2001).

A mesterségbeli tudás (craft knowledge) kissé különbözik a gyakorlati tudástól. Az eltérés lényege, hogy a mesterségbeli tudás a tanárok saját gyakorlati tapasztalataira épül (Falus, 2001), míg a gyakorlati tudás az a tudástípus, ami valóban hatással van a gyakorlatra, a tanár alkalmazza és hasznosítja mindennapos pedagógiai gyakorlatában, és létező pedagógiai gyakorlatra épül. A gyakorlati tudás tartalmát illetően Falus (uo.) Shulman munkásságára hivatkozik, és kiemeli az alábbi alkotóelemeket: tantárgyi tudás, pedagógiai tartalmú tudás, más tartalmak tudása, tantervi tudás, taneszközök ismerete, a tanulók és sajátosságaik ismerete, a nevelési célok ismerete, a nevelési környezet ismerete, általános pedagógiai tudás (Falus, 2001, 25).

7.5. Elkötelezettség (diszpozíció) és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Minden tanuló más, írja Rapos és Lénárd (2014, 9) az együtt nevelés egy újabb irányzatát, az adaptív pedagógiát bemutató szöveggyűjtemény előszavában, felhívva ezzel a figyelmet a pedagógia megújulásának szükségességére és arra, mit jelentenek a változó pedagógiai szerepek, a pedagógusok nézetei, attitűdje és tudása az együtt nevelés, együttélés szempontjából. Az egyéni értékek felismerése, azok összehangolása a közösség értékteremtő erejével, a szerteágazó pedagógiai feladatok különös elkötelezettséget kívánnak azoktól, akik a pedagógiai pályára készülnek, vagy akik már ott tevékenykednek, és azoktól, akik arra tanítanak embereket, hogyan legyenek hatékony pedagógusok.

A társadalmak változása, a változásokhoz alkalmazkodó törvényalkotás, továbbá a változásokra érzékenyen reagáló pedagógiai paradigmák és következményeik, azaz a pedagógusok változó feladatköre állandó megújulásra készíti a pedagógusképzést. Ezekhez a folytonos változásokhoz újabb képességek, a pedagóguskompetenciákhoz újabb alkotóelemek szükségesek: az elkötelezettség (diszpozíció), továbbá a felelősségvállalás a szakmai fejlődésért. Az elkötelezett pedagógus képes és nyitott az önreflexív gondolkodásra és tevékenységre (Kotschy, 2011).

Hogy a diszpozíció, a felelősségvállalás, valamint a szakmai fejlődés mennyiben új elemek, nem bizonyítható, hiszen mindig az elkötelezett pedagógusok bizonyultak a leghatékonyabbaknak.

8. A KUTATÁS ELŐKÉSZÍTÉSE

E fejezet elsődleges célja felvázolni a kutatás előkészítését, az adatgyűjtés módszereit és kapcsolódását a kutatás céljaihoz és kérdéseikhez még a kutatás menetének ismertetése, eredményeinek feldolgozása előtt, ily módon idézve fel az első fejezetben bemutatott kutatási paradigmát, stratégiát és ezek metodológiai megközelítéseit. A fejezet célja továbbá a források, valamint a kutatásban részt vevő személyek kiválasztási szempontjainak ismertetése mellett az interjúkészítés körülményeinek és a kutató pozíciójának tisztázása az interjú során

8.1. A kvalitatív kutatás, a félig strukturált interjú, valamint a narratívák

Kutatási céljaink megvalósításához, kérdéseink megválaszolásához olyan kutatási módszert választottunk, amely nem a felszínről emel ki információkat, ezért – valamint a vizsgált populáció csekély létszáma okán insider kutatóként – úgy döntöttünk, a kvalitatív kutatási módszert alkalmazzuk a kulturális fogyatékoságtudomány megközelítésében. A kvalitatív módszer mellett szólt az a tény is, hogy hazánkban még nem vizsgálták a zene társadalmi befogadást előmozdító szerepét látássérült személyek esetében, így sem kvantitatív, sem kvalitatív adatok nem álltak rendelkezésünkre.

Az általunk ismert személyes történetek jelentőségéből kiindulva a kvalitatív kutatás módszereivel kezdtünk adatokat gyűjteni, mivel e módszer erőssége, hogy természetesebb, rugalmasabb, életközelibb, holisztikusabb megismerést, megértést tesz lehetővé. Gyengesége azonban, hogy alacsonyabb szintű a megbízhatósága, időigényes, és általános érvényű következtetések kevésbé vonhatók le az eredményekből (Szabolcs, 2001; Katona, 2014).

Miután több mint húsz éve foglalkozunk vak zenészek társadalmi befogadását és szerepvállalását előmozdító események, hangversenyek rendezésével, szervezésével, meggyőződésünk, hogy bármilyen csekély létszámú a populáció, a vak zenészek, hallgatók és tanáraik gondolatai, a zenetanulás és -tanítás terén szerzett tapasztalataik összegzése iránymutatást jelenthet a pedagógiai paradigmák folytonos változásai tekintetében. Kutatásunkban a tapasztalatainknak és felhalmozódott tudásunknak csupán a töredékét rögzíthetjük.

„A kvalitatív interjúk jelentős hányada félig strukturált vagy strukturálatlan interjú formájában készül. Mindkét kikérdezési formára jellemzők a következők:

- Dialogikus interakció, amely kettő vagy több résztvevő személyes vagy más kontextusban való közreműködésével valósul meg.
- Tematikus, topikorientált életrajzi vagy narratíva-szemponturn megközelítés, amivel a kutató rendelkezik, és amely kutatásának témájához kapcsolódik, ugyanakkor a narratívák függvényében rugalmasan változtatható.
- A kontextuális és pragmatikus tudás, ami garantálja, hogy a kutató a megfelelő helyzetben mindig a releváns kontextust helyezze középpontba. A jelentés értelmezése az interakció során hatékony koprodukcióban történik, magába foglalván a konstrukciót és rekonstrukciót” (Mason, 2002, 62; Edwards–Holland, 2013, 3).

A fentiek alapján insider kutatóként birtokában vagyunk az interjúkhoz szükséges pragmatikus tudás egy részének, ami számos tekintetben hasonló élettörténeteinknek tulajdoníthatóan megkönnyíti a kapcsolatteremtést és a kommunikációt a válaszadókkal. A pragmatikus és kontextuális tudás birtokában kevesebb esély mutatkozik egymás félreértésére; ennek lehetőségét az insider kutatói pozíció nagymértékben csökkenti.

A kutatásban részt vevő éplátású és vak személyek zenetanítással, befogadással, pedagóguskompetenciákkal kapcsolatos nézeteit félig strukturált tematikus egyéni interjúk segítségével kívánjuk feltárni, mivel e témában a nézetekre, átélt tapasztalatokra vonatkozóan gyűjtünk adatokat. Célunk a zenetanulással, tanítással kapcsolatos élmények, megélt tapasztalatok feltárása autentikus, őszinte, hiteles és szubjektív módon (Szokolszky, 2004). Ennek megvalósításában az insider kutatói pozíció, a többségi és szegregált környezetben szerzett zenetanulási tapasztalatok minden bizonnyal előnyt jelentenek. A módszer megfelel a fogyatékoságtudomány szubjektív, a személy hangját középpontba állító megközelítésének, ugyanakkor teret enged a kutatói érdeklődés megnyilatkozásának az interjú témájának körülhatárolásában, a feltétlenül érinteni kívánt szempontok és kérdések megfogalmazásában (Szokolszky, 2004, 291). A módszer nyitottsága, a válaszadó által felvetett nézőpontok és gondolatok újabb aspektusokkal egészíthetik ki a kutatást.

A fogyatékossgal élő személyek, így a látássérültek élettörténeteinek megismerése és feldolgozása az utóbbi évtizedekben egyre szélesebb körben elemzett forrás. A több évezredes társadalmi marginalizáció eredményeként napjainkban a fogyatékos emberek általában készséggel és szívesen beszélnek tapasztalataikról, többnyire abban a reményben, hogy javítanak saját és mások élethelyzetén. A látássérült személyek jelentős hányada gyakran meg is írja, publikálja az élettörténetét. A napjainkban elterjedt médiamegjelenésen túl a kvalitatív kutatásmetodológia is számít az élettörténeteket rögzítő narratívákra. A történetmesélés tulajdonképpen a megtapasztaltakra való reflektálás (Seidman, 2002, 17). Amikor az ember történeteket mesél, minden egyes szó a saját „tudatfolyamának mikrokozmoszát tükrözi” (Vigotszkij, 1987, 236–237; idézi Seidman, 2002, 17).

Zenei pályára készülő és hivatásos vak muzsikusok személyes narratíváinak megismerésével azt igyekeztünk szemléltetni, milyen sajátos attribútumai vannak a világ látás nélküli érzékelésének. Nem kizárólag, bár elsősorban a zene vonatkozásában milyen kihívásokkal kell szembenézni, amikor tanáraik számára ismeretlen a vak tanulók világérzékelése. A zenetanárok narratíváival pedig célunk volt feltárni, milyen információi és milyen saját tapasztalatai vannak a vak embereket oktató zenetanároknak, művésztanároknak ezekről a sajátosságokról, kapnak-e, és amennyiben igen, honnan, módszertani támogatást vak hallgatók oktatásában, valamint hogy a vak hallgatók oktatásában szerzett tapasztalataik visszahatnak-e, és amennyiben igen, hogyan az éplátású tanítványaik képzésére. A két célcsoport narratíváinak összehasonlításával fel kívánjuk térképezni mindkét fél egymásról szóló ismereteit, esetleg azok hiányát. Félig strukturált interjúinkkal valamennyi induktív módon vizsgálható kutatási kérdésünkre választ kapunk.

Végtelen hálával jegyezzük meg, hogy a kutatás valamennyi résztvevője lelkesen, odaadással beszélt a tapasztalatairól. A látássérült válaszadóinkkal készült interjúk már-már narratív jellegűek. A megkérdezett művésztanárok mérhetetlen tisztelettel nyilatkoztak vak tanítványaik erőfeszítéseiről és a muzsikuspálya irányába tett törekvéseiről. Minden résztvevő többször hangsúlyozta a kutatás és a téma jelentőségét a zenetanárok tanácstalansága, bizonytalansága okán.

Szakirodalmi források és személyes narratívák hívják fel figyelmünket arra, hogy a tanárok általában „nem tudnak mit kezdeni a fogyatékossgal élő személyekkel” (Hoffmann–Flamich, 2014, 29). Ezzel összhangban valamennyi résztvevő hangsúlyozta a kutatás jelentőségét, hiánypótló megközelítésnek nevezvén a többségi környezetben történő oktatás tematikus megközelítését. Ennek okán szükségesnek véltük feltárni, milyen paradigma, stratégia és metodológia jellemezte a vakok zeneoktatását a múlt pedagógiai

gyakorlatában, hogy ezen ismeretek birtokában gondolhassuk tovább a zenetanárok felkészítéséhez szükséges modulokat.

8.2. *Forráselemzés*

Megfigyelve azokat a tanárképzési irányelveket, amelyek mentén elindultak a képzési tartalmak változásai, látható a nyilvánvaló szándék és törekvés az inkluzív szemlélet kialakítására, a pedagógusok sokszínű közösségeket befogadó oktatására való felkészülésre (Fejes, 2011). E törekvések és a beilleszkedést célzó szándék voltaképpen azóta bizonyítható történeti források segítségével, amióta elkezdődött a fogyatékossgal élő, így a vak személyek oktatása. A vak emberek társadalomba való beilleszkedési és befogadási kísérleteinek szemléltetésére pedagógiatörténeti szempontból számos érdekességet tartalmazó források elemzését ítéltük relevánsnak e kutatásban.

A mai kor pedagógiai paradigmáiban kiemelt szerepet kap a kritikus gondolkodás fejlesztése. Valamennyi, fogyatékossgal élő személyt érintő kutatás esetében cél a kritikus gondolkodás előmozdítása, konstruktív elméletek és gyakorlatok inspirálása. A fogyatékossgatudomány értelmezésében a pedagógia témakörében megfogalmazott kritikus észrevételek a medikális és szociális modellek felfogásaihoz kapcsolódnak.

E reflexiók újjító törekvései gyakran negligálják a múlt jó gyakorlatait, anélkül, hogy mérlegelnék azok hasznos és hasznosítható elemeit. E kutatás az új pedagógiai paradigma, az inkluzív oktatás mellett felhívja a figyelmet a múlt jó gyakorlataira, és reflektál rájuk. Ezért támaszkodik pedagógiatörténeti elemekre is. Egy-egy pedagógiatörténeti szempontból különleges anyag feldolgozása jelentős mértékben járulhat hozzá a kritikus gondolkodás fejlesztéséhez, mivel problémára fókuszáló megközelítéssel (Hegedűs, 2015) választottuk ki az alkalmazni, elemezni kívánt forrást.

A kiválasztott források elemzésével új ismeretek átadását, ugyanakkor korábbi pedagógiai módszerek és eszközök rögzítését tűztük ki célul. E kutatásban a pedagógiatörténeti források elemzése a hazánkban eddig még nem kutatott téma okán releváns. A pedagógiatörténet fogalma ez esetben tágan értelmezett, mivel az elemzett dokumentumok ötvözik a gyógypedagógia és a zeneoktatás elemeit. Kutatásunkban hazai források elemzése segít szemléltetni a vak emberek zeneoktatásának pedagógiai és integráló dimenzióit. E kutatás „új tudás” létrehozását, létező „tudások” (Szokolszky, 2004) összegzésével, átadásával kívánja megvalósítani.

8.3. A források kiválasztásának szempontjai

Kutatásunk céljai között szerepel, hogy feltárjuk és a zenetanárképzés számára bemutassuk a vak diákok zeneoktatásának hazai történetét, pedagógiai és módszertani sajátosságait. E célt a következő kérdés megválaszolásával kívántuk megvalósítani: Milyen tendenciát mutat a vakok zeneoktatásának története? Amennyiben alapvetésnek tekintjük, hogy a zenetanárok saját bevallásuk szerint nincsenek felkészülve vakok zenei képzésére, úgy megfontolandónak kell tekintenünk a kutatás fenti kérdésére kapott választ, amikor a felkészítés lehetőségeit mérlegeljük. A tendencia megismerése céljából feltárt források egyszersmind bevezetnek a vakok zeneoktatásának jó gyakorlataiba is.

A források kiválasztásánál figyelembe kellett vennünk, hogy csekély számú anyag hozzáférhető. (Megjegyzés: e fejezetben a hozzáférhetőség nem az akadálymentességgel kapcsolatos diskurzusban értendő.)

Felhasznált forrásaink az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kara, a vakok iskolája, valamint az Országos Széchenyi Könyvtár gyűjteményében találhatók.

A kiválasztás során elemzési szempontunk volt a vak tanulók zeneoktatásában végbemenő változások rögzítése és szemléltetése. E változások jól tükröződnek a tantervekben megfogalmazott célokban, valamint az óraszámokban, ezért forrásainkból ezekre a területekre fókuszálunk.

Kutatásunk a következő forrásanyagokat vizsgálja:

Tanterv és módszertani utasítások a Vakok Budapesti Országos Királyi Intézete részére

Megjelenés: Budapest, Bichler Ny. (1905)

Kiegészítő tanterv (1969) kötet 1.

Tanterv módszertani útmutatás (1955)

Kiegészítő tanterv 1. kötet 1. (1969)

8.4. A kutatás résztvevőinek kiválasztási szempontjai

A célcsoport kiválasztása, így a mintavétel is előre definiált kritériumok alapján történt. Kiindulási pontunk a célcsoportra vonatkozó információ és annak a kutatás témája szempontjából adódó relevanciája volt (Babbie, 2001). A mintavétel hozzáférhetőségi alapon

történt. A 2015–2016-os és a 2016–2017-es tanévben közép- vagy felsőfokú zenei intézményekben tanuló vak hallgatók, valamint az 1967 és 2015 között zenetanári vagy művésztanári diplomát szerzett vak személyek mintegy 50 százalékát értük el és kértük fel a kutatásban való részvételre.

Az interjúalanyok között középfokú zenei intézményben jelenleg tanuló vak hallgató nincs. Az interjúk elkészítésekor az önkéntesség figyelembevétele és tiszteletben tartása élvezett prioritást, minek okán nem törekedtünk a teljes populáció lefedésére, vizsgálatára.

A kutatás résztvevői két célcsoport szerint kerültek besorolásra:

1. Vak és aliglátó, közép- és felsőoktatásban klasszikus zenét tanuló jelenlegi és volt hallgatók
2. Vak és aliglátó, közép- és felsőoktatásban klasszikus zenét tanuló jelenlegi és egykori hallgatókat oktató zenetanárok.

Az első csoport esetében az életkori megoszlás 20–75 éves korig, a második csoport esetében 35–90 éves korig terjed.

Az insider pozíció e kutatás esetében számos szempontból jelentett előnyös kiindulási pontot. Egyrészt aktív muzsikusként – és mivel meggyőződésünk, hogy a fogyatékkal élő személyek tehetségükhöz méltó közegben történő bemutatása jelentős mértékben előmozdítja az iskolai és társadalmi integrációt –, hangversenyrendezőként, másrészt a kis létszámú vizsgált populációnak tulajdoníthatóan többnyire személyes ismeretség fűz a zenét tanuló vagy hivatásos zenészként tevékenykedő vak interjúalanyainkhoz.

Fontosnak és etikusnak tartottuk tájékoztatni valamennyi, e tekintetben érintett résztvevőt arról, hogy kettős módon, azaz diák és tanára megvilágításában kívánjuk vizsgálni a vak emberek integrált zeneoktatásának jelenét és perspektíváit, így egyes esetekben látássérült interjúalanyaink közreműködésével jutottunk el a főtárgyat tanító tanáraihoz. Más esetekben a Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetségének Braille-kottaátíró munkatársa, illetve az Eötvös Loránd Tudományegyetem Fogyatékosügyi Központja biztosította az elérhetőséget. A kutatásban részt vevő interjúalanyok szívesen osztották meg saját tapasztalataikat, láthatóan örömet jelentett számukra az interjú, hovatovább küldetésnek tekintették, hogy részletesen beszámoljanak megélt tapasztalataikról.

A kutatás hivatásos muzsikusi interjúalanyai közismert vak zenészek, akik a klasszikus zene világában váltak ismertté. Amennyiben mód nyílt rá, az őket tanító zenetanárokkal is készült interjú. A hazánkban működő kiváló vak könnyűzenészek zenei tanulmányai során szerzett megélt tapasztalatokat e kutatás nem vizsgálja, mivel ismereteink és érdeklődésünk a klasszikus zenére irányul. A fókuszpont szűkítésének következtében az interakció folyamatosnak bizonyult az interjúk készítése során, mivel a klasszikus zene és terminológiája terén lényegesen alaposabb és gazdagabb ismeretekkel rendelkezünk.

8.5. Az interjúk készítésének ismérvei

Az interjúk készítésének szempontjai tekintetében törekedtünk a lehető legszélesebb spektrum ábrázolására, ezért interjúalanyaink felkérése esetében fontosnak tartottuk, hogy legyenek vak és éplátású, férfi és nő, művész és hallgató, gyakorló és nyugalmazott tanár válaszadóink. Szempont volt továbbá a hangszerek lehető legszélesebb spektrumon történő szemléltetése, így a résztvevők között találunk a leggyakoribb hangszer, a zongora mellett orgona, oboa és énekművész pálya iránt elkötelezett vak muzikusokat és tanáraikat.

Minden interjú megbízott, felkért asszisztens alkalmazása nélkül, kutató és alanya kizárólagos részvételével készült.

Az interjúalanyok a felkéréssel egy időben tájékoztatást kaptak a kutatás témájáról, az interjú tervezett időtartamáról (1–1,5 óra), hogy annak ismeretében mérlegelhessék, elfogadják-e a felkérést vagy sem, illetve módjukban álljon a kutatással kapcsolatos kérdéseket feltenni, amennyiben szükségesnek érzik. Ezt az információt az interjúk kezdetekor megismételtük.

Választott interjúkészítési technikánkkal, a félig strukturált interjúval kutatási kérdéseinkre kívántunk konkrét, saját narratívákra alapozott válaszokat adni. Az interjú jellegéről szintén informáltuk a válaszadókat, így tudták, hogy témaorientált kérdésekre várjuk a válaszaikat. Az interjúk a félig strukturált interjúk protokollját követték. Fontosnak tartottuk a rugalmasságot, és lehetőséget biztosítottunk a tárgytól való eltérésre, ezért az interjúk narratív elemeket is tartalmaznak.

Látássérült interjúalanyaink jelentős hányada beszélni kívánt a saját vak identitásának megéléséről és a vakság megítélésével kapcsolatos tapasztalatairól, valamint önreflexióiról. Az interjúk során mutatott rugalmasságnak, valamint insider kutatói pozíciónknak köszönhetően az interjúalanyok feltétlen, megtisztelő bizalmát élvezhettük.

Az interjúk jelentős hányada személyes találkozások keretében, néhány azonban a földrajzi távolság miatt Skype-on vagy telefonon készült. Egy interjú esetében két személyes találkozásra volt szükség, két interjúalany pedig több ízben telefonon hívott az interjút követő napokban, és kérte, hogy egészítsük ki a felvételt néhány általa még fontosnak tartott részlettel.

Az interjú témájára, technikájára, időtartamára és rögzítésére vonatkozó információk elhangzását a Beleegyező nyilatkozat ismertetése és aláírása követte. A Beleegyező nyilatkozatnak megfelelően az interjúalanyok jóváhagyták, majd szóban is megerősítették, hogy diktafonnal vagy mobiltelefonnal rögzíthető a beszélgetés. Amennyiben az interjú Skype-on vagy telefonon készült, a Beleegyező nyilatkozatot a résztvevők elektronikus formában kapták meg, töltötték ki, írták alá, szkennelték be és küldték vissza.

A legrövidebb interjú 1, a leghosszabb 3 órát vett igénybe, a rögzített interjúk átlagosan 1,5 óra hosszúságúak. Az interjúk helyszínét minden esetben az interjúalanyok választották meg. A négy szemközti beszélgetések, interjúk jelentős hányadára az interjúalany lakásán vagy az otthonunkban került sor, de készült interjú a vakok általános iskolájában is.

Az interjúk anyagi források hiányában nem kerültek átírásra, hangfelvétel formájában állnak a kutató rendelkezésére. A disszertáció megvédését követően valamennyi hangfelvételt megsemmisítjük. Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán működő Fogyatékoságtudományi Doktori Műhelyben kidolgozott Kutatásetikai Alapelvek, valamint az általános kutatásetikai elvek tiszteletben tartása, mint az önkéntesség vagy a résztvevők védelme (Babbie, 2003, 532–533; Könczei, 2013) mindvégig jellemzi a kutatást.

8.6. A kutató pozíciója az interjúk során

Az insider kutatás „kétélű fegyver” (Mercer, 2007). Az insider kutatói pozíció előnyei, a kutató érintettségéből következő ismerős, biztonságos helyzetkezelés kutatáselméleti értelemben hátrányt is jelent. E hátrány épp az érintettség, ami bizonyos kutatásszemléleti irányelvek szerint megkérdőjelezheti a kutatás érvényességét és megbízhatóságát. A pozitivista kutatás szemlélet követői ugyanis nem tekintik érvényesnek és megbízhatónak az insider kutatások eredményeit, mivel a kutató – érintettsége okán – képtelen objektív képet festeni az általa kutatott problémáról (Rooney, 2005).

A neopozitivista és antipozitivista kutatói paradigma ezzel szemben azt állítja, a teljes objektivitás megvalósíthatatlan, a kutató elfogultsága veszélyeztetheti a kutatás

megbízhatóságát (Roney, 2005). Az insider pozíció nem egyértelműen jelent elfogultságot, ugyanakkor a nem érintett, outsider kutató személye sem garantálja az elfogulatlanságot (Goodley, 1999). Insider kutatások segítségével olyan információk kerülhetnek napvilágra, amelyek az ismeretlen, outsider kutatók korlátozott szituációs tudásából és érzékenységéből kifolyólag elkerülhetik az outsider kutató figyelmét. Élve a helyzeti előnnyel, ugyanakkor felmérve a pozícióból adódó felelősséget, az interjú kérdéseinek összeállítása és az interjúk készítése közben tudatosan törekedtünk arra, hogy elkerüljük a kutatás céljainak és kérdéseinek megfelelő válaszok sugallását, mivel a kérdezői stílus jelentős szerepet játszik a kutató és az alanya közti kommunikációban, így a kutatás eredményeiben is (Lewis, 2003).

A kutatás húsz interjúja 2014 augusztusa és 2017 februárja között készült. Az interjú kérdései összhangban voltak a két célcsoportot illetően. Az interjút a kötelező információkat és kérdéseket követően az interjúalany aktuális helyzetéből kiinduló bemelegítő kérdésekkel vezettük fel, majd fokozatosan haladtunk a kutatás témájának egyre holisztikusabb, mélyebb feltárása és szemléltetése felé.

Az anonimitás biztosításához egyetlen interjúalany sem ragaszkodott. Különösen igaz ez a zenetanárookra. Minden megkérdezett, zenei pályára készülő vak tanulókat oktató interjúalanyunk hozzáférhető módszertani forrás hiányában abban a helyzetben volt és van, hogy saját magának kell kialakítani oktatási módszereit a vak diákok zeneoktatása, együtt zenélése érdekében, ezért megfontolás tárgyát képezte az azonosíthatóság a kifejlesztett tanítási módszer mint szellemi termék, szellemi alkotás levédése és továbbadása érdekében. Következésképpen az oktatók e kutatásban monogramjuk használatával szerepelnek, így részleges anonimitásuk biztosított, ami annyit jelent, hogy kizárólag a vak emberek zeneoktatásában jártas, a vak muzsikusokat ismerő, érintett közösség körében azonosíthatók. Az anonimitást igénylő tanulók a velük egyeztetett monogrammal, az azt nem igénylők saját monogramjukkal szerepelnek a kutatásban, Számok alkotta kódokat a résztvevők csekély létszáma és a szövegelemző szoftverek használatát kizáró elemzési módszer miatt nem alkalmazunk. A szövegelemző szoftverek kizárását az indokolja, hogy látássérültek számára nem akadálymentesen hozzáférhetőek, pályázati források pedig nem álltak rendelkezésünkre a kutatás során.

9. A VAKOK ZENEOKTATÁSÁNAK HAZAI TÖRTÉNETE, PEDAGÓGIAI ÉS MÓDSZERTANI SAJÁTOSSÁGAI

E fejezet korabeli dokumentumok alapján mutatja be a vak emberek zeneoktatásának hazai történetét, hogy megvalósítsa a kutatásnak e tárgykörre vonatkozó célját. Először általános, majd a zeneoktatás céljának és tanterveinek kontextusaiban válaszol a célhoz kapcsolódó kérdésre, milyen tendenciát mutat a vakok zeneoktatásának története. A források elemzése rávilágít a vak emberek zeneoktatásának változó státuszával a szegregált oktatás dimenzióiban játszott, illetve annak társadalmi integrációt előmozdító szerepére. E fejezet célja a kutatás idevonatkozó kérdésének megválaszolásával megfontolandó támpontokat adni inkluzív szemléletű zenetanárok képzéséhez.

9.1. A vak tanulók hazai zeneoktatásának kezdete

A látás hiánya mérhetetlen veszteség, hangsúlyozza Gordosné (1998). Feltételezhetően ezért alkalmazták a régi időkben a megvakítást a legsúlyosabb büntetési formaként a világ számos országában, köztük Magyarországon is. Minden bizonnyal a vakok iránt érzett szánalom tette lehetővé, hogy „alamiznaosztás idején [...] gyakorta kiemelt helyet foglalt el a vak ember, sokféle szokás volt, hogy a vallási szertartásról [...] kilépő adakozók fillérjeiért a templomajtóhoz legközelebb elhelyezkedve koldulhatott” (Gordosné, 1998, 11).

Hosszú idő telt el a magyar történelemben anélkül, hogy a vakok helyzete valamilyen irányba változott volna, hiszen gróf Széchenyi István naplójában így ír 1815. január 8-án: „Ma voltam a katakombákban...”, ahol „több vak és süket ember élt földalatti »barlang kórházban« sápadtan, sorvadtan a külvilágtól elzártan” (Gordosné, 1998, 13–14; Flamich–Hoffmann, 2010).

Az elzártság, kirekesztés okán forradalmi jelentőségű Haüy és Louis Braille szellemének térhódítása, a vakok írásbeliségének megvalósulása világszerte, így Magyarországon is (Flamich–Hoffmann, 2010). A bécsi vakok intézetének 1804-es megalapítását követően sorra hoztak létre iskolákat vakok számára Ausztria tartományainak nagyobb városaiban. Az iskolák létrehozását J. W. Klein szorgalmazta, és a pesti vakok iskolájának megalapítása is az ő nevével hozható szoros összefüggésbe (Flamich–Hoffmann, 2010).

„Az 1825-ki országgyűlés alkalmával megjelent Pozsonyban Beitl Rafael, Klein János által képzett vaknevelő a nádor előtt kellő utasításokkal és tanácsokkal ellátva, hogy egy magyarhonban alapítandó vakok-intézete iránt a nádor és az által az egybegyűlt karok és rendek pártfogását kieszközölni megkísértse. Beitl a nádorban az ügy emberére talált s azonnal három szobából álló országgyűlési szállást rendelt a kezdeményezendő intézet számára. A nádorné főudvarmesternője, gróf Révayné több ízben kártyajátékot rendezett, melynek nyereményét mindig a létesítendő vakok-intézetének alapjára visszatartotta” (Mihályik, 1870/2000, 36).

A nádor kedvező döntése, pártfogói szemlélete és Klein lelkes közreműködése ellenére hosszú út vezetett az iskola megalapításáig. Hazánkban az első, különböző fogyatékosokat – így a vakokat is – befogadó intézetekben oktatták, amelyek szervezeti felépítéséhez a már korábban megalakult európai intézeteket vették alapul, pedagógiai munkájuk az azokban alkalmazott eszközök, módszerek, segítségével, gyakorlatával folyt. (Flamich és Hoffmann, 2010).

A Braille-féle pontírást 1893-tól vezették be, meghonosodásában döntő jelentősége volt a pontírotáblának (Braille-tábla), amelyet a Bécsben tanuló vak fiatalok hoztak haza, addig ugyanis a tanulók dombornyomású latinbetűs könyveket használtak, az írásbeli közlés egyetlen eszköze pedig a Klein-szekrény volt, amelynek lényege „hogy kis ólomtömbökbe ágyazott acéltűk jelenítik meg a latin betűket. Az ólomtömböcskéket egy sorvezető segítségével egymás mellé a papírra szúrva létrejön a tapintással és szemmel egyaránt jól olvasható szöveg. Hazánkban a vakok iskolájában még az 1970-es és 1980-as években is írtak a diákok szüleiknek Klein-írással” (Flamich–Hoffmann, 2010, 6–7).

A látás hiánya mind vélekedés, mind pedig gyakorlati tapasztalat szerint felerősíti a tapintható és a hallható világ iránti érdeklődést. Mihályik Szidor (1837–1901) a mai speciális iskola elődjének, a Pesti Vakok Intézetének egykori igazgatója (1865–1895) így számol be erről *A vakokról* című, 1870-ben kiadott könyvében:

„a hallérzék rendszerint korábban fejlődik a vakgyermeknél, mint az épszeműnél. Minden zörej, minden nesz felé fordul a vak önkénytelenül, s ha már járni tud, utána mén sőt minden tárgyból mit kezébe kap, hangot akar kicsiholni” (Mihályik, 1870/2000, 156).

Majd így folytatja:

„Egészen különbözik a közönséges hallérzék a zenészeti hallástól. Téves fogalom az, hogy minden vak született zenész. Minden vak szereti a zenét, mert a zene hallása ép oly sőt bensőbb gyönyört okoz neki mint bárki másnak [...] Ott hol alkalom kínálkozik és a vakgyermek zenészeti hallást tanusít, a vakgyermek tanulmánya és gyakorlati körébe kell vinni a zenészeti képzést is” (Mihályik, 1870/2000, 159).

„Míg a siketnéma főképen a látható világ iránt érdeklődik, addig a vak a hallási benyomások iránt tanusít fogékonyságot.

A látóérzék hiánya folytán a vaknak nagyobb szüksége van halló szervére, azt jobban gyakorolja, mint az érzékű gyermek; minek következtében ezen szerve pontosabban és biztosabban működik, mint az érzékűnél általában tapasztalható.

Ilyen, de csakis ilyen értelemben jogosan beszélhetvén a vak finomabb és tökéletesebb hallásáról, hallószerve fokozottabb érzékenységről, mi sem természetesebb, mint az, hogy azon esetben, ha a vaknak különben is van zenei hallása és tehetsége, ezen tehetséget vaksága következtében gyakorolt hallása kiváló módon támogatja.

[...] A vak tényleg nagy előszeretettel viseltetik a zene, mint hallási benyomás iránt, épp úgy, mint ahogy a siketnéma él-hal a festményekért; ámde a zene kedveléséből éppenséggel nem lehet még zenei tehetségre következtetni” (Roboz, 1896, 10–11).

A zene jelentős szerepének gondolatával és a zenei képzés beemelésével a vak tanulók oktatásába először az intézet megalapításának dokumentumaiban találkozunk. Beitl Rafael (igazgató: 1825–1833) és Schedius Lajos egyetemi tanár 1827-re már kidolgozta „az intézet első hivatalos okmányát, a Plánomot, az első működési szabályzatot és tantervet” (Szöllősi, 2005, 13). A Plánom a következő tantárgyak oktatását írta elő:

„I. A közönséges tudnivaló tárgyak, mindnyájokra való nézve ekövetkezendők:

1. A vallás-tudományok.
2. Az olvasás.
3. Az írás és helyesírás.
4. Fejbéli és a táblán való számvetés, a mértékeknek és pénznemeknek esmértetésével együtt.
5. A magyar nyelv.
6. A német nyelv.
7. A legszükségesebb elementáris esméretek a természet tudományában, a különféle gyümölcsök, fűszerszámok és magoknak esmérete stb.
8. A muzsika, mely is a vakokra való nézve a legjobb eszköz belső kimíveltetésekre és jókedveknek fentartására és jövőre nézve még élelmek keresésének leghasznosabb ága lehet, mire is legalkalmasabbak szoktak lenni.
9. Különféle játékok és hasznos mulatságok” (Szöllősi, 2005, 17–18)

A *Vasárnapi újság* 1854-ben tudósít a vakok zeneoktatásában elért kimagasló eredményekről. „...örömmel említem két növendékét a pesti vaknövelde nek ilyen kivételül, egyik Duranics Kalocsán, mint egyházi jeles zenész ismeretes, a másik Papp, most ugyanazon intézetben, mellynek növendéke volt, zenetanító” (Dienes, 1854).

A zenei képzés ezt követően is kiemelkedő szerepet játszott a vakok nevelésében. Az intézet igazgatója, Herodek Károly (1873–1969), aki 1905 és 1933 között irányította a vakok iskoláját (Szöllősi, 2005, 149), a „gyógy-pedagógiai képzőn” is tanított. Kéziratában az alábbiakat írta:

„A zenének hivatásszerűen való tanítása csak azok részére kívánatos, akik megfelelő zenei hallással, tehetséggel és kezűgyességgel bírnak. A vakság maga nem predesztinálja az egyént zenésszé, ahhoz elsősorban képesség szükséges. Téves tehát az a szálló ige, mely szerint minden vak született zenész. A látóérzék hiánya mindenesetre a halló érzéket jelentékenyen fejleszti, a zene iránt az egyént fogékonnyá teszi, s akiben zenei tehetség van, alkalmassá lesz a zenének művelésére. [...] Intézetünkben a zene a következő tárgyak szerint taníttatik: Zongora, orgona és hegedű; ide tartozik az ének is. Az énekről tudjuk, hogy a vaknak igen kedvelt tárgya. Ezen oknál fogva tantervünk több órát fordít rá, mint

az érzékűek iskola tanterve, miáltal növendékeink az éneklésben bizonyos iskolázottságra tesznek szert” (Herodek, 1925, 219–220).

A kéziratot tovább olvasva a következő, módszertani szempontból figyelemre méltó leírást találjuk:

„Intézetünk és általában a nagyobb intézetek a növendékek számához képest többféle karba osztják a növendékeket; így van gyermek-, női-, férfi-, vegyes- és összkar. Mindenik karban meg vannak állapítva a szólamok és mindenik karnak megvan a maga előírt tananyaga.

Az énektanítás hallás után történik. A tanító szólamonként egyes szakaszokra osztva tanítja az éneket s vele párhuzamosan a szöveget; s midőn már egy nagyobb szakaszt végzett, azt átismételi és így halad fokról-fokra. Tekintettel arra, hogy a vak gyermek a hangok iránt igen nagy fogékonyságot tanúsít, egy-egy énekdarabot aránylag rövid idő alatt megtanul, a nehezebb technikával bíró darabokkal könnyen megküzd és élvezetesen adja elő” (Herodek, 1925, 220).

Fontosnak tartjuk Herodek érdekes, ma is megfontolandó észrevételét (uo.):

„A vakok éneke már sok barátot szerzett az ügynek, miáltal jelentékenyen hozzájárul az intézmény fejlesztéséhez és anyagi helyzetéhez.”

„A zenei szempontból tehetséges gyermekek innen a vakok intézetéből a Zeneakadémiára kerülnek, sokan közülök kántori oklevelet nyernek, de még többen mint hangolók igen jól beválnak.

A vakok intézetéből már sok kiváló zenész került ki, ezek között Horváth Attila zeneszerző országos hírnévre tett szert, Mattes Károly zongoraművész, Jármer Lajos zenetanár, Hauser Jakab és Rosenfeld Izsó gordonkaművész és még számosan kitűnő nevet szereztek maguknak a magyar zenei életben” (*Százéves a vakok intézete* 2., 1927, január) .

9.2. A Braille-írás, a Braille-írású kotta és a vakok kottaírásának áttekintése

A legendás vak zenészek mindig köztiszteletnek örvendtek, ám a megkülönböztetett figyelem csak egy szűk réteg kiváltsága volt. A vak emberek legtöbbje nehezen, vagy egyáltalán nem talált kiutat az elszigeteltségből, ahová „látóképességük elvesztése” miatt kényszerültek. A kijutás „a kultúrának egyik leghatalmasabb eszközével, az írás-olvasás elsajátításával” (Herodek, 1931, 5) valósulhatott meg.

Az írás-olvasás, a zenei hangok lejegyzése évszázadokig elérhetetlen maradt a vak emberek számára (Flamich–Hoffmann, 2010, 4). Jóllehet a vak emberek oktatásának lehetősége sokáig még csak mérlegelésre sem került, számos olyan kezdeményezésről tudunk, amely kísérletet tett az írás tapinthatóvá tételére. Az így létrejött írásrendszerek a vonalrendszerű és pontrendszerű írásformák csoportjába sorolhatók (Flamich–Hoffmann, uo.). A vonalrendszerű írásokat tapintható vonalelemek alkotják, többségük a latin betűk elemeire épül. A pontrendszerű írások ezzel szemben pontelemekből álló, önkényes rendszereket alkotnak (Méhes, 1976), amelyek annak ellenére jól érzékelhetőek, hogy a pontok kisebb méretűek, mint a vonalak alkotta betűk. A kétféle írásrendszer formái – bizonyos tekintetben – párhuzamosan, egymás mellett léteznek. A pontírású rendszer mégis jelentősebb szerepet kapott a vak emberek írás- és olvasáskultúrájában. Alapja a „papírra hátulról felszúrt pont” (Méhes, 1976, 9).

Charles Barbier de la Serre volt az első, aki a pontot mint íráselemet alkalmazta azzal a céllal, hogy Napóleon parancsára éjszaka is olvasható titkosírást (*Ecriture nocturne*) hozzon létre a katonák számára. Rendszere a francia nyelv beszédhangrendszerének 36 elemét tartalmazta. A jelek magassága hat, míg szélessége két pont volt. Barbier egy fémtáblát is készített az íráshoz, a jeleket egy hegyes szerszám segítségével lehetett a papírra szúrni (Flamich–Hoffmann, 2010, 9).

Barbier ellátogatott a párizsi vakok intézetébe, hogy felajánlja írásrendszerét a vakok oktatására. Az intézet diákjai igyekeztek tökéletesíteni Barbier rendszerét.

A legtökéletesebb változatot Louis Braille alkotta, aki írásrendszerével új lehetőségeket, távlatokat nyitott a vakok oktatásában, életminőségében (Flamich–Hoffmann, 2010, 10).

A Braille írás domború pontok rendszere, amelyet az ujjukkal olvasnak azok az emberek, akik vagy vakok, vagy pedig nem látnak eleget ahhoz, hogy síkírású, nyomtatott szöveget el tudjanak olvasni (Méhes, 1976). Egy hagyományos, teljes Braille-karaktert – a dominóhoz hasonlóan – hat pont alkot. A kétszer három pont (bal oldal: 1-2-3, jobb oldal: 4-5-6) egymás mellett helyezkedik el – párhuzamosan. Egy vagy több kombinációjából

hatvannégy különféle kombináció hozható létre, beleértve a nullát is (Flamich és Hoffmann, 2010, 20).

Braille rendszerében a latin ábécé első tíz betűjét jelölő karakterek a felső négy (1-2-4-5) pont kombinációi.

A következő tíz betűhöz a hármas pont társul (1-2-3-4-5).

A harmadik tízes csoport mellé Braille a hármas és a hatos pontot rendelte (1-2-3-4-5-6).

A negyedik tízes csoporthoz a hatos pontot illesztette (1-2-4-5-6).

Az ötödik sor esetében Braille az első sor tíz elemét „lecsúsztatta” a felső négy pontból (1-2-4-5) az alsó négy pontba (2-3-5-6) (Flamich–Hoffmann, 2010, 10).

Louis Braille orgonán és csellón játszott, valamint zenét is oktatott, következésképpen természetes, hogy írásrendszerét alkalmassá akarta tenni a számok, egyszerűbb matematikai feladatok mellett a kottaírásra is. Ehhez azonban a hatvannégy karakter kombinációi nem elegendők, külön jeleket kellett bevezetnie a számok és a nagy kezdőbetűk jelölésére is. Ezért az ábécé betűi jelenthetnek matematikai vagy más jeleket, akár zenei hangokat is, attól függően, milyen kontextusban jelennek meg (Flamich, 2006; Flamich–Hoffmann, 2010, 11). Abban az esetben, ha egy szót nagy kezdőbetűvel kell írni, a szó elé egy pluszkaraktert, nagybetűjelzőt írunk (Flamich–Hoffmann, *uo.*).

Braille – a latin ábécé első tíz betűjéhez hasonlóan – a számokat is a felső négy pontból alkotta. Amikor a betűk előtt úgynevezett számjelző (3-4-5-6 pontkombináció) áll, a betűket számként értelmezve olvassuk (Flamich–Hoffmann, 2010, 11).

A pontrendszerben történő kottaírás alapja ugyancsak a latin ábécé. Ezúttal azonban Braille a tíz betűből a hét törzshangnak megfelelően hetet használt fel, amelyek a nyolcadhangokat jelölik. A hatos pont hozzáadásával negyed, a hármas pont hozzáadásával fél, a hármas és a hatos pont hozzáadásával pedig egész értékű hangokat kapunk (Flamich–Hoffmann, 2010, 11).

„A Braille-kottaírás lineáris rendszerű, így a zenében egy időben megszólaló hangokat is egymást követően írjuk le. A Braille-kottarendszer közel 350 különféle jelet tartalmaz, amelyek jelentős részét hivatásos zenészek sem használják rendszeresen. Mivel a 63 pontkombináció (plusz szóköz) nem elegendő ezek megjelenítésére, egy-egy kottajel gyakran két, három vagy akár négy egymást követő Braille-karakterből áll össze.

A rendszer magját a hangjegyek és szünetjelek képezik, ezeket megelőzhetik és/vagy követhetik kiegészítő jelek. Ezek száma és sorrendje nagyon változó. Egyes jelek nem fordulhatnak elő tetszőleges sorrendben, viszont kimaradhatnak, más jelek speciális céllal megkettőzhetők, bizonyos gyakran előforduló jelek, jelkombinációk összevonhatók, rövidítéssel helyettesíthetők vagy konzekvensen elhagyhatók. Számos jel több jelentéssel bírhat, jelentésük annak függvénye, hogy milyen más jelek között találhatók” (Márkus, 2005).

A vak emberek zenei írásrendszereinek történetét Herodek Károly foglalta össze 1925-ben.

A Braille-kotta írására, használatára akkor célszerű megtanítani a vak tanulót, amikor már a tanuló a zeneoktatás alapelvein túl van, hivatkozik Herodek a *Methode des Musikunterrichts* című írásra, ami a vakok „kótaírásának” rendszerét foglalta össze a vak tanulókat oktatók Kölnben megtartott VI. kongresszusának határozatai alapján. A kongresszus rögzítette, hogy a „vakok zeneírásának, ábécéjének” ismeretét alapértelmezett ismeretnek kell tekinteni az oktatásuk során (Herodek, 1925, 170).

Mindazonáltal a zenei hangok vak embereknek készített lejegyzésére sokan igyekeztek megoldást találni. Herodek irodalmi áttekintése ritka példája a vakok számára készült kotta történeti ismertetésének. A pontírású kották Herodek által összefoglalt rendszerének értékmegőrző céllal történő bemutatásán túl célunk áttekintést nyújtani a vak tanulók zeneoktatásával kapcsolatos irány szemléltetésére, összefüggések keresésére, következtetések megfogalmazására.

Az igazgató az alábbi kottarendszereket tartotta lényegesnek rögzíteni a vak tanulók neveléséről, oktatásáról szóló kézikönyvében.

A Coupil-féle rendszer

Abbé Coupil 1892-ben egy költeményeket tartalmazó kötetet adott ki *A mes amis* címmel, amelyhez „a vakoknak egy új kótaírási rendszerét mellékelte” (Herodek, 1925, 170). Az apát a vakok részére értelmezhető kottát pontok összekötésében látta megvalósíthatónak. „Az oktávákat a kótáknak egy középvonalra, annak föléje, vagy alája helyezése által; az egy keresztet és egy b-t 1-1 ponttal, mely a kótának jobb illetőleg a bal oldalához illesztetik. A hangjegy értékét pedig egy vízintes vonal által, mely a kóta mellett, vagy fölött áll” (Herodek, 1925, 170–171).

Guadet rendszere

Herodek (1925, 171) leírja, hogy Guadet a hét hang jelölésére a következő betűket rendelte: a; e; é; o; u; v; z. E betűk formái által megadta a hangok értékét is. „Az eléjük alkalmazott számok az oktávákat mutatják, melyekben a hangoknak el kell csendülniök. Ha egy sor hangjegy ugyanazon oktávában marad, úgy a szám csak a sorok első jegye mellé tétetik. A zárójel közé tett kóták akkordokat jelölnek” (uo).

Klein rendszere

Klein rendszerében a hangjegyeket latin betűk jelölték, akik nem tudták elolvasni a latin betűket, azok számára pontok összekötésével jelölte a muzsikát. Minden így írott hangjegyet egy lapocskára ragasztottak, „mely a kóta értékének megfelelő alappal bír” (Herodek, 1925, 171). Amennyiben a lapocska nem tartalmazott hangjegyet, úgy az a szünetet jelentette (uo.). A hang magasságát a papíron lévő lapocskák oly módon jelezték, hogy azok a papíron lévő domború vonalon, a vonal fölött vagy a vonal alatt kaptak helyet.

Kraehmer rendszere

Kraehmer a skálánál azt az elvet gondolta megvalósítani, hogy a magánhangzók és a zöngés hangok magassága a hangok jelölésében is felismerhető legyen.

Don Pedro Lorensy Llatches rendszere

A hangjegyek különböző irányú vonalakkól és vonalösszekötéseikből álltak. Ezekhez a vonalalapú szerkezetekhez függesztett pontok jelölték a hangok értékét, mint ahogy az oktávokat is összeköttetések jelölték. Ehhez a kottaíráshoz speciális íróeszközre volt szükség (Herodek, 1925, 172).

Machony rendszere

Machony a hangjegyeket latin betűkkel jelölte. Értéküket följük vagy alájuk helyezett horgoskák vagy vonalakkal tudatta. E horgoskák vagy „vonások” hozzájuk rendelt

hangok nélkül a szünetet mutatták. Az egy oktávba tartozó hangjegyek egymás mellett álltak, egy tapintható vonalon. „Azok a hangjegyek [...] amelyek azoknál legközelebb eső mélyebb oktávába tartoznak, azon vonalak alá, azok pedig, amelyek legközelebbi magasabb oktávába tartoznak, fölötte vont segédvonalra helyeztetnek” (Herodek, 1925, 172).

Ochlwein rendszere

Ochlwein szintén latin betűkkel jelzi a hangjegyeket, értéküket pedig alájuk vagy föléjük helyezett egy vagy két ponttal. Egy, a kották elé helyezett V betű jelzi a violinkulcsot, „s egyúttal jelzi, hogy ezen jegy után álló kóták a két rovatú oktáva hangjaihoz tartoznak; egy vízintes jel a kóták között, illetve alatt azt jelenti, hogy csak egy oktávával feljebb, illetve lejjebb játszandó” (Herodek, 1925, 173). A szüneteket vonalak vagy összekötött vonalak mutatták. E rendszer „fekvő betűket alkalmazott a trillák és az előadási jelek szemléltetésére” (uo.).

Petzel első rendszere

Petzel is a latin betűk alkalmazásában látta a kottaírás lehetőségét.

„A kis a-tól a giszig menő oktávákat alapoktávának tette” (Herodek, 1925, 173). Minden más oktávba tartozó hangok elé pontokat vagy vesszőket helyezett. A hangjegyek értékét a „betűk állásával” jelölte, így a hangok lehettek egész „(1/1)”, fél „(1/2)”, negyed „(1/4)” és nyolcad „(1/8)” értékűek. A kisebb értékek jelölésére az egyenlőségjelet is használta. Egyéb, a központosáshoz használt jeleket is felhasználta a kottaíráshoz. Rendszere nem aratott sikert, így 1877-ben újabb változatot javasolt (uo.).

Petzel második rendszere

Petzel a második rendszerét azzal a céllal készítette, hogy egyrészt a saját, másrészt Braille rendszerét felülírja – és felülmúlja. Előző rendszeréhez hasonlóan ugyancsak a latin betűket használta. Néhány, korábban alkalmazott betűn és jelölésen változtatott, így „a kereszt-, a b és a feloldójelet az i, j, o betűk”, a „pontosított” hangjegyeket pedig számok jelölték. Petzel számokkal jelölte a „pontosított” hangjegyeket.

Wait rendszere

Wait rendszere, azaz a „New York-i írásrendszer” (New York Point) csupán két pont magasságú volt, szemben a három ponttal képzett betűmagassággal, ahogy azt Braille alkalmazta, viszont 1 vagy 2 vagy 3 vagy 4 pont hozzáadásával, azaz szélességében bővítette a betűket. Herodek (1925) a kottaírás kapcsán is utal William Bell Wait rendszerére, amiből arra következtethetünk, hogy készült kotta ebben az írásmódban, ám azt nem említi meg, hogyan volt alkalmas a New York Point kottaírásra. A varsói kotta pontírású rendszerét azonban részletesen ismerteti. Mi azzal a céllal idézzük Herodek alapos leírását, hogy a lehető legteljesebb képet nyújtsuk a vak tanulók zeneoktatásának módszertanához szükséges források bemutatásával, ekképpen érzékeltetve a tananyagban is folyamatosan megfigyelhető változásokat.

A varsói kottaírás rendszere

„A C, D, E, F, G, Á, H nagybetűk a cédur skála hangjait jelzik. A kereszt a betűk ékeztése által fejeztetik ki. A kettős kereszt már egy ékezettel bíró kis k-val jelöltetik. Az egy b által leszállított jegyek c, d, e, f, stb. kis betűkkel jeleztenek. Az oktávák a kóták elé helyezett számokkal jeleztenek. 1. C jelenti a kontra kis c-t. [...] és így tovább. A kettős b-t a kis betűk elé helyezett egy b-vel jelölik. Szünetjelek jegyei: azon hangjegyek, amelyek egy akkordba tartoznak, egy nagy és egy kis vonal közé vannak zárva. Az akkordok értéke közvetlen a nagy csillagok háta mögött jeleztenek. E módszerben többféle rövidítések is vannak, melyek a Braille-féle zeneírás rendszerére emlékeztetnek” (Herodek, 1925, 174–175).

Braille 1826-ban állította össze a kottarendszerét (Pajor 2009, 19). Első könyvét 20 évesen, 1829-ben, *Szavak, zene és gregorián egyházi énekek pontok átírásának módszertana vakok számára (Procédé pour écrire les paroles, la musique et le pain-chant au moyen de points à l'usage des aveugles et disposé pour eux, par L. Braille, répétiteur à l'institution royale des Jeunes Aveugles. Paris 1829.)* címmel publikálta. Braille írásrendszere – különös tekintettel a kottaírás rendszerére – nagy népszerűségnek örvendett a fiatalok körében. Hazájában azonban a szakma mereven elutasította. Braille írásrendszerét az 1840-es években

Barcelonában már tanították, jóllehet hazájában a szakma mereven elutasította (Méhes, 1976, 12).

A Braille-írás magyarországi bevezetését (1893) követően számos változtatáson ment keresztül a magyar nyelv sajátosságai okán. Az integráció és inklúzió hazai gyakorlata ma a számítástechnika, az információ- és a kommunikációs technológia fejlődése ürügyén kérdőjelezi meg a Braille-írás létjogosultságát, különösen azért, mert a számítógépek, majd a beszédszintetizátorok új fejezetet és új távlatokat nyitottak a vakok és éplátásúak írásbeli kommunikációjában, olvasási, tanulási és munkalehetőségeiben. A modern technika azonban szívesen és egyre gyakrabban él a pontírás előnyeivel (Flamich–Hoffmann, 2010, 16), és egyre több eszközön, Braille-kijelzőkön teszi hozzáférhetővé Braille zseniális rendszerét.

9.3. Az ének–zene-oktatás tantervek tükrében

Az általános oktatási célok, eszközök (például a pontírás és a pontírású kotta) bemutatását követően a kutatás e szakaszában az alábbi három pedagógiai célokat és módszereket rögzítő dokumentumot vizsgáljuk:

Tanterv és módszertani utasítások a Vakok Budapesti Országos Királyi Intézete részére
Megjelenés: Budapest, Bichler Ny. 1095
Tanterv módszertani útmutatás (1955)
Kiegészítő tanterv (1969) kötet 1.

Az 1905-ben életbe lépett „végleges”, hosszú ideig érvényes tanterv (Szöllősi, 2005), a *Tanterv és módszertani utasítások a Vakok Budapesti Országos Királyi Intézete részére* címmel kiadott dokumentum az alábbi célokat fogalmazza meg:

„A vakok budapesti kir. orsz. intézetének mint különleges szakiskolának célja, elsősorban mindkét nembeli növendékeit fogyatékoságuk dacára is vallásosan és erkölcsösen is nevelni, a jóra, a szépre szoktatni. Továbbá szakszerű oktatási módszer segítségével nekik kellő ismereteket nyújtani, hogy képesek legyenek az életbe való kilépés után felébresztett önbizalmuk és akaraterejük segítségével önbizalmukat fenntartani és a szükséghez képest tovább művelni, hogy a társadalomnak hasznos tagjaivá, a hazának hű polgáraivá váljanak.”

Megfigyelve a Tanterv tartalmát, a fenti célok megvalósításához az intézet pedagógusai hangsúlyos szerepet szántak a zeneoktatásnak. A Dokumentumban rögzített információ szerint az ének-zene oktatását a „Kedélynemesítő tárgyak” címszóval illették a tanterv készítői, amely címszó alá a következő tárgyakat sorolták:

1. ének;
2. zongora;
3. hegedű;
4. orgona;
5. zenekari hangszerek.

A tantárgyfelosztás megerősíti a célok megvalósítása irányába tett, metodológiai szempontból alaposan kidolgozott törekvéseket:

- „1. Zongora I –IV.felmenő osztályokban heti 4-4 órán tanítatik.
2. Hegedű, I–IV. felmenő osztályokban szintén heti 4-4 órán tanítatik.
3. Azok a növendékek, kik az I. osztályban e 2 tárgy iránt egy évi időtartam alatt hajlamot és tehetséget nem mutatnak, a zenetanárok indokolt javaslatára, a tantestület hozzájárulásával s a nm. vallás- és közoktatásügyi m. kir. minisztérium intézkedései alapján felmentetnek és a gyakorlati irányú kézügyesítő tárgyak elsajátítására osztatnak be.”

A Dokumentumból kitűnik, hogy a zenetanulás valamennyi növendék számára kötelező, a zeneoktatás az iskola egyik fő profiljává vált az évek során. Ez bizonyítja az alábbi idézet is:

- „5. Orgona: Ezen tárgyra a IV. osztályos növendékek közül 3-4 osztatik be.
6. Zenekari hangszerek: Ezen tárgyat szintén csak egynéhány növendék tanulja. Az előbbi tárgy heti 3 órában, míg az utóbbi heti 2 órában tanítatik.

5. Zongorahangolás. Zongorahangolást heti 6 órában azok a fiúnövendékek tanulják, akik a 4 középfokú osztályt sikerrel elvégezték, a zenében megfelelő előmenetelt tanúsítottak és kézügyességüknél fogva arra alkalmasaknak bizonyulnak. Az 1–4 szám alatt említett tárgyakat 3 éven tanulják azok a növendékek, akik I–IV. felmenő osztályt elvégezték, vagy akiket a tantestület jelentése alapján, bármely oknál fogva a nm. minisztérium arra alkalmasaknak ítél és oda beosztja.

Elfoglaltságuk az elméleti és kedélynemesítő tárgyakon kívül reggeli 8 órától déli 12 óráig és délutáni 2 órától esti 6 óráig tart.”

A zongorahangolói szakma évtizedeken keresztül volt választható és elérhető pálya a vak emberek számára. A vak zongorahangoló közel annyira hozzátartozik a vak emberekről kialakult képhez, mint a zene.

A vakok 1927-ben alakult híres Homérosz Kórusa is minden bizonnyal az iskola szemléletének köszönhetően kezdhette el évtizedeken át tartó sikeres társadalmi szerepvállaló tevékenységét, mivel az iskola a karéneklés tekintetében is körültekintően dolgozott ki és alkalmazott módszereket:

„XIV. Karének.

A) Cél.

A vakok karénektanításának, fogvatékoságuk tekintetbevételével nem lehet más célja mint az, hogy a növendékek napközi szellemi és fizikai elfoglaltságuk közben felfrissülvén, kedély- és szivnemesítés szempontjából üdülést, kellemes és nemes szórakozást, zenei ízlésük fejlesztésében pedig élvezetet találjanak.

B) Tananyag.

Heti óraszám:

- a) Gyermekkarból 2;
- b) Férfikarból 2;
- c) Vegyes- és összkarból 3 és
- d) Az előkészítő osztályok együttesen heti 2 óra.

Taníttnak:

- a) Gyermekkarra 2–4 szólamu karok és az összkari szólamok – 3-4 drb, illetve 15-20 összkari szólam.
- b) Férfikarra 2–4 szólamu karművek és az összkari szólamok 3-4 drb, illetve 15-20 összkari szólam.

Összkar, illetve vegyes karból 2–4, esetleg 8 szólamuig karművek 15-20 drb.”

A zeneoktatás céljának hangsúlyos szerepét igazolja az alaposan felépített módszertani utasításokat tartalmazó Tanterv. A ma meghatározó, egymás értékeit megismerő és azokra építő pedagógiai szemlélet alapjai megfigyelhetők az 1905-ben kidolgozott tantervben.

A zene szerepe 50 évvel később sem veszített jelentőségéből, jóllehet akkor egy merőben más pedagógiai paradigma határozta meg az ország oktatáspolitikáját. Az 1955-ben kiadott *Tanterv Módszertani útmutatás a Vakok Országos Nevelő és Tanintézete számára* című dokumentum az alábbiakat rögzíti:

„Az énektanítás fontos feladata a tudatos éneklés elsajátítása. A relatív szolmizáción keresztül rá kell mutatni a hangrendszerek lényegére, belső összefüggéseire, és a törzshangok egymáshoz való állandó viszonyára. Bár a vakok kottaírása meglehetősen bonyolult, a kottaismeret elemeit mégis le kell raknunk. Lapról éneklés a vakoknál nem lehetséges, a kottaírás tulajdonképpeni jelentőségét az instrumentális zeneoktatásban nyeri el. A daltanítás főformája a hallás útján történő tanítás. A ritmus, dallam és a többi zenei elem (hangszín, harmónia) iránti fogékonyság külön-külön és együttes fejlesztésével értékes eredményekhez segíthetjük növendékeinket” (*Módszertani*, 1955, 122).

A politikai paradigma mindamellet beépült az Útmutatóba, így az énekoktatásba is:

„Ismertesse meg a nevelő népdalkincsünkben elsősorban azokat a dalokat, amelyekben egészséges derű és optimizmus, a haza és a nép iránti szeretet, a nép erején vetett hit, a munka szeretete és a szabadság iránti törhetetlen ragaszkodás él” (*Módszertani útmutatás*, 1955, 121).

„A magasabb osztályokban adjunk a tanulóknak értékes szemelvényeket a magyar népdalok mellett a Szovjetunió dallamkincséből is, oly módon, hogy azok népi többszólamúsága igazi élményekhez juttassa növendékeinket. Ezenkívül ismertessük meg őket a baráti népek: a románok, szlovákok, csehek stb. népzenejének szemelvényeivel, hogy ezáltal is kifejezésre jusson a népeink közötti barátság és az együttműködés szelleme” (*Módszertani*, 1955, 9. 122).

A vakok iskolája megalapítása óta nem csak a zene területén folytatott magas színvonalú oktatást, bár a hangszerstanulás és az ének-zenei képzés kétségkívül kiemelkedőnek bizonyult. A speciális iskola oktatási eszközei és módszerei valóban speciálisak, az 1905-ös dokumentum alapján „különlegese” voltak, tananyaga azonban nem. Az 1969-es Kiegészítő Tanterv szerint:

„A vakok általános iskolájában az ének-zene tantárgy feladatai, követelményei és tantervi utasítása azonos az általános iskolák tantervében lefektetett szempontokkal.

Kivétel a kéz jelek alkalmazása, amelyet a vak gyermekek esetében nem alkalmazunk” (*Kiegészítő Tanterv*, 1969).

Az egyes osztályfokok ének-zene tananyaga megegyezik az általános iskolák egyel magasabb osztályfokának tananyagával, így a nyolcadik osztály egyfajta zenei középiskolai előkészítésnek tekinthető (uo.).

Az 1969-es *Kiegészítő Tanterv*ben még szerepel a zongorahangolás és a hegedű. E tantárgyak választhatóak voltak.

1969-ben a vakok iskoláján belül működő zeneiskolai tagozat célja:

„A zeneiskolai tagozat célja a vak és aliglátó tanulók esztétikai és erkölcsi nevelése. A kiemelkedő képességűek számára pedig jól megalapozott szakmai előképzést kíván nyújtani a zongora- és hegedűtanszak négy felső osztályának B csoportjaiban.

A szolfézs és a zongora csoportjainak tanulói ismerőivé válnak a zene nyelvének, és értő zenehallgatók lesznek.

A különböző hangszerek kezelésének elsajátítása során gazdagítjuk a vak és aliglátó gyermekek mozgáskészségét, fejlesztjük helyzetfelismerő és tájékozódási képességüket.

A hagyományosan tanított vonós hangszerek, valamint az újonnan bevezetett fuvola-, klarinét-, továbbá a fakultatíve tanítandó gitár- és harmonikaszekciók is a vakok zenei műveltségének emelését szolgálják. A zeneiskolai tagozat a helyi kulturális együttesek számára hozzáértő hangszerjátékosokat is nevel.

A zongorahangolás szakszerű oktatása a munkára nevelés eszköze, mely olyan szakmai előképzettséget biztosít, hogy az alapjául szolgálhat az ezt követő kétéves tanfolyamnak. Tanulóink ezen az úton is megélhetést biztosító szakma birtokába jutnak” (*Kiegészítő Tanterv*, 1969).

9.4. A kóruséneklés integráló szerepe

A zene abban az esetben is jelentős szerepet játszik a vak emberek életében, ha valamilyen oknál fogva nem lehetnek hivatásos muzsikuskok. Az integráció és az inklúzió gyakorlatában szinte megszűnt létezni a vak zenészek közössége, a legtöbben egyéni utakon járnak. A múlt szegregált és csupán bizonyos értelemben szegregáló szemlélete és gyakorlata által választott, a társadalmi integrációt szorgalmazó törekvések a feledés homályába merülnek – érdemtelenül. Társadalmi befogadásukért a múltban is általában nagy igyekezettel dolgoztak a vak emberek. Oktatásuk ebben jelentős mértékben a segítségükre volt.

Hazánkban – Európa több országához hasonlóan – a vak diákok oktatásában kiemelt szerepet kapott a zene (Herodek, 1925), és egészen a közelmúltig megkülönböztetett figyelem övezte. Jó példa erre, hogy a vakok iskolája tanulóinak „az 1930-as évi tanterv szerint már [...] heti huszonnégy ének-zene órájuk volt” (K. Udvari, 2002, 171). Természetesen az iskola pedagógusai szorgalmazták a karéneklést is. Az énekkar célja az iskolai ünnepek színesítése, majd a Homérosz Kórus megalapítását követően az utánpótlás biztosítása volt (Homérosz Kórus, 1981; Flamich–Hoffmann, 2011).

A hazánkban sokak által ma is ismert Homérosz Kórus a XX. század második évtizedétől működő női karból és „a vakok manufaktúrák műhelyeiben foglalkoztatott dolgozókból szerveződött 1928-ban. [A kórus ekkoriban] hatvan-nyolcvan tagot is számlált. Azt az ipari órabért kapták meg próbadíjként, amit a műhelyben kerestek volna. A kórust Schnitzl Gusztáv gyógypedagógus (kántor, tanító) szervezte és vezette” (K. Udvari, 2002, 172). Több Kodály-ösbemutató is fűződik a kórus nevéhez. 1938-ban, 1964-ben és 1981-ben hanglemezt is kiadtak (K. Udvari, *uo.*).

Az amatőr vak felnőtt énekesekből álló Homérosz Kórus repertoárja hat évszázad muzsikáját ölelte fel, amely a XV. század zenéjétől a XX. század végéig terjedt. A kórustagok a vakok iskolájában bevált módszerrel, hallás után tanulták a műveket, szólamtudásukról rendszeresen tercettben, kvartettben adtak számot. Esetenként zenekari, zongora- vagy orgonakísérettel, leggyakrabban azonban a cappella énekeltek. Az 1980-as és 1990-es években a kórus élén vak zenetanár állt.

A Homérosz Kórus minden elérhető elismerést megszerzett (K. Udvari, 2002, 173). Kodály Zoltán is több alkalommal hallgatta meg az énekkart, amely az 1970-es, 1980-as években Magyarország egyik vezető együttese volt. A vakok Homérosz Kórusa a „kommunizmus” évei alatt is megkapta az akkoriban elérhető legmagasabb zenei kitüntetést,

majd 1980-ban Fesztivál kórus címet nyert (Homérosz Kórus, 1981; Flamich–Hoffmann, 2011b).

A kórus szinte évente adott önálló estet a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola Nagytermében, járta az ország falvait, városait, a szomszédos országokat, turnézott Finnországban, valamint koncertezett Németországban is. A kóruséneklés egyszerre jelentette az országjárást, a világot látást és azt a méltóságot, elismerést, ami minden fellépés során övezte a kórustagokat. Bár szegregált kórus volt, sikeresen hívta fel a figyelmet a vak emberekben rejlő értékekre. A híres Homérosz Kórus az 1990-es évek közepén megszűnt (Flamich–Hoffmann, 2011b).

Ezt követően is történt néhány kísérlet vak felnőttekből álló kórus alapítására, tartósan működő, a Homérosz Kórus színvonalát megközelítő együttes azonban nem született. Az okok feltárására nem vállalkozhatunk, mégis hangot kívánunk adni sejtésünknek, amely szerint az a tény, hogy a Vakok Általános Iskolájában az énekkari foglalkozás az 1980-as évek közepe óta nem képezi a tanterv integráns részét, hatást gyakorol a tanulók zenéhez történő viszonyulására, az együtt éneklés nem válik természetes belső igényükké, ezért későbbi életükben is kevésbé keresik ennek lehetőségét. Ez pedig nem csupán zenei műveltségük, hallásuk fejlődését, de társas kapcsolataik, „csapatjátékos” képességeik legteljesebb kibontakoztatását is vélhetőleg negatívan befolyásolja.

Kutatásunkban a vakok kóruséneklésének legjelentősebb állomásait említjük, nem végzünk vizsgálatokat a kóruséneklés további perspektíváira vonatkozóan, mégis fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy a Homérosz Kórus megszűnését követően mindössze néhányan élnek a kóruséneklés adta lehetőséggel, és próbálnak helyet találni a többségi környezet kórusaiban. Érdekes azonban megfigyelni, hogy elsősorban, ám nem kizárólag az integrált oktatásban részesült látássérült személyek próbálkoznak szívesen szóló karrierrel, valamint szívesen hozzák létre saját, szegregált zenei közösségeiket az önkifejezés, valamint a társadalmi inklúzió reményében. Arra is találunk példát, hogy egy – hazánkban híres – gospelkórus vezetője, Bolyki Balázs ismerte fel a kóruséneklés integráló szerepét, valamint a zeneművek betanításának speciális technikáját és időigényességét, így létrehozta a fogyatékosággal élő, elsősorban látássérült fiatalokból álló Para-ra Kórust, akik gyakori résztvevői a Bolyki Soul and Gospel Kórus fellépéseinek.

A Homérosz Kórus, a Para-ra Kórus szemlélteti, hogy sok nemlátó ember számára a muzsikálás a „társadalmi korlátok ledöntését, a szabadságot és a felszabadultságot jelenti” (Lubet, 2011, 69). A magyarországi példa távolról sem egyedüli bizonyítéka a vak emberek zene iránti belső igényének. Egyiptomban az „Al-Nour war Amal” (Light and Hope) névvel

is indikálja a szabadság iránti igényt. A kórus muzulmán vak nők együttese, repertoárjukon főként a nyugati kultúra zeneszerzőinek művei szerepelnek (Llubet, uo.).

A nemlátó emberek életében előkelő helyet foglal el a zene, akár hallgatják, akár művelik. Ezt ma, az integráció és az inklúzió pedagógiai paradigmájának korában a zenepedagógus-képzésnek szem előtt kell tartania.

9.5. A zenekari muzsikálás szerepe a befogadásban

A látássérült személyek társadalmi befogadásuk érdekében tett erőfeszítéseinek eszköze elsősorban a kultúra, a muzsikálás. Bár ma egyértelmű elmozdulás látható a szóló karrier irányába, a múltban az egyéni művészpályára való törekvés mellett a kóruséneklés és a zenekari muzsikálás is jelentős szerepet játszott. Minden zenei kornak és műfajnak voltak kiemelkedő vak muzsikusai, a zenetanulás természetes és elérhető igény (valamennyi ép értelmű vak tanuló számára kötelező tantárgy) volt a vakok hazai oktatásának 1825 óta eltelt 192 éve alatt.

Zongora- és orgonaoktatáson kívül vonós, időszakonként fúvós hangszerek oktatása is folyt a vakok iskolájában, így a különböző kórusok mellett diákzenekar is működött.

„Általános iskolában [...] hegedültem és zongoráztam. Emlékszem, Berindán László tanár úr leírta nekünk szólamonként a kottát, abból tanultunk. Az iskolának 10-20 fős zenekara volt, abban játszottam, hegedültem. Nagyon nagy élmény volt gyönyörű muzsikákat közösen eljátszani. A zenekar gyakran szerepelt az iskolai ünnepségeken, de a környékbeli iskolákba is ellátogattunk, különböző kerületi rendezvényeken is felléptünk. Tanár úrnak volt egy felnőtt zenekara is, ami a szövetségben [...] rendszeresen muzsikált, annak is tagja voltam sokáig” (Bieber, 2016).

A Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetségének amatőr, főként vonósokból álló zenekara 1953-ban alakult Berindán László vak zenetanár vezetésével, aki a vakok iskolájában hegedűt tanított. Szakmai felkészültsége, a zene és a tanítás iránti alázata számos tanulót motivált a zenekari muzsikálás folytatására az általános iskolai tanulmányok befejezése után is.

„Szövetségünk zenekara már az 50-es évek legelejétől működött Berindán László irányításával. Akkoriban nagyon sok hangversenyt tartott, akárcsak a Homérosz kórus. Emlékezetes esemény volt, amikor a két együttes országunkban az ősbemutatót követően elsőként szólaltatta meg Kodály Zoltán *Kállai kettős* című művét a Zeneakadémián” (Lak, 2009).

Berindán László karnagy halálát követően a zenekar tanulási módszereiben lényeges változás állt be. Zsolnay Ágoston látó karnagy került az együttes élére, aki nem ismerte a Braille-kottát, ezért a zongora mellől irányította a tanulást, a zenészek részenként, hallás után tanulták, játszották össze a szólamokat, majd a következő egységet vették át, így haladva a zenemű végéig.

A zenekar repertoárja főként barokk, klasszikus és romantikus művekből tevődött össze, de megszólaltattak XX. századi darabokat is. Számos nagy sikerű hangversenyt adtak hazánkban és a szomszédos országokban. A zenekar 1973-tól alapítója, Berindán László nevét viselte 1992-es megszűnéséig.

A kutató a turnék során az együtt zenélés öröme és felelőssége túl mindkét együttes tagjaként megtapasztalhatta a közönség őszinte elismerését, a fogyatékkal élő emberekben rejlő értékek felismerését, azaz a társadalmi el- és befogadást. A zenekar, csakúgy, mint a Homérosz Kórus, bejárta Magyarországot és a szomszédos országokat, hangversenyeiket minden alkalommal zajos siker kísérte. Vajon mi vezetett mindkét nagy hírű és nagy múltú együttes megszűnéséhez?

Feltételezésünk szerint e két szegregált, ám integráló zenei együttes megszűnése számos okkal magyarázható. A vakok Homérosz Kórusának, Berindán László Zenekarának megszűnését és az iskolai kórus létszámának nagymértékű csökkenését eredményező folyamatban minden bizonnyal szerepet játszott a hazai kórusmozgalom hanyatlása, valamint a szabadidő eltöltésének más irányú alakulásán és az általános iskolai énekórák számának csökkenésén túl a vakok iskolájában a hangszerstanulás és a gyakorlás lehetőségének 1985-ös, az épület átépítéséből adódó változása, az a körülmény, hogy a tanulók nem az általános iskola első osztályában kezdik zongoratanulmányaikat, illetve hogy a hangszeroktatás az 1980-as évek közepétől 2015-ig a furulya- és zongoraoktatásra összpontosult.

10. NARRATÍVATÖREDÉKEK A VAKOK ZENEOKTATÁSÁRÓL, NÉZETEKRŐL ÉS BEFOGADÁSRÓL

E fejezet középpontjában a zenével, a zenetanulással kapcsolatos személyes történetek állnak, amelyeket félig strukturált tematikus interjúk segítségével tártunk fel. E narratívák hangsúlyosan szemléltetik a vak emberek társadalmi szerepvállalásának igényét, törekvéseit, a muzsikálás emancipatív funkcióját és a művésztanárok nyitottságát, lelkesedését, kreativitását, látássérült tanítványuk melletti elkötelezettségét. Minden interjúalany szívesen, önként, végtelen őszinteséggel és odaadással beszélt a zene életében betöltött szerepéről. Valamennyi interjú közlésre érdemes, ezért nehéz volt kiválasztani a hazai vak muzsikusok oktatását, művészek képzését, illetve lehetőségeit legszemléletesebben bemutató részleteket. A résztvevők elmondták módszertani megoldási kísérleteiket és jó gyakorlataikat, azaz saját szellemi alkotásukat.

10.1. Az interjúk és szerkesztési elveik bemutatása

A kutatás során 2014 augusztusa és 2017 februárja között 20 interjú készült 8 éplátású, 10 vak és 1 aliglátó személlyel. Ez utóbbi résztvevővel mint középfokú zenei végzettséggel rendelkező zenésszel és mint a Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége hivatásos kottaírójával rögzítettünk beszélgetést.

Az interjúkat három csoportba soroltuk.

1. Többségi és/vagy szegregált környezetben tanító, aktív vagy nyugalmazott vak zene- és művésztanárok személyes történeteinek alapuló interjúk, amelyek történeti és pedagógiatörténeti szempontból mutatják be a vak emberek klasszikus zenei pályára kerülésének körülményeit és zenetanítással kapcsolatos tapasztalatait.
2. Közép- és felsőoktatási zenei intézményekben tanuló és/vagy végzett, nem zenetanárként tevékenykedő fiatalok narratívái zenetanulásról, -tanításról és tanári nézetekről.

3. Közép- és felsőfokú zenei intézményekben jelenleg tanító és nyugalmazott tanárok narratívái.

Egy, a fenti csoportokba nem sorolható interjú a Braille-kotta átírásának gyakorlatát mutatja be röviden.

Vak interjúalanyaink valamennyien kora gyermekkorukban veszítették el a látásukat, ennek kórákat nem vizsgáltuk.

10.2. Az interjúkérdések, a válaszok tematikus elrendezése, elemzése

A kutatás egyik motiváló tényezője, következésképpen célja feltárni a közép- és felsőfokú zenei intézményekben tanuló vak és aliglátó hallgatók zenetanulásával és zeneoktatásával kapcsolatos kihívásokat, hogy válaszaik alapján alternatívát kínálhassunk az inkluzív szemléletű pedagóguskompetenciák fejlesztéséhez.

Az interjú fő kérdéseit a 2. melléklet és a 3. melléklet tartalmazza.

A vak zenetanároktól 23, a vak hallgatóktól 22, az éplátású tanároktól 20 fő kérdésre kértünk választ.

Az interjúk szerkezetüket tekintve általános, tájékozódó kérdéssel kezdődnek, és haladnak az egyre bonyolultabb témák felé. A résztvevők megdöbbentő őszinteséggel, önreflektív módon, súlyos társadalomkritikát megfogalmazva válaszoltak a kérdésekre, így lényegesen hitelesebb és részletesebb képet kaptunk az interjúkból, mint a kutatás kezdetén reméltük.

Minden interjú elemzésének technikájául a kérdésekre adott válaszok egymás mellé állítását választottuk. A kérdésekre kapott válaszokat tematikus elemzés, majd az interjú segítségével végzett teljes kutatást érintő összefoglalás követ.

10.3. Vak zenetanárokkal készült interjúk

A vak zenetanárokkal, zenét tanuló vak fiatalokkal, majd éplátású tanáraikkal készült interjúk elemzése előtt bemutatjuk a nemzetközi zenei körökben is sok és heves vitát kiváltó Braille-kotta készítésének folyamatát.

A Braille kották készítése a digitális technológia megjelenését megelőzően kézírással történt. Az információs technológia fejlődése e téren is új fejezetet nyitott, magával hozta a síkírású kották konvertálásának egyszerűsödését, a sokszorosítás s a hibajavítás lehetőségét. Napjainkban már léteznek szoftverek, amelyek a számítógépes kottaíró programok segítségével bevitt anyagot automatikusan Braille-írásúvá konvertálják. Egy hivatásos kottaátíró véleménye szerint az így készült kották hibaszázaléka 10 körül mozog, ez pedig lényegesen meghaladja az elfogadható mértéket (Park, 2015), mivel a hibás zenei anyag memorizálása a későbbiekben számos technikai és beidegzési probléma forrása lehet. Bármennyire fejlett is a technika, az emberi beavatkozás nem nélkülözhető.

Az Egyesült Államokban és Nyugat-Európa országaiban számos hivatásos kottaátíró foglalkozik pontírású kották készítésével. Hazánkban ezt a síkírású és pontírású kottaírás magas szintű ismeretét követelő munkát félállásban végzi interjúalanyunk, a Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetségének aliglátó, középfokú zenei végzettséggel rendelkező munkatársa, akivel régi barátságunk okán tegeződünk.

– *Hogyan találkozott a Braille-kottával?*

– Egy vak barátnőmnél láttam először Braille-kottát. Biciníákat énekeltünk, ő Braille-, én síkkottából. Sok vak zenész barátom lett. Többek közt az Ungária Zongoranégyesnél láttam, milyen nehézkes a kották beszerzése, átírása.

– *Használsz számítógépet az átíráshoz?*

– Igen. Anélkül szinte elképzelhetetlen. Régebben, a számítógépek elterjedése előtt a vak zenészek Braille-táblával vagy pontírógéppel, diktálás után írtak kottát. Nem lehetett javítani, ezért sok volt benne a hiba. 2003-ban megismerkedtem egy Braille-kottaszerkesztő szoftverrel, amit kíváncsiságból kezdtem használni.

– *Mi volt az első jelentős mű, amit átírtál?*

– Egy barátomnak nagyon megtetszett Rahmanyinov *Olasz polkája*, de nem volt Braille-kotta. Kikölcsönöztem, megpróbáltam, és sikerült átírnom. Soha nem felejttem

el azt a boldogságot, amit a barátom arcán láttam, amikor a kezébe adtam a Braille-kottát. Az mindennél többet ért.

– *Mióta dolgozol hivatalos kottaátíróként?*

– 2003-tól ellenszolgáltatás nélkül, barátságból írtam át dolgokat. Mondhatom, az volt a tanulmányidőszakom. A Braille-kotta bonyolult lineáris rendszer. Meg kellett tanulnom a különböző jeleket, a jelek sorrendjét, a különböző országok kiadóinak szerkesztési elveit. 2008 óta a Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetségének kottaátíró munkatársa vagyok félállásban, távmunkában. Ehhez a munkához nyugalom és csend kell.

– *Van igény a Braille-kottára?*

– Igen. Legnagyobb öröömre egyre többen igénylik. Rendszeresen rendel egy pécsi oboaszakos, egy budapesti orgonaszakos, egy debreceni zongoraszakos egyetemista, zongoratanárok, amatőr zenészek, fuvolisták, énekesek, de írok szólamkottát kórustagoknak is.

– *A Braille-kotta komplexitásából adódóan bizonyára szükséged van segédanyagokra, leírásokra. Rendelkezésedre állnak ilyen szakkönyvek?*

– Férjem gyengénlátó iskolatársától kaptam egy német nyelvű, az 1996-os Kotta-egyezményre épülő szakkönyvet, amikor megtudta, hogy a kottaátírást választottam küldetésemül.

– *A kortárs zene egyre újabb jeleket, jelzéseket alkalmaz. Dolgoztál már ilyen darabokkal?*

– Ilyen megrendelés még nem érkezett hozzám, de azt is meg lehetne oldani, mert a könyv tartalmaz egy kortárs zene átírását leíró fejezetet is.

– *Hogy történik az átírás?*

– Megkapom a papíralapú vagy szkennelt kottát – minél jobb minőségű, annál könnyebb a dolgom –, feltöltöm az iPademre. Először szakaszokra osztom a darabot, ezek lehetnek zenei egységek vagy sorok. A számítógép s, d, f, j, k, l billentyűi segítségével, ami ez esetben a Braille hat pontnak felel meg, beírom és a Braille Music Editor nevű szoftverrel szerkesztem az anyagot, amit a program ellenőriz, és le is játssza. Ha sok az artikulációs jel, karakterenként is ellenőrzöm a JAWS nevű képernyőolvasó szoftverrel, megvannak-e a kötőívek, ujjrendjelek. Ezek után a leírtakat átteszem egy szövegfájlba, és ott tördelem az anyagot. A fájlt elküldöm a Vakok Szövetsége nyomdájába, ahol kinyomtatják, és csekély anyagi ellenszolgáltatás ellenében átveheti a megrendelő.

– *Mennyi időbe telik például egy oldal orgonakotta átírása?*

– Ha nincs benne sok artikulációs jel, körülbelül 400 karakter egy óra. Ez azt jelenti, hogy két óra megfeszített munkával két síkírású oldalt lehet elkészíteni, ami háromoldalnyi Braille-anyag lesz. Nagyon fárasztó, hihetetlen koncentrációt kíván, de megéri.

BA számos vak zenésszel egyetértésben vallja: a kottából tanuló zenész külső hangélményeket, előadásokat kizárva, saját elképzelése alapján „alkothatja újra” a zeneművet, ezért a kotta a művészi szabadság egyik alapkövének is tekinthető. Hazánkban BA az első és egyetlen hivatásos kottaátíró. Szakmai tudását a több év önkéntes munka során szerzett gyakorlat és önképzés alapozta meg. A gazdaságilag fejlett országokban a kottaátírást tanfolyamhoz és vizsgához kötik.

Az első, a Braille-kottaírás egységesítését célzó konferenciát 1888-ban rendezték, a legutóbbit 1996-ban. A Vakok Világszövetségének Zenei Bizottsága (The Braille Music Subcommittee, World Blind Union; WBU) 1997-ben jelentette meg a Braille-kottaírás szabályait összefoglaló legfrissebb kézikönyvét (*New International Manual of Braille Music Notation*). Az egységes rendszer kialakítása azonban csupán részben valósult meg. Bár a kottaírás során a hangok, szünetek, módosítójelek és az ujjrend lejegyzésére alkalmazott jelek egységesnek mondhatók, az előadási jelek, az ütemszámok jelzése és számos egyéb jelzések tekintetben az egyes országok napjainkban is saját kottaátírási és kiadási hagyományaikat követik

Az Egyesült Királyságban például a billentyűs hangszerek esetében az „ütem ütem után” (*bar by bar*) módszert alkalmazták a közelmúltig. Ennek értelmében ütemenként egy ütem bal, majd egy ütem jobb kéz következik. Tekintettel a Braille-kottaírás lineáris rendszerére, az egyidejűleg megszólaltatandó hangok is egymást követik a kottában. Az angol rendszer szerint mindkét kéz esetében felfelé számítják a hangközöket.

A cseh rendszer szintén a *bar by bar* elven alapul azzal a különbséggel, hogy először a jobb, majd a bal kéz egy ütemét rögzíti, a hangközöket pedig a jobb kézben le-, bal kézben felfelé számítja. Ezek a rendszerek lehetővé teszik a két kéz zenei anyagának szinte egyidejű áttekintését, a dallam, illetve az egyes szólamok követése azonban lehetetlen.

Hazánkban a német rendszer honosodott meg, amely – a franciához hasonlóan – a BA által említett módon zenei egységekre osztja a művet, majd ennek alapján először a jobb, végül a bal kéz egységnyi zenei anyagát rögzíti. A hangközöket a jobb kézben le-, a bal kéz esetében felfelé számítja. E rendszerben a dallam, illetve a szólamok lényegesen követhetőbbek, azonban a két kéz által azonos ütemben játszandó hangok nem láthatók egy időben.

Napjainkban az „ütem ütem alatt” (*bar over bar*) rendszer tekinthető a legmodernebbnek. E megoldás értelmében – a síkírású kottához hasonlóan – a jobb kéz egy üteme alá kerül a bal kéz azonos üteme. Így követhető a dallam, és a két kéz zenei anyaga is szinte azonnal átlátható.

A kottaátírás néhány fenti példája betekintést nyújt a kottaátíró munkájának a mű alapos ismeretét követelő, apró részletekre kiterjedő összetett munkájába. A számos, mindennapi gyakorlatban fellelhető átírási rendszer a vak zenészek felkészültségét és rugalmasságát is szemlélteti, mivel a különböző országok Braille-kottatárából kölcsönzött művek eltérő logikai rendszerek alapján készülnek, következésképpen a felhasználónak valamennyit ismernie kell. Az eltérő átírási módszerekkel készült (például ugyanazon mű német, cseh és *bar over bar*) Braille-kottastruktúrája egymástól lényegesen különböző képet mutat, ezért a művek elsajátítása eltérő tanulási technikákat igényel.

A Braille-kotta vonatkozásában meg kell említenünk az éplátású tanárok rugalmasságát és alkalmazkodóképességét is, mivel a vak zenésznek általában egy mű egy kiadása áll rendelkezésére, az ebből adódó kihívások is tanár és hallgató együttműködését, konszenzusra törekvését bizonyítják.

A kottaátírás folyamatának bemutatását követően ez az alfejezet olyan narratívákat vonultat fel, amelyek segítségével betekintést nyerhetünk a XX. század második felében alkalmazott zenepedagógiai jó gyakorlatokba. Négy férfi interjúalany szólal meg, a

legfiatalabb 46, a legidősebb 75 éves, Svájcban él. Mindannyian több évtizedes gyakorlattal rendelkező vak zongoratanárok. Egy interjú telefonon, egy Skype-on, kettő személyesen a kutató otthonában készült. Az interjúk hossza átlagosan 2 óra 20 perc.

Az interjúkérdések tartalmilag megegyeznek a hallgatóknak, valamint a felsőfokú zenei intézményekben vak hallgatókat oktató tanároknak feltett kérdésekkel, egyes kérdéseket azonban a csoport jellegéből adódóan átfoglaltunk.

Az interjúkat a kérdések sorrendjében, majd összesítve elemezzük.

– *Jelenleg mivel foglalkozik?*

– LT: Zongoratanár vagyok egy kisváros általános iskolájának zeneiskolai tagozatán. Mindig többségi környezetben tanítottam.

– NT: Tanítottam a Vakok Általános Iskolájában, a Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskolában kötelező zongorát 33 éven át. Nyugdíjas vagyok.

– MCS: A Vakok Általános Iskolája zongoratanára vagyok, 1990-ben még főiskolásként kezdtem. Ez az első munkahelyem. Négy évig tanítottam a szigetszentmiklósi zeneiskolában is.

– RJ: Nyugdíjas zeneiskolai tanár vagyok. Grazban és Svájcban tanítottam.

Az itt megszólaló négy interjúalany közül kettő többségi, kettő pedig többségi és szegregált oktatási környezetben tanít, illetve tanított. Valamennyien óriási repertoárral rendelkeznek, gyakorlott kamarazenészek. A két nyugalmazott művésztanár jelentős szólókarriert mondhat magáénak.

Egy többségi zeneiskola vagy zeneművészeti szakközépiskola szakmai és emberi követelményeinek történő megfeleléshez magas szintű szakmai felkészültségre, rugalmasságra és folyamatos önreflexióra, szakmai fejlődésre és állandó koncentrált munkára, a látás hiányából fakadóan nagyfokú kreativitásra van szükség. A tananyagot a vak tanárnak – bármilyen környezetben tanít – nem csak jól kell ismernie: azt memorizálnia, kívülről tudnia kell a hibák kijavítása és az előjátszás érdekében. Ezenfelül tisztában kell lennie – különösen az alapfokú zeneoktatásban – a síkírású kotta jelzéseivel, a jelek alakjával, elhelyezkedésével, mivel alapfokon részben a hangszeres tanár feladata a kottaolvasás tanítása. Az el- és

befogadást – mint minden látássérült esetében – nagymértékben segíti az önálló közlekedés, a kifogástalan megjelenés és a nyílt, optimista személyiség, a humor, valamint a növendékek friss, előítéletektől mentes attitűdje. Ezt példázza interjúalanyaink életútja, megbecsültsége a tanítványaik körében és szakmai közegükben.

– *Miért és hogyan kezdett zenével foglalkozni?*

– LT: A zongora kötelező volt elsőtől. Nem gondoltam, hogy ez lesz az életpályám. Eleinte nem szerettem. Első darabomat, ahol mást játszott a két kéz, egyik osztálytársam tanította meg. Megértettem, mi is ez a munka. Azt hittem, kevesebb erőfeszítéssel is megy, abba akartam hagyni. Minden vágyam az volt, hogy dobos legyek. Tanárom tanácsolta, menjek konziba, Győrbe, a szüleim közelébe. Ez volt a legfontosabb. Apukám készített velem egy interjút, jól hangzott a zongoraművészség, apukám buzdított leginkább. Ami jól megy, azt szereti az ember. 1971-ben Horváth Attila (vak zeneszerző) Emlékversenyt rendeztek az iskolában. Az alsó tagozatosok között nyertem. Ez velem megtörténhet?

– NT: A rádió, az valami csoda volt. Szüleim szerettek énekelni. Kaptam furulyát, cseleszta-féle hangszert. Ütővel is meg tudtam szólaltatni. Kikerestem a dalokat, olyan volt, mint egy kirakós játék. Harmonika is volt a szomszédban, megtanultam dalokat kísélni, 4-5 éves lehettem akkor. 8 éves koromban kezdtem zongorát tanulni. Első évben a kötelező 12 darab helyett 32-t tanultam meg. Az órarendünkbe be voltak építve a gyakorlóórák, heti hat, azt hiszem.

– MCS: 1977-ben kezdtem az átmeneti osztályban furulyázni, 4-5 éves lehettem, mikor először zongorát láttam. Megigézett, és elhatároztam, hogy zenével szeretnék foglalkozni. Édesanyám biztatott, ezért eldöntöttem, ha felnövök, zenetanár leszek. Mindig szoros kapcsolatom volt a zenével. A meteorológia is nagyon érdekelt, fizikatanárom biztatott, próbáljam meg, de gyáva voltam. Azóta is nagyon érdekel a meteorológia. Mindig pozitív visszajelzéseket kaptam, soha semmiféle kudarcélmény nem ért zenében. Mikor tudtuk az első pár hangot, osztálytársaimmal mindenféle dallamot találtunk ki.

– RJ: A szülőfalumban jártam az iskola első három évét. 10 éves koromban kezdtem zenét tanulni, amikor a vakok iskolájába kerültem. Nem volt könnyű beilleszkednem, mert ügyetlen gyerek voltam. Berindán tanár úr adott a kezembe egy hegedűt. Nem mertem jelentkezni, mikor kérdezték, ki akar zongorázni. Egy nyolcadikos diák foglalkozott velem, mert le voltam maradva a Braille-jal. Ő vitt el egy zongoratanárhoz. Két évig hegedültem, a zenekarban is játszottam. Nyolcadikat magánúton végeztem, ott tanultam zongorázni, mert nagyobb volt az esélye, hogy felvesznek a Bartók konziba. Az általánosban hegedű- és zongoratanárom vak volt.

Valamennyi válaszó vakon született, vagy kisgyermekkorában veszítette el a látását. Így szinte természetes, hogy különös érdeklődést mutatott a hangok iránt, és erős kötődött a zenéhez, jóllehet zenei múlttal egyikük családja sem rendelkezett. Mindannyian a hang, a hangkeltés és a hangszerek adta élmények, a zene végtelen változatosságának, logikus rendjének és szabadságának felismerése által jutottak el az elhatározásig, hogy zenészek lesznek, bármilyen kitartó munka kell is hozzá.

Az első benyomásokat nem a pedagógusok, hanem a hangszerek gyakorolták rájuk. A támogató szülői háttér és a vakok iskolája tanterve – amelynek integráns és kötelező részét képezte a zeneoktatás – nagymértékben segítette ezeket az ambíciókat. Interjúalanyaink a vakok iskolájában végezték alapfokú zenei tanulmányaikat, ahol a zeneoktatás az első osztály előtt, az úgynevezett átmeneti osztályban kezdődött furulya- és szolfézsoktatással, valamint a Braille-kotta írásának és olvasásának bevezetésével.

– *Vannak/voltak vak zenetanárai?*

– LT: Igen. Általános iskolában végig, később a konziban a második két évben.

– NT: Általános iskolában a szolfézs- és a zongoratanárom is vak volt. A Zeneakadémián is. Vak tanáraink sokszor beszéltek nekünk a síkkottáról. Jártunk a látók közé versenyezni. Hárman mentünk konziba az osztályból.

Az általános iskola áldani való hely volt, olyasmi, mint egy nagy család. Magas fokú zeneiség, nagy kórus, aminek te is a tagja lehetsz, énekelhetsz a nagy nyolcadikosokkal.

– MCS: A látók voltak túlsúlyban. Az általánosban a zongoratanárom vak volt. Párhuzamosan haladtunk a zenei anyaggal és a Braille-kotta bonyolult rendszerével. Nagyon élveztem, hogy kezem alatt van a papír, és én csak úgy el tudom énekelni, amit ott látok. Rájött az ember, ha ott van egy teljesen ismeretlen dallam, azt így is meg lehet tanulni. Ez nagyon nagy felfedezés volt számomra. Zongoratanárom igyekezett felkészíteni, hogy a konziban sok nálam jobb zongorista lesz. Mindig azért zongoráztam, mert meg akartam mutatni, milyen szép az a darab.

– RJ: Az általános iskolában.

Az interjúk összhangban vannak az elemzett forrásokkal, mivel bizonyítják, hogy a vakok általános iskolájában központi szerepet játszott a zeneoktatás. Ez a szerep a képzettségüknek megfelelő munkalehetőséghez juttatott vak zenetanárokat, ugyanakkor jövőképet mutatott a vak tanulóknak és az általában kétségbeesett, sok esetben lelkileg sérült, gyermekük jövője miatt aggódó szülőknek. Óriási jelentőséggel bírt ez a szülők szempontjából, mivel a speciális iskola azt a biztonságot nyújtotta, hogy vak gyermekük olyan képességek birtokába juthat, amelyek a többségi iskolában nem, vagy csak nagy nehézségek árán fejleszthetők, ezért bizalommal fordultak az iskola felé, nem kérdőjelezték meg a pedagógusok oktatási módszereit.

A vak tanulók szempontjából a magasabb osztályokban tanuló diákok is példát jelentettek, és a vakon élhető élethez szükséges speciális tudás jelentős hányadát is átadták, átörökölték a fiatalabbaknak, akik megéreztek a közösséghez tartozásban rejlő erőt, inspirációt, és felismerték a tanulás, az együtt zenélés örömét és saját lehetőségeiket, miközben kialakultak a jövőjükre vonatkozó elképzeléseik.

Valamennyi interjúalany vak tanár vezetésével végezte zenei tanulmányait az általános iskolában. A középfokú és a felsőoktatásban is megjelenik a vak oktató, ami nagyfokú társadalmi be- és elfogadást, szakmai elismerést feltételez.

A zenei pályára készülő vak muzsikusközép- és felsőfokú képzése Magyarországon mindig többségi környezetben történt és történik. Ebből arra következtethetünk, hogy a zenetanárok és művésztanárok az oktatás e szintjein gyakran találkoznak vak tanítványokkal, a tanárképzés azonban nem készítette fel őket vakok oktatására, ami – minden bizonnyal – a zenei pályára készülő vak tanulók csekély létszámával és azzal a pedagógiai paradigmával magyarázható, amelynek értelmében a vak tanulóknak kell alkalmazkodniuk a többségi környezethez. Ez azonban már a múlt szemlélete, a mai pedagógiai paradigma ennek

ellentmond, és a környezet számára írja elő az alkalmazkodást. Insider kutatóként úgy véljük, csupán az egyik fél alkalmazkodása nem segíti és nem teremti meg a fogyatékossgal élő személy bármilyen környezetbe történő befogadását. Válaszadóink narratívái és saját tapasztalataink alapján az el- és a befogadás egyik meghatározó feltétele mindkét fél észszerű alkalmazkodása.

– *Hogy került a látó zenetanárához?*

– LT: Tanáromnak voltak tapasztalatai, így egyértelmű volt, hogy hozzá kerülök.

– NT: Ungár Imrével meg volt beszélve, ha felvesznek, elvállal. Evidencia volt, hogy ő.

MCS: Általános iskolai zongoratanárom elmondta, nem elég, ha jól játszom, csak akkor vesznek fel, ha valaki elvállal, ezért elvitt két konzis tanárhoz meghallgatásra.

– RJ: Felvételi előtt elvittek meghallgatásokra. Senki nem akart vállalni, a felvételin hiába játszottam jól. Senki nem akart a nyakába venni egy problémát, pedig az egyik legmagasabb pontszámot értem el. Végül Kertész Lajos úgy gondolta, megpróbálja. Talán keresztényi kötelességének érezte. Aztán már át akartak venni más tanárok is, mikor a vizsgán hallottak. Az akadémiára felvettek, és Solymos Péter el is vállalt gond nélkül. A Vakok Szövetsége garantálta, hogy lesz állásom. Ha nincs ilyen garancia, nincs felvétel.

Vak tanítványok vállalása egyéni érzékenységen, elkötelezettségen múlt akkor is, ha a zenei tehetségük egyértelmű volt. A tanárnak nem állt módjában felkészülni vak növendékek oktatására, mivel a tanárképzés nem kínált erre lehetőséget. Ha azonban egy oktató már rendelkezett pozitív tapasztalattal, vagy maga is vak volt, egyértelmű döntés született a tehetséges vak tanulók felvételét és tanárát illetően. Ma rendhagyónak minősül egy érdekvédelmi szervezet, a Vakok Szövetsége garanciavállalása mint szempont a felvételinél, az 1960-as években ez alapkövetelmény volt.

A válaszok tükrözik a fogyatékossgtól való félelmet, idegenkedést, a vak hallgatók tanításával kapcsolatos tanácstalanságot. Insider kutatóként úgy véljük, a vak felvételiző

számára ez a tudat óriási feszültséget, bizonytalanságot és önértékelési válságot okozhatott, különösen, ha az adott intézményben senki sem vállalta a tanítását.

– Érez/érzett különbséget a vak és a látó zenetanárok tanítási módszereiben? Ha igen, miben látja a különbséget?

– LT: Győrben Simon Atala tanított, ő volt a „vak-specialista”. Én voltam talán a harmadik vak tanítványa. Van különbség. Győrben sokszor nagyon magam alatt voltam. A látó tanár nagyon ügyel a kéztartásra. Jóval nagyobb jelentőséget tulajdonít a mozgásnak. Nem biztos, hogy szebbé tesz a hangot, de a képet biztos. Szerintem sokat számít a versenyeken a kép. Függöny mögött játszva mások a pontszámok. Főiskolai tanárom elgondolkodott, amikor a karmozgásomat kifogásolta: „Minek ez a hókuszpókusz?” Évekkel később a verseny előtt eljátszottam neki az anyagot, megkérdezte: „Érted már?” A mozgás összefoglaltsága, íveltsége az, amit meg tud tanítani a látó tanár. A vak megközelítése analitikus, a látóé szintetikus. „Pontszerűen” zongoráztunk a vak tanárnál.

– NT: A látó tanár jobban odafigyelt a kéztartásra, az ujjrendre. Nem emlékszem, hogy előjátszottak volna. Szerintem az nagyon jó példa, én szeretem. Általános iskolai vak zongoratanárom játékában éreztem valami különös derűt, vitalitást, fényt, rácsodálkoztam, hogy mer ilyen bátran zongorázni. Az előjátszás a kottaképet jelentette. A pontírású általános iskolai kottákban nem voltak dinamikai jelek. Na, ez nagy hiba volt. A konzival az a baj, hogy nemigen akarják felvenni a vak gyereket. 12 zongoristát vettem fel, én a hatodik helyen futottam be. A konzi ötödik évében Kertész Lajoshoz kerültem. Sokat foglalkoztunk a karmozgással, avizóval, azzal, amit vakként nem tudunk leutánozni. Ungár tanár úr és Kertész Lajos előjátszott, az előző tanárom nem. Ha valaki teljes odaadással játszik neked elő, kivételes esetben talán még a mozgását is megérezed a hangzásból. Vakos speciális módszereket Ungár Imre nemigen tanított. Az ujjrendet leginkább rám bízta.

– MCS: Általános iskolai vak zongoratanárom azt mondta, mindent rendeljek alá a zongorázásnak. Én mindig érdeklődő voltam a világ dolgai iránt, ez kicsit probléma volt, mert nem tudtam napi öt órát gyakorolni. Nem minden darabot játszott elő, így csak a kottára hagyatkozhattam. Ha eljátsszuk a darabot, és tetszik a gyereknek, nyert

ügyünk van. Ha én nem tudom, elmondom a növendéknek, hogy ez annyira új, hogy veled fogom megtanulni. Mivel nem tudunk blattolni, vakon zenetanárként is napi másfél-két órát legalább kell gyakorolni, hogy mindent jó színvonalon elő tudjunk játszani. Mikor a felvételire készültem a konziba, a tanárom konfliktusba került az iskolával, mert a heti két-három óra gyakorlás már nem volt elég, mindenféle trükköket kellett bevetnünk, hogy időt „lopjunk” a gyakorlásra. Hetedikes voltam, mikor egy kéthetes „zongora-edzőtábor” tartott nekem a zongoratanárom. Náluk laktam, és négy-öt órát zongoráztunk. Ez a két hét jelentette a végső elköteleződésemet a zene mellett. Tanárom partnerként kezelt, szárnyakat adott. Tőle kaptam a bátorítást és a megerősítést az önálló közlekedéshez, ami hihetetlenül megkönnyíti a vakok életét. Igen, van különbség. A látó tanárain, úgy érzem, oldottabbak voltak. A hangokat természetesen tudni kellett, az elmélyülésen volt a hangsúly. A főiskolán is a konzis tanárom tanított. Mondta, hogy több kollégája is szívesen vállalna, de nem akartam máshoz menni. Talán a magánéleti döntéseim befolyásolták a zenei pályámat is.

– RJ: Az általános iskolában kevés technikát tanított a tanárom, alig skáláztunk, leginkább a kifejezéssel foglalkozott, minden kicsit el volt túlozva. A mozdulatokat, az ujjrendet Kertész Lajos nagyon fontosnak tartotta, sokszor elfogadta az én véleményemet. A laza csukló- és karmozgásra sok időt fordítottunk. Az nagyot lendített a zongorázásomon. Később az akadémián és Grazban is sokat lazítottak a tanárain a mozgásomon. Megfogtam a kezüket, sokszor megmutatták. Ha rájössz, hogy előnyös az a mozgás, előbb-utóbb a sajátod lesz. Grazban is sok munka volt még a mozgással. Az a legnehezebb minden vaknak, azt hiszem. A nagy ugrásoknál, ha eleget gyakorolod, előbb-utóbb a távolságot érzed a karoddal. Néha megérinti az ember a billentyűket a tájékozódás miatt, de arra nem lehet támaszkodni. Egyébként sok látó sem nézi a kezét. Általában van idő, hogy egy nagyon picit megérintsd az akkordot, mert a fogás azért marad.

Az interjúk egyértelműen megmutatják a különbségeket a vak és a látó emberek zongorázási és tanítási technikái között. Valamennyi interjúalany hangsúlyozza a mozgás lazaságának, felszabadultságának hiányát, illetve azt, hogy a látó tanárok ennek óriási jelentőséget tulajdonítanak, mivel a látó embert a mozgás segíti a hangszerkezelésben, a

hangzás, a dallamív megformálásában, a zenei kifejezésben. A vak ember számára mindez nem természetes velejárója a hangszerkezelésnek, a zenei formálásnak.

Insider kutatói tapasztalataink alapján a tanult mozgás kezdetben inkább gátolja, nem segíti a zenei megvalósítást mindaddig, amíg a vak zenész annyira el nem sajátítja, hogy belülről fakad, ösztönössé, a zenei kifejezést segítő eszközzé válik. A vakság merevsége áll szemben a látás szabadságával, a vak ember kötött mozgása az éplátású ember felszabadult mozgásával. Kiderül az is, hogy a zongorán történő könnyed mozgás – különös tekintettel a nagy ugrásokra – rengeteg nehézséget jelent a vak zongoristák számára, és kezdeti kudarcaik jelentős hatást gyakorolhatnak a személyiségre. Fontos kérdés még a mozgás szerepének megértése, hogy milyen változásokat eredményez a mozgás szabadsága a hangzásban. Az embernek nehézséget jelent szembesülnie azzal, hogy az eddigi technikáján változtatnia kell, és olyasmit kénytelen elsajátítani, amit képtelen kontrollálni. Az ilyen jellegű feladatok a felkészültség mellett kitartást, elszántságot igényelnek.

– Voltak nehézségei, amikor először került látó zenetanárhoz? Ha igen, mik voltak azok, és hogyan küzdötte le őket?

– LT: Nem éreztem. Azt a nehézséget éreztem, hogy az általános iskolában az élmezőnybe tartoztam, a konziban sehol nem voltam. „Örülj, hogy bekerültél.” Pici izgalom. A nagy ugrásnak nagy veszélye a tévesztés. Hogy talállok vissza? Négykezesnél „jó oktávban vagyok?” Elemi erővel tör rám ez a félelem. A tájékozódásnál az érintést nem lehet kizárni, döntő jelentősége van a látó zenészeknél is. Túlságosan gazdaságos a mozgásunk.

– NT: Nem emlékszem, hogy lettek volna.

– MCS: Nyolcadikban több órát tartott egy idősebb hölgy, aki sokat segített az ellazulásban, kéztartásban.

– RJ: A zeneiskolában nem volt gond, mert egy vak barátom már annál a tanárnál tanult, aki engem is elvállalt.

A válaszok jól tükrözik interjúalanyaink sokszínűségét. Nyilvánvalóan különbséget jelent az átállás a vak tanárokkal folytatott tanulásról a látó tanárokkal történő tanulás

technikai sajátosságaira, és ez az átállás mindenkit másként érint. A mozgás szabadságából fakadó kihívások két résztvevő e kérdésre adott válaszában is megjelennek. Egy válaszadó az új, építészeti iskolai közösségben betöltött megváltozott pozíciójának feldolgozását éli meg a legnagyobb nehézségként, ami minden bizonnyal hatást gyakorolt a középiskolai teljesítményére és a pszichés stabilitására. Mindazonáltal természetes elvárás, hogy a vak ember alkalmazkodjon megjelenésben, felszabadult zongorázásban, ezeket azonban tanulni és tanítani kell.

– *Látó zenetanárai pontosan tudják/tudták, hogyan tanítsák önt? Előfordul(t), hogy a tanácsát kérték, korábbi tapasztalatairól kérdezték? Említene néhány példát?*

– LT: Azt hiszem, igen. Volt már tapasztalata. Győri tanárom, amit tudott és átadhatott, át is adta.

– NT: Ha nem kérdeztek, de sejtettem, hogy lenne jobb módszer, elmondtam, mit gondolok, hogy lenne könnyebb.

– RJ: Solymos Péter nagyon természetesen kezelt engem az akadémián. Annyira, hogy írt egy cikket arról, hogy mennyivel jobb lenne, ha a látó zongoristák se néznék folyton a billentyűket.

„Gondolom, nem vitatható, hogy érzékszerveink sorában a zenélés minden fajtájában a hallás a főszerep. A zongorázásnál ehhez elsősorban a tapintóérzék járul. Az ujjvégeké a döntő szerep nemcsak a húrok felé történő kapcsolat megteremtésében, de – és ez lényeges – a kar segítségével a billentyűkön való tájékozódásban is a távolságok, ugrások beidegzése a szem segítsége nélkül is megvalósítható, amint ezt a vakok fejlett tájékozódási képessége is bizonyítja” (Solymos, 1990).

A tehetség és annak visszajelzése biztonságot ad. Jelen esetben annak a biztonságát, hogy bátran adhat tanácsot tanárának a vak növendék, ha úgy érzi, az általa ismert vagy alkalmazott módszer célravezetőbb lehet, különösen, ha a látó tanár még soha nem tanított vak növendéket, és ismeretlen számára ez a tanítási helyzet. Áttekintve az interjúkat, a zenetanárok nyitottsága, segítő szándéka és nem utolsósorban a bizalom – kevés kivételtől eltekintve – kiderül az interjúkból.

– *Ön szerint látó zenetanára kihez fordulhatott segítségért, ha nehézsége támadt az ön tanításában?*

– LT: Nemigen fordulhattak.

– NT: Talán egymáshoz, mindenki a maga feje után ment, nem volt, nincs más választásuk.

– MCS: Nem nagyon van hova fordulniuk hivatalosan. Természetesen mi mindig segítünk, ha kéri.

– RJ: talán egymással megbeszélték, de nem hiszem.

A válaszok bizonyítják sejtésünket, amely szerint a tanárok csak saját kreativitásukra, tudásukra és vak tanítványaik elképzeléseire építhettek a múltban, esetleg kollégáik tanácsaira számíthattak a hatékony, eredményes tanítás vonatkozásában. Mindez azonban nem tűnt jellemző problémának, mivel kevés vak diák volt olyan szerencsés és kitartó, hogy bekerülhetett egy zeneművészeti szakközépiskolába. A felsőoktatásba még kevesebb vak személy nyert felvételt. Az a tény, hogy kevés, ám rendkívül tehetséges vak hallgató volt jelen a többségi oktatási környezetben, olyan kihívást jelentett az oktatóknak, amit általában – bár több időre, esetenként egy pluszévre volt szükség – a tehetség, a rátermettség, a pályára való alkalmasság, valamint tanár és növendéke közös munkája, kreativitása oldott meg.

– *Tapasztalatai alapján a zenetanárok képzésében indokolt lenne-e a fogyatékról beszélni a vakok és más fogyatékosokkal élő személyek hatékonyabb zenetanítása érdekében? Ha igen, milyen formában? Ha nem, miért nem?*

– LT: Igen. Nem kellene túlzásba vinni, de kellene mindenképpen. Járatlan út. Metodikaóra keretében vak tanár tarthatná az órát, ha tájékoztató készül, azt vak írja. A Braille-kottáról is lehetne beszélni. Kéne a vak zenész személyes jelenléte.

– NT: Az biztos, hogy jó volna. Tantárgypedagógiába be lehetne tenni. Kellene beszélni híres vak zenészekről, videókat, filmeket mutatni. Pusztán beszélni nem elég. A személyes találkozás is fontos. Nem vitás, hogy kell ilyen a tanárképzésbe, legalább

ne csodálkozzanak a vak gyereken, ami még fontosabb, ne ijedjenek meg tőle. Legalább halljanak a Braille-kottáról, hogy tudják, nem kell hallás után tanulni.

– MCS: Egyre több olyan vak kerül konziba, akinek más fogyatékosága is van. A zenei pálya vagy örületes tehetséget vagy kerek egész, nyitott személyiséget kíván. Egy bizarr viselkedésű vakkal nehéz együtt lennie egy látónak. A világ elfogadóbb lett. Igen, fel kell készülni a tanárképzésnek mindenféle fogyatékoságra. Tudniuk kellene a leendő tanároknak, hogy a fogyatékos is ugyanolyan ember, mint a többi. Kellene legalább annyi, hogy tudják, létezik Braille-kotta, és abból tényleg lehet tanulni. Tudniuk kellene vak zenészekről, vagy meg kellene nézniük néhány videót. Az biztos jó lenne, ha személyesen is találkozoznának vakokkal.

– RJ: Az első lépcső az, hogy tudják, nem lehetetlen vakokat tanítani zenére. A kottaolvasást nem hinném, hogy meg kellene tanulniuk, de tudniuk kellene róla. A módszertanórán lehetne és kellene erről beszélni, de igazán akkor lenne értelme, ha találkozoznának is vakkal vagy ezeket az órákat vak ember tanítaná. Az meggyőző is lenne mindjárt, pláne, ha játszana is valamit.

A témaválasztás egyik megalapozó kérdésére kaptunk igenlő választ négy olyan interjúalanytól, akinek diákként, majd tanárként nem vagy csak kismértékben okozott nehézséget a többségi környezetbe történő beilleszkedés olyan korban, amikor többnyire elzártan, elszigetelten éltek a vakok. Olyan emberek is szükségesnek érzik a zenetanárok felkészítését vak és más fogyatékosággal élő tanulók tanítására, akik sikeres életúton járnak.

Egy résztvevő felhívja a figyelmet a tendenciára, amely szerint egyre több halmozott fogyatékosággal élő fiatal tanul többségi környezetben, és nyer felvételt közép- és felsőfokú zenei intézményekbe. Bár a vakság „megszokottnak” tekinthető ezeken a helyeken, a vak hallgatók tanítása számtalan problémát vet fel. Amennyiben a vaksághoz más fogyatékoság (például Asperger-szindróma) is társul, a tanuló és a zenetanárok közös munkáját még kifejezettebben segítenék a fogyatékosággal kapcsolatos kurzuson szerzett alapismeretek. Valamennyi interjúalany hangsúlyozza a Braille-kotta létezésének és hasznosságának tudatosítását, a félelem és az előítéletek eloszlatásának jelentőségét, valamint a személyes találkozás fontosságát és meggyőző, bizonyító erejét.

Napjainkban a speciális iskolák szerepe átalakulóban van, amit igazol az ének–zene-oktatás óraszámának csökkentése olyan intézményben is, mint a vakok általános iskolája. A

tény azonban, hogy a vakok elsősorban hangok, és idesorolandók a zenei hangok is, alapján tájékozódnak a világban, változatlanul igaz. A pedagógusoknak ezt a tájékozódási metódust kell megismerniük, kiszolgálniuk és fejleszteniük.

– *Zenei tanulmányai során hogyan tudott együtt haladni a társaival?*

– LT: Jó lett volna, ha lett volna számítógép. Jegyzeteltem pontírásban. Ment simán. A zeneiskolai anyagot meg kellett tanulni, hiszen blattolni nem tudok.

– NT: Azzal nem volt probléma. Ment a szolfézs, összhangzattan, szerencsére mindent meghallottam.

– MCS: Jól. Az elsők között voltam, azt hiszem.

- RJ: Együtt voltunk, együtt haladtunk, nem volt probléma.

Az interjúalanyok egyhangúlag arról számolnak be, hogy az éplátású társaikkal való együtt haladás nem jelentett nehézséget. Feltételezhető, hogy a zenei tehetség mellett a vakok iskolájában kapott alapos, magas színvonalú zenei képzés, a Braille-írás és a Braille-kotta készség szintű használata is jelentős mértékben hozzájárult az együtt haladáshoz.

– *Mi (volt) a legnehezebb? Mi volt a legkönnyebb?*

– LT: Diktandót megjegyezni, ujjrendet rögtönözni, első alkalommal hibátlanul eljátszani. Írásban rádiózhatsz, egy-két hang rossz lejegyzése ellenére értékelhető a munka.

– NT: Legnehezebb? Ungár tanár úr az órán véleményt mondott, tanácsokat adott, de nem tudtam beírni a kottába (ujjrend, dinamika), még nem volt diktafon és telefon, nem lehetett fölvenni, mindent meg kellett jegyezni. Úgy éreztem, ott hátrányt szenvedtem. Nem voltak körülöttem a vakok kollégiumában a zenésztársak, nem volt inspiráló a közeg, így olykor nehéz volt magamat rávenni a gyakorlásra. Legkönnyebb? Zenetörténet, zenefelismerés. Az akadémián csak (Braille)-táblával jegyzeteltem. (Braille-tábla: könyvszerűen szétnyitható íróeszköz, a papírt behelyez-

ve egy „ablakba” hat pontot szűrhatunk egy hegyes szerszámmal, ún. pontozóval. Egy-egy betű leírásához a pontokat egyenként szűrjük a papírra.)

– MCS: A konzi kemény volt, napi három óra gyakorlás. A konziban a folyamatos koncentráció a szolfézs- és összhangórákon. Később a főiskolán hiányoltam ezt az intenzitást. Nehéz volt a laza mozgás megérezése, tudatosítása és elsajátítása. Végül nagy sokára mégis megszületett.

– RJ: A lazaságot és a könnyedséget megtanulni.

A nehézségek, csakúgy, mint a könnyebbségek, a vakon élt élet sajátosságaiból adódnak. Az interjúalanyok által említett nehézségek mindegyikére hazánkban ma sincs mindenki számára elérhető megoldás. A Braille-kijelző (egy számítógéphez csatlakoztatható írásra, olvasásra használt eszköz, amely pontírásban mutatja azt a sort, amelyen a kurzor áll) megoldást jelenthetne a diktandók, összhangzattanpéldák gyors leírására és azonnali visszaolvasására. Az egyéb, több alkalommal említett nehézségek, a felszabadult mozgás elsajátítása, az ujjrend rögzítése a kottába ma is probléma, bár a kisméretű hordozható hangrögzítő eszközök és különböző alkalmazások ezekre megoldást jelenthetnek. Minden halláshoz és memóriához kötődő feladat könnyen megoldhatónak tűnik.

– *Hogyan tanulja/tanulta a darabokat?*

– LT: Pontírású kottából. Hallás után magnóról csak kivételes esetben. 90%-ban kottából. Slágereket hallás után is szívesen. A kotta pontos. A kottában kevesebb a hiba, mint ahogy én meg tudnám tanulni hallás után.

– NT: Braille-kottából. Az általános iskolában nem is volt más lehetőségünk. Azért tudtam sok darabot megtanulni, mert jó volt a hallásom, már előre hallottam a darabokat a többiektől órán, vagy ha gyakoroltak. Mikor megkaptam a kottát, már ismerős volt a darab. Szolfézsórán lapról kellett énekelni, transzponálni. Az is nagyon izgalmas volt. Játsoztunk a zenével: Melyik hangnem a 25 keresztes moll? Inspiráló közeg volt.

– MCS: Az órarendünkbe be voltak építve a gyakorlóórák, heti legalább 2-3. Kötelességünknek éreztük, hogy felkészüljünk a következő órára. Kottából. Inkább könnyebb, sikerélményt jelentő darabokat tanultunk. A látókhöz képest körülbelül a fele anyagot tanultunk. Egyrészt a kevesebb gyakorlási lehetőség, másrészt a Braille-kotta bonyolultsága miatt, és blattolni sem tudtunk. A Braille-kottákban általában elég sok a hiba. Sokszor éreztem, hogy egy-egy hang nem lehet az, ami oda van írva. Nehéz később fejben átszerkeszteni.

– RJ: Eleinte nem volt gyakorlatom a kottaolvasásban. Zongoratanárom az általánosban előjátszotta a darabokat, úgy tanultam. Le voltam maradva a kottaolvasással is. Napi egy beosztott gyakorlónk volt. Néhány dolgot még a konziban is hallás után tanultam egy barátomtól, de lassan teljesen átszoktam a Braille-kottára. Egy barátom külön kézzel orsós magnóra játszotta azokat a darabokat, amikből nem tudtam kottát szerezni. Játszott, és közben mondta az előadási jeleket. A nagy, tömör akkordoknál meg arpeggiózott. Egy fiatalkori Messiaen-prelűdöt is úgy tanultam meg. Az nem volt valami könnyű. Ma is először meghallgatom a darabot, elsősorban a szerkezet, ritmus, harmóniák szempontjából. Többször átolvasom a kottát, jobb, aztán bal kezet, csak azután ülök le a zongorához, és játszom el részenként. Néha csak leülök a kertben, és olvasom a kottát. Versenyműnél a zenekari szólamokat nem tanulom meg, de sokszor meghallgatom a darabot, beleülnek a fülembe meg a fejembe a szólamok meg a belépések.

Valamennyi interjúalany kiemeli, hogy mindent meg kell tanulnia kívülről, mivel nincs más módja, hogy klasszikus zenét játsszon vagy tanítson egy vak tanár. A jó hallás segíti a memorizálást, a kotta pedig biztonságot ad. A vakok iskolájában az órarend integráns részét képezték a már többször említett gyakorlóórák, számuk azonban az idő múlásával egyre csökkent. Az 1950-es, 1960-as és 1970-es években napi egy, az 1980-as években heti 2-3, az órarendbe épített gyakorlóóra állt a tehetséges tanulók rendelkezésére, napjainkban azonban már nincsenek ilyen órák. A válaszok és a saját, többségi oktatási környezetben szerzett tapasztalataink alapján elmondhatjuk: a zenetanárok általában figyelembe veszik és elfogadják, hogy rendkívül időigényes minden darabot kívülről megtanulni. Mindebből következően kevesebb tananyag végezhető el, mint éplátású tanulók esetében.

Válaszadóink a zeneművek szerkezetét, harmónia- és ritmusvilágát elsősorban hangzó anyagok segítségével ismerik meg, és pontírású kottából tanulják, sok esetben hangszer

nélkül, a belső hallásukra támaszkodva. Amennyiben versenyművet tanulnak, a partitúra áttekintésére nincs mód, a zenekari szólamokat és a belépéseket illetően a zenei memóriájukra kell hagyatkozniuk.

– *Mi a véleménye a pontírású kottáról? Ismeri? Használja?*

– LT: A síkkotta tartalmát visszaadja, de lineárisan. Lassúbb a tanulás, agy kell hozzá. A szólamok nem követhetők folyamatosan.

– NT: Logikus, csodálatos rendszer. Például a kulcsoknak az oktávjelek felelnek meg. Elméletileg minden zenész tudja, csak a látó zenész nem ehhez köti a hangmagasságot.

– MCS: Aki zenére tanított, teljesen a Braille-kottára támaszkodott, természetesnek tartottuk. Volt egy kottafüzetünk, a tanár abba fűzte az újabb darabokat. Nagyon élveztük, ahogy egyre vastagabb, tekintélyesebb lett. Saját tanítási gyakorlatomban a Braille-kotta jelentősége lényegesen csökkent, mert nincs beépítve a gyakorló gyerekek órarendjébe. A fiatalok egyre kevesebb tudással kerülnek a konziba. Ha elvégzik a konzit, talán bekerülnek egy egyetemre, mert rengeteg pluszpontot kapnak a fogyatékoság miatt, de hogy aztán mi lesz...

– RJ: Kotta nélkül nem lehet pontos képet kapni a darabról. Az ember olvassa, és hallja, amit olvas.

A Braille-kotta hasznossága megkérdőjelezhetetlen azok számára, akik készség szinten használják a Braille-írást. Bár megemlítik alanyaink, hogy a tanulási folyamat lassabb, a szólamok nem követhetők, és a teljes műre sincs rálátásuk, illetve a kiadványok, az átírt zeneművek hibásak, mégis csodálják a logikus rendszert, és jelentős mértékben támaszkodnak rá. Miután a rendszer különösen komplex, több idő kell az elsajátításához. Ez a többletidő a gyakorlóórák órarendbe történő beépítésével lenne biztosítható, az iskola azonban más feladatokat tekint prioritásnak a tanulók összetett fogyatékoságprofilja miatt. Így az a néhány vak tanuló, aki akár a speciális iskolában, akár többségi környezetben tanul zenét, kevesebb támogatást kap a kottairás, a kottából való tanulás hatékony elsajátításához.

– *Van abszolút hallása? Ha igen, miben segíti, és miben okoz nehézséget?*

– LT: Nem megbízható. Elsősorban zongorán működik, inkább felismerés. Segít például a XX. századi diktandók lejegyzésében.

– NT: Nyolcéves koromban derült ki, mikor szolfézsórán minden hangot meg tudtam nevezni. Segített. A szolmizációra nem nagyon volt szükségem, ábécés névvel sokkal könnyebb volt mindig. Jót tett nekem, szakiskolában is egyszerűbb volt így. A hangnemi kitéréseket nagyon élvezem, különösen a kamarazenében, vonósnégyesekben. Mostanában hajlamos vagyok egy fél hangot tévedni fölfelé, ha nagy tuttit játszanak az orgonán. Talán a dús felhangok miatt. A konziban ért a meglepetés, hogy nem csak nekem van abszolút hallásom, meg más is zongorázik úgy, mint én, sőt... Olyan jó zenészek voltak ott, hogy csak néztem.

– MCS: Van, de a zongorahangolás tanulása során elbizonytalanodott. Nem Herzpontos. A dallamírásnál és az összhangzattanban nagyon sokat segített.

– RJ: Igen. Mostanában bizonytalanabb. Állítólag idősebb korban mélyül. Zavar a barokk hangolás. Azért még bármikor adok egy A-t. Segített a szolfézsban. A diktandókat azért mindig leírtam. Ábécés névvel sokkal könnyebb volt, szolmizációra le kellett fordítani mindent. Jobban szerettem hangnévvel énekelni. Általánosban volt egy fiú, akinem tudott megtanulni írni-olvasni vagy számolni. Mi sokat játszottunk a hangokkal, milyen hang ez meg az. Ez a fiú mindig körülöttünk volt, és egy este, mikor megnyikordult a hálóajtó, ő szólalt meg először: egyvonalas cisz. Leesett az állunk.

A vak emberek kifinomultabb hallása Straus (2011) szerint természetes, mivel életük egyik legfontosabb segédeszköze. Az abszolút hallásról ugyanez ilyen egyértelműen már nem mondható el. Ki kell emelnünk, hogy a kutatásban résztvevő 11 vak interjúalany közül 9 saját bevallása szerint rendelkezik abszolút hallással, ami számottevő segítséget jelent számára a tanulásban. A 75 és 72 éves résztvevő megjegyzi, hogy az idő múlásával az abszolút hallása bizonytalanabb. Bár vizsgálatunk fókuszán kívül marad a vak zenészek abszolút hallásának vizsgálata, alanyaink tanulási technikája, a zenei pályán való haladása szempontjából nem hagyhatjuk figyelmen kívül, mivel jelentős mértékben megkönnyítette az együtt haladásukat építész társaikkal. Csekély számú zenész rendelkezik abszolút hallással, a vak hallgatók

nagyfokú elismerésnek örvendtek éplátású társaik körében a diktandók, az összhangzattan-példák és a hangközök pontos és gyors lejegyzésének, visszajátszásának és felismerésének köszönhetően.

– *Látó zenetanárai hogyan kezelik/kezelték önt?*

– LT: Elfogadtak. Szerettek, de kritikusak is voltak, nem finomkodtak velem.

– NT: Mint a többieket.

– MCS: A konziban ugyanúgy leszidott a tanárom, ha nem készültem, mint a többieket, de mindenben számíthattam rá. Fontos volt neki, hogy egyre önállóbbak legyünk. Azt mondta, ha játszom, ne azt mondják: „Hű, vak, és milyen jól zongorázik”, hanem: „de jól játszik ez a srác!” „Tudtad, hogy vak?” „Tényleg? Nem is figyeltem.” A zongorázásomra figyeljenek.

– RJ: Ha valami nem volt olyan jó, ahogy játszottam, azt megmondták. Nem nézték el a lustaságot. Volt egy-két hullámvölgy a konziban. Elsősorban a lakáskörülmények miatt. A kollégiumi élet nekem nem használt. Nem aludtam eleget, mindig koncentrálni kellett, Nem csak a tanulásra, a közlekedésre, mindenre.

Amennyiben valaki többségi környezetben kívánt és tudott tanulni, mindig a többségi környezet normái, szabályai voltak meghatározók, következésképpen a fogyatékoság nem jelentett előnyt, sem hátrányt, sem kifogást a feladatok teljesítése során. Mivel az embernek diákkorában is célja a társadalmi befogadás, részéről is természetes elvárás, hogy éplátású társaival egyenlően teljesítsen, és ezért egyenlően is kezeljék. Abban az esetben, ha egy tanár elvállalta a látássérült növendék oktatását, elfogadása nem jelent problémát. A valóságban azonban alig néhány tanár hajlandó elvállalni vak tanulókat. Aki viszont elvállalta, pontosan úgy kezeli, mint az éplátású növendégeit.

– *Látó zenetanárai mennyire látták reálisan az ön zenei képességeit és lehetőségeit?*

– LT: Főiskolán főtárgy tanárom abszolút reálisan látta. Jól mérte föl az én képességeimet, ez hatott rám inspirálóan. A konziban a szidás inkább ledöntött, hiszen

azt is láttam, hogy nálam sokkal jobbak vannak. Konziban vak tanárom óvatos volt. Látó tanárom lazább, mégis szigorú.

– NT: Általában igen. Kritikusak is voltak. Egyszer az *Erdőzsongást* játszottam. A tanárom azt mondta, ez inkább egy dzsungel volt, barátom.

– MCS: Úgy gondolom, reálisan látta a lehetőségeimet, nem volt elfogult velem.

– RJ: Mindig olyasmire biztattak, amiről tudták, meg tudom csinálni, ha meg is kell dolgoznom érte. Érdemtelenül nem dicsértek, nem is marasztaltak el.

A válaszok azt sugallják, a személyes, előítéletektől mentes, őszinte kontaktus segít a realitások felmérésében. Míg a vakok általános iskolájában előfordul, hogy egy-egy tanulót gyereksztárként kezelnek, a többségi környezet szakiskoláiban ez csupán ritka esetben történik meg vak tanulókkal. Ez lehet az egyik magyarázata annak, hogy az interjúkban szereplő zenei szakközépiskolában inkább reálisan értékelik, mint sztárként kezelik a vak növendékeket.

A másik ok vélhetőleg az oktatás személyes jellege. A klasszikus zenét tanulók és tanítók szűk közössége többnyire ismeri egymást, így pontosan tudják, melyik növendéket ki oktat, és azt is, hogy a felsőoktatásban kihez irányítsák. Ehhez az oktatási struktúrához szükségzerű, hogy a tanár reálisan értékelje a tanítványát, miután a tanítványa teljesítménye alapján őt is értékelik. A tanítvány reális értékelése fokozott önreflexióra készíteti a zenetanárokat, ugyanakkor a vak növendékek sok esetben bizonytalan önértékelésére, önbecsülésére is pozitív hatást gyakorol.

– *Befolyásolják a sztereotípiák és előítéletek az ön és a zenetanára kapcsolatát? Ha igen, mennyiben?*

– LT: Valamennyire biztosan. Bizonyos mértékig tájékoztat. Az előítéletek hatnak, rosszul. Ha az ember ragaszkodik az előítéleteihez, az rettenetes. Soha nem a tanítás kapcsán szembesültem ezzel, inkább az utcán, a mindennapi életben. Saját növendékeimmel kapcsolatban semmi ilyesmit nem tapasztalok. A szülők is elfogadnak általában. Én kérem, hogy első órára jöjjön a szülő is.

– NT: Mindenkinek meg kell küzdeni az ilyesmivel. Ráadásul egyedül. Nagyjából meg lehet változtatni egy-egy ember véleményét, de az általában csak rád lesz érvényes.

– MCS: Biztosan befolyásolják, de nekünk az a dolgunk, hogy ezen változtassunk.

– RJ: Igen, de ez nagyon függ az embertől. Vannak előítéletek, de a tanáraimban nem éreztem ilyesmit.

Interjúalanyaink válaszaiból kiderül, hogy a sztereotípiák, az előítéletek legkevésbé a munkahelyen, a tanári hivatás teljesítése közben vannak jelen. Amikor az ember magas színvonalon végzi a munkáját, a sztereotípiák és az előítéletek eltűnnek, csak a munka és az emberi kapcsolat marad, amelyben nem élvez prioritást a vakság, bár jelen van. Nem probléma, hanem sajátos élethelyzet, előítéletek, sztereotípiák nélkül. Az utca, a hétköznapiak, a felületes ismeretség előtérbe helyezi a sztereotípiákat, és gyakran az előítéleteket.

Viszonylagos pesszimizmust sejtet az a figyelemre méltó gondolat, amely szerint az ember szűk közösségében tapasztalt előítéletek megváltoztatása és a sztereotípiák felülírása lehetséges ugyan, de az csak a változást előidéző személyre érvényes. Ebből következően tehát az egyes ember példája nem értelmezhető a közösség valamennyi tagjára, a változást kiváltó személy mint kivétel, szuperhős jelenik meg a vele kapcsolatban álló személyek közösségében. Egyik interjúalanyunk úgy látja, az a dolgunk, hogy arra készítssük az embereket, értelmezzék újra a sztereotípiáikat, írják felül az előítéleteiket. A pedagógusképzésnek ebben óriási szerepe lehet.

– *Ugyanúgy tanít, mint a látók, vagy van valami különbség?*

– LT: Hospitáláson szerzett tapasztalataim alapján úgy érzem, nincs különbség. A kottaolvasást úgy tanítom a kicsiknek, hogy az ujjaim a vonalak, közei a vonalközök. A ritmust inkább megtanulják szolfézsóráján, mint a hangmagasságot. Ha nem ismernek egy jelet, én pedig nem tudom, mit mutatnak, átmegyünk a kollégámhoz, ő megmondja. Testi érintés nélkül lehetetlen, megfogom a kezét. Néhányszor eljátszatom úgy, hogy fogom a kezét, a legkevésbé vagyok útban.

Ha van különbség, az a módszerekben van. Szeretem a nem különösebben jó képességűeket is tanítani. Nekik nagyon jó tudást, élményt adni. Kiegészül az élete, színesebb lesz, mert tovább is foglalkozik zenével.

– NT: Kénytelenek vagyunk másképp tanítani. A zene megközelítése is más, ha mindketten kottából játszunk, az is más. A látó kotta nélkül nem megy órára, elméleti felkészültség kell a hangszerjátékhoz. Érezze magát jól a hangszernél, a vak gyerekek mindent a kezébe kell adni, hogy lássa, a látó rápillant, és már fogalma is van az egésztől. Így van ez a mozgással is. Amikor a látók között tanítottam, akkor tanultam meg egy csomó olyan mozgást, amit addig magam sem gyakoroltam. Egy vak gyereket sokkal részletesebben kell tanítani. Több kéztornára, ujjgyakorlatra van szükség a szabad mozgás megérzéséhez. Ungár Imre szerint két nagyon fontos dologra van szüksége a vak embernek. 1. A mozgás szabadságáért a vak tanuljon meg úszni, 2. olvasás, irodalmi tájékozottság, a fantázia felébresztése. Ha felébred a fantázia, van mit kifejeznie a zenében. Meg kell tanulni ellenőrizni az ujjrendet.

– MCS: Tanítási gyakorlaton láttam, hogy megalázza a tanár a gyereket. Tudtam, hogy azt soha nem akarom. BE vezetett be a tanítás rejtelseibe, hogy lehet a rossz produkciót jóra fordítani, motiválni a gyerekeket. Látó gyerekeknek is mondtam: tegyék rá a kezüket az enyéimre, hogy átvegyék a lendületet, a mozgás lényegét. Új darabokat előjátszom általában, és megbeszéljük a nehezebb helyeket is.

– RJ: Vannak trükkök is, de sok mindent meg lehet hallani. Néha elég csak hozzáérni a kezéhez. Ha a könyökéhez érek hozzá, megérezem a mozgásából, meghallom a hangból, milyen ujjal játszik valamit. Lehető legkevesebbet érek hozzá. Nagyon ritkán tettem a kezére a kezemet, minél kevesebbet zavarjam. Megkérdezem, mit javasolnak, mit gondolnak. A „beszéljük meg” a kulcsszó. Előkészítem az új darabot, mi a nehézség, mit nehéz olvasni, játszani. Segíteni kell nekik, egy verset se betűnként tanulnak, át kell látniuk az egészet. „Neked személy szerint mindenki fontos”, mondta az egyik tanítványom. Igyekszem, hogy egyformán fontos legyenek a tanítványok, de nem mindig sikerült. Ha sokáig nem kontrollálom az ujjrendet, elbizonytalanodnak, figyelek-e. Abszolút biztos kontroll-módszer nincs. Ha nem akarnak foglalkoztatni, a leggyengébb pontodra koncentrálnak. Arról nincs szó, hogy a többiek sem egyformák,

nem ugyanolyan szinten ismerik a zeneirodalmat, nem ugyanolyanok a zenei képességei, pedagógiai érzéke, tudása.

A válaszok érzékletesen világítanak rá mind a négy interjúalany érzékenységre, tudatosságára, saját vakságuk méltóságteljes elfogadására, ugyanakkor tanítványaik és a magánszférájuk tiszteletben tartására. Nyilvánvalóan számos praktikus megoldást kell kitalálniuk, hogy segítsék a tanítványaikat elfogadni a tanár vakságát és a látás hiányából következő gyakorlatokat, amelyek biztosítják a hatékony együttműködést, a tanítvány folyamatos fejlődését és a motivációja fenntartását. Feszültséget, a diszkrimináció lehetőségének fenyegető jelenlétét sejteti az a vélekedés, amely szerint a munkáltató a vakságból adódó „leggyengébb pontra” koncentrálna, ez szakmai érvek megfontolása nélkül jelentheti a zenetanári állást vállalni szándékozó vak személy elutasítását vagy elbocsátását.

– *Milyen tapasztalatai vannak vak és látó zenészek együtt zenélésében?*

– LT: Igen. A LÁTÓ TUD ALKALMAZKODNI. Jó együtt zenélni a látóval. Utólagos negatív megjegyzést sem hallottam. Hallgatom a kamarakórusban a levegővételt. Kórustársam fogja a kezemet, és egy ujjával üti a mérőt a kezemen. Csak a kamarakórusban volt ilyen, egyszer. Tanulmányaim során mindig kamaráztam látó társaimmal. Sohasem volt gond. Meg kell tanulni a darabot, és figyelni kell.

– NT: A konziban egy rosszul beszélő hegedűs lánnyal hoztak össze. Úgy gondolták, mi ketten jól összepasszolunk, jó lelkű lány, vak fiú, „hasznos a hasznossal”. Ez érdekes. Nem volt probléma a zenéléssel, tudni kell a darabot, figyelni kell egymásra. Ungár példájáról tudták, hogy a vak tud zenekarral játszani. A növendékekkel is négykezteztem sokat. Befogadtak, játszottam a konzi zenekarával is. Kedvelt fickó voltam, az érettségi után én mondtam a búcsúbeszédet.

– MCS: Mi, vak zongoristák az általánosban is négykezeltünk egymással. A kamara egyre nagyobb szerepet kapott az életemben. Játszottam fuvolistával, hegedűssel, nagybőgőssel és énekessel. Sokat kamaráztam látó és vak zenészekkel is. Meg kell beszélni a tempót, Hallgatni, figyelni kell egymást. Levegővételre tudunk egyszerre indulni. Nagy élmény együtt muzsikálni növendékekkel, kollégákkal, barátokkal.

– RJ: Igen, kamaráztam mindig. Természetesen ment látó zenésszel. Jól megtanultam kívülről mindent. Semmilyen probléma nem volt. Egyszer kamarazenei versenyt is nyertünk egy hegedűs fiúval. Ha jól megtanultam a darabot, és figyelünk mind a ketten, nincs semmi baj.

A válaszok alapján feltételezhetjük, a kamarazenélés – ami végigkíséri a négy válaszdó zenei pályáját –, vak és látó muzsikások közös hangversenye kiváló lehetőség egymás megismerésére, elfogadására. Természetesen előfordulnak merev, talán az ismeretlenségből, előítéletekből, sztereotípiákból táplálkozó esetek is. Számos példa igazolja azonban a zeneművészet integráló szerepét, a fogyatékosságtól függetlenül. Ezekből az interjúkból kiderül, a zeneművek tökéletes elsajátítása biztosítja a magas színvonalú együttműködést.

Természetesen vannak praktikái a közös zenélésnek. Ezekből a közönség többnyire semmit sem észlel, vagy ha mégis, az nem zavaró. Az együtt muzsikálás az inklúzió kiváló, szemléletes példája, ami – alanyaink válaszai alapján – meggyőző a kamarapartnerek és a közönség számára egyaránt.

– *Milyen színpadi tapasztalatai vannak?*

– LT: Egyre rosszabbul érzem magam. Nem látszik, de nagyon izgulok. A darab előtt és alatt izgulok. Sokszor rohamszerűen rámtör. Az nagyon rossz. Melléütéstől, memóriazavartól tartok leginkább. Mostanában nagyobb a stressz. Nincs különbség, hogy látó vagy vak a partnerem. Inkább a darab nehézségétől függ. Ha értjük egymás nyelvét, lélegzetét, nincs gond. Az Ungária Zongoranégyesben játszottam megalakulásától megszűnéséig. Ott nagyon kellett figyelni, mert egyikünk sem látott.

– NT: Számos szólóestet adtam, megalapítottam az Ungária Zongoranégyest, sok hangversenyünk volt. Játsoztam triókat, vonósötösöket és néhányszor zongora-versenyt is. Nagyon fel kellett készülni, de megérte. Szép, emlékezetes pillanatai az életemnek.

– MCS: Rengeteg koncerten játszottam az Ungária Zongoranégyessel, négykezeseket ma is játszom, kísérek hangszereseket és énekeseket. Zongora- és orgonaversenyt is volt már alkalmam játszani zenekarral. Nagy kihívás, hosszú felkészülés, de szeretem.

– RJ: Én nagyon szeretek színpadon játszani. Az engem mindig inspirál. Lassan elfogadtak a hangversenyrendezők is, de azért is meg kellett dolgozni.

A vak emberek régóta törekszenek arra, hogy a zene segítségével tudassák az őket körülvevő közösséggel társadalmi szerepvállalásukat. Mindez számukra is, a hallgatóság számára is örömet jelent. Nagyon ritka esetben találkozunk azonban olyan menedzserekkel, akik elfogadják a vak zenészeket, és tehetségük alapján segítik törekvéseiket, művészi karrierjük építését. Magyarországon a klasszikus zenét játszó vak muzsikuskok – kevés kivételtől eltekintve – általában civilszervezetek, alapítványok meghívásaira számíthatnak, ami minimális, s az esetek többségében egyáltalán nem jár anyagi megbecsüléssel. A vak zenészek jól tudják, hogy látó kollégáik lényegesen magasabb anyagi elismerésben részesülnek, ám e kérdést egyikük sem említette. Elsősorban színpadi tapasztalataikról, a muzsikálás öröméről beszéltek. Csupán egyikük beszélt az állandó szorongásról, ami vélhetőleg a folytonos koncentráció egyik következménye.

Itt kell megemlítenünk a Németh Tamás alapította, 1991 és 2009 között működött, négy vak zongoratanárból álló Ungária Zongoranégyest, amelynek három tagja válaszadóink között szerepel.

– *Milyen esélyei vannak egy vak fiatalnak ahhoz, hogy zenei pályára kerüljön?*

– LT: A könnyűzenében inkább van esélyük. Ahol nem annyira kell a kottahűség. Egy vak jazz-zongorista barátom minden évben anyukájának ad egy összefoglaló koncertet, ahol eljátssza az addig tanult összes darabot. Céltudatosság, akarat.

– NT: Ha koncerten jobban játszik, mint órán, a hangverseny közege inspirálja. Bizonyos értelemben a vak embernek a zene „kényszerpálya”. A zenével jó barátságot kötöttem, mire bekerültem az iskolába. Állítom, a vak gyerek nehezen eszmél magára, a környezetére, a közösségre, másképp fogja föl a világot. Bár én nagyon érdeklődő ember voltam, de nem... tudta semmi más elvenni a figyelmet, élveztem az ismeretek szerzését; ha látó lettem volna, inkább mérnök lettem volna vagy pilóta. Amikor azt mondják, hogy abszolút hallásod van, meg tudod mondani csak úgy a hangokat, olyan türelmes vagy, jó leszel tanárnak, szöveget üt a fejedbe. Ráadásul a zenét is szereted csinálni, eszedbe se jut más. Úgy kényszerpálya ez, hogy semmi más nem érdekel úgy, mint a zene. Úgy érzem, a vak ember el fogja veszíteni a lehetőséget, hogy zenét

tanítson. Amikor eljön a zenének egy olyanfajta tolmácsolása, amit látó kottából is csak ügyel-bajjal tud megoldani, a kottának a hiánya az előbb-utóbb olyan vákuumot fog teremteni, hogy vakon ezt már nem lehet bepótolni. A zenei képzés, nevelés elengedhetetlen a vizuális hiányaink miatt is. Legalább akusztikusan, auditív módon legyünk már kiművelve. Nagy gyönyörűség, ha az ember egy lélekből muzsikáló vak gyerekre akad. Azt tanítani és segíteni kell.

– MCS: Nagyon tehetségesnek kell lenni ahhoz, hogy komoly esélyei legyenek ma egy vak gyerekeknek a zenei pályán. A tehetség mellett a feltételek is nagyon fontosak.

– RJ: Tehetségesnek kell lennie, de akkor is nehéz. Nekem se volt könnyű Ausztriában állást találni. Sok helyről elküldtek, pedig tanárhiány volt. Amikor végül felvettek egy zeneiskolába, először a gyerekekkel, aztán a szülőkkel, a legvégén a hatóságokkal jöttek rendbe a dolgok. A gyerekekkel nem volt baj, hamar megszoktak, szerettek hozzám járni. A szülők aláírást gyűjtöttek, hogy véglegesítsenek a zeneiskolában. Később Svájcban kaptam olyan elutasító levelet, hogy vizuális kontroll nélkül nem lehet tanítani. Úgy gondolom, ez most sincs nagyon másképp.

Interjúalanyaink pesszimizmust sugalló válaszai elgondolkodtatóak. Különösen, mert a tehetséget sem tartják elegendőnek ahhoz, hogy vak emberként a zenei pályára lehessen kerülni. Megdöbbenően hat az az észrevétel, hogy a látássérültek számára voltaképpen elérhetetlenné válik a hivatásszerű muzsikálás, pedig most is inkább kényszerpálya, mint hivatás.

– *Ha úgy érzi, hogy valami fontos dolgot nem érintettünk, és szívesen beszélne róla, kérem, ossza meg velem. Köszönöm megtisztelő bizalmát és a beszélgetést.*

– NT: Soha nem akartam élzongorista lenni. Zongorázni szerettem. Ihletet ad az embernek, hogy hallgatnak. Rád bízzák magukat, vidd őket. Ez óriási megtiszteltetés. A zenében legjobban az elsajátítását, az elemzését és a gyakorlást élvezem. A megvalósításban nem vagyok mindig profi, nem vagyok olyan céltudatos, mint amilyennek kellett volna lennem. Élezem a tanulást, a kamarázást, a zenével való foglalatosság az nagyon nagy gyönyörűség, az talán a legjobb játék. Magunknak, egymásnak örömet okozunk. Értelmet ad az ember életének.

Az utolsó kérdés célja, hogy oldja az interjúk témaorientált jellegéből adódó, az emlékeknek tulajdonítható esetleges feszültséget, ugyanakkor fokozatosan váljon el a témától, helyezze el emlékeit, és térjen vissza a beszélgetést megelőző lelkiállapotba. Fontos szempont továbbá, hogy az e ponton elmesélt élmények újabb, személyesebb tapasztalatokkal egészítik ki az interjúk során kirajzolódott képet. Ez esetben válaszadóink hosszú, a narratív interjúk kategóriájába sorolható történetmesélésbe kezdtek. Ezek a narratívák terjedelmi korlátok és szerteágazó természetük okán nem kaphatnak helyet e kutatásban.

Az interjúk célja nagy tapasztalatú vak hivatásos zenészek növendékeikhez, volt tanáraikhoz és a zenéhez való viszonyulásának bemutatása.

A négy interjúalany válaszaiból megállapíthatjuk, hogy a vak zongoristák legnagyobb kihívásnak általában a technikai megoldásokat és az előadásmódot segítő, a hangszerkezeléssel járó szabad, laza mozgás elsajátítását tekintik.

Meggyőződésük, hogy a sztereotípiák és az előítéletek jelen vannak a mindennapokban, és bizonyos mértékig befolyásolják a fogyatékossgal élő és a nem fogyatékossgal élő személyek életét. Véleményük szerint a fogyatékossgal élő személy a példájával, pozitív attitűdjével jelentősen hozzájárulhat az előítéletek, a sztereotípiák felülírásához. Több évtizedes tanítási gyakorlatuk alapján úgy vélik, növendékeik gondolkodása mentes az előítéletektől, tisztelik és könnyen elfogadják tanáruk vakságát, és alkalmazkodnak a helyzethez, amennyiben ők is elfogadják a növendék személyiségét, és alkalmazkodnak a helyzetéhez.

A megkérdezettek szerint a zenetanárok – bár a vakságról néhány évtizeddel ezelőtt is keveset tudtak – nyitottak, elfogadó, ám kritikus szemléletűek, pozitív pedagógiai nézeteket vallanak. Az interjúalanyok egybehangzóan állítják: a zenepedagógusoknak, művésztanároknak nem volt lehetőségük felkészülni vak tanulók oktatására, tantárgypedagógiai és módszertani problémák tekintetében saját kreativitásukra és vak növendékeket tanító kollégáik segítségére támaszkodhattak, esetleg vak tanítványaikkal konzultálhattak.

Valamennyi megkérdezett indokoltnak tartja, hogy a zenetanárképzésben a tanárjelöltek például a metodikaóra keretén belül felkészülhessenek fogyatékos tanulók oktatására. Ebben jelentős szerepet szánnak a személyes találkozásnak, a vak tanároknak, zenészeknek is.

10.4. Hallgatói interjúk

A kutatás e szakaszában 7 személy, 3 nő és 4 férfi szólal meg. A legfiatalabb 22, a legidősebb 40 éves. Három férfi és egy nő jelenleg felsőfokú zenei intézményben (Debreceni Tudományegyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Pécsi Tudományegyetem) végzi a tanulmányait zongoratanár MA, zenekultúra BA, orgona, illetve oboatanár szakon osztatlan képzésben. Három hallgató nappali, egy levelező tagozaton folytatja tanulmányait. Egy személy elismert, koncertező zongoraművész, egy kamara- és énekművész, valamint kántori diplomával rendelkezik, egy pedig középfokú zenei végzettséget szerzett.

1 interjúalany aliglátó, 6 vak, egyikük fényt és árnyékot érzékel.

Két interjú telefonon, egy FaceTime-hívással, egy Skype-on, három személyesen, ezek közül egy a vakok iskolájában, kettő pedig a kutató otthonában készült.

Az interjúk hossza átlagosan 1 óra 20 perc.

Egyes direkt kérdésekre néhány interjúalany nem válaszol. Ennek okát nem vizsgáltuk. Másodszor kizárólag abban az esetben hangzott el a kérdés, ha a válaszadó visszakérdezett. Mindazonáltal minden kérdésre minden megkérdezett válaszolt vagy közvetlenül vagy közvetett módon, egy másik kérdésre adott válaszába építve be az idevonatkozó mondanivalóját. Az alábbiakban az interjú fő kérdéseit az elhangzás sorrendjében, a válaszok részleteivel együtt mutatjuk be.

– *Jelenleg mivel foglalkozik?*

– ÉT: Zongoraművész vagyok.

– PF: Elsőéves vagyok a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem orgona szakán.

Meglehetősen jó ott lenni azon a Zeneakadémián. Művészképzőre gondoltam, nem tanításra. Orgonaművész leszek... Aztán zongoraszak... Orgonistákkal vagyok jóban. Koncertre nem járunk együtt. Koncerten nagyon izgulok, de tanár úr azt mondta, megjelent a nyugalom a játékomban. Érzem, hogy fejlődök, mert megtanultam, amit a tanár úr felvett és átküldött. Ha lehet, öt órát is gyakorolok egy nap, de zongorát keveset.

– RD: A Pécsi Tudományegyetem Zeneművészeti Karán oboatanár szakon osztatlan képzésre járok. Nagyon tetszik az egyetem, mindenki tud mindent, a legkisebb örömeiket és gondokat is. Családias. A kolesz is jó, kényelmes, fürdőszobás kétágyas szobánk van.

– SZÁ: Az ELTE Ének-zene Karán, BA-képzésen vagyok elsőéves. Levelezőre járok, kéthetente csütörtökön és pénteken. Összevont órák vannak. Általános iskolában zongorázni tanultam. A konzit is elkezdtem, de abbamaradt. Játszottam együttesekben, vak bárzenésztől tanultam aztán 4-5 évig. 2 évig a gödöllői premontreieknél tanultam orgonálni meg egy kicsit énekelni.

– CSM: A Debreceni Egyetem Zeneművészeti Karán, MA-képzésen másodéves zongoratanár szakos leszek őszől. A Kodály Zoltán Kórusiskolában érettségiztem. Ott az egyházzenei szakon tanultam három évig. Az ottani tanáromnak voltak nemlátó tanítványai előttem is. Remek ember. Ezután a Szent István Konziba kerültem. Szakmailag nagyot lendített rajtam. A Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem tanárképzőn végeztem alapképzésen. Érdekes abból meríteni, ahogy engem tanítottak. A rátermettség a pillanatnyi döntés képessége. Ez alapján ítél meg a társadalom.

– SZL: Ének-, kamaraművész és BA- kántordiplomákat szereztem.

– BA: Az MVGYOSZ kottaátírója vagyok.

– *Miért és hogyan kezdett zenével foglalkozni?*

– ÉT: Mindenben a hangokat kerestem, az óceánban, mindenhol. 3-4 évesen kezdtem zenélni. Fuvola, hegedű is volt az életemben, de csak játékból. A zongora maradt, mert egy egész zenekart lehet vele játszani.

– PF: Zongorázni 6 évesen kezdtem tanulni, 13 éves voltam, amikor orgonálni kezdtem. Most az orgona tetszik legjobban. Egyszerű billenteni, a zongorán meg nehéz.

– RD: 14 éve oboázom. Nagypapám zongorista, dédnagypapám zeneszerző volt. Próbálkoztam zongorával, furulyával. Eleinte nem szerettem az oboát, elmentem egy oboatáborba, ott szerettem meg. Ez a szerelmem, nem akarom feladni. Elmentem az oboatanárhoz, furulyáztam neki, azt mondta, szó nélkül fölvesz.

– SZÁ: Szüleim nem zenészek. Hegedültem fél évig, de nem volt türelmem hozzá. Aztán zongorázni kezdtem. Nehezen találtunk tanárt. 5-6 éves voltam. Nem hivatalosan tanultam, magánúton.

– CSM: Kétszer nem vettek fel az akadémiára a művészképzőbe, azért jöttem Debrecenbe. 5 éves lehettem, amikor a zene rám talált. Nem én választottam. 4 évesen játszottam karácsonyi énekeket, mondta nagymamám. 4 vagy 5 évesen volt az első zongoratanárom. Ő vak volt, szívesen vállalt. Órán tanultam meg a darabokat. Felvettük az órákat. A tanár eljátszotta a darabokat, én utánajátszottam. 2 évet tanultam egy magán zeneiskolában óvodásként. Hatodikig a vakok iskolájába jártam, de zenére csak 1 évig.

– SZL: 6 éves koromban kezdtem énekelni népzénét. Másodikos voltam, amikor zongorázni kezdtem, nem értettem, hogy én miért nem kezdhettem elsőben, mint ahogy az osztálytársaim. 7-8 éves voltam, amikor Braille-kottát kezdtem olvasni a zongorázással egy időben. Nem értettem, mit nem értenek az osztálytársaim a szolfézsórán. Kirekesztett a tehetség. Egyedül voltam, nagyon egyedül maradtam. Ez azóta sem változott. A vakok közé ezért, a látók közé azért nem tartozom. Ez így nagyon-nagyon nehéz. Minden vaknak nehéz, aki valamiben kitűnik. Megtanulsz ezzel együtt élni. Már általános iskolás koromban nyári kántorképzőn vettem részt, így egyre nőtt a szakadék köztem és az osztálytársaim között. Nyertem énekversenyt a gyerekek kántorképzőjében. A vakok iskolájában külön szolfézszt, kottaírást tanultam. Onnan nyolcadikra a Kodály Kórusiskolába mentem, ahol nem volt Braille-kotta, pedig szolfézszen hiányzott. A szolfézs-diktandót nem írhattam le, mert zavarta a többieket a pontírógép. Jó lett volna, ha leírhattam volna.

– BA: A gyengénlátók iskolájában énektanárom tanácsára kezdtem hegedülni egy zeneiskolában. A pozitív zenetanulási élményeim a hegedűhöz kötődnek. Olyan pici

voltam, hogy tizenhatodos hegedűt kaptam. Édesapám tanított meg kottát olvasni, szolfézst és összhangzattant is tőle tanultam.

Végigolvasva a válaszokat, változatos képet kapunk. Megfigyelhetjük a zene különleges szerepét azoknak a gyermekeknek az életében, akik elsősorban hangok alapján tájékozódnak az őket körülvevő világban. Ugyanakkor az is látható, hogy általában nehézséget jelentett többségi környezetben olyan zenetanárt találni, aki szívesen vállalt vak tanítványokat. A tehetséges, zene iránt érdeklődő vak kisgyermek a válaszok tanúsága szerint általában vak tanárral kezdik meg zenei tanulmányaikat. Ennek oka vélhetőleg a szülőknek a vakság tényét már elfogadott, általában önálló életet élő vak tanárokba vetett bizalmában, illetve a vak zenetanároknak a lehetőséget, sikert, példát, a szülők számára biztonságot jelentő tudásában keresendő.

Az interjú során egyértelműen kiderült, hogy a fogyatékosságtól idegenkedő, félelmet és tanácstalanságot sugalló, a vakságra hivatkozó elutasító pedagógusi attitűd akkor is nehezen feldolgozható, meghatározó élményt jelent, ha elszenvedője már sikereket is magáénak mondhat.

– *Vannak/voltak vak zenetanárai?*

E kérdésre minden válaszadó elmondta, hogy több alkalommal is segítette, valamilyen formában szerepet játszott az életében vak zongoratanár. Egy interjúalany számolt be negatív tapasztalatokról: „Első vak zenetanárommal emberileg nem jöttem ki. A másodikkal már igen, de a zongora akkor se ment. Kudarcélményeim voltak. Nem barátkoztam meg a zongorával azóta sem.” Egy válaszadó, aki nyolc évig járt vak zongoratanárhoz a vakok iskolájában, később könnyűzenét is vak zenésztől tanult.

– *Vannak/voltak látó zenetanárai?*

E kérdésre adott válaszokból megtudhatjuk, hogy minden esetben be kell kapcsolódnia látó zenetanárnak is a vak zenészek képzésébe. Ennek oka azonban nem a látás és nemlátás összefüggésében keresendő: a zenei képzés jellegéből adódik. Mivel a zenei képzés különféle szintjein szinte kivétel nélkül éplátású művésztanárok, zenepedagógusok dolgoznak, nyilvánvaló, hogy zenei pályára készülő vak fiataloknak találkozniuk kell velük. Ugyanakkor

az is nyilvánvaló, hogy lehetőséget kínál a zenetanári pálya vak emberek számára is, a művészi karrier azonban csak ritka esetekben rajzolódik ki.

– *Érez/érzett különbséget a vak és látó zenetanárok tanítási módszereiben? Ha igen, miben látja a különbséget?*

– ÉT: Nem. Nem volt probléma. Nemlátó tanárom is türelmesen tanított. Sokat négykezeseztünk. Egyszer én is próbálkoztam a tanítással, de kudarcélményem volt, így elment a kedvem a tanítástól.

– PF: A tanárom rendkívül tehetséges, az orgonairodalom mellett kedveli a jazzt és az improvizációt. Sokat beszél a kar hintáztatásáról és a csuklómozgásról, orgonálás közben nem könnyű.

– RD: A látó tanár sokkal lazábban mondja el a dolgokat. Kevésbé merev. Lehet, hogy azért, mert nem tudunk egymás szemébe nézni. A látássérült tanár jobban tudja, nekem mi nehéz. Ha látó és nemlátó tanár konzultálna, abból összejöhetne egy mindenkinek szuper dolog. Nem tudom, néhány látó tanárom honnan jött rá, mit kell csinálni velem. Én gyakoroltam, hátha rájövök az igazságra.

– SZÁ: Látóknál a hangszertanulással párhuzamosan fut a kottatanulás. Ez vakoknál más. A vak tanár nehezebben kontrollálja a kéztartást. Most már néha megfog az énektanárom, de eleinte borzasztóan meg volt ijedve.

– CSM: Nem érzek különbséget, bár nagyon rég volt vak zongoratanárom. Nem volt természetes a mozgás zongorázás közben. 19 éves koromban figyelmeztettek először. A mozdulatlan zongorázásba nőttem bele.

– SZL: A kórusiskolában magasabbak a követelmények. Olyan volt, mint egy zenei sokk. Nem éreztem fáradtságot. Imádtam. Tanárom elvitt egy konzis ének-meghallgatásra. Sikerült, felvettek, nem hivatalosan a meghallgatás alapján. Kollégiumban laktam, de semmi időm nem volt lógni.

Nincs egy jó módszer. Tanáraimmal közösen alakítottuk ki, jöttünk rá, mi működik, mi nem. Ha más hangfajú az énektanár, nem tudunk utánozni, előfordulhat, hogy nem

tud dolgokat megmutatni. Egy ismeretlen teremben a tanárom megmutatta a teret, elment minden sarokba, onnan beszélt, halljam, mekkora és milyen a tér. Ez rengeteget segített.

A Mozarteumba felvettek, ott két évet töltöttem ösztöndíjasként. Havi egy konzultáció Barbara Boney-val. Megnéztem, megérintettem, hogy áll. A szája, keze, mellkasa. Jó lenne továbbadni a tudásomat, de nincs lehetőségem.

– BA: Anyukám hallott egy vak zongoraművésről, aki a Bartók konziban tanít. A nevére akkori konzis zongoratanárom csak legyintett. Később ő lett a férjem, és tőle tanultam legtöbbet. Türelmesen elmondta, mit és hogy lehetne másképp csinálni, megmutatta a mozdulatot lelassítva is. Mindenre talál megoldást. Nagyon koncentráltan, kreatívan tanít, soha nem adja fel.

Valamennyi válasz különbségekről tanúskodik. Természetes mindez, miután léteznek különbségek a vakon és éplátással élhető élet között. A különbségeket alanyaink jól érzékelik a saját életük mellett az őket tanító tanárok, művészek attitűdjében, gyakorlatában, elvárásaiban is.

A különbségek hangsúlyosan a mozgás másságában, „merevségében”, a lazaság hiányában mutatkoznak meg. Egy válaszadó megemlíti, hogy a vak tanár tudja, mi jelent nehézséget egy vak diáknak, ezért úgy ítéli meg, ha a vak és az éplátású zenetanár konzultálna, az mindenki számára hasznos diskurzushoz, majd gyakorlathoz vezetne. Egy válaszban megjelenik a megszerzett tudás átadásának természetes vágya mellett az elkeseredettség, mivel tudásának átadására a vak énekművész sem a többségi zeneoktatásban, sem szegregált körülmények között nem kapott lehetőséget. Az interjúk rávilágítanak a tanárok nyitottságára és a tanítási helyzethez történő alkalmazkodására, mivel a közös munka folyamán a testi érintést a vak hallgatókhoz hasonlóan a tanítás és tanulás természetes, szükségszerű eszközenek tekintik.

– *Voltak nehézségei, amikor először került látó zenetanárhoz? Ha igen, mik voltak azok, és hogyan küzdötte le őket?*

– SZÁ: Inkább a tanárok estek pánikba, nem tudták, mit kezdjenek velem. Sokan nehezen fognak bele, aztán megszokjuk egymást. Talán ez a legnagyobb veszély, ha megijednek a látó tanárok ettől, a félelem befékezi őket, nem mernek szinte semmit

kérni, kifogásolni meg egyáltalán nem. A vaknak ez nagyon nehéz, mert állandóan bizonyítania kell. Nemcsak azt, hogy hangszeresen van olyan jó, mint a többiek, hanem azt is, hogy nem hülye. Ez sok idő és energia. Mindig a topon kell lenni – vagy fölötte. Az első félév szerintem rámegy. Megszokjuk egymást, aztán megy a dolog. Nem szabad megjegyzéseket tenni. A tanár tudta, hogy engem fel kell készítenie, ha nem megy, őt is elveszik. Mondani kell, neked hogy jó, akkor is, ha nem kérdezik. Volt tanárom, akin tényleg csak a rémületet éreztem. Ha kihívást lát a dologban, akkor sokkal jobban mennek a dolgok mindkét oldalról. Ha csak túl akar lenni rajta, nekem az nagyon elkeserítő, el is veszítem a lelkesedésemet. Általában azért jók a tapasztalataim.

– CSM: Sosem éreztem diszkriminációt, csak a tanárok bizonytalanságát.

– BA: A szülővárosomban a zeneiskolában hegedültem és zongoráztam. Ott meglepődött a hegedűtanárom, hogy milyen keveset látok, de nem volt gond, ösztönösen megoldotta. Szolfézsából és összhangzattanból sokkal előrébb jártam, mint általában a 10 évesek, így aztán olyan nehéz zongoradarabokat kaptam, amikhez nem voltak meg az alapjaim. Nagyon stresszes volt. A tanárom koncertek előtt ujjrendet módosított, üvöltözött velünk. Nem bírtam. Apukám barátjánál folytattam, vagy kezdtem újra a zongorázást. Ő megtanított tanulni és gyakorolni. A fehérvári konzi pont az érettségim után nyílt. Odamentem, mert nem akartam más városba költözni. A többiekhez képest „öreg” voltam. Több főtárgytanárom volt a konziban, sokan a szemembe mondták, hogy „nem tudnak mit kezdeni” velem. Nem volt jó időszak.

Bár valamennyi interjúalanyunk feltettük direkt módon e kérdést, megkerülték a választ, mindössze hárman adtak érdemi feleletet. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az interjú korábbi vagy későbbi szakaszában nem beszéltek volna a nehézségeikről. Érzelmi érintettség okán a direkt kérdések kevésbé tűntek célravezetőnek, ugyanakkor arra is következtethetünk, hogy alanyaink általában nem emlékeznek, vagy nem kívánnak visszaemlékezni a kezdeti nehézségekkel kapcsolatos példákra. Ez esetben továbbléptünk, meghagyva nekik a szabadságot, hogy akkor beszéljenek a kezdeti nehézségeikről, amikor fontosnak érzik.

A tanárok bizonytalansága mindhárom válaszban hangsúlyosan van jelen. Megfogalmazódik a tanári bizonytalanságból, tanácstalanságból, kíméletből kritikát nélkülöző

attitűdből eredő állandó feszültség, a teljesítménykényszer, a frusztráció és a motivációvesztés problémája is.

– *Látó zenetanárai pontosan tudják/tudták, hogyan tanítsák önt? Előfordul(t), hogy a tanácsát kérték, korábbi tapasztalatairól kérdezték? Említene néhány példát?*

– RD: A mentorom mindig tudja, az első tanárom rájött, a konzis tanárom nem foglalkozott velem, mert „úristen, a gyerek nem lát!” Nem kérték a segítségemet. A mostani tanárommal mindent megbeszélünk, így simán megy minden.

– BA: Nem. Úgy látom, az a probléma gyökere, hogy nem tudják, az aliglátónak vagy gyengénlátónak is vannak problémái. A vakság egyértelmű, a másik kettő nem.

A látássérültek tanításának egyik alapja a bizalom, mert a látássérülés maga egy olyan faktor, ami az önértékelésünket alaposan aláássa.

A kutatót insider pozíciója, a helyzetet ismerő tudása (situated knowledge: Haraway, 1988) bátorítja direkt kérdések feltevésére, mivel a válaszadókéhoz számos tekintetben hasonló tapasztalatai alapozták meg a kérdések megfogalmazását. Direkt választ ez esetben két résztvevő adott. Az aliglátó válaszadó problémája, miszerint látássérülésének mértéke nem a vak személyekével azonos kihívások elé állítja, ismét felveti a zenetanárok fogyatékossgal élő tanulók oktatására való felkészítésének szükségességét a többségi oktatásban egyre növekvő számban megjelenő fogyatékossgal élő, így aliglátó és gyengénlátó tanulók okán.

Itt is meg kell azonban jegyezni, hogy nehézségekről, tanári bizonytalanságokról valamennyi résztvevő beszámolt.

– *Ön szerint látó zenetanára kihez fordulhatott segítségért, ha nehézsége támadt az ön tanításában?*

– RD: Nem mondták. Lehet, hogy a vakok iskolájához fordultak, lehet, hogy józan paraszti ésszel oldották meg, vagy megbeszélték egymás közt.

– SZÁ: Nem nagyon hiszem, hogy van hova. Ha nem túl büszkék, megbeszélnek egymással.

– SZL: Segítséget talán egymástól kapnak, ha mernek kérni.

– BA: Talán egymással megbeszélhették volna, fordulhattak volna vak zongoratanárokhoz, valakihez, aki tanított már vakot.

Az e kérdésre válaszoló négy személy nem tartja valószínűnek, hogy tanáraiknak lenne lehetőségük segítséget kérni a vak tanulók oktatását illetően. Úgy látják, tanáraik inkább egyedül, mint a kollégáik segítségét, tanácsát kérve próbálják megoldani a pedagógiai, módszertani kihívást jelentő feladatot. Egy válaszadó tartaná logikusnak, hogy tanárai a vakok zeneoktatásában egyedülálló gyakorlattal rendelkező vakok iskolájához forduljanak segítségért, azonban megjelenik a szakmai féltékenység, büszkeség feltételezése is.

– Tapasztalatai alapján a zenetanárok képzésében indokolt lenne-e a fogyatékoságról beszélni a vakok és más fogyatékosággal élő személyek hatékonyabb zenetanítása érdekében? Ha igen, milyen formában? Ha nem, miért nem?

– ÉT: Igen. Tanáromnak kellene mesterkurzust, előadást tartania a tanároknak. Abból mindenki sokat tanulna.

– RD: Jó lenne, mert vannak hiányosságok, sokan felkészületlenek, improvizálnak, nem mernek szerintem mással konzultálni. Be is fogom vezetni Pécssett. Látássérültnek kellene tartani ezeket az órákat, vagy olyannak, aki tanított már látássérültet. A tanároknak nincs elképzelésük arról, hogy egy látássérült hogy él, hogy vág föl egy kenyeret, hogy főz.

– SZÁ: Kellene, az biztos. Nem tudnak látássérültek tanítására felkészülni anélkül. Mindenkinek jobb lenne, nem lennének senkinek rossz élményei. Nem néznének ránk úgy, mintha a Holdról jöttünk volna. Talán szakmódszertanban kellene. Mindenféleképpen kell legalább hallaniuk. A jogászok is mindenféleképpen felkészülnek az egyetemen, aztán mindenki mással foglalkozik, de egy büntetőbíró tudja, hogy van szerzői jog. Ha jól össze van szedve és elő van készítve, taníthatná egy vak is ezeket az órákat. Egy kántor mesélte, hogy tanulták, hogy kell egy vakot áldoztatni.

– CSM: Sajnos kevés nemlátó ember kezd zenélni, de azért nem lenne hátrány. Én nem hallottam ilyesmiről. A vak tanárnak figyelni kell arra, hogy szóljon a látó gyerekeknek, ha meg akarja fogni az ellenőrzés miatt. Mégis kellene beszélni erről, jó lenne a tanárnak és a tanulónak is.

– SZL: A többségi iskolákban vakot tanító zenetanárok semmit sem tudnak a vakokról, leginkább félnek tőlük. Minden az egyes ember jóindulatán múlik. Nem adnék diplomát annak, aki alapszinten nem tudja, hogy kell bánni egy fogyatékos diákkal. Bármikor, bárhova, bármelyik iskolába, zeneiskolába bekerülhet egy fogyatékos diák. Amíg a zenész fél a fogyatékos embertől, addig nem fogja elfogadni tanítványnak, kollégának, zenész partnernek. Először az embert kell nézni, mit tud szakmailag, aztán, hogy vak. Bezár egy csomó kaput az, hogy vak. Az a baj, hogy nem tudjuk ezt kimondani. És amíg nem mondjuk ki, nem lesz előrelépés. Hangoztatjuk az esélyegyenlőséget, de a dolgok nincsenek kimondva. Vak zenészként a rád osztott társadalmi szerepekből, sztereotípiákból nem tudsz kilépni, kitörni. Ha fogyatékos ügyről van szó, megkeresnek, egyébként szinte soha.

– BA: Igen. Az én esetemben valószínűleg a bizalmatlanság alapja az volt, hogy a tanáraink még nem találkoztak látássérülttel, különösen nem ilyen felelősséggel járó helyzetben. Tudok néhány olyan esetről, amikor a tanár nem mert közeledni a vak diákhoz, számonkérni pedig egyáltalán nem. Mindez az ismeretlenségből adódik. Mindenféle fogyatékoságról kellene egy kicsit tudni az összes tanárnak. Különbözik, hogy integrálódjunk? A látássérültek képességeiről kellene beszélni, mi elvárható, mi nem, és hogy létezik a Braille, ami nem ugyanazt adja, mint a számítógép. Látássérültnek kellene ezekről beszélnie, a hitelesség miatt. Ki kellene domborítani a fogyatékosok pozitívumait. Végül is az oktatásban dolgozók tudják befolyásolni a tőlük kikerülő diákok gondolkodását, meg azt is, hogy vegyék fel, ha alkalmas vak ember jelentkezik egy állásra.

Ez a kérdés heves indulatokat váltott ki a válaszadókból. Hanghordozásuk, beszédtempójuk megváltozott, feszültséget, az eddigieknél is nagyobb koncentrációt tükrözött.

Hangsúlyozzák a fogyatékoság ismeretlenségéből adódó tanári bizonytalanságot, a felkészültség hiányát, a sztereotípiák meghatározó jelenlétét az oktatás és a munkavállalás

terén, valamint a tanárjelöltek felkészítésének fontosságát a fogyatékossgal élő tanulók zenetanítására. Fontosnak tartják a fogyatékossgal élő személyek pozitívumainak kiemelését, a pedagógustársadalom szerepét. A fogyatékossgal kapcsolatos órák vezetését vak tanárra bíznák a hitelesség, a közvetlen megismerés és a fogyatékossgból adódó többlettudás átadása érdekében.

Feltehetőleg az insider kutatói pozícióból fakad, hogy a kutató meglátásai, érvelései tükröződnek az alanyok meglátásaiban, problémamegfogalmazásában, érvelésében. Ez a jelenség, mondhatnánk, gyengítheti a kutatás hitelességét kutatás-módszertani szempontból, miután felveti a kutató meghatározó szerepének kérdését. Ugyanakkor más irányú megközelítések szerint az insider kutató éppen az együttérzése, a hasonló tapasztalatai miatt élvez fokozottabb bizalmat az alanyai körében, ezért bátrabban és őszintébben beszélnek az érzéseikről.

Mivel alapvetően etikus megközelítéssel és megalapozással végeztük a kutatást, szabad teret kaptak alanyaink az önkifejezésre. Ők éltek ezzel, így arról is szívesen beszéltek, mi segítené az ő, illetve az őket tanító tanárok, művészek, valamint az őket követő, zenei pályára készülő vak fiatalok munkáját. Az, hogy alany és kutató véleménye számos ponton, olykor szófordulatok vonatkozásában is megegyezik, a hasonló tapasztalatok következménye annak ellenére, hogy jelentős korkülönbség is lehet kutató és alanyai között. E tapasztalatok jelenléte indokolja e kutatás relevanciáját, további hasonló kutatások végzését.

– *Zenei tanulmányai során hogyan tudott együtt haladni a társaival?*

– PF: Szolfézsban, összhangban meg filozófiában jól.

– RD: Nagyon jól. Sokszor tőlem kérnek segítséget meg jegyzetet. Jó érzés odaadni, de bosszantó, hogy miért nem jártak be órára.

– SZÁ: A levelezős társaimmal és a kórusban jól érzem magam, vannak haverjaim. Egész jól együtt tudok haladni velük.

– BA: A többi tárggyal nem volt probléma. Egyedül azt rótták fel a dallamírásnál, hogy én lassabban írtam kottát is, és hogy gyorsabban haladjak, szolmizálva írtam le mindent.

A válaszok azt sugallják, a kifinomult zenei hallás és tudás segíti a vak tanulók könnyebb iskolai és társadalmi integrációját. Mindezt erősíti, és elismerést jelent a vak hallgatónak, ha ő nyújt segítséget látó társainak.

– *Mi (volt) a legnehezebb? Mi volt a legkönnyebb?*

– ÉT: A nagy ugrások a zongorán. Azokkal rengeteget kell dolgozni.

– PF: A pedálozás, a karlazítás, hogy hogy kell elengedni a karunkat. Max Reger darabja és Mendelssohn szonátája a legnehezebb. A barokk darabok nem. A huszadik századi művek is elég nehezek. A francia romantikusok sem. A lábkapcsolót is meg lehet találni.

– RD: Néha a közös munkák, mert az ember csinálná, a másik meg tróger.

Vannak tanárok, akik csak legyintenek, „reméljük, nem ezt húzza”, amikor megkérem vizsga előtt, magyarázza el a csak képekből meg ábrákból álló tételeket. Akkor van baj, ha nem mondja a tanár, mit ír a táblára. Ha nem értek valamit, egy iskolatársam vagy egy látássérült „tanár” segít szolfézsából meg összhangból. A legkönnyebb az oboa. 5-6 órát is gyakorolok.

– SZÁ: A legnehezebb a zenetörténet, meg a rengeteg hallgatnivaló. A félévi anyagot egyszerre kell tolni. Meg a műelemzés.

– CSM: Úgy mozogni zongorázás közben, hogy belülről fakadjon. Eleinte csináltam, mert ezt kérte, de nem belülről fakadt. Nem is segített a zenei kifejezésen.

– BA: Az mindig stresszelt, ha meg kellett fognom a tanár kezét, mert nagyon izzadt a kezem. Nem is nagyon tudtam figyelni a mozdulatra, amit mutatott. A mozdulatokat nehezebben éreztem meg. A nagy stressz mindig rossz hatással volt rám. A mai napig kétségekkel ülök le a zongorához.

E válaszok jól példázzák, mennyire sokszínű a vak zenészek csekély létszámú csoportja, ugyanakkor azt is szemléltetik, hogy a zene iránti elkötelezettségük pontosan annyira meghatározó és nyilvánvaló, mint a zenei pályára készülő látó embereké. Általában a fő tárgy

tanulása jelenti a legnagyobb örömforrást, bár e tekintetben lényeges különbségek figyelhetők meg. A vak emberek zenélésének egyik legnagyobb problémája, a mozgás lazaságának hiánya és elsajátítása, a test merevsége szinte minden kérdésre adott válaszban megjelenik valamilyen formában, így itt is. Megfogalmazódik a szorongás koncentrációt gátló és a teljesítményt negatív irányba befolyásoló szerepe. Feltételezhetően ennek oka a tanulási folyamat korábbi negatív élményeiben keresendő.

– *Hogyan tanulja/tanulta a darabokat?*

– ÉT: A tanárom a kottám. Hangsúlyjeleket, dinamikát, mindent elmagyaráz. Felveszem magnóra, hogy ne kelljen állandóan hívogatnom. Régebben eljátszott egy Mozartból egy kis részt, rejtvénytyszerűen tanultunk: „Te hogy folytatnád?” Folytattam, ahogy gondoltam, ő mondta, hogy ez is jó, de Mozart nem egészen így írta. A Liszt-darabokat feljátszotta, megtanultam, aztán meghallgattuk több előadóval. Versenyműnél ő a zenekar. Mindig elmondja a dinamikát. Lassan szokta játszani, hogy ki lehessen hallani a hangokat. A memorizálás nekem hosszú idő. Sokáig koncentrálni nehéz. Addig kell csinálni, míg a zsigereimbe nem megy.

– PF: A kórusban a többiek kottából énekelnek, nekem a fejemben marad. Az orgonadarabokat hallás után tanulom. Régen külön kézzel. Már csak ritkán. A tanáromtól kérek felvételeket. Olyan is van, amikor ő játssza fel.

– RD: Régen hallás után. Most hallás után és Braille-kottából tanulok. Nekem fontos a kottakép. Kottaképből sokkal könnyebb tanulni. Gyakorlótempóban fújják fel a tanáraink a darabokat a telefonomra, de a kotta akkor is kell, ha hallom, mit fújnak. Néha nem tudom, zeneileg mit csináljak. Előbb a hangokat, aztán az előadásmódot tanulom meg.

– SZÁ: Hallás után nekem könnyebb. Mikor bárzenét tanultam, aki tanított, diktafonra feljátszotta a dallamot, eleinte hozzám mondta a hangokat, aztán jött a bal kéz, utána csak a harmóniákat mondta, végül csak a darabot játszotta, nem mondott már semmit. Nem volt Braille-kotta, ami a szolfézsban segítene. Nem írom le a diktandókat, kimegyek és eljátszom. Az egyetemen nagyobb a hangsúly az elméleten. Biztatnak, hogy fejben is tudjunk megoldani egy összhangpéldát. Serkentenek a kreativitásra és a

gondolkodásra. Partitúraolvasáson sem unatkozom. Otthon meghallgatok valamit, főleg zenekari darabokat, az órán meg eljátszom.

– CSM: Sokáig hallás után tanultam. Órán eljátszotta a tanár külön kézzel lassan, aztán én, amíg nem ment. Végül összejátszottam. A Szent István Konziban magnóra játszotta a tanárom a darabokat külön kézzel, otthon tanultam meg, mert az órán való tanulásra már nem volt idő. A szöveget otthon, az előadást órán tanultuk, sokat foglalkoztunk esztétikával, technikával. Konzi másodikban kottából és hallás után tanultam, harmadikban túlsúlyba került a kotta, az akadémián is volt olyan, hogy kamaraórán a tanár eljátszotta, és utánajátszottam. Ha lehet, kottából tanulok, minden zenész abból tanul.

– SZL: Kórusdarabokat a próbán fül után, zongoradarabokat a tanárom feljátszotta: jobb kéz, bal kéz, együtt, lassabban. Konziban megint kottából tanulhattam zongorát, mert vak volt a tanárom. Az összhangtanárom nem adott helyt semmiféle kifogásnak a pontírógép miatt. Mindig megvárta, míg leírom. Nem kellett bevágnom az egész Bach-példatárat, a megadottakból kellett felelnem. Kívülről, a többiek kottából, az összesből. A szolfézs-szakot csak elkezdhettem, nem mehettem tovább, mert nem tudok blattolni. Bertalottit, Kodályokat egy ideig diktálták, de ez sem megy örökké. Konziban az énektanárom szárazon felénekelte magnóra az anyagot, elmondta a szöveget is külön, édesanyám lediktálta a szöveget. Úgy tudok legjobban tanulni, ha látom. Később felvételekről is tanultam.

A mai napig ráírom a sík kottára a címét, mögötte a dossziében ott a Braille-szöveg. Most orgonálok. Részletekben hallás után tanulok, a darab struktúrájától függően. Külön kéz, pedál. Először a fúgatéma, aztán az ellenpontja. Háttér-információk nélkül nagyon nehéz lehet orgonálni látássérültként, kell a szolfézs, az összhang és a többi. Hangok, ritmus, manuálok, regisztráció, redőnyözés. Ez a sorrend. Egyszerre egy dolgot tanulok. Regisztrálni csak olyan orgonán tudok, amit ismerek. Minden tovább tart. Idegen hangszerhez nem lehet csak úgy leülni. Most mindent hallás útján tanulok, de korrepetitonnal vagy az órán mindent átnézek.

– BA: Édesapám jó amatőr zenész volt, hegedült, szaxofonozott, szintetizátorozott. Amikor a kinagyított darab már nem fért el egy A4-es lapra, addig játszotta szaxofonon, míg hallás után megtanultam. Később, amikor zongoráztam, apukám

szerkesztett egy olyan kottatartót, ami előrenyúlt egészen a billentyűk fölé, úgy láttam a hangjegyeket. Nagyon lassan, de tudtam lapról olvasni. Nem tanultam meg tanulni és gyakorolni sem.

A konziban nem játszott elő a tanárom, mert nem akart befolyásolni. Jó lett volna, mert legalább kapok egy képet a darabról. A kottából ez nem ment. Ma már kottából tanulok.

E válaszok módszertani szempontból hangsúlyos narratívái mögött mély emberi történetek, kudarcok, sikerek rejlenek. Megtudhatjuk, melyek és milyenek a vakok zenetanulásának sajátosságai, ugyanakkor arról is képet kapunk, hogyan alkalmazkodnak tanáraik e sajátosságokhoz. A narratívákban az is jól látható, milyen szerepet játszanak az előítéletek vak emberek tanításában.

A kép rendkívül színes, annak ellenére, hogy számos azonos elemet tartalmaz, ugyanakkor élesek a kontrasztok is. Míg az első megszólaló esetében számos kreatív tanítási sajátossággal, módszertani megoldással ismerkedhettünk meg, BA beszámolójában oktatói, emberi kudarcok tárulnak elénk. Az oktatók emberi kudarcai nem tartoznak e kutatás vizsgálendő témái közé, hatásaikkal azonban szembe kell néznünk az alanyaink narratíváinak elemzése során, különösen, ha megoldásokat keresünk a kudarcok kiküszöbölésére és az észszerű alkalmazkodásra.

– *Mi a véleménye a pontírású kottáról? Ismeri? Használja?*

– ÉT: Nem használom. Bonyolult, hibás, időigényes.

– PF: Tanultam, de hallás útján tanulok, mert sok benne a hiba.

– RD: Nagyon fontos. Nem szeretnék analfabéta lenni.

– SZÁ: Nekem nem nagyon ment. Kicsit bonyolult. Nem vagyok gyors Braille-olvasó. Lehet, hogy ezért sem megy annyira a kottaolvasás. Ha olvasom, nehezebben megy a fejembe.

– CSM: Jó, hogy van egy kottaképem. Minden zenész kottából tanul. Nem kényszerből váltottam, jött. Fontos volt. Képben vagyok az ütemmutatóval is. Néha

meghökkenítő azt látni kottában, amit hallás után tanultam. Olvasom a jobb kezet bal kézzel, a jobbal játszom, vagy a bal kezet olvasom jobb kézzel, és a ballal játszom. Ez is egyfajta lapról olvasás.

Először meghallgatom a darabot, tetszik-e. Ha tetszik, megrendelem a kottát az MVGYOSZ-tól. Kottából kezdek tanulni egy új darabot. Az nem könnyű, hogy egy-egy hang előtt sok jel lehet: dinamikai jel – amit megelőz még egy karakter, egy úgynevezett szójel, ami azt jelenti, hogy az utána következő karakter nem hangjegy, hanem például forte –, hangsúlyjel, módosítójel és oktávjel is.

– SZL: Az orgonakották nagyon hibásak, nagyon sok idő az órán kijavítani. Mire elkészül egy kotta, hallás után már meg is tanultam a darabot. Azért jó lenne nagyon.

– BA: A síkírású kottát használom. Kottaátíróként és zenészként is nagyon fontosnak tartom, hogy a vak zenészek ismerjék és használják a Braille-kottát. A hangszerrel párhuzamosan tanítanám. Legyen ott a kotta mint segédeszköz, társ, támasz.

A Braille-kotta hasznosságát illetően hazai és nemzetközi viszonylatban is megoszlanak a vélemények, mint ahogy a Braille-írás vonatkozásában is. A Braille-írás és kotta jelentősége vitathatatlan, bár elsajátításának sikere nagymértékben függ az egyén adottságaitól, egyéb fogyatékoságaitól. Általában az az ember tanul biztonsággal és jól Braille-kottából, aki készségszinten használja a Braille-írást. A Braille-kottát használó fiatalok száma lassan bár, de folyamatosan növekszik, jelezve ezzel a pontos kottakép megismerésére fokozatosan kialakuló igényt.

A Braille-kotta értelmezése magas szintű szintetizáló és analizáló gondolkodást kíván. Tovább árnyalja a képet a különböző országokban kiadott kották eltérő írásmódja, szerkesztési elvei.

A számítástechnikai eszközök nem helyettesítik, hanem kiegészítik a vakok infokommunikációs lehetőségeit. Ezt felismervén számos Braille-kottaíró programot fejlesztettek, amelyek lényegesen megkönnyítik a kották előállítását és a felhasználó igényeinek megfelelő szerkesztés lehetőségét.

– *Van abszolút hallása? Ha igen, miben segíti, és miben okoz nehézséget?*

- ÉT: Van. Hallom, hogy fiszen fékez a villamos. Megállapítom a mosó- és a mosogatógép, a repülőgép hangjából a márkát. Ha hamis valami, az fáj, de a memorizálásban segít.

- PF: Igen. Az összhangot lejátszom, az nem nehéz. A daraboknál is hallom az összes hangot.

- RD: Igen. Az első oboatanárom jött rá. Jól tudom korrigálni az oboán a hangokat. A hamisságtól kiráz a hideg. A diktandók második hallás után mennek. El kell énekelnem ábécésnévvel, vagy másik hangnembe kell transzponálnom.

- SZÁ: Igen. Ha 4-5 hang szól egyszerre, a középső hangokkal nehezebb elsőre.

- CSM: Igen. Tudtam, hogy meg tudom állapítani, milyen hang szól, csak azt nem tudtam sokáig, hogy ezt abszolút hallásnak hívják. Szolfézsban nehéz szolmizálni, ábécés névvel bármi tízszer-hússzor könnyebb. Talán az abszolút hallás miatt.

- SZL: Igen. Szolfézsban, összhangban segített, segít, de zavar a barokk hangolás és a hamisság. Előny az abszolút hallás.

- BA: Nincs. Jó relatív hallásom van, mindent szolmizálok.

A kutatás nem terjed ki az interjúalanyok abszolút hallásának vizsgálatára. Abszolút hallásuk létezéséről saját tapasztalatuk és gyakorlatuk alapján számoltak be. A hét válaszadó közül hat rendelkezik abszolút hallással, ami feltűnően magas arány, és további (neurológiai) kutatások lehetőségét vetheti fel.

Az abszolút hallás számos, a világban való eligazodással kapcsolatos narratívában játszik szerepet, emellett a válaszadók szerint – bár egyes esetekben zavaró –, nagymértékben segíti a zenetanulást, ezért megfontolandó számolni vele vak személyek zeneoktatása tekintetében is.

– *Látó zenetanárai hogyan kezelik/kezelték önt?*

– RD: Az első oboatanárom jól, a konzis még mindig nem tud velem mit kezdeni, mert nem látok. A mostani tanárom teljesen ugyanúgy, mint a többiek. Nincs sajnálgatás, inkább féltés van. Van, aki jól kezel, de akad egy-két fura ember, nem értik, hogy én csak nem látok.

– SZÁ: Próbálnak úgy, mint a többiek. Ha látják, hogy könnyen megy valami, nehezebbeket adnak, mint a csoporttársaimnak. Szerencsére általában jól állnak hozzám.

– BA: A zeneiskolában nagyon sztároltak, ennek később láttam kárát. A konziban az volt a legrosszabb, hogy a tanárom nem bízott bennem, és hatalmas problémának kezelt, mert nem látom a kottát, és „ez szörnyű”. Nem tudott velem mit kezdeni. Mintha a rossz látásomat jellemhibának gondolták volna.

Másik tanárhoz kerültem, aki egész más szemlélettel tanított. Nem tekintett problémának, mindenre megtaláltuk a megoldást. Kritikus volt, de igazságos, dicsérni is tudott. Mindig örültem az őszinte szónak. A harmadik konzis tanárom őszinte volt, jól kijöttünk. Sok kudarc ért, nem mentem zenei pályára.

Erre a kérdésre nem mindenki válaszolt közvetlenül. Közvetett módon azonban képet kaphattunk a fiatalok zenetanárainak attitűdjéről. A rendkívül tehetséges és kreatív BA úgy látja, zenei pályáját a fogyatékoságtól való idegenkedés, a szakmai tanácstalanság és a vakság nem helyén kezelt ténye gátolta meg. A kép általában azt a bizonytalanságot, ritkább esetekben befogadó szemléletet sugallja, ami számos aspektusból jellemző a vak és aliglátó személyek többségi környezetben történő oktatására.

– *Látó zenetanárai mennyire látták reálisan az ön zenei képességeit és lehetőségeit?*

– RD: Reálisan. Azt mondják, fúvószenekarban fogok tudni játszani, szimfonikusban biztos nem, pedig nagyon szeretnék.

– SZÁ: Próbálják reálisan látni. Ha mi nem vezetjük őket be ebbe, akkor nem biztos, hogy tudják, mit tudunk megcsinálni, mi az, amit át tudunk adni a gyerekeknek. Most alkalmi munkáim vannak. Szívesen tanítanék a gyerekeknek egyszerűbb dolgokat,

népdalokat, ritmusokat, csak még a módját nem tudom, hogy lehet erről diplomát szerezni, a BA után hova menjek. Elkezdtem kántorizálni is.

– BA: Tanára válogatja. Volt, aki túl sokat képzelt rólam, de olyan is, aki szinte semmit.

E kérdésre három személy válaszolt, két tanuló és egy már dolgozó fiatal. A tanulók válasza tükrözi a tanárukba vetett bizalmukat, de a saját jövőjükkel kapcsolatos bizonytalanságukat is. A már beérkezett művésznek nyilvánvalóan nem tettük fel a kérdést, a másik két személy figyelmét vélhetőleg elkerülte, esetleg nem kívántak válaszolni rá.

– *Befolyásolják a sztereotípiák és előítéletek az ön és a zenetanára kapcsolatát? Ha igen, mennyiben?*

– RD: A vak ember élethez való hozzáállásától függ. Nem kell hagyni.

– SZÁ: Az elején voltak ilyen sztereotipikus dolgok, például a magánénektanárommal, de az is föloldódott. Jó helyen vagyok, azt hiszem. Szeretem Az ELTE-t.

– SZL: Sorsokat döntenek el, életüket tesznek tönkre a sztereotípiák. Megmaradnak a gyerekekben, mert a pedagógus is sztereotipizál. Az akadálymentesítés a fejekben kezdődik: elfogadom-e ügyfélként, partnerként stb. Mindennek az oka a félelem, a bizalmatlanság és a nem tudás. Ha rájönnek, hogy van olyan jó a vak, mint ő, akkor a szakmai féltékenység miatt elutasítóak.

– BA: Igen, nagyon. Ha bottal megy, biztos „néni vagy bácsi”. Akkor is, ha alig 20 éves. Ártalmasak a sztereotípiák, előítéletek, mert így sokkal többet kell bizonyítanunk, hogy a többiekkel azonosan ítéljenek meg bennünket. Úgy érzem, azok a tanárok, akik hosszabb időt töltöttek külföldön, sokkal rugalmasabbak, mindenre könnyebben találnak megoldást, sokkal természetesebben viselkednek. Ha segítenek, az is természetes, nem érzem, hogy ő most SEGÍT.

Az e kérdésre kapott válaszok arányából arra következtethetünk, hogy a sztereotípiák szerepe jelentős, ugyanakkor jelentősége befolyásolható. Azok, akik megválaszolták a

kérdést, saját élményeikre alapozva fogalmazták meg a változtathatóság szükségességét, és azt, hogy a sztereotípiákkal megbélyegzett személyeknek felelőssége van a sztereotípiák felülírásában.

– *Milyen tapasztalatai vannak vak és látó zenészek együtt zenélésében?*

– ÉT: Meg kell beszélni, de simán megy. A zenekar alkalmazkodik hozzám. Kadenciánál intek a fejemmel. Nem kell több próba, a zene segítségével abszolút értjük egymást. Kamaránál hozzám alkalmazkodnak. Szusszanásra együtt tudunk indulni, esetleg beszámolásra.

– PF: Régebben kamaráztam. Később az akadémián kötelező lesz.

– RD: Nem nagy gond, figyelni kell egymásra. Meg kell beszélni a dolgokat. Elküldtem a múlt félévben a kamarapartneremet, mert nem gyakorolt, és én nem akarok még egyszer hármast kapni valakinek a lustasága miatt.

A karmester beint, és ha együtt kezdjük a darabot, a zenekar vesz egy hangos levegőt. Érzem a lassítást, és a szomszédom üti a lábamon a ritmust. Kértem a másik oboistát, tegyék össze a térdünket, dobbantson a belépésnél, és vegyen egy levegőt. Még soha nem volt ezzel gond.

Konziban még nem tudtam kiállni magamért.

– SZÁ: Inkább könnyűzenében van, azzal nincs semmi gond. Figyelni kell egymásra. Egy barátommal szoktam négykezeseket improvizálni egy-egy dallamra. A gyülekezetet kísérem kántorként. Ott vinni kell a tempót, ennyi. Az énekrendbe általában nem szólnak bele. Hogy mikor jönnek az énekek, azt meg kell tanulni. Eleinte volt mellettem valaki, aki mindig szólt, később megtanultam.

– CSM: Talán az, hogy ha egyedül gyakorolok kamarát, nem látom a másik szólamát. Figyelni kell egymást. Úgy kezdünk, hogy valamelyikünk vesz egy hallható levegőt, ha én kezdek, én intek vagy szippantok egyet. Rajtra késznek kell lenni, hogy tudjunk egyszerre kezdeni, a másik intése ne legyen meglepetés.

– SZL: Aki vállalja velem a kamarázást, azzal szívesen. Énekeltem zenekarral is, de általában zongoristával. Először az értetlenséggel találkoztam mindig, aztán megszoknak. Nem a munkába, a küzdelmekbe fáradok és keseredem bele. A munka nem okoz gondot, inkább az, hogy mindenkit meg kell győzni. Ez a legfárasztóbb.

– BA: A zeneiskolában nem kellett kamaráznom, de kísértem egy tanárom gyerekét. Az nagy élmény volt.

Nem érzékelek különbséget abban, hogy látó vagy vak zenésszel játszom együtt. Inkább az a kérdés, muzikális-e a partnerem. Az a fontos, hogy zeneileg egy nyelvet beszéljünk. A jelzéseket mindenképpen meg kell beszélni.

Az együtt zenélés módszereinek leírása alapján vak és látó emberek együtt zenélése lényegesen természetesebb és kevésbé komplikált, mint általában feltételezik. A vak zenésztől ugyanazt a felkészülést kívánja meg egy kamara-, mint egy szólóprodukció, mivel kottából nem képes játszani, nem elég jól ismernie, hanem memorizálnia és kívülről kell tudnia a művet, függetlenül a szólam bonyolultságától, illetve az előadások számától. A próbák és az előadás folyamán természetesen figyelni kell egymásra, a látó zenészeknél megszokott részletek egyeztetésén felül ki kell dolgozni az együtt kezdés módját. A vizuális jelzésekkel szemben előnyben részesül az auditív jeladás, zenekari produkció esetében azonban a vizuális jeladás sem nélkülözhető. Erre a válaszadók is utalnak. Gyakorlott zenészek általában egy hangosabb levegővétellel jelzik az avizót.

Mindenekelőtt nyitottnak kell lenni egymás iránt, és hinni abban, hogy valamennyi részt vevő zenész értékei teszik teljessé a közös produkciót. Az együtt zenélés példája, módszerei és konzekvenciái jelentős mértékben általánosíthatóak az oktatás, a befogadás egyéb területeire is.

– *Milyen színpadi tapasztalatai vannak?*

– NT: Szeretek koncerten játszani, nagyon inspirál minden koncert.

– RD: Hogyan megyek ki a színpadra? Vidáman! Zongoristával. Nem öltözöm össze a zongoristával, mindig feketében vagyok, az mindenhez jó. Mindig van mondanivalóm a zenével. Akár szomorúság, akár vidámság.

– SZÁ: Hívtak Bartókot játszani a táncházba. Gyerek színjátszócsoporthoz is játszom, próbálunk, tavasszal lesznek előadások. Várom.

– BA: A zeneiskolában játszottam a Száz Hegedűsben. Imádtam, nem volt semmi gond, megtanították a szólamokat, és minden ment jól.

Rendszeresen játszom négykezeseket, elkezdtem fuvolázni, elővettem a hegedűt is, és nemrégiben játszottam néhány operettzenét, az óriási, felszabadító élmény volt a könnyedség, a szívből jövő muzsikálás. Örültünk egymás sikereinek. Ezt a hangulatot, ezt az érzést és szabadságot szeretném a saját zenélésemre átvinni.

A színpadi jelenlét inspiráló természete nagy koncentrációt kíván látó és vak zenésztől egyaránt. A vak zenészek esetében a színpad bejárása, a terem nagyságának és az első sor színpadtól való távolságának felmérése biztosabbá, felszabadultabbá teszi a produkciót. A klasszikus zene mellett más műfajokban való zenélés, úgy tűnik, felfrissítheti, megújíthatja a zenélés minőségét, új dimenziókat adhat hozzá.

– *Milyen esélyei vannak egy vak fiatalnak ahhoz, hogy zenei pályára kerüljön?*

– ÉT: Nagyon kevés. A látóknak is, mert nagyon sok a zongorista.

– RD: Az tőle is függ, hogy mennyi energiát ad bele. Szeretnék tanítani, bevállalom a hátrányos helyzetű gyerekeket, cigányokat, vakokat is. Bármilyen lehet, egy órán, az ember mindent megpróbál megoldani, csak szóljon. Az a baj, hogy az emberek nem kommunikálnak egymással. A tanítás mellett zenekarban játszani és kamarázni is szeretnék.

– SZÁ: Attól függ: kell a környezet is, hogy kijöjjenek ezek a dolgok. A könnyűzenében sok a sikeres vak, a Notre Dame-nak is sok vak orgonistája volt már.

– CSM: Azt hiszem, kevés. Azért bizakodom.

– SZL: Zeneiskolából mindig elküldtek, próbatanítást sem csinálhatok, mondván, hogy nem látom a növendéket. Esélyt se kapok, de amikor mégis, akkor meglepődnek, nem feltételezik, hogy tényleg megvan a tudásom. Kell a támogató környezet, méltányos óradíjak. A perspektívát magadnak kell megteremteni, kiharcolni.

– BA: Zenekarban nem nagyon van esélye, de tanítani tud, ha fel van készülve. Ha megszerzi a diplomát, alkalmas a feladatra, de a zeneiskolák szerintem kevésbé nyitottak. A társadalomnak nagyon sokat kell változnia. Ismeretség, ajánlás nélkül minden sokkal nehezebb.

Meghallgatva, újrhallgatva, majd olvasva a kérdésre kapott válaszokat egyre nyilvánvalóbb, milyen kevés optimizmus fedezhető fel a fenti narratívákban. Mindez annak ellenére jellemző, hogy amikor a tanulmányokról, később pedig az együtt zenélésről esik szó az interjúkban, egyértelműen megmutatkoznak azok a lehetséges módszertani megoldások, amelyek segítségével kiküszöbölhetőek az oktatás és az együtt zenélés nehézségei. Egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy míg a jelenleg egyetemen tanuló interjúalanyok remélik, sikerül bizonyítaniuk, a zenei diplomával rendelkező interjúalanyok szinte megvalósíthatatlannak látják egykori álmukat, hogy hivatásos zenészként, zenetanárként megtalálják a helyüket a társadalomban, amely értékes tagokként fogadja be őket. Pesszimizmusuk oka számos egyéb társadalmi tényező összefüggéseinek a vizsgálatával világítható meg.

– *Ha úgy érzi, hogy valami fontos dolgot nem érintettünk, és szívesen beszélne róla, kérem, ossza meg velem. Köszönöm megtisztelő bizalmát és a beszélgetést.*

– RD: Én azt tanácsolom a tanároknak, konzultáljanak a látássérültekkel, ha elakadnak, meg más tanárokkal is. A vak zenészeknek meg azt, hogy gyakoroljanak, szeressék, amit csinálnak, ne befolyásolják őket a negatív dolgok. A tanárok ne féljenek, nyugodtan fogják meg, ha kell, nyugodtan küldjék haza, ha nem gyakorol, kezeljék úgy, mint a többieket.

– SZL: Ha a kántorizálásban van lehetőség, abban fejleszttem magam. Az orgonálásban megtalállok valamit, amire nagy szükségem van. Az orgona az ég és a föld között van. Ha orgonálok, nincs idő, nincs tér, az orgona, a szerző és az úristen van. Az érettségimre és a diplomahangversenyemre, a kitűnő kántoroklevelemre vagyok a legbüszkébb. A nagyzenekari fellépéseimre is, meg a gyülekezeti cédémre. Ezeket összerakva lettem az, aki vagyok.

Az a dolgom, hogy kaptam öt találmányt, tízet adjak vissza. Tény, a sok tanulás mellett elment mellettem a párkapcsolat meg ilyesmi. Vagyok én meg az eredmé-

neyeim. Szerintem látássérültként vagy ez van, vagy az. Lehet, hogy én ezt beáldoztam, de most már így van.

– BA: A zene nekem kitörési pont volt, lehetőség, amivel ki tudok törni a sztereotípiákból, amivel olyan helyre tudom vinni magamat a társadalomban, ahol szerintem lennem kell. Most tanultam meg azt, hogy a zene nem feltétlen kihívás, hanem örömforrás, csoda.

Összegezve az interjúkat megállapíthatjuk, hogy a hallgatók nyilatkozatai közelebb állnak az optimizmushoz: úgy vélik, sikerük jórészt rajtuk és az akaraterejükön, a befektetett energiájukon múlik. A már végzett fiatalok pesszimista nyilatkozatai a társadalom jelenlegi állapotát, a fogyatékoságtól való idegenkedését, kevésbé befogadó jellegét tükrözik.

A tanári nézeteket és attitűdöt illetően kevés kivételtől eltekintve általában jó tapasztalatokkal rendelkeznek a válaszadók, hangsúlyozzák a segítőkészségüket, a rugalmasságukat és a nyitottságukat, ám nem titkolják abbéli meggyőződésüket, hogy hatékonyabban folya az oktatás, ha a tanároknak lehetőségük lenne felkészülni a vak és aliglátó tanulók oktatására.

10.5. Művésztanár-interjúk

A kutatás e szakaszában nyolc résztvevő, a Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskola, a Debreceni Tudományegyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem jelenlegi és nyugalmazott oktatója nyilatkozik vakok zeneoktatásával kapcsolatos tapasztalatairól.

Az interjúk hossza átlagosan 1 óra 25 perc.

Az interjúkérdések tartalmilag megegyeznek a hallgatóknak, valamint a klasszikus zenét hivatásszerűen művelő vak művészeknek és tanároknak feltett kérdésekkel, egyes kérdéseket azonban a csoport jellegéből adódóan átfogalmaztunk.

Az interjúkat az eddigiekhez hasonló módon, a kérdések sorrendjében, majd összesítve elemezzük.

A válaszadók nem igényelték az anonimitást, illetve álnevek használatát, ezért idézetek esetén a nevük kezdőbetűit alkalmazzuk.

– *Vannak, voltak vak tanítványai?*

– FL: PF az első.

– SL: RD az első, de remélem, még lesz szerencsém hasonló sorsú embert tanítani, mert nagyon jók a tapasztalataim.

– BG: A felsőoktatásban több fogyatékossgal élő hallgatónak kellene lenni. El tudok képzelni külön és vegyes csoportot. Minél több jelentkezzen, megvan a fogadókészség és a barátságosság. Talán nekik is jó lenne.

– KL: Öt vak tanítványom volt. Mind olyan kiváló szellemi, zenei adottságokkal rendelkeztek, hogy én mint tanár csak nyertem a velük való kapcsolatból. Az első 10 évesen került a konziba. Egy tehetséges gyerekekre mindenki le akar csapni, de ebben az esetben senki nem merte elvállalni. Mindenki félt a nagyon tehetséges, de vak gyerektől. Talán nem is attól féltek, hogy csődöt mondanak a tanításban, inkább attól, hogy nem tudják megteremteni azt az emberi kapcsolatot, amihez szoktak a látó növendékeknél.

A válaszadók hajlandósága az e kutatásban történő részvételre a nyitottságuk, pozitív attitűdjük mellett sejteti, hogy szívesen osztják meg a tudásukat és kétségeiket.

A megkérdezett nyolc oktató művész, tanár közül öt először tanít zenei pályára készülő vak hallgatót, három rendelkezik tanítási tapasztalatokkal e téren. Egy oktató több évtizedes tanári pályája során öt vak növendéket tanított közép- és felsőfokú zenei intézményben, akik valamennyien jelentős sikereket értek el a művészi vagy tanári pályán.

Egy válaszadó az egyetemén lehetőséget látna egy vak vagy vak és látó hallgatókból álló BA-csoport indítására, ami véleménye szerint valamennyi résztvevő és tanár szemléletére pozitív hatást gyakorolna. Egy ilyen csoport indítása a magyar zenei felsőoktatás történetében egyedülálló kezdeményezés lenne.

Az interjúk alapján megállapítható, hogy a félelem, a tartózkodás a múltban sem volt és ma sem jellemző, azokra a tanárookra, művészekre, akik vállalják a zenei pályára készülő vak fiatalok zenei képzését. Szavaikból a közös munka öröme, tisztelet és megbecsülés csendül ki.

– *Hogyan került(ek) önhöz?*

- FL: Előző tanára keresett meg. Meghallgattam, és én javasoltam a Zeneakadémiát.
- SL: Régi ismeretség. Zeneiskolás volt, gyakran találkoztunk a soproni oboafesztiválon. Csodáltam. Szinte mindig ott volt, az ép emberekkel teljesen méltón versenyzett. Érdekes volt, mert neki nem volt kihívás a fejből játék, mégis olyan csodálatraméltó volt, hisz az út maga sokkal hosszabb volt a megtanulásig.
- BG: Megfelelt a felvételi követelményeknek, felvettük.

A válaszokból szembetűnő, hogy vak jelentkezők esetében is elsődleges a felvételi követelmények teljesítése, a zenei érettség, tehetség. A fogyatékkal élő személyekhez gyakorta társított szánalom és sajnálat sztereotipikus megjelenése ezekben az esetekben nem befolyásoló tényező. E körülmény nagymértékben segíti a fiatalok önbecsülésének, önértékelésének és reális önképének kialakulását. A felvételi vizsgát a vak interjúalanyok esetében is általában egy meghallgatás előzi meg. Ha a tanítvány azt követően megfelel a felvételi vizsgán, felvételt nyer az adott intézménybe.

– *Miért vállalta el a tanítást?*

- FL: Teljesen egyértelmű volt a választás, hogy én vállalom el.
- SL: Ha a felvételi vizsgán megfelel, nálam nem hátrány, ha nem lát. Pontosan ugyanúgy fogom őt kezelni, mint egy látót. Meg kell tanulni egy picit nemlátóként gondolkodni.
- BG: Természetes, hiszen felvettük. Nagyon izgalmas feladat.
- LP: Kollégáim rögtön rám gondoltak, hogy én fogom elvállalni. Senkinek sem volt tapasztalata. 22 éve tanítok, ezalatt nem volt vak növendék. Lelkész vagyok, ha emberileg komolyabb erőbedobás kell, én kerülök szóba.

– FM: Mert tehetséges volt. Nem vagyok filantróp. Ha nem tehetséges, nem vállalom. Félnek a tanárok, hogy itt mást kell csinálni. Miért mondjak nemet egy tisztességes tevékenységre?

– RJ: Megkaptam a feladatot. Egyházzenei tanszéken tanítok. Nem tudom, miért, de úgy gondolták, én meg tudom oldani.

– KL: Egy vagy két éve tanítottam a konziban, amikor először találkoztam a feladattal. Mivel lelkész vagyok, kollégáim úgy gondolták, én tudom a legbensőségesebb kapcsolatot kialakítani ebben a tanítási folyamatban. Jóskát azért vették fel, mert elvállaltam.

Mindhárom csoport interjúi azt sejtetik, hogy vak növendék általában abban az esetben nyer felvételt zenei közép- vagy felsőoktatásba, amennyiben az intézmény egy tanára elvállalja a tanítását. Kizárólag a zenei képessége, a tehetsége nem garantálja a bekerülését a kiválasztott zenei intézménybe.

Valamennyi oktató hangsúlyozza, hogy azért vállalta a vak növendék tanítását, mert megfelelt a felvételi vizsgán, és tehetségesnek tartotta. A nyolc válaszadó közül kettő lelkész, egy pedig egyházzenei szakon tanít. Következtetéseink alapján ez szerepet játszik a kihívást jelentő pedagógiai feladatok megoldásához való útkeresésben. Ugyanakkor azt is fontos kiemelni, hogy további két esetben a feladattal járó szakmai kihívás is inspiráló tényező a vak tanulók elvállalásának mérlegelése során. Egy esetben szakmai elismerése, felkészültsége mellett a diák iránt érzett tisztelet is meghatározó tényezőnek bizonyult.

– *Ismert vak zenetanárokat?*

– LP: A konziban egy vak diákot. A kalocsai zeneiskolában pedig egy vak tanárt. Nekem nem volt ez probléma, mert a testvéreim hozzá jártak. Kisgyerekként láttam, hogy működik ez, vagy hogy ez működik, ezért nem volt semmi gond. A konziban a vak sráccal jól kijöttünk, nem volt ez barátság, de jóban voltunk.

– FM: Együtt dolgoztam Németh Tamással a konziban.

– RJ: Nem, senkit.

Összefoglalva a válaszokat, leszögezhetjük, hogy a résztvevők többsége nem vagy felületesen ismert vak zenészeket, a szakmai kapcsolat sem jellemző. Prioritást élvezett a zenei teljesítmény, csak azután következett a filantrópia, amikor vak diákok tanításának vállalása került szóba. Azok az oktatók is vállalták a nyilvánvalóan sok ismeretlen kihívást jelentő tanári feladatot, akik nem ismertek vak zenetanárokat. Ennek alapján arra következtethetünk, hogy válaszadóink nem táplálnak előítéleteket a vak személyekkel szemben, a sztereotipikus gondolkodás is távol áll tőlük. Ez az attitűd jelzi a zene minden emberi sajátosság fölött átívelő természetét, a zene, az együtt zenélés integráló, inkluzív szerepét.

– Érez/érzett különbséget a vak és látó diákok tanítási módszereiben? Ha igen, miben látja a különbséget?

– FL: Igen. Sok különbség van. Tanítványom előnye, hogy a fül, az értelem, a végtagok összekapcsolása sokkal komplexebb. Agyban hihetetlen gyorsan és pontosan össze tud rakni dolgokat. A látó embernek, akinek egész más térélményei vannak, máshogy rögzíteni bizonyos fogalmakat. Nemlátó tanítványunkkal megcsináltam azt a billentyűsöknél alapgyakorlatot, mintha a kéz egy rongybaba lenne, megemeljük, ha elengedjük, teljesen szabadon leesik. Például ez a szabadesés nincs meg, nincs meg ez a biztonságérzet. A mozgáskoordinációban nagyon ügyes. Amit egyszer megtanult, azt jól és nagy biztonsággal elő tudja hívni. A testi kontaktus fontos eszközünk. Játsszom valamit, és rárakja a kezét az én kezemre, hogy lássa az ujjrendet. Ez a többiekkel is előfordul, de nála sokkal gyakrabban.

– SL: A tanításban mindenképpen, a felkészültségben és a játékmódban nem. Nyilván nem azért jobb a memóriája, mert nem lát, hanem azért, mert azt fejlesztette. Egyetlen különbség, nem lehet mutogatni. Hangszerrel, énekléssel mutatom a ritmust, frazeálást, de ugyanúgy kell kontrollálni. A testi kontaktus elkerülhetetlen. Szólok, hogy „megfogom a hasad”. Nagyobb bizalom kell, hogy mind a ketten tudják, a másik mit miért csinál. A szájtartásnál, mint egy beszélő tükör, szólok, ha jó. Az érzeteire hagyatkozva jegyzi meg az izomérzetet.

– BG: Szolfézs-, zeneelmélet-, partitúraolvasás-óráimon tanítok vak hallgatót. A különbség elhanyagolható. Partitúraolvasásnál más módszert kell alkalmazni. A vak hallgató ismert vagy ismeretlen zenekari vagy több hangszeres darabot hallgat otthon, és órán rögtönzött zongorakivonatot ad vissza a harmóniatudására, az emlékeire építve. A vak hallgató harmóniahallása jó, ám intonációja pontatlan, fejleszteni kell. Atonális vagy afelé hajló művekből adok neki idézeteket a dodekafon éneklés fejlesztésére. Először zongorával, aztán egyre kevesebb kontrollhanggal, végül zongora nélkül éneklő a kezdetben három-négy hangos, majd egyre hosszabb zenei idézeteket. Biztatom, találjon ki ilyen stílusú példákat.

– LP: Mindenképpen van különbség. Előtte nincs kotta. Ahogy ő tanul az egy sokkal lassabb tanulási folyamat, mint a látóknál. Ki kell várni, hogy letisztázzuk a hangokat, mi az, amit rosszul tanult meg, mert hiba van a kottában. Mikor már tudja a darabot, nincs különbség. Viszonylag kialakult embert kaptam, harmonikus kapcsolattal a hangszerhez. Az érzékenység, muzikalitás benne is megvolt, csak le kellett győzni egy csomó akadályt, hogy megszólalhasson. A hangszeren a tájékozódási pontok azonosításában is van különbség, ez is a nemlátásból fakad.

– FM: Az érintés egyértelmű segédeszköz.

– RJ: Az énektanításhoz alapvetően hozzátartozik a testi érintés. A tér ismerete és a színpad bejárása hihetetlenül fontos. A vak hallgatónak tudnia kell, hol az első sor, a terem vége, milyen széles. Fontos a kontaktus a tanárral vizsgán is. Mi ezt halk csettintéssel oldottuk meg. Látóknál nincs akkora szerepe a fülnek. L-nél a mutatósnak tökéletesnek kellett lenni. Más hangfajú, így kisebb az utánzás esélye.

– BE: Abban hiszek, hogy nem konkrétan azt a mozdulatot kell gyakorolni, meg kell érezni a lényegét. Az az igazi, ha saját maga jön rá a mozdulatra. Időnként kell, hogy utánozza, ha nem jön rá. Tegye a kezét a kezemre, hogy megnézzze, én hogy csinálom egy-egy mozdulatot. A hangot, amit szeretnél, így tudod előcsalni. A mozgás szabadságát nehéz átadni. A szabadsághoz tudás is kell. Tévesztés után a legnehezebb, visszatalálni. Abban sokat segít a látás.

– KL: Egy nemlátót pontosan úgy kell tanítani, mint egy látót. Elsősorban nem metodikai, inkább az emberi kapcsolat szempontjából hasonlítható össze. Mindenképpen éreznie kell a növendéknek, hogy az én szememben ő pontosan olyan, mint a látó. Ugyanolyan követelményeket kell támasztani. Ezt általában a nemlátó el is várja. Ha észreveszi, hogy másképpen kezelem, az neki rettenetesen fájdalmas, és elveszíti az önbizalmát. Egy nemlátónál sokkal jobban kell táplálni az önbizalmat, a hangszeren való biztonságot – itt a mozgásra gondolok – mint egy látónál. Talán egy vak növendékben nagyobb a hajlam a merevségre, így nehezebb elérni a laza, szabad mozgást. Sokszor felállítottam a tanítványt a zongorától, és mutattam mozgásformákat a szabad, laza mozgás elérése érdekében. A lámpaláz, a drukk veszélyesebb egy nemlátónál (hangok eltalálása, nagy ugrások), nincs meg a látás adta biztonság, a javítás azonnali lehetősége tévesztés esetén.

Az interjú e kérdése jelentős mennyiségű anyagot és elképzelést szolgáltat számos tény bizonyítására. Ezek között hangsúlyos szerepet kap a másság elfogadása és tisztelete, de hasonlóképpen fontos az oktatók kreativitása, az odafigyelés, valamint az eltérések azonosítása vak és éplátású emberek hangszer- illetve énektanításának vonatkozásában. Bár a tanítás alapköve a tanár és tanítvány közötti bizalom, vak tanulók esetében ez az aspektus előtérbe kerül, mivel a vizuális impulzust az érintés váltja fel, ami fokozottabb közelséget feltételez, ez pedig elképzelhetetlen bizalom nélkül. E bizalom teszi lehetővé a kritikus megközelítést és a kritika elfogadását.

Ez utóbbinak a zenei frázisok megformálása és az intonáció mellett a színpadi megjelenésben és a vak emberek számára nehézséget jelentő laza mozgás elsajátításában is óriási jelentősége van. A vakon született és a látásukat kisgyermekkorukban elvesztett személyek nem rendelkeznek vizuális mozgásmintákkal, ezért mozgásuk általában célzottabb, koncentráltabb, merevebb. A válaszok alapján megállapíthatjuk, hogy a látó és a vak növendékek tanításában a legnagyobb különbség egyrészt a mozgás lazaságának átadásában, annak természetessé válásában, ösztönös alkalmazásának az elősegítésében mutatkozik. Másrészt vak növendékek esetében a kölcsönös bizalomra épülő testi kontaktus lényegesen hangsúlyosabb, alapeszköze a tanításnak.

Az e kérdésre kapott válaszok módszertani alapját képezhetik egy, a vak emberek zeneoktatását támogató segédlet szerkesztésének. Valamennyi oktató készséggel számolt be oktatási módszerének saját maga által kidolgozott elemeiről, mégis számos észrevétel

ismétlődött, ugyanakkor kiderültek új megoldások, gyakorlatok is. Az interjúk e szakaszában is nyitottság és elkötelezettség tükröződik.

– *Voltak nehézségei, amikor először került önhez vak diák? Ha igen, mik voltak azok, és hogyan küzdötte le őket?*

– FL: Igen, de azóta is van nehézségem, amire folyamatosan keresem a megoldást. Hogy tudnám neki átadni azt az érzetet, hogy játék közben az egész test lélegzik, lendületből dolgozunk, nagyon sok belső mozgás van: ez okozza nekem a legnagyobb nehézséget. Talán ráérez a lendületre, ezért azt javasoltam neki, minél többet hintázzon játszótéren.

– BG: Nem tanítási, inkább szociális nehézségek, például hogyan menjünk együtt. A csoporttársaik ebben sokkal jobbak, de én is megtanultam. Nem arról van szó, hogy rosszul érzem magam vak tanítványom társaságában.

– LP: Össze kellett szoknunk. Meg kellett ismernünk egymás személyiségét, a kommunikációt tanulni. Úgy érzem, felszabadult, nagy lépés és önbizalom-fejlesztő volt, hogy idegen városba jött. Nagy szeretettel vették körül a diákok.

– FM: Anatómia érzékeltetése csak testi kontaktussal oldható meg. Például a légcső-nyelőcső-gégefedő egymáshoz való viszonyát a két kezével és saját kezemmel tudtam jól megmutatni. Természetesen mindkettőnk testén érzékelteni kell egy-egy mozdulatot, mint az áll „ejtése”.

– RJ: Nekem az volt a legrosszabb, a legnehezebben elviselhető, ahogy a szem kinéz. Kezdetben nagyon befolyásolta a viszonyomat vak tanítványomhoz.

A tanulás kezdeti szakaszát a látó diák és tanár esetében is elsősorban egymás személyiségének a megismerése jellemzi. A mozdulatok átadásának nehézsége és a testi kontaktus elkerülhetetlensége, ugyanakkor természetes alkalmazása az e kérdésre adott válaszokban is felbukkan. A kezdeti időszakban megjelennek a „rossz” test keltette kellemetlen érzések, amelyeket az együtt töltött idő enyhít vagy megszüntet. A vak diák tanításának lényeges aspektusa az őszinte, egyértelmű, szinte csupán a verbalitáson alapuló

kommunikáció kialakítása. A tanár pedagógiai és módszertani felkészültsége, kreativitása és a növendék aktivitása, együttműködése, a szokatlan helyzetekre való nyitottsága a sikeres munka alapfeltétele.

– *Pontosan tudta, hogyan tanítsa vak tanítványát? Előfordul(t), hogy a tanácsát kérte, korábbi tapasztalatairól kérdezte? Említene néhány példát?*

– FL: Minden növendéknél érzékelhető jelenség a bizonytalanság. Azt várják, jobban bábáskodjunk fölöttük. Arra törekszünk, hogy abszolút önállóan tudjanak dolgozni, de van egy átmeneti időszak, az első év erre rá szokott menni. Arra buzdítjuk őket, kezdeményezzenek, kutassanak. Talán ez PF-nél még fokozottabban jelentkezik amiatt, hogy rengeteg pluszsegítséget kell neki adni. Úgy érzem, itt is van egy kis tanácstalanság.

– SL: Ugyanazt csinálom, mint a többi hallgatóval, csak a módszer egy picit más. Verbálisan talán felkészültebbnek kell lenni. Meg kell tanulni egy picit nemlátóként gondolkodni.

– BG: Tanítási tapasztalataimra és kreativitásomra hagyatkoztam, kontrollként kérdeztem a tanítványomat. Ami nem vált be, azt hagytuk.

– LP: Ez egy folyamat volt. Folyamatosan fedeztük föl az együtt munkálkodást. Rá kellett jönnöm, mire számíthatok egyik óráról a másikra. Az első félév a tanulás folyamata volt. A látó gyerekekkel is így van, aztán az ember alkalmazkodik ehhez.

Valamennyi válaszból kiderül a tanítvány eltérő világérzékelése iránti nyitottság és a tanári pálya iránti elkötelezettség. Amennyiben létezik olyan tanár, művésztanár, aki elvállalja vak hallgató tanítását, a feladattal együtt járó nehézségek számos esetben egymás nem ismeréséből adódnak. Mindazonáltal nyitottnak mutatkoznak, és szívesen néznek szembe a nehézségekkel, éreztetve és hangsúlyozva, hogy az eltérő világérzékelés megismerésével ők is gazdagodnak.

– *Kihez fordulhat(ott) segítségért, ha nehézsége támadt a vak diák tanításában?*

- FL: Elkértem egy zenészkörökben jól ismert vak zongoratanár elérhetőségét, és felhívom egy francia vak kollégámat. Az ember magára van hagyva, illetve ez a tanítvánnyal egy közös dolog.
- SL: Tanítványom korábbi tanáraihoz vagy közvetlenül a tanítványomhoz, de nem nagyon volt szükség rá.
- LP: Nem. Mindent magamnak kellett kitalálni. Tanítványom mesélt, mi hogy volt előző tanárainál, őt kérdeztem. Tanultam tőle, néztem, mit hogy csinál, például a nagy ugrásoknál, aztán annak alapján tudtam segíteni.
- FM: Meg kellett tanulnom magamtól és abból, mit és hogy tudok megmutatni, átadni.
- RJ: Gondolkodni, kitalálni, olvasni.

E kérdés minden válasza a tanárok, művészek vak tanulók oktatására való felkészítésének a hiányát jelzi, ugyanakkor a tanítványuk iránti bizalmukat és saját nyitottságukat bizonyítja. Elmondásuk alapján csupán a saját kreativitásukra építhetnek, esetenként a növendékük korábbi tanáraival konzultálhatnak, illetve a tanítványaik visszajelzéseire alapozhatnak. Bár a kezdeti szakaszban nehézségekkel találták magukat szembe, találtak vagy szüntelenül keresnek megoldásokat a leküzdésükre. E megoldások minden bizonnyal a tanár és a tanítvány közötti bizalomalapú kommunikáció eredményei.

– Tapasztalatai alapján a zenetanárok képzésében indokolt lenne-e a fogyatékről beszélni a vakok és más fogyatékosokkal élő személyek hatékonyabb zenetanítása érdekében? Ha igen, milyen formában? Ha nem, miért nem?

- FL: Mindenképpen. Érdekes lenne, mindenkinek könnyebb lenne.
- SL: Minden pedagógusnak taníttatnám. Nagyon sokszor a tanárok sem tudják, hogy ez mivel jár. Én zenészként sohasem hallottam, tanultam ilyesmiről, egyedül az empátikus készségemre hagyatkozhatok, soha egy szó sem esett fogyatékről, pedig bármikor bárkivel megeshet, hogy fogyatékos gyerek kerül hozzá. Én abszolút

kötelezővé tenném. Legalább egy szemeszter tanítási gyakorlat, hospitálás. Sokkal szerteágazóbb lesz a kifejezőképességük is. Verbálisan és hangszerezen is, mert meg kell mutatniuk. Ha szembetalálják magukat a problémával, ne egy probléma legyen, hanem egy feladat, egy szép feladat. Módszertan keretében olyan tanárnak kellene tanítani, aki foglalkozik, foglalkozott látássérültekkel. Tarthatná látássérült is. Próbatanítást is el tudok képzelni.

– BG: Kell. Jól meg lehet oldani együtt, meg kéne tanulni a tanároknak, hogy bármikor bekövetkezhet egy ilyen helyzet. Jegyzet is hasznos lenne. A kreativitás nem elég, tapasztalt emberek kellene, legyen miből, kitől tanulni. Koprodukcióban, látássérült zenetanárral, csapatmunkában meglévő tárgy keretében vagy szakmódszertanon, spec.kol.-on. Az elfogadtatás, bevezetés nehéz.

– LP: Igen. Egy-két óra erejéig találkozzanak a helyzettel. Egy-két jó tanáccsal, tapasztalattal, ha hozzájuk kerül egy vak diák, ne féljenek, ne hárítsanak a félelem miatt. Vágjon bele bátran. Működhetne mindenki másnak is. Tanár szakosoknak, 1-2 előadás didaktika-, módszertanórán. Aki már tanított vakot, vak tanár, nagyon tanulságos és jó inspiráció lenne, a későbbi zongoratanárok másképp kezelnék a helyzetet.

– FM: A felemelkedés egyetlen útja a tanulás. Kellene, nagy szükség lenne rá. Az emberek csak személyes érintettség kapcsán tudnak ezzel foglalkozni. Ha véletlen találkoznak fogyatékkal, lesöprik magukról, hogy nem az én ügyem.

– BE: Persze. Van, aki nem érzi magában azt az erőt, türelmet, hogy ezzel foglalkozzon. A figyelemfelkeltésre szükség van. Akinek a zene ad valamit az életében, azokat segíteni is kellene, nem kell, hogy művész legyen.

Minden interjúalany egyértelmű állásfoglalása alapján szükség van az eltérő világérzékelés megismerésére, hogy ne uralkodjon el az emberen a fogyatéktól való félelem és a fogyatékkal élő személlyel szemben tanúsított kezdeti idegenkedés, távolságtartás. A válaszok nyilvánvalóan hangsúlyozzák a tényt, hogy különféle fogyatékkal élő személyek megjelenése a közép- és felsőoktatásban történő zeneoktatásban felkészült oktatókat igényel, akkor is, ha a zenei képzés elsősorban a fő tárgy

esetében egyéni konzultáció keretében történik. Az úgynevezett összeszokás időszakát, a személyes kapcsolat felvételét könnyíthetné meg egy-egy felkészítő kurzus, mivel a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos zeneoktatás tekintetében már nem mondható el az egyik interjúalany szavaival élve, hogy „nem az én ügyem”.

– *Vak tanítványa hogyan tudott együtt haladni a társaival?*

– FL: Nehezen tudom megítélni. Sajátos jelenségek vannak körülötte. Nagyon benne van a saját világában. Inkább zenében kommunikál, mint szóban. Ha odaül egy hangszerhez, megtalálja a belső egyensúlyát. De szóban is egy hihetetlenül izgalmas jelenség.

– SL: Nem kell együtt haladnia. Egy egyetemről mindenki más tudással jön ki. Saját tempó, picit emelni kell a szintet folyamatosan. A többi tárgyra nincs rálátásom. Abszolút hallása van, nincs probléma.

– BG: Tökéletesen. Zenében néha még jobbak is.

– FM: Zeneileg jobb is volt. Szerették a gyerekek, de mégis magányos volt.

Ennél a kérdésnél elsősorban a vak hallgató személyisége rajzolódik ki a tanára szemszögéből. Található utalás természetesen arra vonatkozóan is, hogy milyen szerepet tölt be a hallgató a közösségben. Mindez azt bizonyítja, hogy interjúalanyaink holisztikusan figyelnek a látássérült tanítványaikra is. Mivel interjúalanyaink elsősorban főtárgytanárok, természetesen kevesebb rálátásuk van a tanítványaik egyéb órákon nyújtott teljesítményére.

– *Ön szerint mi (volt) a legnehezebb? Mi volt a legkönnyebb a tanítványa számára?*

– FL: Az, hogy nem tud egyedül közlekedni. A belső lendületekből álló mozgáskultúrának az elsajátítása, de még nagyon az elején vagyunk, de azt érzem, ez egy kihívás mind a kettőnknek.

– SL: Elfogadják, jó helyen van. Közlekedés idegen városban.

– BG: Engem inspirált, hogy szokjak le arról, hogy széthagyom a cuccomat. Nem adunk megoldhatatlan feladatot. Én is tanulok az ő nehézségeiből.

– LP: Nem tudom. Azt tudom, én mivel küzdöttem leginkább. Tudnánk nagyobb tempóban haladni, anyagvégzésben lassabb volt, mint reméltem. Ahhoz képest is, hogy Braille-kottából tanult. Mondtam neki: a munka, amit végzel, nem elég a művész masterhez. Nála nem azt éreztem, hogy lóg. Nem sikerült beosztani az idejét, gondoltam. Mikor szóvá tettem, „kényelmes vagyok”, volt a válasz. Belegondoltam: a közlekedés, kollégiumban lakás lefoglalhatja az egész idegrendszerét, gondolkodás-módját.

A válaszok érdekes összefüggéseket világítanak meg. Az egyik ezek közül a mozgás, a mozgáskultúra és a belső lendület kapcsolata, a másik az állandó koncentráció feszültsége és a hallás, a hallóérzék folytonos készenléti állapota, valamint ezen összetevők hatása a zenetanulás hatékonyságára, a zenélés szabadságára, művészetére. Ezen összefüggések felismerése egészen új kontextusba helyezi a vak tanulók zeneoktatására vonatkozó felkészülést. Minden válaszadó késznek mutatkozik az összefüggéseket kiindulási pontnak tekinteni a vak tanítványai oktatásának vonatkozásában, és az így szerzett új tudás elemeit beépíteni a saját gyakorlatába.

– *Vak tanítványa hogyan tanulja/tanulta a darabokat?*

– FL: Ez változó. Van, amit gyorsan, máskor érthetetlen okokból lassan. Nagyon nehéz elvonatkoztatni a hangélménytől. Nem látom, hogy alakul ki benne az a képesség, hogy tudjon az előadástól elvonatkoztatni, és teljesen önállóan lássa azt a rendszert, amit a zeneszerző papírra vetett. Hogy ő találjon problémákat és azokra válaszokat. A rendszeren belül. Az újrendet beírja a többi hallgató a kottába az adott kornak megfelelő technika szerint. Most az első évben úgy játszottam fel a darabot, hogy közben mondtam az újrendet. Igazából elég sok problémába ütközöm a tanítás során. Úgy vettem föl egy darabot, hogy a két kezet különböző manuálon játszottam és kicsit eltérő hangszínnel. Bízom abban, hogy egyértelmű lesz a kezek elosztása.

– SL: Mentora feljátssza a darabokat telefonra. Tanítványom pedig aktív, hozza a darabokat feljátszva, megrendeli a Braille-kottákat is.

– LP: Amit nálam tanult, azt mind kottából. Külön kézzel lehet csak, ha belegondolok, ez egy nagyon lassú folyamat. Érthető a lassúbb haladás. Nálunk elengedhetetlen volt a Braille-kotta. Nekem nem kellett feljátszani semmit. Ha igénye lett volna, biztos, ráálltam volna, de kottából kell tanulni, ha csak lehet.

– FM: Felénekeltem diktafonra, amilyen szárazon csak tudtam.

– RJ: Lassabban, legalábbis másképp tanul. A memóriája ragyogó! Máshogy kell vele próbálni. Hallás alapján. Oktávval mélyebben mutattam én is, külföldi tanára is. Akkor volt nehézség, ha nem tudta meghallgatni a darabot. Abszolút hallása van, sokkal gyorsabban tanul. Javasoltam, foglalkozzon kortárs zenével. Abszolút hallással rendelkező zenészek könnyebben tanulják. Ő elutasította, sajnálom. Jogos kérdése volt: honnan tanulja meg? Talán erre lehetne használni a MIDI-fájlokat.

– KL: Jóskánál szövegtanulási probléma soha nem volt, mindent megszerzett Londonból pontírásban. Szövegtanulás tekintetében egy vak növendékemmel sem volt probléma.

Minden válasz sugallja, a tanár érdeklődését vak tanítványa tanulási technikája iránt. Felszínre kerül a vak hallgató lassúbb tanulási tempója, a hallás utáni tanulásból adódó nehézségek természete, illetve a zenemű elsajátításához használt felvétel hangélményének hatása a vak tanítvány előadására. Az interjúalanyok narratívái szerint a módszerek megismerése teljesebbé teszi, és jelentős mértékben támogatja tanítványa élethelyzetének megismerését is. E folyamat a reális elvárások kialakításában is szerepet játszik. A tanítványok tanulási technikái teljesebbé teszik a tanítvány személyiségéről alkotott képet, következésképpen azok megismerése az elvárások testre szabásában is kiemelkedő helyet foglal el.

– *Mi a véleménye a pontírású kottáról? Fontosnak tartja? Miért igen? Miért nem?*

– FL: Nehézség a kottaolvasás hiánya. Nem ismerem Braille szisztémáját, milyen pontosan, és hogy lehet azt a gyakorlatban zenére használni. Tanítványom szerint nagyon-nagyon bonyolult, sokkal egyszerűbb bármit hallás után megtanulni. Én

mindenesetre nagyon kapacitálnám arra, hogy ő is tudjon tiszta lappal közeledni a zenéhez, ne kapcsolódjon hozzá hangélmény, ne befolyásolja az az interpretáció, ami alapján tanulja a darabot. Nem szabad megijedni a nehézségektől, hogy nem lehet a hagyományos módszerekhez nyúlni.

– SL: Nehéz megítélni, biztosan van. Nagyon jó ellenőrzési pont.

– BG: Amit az alapján tanult, pontosabban tudja. Nem árt. Újabb ismeret, készség, amivel gazdagodik. Ellenőrző funkciója van.

– BE: Azt hiszem, egy bizonyos szint fölött már nem használható. Nem mutatja a dallamívet. Rengeteg a sajtóhiba. Nem érzékelteti a folyamatot. Nagyon helyigényes. Például egy Beethoven-szonátát nem lehet blattolni. Ha kiteszem a kottát, valahogy szól, egyben.

– LP: Tanítványom csak kottából.

– FM: Nem nagyon volt vokális irodalom. Mire a Braille-kotta elkészül, rég megtanulta.

– RJ: Kértem, meg akartam ismerni, de ő nem nagyon használta.

– KL: A kottakép fontos a mű interpretálása szempontjából. Annyi a különbség, hogy nem látják egyben, első ránézésre mi rengeteg dolgot meg tudunk állapítani. A nagy egészet látjuk, de az éppen játszott ütemre koncentrálódik a tekinteted és az intellektusod. A Braille-kottánál egy-két hangot látsz egyszerre.

A Braille-kotta tekintetében bizonytalanság figyelhető meg, jóllehet az is egyértelműen kirajzolódik, hogy művészek és a tanárok bátorítják tanítványaikat a kotta használatára, azonban elfogadják tanítványaik érvelését a Braille-kotta bonyolultságát illetően. A növendékek eltérő attitűdöt tanúsítanak a Braille-kotta iránt: néhányan mereven elutasítják, mások kritizálják, nehézkesnek, pontatlannak tartják, ezért nem használják, és van, aki csak kottából szeret tanulni. Ez a különbözőség reflektálódik az oktató művészek és zenetanárok

válaszaiban. Mindazonáltal a szavaikból kiderül, hogy szívesen ismerkednének meg a Braille-kotta rendszerével, és erre biztatják a zeneműveket hallás után tanuló növendékeiket is.

– *Hogyan kezeli/kezelte vak tanítványát?*

– SL: Pontosan úgy, mint a látókat. Nekem útba esik a kollégiuma, sokszor megbeszéljük, hogy ne hívja a kísérszolgálatot, együtt megyünk vagy jövünk haza, van egy ilyen sajátos kapcsolatunk is. Inkább baráti.

– BG: Aki fél, az pozitívan diszkriminálhat, aki beleveti magát, annak kedvence. Elismerik a csoporttársak is. Fennáll a veszély, hogy túl jó vagy rossz szándékkal fordulnak az emberek mindenféle különleges ember felé. Lehet szerepe a sztereotípiáknak is, de inkább a félelem. Mindentől tart az ember, ami új vagy idegen, szokatlan.

– LP: Ugyanúgy, igyekeztem. Ő is azt akarta. Ha sietett vonathoz, kivittem kocsival, de másnak is megtettem volna.

– FM: Megpróbáltam úgy kezelni, mint a többit.

A disszertáció minden vak válaszadója ragaszkodik ahhoz, hogy ne legyen pozitív diszkrimináció alanya, és ezt az álláspontot következetesen képviselik is a tanáraiknál. A tanárok megismerik a tanítványaik képességeit, tehetségét, és elmondásuk szerint bizonyos idő elteltével nem kedveznek a vak tanítványaiknak, pontosan úgy ítélik meg őket, mint látó társaikat. Mindazonáltal előfordul, hogy ez nem teljesen valósul meg, ami természetesnek is tekinthető, ha figyelembe vesszük az ember viszonyát a fogyatékossághoz.

– *Mennyire látja/látta reálisan a vak tanítványa zenei képességeit és lehetőségeit?*

– FL: Még korai megmondani. Inkább koncertezni tudom elképzelni. Talán nem a tanítás lenne az erőssége. Egyházi állásra, arra el tudom képzelni.

– LP: Folyamatosan alakul ki. Művész, tanár, de MA-diploma, az bizonyosan... Diplomaműsorával az volt a célunk, hogy inkább a pozitívumokat mutassa meg: úgy érzem, sikerült. Mindig nagyot, viruózat akart, akrobatikus csinálni, ha nincs

mögötte megszállott munka, fölösleges belevágni. Nála nem volt. Ezért azt javasoltam, válasszunk mást.

A kutató előtt rejtély maradt, miért csupán két oktató válaszolta meg ezt az önreflexiót sugalló kérdést, így feltételezésekbe sem bocsátkozunk. Egyrészt mert számos összetevő játszik szerepet egy-egy tanítvány reális értékelésében, másrészt pedig mert nem tartottuk fontosnak visszatérni a kérdésre, ugyanis nem volt célunk az önreflektivitás széles körű vizsgálata, mivel kutatásunk elsősorban a vakság és a zenetanítás viszonyára vonatkozó nézetekre fókuszál. Mindamellet az a tény, hogy valaki elvállal egy vak tanítványt, már önmagában önreflexiót igényel, hiszen a sajátos világérzékelés megismerése új tanítási metódust, pedagógiai megújulást feltételez, erre pedig olyan pedagógus képes, aki szándékai szerint reálisan ítéli meg a tanítványait.

– *Befolyásolják a sztereotípiák és az előítéletek a vak tanítványa és az ön kapcsolatát? Ha igen, mennyiben?*

– LP: Ha az életet amúgy is sztereotípiákban képzeled el, azok adnak fogódzót, sokszor bajba kerülhetsz. Ha nyitott vagy, nem akarsz mindent, mindenkit kategorizálni, a sztereotípiák irányt mutathatnak, de nem szabad, hogy befolyásoljanak, főleg negatív irányba.

– FM: Igen, biztos. Ez is egyfajta rasszizmus. Angliában kulturális miniszter lehetett vak személy. Integrálni kell bármilyen sérültet, mert ez mindenkinek jó.

– RJ: Magyarország a sztereotípiák országa, nem lehet áttörni a falakat, az emberfeletti erőt követel, sokan bele is buknak. Ezért tartunk itt. Minden emberi gesztusa más megmérettetés alá esik, mert vak. A mai Magyarországon reménytelen történet, hogy valaki vakon, pusztán a tehetségének köszönhetően sikeres legyen. Szellemileg fogyatékosként kezelik a vakokat...

A sztereotípiák mindenütt megjelennek, így az oktatásban is, derül ki a válaszokból. Ugyanakkor az is nyilvánvalóan megmutatkozik, hogy a *sztereotípiák* fogalmat az *előítéletek* szinonimájaként alkalmazzák alanyaink. Ez a fogalomhasználat összhangban van a magyarországi diskurzus gyakorlatával. A két fogalom elkülönítése elsősorban a

sztereotípiakutatások szakirodalmában fedezhető fel, ezért a jelen szövegkörnyezetben relevánsnak minősül a sztereotípiák előítélettel azonos alkalmazott jelentése. A sztereotípiák mint az oktatásban szerepet játszó kapaszkodók számos kritikai és kritikus észrevétel kinyilatkoztatására adnak lehetőséget, ezért azok az interjúalanyok, akik válaszoltak a kérdésre, élnek is kritikai reflexióik megfogalmazásával, és összekapcsolják a sztereotipikus gondolkodást vak tanítványaik kudarcaival a munkavállalás és a hangversenyéletbe való bekerülés terén.

– *Vannak tapasztalatai látó és vak zenészek együtt zenélésében? Ha igen, kérem, beszéljen róla.*

– FL: Nincsenek. Maximum PF-fel. Feleségem hiányolja a szemkontaktust, orgonistának nincs is nagyon lehetősége, hogy szemkontaktust teremtsen kamarapartnerével. Én nem látok e tekintetben komoly problémát. Én biztos, hogy jól tudnék bárkivel együtt játszani, akivel egyébként zeneileg megértjük egymást. PF hatására én is elkezdtem becsukott szemmel gyakorolni. És nagyon-nagyon hasznos. Ezt mondjuk előírnám szinte minden zenésznek.

– SL: Nem, nincsenek.

– BG: Föl se merült bennem, hogy probléma lehet. Összedolgozunk, ilyen szempontból teljesen mindegy, ki lát, ki nem. Nem tapasztaltam soha elutasítást. Inkább jó zenésznek tartják a vakokat.

– LP: Nem. Tanítványommal négykezeztem, jó, izgalmas volt. Ő intett, mert ő játszotta a főső szólamot, ezért én alkalmazkodtam. Alkalmazkodtam hozzá.

– FM: Vak tanítványom két lánnyal kamarázott, akikben több volt a szorgalom, mint a muzikalitás, de ő magával vitte a lányokat. Zenekarral is énekelt, előzőleg konzultált a karmesterrel, nem okozott neki gondot.

– RJ: Vak növendékem énekelt kamaradarabokat és zenekarral is.

- KL: Nem. Egymáshoz közelálló zenei ízlés és felkészültségre van szükség. Versenymű esetében a karmester alkalmazkodik, több zongorás próba kell a karmesterrel. „Nem a tanár teszi naggyá a növendéket, hanem a növendék a tanárt.”

A vak és látó zenészek együtt muzsikálásában az oktatók nem látnak különösebb akadályt, inkább természetesnek érzik. Elsődleges szempontnak a hasonló zenei ízlést és gondolkodást tekintik.

Az együtt zenélés tekintetében egy, a művészpálya szempontjából különösen jelentős aspektus, a szemkontaktus került az interjú homlokterébe, ami egyes esetekben, különösen az énekeseknél, megnehezítheti a vak zenészek pályára kerülését, színpadi megjelenését. Vak interjúalanyaink osztják FL nézetét a tekintetben, hogy lehetséges együtt zenélni szemkontaktus nélkül is.

- *Van valami, amit a vak tanítványa tanításából átemelt a többi növendék tanításába?*
- FL: Talán a mozdulatok. Én játszom, és ráteszik a saját kezüket az enyémre. Talán gyakoribb lett a testi kontaktus.
- SL: Példaként állítom a többiek elé. Verbálisan kifejezőbb lettem.
- BE: Vak és látó tanít, tanácsot kér egymástól, mind a kettő csak nyerhet rajta. Fontos időnként meghallgatni, megnézni egymás növendékét. Egy idő után azt hallja az ember a növendéke játékában, amit szeretne.

E kérdés megfogalmazását a megélt tapasztalat motiválta. Megfigyeltük, bár kutatásokkal nem bizonyítottuk, hogy a vak diákok tanítása során alkalmazott módszerek éplátású tanulóknál gyakran sikerélményhez vezetnek az angol nyelv tanítása esetében. Miután a zeneoktatás, a hangszeres képzés személyre szabott jellegéből adódóan az egymásra figyelés képességén alapul, kreativitást igényel, hogy a sajátos világérzékelés megismerése által feltárt perspektívák új megvilágításba helyezzenek oktatásmódszertani kérdéseket. Az interjúkból kiderül, hogy ez a megközelítés nem kizárólag az angol nyelv oktatása tekintetében bizonyul hasznosnak.

– *Hogyan vélekedik a vak zenészek koncertprodukcióit, színpadi megjelenését illetően?*

– FL: Teljesen normális. Jó irányba hajoljon meg. Ha nem, az valamilyen szinten megható, de... Azt jó lenne, ha meg tudná tanulni.

– SL: Nem hiszem, hogy ez bárkinek probléma.

– BG: Indifferens, a zenei kommunikáció nem feltétlen vizuális jelekkel történik.

– BE: Kamarazenénél már abból tudod, milyen tempót akar az elsőhegedűs, ahogy megmozdítja a vonót. A mozdulat meg a szemkontaktus sok mindenben segít. Más esetben a kamarapartnerek nézik a vak zenészt. Versenyműnél külön meg kellett tanítani, mit csináljon, mondjuk a befejezésnél, mert nem szokott hozzá, hogy közben valahova nézzen, valamit csináljon, hogy jelezze, mit akar. Nem volt természetes neki, milyen mozdulatra van szükség. Még a fejmozdulatot is gyakorolni kellett.

Szemkontaktussal talán könnyebb, de sok gyertyafényes koncertet rendeznek. Zenét is sokszor csukott szemmel hallgatunk. Az énekes szép ruhában, a mozdulatokkal is segíti az előadást. Ez egyéni dolog. Azért mégiscsak a hang az első. A zongorista sokszor csukott szemmel játszik. Nem ezen múlik. Egy kicsit sötétített szemüveg azért jó, mert minden nem megszokott eltereli a figyelmet, nem segíti az előadást. A színpadi mozgás nem zavaró. Én hiába próbálok belehelyezkedni abba a világba, nem biztos, hogy sikerül.

– LP: Leülünk a zongorához, és játszunk. Jó, előbb ránézünk a közönségre. Egyáltalán nem zavaró. Nem a szemkontaktus számít. Teljesen természetesnek éreztem.

– SL: Akinek zavaró... Mit mondjak? Nem tud beleérezni. Hülyeség.

– FM: Mai napig elkíséri a szemkontaktus hiánya, a fejletlen mimika és szegényes gesztusrendszer, ami az énekeseknél fontos. Ezt nem tudta pótolni mással. A Zeneakadémián bátortalanok voltak a kollégák, nem rosszindulat, inkább tehetetlenség vezérelte őket, de nem merték elvállalni. Tüskés lett az érdemtelenül kapott negatív visszajelzések miatt.

Színpadi mozgás? Maga a járás is bizonytalanabb. A talpával, az egész testével bizonytságot kell nyernie, hogy odajut, ahova menni akar. Le kell járni a távolságokat, a színpadot. Kissé elfordult az énekléstől, mert nem kell szembenéznie a közönséggel, nem kell szemkontaktus.

– RJ: Az operaszínpadon semmiképpen. Suta, nem tudok elvonatkoztatni. Oratórium, dal, az más. A koncertrendezők nem tudják elfogadni a mozgás bizonytalanságát, a szemkontaktus hiányát.

Interjúalanyaink válaszai újabb lényeges tényezőre hívják fel a figyelmet, amely szerint a vak előadóművész elfogadásának esélye a klasszikus zenében a színpadi megjelenés vonatkozásában függ a választott hangszertől. A válaszokból arra következtethetünk, hogy a közönség legtermészetesebben az orgonánál és a zongoránál fogadja a vak előadóművészt, míg legkevésbé az operaszínpadon természetes a vak énekes. Mindez az énekléshez társuló erős gesztusok, a magabiztos mozgás és a szemkontaktus hiányának tulajdonítható. A közönséggel létesített szemkontaktus nélkülözhető az orgona és a zongora esetében, az énekléshez azonban alapvetően hozzátartozik.

– *Milyen esélyei vannak egy vak fiatalnak ahhoz, hogy zenei pályára kerüljön?*

– SL: Nem lesz zenekari muzsikus vagy szólista. Lehetőséget tudunk adni, hogy a megszerzett tudását továbbadja. A zeneiskola a szülők, gyerekek toleranciájától függ. Kérdés, a szülők hogy kezelik, hogy a vak zenetanár testi kontaktusba lép a gyerekekkel. Képzettsége meglesz hozzá. Múlik a nemlátó tanáron is, megvannak-e saját fortélyai, kidolgozott módszerei.

– BG: Természetesnek kellene lennie. Zeneiskolai tanárként el tudom képzelni. Zenekari zenészként nem, tanárként igen.

– LP: Nehéz. Ki kezdeményezze a koncertet, vannak-e lehetőségek. Kérdés, vak tanítványom hogy találja meg a helyét. Volt iskolájában volt tanárával egyeztetve megoldható a gyakorló tanítás. Nem gondolkodott a tanításban, de kezd ráhangolódni.

- FM: Jó felkészültséggel taníthatnának bármilyen zenei intézményben. Sokszor megvan a végzettségük, magasabb is, mint szükséges, mégsem kapják meg az állást. Vak énekesnek Magyarországon nem nagyon van lehetősége. Külföldről se tudok klasszikus zenében. Valószínűleg a testbeszéd, a szuggesztivitás hiánya miatt.
- RJ: Magyarország nem képes kezelni... csak azért, mert nem lát. Vak tanítványom ilyen képességekkel, végzettségekkel Nyugat-Európában keresett énekes lenne.

Az oktatók pesszimizmust sugalló jövőképe teljes mértékben összecseng a vak tanítványok jövőképeével. A pesszimizmusnak számos összetevője van. Ezek között csupán egy, ám megalapozó a sztereotípiák jelenléte. A vak embereknek tulajdonított zenei tehetséggel kapcsolatos nézetek és gyakorlat vizsgálata alkalmasnak tűnik a sztereotípiák felülírására. Ezen interjúk őszinte és kritikus észrevételei is alátámasztják mindezt, egyben sürgetik a társadalmi szemléletváltást.

– Ha úgy érzi, hogy valami fontos dolgot nem érintettünk, és szívesen beszélne róla, kérem, ossza meg velem. Köszönöm megtisztelő bizalmát és a beszélgetést.

Valamennyi résztvevő kifejtette, hogy fontosnak tartja a kutatást és saját, vak hallgatók tanításával kapcsolatos gondolatainak összegzését.

Az interjúk e szakaszában a korábbi válaszokhoz képest is megindító nyitottságot tapasztaltunk. Ez az attitűd bizonyítani látszik, hogy az emberek igénylik, hogy beszélhessenek a fogyatékossgal, vaksággal kapcsolatos élményeikről, különösen, ha számukra ez az élmény nem közömbös. Az itt megszólaló emberek olyan társadalmi réteget képviselnek, amely művészi és pedagógiai érzékenysége következtében komoly hatást gyakorol a társadalom érzékenységének, felelősségének kialakítására, tudatosítására.

Nyilvánvaló tehát, hogy minden észrevételük mögött felfedezhető a kritikus ember attitűdje, az utolsó, nyitott kérdésre adott válaszok mégis súlyos társadalomkritikát fogalmaznak meg. Együtt érző, ugyanakkor kritikus összefüggések kontextusában vizsgálják vak növendékeik fejlődésének összetevőit, pályaorientációjuk megfelelő irányát, tehetségük és megjelenésük együttható tényezőit. Az egyéni faktorok vizsgálatán keresztül megfogalmazott társadalom-kritikai észrevételek indikálják az emberi különbözőség kulturális tudatosításának szükségszerűségét. Meglátásaik megalapozottsága a nyitottságuknak, a művészetük, pályájuk iránti elkötelezettségüknek, alapos szakmai felkészültségüknek,

valamint a kreativitásuknak köszönhető. Bár némelyik válaszban megfigyelhető az épségterror (Hernádi, 2014) meghatározó jelenléte, összességében a befogadás szempontjából mégis a tehetség és annak fejlesztése dominál akkor is, ha a mai magyar társadalom szembemegy ezzel a szemlélettel.

10.6. Visszatérő témák, narratívatöredékek

Insider kutatóként bizonyos szavak előfordulásának gyakorisága már az interjúk készítése közben feltűnt. Az újrachallgatás egyértelművé tette, hogy a kérdésekre fókuszáló interjúelemzés mellett másféle tematizálásnak, csoportosításnak is helye lehet.

Az interjúk újrachallgatása közben kibontakoztak bizonyos témák köré rendezhető narratíva-töredékek, amelyek értékes információkkal teszik teljessé a kutatást akkor is, ha néhány csupán indirekt módon rendelhető a kutatás céljaihoz, vagy ad választ a disszertáció kutatási kérdéseire. Az interjúkban megjelenő témák mindannyiunk életének, narratíváinak a részét képezik, azonban érdemes őket e kutatás viszonylatában is megvizsgálni. Különösen, mivel azokat az attitűdöket, nézeteket tükrözik, amelyek újragondolást vagy megerősítést, elsősorban azonban önreflexiót igényelnek. Olyasmit, amiben a kulturális fogyatékoságtudomány segíthet. E megbúvó témák a félelem, a jó gyakorlatok, azon belül a kottaolvasás, a gyakorlás, a tér és a kontaktus, a testi érintés, majd pedig a probléma, végül a felismerés. A fogalmak mindannyiunkat érintenek, épp ezért a velük kapcsolatos, róluk szóló történetek alapján többet megérthetünk a látás nélkül érzékelt világban tapasztalható viszonyokról és a vak emberekkel kapcsolatos nézetekről.

E narratívatöredékek elemzése során azt kívánjuk szemléltetni, hogyan és miben mozdíthatja elő a fogyatékosnarratívában gazdag kulturális fogyatékoságtudomány az oktatás segítségével a tudatos, a fogyatékos emberek méltóságát tiszteletben tartó paradigmaváltást, az utat a félelemtől a felismerésig.

A félelem

A vakságtól való tartózkodás vagy félelem sok esetben teszi próbára a vak emberek türelmét, ássa alá az önbecsülésüket, határozza meg az életüket. Az alábbiakhoz hasonló helyzetek kezelése magas toleranciaszintet, intelligenciát, stabil impulzuskontrollt, és – nem

utolsósorban – emocionális stabilitást feltételez. Az alábbi történettöredékek jól példázzák az ismeretlenségből adódó félelmet:

„Továbbképzés keretében hospitálnom kellett egy másik városban. Egyeztettem a tanárral, és odautaztam a megbeszéltnapon. A zuhogó esőben megkerestem az iskolát, a portás nagyon kedvesen elkísért a teremhez. Ahogy benyitottam, a tanár szinte felsikoltott: »Jaj, maga az?! Most nincs olyan növendék, most nem jöhet be! Jöjjön vissza délután, akkor van olyan, aki kibírja ezt a látványt!«»

„Általános iskolában fuvolázni akartam, de a fuvolatanár nem vállalt, mert »nem tud velem mit kezdeni«. Azt mondta, menjek »gyógypedagógiai tanárhoz, ő foglalkozik szellemi fogyatékosokkal«. Le kellett mondanom a fuvoláról, oboázni kezdtem, de eleinte nem szerettem. Ma már az oboa a legfontosabb az életemben.»

„Egy vak zenész ismerőszámom gimnazista korában énekelni akart tanulni. El is ment egy zeneiskolába, ahonnan elküldték, mert nem tud kottát olvasni. Nem adta fel, továbbment. A másik helyen azt kérdezték tőle »Maga nem lát, hogy képzeli?« A harmadik zeneiskolában egyszerűen elutasították, mondván: »mi nem tudunk ilyeneket tanítani.«»

„A torontói zenekar karmestere dupla zenészekkel, kétszer annyi próbát írt ki, mint egy látó zongorista koncertje előtt, mikor megtudta, hogy nem látok. Az első próba előtt alig szólt hozzám, nagyon lehetett érezni a feszültséget. Aztán elkezdtünk dolgozni. Szünetben odajött hozzám, és azt mondta: »Neked még annyi próba se kell, mint a látó zongoristáknak, te is ugyanolyan zenész vagy mint én«».

„Volt egy karmester, aki nem is ismert, de amikor megtudta, hogy vak vagyok, nem vállalta a koncertet.»

Újraolvasva a történeteket látszik, hogy a félelem mint fogalom voltaképpen szerény megfogalmazása az olykor megalázó tudatlanságnak. E történetek egyik közös nevezője a kiút. Valamennyi elbeszélő kiutat talált megalázott, lenézett élethelyzetéből, ami miatt mindegyikből számos tanulság vonható le. Mindannyiunkat megérintenek e történetek, és

véleményt formálunk róluk, a szereplőiről és magunkról is. A közös nevező ellenére egyikben sem szuperhősök a mesélők. Az ezekhez hasonló dolgok nap mint nap megtörténnek. Vélhetőleg ezért alkalmasak arra, hogy önreflexióra készítsék az olvasót.

Jó gyakorlatok

Az interjúk során számos, a tanárok és tanítványok kreativitását bizonyító szemléletbeli és módszertani jó gyakorlatról beszéltek a résztvevők, ezek közül emeljük ki a vélekedésünk szerint legegényebb megoldásokat, illetve azokat, amelyeknek alapgondolatát a legtöbb válaszadó megfogalmazta. A vak zenészek, hallgatók és tanáraik egyhangúlag állítják, hogy a testi kontaktus a jó gyakorlatok többségének szerves része, ami nélkül nem tartják elképzelhetőnek a zenetanítást, különösen vak növendékek tanítása esetén.

Kottaolvasás

Egy többségi környezetben tanító vak zongoratanár úgy tanítja kezdő növendékeinek a kottaolvasást, hogy az ujjai a vonalakat, közei a vonalközöket helyettesítik. Frissen végzett tanárként bizonytalan volt a módszerét illetően, ezért főiskolai módszertantanárát hívta óralátogatásra. „Őszintén, minden kezdő tanítványa jobban olvasta a kottát, mint az enyéme”, emlékezik vissza az elismert módszertan- és zongoratanár

Tapasztalataink szerint az emberek jelentős hányada képtelen elképzelni, hogy vak emberek tanítsanak. A politikailag korrekt szóhasználat vonatkozásában arról esett szó, hogy minél nagyobb és népesebb egy település, annál rugalmasabban fogadja el az új fogalmakat, a zeneiskolák tekintetében a vidéki városok mutatkoznak rugalmasabbnak a fővárosnál. Vidéken tanító résztvevőnk jó gyakorlatai a saját kreativitásán túl a zeneiskola nyitottságát és bizalmát is bizonyítják.

Gyakorlás

Egy látó orgonaművész, aki a 2016/2017-es tanévben tanít először vak hallgatót, a tanítványa hatására csukott szemmel is gyakorol, amit rendkívül hasznosnak tart, és szinte minden zenésznek előírna.

Bár kifejezetten ellenezzük a fogyatékozságszimulációt, a zene, a gyakorlás, a technika tökéletesítése nem ebbe a tárgykörbe tartozik. Ez esetben a hangszerkezelés tökéletesítését, a

magas szintű, vizuális kontrollt nem igénylő technikai biztonság, a nagy ugrások automatizálását segítheti a művész kreativitása.

A tér és a kontaktus

A tér ismerete, a terem és a színpad bejárása elengedhetetlen vak zenészek esetében, mivel a „térhallás” segítségével – különösen a hangverseny vagy vizsga előtti feszült lelkiállapotban – nem minden esetben tudják pontosan feltérképezni a terem méreteit, a színpad nagyságát, a hangszer elhelyezkedését és a közönség első sorának távolságát. Ez utóbbi különösen az énekesek számára jelentős információ.

Egy látó zenész a tanárával és a családtagjaival vizsgahelyzetben vagy hangversenyen a tekintetével kommunikál. A vak zenész és tanára közötti kontaktus – esetenként kommunikáció – lehetősége a hallásra épül. A vak énekes és tanára kontaktusteremtési módszere alapján, amikor a vak hallgató kimegy a színpadra, a közönség soraiban ülő tanára halkán csettint, így a hallgató pontosan tudja, hol foglal helyet a tanára. Ez egyrészt biztonságérzetet jelent a vak zenésznek, másrészt amennyiben vizsgán krízishelyzetbe kerül – mint erre volt példa a felsőoktatásban –, a megfelelő irányba tekintve szólíthatja meg a tanárát, ami színpadi megjelenését elfogadottabbá, kiállítását határozottabbá teszi.

A tanár és diák közötti bizalom alapfeltétele az oktatásnak. Éplátású tanár és vak diák, valamint vak tanár és éplátású diák esetében a bizalomnak sokkal megalapozottabbnak kell lennie. A bizalom olyan kommunikációs megoldásokhoz vezet tanár és diák között, amelyek nem pótolják, ám helyettesítik például a szemkontaktust. E jórészt hangalapú megoldások (csettintés, hallható levegővétel) jelentős része természetesen nem kizárólag vak tanulók zenei oktatásában alkalmazható.

Testi érintés

Vak zongoratanár: „Testi érintés nélkül lehetetlen. Néhányszor eljátszatom a darabot úgy, hogy fogom a kezét, de a legkevesebbet vagyok útban. Tájékozódásnál az érintést nem lehet kizárni, döntő jelentősége van a látó zenészeknél is. Túlságosan gazdaságos a mozgásunk.”

Vak zongoratanár: „Látó gyerekeknek is mondtam, tegyék rá a kezüket az enyémre, hogy átvegyék a lendületet, a mozgás lényegét.”

Éplátású művész: „A testi kontaktus fontos eszközünk. Játsszom valamit, és rárakja a kezét az én kezemre, hogy lássa az ujjrendet. Ez a többiekkel is előfordul, de nála sokkal gyakrabban.”

Vak zongoratanár: „Sok mindent meg lehet hallani. Néha elég csak hozzáérni a kezéhez. Ha a könyökéhez érek hozzá, megérezem a mozgásából, meghallom a hangból, milyen ujjal játszik valamit. Lehető legkevesebbet érek hozzá. Nagyon ritkán tettem a kezére a kezemet, minél kevesebbet zavarjam.”

Éplátású zongoratanár: „Tegye a kezét a kezemre, hogy megnézzze, én hogy csinállok egy-egy mozdulatot.”

Oboaszakos vak hallgató: „Ha a tanár megfog és beállít a helyes tartásba, az egyáltalán nem zavar. A szájtartást úgy mutatta meg, hogy megmosta a kezét, és megfogta a számát. Mi mást csinálhatott volna?”

SZL: „A kórusban nem fogod fel, mit mutat a hangképző, hiába mond bármit. A konziban az énektanárom megmutatta a dolgokat a saját testén és az én testemen. Rátette a kezemet az ő szájára, gégejére, bordájára. Testi kontaktus nélkül nem megy. Érintéssel kell átadni az információt. Ezt vállalni kell diáknak, tanárnak. Ha nem, nem megy. Érzeteket fogalmakhoz kell társítani. Mi a csuda az a »támasz«. A kezdő vak énekest állandóan kontrollálni kell, mert magát nem tudja kontrollálni.”

A bizalom fokozott jelentőségét jelzi a testi érintés gyakorisága, különösen a más tanítási helyzetekben el nem fogadható természete miatt. A testi kontaktus szemlélteti, hogy ezekben a helyzetekben teoretikusan jelen van a kiszolgáltatottság megélésének lehetősége is az érintés, a testi kontaktus minőségében „felelősségében”, ami nem szorítkozik éplátású és vak személyek, látás és nemlátás, valamint a tanár–diák hatalmi viszony kontextusára.

Probléma

Éplátású zongoratanár: „A mozgás szabadságát nehéz átadni. A szabadsághoz tudás is kell. Tévesztés után a legnehezebb, visszatálcálni. Abban sokat segít a látás.”

A tematikus interjúkban megbúvó narratívákban olyan aspektusokat fedeztünk fel, amelyekben egyértelmű volt, hogy az általunk megtalált aspektusok mindkét fél számára fontos egymáshoz való igazodási pontok, mint az önreflexió, a kreativitás, a biztonság, a szemkontaktus nélküli kommunikáció, a bizalom, a kiszolgáltatottság és az érintés. Most azonban olyan ponthoz érkeztünk, amelynél éplátású és vak válaszadóink szerint egyaránt jelentősége van a látásnak.

Vak zongoratanár: „A nagy ugrásnak nagy veszélye a tévesztés. Hogy talállok vissza? Túlságosan gazdaságos a mozgásunk.”

A szabad, laza mozgás hatása és jelentősége a zenei kifejezésben meghatározó. A vak zenész igényli ezt a szabadságot:

Vak zongoraművész: „A nagy ugrások a zongorán. Azokkal rengeteget kell dolgozni.”

Vak hallgató: „A pedálozás, a karlazítás, hogy hogy kell elengedni a karunkat.”

Vak zongoratanár: „Megfogtam a kezüket, sokszor megmutatták. Ha rájössz, hogy előnyös az a mozgás, előbb-utóbb a sajátod lesz. Grazban is sok munka volt még a mozgással. Az a legnehezebb minden vaknak, azt hiszem. A nagy ugrásoknál, ha eleget gyakorolod, előbb-utóbb a távolságot érzed a karoddal. Néha megérinti az ember a billentyűket a tájékozódás miatt, de arra nem lehet támaszkodni. Egyébként sok látó sem nézi a kezét. Általában van idő, hogy egy nagyon picit megérintsd az akkordot, mert a fogás azért marad.”

Éplátású zongoratanár: „Egy nemlátónál sokkal jobban kell táplálni az önbizalmat, a hangszeren való biztonságot – itt a mozgásra gondolok –, mint egy látónál. Talán egy vak növendékben nagyobb a hajlam a merevségre, így nehezebb elérni a laza, szabad mozgást. Sokszor felállítottam a tanítványt a zongorától, és mutattam mozgásformákat a szabad, laza mozgás elérése érdekében. A lámpaláz, drukk veszélyesebb egy nemlátónál (hangok eltalálása, nagy ugrások), nincs meg a látás adta biztonság, a javítás azonnali lehetősége tévesztés esetén”.

Az eredmény

Bécsben voltam egy nemzetközi verseny elődöntőjén. Életemben akkor az egyszer játszottam úgy, mintha kívülről hallottam volna magamat, mintha nem is én játszottam volna, úgy szólt, mint soha azelőtt és soha azután. Azért az egy Debussyért is megérte annyi évig tanulni.

A felismerés

Végül eljutottunk a félelemtől, a jó gyakorlatokon, a problémán át a felismerésig. A narratívatöredékek olvasása és elemzése közben végigjártuk azt az utat, amit szinte minden (zene)tanár végigjár, ha a pályáján találkozik bármilyen fogyatékossgal élő tanítvánnyal. Ezt a folyamatot így összegzi az egyik résztvevőnk:

„Egy fiatal vak zongoratanár kért, hallgassak meg egy növendékét. Elhozta a kislányt hozzánk a zeneiskolába, ahol a termekben általában zongora van, nem pianínó. Leültem, kértem, kezdjenek játszani. A tanár egy kis türelmet kért, és azt mondta: »Nézzük meg a zongorát.« Odamentek a zongorához, körbejárták, megmutatta neki a húrokat, mitől szól. Onnantól kezdve emelt fővel használtam ezt a kifejezést, hogy „Nézzük meg.” Addig óhatatlanul azt gondoltam, hátha megbántjuk a másikat. Ezután rájöttem, a tanításban is ugyanúgy kell kezelni mindenkit. Előbb-utóbb kiderül, hogy mindenkit másképp kell tanítani, különösen a tehetséges gyerekeket. Van egy vonal, amit az ember elképzel, egy pont, vizsga, amire fel kell készülni. Hogy hogyan... sokszor egész kacifántos módon jutunk el oda. Csak köszönhetek a sorsnak, hogy ilyen gyerekekkel összehozott.”

11. ÖSSZEGZÉS

A kutatás céljai és kérdései, valamint elméleti és empirikus eredményeinek tükrében az alábbi tematikus elrendezés szerint csoportosítjuk megállapításainkat. Az első fázis a kutatási kérdésekre kapott válaszok alapján megfogalmazott következtetéseket tartalmazza, a második fázisban a kutatás céljainak megvalósulása tekintetében összegezzük az eredményeinket. Mindenekelőtt azonban azokat az aspektusokat tekintjük át, amelyek újdonságot jelentenek a kutatás szemlélete és metodológiája szempontjából.

11.1. A kutatás új aspektusai

A Pedagóguskompetenciák az inkluzív szemléletű tanárképzésben – Vak és aliglátó hivatásos zenészek, zenét tanuló fiatalok és tanáraik nézetei befogadásról, pedagóguskompetenciákról, valamint azok fejlesztéséről című disszertáció számos új megközelítésben vizsgálja a zene integráló szerepét a vak emberek életében.

A kutatás első tudományos újdonsága maga a téma, mivel vak és aliglátó hivatásos zenészek és zenét tanuló fiatalok, valamint tanáraik zenetanítással kapcsolatos nézeteire vonatkozó kutatásokat még nem végeztek Magyarországon. Meg kell azonban jegyeznünk, a zene és fogyatékoság kapcsolata csupán az utóbbi évtizedben került a nemzetközi tudományos diskurzus fókuszába.

A tudományos megközelítés második új elemének tekinthető, hogy a kutatás az oktatás vonatkozásában új, hazánkban korábban még nem alkalmazott tudományos aspektusból, a kulturális fogyatékoságtudomány szemléletében és kontextusára alapozva vizsgálja a kutatás kérdéseit. Ezáltal lehetővé vált a vakságra egyik legjellemzőbbnek vélt kulturális kontextus, a zenetanulás tanítási módszereinek sajátélmény-alapú feltárása, ami további értékes információkkal gazdagíthatja a tanárképzés módszertanának széles tárházát, eszköztárát, s a pedagóguskompetenciák fejlesztéséhez hatékony, hasznosítható forrásnak bizonyulhat.

A kutatás harmadik új megközelítése az insider kutató szemszögéből s kutatói megalapozottságából adódik. E megközelítés segítségével az interjúalanyok többségének élethelyzetét, zenei múltját és az általános problémákat ismerve, a kutatásban részt vevő építész és vak személyek mélyebben rejlő nézeteit, érzéseit ismerhetjük meg. Jóllehet a

zenetanítás metodológiája kívül esik e kutatás fókuszán, a résztvevők gondolatainak, mindennapi tanulási, tanítási gyakorlatának mélyebb megismerése módszertani vonatkozásban is jelentős eredményeket tár fel, amelyek a zenetanárok kreativitásában mutatkoznak meg, így e disszertáció egyúttal vak és aliglátó hallgatók közép- és felsőfokú zeneoktatásában alkalmazott módszerek gyűjteményének is tekinthető.

A kutatás negyedik tudományos újítása a fogyatékoságtudomány inkluzív kutatásszemlélete és alkalmazott emancipatív módszere. E módszer a kutatásban részt vevő személyek kis létszáma ellenére is számos szempontból sikeresnek mondható kutatást eredményezett.

Végül, az ötödik új elem az akadálymentesség. E disszertáció, követve az angolszász országok tudományos publikációiban tapasztalt irányzatot, nem tartalmaz lábjegyzeteket, így akadálymentes a képernyőolvasó szoftvert használó látássérültek számára is.

11.2. Összegzés a kutatási célok és kérdések kontextusában

„Vak! – milyen kevesen érezzük teljes odaadással azt a melankóliát, amit ez az egyszerű, hétköznapi szó hordoz. A vak ember csak ül, és mi belebámulunk kifejezéstartelen arcába, és közben arra gondolunk, milyen szomorú lehet látás nélkül élni. Sokunknál eddig tart az együttérzés. Jól látunk, messze a távolba nézünk, de vajon látjuk-e, felfogjuk-e, mi forr ott abban a szívben? Eszünkbe jut-e, hogy az a szív is nyugtalan, állandó vágyakat rejt, és mi minderről semmit sem tudunk?” (Mrs. Sawyer, 1859, 8)

Pedig e vágyak nem maradnak rejtve, hovatovább számtalan formában fogalmazódnak meg az idézet keletkezése előtt és óta. John Milton versben, Helen Keller esszéiben, Francesco Landini, Horváth Attila, Joaquín Rodrigo Vidre, Ray Charles, Stevie Wonder és még ki tudja, hányan zenében fejezték ki a vágyaikat.

A kutatás különféle aspektusokból vizsgálja a vakság és a zene kapcsolatát. Homlokterében több évtizedes oktatói gyakorlattal rendelkező vak zenetanárok, klasszikus zenei pályára készülő vak fiatalok, valamint művésztanáraik narratívái állnak, amelyeket félig strukturált tematikus interjú keretei között rögzítettünk, mivel e módszer kiválóan alkalmas „az emberi világ összetettségének, ellentmondásosságának, sokszínűségének megragadására” (Szokolyszky, 291).

E kutatás célja vak és aliglátó hivatásos zenészek, zenét tanuló fiatalok és tanáraik nézeteinek feltárása befogadásról, pedagóguskompetenciákról, valamint azok fejlesztéséről. Az interjúk során pontos képet kaptunk résztvevőink tapasztalatairól. A sztereotípiák mint a nézeteket befolyásoló, lehetőségeket szűkítő tényezők jelenléte napjainkban is – csakúgy mint az 1960-as, 1970-es években – számos esetben figyelhető meg a hazai közép- és felsőfokú zenei intézményekben, mivel zenei pályára készülő vak diákoknak szinte kizárólag abban az esetben van esélyük közép- és felsőfokú zenei tanulmányokat folytatni, amennyiben sikeres felvételi vizsga esetén az adott intézmény egy tanára vállalja a tanításukat.

A kutatásban részt vevő tanárok és hallgatók egyaránt úgy vélik, a vak hallgatók tanítását elvállaló tanárok nyitottak, előítéleteket nem táplálnak, és pozitív pedagógiai nézeteket vallanak, pozitív attitűddel, lelkesen fogadják vak tanítványaikat.

A vak résztvevők csupán néhány tanár nézeteiben, attitűdjében érzékelnek előítéleteket és sztereotípiákat, azonban szinte valamennyien tapasztalják tanáraik oktatásukkal kapcsolatos bizonytalanságát. A tudás vonatkozásában a válaszadó tanárok és hallgatók egyaránt megfogalmazzák a vak hallgatók oktatásával kapcsolatos általános bizonytalanságot, amit a tanárok nyitottsága és elkötelezettsége ellensúlyoz. A kreativitás, az innovatív, rugalmas és önreflektív gondolkodás inspirációt jelent a tanárok számára a vak hallgatók tanításához szükségesnek vélt tudás megszerzéséhez. A kutatásban részt vevő zenetanárok és művésztanárok pedagóguskompetenciáik fejlesztése érdekében szívesen vennének részt olyan előadásokon, amelyek segítségével elvárásaikat tanítványaik adottságainak a tükrében láthatják, megismerhetik a Braille-kotta szerepét és a vak zenészek által leggyakrabban alkalmazott tanulási technikákat.

A kutatás vak résztvevői hangsúlyozzák: szinte minden esetben a tanár nyitottságának, rugalmasságának függvénye, hogy módjában áll-e a vak hallgatónak zenei tanulmányait folytatni.

A hangszer- és a magánének-oktatás általában egyéni órák keretében történik, ami lehetővé teszi, hogy a zenetanárok egyéni vállalása, elkötelezettsége alapján valósuljon meg a vak növendék zeneoktatása. A vak tanuló hangszerválasztása, zenetanulása, a felvételi vizsgán megfelelő teljesítményt nyújtó vak hallgató elutasítása azonban nem lehet az intézmény befogadó szemléletének, a tanár felkészültségének, nézeteinek, attitűdjének függvénye.

A vak fiatalok zenei pályára kerülésének lehetőségeit illetően a résztvevők pesszimizmust sugalló válaszai elgondolkodtatóak. Különösen azért, mert a tehetséget általában nem tartják elegendőnek ahhoz, hogy zenetanárként, művészként tevékenykedjenek.

Csupán a jelenleg felsőfokú zenei tanulmányokat folytató fiatalok hangja bizakodó, ők vélik úgy, hogy tehetséggel, kitartással, szorgalommal sikerül bizonyítaniuk. A zenei diplomával rendelkező fiatalok szinte megvalósíthatatlannak látják egykori álmukat: hivatásos zenészként, zenetanárként megtalálni helyüket a társadalomban, amely értékes tagokként fogadja be őket. Az éplátású és vak zenetanárok, művészek pesszimizmust sugalló jövőképe teljes mértékben összecseng. E pesszimista szemléletet minden bizonnyal a társadalmi előítéletek, és a fogyatékossgot évezredek óta kísérő sztereotípiák táplálják. Nem kétséges, hogy sürgető a társadalmi szemléletváltás. E tény is alátámasztja a résztvevők megállapítását, amely szerint szükség van tudatos szemléletformáló oktatási programokra, a fogyatékossggal élő tanulók zeneoktatására felkészítő modulokra az általános tanárképzéshez hasonlóan a zenetanárok képzésében is.

Az interjúk egyértelműen bizonyítják: kizárólag az a zene- vagy művésztanár vállalja el vak hallgatók közép- vagy felsőfokú zeneoktatását, akinek nincsenek előítéletei, nyitott az emberi diverzitás iránt, és ha nincs is tapasztalata vakok oktatásában, szívesen vállalja a ritka feladattal járó kihívásokat. A tanárok elkötelezettségét jelzi, hogy nyitottak részt venni előadóként és hallgatóként is olyan kurzusokon, amelyek a fogyatékossggal élő tanulók oktatásához szükséges kompetenciáikat fejleszti.

Insider kutatóként, zenészként, valamint Braille-kottaírást tanító tanárként holisztikus megközelítésben vizsgálhatjuk a vak gyermekek zeneoktatásának jelen gyakorlatát a vakok általános iskolájában. Kutatásunk során célunk volt feltárni a vakok zeneoktatásának múltját korabeli dokumentumok segítségével részint az intézmény volt diákja, jelenlegi tanára és insider kutatói érdeklődésünk, valamint a zeneoktatás jelentőségének érezhető csökkenése okán. E cél relevanciáját indokolja egyrészt a zenetanárképzés, amely jelenlegi formájában nem nyújt lehetőséget felkészülni a fogyatékossggal élő tanulók oktatására, így a feltárt dokumentumok segítséget jelenthetnek, felhasználhatóságuk megfontolás tárgyát képezheti pedagógiai és pedagógiatörténeti szempontból. Másrészt e dokumentumok tematikus rögzítésére mindeztidáig nem került sor. Az ismertetés részletesen kitér a zeneoktatás módszertanára, a Braille-kotta rendszerének ismertetésére, a zenekari muzsikálás, valamint a kóruséneklés közösségformáló, integráló szerepére.

A történeti áttekintés rávilágít, milyen tendenciát mutat a vakok zeneoktatása. A szegregált oktatási környezetben folyó zeneoktatás – többek között oktatáspolitikai, gazdasági okokra visszavezethetően – veszített kiemelt fontosságából. Erre a tendenciára Ungár Imre több mint fél évszázaddal ezelőtt, már 1960-ban felhívta a figyelmet, amikor megjegyezte: „A

Vakok Állami Intézetében az ének- és zeneórák számát súlyosan csökkentették” (Ungár, 1960).

E napjainkban is érezhető tendencia minden bizonnyal jelentős szerepet játszott a felnőtt vakok nagyhírű amatőr együtteseinek, a Homérosz Kórusnak és a Berindán László Zenekarnak a megszűnésében és az iskolai énekkar létszámának drasztikus csökkenésében.

Insider kutatói tapasztalatainkra alapozott meggyőződésünk, hogy a kóruséneklésnek és a zenekari muzsikálásnak, az együtt zenélés örömének, közösségformáló erejének közvetlen hatásán túl az együttesek tagjai számos a személyiségüket, világlátásukat, életvitelüket közvetetten érintő pozitív tapasztalattal gazdagodnak. A vak fiatalok a kórusokban, zenekarokban – éplátású társaikhoz hasonlóan – felelősségvállalást, színpadi gyakorlatot tanulnak, fejlődik a kommunikációs készségük, a vak személyek életét nagymértékben meghatározó önállóságuk, viselkedés-, mozgás- és öltözködéskultúrájuk. Az énekórák magasabb száma és a zeneoktatás kiemeltebb szerepe pozitív hatást gyakorolna az általános iskolás vak tanulók koncentrációs képességére és a zene „pervazív” (Straus, 2011) természetéből adódóan szinte valamennyi tantárgy tanulására. Insider kutatóként úgy véljük, a zeneoktatás háttérbe szorulása, háttérbe szorítása az életpályájukat befolyásoló kivételes lehetőségektől, életre szóló élményektől fosztja meg a vak fiatalokat.

Az ének- és zeneórák csökkenése ellenére a szegregált általános iskolai és többségi középiskolákban tanuló fiatalok, valamint egyetemi hallgatók keresik a zenetanulást, a zenélés lehetőségét, a többségi zeneiskolákban azonban sok esetben az ismeretlenségnek és a megfelelő tudás hiányának tulajdoníthatóan elutasítással szembesülnek, bár a vak személyek a közhiedelem szerint kifinomultabb hallással és jó zenei képességekkel rendelkeznek.

A kutatás célul tűzte ki annak feltárását a szakirodalom alapján, megalapozott-e az a sztereotípia, mely szerint a vaksághoz különleges zenei tehetség, kifinomultabb zenei hallás társul. A szakirodalom alátámasztja, hogy a vakon született vagy korán megvakult gyerekek esetében a vizuális kéreg funkcionális szerepe megváltozik, az érzékelési ingerek (különösen a hallás és a tapintás) átszerveződésével magyarázza, ezért természetes jelenséggént értelmezi, hogy vak és látó emberek hallása eltérő, mivel a vak személyek jelentős részben hallásuk alapján szereznek információt az őket körülvevő világról. Straus (2011) megerősíti a XIX. század második és a XX. század első felében a vakok oktatásával hazánkban foglalkozó szakemberek megállapítását, amely szerint nem minden vak „született zenész”.

Kutatásunk alapján az éplátású tanárok tapasztalatai összhangban vannak a szakirodalommal, amikor vak tanítványaik kitűnő, kifinomult zenei hallásáról számolnak be. A jó zenei hallás óriási segítséget jelent az alkalmazott tanítási és tanulási módszerek

tekintetében. A kutatásban résztvevő 11 vak válaszadó közül 9 állítja, abszolút hallással rendelkezik. E képesség segítséget jelent a vak hallgatónak éplátású társaival történő együtt haladásban és bizonyos elismertség kivívásában.

Célunk volt feltárni, milyen tényezőket tekintenek kihívásnak a közép- és felsőfokú zenei intézmények vak és aliglátó tanulói és tanárai. Nehéz egy, a kihívásokra összpontosító célt megvalósítani, ám kétségekívül előremutató. A kutatás valamennyi éplátású és vak résztvevőjének szilárd meggyőződése alapján a legnagyobb kihívást a hangszerkezeléshez, az énekléshez, a zenéléshez nélkülözhetetlen felszabadult, laza mozgás megértése, megérzése, elsajátítása, megtanítása jelenti. „Az a legnehezebb minden vaknak, azt hiszem” (RJ, 2016), állapítja meg egy magas szintű technikai felkészültséget igénylő, széles repertoárral rendelkező vak zongoraművész. Az esetek többségében a mozdulatok bár megvalósulnak, nem szolgálják a technikai fejlődést és a zenei kifejezést, amíg nem automatizálódnak. Egyetértve a kutatás résztvevőivel elmondhatjuk, hogy bár a mozdulatok általában elsajátíthatók, a lazaság, a belülről fakadó lendület és annak megérzése, miként segíti a mozdulat a zenei kifejezést, a látás és a vizuális minta hiányában hosszabb időbe kerül.

A mozgás, a laza tartás problémája közvetett vagy közvetlen módon az interjúk szinte valamennyi kérdése kapcsán felbukkan, jelezve a probléma komplexitását, tanárt, hallgatót egyaránt foglalkoztató természetét.

Vak zenészek esetében a mozdulatok megtanításának, megtanulásának szükségszerű velejárója a testi érintés. Ezt a kutatás valamennyi résztvevője a zenetanítás természetes részének tekinti, és hangsúlyozza, hogy a testi kontaktus a tanár és tanítvány feltétlen bizalmán alapul. Mind az éplátású, mind a vak tanárok megjegyzik, hogy a testi érintés általában éplátású növendékek tanításakor is megjelenik, bár csekélyebb mértékben.

Az őszinteség, a kritikus gondolkodás és a bizalom fontosságát valamennyi válaszadó több alkalommal hangsúlyozza, és hozzáteszi: felgyorsítaná az éplátású zenetanár és vak tanítványa összehangolódását, ha a tanároknak lehetőségük lenne felkészülni a feladatra.

Ugyancsak célul tűztük ki annak feltárását, milyen lehetőségeik vannak a zenepedagógusoknak, művésztanároknak a vak tanulók oktatására való felkészülésre.

A résztvevők egybehangzóan állítják, a zenepedagógusoknak nem volt és ma sincs lehetőségük felkészülni vak tanulók oktatására, tantárgypedagógiai és módszertani kérdések tekintetében saját kreativitásukra és vak növendékeket tanító kollégáik segítségére támaszkodhatnak, vagy vak tanítványaikkal konzultálhatnak. Az utóbbi két évben a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem lépéseket tett a felkészítésre, ugyanis pedagógus szakvizsgára készülő tanárok néhány órás látogatást tettek két alkalommal a vakok iskolájában. Rendszeres

felkészítő program vonatkozásában nem áll a rendelkezésünkre információ. Magyarországon a vakok zeneoktatása szinte egyidős a szervezett oktatásukkal, a vak tanulók közép- és felsőfokú zeneoktatása pedig mindig többségi környezetben történt, ennek ellenére sem a vak, sem más fogyatékossgal élő tanulók oktatására történő felkészítés nem része a zenetanárképzésnek.

A rendszerváltást megelőzően – ritka kivételektől eltekintve – csupán a közép- és felsőfokú zenei intézményekben tanultak vak hallgatók, a pedagógiai paradigmaváltás hatásai azonban kismértékben, de érzékelhetők a zeneoktatás területén is, mivel egyre nagyobb számban jelennek meg a fogyatékossgal élő tanulók a többségi oktatási környezetben, így a zeneiskolákban is, ezért indokolt a zenetanárok felkészítése a fogyatékossgal élő hallgatók fogadására. A felkészültség fokozza tanár és tanítványa biztonságérzetét, és a megfelelő tudás birtokában lehetővé teszi a gyorsabb összehangolódást, a hatékonyabb tanítást, tanulást.

Insider kutatóként zenetanárok, hallgatók történeteiből kiindulva, e kutatás megkezdése előtt is foglalkoztatott a gondolat, mi módon készülhetnének fel a zenetanárok fogyatékossgal élő tanulók tanítására. E lehetőséget fedeztük fel a kulturális fogyatékossgatudományban, ezért célul tűztük ki, hogy bemutassuk e diszciplínát, kialakulásának a történetét, attribútumait és alkalmazott metodológiáját. A bemutatással az a célunk, hogy alátámasszuk a kulturális fogyatékossgatudomány alkalmazhatóságát a zenetanárok felkészítését illetően fogyatékossgal élő tanulók tanítására. Hogy a kulturális fogyatékossgatudomány milyen segítséget jelenthet a tanárképzésben, azt a szakirodalom áttekintésével, deduktív módon igyekeztünk bemutatni.

Mindannyiunk életében vannak sztereotípiák és előítéletek. Vak zenetanár és zenei pályára készülő interjúalanyaink egybehangzóan állítják, hogy küldetésüknek tekintik az előítéletek megváltoztatását. Úgy vélik, a minőségi munka garancia az előítéletek újragondolására, a sztereotípiák felülírására. Ezen a ponton több résztvevő súlyos társadalomkritikát fogalmazott meg.

Hangversenyrendezőként, aktív zenészként, tanárként és insider kutatóként jelentős cél arra készíteni az embereket, hogy fölülírják előítéleteiket, újragondolják a bennük élő sztereotípiákat. Ez a feladat vagy elkötelezettség kutatóként tudományos megalapozottságot igényel.

A résztvevők végtelen őszinteséggel válaszoltak az interjú kérdéseire. Ez az őszinteség rögzül a kulturális fogyatékossgatudományban, így célunk volt feltárni e jelentős részben megélt tapasztalatokon alapuló diszciplínát, egyrészt mint kritikus társadalomtudományt,

másrészt mint egy újabb tudományos diskurzust a sztereotípiáink elhelyezésére, megvitatására a zenetanárok képzéséhez.

Végül célunknak megfelelően feltártuk: a kutatás valamennyi éplátású és vak résztvevője indokoltnak tartja, hogy a zenetanárok képzésük során alapvető ismereteket szerezzenek a fogyatékoságról a vakok és más fogyatékosággal élő személyek hatékonyabb tanítása érdekében. A válaszadók úgy vélik, szükség van az eltérő világérzékelés megismerésére, hogy eloszlassa a tanárjelöltek fogyatékoságtól való esetleges félelmét, megszüntesse a fogyatékosággal élő személyekkel szemben tanúsított kezdeti idegenkedést, távolságtartást.

A résztvevők ennek lehetőségét többek között a fogyatékosággal élő művészek felvételeit, zeneszerzők életét bemutató filmek, videók megbeszélésében látják, valamint hangsúlyos szerepet szánnak a vak zenészekkel való személyes találkozásnak is.

Az órákat általában a szakmódszertan tárgy keretében képzelik el vak zenetanár, kutató vagy vak hallgató tanításában gyakorlott zenetanár vezetésével.

A kutatásban részt vevő tanárok szívesen konzultálnának vak zenészekkel, és osztanák meg saját tapasztalataikat, módszertani újításait a kollégáikkal vak hallgatóik lehető leghatékonyabb tanítása érdekében.

Ha megvalósulna a fogyatékoság és a zene kapcsolatára épülő óra, „mindenkinek könnyebb lenne” (FL, 2017), fogalmazza meg egy, a kutatásban részt vevő művész valamennyi válaszadó véleményét.

A kutatás eredményességét, céljainak megvalósulását tükrözi, hogy elkezdődött az együtt gondolkodás a vak tanulók zeneoktatására felkészítő előadások, beszélgetések, anyagok tervezéséről.

Összegzésképpen elmondhatjuk: a kutatás eredményei jól tükrözik a zenei pályára készülő közép- és felsőoktatásban tanuló vak hallgatók oktatásával kapcsolatos nézeteket, attitűdöt és azt a tudást, amit a tanárok, művészek maguk fejlesztettek, fejlesztenek, hogy elkötelezetten segítsék vak tanítványaik tanári vagy művészi pályára kerülését. A kutatás éplátású és vak résztvevői egybehangzóan állítják, hogy szükség lenne a fogyatékosággal élő személyek zeneoktatására felkészítő kurzusra, mivel a zene az egyik legalkalmasabb médium az inkluzív szemlélet térhódításához.

11.3. További kutatási perspektívák, valamint e kutatás eredményeinek alkalmazhatósága a zenetanárképzésben

Insider kutatóként úgy véljük, e kutatás számos további vizsgálat kiindulópontjául szolgálhat. Vak és aliglátó hivatásos zenészek, zenét tanuló fiatalok és tanáraik befogadásról, pedagóguskompetenciákról, valamint azok fejlesztési lehetőségeiről vallott nézeteinek vizsgálatát követően megfontolandó az alapfokú szegregált és többségi oktatási környezetben zenét tanuló általános iskolások és zenetanáraik körében hasonló irányú kutatást végezni. A két kutatás eredményeinek összevetése pontosabban feltárná a zeneoktatás különböző szintjein tevékenykedő zenetanárok, zenepedagógusok kompetenciáinak további fejlesztési területeit, valamint kirajzolná a hiányzó és a meglévő tudások jellegét. Az eredmények a zenetanárképzés szereplői számára is tájékoztatást nyújtanának a képzés egyes elemeinek vonatkozásában. Hosszú távon mindez a zenét tanulók és a zenetanárok munkájának megkönnyítését, az inkluzív szemléletű, hatékonyabb zeneoktatást segítené. Meggyőződésünk szerint hasonló jellegű kutatások végzése más fogyatékkal élő személyek esetében is releváns lenne.

A kutatás folyamán a „főtémából” kibontakozott a vak személyek abszolút hallását érintő „melléktéma”. A kutatásban részt vevő 11 vak és aliglátó személy közül 9 állítja, hogy abszolút hallása van, ami nagymértékben segíti a zenei tanulmányai és/vagy a munkája során. A feltűnően magas arány jelzésértékű, így további kutatások alapjául szolgálhat. A többségi és szegregált oktatási környezetben zenét tanuló vak fiatalok körében végzett, majd egy szélesebb körű, a vak könnyűzenészekre is kiterjedő abszolúthallás-vizsgálat már megalapozottabb következtetések levonását tenné lehetővé az abszolút hallással rendelkező vak zenészek arányát illetően. A kutatási eredmények tudományos értékük mellett feltételezhetően hatással lennének az zeneoktatás gyakorlatára is.

Végül a kutatás valamennyi éplátású és vak résztvevőjével összhangban úgy véljük, a zenetanárképzésben szükség lenne egy, a kulturális fogyatéktudomány szemléletét tükröző, fogyatékkal élő személyek zeneoktatására felkészítő egy vagy két féléves kurzusra, hogy a tanárjelöltek alapvető ismereteket szerezhessenek a különböző fogyatékkal élő személyek eltérő világérzékeléséről. E kurzusok anyagát a zene és a fogyatékoság kapcsolata alapozhatná meg, ideértve a zenetörténet és az előadóművészet kiemelkedő fogyatékos alakjait, valamint a fogyatékos zenei ábrázolását. A

fogyatékoságtól való félelmet és idegenkedést nagymértékben csökkentené, a lehetséges előítéletek megváltoztatását, a sztereotípiák felülírását pedig segítené e kurzus megvalósulása.

A kurzusok vezetésében egyrészt megfelelő végzettséggel, pragmatikus szituatív tudással rendelkező, széles látókörű vak zenészek és kutatók vehetnének részt, akik hiteles információk, a fogyatékoságukból adódó speciális tudásuk mellett tanítási, tanulási technikák, a Braille-kotta jelentőségének és hasznosságának ismertetésével és bemutatásával járulhatnak hozzá a kurzus magas színvonalához és komplexitásához. Másrészt vak és aliglátó hallgatókat tanító oktatók oszthatnák meg tapasztalataikat a tanárjelöltekkel.

Ezek a kurzusok olyan, különböző világérzésekkel kapcsolatos, a fogyatékosággal élő hallgatók tanítását megkönnyítő ismeretekhez juttatnák a tanárjelölteket, amelyek birtokában nagymértékben fejlődnének pedagóguskompetenciáik, növekedne az önbizalmuk. A kurzusok célja az előítéletek és a fogyatékoságtól való esetleges félelem eloszlatása, a sztereotípiák felülírása, valamint tanár és tanítvány közös munkájának megkönnyítése, hogy a vak tanulók zeneoktatása a tanár és a tanítvány számára se „magányos küzdelem” legyen.

Insider kutatóként és zenészként meggyőződésünk, hogy a fogyatékoság kulturális ábrázolását bemutató kurzusok újabb, értékes aspektusokkal gazdagíthatnák a zenetanárok képzését. E kurzusok résztvevői megtapasztalhatnák: azzal, hogy mi, fogyatékosok láthatók és hallhatók vagyunk, bebizonyosodik, milyen sokféleképpen kommunikálhatunk, olvashatunk, tanulhatunk, taníthatunk és alkothatunk, azaz többféleképpen érzékelhetjük a világot, sokféleképpen lehetünk emberek. (Kleege, 2011).

IRODALOMJEGYZÉK

ADORNO, TH. W.: Típusok és tünetegyüttesek, 1950, in CSEPELI Gy. (szerk.): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*, Budapest, Közgazdasági és jogi könyvkiadó, 1980, 237–295.

AGUILER, J. L.: Insider research: An ethnography of a debate, in MESSERSCHMIDT, D. A. (ed.) *Antropologists at Home in North America*, New York, Cambridge University Press, 1981, 15–26.

ALLPORT, G. W.: *Az előítélet*, Budapest, Gondolat, 1954/1977.

ANDRÁSNÉ DR. TELEKI Judit: *Fogyatékosággal élő hallgatók a felsőoktatásban*, 2009, forrás: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/felsoo_fogytaj_090213.pdf (Letöltés ideje: 2015. 03. 30., 15.33)

ANTALNÉ SZABÓ Ágnes – HÁMORI Veronika – KIMMEL Magdolna – KOTSCHY Beáta – MÓRI ÁRPÁDNÉ – SZŐKE-MILINTE Enikő – WÖLFLING Zsuzsanna: *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez*. Harmadik, javított változat, 2013, forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_3jav.pdf (Letöltés ideje: 2016. 10. 13., 14.45)

ATTERBURY, B. W.: *Mainstreaming Exceptional Learners in Music*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1990.

BABBIE, E.: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*, Budapest, Balassi Kiadó, 2001.

BÁNFALVY Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2008.

BÁNFALVY Csaba: *A fogyatékos emberek iskolai integrációjáról (A magyarországi integrációs folyamat és helyzete)*, 2009, forrás: http://www.esely.org/kiadvanyok/2009_2/001BANFALVY.pdf (Letöltés ideje: 2016. 08.)

DR. BÁRDOSSY Ildikó – DR. DUDÁS Margit: Pedagógiai nézetek; tanári mesterképzéstbevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára, Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2011, forrás: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/ped_nezetek/pedagogiai_nezetek.pdf (Letöltés ideje: 2016. 12. 10., 16.15)

BARNES, C.: *Disabling Imagery and The Media: An Exploration of the Principles for Media Representations of Disabled People*, Krumlin, Halifax, England, Britis Council of Organisations of Disabled People and Ryburn Publishing Limited, 1992, forrás: <http://disabilitystudies.leeds.ac.uk/files/library/Barnes-disabling-imagery.pdf>. (Letöltés ideje: 2013. 10. 18., 09.47)

BARNES, C.: „*Emancipatory*” *Disability*, 2001.

BARNES, C.: *Research: project or process?* Public Lecture at City Chambers, Glasgow, on 24 October 2001, forrás: <http://disabilitystudies.leeds.ac.uk/files/library/Barnesglasgowlecture.pdf> (Letöltés ideje: 2014. 03. 16., 11.14)

BARNES, C.: Egy évtized változásai: reflexiók az „emancipatív” fogyatékoságkutatásra, *Fogyatékoság és társadalom*, I. évf., 2009/1, 13–22.

BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*, Budapest, Keraban Könyvkiadó, 1997.

BEHAR-HORENSTEIN, L. S. – FENG, X.: *Emancipatory Research: A Synthesis of Quantitative Evidence*, IOSR, *Journal of Research & Method in Education*, 2015, forrás: <http://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-5%20Issue-3/Version-3/I05334656.pdf> (Letöltés ideje: 2017. 01. 14., 12.30)

BELL, J.: *Doing your research project* (4nd ed.), Maidenhead, England, Open University Press, 2005.

BERNSTEIN, L.: *The Infinite Variety of Music*, New York, Simon and Schuster, 1966.

BÉRUBÉ, M.: On the cultural representation of people with disabilities. The Chronicle of Higher Education, 1997, in BEN-MOSHE, L. – CORY, R. C. – FELDBAUM, M. – SAGENDORF, K. (eds): *Building Pedagogical Curb Cuts: Incorporating Disability in the University Classroom and Curriculum. The Graduate School*, 2005, Syracuse University.

BIKLEN, S. K. – BOGDAN, R. C.: Media portrayals of disabled people: a study of stereotypes, *Interracial Books for Children Bulletin*, 1977, 8, 6–7. Sz. 4–9.

BIRTA-SZÉKELY Noémi: *Nevelési célok és emberkép a posztmodern pedagógiában*, 2004, forrás: http://orszavak.nyeomszsz.org/pdf/02SzekelyBirtaEmberkep2004_1.pdf (Letöltés ideje: 2016. 10. 04., 13.35)

BOLT, D.: (2005): From blindness to visual impairment: terminological typology and the Social Model of Disability, *Disability & Society*, Routledge, 2005, Vol. 20. No. 5. August, 539–552. <<http://pf7d7vi404s1dxh27mla5569.wpengine.netdna-cdn.com/files/library/bolt-Bolt-From-Visual-Impairment.pdf>> (Letöltés ideje: 2017 01. 12., 12.20)

BOLT, D.: *Beneficial Blindness: Literary Representation and so-Called Positive Stereotyping of People with Impaired Vision*, 2006, forrás: <http://pf7d7vi404s1dxh27mla5569.wpengine.netdna-cdn.com/files/library/bolt-Beneficial-Blindness.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 10. 12., 13.00)

BOLT, D.: Social encounters, cultural representation and critical avoidance, in WATSON, Nick – ROULSTONE, Alan – THOMAS, Carol (eds): *Routledge Handbook of Disability Studies*, London – New York, Routledge Taylor & Francis Group, 2012, 287–297.

BOLT, D.: *Blind academic: I don't see what you mean, so let's find new metaphors for knowledge*, 2015, forrás: <http://theconversation.com/blind-academic-i-dont-see-what-you-mean-so-lets-find-new-metaphors-for-knowledge-43519> (Letöltés ideje: 2016. 10. 12., 13.30)

BOLT, D. – PENKETH, C. (ed.): *Disability, Avoidance and the Academy; Challenging Resistance*, London – New York, Routledge, 2016.

BORDALO, P. – COFFMAN, K. – GENNAIOLI, N. – SCHLEIFER, A.: *Stereotypes*, 2016, forrás: http://scholar.harvard.edu/files/shleifer/files/stereotypes_bcgs_feb25_paper.pdf (Letöltés ideje: 2016. 09. 30., 14.51)

BORGES, J. A. – TOMÉ, D.: *Teaching music to blind children: new strategies for teaching through interactive use of Musibaille software*, 2014, forrás: <http://intervox.nce.ufrj.br/musibaille/textos/DSAI-2013-Musibaille.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 11. 08., 20.30)

BÖSZÖRMÉNYI Gyula: *Fiókszavak – a honi mozgássérültek kalauza*, Budapest, Szabad Föld Kiadó, 2003.

BROWN, S. E.: What is Disability Culture?, *Disability Studies Quarterly*, 2002, forrás: <http://dsq-sds.org/article/view/343/433> (Letöltés ideje: 2016. 10. 28., 15.16)

BRUEGGEMANN, B. J. – KLEEGER, J.: Gently down the Stream: Reflections on Mainstreaming, *Rethoric Review*, 2003, Vol. 22, No. 2, 174–184.

CARTWRIGHT, M.: *Ancient Greek Music*, 2013, forrás: http://www.ancient.eu/Greek_Music/ (Letöltés ideje: 2016. 10. 19., 12.08)

CHARLTON, J.: *Nothing about Us without Us: Disability, Oppression and Empowerment*, Berkeley, University of California, 1998.

CHAVEZ, C.: Conceptualizing from the inside: Advantages, complications, and demands on insider positionality, *The Qualitative Report*, 2008, 13(3), 474–494, forrás: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-3/chavez.pdf> (Letöltés ideje: 2017. 01. 09., 18.35)

COUSER, G. T.: *Recovering Bodies: Illness, Disability and Life Writing*, USA, University of Wisconsin Press, 1997.

COUSER, G. T.: *Vulnerable Subjects: Ethics and Life Writing*, Ithaca–London, Cornell University Press, 2004.

COUSER, G. T.: *Signifying Bodies – Disability in Contemporary Life-Writing*, The University of Michigan Press, 2009.

CSÁNYI Yvonne – ZSOLDOS Márta (1994): Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről, *Új Pedagógiai Szemle*, 1994, 12. 41–50.

CSÁNYI Yvonne: A speciális nevelési igényű gyermekek és fiatalok integrált nevelése, oktatása, in ILLYÉS Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*, Budapest, ELTE BGGYFK, 2000.

CZEIZEL Endre: *A sokujjúság dilemmája*, 2011, forrás:
http://csaladilap.hu/cikkek/1588_a_sokujjusag_dilemmaja (Letöltés ideje: 2014. 12. 01., 12.30)

DAHLHAUS, C. – EGGBRECHT, H. H. (szerk.): *Brockhaus–Riemann – Zenei Lexikon*, Budapest, Zeneműkiadó, 1979.

DEVLIEGER, P. J.: *Generating a cultural model of disability*. Presented at the 19th Congress of the European Federation of Associations of Teachers of the Deaf (FEAPDA), October 14–16, 2005, forrás:
https://is.muni.cz/el/1441/jaro2015/SP_0002/um/50945627/51056873/culturalmodelofdisability.pdf (Letöltés ideje: 2016. 11. 30., 12.30)

DIENES Lajos: A vakokról, *Vasárnapi újság*, 1854, szeptember 17, 29. szám 5. rész.

DISABLED-WORLD: *Definitions of The Models of Disability*, 2015, forrás:
<https://www.disabled-world.com/definitions/disability-models.php> (Letöltés ideje: 2016. 01. 03., 10.40)

DUNHAM, P. J.: Temporal structural of stimulation maintains infant attention, in: ENNS, J. T. (ed.): *The development of attention: Research and theory*, North Holland, Elsevier, 1990, 67–85.

EDWARDS, R. – HOLLAND, J.: *What is qualitativ interviewing?*, London – NewYork, Bloomsbury Academic, 2013, forrás: http://eprints.ncrm.ac.uk/3276/1/complete_proofs.pdf (Letöltés ideje: 2016. 10. 12., 20.35)

Encyclopedia Britannica: *Ramses III*, Biography, 2016, forrás: <https://www.britannica.com/biography/Ramses-III> (Letöltés ideje: 2017. 05. 29., 01.50)

ENSZ Egészségügyi Világszervezet (U. N. World Health Organization) – Világbank (World Bank): *World Report on Disability*, 2011, forrás: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf (Letöltés ideje: 2016. 12. 10., 12.30)

ENSZ-egyezmény: *United Nations: Convension on the Rights of Persons with Disabilities*, 2006, forrás: <http://www.un.org/disabilities/convention/pdfs/factsheet.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 09. 24., 11.36)

FALUS Iván: Pedagógus mesterség – pedagógus tudás, *Iskolakultúra*, 2001, 11., 2. sz., 21–28.

FALUS Iván: *A pedagógussá válás folyamata*, Educatio, 2004, forrás: www.hier.lif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/961 (Letöltés ideje: 2015. 01. 29., 10.46)

FALUS Iván – OLLÉ János: *Az empirikus kutatások gyakorlata – Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2008.

FALUS Iván: *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2006.

FEJES József Balázs: *Pedagógusjelöltek felkészítése hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatására*, Szeged, SZTE BTK, 2011, forrás: <https://www.u-szeged.hu/download.php?docID=24126> (Letöltés ideje: 2017. 01. 15., 17.21)

FELBER Tamás: Michel Foucault pedagógiakritikája, avagy az oktatás mint a normalizáció hatalomgyakorlás hálózata, *Új Pedagógiai Szemle*, 2007,

forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00118/2007-11-lk-Felber-Michel.html> (Letöltés ideje: 2016. 11. 08., 11.37)

FINKELSTEIN, V.: *Attitudes and disabled people*, New York, World Rehabilitation Fund, 1980.

FINKELSTEIN, V.: *A Personal Journey into Disability Politics*, 2001, forrás: <http://www.disability-archive.leeds.ac.uk>. (Letöltés ideje: 2016. 10. 14., 10.47)

FISCHER Gabriella: Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása, *Gyógypedagógiai Szemle*, 2009/4, forrás: www.prae.hu (Letöltés ideje: 2013. 10. 11., 17.00)

FLAMICH Mária: *Ajánlások az idegennyelvi kompetencia fejlesztéséhez 1–12 évfolyamokon vak tanulók részére*, Budapest, SuliNova, 2006.

FLAMICH Mária – HOFFMANN Rita: A tapintható írásrendszerek történeti áttekintése, *Iskolakultúra*, 2010, XX, 10, 3–17. melléklet.

FLAMICH Mária – HOFFMANN Rita: „Ízig-vérig része vagy a világnak”; a fogyatékossgal élő embert övező paradigmák történeti áttekintése, in DÉRI Balázs – MENCZEL Gabriella – SZIJJ Ildikó (szerk.): *Per multos annos; Faluba Kálmán tanár úr 70. születésnapjára*, Budapest, L'Harmattan, 2011, 120–131.

FLAMICH, Mária – HOFFMANN, Rita: Música i discapacitat; aspectes específics de la música executada conjuntament per músics secs i vidents. Universitat de València, előadás, 2011b.

FLAMICH Mária – HOFFMANN Rita: A sztereotípiákon túl – a fogyatékossg irodalmi ábrázolásainak kritikai, és kritikus elemzése, in GOLUBEVA Irina (szerk.): *A Kulcskompetenciák fejlesztése a formális, a nem formális valamint az informális tanulás során a társadalmi kohézió és esélyegyenlőség érdekében*, Veszprém, Tanárok Európai Egyesülete, 2014a, 83–92.

FLAMICH Mária – HOFFMANN Rita: Fogyatékos hősök mesékben és a mindennapokban, a kulturális fogyatékoságtudomány szerepe a pedagógusképzésben, in KOÓS Ildikó – MOLNÁR Béla (szerk.): *A tanítóképzés múltja, jelene III.*, 2014b, 56–67, forrás:
<http://mek.oszk.hu/13400/13454/13454.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 12. 10., 15.24)

FLICK, U.: *An Introduction to Qualitative Research*, Sage Publications, 2009.

DR. FORRAY R. Katalin – DR. VARGA Aranka: *Inklúzió a felsőoktatásban*, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, 2011, forrás:
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/inkluzio_a_felsooktatásban/index.html (Letöltés ideje: 2014. 02. 05., 14.03)

FOUCAULT, M. – BOULEZ, P.: Contemporary Music and the Public, *Perspectives of New Music*, 1985, 24 (1 Fall–Winter), 6–12, forrás:
<https://excerpter.wordpress.com/2005/12/24/michel-foucault-pierre-boulez-contemporary-music-and-the-public/> (Letöltés ideje: 2016. 11. 08., 11.14)

FOUCAULT, M. (1994): Dits et écrits. Vol. IV. Paris, Gallimard, in MÓDOS Ádám – SUTYÁK Tibor: *Alanyeset; Michel Foucault szubjektum-felfogása*, 2012, forrás:
[http://imago.mtapi.hu/a_folyoirat/e_szovegek/pdf/2\(23\)2012-3/033-54_ModosA_Sutyak-T.pdf](http://imago.mtapi.hu/a_folyoirat/e_szovegek/pdf/2(23)2012-3/033-54_ModosA_Sutyak-T.pdf) (Letöltés ideje: 2016. 12. 05., 10.21)

FOUCAULT, M.: *A fantasztikus könyvtár*, fordította Romhányi Török Gábor, Budapest, Pallas Stúdió – Attraktor Kft., 1998.

FÖLDINÉ ANGYALOSSY Zsuzsánna: *Ismeretek a látássérült személyekről*, 2009, forrás:
http://tudastar.fszk.hu/data/fszk/lm_data/lm_1531/olv_lecke8_lap2.html (Letöltés ideje: 2016. 09. 24., 15.47)

FRANKS, B.: Gutting the Golden Goose: Disability in Grimm's Fairy Tales, in WILSON, James C. – LEWIECKI-WILSON, Cynthia (eds): *Embodied Rhetorics; Disability in Language and Culture*, Carbondale–Edwardsville, Southern Illinois Press, 2001, 244–258.

GARFIAS, R.: *Music: the Cultural Context*, Osaka, National Museum of Ethnology, 2004, forrás: http://www.socsci.uci.edu/~rgarfias/aris/bio-research/SER47_Robert%20Garfias.pdf (Letöltés ideje: 2016. 10. 19., 10.10)

GARLAND-THOMSON, R.: *Extraordinary Bodies: Figuring Disability in American Culture and Literature*, Columbia University Press, 1997.

GARLAND-THOMSON, R. – SNYDER, S. Brueggemann (eds): *Disability Studies: Enabling the Humanities*, New York, Modern Language Association of America, 2002.

GARLAND-THOMSON, R.: Shape structures story: Fresh and feisty stories of disability, *Narratives*, 2007, 15(1), 113–123, forrás: <https://muse.jhu.edu/article/207780> (Letöltés ideje: 2016. 12. 13., 19.07)

GEMBRIS, H.: The development of musical activity, in COLWELL, R. – RICHARDSON, C. (eds): *The new handbook of research on music teaching and learning*, New York, Oxford University Press, 2002, 487–509.

GFELLER, K. W.: Research Regarding Students with Disabilities, in COLWELL, R. (ed.): *Handbook of research on music teaching and learning*, New York, Schirmer, 1992, 615–632.

GIVEN, M. L. (ed.): *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, Los Angeles, SAGE Publications, 2008, forrás: <https://books.google.hu/books?id=IFrb6IPLISEC&pg=PT465&lpg=PT465&dq=insider+researcher+disability+studies&source=bl&ots=IVsmWJ12Ew&sig=Da2fnFXSMLkeZqZj6g6GCEIfASE&hl=hu&sa=X&ved=0ahUKEwj0g5LT6bnRAhWL1RoKHSvDAjgQ6AEIHTAA#v=onepage&q=insider%20researcher%20disability%20studies&f=false> (Letöltés ideje: 2017. 01. 11., 11.30)

GLAESER, E.: „The Political Economy of Hatred”, *Quarterly Journal of Economics*, 2005, 120(1), 45–86.

GOFFMAN, E.: *Asylums*, Harmondsworth, Penguin, 1961.

GOFFMAN, E.: „*Stigma and Social Identity*” *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall, 1963, forrás:
http://courses.washington.edu/intro2ds/Readings/7_Goffman-stigma.doc (Letöltés ideje: 2016. 10. 04., 09.29)

GOLNHOFFER, Erzsébet (szerk.): *Az iskolák belső világa*, Budapest, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, 2006.

GOLNHOFFER Erzsébet: *Az attitűd áttekintése az Országos Képesítési Keretrendszer készítői számára*, 2010, forrás:
http://413.hu/files/K%C3%A9pes%C3%ADt%C3%A9si%20keretrendszerek%20men%C3%BC%20anyagai/3_1_6_golnhofer.pdf (Letöltés ideje: 2016. 09. 12., 13.35)

GOODLEY, D.: Disability Research and the „Researcher Template”: Reflections of Grounded Subjectivity in Ethnographic Research. *Qualitative Inquiry*, 1999, 5: 24.
<http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/2876723/24.full-libre.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1424347321&Signature=7aBCd8wKS1EQe9tKZFiOitLHKDw%3D> (Letöltés ideje: 2015. 02. 19., 12:14)

GOODLEY, D.: *Disability Studies – An interdisciplinary Introduction*, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington DC, Sage Publications Ltd., 2011.

GOODLEY, D.: Dis/entangling critical disability studies, *Disability & Society*, 2014, forrás:
http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32759541/disentangling_critical_disability_studies-libre.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1427886557&Signature=VhtNXqImAqsENyJU7v142%2BiXVn8%3D
 (Letöltés ideje: 2016. 12. 06., 20.15)

GORDON, E. E.: *Advanced measures of music audiation*, Chicago, GIA Publications, 1989.

GORDOSNÉ SZABÓ Anna: *Gyógypedagógia történet I. Egyetemes gyógypedagógia történet a XX. századig*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1981.

GORDOSNÉ SZABÓ Anna: *Bevezetés a gyógypedagógiába*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996.

GRAHAM, R. M.: *Music for the Exceptional Child*, Bordentown, New Jersey, Alliance for Arts Education New Jersey, 1975.

GREENE, M. J.: On the Inside Looking, in: *Methodological Insights and Challenges in Conducting Qualitative Insider Research*, 2014, forrás:
<http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1106&context=tqr>
 (Letöltés ideje: 2017. 01. 08., 18.30)

GYARMATHY Éva: A zenei tehetség, *Új Pedagógiai Szemle*, 2002, 7–8., 236–244.

HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*, 2003, forrás:
<http://mek.niif.hu/01300/01399/01399.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 08. 13., 18.55)

HALÁSZ Gábor: *Új pedagógiai szemle – EPA*, 2004, forrás:
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/2004-02-be-Halasz-Sajatos.html> (Letöltés ideje: 2014. 03. 24., 11.57)

HAMILTON, R. H. – PASCUAL-LEONE, A. – SCHLAUG, G.: *Absolute pitch in blind musicians*, 2004, forrás: http://musicianbrain.gottfriedschlaug.org/papers/Hamilton_APinBlinds.pdf
 (Letöltés ideje: 2016. 07.)

HÁMORI József: In K. UDVARI Katalin: „*Pszalmusz humánusz*” – *Hagyomány és megújulás a kodályi zenepedagógiában*, Budapest, Püski Kiadó Kft., 2002, 206–207.

HARAWAY, D.: Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective, *Feminist Studies*, Vol. 14, No. 3. (Autumn, 1988), 575–599, forrás:
<http://www.staff.amu.edu.pl/~ewa/Haraway,%20Situated%20Knowledges.pdf>
 (Letöltés ideje: 2017. 01. 15., 18.08)

HARTLEY, S. – MUHIT, M.: *Using Qualitative Research Methods for Disability Research Majority World Countries*, 2003, forrás:

<http://english.aifo.it/disability/apdrj/apdrj203/qualitative-research.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 12. 04., 20.15)

HELLAWELL, D.: Inside-out: Analysis of the insider-outsider concepts as a heuristic device to develop reflexivity in students doing qualitative research, *Teaching in Higher Education*, 2006, 11(4), 483–494.

HEISZER Katalin – KATONA Vanda – SÁNDOR Anikó – SCHNELLBACH Máté – SIKÓ Dóra: *Az inkluzív kutatási módszerek meta-szintű vizsgálata*, 2014, forrás: www.nevelestudomany.elte.hu. (Letöltés ideje: 2015. 01. 19., 13.00)

HERNÁDI Iлона: *Problémás testek; nőiesség, szexualitás és alanyiség testi fogyatékosággal élő magyar nők önreprezentációiban*. Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Kultúratudományi Doktori Program, 2014.

HERODEK Károly: *Vakok nevelés-oktatásának kézikönyve*. Kézirat. Előadatott a gyógypedagógiai képzőn a kommunizmus idejéig. Írta HERODEK Károly, a Vakok Kir. Orsz. Intézet igazgatója, 1925.

HOFFMANN Judit – MEZEINÉ ISÉPY Mária: *Gyógypedagógiai alapismeretek*, Pécs, Comenius Kiadó Bt., 2006.

HOFFMANN Rita: *Ajánlások az idegennyelvi kompetencia fejlesztéséhez 1–12 évfolyamokon gyengénlátó tanulók részére*, Budapest, SuliNova, 2006.

HOFFMANN Rita – FLAMICH Mária: Inklúzió! Fogalom? Szemlélet? Együtt nevelés és kontextusai, *Új Pedagógiai Szemle*, 2014, 11–12, 26–46.

HOFFMANN Rita - FLAMICH Mária: (Dis)kurzus a sztereotípiákról, *Pedagógusképzés*, 2014–2015. Összevont szám, Budapest, ELTE PPK, 93–106.

HOFFMANN, Rita – FLAMICH, Mária: Words for Dignity; from Budapest to Berkeley and back, In BOLT, D. – PENKETH, C. (eds): *Disability, Avoidance and the Academy challenging resistance*, London – New York, Routledge Taylor & Francis Group, 2016, 79–88.

HOFFMANN Mária Rita: *Felkészítés az inkluzív szemléletű tanárképzésre – A kulturális fogyatékoságtudomány relevanciája és perspektívái a pedagógusképzésben*, ELTE PPK, doktori értekezés – kézirat, 2017.

HORVÁTHNÉ MOLDVAY Ilona: *Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről*, 2006, forrás: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00108/pdf/iskolakultura_EPA00011_2006_10_081-097.pdf (Letöltés ideje: 2014. 03. 25., 11.24)

HORVÁTH Péter: A társadalom fogyatékoságügyi (köz)gondolkodása alakulásának és alakításának néhány aspektusa, in (KÖNCZEI György sorozatszerkesztő): *Fogyatékoságtudományi tudásbázis. Fogyatékoság-politikai szakismeretek. Szöveggyűjtemény*, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 2009, 3–35, forrás: <http://mek.oszk.hu/09800/09833/09833.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 10. 04., 08.38)

HORVÁTH Péter: Társadalmi integráció és fogyatékoságügyi politika, in ZÁSZKALICZKY Péter (szerk.): *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*, Budapest, Eötvös Kiadó, 2013, 1–48.

HOWE, B.: *Music and Disability Studies: an introduction*, 2014, forrás: <http://musicologynow.ams-net.org/2014/02/music-disability-studies-introduction.html> (Letöltés ideje: 2016. 12. 07., 13.50)

HOWE, Jensen –MOULTON, Lerner – STRAUS (eds): *The Oxford Handbook of Music and Disability Studies*, Oxford University Press, 2016.

ILLYÉS Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*, Budapest, ELTE BGGYFK, 2000.

ILLYÉS Sándor: Az eszmény, a törvény, a tradíció és a feltételek a közoktatás megújulásában, *Új Pedagógiai Szemle*, 2001, 7, forrás: www.oki.hu/upsz.aps (Letöltés ideje: 2016. 12. 07., 12.56)

INGSTAD, B. – REYNOLDS WHYTE, S. (eds): *Disability and Culture*, Berkeley, University of California Press, 1995.

JANKÓ-BREZOVAY Pálné: *A vakok és gyengénlátók ellátása a közoktatásban és az integrált oktatás feltételrendszere*, 2007,

forrás: http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/06/janko_brezovay_vaokok_es_gyengyenlatok.pdf (Letöltés ideje: 2016. 10. 12., 13.08)

JANURIK Márta – JÓZSA Krisztián: Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek zenei képességének fejlettsége, *Magyar Pedagógia*, 2016, 116. évf. 1. szám,

forrás: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Janurik_MPed20161.pdf

(Letöltés ideje: 2016. 11. 16., 12.33)

KAIBINGER Pál: *A gyógypedagógiai énekoktatás kérdéseiről; reflexiók Fehér Anikó cikkére*, 2010, forrás: <http://www.parlando.hu/2010-3-06-Kaibinger.htm> (Letöltés ideje: 2016. 11. 30., 13.01)

KÁLMÁN Orsolya – RAPOS Nóra: *Kiemelt kompetenciák tartalma és mérése: képesítési eljárások az angol, finn, holland és német tanárképzésben; háttéranyag*, 2007, forrás:

http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/08/kalman_rapos_kimeneti.pdf

(Letöltés ideje: 2016. 05. 14., 17.30)

KÁLMÁN Zsófia – KÖNCZEI György: *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*, Budapest, Osiris Kiadó, 2002.

KATONA Vanda: *Mozgássérült emberek felnőtté válása a társadalom által teremtett keretek között – Reziliencia lehetősége az életutakban*, doktori disszertáció, Budapest, ELTE PPK, 2014.

KENDE Anna: Együtt vagy külön? A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek, *Új Pedagógiai Szemle*, 2004, forrás: <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2004/1/tan2004-1.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 12. 10., 20.51)

KENESEI Éva: Zenei képzésünkről nemzetközi kitekintésben, *Gyermeknevelés*, 2013, 1. évf. 2. szám, 18–26, forrás:

http://epa.oszk.hu/02400/02411/00002/pdf/EPA02411_gyermekneveles_2013_2_018-026.pdf
(Letöltés ideje: 2016. 10. 31., 18.39)

KENESEI Éva: *A zeneterápia kurzus tapasztalatai a gyógypedagógusok képzésében a Kaposvári Egyetemen*, 2014, forrás:

http://epa.oszk.hu/02600/02641/00008/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2014_03-04_067-077.pdf (Letöltés ideje: 2016. 11. 30., 12.26)

KIRTLEY, D. D.: *Blindness in the arts. The psychology of blindness*, Chicago, Nelson Hall, 1975, 49–92.

KLEEGER, G.: Disabled Students Come Out: Questions without Answers, in THOMPSON IBRAHIM, Ch.: *An Anthology Of Disability Literature*, Durham, North Carolina, Carolina Academic Press, 2011, 307–316.

KORPICS Márta: *Az interkulturális kommunikáció*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, 2011, forrás:

www.janus.ttk.pte.hu/tamop/...komm/34_a_megismers_modjai_sztereotipik.html.
(Letöltés ideje: 2015. 09. 24., 14.25)

KOVÁCS Csongor (szerk.): *A Vakok Általános Iskolája Tantárgypedagógiái I.*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1976.

KOVÁCS Krisztina: *A fogyatékos hallgatók egyenlő esélyű és akadálymentes részvétele a felsőfokú oktatásban, kiemelt figyelemmel a felvételi többletpontokra. A fogyatékossgal élő fiatalok esélye az egyenlő értékű érettségi és a felsőfokú diploma megszerzésére*, Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége, kerekasztal-beszélgetés, 2014. 02. 07.

KOVÁCS Mónika (szerk.): Az előítéletek feltárása és csökkentése, *Alkalmazott pszichológia*, 2010, XII. évfolyam 1–2 szám, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, forrás: http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2012/09/APA_2010_1-2.pdf (Letöltés ideje: 2014. 12. 11., 21.37)

KÖNCZEI György: „*Mégis kinek az érdeke?*” *A rák ellen, az emberért, a holnapért*, Budapest, Társadalmi Alapítvány, 1994.

KÖNCZEI György (szerk.): *Fogyatékoságtudományi fogalomtár*, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 2009, forrás:
www.mek.oszk.hu/09400/09410/09410.pdf. (Letöltés ideje: 2011. 01.13., 13.00)

KÖNCZEI György: *A megbámult végre visszanez – Modellek, narratívák és fogalmaink változásai*, 2011, forrás:
www.gurulo.hu/sites/default/files/.../konczei_megbamult_visszanez.pdf (Letöltés ideje: 2013. 04. 02)

KÖNCZEI György: *Kutatásetikai alapvetés a fogyatékoságtudományhoz; vitairat kontextusról, alapvető szabályokról és konkrét szabályokról*, Budapest, Első Magyar Fogyatékoságtudományi Konferencia, 2013. október 26, kézirat.

KÖNCZEI György – HERNÁDI Ilona: A nevezetes térkép – és a helyünk rajta; a fogyatékoságtudomány „domborzata” és „vizei”, in HERNÁDI Ilona – KÖNCZEI György (szerk.): *A felelet kérdései között*, Budapest, ELTE BGGYK, 2015, 10–31, forrás:
<http://mek.oszk.hu/14900/14939/14939.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 01. 12., 15.15)

KÖNCZEI György – HERNÁDI Ilona – KUNT Zsuzsanna – SÁNDOR Anikó: *A fogyatékoságtudomány a mindennapi életben; szokatlan szempontok mindennapi világunk kritikai látásához*, digitális tankönyvtár, 2015, forrás: www.tankonyvtar.hu
 (Letöltés ideje: 2016. 08. 14., 12.21)

KÖNCZEI György – HOFFMANN Rita – FLAMICH Mária: Adalékok a fogyatékoságelutasítás történetéhez, in KÖNCZEI György – HERNÁDI Ilona (szerk.): *Az esélyegyenlőségtől a Taigetoszig*, Budapest, L’Harmattan, 2016, 29–56.

KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária: Közben felnő egy elfogadó nemzedék, *Új Pedagógiai Szemle*, 2004, forrás:
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/2004-02-be-Kopatakine-Kozben.html> (Letöltés ideje: 2016. 08. 12., 20.59)

KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária: *A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált/inkluzív nevelése*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, 2011, forrás: [www.janus.ttk.pte.hu>tananyagok > sni](http://www.janus.ttk.pte.hu/tananyagok/sni). (Letöltés ideje: 2016. 04. 27., 11.54)

LANDELS, J. G.: *Music in Ancient Greece and Rome*, London – New York, Routledge Taylor & Francis Group, 1999, forrás: <https://www.ganino.com/files/Latin%20Copyright%20Books/86%20Music%20in%20Ancient%20Greece%20and%20Rome.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 10. 20., 16.07)

LANGTREE, I.: *Defining Disability Diversity in Society*, 2010, forrás: www.disabled-world.com (Letöltés ideje: 2016. 09. 29., 12.12)

LERNER, N. – STRAUS, J. N. (eds): *Sounding Off; Theorizing Disability in Music*, New York – London, Routledge. Taylor & Francis Group, 2006.

LERNER, N.: „Music” In *Encyclopedia of American Disability History*, in BURCH, S. (ed.): *Facts on File*, New York, 2009, 638–639.

LÉVAI Dóra: *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben tanulási, tanítási folyamat során*, Budapest, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 2014, forrás: http://www.eltereader.hu/media/2015/03/Levai_D_A-_pedagogus_kompetenciai.pdf (Letöltés ideje: 2016. 10. 24., 12.45)

LOCSMÁNDI Miklós: Abszolút hallás, relatív hallás, jó hallás, a zenei hallás fizikája és pszichológiája. Fejleszthető-e az abszolút hallás?, *Parlando*, 2016, forrás: <http://www.parlando.hu/2016/2016-6/Locsmandi-Abszolut.pdf> (Letöltés ideje: 2017. 03. 19., 13.44)

LOXLEY, A. – SEERY, A.: Some philosophical and other related issues in insider research, in SIKES, P. – POTTS, A.: *Researching education from the inside: investigations from within*, London, Routledge, 2008, 15–32.

LUBET, A.: *Music, Disability and Society*, Philadelphia, Temple University Press, 2011.

MARK, M. L. – GARY, Ch. L.: Music Education in Antiquity, in MARK, M. L.: *Music Education; Source Readings from Ancient Greece to Today*, Fourth Edition, London – New York, Routledge, Taylor and Francis Group, 2013, 4–17, forrás:

http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781135044893_sample_533048.pdf (Letöltés ideje: 2016. 12. 06., 20.23)

MÁRKUS Norbert: *A Braille-kottáról*, 2005, forrás:

<http://www.kfki.hu/cnc/Istr/project/play2hun.html> (Letöltés ideje: 2009. 12. 11., 13.45)

MARTON Klára – KÖNCZEI György: Új kutatási irányzatok a fogyatékoságtudományban, *Fogyatékoság és Társadalom*, Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar – ELTE Eötvös Kiadó, 2009, 1. 1. 5–12.

MASON, J.: *Qualitative Researching*, (2nd ed.), London, Sage, 2002.

MCGARTY, C. – YZERBIT, V. Y. – SPEARS, R.: *Stereotypes as Explanations; the formation of meaningful beliefs about social groups*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002, forrás: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam033/2002073438.pdf>

(Letöltés ideje: 2016. 09. 20., 14.48)

MDRC (Michigan Disability Rights Coalition: *Models of Disability*, 2016, forrás: <http://www.copower.org/leadership/models-of-disability> (Letöltés ideje: 2016. 12. 03., 14.15)

MEIJER, C.: In: *Pedagógusképzés a befogadó oktatásért Európában – Kihívások és lehetőségek*, Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, 2011, forrás: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities-TE4I-Synthesis-Report-HU.pdf>. (Letöltés ideje: 2015. 07. 30., 19.03)

MÉLYKÚTINÉ DIETRICH Helga: Zenei nevelés születés előtt és után, in DÖBRÖSSY János: *Ének-zene-nevelés*, Budapest, Trezor Kiadó, 2004, 9–34, forrás:

<http://mek.oszk.hu/08800/08890/08890.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 10. 29., 18.02)

MENC: The National Association for Music Education: *Spotlighton Making Music with Special Learners: Selected Articles from State Music Education Journals*, USA, R&L Education, 2004.

MENTESNÉ TAUBER Anna: A zeneterápia szakmai bemutatása, *Képzés és gyakorlat*, 2011, 9. évfolyam, 3–4 szám, forrás:

http://epa.oszk.hu/02600/02641/00003/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2011_03-04_05.pdf (Letöltés ideje: 2016. 11. 02., 16.19)

MÉREI Zsófia: A zeneterápia mint felnőttek nevelésének potenciális lehetősége az utógondozói hálózatban, in SZABOLCS Éva – GARAI Imre (szerk.): *Neveléstudományi kutatások közben – Válogatás doktori hallgatók munkáiból. A pedagógusképzés megújítása. Alapozó tanulmányok*, Budapest, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar – Eötvös Kiadó, 2014, 56–62.

MILLER, E. J. – MILLER, Tobey – GWYNNE, G. V.: *A Life Apart*, Van Nostrand Reinhold, 1972.

MÓDOS Ádám – SUTYÁK Tibor: *Alanyeset; Michel Foucault szubjektum-felfogása*, 2012, forrás:

[http://imago.mtapi.hu/a_folyoirat/e_szovegek/pdf/2\(23\)2012-3/033-54_ModosA_Sutyak-T.pdf](http://imago.mtapi.hu/a_folyoirat/e_szovegek/pdf/2(23)2012-3/033-54_ModosA_Sutyak-T.pdf) (Letöltés ideje: 2016. 05., 10.21)

MOLNÁR B.-né – VELCSEY Á. – M. D. – ÚJVÁRY I.-né – SCHIFFER Cs. – BÁGYA F.-né – ZELENKA Z. – BORHY Á. – FOGARASSY E.: *Bemutakozik a Látásvizsgáló Országos Szakértői és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ*, Budapest, „...Szól a szív...” Alapítvány, 2000.

MOREI, J. – BAUER Éva – MELEGHY Tamás – NIEDENZU, H.-J. – PREGLAU, M. – STAUBMANN, H.: *Szociológiaelmélet* (5. kiadás), 2011, forrás:

http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_520_szociologiaelmélet/2011_0001_520_szociologiaelmélet.pdf (Letöltés ideje: 2014. 10. 15., 20.35)

MOSS, F. W. JR.: *Quality of Experience in Mainstreaming and Full Inclusion of*

Blind and Visually Impaired High School Instrumental Music Students. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Music Education) in the University of Michigan, 2009, forrás:

https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/62425/fwmossj_1.pdf?sequence=1
(Letöltés ideje: 2016. 11. 15., 12.58)

MURPHY, P. A.: *Where bias begins: The Truth About Stereotypes*, 1998, forrás.:
<https://www.psychologytoday.com/articles/199805/where-bias-begins-the-truth-about-stereotypes> (Letöltés ideje: 2016. 08. 22., 21.30)

MURPHY, R.: *The Body Silent*, London, Phoenix House, 1987.

NAGY Attila: *A magyar fogyatékosügy nyelvhasználata*, kézirat, 2007.

NAGY József: *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*, Szeged, Mozaik kiadó, 2007.

NAGYNÉ SCHIFFER Csilla: *Inkluzív iskolák fejlesztése*, doktori disszertáció (PhD), ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Neveléstudományi Doktori Program, 2011.

NAPLES, N. A.: *Feminism and method: Ethnography discourse analysis, and activist research*, New York, Routledge, 2003.

NICHOLS, M.: *Nothing About Us Without Us: Disability and Global Expansion*, 2011. 12. 05 – Revised: 2014. 06. 28., forrás: <http://www.disabled-world.com/disability/blogs/global-expansion.php> (Letöltés ideje: 2015. 01. 31., 09.35)

NIRJE, B. – PERRIN, B.: *A normalizációs elv és félreértelmezései*, Budapest, ÉFOÉSZ, 1998.

NOCERA, S.: *Reaching the Special Learner Through Music*, Morristown, Silver Burdett Company, 1979.

OLIVER, M.: *The individual and the social models of disability*, 1990, forrás: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 08. 16., 16.22)

OLIVER, M. (1997) Emancipatory Disability research production. *Disability, Handicap and Society*, 1997, 7(2), 101–114. Doing Disability research, Leeds, the Disability Press.

OLDS, C.: The Fetus As a Person, *Birth Psychology Bulletin*, 1985, Vol. 6. No. 2. Fall.

PAPP Gabriella: Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintén, *Gyógypedagógiai Szemle*, 2012/4, forrás: www.prae.hu (Letöltés ideje: 2014. 02. 14., 9.39)

PARK: How Useful is Braille Music?: A Critical Review, *International Journal of Disability, Development and Education*, 2015, Vol. 62, No.3, 303–318, <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2015.1020921> (Letöltés ideje: 2017. 06. 02, 14.53)

PARSONS, T.: *The Social System*, New York, The Free Press, 1951.

PELKA, F.: *What We have Done; An Oral History of Disability Rights Movement*, Amherst–Boston, University of Massachusetts Press, 2012.

PERLMAN, I.: *Itzhak Perlman on politics and disability*, 2016, forrás: <http://www.thestradd.com/violinist-itzhak-perlman-donald-trump-disability/> (Letöltés ideje: 2017. 01. 15., 19.48)

PETHŐ József: A figura-alap viszony a nyelvben és nyelvéírásban.

A tanulmány az OTKA támogatásával, a 81315. sz., „Kognitív statisztikai kutatás” című pályázat keretében készült, *Magyar Nyelvőr*, 2011, 187–194, forrás: <http://nyelvor.c3.hu/period/1352/135206.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 11. 28., 11.05)

PETHŐ Villő: *Kodály Zoltán és követői zenepedagógiájának életreform elemei*, PhD-értekezés, Szeged, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstörténeti Doktori Program, 2011.

PETŐ Ildikó: Az inkluzív nevelés és a debreceni tanárképzés, *Pedagógusképzés*, 2011, 3–4. szám, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 143–152.

PLATÓN: Állam, in *Platón összes művei ii*, Budapest, Európa könyvkiadó, 1984.

PONGRÁCZ Kornélia: *Többségi általános iskolások sajátos nevelési igényű gyermekekkel szembeni attitűdjének vizsgálata*, 2013, forrás:

http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=44&jaid=633 (Letöltés ideje: 2016. 12. 12., 20.42)

PRESCOTT, J. R.: *John Stanley, „A Miracle of Art and Nature” – The Role of Disability in the Life and Career of a Blind Eighteenth-Century Musician*, PhD Dissertation, Berkeley, University of California, 2011.

PREUSS-LAUSITZ, U.: A fiatalok világa a posztmodern társadalomban, *Új Pedagógiai Szemle*, 1997, forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00007/1997-07-vt-Lausitz-Fiatalok.html> (Letöltés ideje: 2016. 11. 30., 17.45)

PUSZTAI Gabriella – SZABÓ Diána: Felsőoktatási hallgatók és fogyatékkal élő társaik, *Kapocs*, 2014, 13. 4. sz. 23–36, forrás:

http://www.ncsszi.hu/download.php?file_id=1963 (Letöltés ideje: 2016. 07. 12., 15.56)

RÉTHY Endréné: A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában, *Magyar Pedagógia*, 2002, 102. évf. 3. szám, 281–300, forrás:

http://www.magyarpedagogia.hu/document/endrene_rethy-the_education_of_children_with_special_needs_in_the_eu.pdf (Letöltés ideje: 2014. 09. 01., 11.59)

RICHARDSON, V.: The Role of Attitudes in Learning to Teach, in SIKULA, J. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*, Second Edition, New York, MacMillan, 1996, 102–119.

RILEY, Ch. A.: *Disability and the Media; Prescriptions for Change*, Lebanon, United States of America, University Press of New England, 2005.

ROBOZ József: *Vakok oktatásának fontosabb kérdései*, Budapest, Lampel Róbert (Wodianer F és Fiai) Cs. és Kir. Udv. Könyvkereskedés, 1896, forrás:

https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/32443/Roboz_A_vakok_oktatasanak-copy.pdf;jsessionid=16198FA402C6DB7F6CCA71FA581CFCF1?sequence=2 (Letöltés ideje: 2016. 11. 02., 17.11)

ROSSETTI, Z. – ASHBY, Ch.: Nothing Special: Becoming a Good Teacher for All, in MOSHE, Ben – CORY, R. – FELDBAUM, M. – SAGENDORF, K. (eds.): *Building Pedagogical Curb Cuts: Incorporating Disability in the University Classroom and Curriculum. The Graduate School*, Syracuse, New York, Syracuse University, 2005, 89–100.

ROWDEN, T.: *Songs of the Blind Folk*, University of Michigan Press, 2012.

RUBIN, E.: *Visuell wahrgenommene Figuren: Studien in Psychologischer Analyse, I. Kbenhavn–Christiana–Berlin–London*, Copenhagen, Gyldendaske Boghandel, 1921.

SACKS, O.: *Zenebolondok – Mesék a zenéről és az agyról*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2010.

SÁNTHA Kálmán: Létezik- e hipotézis a kvalitatív kutatásokban?, *Új Pedagógiai Szemle*, 2006, forrás: www.epa.oszk.hu>2006-11-ta-Santha-Letezik (Letöltés ideje: 2026. 05. 21., 13.54)

SAWYER, O. M.: *The History of the Blind Vocalists*, New York, J. W. Harrison Printer, 1859.

SCRAMBLER, G. – HOPKINS, A.: Being epileptic: coming to terms with stigma, *Society of Health and Illness*, 1986, 8. 26–43.

SCHAFFHAUSER, Franz: „...Az ember mindig több, mint a fogyatékoságai...” A Fogyatékoság jelensége a neveléstudományban, in ZÁSZKALICZKY Péter – VERDES Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia*, Budapest, ELTE, BGGYFK – Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, 2004, 209–231.

SCHIFFER Csilla: Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai, in BÁNFAVY Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2008, 45–63.

SCHNEIDER, D. J.: *The Psychology of Stereotyping*, London – New York, The Guilford Press, 2004, forrás.:

<http://web.fmk.edu.rs/files/blogs/2010->

[11/Psihologija/Socijalna/THE%20PSYCHOLOGY%20OF%20STEREOTYPING.pdf](http://web.fmk.edu.rs/files/blogs/2010-11/Psihologija/Socijalna/THE%20PSYCHOLOGY%20OF%20STEREOTYPING.pdf)

(Letöltés ideje: 2016. 08. 23., 12.309)

SCHOLL, G. T.: *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth: Theory and Practice*, New York, American Foundation for the Blind INC, 1986.

SEASHORE, C. E.: *Measures of music talent*, New York, Academic Press, 1919.

SEIDMAN, I.: *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2002.

SEP (Stanford Encyclopedia of Philosophy): *Disability: Definitions, Models, Experience*, 2016, forrás: <https://plato.stanford.edu/entries/disability/> (Letöltés ideje: 2016. 09. 12., 12.30)

SHAKESPEARE, T. – WATSON, N. (2002): *The social model of disability: An outdated ideology?*, *Research in Social Science and Disability*, 2002, 2., 9–28.

SHAKESPEARE, T.: *This Long Disease, My Life*, *Disability Studies Quarterly*, 2011, forrás: <http://dsq-sds.org/article/view/1727/1775> (Letöltés ideje: 2013. 09. 26., 08.35)

SIKES, P. – POTTS, A. (eds): *Researching education from the inside: Investigations from within*, London, Routledge, 2008.

SILIGO, W.: *Music Department*, California School for the Blind, 2017, forrás: <http://www.csb-cde.ca.gov/music.htm> (Letöltés ideje: 2017. 01. 10., 14.49)

SLOBODA, J. A.: Musical ability, in BOCK, G. R.– ACKRILL, K. (eds): *The Origins and Development of High Ability*, Chichester, Wiley, 1993, 106–118.

SLOBODA, J.: *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function*, New York, Oxford University Press, 2005.

SNYDER, S. L.: „Disability Studies”, in ALBRECHT, G. et al.: *Encyclopedia of Disability*, Thousand Oaks, Sage Publishing, 2005, 478–484.

SOLYMOS Péter: Solymos tanár úr – a zongora mellett zongorista olvasóinak, *Parlando*, 1990, 32. évf. 12. szám.

STACHÓ, L.: A zenei képesség és a kiemelkedő zenei teljesítmény, *Parlando Online*, 2014, forrás: <http://www.parlando.hu/2014/2014-1/2014-1-02-Stacho2.htm> (Letöltés ideje: 2014. 12. 20., 12.55)

STEELE, C.: *Whistling Vivaldi: How Stereotypes Affect Us and What We Can Do*, New York, Norton & Company, 2010.

STIKER, H.-J.: *A History of Disability*, Springfield, Illinois, The University of Michigan Press, 1999.

STRAUS, J. N.: *Extraordinary Measures. Disability in Music*, Oxford University Press, 2011.

SZABOLCS Éva: A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában, *Magyar Pedagógia*, 1999, 99. évf. 3., 343–348.

SZABOLCS Éva: *Kvalitatív kutatásmetodológia a pedagógiában*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2001.

SZEKERES Ágota – PERLUSZ Andrea – TAKÁCS István: A gyógypedagógusok változó szerepe, in ZÁSZKALICZKY Péter (szerk.): *A társadalmi és iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*, kézirat, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2013.

SZOKOLSZKY Ágnes: Kutatómunka a pszichológiában, 2004, forrás: http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_520_kutatomunka_a_pszichologiaban/2011_0001_520_kutatomunka_a_pszichologiaban.pdf (Letöltés ideje: 2015. 03. 23., 17.45)

Szószedet: *Angol–magyar Gyógypedagógiai és Fogyatékoságtudományi Szószedet*, 2016, forrás: <http://szotar.barcsi.elte.hu> (Letöltés ideje: 2016. 10. 14., 10.07)

TAYLOR, S. – SHOULTZ, B. – WALKER, P. (eds): *Disability Studies: Information and Resources*, 2003, forrás: http://thechp.syr.edu/wpcontent/uploads/2013/10/Disability_Studies_2003current.pdf (Letöltés ideje: 2016. 10. 12., 10.56)

The Braille Music Subcommittee, World Blind Union: *New International Manual of Braille Music Notation*, Compiled by Bettye Krolick, Amsterdam, SWB, 1997, forrás: http://www.mtosmt.org/issues/mto.09.15.3/mto.09.15.3.johnson.html#braille_music_subcommittee_1997 (Letöltés ideje: 2017. 06. 01., 12.45)

TREMAIN, Sh.: *Foucault, Governmentality and Critical Disability Theory*, 2005, forrás: <http://philpapers.org/archive/TREFGA.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 11. 08., 12.12)

TITCHKOSKY, T.: *Reading & Writing Disability; The Textured Life of Embodiment*, Toronto–Buffalo–London, University of Toronto Press, 2007.

TRAVERS, M.: *Qualitative Research Through Case Studies*, London, SAGE Publications Ltd., 2001.

TURMEZEYNÉ HELLER Erika – BALOGH László: *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*, Debrecen–Nyitra, Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University, 2009.

UMSTEAD, A.: *Language Guide*, Syracuse University, Disability Cultural Center; An Introductory Guide to Disability Language and Empowerment, 2012, forrás: <http://sudcc.syr.edu/LanguageGuide/#faq-2> (Letöltés ideje: 2016. 10. 05., 12.39)

UNGÁR Imre: *A vak muzsikusok szerepe társadalmunk zenei nevelésében*, 1960, forrás: <http://www.parlando.hu/Vakmuzsikus602.htm> (Letöltés ideje: 2016. 11. 30., 19.10)

UNIVERSITY OF UTAH: *Why Disability Studies? Interdisciplinary University Studies*, 2016, forrás: www.disabilitystudies.utah.edu (Letöltés ideje: 2016. 10. 30., 22.11)

UNIVERSITY OF WASHINGTON: *What is Disability Studies? – DO IT*, 2015, forrás: www.washington.edu (Letöltés ideje: 2016. 10. 31., 12.14)

VAK-LISTA: „Lydia Szluka”: Subject: [Vak-lista] megkövezés? De én akkor is fel vagyok háborodva!, 2014. május 31., forrás: vaklista@lists.kfki.hu (Letöltés ideje: 2014. 05. 30., 12.00)

VAK-LISTA: „Zsuzsi”: Re: [Vak-lista] vakság vagy teljesítmény, 2014. május 31., forrás: vaklista@lists.kfki.hu (Letöltés ideje: 2014. 06. 01., 12.00)

VAK-LISTA: „Lukács Réka”: Re: [Vak-lista] vakság vagy teljesítmény, 2014. május 30., forrás: vaklista@lists.kfki.hu (Letöltés ideje: 2014. 05. 31., 12.00)

DR. VÁRADI Judit: A zenei nevelés gyökerei, *Parlando*, 2014, forrás: <http://www.parlando.hu/2014/2014-3/2014-3-17-Varadi-Zenei.htm> (Letöltés ideje: 2016. 10. 12., 14.45)

VARGÁNÉ MEZŐ Lilla: *Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára*, 2006, forrás: http://rs1.szif.hu/~nyeki/okt/jog_hatter.pdf (Letöltés ideje: 2016. 12. 09., 12.11)

VARGÁNÉ MEZŐ Lilla: *Az esélyteremtés a magyar közoktatás célrendszerében*, 2012, forrás: <http://ofi.hu/tamop311/21-szazadi-kozoktatasi-kiadvanyok/szavak-tettek/11117/eselyteremtes-magyar> (Letöltés ideje: 2016. 08. 14., 12.16)

VASS Vilmos: *A kompetencia fogalmának értelmezése*, 2006, forrás: <http://ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia-fogalmanak> (Letöltés ideje: 2016. 05. 19., 20.52)

VEHMAS, S. – WATSON, N.: Moral wrongs, disadvantages and disability; a critique of critical disability studies, *Disability and Society*, 2014, 29(4). 638–650, forrás:

<http://eprints.gla.ac.uk/85082/1/85082.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 06., 12.05)

VIDONYÍNÉ SÓLYMOS Rita: *A sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatására való érzékenyítéshez kapcsolódó pedagógiai módszerek támogatása*, 2010, forrás:

http://pszk.nyme.hu/downloads/TMOP%204.1.2/Kpz%20kpze%20tananyagok/sni_tanulok_integralt_oktatasanak_tamogatasa.pdf (Letöltés ideje: 2016. 07. 08., 13.13)

VIGOTSKIJ, L.: *Thoughts and Language*, Cambridge, MIT Press, 1987 [Magyar kiadás: *Gondolkodás és beszéd*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1971.]

WARREN, D.: *Blindness and Early Childhood development*, 2nd edn, New York,

American Foundation for the Blind World Health Organization (WHO) (2014):

Visual impairment and blindness, 1989, forrás:

<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/> (Letöltés ideje: 2015. 11. 17., 19.54)

YOUNG, J.: *Introduction, impairment, disability, disablement and other related*

Terms, 2010, forrás: <https://janeyoungme.files.wordpress.com/2011/07/social-model-of-disability.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 10. 14., 10.54)

YZERBYT, V. – ROCHER, S. – SCHADRON, G.: Stereotypes as explanations: A subjective, essentialistic view of group perception, in SPEARS, R. – OAKES, P. J. – Ellemers, N. – Haslam, S. A (eds): *The social psychology of stereotyping and group life*, Oxford, Blackwell, 1997.

ZÁSZKALICZKY Péter: *A gyógypedagógia alapmodelljei*, 2003, forrás:

[http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_pedagogiai_projektalkotas2/TANANYAG/docs/4_modellek.docx)

[0007_pedagogiai_projektalkotas2/TANANYAG/docs/4_modellek.docx](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_pedagogiai_projektalkotas2/TANANYAG/docs/4_modellek.docx) (Letöltés ideje: 2016. 11. 30, 17.45)

ZÁSZKALICZKY Péter (2014): A gyógypedagógia: a fogyatékoság tudománya. *Fogyatékoság és társadalom. A fogyatékoságtudomány és a gyógypedagógia folyóirata*, 5–6., 2014. szeptember, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 73–85.

TÖRVÉNYHIVATKOZÁSOK

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 30. §. (9), forrás: Net.jogtar.hu: www.net.jogtar.hu/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99800026.TV (Letöltés ideje: 2014. 02. 10.)

Törvény (1998): 1998. évi XXVI. törvény – a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról, forrás:

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99800026.TV (Letöltés ideje: 2016. 12. 09., 11.45)

Törvény (2003): Törvény az egyenlő bánásmód és az esélyegyenlőség előmozdításáról, forrás: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0300125.TV (Letöltés ideje: 2016. 12. 09., 11.36)

ELŐADÁSOK

FLAMICH Mária – HOFFMANN Rita: *Música i discapacitat; aspectes específics de la música executada conjuntament per músics secs i vidents*, València, Universitat de València, 2011b.

DR. FÖLDINÉ ANGYALOSSY Zsuzsa: *A fogyatékos tanulók érdekében alkalmazott támogatási, felzárkóztatási lehetőségek és pozitív diszkriminációk a középfokú oktatási gyakorlatban, kiemelt figyelemmel a felmentésekre, a jelenlegi érettségi szabályzatra*, Budapest, Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége, 2014.

KOVÁCS Krisztina: *A fogyatékos hallgatók egyenlő esélyű és akadálymentes részvétele a felsőfokú oktatásban, kiemelt figyelemmel a felvételi többletpontokra*, Budapest, Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége, 2014. 02. 07.

KÉZIRATOK

HIDAS György (1999): *Kommunikációs utak az anya-magzat kapcsolatanalízisben*, 1999, kézirat.

HOFFMANN Mária Rita: *Felkészítés az inkluzív szemléletű tanárképzésre – A kulturális fogyatékoságtudomány relevanciája és perspektívái a pedagógusképzésben*, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Tanulás-Tanítás Program.

MELLÉKLETEK

1. melléklet – Felkérés a kutatásban való részvételre

Kedves zenét tanuló Hallgató!

Flamich Mária vagyok, az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának vak doktorjelöltje. *Pedagóguskompetenciák az inkluzív szemléletű tanárképzésben – Vak és aliglátó hivatásos zenészek, zenét tanuló fiatalok és tanáraik nézetei befogadásról, a pedagóguskompetenciákról, valamint azok fejlesztéséről* címmel írom a disszertációm.

Nyolcéves koromtól zenélek, először zongorázni, később fuvolázni, majd énekelni tanultam. Ezer szállal kötődöm a zenéhez, ma is aktívan művelem, ezért nagyon fontos számomra a vakok zeneoktatása, a fiatalok lehetőségeinek szélesítése és a vak zenészek elismerése.

Jelenleg közép- vagy felsőfokú intézményben zenét tanuló fiatalokkal és tanáraikkal készítek interjúkat, hogy feltárjam a hallgatók jó és rossz tapasztalatait, nehézségeit, ötleteit és újító gondolatait, amelyekkel segíthetnék a tanárokat a vak diákok még hatékonyabb tanításában, illetve szeretném összegyűjteni és közreadni a gondolataikat vakok és látók együtt zenéléséről, koncertezéséről és arról, hogyan látják a saját lehetőségeiket hivatásos zenészként. A zenetanárokat arról kérdezem, milyen tapasztalataik, jó gyakorlataik vannak vak fiatalok tanításában, nehézségek esetén hová fordulnak segítségért, valamint hogyan látják ők a vak tanítványuk lehetőségeit hivatásos zenészként, illetve arról, mit hiányolnak, mit tartanak szükségesnek ezzel kapcsolatban bevezetni a zenetanárok képzésébe.

Nagyban segítené munkámat, ha Önnel is készíthetnék interjút, ami lehet személyes találkozás, Skype vagy telefonos.

Előre köszönöm megtisztelő bizalmát.

Kedvező választ várva,

Üdvözlettel:

Flamich Mária

2. melléklet – Tanári interjúkérdések

Pedagóguskompetenciák az inkluzív szemléletű tanárképzésben – Vak és aliglátó hivatásos zenészek, zenét tanuló fiatalok és tanáraik nézetei befogadásról, a pedagóguskompetenciákról, valamint azok fejlesztéséről

Félig strukturált, tematikus, egyéni interjú kérdései

Interjúalanyok: közép- vagy felsőfokú zeneművészeti intézményekben vak és aliglátó személyeket jelenleg vagy korábbiakban oktató zenetanárok

1. Vannak/voltak vak tanítványai?
2. Hogyan került(ek) önhöz?
3. Miért vállalta el a tanításukat?
4. Ismer(t) vak zenetanárokat?
5. Érez/érezett különbséget a vak és látó diákok tanítási módszereiben? Ha igen, miben látja a különbséget?
6. Voltak nehézségei, amikor először került önhöz vak diák? Ha igen, mik voltak azok, és hogyan küzdötte le őket?
7. Pontosan tudta, hogyan tanítsa vak tanítványát? Előfordul(t), hogy a tanácsát kérte, korábbi tapasztalatairól kérdezte? Említene néhány példát?
8. Kihez fordulhat(ott) segítségért, ha nehézsége támadt a vak diák tanításában?
9. Tapasztalatai alapján a zenetanárok képzésében indokolt lenne-e a fogyatékoságról beszélni a vakok és más fogyatékosággal élő személyek hatékonyabb zenetanítása érdekében? Ha igen, milyen formában? Ha nem, miért nem?
10. Vak tanítványa hogyan tudott együtt haladni a társaival?
11. Ön szerint mi (volt) a legnehezebb és mi volt a legkönnyebb a tanítványa számára?
12. Vak tanítványa hogyan tanulja/tanulta a darabokat?
13. Mi a véleménye a pontírású kottáról? Fontosnak tartja? Miért igen? Miért nem?
14. Hogyan kezeli/kezelte vak tanítványát?
15. Mennyire látja/látta reálisan vak tanítványa zenei képességeit és lehetőségeit?
16. Befolyásolják a sztereotípiák és előítéletek vak tanítványa és az ön kapcsolatát? Ha igen, mennyiben?

17. Vannak tapasztalatai látó és vak zenészek együtt zenélésében? Ha igen, kérem, beszéljen róla.

18. Hogyan vélekedik vak zenészek koncertprodukcióit, színpadi megjelenését illetően?

19. Milyen esélyei vannak egy vak fiatalnak arra, hogy zenei pályára kerüljön?

20. Ha úgy érzi, hogy valami fontos dolgot nem érintettünk, és szívesen beszélne róla, kérem, ossza meg velem. Köszönöm megtisztelő bizalmát és a beszélgetést.

3. *melléklet* – *Hallgatói interjúkérdések*

Pedagóguskompetenciák az inkluzív szemléletű tanárképzésben – Vak és aliglátó hivatásos zenészek, zenét tanuló fiatalok és tanáraik nézetei befogadásról, a pedagóguskompetenciákról, valamint azok fejlesztéséről

Félig strukturált, tematikus, egyéni interjú kérdései

Interjúalanyok: közép- vagy felsőfokú zeneművészeti intézményekben jelenleg tanuló vagy végzett vak és aliglátó személyek

1. Kora, vak/aliglátó
2. Jelenleg mivel foglalkozik?
3. Miért és hogyan kezdett zenével foglalkozni?
4. Vannak/voltak vak zenetanárai?
5. Vannak/voltak látó zenetanárai?
6. Érez/érezett különbséget a vak és látó zenetanárok tanítási módszereiben? Ha igen, miben látja a különbséget?
7. Voltak nehézségei, amikor először került látó zenetanárhoz? Ha igen, mik voltak azok, és hogyan küzdötte le őket?
8. Látó zenetanárai pontosan tudják/tudták, hogyan tanítsák önt? Előfordul(t), hogy a tanácsát kérték, korábbi tapasztalatairól kérdezték? Említene néhány példát?
9. Ön szerint látó zenetanára kihez fordulhatott segítségért, ha nehézsége támadt az ön tanításában?
10. Tapasztalatai alapján a zenetanárok képzésében indokolt lenne-e a fogyatékoságról beszélni a vakok és más fogyatékosággal élő személyek hatékonyabb zenetanítása érdekében? Ha igen, milyen formában? Ha nem, miért nem?
11. Zenei tanulmányai során hogyan tudott együtt haladni a társaival?
12. Mi (volt) a legnehezebb? Mi volt a legkönnyebb?
13. Hogyan tanulja/tanulta a darabokat?
14. Mi a véleménye a pontírású kottáról? Ismeri? Használja?
15. Van abszolút hallása? Ha igen, miben segíti, és miben okoz nehézséget?
16. Látó zenetanárai hogyan kezelik/kezelték önt?

17. Látó zenetanárai mennyire látták reálisan az ön zenei képességeit és lehetőségeit?
18. Befolyásolják a sztereotípiák és előítéletek az ön és a zenetanára kapcsolatát? Ha igen, mennyiben?
19. Milyen tapasztalatai vannak vak és látó zenészek együtt zenélésében?
20. Milyen színpadi tapasztalatai vannak?
21. Milyen esélyei vannak egy vak fiatalnak arra, hogy zenei pályára kerüljön?
22. Ha úgy érzi, hogy valami fontos dolgot nem érintettünk, és szívesen beszélne róla, kérem, ossza meg velem. Köszönöm megtisztelő bizalmát és a beszélgetést.

4. melléklet – Beleegyező nyilatkozat

Beleegyező nyilatkozat

Alulírott (név nyomtatott betűvel)
 Flamich Mária Magdolna, az ELTE PPK. Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás-Tanítás
 program doktorandusza *Pedagóguskompetenciák az inkluzív szemléletű tanárképzésben – Vak
 és aliglátó hivatásos zenészek, zenét tanuló fiatalok és tanáraik nézetei befogadásról, a
 pedagóguskompetenciákról, valamint azok fejlesztéséről* című kutatásában részt vettem.
 Hozzájárulok, hogy a kutató az anonimitás és a személyiségi jogok tiszteletben tartásával
 kutatási célra használja fel beszélgetésünk rögzített hanganyagát.

A hanganyaghoz kizárólag a kutató férhet hozzá, és használhatja fel zárt körülmények
 között, név nélkül, azonosító jelzéssel ellátva. A kutató tájékoztatott arról, hogy a
 hanganyagot a disszertáció megvédését követően megsemmisíti.

A kutató a részt vevő személyek személyazonosságát, valamint a kutatás során
 birtokába jutott információkat a kutatásetikai alapelveknek megfelelően bizalmasan kezeli.

A kutató tájékoztatott arról is, hogy a részvétel önkéntes, és a válaszadás az interjú
 bármely pontján megtagadható, valamint ismertette a kutatás célját és az interjúkészítés
 menetét, így a folyamatot megismertem és megértettem.

Az interjú felvételébe, illetve az interjú kutatási célú felhasználásába beleegyezem:

.....
 (aláírás)

A nyilatkozatot adó neve:.....

A nyilatkozatot adó születési helye és ideje:.....

A nyilatkozatot adó lakcíme:.....

E-mail-címe:.....

Az alábbiakban a megfelelő választási lehetőséget kérjük, húzza alá, vagy jelölje X-szel.

A hangfelvételt

kérem

nem kérem

A kutatás eredményeiről szóló nyilvános rendezvényekről tájékoztatást

kérek

nem kérek

.....

A beleegyező nyilatkozatot a mai napon átvettem:

Budapest, 2016.....

a kutató aláírása

5. melléklet – A kutatás céljai, kérdései, módszerei

1. cél: megismerni a vak és aliglátó hivatásos zenészek, zenét tanuló fiatalok és tanáraik nézeteit befogadásról, a pedagóguskompetenciákról, valamint azok fejlesztéséről.

Kérdés a) Milyen tapasztalatokkal rendelkeznek közép- és felsőfokú zenei intézmények vak és aliglátó tanulói a zenetanáraik velük kapcsolatos nézeteit, attitűdjét és tudását illetően?

Kérdés b) Milyen nézetekkel, attitűddel és tudással rendelkeznek közép- és felsőfokú zenei intézmények zenetanárai vak és aliglátó tanulóikkal kapcsolatosan?

Kérdés c) Hogyan vélekednek közép- és felsőfokú zenei intézmények zenetanárai a saját pedagóguskompetenciáikat illetően?

Kérdés d) A kutatás résztvevőinek véleménye alapján milyen perspektívái vannak ma vak és aliglátó tanulóknak a közép- és felsőfokú oktatásban, illetve a zenei pályán?

Stratégia: a)–d) induktív

Módszer: a)–d) félig strukturált tematikus interjú

Adatfeldolgozás: a)–d) tartalmi elemzés

Kérdések	Stratégia	Módszer	Adatfeldolgozás
a) Milyen tapasztalatokkal rendelkeznek közép- és felsőfokú zenei intézmények vak és aliglátó tanulói a zenetanáraik velük kapcsolatos nézeteit, attitűdjét és tudását illetően?	induktív	félig strukturált tematikus interjú	tartalmi elemzés
b) Milyen nézetekkel, attitűddel és tudással rendelkeznek közép- és felsőfokú zenei intézmények zenetanárai vak és aliglátó tanulóikkal kapcsolatban?	induktív	félig strukturált tematikus interjú	tartalmi elemzés
c) Hogyan vélekednek közép- és felsőfokú zenei intézmények zenetanárai a saját pedagóguskompetenciáikat illetően?	induktív	félig strukturált tematikus interjú	tartalmi elemzés
d) A kutatás résztvevőinek véleménye alapján milyen perspektívái vannak ma vak és aliglátó tanulóknak a közép- és felsőfokú oktatásban, illetve a zenei pályán?	induktív	félig strukturált tematikus interjú	tartalmi elemzés

2. cél: feltárni és bemutatni a vak diákok zeneoktatásának hazai történetét, pedagógiai és módszertani sajátosságait a zenetanárképzés számára.

Kérdés: Milyen tendenciát mutat a vakok hazai zeneoktatásának története?

Stratégia: deduktív

Módszer: elsődleges és másodlagos források elemzése

Adatfeldolgozás: kvalitatív adatfeldolgozás

Kérdés	Stratégia	Módszer	Adatfeldolgozás
Milyen tendenciát mutat a vakok hazai zeneoktatásának története?	deduktív	elsődleges és másodlagos források elemzése	kvalitatív adatfeldolgozás

3. cél: A szakirodalomra, valamint a kutatásban részt vevő éplátású tanárok vélekedésére támaszkodva feltárni, megalapozott-e a sztereotípiá, amely szerint a vaksághoz kifinomultabb zenei hallás, zenei tehetség társul.

Kérdés a) Hogyan írja le a szakirodalom a vakok zenei hallását?

Kérdés b) Hogyan vélekednek a kutatásban részt vevő éplátású zenetanárok a vakok zenei hallásáról?

Stratégia: a) deduktív; b) induktív

Módszer: a) elsődleges források elemzése; b) félig strukturált tematikus interjú

Adatfeldolgozás: a) kvalitatív adatfeldolgozás; b) tartalmi elemzés

Kérdések	Stratégia	Módszer	Adatfeldolgozás
a) Hogyan írja le a szakirodalom a vakok zenei hallását?	deduktív	elsődleges források elemzése	kvalitatív adatfeldolgozás
b) Hogyan vélekednek a kutatásban részt vevő éplátású zenetanárok a vakok zenei hallásáról?	induktív	félig strukturált tematikus interjú	tartalmi elemzés

4. cél: Feltárni a közép- és felsőfokú zenei intézményekben tanuló vak és aliglátó hallgatók zenetanulásával és tanításával kapcsolatos kihívásokat, az oktatásukhoz szükséges lehető legsikeresebb tanárikompetenciák fejlesztése érdekében.

Kérdés a) Milyen tényezőket tekintenek kihívásnak a közép- és felsőfokú zenei intézmények vak és aliglátó hallgatói?

Kérdés b) Milyen tényezőket tekintenek kihívásnak a közép- és felsőfokú zenei intézményekben vak és aliglátó hallgatókat oktató zenetanárok?

Stratégia: a)–b) induktív

Módszer: a)–b) félig strukturált tematikus interjú

Adatfeldolgozás: a)–b) tartalmi elemzés

Kérdések	Stratégia	Módszer	Adatfeldolgozás
a) Milyen tényezőket tekintenek kihívásnak a közép- és felsőfokú zenei intézmények vak és aliglátó hallgatói?	induktív	félig strukturált tematikus interjú	tartalmi elemzés
b) Milyen tényezőket tekintenek kihívásnak a közép- és felsőfokú zenei intézményekben vak és aliglátó hallgatókat oktató zenetanárok?	induktív	félig strukturált tematikus interjú	tartalmi elemzés

5. cél: feltárni, közép- és felsőfokú zenei intézményekben vak és aliglátó hallgatókat oktató zenetanárok hogyan készülhetnek fel a vak és aliglátó hallgatók oktatására, illetve hová fordulhatnak szakmai segítségért.

Kérdés: a) Milyen lehetőségeik vannak a zenetanároknak, művésztanároknak a vak tanulók oktatására való felkészülésre?

Kérdés b) Hová fordulhatnak módszertani segítségért a vak és aliglátó tanulókat tanító zenetanárok?

Stratégia: a) deduktív; b) induktív

Módszer: a) elsődleges forráselemzés; b) félig strukturált tematikus interjú

Adatfeldolgozás: a) kvalitatív adatelemzés; b) tartalmi elemzés

Kérdések	Stratégia	Módszer	Adatfeldolgozás
a) Milyen lehetőségeik vannak a zenetanároknak, művésztanároknak a vak tanulók oktatására való felkészülésre?	deduktív	elsődleges forráselemzés	kvalitatív adatelemzés
b) Hová fordulhatnak módszertani segítségért a vak és aliglátó tanulókat tanító zenetanárok?	induktív	félig strukturált tematikus interjú	tartalmi elemzés

6. cél: bemutatni a kulturális fogyatékoságtudományt mint az inkluzív szemléletű tanárképzés egyik, a sztereotípiák és előítéletek felülírására alkalmas tudományos bázisát.

Kérdés a) Mi módon támasztja alá a kulturális fogyatékoságtudomány a fogyatékosággal kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek újragondolásának szükségességét?

Kérdés b) A kutatás résztvevőinek vélekedése alapján mi módon befolyásolják a fogyatékosággal kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek a közös munkájukat?

Kérdés c) A kutatás résztvevőinek vélekedése alapján mi módon befolyásolják a fogyatékosággal kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek a vak és aliglátó közép- és felsőfokú zenei intézményekben tanuló hallgatók és hivatásos zenészek perspektíváit?

Stratégia: a) deduktív; b), c) induktív

Módszer: a) elsődleges források elemzése; b), c) félig strukturált tematikus interjú

Adatfeldolgozás: a) kvalitatív adatfeldolgozás; b), c) tartalmi elemzés

Kérdések	Stratégia	Módszer	Adatfeldolgozás
a) Mi módon támasztja alá a kulturális fogyatékoságtudomány a fogyatékosággal kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek újragondolásának szükségességét?	deduktív	elsődleges források elemzése	kvalitatív adatfeldolgozás
b) A kutatás résztvevőinek vélekedése alapján mi módon befolyásolják a fogyatékosággal kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek a közös munkájukat?	induktív	félig strukturált tematikus interjú	tartalmi elemzés
c) A kutatás résztvevőinek vélekedése alapján mi módon befolyásolják a fogyatékosággal kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek a vak és aliglátó közép- és felsőfokú zenei intézményekben tanuló hallgatók és hivatásos zenészek perspektíváit?	induktív	félig strukturált tematikus interjú	tartalmi elemzés

7. cél: A tapasztalatok alapján alternatívák és javaslatok megfogalmazása a zenetanárképzés szereplői számára.

Kérdés: Indokoltnak tartják-e a kutatás résztvevői – ha igen, mivel indokolják –, hogy a zenetanárok képzésük során alapvető ismereteket szerezzenek a különböző fogyatékoságokról a vak és más fogyatékosággal élő tanulók hatékonyabb tanítása érdekében? Amennyiben igen, milyen formában?

Stratégia: induktív

Módszer: félig strukturált tematikus interjú

Adatfeldolgozás: tartalmi elemzés

Kérdés	Stratégia	Módszer	Adatfeldolgozás
Indokoltnak tartják-e a kutatás résztvevői – ha igen, mivel indokolják –, hogy a zenetanárok képzésük során alapvető ismereteket szerezzenek a különböző fogyatékoságokról a vak és más fogyatékosággal élő tanulók hatékonyabb tanítása érdekében? Amennyiben igen, milyen formában?	induktív	félig strukturált tematikus interjú	tartalmi elemzés