

Burián Miklós

## A motiváció fogalmának újabb megközelítése

### Motiváció az iskolában, avagy egy feje tetejére állított pedagógia

„Az utóbbi évtizedekben a motivációkutatás látványos erősödésének lehettünk szemtanúi” – írja Józsa Krisztián (2002, 79). Dolgozatunkkal ennek a kutatásnak szeretnénk részesei lenni, miközben a már széles körben elterjedt „elsajátítási motiváció” „holdudvara” mellett a motívumok keletkezési helyét és módját is vizsgálat tárgyává tettük. Vizsgálataink zöme a nagy klasszikusok (Platón, Arisztotelész, Arisztoksenosz) sorát folytatva Lukácson keresztül egészen Kodályig jutottunk. A külföldi irodalmat főleg zenei szakemberek és kutatók tollából merítettük, akik a legutóbbi 20-30 év vizsgálati eredményeit tették közzé. Vizsgálati eredményeik megerősítettek bennünket abban a hipotézisünkben, hogy a motivációk keletkezésében elsősorban nem kognitív, hanem érzelmi faktorok játszanak döntő szerepet. A dolgozat az iskola motivációs gondjaira csak részleges megoldásokat kínál, mert azok még kidolgozásra várnak. Ugyanakkor olyan elméleti alapot sejtet, amelyre a megoldások teljesen új arzenálja épülhet.

### A MOTIVÁCIÓ ÁLTALÁNOS FOGALMA

A motiváció jelentőségének kérdése egyre gyakoribb a szakirodalomban, „no larger influence on student achievement today than motivation” (BRADLEY 2011, 1). Vagy, ahogy Bo Wah Leung látja, „motivation has been regarded as a crucial factor in the effectiveness of learning” (2008, 48). Ezután tisztázzuk a motívum és a motiváció fogalmát.

„A motívum indító ok a cselekvésre” (MAGYAR ÉRTELMEZŐ SZÓTÁR, 339; IDEGEN SZAVAK SZÓTÁRA, 434). Vessünk egy pillantást Nagy József definíciójára: „Az elsajátítási motívumok az elsajátítási motiváció működésének folyamatában az érdekértékelés és érdekeltiségi döntés viszonyítási alapjai” (JÓZSA 2002, 88). Nagy József szellemében Józsa a következőket írja, „az elsajátítási motívumokat kognitív motívumoknak tekintjük” (JÓZSA 2002, 88). Barret és Morgan tágabban értelmezi az elsajátítási motivációt, „az elsajátítási motiváció többdimenziós, intrinzik, pszichológiai ösztönző, amely arra készíti az egyént, hogy kitartó legyen olyan készségek elsajátításában, olyan feladatok megoldásában, amelyek legalább kisfokú kihívást jelentenek számára (BARRET és MORGAN 1995, 58 – idézi JÓZSA 2002, 87).

A motívumok fogalmának tisztázása közben azért tértünk rá az „elsajátítási motiváció” fogalmára, amelyet Nagy József vezetett be a magyar pedagógiai szakirodalomba (JÓZSA, 2002, 88), mert a hazai pedagógiai kutatások zöme ezzel foglalkozik.

A motivációk fogalmi vázolásánál közös elem a célkövetés. Ebben a tekintetben különbséget tesznek intrinzik és elsajátítási motiváció között. Józsa erről így ír: „Az intrinzik motiváció [...] annyiban tágabb az elsajátítási motivációnál, hogy ez utóbbiban megjelenik a végcél, amire az elsajátítás irányul, ami a visszacsatolást adja” (2002, 88). A végcél (performance goal) és a folyamatcél (mastery learning) különbözik egymástól: a végcél megjelenítése (performance goal) a célképzés kognitív jellegét hangsúlyozza. A célképzés Csíkszentmihályinál is központi probléma: „A céltudatosság, az elszántság és harmónia összefogják az életet, és értelmet adnak neki azzal, hogy folyamatos áramlat tevékenységgé alakítják” (1997, 299).

Felvetődik a kérdés, hogy a motiváció milyen súllyal szerepel az oktatásban. „The present educational crisis is not merely a matter of poor performance...rather schools face a crisis in motivation” (COVINGTON 1988, 17 – cited by BRADLEY 2004, 1).

## A MOTIVÁCIÓ ÉS A CÉLOK KAPCSOLATA

A motiváció és a célok kapcsolata érdekes gondolatokat vet fel. „A legújabb kutatások már túllépnek a különálló célkategóriák vizsgálatán”, hivatkozik Józsa Hidi, Harakiewicz (2000) és Pintrich (2001) kutatásaira (2002, 94). Az áramlat élmény céljaival kapcsolatban Csíkszentmihályi is behatóan foglalkozik, bár önmagával kerül ellentmondásba, amikor arról ír, „világos célok és folyamatos visszacsatolás” (1997, 90). Ugyanazon az oldalon felteszi a kérdést, „Miért csinálom ezt? Ismételten megkérdőjelezzük cselekedeteink szükségességét. Az áramlatban azonban nincs szükség visszaigazolásra, mert a tevékenység mintegy mágikus módon magával sodor minket” (1997, 90). Tehát egyszer kell a cél, máskor az áramlat a célt is „elsodorja”? Az áramlatélmény a motiváció speciális esete, a tökéletes élmény állapota. „Amikor a tudatba áramló információ összeegyeztethető a célokkal, akkor a pszichikus energia erőfeszítés nélkül áramlik bennünk (flow)” (1997, 70).

## A MOTIVÁCIÓ ÉS AZ ELSAJÁTÍTÁSI ÖRÖM

Az élmények, az elsajátítási öröm (mastery pleasure – JÓZSA 2002, 92), a tudós jutalma, a folytonos újat keresés önmagában is jutalmazó (JÓZSA 2002, 94), a pedagógiai megújulás fontos momentumaihoz tartozik. Miért van szükség élménypedagógiára? „students are not typically motivated by coming to school each day (OMROD, 2008), educators should make working to increase student motivation a priority” (SANDENE 1977; WIESEMANN & HUNT 2008 – cited by BRADLEY 2011, 5). A napi iskolába járás kényszerét csak komoly pedagógiai tudással lehet ellensúlyozni.

## A MOTIVÁCIÓ ÉS AZ ISKOLA

Paradoxonnak tűnik a jól és előre megszervezett célok tudatosítása, módszerek, stratégiák alkalmazása olyan gyerekeknél, akik azokkal érzelmileg nem tudnak azonosulni. „A tanulást kívülről jövő elvárások irányítják (extrinzik motiváció – saját kiegészítésünk), és az új dolgok elsajátításának izgalma fokozatosan eltűnik” – írja Csíkszentmihályi (1997, 80).

A felsőbb osztályosok motivációhiányáról, kiüresedéséről beszél Csikos Csaba (2012), Józsa Krisztián (2002), Réthy Endréné (2002). Ennek egyik nyilvánvaló oka a tinédzser szellem öntudatosodása, szabadság utáni vágya. Felismeri, amint Csíkszentmihályi fogalmaz „függetlenné kell válnia társadalmi környezetétől (jelen esetben az iskola irányításától – saját megjegyzésünk), hogy ne kizárólag ennek a környezetnek a jutalmai és büntetései irányítsák életét” (1997, 39). A kisiskolás még lelkesedik osztálytanítójáért, mert mást nagyon nem ismer. Elfogadja annak gondoskodását, irányítását, jutalmait, büntetéseit. Később azonban, mivel több pedagógus jelenik meg a színen, döntenie kell, hogy melyik mellé áll, melyiket fogadja el. Ha összezavarodik, akkor letargiába süllyed, élményeit, tapasztalatait inkább kortársaival vitatja meg az iskolában vagy az utcán. A tudatába áramló információ nem összegeyztethető céljaival, érzelmileg eltávolodik az iskolától.

## A MOTIVÁCIÓ, AZ ÉRZELEM ÉS AZ ELME KAPCSOLATA

Elérkeztünk ahhoz a pillanathoz, amikor a motívum és a belőle épülő motiváció fogalmakörét közelebbről is megvizsgáljuk. A valóságban soha nem egyetlen motívum keletkezik, hanem azok számtalan sokasága. Lehetnek cél nélküli motívumok (futó ember példája – McCall 1995, idézi JÓZSA 2002, 94). Érzelmi impulzus származhat egy-egy múltbeli siker vagy kudarc nyomán, amelyre vagy amelyekre az egyén szívesen vagy nem szívesen emlékezik. Csíkszentmihályi erről így ír: „akinek nincs emlékezete, megfosztatik az élményektől” (1997, 174). Hogy a mastery pleasure a megelégedettség milyen fokával társul, az impulzus erősségétől függ. Az emlékkép általában érzellemmel színezett. Felidézéskor célokkal társulhat, amelyek egykori élményeinek megisméltésére készítetik. Ezek a célok maradhatnak tudat alatt, válhatnak félig tudatossá, vagy felemelkednek a tudatos mezőbe. Mindenképpen motiváció jön létre, de valójában nem a célok hoztak létre olyan érzelmi impulzust, amelyek motívummá vagy motivációvá kovácsolódtak, hanem valamilyen érzelmi állapot, öröm, bánat, kudarc, elégedettség volt a motiváció forrása. Ezek után megkockáztathatjuk azt a feltevésünket, hogy nem a kogníció nemzi a motívumokat, mint ahogy azt az empirista pedagógia hirdeti. Sőt hozzátehetjük, hogy felfogásuk egy fejre állított pedagógiához hasonlítható, mert az okot felcserélik az okozattal. A tantervi követelmények, célok, akármilyen jól megtervezettek is, aligha alkalmasak a tanulók motiválására. Viszont olyan motívumok impulzálásával, amelyeket a tanuló saját érzelmei közé fogad, iskolai követelményeket lehet megvalósítani. Ilyen irányú javaslatainkat korábbi dolgozatainkban már előterjesztettük (lásd Irodalom). Az érzelmeik végtelen száma miatt általánosítható recept alig van, sőt diffúz jellegük miatt rendszerbe sem foglalhatók.

Ezért vannak kételyeink Nagy József rendszerelméletének idevágó tételeivel: önszabályozó, önfejlesztő rendszer (2010).

Impulzus születik, ha az elmét kimozdítjuk nyugalmi állapotából, amely Csíkszentmihályi szerint a káosz (1997, 172). Az elme motiválttá válik, ha a megszokott események sorát megváltoztatjuk vagy megszakítjuk. Jó példa erre, amikor a vasúti bemondó unott, szokásos hangját mesemondással folytatja (ez csak egy kísérlet volt). Azt konstatálták, hogy az utazóközönség abban a pillanatban felfigyelt, a mese elemei kellemes élményeket, emlékeket ébresztettek bennük, megszokott hétköznapi állapotukból kizökkentek, figyelmük motiválttá vált. Egy ilyen megoldás akár egy matematikaórát is élvezetessé tehet. A megszakítás lehet egy humoros történettel, mesével, kaland ismertetésével. A gyerek figyelme éberré változik, annyira éberré, hogy maradék figyelmi energiáját egy sokkal szárazabb anyag elsajátítására is képes mozgósítani. Nem egészen világos Réthy Endréné eszmefuttatása, amikor a motivációt és az érzelmeket különálló dolgoknak titulálja. Az általa említett emocionális érzelmek (lehet másmilyen is?) eredete tisztázatlan, úgy tűnik, hogy a motivációnak sem alkotó eleme. Mint írja: „A lehetséges nyereségek közé számítható a saját képességről szerzett információ, jó jegy, dicséret, tárgyi jutalom stb.” (RÉTHY 2002, 4).

Végül is nem lehet tudni, hogy ezek egy pozitív motiváció elemei, amelyekben a kognitívitás a fővezér, vagy a motiváció érzelmi aspektusa is felmerül.

## A MOTIVÁCIÓ ÉS AZ IMPROVIZÁCIÓ

Az improvizáció kiemelt helyet foglal el a motivációk sorában. „Az aleatórikus játékok azért élvezetesekek, mert a kifürkészhetetlen jövő feletti uralom illúzióját adják” – írja Csíkszentmihályi (1997, 114). A cél sokszor nem jelenik meg, sőt sokszor egészen más eredmény születik, mint azt a hipotézis alapján elvárnánk. „The process often requires more attention than the product” (MAUD HICKEY 2009, 294). A folyamat az improvizációban fontosabb, mint a végtermék (a cél), írja szerzőnk. Az improvizáció a szellem szabadságát is igényli, „how to balance structure and freedom [...] in order to motivate and inspire students to be free thinkers and improvisers in a way that will serve them for a lifetime”, folytatja Maud Hickey (2009, 296). Az improvizáció örömteli élmények forrásává is válhat, „örömteli élmények akkor következnek be, mikor valaki nemcsak az előzőleg megfogalmazott elvárásait, szükségleteit vagy vágyait elégítette ki, de [...] elért valami számára teljesen váratlant, olyasmit, amiről korábban még sejtelve sem volt” (CSÍKSZENTMIHÁLYI 1997, 79).

A fentiekből világossá válik, hogy a zenei improvizáció, az aleatória, a zeneszerzés az újat, a váratlant, az ismeretlent kereső egyed izgalmi állapota adja a motiváció kulcsát; azaz mindegyik érzelmi hangoltságú.

## MOTIVÁCIÓ ÉS AZ ÉRZELMI HOZZÁÁLLÁS KÉRDÉSE

Janurik Márta és Pethő Villő (2009) vizsgálatai a Waldorf-iskolákban azt bizonyítják, hogy a speciális iskolában az ének-zene órák élményszerűsége messze felülmúlja a nem tagozatos általános iskolák színvonalát. Felvetődik a kérdés, hogy mi ennek az oka?

Feltételezhető, hogy ez a színvonalkülönbség a tanárok érzelmi hozzáállásának köszönhető, aminek következtében a gyerekek érzelmi hozzáállása, motiváltsága is magasabb rendű.

A pedagógus feladatai közé tartozik, hogy olyan motívumokat találjon, amelyek összeegyeztethetők a keze alatt lévő egyén vagy csoport (osztály) elvárásaival, harmonizál azokkal.

Bandura így fogalmaz: „Teachers are required to be familiar with the student’s musical competence and motivation” (1997, cited by BO WAH LEUNG 2008, 58). Erre azért van szükség, mert mint Hargreaves írja: „Because of differences in innate potential motivation experience of certain critical periods, the take-up of musical knowledge varies from child to child” (1986, cited by MURPHY 1999, 25).

## A MOTIVÁCIÓ ÉS A FOLYAMAT

A motiváció és a zene folyamat jellegű. A tétel Bergsonra emlékeztet bennünket, aki szerint a „szüntelen változó világot” folyékony fogalmak segítségével ismerhetjük meg (VICTOR 1987, 43). A zenei tevékenységekben, a zenehallgatásban az élmények a folyamatból születnek.

Glover ezt így ecseteli: „I am certain that it is also the case that only the stream of thought and life does music have meaning” (1990, 259). Majd így folytatja: „For teachers the implication of this view is that it is simply not enough to break down music its elements and systematically introduce them to children” (1990, 259).

Feltehető, hogy motívumaink zömét a felettes vagy felsőbb én tárolja, amely természeténél fogva a végtelen felé nyitott. Ha a tárolt motívumok közül néhány, valamilyen külső impulzus folytán bekerül az elme tudatos szférájába, az egó-ba, kapcsolatba kerül a környezettel, az ember vágyaival, törekvéseivel, útkeresésével, akkor beazonosítható, hogy az elsajátítási vagy más motívumok mely osztályához csapódik, homályos vagy explicit célokkal társul (ez utóbbi már a kogníció műve), sőt mi több bizonyos pillanatai mérhetővé is válnak (a folyamatmérések tendenciózus fajtájára gondolunk).

Ha már szóba került a kognitívitás, érdemes átfutni a motívum kialakulásának folyamatát.

## A MOTIVÁCIÓ LÉTREJÖTTÉNEK FIZIOLÓGIÁJA

Több szerző a motiváció kognitív jellege mellett foglal állást: McCall (JÓZSA 2002, 93), Mc Pherson (2007), Sandene (1997), Bradley (2011), Nagy József (2010), Réthy Endréné (2002).

Elméletünk a következő. Az emberi egyed élete folyamán különböző tapasztalatokat szerez, amelyek, ha pillanatnyilag nem veszélyeztetik az életét, vagy kapcsolatosak a túléléssel, információként bekerülnek a tudatalattijába. Ha keletkezésük pillanatában még explicit vagy homályos céllal is rendelkeztek, a tudatalatti mezőben céljaik teljesen elhomályosulnak. A felső énben, mint foltszerű energiaforrások élnek tovább.

Állapotuk a káoszhoz hasonlítható (lásd Csíkszentmihályi vonatkozó tételét, 1997, 172).

Ha valaki meditál, akkor ezt a céltalan lebegést éli át. Ahhoz, hogy ezekből az energiaforrás-foltokból, egységekből valaha ismét motívum, illetve motiváció szülessék, valamely extrinzik motívumnak kell megjelenni a tapasztalati világból, amely, mint valami erjesztő, kelt életre egy vagy több entitást, „alvó” energiaegységet. Ha létrejön a rezonancia jelensége, az alvó egység „kilendül” egyensúlyából, jeleket kezd sugározni, formálódik, és mint valami félig kész termék kerül az égő-ba, ahol mint érzelmi impulzus, valamilyen hiányérzetet produkál. A hiányérzet további feszültséget eredményez, és tevékenységre ösztönöz. Mint megszületett motívum valamely környezeti változóra tapadva a tudattalantól a tudatosig, a céltalanságtól a céltudatosságig manifesztálódik. Kialakulásának kezdetén tehát egy emléknym, valamely nem tudatosult érzelmi impulzus játssza a döntő szerepet.

A kogníció csak kialakulása második szakaszában jelenik meg, amikor világos célképzetekkel társul (mastery learning goals, performance goals). De a mastery pleasure már nem valószínű, hogy mindig világos célokkal jár együtt (lásd *A zeneszerző homályos céljai, a zenehallgatás öröme, a rácsodálkozás esztétikai öröme* – Csíkszentmihályi (1997, 91; JÓZSA 2002, 91)).

A felsőbb énben tárolt „motívum-embriók” energetikai természetéről Arisztotelész így ír: „a zene érzelmeket fejez ki, s ezzel kedélyünkre hat, lelkünk rokonhúrjait megrezegteti, indulatainktól, szenvedélyeinktől megtisztít, buzdít és lelkesít” (POLITIKA, idézi FINÁCY 1984, 166).

A lukácsi és kodályi katarzismegfogalmazásokat ezúttal mellőzzük, amelyek a zene lélekemelő hatására hivatkoznak, inkább az áramlatélmény, a motiváció és a katarzis között próbálunk kapcsolatokat találni. Csíkszentmihályi a tökéletes élményt, amelyen a pozitív motiváltság felsőfokát érti, az extrinzik információ és a célok összeegyeztetőségével magyarázza. Magyarázatunkhoz az idézetet megismételjük: „Amikor a tudatba áramló információ összeegyeztethető a célokkal, akkor a pszichikus energia erőfeszítés nélkül áramlik bennünk (flow)” (1997,70).

Véleményünk szerint Csíkszentmihályi a „tudatba áramló információ” útját nem vizsgálja.

Nem tudjuk meg, hogy ezek a célok honnan származnak, hol és hogyan keletkeznek. Vagy talán azokat már az információ hozta magával? Arra sem kapunk választ, hogy mi történik a tudatban (pl. a tudatalattiban, a felső énben), honnan árad ez az általa említett „világmegváltó” pszichikus energia.

Elméletünk szerint, a pszichikus energia a tudatalattiban rejtőzködő emléknymokból származik, amelyekben külső ingerek (extrinzik információk) hatására egyensúlybomlás következik be, az emléknym, a benne rejtőző energiaentitás a rezonancia következtében

feszültséget produkál. Azaz a célokkal való összeegyeztethetőséget megelőzi a tudatalattiban, a felső ében lebegő energiaegységek életre keltése, amelyek kiválasztó jellegük-nél fogva valamely külső motívummal harmonizálnak, és egy új motívum születik. A célok mellérendelése csak a már megszületett motívumoknál lehetséges.

Csíkszentmihályi a „fekete doboznak” csak a felszínét vizsgálta, és a végeredményt tette közzé. Az áramlatélmény mégis fontossá vált, mert az is. Tetőpontján alakul ki egy-fajta tudatvesztés, amiből való visszatérés pozitív tulajdonságokkal gyarapítja az egyént (CSÍKSZENTMIHÁLYI 1997, 105). Részünkről ez a tudatvesztés azonos a katarzissal, amelynek pozitív pedagógiai hatásáról már korábbi dolgozatainkban szoltunk (lásd Irodalom).

## ÖSSZEGZÉS

A motívum és motivációkutatás fénykorát éljük. Néhány kutatóban a „kognitív korszak” olyan mély nyomot hagyott, hogy a még feltáratlan, affektív szféra hiátusait is kognitív elemekkel próbálja pótolni. Az érzelem olyan nagy és szinte behatárolatlan terület, amelyet empirikus eszközökkel csak nagyon korlátozottan lehet megközelíteni. Kutatóink többsége viszont nem akar ingoványos területekre tévedni, egy demarkációs vonalon túli másik dimenzió (KARL POPPER 1997, 40–47) más törvényeket sejtet, és ez sokakat visszariaszt annak kutatásától. Tanulmányunk ezért sokszor intuitív útkeresésekkel terhes, de, reményünk szerint, lesznek bátor követőink, akik segédkeznek abban, hogy tanuló ifjúságunkat megmentsük a motiválatlanságtól, a kiüresedéstől, és hogy Oláh Attila pozitív pszichológiáját a pedagógiai gyakorlatban is meghonosítsuk (OLÁH 2004).

## IRODALOM

- ARISZTOTELÉSZ: Politika. In Fináczy Ernő: *Az ókori nevelés története*, Gondolat, Budapest, 1984.
- BO WAH Leung: Factors affecting the motivation of Hong Kong primary school students in compulsory music. *International Journal of Music Education*, 2008, Nr.1.
- BRADLEY, J. Update: Using Mastery Goals in Music to Increase Student Motivation. Application of Research. In *Music Education*, 2011, Nr. 1.
- BURIÁN Miklós: Alternatív zenei kísérlet az általános iskola első és második osztályának énekóráin. *Iskolakultúra*, 2005, 12. sz.
- BURIÁN Miklós: A virtuális polifónia kaotikus permutációinak felismerése és kreatív alkalmazása. Egy új koncepció körvonalai a kezdő énektanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009, 7. sz.
- BURIÁN Miklós: Outlines of a New Method for Infant Music Teaching. Practice and Theory. *Systems of Education*. 2010, Nr. 4.
- CSÍKOS Csaba: Melyik a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, 2012, 1. sz.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: Flow. Áramlat. Akadémia Kiadó, Budapest, 1997.
- GLOVER, J.: Understanding children's musical understanding. *British Journal of Music Education*, 1990, Nr. 7.

- JANURIK Márta – PETHŐ Villő: Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, 2009, 3. sz.
- JÓZSA Krisztián: Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 2002. 1. sz.
- POPPER, K.: A tudományos kutatás logikája. Európa Kiadó, Budapest, 1997.
- HICKEY, M.: Can improvisation be taught? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 2009, Nr. 4.
- MURPHY, Ch.: How far do tests of musical ability shed light on the nature of musical intelligence? *British Journal of Music Education*, 1999, Nr. 39.
- NAGY József: Új Pedagógiai Kultúra. Mozaik Kiadó, Szeged, 2010.
- OLÁH Attila: Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 2004, 11. sz.