



TARTALOMJEGYZÉK

Szerkesztőségi előszó	3
---------------------------------	---

▼ TANULMÁNYOK

Dr. FECSKÓ-PIRISI Edina, PhD – GROSCH Nándor: Művészeti eszközök a szociálpedagógiában – Esettanulmány egy gyermekotthonban nevelkedő filmalkotó gyermekről . . .	5
HANUSI Hanna – FEHÉR Ágota: Az otthon élményei – Családok Átmeneti Otthonában élő gyermekek házirajzainak tükrében	18
Dr. KISS Virág, PhD: A művészetterápia szakmaisága vizuális területen	38

▼ MŰHELY

TISZAI Luca: Befogadás és kirekesztés dinamikái a közösségi zeneterápiában: egy innovatív program tapasztalatai	57
NAGY Kálmán – TÁBOROSSY Anna – SZÁDECZKY-KARDOSS Géza: A zenekarban minden gyereknek helye van – A Magyar Máltai Szeretetszolgálat Szimfónia Programja . . .	69
SUKI András: A Rajkó Zenekar története és a Rajkó-módszer.	76
Dr. MOLNÁR Krisztina, PhD, PhD: Művészetpedagógia és élményközpontú irodalmi nevelés: módszertani vázlat Kosztolányi Dezső <i>A kulcs</i> című novellájának tanításához . . .	88
Dr. V. GILBERT Edit, PhD, dr. habil.: Nincs baj	92

▼ MAPPA

Dr. MOLNÁR Edina, PhD: Szupervízió a szociális munkában	99
Dr. MOLNÁR Regina – ERDŐS Csaba – ROVÓ Richárd – Dr. PAULIK Edit: „Egy Ebéd Egy Esély” Gyermekétkeztetési Közhasznú Alapítvány bemutatása, avagy: Hogyan lesz egy jószándékú ötletből működő szociális étterem?	107
MORVA Péter: Az ifjúsági rádió mint szociálpedagógiai ágens – három portré	114
Dr. ALPEK B. Levente, PhD – Dr. habil. TÉSITS Róbert: Kognitív térismeret és Európai Unió-kép magyarországi középiskolások csoportjában	129

▼ RECENZIO

FEHÉR Ágota: Művészetekkel a személyiségfejlődés útjain. Recenzió Antalfai Márta: <i>Alkotás és kibontakozás – A Katarzisz Komplex Művészetterápia elmélete és gyakorlata</i> című könyvéről	145
KOHLMANN Márta: Drámapedagógia középhaladóknak. Recenzió Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): <i>Dráma-pedagógia-színház-nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak</i> című könyvéről	149
MÉSZÁROS Dóra: Kötetek a gyermekkultúráról. Recenzió Bús Imre (szerk.): <i>Gyermekek különböző és hasonló kultúrákban</i> című könyvéről.	153





Szerkesztőségi előszó

A művészetekkel való találkozás mindenki számára élmények sokszínűségét hordozza – legyen akár befogadó vagy alkotó, s részesüljön bármely érzékszervi csatornán keresztül az élményben, bármely életkorban. A művészetek mégis egyaránt magukban hordozzák a belső egyensúly megtalálásának lehetőségét csakúgy, mint a kapcsolatba lépés mozzanatait társainkkal. Mindezt is széleskörű az alkalmazásuk lehetősége a segítői hivatások világában.

A Szociálpedagógia folyóirat jelen lapszáma célul tűzi ki a művészetek hatásmechanizmusának és a művészetterápia jó gyakorlatainak minél sokszínűbb összegzését, így Olvasóink megismerkedhetnek többek között a gyermekotthonban, a családok átmeneti otthonában élő, a halmozottan fogyatékos, a roma gyermekekkel és fiatalokkal alkalmazott filmes, képi és zenei eszközökkel dolgozó művészetterápiák alkalmazási gyakorlataival csakúgy, mint a nyelvi-irodalmi alkotások feldolgozásának lehetőségeivel.

Bízunk abban, hogy a szociálpedagógusok segítő munkáját hasznos gyakorlatok megosztásával gazdagíthatjuk, s az átélt élmények feldolgozásának tudatosabb művelőivé válhatnak az elméleti hangsúlyú és a művészetterápiák világán túli írók által is.

A Szerkesztőség



**DR. FECSKÓ-PIRISI EDINA, PHD**

Eszterházy Károly Egyetem, Eger, Magyarország
Gyerekszem Közhasznú Művészeti Egyesület, Budapest,
Magyarország

GROSCH NÁNDOR

Pest Megyei Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat
és Intézményei, Gyerekszem Közhasznú Művészeti
Egyesület, Budapest, Magyarország

***Művészeti eszközök a szociálpedagógiában –
Esettanulmány egy gyermekotthonban nevelkedő filmalkotó gyermekről***

BEVEZETÉS

A művészet személyiségfejlesztő hatása, a művészeti eszközök esélyteremtésben és hátránykezelésben való alkalmazása egyfajta közvetítő szerepet tölt be a pedagógia és a pszichológia tudományterülete és gyakorlata között¹, és jó lehetőséget kínál a gyermekek önismeretének, önszabályozásának, én-hatékonyság-érzésének és társas kompetenciáinak a fejlesztésére, valamint az őket ért traumák oldására.^{2 3} Az alkotófolyamat és a kreatív kifejezőerő révén ugyanis megmunkálhatóvá és átalakíthatóvá válnak mindazon megterhelő személyes élmények, amelyek jelentősen megnehezítik a gyermekek mindennapi életvitelét, az interperszonális kapcsolatainak működtetését és a feladathelyzetekben való teljesítését. Tanulmányunkban a művészeti eszközök közül kiemelten a filmmel foglalkozunk, és bemutatjuk, hogy a filmalkotó folyamat hogyan segíti meg egy gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermek személyiségfejlődését, hogy a művészeti alkotás hogyan válik eszközévé a tudattalan élményeinek az elaborációjára és a társaival való együttműködő kapcsolat kialakítására. A hazai gyermekotthonokban filmcsoportokat működtető *Gyerekszem Közhasznú Művészeti Egyesület* egyik amatőr filmkészítőjéről, *Magdáról* készített esettanulmányunkon keresztül ismertetjük, hogy milyen személyiségfejlesztő szerepet játszik a kollektív alkotómunka és a filmes önkifejezés a gyermekek életében, és milyen lelki jelenségek szövik át a filmalkotó gyerekcsoportokat.⁴

1 ANTALFAI M., *Alkotás és kibontakozás*, Lélekben Otthon, Budapest, 2016.

2 L: RITÓK N., *Bukdácsoló esélyegyenlőség*, Underground Kiadó, Budapest, 2011.

3 BENEDEK I., *Játék és pszichoterápia*, Animula Kiadó, Budapest, 2001.

4 A tanulmány a *Lélekelemzés* című folyóirat 2013/1-es számában megjelent *Tagadás a hétköznapi valóságban, szembenézés a film fantáziaterében* című írásunk átdolgozott változata.

A FILMES ESETTANULMÁNY CÉLJA ÉS HIPOTÉZISE

A művészetpszichológiai vizsgálatok egyik lehetséges célja annak feltárása, hogy a műalkotás hogyan jeleníti meg és dolgozza át az alkotó személyiségműködési jellemzőit. A kutatás során azonosítható válnak, hogy milyen lelki folyamatok és élmények és húzódnak meg a művészi alkotómunka háttérében.⁵ A filmek esetében a központi kérdés, hogy filmalkotás hogyan jeleníti meg az alkotó – elsősorban a forgatókönyvíró és a rendező – személyiségműködési jellemzőit⁶, a filmek mint szimptomatizált megnyilvánulások, milyen összefüggést mutatnak az alkotó pszichés problémáival.⁷ A művészetpszichológiai megközelítésnek megfelelően saját esettanulmányunk célja is a filmalkotó és az általa készített filmek kapcsolatának lélektani elemzése, *Magdi*-nak és rövidfilmjeinek az exploratív-leíró kutatása. Célunk annak a vizsgálata, hogy *Magdi* rövidfilmjei hogyan ábrázolják az alkotójuk személyiségműködési sajátosságait, a filmek tartalmi és formai jellemzői milyen összefüggésben állnak a filmkészítő gyermek lelki történéseivel. Hipotézisünk, hogy *Magdi* rövidfilmjei megjelenítik és átdolgozzák az élettörténetében azonosítható traumatikus élményeket, kiemelt tekintettel a bántalmazással kapcsolatos tapasztalatokra.

A PSZICHOBIOGRÁFIAI MÓDSZER

A filmalkotó gyermek és a filmjei közötti kapcsolat vizsgálatára kutatási módszerül a pszichobiográfiát alkalmaztuk. A pszichobiográfia tág értelemben olyan életrajzot jelent, amely a lelki jelenségekre, pszichológiai fejlődésre alapoz, szűkebb értelemben pedig olyan a pszichoanalízis által létrehozott esetleírást, amely szakmai elméleteket és fogalmakat használ fel az életrajzíráásban.⁸ A művész-pszichobiográfiák a pszichobiográfiák azon Freud által megteremtett specifikus típusát jelentik, amelyekben az élettörténeti adatokra alapozva feltáruhnak a műalkotások, a művészi alkotómunka létrejöttét meghatározó tudattalan folyamatok.⁹ A pszichobiográfiának mint idiografikus kutatási módszernek az érdeme tehát abban rejlik, hogy képes az emberek egyediségének a megragadására, az egyéni személyiségmintázatok leírására, ezáltal azonosítani képes azokat a személyes tapasztalatokat és adottságokat, amelyek valamely alkotás eredetiségének a létrehozásához hozzájárultak. A pszichobiográfus először összegyűjti azokat az információkat, amelyek a vizsgált személy publikus teljesítményét mutatják be, majd megvizsgálja az egyén személyes élettörténetét, kiemelten a koragyermekkori fejlődését, hogy feltárja az általa alkotott művek, elért eredmények háttérét.¹⁰ Saját kutatásunkban az Alan C. Elms által kidolgozott pszichobiográfiai módszertant követtük. Választásunk egyrészt azért esett Elms modelljére, mert a kortárs pszichobiográfia programadó *Uncovering Lives* című 1994-es kötetének¹¹ szerzőjeként kiemelkedő szerepet játszott a pszichobiográfiai

5 SCHULTZ W.T., *Handbook of Psychobiography*, Oxford University Press, Oxford – New York, 2005.

6 GABBARD, O.G., *Pszichoanalízis és film*, in *Thalassa*, 2004/3, 5-16.

7 METZ, C., *A képzeletbeli jelentő*, in *Filmtudományi Szemle*, 1981/2, 5-104.

8 SHINER, L., *Psychobiography*, in MIJOLLA, DE A. (ed.), *International Dictionary of Psychoanalysis*, Macmillan Reference, New York, 2005, o.n.

9 ARTIÉRES, M., *Visual Arts and Psychoanalysis*, in MIJOLLA, DE A. (ed.), *International Dictionary of Psychoanalysis*, Macmillan Reference, New York, 2005, o.n.

10 ELMS, C.A., *Psychobiography and Case Study Methods*, in ROBINS, W.R. – FRALEY, R.C. – KRUEGER, F.R. (ed.), *Handbook of Research Methods in Personality Psychology*, The Guilford Press, New York – London, 2007, 97-113.

11 ELMS, C.A., *Uncovering Lives*, Oxford University Press, New York – Oxford, 1994.



módszer újjászületésében¹², másrészt pedig mert kilenc lépéses folyamatmodelljében¹³ pontos meghatározást, és jól alkalmazható útmutatást adott a pszichobiográfiai kutatás attribútumairól és fázisairól. Iránymutatását követve sikerült egyrészt *Magdi* élettörténeti háttérét rekonstruálni, másrészt az elkészült filmeket élettörténeti alapon értelmezni.

EREDMÉNYEK

Élettörténeti háttér

Magdi ismeretlen apától, hajléktalan anyától, gondozatlan terhességből született.¹⁴ A terhesség elhanyagolása *Magdinál* alacsony születési testsúlyt, magzati fertőzést, és feltehetőleg a pre- és perinatális sérülésekre visszavezethető enyhe fokú értelmi fogyatékosságot eredményezett.¹⁵ Születése után anyja nem kívánta nevelni (két másik kiskorú gyermeke szintén átmeneti nevelésben volt), otthagyta a kórházban, ahonnan csecsemőotthonba került.¹⁶ A csecsemőkori fejlődése az átlagnál lassabb ütemű volt, de kóros eltérést nem tapasztaltak nála. A gyermeket egy évig senki nem látogatta, ezért felmerült az örökbefogadhatóvá való nyilvánítása, de erre végül nem került sor, mert közben a csecsemőotthon és gyermekvédelem szakemberei kezdeményezték a testvéreivel való együttes elhelyezést. Mivel ez mégsem valósult meg, ezért *Magdi* két és fél évesen testvéreitől elkülönülten, egyedül került nevelőszülőhöz.¹⁷

Sajnálatos módon azonban a nevelőszülőnél nemcsak a kíváncsi testi és lelki fejlődése marad el,¹⁸ hanem súlyosan traumatizálódik: „a látéletek alapján súlyos, folyamatos bántalmazást szenvedett el, ujját és karját eltörték, és felmerült a szexuális bántalmazásnak is”.¹⁹ A második nevelőszülő elmondása szerint az első nevelőszülő *Magdit* „iszonytos módon bántalmazta”, amikor az első nevelőszültől való elvétel során orvosszakértői vizsgálatra került sor, akkor *Magdi* testén egyértelműen azonosíthatóak voltak ennek a bántalmazásnak a nyomai. *Magdi* később maga is elmesélte, hogy az első nevelőszülő sokszor megverte illetve az is előfordult, hogy a lábát szétfeszítette és különböző tárgyakat tett a hüvelyébe. Emellett gyakran éhezették, és időnként hosszú időre egyedül hagyták.²⁰ *Magdi* erre az időszakra úgy emlékszik vissza, hogy az első nevelőszülő rendszeresen kínozta, például szándékosan rácsapta a kezére az ajtót.²¹ Későbbi pszichológusa megfogalmazásában *Magdinál* „fel-felbukkan egy régi, gonosz, őt bántalmazó »anya« képe”, és a terápiás anyagban megjelenik a testi sérülés és az egyedüllét élménye.²²

12 KÖVÁRY Z., *Kreativitás és személyiség*, Oriold Kiadó, Budapest, 2012.

13 A pszichobiográfiai kutatás Elms (2007) által meghatározott lépései az alábbiak: (1) Vizsgálati személy kiválasztása; (2) Próbahipotézis megfogalmazása; (3) Kezdeti adatgyűjtés különböző forrásokból; (4) A próbahipotézis felülvizsgálata; (5) Fokozottan fókuszált adatgyűjtés; (6) Az adatforrásokban található ellentmondásokkal való foglalkozás; (7) Az iteratív kutatási folyamat kiterjesztése; (8) Érvényes következtetések azonosítása és megfogalmazása; (9) A személy további iteratív vizsgálata más kutatók által.

14 M. IRATANYAGA/1.SZ. IRAT, *Zárójelentés*, Fővárosi Önkormányzat Egyesített Csecsemőotthona, Budapest, 1995.

15 M. IRATANYAGA/2.SZ. IRAT, *Szakértői javaslat*, Pest Megyei 2.sz. Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság, C, 1988.

16 M. IRATANYAGA/1.SZ. IRAT, *Zárójelentés*, Fővárosi Önkormányzat Egyesített Csecsemőotthona, Budapest, 1995.

17 M. IRATANYAGA/3.SZ. IRAT, *Szakvélemény*, Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat, Budapest, 2006.

18 M. IRATANYAGA/3.SZ. IRAT, *Szakvélemény*, Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat, Budapest, 2006.

19 Z.N.E., *Magdika (Záródolgozat)*, F.G.Y.E., Budapest, 2001, 1.

20 M. INTERJÚK/1.SZ. INTERJÚ, *Interjú Z.N.E nevelőszülővel*, Budapest, 2010.

21 M. INTERJÚK/2.SZ. INTERJÚ, *Interjú Magdival*, Budapest, 2010.

22 M. IRATANYAGA/4.SZ. IRAT, *Pszichológiai vélemény*, ... Családsegítő Központ és Gyermekjóléti Szolgálat, Budapest, 2002.

Az első nevelőszülőtől az óvodapedagógus jelzésére elindított gyermekvédelmi eljárás alapján elvették *Magdi*t, és rövid időre visszakérül a fővárosi Gyermek- és Ifjúságvédő Intézetbe. Innen négy és fél évesen kerül új nevelőszülőhöz, akivel végre valódi szeretetkapcsolatot sikerül kialakítania.²³ *Magdi* a második nevelőszülő anyunak nevezi, és élete során egyedül őt tartja anyjának (sem biológiai anyját, sem a későbbi nevelőit nem szólítja anyunak).²⁴ *Magdi* egy sokgyermekes családba került, ahol „anyunak és apunak” négy saját (19, 18, 11 és 7 éves) illetve egy örökbefogadott (4 éves) és egy nevelt (szintén 4 éves) gyermekével élt együtt. Egy jól működő, harmonikus légkörű családnak lett a tagja, és ebben az időszakban rengeteget fejlődött. Mind a mozgását, mind a beszédét, mind az értelmi képességeit tekintve életkorához képest jelentősen le volt maradva, és érzelmi-szociális életében is számtalan probléma jelentkezett: eleinte „nagyon gyenge volt, néhány lépés után összeesett ... beszéde teljesen érthetetlenül hangzott ... túlzott, kontroll nélküli tapadás [jellemzte] ... megfogdosta az idegeneket és rendszeresen elszökött”.²⁵ Nehézségei miatt különösen támogató bánásmódban részesítették a családban, valamint napi rendszerességgel fejlesztésre és terápiás segítségnyújtásra vitték a helyi Nevelési Tanácsadóba. A családi és szakmai támogatás hatására elmaradásai lassan fejlődésnek indultak, és az alapvető dolgokat kezdte megtanulni.²⁶ „Megnyugodott, nőtt, hízott, érzelmileg is biztonságban érezte magát”.²⁷ Erre az időszakra utalva jelenik meg *Magdi* terápiás anyagában „a sokan együtt, az összetartozás, [az egyik testvérrel való] párban levés” élménye.²⁸ *Magdi*nak anyu mellett egyik testvérével, Attilával is különleges kapcsolata alakult ki. Miközben Attila is megélte a *Magdi*val való együttélés nehézségeit („Jajj, anyu, hát ez borzasztó!”), mégis ő volt az, aki leginkább elfogadó volt *Magdi*val szemben, és szeretettel közelített hozzá. Míg a többi gyermek gyakran kötekedett *Magdi*val és igyekezett elhatárolódni tőle, addig Attila barátságosan és természetes segítőszándékkal fordult felé, *Magdi* cserébe pedig felnézett rá.²⁹

Sajnos azonban a nevelőcsalád fokozatosan felőrlődött *Magdi* nevelésében: a korábbi problémák mellett megjelentek *Magdi* szexuális túlfűtöttségéből adódó további nehézségek (önkielégítés, saját maga erotizált felkínálása, testvérek szexuális tevékenységre való buzdítása, mások nemi szerveinek a fogdosása), a gyerekek elégedetlenkedtek, a szülők kapcsolata pedig – *Magdi* nevelésével kapcsolatos viták miatt is – megromlott. Napirendre került annak a kérdése, hogy meddig tudják, akarják *Magdi* nevelését folytatni. *Magdi* közben a rendbontások és kiközösítések miatt két óvodát is „elfogyasztott”, amely során a második óvoda konkrét javaslatot is megfogalmazott a nevelőszülők felé: „Tapasztalataink szerint nagy létszámú közösségben *Magdi*ka nem fejleszthető, egyéni bánásmódot igényel”.³⁰ Az iskolaválasztásnál így szempont lett, hogy *Magdi* olyan általános iskolába kerüljön, amely szakmailag jól felkészült a sajátos nevelési igényű, speciális szükségletekkel rendelkező gyerekek fogadására, és bentlakásos intézményként működve pedig képes a család hétköznapi tehermentesítésére. *Magdi* így a családi lakhelyhez közeli speciális tantervű általános iskolába és diákotthonba került. Az iskolában azonban felszaporodtak a különböző szexuális jellegű tevékenységekből fakadó

23 M. IRATANYAGA/3.SZ. IRAT, *Szaktelemény*, Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat, Budapest, 2006.

24 M. INTERJÚK/2.SZ. INTERJÚ, *Interjú Magdi*val, Budapest, 2010.

25 Z.N.E., *Magdika (Záródolgozat)*, F.GY.E. Budapest, 2001, 1-2.

26 Z.N.E., *Magdika (Záródolgozat)*, F.GY.E. Budapest, 2001, 1-2.

27 M. IRATANYAGA/3.SZ. IRAT, *Szaktelemény*, Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat, Budapest, 2006.

28 M. IRATANYAGA/4.SZ. IRAT, *Pszichológiai vélemény*, ... Családsegítő Központ és Gyermekjóléti Szolgálat, Budapest, 2002.

29 M. INTERJÚK/4.SZ. INTERJÚ, *Interjú Z.N.E. nevelőszülővel*, Budapest, 2010.

30 M. IRATANYAGA/5.SZ. IRAT, *Óvodai vélemény*, Óvodai Intézmény, M., 1999.

problémák: a „fiúkkal, férfiakkal való kapcsolatára figyelni kell”³¹, hangsúlyozódik az osztályfőnöki jellemzésben. Sajnos ebben az időszakban „viselkedésében egyre nagyobb szerepet játszott a felfokozott szexuális érdeklődés”³², „a hasonló korú gyerekekhez képest aszociálisan viselkedett a diákokotthonban: túlzott szexuális érdeklődése időnként viselkedéses szinten is megnyilvánul ... egy nagyobb fiúval [nyolc évesen] szexuális aktusra [is] sor kerül”.³³ A túlzott szexuális aktivitásból fakadó otthoni és iskolai nehézségek miatt végül a nevelőszülő kéri a gondozási hely megváltoztatását, *Magdi* 9 évesen „elveszti anyut” és gyermekotthonba kerül.

Magdi a különböző intézményi átalakulások és saját magatartási problémái miatt 9 és 17 éves kora között összesen három gyermekotthonban nevelkedik. Először a testvérei mellé kerül egy budapesti gyermekotthonba, onnan néhány hónap múlva az intézményi szerkezet megváltozása miatt áthelyezik egy másik, szintén budapesti gyermekotthonba. Hiába találkozik és él együtt testvéreivel, velük „nem tudott szoros érzelmi kapcsolatot kialakítani, holott az intézményben és kívül is lehetőség adódott rá”.³⁴ Ebben az időszakban is jelen van a felfokozott szexuális késztetés és aktivitás, amely egy esetben, kilenc éves korában újabb aktushoz, két lakótárs fiú által elkövetett szexuális erőszakhoz vezet. Az erőszakot követően *Magdit* terápiába viszik, itt azonban az előzetes feltételezésekkel ellentétben az elszenvedett szexuális erőszak kevéssé jelenik meg problémaként, hanem az anyutól és a családtól való szeparáció fájdalma tematizálódik.³⁵ A gyermekotthonba kerülés „nagy lelki törést jelentett *Magdikának*”,³⁶ „nevelőszüleit, családját nagyon hiányolja, abban bízik, hogy ez átmeneti állapot és hamarosan visszakerülhet”.³⁷ „Súlyos traumaként élte meg a gyermekotthonba való visszakerülést. Identitásélményében meghatározó a nehezített impulzuskontroll, amely helyenként, különösen teljesítményszituációkban dühkitöréseket eredményez”.³⁸

Magatartásában gyakorivá válnak a különböző agresszív és önagresszív megnyilvánulások.³⁹ Az erőszakos cselekedetek mind társaival, mind önmagával szemben megjelennek: „társát megpofozta, fenyegette: megölköm! Ebből további szóváltás és kergetőzés alakult ki, melynek következtében csillapíthatatlanul kiborult, csapdosott, rugdosott ... Ha a feladatmegoldásban elakad, hisztizik, dührohamot kap... A hegyező pengéjét szájába veszi, csuklóján az ereket ceruza hegyével döfködi, öngyilkossággal fenyegetőzik”.⁴⁰ Az önagresszió fő tüneteiként a falcolás mellett más önveszélyes viselkedésformák is megjelentek. Öngyilkossággal fenyegetőzött: számtalanszor előfordult, hogy kiült az ablakba azzal a szándékkal, hogy kiugorjon; egyszer szándékosan belenyúlt egy kitört ajtóüvegbe; egy következő alkalommal pedig, tizenkét évesen túlادagolta magát gyógyszerrel. Elmondása szerint a gyógyszereket azért szedte be, és a karját is azért vagdosta meg, mert „kicsit ideges volt”.⁴¹ A súlyosbodó magatar-

31 M. IRATANYAGA/6.SZ. IRAT, *Osztályfőnöki jellemzés a tanuló személyiségének fejlődéséről*, Általános Iskola és Diákokotthon, Gy, 2001.

32 M. IRATANYAGA/7.SZ. IRAT, *Kérelem M. gondozási helyének megváltoztatására*, Fővárosi Önkormányzat Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat, Budapest, 2002.

33 M. IRATANYAGA/4.SZ. IRAT, *Szaktelemény*, Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat, Budapest, 2006.

34 M. IRATANYAGA/11.SZ. IRAT, *Határozat*, Budapest Főváros ... Kerületi Gyámhivatala, Budapest, 2006.

35 M. INTERJÚK/3.SZ. INTERJÚ, *Interjú S.É. nevelővel*, Budapest, 2010.

36 M. IRATANYAGA/8.SZ. IRAT, *Felülvizsgálati vélemény*, Fővárosi Gyámhatóság, Budapest, 2005.

37 M. IRATANYAGA/9.SZ. IRAT, *Pedagógiai vélemény*, Fővárosi Gyermekotthon, Budapest, 2003.

38 M. IRATANYAGA/3.SZ. IRAT, *Pszichológiai vélemény*, ... Családsegítő Központ és Gyermekjóléti Szolgálat, Budapest, 2002.

39 M. INTERJÚK/3.SZ. INTERJÚ, *Interjú S.É. nevelővel*, Budapest, 2010.

40 M. IRATANYAGA/10.SZ. IRAT, *M. pszichiátriai vizsgálati kérelme*, ... Általános Iskola, Budapest, 2005.

41 M. IRATANYAGA/12.SZ. IRAT, *Kórházi zárójelentés*, Fővárosi Önkormányzat Gyermekkorháza Toxikológiai és Belgyógyászati Osztály, Budapest, 2005.

tási problémák hatására végül tizenkét évesen gyermekpszichiátriára került, és innentől kezdve rendszeres gyógyszeres kezelést kapott.⁴² A negativisztikus magatartás, a motivátlanság és a gyenge iskolai teljesítmény állandósultak nála⁴³, ezért szükségessé vált az iskolaváltás és ezzel együtt *Magdi* gondozási helyének a megváltoztatása.⁴⁴

Magdi tizenhárom évesen átkerül egy belső iskolával rendelkező, speciális gyermekotthonba, ahol azonban súlyos ellentétek alakulnak ki közte és a nevelők között, így tizenöt éves korában dühkitörései miatt újból kórházi pszichiátriai kezelés alá kerül.⁴⁵ Az új gyermekotthonban a szigorú szabályok és az autoriter nevelők miatt *Magdi* nagyon rosszul érezte magát, ezért gyakran megszökött, illetve igyekezett minél több időt tölteni *S.É.*-nél, az előző gyermekotthonbeli nevelőjénél, akivel szoros érzelmi kapcsolatot alakított ki. Tizenhat évesen újra találkozott egy volt gyermekotthoni társával, Tamással, akivel tartós párkapcsolatot alakított ki. *Magdi* életében a Tamással való kapcsolat jelentős változást hozott. Rendszeresen kiszökött hozzá a gyermekotthonból, majd állandó jelleggel hozzáköltözött. A jogi problémák megoldásának és az anyagilag bizonytalan élethelyzet rendezésének végül azt a módját választották, hogy összeházasodtak és gyereket vállaltak, és így *Magdi* terhességére hivatkozva nagykorúsíthatta magát.⁴⁶

FILMELEMZÉSEK

Magdi első filmje

Magdi első, 11 éves korában készített filmjének központi eseménye, hogy egyedül alszik a szobájában, illetve az ágyból felkelve az ablakhoz lép, elhúzza a függönyt és megállapítja, hogy milyen évszak van: „Jé, megint itt van a tél!”, „Jé, itt a tavasz!”, „Jé, itt a nyár!”... és szinte vég nélkül ismételteti az évszakok neveit. *Magdi* filmötlete eredetileg arra vonatkozott, hogy az alvásról készítsen filmet, mert legfőképpen aludni szeret, az évszakok változásának megfigyelése a szakkörvezető történeteket gazdagító javaslata volt, amit ő elfogadott.⁴⁷ Habár *Magdi*-nak bármely élményéről lehetősége lett volna filmet készíteni, ő egyértelműen az alvást választotta, egy olyan élethelyzetet, amelyre a mozdulatlanság, az öntudatlanság és a külvilággal való kapcsolat megszűnése jellemző. „Az alvás jellegzetesen olyan állapot, melynek segítségével az élőlények bizonyos mértékig kivonják magukat a külvilág körforgásából, a környezettel és a többi élőlénnel való kapcsolatból”.⁴⁸ A választott témával összhangban *Magdi* filmjének központi motívumaivá váltak az esemény nélkülség és a magány, így az alvás kerettörténetén keresztül kibontakozott a hospitalizált élményvilág.⁴⁹ Pontosabban tagolva a hospitalizáció második fázisa, amelyben már nincs erő tiltakozni, szembeszállni a helyzettel, a lázadást felváltotta az apatikus lemondás, a külvilágtól való elszigetelődés. A megjelenített ürességérzet érzékletesen fejezi ki *Magdi* intézményi nevelés során megélt korai tapasztalatait, a személyes

42 M. IRATANYAGA/12.SZ. IRAT, *Kórházi zárójelentés*, Fővárosi Önkormányzat Gyermekkorháza Toxikológiai és Belgyógyászati Osztály, Budapest, 2005.

43 M. IRATANYAGA/13.SZ. IRAT, *Felülvizsgáló vélemény*, 4. Számú Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ, Budapest, 2005.

44 M. IRATANYAGA/11.SZ. IRAT, *Határozat*, Budapest Főváros ... Kertületi Gyámhivatala, Budapest, 2006.

45 M. INTERJÚK/3.SZ. INTERJÚ, *Interjú S.É. nevelővel*, Budapest, 2010.

46 M. INTERJÚK/ 2.SZ. INTERJÚ, *Interjú Magdival*, Budapest, 2010.

47 M. INTERJÚK/ 1.SZ. INTERJÚ, *Interjú Grosch Nándor filmszakkör-vezetővel*, Budapest, 2010.

48 GOLDSCHMIDT D. – HALÁSZ P., *Alvás, álom, álmatlanság*, Medicina Könyvkiadó, Budapest, 1983, 55.

49 SPITZ, A.R., *Hospitalism – An Inquiry Into the Genesis of Psychiatric Conditions of Early Childhood*, in *Psychoanalytic Study of the Child*. 1945/1, 53-74.

figyelem nélküli, ingerszegénységben való lét hiány köré szerveződő létállapotát. Az érdeklődés beszűkülése, a tevékenységek visszaesése és a személyes kapcsolatok hiánya a csecsemő- illetve gyermekotthoni elhelyezés révén mind *Magdi* személyes élettörténetének, mind első filmjének meghatározó jellemzőivé váltak.

A hospitalizáció mellett *Magdi* első filmjének másik központi motívuma az izoláció, melynek „lényege, hogy egy gondolat vagy egy viselkedés úgy szigetelődik el, hogy megszakad annak kapcsolata más gondolatokkal vagy a szubjektum életének többi részével”.⁵⁰ A filmben az ágyból való kikelés, a függöny elhúzása és az ablakon való kinézés a külvilággal való kapcsolat felvételeként lényeges fejlődési lépésként értelmezhető, ám ezt nem követi sem az új élményhez kapcsolódó érzelmek és gondolatok kifejezése, sem a megkezdett cselekvés más módon való folytatása, hanem az évszakok regisztrációjának kényszeres, ruminációszerű ismétlése állandósul. Az évszakok⁵¹ felfedezése magában hordozza *Magdi* lelki működésének alapvető ellentmondását, mert egyszerre jelzi a korrekciós folyamat egy lehetséges útját, ugyanakkor annak egy kezdeti szakaszban való megrekedését is. A film keletkezéstörténetének figyelembevételével ez értelmezhető úgy, hogy habár *Magdi* nyitottnak mutatkozott a szakkörvezető javaslatára, és az évszakok változásának a megfigyelését beépíti a film történetébe, ugyanakkor mégsem képes az évszakváltozás élményének tényleges átélésére és emiatt filmjébe való teljes integrációjára, hanem a folyamatos ismétlés által a valósággal való kapcsolatfelvétel helyett lényegében a valóságtól való elszigetelődés eszközévé válik, a kényszeres elakadás jelzése lesz. A szakkörvezető javaslatától eltérően, de *Magdi* személyiségműködésével összhangban az évszakok ismétlése lényegében az izolációs tendencia megjelenítőjeként hat és így az elhárító mechanizmus specifikus jelentéstöbblettel telítődik. Kérdésként fogalmazható meg, hogy a *Magdi* filmjében ábrázolódó izolációs tendencia hogyan kapcsolódik saját élettörténetéhez. Freud szerint az izolációs törekvés az érintés, a testi kapcsolat tilalmára vezethető vissza, amely fő célja mind az agresszív, mind a libidinózus tárgykapcsolatok felfüggesztése.⁵² *Magdi* élettörténetében a tárgykapcsolatok felfüggesztésének és az érintés elkerülésének a vágya összefüggésbe hozható az első nevelőszülőtől elszenvedett fizikai és szexuális bántalmazással, mintegy a traumatikus élmény elhárításának valóságos eszközéül szolgáló izolációként. A filmbeli izoláció tehát egyszerre konkrét megnyilvánulása és szemléletes ábrázolása a *Magdi* ténylegesen jellemző izolációs tendenciának⁵³, az évszakok sorolása olyan tudatkiürítési tevékenységet mutat be, amely eredete a kapcsolódástól való elzárkózással feltehetőleg egészen az egykori abúzusig vezethető vissza.

Mind az elhanyagolás, mind a bántalmazás közös sajátossága az elsődleges szeretetkapcsolat, a biztonságos bázis nélkülözése⁵⁴, amely hiány megjelenik a már korábban említett filmbeli magány állapotában. Mivel *Magdi* az egyedüli szereplője a filmnek, ezért ténylegesen nincsenek körülötte társak, ugyanakkor indirekten már megjelenik az egyedüllétből való kiútnak a reménye. Egyrészt *Magdi* mégis társra talál egy átmeneti tárgyként azonosítható vidra személyében: a film hat évvel későbbi újranezésekor *Magdi* azonnal felfedezi és örömmel nyugtázza az ágyban megbújó, és más nézők számára szinte észrevehetetlen kisállatot⁵⁵; másrészt a filmalko-

50 LAPLANCHE – J., PONTALIS, J.B., *A pszichoanalízis szótára*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1994, 236.

51 Az évszakok változása abból a szempontból is pontos megjelenítőjévé válik *Magdi* lelkiállapotának, hogy szemléletesen fejezi ki a befolyáshatatlanságot, kiszolgáltatottságot.

52 FREUD, S. *Gátlás, tünet, szorongás*, in ERŐS F. (szerk.), *Sigmund Freud – Válogatás az életműből*, Európa Kiadó, Budapest, 2003, 577-592.

53 M. INTERJÚK/4.SZ. INTERJÚ, *Interjú Z.N.E. nevelőszülővel*, Budapest, 2010.

54 BOWLBY, J., *A biztos bázis – A kötődés-elmélet klinikai alkalmazásai*, Animula Kiadó, Budapest, 2009.

55 M. INTERJÚK/ 2.SZ. INTERJÚ, *Interjú Magdival*, Budapest, 2010.

tás kollektív jellegéből adódóan, ugyan közvetett módon, de mégis jelen vannak a filmkészítési folyamatban aktívan közreműködő társak. Ha a megélésben egyedül is volt, a feldolgozásban, a továbblépésben már megélhette az élményközösséget.

Magdi második filmje

Az első filmben megjelenített üresjáratú tevékenységekkel és a tudat teljes kiürítésével járó állapotból két évvel később, a második filmben *Magdi*nak az álom segítségével sikerül kiutat találnia. A film *Magdi* saját álmának a feldolgozása⁵⁶, amelyben a közeledő tornádó elől menekülő gyerekcsapatot látunk. A gyerekek között, velük együtt menekül *Magdi* is, aki ebben a filmben saját nemével ellentétesen fiúszereplőként van jelen. Végül *Magdi* (a filmben Attila) kivételével mindenki eléri a biztonságot jelentő házat, de *Magdi* előtt bezáródik az ajtó, és kívül rekedve kiabálja: „Segítség, Attila vagyok, segítséget!”.

A film egy lidérces álom megjelenítése, amelyben a fenyegetettség és rémület dominál központi motívumként. Az előző filmet uraló totális hiányállapothoz képest itt már intenzív emocionális tartalom ábrázolódik, mindent elárasztó szorongás tör felszínre. A szorongás generalizált formában, azonban kétszeresen is eltávolítva jelenítődik meg: egyrészt a valóság világából átkerül az álomba, másrészt egy másik személynek, Attilának tulajdonítódik. A nemváltás⁵⁷ utalhat arra, hogy *Magdi* fokozottan törekszik az eltávolításra, amely jelzi a szorongató tartalom hatalmas erejét. A korábbi izolációs elhárítási mechanizmushoz képest változás következik be, ezúttal az eltolás lesz az énvédelem legfőbb eszköze.

A rémálom Attilához való kapcsolásának és a vele való közvetlen azonosulásnak a gyökerei *Magdi* kisgyermekkoráig nyúlnak vissza. A főszereplő Attila a valóságban *Magdi* testvére volt, akivel a második nevelőszülőnél, anyunál több mint négy évig nevelkedett együtt.⁵⁸ *Magdi* és Attila kapcsolatára a feltétel nélküli elfogadás és ragaszkodás volt jellemző. A nevelőszülő elmondása szerint sokszor előfordult, hogy amikor már a családban senki nem bírt *Magdival*, akkor a nála három évvel idősebb Attila volt az, aki odament hozzá, megfogta a kezét, és foglalkozott vele. Törődésével ezekben a kritikus állapotokban sokszor megmentette a helyzetet, *Magdi* biztonságban érezte magát mellette és megnyugodott általa. A nevelőszülő elmondása alapján *Magdi* szerette Attilát, felnézett rá és szívesen utánózta, mintha megérezte volna, hogy Attila képes megérteni és támogatni őt. Ugyanakkor a valóságban éppen Attila volt az a gyerekek közül, akinek éjszakánként szorongató rémálmai voltak, amire gyakran fel is ébredt. Szülei is felkeltek hozzá, próbálták félelmét csillapítani, megvigasztalni. Ilyenkor a fürdőszobába is elvitték megmosni az arcát, s ilyenkor mindig elhaladtak *Magdi* szobája előtt, aki így a szülők szándéka ellenére, de közvetetten mégis tanúja lett Attila alvászavarainak, lidérces álmainak.⁵⁹

Az előzmények ismeretében az Attilával való azonosulás és a rémálom megélése már inkább egy kétirányú kölcsönkapcsolatként, és kevésbé egy egyirányú eltolásos mechanizmusként azonosítható. Míg a film közvetlen keletkezési körülményeit tekintve elmondható, hogy *Magdi* saját rémálmát vetíti rá Attila rémálmára, addig a gyermekkori történetek alapján az is feltételezhető, hogy *Magdi* Attilával azonosulva átvette érzelmi állapotait is és belsővé tette rémálmait. Számunkra harmadik – az előző két lehetőséget integráló – értelmezési lehetőségként pedig az is megfogalmazható, hogy a kisgyermek (és később kiskamasz filmkészítő *Mag-*

56 M. INTERJÚK/ 2.SZ. INTERJÚ, *Interjú Magdival*, Budapest, 2010.

57 A nemváltás, a lányok viselkedésének fiús irányba való hangsúlyos eltolódása gyakran megtörténik szexuális abúzuson átesett lányok esetében, hogy ily módon is védjék magukat, és eltávolítsák a szorongató tartalmat (CIBA, 2006)

58 M. INTERJÚK/ 2.SZ. INTERJÚ, *Interjú Magdival*, Budapest, 2010.

59 M. INTERJÚK/4.SZ. INTERJÚ, *Interjú Z.N.E. nevelőszülővel*, Budapest, 2010.



di) egyszerre éli meg a saját és Attila rémálmaikat, illetve Attila rémálmainak a felfedezésével válik arra képessé, hogy szembenézzen saját rémálmaival, és átélje azt a számára nagyon fontos érzést, hogy ezúttal nincs egyedül, mert másnak is vannak az övéihez hasonló nehézségei, érzései, lelki állapotai. A film így egyszerre az önkifejezés egy fontos állomása, és tisztelgés Attila emléke előtt.⁶⁰ A film fantáziaterében ily módon lehetőség nyílik, hogy *Magdi* kapcsolatot létesítsen az önmagában hordozott Attilával, és ebben az intrapszichés találkozásban egyszerre találjon rá arra a biztonságos kapcsolatra, amelyben a szorongást meg lehet élni, és arra a tárgyra, amelyre a szorongást rá lehet vetíteni.

Freud korai meghatározásában a szorongás egy „indulatállapot, egy régi veszéllyel fenyegető élmény reprodukciója”⁶¹, amely veszély gyakran valamely kívülről érkező bántalom, így a szorongás tárgya voltaképp az egykori traumás mozzanat újraéledése. Klein a paranoid-skizoid pozíció leírása kapcsán szintén arra a következtetésre jut, hogy a szorongás a támadástól és a dezintegrációtól való félelemből fakad, amely során a külső, üldöző tárgyak az egyén létét megsemmisítéssel fenyegetik.⁶² Az üldöztetési szorongás a preödipális korszak élményvilágának egyik lényegi velejárója, amelyet a nem megfelelő szülői gondoskodás felerősíthet, és amely a rossz tárgykapcsolatok következtében általánossá válhat. Fraiberg kifejezetten bántalmazott gyerekekkel végzett empirikus vizsgálatában igazolta, hogy szorongás és bántalmazás szorosan együtt jár egymással, ugyanakkor azt is megfigyelte, hogy míg a gyermekek hétköznapi viselkedésében sokszor dominálnak a bántalmazó szülővel és az önmagával szembeni agresszív és önagresszív megnyilatkozások, addig álmaikban a mindent elsőprő rémület és kétségbeesés válik uralkodóvá.⁶³ A nappali és éjszakai működésük élesen szétválik, a mindent elsőprő szorongás az utóbbiban tombol. Az implicit kapcsolati tudásban hordozott traumatikus rettegés az álmokban kontrollálhatatlanul tör felszínre.⁶⁴

Magdi esetében az álomban kibontakozó és a filmen megjelenített szorongás, csakúgy, mint a legtöbb tünet, feltehetően többszörösen determinált, különböző személyiségfejlődési szintekhez köthető, illetve több élettörténeti eseményhez is kapcsolható. Keletkezéstörténetében meghatározó szerepet játszik a csecsemőkori anyai gondoskodás hiánya, az első nevelőszülő általi bántalmazás és a gyermekotthonba kerüléssel együttjáró tárgyvesztés. *Magdi* számára ugyanakkor fontos változást – és az első filmhez képest lényegi előrelépést – jelent, hogy képessé válik a szorongásteli élmények, érzelmek megélésére, és a filmes ábrázolás révén a külsővé tételére. A létét veszélyeztető súlyos fenyegetés szimbolizációja már jelzi az elhárítás oldódását, az elfojtás alá került képzet indulattartalmának a felszínre törését. A destruktív erő ugyanakkor még nem konkretizálódik – hanem az előző filmben megkezdett időjárás tematikájába illeszkedően – tornádó formájában jelképesen ábrázolódik. A választott pusztító természeti jelenség pontosan fejezi ki a tudattalanba száműzött fenyegető tendenciák működésmódját, hirtelen való felbukkanását és mindent elsőprő erejét. A szorongás intenzívebbé válása jelzi a *Magdi*-ban zajló lélektani munka előrehaladását, megmutatja, hogy már képes megélni a szorongást, és szembenézni a létét veszélyeztető hatásokkal. Lényeges ugyanakkor ismételten hangsúlyozni, hogy

60 Amikor az interjú keretében levetítettük a filmet *Magdi* második nevelőszülőjének, Attila édesanyjának, akkor érezhető volt, hogy ennél a filmnél nagyon megérintődik és meghatódik, azonnal el is kérte, hogy szeretné megmutatni a fiának.

61 FREUD, S., *A szorongás és ösztönélet*, in UÖ., *A lélekelemzés legújabb eredményei*, Könyvjelző Kiadó, Nyíregyháza, 1993, 95.

62 KLEIN, M. *Észrevételek néhány szkizoid működésről*, in UÖ., *A szó előtti tartomány*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999, 63-96.

63 FRAIBERG, S., *Pathological Defenses in Infancy*, in *Psychoanalytic Quarterly*, 1982/4, 612-635.

64 MASI, DE F., *The Psychodynamics of Panic Attacks: a Useful Integration of Psychoanalysis and Neuroscience*, in *International Journal of Psychoanalysis*, 2004/2, 311-336.

a szorongás megélésére *Magdi* még csak Attila szerepében képes. Az Attilával való azonosulás a vele való tüneti hasonlóság és biztonságos kapcsolat emléke alapján érthető választásnak tűnik, ugyanakkor mégis meglepő abból a szempontból, hogy *Magdi* a saját nemével ellentétes nemű személyt választ az azonosulás tárgyául. Jelen esetben a nemváltás feltehetőleg azzal is magyarázható, hogy a fiú szerepbe helyezkedés tovább erősíti az élményanyag eltávolítását, illetve nagyobb védelmet adhat a bántalmazásos tapasztalatokkal való szembenézéshez. Az első filmhez képest további két fontos változás, hogy ezúttal *Magdi* már nincs egyedül, hanem a társaival együtt van jelen, és hogy a korábbi általános passzivitás helyébe az aktivitás kerül, megjelenik a külső támadással szembeni védekezés, védelemkeresés és utolsó mozzanatként a nyílt segítségkérés.

Magdi harmadik filmje

Míg a második filmben a szorongás dominanciájával a „régi traumatikus élmény megismétlése csupán egy vészjelre korlátozódik”⁶⁵, addig az egy évvel később készült harmadik filmben a trauma ténylegesen is felbukkan és megjelenítődik. A „18 éven aluliak számára nem ajánlott” kezdőfelirat után ez a film is egy ágy-jelenettel indul. *Magdi* először együtt alszik egy plüsscsirkével, majd felkelés után vágóasztalra fekteti a csirkét, és vagdosni kezdi a szárnyát. Eközben azonban saját magát sebzí meg, folyik a vér a kezéből, majd orvoshoz rohan. A jószágos doktornő gondoskodóan viszonyul hozzá, ellátja a sebet és bekötözi *Magdi* kezét – valódi segítséget nyújt számára.

A filmben az erőszakos esemény eljátszásával megnyilatkozik a traumatikus élmény és a hozzá kapcsolódó lelki sérülés komplex mintázata. A sűrítés révén preödipális és ödipális tartalmak egyaránt ábrázolódnak, a megkapaszkodás sérülése és a nyelvezavar együttesen jelenik meg. Hermann alapján az anyával való szoros kapcsolat, az anyával való kötődés alapja a megkapaszkodás ösztöne, az anya és gyermeke veleszületetten meghatározott elválaszthatatlan kettős egysége. Hermann ebben az ösztönös viselkedési mintázatban kulcsszerepet tulajdonít a kéznek és a hozzá kapcsolódó fogó reflexnek, amely segítségével a csecsemőnek sikerül az anyába kapaszkodva az alapvető biztonsági igényét kielégíteni.⁶⁶ *Magdi* életében az anya hiányával éppen ez az anyában való biztonságos megkapaszkodás válik lehetetlenné, és korai kapcsolati sérülése – az anyával szembeni harag önmaga ellen való fordításával – a filmjében saját kezének megsebzésével, tenyerének megvágásával szimbolizálódik.

A megsebzés és vérzés motívumainak – figyelembe véve a kezdőfeliratot és a megelőző eseményeket – lehetséges egy alternatív, az első nevelőszülőitől elszenvedett szexuális traumához kapcsolódó értelmezése is. A „18 éven aluliak számára nem ajánlott” figyelmeztetés a korhatár megjelölésre való kiemelt utalással a szexuális illetve erőszakos tartalmak megjelenését feltételezi; az ágyban fekvő csirke (éretlen élőlény) megtámadása és szárnyának megnyesése, majd ezt követően a kifolyó vér megjelenése felkelti a szexuális erőszak képzetét. A korai szexuális tapasztalat jelenségével már Ferenczi is részletesen foglalkozott a nyelvezavar elméletében. Ferenczi a neurózis patogenezisét kutatva fedezte fel azt a traumatikus momentumot, amelyben a gyermek gyengeség iránti vágyát a felnőtt összetéveszti saját erotikájának szenvedélyével, s ily módon saját szükségletének kielégítése céljából szexuális cselekedeteket kényszeríti a még éretlen gyermeket. Ez a megterhelő élmény jelentős változást hoz a gyermek lelki életében, mert annak érdekében, hogy „megvédhesse magát az önfegyelem nélküli személyek részéről

65 FREUD, S., *A szorongás és ösztönélet*, in UÖ., *A lélekelemzés legújabb eredményei*, Könyvjelző Kiadó, Nyíregyháza, 1993, 91-124.

66 HERMANN I., *Az ember ősi ösztönei*, Magvető Kiadó, Budapest, 1984.

fenyegető veszélyektől, először teljesen azonosulnia kell velük”.⁶⁷ Ez pedig elvezet a támadó büntudatának introjekciójához, és közvetve a szorongás és szégyenérzet erősödéséhez.

A bántalmazás sajátos működésmódja érhető tetten *Magdi* harmadik filmjében az agresszorral való azonosításban és az autoagresszív tendenciák megjelenésében. Az első nevelője által súlyosan bántalmazott *Magdi*, a filmben maga kerül a bántalmazó szerepkörébe, és bekövetkezik az a Ferenczi után Anna Freud által hangsúlyozott speciális szerepcsere, amikor az egykori megtámadottból támadó válik. A bántalmazott fizikailag utánozza az agresszort, az utánzás ugyanis lehetővé teszi a szorongásélmény asszimilációját. „A gyermek a szorongást keltő tárgy bizonyos vonásait introjiciálja, és így dolgozza fel az átélt szorongást ... Az agresszor megszemélyesítésével ... a fenyegetettséget átélő gyermekből a fenyegetést előidéző személy lesz”.⁶⁸ A filmben először *Magdi* nem elszenvedi, hanem okozza a testi sérüléseket, azonban a külső agresszorral való azonosulás mégsem teljeseedik ki, mert fordulat következik be a filmben (akárcsak *Magdi* életében). Az agresszív cselekedet hirtelen önagresszióba vált át, mint ahogy *Magdi* életében is a társak ellen elkövetett erőszak helyébe az önmaga ellen elkövetett erőszak lép. A csirke vagdosása közben saját kezét vágja meg, s így közvetlenül idéződik meg a falcolásos tünetegyüttes. Az önagresszív gesztusok értelmezhetők egyrészt a támadó büntudatával való azonosulás következményeiként⁶⁹, másrészt a szexuális bántalmazás során átélt, a szelfet ért támadás elleni védekezésésként. Campbell alapján pedig a falcolás a személy önmagára vonatkozó elviselhetetlen gondolatainak az elpusztítására tett törekvésként értelmezhető.⁷⁰ *Magdi* valós élményeivel ellentétben azonban a történet nem ér véget az önmaga ellen elkövetett testi sértéssel és a vér kibuggyanásával, hanem tovább folytatódik, és lehetővé válik az élménykorrekció. *Magdi* képessé válik arra, hogy valódi segítséget kérjen és kapjon. Míg az előző filmjében az ajtó bezárul előtte, és hiába kiabál segítségért, nem jön válasz, addig most (fizikailag is) ugyanaz az ajtó kinyílik előtte, és rátalál a megmentő kapcsolatra. A doktornőt *Magdi* egyik lakótársa, Lilla játssza, akire *Magdi* a film újranézésekor, mint egykori jó barátnőjére emlékszik vissza.⁷¹ *Magdi* Lillával kapcsolatban azt hangsúlyozza, hogy Lilla volt, aki segítségre és támogatásra szorult, és a kapcsolatukban ő volt a segítséget és támogatást adó fél. A segítő-segített viszony tényleges iránya így módon a filmben és a személyes emlékekben felcserélődik, az igazi változást – az iránytól függetlenül – mégis az jelenti, hogy a bántalmazó kapcsolat helyébe a segítő kapcsolat lép, és a film utolsó jelenetében megtörténik az élménykorrekció.

KÖVETKEZTETÉSEK

Magdi rövidfilmjeinek pszichobiográfiai elemzése során célunk volt annak a vizsgálata, hogy filmjei milyen összefüggésben állnak személyiségműködésével, és annak feltárása, hogy milyen átdolgozási lehetőséget kínál számára a filmes alkotómunka. Hipotézisként fogalmaztuk meg, hogy a filmek megjelenítik az élettörténetében azonosítható traumatizáló hatásokat, kiemelt tekintettel a bántalmazás élményeire. A kutatási eredményeket tekintve az élettörténet rekonstruálása és a három film elemzése alapján egyrészt megállapíthatóvá vált, hogy a filmek háttérben felfejthetők az érzelmi, fizikai és szexuális bántalmazás tapasztalatai, másrészt számos további

67 FERENCZI S., *Nyelvzavar a felnőttek és a gyermek között*, in Uő., *Technikai írások*, Animula, Budapest, 2006, 109.

68 FREUD, A., *Az én és az elhárító mechanizmusok*, Animula, Budapest, 1994, 78.

69 FERENCZI S., *Nyelvzavar a felnőttek és a gyermek között*, in Uő., *Technikai írások*, Animula, Budapest, 2006, 101-111.

70 CAMPBELL, D., *The Role of the Father in a Pre-Suicide State*, in *International Journal of Psychoanalysis*, 1995/4, 315-323.

71 M. INTERJÚK/ 2.SZ. INTERJÚ, *Interjú Magdival*, Budapest, 2010.

eredmény is született a személyiségműködés és filmalkotó folyamat összefüggésére vonatkozólag. Az eredeti hipotézishez kapcsolódóan, de a konkrét életeseményeken túlmutatóan feltárhatóvá váltak a Magdit jellemző fő elhárítási mechanizmusok: izoláció (1.film), eltolás (2.film), azonosulás az agresszorral (3.film), és azonosíthatóvá vált a három film egymásra következősében egy sajátos pszichodinamikai ív, személyiségfejlődést követő változási folyamat. A három filmet összehasonlítva a fejlődési folyamat az alábbi szempontok mentén azonosítható:

	FILM	FILM	FILM
Idő	jelen	közelmúlt	régmúlt
Tér	bezártság	kirekesztettség	beengedés
Társak	egyedül	kortárs csoport	személyes kapcsolat
Aktivitás	passzivitás, monoton ismételtetés	menekülés	erőszak és segítségkérés
Érzelmek	üresség	szorongás	szorongás és szorongásoldás
Feldolgozási folyamat	elhárítás	érzelem megélése	élmény megjelenítése és korrekciója

1. sz. táblázat: A pszichés jellemzők változása *Magdi* filmjeiben

Megfigyelhető egy sajátos időbeli regresszió: míg az első film a gyermekotthonra jellemző hospitalizált létállapot bemutatásával a jelenben játszódik, addig a második film Attila személyén keresztül az anyunál (második nevelőszülőnél) töltött időszakot idézi meg, és végül a harmadik film a bántalmazás motívumával az első nevelőszülőhöz, *Magdi* korai éveivel kapcsolódik. A térhasználatot tekintve egy kiterjedés, a mozgási tér növekedése azonosítható: az első film *Magdi* szobájában játszódik, és a bezártság élménye a meghatározó; a második filmben *Magdi* már képes elhagyni a szobát, kilép a külvilágba, de a vágyott menedékhelyről kizáródik, míg végül a harmadik filmben már teljesen szabadon mozog, és a biztonságot jelentő orvosi szobába is bebocsátást nyer. A társak szempontjából az első filmre – mivel *Magdi* egyedüli szereplője a filmnek – a teljes magány jellemző, a második filmben már megjelennek a társak, de a társakkal való kapcsolat személytelen marad, az együttlétre, együttmozgásra korlátozódik, végül a harmadik filmben a segítségkérésen keresztül létrejön a társakkal való személyes kapcsolat. Az aktivitás szempontjából az első filmre a passzivitás jellemző, a második filmben a tornádó előli meneküléssel megjelenik a spontán aktivitás, és a harmadik filmben pedig a segítségkérésen keresztül már egy konstruktív aktivitás lesz a meghatározó. Az érzelmeket tekintve az első filmben az ürességérzet, az érzelmek hiánya jellemző, ehhez képest a második filmben már ábrázolódik érzelem, igaz ekkor a jelentkező szorongás viszont kontrollálhatatlanná válik, mindent elönt, míg végül a harmadik filmben pedig megtörténhet a negatív érzelmek feloldódása, és a nyugalom megtalálása. A feldolgozási folyamatot vizsgálva megállapítható, hogy az első filmben mindvégig domináns marad az elhárítás, a második filmben már megtörténik az emóciók megélése, de az érzelem még eredeti tárgyától megfosztva, generalizált szorongás formájában tör felszínre, majd az utolsó filmben már feltárára kerül a szorongás forrása: szimbolikus formában kifejeződik a trauma és megjelenik élménykorrekció. A három film történéseinek a sorrendiségében megvalósul a pszichotraumák elaborációjának a meghatározott menete: míg „kezdetben az uralkodó mechanizmus az elhárítás ... majd a traumatikus élmény egyes részletei külön-külön jelennek meg, és csak később állnak össze valamilyen összefüggő fantáziajátékban, amely aztán – részben – a pszichotrauma vágyvezérelte korrekcióját is tartalmazza”.⁷²

⁷² VIKÁR GY., *Gyógyítás és öngyógyítás*, Magvető Kiadó, Budapest, 1984, 142.

Magdi filmjeinek pszichobiográfiai kutatása rámutatott arra, hogy a filmkészítésben, a filmkészítő csoport tevékenységében az élményeinek a kifejezésére és átdolgozására jól alkalmazható módszerre talált rá. Külön is említendő érdekessége a filmjeinek a verbalitás háttérbe szorulása (a három filmben összesen egyetlen mondat hangzik el), és a képi kifejezés fokozott hangsúlya. Feltételezhető, hogy *Magdi* számára a mozgóképi kifejezésmód biztosított olyan adekvát eszközt, amellyel álmai, verbalizálhatatlan lelki tartalmai megjeleníthetővé váltak. A filmalkotókhoz, és általában a művészekhez hasonlóan a filmezés *Magdi* számára is megteremtette a fantáziától a valóságig visszavezető utat.⁷³ A filmalkotó folyamat kreatív potenciálja – a filmkészítő szakkör emocionálisan biztonságos csoportkeretei között – lehetővé tette számára az én szolgálatába állított regressziót⁷⁴: létrehozta a tudattalannal való fokozott kommunikációt, és aztán biztosította a feltörő tartalmak szimbolikus átdolgozását. *Magdi* esetében az alkotófolyamaton keresztül lehetőség adódott a korai élmények megjelenítésére és a reparációra.⁷⁵ ⁷⁶ A filmkészítés során – miközben *Magdi* kitalálta filmötleteit, megírta forgatókönyveit, megrendezte a jeleneteket és eljátszotta a főszerepeket – saját pszichés világával is dolgozott, és elősegítette sérült szelfjének a helyreállítását, szelf-egyensúlyának a megteremtését.^{77 78} A film fantáziaterében képessé vált a saját megterhelő lelki tartalmaival való szembenézésre, a filmes önkifejezés és élményfeldolgozás képessé tette arra, hogy „saját reprezentációit manipulálja”⁷⁹ *Magdi*ről készített esettanulmányunkban a fenti következtetések alapján összességében kijelenthető, hogy *Magdi* számára a filmalkotó folyamat lehetőséget kínált az őt ért traumatizáló hatások oldására és személyiségének fejlesztésére.

SUMMARY

Our paper examines the personal developmental effects of the art, and conduces the use of artistic techniques in the field of social pedagogy. Our case study tries to analyze the connection between the creator and his movies: we aimed at the explorative research of a filmmaker at Kid's Eye Public Art Association who lives in children's home and the three short movies of her. Based on Elm's (2007) psychobiographical process model we have found that the movies depict traumatic life events of their maker, as well as give an opportunity to reshape the difficult personal experiences. The subject filmmaker child of this present study was capable of a self-serving regression within the imaginary space of filmmaking, she maintained an intense communication with the sub-conscious and managed to symbolically reconstruct the upcoming contents and rebalance the traumatic self.

73 FREUD, S., *A tünet képződésének útjai*, in Uő., *Bevezetés a pszichoanalízisbe*, Gondolat Kiadó, Budapest, 1986, 293-307.

74 KRIS, E., *Psychoanalytic Explorations in Art*, International Universities Press, Madison, 2000.

75 KLEIN, M., *A csecsemőkori szorongás-helyzet tükröződése egy műalkotásban és a kreativitásban*, in BÓKAY A. – ERŐS F. (szerk.), *Pszichoanalízis és irodalomtudomány*, Filum Kiadó, Budapest, 1998, 110-118.

76 SEGAL, H., *Bevezetés Melanie Klein munkásságába*, Animula Kiadó, Budapest, 1997.

77 KOHUT, H., *A szelf analízise*, Animula Kiadó, Budapest, 2001.

78 KOHUT, H., *A szelf helyreállítása*, Animula Kiadó, Budapest, 2007.

79 PÉLEY B., *A játék szerepe a külső és belső valóság szerveződésében*, in KÁLLAI J. – KÉZDI B. (szerk.), *Új távlatok a klinikai pszichológiában*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2003, 50.

**HANUSI HANNA**

Semmelweis Egyetem Egészségügyi Közszolgálati Kar
Mentálhigiéné Intézet hallgatója
Budapest, Magyarország

FEHÉR ÁGOTA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola,
Vác, Magyarország

***Az otthon élményei –
Családok Átmeneti Otthonában élő gyermekek házrajzainak tükrében¹***

A Központi Statisztikai Hivatal adatai alátámasztják, hogy évről évre emelkedik azon gyermekes családok száma, akik lakhatási problémáik miatt kénytelenek igénybe venni a családok átmeneti otthonának szolgáltatásait.² Vizsgálatunkban arra keressük a választ, hogy a családok átmeneti otthona intézményeiben élő 8-11 éves gyermekeknek milyen élményei vannak az otthonnal, az életükben jelenleg intézményes keretek között működő otthoni élettel kapcsolatban. Továbbá melyek azok a sokproblémás családok élethelyzetéből, életkörülményeiből adódó, kiemelten a lakhatáshoz kapcsolódó jellegzetességek, melyek hatása a gyermekek szemüvegén keresztül kifejeződik a rajzok és a szóbeli beszámolók alapján.

A vizsgálat során öt budapesti, vagy Budapest agglomerációjában lévő Családok Átmeneti Otthonában (továbbiakban CSAÓ) élő húsz gyermeket szőlítettünk meg a 8-11 éves korosztályból, akik már legalább fél éve élnek a CSAÓ-ban, és szüleik beleegyezésével önként vállalkoztak a vizsgálatra. Az eredményeket a gyermekek által készített jelenlegi, felnőttkori és vágyaikról való házrajzokra, valamint a hozzájuk kapcsolódó beszámolókra építettük.

A HAJLÉKTALANSÁG PROBLÉMAKÖRE

A családok átmeneti otthonában élő szülők és gyermekeik jelenlegi életkörülményeit alapvetően lakhatásuk elvesztése idézte elő, melynek kialakulása számos kiváltó helyzet együttes eredményének tekinthető. Bár a lakhatást nyújtó intézmények átmenetileg fedezet adnak az instabil alapokon álló, kilátástalan sorsú családok számára, ezek az emberek mégis otthonatlanok.

A hajléktalansághoz vezető út, és általa a hajléktalan családok helyzetében meghatározó élmények kialakulásában meghatározó szerepet játszottak a rendszerváltás történései: a poli-

¹ A tanulmány HANUSI Hanna: *A családok átmeneti otthonaiban élő gyermekek gondolat- és érzésvilágának tükröződése házrajzok és szóbeli beszámolók alapján* című szakdolgozata nyomán készült (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 2016. Témavezető: Fehér Ágota)

² A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján míg 2000-ben 2046 gyermek, addig 2005-ben 4072, 2013-ban pedig 6263 fiatal volt családok átmeneti otthonának lakója.



तिकai változások gazdasági és társadalmi következményekkel jártak, melyek jelentősen befolyásolták a szegény családok helyzetét. Számos ember és család élete negatív irányba mutató gyökeres változáson ment keresztül, amelyekhez – élethelyzetükből adódóan – nem tudtak alkalmazkodni.

1989 után jellemzővé vált a munkaerő-piaci esélyek romlása, a munkanélküliség gyarapodása, amely az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező munkás réteg körében jelent meg.³ „A munkanélküliség időtartama és a szegénység között a kutatások határozott összefüggéseket mutattak ki. Minél tartósabban válik valaki munkanélkülivé, annál nagyobb a valószínűsége, hogy elszegényedik, de az összefüggés fordítva is igaznak bizonyult a rendszerváltást követő években, vagyis aki szegényes életkörülmények között él, nagyobb valószínűséggel lesz munkanélküli.”⁴ A szegény családok anyagi helyzetét érintő negatív változások ellenére a fogyasztói árak emelkedése volt megfigyelhető, amely magával hozta a meglévő vagyon elvesztését vagy annak feladását.⁵

1993-ra a gazdaságilag aktív népesség 17%-a vált munkanélkülivé. Ez a vállalatok leépítésének, magánvállalatok előtérbe kerülésének volt köszönhető, amely által az alacsonyan képzett munkásemberek többsége elveszítette munkáját, és nem jutott újhoz. A rendszerváltást követő időszakban a gazdasági válság a gyermekes családokat az átlagosnál kétszer annyira sújtja.⁶ A rendszerváltás súlyos társadalmi problémákat generált: a nagyfokú munkanélküliség, és „a családok megtartó erejének csökkenése”⁷ következtében egyének és családok sokasága vált **otthontalanná**. „Otthontalanság, lakásnélküliség már korábban is jelenlevő probléma volt, de a kimondásával meg kellett várni a politikai rendszerváltozást.”⁸

Győri Péter 1990-ben az alábbiak szerint fogalmazza meg a **hajléktalanság definícióját**: „Effektív hajléktalanoknak azokat tekintjük, akik semmilyen biztos, biztonságos, viszonylag stabil lakhatási megoldással nem rendelkeznek. Éjszakáikat a köztereken (utcán, pályaudvaron, parkokban, barlangokban, elhagyatott épületekben, kazánházakban, üres vagonokban, egyéb zugokban) töltik, valamint azokat is ide soroljuk, akiknek nap mint nap „meg kell dolgozniuk” azért, hogy éjszakára valahová befogadják őket.”⁹

Bényei Zoltán és munkatársai felhívják a figyelmet arra, hogy a hajléktalanságra irányuló fogalomhasználat alapvetően összefügg a szakmán belüli bizonytalansággal, ellentmondásokkal és tévutakkal. Differenciált meghatározásra törekedve megkülönböztetik a „fedél nélkülieket”, az „effektív hajléktalanokat”, a „lakástalanokat”, és az „otthontalanokat”. A fogalmak egy-egy élethelyzethez, életformához kötődnek, melyekbe az egyén egymás után váltakozva kerülhet.¹⁰

3 FERGE Zs., *A rendszerváltás megítélése*, in *Szociológiai Szemle*, 1996/ 1, 61.

4 VALUCH T., *Az 1989/90-es rendszerváltás társadalmi hatásai*, 2009, 8.

[http://szoc.tanszек.unideb.hu/tart/Kutatomuhelyek/Tarsadalomtorteneti_files/Rendszervaltastar shat1.pdf](http://szoc.tanszек.unideb.hu/tart/Kutatomuhelyek/Tarsadalomtorteneti_files/Rendszervaltastar%20shat1.pdf)
Letöltés ideje: 2016. 02. 16.

5 FERGE (1996) i.m.

6 SÁGI M., *Társadalmi folyamatok a rendszerváltás után. Jelentés a magyar közoktatásról 1997. háttér-tanulmányai*, Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet
<http://ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/tarsadalmi-folyamatok> (Letöltés ideje: 2016. 03. 01.)

7 HÍRI G., „*Anyá, kérlek ne sírj...!*”, *avagy a Menedék Alapítvány Mamásotthon történeti bemutatása napjainkig, in Család, Gyermek, Ifjúság*, 2004/ 3, 7.

8 HÍRI (2004) i.m. 5.

9 GYŐRI P., *Gyorsjelentés a hajléktalanságról Magyarországon 1990.*, in KOLOSI T. – ANDORKA R. – VUKOVICH Gy. (szerk), *Társadalmi Ríport 1990.*, TÁRKI, Budapest, 430.

10 BÉNYEI Z. – GURÁLY Z. – GYŐRI P. – MEZEI Gy., *Tíz év után – Gyorsjelentés a fővárosi hajléktalanokról*, in *Esély*, 2000/1, 67.

Az effektív hajléktalanok számának növekedését több tényező meghatározza. Ide sorolható annak ténye, hogy a munkanélküliség miatt fellépő jövedelemcsökkenés következtében, a növekvő lakásterhek miatt sok család önkéntesen kényszerült otthonát feladni, továbbá a megemelkedett albérleti díjakat sem tudták finanszírozni. Egyre több embernek kellett munkahely híján a bizonytalanságot jelentő nagyobb városokba költözni, miközben nem rendelkeztek semmiféle biztos lakhatási lehetőséggel. A munkásszállók megszűnése, a szükséglakások más célú felhasználása, a hatósági kilakoltatások számának növekedése mind hozzájárult a hajléktalanok számának bővüléséhez.¹¹

A hajléktalansághoz vezető út újra és újra felmerülő jelenségei közé tartoznak a rossz családi körülmények, a munkanélküliség, az elszegényedés, a lakhatási nehézségek, az alkoholizmus és a drogfogyasztás is. A hajléktalanok között többen vannak, akik állami gondozásban nőttek fel, vagy hosszabb-rövidebb ideig voltak büntetés-végrehajtási intézetben. Továbbá a családi konfliktusok és a válás is kiváltó tényezőknek bizonyultak.¹²

A családok átmeneti otthonaiban élő kliensek sorsát szemlélve megállapítható, hogy az 1990-ben születő tanulmányban felsorolt hajléktalansághoz vezető problémák a mai napig jellemzőek a családokra nézve, élethelyzetük kialakulásáért a fent említett okok összefonódása felelős. Sajnos ennek alapján elmondható, hogy ezekben a családokban felnövő gyermekek testi, értelmi, érzelmi, erkölcsi veszélynek vannak kitéve, amennyiben nem kapnak helyzetükhöz mértén megfelelő segítséget.

INTÉZMÉNYES SEGÍTÉS A HAJLÉKTALANNÁ VÁLT CSALÁDOK SZÁMÁRA

„A hajléktalanná vált gyermekes családok kérdése az a határterület, ahol a hajléktalanellátó rendszer és a gyermekvédelem találkoznak egymással” – idézi Híri Gabriella dr. Radoszav Miklós szavait.¹³ Ezen jelenség következménye, hogy több évet felölelő szakmai megbeszélés és súrlódás eredményeképpen az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról (Gyvt.) hatályba lépését követően az otthontalan családokat érintő szolgáltatásokat „személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti alapellátás keretén belül, gyermekek átmeneti gondozását biztosító intézmények közé sorolta, összefoglaló néven családok átmeneti otthonának nevezve”.¹⁴

A Gyvt. a családok átmeneti otthona intézményét a személyes gondoskodást nyújtó alapellátások közé sorolja, és a gyermekek átmeneti gondozása körében tünteti tehát fel. A gyermekjóléti alapellátások hozzájárulnak a gyermek testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez, figyelmet fordítanak a kiskorút fenyegető veszélyeztetettség megelőzésére és megszüntetésére. Ezen túl előmozdítják a gyermek hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetének feltárását, a kiskorú szocializációs hátrányának csökkentését, és annak leküzdését.¹⁵

A családok átmeneti otthona alapellátás keretében működő bentlakásos intézmény, amely megszakítás nélküli munkarend szerint üzemel. Az otthon átmeneti gondozást biztosít az ellátásra szoruló gyermekek és szüleik, illetve várandós anyák számára. Az intézményi ellátás időtartama maximum 12 hónap, amely 6 hónappal, illetve tanköteles gyermek esetén a tanév végéig meghosszabbítható.¹⁶

11 OROSS J., *A hajléktalanság kezelése Magyarországon*, in SOMORJAI I. (szerk), *Kézikönyv a szociális munka gyakorlatához*, Szociális Szakmai Szövetség, Budapest, 2001.

12 OROSS (2001) i.m.

13 HIRI (2004) i.m. 7.

14 HIRI (2004) i.m. 7.

15 Gyvt. 38. § (1)-(1.a)

16 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet 67. § (1); Gyvt. 47. § (3.a)



Az otthonok befogadják mindazokat a szülőket és gyermekeket, akik – törvényben meghatározott életkorukig – életvezetési problémák, vagy más szociális, illetve családi krízis miatt váltak otthontalanná. Az intézmények biztonságos elhelyezést nyújtanak válsághelyzetben lévő bántalmazott vagy várandós anyák, védelmet kereső szülők és gyermekeik számára, valamint lehetőséget biztosítanak a szülészetről kikerülő anya, és kérelmére az élettársa vagy férje befogadására. A gyermekvédelmi törvényben megfogalmazottak alapján a családok átmeneti otthona azon túl, hogy együttes lakhatást és szükség szerinti ellátásokat nyújt szülő és gyermeke részére, segítséget kínál a szülőnek gyermeke neveléséhez, gondozásához és ellátásához, továbbá jogi, pszichológiai és mentálhigiénés segítséggel bővíti szolgáltatásai sorát. Az intézmények feladata, hogy közreműködjön az átmeneti gondozásba kerülést kiváltó okok megszüntetésében, a család helyzetének jobbá tételében és az otthontalanság kiküszöbölésében.¹⁷

A Gyermekjogi Egyezményben foglaltak alapján minden gyermeknek joga van családi körülmények között nevelkedni, és szülei gondoskodásában felnőni. A gyermek életében a család kiemelkedő jelentőséggel bír, és meghatározó értéket képvisel. Minden családnak joga van segítséget kapni, akik önerőből nem tudják biztosítani a gyermekeik egészséges fejlődéséhez, gondoskodásához szükséges feltételeket.¹⁸ Ennek értelmében a családok átmeneti otthonai elengedhetetlen ellátási formát jelentenek a hátrányos helyzetű családok számára.

Az intézményekben dolgozó családgondozók és szakgondozók a kliensekkel való **kölcsönös együttműködésre** építve igyekeznek a családok rendelkezésére állni az életvezetési problémák kezelése érdekében, továbbá segítséget nyújtani a szülőknek a gyermekek nevelése és gondozása ügyében. A családokat érintően gondozási-nevelési terv készül, és a szakemberek tevékenysége/feladata kiterjed különböző adminisztrációs feladatok ellátására, a kliensekkel kapcsolatos szociális ügyek intézésére, dokumentumok, irataik kezelésére, különféle támogatások igénylésére. A családok átmeneti otthona segít a szülő munkaerő-piaci helyzetének megerősítésében, munkahelykeresésben, jogi tanácsadásban és önéletrajzírásban, továbbá az óvoda- és iskolakeresésben a gyermek számára. Az intézmények munkatársai nem csak a családi kapcsolatok rendezésére és megerősítésére fektetnek nagy hangsúlyt, hanem a társas kapcsolati tőke kialakulására, megszilárdulására is.

A gyermekek számára igény szerint biztosítanak korrepetálásra, felzárkóztatásra alkalmas lehetőségeket, változó intenzitással szabadiidős programokat, foglalkozásokat szerveznek, az év jelentős eseményeit, ünnepeit intézményi szinten megünneplik. Adományok közvetítésével az intézmény hozzájárul a létfenntartási problémák kezeléséhez. A családok átmeneti otthona az átmeneti gondozást előidéző okok megszüntetésére és a lakhatás rendezésére törekszik.

A családok átmeneti otthonában élő ún. **sokproblémás kliensek** esetében megfigyelhető, hogy bár minden család egyéni élettörténettel rendelkezik, többféle probléma egyszerre van jelen az életükben.¹⁹ A többfajta egyidejű probléma megnehezíti vagy lehetetlenné teszi a változó feladatokhoz és körülményekhez való alkalmazkodást. A családi rendszeren belüli és kívüli

17 Gyvt. 51. § (1)-(3)

18 <http://unicef.hu/nemzetkozi-orokbefogadas/> Letöltés ideje: 2016. 02. 08.

19 Jellegzetes tényezők: munkanélküliség és az állások gyakori váltása, krónikus testi és szellemi betegség, szülők közötti konfliktusok magas száma, intenzitása és azok megoldatlansága, partnerkapcsolatok bizonytalansága és gyakori váltása. Megfigyelhetők a különböző szenvedélybetegségeket kiváltó tényezők jelenléte, mint az alkohol és a drog, a családon belüli erőszak különböző formái, a bűnözés, a gyerekek között pedig a gyenge iskolai teljesítmény, iskolakerülés és a kötelességmulasztó magatartás. Forrás: BERG, I. K., *Konzultáció sokproblémás családokkal – Családterápiás olvasókönyv sorozat V.*, Animula Kiadó, Budapest, 1995, 149.

történesek egyéni és családi krízisekhez vezethetnek, melyek kölcsönösen hatnak egymásra, és „egymást gerjesztő „ördögi” körökként fordulhatnak elő.”²⁰ A sokproblémás családok „legnyilvánvalóbb sajátossága a sokféle probléma (...) léte és az általuk okozott stressz.”²¹ Hines (1989) kiemeli, hogy a sokproblémás családok legszembetűnőbb hányadát a szegény, kevés jövedelemmel rendelkező személyek csoportja képezi, akik gazdasági státuszukat tekintve is alacsonyban helyezkednek el a társadalmi ranglétrán.²²

„A család struktúrája többet jelent, mint egy térkép, (...) struktúrája a visszatérő és megjósolható mintáit értjük”²³, ezért fontos, hogy a szakemberek a problémák gyökerétől való változások előmozdítására törekedjenek, amely a gyermekek szempontjából kiemelkedő jelentőségű. Azonban elengedhetetlen hangsúlyozni, hogy a szolgáltatást nyújtóknak figyelembe kell venniük, hogy minél inkább a kliens oldja meg a problémáját, annál inkább kedvező a helyzet a továbbiakban számára.²⁴

Pál Gabriella és munkatársai 17 budapesti családok átmeneti otthonának intézményvezetőjével készített interjú, valamint az ott élő családok képviselőjével kitöltetett kérdőíves felmérés alapján ezen otthonokban lakó gyermekes családok helyzetét, problémáit, nehézségeit, és az intézményhez való viszonyát törekszenek áttekinteni. Az otthonok által nyilvántartott bekerülési okokat kiegészítve a lakók által felsorolt sajátos kategóriákkal, – a gyakoriság sorrendjében – a következő tényezők váltak megragadhatóvá: leggyakoribb tényezőként megerősíthető az otthontalanság, továbbá bántalmazás, szülőktől való leszakadás, önállósodás, krízis, volt állami gondozott, családegyesítés, válás, kapcsolat romlása miatti szétköltözés, albertlet nem tudják fenntartani, lakásmaffia áldozatai lettek, munkahelykeresés miatt a fővárosba költözés, szegénység.²⁵ A családok átmeneti otthonainak klienseit megkérdezve figyelemfelhívó, hogy egyetlen esetben sem használták a hajléktalan és otthontalan jelzőket. Több család másik otthonban való szerződésének lejártá után él az intézmény falain belül, vagyis számos család nem képes a gondozási idő leteltével sem saját erőforrásaira támaszkodni és kikerülni a rendszerből.²⁶

HÁZRAJZOKSZEREPEÉSLEHETŐSÉGEIAGYERMEKEKÉLMÉNYVILÁGÁNAKMEG-RAGADÁSÁBAN

„A gyermekek játéktevékenységeikkel, rajzaikkal, metakommunikatív megnyilvánulásaikkal... fejtenek ki intenzív közlő tevékenységet, amelyeknek megfigyelését a segítő ugyanúgy alkalmazza kliensének megismerése céljából, mint a felnőttekkel készített interjúkat.”²⁷ A **gyermekrajzok** hatékony eszköznek bizonyulnak abban, hogy a szavak mellett mélyebb, kiterjedtebb formában, az ábrázolt tudatos és tudattalan elemek segítségével kifejezzék a gyer-

20 HARKÁNY É. – KOLTAI M., *Krízisek a családban – Családi krízisek*, in CSÜRKE J. – VÖRÖS V. – OSVÁTH P. – ÁRKOVITS A., *Mindennapi kríziseink*, Oriold és Társai Kiadó, Budapest, 2009, 158.

21 SOUSA, L. – EUSEBIO, C., *Amikor a sokproblémás szegények mítoszai találkoznak a jóléti szolgáltatások mítoszaival*, in *Esély*, 2009/ 3, 76.

22 lásd SOUSA – EUSEBIO (2009) i.m.

23 MINUCHIN, P. – COLAPINTO, J – MINUCHIN, S., *Krízisről krízisre – A szegény családok segítése*, Animula Kiadó, Budapest, 2002, 21.

24 MINUCHIN – COLAPINTO – MINUCHIN (2002) i.m.

25 PÁL G. – PÁL T. – TARDOS K. – VARJÚ G., *Családok átmeneti otthonai Budapesten I. és II.*, in *Kapocs*, 2005/2. és 2005/3.

26 PÁL – PÁL – TARDOS – VARJÚ (2005) i.m.

27 FEUER M – NAGY K., *Humán szakosok gyakorlati kézikönyve*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2011, 142.

mekek reakcióit környezetükről, az őket körülvevő világról, s hogy az alkotások által felszínre kerüljenek gondolatai, érzései, elképzelései, aggodalmai és konfliktusai. Tükrözik a gyermek személyiségét, fejlődési ívét, segítik az érzelmi problémák és feszültségek megértésében és feldolgozásában.²⁸ A rajzok kifejezetten jól használhatók olyan hátrányos helyzetű, alacsony szocioökonómiai státuszú személyek esetében, akiknek nyelvi kifejezőkészsége nem annyira bőséges és választékos.²⁹

A gyermekrajzok kapcsolódási pontként szolgálhatnak a szakember és a gyermek között, hiszen az alkotás folyamata a gyermekek számára kellemes és biztonságos kommunikációs formát jelent. A rajzolás ellazít, leköti a figyelmet, oldja a szorongásokat, és előmozdítja az élmények megosztásának vágyát. Mivel közvetíthetik a személyiség tudattalan részeit, ezért a szakemberek számára fontos jelzésértékkel bírhatnak: elősegítik a gyermeket foglalkoztató lényeges témák relatíve gyors közlését, és a beavatkozás előmozdítójaként lehetnek jelen.³⁰

A rajzok tematikáinak sorában különleges helyen állnak a **házrajzok**. A ház „szimbólumként megjeleníti az otthon, a valahova, illetve valakihez tartozást, és ezért alkalmas arra, hogy ezen a formán keresztül megmutassa a gyermekönazonosságának rejtett dimenzióit”.³¹ A ház „a nomád életet elhagyó, leteleplülő ember helyhez kötődésének szimbóluma, az archaikus népeknél a világ közepének jelképe is”.³² Továbbá a biztonság, a stabilitás, a védettség szimbóluma, ezen túl a „viszonylagos állandóság képzetét kelti”.³³

„A ház megtestesíti a gyermek benyomásait a családi életről és más jelentős összefüggésekről, tükrözi véleményét a környezettel való kapcsolatáról.”³⁴ „Jelentheti a rajzoló számára a melegség, a biztonság és a támasz forrását. Bemutathatja, hogy mennyire tapasztalja a rajzoló elérhetőnek, megközelíthetőnek és állandónak a családtagokat... és milyen képet alakított ki a világról a biztonság, állandóság stb. terminusaiban.”³⁵

A ház szerkezetét tekintve egy-egy szint sajátos jelentéstartalmat hordoz: a lakótér a föld, amely az én-re utal, a pince az alvilágot szimbolizálja, ezzel együtt az ösztön-ént jeleníti meg, a padlás pedig a felső világot jelképezi, amely a felettes én szimbólumának is tekinthető. A szinteket összekötő lépcsők átjárhatóságot képeznek az emeletek között.³⁶

A házrajzokon felbukkanó részletek – ajtók, ablakok, kémények – és különleges jegyek értékes jelentéstartalommal bírhatnak, de csak az alkotó házrajzról mondott gondolatai, történetei tükrében válhatnak mindezek teljessé. A rajzok és a róluk való beszélgetések egyaránt közvetítenek információkat az otthonról, a családi kapcsolatokról, a család életében fontos személyekről és a közöttük kialakult viszonyrendszeréről is.³⁷

28 MALCHIODI, K. A., *A gyermekrajzok megértése*, Animula Kiadó, Budapest, 2003.

29 VASS Z., *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai – Projekció, kifejezés, mintázatok*, Flaccus Kiadó, Budapest, 2006.

30 MALCHIODI (2003) i.m.

31 KENDE A. – ILLÉS A., *Hátrányos helyzetű gyerekek jelen- és jövőképe*, in *Esély*, 2011/4, 77.

32 FEUER M., *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2000, 330.

33 FEUER (2000) i.m. 330.

34 MALCHIODI (2003) i.m. 115.

35 VASS (2006) i.m. 742.

36 FEUER (2000) i.m.

37 MALCHIODI (2003) i.m.

CSALÁDOKÁTMENETI OTTHONAIBAN ÉLŐ GYERMEKEK HÁZRAJZAINAK ÉS OTTHONHOZ FÜZŐDŐ ÉLMÉNYEINEK VIZSGÁLATA

Vizsgálatunk során öt különböző családok átmeneti otthonával léptünk kapcsolatba. 8-11 éves kor közötti gyermekeket hívtunk rajzolásra, akik már túl vannak első iskolai évükön, de még nem léptek át a serdülőkorba. Fontosnak tartottuk továbbá, hogy a gyermekek legalább hat hónapja az otthonok lakói legyenek.

Az elkészült házrajzokról és általuk az otthonhoz fűződő élményeiről is kérdeztük őket. A lebonyolításban az intézményvezetők és az intézményekben dolgozó családgyongozók segítettek a munkálatokat.

Az intézmények Budapesten vagy Budapest agglomerációjában helyezkednek el. Működésük és általa az otthon élményét kifejező jellegük szinte azonos szolgáltatási sémára épül – tekintettel a hatályos jogszabályi háttérre és az intézmények működését meghatározó alapszabványokra (Szakmai program, Házi rend, Szervezeti és Működési Szabályzat). Kis volumenű eltérések csupán az intézmények infrastruktúrájában, az épületek állapotában, befogadóképességében és a munkaszervezésben voltak megfigyelhetők.

A vizsgálat szempontjából fontos megemlíteni a gyermekek **családi körülményeit**. A vizsgálatban végül résztvevő 20 gyermek 9 család tagja, sokan közülük testvérek. A szülők zömében alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek, és bár a munkanélküliek száma kevés közöttük, többségük alacsony bérezésű, nem bejelentett, bizonytalan munkahelyekkel rendelkezik. Több egyedül élő családanya, és csupán a kiskorúak után járó támogatásokból élnek.

A 20 gyermek közül jelenleg 13 él egyszülős családban; mindannyian az édesanyjával és a testvérekkel együtt laknak az intézmény falain belül. 5 gyermek él élettársi kapcsolaton alapuló családban, közülük mindenki az édesanyjával és annak élettársával veszi igénybe az otthon szolgáltatásait. Az egyszülős családban élő 13 gyermek közül 5 testvér édesapja jogerős szabadságvesztését tölti az ország egyik büntetés-végrehajtási intézetében. 3 gyermek esetében, akik szintén testvérek, bár a szülők egy éve nem élnek párkapcsolatban, az édesapa rendszeresen találkozik gyermekeivel. 2 gyermek édesapja általában hetente egyszer, a hétvégi látogatás alkalmával tölt időt gyermekével. 3 gyermeknek – közöttük ketten testvérek – semmiféle kapcsolata nincs az édesapjával. Azok a gyermekek, akik élettársi kapcsolaton alapuló családban élnek, kivétel nélkül jó kapcsolatot ápolnak az édesanya párjával, és közöttük egy testvérpár rendszeresen találkozik az édesapjával is. 3 gyermek számára, akik ugyancsak testvérek, az édesanya élettársa tölti be az apa szerepét, hiszen édesapjukkal egyáltalán nem tartják a kapcsolatot.

A **vizsgálat helyzetét** tekintve a gyermekek és a szülők többsége nyitott volt a rajzolásra, izgatottan fogadta azt. A rajzolás helyszínén minden esetben az intézményben található játszósobák és társalgók szolgáltak. A gyermekek egymás után három rajzot alkottak, az elkészítéshez A/4-es rajzlap, valamint grafit és színes ceruza, zsírkréta, filctoll, radír állt rendelkezésére, hogy minél változatosabb eszköztárból, szabadon választhassák ki a leginkább kedvükre valót. Amennyiben igényük volt rá, lehetőséget kaptak arra is, hogy saját eszközeiket (ceruza, vonalzó, filc) használják. Egy rajz elkészítésének időtartama személyenként változó volt, igazodva a rajzoló tempójához, átlagosan 20-25 percet vett igénybe. Amennyiben a gyermekek rajzolás közben kérdéseket fogalmaztak meg, megerősítést kaptak abban, hogy a feladatmegoldás tekintetében szabadságuk van, mindent úgy rajzolhatnak, ahogyan gondolják, legjobbnak látják.

Jelen vizsgálatunkban használt **rajzolási módszert** egyrészt Gerő Zsuzsa – Csanádi Gábor – Ladányi János a *Mobilitási esélyek megjelenése a gyermekrajzokban* című munkája ihlette, akik a különböző családi és lakókörnyezetben felnövő gyermekek mobilitási esélyeit vizsgálták három házrajz alapján.³⁸ Meghatározó továbbá Kende Anna és Illés Anikó *Hátrányos helyzetű gyerekek jelen- és jövőképe* című munkája³⁹, akik arra keresték a választ, hogy a társadalmi mobilitás megléte vagy hiánya – rajzaik alapján – hogyan tükröződik a hátrányos helyzetű gyermekek identitásában. A két tanulmány hasonló kutatási módszertanának instrukcióit összevontuk, a saját vizsgálati célkitűzésekhez illeszkedően. A gyermekek a feladatokat egyesével, az előző rajz befejezését követően kapták meg, melyek a következők voltak:

1. JELEN: Rajzold le azt a házat, ahol most **laksz!** Lerajzolhatsz mindent, ami a házon, a házban vagy a ház körül van, akik benne laknak, vagy bármit, amit fontosnak tartasz!

2. JÖVŐ: Képzeld el, hogy már felnőtt vagy! Rajzold le, hogy milyen házban **fogsz lakni!** Lerajzolhatsz mindent, ami a házon, a házban vagy a ház körül van, akik benne laknak, vagy bármit, amit fontosnak tartasz!

3. VÁGY: Képzeld el azt a házat, ahol a **legjobban szeretnél lakni**, és rajzold le! Lerajzolhatsz mindent, ami a házon, a házban vagy a ház körül van, akik benne laknak, vagy bármit, amit fontosnak tartasz!

A házak rajzolásakor számítani kell arra, hogy legtöbbször a gyermekek csupán a házat alkotó alapvető részeket jelenítik meg, mint ajtót, ablakot, tetőt, kéményt, látszólag kevés információt megosztva a családi életéről, de a célzott kérdésekre adott válaszok alapján megállapítható, hogy a házrajz több jelentéstartalmat hordoz a gyermekkel kapcsolatos valódi körülményekről, családi dinamikáról. A gyermekek többsége láthatóan élvezettel és lelkesedéssel talál ki történeteket az általuk készített házrajzokról.⁴⁰ Mind a fantázia megmutatkozása, mind a valós élmények lerajzolása során, esetenként pedig a kiegészítő szóbeli gondolatok kapcsán megmutatkozik személyes elgondolásuk az otthonnal kapcsolatban. A 20 gyermek mindhárom rajzának befejezése után beszámolt arról, hogy mit rajzolt, valamint az otthonhoz, múltjuk és jelenük, jövőjük és vágyaik lakhatáshoz, élethelyzethez kapcsolódó gondolatairól, élményeiről beszélhettek. Az eredmények bemutatása során tematikus egységek mentén összegezzük rajzaik sajátosságait és elhangzott gondolataikat.

Az intézményi élethez kötődő élmények

Az intézménybe való bekerülést megelőző lakhatási körülmények

A vizsgálatban részt vett gyermekek adott intézménybe költözését megelőző lakhatási körülményeit tekintve 12 fő a család saját erőforrásaiból fenntartott lakásban élt. Ketten családjuk lakásában, főként a nagyszülők, és a szülei testvéreinek támogatását élvezhették. A gyermekek válaszai alapján megfigyelhető, hogy akik korábban nem intézményes keretek között laktak, azoknak a feleleteiből tükröződik a kontraszt a két lakhatás jellege között: a korábbi otthon volt a „nagy”, „saját”, „külön”, ez pedig annak az ellentéte. Pl. „Eddig? ...Egy kerti ház volt. Laktunk ilyen emeletes házban is, ott jobb volt, mert ott saját szobám volt, meg elfértünk normálisan. Itt csak egy szoba van. Nem nagyon férünk el.”

38 GERŐ Zs. – CSANÁDI G. – LADÁNYI J., *Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2006.

39 KENDE – ILLÉS (2011) i.m.

40 MALCHIODI (2003) i.m.

Öten bár önálló lakhatásból költöztek a jelenlegi intézménybe, korábban már laktak családok átmeneti otthonában. Hatan másik otthonban való szerződés lejárt, vagy áthelyezés következtében kerültek a jelenlegi intézményekbe. A feleletekből megfigyelhető, hogy annak ellenére, hogy a legfrissebb költözési élményük egy másik hasonló otthonhoz kötődik, mégis mindannyian megemlítik azt a helyet, amely ezt megelőzően, nem intézményes keretekhez kapcsolódik: ahol évekkal ezelőtt, vagy még kiskorukban laktak. Ezt jól tükrözi az alábbi példa: *„Laktam az óvodához közel, babakoromban az iskolához közel, utána Káposztásmegyeren, utána egy másik otthonban, majd itt.”* Érződik tehát a kapcsolódó élmények meghatározó jellege, érzelmi megérintődést nyújtó szerepük az otthon vonatkozásában.

Az intézménybe való bekerülés további okai

Arra a kérdésre, miért laknak itt, a gyermekek között három testvér magát az intézményrendszerbe való első bekerülésük okát nevezte meg, és nem a jelenlegit közvetlenül megelőző otthonból való költözés eredetét. Pl. *„Azért kellett otthonba jönni, mert anyuék nem tudták fizetni, és lemaradtak, és akkor azért.”* A jövedelemhiány, valamint a felhalmozott adósság az önálló lakhatásból költöző gyermekek élményeiben is meghatározó. Pl. *„Azért, mert kiadták a házat a fejünk fölül, aztán mi nem tudtunk hova menni, a családsegítő meg ide küldött minket.”* *„Anya azt mondta, hogy elvették a fejünk fölül a fedélt, és ide kellett jönnünk.”*

A további három testvér habozva a *„Mert... nem tudom.”* választ mondta, amelynek hátterében meghatározó lehet a közvetlen negatív tapasztalásuk: ismerjük családjuk történetét, s hogy rossz körülmények között éltek egy vidéki romos házban, emiatt kerültek családotthonba. A válaszokból kitűnik, hogy a kellemetlen élményektől való távolságtartás is állhat a tagadás hátterében. Egy gyermek a nagyszülőknél, a másik az édesanya testvérénél élt a családjával. Az előbbi a nagypapával való konfliktus, az utóbbi pedig a testvérnél való helyhiány miatt költözött el. Pl.: *„A papám csúnyán beszélt velünk, és azért jöttünk ide.”* *„Nekik (édesanya nővére) már kellett a ház nyárra, és nem tudtunk ott maradni tovább. A cuccaink nagy részét ott hagytuk megőrzésre, mert nem fér el sok cucc ebbe a házba.”* Kirajzolódik tehát a gyermekek válaszaiból, hogy az otthonhoz kapcsolódóan számos konfliktushelyzetet, a lemondás és a kényszerű alkalmazkodás élményeit élték át korábban.

Az intézményi környezethez való viszonyulás

A jelenlegi lakáskörülményhez való viszonyulás kérdésében kitűnt, hogy a gyermekek közérzetét befolyásolja az intézmény kinézetével és felszereltségével való elégedettségi állapot. A legfontosabb számukra a *szépség*, ugyanakkor megjelennek a *nagysághoz*, a *tágassághoz*, az *elhasználtsághoz* és a *tisztasághoz* kötődő válaszok.

Összességében elmondható, megfogalmazódtak pozitív élményt kifejező gondolatok: a házat többen szépnek, tágasnak, színesnek látják. Sokan megemlítik a bútorok használatának mértékét is, de arról mindig elnézően nyilatkoznak. Pl.: *„Jó nagy, meg szép. Tetszik. A bútorok is jók, csak kicsit már régi, de nem baj.”*

A rajzokon ugyancsak kifejeződik a pozitív kötődés, a többség színesnek, derűsnek rajzolta jelenlegi házat, rendre feltűnnek a valóságra utaló épületek sok ablakkal, az udvaron elhelyezkedő fákkal, tárgyakkal, játszótérrel; néhányan családtagjaikat és az intézményben lakókat is lerajzolták.



1. kép



2. kép

Megfogalmazódtak negatív kritikák a környezet, a bútorok és a szobák minőségével, de az udvarral kapcsolatban is, főként a szemetes udvarhoz, a helyiségek és a bútorok „csúnya”, „nem szép” külsejéhez kötődnek. Pl: „Nekem ez a ház semmit nem jelent. Egy putri. Nagyon csúnya. A bútorok sem szépek. Nem szeretek itt lakni.” „Nem rossz. A bútorok használtak, de jók. Az udvar is jó lenne, csak ott van a sok szemét, ami zavar. Tegnap költöztünk át az új szobába, a régi pici volt.” A jelenlegi otthon ábrázolásánál két rajznak is hangsúlyos részét képezi az udvaron található szemét. A 3. számú képen ezt a szinte ház méretű szemetes kukák, a 4. számún pedig a lap bal oldalán található, a ház méretével majdnem megegyező nagyságú firka képében. Pl: „Sajnos itt lakom. Itt alszom, itt pedig a kukák vannak. Szemétdomb van itt!”, „Ott vagyok én, itt van a ház, és itt van a szemétdomb.”



3. kép

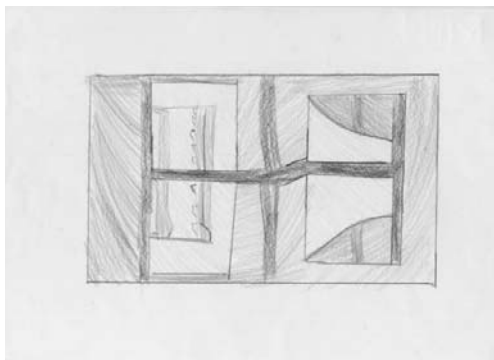


4. kép

A felnőttkori és a vágyak házai kapcsán a gyermekek többször olyan elképzeléseket tártak fel, amelyek a jelen fontos elemeit vagy hiányosságait tükrözik, amik jelenleg elérhetetlenek számukra, vagy esetleg amin változtatni szeretnének.⁴¹ Vizsgálatunk során a gyermekek számos olyan elemet (főként bútort, használati tárgyat) nem tüntettek fel, amit a beszélgetésekben megemlítettek. Pl. „Nagy, szép, és nem lesz rokkant. Lesz egy íróasztalféle, lesz olyan szekrény, amin tükör van, egy jó kis ágy, hát, ami kell.” „A házamban bútor; tévé, ruha, szekrény, medence lesz. Lesz benne plazma tévé, gyerekemnek homokozó, csúszda, meg nem tudom.” „Szobabiklki, sok játék az én fiamnak, vagy lányomnak és nagy tévé.”

41 KENDE – ILLÉS (2011) i.m.

A családok átmeneti otthonába érkező családok alapvetően egy-egy bútorozott lakószobát kapnak, ahol a szülők és a gyermekeik számára a közös szoba képezi a saját életteret. Kivételt jelenthetnek például azok az esetek, amikor egy család kiemelkedően sok gyermekkel veszi igénybe az otthon szolgáltatásait. A gyermekek elmondása alapján érezhető, hogy többségük „kicsinek” találja a szobáikat, kevés pakolási lehetőséggel, és ez kellemetlenséget okoz számukra. Pl: „Nyomorultan érzem magam. Mert nem férünk el.”



A rajzok között nagyon kifejező annak a fiúnak a munkája, aki az első rajzán (lásd 5. kép) jelenlegi otthonaként csak a szobáját ábrázolta. Mivel a kiskorú tíz gyermekes családból való, ezért fiú testvéreivel él egy szobában. A kép jobb oldalán láthatóak a fiúk emeletes ágyai, a baloldalon pedig az ablak.

5. kép

A felnőttkori házakról alkotott beszámolókbán megjelennek a házak méretére, kinézetére vonatkozó állítások, amelyek tartalmazzák a *szép, nagy, magas, tágas* jelzőket. Ezek az elképzelések utalhatnak a jelen szűkösebb lakóterének ellensúlyozására.⁴² Pl: „Nagy üvegházam lesz.” „Nagy kertes ház lesz Budapesten.”

A nagyobb ház igénye nem csak a beszámolókbán, hanem a rajzok alapján is kitűnik. Sok esetben a jelenkori ház méretéhez képest mind a felnőttkori, mind a vágyak háza nagyobb helyet foglal el a papíron (lásd 6-7. kép):



6. kép



7. kép

Annak ellenére, hogy a gyermekek fele megemlítette, hogy a szobájuk lehetne nagyobb, a többségnek ez a „kedvenc helyisége”. Magyarázataik pl.: „Mert ott jókat lehet pihenni, ott nem zaklat senki.” „Mert az csak a miénk.” „Mert ott nyugodtan vagyok.” „A szobám, mert hát úgy ott nem zaklat ott senki, meg ott alig hallatszik be a zaj.” Hat gyermek a játszósobát, kettő pedig az udvart jelölte meg kedvenceként, az ok minden esetben a játék lehetősége volt.

A fent említett indokok, valamint a gyermekek múlthoz kötődő visszaemlékezése által tűnik ki leginkább, hogy igénylik a „saját” otthont, a külön szobát, amelyet nem kell mással meg-

⁴² KENDE – ILLÉS (2011) i.m.

osztani, szabadon rendezik be, és saját magukénak érezhetik. „Önmagában véve nem lenne rossz, ott van a lépcső, van terasz, a ház az jó, a közösség nem annyira. Hát, a szobánk jó, el is férnénk, de azért nem tetszik, mert nem a miénk... maga a gondolat, hogy csak béreljük... jó lenne egy saját.”

A külön szoba vágya hét gyermeknél a múlthoz való viszonyításban és a „Mi kellene ahhoz, hogy jobb legyen itt lakni?” kérdéskörben is megfogalmazódott: „... Külön szobát szeretnék. De

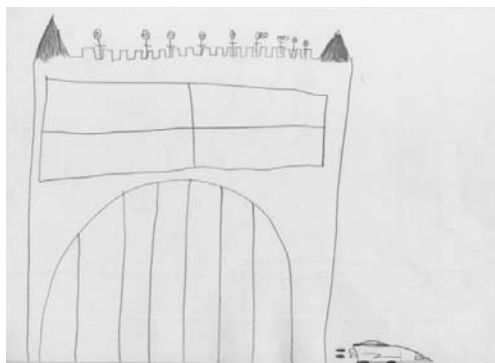


majd ha elköltözzünk máshova, külön szobám lesz. Szeretném, ha anyukámnak lenne szép nagy saját konyhája, lenne nagy fürdő, meg hogy lenne egy nappali, hogy ha jönne vendégünk, vagy jönne hozzám a matekos néni, akkor le tudjon oda ülni. Nem egy szobát adnák ki, hanem kettőt, nagyobb családoknak.” A kislány mindezt a harmadik (vágyai) rajzában (lásd 8. kép) így jelenítette meg:

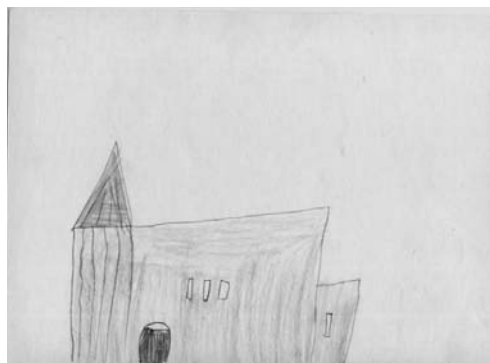
8. kép

Házirendiszabályok

„Annyiból rossz, hogy azért nem a saját házunk. Mert nem azt csinálunk, amit szeretnénk. Vannak otthoni szabályok.” – mondta egy kislány a beszélgetés alkalmával. A családok átmeneti otthonában való szolgáltatások igénybevétele bizonyos – intézményi és közösségi élethez kötődő – szabályok betartását vonja maga után, melyek a Házirendben kerültek rögzítésre. A gyermekek válaszaiból kitűnik, hogy a jelenlegi otthonukhoz fűződő élményeiket nagyban meghatározzák a szabályok, amelyekhez gyakran negatívan állnak hozzá, általuk a szabadságuk korlátozását élik meg. Pl: „A csendes pihenő, hogy egytől háromig kell csendes pihenőzni... bent kell lenni a szobában és nagyon unalmas... Sokszor kimennék az udvarra játszani, a levegőre sétálni, de nem lehet.” „Nem szeretek itt lakni... szülő nélkül nem lehet kimenni az udvarra, és nem ülhetek egyedül oda a gép elé.” „Azt utálom, hogy amikor hétvége van, akkor nyolc után akkor is be kell menni a szobába... meg nem lehet hallgatni normálisan zenét.” A gyermekek válaszaiból alapján érezhető, hogy bár a szabályokban rejlő kötöttségek a saját otthonukban élők számára is korlátozást jelenthetnek, mégis az intézményes ellátás nagyobb ellenállást válthat ki.



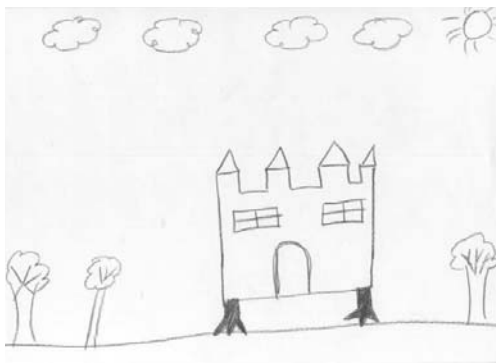
9. kép



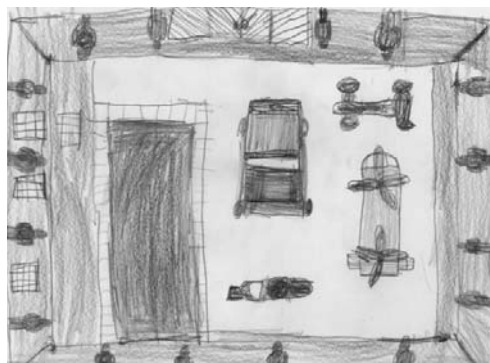
10. kép



Talán mindez a bezártsági érzés is szerepet játszhat abban, hogy a gyermekek vágyai rajzának egynegyede (lásd 9-12. kép) várként, kastélyként jelenik meg, amely kifejezheti a védelem és biztonságkeresés utáni vágyat.



11. kép



12. kép

Feuer Mária *A gyermekrajzok fejlődéslélektana* című könyvében megfogalmazza, hogy a vár szimbolizálja a biztonságot, a fenyegetettség kizárását, ugyanakkor zártságából adódóan a külvilágtól való elhatárolódást is jelentheti. Amikor az építményen nagyon erős, zárt kapuk, örök, és olyan elemek vannak, melyek a szokottnál nehezebbé teszik a ki vagy bejutást, az a pszichikum zártabb szféráira, a belső biztonságra való törekvésre utalhat. A várhoz kapcsolódó torony a földet és az eget összekötő jelképként szolgál, valamint több teremtményszobában a szent helyeknek szimbóluma.⁴³

Intézményen belüli programok, foglalkozások

Az év jeles ünnepeiről való megemlékezés fontos lehetőséget kínál a közösségi élmény megélésére, elősegíti a családok közötti esetleges feszültségek és konfliktusok oldását, továbbá az új családok közösségbe való integrálódását. Az intézmény figyelmet fordít az év jelentős eseményeinek megünneplésére, mint a karácsony, a farsang, a húsvét, az anyák napja és a gyermeknap. Ezt a gyerekek is megerősítették: „*Karácsonykor táncoltunk, mondtunk verset, ezeket szeretem nagyon. És most húsvétkor is lesznek, azt mondta Anita néni, de még meglepetés, nem tudjuk.*”

Mindezekén túl – igény és lehetőség szerint változó intenzitással – a hétköznapiakban is szerveznek szabadidős programokat a családok számára, melyeknek legfőképpen az otthonokban élő gyermekek képezik a célcsoportját. Az általuk említett szabadidős programok közé tartoznak a különböző témájú kézműves foglalkozások, a filmklubok, és a kirándulások – melyek egyértelműen hozzájárulnak az otthonhoz fűződő élményeik jobbá tételéhez, többen igénylik ezen időtöltések rendszerességét, gyakoribbá tételét: „*Hiányoznak a programok. A másik otthonban mindig voltak színezők, emlékszem, sok mindent csináltunk. Díszítettünk. Én szerettem a kézműveseket. Itt kicsit unalmas. Olyan egyhangú.*”

A közösségi léthez való alkalmazkodás

A családok átmeneti otthona – befogadóképességéhez mérten – több család számára nyújt lakhatást. A családok részére egy-egy szoba jelenti a saját életteret, ezen túl a konyhát, a fürdőszobákat, és a mellékhelyiségeket, a közösségi helyiségeket és az udvart közösen használják.

43 FEUER (2000) i.m.

A kiskorúak intézményhez kötődő élményei, érzése és megnyilvánulásai tükrözik az otthon közösségi jellegéből fakadó hatását.

A tárgyak és a helyiségek közös használatáról, valamint azok tisztántartásáról a gyermekek egyöntetűen negatív tónussal nyilatkoztak. Pl: „*Csak egy szobánk van, közös a fürdő, konyha, amikor koszos a ruhám és el szeretnék menni benne, anya nem tudja kimosni, mert időre van beosztva a mosás. Az a rossz, hogy egy szoba van és nem is lehet behozni szekrényeket, vagy ilyesmi. Rossz, hogy a mosdó és a fürdő is közös...*”

A közösségi létből fakadóan a gyermekek beszámoltak az intézményekben történt lopásokról, szekrények feltöréséről, a tettes pedig minden esetben az otthonokban élő személy volt. Pl: „*Nem mindig biztonságos... mert mióta történtek ezek a lopások, azóta nem annyira... volt, akihez be is törtek.*”

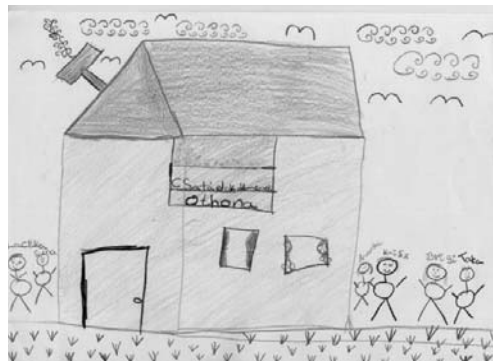
A gyermekek több család együttélésének következményeként a közösségi élettel kapcsolatban is megfogalmaztak pozitív és negatív tapasztalatokat. Kiemelték a *társasági élet előnyeit*, mint például a közösség adta pezsgést, a közös főzések jó hangulatát, az egymás támogatásának és segítségének lehetőségét, a baráti kapcsolatok kialakulását. Emellett több család együttélésének árnyoldalaként említik a folyamatos *zajongást, kiabálásokat, veszekedéseket*, amelyek zavarják őket nyugalmaikban, pihenésükben; néhány lakó rossz modorát, a pletykát, a kibeszélést és az árulkodást. Pl: „*Minden nap ordibálnak, sikítoznak, üvöltenek, rohanganak. Tudom, minden családban van veszekedés, meg vita és ordibálás, de azért ne mindig.*” „*Valaki jófej, valaki pedig nagyon árulkodó és fals. Például anyukám mond valakinek valamit, ami titok, és szétkürtölik mindenhova, minden egyes embernek tudnia kell, amit az én anyukám mondott ebben az egy percben.*”

Kötődés a családok között

A gyermekek válaszai alapján kidomborodik, hogy közérzetüket meghatározza az intézményen belüli társas kapcsolataik léte, vagy azok hiánya. A gyermekek többsége arra mutat rá, hogy a közösségbe való beilleszkedés, az otthonban szerzett barátok lényeges meghatározói az intézményhez való viszonyulásnak. Pl: „*Jól érzem itt magam, de jobb lenne innen elmenni, mert a közösségben nincsenek olyan emberek, akikkel tudnék barátkozni. Unalmas.*” „*Jól is és rosszul is. Azért rosszul, mert nincsenek itt a barátaim, és a Brigiék is ma költöztek el innen. Azért jól, mert azért lett itt néhány barátom.*” A felelet tartalmaz egy fontos elemet, amely felhívja a figyelmet a családok otthonokban való folyamatos rotációjára, amely hatással van a gyermekek kötődési biztonságának érzésére, társas kapcsolataira is. A családok folyamatos cserélődésével, költözésével együtt jár, hogy a gyermekek elveszítik barátaikat, az otthonban kialakult megtartó kapcsolataikat.



13. kép



14. kép

Mégis kifejeződik a formálódó érzelmi kötelékek fontossága a házrajzokon is, pl. a 13. képet rajzoló kislány a „Mit rajzoltál?” kérdésre így válaszolt: „Ezen a képen lerajzoltam a házat, ahol most lakom, meg az embereket. Timi a terhes. Őt nem annyira szeretem. Ő a Zsiga anyukája. Nek még a gyereke a Peti. A Brigi, a Virág, a Ricsi, a Krisztián és a Lacika is mind elköltözött. Ők testvérek. Szandi is elköltözött már; ő nagyon hiányzik innen. A Gabi az én nővérem. Ő itt lakik. A két ablak az irodáé. Itt ül bent a Zsuzsa néni meg a Katus néni.” Egy másik gyermek (lásd 14. kép) kizárólag azokat az embereket rajzolta le, akiknek elköltözése veszteséget jelentett számára: „Ők a család, akik nemrég mentek el. Sírtam is, amikor elköltöztek.” – mondta.

A családokra jellemző problémák tükröződése

Bűnözés

Az egyszerűs családban élő gyermekek közül öt testvér édesapja jogerős szabadságvesztését tölti az ország egyik büntetés-végrehajtási intézetében. Az édesapa normaszegő magatartása és az ebből fakadó események (családból való elköltözés, börtönviselt élet) figyelemfelkeltő módon fejtik ki hatásukat az érintett gyermekekre. Bár az egyik kisfiú felnőttkori rajzán az édesapa egyáltalán nem jelenik meg, a gyermek válasza és az édesapa tette között párhuzam vonható, s mindez a gyermek jövőképeben is megmutatkozik. Arra a kérdésre, hogy „Mi kellene ahhoz, hogy felnőtt korodban ilyen házban lakhass?”, a következőt válaszolta: „Pénz. – És miből lesz pénz? – A rablásból lesz pénzem. Kirabolom a bankot.” Ugyanezen gyermek egyik házrajzán (lásd 15. kép) a kisfiú elmondása szerint egy „palota” látható. A börtönszerű épület előtt és az épületen mosolygó „rablók” vannak, továbbá két fa és egy szivár-



vány tűnik fel a képen. A következőképpen beszél a képről: „Ez a palotám. Domb tetején lesz. Nem Magyarországon. Rossz, mert itt vannak szabályok. Külföldön nincsenek. A vágyaimba még rablókat rajzoltam. Én is az akarok lenni. Hogy legyen sok pénzem. Akkor bekerülök a sítire. A börtöntársaimmal fogok lakni. Mert ha elkapnak, nem külön cellám lesz. Azokkal fogok lakni.”

15. kép

A kisfiú vágyában az apával való sorsközösség-vállalás, a szülői mintával való azonosulás és annak pozitív volta jelenik meg. A gyermek számára a börtönlét mint életforma; és a rablás mint pénzszerezési lehetőség tűnik a legideálisabb és leghatékonyabb alternatívának.

Ugyanezen gyermek húgának rajzán (lásd 16. kép) a legérdekesebb rész a ház jobb oldalán elhelyezkedő út, ami látszólag nem számottevő, de a kislány magyarázatának fényében a legkülönlegesebb részét képezi a képnek. A „Mit rajzoltál?” kérdésre az alábbi válasz született: „Egy szép házikó, ami hotel, és (város)-on szeretnék lakni. Ott lenne Brigi, Ricsi, Virág, (ők az otthon lakói voltak, de elköltöztek) Hana (én), Janka, Emma, Dria (barátnők). 8 szintes lesz a ház. Itt lesz egy hosszú út, itt mész el, és ott lesz egy börtön, és ha beviszik majd a férjemet, akkor közel legyen, és meg tudjam majd látogatni. Ha rosszat tesz, mondjuk lop, akkor be fogják majd vinni. Mert ha szegény, és eltart valakit, és nem lesz pénze, akkor lehet, lopni fog.”

A rajz és a fenti megnyilvánulás több ellentmondást tartalmaz. A gyermek a vágyott személyeket feliratok formájában jeleníti meg a rajzán; köztük vannak olyanok, akik már elköltöztek az otthonból, de hiányoznak a kislánynak, továbbá megjelennek a legjobb barátok és végül saját maga is szerepel a vágyott ház lakói között. Ezzel szemben a fent említett válasz alapján egyértelműen kitűnik, hogy az út kapcsán a felnőtt korára utal, és belehelyezkedik édesanyja jelenlegi helyzetébe, az édesapjához való viszonyulásába, példaként tekint rá. Válasza alapján megállapítható, hogy tisztában van az-
 zal, hogy a lopás „rossz” és ennek súlyos következményei vannak, de hangsúlyozza, hogy a „szegénység” megengedi ezt a fajta cselekedetet, és az, hogy valaki emiatt börtönbe kerül, számára természetes. Fontos megemlíteni, hogy a kislány vágyainak lakhelyéül azt a várost jelöli meg, ahol édesapja börtönben van.



16. kép

Látható, hogy a gyermekek különböző módon dolgozzák fel az édesapa tettét és annak következményeit, ami mindkét gyermek vágyainak rajzán jelenik meg. Míg a hűg számára az édesapa a jövőjét meghatározó férfiképet testesít meg, és édesanyja hozzáállása jelenti a példát, addig a fiúnak az apa életvitele mintaértékű. A két gyermek a szüleiktől látott életformát gondolja természetesnek. Esetük jól tükrözi a szegénységből fakadó bűnözés generációról generációra történő átöröklését.

Egyszülős családok – apa hiánya

A húsz gyermek közül öt olyan családban él, ahol a mindennapok során, a család életében szervesen jelen van a szülő élettársa, közöttük 7 gyermek találkozik az édesapával hetente legalább egyszer. 5 testvér édesapja börtönben van, 3 gyermek életében pedig egyáltalán nincs jelen édesapa, vagy az élettárs személyében megbújó apakép.

A gyermekekkel való beszélgetés folyamán a jelenre vonatkozó „Ki hiányzik innen?“, valamint „Mi kellene ahhoz, hogy jobb legyen itt lakni?“ kérdésekre adott válaszokban hét gyermek közül öt – akiknek édesapja különböző okok miatt nem lakik az intézményekben, de rendszeres kapcsolatot ápol gyermekeivel – szóba hozza édesapját. Közülük kettőnek a harmadik rajzán is megjelenik a család egyesítés vágya. A 17. képet rajzoló kislány ezt mondja munkája kapcsán: „Apukámnak majd meg fog jönni valamikor a pénze, és venni fog egy kis



telket, és azon szeretnék nagyon lakni. Fogunk venni bele hintaágyat, lesz kis kerti asztal ahol tudunk enni nyáron, meg ilyen kis játszóteret is fogunk bele építeni, kerítés nélkül. Itt fog aludni apa és anya, itt lesz a fürdő, itt fogok én és a Gréta aludni, itt lesz a Trixi, itt meg lesz a konyha.”

17. kép



Egy másik kislány rajzán (lásd 18. kép) szintén megfigyelhető az egész család, kiegészülve az otthonban nem élő édesapával, ahogy éppen a házuk kertjében együtt játszanak.



18. kép



19. kép

Azokkal a gyermekekkel való rajzolás és beszélgetés ideje alatt, akiknek édesapja jogerős szabadságvesztését tölti, nem hangzott el konkrét mondat vagy megjegyzés az édesapa élethelyzetére vonatkozóan. A felnőttkori rajzok között egy gyermek rajzán (lásd 19. kép) jelenik meg az édesapa iránti vágyódás: „Lerajzoltam a szobám. Apukámé a kék, anyém a fekete. A képen én vagyok. Leestem a háztetőről. A fákat azért rajzoltam oda, hogy kapjak levegőt, mert a fából lesz a levegő.”

A rajzon egyetlen emberalak szerepel, mégpedig a rajzoló saját maga. Az édesapa létét a gyermek válaszában kifejezett kék ablak szimbolizálja. Ezen túl az intézményben dolgozó családgyógyász hívta fel a figyelmet arra, hogy a kép valószínűleg az édesapával történt balesetet jeleníti meg, amikor a családfő egyik alkalommal leesett a fáról. Ebben az esetben a kislány helyezkedik bele az édesapa helyzetébe; a kép az apával való azonosulás, példakövetés bizonyítéka. Feltételezésünk szerint a képen szereplő kék ablak fontosságot ad az apa személyének, és kifejezésre juttatja, hogy a gyermek bízik abban, hogy évek múlva, felnőtt korában együtt élhet az édesapjával úgy, hogy az édesapja figyelmén senkivel nem kell majd osztoznia. Azonban elgondolkodtató, hogy az apát miért nem tünteti fel emberalak formájában, mint vágyainak rajzán. Feltételezhető, hogy a felnőttkori realitások talaján reménykedik, hogy édesapja felnőtt korában már jelen lesz az életében, de a valósághoz kötődő jelenlegi körülmények és az édesapa körüli bizonytalanság hatással van a felnőttkori elképzelésekre is.

Ugyanezen gyermek vágyainak házában (lásd 20. kép) ember alakot ölt és cselekvővé válik a képen: „A piros az én szobám, a világoszöld apukámé, ez pedig senkié. Itt vagyok én, és itt van apukám meg a kutyám. Apa kezében egy bot van. Játsszunk a kutyával.”



20. kép

Meglátásunk szerint a különbség oka az, hogy a vágyak házában a valóság és realitásérzék nem szabott határt, így attól elrugaszkodva a rajzoló együtt jelenik meg a képen édesapjával és kutyájával egy kellemes, felszabadult időtöltés közepette.

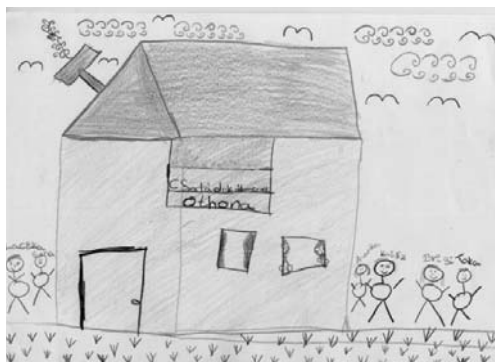
A saját otthonhoz való viszony

A családok átmeneti otthonában élő gyermekek házrajzaihoz kapcsolódó gondolataik alapján kifejeződött a saját otthonhoz való viszonyulásuk abban is, hogy társaik előtt titkolják vagy velük megosztják lakáshelyzetük információit.

A gyermekek közül 8 iskolai környezetének egy része tud lakhatási körülményeiről. Ezen gyerekek fele közömbösséget tapasztal osztálytársaitól: „*Tudják páran, de nem mondtak rá semmit.*” Továbbá van egy gyermek, aki ezzel kapcsolatban szánalmat érez: „*Páran tudják csak, ők sajnálják, hogy itt lakok. Biztos, hogy nem fogják elmondani másnak.*” A mintában előfordul olyan is (2 fő), aki már vendégül látta barátait jelenlegi lakóhelyén, vagy hajlandóságot mutat erre: „*Igen, néhányan tudják. Ha születnapom lesz, lehet, hogy el is fognak jönni ide.*” Egy kislány válaszából kiderül, hogy pozitív és negatív véleményeket is kap jelenlegi otthonához kapcsolódóan: „*Tudják... valaki mondja, hogy nem baj, valaki megmondja, miért pont itt lakunk ezen a helyen. Hát engem, amit mondanak, nem érint.*”

A húszból 12 gyermek esetében az iskolatársaik és tanáraik nem tudnak a valódi lakóhelyükről. Ketten vállalták fel egyértelműen, hogy azért nem osztják meg ezt, mert félnek a negatív reakcióktól. Pl: „*Rossz titkolni az iskolában, hogy hol lakom. Anya nem szeretné, ha elmondanám. Én sem szeretném elmondani. Szerintem csúfolnának a többiek. A tanárok sem tudják, hogy itt lakom.... Azt mondtuk nekik, hogy albérletben lakunk.*” „*Hát mert milyen gáz, hogy itt lakom?! Nekem egy osztálytársam sem tudja, hogy itt lakom. Mindig azt mondom a többieknek, hogy más utcában lakom. Ez egy putri.*”

A szegényérzethez kötődik annak a lánynak a rajza (lásd 21. kép), aki jelenlegi otthonát lerajzolva egy hatalmas – az intézmény nevét ábrázoló – táblát tüntetett fel a házra. A való-



21. kép

ságban is megtalálható a felirat az intézmény falán, de sokkal diszkrétebben, mint ahogyan a rajzon szerepel. Amikor arról esett szó, hogy mi kellene ahhoz, hogy jobb legyen ezen a helyen lakni, a gyermek így válaszolt: „*Felújítani mindent. Átrendezni. És ha levennénk azt a táblácskát.*”

A jelenhez kötődő húsz rajzból, a kislányon kívül még ketten tüntették fel munkájukon az intézmény nevét tábla vagy felirat formájában, melyek közül az egyik alig olvashatóan jelenik meg a realitásra való törekvés jegyeként, a másik pedig a ház tetején ábrázolódik, de annak rajzolója nyitott a kortársai felé lakóhelyét illetően.

Elvágyódás

A gyermekek felnőttkori elképzelésével kapcsolatos eredmények azt mutatják, hogy 12 gyermek mostani elgondolása szerint nem kívánja elhagyni jelenlegi tartózkodási helyét; 3 gyer-

mek szívesen költözne másik városba, 1 pedig faluba. Ezen túl megjelent a külföldre költözés gondolata is 4 esetben.

A beszélgetések kapcsán arról is képet kaptunk, hogy kivel szeretnének élni felnőttként. Az eredményeket összesítve elmondható, hogy a húsz gyermek közül 8 majdani családjával képzelel el életét, 3 származási családjával, 3 csak testvéreivel, szintén 3 egyedül, 1-1 fő mondta, hogy csak az egyik szülőjével, barátnőjével, és volt, aki még nem tudja.

Arra a kérdésre, hogy mit gondolnak arról, mi kellene ahhoz, hogy felnőtt korukban az általuk elképzelt házban lakjanak, 8 fő a tanulás, munka, pénz hármasát említette, 9 fő a munkát és a pénzt, 2 fő szerint semmi nem kell hozzá, és 1 fő rablásból szeretné meg a házhoz szükséges pénzösszeget.

A gyermekek vágyainak házáról szóló rajzok és az azokról mondott beszámolók érdekes összefüggésekre világítanak rá. 9 gyermek vágyai házának helyszíne valamilyen formában kapcsolódik az intézményrendszerbe kerülés előtti régi otthonához, 6 gyermek lakhelyével kapcsolatos elképzeléseit az otthonban nem élő édesapa személyéhez, tartózkodási helyéhez köti, 5 fő külföldön szeretne élni.

A felnőttkori és a vágyak házának összehasonlítása kapcsán megállapítható, hogy a felnőttkori rajzok és elképzelések a realitáshoz, a gyermekek saját felnőttkorához kötődnek, míg a vágyaik háza a jelenlegi, gyermeki elképzeléseket hozza felszínre. Ezt alátámasztja az is, hogy a húsz gyermek közül 16 felnőtt korában már nem szüleivel képzelel el az életét, hanem vagy majdani családjával, vagy csak testvéreivel, esetleg egyedül. Az egyik kislány így fogalmazott (lásd 22. kép): „*Van egy kocsim, és egy nagy házam. Itt van a konyha, itt a tévé szoba, itt a közlekedő, itt a fürdő, itt még egy közlekedő, ott a hálószoza, itt is van egy közlekedő, gyerek-szoza és még egy gyerekszoza. Ez vagyok én, ez meg akivel össze fogok házasodni, de azt még nem tudom, kivel. Ők pedig a két gyerekünk. Mindkettő lány. Ez itt egy kinti kis asztalka, hogy tudjunk kint enni nyáron.*”



22. kép



23. kép

További hasonló példaként szolgál annak a kisfiúnak a rajza (lásd 23. kép), aki az alábbiakat mondta a képéről: „*Igen, itt a fiam, a feleségem és én. A baloldali a feleségem, a szőke. Az tesz nekem. Kimegyünk a levegőre. Itt együtt lehetek a családommal. És szép feleségem lesz, a gyerekekre, amíg baba lesz, úgy fogok rá vigyázni, mint a szemem fényére.*”

ÖSSZEGZÉS

A rendszerváltással járó politikai változások gazdasági és társadalmi következményei jelentősen befolyásolták a szegény családok helyzetét, hiszen élethelyzetükből adódóan képtelenek volt alkalmazkodni a kialakult körülményekhez. Számos szülő és gyermek élete sodródott a létbizonytalanság felé, családok sokasága vált otthontalanná. A hajléktalansággal együtt egyre több családban élő gyermek testi, értelmi, érzelmi, erkölcsi fejlődése veszélynek lett kitéve. Erre a jelenségre reagált az anyaházok és családszállók létrejötte, melyek elősegítik a gyermekek családban történő nevelkedését, a veszélyeztetettség megelőzését vagy annak megszüntetését. Bár a családok átmeneti otthonait igénybe vevők sajátos élettörténettel rendelkeznek, a hasonló élethelyzetük, az őket érintő családi rendszeren belüli és azon kívüli problémakörök között azonosság fedezhető fel.

Vizsgálatunk fókuszába a fővárosi és környéki családok átmeneti otthonában élő 8-11 éves gyermekek kerültek. Arra kerestük a választ, hogy az otthonról milyen képet formálnak, saját otthonukról és az intézményes keretek között való életről milyen élményeik vannak, valamint milyen jövőképet formálnak mindezek alapján az otthon vonatkozásában. Mindezekhez illeszkedő rajzaik által (jelenlegi, felnőttkori és a vágyak lakóhelye) – a gyermekek számára fontos szóbeli elemekkel kibővítvé – képet kaptunk élményeikről, érzéseikről, elgondolásaikról, jövőbeli elképzeléseikről, melyek között összefüggések fedezhetők fel. Kiemelkedtek a családon belüli és a családok közötti kapcsolatrendszer, valamint az alkalmazkodással járó élethelyzetek sajátosságai, az együtt és a távol élő családtagokhoz való kötődés fontossága, a múlt családi élményeinek még nem intézményes keretek közötti meghatározó szerepe. A családok átmeneti otthonaiban élő gyermekek perspektívájából végzett vizsgálat eredményei az intézményekben tevékenykedő szakemberek számára is jelzésértékkel bírhatnak. A gyermekrajzok nem csak alátámasztották a gyermekek állításait, de sokszor a kimondatlan élmények felszínre kerülésének is utat törtek.

Az otthonokban dolgozó szakemberek elsődleges feladata a családok belső erőforrásainak aktiválása és növelése, a szülő-gyermek kapcsolat megerősítése, a szülői kompetencia fejlesztése. A családok életkörülményei, instabil alapokon nyugvó szociális helyzete, bizonytalan kilátásai és problémái nehezítik ezek megvalósulását. Bár a gyermekek rajzai és beszámolóit által felszínre került jelenségek jelentős hatással vannak nem csak a gyermekek, hanem a szülők hangulatára, lelkiállapotára, viselkedésére, megküzdési módjainak minőségére is, mégis a kiskorúak ezen történések legsérülékenyebb résztvevői, így fontos, hogy a szakemberek a szülők bevonásával segítsék a fiataloknak feldolgozni az életkörülményekből, problémákból adódó élményeket.

SUMMARY

This study focuses on the children, who live in the temporary home of families. They were building a house and reported on their home- (and institution-) experiences. We analyze following problems: Home-related attitude, home on the spot and in the future, apartment size, co-residents, home-regulations etc. The drawings provide an adequate opportunity on projection and grasping of the personal home-experiences for children.

**DR. KISS VIRÁG, PhD**

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Általános Gyógypedagógiai Intézet
Budapest, Magyarország

*A művészetterápia szakmaisága vizuális területen***BEVEZETÉS**

Művészettel sokféle módon lehet segíteni. A különböző, a művészetten keresztül történő segítő tevékenységformák a művészetet eszközként használják, azonban más-más szakmaiság állhat mögöttük, mint ezt később részletesebben is megmutatom. A művészetet segítő céllal használó tevékenységformák egyike a művészetterápia, mely saját szakmaisággal rendelkező terület. Tágabban a művészet, mint módszer a megismerés eszköze lehet, így nem csak a segítségben, hanem a tanulásban (lásd művészetalapú tanulás) és a tudományos kutatásban (lásd művészet-alapú kutatás) is egyre elterjedtebben használják.¹

Tanulmányomban a művészetterápia sajátos szakmaiságát vizsgálom, illetve saját belső rétegződését írom le. Kitérek részletesebben a művészetterápia művészetpedagógiával való kapcsolódására is. Alapvetően a vizuális művészetterápiát (képzőművészet-terápia) vizsgálom, más művészeti ágak művészetterápiás helyzete ettől eltérhet.

Tanulmányomban a mai magyar valóságot vettem alapul, melynek megismerése és dokumentálása doktori kutatásom feladatai közé tartozott 2009 és 2015 között. Kitekintek azonban az irányadónak tekinthető, elsősorban angol nyelvű szakirodalomra is.

SEGÍTÉS MŰVÉSZETTEL: A MŰVÉSZET, MINT ESZKÖZ**A művészettel segítés főbb modelljei**

Nagy hagyománya és számos egymástól különböző módja, modellje van a művészet alkalmazásának a professzionális segítés színterein. Ezek egymástól különbözhetnek szakmaiságuk jellegében attól függően, hogy milyen a segítő terület és milyen szakmai háttérű művészeti tevékenységgel történik. Lehet kézműves tevékenységre, egyszerű rajzra, „hagyományos” képzőművészeti jellegű önkifejezésre (klasszikus technikák és alkotói módszerek) illetve kortárs művészetre és a kortárs médiumokra épülő változatokat is találni, és a művészet segítő, nevelő,

¹ KISS V., *A vizuális művészetpedagógia és művészetterápia összehasonlítása a tanári és terapeuta kompetenciák tükrében*, Doktori értekezés, 2014, 68.

fejlesztő, támogató eszközként jelenik meg a szociális területeken, a pszichoterápiás területeken és a pedagógiában is, emellett megtalálható sokféle teológiai és spirituális területen is. Magában a professzionális/kanonizált kortárs művészetben is megtalálhatóak a társadalomformáló, személyiségformáló, támogató motívumok.

A főbb típusok (egymással is átfedésben lehetnek), melyek esetében a művészet társadalom-, illetve személyiségformáló szerepben van:

- **a kortárs képzőművészet** segítő jellegű, személyes illetve társadalmi projektjei – a professzionális kortárs művészeti szcéna egyik fő motívuma a társadalomformáló jelleg, mely gyakran projektekben valósul meg. Ilyen például Erhard Miklós és Daniel Hislop „Saját szemmel” nevű projektje 1998-ból hajléktalanokkal, akikkel saját életük mozzanatait fotóztatta a két művész „szervező” szerepbe bújva², vagy Szabó Eszter Ágnes Random varrodája 2012-ből³, aki napelemes varrógépével költözött ki a tapolcai piacra. Személyes terápiás jellegű kortárs munka például Chilf Mária „Brumival bármi megtörténhet” című akvarell-sorozata⁴, mely egy gyászfolyamat eredménye, és hatásában is terápiás jellegű. Meg kell említeni itt Tarr Hajnalka autista projektjét is, melynek keretében 2011-ben egy kiállítás is volt a Magyar Nemzeti Galériában, ahol autista alkotók és kortárs képzőművészek munkái együtt, egymással összefüggésben szerepeltek.⁵

- **közösségi művészet** – „...olyan esemény, illetve akció, melyben a laikusok (nem művészek) bevonásával közös alkotás folyamán művészeti produktum jön létre. Célja a kulturális közösség létrehozása, az egymásba vetett bizalom megerősítése, a közösségben rejlő teremtő erő felszínre hozása, a tevékenység megtapasztalása ...”.⁶ Példa vizuális területről a budaörsi Illyés Gyula Gimnázium bejáratának kerámiafala („Illyés-körforgalom”), melynek készítésébe 2012-ben az egész lakóközösséget bevonta a két művész-szervező: Ráthonyi Kinga és Neil Wolstenholme. Közösségi művészetnek tekinthető a hazánkban is jelenlévő gerilla-kötés, a street art egy női irányzata, ahol nő-közösségek önszerveződő jelleggel, professzionális művész beavatkozása/facilitációja nélkül a közterekre közösségi alkotásokat, nagy méretű kötött-horgolt objektumokat készítenek egymással összefogásban. Ilyen látható most a Mórnicz Zsigmond körtér „Gombáján”.

- **speciális csoportok művészeti tevékenysége, „paraművészet”**: ebben az esetben valamilyen speciális (általában hátrányos helyzetű, sérült, pszichotikus) csoport tagjainak a művészetértől van szó. Több ismert művész (pl. Frida Kahlo, Henry de Toulouse-Lautrec...) is fogyatékkal élt, munkásságuk azonban a kanonizált professzionális művészeti szcéna része. Ehhez a modellhez azok a művészeti jelenségek tartoznak, akik eleve a speciális helyzetre épülően hoznak létre művészeti produktumot, a tevékenység célja elsődlegesen művészeti, még ha rendelkezik is terápiás hatással. A paralimpia mintájára nevezhetjük paraművészetnek is ezt a modellt, ahol a speciális adottságok-korlátok más, új kontextusokat teremtenek a professzionális művészeti jelenségekhez képest. Ilyen például a Baltazár Színház, a Tánceánia táncegyüttes, de a művészeti körökben sokat vitatott szájjal-lábbal festők is ehhez tartoznak.

- **Art Brut, Outsider Art**: Az art brut kifejezést Jean Dubuffet francia képzőművész vezette be az 1940-es évektől, összefoglaló neve az elmebetegek, rabok, „primitívek” és a naivok képzőművészeti munkáinak, de a gyerekkrajzok is felbukkannak ebben a kategóriában.

2 <http://www.c3.hu/collection/homeless/store/background.html> (Utolsó megtekintés: 2015. október 13.)

3 <https://www.facebook.com/RandomVarrodaSbc?fref=ts> (Utolsó megtekintés: 2015. október 13.)

4 <http://karton.hu/hu/art/kiallitasok/chilf-maria-brumival-barmi-megtortenhet> (Utolsó megtekintés: 2015. október 13.)

5 http://www.mng.hu/kiallitasok/idoszaki/elozetes/autista_elozetes (Utolsó megtekintés: 2015. október 13.)

6 THIESZ A., *Művészet a közösségfejlesztésben*, in *Szin*, 2009/2., 2009. október 15.

http://epa.oszk.hu/01300/01306/00098/pdf/EPA01306_Szin_2009_14_02_aprilis_015-016.pdf (Utolsó megtekintés: 2015. október 13.)



Az art brut- brutális művészet fogalma nem tűnt el, hanem ma is jelen van, számos art brut galéria létezik a világban. Ma az art brut fogalmat a művészetterápiából „kinőtt” művészeti alkotásokra is használják. Az art brut és az outsider art meghatározások hasonlóak, de nem azonosak. Az outsider art szélesebb, magában foglal a naiv művésztől kezdve mindenféle sajátos művészeti megnyilvánulást, ami a professzionális művészeti szcénától függetlenül, azon kívül létezik. Ugyanakkor van, aki az art brut kategóriát s ilyen értelemben használja.¹

- **személyiségfejlesztés művészettel** – ez a pedagógiai és a szociális területen általánosan használt terminológia, ami a szervezett művészeti tevékenységek (szakkörök, tanórák, táborok...) jellemzőjeként jelenik meg. Keretei változatosak lehetnek a szabadidős tevékenységektől a tanórai tevékenységekig, múzeumpedagógiai foglalkozásokig. Beszélhetünk tudatos személyiségfejlesztő szándékról, és járulékos személyiségfejlesztő hatásról is.

- **művészettel nevelés** – itt pedagógiai keretek között zajlik nevelő, személyiségfejlesztő munka a művészet segítségével, pedagógiai eszközökkel. A gondolat Herbert Read-é², amit Trencsényi László kiegészít a „művészetre nevelés” komplementer fogalmával³, ahol maga a művészet elsajátítása van a középpontban. Ma egyfelől a művészetpedagógia terápiás szemléletű változatait értjük alatta⁴, másfelől a közoktatást és a NAT-ot is áthatja ez a szándék⁵, bár a konkrét iskolai munkában pedagógusfüggő, hogy ez hol tart és megvalósul-e.

- **fejlesztés művészettel** – itt konkrét képességfejlesztés történik a művészetpedagógia segítségével, ez azonban az egész személyiségre hat Sándor Éva értelmezésében, aki ennek a formának a kidolgozója. Elsősorban a fejlesztő- és gyógypedagógia ismeri, de általánosabb alkalmazása is hasznos lehetne a fogalomnak.⁶

- **művészetalapú tanulás** – az élményalapú tanulás egyik formája, ahol az élmény a művészeti tevékenységen keresztül élhető meg. Magyarországon L. Ritók Nóra, az Igazgyöngy Művészeti Iskola vezetője emlegeti rendszeresen ezt a tanulási formát. Léteznek a világban művészetalapú iskolák, ahol ez a tanulás alapvető módszere.

- **képzőművészeti pedagógiai terápia** – pedagógiai keretek közt, művészetpedagógiai módszerekkel, terápiás célokkal és hatással dolgozó módszerek. Neves nemzetközi képviselője Viktor Löwenfeld⁷, Magyarországon tőle függetlenül Sándor Éva.⁸ Ez a modell elsősorban a gyógypedagógiában ismert, bár alkalmazhatósága sokkal általánosabb lehetne.

- **integráció, inklúzió művészettel** – kisebbségi csoportok, egyének integrációjának, inklúziójának eszközeként is gyakran alkalmazzák a művészetet eszközként. Hazai példa L. Ritók Nóra tevékenysége a berettyóújfalui Igazgyöngy Művészeti Iskolában, az Artemisszió Alapítvány munkája, ahol gyakran alkalmaznak művészeti eszközöket a társadalmi integrációs tevékenységeik során, a Pető Intézetben Vadász Zsuzsanna művészeti munkája mozgássérült gyerekekkel az inklúzió jegyében. Jól kifejezi ezt az irányt ez a jelmondat: „A művészet a nevelés és a szociális inklúzió járműve”.⁹ (forrás: <http://artescommunity.eu/>)

1 KISS (2014) i.m. 28.

2 READ, H., *Education through Art*, Faber, London, 1943/1970.

3 TRENCSENYI L., *Művészetpedagógia*, Okker Kiadó, Budapest, 2000, 12.

4 ILLÉS A., *Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások*, in *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/5-6, 233-240.

5 BODÓCZKY I., *Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről*, VKFA, Budapest, 2012, 33.

6 SÁNDOR É., *Fejlesztés művészettel*, ELTE BGGyFK, Budapest, 2006.

7 KISS (2014) i.m. 78.

8 SÁNDOR É. – HORVÁTH P., *Képzőművészeti pedagógiai terápia*, ELTE BGGyFK, Budapest, 1995.

9 „Art as a vehicle for education and social inclusion”

<http://artescommunity.eu/> (Utolsó megtekintés: 2015. október 13.)

- **érzékenyítés művészettel** – Az előző modellnek része az érzékenyítés is, mely szintén történhet művészeti eszközökkel. Dráma területéről példa erre az ÉNEM azaz Érzékenyítő Nevelés az Esélyegyenlőségért Művészetekkel, Novák Géza Máté projektje az ELTE BGGyK-n.¹⁰
- **művészeti mediáció** – A fogalommal többféle jelentéskörben találkozhatunk.¹¹ A mi esetünkben ez a művészettel történő „pszichoszociális intervenció” jelentést hordozza, forrásom¹² kontextusában migránsokkal történő munkában, de tágabb értelemben bármely célcsoportra vonatkoztatható. Jó gyűjtőfogalma lehetne az egész tárgyalt területnek, ha használata elterjedne, mivel nem terhelik a terápia-pszichoterápia fogalmával kapcsolatos jelentésszabványok, amiket később érintek.
- **művészet, mint pszichoterápia** – itt pszichoterápiás keretek¹³ között zajlik a művészet segítségével pszichoterápiás jellegű munka. Kevés a magyar képviselője vizuális területen, mivel egyszerre művészetterápiás és a pszichoterápiás jogosultságú terapeuta kevés van. Antalffy Márta művészetterápiás tevékenysége ide sorolható, ő azonban nem csak vizuális területen, hanem multimodálisan¹⁴ dolgozik.
- **művészet, mint szocioterápia** – itt szocioterápiás keretek¹⁵ között zajlik (ezek kevésbé kötöttek, mint a pszichoterápiáé) a művészeteken keresztül nevelő és terápiás munka részben pszichoterápiás részben pedagógiai eszközökkel. Az MMSZKE képviseli a legfelsőbb szinten (ami szintén multimodális művészetterápiás módszerrel dolgozik), de számos más művészetterápiás tevékenységforma ennek megfelelően működik.
- **art in therapy**: művészetterápiás módszertani modell, ahol a művészet terápiás alkalmazása kommunikáció hangszíval történik.¹⁶
- **art as therapy**: művészetterápiás módszertani modell, ahol a művészet terápiás alkalmazása szublimáció hangszíval történik.
- **klinikai művészetterápia** – pszichés problémákkal küzdőkkel és betegekkel klinikai keretek között folytatott művészetterápiás tevékenység. A művészetterapeuta ebben az esetben általában a gyógyító team tagja, a művészetterápia pedig egy komplex program része, ilyen volt például a volt OPNI művészetterápiás tevékenysége. Néhol terápiás közösség formába szerveződve zajlik mindez, mint a Tündérhegyi Klinikán.
- **önismereti művészetterápia** – C.G. Jung óta a pszichoterápia nem csak a pszichés betegeket és neurotikusokat gyógyító tevékenység, hanem önismereti módszer is, mely (szintén Jung nyomdokán) történhet művészeti eszközök alkalmazásával is. Ennek célja Jung szerint az individuáció, mely minden ember számára fontos folyamat. Később más pszichoterápiás irányzatok saját szemléletüknek megfelelően adaptálták, továbbgondolták mindezt, és elterjedt az önismereti szinten történő pszichoterápiás munka.¹⁷

10 NOVÁK G. M., *Szander Erik negyvenöt éves lenne*, in *Neveléstudomány online* <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2012/11/szander-erik-negyvenot-eves-lenne/> (Utolsó megtekintés: 2015. október 13.)

11 művészeti mediációnak nevezik a művészeti területen történő mediációkat vita esetén, ez a másik jelentése az általam használt mellett

12 CAO, M. L. F., *A migránsokkal foglalkozó művészeti mediációk jó gyakorlatai felé*, in SZABÓ V. (szerk.), *Az adaptáció művészete, Kézikönyv a bevándorlók beilleszkedését segítő művészeti módszerekről*, Ariadne Projekt, Artemisszó Alapítvány, Budapest, 2012, 37.

http://issuu.com/artemisszio/docs/ariadne_hun_felt_lt_sre_final (Utolsó letöltés: 2015. október 13.)

13 FÜREDI J. – SZÖNYI G., *A pszichoterápia tankönyve*, Medicina Kiadó, Budapest, 2008, 59.

14 több művészeti ágban egyszerre

15 FÜREDI – SZÖNYI (2008) i.m. 225.

16 BUDA B., *A művészet felhasználása gyógyításra és fejlesztésre*, é.n. <http://doksi.hu/get.php?lid=18007> (Utolsó megtekintés: 2015. október 13.)

17 KISS (2014) i.m. 39.

- **művészetalapú módszerek a tréning, cauching, szupervízió, csapatépítés „pszichofitness” stb. területén:** a művészetet és a művészetterápiás módszereket saját céljaira és eszköztárához illesztve használhatják az itt felsorolt (a sort lehetne bővíteni) támogató területek. Művészetalapú módszerek alkalmazásával gyakran találkozni ezeken a területeken, és előfordul, bár ez ritkább, hogy az egész program művészetalapú jelleggel működik.

Bár művészetterápiának nem minden forma tekinthető ezek közül, mégis mind valamilyen módon művészetterápia elnevezés alatt futhat a köznyelvben, de sokszor szakmai körökben is. Ugyanakkor meg is különbözteti magát szinte mindegyik sajátos szakmaiságát hangsúlyozva.

A kitágított művészetterápia fogalom helyett általánosabban használható lenne a „művészeti mediáció” illetve a „művészeti intervenció” megfogalmazás is, amihez a „művészeti facilitátor” elnevezés tartozik, mint aki ezeket a beavatkozásokat végzi.¹⁸

Ezekkel a fogalmakkal egy olyan kiadványban találkoztam, ami a migránsokat támogató művészeti intervenciók lehetőségeiről szól (még 2012-ből!, interneten elérhető¹⁹). Itt Marián López Fernandez Cao (Madrid, Complutense Egyetem) spanyol művészetterapeuta egy fejezetben részletesen kifejti, milyen tudással és tulajdonságokkal kell rendelkeznie a jó művészeti facilitátornak, hogy munkáját felelősséggel végezhesse, és a lehetséges veszélyekre is felhívja a figyelmet. Szerinte a művészeti facilitátornak „... a művészeti jártasság mellett olyan ismeretekre és attitűdökre van szüksége, mint egy terapeutának: mélyen ismernie kell önmagát, a saját előítéleteit és kulturális sajátosságait. A jó facilitátornak tudnia kell, mi minden zajlik a művészet tudattalan folyamataiban, ismernie kell a kreatív folyamatokat, és egy-egy konkrét művelet végrehajtásán túl is képesnek kell lennie odafigyelni másokra. A művészetet keresztező társadalmi intervenció jó gyakorlatainak kritériumain túl [...] olyan alapvető összefüggésekre is szeretnénk felhívni a figyelmet, amelyeket minden művészeti-kulturális facilitátornak tudatosítania kell, mielőtt e gyönyörű, ám rendkívüli érzékenységet kívánó munkába belevág...”²⁰ Felhívja a figyelmet többek között az áttételi-viszontáttételi folyamatokra, melyek az alkotói érzékenységben is megnyilvánulhatnak és a szupervízió szükségességére.²¹

MIA MŰVÉSZETTERÁPIA?

I. Nyelv, praxis, képzettség

Az előbbi tágas paletta áttekintése után felmerül a kérdés: mi is akkor ténylegesen a művészetterápia? Milyen szakmai kritériumokkal írható le ez a szakterület, miben különbözik a többi, a művészetet eszközként használó segítő tevékenységtől?

A művészetterápia fogalmával nagyon tág jelentéskörben találkozhatunk attól függően, hogy ki milyen kontextusban és szakmai háttérrel használja, a köznyelv kissé más jelentést tulajdonít neki, mint maga a professzió. Ennek megfelelően a művészetterápia fogalma megközelíthető és különböző lehet az alábbi szempontok mentén:

- **Nyelvi-fogalmi:** amit művészetterápia szóval illetnek a nyelv használói: a laikusok és a szakmai illetve szakértő fogalomhasználók, művészet és terapia fogalmának jelentésköre;
- **Praxis:** a művészetterápia tényleges praxisa, módszertani rendszere, modelljei;

18 CAO (2012) i.m. 37.

http://issuu.com/artemisszio/docs/ariadne_hun_felt_lt_sre_final (Utolsó megtekintés: 2015. október 13.)

19 SZABÓ V. (szerk.), *Az adaptáció művészete, Kézikönyv a bevándorlók beilleszkedését segítő művészeti módszerekről*, Ariadne Projekt, Artemisszio Alapítvány, Budapest, 2012.

http://issuu.com/artemisszio/docs/ariadne_hun_felt_lt_sre_final (Utolsó megtekintés: 2015. október 13.)

20 CAO (2012) i.m. 37.

21 CAO (2012) i.m. 45.

- **Képzettség:** a művészetterápiás képzettségek és jogosultságok rendszere a nemzetközi és hazai képzési struktúrában.

Ideális esetben ezeknek nagyjából fedésben kellene lenniük, a mai magyar valóságban azonban ezek jelentősen eltérhetnek egymástól. Cél az lenne, hogy előbb-utóbb átfedésbe kerüljenek egymással, amennyire lehetséges.

Nyelvi megközelítés: meghatározások a szakirodalomban és a köznyelvben

A művészetterápiás szakirodalomban több, egymástól különböző megközelítésű meghatározást találhatunk. Közös bennük, hogy egy saját szakmaiságot, módszer-jelleget hangsúlyoznak, melynek alkalmazási köre a tapasztalatok szerint bővíthető. Érdekes a szóösszetételből mind a művészet, mind a terápia fogalmának jelentéskörét is megvizsgálni külön.

Művészetterápia: művészet és terápia

Thessa Daley *Art as Therapy* című könyvében a művészetterápiát úgy határozza meg, mint a művészet terápiás helyzetben történő alkalmazását.²² Diane Waller szerint a művészetterápia célja: biztonságos környezetben, a terapeutával és a művészettel való elkötelezettségben pozitív változásokat előidézni.²³

Judith Rubin egy helyen azt írja (Elinor Ulmann-t idézve), hogy a művészetterápia lényege, hogy neve mindkét része igaz kell legyen rá: művészet és terápia.²⁴ Módszertani könyve (*Art of Art Therapy*) szerint a művészetterápia a két komponensből, a művészeti és terápiás részből, emellett a kettő összekapcsolásából tevődik össze. A művészetterápiához adott szakmaiságot rendel.²⁵ Hangsúlyozza, hogy a betegekkel (vagy más érintett csoportokkal) folytatott művészeti tevékenység még nem művészetterápia, fontosnak tartja a speciálisan (művészet)terápiás szttenderdek szerinti kiképződést és munkát.²⁶ Egy helyen így fogalmaz: „...»bárki egy ecsettel és egy pácienssel« magát művészetterapeutának hívhatta [Marge Howard-ot idézi].”²⁷ Bár még most is lehetséges ezt megtenni, szerinte a különbség tekintélyes egy ezt mímelő művész vagy tanár, és aközött, aki keresztül ment a megkívánt szigorú képzésen. Rubin maga is művész és művészetpedagógus, aki klinikai munkát folytatott, és saját maga látta szükségesnek hozzá a művészetterápiás szakmaiság elmélyítését.

Marián López Fernandez Cao már idézett és hivatkozott írásában szintén a művészetterápiás kompetenciák szükségességét emlegeti mindenféle „művészeti intervenció” esetében a művészeti facilitátor részéről: önismereti és empátiás képességek, áttételi-viszontáttételi viszonyok átlátása mellett a művészeti folyamatok és technikák ismeretének jelentőségét és a szükséges szupervíziót is megemlíti.²⁸

22 DALEY, Th., *Introduction*, in DALEY Thessa (ed.), *Art as Therapy, An introduction to the use of art as a therapeutic technique*, Routledge, New York, London, 1984, xi-xii.

23 WALLER, D., *Art therapy and children: A review of past and current practice*, in *Confinia Psychopathologica*, 2011/1, 46.

24 RUBIN, J. A., *Child Art Therapy*, 25th Anniversary Edition. John Wiley & Sons, Inc., 2005, 223.

25 RUBIN, J. A., *Art of Art Therapy*, Routledge, New York, London, 1984/2011, xv.

26 RUBIN (1984/2011) i.m. 348.: „...A művészet terápiás célú használatában lényeges dolog tudni, mi tesz valakit terapeutává. Még a legérzékenyebb művész vagy művészettanár sem automatikusan művészetterapeuta, akárhik is a növendékei. Ahogy évekbe telik a gyakorlás ahhoz, hogy a vizuális művészetek avatott ismerőivé váljunk, idő és tanulás szükséges ahhoz, hogy tökéletesen elsajátítsuk a megértést a pszichodinamikai és pszichológiai változások terén. Különleges gyakorlásra van szükség, ami magába foglalja páciensekkel végig dolgozott és szupervízióval kiegészített órák százait, hogy elsajátítsuk mindazt, amit a művészet területéről tudni kell, azzal, amit a terápiáról tudni kell...”

27 RUBIN, J. A., *Introduction to Art Therapy: Sources & Resources*, Routledge, New York, London, 1998, 109.

28 CAO (2012) i.m. 45.

MŰVÉSZET(TERÁPIA)

1. A művészetterápia művészet-fogalma

A művészetterápia művészet-fogalma kérdéseket vet fel. Mivel a művészet fogalma sokrétegű, koronként, kultúránként, sőt – különösen mostanában – szerzőnként is változó, érdemes végiggondolni, melyik értelemben van jelen a művészetterápia fogalmában, egyáltalán helyes illetve jogos-e művészetterápiának hívni ezt a tevékenységet.

A művészetfogalom általános jellemzője az érték-orientáltság, mely talán a kanonizáltságban ragadható meg leginkább. Még a posztmodern pluralitás sem szünteti meg az érték-orientációt, csak sokféle értékrend egymás mellett élését engedi meg. A művészet fogalma egyszerre jelenti a minden művészeti ágat magában foglaló jelenségvilágot, azaz irodalom, zene, tánc, dráma, vizuális művészetek összességét, másfelől gyakran csak a vizuális művészetekre szűkül a jelentése. A vizuális területen nagyobb a fogalmi egybeesésekből adódó zavar, a zene és a tánc hétköznapi fogalma jól elkülöníthető a zeneművészet és táncművészet kanonizált jellegétől (pl. a házibulin egyértelműen tánc van, de nem tekintjük táncművészetnek).²⁹

A művészetfogalom elbizonytalanodása, és a művészet-fogalom művészetterápiás problematikussága tetten érhető E.H. Gombrich közismert művészettörténet könyvének első mondatában: „Művészet nincs, csak művészek vannak”.³⁰ A művészetterápia más, antropológiai értelemben használja a művészet fogalmát. A művészetterápia felfogása rokon a kortárs művészet egyik kiemelkedő képviselőjének, Joseph Beuys-nak a felfogásával, a „minden ember művész” gondolatával, amit Beuys a minden emberben rejlő kreatív potenciálra, saját életére vonatkoztat. Ennek a minden emberben rejlő kreatív potenciálnak a társadalomformáló hatását nevezte Beuys „szociális plasztikának”, melyet a művészet fontos céljának tekintett, és ezzel összefüggésben az „antropológiai művészet” fogalmát is bevezette. Ebben nem az esztétizáló, kanonizáló jelleg, hanem a kreativitás van a középpontban. Ez a beuys-i és művészetterápiás antropológiai művészet-fogalom többé-kevésbé egybeesik a nyelv hétköznapi művészet-fogalmával.³¹

A művészetterápia konkrét gyakorlatában lehet nagyon művészi és esztétizáló, ahol az esztétikum központi szerepet kap, és lehet teljesen esztétikum-mentes is, ahol a kifejezés maga és nem annak esztétikai minősége van a középpontban (bár ez utóbbi állítást hosszan lehetne még tovább vizsgálni). Ilyen módon, illetve a művészet saját szakmaisága miatt felmerül más terminológiák alkalmazásának a lehetősége is, mint az expresszív terápia vagy kifejezés-terápia, illetve a nonverbális terápia.

2. Nonverbális pszichoterápia, expresszív terápia

A művészetterápia besorolható a nonverbális terápiák közé (a verbális művészeti ágak terápiáinak helyzete itt kérdéses). A nonverbális terápiák a verbálisan nehezen elérhető betegek elérésében jelentenek nagy segítséget Tringer László, a *Nonverbális terápiák* című könyv bevezetőjének szerzője szerint.³² Bagdy Emőke ugyanebben a kötetben úgy határozza meg a nonverbális pszichoterápiákat, mint ami eszközrendszerének középpontjában a nem verbális önkifejezési és kommunikációs módok állnak.³³

29 KISS V., *A művészet, mint nevelés és a nevelés, mint művészet*, in *Neveléstudomány Online*, 2014/1, 70-71.
<http://neveléstudomany.elte.hu/index.php/2014/03/a-muveszet-mint-neveles-a-neveles-mint-muveszet/> (Utolsó megtekintés: 2015. október 13.)

30 GOMBRICH, E. H., *A művészet története*, Gondolat Kiadó, Budapest, 1950/1983, 7.

31 KISS (2014) i.m. 73.

32 TRINGER L., *Bevezetés*, in JUHÁSZ S. (szerk.), *Nonverbális terápiák*, Animula Kiadó, Budapest, 1991, 5-6.

33 BAGDY E., *Áttekintés*, in JUHÁSZ S. (szerk.), *Nonverbális terápiák*, Animula Kiadó, Budapest, 1991, 7.

A nonverbális pszichoterápia több és kevesebb is a művészetterápia fogalmánál. A nonverbális kifejezés tágabb a vizuális művészi kifejezésnél, például az említett kötetben is van szó játékkerápiáról, ugyanakkor a verbális művészeti kifejezésmódok kiesnek belőle. A pszichoterápia része a fogalomnak viszont szűkebb, mint a művészetterápia tágabb jelentései, erre rövidesen részletesebben is kitérek a pszichoterápia fogalmának tárgyalásakor. Cathy Malchiodi vitatja a „nonverbális terápia” elnevezés jogosságát mert a verbális megnyilvánulások fontos részei ezeknek a nonverbális kifejezéssel (zene, mozgás, tánc, képzőművészet) dolgozó terápiás formáknak is, ugyanakkor a verbalitásban akadályozottak számára szintén is lehet a kifejezés, kommunikáció elsődleges formája ez.³⁴ Erre a problémára Bagdy is kitér³⁵, és az „expresszív és dramatikus terápiák” megfogalmazást javasolja.

Cathy Malchiodi *Expressive Therapies* című könyvének bevezető fejezete meghatározásában az expresszív terápia (vagy kifejezésterápia) a művészetek (képzőművészet, zene, tánc/mozgás, dráma, költészet/kreatív írás) mellett a játékot és a magyar nyelven Világijátéknak nevezett, „homokjáték”-ot (tükörfordítás, sandplay therapy) is felhasználja terápiás célokra. Utóbbi alatt ő az adott kontextusban pszichoterápiát, tanácsadást, rehabilitációt és egészségmegőrzést ért.³⁶ Az expresszív terápiák fontos eleme az akcióba hozás, cselekedtetés, ami az egyes modalitások esetében máshová vezethet (pl. képalkotás inkább individuális tevékenység, zene inkább közösségi). Vannak multimodális és intermodális expresszív terápiás irányzatok is, melyek több modalitással dolgoznak. Az expresszív terápiákat expresszív művészeti terápiáknak (expressive arts therapy) is szokás nevezni, melyben a művészetek többes számban szerepelnek, magyarul ez nem érzékeltethető.

3. (Művészet)terápia

A művészetterápia elhelyezése a terápiás palettán sem könnyű, a (pszicho)terápia fogalmának jelentésköre, sokfélesége miatt.

A művészetterápiára (de általában a pszichoterápia esetében is) jellemző, hogy különböző mélységekben, különböző szinteken dolgozik: a viselkedés és a szocializáció, illetve a kognitív képességek szintjén is. Tehát a személyiség mélyebb rétegeibe hatoló trauma-feldolgozó jellegű munka mellett jellemezheti az inkább nevelésnek tekinthető szocializációs és fejlesztő célú tevékenység is.³⁷

Buda Béla szerint a művészetterápia gyakran nem önálló, hanem kiegészítő terápiás mód.³⁸ Ezért a művészetterapeuta általában egy terápiás team tagja, ahol pszichológus(ok)kal, pszichiáter(ek)kel, esetleg szociális munkásokkal vagy más segítő terület képviselőivel közösen, pontosabban velük összehangolva dolgozik, a művészetterápia egy terápiás rezsim alkotórésze.³⁹

4. Pszichoterápia, szocioterápia, módszerpecifikus pszichoterápia

A művészetterápia esetében pszichoterápiás jellegű tevékenységről beszélhetünk, mivel lélektani eszközök felhasználásával végzett kezelés, ugyanakkor a legtöbb művészetterápiás módszer nem felel meg a pszichoterápiás terület által támasztott akkreditációs követelményeknek, mivel

34 MALCHIODI, C. A., *Expressive Therapies: History, Theory and Practice*, in *Expressive Therapies*, Guilford Press, New York, London, 2005, 2.

35 BAGDY (1991) i.m. 9.

36 MALCHIODI (2005) i.m. 2.

37 KISS (2014) i.m. 21.

38 BUDA B., *Mentálhigiéné – tanulmánygyűjtemény*, Animula Kiadó, Budapest, 1994.

39 BUDA (é.n.) i.m. 3.

a pszichoterápia magas szakmai (és ezáltal anyagi) elvárásokat támaszt azokkal szemben, akik hivatalosan pszichoterapeuta minősítést szeretnek. Korlátozott az is, hogy milyen szakmaterületek képviselői pályázhatnak erre a kategóriára (pszichológus és pszichiáter), és komoly képzési követelményeknek kell megfelelniük. Ugyanez vonatkozik a hivatalos listára felvett, pszichoterápiának tekinthető módszerekre is. *A Pszichoterápia tankönyve* szerint a Pszichoterápiás Tanács által elismert módszerek között csak a pszichodráma és a mozgás- és táncterápiát találjuk meg a művészetterápiás formák közül, tehát a vizuális művészetterápia nem pszichoterápiás forma jelenleg.⁴⁰

A pszichoterápia mellett létezik a pszichológiai „tanácsadás”, vagy más szóhasználatnál konzultáció (counselling) fogalma is. Ez képzettségbeli különbséget és más irányultságot és mélységű pszichológiai munkát jelent.⁴¹

A pszichoterápián belül létezik a szocioterápia fogalma, mely szintén „lélektani tapasztalási hely”. Ez elsősorban a rehabilitációs terület jellemző terápiás formája, fajtáinak felsorolásában megtaláljuk a képzőművészet-terápiát is. A szocioterápia célja többek között a mindennapi életre való felkészítés, az önellátásra való képesség kialakítása, a harmonikus visszailleszkedés elősegítése. A szocioterápia kiegészítő jellegű terápiás tevékenység, azaz míg a pszichoterápiától gyógyulást, a szocioterápiától a gyógyulás elősegítését várjuk. A szocioterápiás módszereket a rehabilitáció mellett szerteágazóan használják a klinikum, a mentálhigiéné, és a segítő foglalkozások területén. Keretei kevésbé kötöttek, mivel „...a szocioterápiától nem gondoljuk, hogy a beteg vezető kezelése, nem tartozik hozzá terápiás felelősség, sem pszichoterápiás szerződés. [...] Az alkalmazás módja és nem annyira a technika határozza meg, hogy egy eljárás szocioterápiának felel-e meg”.⁴² Az egyes technikák pszichoterápiás eljárásokból erednek és ez kedvez az összemosásnak. Emellett a szocioterápiát alkalmazók képzettsége nagyon különböző. Kellő képzettség és tapasztalat híján a terapeuta elvesztheti a tájékozódását a pszichológiai eseményekben, a magasabb képzettségű (például pszichológus) szocioterapeuta pedig „pszichoterapeuta szerepbe csábulhat”. Védelemként a csoport szerepének szem előtt tartása mellett az esetmegbeszélő hátér segít.⁴³

A művészi kifejezés mély személyessége a művészetterápia esetében mindenképpen fontos jellemző. A személyiség legbelső rétegeibe (is) lenyúló, onnan tartalmakat felhozó vagy abba a régióba eljutó hatás e modalitás legfontosabb sajátossága. A művészetterápiának ezt a sajátosságát emeli ki Pető Zoltán rehabilitációs szakértő is, aki olyan segítségformának nevezi, ami szóbeli és viselkedésbeli, csoportos és egyéni közlésen túl képes „elementárisan individuális szimbolikát” a felszínre hozni, és „dimenzionálisan többet ad” mint más módszerek.⁴⁴

Ez magyarázat a felmerülő kompetencia-problémákra: mit tehet, meddig mehet el egy művészetterapeuta, hova sorolható ez a művészetterápiás tevékenység, ami lényegét tekintve nyúlik mélyebbre a szocioterápiás szociális szintnél. Ezért én a művészetterápiát önálló terápiás minőségnek és szintnek tartom.

A művészetterápiát szokás módszerspecifikus pszichoterápiaként is definiálni, így a vizuális területet is. Találkozunk például képzőművészet-terápiával a „Nonverbális terápiák” című pszichoterápiás könyvben. Mint láthattuk a terápia fogalom áttekintésénél, vannak olyan pszichoterápiás formák, amik a szigorú pszichoterápiás rendszerbe nem integrálódnak, ilyen jelenleg a képzőművészet-terápiának minden itthon gyakorolt formája, ezért, bár kézenfekvő

40 FÜREDI – SZŐNYI (2008) i.m. 59.

41 FÜREDI – SZŐNYI (2008) i.m. 225.

42 FÜREDI – SZŐNYI (2008) i.m. 225.

43 FÜREDI – SZŐNYI (2008) i.m. 225.

44 PETŐ Z., *A művészet és a népművészet kreatív ereje a gyógyításban*, in SEHRINGER, W. – VASS Z. (szerk.), *Lelki folyamatok dinamikája, a képi világ diagnosztikában és terápiában*, Flaccus Kiadó, Budapest, 2005, 278.

és logikus lenne a képzőművészet-terápiát egyszerűen módszerspecifikus pszichoterápiának tekinteni, nem célszerű, mert nagyon korlátozná.

5. A művészetterápia, mint módszer

A művészetterápia nem csak módszerspecifikus pszichoterápiának tekinthető, hanem általában véve módszernek, mely a kivezet a pszichoterápia területéről is. A művészetterápia tágabb értelemben egy olyan segítő terület, mely a művészetet eszközként alkalmazza a segítségben számos különböző nem klinikai terepen is, például hátrányos helyzetű társadalmi csoportok integrációjában vagy akár iskolákban, táborokban, egyre inkább kiterjed mindenféle korú emberre, és nagyon sokféle populációra. Nem csak művészetterapeuták, hanem tanácsadók, pszichológusok, pszichiáterek, szociális munkások és még orvosok is használják a művészeti kifejezést terápiaként.⁴⁵ Még tágabban nem csak segít, hanem kutat, megvizsgál, megismer, feltár valamit a művészet segítségével (mint az arts based research azaz művészetalapú kutatás esetében).

Judith Rubin és Cathy Malchiodi is hangsúlyozza, hogy a művészetterápia célcsoportja lényegében minden ember, nem csak a betegek, vagy valamilyen problémával küzdők (pontosabban mindannyian küzdünk problémákkal), származhat belőle mélyebb megértés, segítségével az ember „jól-létét” fokozhatja, az életét gazdagíthatja. Egyben azt is hangsúlyozzák, hogy a művészetterápia egy „modalitás” vagy másképpen megfogalmazva módszer. Lisa Kay szerint is a művészetterápia nem egy tudomány vagy irányzat, hanem egy mód eljutni valahova, ami bármilyen elmélethez adaptálható, azaz egy technika sokféle célra.⁴⁶ Illés Anikó a művészetterápiában a művészetet közvetítő közegnek tekinti, ami adaptálható az iskolai munkába bizonyos területeken, figyelembe véve a szakmai és etikai határokat.⁴⁷

6. Meghatározások a köznyelvben

A köznyelv a szakmaitól eltérő, hol tágabb, hol szűkebb jelentéssel használja a művészetterápia fogalmat. Szűkebb, mert a terápia fogalomhoz a betegség kötődik, és így „aki művészetterápiára jár, azzal valami nincs rendben” előítéletét hívja elő, pedig önismereti és megismerési módszerként, mentálhigiénés eszközként is alkalmazható. Tágabb, mert szinte mindenre rá lehet mondani, ami művészet és segítés vagy művészet és terápiás hatás együtt, metaforikus értelmet adva neki. Ezt a metaforikus jelleget láthatjuk György Péter esztéta egyik publikációjában, amit „Művészetterápia” címmel írt, és ahol azt fejti ki, hogy a művészet a társadalmi párbeszéd és traumafeldolgozás eszköze lehet a holocausttal kapcsolatban.⁴⁸

II. A PRAXIS

1. Kapcsolódó területek, forrás

A művészetterápia létrejöttét a gyakorlatban többféle szakterület és szellemi irányzat inspirálta, szakmaisága ezekből származtatható. A legtöbbet emlegetett pszichoterápiás, pszichológiai, pszichiátriai terület mellett fontos forrása a pedagógia, a szociális szakmák, a spirituális és

45 MALCHIODI, C. (ed.), *Handbook of Art Therapy*, The Guilford Press, New York, London, 2003, 1.

46 KAY, L., *Art education pedagogy and practice with adolescent students at-risk in alternative high schools*, Northern Illinois University, doktori értekezés, 2008, 43.

47 ILLÉS (2009) i.m. 235.

48 GYÖRGY P., *Művészetterápia – Hogyan lehet közös a holokaust emlékezete?* in *Magyar Narancs*, 2013/26, <http://magyarnarancs.hu/publicisztika/gyorgy-peter-muveszetterapia-hogyan-lehet-kozos-a-holokaust-emlekezete-85405> (Utolsó megtekintés: 2015. október 13.)

vallási mozgalmak és irányzatok, és maga a művészet is.⁴⁹ Minden konkrét művészetterápiás módszer ezek valamilyen sajátos arányú ötvözetének tekinthető, és jellemző, hogy melyik területhez erősebb a kapcsolódása, melyik szakmai diskurzust használja leginkább.

A következőkben kis kitérőt teszek ezek közül a pedagógiai szál irányába, és áttekintem nagy vonalakban művészetpedagógia és művészetterápia kapcsolódását, mivel ez a kapcsolat jelentős, ám kevésbé emlegeti a hazai művészetterápiás szakirodalom.

2. Művészetpedagógia és művészetterápia, a művészetterápia pedagógiai kapcsolódásai és vonatkozásai

A művészetterápia kialakulásában nagy szerepe volt a reformpedagógiai mozgalmaknak, amely új művészetpedagógiai paradigmát is jelentett. Ebben hangsúlyossá vált a szabad önkifejezés támogatása, a művészet a tapasztalatszerzés és az élmény-alapú tanulás eszköze lett John Dewey, a reformpedagógia szellemi atyja hatására, aki a „tankönyvívő” tudás helyett a tapasztalatszerzés szerepét hangsúlyozta.

A művészetterápia „anyjának” is nevezett Margaret Naumburg, akinek a nevéhez fűződik egyben az „art in therapy” irányzat is, a reformpedagógia kiemelkedő képviselője volt eredetileg, akinek saját iskolája volt (Walden School), emellett John Dewey és Maria Montessori tanítványa. A korszellemnek megfelelően nagy hatással volt rá a pszichoanalízis, mind freudi mind jungi kiképzést kapott. Élete második felében klinikai munkába kezdett, ahol a művészetet segítségül használta. Testvére, Florence Cane volt iskolájának rajztanára, és ő volt esetenként művészeti módszereinek inspirálója is.⁵⁰ Esetében tehát a pedagógiai gyökerek és kapcsolódás egyértelmű.

Edith Kramer, az „art as therapy” irány elindítója is erőteljes pedagógiai kötődéssel rendelkezik.⁵¹ Ő sérült gyerekekkel foglalkozott terápiás iskolákban, és módszere is használható pedagógiai keretek között.⁵² Viktor Löwenfeld nagy hatású művészetpedagógus és egyben művészetterapeuta munkássága is a két terület szoros kapcsolódását mutatja⁵³, aki bevezette a „nevelő, mint terapeuta” fogalmát, a terápiát fokozott művészetpedagógiának tartja.⁵⁴

A Rudolf Steiner által létrehozott Waldorf pedagógia is szoros kapcsolatban áll a művészetterápiával: szellemi hátterét jelentő antropozófiának saját orvoslása és ezen belül művészetterápiának nevezett saját módszere van, mely megelőzte a többi művészetterápiás irányzat létrejöttét.⁵⁵

Számos más közös pontot találni művészet, pedagógia és terápia között, például, Carl Rogers-nél, akit humanisztikus pszichoterápia „atyjának” tekinthetünk, és akinél eleve összeér a pszichoterápiás, pedagógiai és szociális terület, és akinek a lánya és egyben munkatársa (Nathalie Rogers) művészetterapeuta, vagy Erik Erikson neves pszichológus esetében, aki eredetileg művész és művészetpedagógus volt.⁵⁶

49 KISS (2014) i.m. 70.

50 RUBIN (1998) i.m. 99.

51 Az ő „mestere” az a Friedl-Dicker Brandeis művészetpedagógus volt, aki 1944-ben a terezini koncentrációs táborban művészeti órákat tartott az ottani gyerekeknek, figyelmüket valami másra irányítva. Friedl Auschwitzba került és ott meghalt, de a rajzok (kb. 4000 db) megmaradt, és a világ megismerte ezt a különös művészetpedagógiai munkát ezen keresztül. Korábban Prágában politikai menekültek gyerekeivel dolgoztak együtt Kramerrel. Forrás: KRAMER, E., *Art as Therapy with children*, Schocken Books, New York, 1971.

52 MALCHIODI (2003) i.m. 9.

53 KISS (2014) i.m. 101.

54 CHAPMAN L., *Preface*, in MITCHELL J. A. (ed.), *The Lowenfeld lectures, Viktor Lowenfeld on art education and therapy*, Pennsylvania State University Press, University Park and London, 1982, x.

55 KISS (2014) i.m. 97.

56 KISS (2014) i.m. 105.

Magyar viszonylatban is jelentős a két terület, művészetpedagógiai és művészetterápia közötti kapcsolódás. Az ismert művészetterapeuták és terápiás módszerek szakmai háttérében itt is gyakran szerepel a művészetpedagógiai eredet (Antalfai Márta, Platthy István, Komáromi Erzsébet Katalin, Sándor Éva...).⁵⁷

Egy 2014-es kutatás szerint a pécsi művészetterapeuta képzés végzettjeinek 60 %-a valamilyen pedagógiai s alapképzettséggel rendelkezik.⁵⁸ A fordított út ritka (bár létezik), a képzések sem alkalmasak mindezt a másik sorrendben elvégezni, ebből úgy tűnik, az általánosabb (művészet)pedagógiai képzettségre, mint alapra épül rá a specializáltabb művészetterapeuta képzettség. Feltehetően a pedagógiai rutinnal is rendelkező művészetterapeuták ugyanakkor talán nehezebben bújnak ki pedagógiai „bőrükből” egyes olyan esetekben, ahol a két szakmaiság nem erősíti egymást, hanem ütközik (mert van ilyen helyzet).

Megállapítható, hogy erőteljes és evidens a kapcsolódás művészetpedagógia és művészetterápia között, különösen a művészetpedagógia személyközpontú-gyerekközpontú irányzataival szoros a kapcsolat, azonban szakmaiságuk különbözik nem csak a célokban, eltérhet a módszerekben és a keretekben is, ez a művészetterápiás szakmaiság azonban önmagában is sokszínű, és több esetben szoros kapcsolatot mutat a pedagógiával.

Diane Waller említi mind a művészetterápia szakmává válásáról szóló 1991-es könyvében⁵⁹, mind a művészetterápiát a művészetpedagógiával összehasonlító 1984-es könyvfejezetében⁶⁰, hogy kezdetekben (Angliában a 60-as 70-es években) a művészetterápiás képzés a művészetpedagógiai képzéshez tartozott, mert akkoriban elsődlegesen pedagógiai (educational) és nem paramedikális területnek tekintették. A 80-as években a Goldsmith College-ban a művészetterápiás képzésnek két szakiránya volt: egy klinikai és egy pedagógiai (educational), utóbbi csak képzett rajztanároknak. Szintén önálló olvasható hogy ugyanakkor ez nem minden országban egyformán alakult, vannak országok (ő Bulgáriát említi példának 1984-ben), ahol a művészetterápia erőteljesen az orvosi területhez kötődik, és nem kapcsolódik a pedagógiával. Ez azóta változott is, és Magyarországra pedig az jellemző, hogy mindkét szál megtalálható, de azok sokáig nem találkoztak. Nálunk a mai napig nem alakult ki a művészetterápia professzióvá válása sem (nincs ilyen szakma hivatalosan), és semmilyen szakmai standardja nincs a képzéseknek.

Többen is írtak az iskolai helyzetben működő művészetterapeuta szerep sajátosságairól.⁶¹ Az iskolai művészetterapeutáknak többféle szerepük lehet: a sajátos nevelési igényű és veszélyeztetett, kimaradó gyerekekkel való munka, iskolai tanácsadás és konzultáció, szociális és pszichológiai munka, közösségi szolgáltatások az iskolában.

A pedagógus-szerep, és a pedagógiai keretek különböznek a terápiás keretektől és szereptől, probléma adódhat ezek keveredéséből. A terápiás helyzet biztonságát adó feltételeknek a tipikus pedagógiai helyzet számos vonatkozásban ellentmond. A gyermekközpontú pedagógia számos vonásában (szemlélet és keretek) közelít a terápiához, például törekszik a biztonságos légkör megteremtésére, személyre szabott feladatokkal és tempóban törekszik a diák fejlesztését megvalósítani, azonban a teljesítménynek fontos szerepe van és a tanárnak értékelnie kell azt.⁶²

57 KISS (2014) i.m. 108.

58 KISS (2014) i.m. 176-177.

59 WALLER, D., *Becoming a Profession (Psychology Revivals): The History of Art Therapy in Britain 1940-82*, Routledge, New York, London, 1991/2013, V. 23.

60 WALLER, D., *A consideration of the similarities and differences between art teaching and art therapy*, in THESSA DALLEY (ed.), *Art as Therapy, An introduction to the use of art as a therapeutic technique*, Routledge, New York, London, 1984, 1-14.

61 BUSH, J., *The Handbook of School Art Therapy: Introducing art therapy into a school system*. Springfield, IL: Charles C Thomas, 1997; KRAMER, 1958; 1971; NAUMBURG, 1950; PACKARD & ANDERSON, 1976.

62 KISS (2014) i.m. 133-145.

Janet Bush 1997-es könyvében így határozza meg a különbséget a „nevelési művészetterapeuta” (art education therapist) és a „klinikai művészetterapeuta” között⁶³:

- a nevelési művészetterapeuta végzett művészetpedagógus, aki kitalál és megvalósít művészeti óraterveket, azonosítja a patológiát az alkotásokban, és kezeli a lehetséges problémákat
- a klinikai művészetterapeuták is dolgozhatnak iskolai körülmények között akár átlagos diákokkal akár problémás vagy sérült növendékekkel, de nem ők tanítanak a művészeti órákon, ők nincsenek arra kiképezve. Ők a művészetet pszichoterápiás és diagnosztikus jelleggel használják, és egyéni nevelési programokat dolgoznak ki....”. Bush szerint a legtöbb tanár nincs felkészülve erre a feladatra, sok tanulónak van adaptív művészeti tantervre és nem konvencionális művészetoktatásra szüksége, ami szükségessé teszi művészetterapeuta facilitációját.

3. A művészetterápia modelljei: art as therapy, art in therapy, képzőművészeti pedagógiai terápia, művészettel nevelés

A művészetterápiának két fő módszertani modellje van⁶⁴:

- „art in therapy” (művészet a terápiában) ahol a művészet egy szimbolikus nyelv a verbális terápián belül. Margaret Naumburg és Harriet Wadeson nevéhez kötődik az irányzat kialakulása.
- „art as therapy” (művészet mint terápia) ahol a művészet elsősorban szublimációs lehetőség, az alkotó folyamat a hangsúlyos. Edith Kramer nevéhez fűződik, aki verbálisan nehezen hozzáférhető sérült gyerekekkel foglalkozott.

A magyar szakirodalomban Trixler Máttyás⁶⁵ és Németh László⁶⁶ is publikálta a két irányt, de egyikük sem adta meg az eredeti forrást, akihez kapcsolódik (Trixler másodlagos forrást jelöl meg). Trixler emellett olyan magyar elnevezéssel kapcsolta (art in therapy: művészet-pszichoterápia, art as therapy: művészetterápia), ami tovább bonyolítja az enélkül sem egyszerű művészetterápiás fogalmi helyzetet, mégis így terjedt el. Szakmai szemléletében is különbözik a nemzetközi felfogástól. Trixler a művészet-pszichoterápiát csak a pszichoterapeuta jogosultságú terapeutákhoz köti, Cathy Malchiodi viszont hangsúlyozza, hogy a művészetterápiás tevékenység során a valóságban mindkét modell valamilyen fokon jelen van.⁶⁷ Emellett Magyarországon csak pszichológus vagy pszichiáter alapvégzettségű ember lehet pszichoterapeuta, míg a művészet-pszichoterapeuta képzésekre más országokban nem csak orvos vagy pszichológus jelentkezhet⁶⁸, Magyarországon viszont nincs speciálisan ilyen jellegű képzés.

Két pedagógiai művészetterápiás modell a képzőművészeti pedagógiai terápia és a művészettel nevelés. A képzőművészeti pedagógiai terápia, Sándor Éva művészetterápiás módszere az alkotó folyamat komplex személyiségfejlesztő és én-erősítő hatására épít (hasonlóan az „art as therapy” irányzathoz), védőtérrel és védőszeméllyel (terapeuta) dolgozik, de pedagógiai

63 BUSH (1997) i.m. 42.

64 KISS (2014) i.m. 76-79.

65 TRIXLER M., *Művészetterápia és művészet-pszichoterápia a pszichotikus páciensek komplex terápiájában*, in SEHRINGER, W. – VASS Z. (szerk.), *Lelki folyamatok dinamikája, a képi világ diagnosztikájában és terápiájában*, Flaccus Kiadó, Budapest, 2005, 219.

66 NÉMETH L., *(Képző)művészet-terápia*, in JUHÁSZ S. (szerk.), *Nonverbális terápiák*, Animula Kiadó, Budapest, 1991, 188.

67 MALCHIODI, C., *The Art Therapy Sourcebook*, Lowell House, Los Angeles, 1998, e-book, location of 128: „...A valóságban a legtöbb művészetterapeutaként praktizáló terapeuta integrálja a művészetterápiát a művészet-pszichoterápiával valamilyen mértékben/különböző fokban. Más szóval mindkettő fontos: az elképzelés, hogy a művészeti tevékenység gyógyító folyamat lehet, és hogy a produktum terápiásan releváns információkat kommunikál. A terapeuta teheti a hangsúlyt az egyikre vagy a másikra, függvényének saját filozófiájának és a személy szükségletének és céljának a művészetterápiában...”

68 <http://www.gold.ac.uk/pg/ma-art-psychotherapy/> (Utolsó megtekintés: 2015. október 13.)

módszerekkel.⁶⁹

A művészettel nevelés, mint pedagógiai művészetterápiás modell a SNI-s és más problémás gyerekekkel való munka, személyiségfejlesztés, kommunikáció, szocializáció, közösségépítés, személyes és közösségi identitások megfogalmazása-megteremtése, érzékenyítés, tabutémák feldolgozása, integráció, inklúzió, mentálhigiéné és általában a nevelés és fejlesztés terén alkalmazza a művészetterápiás módszereket és szemléletet.⁷⁰

4. Művészetterápiás módszerek alkalmazása, terápiás hatás

A művészetterápiás módszereket hatékonyan lehet használni integrációs-inklúziós célokra, közösségépítésre illetve mentálhigiénés területen és a tanításban is. Ahogy már korábban is szó esett róla, e területeken való alkalmazásban is fontosak a terápiás kompetenciák, azaz ez inkább az alkalmazásnak egy másik szintje, és a művészeti facilitátortól tudatosságot igényel, hogy a helyzeteket a kívánt szinten tartsa, ne „mélyüljön be” a (kívánnál mélyebb) más szintekre a művészeti intervenció.

Másik oldalról a művészetpedagógiai és más művészeti tevékenységek esetében beszélhetünk terápiás hatásról, ami jó művészetpedagógiának velejárója.⁷¹

KÉPZETTSÉG

1. A művészetterápia, mint professzió hazai helyzete

A művészetterapeuta nálunk Magyarországon hivatalosan nincs elismerve önálló szakmaként, ezért nehéz művészetterapeutát ebben a minőségben alkalmazni adminisztratív szempontból (pl. nevelési tanácsadókban, pszichiátriai klinikákon). Ugyanakkor maga a tevékenységforma régóta ismert, van hazai múltja és arculata. Ezzel szemben sok más országban önálló professzió területnek számít, például Angliában és az Egyesült Államokban, Kanadában, és Európa számos országában (pl. Anglia, Spanyolország). Ugyanakkor vannak európai országok, ahol alig ismerik (pl. Ciprus).

Hazánk művészetterápiás szempontból a két állapot között van jelenleg. Létezik a terület, vannak képzései is, de nem egységes és jól körülírt, semmilyen szakmai szervezet nem koordinálja szakmaiságát. Számos országban csak az mondhatja magát művészetterapeutának, aki adott kritériumoknak megfelel, és tagja az ezt igazoló szakmai szervezetnek (pl. Anglia, USA). A magyar képzések nincsenek összhangban sem egymással, sem a más országokban már kialakított sztenderdekkel. A művészetterápiás terület például alapvetően fontosnak tartja a képzésben az önismereti sajátélményt saját modalitásában, de ezt nem minden képzésünk biztosítja.

Nincsenek tehát jól leírt szakmai kritériumok, és ezt érvényesíteni tudó szakmai szervezetek, és képzettségek tekintetében is vegyes a kép.

2. A művészetterápia kompetenciaszintjeinek rétegződése művészeti és terápiás szempontból

A művészetterápiás tevékenységek különböznek mind a művészeti tevékenység mind a terápia szintjétől, mélységétől is, hasonlóan a művészetpedagógiához, azaz a művészetterápia szakmaisága mind művészeti mind terápiás szempontból rétegzett. A művészetterápiás tevékenységeket is a következő képlet szerint lehet leírni (hasonlóan a művészetpedagógiához):

69 SÁNDOR – HORVÁTH (1995) i.m.

70 ILLÉS (2009) i.m. 236-237.

71 RUBIN (2005) i.m. 311.

művészet_{több} terápia_{kevesebb}
művészet_{kevesebb} terápia_{több}

E képlet részletezését a következő fejezetekben fejtem ki doktori kutatásom és alapján, de azt továbbgondolva.⁷² Több évig kutatva a hazai művészetterápiás területet úgy találtam, hogy ritka a művészeti és terápiás szempontból is maximális kompetenciaszintű praxis (művészet_{max} terápia_{max}). Ennek oka többféle lehet: egyrészt nehéz mindkét szakmaiságban egyszerre ilyen mélységben otthon lenni és azt a terápiás tevékenységbe be is tudni vinni, mivel egy ponton ellentétes hatásúvá is válhatnak. A mindkét irányú legmagasabb szintű képzettség megszerzése is ritka, mivel a művészeti egyetemekre nagyon nehéz bejutni, a pszichoterapeuta képzettség pedig nagyon komoly előfeltételekhez kötött (pszichiáter vagy pszichológus lehet csak), egy intézményen vagy képzésen belül pedig nem is lehet megszerezni ellentétben a művészetpedagógiával, ahol ez egy intézményi rendszeren belül megvalósítható (művészképzésre tanárképzés kiegészítésként). Ilyen módon nem jelent rangsort sem a tevékenységek között, hiszen mindig aktuális célhoz kell illeszteni az alkalmazott szakmaiság típusát, mélységét és szintjét. Illeszkednie kell a terapeuta saját kompetenciájához is a bevállalt céloknak. Emellett minden szintjén található kiváló képviselője a területnek. A különbségek tehát inkább modellszerűek, a szakmai paradigmák mások. A művészetterápia művészeti és terápiás szempontú rétegződésének modelljeként vettem a művészetpedagógia hasonló szempontú rétegződését, mert az a terület világosabban ki van dolgozva nagy társadalmi jelentősége miatt (pl. pedagógus életpályamodell).

A művészetpedagógiai kompetenciaszintek rétegződése, mint modell

Az alábbiakban bemutatom a modellként használható művészetpedagógiai rétegződést, ahol ez a különböző képzési modellek szerint jól megragadható, még ha a képzettségi szint nem minden konkrét esetben esik egybe a valós kompetenciával, ami lehet sokkal magasabb szintű is a konkrét esetben). A művészetpedagógia mind művészeti, mind pedagógiai képzettség szempontjából rétegződik.

Művészetpedagógiai rétegződés a művészeti képzettség szintje szerint:

- művészet₁pedagógia: kézműves, aki kézműves foglalkozásokat tart
- művészet₂pedagógia: óvónő, tanító, napközis nevelő, gyógypedagógus, konduktor, aki vizuális (művészeti) foglalkozást, órát tart
- művészet₃pedagógia: óvónő, tanító, gyógypedagógus vizuális szakirányú specializációval, aki vizuális (művészeti) foglalkozást, órát tart
- művészet₄pedagógia: rajztanár, aki tanárképző főiskola rajz (vizuális nevelés stb.) szakát végezte
- művészet₅pedagógia: rajztanár, aki egyetemi szintű diplomával rendelkezik, középiskolai tanári képzettsége van, de nem művész (ezt a végzettséget művészeti egyetem posztgraduális képzésén lehetett megszerezni)
- művészet₆pedagógia: művész-tanár, azaz művész és tanár

Sajátos jellemzője ennek a rétegződésnek, hogy majdnem egybeesik a célcsoport szerinti rétegekkel (óvodapedagógus, tanító, felső tagozatos rajztanár, középiskolai rajztanár, felnőttképzésben tanító tanár), és egyben a BA MA szintű, korábban főiskolai vagy egyetemi szintű végzettség a művészeti képzettség szintjéhez kapcsolódik. Lényegében leolvasható róla az a paradigma, hogy a kisgyerekekkel való munkához elég a kisebb művészeti kompetencia, és

⁷² KISS (2014) i.m. 59-60. és 82-84.

minél idősebb a növendék, annál magasabb szintű művészeti kompetenciával tanítható. Ez a rendszer erősen vitatható éppen ezért.

A pedagógiai képzettség illetve kompetencia szerinti rétegzésére a napjainkban oly sokat emlegetett és vitatott pedagógus-életpálya modell kísérletet tesz. Ennek mentén tárgyalom, és nem a BA, MA szintű vagy főiskolai-egyetemi szintű diploma szerint, mivel azok, ahogy már korábban láttuk, nem jelentenek feltétlenül pedagógiai kompetenciaszint szerinti különbséget. A pedagógus életpályamodellnek megfelelően van gyakornoki (mentorral támogatva), önálló tanári (pedagógus 1-2) és mestertanári szint, emellett pedagógiai végzettség nélkül (pl. kézművesek foglalkozásai), pedagógiai asszisztensi végzettséggel és más hasonló, nem diplomás pedagógiai végzettségekkel, illetve gyógypedagógiai illetve múzeumpedagógusi végzettséggel is zajlik különböző szintereken művészetpedagógiai tevékenység. Magához a (professzionális, kanonizált) művészethez is rendelhető pedagógiai, társadalomformáló, nevelő funkció, ahogy ezt például Schilling Árpád ismert rendező kifejtette számos alkalommal.⁷³ Nem csak kompetenciaszint szempontjából van rétegződés, hanem a különböző pedagógiai szinterek szerint (szabadidős, közoktatásbeli stb.) is, de ezeket a rétegeket itt nem ismertetem. A felsorolt rétegek pontosíthatóak, továbbgondolhatók.

Művészetpedagógiai rétegződés a pedagógiai képzettség szintje szerint:

- művészetpedagógia₀: a művészet nevelő, társadalomformáló hatása (lásd Schilling Árpád)
- művészetpedagógia₁: kézműves, vagy művész, aki kézműves vagy más művészeti foglalkozásokat tart pedagógiai végzettség nélkül
- művészetpedagógia₂: kézműves, vagy művész, aki kézműves vagy más művészeti foglalkozásokat tart pedagógiai pedagógiai asszisztens vagy más alacsonyabb fokú pedagógiai (pl. középfokú óvodapedagógusi) végzettséggel
- művészetpedagógia₃: diplomás művészetpedagógus, óvónő, tanítónő, gyógypedagógus, konduktor gyakornok (lásd pedagógus életpályamodell)
- művészetpedagógia₄: művészetpedagógus, óvónő, tanítónő, gyógypedagógus, konduktor (lásd pedagógus életpályamodell, pedagógus 1-2.)
- művészetpedagógia₅: művészetpedagógus, óvónő, tanítónő, gyógypedagógus, konduktor mestertanár, kutatótanár szinten (lásd pedagógus életpályamodell)

A művészetterápiás kompetenciaszintek rétegződése művészeti szempontból

A művészeti technikáknak nem tulajdonít jelentős szerepet a terápiában többek között Trixler Mátyás⁷⁴, ugyanakkor Judith Rubin szerint viszont a művészetterápia magja és lényege „mégis csak a művészet”⁷⁵. Ezek a vélemények a művészetterápiás felfogások és gyakorlatok művészeti szintjének különbözőségeit mutatják. Mivel a hazai művészetterápiás képzésekre különböző, művészeti és segítő (vagy egyes esetekben akár bármilyen) szakmai háttérű emberek jelentkezhetnek, és a képzések pedig főleg a hozott művészeti kompetenciákra építenek, a rétegződés a művészeti képzettség szintje mentén a következőképpen alakul:

73 SCHILLING Á., *A művészet generátor*, in *Színház.hu*, 2011.

<http://szinhaz.hu/szinhazi-hirek/40523-schilling-a-muveszet-generator> (Utolsó megtekintés: 2015. október 11.) : „... a művészet-pedagógia nem a művészet oktatása, vagyis nem a művészek képzése, hanem olyan nevelési módszer, amely a legfrissebb művészet eredményeit ötvözi a korszerű (konstruktív) pedagógia eszköztárával. A művészet ebben az esetben nem cél, hanem eszköz”

74 TRIxLER M., *A rajz megoldja a betegek nyelvét, interjú Trixler Mátyással*, in *Magyar Orvos*, 2009/6, 20. <http://www.weborvos.hu/adat/magyarorvos/2009jun/20-22.pdf> (Utolsó megtekintés: 2015. október 13.)

75 „Art is, after all, the core of art therapy.”, RUBIN (1984/2011) i.m. 2.

- művészet₁terápia: nincs művészeti képzettség, legfeljebb érdeklődés. Például a pszichológusok rajzoltatják a betegeket a terápiás folyamatban.
- művészet₂terápia: kézműves vagy más művészeti alapvégzettségre épülő művészetterápiás tevékenység
- művészet₃terápia: óvónő, tanító, gyógypedagógus, konduktor alapvégzettségre épülő művészetterápiás tevékenység
- művészet₄terápia: rajztanár alapvégzettségre épülő művészetterápiás tevékenység
- művészet₅terápia: művész alapvégzettségre épülő művészetterápiás tevékenység

A művészetterápiás terület művészeti rétegződését a tevékenység jellege (és nem a képzettség alapján) is le lehet írni szakirodalom (és személyes tapasztalataim) alapján. Az alacsonyabb szintű művészeti alkalmazást gyakran a helyzet és a célok, és nem a művészetterapeuta művészeti kompetenciái indukálják.

- művészet₁terápia: A terápiás munka a hangsúlyos, egyszerű, alapszintű művészeti eszközökkel dolgozik (csomagolópapír, filctoll, ceruza...) és nem esztétizáló megközelítés jellemzi. Például a pszichológusok rajzoltatják a betegeket a terápiás folyamatban. Nem feltétlenül igényel magas szintű művészeti jártasságot.
- művészet₂terápia: a művészet szakmaiságának összetettebb alkalmazása, amikor többféle technika is megjelenik, az alkotó folyamat is nagyobb szerepet kap. Szükséges hozzá művészeti jártasság, de nem feltétlenül a magas szintű művészeti tudatosság. Hangsúlyos a verbális feldolgozás és az egyéb pszichoterápiás hatótényezők pl. a csoport.
- művészet₄terápia: az alkotó folyamat hangsúlyos, a művészeti technikák saját terápiás hatása (pl. akvarell nehezen kontrollálható) és az alkotás élménye fontos. Magas szintű művészeti tudatosság szükséges a terapeuta részéről.
- művészet₅terápia: az alkotó folyamat és az esztétikum is fontos szerepet kap, a művészeti munka hangsúlyos, a kliens produktuma lehet magas szinten artisztikus (de nem feltétlenül). Magas szintű művészeti tudatosság szükséges hozzá a terapeuta részéről.
- művészet₆terápia: a művész⁷⁶ alkotótevékenysége fejt ki saját magára vagy a közönségre nézve terápiás hatást, vagy tisztán a művészet és az esztétikum eszközével dolgozik magas szinten.

A művészetterápiás kompetenciaszintek rétegződése terápiás szempontból

A hazai művészetterápiás területet képzettség alapján a következő rétegződés jellemzi:

- művészetterápia₀: mindenféle terápiás (vagy ahhoz hasonló) képzettség nélkül végzett művészetterápiás munka terápiás szakmaisága. Ilyennel találkozunk még ma is, mivel semmi nem szabályozza a művészetterápiás területet.
- művészetterápia₁: terápiához közeli, valamely segítő szakmai végzettséggel végzett művészetterápiás munka terápiás szakmaisága (pl. tanári, szociális munkás stb., de konkrét művészetterápiás végzettség nélkül)
- művészetterápia₂: tanfolyam-szintű művészetterápiás végzettség (pl. MOME művészet-tel nevelés)
- művészetterápia₃: művészetterapeuta képzettség, ami művészetterapeuta szakirányú továbbképzéseken, több éves sajátélményen alapuló művészetterapeuta képzéseken megszerezhető
- művészetterápia₄: művészetterápia pszichoterapeuta végzettséggel

76 Művésznek a művész identitású és magas esztétikai szinten alkotó embereket tekintem ebben a kontextusban.

Bár hasznos lenne kapcsolni az egyes rétegekhez, képzettségekhez tényleges jogosultságokat, ennek ma Magyarországon nincs kialakult szabályozása vizuális területen, minden lehetséges, ami a piacon eladható. Más művészetterápiás területek, például a dráma vagy a tánc itthoni viszonylatban is jobban kialakultak éppen a képzettségek és ehhez kapcsolódó kompetenciaszintek tekintetében. A pszichodinamikus mozgás- és táncterápia képzettségi szintjei a következőképpen vannak definiálva az egyesületi honlapon⁷⁷:

- Pszichodinamikus mozgás és táncterápiás csoportvezetők, akik kizárólag szupervízió mellett vezethetnek személyiségfejlesztő, önismereti csoportot
- Pszichodinamikus mozgás és táncterápiás módszerspecifikus csoportvezetők, akik önállóan vezethetnek személyiségfejlesztő, önismereti csoportot
- Pszichodinamikus mozgás és tánc-pszichoterapeuták, akik pszichoterápiás csoportokat vezethetnek

Emellett a képzésbe lépés feltétele 250 óra sajátélmény kiképzőterapeutáknál/ csoportvezetőknél, a képzés része az elméleti képzési rész mellett 150 óra csoportvezetési gyakorlat, 100 óra szupervízió, és 100 óra szupervízió melletti önálló csoportvezetés. Ehhez hasonló képzési követelményekkel a vizuális terület képzéseiben nem találkozunk.

A terápiás rétegződés a praxis és a terápiás munka „mélysége” szempontjából vizuális területen:

- művészetterápia₀: a művészet mint eszköz segítő, életjobbító alkalmazását takarja, inkább metafora. pl. György Péter esztéta ilyen értelemben használta egy publicisztikájában⁷⁸
- művészetterápia₁: A művészetterápia, mint módszer használata, pl. érzékenyítés, inklúzió elősegítése, csapatépítés művészetterápiás eszközökkel, művészetalapú tréning stb.
- művészetterápia₂: művészetterápiás jellegű tevékenység a terápiás keretek nem teljes meglétével, de terápiás céllal és terápiás hatással, művészettel nevelés, fejlesztés művészettel, képzőművészeti pedagógiai terápia
- művészetterápia₃: művészetterápia mint szocioterápiás módszer
- művészetterápia₄: művészetterápiás szakmaisággal terápiás keretek közt végzett önálló művészeti munka kliensekkel (pl. önismereti művészetterápiás csoportok)
- művészetterápia₅: klinikai művészetterápia, pszichés betegek művészetterápiája, művészetterápia egy gyógyító team-ben kiegészítő terápiaként
- művészetterápia₆: önálló művészet-pszichoterápia

A művészetterápiás területre jellemző, hogy ez a legutóbbi lista sok kérdést vet fel, vitatható, magam is alakítottam már rajta korábbi változatához képest. Nem született meg még vizuális területen erről hazánkban szakmai konszenzus, mindenféle jelenségek és szakmai szemléletek élnek egymás mellett, ahogy a képzettségekhez sem kapcsolódik tényleges jogosultság. Ennek ma Magyarországon a vizuális területen tehát nincs kialakult szabályozása, minden lehetséges, ami a piacon eladható.

ÖSSZEFOGLALÓ KÖVETKEZTETÉSEK

A művészetterápia, mint szakterület önálló szakmaisággal rendelkezik, egy módszernek tekinthető, mely a pszichoterápiás terület mellett számos más segítő és szocializációs szinten alkalmazható. A kitágított művészetterápia fogalom helyett általánosabban használható lenne

⁷⁷ http://www.tancterapia.net/kepzes_pdmt.htm (Utolsó megtekintés: 2015. október 13.)

⁷⁸ GYÖRGY (2013) i.m.



a „művészeti mediáció”, a „művészeti intervenció” kifejezés, illetve a „művészeti facilitátor” elnevezés.

A művészeti és terápiás kompetenciaszintek rétegződésének vizsgálata alapján megállapítható, hogy a vizuális művészetterápiás terület professzionalizálódása mégsem ment végbe teljesen, fejlődése ebből a szempontból elakadt annak ellenére, hogy évtizedek óta jelen van Magyarországon, és nemzetközi szinten is ismert úttörői, szakemberei vannak. Szükség lenne egy jól működő szakmai ernyőszervezetre, ami ezt a folyamatot szabályozná, és végigvinné a mai megosztott hazai viszonyok között a nemzetközi és más művészetterápiás területek sztenderdjeihez igazítva.

Fontos kérdés lehet a művészetterápiával különböző szinten foglalkozók számára: Én hol vagyok ebben az itt felvázolt kompetenciarétegződésben most művészeti és hol vagyok terápiás szempontból? Hova fejlődhetnek és hogyan? Mire vagyok képes és mire vagyok jogosult?

SUMMARY

In my paper, I analyse the specific professional attitudes of art therapy of the visual variety. I review the forms of helping with art and artistic intervention, and situate art therapy on that spectrum. I examine the professional attitudes of art therapy on three levels (language, praxis and qualifications). I present the various ranges of connotations of the concept of art theory as well as various professional definitions, I discuss the character of the method and explore the problematic issues with the concepts of art and therapy conjoined. I present the most notable models of art therapy and the field's connections with the teaching of art. The profession is stratified as regards both art and therapy, with various levels of qualifications and praxis in both aspects.

TISZAI LUCA

Szegedi Tudományegyetem

Juhász Gyula Pedagógiai Kar Gyógypedagógiai Intézet

Szeged, Magyarország

***Befogadás és kirekesztés dinamikái a közösségi zeneterápiában:
egy innovatív program tapasztalatai***

A közösségi zeneterápia kettős célja, hogy zenei projektek által előkészítse a társadalmi befogadást. A cikk a kirekesztés és befogadás társas dinamikáinak elemzésével reflektál egy innovatív kezdeményezésre, súlyosan halmozottan fogyatékos felnőttek és kamaszok közös zenei projektjeire. A közös zenélés a befogadó társadalom modelljeként is szolgál: a kölcsönös figyelem, kölcsönös tisztelet olyan légkört teremt, amely minden résztvevő emberi kiteljesedését szolgálja.

A tanulmány egy innovatív kezdeményezést, a súlyosan halmozottan fogyatékos felnőtt zenészekből álló Nádizumzum zenekar érzékenyítő programját elemzi a befogadás és kirekesztés dinamikáinak elemzésével. A Nádizumzum zenekar 2007-ben alakult Ipolytölgyesen, tagjai egy speciális technikával, a Consonante módszerrel zenélnek, amelyet a cikk szerzője fejlesztett ki a gyakorlati tapasztalatok alapján.

Mivel a Nádizumzum által adott koncerteken a közönség sokszor bekapcsolódott az éneklésbe, az interaktív koncertek tapasztalatait kezdtém beültetni a zenekar gyakorlatába, így születtek az első workshopok, ahol a résztvevők együtt zenéltek a zenekarral. Kezdetben csak érdeklődő vendégeket invitáltunk, hogy kipróbálják hangszereinket, és néhány dal erejéig bekapcsolódjanak a zenekar munkájába. A pozitív tapasztalatok alapján művészetterápiás workshopok keretein belül adtunk lehetőséget az együtt-zenélésre: 2013-ban a SIPE nemzetközi művészetterápiás konferenciáján, 2014-ben az Áramlásban c. művészetterápiás konferencián, 2017-ben „A hang lelke – a lélek hangja”: művészeti terápiák a gyógypedagógiában c. országos konferencián. 2014 novemberében kezdődött a Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola tanulóival való együttműködés, a Kállai Kettős előadásával, majd egy közös flash-mobbal. Azóta több inkluzív koncertet adtunk a Gödöllői Szent Norbert Gimnázium tanulóival, az Ars Nova Sacra Kórus tagjaival, a Staccato Énekegyüttesel, és a Magyar Állami Operaház zenészeinek közreműködésével, valamint egy érzékenyítő programot is tartottunk egy budapesti gimnáziumban.

A társadalmi változások, az oktatási rendszer átalakulása, a befogadó iskolák, csapatmunkát, kreativitást, együttműködést támogató oktatási formák megjelenése kedvezően hatott a fo-

gyatékkal élő emberek elfogadására is. A mai fiatalok sokkal inkább a másság elfogadása, a tolerancia jegyében nőnek fel, ez remény adhat a társadalmi integráció fellendülésére is. Balázs¹ tanulmánya szerint „az individualizáció az alapja annak az elvnek is, ami minden individuum méltóságában azonos értékiségének elismerését jelenti, nemcsak kulturális különbözőségétől, de testi állapotától függetlenül is. Ennek társadalmi konzekvenciája pedig annak a diszkriminációtól mentes világnak a víziója, ahol a jogok és lehetőségek biztosítása társadalmi kötelezettség, és nemcsak az egyének szabadságjogokon alapuló önérvényesítésének eredménye”.

A szakirodalom az 1980-2000 között született fiatalokat, millenáris generációnak nevezi (A pontos évszámot különböző források néhány év eltéréssel jelölik meg, hangsúlyozva, hogy a generációt nem feltétlenül a születési év, hanem az adott kultúrára jellemző magatartás határozza meg.) Kutatások szerint ezek a fiatalok szeretnek csoportban dolgozni és a saját tapasztalataikból tanulni, nyitottak a változásokra és kreatívak a problémamegoldásban², érzékenyek a társadalmi igazságtalanságokra, s a meg tapasztalt problémákra igyekeznek reális, elkötelezett válaszokat adni.³

A közösségi zeneterápia modellje választ ad ezekre a kihívásokra. Az inklúziót nem egyoldalú karitatív aktusnak, hanem kölcsönösen gazdagító tanulási folyamatnak tekinti, amelyet a közös zenélés modellez és elő is készít. A közös zenélés alkalmai mellett, hogy pozitív érzelmi tapasztalatot jelentenek, a résztvevők szemléletét is formálják. Az első workshop egyik résztvevője, aki akkor találkozott először halmozottan fogyatékos emberekkel, így fogalmazott: „Olyan jót zenéltünk együtt! De ha a villamoson találkoztunk volna, azt sem tudtam volna, hova nézzek...”

SÚLYOS ÉS HALMOZOTT FOGYATÉKOSSÁG

A Gyógypedagógiai lexikonban található meghatározás szerint: „a halmozottan fogyatékos személyek között jellegzetes típust képviselnek a súlyosan halmozottan fogyatékosok. Esetükben a leggyakoribb a súlyos, agyi eredetű mozgáskorlátozottság és a motoros beszédzavar kombinálódása, de a súlyos értelmi fogyatékoság is előfordulhat. Ők voltak a populációból a leginkább elhanyagoltak; emberi szükségleteiket, kommunikációs igényeiket sokáig nem ismerték fel, képezhetetlennek tartották őket”.⁴

Márkus⁵ felhívja a figyelmet arra, hogy a laikusok számára is szembe tűnő a magasabb rendű humánspecifikus funkciók hiánya, az első találkozásban az a felismerés dominál, „hogy az adott pillanatban mit nem tud” a fogyatékos személy. A másik emberrel való találkozásban az

1 BALÁZS J., *Értékrend, egyenlőtlenség esélyei és a befogadás esélyei*, in *Kultúra és Közösség*, 2010/3, 7.

2 BENJAMIN K., *Welcome to the Next Generation of Search*, in *Revolution*, 2008. ápr., 56-59.

KRAUS S. – SEARS S., *Teaching for the Millennial Generation: Student and teacher perceptions of community building and individual pedagogical techniques*, in *The Journal of Effective Teaching*, 2008/2, 32-39.

MERRITT S. R., *Generation Y: A Perspective on America's next generation and their impact on higher education*, in *The Serials Librarian*, 2002, 41-50.

SKIBA D. – BARTON A., *Adapting your teaching to accommodate the net generation of learners*, in *The Online Journal of Issues in Nursing*, 2006/2.

3 PEW RESEARCH CENTER. *Millennials: Confident. Connected. Open to change*. 2010. február. <http://www.pewinternet.org/2010/02/24/millennials-confident-connected-open-to-change/> (Utolsó megtekintés: 2015. július 22.)

4 LÁNYINÉ E.Á., *Halmozott fogyatékoság: halmozottan fogyatékosok* (szócikkek), in MESTERHÁZI ZS. (szerk.), *Gyógypedagógiai lexikon*, ELTE BGGYFK, Budapest, 2001, 109-110.

5 MÁRKUS E., *Súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermekek nevelésének elméleti és gyakorlati problémái*, Doktori értekezés, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest, 2005.

első benyomásunk fizikai megjelenés alapján alakul ki, egy vak ember tekintete, a test és az arc fizikai anomáliái erősen stigmatizáló hatásúak. A feszélyezettség és zavar természetes reakció, amivel számolni kell ebben a találkozásban. A társadalmi konvencióktól eltérő viselkedés a veleszületett agyi eredetű bénulás okozta furcsa tónusú, nehezen artikulált beszédhang, a szokatlan prozódia, a mimikában részt vevő izmok bénultsága, esetleg akaratlan mozgása, amely folytonos grimaszoláshoz vezet, a beszéd és a hagyományos társas szerepekhez való igazodás hiánya tovább nehezíti a kapcsolatfelvételt.

Míg az intézménybe segítő szándékkal érkező fiatalok frusztrációt, sőt szégyent élhetnek meg a tehetetlenség tapasztalata miatt, a közös koncert akkor is sikeres lehet, ha a személyes kapcsolatteremtés nem válik valóra. Egy szociális projekt esetében egy diák idegen szituációban számára valószínűleg ismeretlen feladatot kap, a közös zenélés során olyan tevékenységbe kapcsolódik be, amelyben kompetensnek érezheti magát. A tapasztalatok alapján a közösségi zeneterápia modellje különösen is hatékony lehet az új generáció érzékenyítésére.

A KIREKESZTÉS ÉS BEFOGADÁS DINAMIKÁI

A fogyatékoság megítélése, a fogyatékos ember és a többségi társadalom viszonya egy bonyolult ellentmondásoktól sem mentes rendszert alkot. A befogadás és kirekesztés dinamikáját számos tényező befolyásolja, evolúciós-biológiai örökség, ősi védekező mechanizmusok, történelmi és kulturális örökség, társadalmi modellek, egyéni és társas tapasztalatok.

A kirekesztés minden emberi kultúrában megtalálható, „az elutasítás a közösségi létet átható jellemző”.⁶ Rimmerman⁷ a jelenséget azzal magyarázza, hogy „amikor az emberek konfrontálódnak valamivel, ami különbözik tőlük, az első reakciójuk az elutasítás és zavar”. Annak érdekében, hogy enyhítsék ezt a szorongást, az emberek hajlamosak arra, hogy „elutasítsák azokat, akik különböznek tőlük, különösképpen azokat, akik eltérnek a kulturális normáiktól és standardjaiktól”.⁸ A kirekesztés célja idegen kultúrák találkozása esetén a kulturális szokások, társas struktúrák megvédelmezése. A fogyatékosággal való találkozás nem társas szokásokat, konvenciókat vagy világnézetet, hanem az ember legmélyebb identitását kérdőjelezi meg, ebből következően az elutasítás erős és természetes énvédő reakció.

NEUROBIOLÓGIAI MAGYARÁZAT: A FERTŐZÉS-ELKERÜLÉS MODELLJE

Oaten és mtsi⁹ által leírt fertőzés-elkerülés modellje szerint az emberi idegrendszer evolúciós öröksége az úgynevezett fertőzés-elkerülés rendszer. Azzal támasztják alá ezt a modellt, hogy a fertőzött egyed kiközösítése, mint fertőzés elleni védekezés nemcsak főemlősöknél, de a törzsejlődés alacsonyabb szintjein is megjelenik. A fertőzés-elkerülés rendszer egy automatikus neurobiológiai alapokon nyugvó önálló struktúra, amely a szándékos döntéseinktől függetlenül működik, és különösen érzékeny bizonyos külső jelekre, amelyek, bizonyos esetben halálos

6 KURZBAN R – LEARY M. R., *Evolutionary Origins of Stigmatization: The Functions of Social Exclusion*, in *Psychological bulletin*, 2001/2, 187.

7 RIMMERMAN A., *Social Inclusion of People with Disabilities: National and International Perspective*, Cambridge University Press, New York, 2013.

8 OATEN M. – STEVENSON R.J., – CASE T.I., *Disease avoidance as a functional basis for stigmatization*, in *Philosophical Transactions of the Royal Society Biological Sciences*, 2011, 3433-3452. doi: 10.1098/rstb.2011.0095

9 OATEN M és mtsi (2011) i.m.

fertőző betegségekre is utalhatnak. Ilyenek például mimikai izmok bénulása, bőrbetegségek, abnormális mozgás és viselkedés, vagy a test fizikai struktúrájának megváltozása. Mivel az arc az emberi kommunikáció egyik legfontosabb fókuszpontja, az arc torzulásai különösen erős élenérzéseket váltanak ki. Az arc kifejezés akaratlan változásai (pl. cerebrálparézis esetén), vagy az illető által nem vagy alig kontrollálható mozgások vagy hangadások távol vannak az értelmezhető viselkedésrepertoártól, így ezeket automatikusan veszélyesnek kódoljuk.¹⁰

Fogyatékoság esetén (és sok más esetben) ezek a külső jelek, melyeket a szerzők „hamis vérszcengőként” jellemeznek, erős negatív érzelmi reakciókat indítanak el, nemritkán undort váltanak ki. Az undor szintén egy evolúciós örökség, funkciója az orális úton való fertőzés elkerülése, ezért kelt undort a legtöbb emberből az emberi testnedvekkkel való közvetett és közvetlen találkozás, sőt akár ezek elképzelése is.¹¹

SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI ÉRTELMEZÉSEK

Andreas Frölich¹² a súlyos halmozott fogyatékosággal való szembesülést, mint az ember saját identitásának megkérdőjelezését írja le. Az emberré válás során jelentős mérföldkő a „homo erectus” (felegyenesedett ember) megjelenése, így zavarba ejtő egy olyan emberrel találkozni, aki nem képesek önállóan vertikális testhelyzetet fölvenni. Szintén az emberi identitás része a környezetre való hatás, a környezet átalakításának képessége, az ember önmagát alkotó lényként, mint „homo habilis” és „homo faber” definiálja, a súlyosan halmozottan fogyatékos emberek közül viszont sokan nem tudják használni a kezüket. Hasonlóképpen az értelmi sérülés vagy a beszéd hiánya gyakran leküzdhetetlen kihívást jelentenek az emberi identitás számára, hiszen „homo sapiens”-nek hívjuk magunkat, és azt hirdetjük, hogy beszéd képessége különböztet meg minket minden más fejlett élőlénytől. Isaksen¹³ úgy magyarázza ezt a találkozást, hogy amikor egy ember lényének fizikai valósága szembetűnőbb, mint szellemi lény, azzal a félelmetes életperspektívával szembesít minket, hogy „az elme elveszítheti uralmát a test felett”.

A szociálpszichológia szerint a kategorizáció automatikus folyamat, amelynek során az egyén bizonyos csoportokhoz való tartozás és más csoportokkal való szembenállás eredményeként találja meg a saját identitását. A fogyatékoság esetén kialakuló tudattalan konfliktusok a kategorizáció egy sajátos formájához vezetnek, ami a belső konfliktusok elhárítását szolgáló énvédő attitűd.¹⁴ A „mi” és az „ők” megalkotása és a másik csoport megvetése vagy lenézése megerősíti az egyén identitását, vagyis a „fogyatékos” kategória megalkotása tudattalan formában megerősíti a többiek „normalitását”.¹⁵

10 STIER A. – HINSHAW S. P., *Explicit and implicit stigma against individuals with mental illness*, in *Australian Psychology*, 2007, 106-117 (doi:10.1080/00050060701280599)

11 CURTIS V., *Dirt, disease and disgust: a natural history of hygiene*, in *Journal of Epidemiology and Community Health*, 2007/8, 660-664.

DOUGLAS M., *Purity and danger*, Routledge & Kegan Paul, London, 1966.

ISAKSEN L.W., *Toward a sociology of (gendered) disgust*, in *Journal of Family Issues*, 2002/23, 791-811.

KURZBAN – LEARY (2001) i.m.

12 FRÖLICH A., *Életterek – életálmok*, in MÁRKUS E. (szerk.), *Halmozottan fogyatékos, súlyosan mozgáskorlátozott gyermekek nevelése, fejlesztése*, Budapest, BGGYTF 1996, 15-25.

13 ISAKSEN (2002) i.m. 802.

14 KOVÁCS M., *Az előítéletek okai és mérséklésük lehetőségei: a szociálpszichológiai nézőpont*, in *Alkalmazott Pszichológia*, 2010/ 1-2, 14.

15 KAMA A., *Supercrises versus the Pitiful Handicapped: Reception of Disabling Images by Disabled Audience Members*, in *Communications*, 2004/4, 447-466.

Kovács hozzáteszi, hogy ez az attitűd nem oldja fel az egyén szorongását, mivel „az előítélet vagy sztereotípiák más személyes normák hiányában is konfliktust okozhat a személy számára, amennyiben az egyenlőségelvű gondolkodás és viselkedés erősen normatív a társadalomban vagy vonatkoztatási csoportjában”.¹⁶ A szerző a személyes kontaktust tartja az előítéletek elleni harc leghatékonyabb eszközének, mert az ismerősség növekedésével gyengíti a másik csoport tagjaival kapcsolatos szorongást: több információjuk lesz a másik csoportról, megváltoznak a másik csoportról alkotott kognitív reprezentációk, és csökken a szorongásuk, hogy megfelelően viselkednek-e a másik csoport tagjaival.¹⁷ Fontos szempont, hogy a személyes találkozás önmagában nem feltétlenül oldja fel az ellentéteket, olyan helyzetekre van szükség, amelyek segítik a közös csoportidentitás kialakulását. A közös identitás kialakulásának feltétele „a résztvevők egyenlő státusának biztosítása, az interakció kooperatív jellege, a közös cél kijelölése, valamint az intézményes támogatás (a saját csoport tekintélyei részéről)”.¹⁸ A közösségi zene-terápia alkalmai, a közös zenélés, vagy egy inkluzív fellépésre való közös felkészülés ilyen helyzeteket hoz létre, ezért különösen is alkalmasak a társadalmi érzékenyítésre.

A VÁLTOZÁS ANATÓMIÁJA: A TERRORMENEDZSMENT ELMÉLET

OATEN és mtsi¹⁹ idézett tanulmánya szerint „a másság megtapasztalása elegendő ahhoz, hogy az ember halálfélelmét fölkeltsse, de ez különösképpen igaz olyan esetekben, amikor ezt a másságot olyasmi okozza, ami az embert a saját sebezhetőségére emlékezteti, például a testi fogyatékosság vagy torzulás”.

A terrormenedzsment elmélet (Terror Management Theory) szerint mindazok, akik az ember törékenységének látható jeleit viselik, veszélyt jelentenek az ember önbecsülésére, mert felébresztik a saját halandóságukból fakadó félelmeiket.²⁰ Az elmélet szerint ahhoz, hogy megküzdjünk a halandóságunkra emlékeztető jelekkel, két, látszólag ellentmondó stratégiát alkalmazunk. Az első reakciónk az ösztönös védekezés: megpróbáljuk eltávolítani magunktól ezt az üzenetet. Ennek egyik formája a saját csoporthoz és eszmerendszerhez való kötődések megerősítése. Ez agresszivitásban is megnyilvánulhat a más nézeteket valló csoportokkal, vagy az egyéni világnézetet más módon konfrontáló üzenetekkel, vagy azok megszemélyesítőivel szemben. A második válasz a halál perspektívájának elfogadása, és az élet értelmének keresése. Az értékes, értelmes élet utáni vágy arra ösztönöz minket, hogy olyasmit alkossunk, ami túlél minket, ezáltal

THOMSON R. G., *Seeing the disabled: Visual rhetorics in popular photography*, in LONGMORE P. K. – UMANSKY L. (szerk.), *The new disability history: American perspectives*, New York University Press, New York, 2001, 335-374.

16 KOVÁCS (2010) i.m. 14.

17 KOVÁCS (2010) i.m. 18.

18 KOVÁCS (2010) i.m. 19.

19 OATEN, M és mtsi (2011) i.m.

20 GREENBERG J. – PYSZCZYNSKI T. – SOLOMON S., *The causes and consequences of a need for self-esteem: a terror management theory*, in BAUMEISTER R. F. (szerk.), *Public Self and Private Self*, Springer, New York, 1986, 189-212.

GREENBERG J., – SCHIMEL J. – MARTENS A., *Ageism: denying the face of the future*, in NELSON T. D. (szerk.), *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons*, MA, MIT Press, Boston, 2002, 27-48.

MIKULINCER, M. – FLORIAN, V., *The effects of mortality salience on self-serving attributions—Evidence for the function of self-esteem as a terror management mechanism*, in *Basic and Applied Social Psychology*, 2002, 261-271.

SOLOMON S. – GREENBERG, J. – PYSZCZYNSKI T., *A terror management theory of social behavior: the psychological functions of self-esteem and cultural worldviews*, in ZANNA M. P. (szerk.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Academic Press, San Diego, 1991, 91-159.

szimbolikusan legyőzzük a halált. Ezek az úgynevezett generatív aktusok igen sokfélék lehetnek a családi, baráti kapcsolatok megerősítésétől művészi vagy tudományos teljesítményen át az altruizmus számtalan formájának gyakorlásáig. A halandóság tudata és az értelmes élet vágya olyan értékrendbeli változásokhoz is vezethet, amely az önbecsülés külsődleges forrásai helyett belső források felé, végső soron pedig kiegyensúlyozottabb élethez vezet.²¹

KÖZÖSSÉGI ZENETERÁPIA

A közösségi zeneterápia hangsúlyozza, hogy a közös zenélés mindkét felet felkészíti a sikeres inklúzióra: a zenészek a zenekari tagság során az adott kultúra által elfogadható viselkedési normákat is elsajátítanak és gyakorolnak, a többségi társadalom tagjai pedig mintát és lehetőséget kapnak a marginalizált csoporttal való interakcióra és kapcsolatteremtésre. Stige és Aaro a következő definíciót javasolja: „a közösségi zeneterápia elősegíti a zenei részvételt és a társadalmi befogadást, a javakhoz való egyenlő hozzáférést és támogatja az együttműködést az egészség és jól-lét előmozdítása érdekében. Leírható úgy is, mint szolidaritás a gyakorlatban. Ezért a közösségi zeneterápia erőteljesen különbözik az egyéni terápiás eljárásoktól, néha jobban hasonlít a szociális munkához”.²² A szerzők arra utalnak, hogy míg az egyéni zeneterápiás foglalkozás gyakran a zeneterápia medikális szemléletét tükrözi, a közösségi zeneterápia gyakorlati tapasztalata a közös zenélés szocioterápiás hatása, a zenei előadáshoz szükséges kitartás, önfegyelem, a másakra való odafigyelés nemcsak zenélés közben, hanem a hétköznapi társas kapcsolatokban is megmutatkozik.

A közösségi zeneterápia modellje részletesen bemutatja a közös zenélés pozitív hatását a társas tanulásra és a kapcsolatépítésre. Ez különösen fontos súlyosan halmozottan fogyatékos felnőttek esetén, akik gyakran szenvednek a hospitalizáció és izoláció káros következményeitől. A bezártság súlyosbítja a biológiai károsodásból adódó hátrányokat, számos másodlagos problémát, viselkedészavart vált ki, például agressziót, kényszeres viselkedést, önbántalmazást, vagy depressziót. Mivel életüket a társas tanulás hagyományos színtereiből szinte teljesen kizárva élik, így az elfogadható társas viselkedés normáiról gyakran egyáltalán nem kaptak visszajelzést. Az izoláció következményeként gyakran megjelenik az önközpontú, gyerekes viselkedés, a felelősségvállalás és feladattudat szinte teljes hiánya. Az együtt zenélés egészen újfajta helyzetet teremt meg, ahol közösséget tapasztalnak, egyenrangú kapcsolatokat építenek. Ezek a helyzetek új mintákat adnak a társas kapcsolatokra megtörve a kirekesztés és a nem adekvát társas viselkedés között kialakult ördögi kört.

A közös zenélés célokért való személyes elköteleződést jelent, ahol a csoport tagjai egymás erősségeire koncentrálnak megtapasztalják az együttes alkotás örömét. A munka során egyenrangú és kölcsönös kapcsolatokat építenek, a zeneileg tág keretek elősegítik a kölcsönös kommunikációt, improvizációt. Andsell szerint, „zenélni egy másik emberrel az intimitás egészen sajátos minőségét jelentheti, barátságot és támogatást, nagylelkűséget és szeretetet”.²³

21 McADAMS, D. P., – DE ST. AUBIN, E., *A Theory of Generativity and its Assessment through Self-report, Behavioral Acts, and Narrative Themes in Autobiography*, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1992/62, 1003-1015.

McADAMS, D. P. – HART, H. M. – MARUNA, S., *The Anatomy of Generativity*, in McADAMS, D. P. – DE ST. AUBIN, E. (szerk), *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation*, American Psychological Association, Washington, 1998, 7-43.

22 STIGE, B., – AARØ, L. E., *Invitation to community music therapy*, Routledge, New York, 2012, 5.

23 ANSDELL G., *How Music Helps in Music Therapy and Everyday Life*, Farnham, Ashgate, 2015, 186.

Ruud²⁴ hangsúlyozza, hogy a közösségi zeneterápiát rendszerszemlélet jellemzi: „a zene, az egyén és a kontextus kölcsönös kapcsolatrendszer alkotnak, amelyben ezen komponensek bármelyikének változása változást idéz elő a helyzet értelmezésében”.

A NÁDIZUMZUM ZENEKAR ÉS A CONSONATE MÓDSZER

A Nádizumzum Zenekar 2007-ben alakult Ipolytölgyesen, a Római Katolikus Szeretetszolgálat 150 fő ellátására alkalmas Szent Erzsébet Otthonában, amely ápoló-gondozó otthon. Az otthon felnőtt lakóinak nagy része gyerekként megkapta a „képezhetetlen” minősítést.²⁵ A Consonate módszer, egy innovatív új módszer a zeneoktatásban és terápiában.²⁶ Három fő pillére, hogy a velünk született, úgynevezett kommunikatív muzikalitásra épül, az egyéni képességekhez alakítja a hangszereket, és a magyar népzene egyik jellegzetességére, a dudabasszus elvére alapoz. Számos népi hangszere, pl. a citerán, a dudán vagy a tekerőn az aktuálisan játszott dallam mellett megszólal az alaphang és a kvint, amely állandó kíséretet biztosít a dallamokhoz. Ezek a hangszereken a rögzített kíséret miatt a dallamokat csak egy hangmagasságon, az adott alaphangon lehet eljátszani. Hasonló elven a Consonante módszer lényege olyan hangszerek készítése, amelyek illeszkednek a zenész adott motoros mintáihoz, (vagyis nem kell új mozdulatot tanulni), és amelyek a dallamot mindig konszonáns hangokkal kísérik, következésképpen nem lehet rajtuk hamisan játszani. A húros hangszereket egyszerűen ezekre a hangokra hangoljuk át, más hangszerek kisebb-nagyobb átépítésre szorulnak. A megfelelő hangszer kiválasztása a zenész reakcióitól függ: a végeredmény általában sok kísérletezés és fokozatos átalakítások eredménye, a hangszer dőlésszögét pl. ékkel való alátámasztással, a pengető vagy ütő fogását fogást szivacsokkal megsegítve lehet a hangszer kezelését a leendő zenész mozdulataihoz egyre inkább közelíteni.

VITALITÁSI AFFEKTUSOK ÉS A VELÜNK SZÜLETETT ZENEISÉG

Daniel Stern pszichológus és csecsemőkutató részletesen elemezte az anya és a gyermek között létrejövő a sajátos zenei kommunikációt, és leírta a vitalitási affektusok jelenségét.²⁷ A vitalitási affektusok elmélete az érzelmi változások és az érzelmet kifejező mozgás vagy zene egységét tárja föl, ami mindig dinamikus változás mentén ragadható meg. A vitalitási affektus tehát a belső érzelmi állapotban zajló szubjektív tapasztalás, amely a stimulus időkontúráját kíséri. Stern szerint a vitalitási affektusok nemcsak a preverbális kommunikáció jellemzői, hanem az egész életen át működnek bennünk, így válnak a művészetek, különösen az időhöz kötött művészetek, mint a zene és a tánc építőköveivé. Stern elmélete szerint a vitalitási affektus több, mint egyszerű

24 RUUD E., *Music therapy: A perspective from the humanities*, Barcelona Publishers, Gilsum, 2010, 57.

25 1961. évi III. törvény 4. § A tanköteles indokolt esetben egy-egy tanév tartamára felmenthető az iskolába járás alól. A testileg, érzékzservileg, vagy értelmileg fogyatékos, de képezhető tanköteles gyermek oktatása és nevelése gyógypedagógiai intézményekben történik. A képezhetetlen gyermeket az iskolák látogatása alól fel kell menteni.

26 TISZAI, 2013, 2017; TISZAI, L., *Consonante, the barrier-free method: Orchestral work with individuals with severe disabilities*, in *The Journal of Art for Life*, 2017/1 1-17.

TISZAI, L., „Legyen a zene tényleg mindenkié” Nádizumzum – egy halmozottan sérültekből álló zenekar születése, in *Gyógypedagógiai Szemle*, 2013/3, 213-222.

27 STERN, D., *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*, Basic Books, New York, 1985.

STERN, D., *Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*, Oxford University Press, Canada, 2010.

utánzás vagy tükrözés: az elsődleges funkciója a belső, érzelmi állapot egysége, összetartozás megélése, amelynek a mozdulat csak az egyik kifejezője. A mozdulat és hang egysége tudatos odafigyelés nélkül, automatikusan jön létre az anya és gyermeke között, az anyai beszéd dallama kíséri a gyermek gyorsuló mozgását, vagy növekvő izomtónusát. Ebből az is következik, hogy a vitalitási affektusokra alapuló közös zenei élmény az összetartozás tapasztalatát is erősíti a zenészek között, mind a szokásos próbák, mind alkalmi együtt zenés esetén.

KÖLCSONŐSEN GAZDAGÍTÓ TAPASZTALAT

Míg a zenekar zenészei egy új közösség megbecsült tagjaiként tapasztalhatják meg magukat, a kapcsolat a kamaszok számára is gazdagító. A kamaszkor kérdései, a közösségben elfoglalt pozíció, a jövőkép, az értékrend és a testtel való viszony új perspektívákat kaphat a közös zenélés során. A súlyosan halmozottan fogyatékos felnőttek igen távol vannak a fogyasztói társadalom értékrendjének ideáljaitól. A közösségi zeneterápia szerint egy jól előkészített, erőteljes érzelmi bevonódást jelentő pozitív találkozás gyökeresen megváltoztathatja a kirekesztett csoporttal való kapcsolatot. A társadalmi befogadás feltétele és következménye az értékrend változása. A létrejött kapcsolatban a másik személye válik fontossá, a külseje, társadalmi státusza, vásárlóereje semmit sem változtat a kapcsolaton. Ezek a találkozások mindkét fél számára gazdagodást jelentenek, a feltétel nélküli elfogadás és az intimitás más társadalmi közegekben ritkán meg tapasztalható fokát.

A fogyasztói társadalmat 1979-ben Christopher Lasch²⁸ a nárcizmus kultúrájának nevezte, amelyben az egyén értékét a külső megjelenés, a fogyasztás és a siker látszatának megteremtése alapvetően befolyásolja. A fogyasztói társadalom ezen markáns jellegzetességei határozzák meg azt a kontextust, amelynek erőterében a mai kamaszok keresik az identitásukat. Balázs²⁹ idézett tanulmánya bemutatja az individualizáció kettős értelmezését. A pesszimista értelmezés számos rokon vonást mutat Lasch leírásával: „az emberek életét a karrier, a fogyasztás bővölete, a birtoklás és az azonnali kielégülés vágya hajtja, miközben csökken a közösségi élet iránti érdeklődés”.³⁰

Az 1980-2000 között született millenáris generációt én-generációnak is szokták nevezni. (A pontos évszámot különböző források néhány év eltéréssel jelölik meg, hangsúlyozva, hogy a generációt nem feltétlenül a születési év, hanem az adott kultúrára jellemző magatartás határozza meg.) Társadalomkutatók szerint jellemző vonásuk a nárcisztikus személyiség, az önértékelés instabilitása, amely inkább külső, mint belső forrásokból táplálkozik. Az alapvetően túlzott önbecsülés társas környezet általi megerősítésének igénye a függőség jeleit mutatja.³¹ „A fogyasztás aktusa hozza létre a szimbolikus jelentéseket, a társas kapcsolatok mintázatait, és magát az identitást is”.³² A fiatalok abban a közegben keresik kamaszként az önbecsülés forrását, ahol „a piac a legitimáció forrása: ami eladható, az érték”.³³ A munkaerőpiacon és a

28 LASCH, C., *The Culture of Narcissism*, W. W. Norton, 1979. Magyarul: *Az önimádat társadalma*, Európa Kiadó, Budapest, 1984.

29 BALÁZS (2010) i.m.

30 BALÁZS (2010) i.m.7.

31 BAUMEISTER R.F. – BUSHMAN B.J. – CAMPBELL W.K., *Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism?*, in *Current Directions in Psychological Science*, 2000/9, 26-29.

BUSHMAN B. J. – MOELLER S. J., – CROCKER J., *Sweets, sex, or self-esteem? Comparing the value of self-esteem boosts with other pleasant rewards*, in *Journal of Personality*, 2011/79, 993-1012.

32 B.ERDŐS M. *Az addikció mint a fogyasztói társadalom nagy narratívája*, in *Szociális Szemle*, 2004/1, 36.

33 B.ERDŐS (2004) i.m. 34.

magánélet területén egyre nagyobb fontosságú, hogy sikeresen és megfelelően értékeljük magunkat. Ezek a fiatalok fogyasztásra, versengésre és szépségre épülő kultúra veszteségeivel találkozhatnak, és ez a találkozás pozitív.

A súlyosan halmozottan fogyatékos felnőttek igen távol vannak a fogyasztói társadalom értékrendjének ideáljaitól. Ebben a sajátos játéktérben a nárcisztikus értékrend, az önértékelés külsődleges forrásai, mint a társadalmi státusz, a közösségben elfoglalt (hatalmi) pozíció, az anyagi helyzet és a birtokolt státusszimbólumok, valamint a testi megjelenés elvesztik fontosságukat. Az önigazolásra fordított energia felszabadul, megnő a kezdeményezőkészség, növekszik a kreativitás szintje, fontossá válnak a személyes kapcsolatok, a figyelem, a közös cél érdekében való együttműködés. Ez a jelenség pedig nemcsak a közös zenélésben jelentkezik, de például a támogatott foglalkoztatás paradox tapasztalata is megerősíti, hogy amikor egy vállalat befogad egy alapvetően kevésbé produktív értelmi sérült kollégát a dolgozói közé, a szervezeti kultúra alakul át oly módon, amely végeredményben a vállalat nagyobb produktivitásához vezet.³⁴ Ebben a sajátos zenélő közösségben megtapasztalt kapcsolatok mindkét fél számára gazdagodást jelentenek: a feltétel nélküli elfogadás és az intimitás más társadalmi közegekben ritkán megtapasztalható fokát.

MŰVÉSZET, JÁTÉK ÉS KULTÚRATEREMTÉS

A művészetfilozófia több jeles képviselője beszél a művészet társadalmi funkciójáról. Ayn Rand megfogalmazásában a művészet „a valóság szelektív újratemtése a művész metafizikai értékítélete alapján”.³⁵ A közös zenélés során létrejön egy védett játéktér, amelyben nem a külvilág viszonyrendszerei, szabályai érvényesek. Ezt a sajátos közeget Donald Winnicott Játssz és valóság c. művében az átmeneti vagy potenciális tér fogalmával írja le.

Huizinga 1938³⁶-ban megjelent *Homo ludens* c. értekezésében rámutat a játék és művészet közös eredetére. Így írja le a művészet szerepét a valóság újraértelmezésében. „A rítus a szakrális játékból nőtt ki; a költészet a játékban született és mindenkor a játék táplálta; a zene és a tánc szintizta játék volt. A bölcsélet és a filozófia azokban a szavakban és formákban találta meg a maga kifejezését, amelyek vallási disputákban születtek. A háborúskodás szabályai és a nemesi élet konvenciói játékalakzatokra épültek. Végül is meg kell tehát állapítanunk azt, hogy a civilizációt, korai korszakaiban, játszották. Nem úgy jön a játékból, mint ahogy egy csecsemő az anyaméhéből: a civilizáció játékban és játékként születik, és sohasem hagyja el azt”. A szerző művészet és játék közös gyökereként az emberiség ősi szakrális-rituális játékait nevezte meg. Ebből fakad a játék és a művészet számos közös vonása, nevezetesen, hogy egy erre a célra kijelölt térben játszódik, amelyet ideiglenesen egyedüli valósággént tapasztalunk meg, melynek hatása játék végén nem szűnik meg, hanem „beragyogja fényével a külső, közönséges világot, és biztonságot, rendet, jólétet teremt a játszó csoport számára a következő szent játékidőig”.³⁷

34 CSÁNYI ZS., „Pozitív hatással vannak mindannyiunkra” – Fogyatékos munkavállalók foglalkoztatásának tapasztalatai munkáltatói interjúk tükrében, in CSÁNYI ZS. – JÁSPER É. – VÉG K. (szerk.), *Támogatott foglalkoztatás szolgáltatás*, ELTE BGGYTF, Budapest, 2009, 72-84.

LEATHEN K. – VÉG K., *Salva Vita Foundation – A Social Return on Investment Analysis*, 2007. http://www.sroi-europe.org/files/salva_vita_sroi_report.pdf (Utolsó megtekintés: 2013. június 11.)

35 RAND, A., *Art and Cognition*, in *The Romantic Manifesto*. 2nd edition, New American Library, 1975, 45.

36 HUIZINGA J., *Homo Ludens*; Routledge & Kegan Paul Ltd, 1938. Magyar fordítás, Universum, Szeged, 1990, 5.

37 HUIZINGA (1938/1990) i.m. 19.

A közösségi zeneterápia során is létrejön a mindennapi élet szabályaitól, értékrendjétől és előítéleteitől független játéktér, a winnicotti potenciális tér, amelynek tapasztalata befolyásolja, új megvilágításba helyezi a hétköznapi élet tapasztalatait, és (legalább ideiglenesen) új viszonyulásra ad lehetőséget. Huizinga gondolata alapján, miszerint „az emberi kultúra a játékban, játékként kezdődik és bontakozik ki”,³⁸ nem meglepő, ha a játék keretei között létrejön „új civilizáció” a játéktéren túl is kifejtő hatását. Ennek egyik formája a játékosok között létrejött személyes kapcsolat. Huizinga megjegyzi, hogy a játszóközösség gyakran a játékon túl is fennmarad. A zenélő közösség modellként is szolgál új, igazságosabb társadalmi struktúrák létrehozásában.

A reformpedagógiai számos képviselője, többek között Kodály is vallotta ezt a nézetet, aki az éneklő közösségeket egy szolidaritásra épülő demokratikus társadalmi berendezkedés alapegységének és iskolájának tekintette.³⁹ A súlyosan halmozottan fogyatékos zenészek koncertje során az alapvetően alá- és fölérendelt kapcsolatok megváltoznak: azok az emberek, akiket a társadalom a segítség passzív befogadóiént kezel, cselekvő, aktív, sőt megajándékozó felekké válnak. Ebben a helyzetben átértékelődnek a szerepek: a „rászorulók” előadókként lépnek föl.

Az interaktív koncertek ennél többet, nemcsak az előadók-közönség viszonyrendszerét, hanem a játéktársak pozícióját kínálják fel. Különösen érdekes ez a tapasztalat abban az esetben, amikor zenei előképzettséggel nem rendelkező, sőt saját zenei képességeit alulértékelő emberek kapcsolódnak be a játékba. Ilyenkor teljesen felcserélődnek a szerepek, az összeszokott zenei együttes válik azzá a befogadó közeggé, amely egységével segíti és támogatja a zenei téren „fogyatékos” résztvevő beilleszkedését a zenélő közösségbe.⁴⁰ A létrejött új közösség értékrendje tehát merőben különbözik a fogyasztói társadalom, vagy az online tér által diktált értékrenddel. Victor Turner elmélete szerint a fennálló kultúra által marginalizált egyénnel vagy csoportokkal való találkozás megkérdőjelezi az általánosan elfogadott értékrendet, kritikus módon szembelyezkedik vele és úgynevezett anti-struktúrákat hoz létre. A két értékrend találkozásában létrejön küszöbhelyzet vagy liminális állapot teret biztosít a kreativitásnak, új látásmódok kialakításának. A társadalmi hierarchia struktúráinak meggyengülése pedig a kapcsolatok újjáteremtéséhez, az összetartozás, communitas élményéhez vezet. Turner a „gyengék hatalmának” nevezi ezt a jelenséget, amikor a közösség felismeri addig marginalizált helyzetű tagjainak értékeit, s ezen értékek mentén kérdőjelezi meg az addigi struktúra értékrendjét, sőt jogosultságát. „A liminalitás, a marginalitás, és a strukturális alacsonyabbrendűség olyan feltételek, amelyek között gyakran születnek mítoszok, szimbólumok, filozófiai rendszerek és műalkotások. Ezek a kulturális formák olyan mintákat és modelleket nyújtanak az emberek számára, amelyek révén időnként új módon klasszifikálhatják a valóságot, az ember társadalomhoz, kultúrához, természethez való viszonyát. De nem pusztán klasszifikációk, mivel nemcsak gondolkodásra, hanem cselekvésre is ösztönzik az embereket”.⁴¹

A közös zenélés által létrejött kapcsolatok az addig jellemző aszimmetrikus viszonyokkal ellentétben communitas jegyeit hordozzák. A találkozás tere a workshopok és a közös koncertek esetén is tekinthető sajátos, a hétköznapiól elkülönülő játéktérnek, amely a saját

38 HUIZINGA (1990) i.m. 7.

39 PETHŐ V., Kodály Zoltán zenepedagógiájának életreform elemei. Zeneiség a digitalizált világban. Zenepedagógiai konferencia, ELTE TOK, Budapest, 2017. január 26.

40 TISZAI, L., *We are able to make music together! Workshops with musicians with severe disabilities*, in *The Journal of Social Inclusion*, 2016/1, 31-48.

41 TURNER V., *Liminalitás és communitas*, in ZENTAI V. (szerk.), *Politikai antropológia*, Budapest, 51-63, 1997, 61-62.

szabályrendszere alapján működik, és megvan benne a játékra jellemző szabad cselekvés, humor, kockázat és öröm is. Huizinga a humort és az örömet a játék alapvető komponensének tartja. Hasonlóképpen gondolkodik Csíkszentmihályi, aki szerint „minél jobban hasonlít egy munka a játékra – változatosság, megfelelő és rugalmas feladatok, világos célok és azonnali visszacsatolás biztosításával –, annál élvezetesebb lesz”.⁴² A közös játék érzelmi komponense meghatározó fontosságú ebben a találkozásban. „A tökéletes élmény alapja a 'flow', vagyis az a jelenség, amikor annyira feloldódunk egy tevékenységben, hogy minden más eltölpül mellette, az élmény maga lesz olyan élvezetes, hogy a tevékenységet bármi áron folytatni akarjuk, pusztán magáért”.⁴³ A közös zenélést Csíkszentmihályi azok közé a tevékenységek közé sorolja, amelyek természetükből adódóan magukban hordozzák az önmagában jutalomértékűvé váló cselekedetek jellemzőit.⁴⁴

A Nádizumzum zenekarral való közös zenélés esetén az alapvetően tágas keret (egy adott dallam, és az egyszerű kísérlet) lehetőséget biztosít arra, hogy a résztvevő zenei felkészültségének megfelelően könnyebb vagy nehezebb zenei megoldásokkal gazdagítsa a közös hangzást. Egy zenélő közösség tagja azáltal, hogy teljes figyelmét és pszichikai energiáját a közös zenei produkciónak szenteli, „ténylegesen része lesz egy olyan cselekvérendszernek, amely nagyobb, mint addigi Énje volt”.⁴⁵ Csíkszentmihályi azt is hozzáteszi, hogy „az Én ilyen fejlődése csak akkor következik be, ha a kapcsolat örömteli, vagyis a közönségestől eltérő cselekvési lehetőségeket kínál, valamint felkészültségünk folyamatos tökéletesítését”.⁴⁶ Az előadás sikere elsősorban az összehangolódáson, és egymás zenei kommunikációjának értelmezésén múlik. Ez a szabályozott keretek között történő közös improvizatív zenei forma, és az együtt zenélő közösség összetétele teret biztosít a hétköznapi életétől eltérő cselekvéseknek, megadván a biztonságot jelentő kereteket és visszacsatolást, egyszersmind a játékoság, kiszámíthatatlanság, újdonság légkörét is, ezáltal gyakran válik a flow megtapasztalásának helyévé.

ÖSSZEGZÉS

A fogyatékoság, a marginalizáció és az elszegényedés kapcsolata a jóléti társadalmakban és a szegényebb országokban egyaránt ismert jelenség.⁴⁷ A súlyosan halmozottan fogyatékos embereket és egész családjukat különösen is veszélyezteti a peremre szorulás, az elmagán-

42 CSÍKSZENTMIHÁLYI M., *Flow– Az áramlat*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1997, 96.

43 CSÍKSZENTMIHÁLYI (1997) i.m. 11.

44 CSÍKSZENTMIHÁLYI (1997) i.m. 11.

JANURIK M., *Áramlatélmény az iskolai ének– zeneórákon*, in *Magyar Pedagógia*, 2007/4, 295-320.

JANURIK M – PETHŐ V., *Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése*, in *Magyar Pedagógia*, 2009/3, 193-226.

45 CSÍKSZENTMIHÁLYI (1997) i.m. 11., 47.

46 CSÍKSZENTMIHÁLYI (1997) i.m. 11.

47 GROCE N. – KEMBHAVI G. – WIRZ S. – LANG R. – TRANI J.F. – KETT,M., *Poverty and Disability – a Critical Review of the Literature in Low and Middle Income Countries*, in *Working Paper Series*, (16), UCL Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre, London, 2011.

GRUT L. – INGSTAD,B., *This is my life – With a Disability in Yemen: a qualitative study*, Sintef Health Research, Oslo, 2006.

KÁLMÁN ZS., *Bánatkő. Sérült gyermek a családban*, Bliss Alapítvány, Budapest, 2004.

VAN KAMPEN, M. – VAN ZIJVERDEN, I. M. – EMMETT, T., *Reflections on Poverty and Disability: A Review of Literature*, in *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 2008/1, 19-37.

yosodás.⁴⁸ A családok többsége elveszíti társas kapcsolatait, ritkán tudnak kimozdulni, soruk az elszigetelődés, bezártság, elmagányosodás, beszűkülés. Ezen családok életminősége nemcsak az anyagi támogatáson, de a közösség attitűdjén is múlik. Barátokra, szomszédokra van szükség, akik egyenrangú családtagként, játszótársként tekintenek a sérült gyermekekre, játszóházakra, ahol szívesen fogadják a családokat, szolgáltatókra, akik felkészültek egy sajátos igényű gyermek vagy felnőtt jelenléte okozta kihívásokra. Az említett összetett akadályok miatt ez nem természetes folyamat, beavatkozást, segítséget igényel.

Csikszentmihályi a boldogság egyik kulcsának nevezte meg a transzcendens, nagyobb értékeket szolgáló célokat. Ez minden esetben adott, amikor egy professzionális zenész vagy egy zenét tanuló diák felajánlja idejét és tudását egy közös koncert sikerének előmozdítása érdekében. A generativitás kutatásai szerint⁴⁹ olyan konstruktív, személyes tettek, amelyekkel az egyén hozzájárul a társadalom jobbításához, a sikeresség szubjektív megítélését segítik elő, növelik az élettel való elégedettséget, s az önbecsülés belső forrásává válnak. A közösségi zeneterápia mintájára felépített kezdeményezésre, kreativitásra épülő zenei projektek illeszkednek a felnövekvő generáció stílusához, és a fogyasztói társadalom nárcisztikus, külsődleges értékrendje ellenében segítenek a boldog és autonóm személyiséggé válás útján.

SUMMARY

Community Music Therapy is a new approach with the aim of facilitating social inclusion. Present paper reflects on an innovative project with musicians with severe disabilities and adolescents, by analyzing the multifaceted dynamics of inclusion and exclusion. The musical community serves as a model of the inclusive society by establishing the ambience of mutual reverence and attention which helps all of the participants to develop their personalities.

48 BASS L., *Szüljön másikat?! – Súlyosan, halmozottan fogyatékos gyermeket nevelő családok életkörülményei Magyarországon*, in KÖNCZEI GY. (szerk.), *Fogyatékoságtudományi füzetek VI.*, ELTE BGGYFK, Budapest, 2009, 45-75.; MÁRKUS (2005) i.m.

49 B.ERDŐS (2012) i.m.;

BAUER J. J. – McADAMS D. P. – SAKAEDA A. R., *Interpreting the Good Life: Growth Memories in the Lives of Mature, Happy People*, in *Journal of Personality and Social Psychology* 2005/1, 203-217.;

McADAMS – DE ST. AUBIN (1992) i.m.;

McADAMS D.P. – DIAMOND, A., – DE ST. AUBIN, E., – MANSFIELD, E., *Stories of Commitment: The Psychosocial Construction of Generative Lives*, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, 678-694.

NAGY KÁLMÁN – TÁBOROSSY ANNA – SZÁDECZKY-KARDOSS GÉZA

Magyar Máltai Szeretetszolgálat
Budapest, Magyarország

*A zenekarban minden gyereknek helye van –
A Magyar Máltai Szeretetszolgálat Szimfónia Programja¹*

**JELENLÉT – A MAGYAR MÁLTAI SZERETETSZOLGÁLAT SZÓHASZNÁLATÁBAN
AZT JELENTI: JELEN VAGYUNK A MÁSIK EMBER ÉLETÉBEN.**

A Jelenlét program a Magyar Máltai Szeretetszolgálat válasza a nyomorra. A nyomor nem azonos a szegénységgel, hanem a mélységnek egy másik dimenziója. A nyomorúság az, amikor a hiány olyan mértéket ölt, hogy szétmarja a közösséget. Eltűnik a holnap, csak a ma számít. A pillanatnyi szükség felülír mindent, nem számít más, csak a túlélés. Az így élő emberekről a társadalom többsége semmit nem tud. Ha fel akarjuk emelni őket, ahhoz előbb le kell hajolnunk hozzájuk. Csak így tudunk találkozni velük, csak így lehet megérteni őket. A Máltai Szeretetszolgálat Jelenlét programja hosszú távú elköteleződés valaki mellett. A karitatív szervezet a program első lépéseként szociális irodát alakít ki a telepen. Ha a házakban nincs víz vagy fűtés, akkor a máltai iroda is ezek nélkül működik. Ez a fajta közösségvállalás, és a folyamatos, segítő jelenlét alapozza meg a bizalmat. Nem biztos, hogy a máltai segítő mindenre egyből tudja majd a megoldást, de ha a kiválasztott irány zsákutcába visz, elindulnak egy másik úton. A sikernek nincs receptje, nem léteznek univerzális megoldások. A legsürgetőbb teendőket szociális diagnózis alapján határozzák meg, a terepen dolgozó munkatársak a szükségletekre reagálva alakítják a soron következő teendőket. A Jelenlét program mindig személyre szabott segítséget nyújt, nem az egész falu, vagy telep problémáját akarja megoldani, hanem egyénekét, családokét. De ha kellően sok család élete változik meg, az egy idő után a település egészen is látható lesz.

Az elmúlt évtizedek alatt számos útkereső kísérlet indult el a Jelenlét program részeként, ezek között néhány modell olyan sikeresnek bizonyult, hogy ma már önálló programként is számon tartjuk őket. Ilyen a mozgó játszótér, a mobil egészségügyi szűrés és ellátás, a sport közösségi erejére támaszkodó labdarúgó program, és a közös zenélés sikerélményeire alapozó Máltai Szimfónia Program.

2016. december 17-én Magyar Örökség Díjjal tüntették ki a Máltai Szeretetszolgálat Jelenlét programját. A Magyar Tudományos Akadémia dísztermében tartott ünnepségen a Jelenlét

¹ HERCZEG B., *Szimfónia Program, avagy a zenekar, mint szociális eszköz*. Módszertani kiadvány, Budapest, 2015.

program eredményeit méltató Beer Miklós váci megyéspüspök úgy fogalmazott: „Mit változtott meg a máltaiak jelenléte? Van, amit ebből már látni lehet. Reggelente például egyre többen indulnak munkába. Az iskolában kevesebb a bukás. Az utcáról eltűnnek a szeméthegek, a kerítéseken mosott ruha szárad. Ezek azt mutatják, az emberekben igény ébredt egy másik életre. Már nem a segítők szeretnék őket megváltoztatni, hanem ők akarnak másként élni. Gondolnak a holnapra. Tudják, hogy a jövő tőlük is függ. Ezek a felemelkedés első jelei. A Magyar Máltai Szeretetszolgálat így ad választ a nyomor kihívásaira. Úgy hívják, Jelenlét program.”

A ZENE MINT SZOCIÁLIS ESZKÖZ

Programjainkban a zene a szociális munka egy sajátos eszköze. Azt pedig, hogy ez az eszköz mennyire hatékonyan képes működni, a monori romatelepen zajló programunkban rendszeressé tett foglalkozások mutatták meg, melyek során kiderült, hogy a közös zenélésnek olyan hatása van, amit a szociális munkások addig semmilyen más eszközzel nem tudtak elérni.

Ha meg akarjuk határozni, valójában mi is a Máltai Szimfónia, először azt kell leszögeznünk, hogy egy szociális programról beszélünk, ami a hátrányos helyzetű, az iskolában problémákkal küzdő gyermekek társadalmi beilleszkedését komplex eszközrendszerrel segíti. Fontos része a zenetanulás, a közösségépítés, a szabadidő tartalmas eltöltése. A célként kitűzött fejlesztés alapja a közösségi élmény, a zenekar-építés és az együttzenélés örömeinek meg tapasztalása. A csoportos zenetanulás módszerének alkalmazása során fejlődő képességek egy idő után az iskolai eredményekben is megmutatkoznak. A programban zenetanárok és szociális, közösségi szakemberek szoros együttműködésben dolgoznak, hogy a zenei tanulmányok fejlesztő hatása a gyermekek magukkal hozott hátrányainak leküzdését is segítse.

A MÓDSZER ÚTJA CARACASTÓL MONORIG

A Szimfónia program a venezuelai gyökerű El Sistema program magyarországi adaptációja, amely 2013 óta formálódik.

Az El Sistema (spanyol nevén „A rendszer”) módszert Venezuelában 1975-ben alkotta meg José Antonio Abreu, zenész és közgazdász. A program célja: zenével nyitni perspektívát Caracas szegénynegyedeinek utcáin csellengő gyerekeknek. Elsősorban tehát szociális programról van szó, melyben a zene eszköz csupán. A program ún. „nucleo”-i ma Venezuela-szerte kb. 700.000 nagyrészt hátrányos helyzetű gyermeket foglalkoztatnak napi szinten, ahol csoportos hangszeres órákon, zenekarok, kórusok munkájában vesznek részt, közben barátokra, jó közösségre, megbecsülésre, sikerre tesznek szert, a program célokat, reményt és önbecsülést ad nekik. A zene kitartásra, fegyelemre neveli őket, általa javul iskolai teljesítményük, később elhelyezkedési esélyeik, e városrészekben pedig kimutathatóan csökken a fiatalkori bűnözés. E kézzel fogható, gyakorlati eredmények mellett szinte „mellékes” az a siker, melyet a „rendszer” neveltjeiből alakult világszínvonalú Simon Bolívar Szimfonikus Zenekar arat a világ koncert-terméiben.

Magyarországon kísérleti jelleggel a monori Tabán cigánytelepen 2013-ban indult el a Szimfónia program, miután Dr. Kupper András, az El Sistema hazai adaptációja mellett elkötelezett közéleti szereplő megkereste a Magyar Máltai Szeretetszolgálatot. Az első program a Szeretetszolgálat monori Jelenlét programjának keretében valósult meg, önkéntes zenetanárokkal, a telepen élő gyermekek bevonásával 2013 nyarán. Kezdetben néhány hetes kísérleti modellt terveztek, de a gyerekek lelkesedése olyan nagy volt, hogy a program azóta is műkö-

dik. Munkatársaink hamar észrevették a rendszeresen járó gyermekek fejlődését, amit az ősszel iskolai tanáraik is megerősítettek.

A következő évben már a TÁMOP-3.3.16-13 program keretében folytattuk a Szimfóniát a Symphonia Alapítvánnyal közös konzorciumban. 2014 augusztusa és 2015 novembere között országosan 15 köznevelési intézményben mintegy 700 gyermeket szólítottunk meg, akik közül 450-en heti rendszerességgel részt vettek foglalkozásainkon. A program munkatársainak és a szülők, pedagógusok visszajelzései alapján a foglalkozásokban rendszeresen részt vevő gyermekek motivációja, magatartása és nem egy esetben iskolai teljesítménye is javult. A gyermekek élvezték a zenélést, közösséggé formálódtak, és bizalmi kapcsolatot alakítottak ki munkatársainkkal. Az év során 47 kisebb és 16 nagyobb koncerttel egybekötött találkozót, valamint 23 egyéb szabadidős programot és 7 tábort szerveztünk. Zenei téren a hangszerekkel való ismerkedéstől eljutottunk a több szólamban, szimfonikus zenekarban való muzsikálásig.

A Magyar Máltai Szeretetszolgálat a TÁMOP-program lezárását követően is folytatta zenei programját, a Máltai Szimfónia jelenleg Budapesten, Monoron, Tarnabodon, Szendrőládon, Gyulajon és Kaposváron zajlik.

SZOCIÁLIS KÉRDÉSEK A ZENEÓRÁKON

A program tervezői tisztában voltak vele, hogy a zenei program sikerességéhez intenzív szociális munka is szükséges. Fontos, hogy a zenetanárok mellett szociális szakemberek is jelen legyenek a helyszíneken, lehetőleg nap mint nap. Ez a Jelenlét programjainak filozófiája is: a leszakadó közösségek életében nap mint nap jelen lenni, hogy a bizalom építése és a szükségletek feltérképezése párhuzamosan, organikus módon valósulhasson meg. A feltárt problémák alapján mindenhol egyedi válaszok születtek, de a szociális segítség, a közösségi tér kialakítása, a gyermekek és fiatalok számára fejlesztő programok megvalósítása, a munkahelyteremtés és a lakhatási problémák kezelése általában része a Jelenlét által képviselt komplex, rendszerszerű segítségnyújtásnak.

Szimfónia programunkat olyan helyszíneken valósítjuk meg, ahol koncentráltan vannak jelen nehéz sorsú gyermekek: városok szegregált településrészein, elszegényedő kistérségeken az iskolákban, közösségi terekben, játszótérekben, tanodákban. Ezen kívül egyéb helyszíneken, például gyermekotthonokban, speciális igényű gyermekeket fogadó intézményekben is elképzelhető. A program célja, hogy sikerélményt, odafigyelést, a valahová tartozás érzését adják meg azoknak, akik erre rászorulnak. Az érintett gyermekek jellemzően ingerszegény környezetben, állandó stresszben élnek, és gyakran fizikai szinten is nélkülöznek, ami gátolja a fejlődésüket. A pozitív jövőkép és a sikerélmények hiánya pedig rombolja önbizalmukat, megküzdési képességüket. Mindez korai iskolaelhagyáshoz, kudarcos életúthoz vezethet.

ZENÉS CSALÁDLÁTOGATÁSOK

A Szimfónia program első lépése minden esetben az adott helyszín feltérképezése, együttműködésben a már helyben dolgozó szakemberekkel: pedagógusokkal, szociális és más segítő szakemberekkel; valamint a helyi közösség kulcsfiguráival. Célunk a program bemutatása, hirdetése mellett helyi problémákról, a programba esetleg bevonható gyermekekről, fiatalokról való tájékozódás. Amint megszerezték a programnak otthont adó környezet támogatását, munkatársaink a gyermekek szüleit is tájékoztatják a lehetőségről.

A hatékony segítségnyújtás érdekében folyamatosan törekszünk a professzionális és laikus segítők minél teljesebb körű bevonására, a szubszidiaritás elve alapján. A gyermekekkel kialakított bizalmi kapcsolat következtében gyakran munkatársaink voltak az első szakemberek, akik értesültek egy-egy problémáról. Kompetencia-határaikat figyelembe véve segítettek, ám nem egy esetben vontak be az eset kezelésébe más szakembereket is. Fordított eset is előfordult, amikor, mint a gyermeket jól ismerő szakembereket vonták be őket például egy gyermekvédelmi vagy iskolai fegyelmi eljárás lebonyolításába.

Az önkéntesek bevonása többféle formában megvalósulhat. Utazással járó, vagy sok gyermeket megszólító események (pl. fellépések, táborok, találkozók) lebonyolításába bevonunk segítőként, kísérőként szakembereket, szülőket, akik akár az apró gyakorlati teendőkben (pl. szendvics-készítés), akár a program bizonyos részeiben (pl. csoportos játékok) közreműködnek. Zenélni tudó fiatalokat várunk kiegészítő zenetanárnak, akár a középiskolások kötelező közösségi szolgálata keretében. Az ő bevonásuk különösen fontos, hiszen rájuk a gyermekek példaképként is tekinthetnek. Ezen kívül szociális érdeklődésű vagy a multimédiás eszközök használatában jártas fiatalok is voltak már a program önkéntesei, akik például videó felvételek készítésében segítettek.

A szakemberek mellett a családok megszólítása is nagyon fontos a programban. Mivel a program elsődleges célcsoportja az általános iskolai korosztály (8-14 év), a szülők természetesen nem megkerülhető szereplők, de motivációnk jóval több ennél. Az iskolával és a szociális intézményekkel szemben gyakran bizalmatlan, sok kudarcot és visszautasítást megélt, napi szintű anyagi és életvezetési problémákkal szembenéző családtagok számára szintén döntő fontosságú egy segítő szemléletű, odafigyelő, támogató szakember jelenléte. Munkatársaink azon dolgoznak, hogy amennyire tudják, segítsék a családok boldogulását, a bizalmat építve hidat képezzenek a leszakadó közösségek és az intézmények világa között. A program egyedülálló eszköze erre a „zenés családlátogatás”, amikor a gyermekek lakókörnyezetében valósul meg kisebb fellépés, zenés bemutató. Ez nagy élményt, büszkeséget jelent a szülőknek és a gyermekeknek is. Természetesen hagyományos családlátogatásra, szociális segítségnyújtásra is sor kerül.

ÖSSZEMOSÓDÓ SZEREPEK: SZOCIÁLIS TANÁR ÉS ZENEMUNKÁS

A gyermekekkel való rendszeres foglalkozások során a közös zenéléssel együtt közösségfejlesztő foglalkozások is zajlanak. A hétköznapi szintjén az egyéni és csoportos beszélgetések, játékok, önismereti vagy tematikus (pl. drogrevenió, pályaorientáció, szexuális felvilágosítás és családi életre nevelés) csoportfoglalkozások jelentik a program szociális oldalát. Segítjük és bátorítjuk, hogy a gyermekek más művészeti ágakban, sportban is kipróbálhassák magukat. Igény esetén tanulást segítő foglalkozást, korrepetálást is szerveztek munkatársaink. A konkrét tevékenységeknél még fontosabb az őszinte odafigyelés, a játékoság, vidámság, bizalom, amit a gyermekek megélhetnek a foglalkozásokon. Az El Sistema és a Szimfónia filozófiája is, hogy ahogy a zenekarban a hangszerek és a zenészek együttese áll össze egy egésszé, úgy a közösségben is minden gyermeknek megvan az egyformán fontos szerepe. A gyermekekkel végzett közösségi, szociális munkában a gyermekek igényeire reagáló munkát végeznek munkatársaink, és mindenki egyéni kompetenciáit is megmutathatja. Ez adja a program sokszínűségét: a gyakori kézműves foglalkozások, a születésnapok megünneplése, a zeneterápiás módszerek bevonása, fejlesztő játékok szervezése, a bizalmas beszélgetésekre módot adó „titokszoba” kialakítása mind-mind színteljesíti a különböző helyszíneknek, és természetesen munkatársaink egymástól is tanulva, egymást kiegészítve végzik tevékenységüket.



Bár munkatársaink a legtöbb figyelmet a programokra járó gyermekekre fordítják, a helyi közösségben élő bajba jutottak mellett sem mennek el részvét nélkül, és őket is bizalommal keresik meg.

A napi, heti szintű együttlét mellett nagyon fontos, hogy a gyermekek számára kötetlenebb, más helyszínen megvalósuló programokat is szervezzünk. Ilyen lehet egy városnézés, kirándulás, mozi- vagy színházlátogatás, táborozás. A gyermekek számára nagy élményt ad, ha kiszakadhatnak szokásos környezetükből, új élmények érik őket, új embereket ismerhetnek meg. Egészen apró dolgok is hatalmas meglepetést és örömet tudnak okozni a számukra, például egy modern, felújított épület (lift, mozgólépcső) használata. A kirándulások számos lehetőséget adnak az informális és nem formális tanulásra, saját maguk és egymás jobb megismerésére, a közösségformálásra.

A program indítása után már néhány hónappal tanúi lehettünk, ahogy a szociális szakemberek és zenetanárok szerepei összemosódnak. A gyermekek egyforma bizalommal és kötődéssel fordultak minden munkatársunk felé, nekik pedig folyamatosan együtt kellett működniük mind a szociális, mind a zenei tevékenységek ellátása során. A szociális szakemberek részt vettek a zenei foglalkozások lebonyolításában, sőt többen maguk is elkezdtek hangszeren tanulni, míg a zenetanárok elkísérték őket a családlátogatásokra. Minden felnőtt példakép lehet a gyermekek számára, és különösen büszkék vagyunk arra, hogy magukat cigánynak valló munkatársaink sajátos módon mutathatták meg a gyermekeknek, hogy kitartással, szorgalommal és egy jó mentor segítségével mi mindent lehet elérni.

A SZOLFÉZS RÁÉR KÉSŐBB

A zenetanulás, a zenélés fejleszti a kognitív, affektív, koncentrációs készségeket is. Ha ezt csoportban tesszük, az élmény és hatékonyság a többszörösére nő az által, hogy egy közösség (zenekar) részeként képzeljük el a folyamatot. Megtapasztaljuk az egymásra figyelés, a közösen alkotás, az alkalmazkodás, a zenei önkifejezés és a fellépések élményét, pozitív versengés (motiváció) alakul ki a résztvevők között. Ez a sikerélmény növeli az önbizalmat, értelmet ad a kitartásnak. Hiszünk abban, hogy a zenélés és a zenekari lét maradandó pozitív változásokat képes okozni az emberek életében. Célunk, hogy a zenét és így a zenekart használjuk közösségépítő szocializációs eszközként.

A Magyar Máltai Szeretetszolgálat Jelenlét módszertanának és szemléletének része a helyzettefelismerés (diagnózis) és a körülményekhez való folyamatos alkalmazkodás, jobbitó szándékú változtatás. Ebből a hozzáállásból adódik, hogy a zenei foglalkozások mindig reagálnak a környezeti hatásokra és változásokra, ami a zeneiségben és a zenetanítás módszertanában is tetten érhető.

Helyszínenként több zenetanár és egy szociális szakember dolgozik a programban, ahol a közösségi zenélés és zenetanulás mindig csoportosan történik. Kezdetben ritmusos és játékokat játszunk, éneklünk. Ezt követően vonós/fúvós/ütőhangszereket használunk és kisebb csoportokat (szólamokat) alakítunk ki. A zeneelmélet megismertetése és a zenei igényesség fejlesztése folyamatosan történik, de kezdetben a korai kötődés és hangszeres sikerélmény érdekében utánzás alapján tanítunk. Riasztó és egyben irreális elvárás egy absztrakt rendszer megismertetése egy figyelemzavaros, tanulási kudarcélményekkel terhelt tanuló esetében. Nem célunk lemorzsolódást generálni, így kezdetben csak annyi szolfézt tanítunk, amennyi feltétlenül szükséges. A gyermekekben fokozatosan születik meg az igény, hogy mélyebben megértsék a tanultak hátterét, vagy elsajátítsák a kottaolvasást.

A gyerekek által kedvelt zenék áthangszerelése, előben történő előadása és tanítása önfelelt légkört szül. Az ismert dallamok lejátszása iránti vágy erős motivációs tényező. A zenélések során fellépő energiákat folyamatosan pozitív irányba próbáljuk terelni és élményszerűen oktatni. Zenei célunk egy olyan koncertképes, rendszeresen fellépő zenekar működtetése, ami a tagok igényeit is figyelembe veszi és élményszerű produkciót ad elő. A fellépések során a gyermekek megmutathatják a tudásukat, fejlődésüket a társaiknak, tanáraiknak, a velük foglalkozó szakembereknek, a családjuknak, ismerőseiknek. Átélik az egyébként ritka siker érzését, az elismerést. A nézőknek is hatalmas élmény, sok esetben pozitív csalódás, hogy a máskor szétszórt, nehezen kezelhető gyermekek büszkén, ügyesen állnak ki a közönség elé.

Fontos az egyéni megerősítés, visszajelzés is. Ezért minden gyermek, tudásától függetlenül bekapcsolódhat mind a foglalkozásokba, mind a fellépésekbe. Ezt olyan darabok teszik lehetővé, amelyeknek van egészen egyszerű szólamuk is. A kezdők esetében az idősebbek, vagy a tanárok játsszák a dallamot, a többiek pedig a kíséretet, mégis egy nagy egész részének érzik magukat. A hangszertechnika elsajátítása érdekében tanáraink egyenként is korrigálják a gyermekeket, ami az egyéni odafigyelés élményét adja meg. Munkatársaink gyakran találkoztak olyan gyermekekkel, akik nehezen működtek együtt a csoportban, nehezen kapcsolódtak be a foglalkozásba, vagy megzavarták azt. Az ő esetükben gyakran az odafigyelésre való igény állt a "rendetlenkedés" mögött, és ha külön feladatot bízta rájuk, bevonták őket a tanítás folyamatába, beilleszkedési problémáik mérséklődtek. Vannak olyan gyermekek is, akik csak idővel érnek meg a közös zenélésre. Kezdetben nem is érdeklődnek, vagy olyan súlyos magatartási problémáik vannak, amelyek szinte lehetetlenné teszik a közös munkát. Fontos, hogy munkatársaink őket se veszítsék szem elől, hiszen nekik van a legnagyobb szükségük a segítségre.

Nemcsak a tanárok erősítik meg a gyermekeket, hanem a gyerekek egymástól is tanulnak, egymást is segítik. A fiatalok példaképként tekintenek az idősebbekre, szívesen tanulnak tőlük új dallamokat. Azoknál, akik rendszeresen járnak a foglalkozásokra, kialakul egy „szimfóniás” identitás, a valahová tartozás érzése. Az életkori sajátosságok miatt azt vettük észre, hogy a rendszeresen egy csoportba járó gyermekek között jó, ha legfeljebb 2-3 év különbség van.

HOZZÁVALÓK: TEREM, HANGSZER, ELHIVATOTTSÁG

A jól lebonyolított programnak számos feltétele, segítő tényezője van, amelyeknek előteremtése sok nehézséget okozhat. A Szimfónia program lebonyolításához először is hangszerekre van szükség. A kezdők hangszerei lehetnek házilag készítették, de a zenei élményt nagyban növeli, ha idővel professzionális, kihívást jelentő eszközöket használnak. A gyermekek nem vihetik haza a hangszereket, hanem csak ellenőrzöttén gyakorolhatnak, így a hangszerek megfelelő tárolásához is kell hely. Az együttműködő helyi szakemberek és közösség megteremtése, a beilleszkedés is hosszú folyamat eredménye. A program működése szempontjából előnyös, ha minél több munkatárs tud jelen lenni, gyakran (hetente többször), és egyszerre egy időben. Ez lehetővé teszi a különböző szinten álló gyermekekkel való együttes foglalkozást, a nagyobb létszámú csoportok kezelését, és a munkatársak együttműködése is példát mutathat a gyermekek számára. Azt is figyelembe kell venni, hogy ez a hagyományos zeneiskolákban nem szokványos módszer és célcsoport, így elhivatott, nyitott, elfogadó, tanulni vágyó munkatársakra van szükség.

Ideális, ha van egy stabil helyszín áll a rendelkezésre, lehetőleg több helyiséggel, amit otthonossá lehet tenni, a foglalkozások nem zavarnak másokat, és arra is van lehetőség, hogy a szociális szakember bizalmas beszélgetéseket folytathasson. A gyermekek számára is elérhető



helyszínen, időpontban kell tartani a foglalkozásokat, és az is kívánatos, hogy a szülők is meglátogathassák őket. Fontos, hogy a gyermekek számára legyen motiváció fellépések, külön programok formájában, de ideális, ha a ráérősebb hétköznapiakra, a lassabban haladó gyermekekre is jut idő.

SUMMARY

The main aim of the Magyar Máltai Szeretetszolgálat is to help individuals, families and communities living in poverty and hardship to find a way out of it by implementing various programs placed in these communities. The 'Jelenlét' program focuses on eradicating poverty on all levels in a community, working individually with people as well as with families, as happy and healthy families make up a well working community. As part of the 'Jelenlét' program, a number of models and other programs have been working in the field with focus on healthcare, sport, playing facilities for children and music. A program that strengthens the relationship between young people and music is the 'Máltai Szimfónia' which operates at six locations around Hungary. The program originates from the 'El Sistema' program in Venezuela with an aim of teaching the young people the importance of cooperation, perseverance, discipline and the experience of being part of a bigger whole while teaching them a musical skill. The targetgroup of the Szimfónia program is usually young people from disadvantaged backgrounds with music teachers and social workers guiding and helping them create their own goals and reach their full potential. The 'Máltai Szimfónia' program uses music as a social tool. The aim of the program is to reduce the number of school dropouts through learning music in a group and developing self-confidence and a sense of accomplishment through concerts and playing in a band.

**SUKI ANDRÁS**

Rajkó-Talentum Zene- és Táncművészeti Iskola
Budapest, Magyarország

A Rajkó Zenekar története és a Rajkó-módszer**BEVEZETŐ**

A Rajkó-módszer az 1952-ben *Farkas Gyula*¹ által alapított Rajkó Zenekarban használt zeneoktatási módszer. Egyik legjellemzőbb vonása a **kézzel való tanítás**, amelynek során a tanár által előjátszott motívumokat hallás után és vizuálisan egyaránt memorizálja a növendék. Ez a módszer részben háttérbe szorítja a kottaolvasást, azonban felgyorsítja a tanulási folyamatot és fejleszti a hallást és a memorizálást. Az így megtanult dallamok rendszerint hosszabb távon megmaradnak az emlékezetben és nagyobb valószínűséggel alakulhat ki az abszolút hallás. A **korai zenetanulás** alkotja a következő fontos pillérét a módszernek, mely a muzsikusz cigány családokban rendszerint biztosított volt. Így akik 10 éves korukban felvételi után bekerültek a Rajkó Zenekarba, azok már biztos zenei előképzettséggel rendelkeztek. A zenekarban játszó többnyire vidéki cigánygyerekeknek **bentlakásos iskolát** alakítottak ki, mely egész napos tanulást, hangszer gyakorlási lehetőséget és felügyeletet biztosított számukra. Az így kialakult közösség alapot adott a családias légkörre és az egymástól tanulásra. További nélkülözhetetlen pillére a módszernek a számos **fellépési lehetőség**, amely által a növendékek színpadi rutint szerezhettek, valamint az ezzel járó sikerélmény és a munka utáni fizetség is motiváló erőt adott a gyerekek és családjuk részére egyaránt. A Rajkó Zenekar mögötti **szervezeti háttér** a legnagyobb részt a KISZ Központi Művészegyüttes biztosította. A művészegyüttes állami támogatását a rendszerváltás előtti időszakban egy olyan **kulturális környezet** tette lehetővé, mely támogatta a népi kultúra megőrzését és egyik jelentős kulturális exportcikkünknek a cigányzenét tekintették.

A Rajkó-módszer nemzetközi elismerését mutatja, hogy kutatásom ideje alatt 2016. szeptemberben felkerült az UNESCO **Szellemi Kulturális Örökség** listájára.

A **Rajkó Zenekart** 1952-ben Budapesten alapította *Szigeti Pál* igazgató és *Farkas Gyula* művészeti vezető, karmester. *Szigeti Pál* munkájának köszönhetően ismerte meg a világ a ze-

¹ Farkas Gyula (1921-1990) a Rajkó Zenekar alapítója és egészen haláláig művészeti vezetője, tanára. 1950-től a Magyar Állami Népi Együttes alapítójaként volt másodhegedűs szólamvezető tíz éven keresztül. Több nagy klasszikus zenekari művet hangszerelt ált cigányzenekari hangzással a Rajkó Zenekar számára, többek között Liszt, Bartók és Kodály darabjai közül.

² Szigeti Pál (1911-1991)

nekart és ő alakította ki a művészegyüttes imázsát. *Farkas Gyula* hívta életre a „rajkó iskolát”, ahol zenei oktatást és érettségire való felkészítést egyaránt kaptak a diákok. Az ő feladata volt a tehetséges cigánygyerekek felkutatása, akiket többnyire kézről tanított hangszerjátékra. *Farkas Gyula* munkáját *Mészáros Tivadar*, majd később (id.) *Suki András* folytatta. Az elmúlt több mint hatvan év alatt több ezer kiváló cigányzenész került ki az iskola falai közül.

A Rajkó Zenekar a cigányzenét az éttermek szűkös színpadairól a világ nagy koncerttermeibe emelte. A világ 110 országában léptek már fel Amerikától kezdve Ázsián át. A zenekar műsorán az adott programhoz alkalmazkodva felcsendül cigányzene, népzene, operett és nagy klasszikus művek egyaránt. Különböző formációkban lépnek színpadra: koncertező nagyzenekari felállásban vagy akár 6-8 tagú kamaraegyüttesként. A **Rajkó Művészegyüttes** – mely a Rajkó Zenekarból és az 1950-ben alakult Rajkó Tánckarból áll – az egyetlen olyan művészeti csoport, akik cigányzenekari kísérettel viszik színpadra a különböző népi táncokat és operett koreográfiákat. A művészegyüttes jelenlegi igazgatója *Gerendási István*, aki 1976-ban került az együtteshez. Hozzá köthető *Farkas Gyula* munkásságának folytatásaként a **művészeti iskola** 1990-es megalapítása, mely a cigányzene egyetlen fellegvára, ahol a cigányzenét iskolai keretek között sajátíthatják el a tehetséges főként roma fiatalok. A 2000-es években az iskola több kihelyezett tagozatot is nyitott, hogy a diákok saját lakóhelyükhöz közelebb kapják meg a szükséges zenei képzést.

A most készülő doktori disszertációm és az ebből készített tanulmányom a Rajkó Zenekar és a hozzá kötődő iskola történetét, valamint a Rajkó-módszer hatékonyságát tárja fel.

PILLANTÁS A RAJKÓ ZENEKAR TÖRTÉNETÉRE

Előzmények

Már 1836-ban rajkó³ zenekart alakított az akkor 12 éves *Salamon János* primás a kolozsvári cigány negyedben (Markó, 1899). Azonban a mai Rajkó Zenekar elődjeként az 1930-as évek első felében feltűnő fiatal cigánygyerekekből álló Rajkók zenekarát tekinthetjük, mely a budapesti Ostende Kávéházban működött.⁴ Már 1935-ben *Farkas Gyula* is feltűnik hegedűjével a zenekarban, aki később újra alakította a ma ismert Rajkó Zenekart. Abban az időben az idősebb muzikusok sem hagyhatták természetesen figyelmen kívül a Rajkók zenekarának sikereit és 1936-ban „Vén Rajkók” néven *36. Rácz Laci* cigányprimás vezetésével léptek a Pátria Kávéház színpadjára.⁵ Sajnos a régi Rajkók zenekara néhány év után megszűnt, majd a nekik színpadot biztosító Ostende Kávéház is 1947-ben végleg bezárta kapuit, amivel egy korszak zárult le a magyar kultúrtörténetben.

A világon máshol is alakultak már korábban ismert gyerekzenekarok, melyek közül az egyik a kaliforniai zenetanár, *Charles Moldrem* (Karl Moldrem) által megszervezett együttes volt még az első világháború időszakában a békésebb Kaliforniában. Belőlük alakult az első „Baby-orchester”, melynek bemutatkozása nagy feltűnést keltett. Két évvel később már 26 babazenekar szerepelt Amerika különböző városaiban, mely 20 évvel később már 400 gyermekzenekarra duzzadt. 1934-ben New Yorkban lépett fel a leghíresebb Baby-orchester, melyben a legidősebb muzikus 6 éves, a legfiatalabb pedig 23 hónapos volt.

3 A rajkó a Magyar Nyelv Szótára (Czuczor & Fogarasi, 1862) szerinti jelentése: cigány gyerek, purdó, cigánytól származott kis raj. Tréfásan mondják másokról is.

4 A Magyar Világhíradó 1935. novemberben számolt be a Budapesten nagy sikert aratott Rajkók zenekarának világméretű turnéjának indulásáról. (Világ körüli turnéra indult..., 1935)

5 A Magyar Világhíradó 1936. augusztusban mutatta be Budapest zenei újdonságát, a régi híres cigányprimások kávéházi zenekarát. (Budapest zenei újdonsága..., 1936)



1. sz. kép:

Rajkó zenekar (1930-as évek vége)

Ázsiában is még az 1940-es évek előtt felfedezték a csodagyerekekben rejlő vonzerőt. Japánban korábban is nagy hangsúlyt fektettek a gyermekek zenei nevelésére, de csak ebben az időszakban álltak össze gyerekzenekarok nyilvános koncertekre. *Shinichi Suzuki* [Sinyicsi Szuzuki] egy tokiói kamarazene-iskola tanáraként mutatott fel először átütő sikert ezen a téren. Ezzel Suzuki megteremtette az alapjait a világszerte ismert nevével elnevezett módszerének.

Csodagyerekek korábban is születtek, akik már egészen fiatalon megmutatták különleges tehetségüket a hangszeren és a zeneszerzésben egyaránt. Azonban a csodagyerekek együttes fellépése, zenekarban való játéka a XX. század első felének attrakciója.⁶

A zenekar első évtizedei

A művészegyüttes és a Rajkó Zenekar létrejöttének és későbbi sikereinek megfelelő táptalajt biztosított a II. Világháborút követő korszak politikai és kulturális környezete. Főként az 1950-es évek **kultúrpolitikájának** (zenei párthatározat által is meghatározott) céljai között szerepelt a néphagyomány megbecsülése és a nép művészeti eredményeinek beépítése a kultúrába.

„[...] Két problémával állunk szemben. Az első az, hogy a népkultúra legértékesebb termékeit felszínre hozzuk a ráakodott selejtes, kispolgári álkultúra rétegei alól, magában a népben is tudatosítsuk és elterjesszük. A másik az, hogy ezeknek elemeiből a néphagyomány egészséges szellemében új művek szülessenek, amelyek olyan területen is létrehozzák a népi szellemű, nemzeti művészetet, ahol eddig nélkülöztük, például a táncban. [...]”⁷

Mivel nem minden érték, ami a nép között él, ezért a mozgalomnak össze kell olvadnia a „népi igénynek a hagyományból kinőtt tudomány és művészet öntudatával”, melyre többek között az 1950-ben alapított Állami Népi Együttes hivatott. Az együttes feladata a népkultúra értékeinek terjesztése és az új művészet kialakítása ösztönzéssel és a művek bemutatásával.⁸

Természetesen hasonló célokat szolgált a Rajkó Zenekar életre hívása is, melyet utána reprezentációs célokra ugyan úgy felhasznált az állam. 1950-ben *Farkas Gyula* – a Rajkó Zenekar megalapítója – a Magyar Állami Népi Együttes alapítótájaként is feltűnik, ahol 1960-ig zenélt párhuzamosan a Rajkók oktatásával.

⁶ *A sárga „rajkók” és egyéb muzsikuss csodagyerekek*, in *Tolnai Világlapja*, 1941. június 18., 8-9.

⁷ VARGYAS L., *Az Állami Népi Együttes bemutatkozása*, in *Új Zenei Szemle*, 1951. június, 24-26.

⁸ VARGYAS (1951) i.m.

A II. világháború utáni időszakban átszervezték a szakmunkások képzését. Országsszerte ipari tanulóotthonokat hoztak létre, ahol a fiatalok szakmai képzésén túl sportköröket és kulturális csoportokat is szerveztek. 1949 végén a Munkaerő Tartalékok Hivatala (MTH) kulturális osztálya felvételt hirdetett az ipari tanulók részére egy újonnan megalakítandó táncegyüttesbe, ahova 16 pár táncost vettek fel a csoportba *Vadady Ágnes*⁹ és *Aszalós Károly* válogatása alapján, habár már működött egy tánccsoport *Létai Dezső*¹⁰ vezetésével a Hernád utcai ipari tanulóotthonban. *Szász József* és *Vilmos* testvérpár, valamint *Breitner Tamás* karmester által alapított komolyzenészekből álló zenekar kísérte kezdetben a tánckart. Az MTH még 1950-ben megbízta *Darázs Árpád* és *Lantos Rezső* karnagyokat egy kórus megszervezésével, amely a Munkaerő Tartalékok Központi Énekkara néven működött. Főként középiskolások, majd a felsőfokú oktatásban és munkahelyeken dolgozó fiatalok alkották a kórust. 1950. május 1-én létrehozták a Munkaerő Tartalékok Központi ének-, zene-, és táncegyüttesét, vagyis az **MT Központi Művészegyüttest**. 1950 végén került a művészegyüttes végleges helyére a Rottenbiller utcai székházba, ami korábban a Katolikus legényegylet otthona volt. Az együttest rövid ideig előbb *Csillag István* igazgató vezette, majd a Rottenbiller utcai székházba költözést követően *Szigeti Pál* igazgató került az együtteshez, akinek vezetése alatt kialakult az intézmény végleges szervezeti felépítése. (Az Együttes története, 2012)¹¹

1952-ben az ő igazgatása alatt alapították meg *Farkas Gyula*¹² művészeti vezetővel a ma ismert Rajkó Zenekart a művészegyüttes részeként. Így folyamatos állami támogatásban részesülhettek és egy fejlődő szervezet infrastrukturális háttere is biztosítva lett ezzel a Rajkónak. Kezdetben 16 fiatal cigánygyereket toborzott össze „Gyula bácsi”, akikkel mindennapos munkával 8-9 hónap után már előadásokat is tudtak tartani.

1955-ben a Munkaerő Tartalékok Hivatalától az együttes irányítását és fenntartását a Dolgozó Ifjúság Szövetsége¹³ vette át, ezért a nevét a **DISZ Központi Művészegyüttesre** változtatták. Majd 1957-ben a KISZ¹⁴ megalakulásával az együttes neve KISZ Petőfi Ének-, Zene és Táncegyüttes, röviden **KISZ Petőfi Művészegyüttes** lett. Központi költségvetési szervként a fenntartója a KISZ Központi Bizottsága lett, amely a Magyar Szocialista Munkáspárt (MSZMP) fennhatósága alatt állt. 1957-ben a KISZ megalakulásával egyidejűleg alakult meg *Tóth Béla* vezetésével a KISZ Egyetemi Énekkar *Berecz János* és egyetemi társai szervezésében elsősorban egyetemistákból, akik a diploma megszerzése után is tagjai maradtak a kórusnak. A következő években sorra alakulnak meg a különböző művészeti csoportok: a Szimfonikus Zenekar *Simon Albert* (1959), a Harmonika Zenekar *Dán Antal*, az Irodalmi Csoport *Bicskei Gábor* vezetésével, valamint az Úttörő Tánckar *Váradi István*, a Folk Pódium *Boros Lajos*, a Fúvós

9 Vadady Ágnes (1928, Budapest - 2003) táncpedagógus, koreográfus. 1949-ben megalakult MTH (később KKME) táncegyüttesének táncpedagógusa és koreográfusa. Az együttes repertoárján szereplő számtalan koreográfia fűződik a nevéhez.

10 Létai Dezső (1931-1987)

11 A művészegyüttes alapításának történetét interjúk, valamint az egykori táncosok által összeállított internetes oldal alapján lehetett rekonstruálni.

12 Felmerül az alapítás pontos időpontjának a kérdése, mivel *Farkas Gyula* egy vele készített riportfilmben (Hajdú, 1986) úgy nyilatkozott, hogy 1953-ban kérték fel őt a Rajkó zenekar alapítására. Azonban *Gerendási István* – a zenekar jelenlegi igazgatója – Gyula bácsival folytatott beszélgetésekre alapozva viszont 1952-t jelölte meg az alapítás évenek. Egyes források szerint az alapításnál még Csámpai Ivó is segített.

13 A Dolgozó Ifjúság Szövetsége (DISZ) magyar ifjúsági tömegszervezet volt 1950-1956 között, melynek szerepét a 1957-től a Kommunista Ifjúsági Szövetség vette át. Szovjet mintájú központosítás részeként a Magyar Dolgozók Pártja (MDP) vezetése alatt álló, 14-26 év közötti fiatalokat tömörítő szervezet célja az ifjúság egyesítése volt. Tagja munkások, parasztok és értelmiségiek gyermekei lehettek. A korábbi a Magyar Ifjúság Népi Szövetsége által összefogott ifjúsági szervezeteket volt hivatott felváltani. (Dolgozó Ifjúság Szövetsége, 2017)

14 Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség (KISZ) 1957. március 21-én alakult meg a korábbi Dolgozó Ifjúság Szövetsége (DISZ) utódjaként

Szeptett *Szász Zsolt*, Irodalmi Színpad *Keleti István*, Pantomim Együttes *Karsai János*, Szórakoztató Zenekar *Héczey László* irányítása alatt, tovább az és az Új Zenei Stúdió (1970). Így 1970-re közel 500 fiatal részesül művészeti képzésben 12 különböző művészeti csoportban.¹⁵

A KISZ Központi Művészegyüttesről 1965-ben írt cikket a Népszabadság, mely jól tükrözi az együttes akkori sikereit és népszerűségét.

„[...] Az együttes célja: fejleszteni tagjainak művészi ízlését, ápolni az ifjúsági műkedvelőmozgalmat, mindenben megfelelni a KISZ mozgalmi céljainak. Bázisává vált ez az együttes az ország szinte valamennyi ifjúsági kórusának, zenekarának, színjátszó csoportjának. Itt nevelődtek azoknak a vezetői, itt hangzottak fel először sikeres műsorszámok, s a kölcsönhatás másként is virágzik: a kisebb csoportokból a legtehetségesebb fiúk, lányok előbb-utóbb a KISZ Központi Művészegyüttesébe kerülnek. Most hatszázan vannak, s a tiszteletdíjas karvezetők kivételével mind amatőrök: esténként próbálnak, a gyárban, a kórházban, az egyetemen, az iskolában eltöltött napi munka, napi tanulás után. Tizenöt esztendővel ezelőtt oly kevesen alakították meg az együttest, hogy egy nagyobb szobába befértek mindannyian. Ma már a Rottenbiller utcai székházuk termei is szűkek. [...]

Hetventagú tánckaruk, amelynek *Aszalós Károly*, az Állami Balett Intézet igazgatóhelyettese a vezetője, Berlinben is, Bukarestben is VIT-díjat nyert. Tavaly Japánban, Kínában, Mongóliában és Nyugat-Németországban turnéztak szép sikerrel, s most március első napjaiban Algériába utaznak, csatlakoznak az ott már hónapok óta nagy sikerrel szereplő Rajkó-zenekarhoz. Az 55 tagú Rajkó-zenekarban egyébként hivatásos népzeneészek is nevelődnek, ez adja a felnőtt művészegyüttesek utánpótlását. A zenekar tagjai itthon kollégiumban laknak, kivéve néhány, szüleiktől bejáró budapestit, s ott végzik általános iskolai, illetve középiskolai tanulmányaikat. Ők a moszkvai, a varsói és a bécsi VIT-ről tértek haza az első díjjal. [...]”¹⁶

A cikk további tanúsága szerint a művészegyüttes két 100 tagú kórusa is több nemzetközi kórusfesztiválon, versenyen és Világifjúsági Találkozón szereztek első helyezést. De az együttes többi csoportja szintén kiemelkedő teljesítményt nyújtottak. A KISZ Központi Művészegyüttes Rajkó Zenekarának és Tánckarának számos külföldi vendégszereplése és turnéja is mutatja, hogy az ország külföldi reprezentációjában kiemelt szerepet kaptak. A hazai állami rendezvényeken való rendszeres fellépéseik a kultúrpolitika céljait tükrözték. Így az együttes az amatőr művészeti mozgalmak céljait és a szocialista kultúra értékeit kiválóan képviselte.

1976-ban közöltek ismét egy nagyobb cikket a teljes KISZ Művészegyüttesről, mely számadatokkal mutatja a népszerűségüket, illetve a szervezet mögött álló szervezők munkáját. A tánckar, a Rajkó-zenekar és az irodalmi színpad a nyáron az építőtáborokat járta, ahol összesen 63 előadást tartottak a fiataloknak. A folklór műsorok és az irodalmi színpad összeállításai rendkívül népszerűek.

Az együttes 1975-ös statisztikai adatai azt mutatták, hogy összesen 936 alkalommal szerepeltek, melyből 596-szor Budapesten, 144-szer vidéken és 196 esetben külföldön. 1976. első felében a KISZ kongresszusának előkészítésekor 90 brigádműsort adtak, és a kongresszus három és fél napja alatt 16-szor léptek fel. Kiemelkedő előadásuk volt a Zeneakadémián, ahol a központi és egyetemi énekkar szerepelt Szokolay Sándor művével. Tavasszal nagy sikerrel

15 SZITHA T., *A Budapesti Új Zenei Stúdió*. 33., Budapest, 2014. (Utolsó megtekintés: 2017. március 7.), forrás: <http://real-phd.mtak.hu/260/1/SzithaT.pdf>

Az Együttes története, 2012. Forrás: <http://kkme.hu/az-egyuttesrol/tortenet/>

16 Sz.S., *Jubilál a KISZ Központi Művészegyüttese*, in *Népszabadság*, 1965. március 13., 3.

szerepelt a Folk-pódium, melyeken a legjobb hazai folk-beat együttesek játszották új szerzeményeiket.¹⁷

Az 1970-es években is nagy sikerei voltak a művészegyüttesnek, mégis ebben az évtizedben évektől jelentősen átalakult a társadalmi és gazdasági környezet, mely a művészegyüttesre is hatással volt. Az 1980-as évektől a kulturális élet pluralizálódása és a szocialista gazdaság problémáinak felszínre kerülésének hatására egyre csökkentek az állami támogatások. 1981-től *Veréb Zoltán* váltotta az együttes igazgatói posztján a kommunista elkötelezettségű *Szigeti Pál* helyét. 1989-ben a rendszerváltás következtében történt politikai és gazdasági változásokból adódó szervezeti átalakulást ő is irányította.¹⁸

A rendszerváltás után

Az 1988-ban a KISZ Központi Bizottság (KB) megalapította *Talentum Kulturális Fórumot*. A KISZ KB a Fórumra bízta, majd 1989. április 22-i megszűnésével pedig ráhagyta a gyerek és ifjúsági művészeti csoportok, a kórusok, a tánckarok és a Rajkó-zenekar fenntartását. (Az együttes a Talentum Művészegyüttes nevet vette fel.) 1990-ben a művelődési tárcával közösen a Fórum létrehozta a *Talentum Alapítványt*, hogy a több évtizedes művészeti hagyományokat iskolai keretek közé menthessék és létrehozták a *Talentum Tánc- és Zeneművészeti Szakiskolát*. Iskolaépületnek megkapták a Talentum Kulturális Fórum – vagyis a korábbi KISZ Központi Művészegyüttes – Rottenbiller utcai székházát, amely időközben a Gyermek és Ifjúsági Alapítvány tulajdonába került. Az alapítvány az épület ingyenes használatával és anyagi támogatással is segített.

Az 1990-es évek elején az iskola tánctagozata hat, zenei tagozaton nyolc évfolyamos, ahova tíz éves kortól kerülhettek be a gyerekek a felvételi vizsga után. Ez ma hagyományos zeneiskolai évfolyamokon, majd 4+1 éves vagy érettségi utáni 2 éves képzés keretében folyik. 1992/93-as tanévben mintegy 150 diák tanult az iskolában a két tagozaton együtt véve. A zenei tagozatra hazánkon kívül Erdélyből, Újvidékről és a szlovák területekről is érkeztek fiatal cigánygyerekek, de akadt már Svéd tanulója is az iskolának. Nekik egyszerre gyakorlóműhelye és célja lehetett a Rajkó-zenekar. A tánctagozaton azonban csak elvétele akad cigány származású diák, ahova csak kimondottan jó mozgású tehetséges fiatalok kerülhettek be. Számukra a Talentum Tánckar nyújthatott gyakorlóterepet. Az iskolában tanulmányukat befejezett diákok középfokú végzettséget és előadóművészi engedélyt is szerezhettek. Napjainkban ezt az érettségihez kötött OKJ vizsga megszerzése váltotta fel.

Az iskola mellett más művészeti tanfolyamot, kórust és együttest is működtetett a Talentum Kulturális Fórum, melyekre több mint 500 gyerek járt.¹⁹ Az 1990-es években időközben azonban ezek a csoportok (énekkarok, színjátszókör) részben átalakultak, önfenntartóvá váltak vagy teljesen eltűntek az intézmény keretei közül, mivel az állami támogatások fokozatosan megszűntek.²⁰

A számos külföldi turné anyagi hasznon túl tapasztalatszerzésre is kiváló. Így a rajkók és a táncosok bejárták már szinte a fél világot: pl. 1992-ben három kontinensen több mint 100 külföldi előadáson kívül több mint 150 fellépést adtak itthon is.

Az iskola a művészegyüttesben évtizedek alatt felhalmozott tapasztalatokra épült. A pedagógiai program is a hagyományok tiszteletén alapszik, melyet magas szintű szakmai ismeretek tesznek teljessé. A tanároknak a szakmai legjobbjait nyerték meg az iskolának,

17 A KISZ-művészegyüttes nyári programjából, in *Népszabadság*, 1976. július 31., 9.

18 SZITHA (2014) i.m.

19 GYARMATI SZABÓ É., *Vállalkozó Talentum a Rottenbiller utcában*, in *Népszabadság*, 1993. április 27., 16.

20 SZITHA (2014) i.m.

kiemelve az emberei és művészi képességeiket és példamutatásukat. A gyerekekkel való egyéni foglalkozás is fontos részét képezi a tanításnak. (Ez természetesen elsősorban a zenét tanuló növendékekre vonatkozik.) Cigányzenészképzésben máig alighanem egyedülálló egész Európában az iskola. A kotta nélkül való muzsikálás mindig is hozzá tartozott a Rajkó-zenekar sajátosságához, mivel a zenedarabokat hallás után tanulták meg. Természetesen a kottaolvasás, a zeneelmélet, a zenetörténet, valamint a cigány kultúra és cigányzene történetének megismerése mind hozzá tartoznak a képzéshez. Az itt végzett diákok a cigányzenétől kezdve a klasszikus műveken át az operettig minden műfajban otthon lesznek. A tánctagozaton a néptáncról kezdve a revün át a jazz-balettig minden műfajra felkészítik a tanulókat. Ezért is kapósak az iskola végzett diákjai.

A számos fellépés lényegében gyakorlási lehetőség, a siker pedig a legjobb ösztönző. A diáknak így alakulhat ki a fellépési rutinja, hiszen minél többször nyílik a fellépésre alkalma, a diák annál biztosabbá válik a zenében, vagy a táncban. A közös munka során pedig megtanulják a sikerhez vezető erőfeszítést és egymás különbözőségét tisztelni.²¹

Sajnos az elmúlt több mint 20 év alatt mostanra megváltozott a gazdasági és kulturális környezet, így az iskola – a hagyományait szem előtt tartva – kénytelen időnként megújulni, hogy a cigányzene utolsó védőbástyája maradjon. A mára profi zenészekből álló Rajkó Zenekar sikerei továbbra is nagyratörők, és próbálják hűen tovább ápolni *Farkas Gyula* örökségét.

Összefoglalva ebben a fejezetben próbáltam rávilágítani arra, hogy a Rajkó Zenekar az elmúlt több mint 60 év alatt számos világsikert ért el, melynek bizonyítéka a Világifjúsági Találkozók (VIT) és egyéb versenyek díjai, valamint a megszámlálhatatlan fellépés hazánkban és azon kívül Amerikától Szibérián át a Vatikánig. Továbbá rengeteg televízió- és rádiófelvétel is megőrizte a klasszikus zenei művek és a cigányzene gyöngyszemeinek feldolgozásait a zenekar tolmácsolásában, melyek hűen tükrözik egyedi hangvételüket. A zenekar történetének megismerése adja az alapot a további gondolatokhoz, melyek valójában mind hozzá tartoznak az úgynevezett Rajkó-módszerhez. A következő fejezetben szeretném feltárni részletesebben, hogy valójában milyen eszközökkel érhették el ezeket a sikereket a Rajkó Zenekar fiatal tagjai.

A RAJKÓ-MÓDSZER

Már több mint 200 évvel ezelőtt is messze földön híresek voltak a magyar cigányzenészek. Akkoriban talán közülük is az egyik legnépszerűbb *Bihari János*²² cigányprimás volt, akinek fantasztikus hegedűjátéka lenyűgözött mindenkit. Talán azt már kevesebben tudják róla, hogy fennmaradt műveit más kottázta le helyette, mivel nem tudott kottát írni és olvasni. Azonban ennek hiányát feltehetőleg csak ritkán érezhette, hiszen a cigányzenészek jellemzően hallás után tanulták a magyar nótákat, csárdásokat és más szórakoztató zenei dallamokat, mely természetesen nagyban befolyásolhatta a hangszerstanulásuk módszereit is. A tudás legtöbbször apáról fiúra szállt, ugyanis a műfaj sajátosságait zeneiskolai keretek között később sem nagyon volt lehetőség elsajátítani. Ez is példázza, hogy az auditív tanulási módszereknek régi időkre visszanyúló kialakult hagyományai vannak.

A Rajkó-módszer egy zenetanulási metódus, mely *Farkas Gyula* tanításán és a népszerű Rajkó Zenekar köré épülő rendszer felépítésén alapszik. A **kézzel való tanítás** az egyik alappillére, mely a muzsikás cigány családoknál korábban is jellemző zenetanulási folyamat volt.

21 GYARMATI SZABÓ (1993) i.m.

22 Bihari János (1764-1827) cigány származású magyar zeneszerző, hegedűművész. A verbunkos műfaj egyik legnagyobb képviselője volt.

A kézről való tanítás valójában az egyik legegyszerűbb formája a hangszertanulásnak. A tanár – vagy az a személy, aki már játszik az adott hangszeren – bemutat egy rövid részletet a zeneműből, melyet még meg lehet könnyedén jegyezni és a tanuló visszajátssza a hangszeren a bemutatott zenei részt. A növendék ebben a formában egyszerre láthatja a lefoglott hangokat, az ujjrendet és hallhatja a ritmust és a zenei megfogalmazást. Ezeket a zenei információkat egy kezdőnek sokkal könnyebb felfognia látvány és hallás után egyszerre, mint a kottából előbb értelmezni az elvont jelek tartalmát (hangmagasság, ritmus, ujjrend és frazeálás), majd a hangszeren megszólaltatni azt, amiről feltehetőleg még nem is tudja, hogy hogyan kellene megszólalnia. Az első zenei egység többszöri visszajátsszása után tovább haladnak a következő zenei motívumra, melyet szintén előjátszás után a tanuló többször leutánoz. Majd az addig tanult zenei részleteket összefoglalva újra átismételik, mely a memorizálási folyamat fontos részét képezi. Így haladnak lépésről lépésre a darab tanulása folyamán, amely már az első néhány eljátszás után feltehetőleg helyes ujjrenddel és zenei megfogalmazással együtt szólalhat meg kotta nélkül. Az így megtanult zenemű rendszerint mélyebben megmarad a memóriában és a tanulási folyamat is gyorsabb és élvezetesebb.

Farkas Gyula ezzel a módszerrel kézről tanította a kis rajkókat a zenekari próbákon. Mialatt az egyik hangszercsoportnak tanította a zeneművet, addig a többiek figyeltek és hallgatták őket. Így végül a legtöbben hallás után az összes szólamot ismerték, nem csak a sajátjukat. A mester több hangszeren is kiválóan játszott, azonban gyakran nem azon mutatta be a dallamot, amin a növendék is éppen muzsikált. Ebben az esetben a tanuló csak a hallására támaszkodhatott és így kellett visszajátsszania az előjátszott zenei részletet. Ez nyilvánvalóan nehezítette a feladatot, azonban nagyban segítette a zenei hallás fejlesztését és az abszolúthallás kialakulásának lehetőségét. Más zenei órákon a gyerekek természetesen tanultak klasszikus zenét, szolfézt, zeneelméletet és így a nélkülözhetetlen kottaolvasást is. Így a hagyományos zenei képzés mellett egy egyedi módszerrel is tanulhattak a rajkósok.

(*Farkas*) *Gyula bácsi* nem csak a zenére oktatta a gyerekeket, hanem tiszteletre, viselkedésre, öltözködésre és megannyi fontos dologra, ami a muzsikás szakmához nélkülözhetetlen. A muzsikás réteg korábban is a cigányság arisztokratáinak számítottak, amelynek minden rajkósna meg kellett felelnie. Így nevelése révén nagy szerepe volt több olyan generáció kinevelésében, akik a cigány muzsikások hírnevének és presztízsének méltó utódai lehettek.

Nemzetközi kitekintésben a már korábban említett Suzuki-módszer – a Rajkó-módszer egyik alappillére – képező kézről való tanításhoz hasonlóan – háttérbe szorítja a kottából való tanulást az első időkben. Ahogyan egy kisgyermek is előbb beszélni tanul majd csak később kezd írni, olvasni, úgy a zenetanuláshoz is hasonlóképpen történhet. A magyar zeneoktatásban már a XX. század első évtizedeiben is találunk olyan írásokat, mely az hallás után történő zenetanulás előnyeit emeli ki. *Varró Margit* a *Zongoratanítás és zenei nevelés* (1921) című könyvében arról ír, hogy a kiindulópontnak az ún. auditív tanítási módszert tartja, ahol a kezdeti időszakban minden zenei ismeretet hallás útján adunk át, vagyis a növendék mindent közvetlenül a fülével fog fel. A kottaolvasást és –írást csak azután kezdjük tanítani, ha már megvannak az alapok a zenei elemek felfogásához. Így a növendék nem egy sor kottafejet lát maga előtt, amit nagy nehézségek árán kell csupán olvasnia és a hangszeren megszólaltatnia, hanem zenei gondolatokat, melyekhez megfelelő hangokat társít, és azt reprodukálja, amit magában már elképzelt. A kezdetekben javasolt módszer az auditív felfogásra, hogy a hallott anyagot kizárólag énekelve reprodukáltassuk. Amikor már tud kottát olvasni a gyerek, akkor az eljátszandó anyagot előre memorizáltassuk. Valamint a darabok és gyakorlatok zenei elemeit előkészítő hallásgyakorlatokkal vezessük be.²³

23 VARRÓ M., *Zongoratanítás és zenei nevelés*, Editio Musica Budapest, 1989.

Ez a Rajkó-módszerben, illetve *Farkas Gyula* tanításában úgy jelenik meg, hogy az énekeltetés helyett egyből a hangszereken való reprodukálás a feladat, hiszen a Rajkós diákok már kellőképpen ismerik ehhez a hangszerüket. Azonban a kezdetekben kézről való tanításnál is hatékony módszer lehet egy adott rész előjátszása, majd reprodukálása a hangszereken.

Varró Margit szerint²⁴ a szokásos zongoratanítási módszer, amely nem tud elszakadni a kottából való játéktól, nem kedvez a belső hallás fejlődésének és az emlékezetre bénítólag hat. Így csak akkor tanítjuk a növendéket kottaolvasására, amikor a hallása már kellőképpen fejlett és feltételezhetőleg a hangjegyek megpillantása kiválthatja a megfelelő hang elképzelést. Amíg nem használjuk a kottát, addig az emlékezetünkre kell hagyatkoznunk, így a zenei memória is korán iskolázottá válik.

Az auditív tanítási módszer kedvező hatásai:

- felkelti a gyermek érdeklődését a zenei dolgok iránt;
- az adott darabot, gyakorlatot könnyen és zeneileg helyesen fogják fel;
- a hatékony tanulási technika következtében nagyobb anyaggal képesek megbirkózni;
- memóriájuk biztosabbá válik.

Saját tapasztalatom szerint a kézről való tanításnál ugyan ezek az előnyök érvényesülhetnek és nem csak a kezdők esetében.

Más magyar szerzők is az XX. század elején hasonló módszereket javasolnak a gyermekek bevezetésére a zene világába. *Dr. Kovács Sándor* 1917-es írásában akkori tapasztalatai alapján a legtöbb zongorista számára a zenemű csak betanult mozgásokból és szimbolikus jelekből áll, azonban valójában nem hallja belsőleg. Habár azt várnánk, hogy zenészeknél az akusztikus elképzelés az uralkodó.²⁵

„A zenetanulókat vizuális felfogásra, elképzelésre és tanulásra szoktatják, ami a tanítónak és tanítványnak egyaránt kényelmesebb ..., ami azonban a zenei nevelésre káros, mert így a figyelem elfordul attól, ami lényeges a zenében és e helyett a jelek egy rendszere felé irányul, mely a zenével csak konvenció útján van összekapcsolva; ... és így végül a hangok helyett a hangok jeleivel gondolkodnak. Ezenmód a belső hallásnak szükségképpen vissza kell fejlődnie vagy legalább is felébresztetlenül és fejletlenül maradnia.”²⁶

Ezeket elkerülve a gyermeket már a kezdetektől akusztikus felfogásra és elképzelésre kell kényszeríteni, amíg a hallási felfogás és elképzelésmód nem válik szokássá. Addig nem is adunk módot, hogy a zenét vizuálisan fogja fel. A zene akusztikus felfogásának dominanciájához egy ideig kotta nélkül tanítunk, mely 3-4 hónapig könnyedén megy. A zeneművet akusztikusan mutatjuk be, míg a növendék hiba nélkül vissza tudja énekelni, amit aztán a hangszereken kell kikeresgélne.²⁷

Ezzel szemben *Varró Margit* írásaiban a visszaénekelt dallam hangszereken való kikeresésének nem tulajdonít túl nagy jelentőséget. *Farkas Gyula* tanítása során a rajkók a már fülükben lévő dallamot egyedül, vagy segítséggel kikeresgélnek, ami a tanulási metódus fontos állomása.

Azonban a Rajkó-módszer valójában nem csak a hallás után való tanulásról szól. Az auditív tanulási módszerek nagy hatékonysággal használhatók, de ez önmagában nem lett volna elegendő ahhoz, hogy számos olyan kimagasló művészi értékkel rendelkező muzsikust produkáljon, akiknek a muzsikája mind a mai napig megérinti a világ különböző pontján élő emberek szívét. A híres cigánymuzsikus dinasztiák hagyományai, gyerekeik tanításának, illetve tanítá-

24 VARRÓ (1989) i.m.

25 Dr. KOVÁCS S., *Hogyan kellene a gyermekeket a zenébe bevezetni?* Rózsavölgyi és trs., Budapest, 1917.

26 KOVÁCS (1917) i.m.

27 KOVÁCS (1917) i.m.

tásának módszerei, valamint környezetük, mind hozzájárultak egy-egy újabb kiváló muzsikuskialakulásához. A zenei tehetség öröklődése nem kétséges, ami egy jó alapot biztosít. Erre jön a gyermek **korai zenei** nevelése már a magzati időktől kezdve, hiszen a legtöbb zenész családban a mindennapos zenehallgatás, vagy valamely szülő gyakorlása rendszerint megfigyelhető már a terhesség alatti időszakban is. A muzsikuskigány családok egyik hagyományos aktusa, hogy a születést követő napokban az újszülött kezébe adják a hegedűvonót. A hiedelem szerint, ha megfogja a csecsemő a vonót, akkor muzsikuskis lesz belőle. A kisgyermek ezek után úgymond az anyatejjel szívják magukba a muzsikát, hiszen olyan zenei környezetben nőnek fel, ahol a mindennapok részét képezi a zene és a különböző hangszerek jelenléte. Az is gyakori, hogy a kicsi fiú gyerekek néhány éves korban már apjuk zenekarában próbálják magukat kifejezni akár ritmus hangszerekkel. Az otthoni hangszertanítás ezekből természetesen adódóan akár már 3-4 éves korban is elkezdődhet. Mire elérik az átlagos zeneiskolás 6-9 éves kort, addigra már rendszerint ezek a gyerekek valamilyen hangszeren korukhoz képest kiemelkedően játszanak és az újabb időkben jellemzően rendszerint kottát is olvasnak. Ezek után kezdődhet a hivatalos zenei oktatásuk, ami rendszerint kiegészül a későbbiekben is az otthoni zenei hagyományok ápolásával. Vagyis a klasszikus zenei oktatás mellett akár magyar nótákat, vagy tánczenei dalokat is folyamatosan tanulhatnak ezek a gyerekek valamely családtag rendszeres segítségével. A folyamatos tanári kontroll mellett az otthoni felügyelet és odafigyelés is jelentősen befolyásolja a gyermek mindennapos gyakorlását, munkáját.

Részben ezekre a családi hagyományokra alapozott a Rajkó-módszer és a megalakulásától kezdve a Rajkó Zenekar. *Farkas Gyula* kezdetben maga kutatta fel a tehetséges cigánygyerekeket, majd a zenekar egyre növekvő népszerűségének következtében már maguktól jelentkeztek a kis rajkók.

A Rajkó-módszer egyik alapvető sajátosságán – a kézről való tanuláson – túl nem az egyetlen feltétele a hatékonyságának. A másik nélkülözhetetlen pillére a rendszeres **fellépési lehetőségek** voltak, melyek motiválták a gyerekeket. A számos hazai és külföldi turné mellett a Hotel Ifjúság adta ennek az egyik alapját, ahova minden este felváltva jártak a rajkósok muzsikálni és szórakoztatni a közönséget. Ezek a fellépések nem csak színpadi gyakorlatot biztosítottak a gyerekeknek, de sikerélményen túl a fizetés is kiváló motiváló erő volt számukra. Ezek egyfajta tanműhely szerepét töltötték be. Úgy érezhették, hogy érdemes tanulni és gyakorolni, hiszen már a diákéveik alatt elkezdhették learatni a munkájuk gyümölcsét.

A Rajkó Zenekar fénykorában a KISZ Központi Művészegyüttes része volt, és így rendelkeztek egy minden igényt kielégítő **infrastruktúra** mellett saját üdülővel is Tahitótfalun az 1990-es évek közepéig, ahova rendszeresen jártak a Rajkó Zenekar tagjai és a művészegyüttes más csoportjai is pihenni. Azonban ezek a pihenések rendszeresen komoly munkával teltek. Az itt végzett intenzív próbák és a rengeteg gyakorlás sokat jelentettek egy-egy felkészülési időszakban. A gyerekek természetesen a próbák között szórakoztak, játszottak és feltöltődtek a következő turnéra is. Ráadásul a próbákon kívül saját szórakoztatásukra is folyton együtt muzsikáltak, ami szintén hozzájárult a zenei fejlődésükhöz.

Ezt a komplex zenei képzést és zenei környezetet hívhatjuk valójában Rajkó-módszernek, melynek alapja az auditív zenetanulás és a korai zenei fejlesztés, amely megteremtette a lehetőséget egy rendkívüli gyerekzenekar létrejöttéhez és világsikeréhez. Ezzel megelőzte a korát és egy olyan összetett zenei nevelést nyújtott, ami eleve sikerre volt ítélve.

A Rajkó-módszer és a Kodály-módszer jól megfér egymás mellett, mivel az előbbi a „csodagyerekek” képzését, utóbbi a tömegek zenei nevelését tűzte ki céljának. Így különböző részei lehettek egy komplex, minden szinten megvalósuló zenei képzérendszernek. A Kodály-módszer méreteiből adódóan uralkodó zeneoktatási metódus volt és nagyobb publicitást is kapott.

Az oktatás- és kultúrpolitikánk is nagymértékben támogatta a tömegek zeneoktatást, de emellett a különleges tehetségek képzésére is nagy hangsúlyt fektettek a zeneakadémia klasszikus zeneoktatásán túl a cigányzene oktatásánál is.

A reformpedagógia tükrében

A Rajkó-módszert összevetve más reformpedagógiai iskolákkal több hasonlóságot is felfedezhetünk. Elsősorban a 1889-ben alapított Új Iskola néven ismert bentlakásos nevelőotthonok egyes tulajdonságait ismerhetjük fel. A vidéki nevelőintézetekkel szemben a Rajkó Székház a fővárosban található, ahol a diákok az iskolai idejük nagy részét töltötték. De a vidéki üdülőben töltött hetek egy-egy turnéra való felkészülés lényeges részét képezték. A színpadi rutinhoz szükséges gyakorlati helyként szolgáló éttermek döntő többségének nagyvároshoz kötődő elhelyezkedése azonban nem tette volna lehetővé a pusztán vidéki létet a gyerekek számára. A Rajkóban a nevelőtanárok jelenléte viszont ugyan azt a célt szolgálta, mint az Új Iskolák esetében. A gyerekek egész napos iskolai és zenei elfoglaltságaiból, valamint a számtalan fellépésből adódó együttléte olyan családi környezetet teremtettek főként a kollégisták számára, ami egy hagyományos iskolára nem jellemző. Ez inkább szintén a nevelőotthonok sajátossága.

Az együttműködés a növendékek között szintén kimagasló a Rajkó-módszer kapcsán, hiszen a próbák között a nagyobb diákok gyakran segítették a kisebbeket a zenekari anyag elsajátításában. Ezek azután gyakran átsaptak közös szórakoztató muzsikálásokba akár az iskola folyosóin, ahol a kisebbek szintén megtanulták a nagyobbak által játszott nótákat, csárdásokat. Így sajátították el egymástól hallás után vagy kézről azt a dalanyagot, ami a professzionális cigánymuzsikások repertoárjának alapját is képezi. Természetesen tanári segítséget is igénybe vehettek ehhez, de rendszerint nem volt erre szükség, amikor egy 10 éves gyerek a nála mindössze néhány évvel idősebb társától is elleshette ezeket. Ez a típusú együttműködés, vagyis a közös tevékenység lehetőségének biztosítása jellemzi a Dalton-terv-iskolákat is, ahol különösen jelentős az egymástól történő tanulás, ami az egyes tanulók önállóságának fejlődését segíti. Ezzel az egyes diákok, valamint a tanuló és a tanár közötti kapcsolatok is egyaránt erősödnek.

A rendszeres fellépések, valamint a külföldi és belföldi turnék nem csak gyakorlatot biztosítottak a gyerekek számára, de már fiatalon megtanulták a közös munkát értékelni és megtalálni benne az örömeiket. Ez a munkaiskola mozgalom szellemiségét tükrözi, mely a munka emberformáló szerepét és a századforduló utáni új pedagógiai törekvések gyermeki tevékenységét, aktivitását hangsúlyozza.

Összefoglalva a Rajkó-módszer egy kedvező politikai és kulturális közegben megszületett fiatal cigánygyerekekből álló zenekarban használt tanítási, nevelési metódusok és a köré épülő szervezeti háttér által biztosított lehetőségek összessége. A módszer sikerének bizonyítéka a számtalan versenyeredmény és a megszámlálhatatlan fellépés világszerte.

Ebben a tanulmányban a doktori disszertációm kutatásai alapján próbáltam bepillantást engedni az 1952-ben Budapesten létrehozott Rajkó Zenekar történetébe, sikereibe és az alapító *Farkas Gyula* művészeti vezető tanítási metódusába. A saját zongoratanári pályámon szerzett tapasztalataim pedig megerősítettek abban, hogy a Rajkó-módszer egy olyan példát állíthat a magyar zeneoktatás elé, melynek egyes elemeit akár klasszikus zenei hangszeres képzés folyamán is sikerrel alkalmazhatjuk.

**SUMMARY**

The Rajko Orchestra was established in 1952, where Gyula Farkas has taught from hand the young gypsy children to play musical instruments for almost 40 years and hundreds of great musicians came out of his hands. His music teaching method is a paradigm shift of the general Hungarian classical music education. One of the bastions of Hungarian gypsy music is the Rajko Orchestra and its related music school, where the teachers still used the hand Rajko-method to teach children to play the violin, cimbalom, piano and other musical instruments. Thus, music reading relegated to the background due to the peculiarities of the pop music genre. However this method is also perfect for little kids in their early studies in classical music.

Dr. MOLNÁR KRISZTINA, PhD, PhD

Apor Vilmos Katolikus Főiskola,
Vác, Magyarország
Pető András Főiskola,
Budapest, Magyarország

***Művészetpedagógia és élményközpontú irodalmi nevelés: módszertani vázlat
Kosztolányi Dezső A kulcs című novellájának tanításához***

A művészet személyiségfejlesztő és terápiás hatásrendszerének tematikája felértékelődött az elmúlt évtizedekben az irodalmi nevelésről folytatott szakmai párbeszéd területén is. Az irodalommal való találkozás pszichológiai aspektusának tárgyköre kiszélesítette a szöveg esztétikai benyomásainak tudatosításán, valamint a tapasztalatok elsősorban művelődéstörténeti környezetben való elhelyezésén alapuló magyartanítás kereteit, amelynek eredményeképpen a műélvezet a szubjektum önismeretének, önreflexiójának, önfejlesztésének módjává vált. Ennek jelei már a meseterápia és a biblioterápia térnyerése és intézményesült szakmai presztízse előtt megmutatkoztak az irodalomtudomány és az irodalomtanítás szakmódszertanának befogadás- és élményközpontú fordulatában, amely a filológiai alapú, keletkezés-elvű, illetve a szerzői szándék pozitivistá feltérképezésén alapuló műértés helyett a befogadó felőli jelentésképzés prioritására helyezte a hangsúlyt és az egyes olvasati módoknak paradigmatisz rangot adott. E változásnak, amely az irodalommal foglalkozó szakemberek képzési tartalmának bizonyos fokú módosulását is eredményezte természetesen meghatározható az irodalomtörténeti, olvasástörténeti, ezeken belül olvasás-lélektani és irodalomszociológiai kontextusa. Ugyancsak lényeges kapcsolódó terület az intuíción alapuló megismerés didaktikája, amely az objektíven közvetített és racionalizált műelemző logika helyett a szubjektum beleélő-ráismerő képességére építve a közvetlen, érzelmi, szabadon észlelő, megvilágosodás-szerű katarzis, valamint a receptív-aktív élményalakítás elve szerint szerveződik. E vizsgálati dimenziók érintkeznek továbbá a szövegértési-szövegalkotási kompetenciaterület fejlesztésére koncentráló magyartanítás technikáival: a szöveginformációk, a szövegszerkezet és a szöveggörnyezet részletező megfigyelésével, a nézőpontok-beszédmodok váltakozásaival és a megértés különféle rétegeivel megfeleltetett feladattípusok szerinti analízisekkel. Végül ki kell emelni azokat az élményalapú eljárásokat, amelyek az átélés lehetőségeit dramatikus alapokon teremtik meg, illetve a személyes életvilággal, a saját tapasztalatokkal való összevetésre fókuszálnak, ezen belül az irodalmi műben megjelenő tematikát, szereplőket és gondolati-érzelmi tartalmakat a befogadó problémáinak megoldása, konfliktusainak feloldása irányába hasznosítják.

A művészetpedagógia és az élményközpontú irodalmi nevelés elmélete és gyakorlata többirányú szakmai dialógus folytatására alkalmas adó lehetőségein belül a jelen tanulmány az

irodalmi nevelés célrendszerének mindenkor domináns eleme: az olvasóvá nevelés praxisa irányába fordulva egy műelemzés nyomán kapcsolódik be a diskurzusba, azzal a szándékkal, hogy a pedagógiai és az andragógiai szintéren egyaránt érvényesülő beavatási modell szerint vázolja fel egy módszertani ajánlatot *A kulcs* című novella értelmezéséhez. Végső soron ugyanis a beavatás komplex, mentális-pszichés energiák sokaságát mozgósító, változásokat generáló ereje az, amelyben összpontosul a nevelő és terápiás (ezeken belül a morális, világnézeti, megismerő, gyógyító stb.) mozzanatok egysége, és amelyet az olvasó a titok lelepleződéseként, a felismerés megrázkódtatásaként, egyfajta magasabb rendű és mélyen individuális tudás elnyeréseként él meg. A művészi élmény eme semmihez nem hasonlítható intenzitása köti össze az értelmezés absztrakcióját a beavatás történeti formáival, amelyekben a magasabb társadalmi vagy spirituális státusba való belépés minden esetben együtt jár jelentős testi-lelki megpróbáltatásokkal, illetve a beavatási szertartásba sűrített tapasztalatok meglepetés-szerű, a személyiség addigi identifikációját felülíró, transzcendens jellegű minőségével. Szakmódszertani szempontból a befogadás-központú elemzés is ezt a rítust imitálja, hiszen az élmény tényleges létesülése az adott órán nem tervezhető meg, de a pedagógusnak a felkészülés és az órávezetés során ki kell jelölnie azt az értelmezési horizontot, amelyet a diákokkal együtt „bejár”, és amelynek során a tanulók ötleteire, reflexióira, érzéseire és egyéb visszajelzésére maga is befogadó módon reagál. A direkt és didaktikus mozzanatokat elkerülő, a váratlanul bekövetkező rádöbbenéseknek utat engedő kérdezőtechnika művészete ily módon szavatol a közös labirintus-járás eredményességéért, amely a spontán műélvezeten és a professzionálisan hitelesített tartalmakon túl (tér-, idő, szereplő- és eseményszerkezet, a nyelvi jelek által kódolt mögöttes tartalmak, a műfaji vonások stb.) a felismeréshez, a „megtörténő csodát”, a lényegi tudás létrejöttét sejtető különleges atmoszféra derengéséhez vezet.

Kosztolányi remekműve az irodalmi és a pedagógiai kánonban egyaránt konstans helyen számon tartott szöveg; önmagában véve is egy beavatástörténet a gyermekkorból a felnőttkorba való átmenetet tematizáló és az iniciációs jelképrendszert imitáló szövegépítkezése révén, nem utolsósorban pedig kitűnő lehetőséget ad a műfaj jellegzetességeinek bemutatására, amelyek tovább erősítik a beavatás-jellegű rádöbbenés lehetőségét. A szöveg további, a szakirodalomban és a módszertani kézikönyvekben egyaránt rögzített értelmezési módjai – a beavatástörténetek komparatív megközelítése, az iniciációs szerkezet mitológiai mintáinak és a mese-szimbolika elemeinek érvényesülése a szövegben, a gyermek-motívum Kosztolányi életművében, a korabeli gyermek- és családbrázolásokra ható tudományos-kulturális tényezők, a felnőttiség ambivalenciája, a társadalmi-hierarchikus viszonyok kritikája stb. – tükrében fölmerül a kérdés, hogy lehet-e újat mondani erről a novelláról. Ebben az értelemben is tehát egy beavatás-szerű kihívás esete forog fenn, hiszen egy klasszikus újraolvasásának indokoltságát minden esetben egy addig feltáratlan titok feszültsége adja. A továbbiakban a gondolatmenet ennek megfelelően letérve a szakmailag alaposan bejárt ösvényekről kizárólag egy nézőpontból szemléli a szöveget: ez pedig az anya szerepe a műben. Ahogyan ugyanis a titok mint a beavatás központi eleme természeténél fogva el van rejtve a kereső szeme elől, úgy Kosztolányi novellájának bravúrja is az, hogy az anya nem szerepel a történetben – ugyanakkor az anya a folyamatot elindító személy, a sorsfordító hatalom az ő kezében van, ha nem is aktív részese az eseményeknek. A novella titka tehát a párbeszédes formában kifejtett (és természetesen a hetes beavatási számszimbolikát megvalósító) férfi-találkozások (a kapus, Szász bácsi, a tízóraízó fiatalember, az apa, a nyakig-kopasz úr, a méltóságos úr és végül szintén a kapus) felől a láthatatlan anya funkciója felé súlyozódik, akiről csak annyit tudunk meg, hogy ő küldte a kislítát a Hivatalba. *„Kezedet csókolom, édesapa – Mit akarsz? – Anya küldött – Miért? – A kulcsért.”*

Kosztolányi novellájának tanításában tehát e sorok írója szerint az anya szerepének felfedezése, mondhatni az anya kulcs-figurájára való ráismerés a döntő mozzanat, amely mozzanat egyben a novella cselekményszerkezetén kívülre helyezi az értelmezés és azon belül a történet beavatási-értékének élményszintű megértését célzó elemzés irányát. Hiszen a kisfiát a családi biztonságból a társadalom „nem gyereknek való” megtapasztalása felé elindító anya hősiessége mintegy körülöleli a Hivatal által képviselt férfi-világ kihívásait, amelyet a kisfiú „*boldog, zavart, nyugtalan és riadt*” érzésekkel hagy hátra. Az anyától az apáig tartó út, a védő női energia átfordulása a küldő erőbe, azaz a sorsszerűen a világba vezető útra való elengedés, sőt az út megtételére való sarkallás ebből a szempontból sokkal inkább a beavatás lényegi lépése, mint a kisfiú találkozása a „beavató mesterekkel”, akik körében, ha nem is devalválódik, de meglehetősen ambivalens színezetet ölt számára a gyermekkoron túli világ törvénye. Innét nézve a Hivatal, amely addig „*úgy vette körül, mint holmi rejtélyes, mindenütt jelenlevő, ünnepélyes, szigorú, fényes és megközelíthetetlen valóság*”, azaz az élet titka, valójában nem maga a titok: a titok sokkal inkább a párbeszéd folytatásában elhangzó apai válasz révén nyer jelentést: „*Nincs – állapított meg dühösen –, nincs. Keressétek otthon.*” A beavatás értéke tehát e kulcsmondat, vagyis az apai üzenet hétköznapi jelentésének szimbolikus rangra emelkedése nyomán azzal egészül ki, hogy a kulcs: az élet értelmének kódja otthon, a családban van. Valószínűleg ebből is fakad, hogy a szövegfolyamat egyértelműsíti az apa passzív szerepét a beavatási fokozatok bekövetkezésében, hiszen minden további lépés (a kopasz úrral és a méltóságos úrral folytatott párbeszéd) az apai akarattól függetlenül, véletlenszerűen, azaz sorsszerűen történik meg. De erre utal a kulcs véletlenszerű elhozása is az otthoni környezetből („*Azt hiszi, magaddal hoztad, tévedésből.*”), továbbá a kulcs váratlan kiesése is az apa zsebéből, amelynek tükrében szintén nem a kisfiát a férfi-világba bevezető apa archaikus mintája rajzolódik ki, hanem a kisfiát az apa akarata ellenére is a női gondoskodásból kiengedő, világba küldő anya titokzatos alakja.

Kosztolányi novellájának hőse tehát ebből a szempontból nem az (ironizáló) odüsszeuszi hőstípus megpróbáltatásainak kontextusában eszmélő fiúgyermek, hanem a rejtettségében heroikussá emelkedő nőalak, ahogyan a beavatás erőterét létre hívó, annak jelentőségét indirekt módon birtokló „mester” is ő. Szakmódszertani szempontból ez a ráismerés létrejöhet a szöveg maszkulin kitöltöttségében felfedezett „üres hely” észrevétele, illetve a szereplők közötti kapcsolat, valamint az utalásszerűen körvonalazódó családi rendszer elemzése felől (a zárt kamra, az apa feszültsége: „*Mindig zavartok*” és ellentétező nyelvi magatartása, a kisfiú bizonyítványa stb.); ugyanakkor a történet dramatizálása, az otthon várakozó anya érzésvilágának megidézése, illetve konstruálása révén is. Ez a lehetőség szintén a szerző páratlan bravúrából adódik, hiszen az anyai tér és az anyai lélek „mozgása” nem jelenik meg a műben, noha bizonyára éppen akkora utat jár be, mint a labirintus-járó gyermek és a megjelenített szereplők által képezett próbatételsor. Ugyancsak érdekes kísérlet lehet a hazáig szaladó kisfiú és az anya fiktív találkozása, aki ugyan a szöveg utolsó mondata szerint nem fogja látni a szétmorzsoltságot a férfi-kisfia arcán, de az avatottságból fakadó másságot bizonyosan észrevételezi. Nemkülönb izgalmas élmény-alapú eljárás valósítható meg a szöveget kitöltő szimbolika intuitív megközelítésével, annál is inkább, mert a közvetlenebb, a társadalmi hierarchiát, szociális viszonyokat kifejező jelképes elemek (írászatok, az apa zsebének tartalma stb.) mellett egy erős archetipikus, a kollektív tudattalan munkáját behívó mélyáram vonul a történetek mentén (kulcs, híd, repülő stb.) A szimbólumok konnotációja és szabadon lebegő, projektív jelentésképződése – különös tekintettel arra, hogy a történetbeli utazás az anyai és az apai öselv között jön létre, azaz egy fundamentális oppozícióban egyensúlyoz – természetesen komoly megfontolásokra ad okot a fejlesztő és terápiás kompetenciahatárok tekintetében, de az anyai-apai minőségek további kontextualizálásának, a családi viszonyok és a szülői szerepek gender-aspektusainak



vonatkozásában is. A pedagógus belátásának függvényében tehát szerencsés megoldás lehet a tematika „földelése” az explicit szöveg felé, hiszen a „beszédés férfiak” és a „néma nő” textuális szembenállása (amely más mélylélektani ihletésű Kosztolányi-művekben is észrevelelvezhető) önmagában véve is fontos következtetések forrása lehet.

Mindent összevetve tehát *A kulcs* kitűnő példát ad a művészet kimeríthetlenségére, a hagyományos olvasati módok mellett is fennálló rádöbbenések újabb és újabb lehetőségeire, amely minden élmény-alapú megismerés kritériuma a gyermek és a felnőtt olvasó számára is. A titokként rejtekező anyai szempont részlegességének megvilágításában voltaképpen az egész beavatás-történet más jelentést ölt, hiszen a beavatás klasszikus modelljével bizonyos fokon ellentétben itt nemcsak a világ működéséről szóló tudás, hanem az abban való csalódás is előtérbe kerül a kisfiúra rászakadó tapasztalatok nyomán, aki kezében a kulccsal, szalad-szalad (menekül) hazáig. Ily módon a kulcs helye szimbolikus szinten is, amint arról már szó esett, otthon van, és minden értelem-keresés, amely túlesik az otthonon: tévedés. Innét nézve tehát valójában egy kettős beavatásnak lehetünk tanúi, amelynek során feltárul a világba való kilépés elkerülhetlensége és felnőtté érlelő hatása, ugyanakkor (Kosztolányi gyermekkor-kultuszára jellemzően) a világ törvényei alól felszabaduló hitelesebb létezés utáni sóvárgás is. Ha ezt a kettős konfrontációt a tanulmány elején említett művészetterápiás-önismereti funkció területén kamatoztatjuk, amelyre az iskolai oktatás is teret enged, a felnőtt olvasó szerepe pedig még kiforrottabb alkalmat ad, akkor valószínűleg egészen szubjektív konklúziókra vezethet. Ez esetben érdemes az alanyi szintű értelmezés izzását a saját élethelyzetekkel és kapcsolati problémákkal megfelleltetett konklúziókon túlmenően odáig kifuttatni, hogy a novella szereplői mindannyian bennünk laknak: összevezethetők „gyermeki”, „apai”, „anyai”, „bölc s öreg”, „a hierarchia valamely pontján munkálkodó” mivoltunkkal és ezek összjátékaival. Így minden bizorrral elérhető a beavatás felülírhatatlanul egyszerű szépségének átélése is: hogy egész életünk dinamikája elindulások és hazatérések sora, kezünkben a kulccsal, amely – reméljük – valahová elvezet, és kinyitja azt, ami újra és újra befogad.

Summary

Dr. V. GILBERT EDIT, PhD, dr. habil.

Pécsi Tudományegyetem
Pécs, Magyarország

Nincs baj
Biblioterápia mindenkinek¹

Egyre többet hallani hazánkban a biblioterápia kifejezést. Gyakran félrehallják, félreértik: például **biblioterápiának**, de jelentésmezéjében félreértés nélkül is fedik egymást egyéb tartalmak úgyszintén. Igaz, más-más szóval kellene jelölni azokat. Etimológiailag kikövetkeztethető, hogy biblioterápián a **könyv** általi segítséget értjük, s itt a hangsúly a **különféle típusú**, műfajú könyveken van. Akik az irodalom gyógyító erejében hisznek, mára már a félreértések elkerülése végett inkább **irodalomterápiát** mondanak. Itt is elválnak a kifejezetten a **szépirodalmat** preferálók tábora a másféle (populáris, dokumentum- stb.) irodalmat használókétól. Széles az önségítő könyveket alkalmazók köre is. Akik tehát nem az irodalmi szöveget helyezik a középpontba, azt vallják, hogy valójában bármilyen szöveg, szövegrész, akár egy szó is elindíthat önismereti beszélgetéseket. És valóban: az értelmező, megosztó, magunkra olvasó szándék tárgya lehet bármi: egy szó, egy gesztus, egy tárgy, egy akció. El tudok képzelni sétacsoportot, ahol például az adott vidékhez, tájhoz, épülethez, utcasarokhoz, város- falurészhez kötődő élményeiket, érzéseiket beszélik meg a résztvevők. A világ valamilyen szövege révén szólalunk meg ezekben a szervezett körökben – magunkról, úgy, hogy kifejezzük az adott „szöveghez” való viszonyunkat, önnön valónkat belehelyezve s magunkról vallva általa. A külsőt a belsőhöz közelítjük, a kívül lévőben rálelünk arra, ami önmagunkon belül található. Saját személyiségfejlődésünket elősegítve, identitásunkat megértve a külső tárgyról létrejövő önkifejezésünk révén narratív identitásunk, szubjektumszerkezetünk megképzésének folyamatában veszünk így részt. Közünk lesz a másikhoz, az idegenhez: a szöveghez. Ahogyan például egy semleges helyszínből – tájékká válik, ahogyan azt a sajátunkká tesszük, átszűrve percepciónkon, némiképp hasonlatosan az írói eszköztár professzionális használatához az irodalomban.² Alkot a biblioterápia kliense is: beszédművet, néha írottat, s dialógust hoz létre a csoportjával. Több-személyes értelmezői körök ezek, önismereti tétellel. A legsemlegesebben **szövegterápiának** lehetne nevezni e gyakorlatoknak a széles alkalmazását.

¹ AjelentudományosközleményszerzőaPécsiTudományegyetemalapításának650.évfordulójaemlékénekenszenteli. The present scientific contribution is dedicated to the 650th anniversary of the foundation of the University of Pécs, Hungary.

² BAL, M., *A leírás mint narráció* (ford. Huszanagics Melinda), in THOMKA B. (szerk.), *Narratívák 2.: Történet és fikció*, Kijárat Kiadó, Budapest, 1998.

BAL, M., *Látvány és narratíva egyensúlya* (ford. Hartvig Gabriella), in THOMKA B. (szerk.), *Narratívák I.: Képleírás és képi elbeszélés*, Kijárat Kiadó, Budapest, 1998.

Arról a sokágú folyamatról beszélünk összefoglalóan mégiscsak a bevett biblioterápia cím-szó alatt, amely főként (akár zárt, akár nyitott) csoportos formában egy tag értelemben vett szöveg által kiváltott verbális élménymegosztásnak és feldolgozásnak ad keretet. A terapeuta kérdéseivel tereli, moderálja a beszélgetést, figyel az egyensúlyra, érzékenységekre és arra, hogy megítélés nélküli megnyilvánulások szülessenek.

Mint az imént megengedően megjegyeztem: egyéni biblioterápia is létezik, ám a csoportos munka előnye az, hogy egymás megnyilvánulásai tükörként funkcionálnak, s addig elkerült problémamegoldási utakra is rávezethetik az egyént: a másik reakciói által jobban látják magukat. A beszélgetések különféle indítóanyaga pedig ugyan sokféle lehet: saját sztori, kép, plakát, illusztráció, szobor, használati tárgy, film, zene, táj stb., ám a művészetterápiákon belül az jelöli ki a biblioterápia helyét, hogy **verbális** reakció történik rájuk. Az értelmezés általi önmegértés pedig a művészethermeneutikához közelíti. Innen: már nem a **kiváltó médium**, hanem a **reakció regisztere**, közege felől nézve pedig a szóterápia vagy a beszélgetésterápia lehetne az adekvát megnevezés.

A foglalkozások változatos helyszíneken zajlanak, a csoportok sokféle téma köré szerveződhetnek és szólíthatnak meg célzottan egyes rétegeket a vezetők. Gyakran felmerülő kérdés az oktatás és a biblioterápia lehetséges kapcsolata. Az iskolai keretek vonzzák és taszítják is ezt a szemléletet. Minthogy a biblioterápiában nincs jó és rossz válasz, nincs megítélés, megítéltetés s saját akaratukból nyilvánulnak meg a résztvevők, továbbá a maguk élményeiről, megéléséről beszélnek, s eleve önként választják ezt a foglalkozást, első ránézésre több szól a két intézmény/fogalom párosítása ellen, mint mellette. Igen, az iskolán kívüli színterek az eredendő helyszínei a biblioterápiának, de nem kizárt az iskolai alkalmazás sem. Nálunk korszerűbb szemléletű, szerkezetű oktatási rendszerekben az iskolai alkalmazás korántsem tűnik ilyen távolinak. Ahol átfedésben vagy megszűnőben vannak a tantárgyak s kerül immár háttérbe, merül feledésbe az osztályozás, ahol a diák partner a képzésben s az ő választásán múlik az iskolai lét sok eleme (a skandináv országokat szokták legjobb példaként említeni vagy Summerhill, a Waldorfot és sok alternatív- és reformpedagógiát), zökkenőmentesebb, természetesebb az illeszkedés. Tudatosan vagy ösztönösen nálunk sem ritka az olyan irodalomóra, amely ezt a minőséget hordozza. Olyan irodalomtanár szükségeltetik hozzá, akivel a foglalkozás önismerteti tétellel zajlik. Véleményem szerint luxus kihagyni ezt a lehetőséget, ha az életre szeretnénk felkészíteni, az élet természetes forgatagába kívánjuk beavatni a diákokat, s le akarjuk kötni figyelmét, meg akarjuk nyerni lényét. Ez a gondolatmenet persze messzire vezet, sokaknak az iskolához kapcsolódó vágyát erősíti fel: legyen gyakorlatorientáltabb, hasznos tudást közvetítsen, értelmes dolgokat tanítson, a világban kiigazodni, élni segítsen.³ Az irodalmi művek biblioterápiás olvasása a diák érintettségének, személyes élményeinek, véleményének behozatalával, a rá gyakorolt hatásnak a kiváltásával és érvényesülni engedésével többé nem muzeális szellemi tárgyként tekint az irodalmi hagyományra, bátran nyúl a jelen folyamataihoz is, egyben játékos és kreatív. Nem tart a drámapedagógiai, kreatív írási gyakorlatoktól sem, ahogyan a módszer iskolán kívüli, civil alkalmazásaiban is megszokott kiegészítő eszközök ezek. Gondolkodtató, magunkba néző, egymás megnyilvánulásaira reagáló beszélgetések lehetővé tétele valamilyen szöveg – vagy szöveggyakorlat – által tehát a metódus lényege. Ha tovább írják az olvasott művet vagy műrészletet, eljátsszák, dramatizálják vagy más módon kreatívan alkalmazzák, egyes közegekben, ahol nincs ellenállás, ellenérzés e formák iránt, még közelebb kerülnek a résztvevők a célhoz. Ilyen gyakorlatokat, példákat hozok mostani írásomban a közelmúltból és a jelenből a tágan értett biblioterápia köréből és kapcsolódó területeiről.

3 BALAVÁNY Gy., *Iskola a halálom*,
http://hvg.hu/itthon/20170319_Iskola_a_halalom (Utolsó megtekintés: 2017. március 15.)

Idézetek, verssorok, bölcsességek mindig terjedtek az interneten, s azelőtt is a világban, gondoljunk gyermekkorunk emlékkönyveire – a lányoknak valószínűleg volt ilyen, talán több is, talán ma sem ismeretlenek ezek a többnyire kapcsos könyvecskék. Mostanában olyan láncjártékkal lehet találkozni e-mailjeinkben, amelyben valamely algoritmus szerint ismerőseinket bevonva kell tetszőleges verssort továbbítunk ismerősünk ismerőseinek, s így kapunk mi is ugyanilyen ajándékot – szintúgy olyanoktól, akikkel közvetlenül valószínűleg nem vagyunk ismeretségben. E játék dinamikájában is van közös a biblioterápiával: közünk lesz ahhoz, amit olvasunk. Akár véletlenszerűen. Minthogy az ember antropológiailag többé-kevésbé állandó, és archetipikusan közösek az emberi lét, életút alkotóelemei, ráadásul egy nyelvet beszélünk, egy időben létezzünk eme ismeretlenekkel, nagy valószínűséggel éppen meglévő és akut – vagy sejthetően bekövetkező problémáinkra érzéklik így reakció. Az emberek közötti kapcsolatrendszer is épül általa, bevonódunk barátaink baráti körébe az irodalmi szó hatóerejének köszönhetően.

Kapcsolatok szövődnek a biblioterápiás ülések alatt, s erősödnek az órán is, ha így, ezzel a módszerrel, vagy még inkább: szemlélettel tanítunk. A szemlélet lényege, hogy érintve vagyunk az irodalom által, s hasznos a tapasztalatcsere, az olvasmányélmény megosztása. Épülünk a magunktól eltérő reakciókból, éppen azok vértéphetnek fel bennünket más, a sajátunktól eltérő típusú probléma-megoldásra. Az őszinte bizalmi légkör révén, ami jó esetben kialakul az üléseken, közelíthetünk egy ideálisabb, élhetőbb állapothoz: harmonikusabb viszonyhoz környezetünkkel, s ha le nem is tehetjük, kívülről ráláthatunk kínzó problémáinkra. Az irodalomra is enged így formális jellegéből, jóval érdekelttebbé, motiváltabbá válik a diák a részvételben. Az érdemjegynek nincs túlzott jelentősége ebben a szemléletben, a részvételt, a mű elolvasását, a dialógusban létet, a gondolkodást díjazzuk vele. Órai helyzetben értelemszerűen mindössze biblioterápiás „jellegű” foglalkozásaink lehetnek, s a jelleg más rendezvényeket is áitathat. Nyilvános műalkotás-megbeszéléseket, ahol érintett olvasók számolhatnak be analóg problémájukról, élethelyzetükről, előadásokat, kerekasztal-beszélgetéseket, melyek témája segítő, feldolgozó jellegű. Ez zajlott a *Bántalmazás a gyerekirodalomban* című esten is a pécsi Trafik kávéházban 2017. február 20-án a Pécs-decentrum Kulturális Egyesület szervezésében, ahol gyerekirodalmár kérdezgetett művészetterapeutát, ifjúsági író, pszichológust a témáról. Nagy az irodalma a gyerektársadalmon belüli agresszióknak, gyakori már a pedagógust érő (fizikai, verbális, mentális, lelki) támadás a tanuló részéről, a tanár is lehet bántalmazó, s a szülő bekapcsolódhat az iskolai körbe is – például azzal kapcsolatban, hogy milyen módon, mértékben érdemes védenie gyermekét. A beszélgetésben fény derült arra az ideális helyzetre, amiben a művészetterapeuta, a magyartanár, az osztályfőnök, az iskolai pszichológus és a pedagógiai asszisztens együttesen viseli gondját a bajba jutottnak – az írótól, irodalomtól azonban nem várható el, hogy a helyes útra térítgessen, mert a didaktikai vonatkozásnak ellenáll az olvasó. Amennyiben szeretnénk, hogy szívesen olvassa, esztétikai élvezettel kell megkínálnunk: izgalmas, életkori sajátosságainak megfelelő, lényét megérintő, saját életvilágával rokon, arra ráismertető cselekményt, nyelvezetet kell létrehozni az írónak, s nem lehet számon kérni tőle a tanító célzatot. Engednünk kell, hogy maguk ítéljék meg az olvasók, kinek van igaza, létesítsenek rokonszenven, ellenszenven alapuló kapcsolatokat a befogadás és megbeszélés során, legyen kedvük megvitatni a művet. Mészöly Ágnes író megosztotta velünk tapasztalatait a *Darwin-játzsma* című regényének⁴ fogadtatásáról s utóhatásairól. Olyan fiatalok is megköszönték neki a művet, akik – saját bevallásuk szerint – sem nem olvasnak, sem nem jeleskednek iskolai életükben különösebben. A Librariusban megjelent cikk⁵ jól vázolja

4 MÉSZÖLY Á., *Darwin-játzsma*, Móra Kiadó, Budapest, 2014.

5 SZÓCS H., *A nagy bűdös semmi*, <http://librarius.hu/2015/01/19/meszoly-agnes-darwin-jatszma-konyv->



s értelmezi a *Darwin-játszmát*, mégsem mentes attól a didaktikai hangtól, amelytől a szerző is elhatárolódott a beszélgetésen. Elmesélte, hogy hívják középiskolákba a regénnyel, s az egyik helyen a tanár azt várta, határolódjon el tinédzser szereplőitől. „Itt a bűnt nem ismerik fel, bűnbakot kerítenek Kecskeméti személyében, és az elkövetőket pályolgatják, semmi szükség bűnbocsánatra. Mészöly Ágnes négy gyermek anyjaként józanul felismeri mostani megengedő, mindent elnéző, mindent elsimító, felelősségtudatra nem szoktató nevelésünk kudarcát. Ha már a gyerek letette a könyvet, olvassuk el, mi, szülők is, mert *nincs hova futni, a világ utolér.*”

A középső mondat modalitásával vitatkoznék kissé: attól jó a regény, hogy nem nyilvánul meg benne szerzői állásfoglalás, „mindössze” pasztikusán, szórakoztatóan, hol könnyeden, hol vérfagyasztóan megmutatja a mű: mindennek van következménye, s hogy mi mire vezethet. A happy end elmarad, helyette tragédia következik be az egyik főszereplő életének, egy másik mentális épségének elvesztésével, s a bűn felismerése valóban nem történik meg. A halálesetnek ereje, másféle ereje van. Kifejeződik benne, hogy nem tartható mindig mederben a zaklatás, aminek olyan kifutása is lehet, ami az elkövetőknek nem volt célja. Ilyen (is lehet) az élet. A mű erre is rádöbrent. Kizökkentő, felismertető a cselekményszövés és a narráció hatása, amely az elit gimnázium tanulói iskolai és iskolán túli életének, környezetének, családi, baráti viszonyainak szórakoztató, hiteles, nyers és kendőzetlen ábrázolásával (kiválóak a csetelések!!) olvastatja – s akár informális vagy formális megbeszélésre kínálja magát. Sőt a saját, belső, egyszemélyes feldolgozásban is bízhatunk, mondták a jelenlévők. Valószínűbb, hogy az élmény nem marad néma, hanem artikulálódik valamilyen módon: olvasója felhívja figyelmét, ajándékba adja valakinek, esetleg blogot ír róla. Tanulságos a kettős elemzés⁶ a Bárkaonline-on. A diákolvasó ugyancsak érzékeli és értékeli a szerkezeti fogásokat is: „De azon kívül, hogy egy nagy katasztrófa lett belőle, azt nem tudjuk meg egészen az utolsó pár oldalig, hogy a tervük sikerült-e, vagy hogy hol romlott el minden. Gyakran a legizgalmasabb helyeken vált a történet a szálak között, mindig annyit közöl, hogy mondjon valami újat, izgalmasat, hogy mindig kíváncsi maradjak, és tovább olvassam.” Már a cím is találó és beszédes, amit olvasatának adott e jótollú tanuló, Smátrola Eszter: Abbahagyhatatlan játszma. Így kezdi recenzióját a könyvről, amit egyhuzamban olvasott végig: „Az első dolog, ami eszembe jutott, hogy ezt muszáj lesz elolvasatnom mindenkivel, hogy utána megbeszélhessem velük.”

A tanár, Fenyő D. István vélekedése: „Ha arra gondolunk, hogy ezek a könyvek jó alkalmakat kínálnak arra, hogy a diákokkal, gyerekeinkkel lehessen ezekről az élethelyzetekről beszélni, akkor nagyon örülhetünk e jelenségnek. Ha úgy fogjuk fel, hogy korunk ifjúsági irodalma megmutatja, milyen problémákkal kell szembesülniük a fiataloknak, akkor féltetni kezdjük őket. Ha nem akarjuk bezárni a szemünket, akkor azt kell mondanunk, hogy milyen helyes, hogy az irodalom – az ifjúsági irodalom is – tematizálja mindazon problémákat, amelyek kitöltik a fiatalok gondolkodását, érzésvilágát. Ha viszont úgy érezzük, hogy világunk efelé az új durvaság felé halad, az nem kevés aggodalmat ébreszthet. A témák keménysége mögött a szemlélet keménysége talán még feltűnőbb. Joanne Teller *Semmi* című paradigmatis regénye arról szólt, hogy a diákok milyen nehezen tudják összegyűjteni mindazt, ami érték számukra, illetve hogy vannak értékeik, de az már túlságosan nehéz probléma számukra, hogy mit jelent az értékekhez való hűség, az értékekhez való ragaszkodás, az értékek megmutatása és képviselése, illetve egy csoport nyomása alatt fel tudják áldozni ezeket az értékeiket. Harmadrész pedig a mai ifjúsági irodalom nyelve igyekszik alkalmazkodni az ifjúság élő nyelvéhez,

kritika/ (Utolsó megtekintés: 2017. március 15.)

6 *Párhuzamos kritikák – avagy kinek miről szól az ifjúsági irodalom? Egy tanár (Fenyő D. György) + egy diák (Smátrola Eszter) ugyanarról a könyvről*, <http://www.barkaonline.hu/futtyoges-es-nahatozas/4685-ketten-a-darwin-jatszmarol> (Utolsó megtekintés: 2017. március 15.)

az élőbeszédhez, valamint más médiumok, a chat, a skype, a blog nyelvéhez. Ez az ifjúsági és ifjúságról szóló irodalomnak mindig is – bocsánat, nem mindig, de a 20. század második felétől kezdve mindig is – törekvése volt, de úgy tűnik, az előző húsz-harminc év nagy tabudöntögetésének eredményeképpen az ifjúsági irodalom jelentős része azon a nyelven szólal meg, amely beemeli a digitális szóbeliségnek elemeit az irodalomba, és nagyon erősen az ifjúsági nyelv és a szleng elemeit mutatja.”

A tanár is méltányolja a keménységet (írásának címe: *Durva*), s aggódik a fiatalokért, akik ebben a világban – s effajta szubkultúrákban élnek. Alkalmas felületnek véli a felmerülő életviteli problémák megbeszélésére ezt a könyvet (is). Ami viszont nem lenne így, ha akár egy szemernyivel több volna benne a moralizálás, mondom már én. A diákok váltott nézőpontja érvényesül: érződik, a szerző milyen jól ismeri a közeget, annak tagozódását, klikkesedését. Sehol nem fog vissza semmiféle elszabadult korosztályi viszonyulást: sem a nyelvezetben, sem a cselekmény elemeiben. Ennek a belül maradásnak köszönhető a befogadóra tett erős lenyomat. A pécsi beszélgetésen s azt követően is kérdezték az írótól – diákok, tanárok, pszichológusok ugyancsak, hogy mennyiben használható terápiás feldolgozásra a könyve, s egyáltalán az irodalom, az ifjúsági irodalom. Szórakoztatónak és hitelesnek kell lennie, mondta, nem megmondónak, leleplezőnek. A róla való beszélgetések dinamikájának lehet terápiás hatása.

Az ifjúsági irodalom jó esetben tényleg a megcélzott korosztály kezében landol, s végig is olvassa a fiatal. Ez a célja írónak, kiadónak. Ha pedig erőteljesen megéri a közösséget és az egyént, egyéneket, akik hasonlóképpen traumatizáltak, az irodalomtanáron kívül szaksegítség: pszichológus, terapeuta is igénybe veendő. Nem kell magára maradnia annak a magyartanárnak, aki magára veszi a felelősséget, s bátran belevág a diákokat közvetlenül érintő művek feldolgozásába. Úgy fogalmazott a jelenlévő művészetterapeuta, Várnai Zsuzsa, hogy ha az érzékenyítés a cél, bizhat a tanár saját kompetenciáiban, ha traumafeldolgozó terápia, kérjen segítséget.

Ő arról beszélt, hogy az iskolában, ahol dolgozik, nem osztályteremben, hanem egy félre-eső, vegyes funkciójú térben tartja a foglalkozásait. S jó, ha az órától elválasztva, a délutáni szakköri sávban folyik az ilyen ülésorozat. Ilyenkor sem feltétlenül konfliktusmentes a tanári és a terapeuta én elkülönítése egy személyen belül: magyartanár-biblioterapeuta tanítványomtól kisdíákjai számonkérték, hogy az órákon miért nem olyan kedves, mint a foglalkozásokon.

Én magam irodalomtanárként azt tapasztalom, hogy az irodalmi szöveg – legyen az régebben keletkezett, amit ráolvastat a jelenkori befogadóra vagy kortárs – védelemet nyújt a tanárnak is, aki lát benne valamit, s kíváncsi arra, diákjai hogyan értik, s partnerként szeretné velük megbeszélni azt. Célzottan feldolgozni olyan nehéz témájú művet, ami aktuális egy közegben, osztályban: valóban körültekintést igényel, ám soha nem tudhatjuk, ki miben érintett, mi ragadja meg, mi fájhat neki éppen. Ha értékes a mű, jól megírt, esztétikai relevanciával bír, kiváló hangolóanyag lehet, s éppen kibontása, értelmezése, körüljárása, a benne futó cselekmény mérlegelése, az alakok motivációinak kutatása transzformálhatja, oldhatja az azt elemzők egzisztenciális érintettségét. Könnyebben, bátrabban megnyilvánulnak róla, mint magukról, s jól eshet nekik kimondani, képviselni indulataikat ezzel az áttétellel. Szabad döntés alapján. A műalkotás kiváló projekciós felület.

Amint friss Oscar-díjas kisfilmünk, a *Mindenki* is. Röviden bizonyítanám, miért kiváló eljárás az alkotás esztétikai kibontogatása biblioterápiás beszélgetésként is. Tanár kollégák sokasága vetítette le órán: ideális a témája, rövidsége ugyancsak az. (Irodalomban a vers, a rövidpróza, a kisregény az optimális hosszúságú, az utóbbi kivételével mindegyik magán az ülésen is fel- és elolvasható). Íme: első látásra könnyen érthető, megható, iskolai közege miatt mindenkiben emlékeket ébreszt. Mélyebbre hatolva ellentmondásokra és kidolgozatlanságra

bukkanunk. A tanárnő motivációi ambivalensek: megalázza a rosszul (?) éneklőket, nem tudni, az igazgató direktívája-e, hogy mindenkit be kell venni a kórusba, viszont eljut külföldre a tágató is és részese a sikernek. Nem beszélve arról, hogy logisztikailag elképzelhetetlen a tanár megkerülésével ilyen jól begyakorolni együtt a dalokat, hogy a végén száryaljanak. Főként ez a fokú szolidaritás, lázadás tűnik lélektanilag megalapozatlannak: tízévesek aligha képesek ekkora versenyen összefogni s kiállni magukért, megszégyeníteni kórusvezetőjüket. Külön poénja az alkotásnak a metaszinten tudható információ: a jól éneklő karaktert az őt alakító színészkislány is tátogva játszotta, amikor énekelt a végén, mert nem volt megfelelő hangja a szerepéhez. A harmadik, összerendező tekintet pedig azt látja: talán direkt ilyen a kompozíció, a narratíva. A mesés, vágyott elemek (ilyen fokú szolidaritás) keverednek az iskola és társadalom versenystálló-voltának reprezentációjával, a kompetíció és kooperáció örök párharcára történő rákérdezéssel, s azzal a még általánosabb érvényű felvetéssel, hogy meddig lehet elmenni, mi számít megalázásnak, mi tanításnak, s milyen árat lehet megfizetni az eredményért. A különböző korok reáliáit, díszleteleleit használó vizuális közeg minden évtized iskolását bevonzza, a sajátjának érzi, amivel a film reprezentálja a változatlanságot a mindenkori magyar iskolában, iskolarendszerben. A kérdéses, a kompozícióból kilógó, indokolatlannak tűnő szerkezeti elemek tehát a koncepció részének tűnhetnek: éppen eltoltságuk képezi azt a fókust, ahonnan meglátszanak az ezennel vitára bocsátott fontos társadalmi kérdések együttélésünk módozatairól.

Végül pedig, műcentrikus biblioterápiás modelljeim után a másik irányból közelítés sikeres példáját ismertetem. Csorba-Simon Eszter pécsi biblioterapeuta-könyvtáros négy éve jár a pécsi börtönbe ilyen foglalkozásokat tartani. 2017 márciusában minket, a látogatókat is bevont az ülésbe, pedig azt hittük, hospitálni megyünk. Ezt nem hagyta, s már csak a helyszínen tudtuk meg, mit tervez. A passzív nézői szerepnek nincs létjogosultsága, mondta. A tíz tinédzserkorú fogvatartottal és velünk, tíz fiatal és középkorú nővel közös beszélgetést vezetett le Jónás Tamás cigányköltő kötetének szerzői fülszövegéről. A néhány sor, amit mindenkinek kiadott egy cetlin, a foglalkozás közepén került elő, addig két körben is bemutatkoztunk. Másodszor célzottan, bizonyos elemeket (erősségeink, gyengeségeink, vágyaink) már a terapeuta kérdésére belefoglalva néhány mondatunkba. Eztán került elő a szöveg, amin láttuk, hogy szerzője hasonló szempontokból prezentálta magát. A legerősebb mondat a harmadik volt: „Cigány vagyok.” Azonnal érkezett a hangos reakció: a fogvatartottak elnevelték magukat, elmondva, milyen furcsa nekik, hogy ezt ilyen egyszerűen leírta a költő. Ez után a saját cigányságukról beszéltek közülük többen: azok is elmondták magukról, hogy cigányok, akiken nem látszott, viccelve ezzel, származásukkal (csak akkor látszik rajtam, ha megszólalok). A humor, az ugratás – és a támogató, szavakban is megnyilvánuló figyelem végig jellemző volt az ülésre. Kérdésre és anélkül is megnyíltak a szövegben szóba jött témákról (cigányság, őszinteség) s az ezekhez fűződő élményeikről – a kinti és benti világban. A terapeuta az előítéletek felé vitte a beszélgetés irányát: kit milyen megkülönböztetés ért életében. Nem is a cigánysággal, hanem a börtönviseltséggel kapcsolatos megítélésükről beszéltek, mi pedig a női lét, az anyaság, a vidékiség, a könyvtárosság stigmájáról. Egyenrangú, partneri volt a légkör. Mi, külsősök sokat kaptunk a fogvatartottaktól: támogatást, vigaszt, dicséretet. Egyértelműen a legnépszerűbb az ikerterhes fiatal nő volt, akit a legnagyobb érdeklődés övezett: először is leendő gyermekei nevére kérdeztek rá, majd megnyugtatták, kétségeit hallva, hogy biztosak benne: jó anya lesz, mert látszik rajta. A gyermekvállalás és az anyaság központi téma maradt. Kiválóan irányította a háttérből a beszélgetést a csoport vezetője. Tudatos, szelíd, határozott mozdulatai, indító körei, nyugalma, visszakerdezései mind-mind optimális, biztonságos mederben tartották a diskurzust. Szabad beszélgetést folytattunk részben kötött témáról. Ugyan csak lazán kötődünk a szöveghez,

mégis ott volt az ölünkben és a tudatunkban, s rá-rácsodálkoztunk, hogy azt folytatjuk, annak a ritmusában haladunk – immár a saját életünket mondva.

Már kint a városban arról beszéltünk egyik biblioterapeuta hallgatómossal a terápiás írásról szóló szakdolgozatáról konzultálva, hogy vajon a szöveg ereje, a szavak elrendezésének sajátos esztétikuma hat-e inkább általában a biblioterápiában (szerintem igen), vagy bármi, s a befogadói félen van a hangsúly, rajta múlik a jelentés (szerinte). Az ő lelkiállapota, szituáltsága határozza meg, hogy mit hall meg, érvelt. Terápiás írás-körükben egymás írásait hallgatják meg a csoporttagok. Kérdésünk, amit esettanulmányaiban szakdolgozóm most az ülések alapján lejegyez, körüljár és próbál megfejtetni, hogy mi is hat a szövegek elmondásakor. A beszédhelyzet, a kommunikációs szituáció? A szó, a szavak elrendezése, a hangsúly, a csend, az előadásmód? Van jó és rossz szöveg? Számít az irodalmi értéke? S az mit jelent?

(Utószó: most kaptam e-mailben egy ismeretlentől, aki minden bizonnyal az egyik ismerősöm ismerőse, a következő műalkotást-idézetet-részletet valahonnan (?): „Három negatív szó:

Nincs

Semmi

Baj”.

Ugye, órákig tudnánk beszélni róla?)

SUMMARY

Bibliotherapy is a new method to help laymen people to understand themselves, defining their situation and managing their social conflicts. After clarifying the subject (verbal reactions to a more or less literary text) I try to present different types of its use, mainly inside and outside of school. There are different places where one can organize groups of bibliotherapy, even in a prison. We can see on the base of my event-description: each member of the group, including us, outsiders, who only „visited” prisoners’ therapy, got his subjective benefit from understanding the personal trauma and hurting „stereotypes” with the help of a short text, written by a gipsy poet. The Oscar winner short film Sing! (Mindenki) is capable for this goal as well. Maybe the defects of its artistic representation are intentional: provoking discussion on relevant topics such as cooperation vs competition, the chance for solidarity, the possible devices for achieving certain goals.

And: an ideal school could deal somehow with bullying, with the aggression towards pupils and teachers in many relations, thanks to co working of the teachers, director, psychologist, social-educational assistant. In the case of using a novel in a therapeutic way, which is not didactic, but fulfills the needs of young readers being harmonized with their nature, the specificity of their age, and presents for them just their stories of life, the success is even more probable.

Dr. MOLNÁR EDINA, PhD

Pallasz Athéné Egyetem Pedagógusképző Kar,
Kecskemét, Magyarország

Szupervízió a szociális munkában**BEVEZETÉS**

A szupervízió fontossága a szociális munka gyakorlatában vitathatatlan. Ez az állítás kapcsolódik a szociális munkához a valós életben és a képzésben résztvevők szociális gyakorlatához is.

A Social Work Task Force (Nagy Britannia) jelentésében leszögezte, hogy a szupervízió szerves része a szociális munka gyakorlatának, nem pedig egy hozzáadott lehetőség, és javasolta a szociális munkaadók számára készülő nemzeti standardok közé felvenni követelményként – többek között – a szupervíziót.¹ 1996-ban az Association of Directors of Social Services kijelentette, hogy a szupervízió a helyes gyakorlat öt elemének egyike.² Magyarországon a Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, később a Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet tagja volt az Európai Szociális Hálózatnak (mára az intézet munkatársai az Emberi Erőforrások Minisztériumában végzik munkájukat). Az intézet egyik tanfolyama is a szupervízió fontosságára mutatott rá „A minőség szerepe a Szociális munkában: team munka, szervezetfejlesztés, esetmegbeszélés, a szakmai személyiség gondozása: szupervízió” címmel.

Nagyon fontos, hogy a szociális munkát támogató tanulási környezetben kell végezni, amely aktívan segíti elő a szakmai döntéshozatal és a készségek folyamatos fejlesztését. A rendszeres, magas színvonalú, szervezett szupervízió elengedhetetlen mind a szociális munkás gyakorlatban, mind pedig a képzésben.³

A SZUPERVÍZIÓ JELENTÉSE ÉS FUNKCIÓJA

A latin „super” jelentése „felett”, a „videre” jelentése „nézni”, „látni”. A szupervízió egy ellenőrizhető eljárás, amely támogatja, biztosítja és fejleszti az egyén, a csoport vagy a team

1 SOCIAL WORK TASK FORCE, *Building a Safe, Confident Future, The Final Report of the Social Work Task Force*, 2009.

<https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/page1/DCSF-01114-2009>

2 ADSS/NCH, *Children Still in Need. Refocusing Child Protection in the Context of Children in Need*, ADSS/NCH, London, 1996.

Az öt elem: a szociális munkás érett személyisége, az általa professzionálisan alkalmazott empátia, a kliens nyitottsága, a kettejük között zajló interakciók, valamint a segítő segítése, azaz az esetek szupervíziós feldolgozása

3 LAMING, H., *The Protection of Children in England: A Progress Report*, 2009.

http://dera.ioe.ac.uk/8646/1/12_03_09_children.pdf



tudását, készségeit és értékeit. A cél az, hogy javítsa a munkájuk minőségét a közösen elfogadott célok és eredmények elérése érdekében. A szociális ellátás és a gyermeknek nyújtott szolgáltatások területén a szupervízió mint eszköz segítségével a szociális munkások elősegítik azon emberek fejlődését, akik azért veszik igénybe a szolgáltatásokat, hogy független és teljes életet élhessenek.⁴

John Dawson a szupervízió funkcióit a következőkben állapítja meg⁵:

- Igazgatási funkció: a jó színvonalú munka előmozdítása és fenntartása, a gyakorlat koordinációja az igazgatási politikával, a hatékony és jól működő hivatal biztosítása;
- Oktatási funkció: a személyzet minden egyes tagjának fejlődése olyan módon, hogy a szociális munkások számára kiszámíthatók legyenek a saját lehetőségeik és hasznosságuk;
- Támogató funkció: a harmonikus munkakapcsolatok fenntartása.

Alfred Kadushin tovább részletezte Dawson modelljét, és a három elem tekintetében meghatározta az elsődleges problémát és az elsődleges célt.⁶

- Az igazgatási szupervízió esetében az elsődleges probléma a hivatali irányelvek és eljárások korrekt, hatékony és megfelelő végrehajtásával van összefüggésben. Az igazgatási szupervízió elsődleges célja az, hogy biztosítsa az irányelvek és az eljárások pontos betartását.
- Az oktatási szupervízió esetében az elsődleges probléma a szociális munkások esetleges tudatlansága és/vagy alkalmatlansága a munkához szükséges tudás, attitűd és készségek területén. Az elsődleges cél a tudatlanság eloszlata és a készségek korszerűsítése.
- A támogató szupervízió esetében az elsődleges probléma a munkahelyi morál és az elégedetlenség. Az elsődleges cél a morál és a munkával való elégedettség javítása.

Legalább tíz elsődleges fókusz van a szupervízióknak, amely segíthet a szupervízoroknak és a résztvevőknek is, és amelyek besorolhatók a három fő funkció szerint.⁷

- Biztosítani a résztvevőknek egy rendszeresen látogatható szakmai színteret, hogy képesek legyenek elgondolkozni a munkájuk tartalmát és folyamatát illetően – oktatási funkció.
- Fejleszteni a megértést és a készségeket a munkában – oktatási funkció.
- Információt és eltérő perspektívát kapni a saját munkát érintően – oktatási/támogató funkció.
- Visszacsatolást kapni – oktatási/támogató funkció.
- Támogatást kapni mind egyénként, mind szociális munkásként – támogató funkció.
- Biztosítani, hogy a szociális munkásnak sem egyénként, sem szociális munkásként nem kell egyedül szembenéznie a nehézségekkel, problémákkal – támogató funkció.

4 SKILLS FOR CARE – CHILDREN'S WORKFORCE DEVELOPMENT COUNCIL, *Providing Effective Supervision: A workforce development tool, including a unit of competence and supporting guidance*, CWDC/Skills4Care Leeds, 2007.

<http://www.skillsforcare.org.uk/Document-library/Finding-and-keeping-workers/Supervision/Providing-Effective-Supervision.pdf>

5 DAWSON, J. B., *The casework supervisor in a family agency*, in *Family*, 1926/6, 293-295.

6 KADUSHIN, A., *Supervision in Social Work*, Columbia University Press, New York, 2002.

7 HAWKINS, P. – SHOHET, R., *Supervision in the Helping Professions. An individual, group and organizational approach*, Open University Press, Maidenhead, 2007.

- Biztosítani egy helyet, ahol a résztvevők felfedezhetik és kifejezhetik a személyes frusztrációikat, megtalálhatják az ösztönzőket, átélhetik az áttételt vagy a viszontáttételt és ezáltal javulhat a munkavégzésük – támogató funkció.
- Megtervezni és felhasználni a személyes és a szakmai erőforrásokat – igazgatási funkció.
- Pro-aktívnak lenni egyszerű végrehajtó helyett – igazgatási funkció.
- Biztosítani a munka minőségét – igazgatási/támogató funkció.

Adott egy másik formája a szupervízióknak, amelyet „nem-vezetői” vagy „tanácsadói” vagy „szakmai” szupervízióként nevezhetünk. A tanácsadó szupervízor felhasználja a tanácsadási modell elméletét és gyakorlatát és alkalmazza ezeket a szupervízió során.⁸ A pszichodinamikát alkalmazó szupervízor a közte és a résztvevő közötti kapcsolati dinamika jelentéseként értelmezi a szupervíziót. A kliens-központú szupervízor az alapvető feltételek elfogadását, a tiszteletet és a hitelességet kommunikálja a résztvevő felé.⁹

Harkness és Hensley kutatásukban¹⁰ kimutatták, hogy az ügyfélközpontú szupervízió során 10%-os növekedés tapasztalható a célok elérésében, 20%-os javulás a munkahelyi segítőkészségben és 30%-os javulás a munkahelyi kapcsolatokkal való elégedettségben. A tanulmány, amely a mentális egészségügy területén a kliens-beavatkozások mintáját elemzi, azt a konklúziót nyújtja, hogy a szupervízió hatékonysága és hangsúlya jelentős tényező a klinikai gyakorlat jobbá tételében.

A vezető a hivatalt igényeket tartja fontosnak, a gyakorlati tanár vagy az egyetemi szupervízor a diák szociális munkásokat, azonban mindkettejük alapvető figyelme azon szolgáltatás minőségére irányul, amelyet a szupervízióban résztvevők az ügyfeleknek kínálnak. Így a szupervízor felelőssége – hogy megvédje a kliens érdekeit – a tanulói szupervízió központi elemévé emelkedik.

Az egyénnek meglehet a saját egyéni elképzelése, de egy gyakorlati közösség tagjaként fontolóra kell vennünk mások véleményét is. Az elsődleges probléma a Kadushin-féle igazgatási szupervízióval azzal van összefüggésben, hogy a szupervízióban résztvevők saját gyakorlatának minősége a szakmai standardok és etika elfogadásán alapul: Míg a vezetői szupervízoroknak egy gyakorlati közösség vagy szakma tagjaként megvan a köteleességük, hogy betartsák a megfelelő szabványokat és előírásokat, a leggyakoribb mód, ahogy ezt megteszik, a hivatalt gyakorlatból és politikából fakad. Másrészt, míg a nem-vezetői vagy tanácsadói szupervízorok szerződnek a résztvevőkkel (avagy az egyetemmel abban az esetben, ha diákokról van szó), a tekintélyük a gyakorlati közösségi tagságukból származik.

A szupervízió céljai a következők (a Wellsi Kormány kiadványa alapján, amelyet a 12 év alatti gyermekkel foglalkozó hivatásos gyermekgondozói szakmának ajánlanak)¹¹:

- biztosítani, hogy a szupervízióban résztvevő tisztában legyen a szerepével, a felelősségével és az elszámolási kötelezettségével;
- biztosítani, hogy a gyermekek (kliensek) legjobb érdekei érvényesüljenek;

8 SMITH, M. K., *The functions of supervision. The encyclopedia of informal education*, 2012.
http://www.infed.org/biblio/functions_of_supervision.htm

9 PAGE, S. – WOSKET, V., *Supervising the Counsellor. A cyclical model*, Routledge, London, 1994, 3-78.

10 HARKNESS, D. – HENSLEY, H., *Changing the focus of social work supervision: Effects on client satisfaction and generalized contentment*, in *Social Work*, 1991/6, 506-512.

11 WELSH GOVERNMENT, *National Minimum Standards for Regulated Childcare for children up to the age of 12 years*, 2016.
<http://llyw.cymru/docs/dsjlg/publications/cyp/160411-regulated-child-care-en.pdf>

- biztosítani, hogy a szociális munkások megfeleljenek a hivatali céloknak és normáknak;
- biztosítani, hogy a szociális munkás számára kezelhető és megfelelő munkamennyiség álljon rendelkezésre;
- kidolgozni egy támogató és pozitív légkört a gyakorlatra és a teljesítményre;
- fokozni a szociális munkás fejlődését;
- támogatni a szociális munkást, hogy a munka által támasztott követelményeknek (a feladatvégzést és az érzelmi hozzáállást tekintve) megfeleljen;
- előmozdítani az egyértelmű kommunikációt a szervezet és a szociális munkások mint a szervezet tagjai között.

Csak az a jó szupervízió, amely hozzáadott értéket tartalmaz. Túl gyakran feltételezzük, hogy csak a szupervízió által a szolgáltatás javulni fog. Ez nem így van. A szupervízió csak akkor javítja a kliensek életminőségét és teremt értéket a szociális munkás számára, ha bizonyos alapvető feltételek teljesülnek a hatékonyság érdekében. Ezek a következők:

- a cél egyértelműsége;
- érzelmi kompetencia;
- pszichológiai biztonság;
- a szociális munkás kompetenciájának pontos értékelése;
- pozitív modellezés a szupervízor által;
- kliens-központúság;
- készség- és ismeretfejlesztés.

A SZUPERVÍZIÓ PROBLÉMÁI

Morrison és Wonnacott szerint¹² a szociális munka területén egészen a közelmúltig hiányzott a következetes politikai, szakmai és szervezeti vezetés síkraszállása a szupervízió szerepét illetően. A hatékony szupervízió természetéről, hatásáról és kritikus elemeiről szóló egyértelmű elméleti modell hiánya nem teszi lehetővé a szupervíziós gyakorlat standardjainak megalkotását, képzésének megfelelő szintű folytatását, támogatásának és ellenőrzésének elvégzését. Amíg 2007-ben a „Providing Effective Supervision” c. nagy britanniai kiadvány¹³ meg nem jelent, nem létezett angol nemzeti nyilatkozat a szociális szervezetnek, amely szilárd szakmapolitikai keretet adott volna a szupervíziónak. Tekintettel arra, hogy az elmúlt évtizedben a szabályozás szinte minden szempontból a frontvonal gyakorlatára vonatkozott (avagy a közvetlenül és éles helyzetben a klienssel foglalkozó szociális munkára), paradox, hogy olyan keveset tettek a minőség biztosítása érdekében egy olyan tevékenységben, amely vitathatatlanul a legnagyobb hatását a gyakorlatban fejt ki és nem a gyakorlón magán.

A szolgáltatás és a kliens perspektívájának, történetének és jelenlegi körülményeinek megértése mellett a szupervíziónak egy biztonságos szakmai kapcsolaton kell alapulnia, ahol a szupervízor időt szán arra, hogy megértse és értékelje a résztvevő erősségeit és gyengeségeit. A szakmai gyakorlat és a szociális munkás/a szolgáltatást igénybe vevő kliens dinamikáját

¹² MORRISON, T. – WONNACOTT, J., *Supervision: Now or Never Reclaiming Reflective Supervision in Social Work*, 2010.

¹³ SKILLS FOR CARE – CHILDREN’S WORKFORCE DEVELOPMENT COUNCIL, *Providing Effective Supervision: A workforce development tool, including a unit of competence and supporting guidance*, CWDC/ Skills4Care Leeds, 2007.

<http://www.skillsforcare.org.uk/Document-library/Finding-and-keeping-workers/Supervision/Providing-Effective-Supervision.pdf>

kritikusan kell elemezni, és feltárni a szociális munkás érzelmeinek, gondolatainak és cselekvéseinek a hatását.

2010 novemberében a British Association of Social Workers (BASW) tagjai között egy online felmérést végeztek. Összefoglalóan a felmérés főbb megállapításai¹⁴:

- A válaszadók 23%-a azt mondta, hogy háromhavonta vagy kevesebbszer vehet részt szupervízió, 10% mondta, hogy ritkán vagy soha. A válaszadók csupán 10%-a nyilatkozott úgy, hogy a háromhavonta ismétlődő szupervíziót elegendőnek tartja;
- 45% nyilatkozott úgy, hogy nem elégedett a szupervízió gyakoriságával;
- 40% kiválóra vagy jóra értékelte az eddig kapott szupervíziót, 65% közepesre vagy nem megfelelőre;
- 62% állította, hogy a személyes fejlődése nem megfelelően biztosított a szupervízióban;
- 70% állította, hogy a szupervízió nem kezeli megfelelően a munkában felmerülő érzelmi problémákat;
- Csak 58% számolt be arról, hogy az esetmunkával kapcsolatos kérdésekkel megfelelően foglalkoznak;
- Csak 45% számolt be arról, hogy a szupervízió megfelelően kiterjed a vezetői elszámoltathatóságra;
- 77% mondta, hogy ha a hivatal vezetője nem minősített szociális munkás, szakmai szupervíziót kínálnak fel nekik egy szupervízióban jártas, képzett szociális munkás részvételével.

Az eredmények, a jelenlegi gyakorlathoz kapcsolódó egyéb információk, valamint a BASW tagok meglátásai alapján kidolgozták a Draft Code of Good Practice for Supervision in Social Work (A szupervízió helyes gyakorlatának kódexe a szociális munkában) c. dokumentumot.

A SZUPERVÍZIÓ EGY INTEGRÁLT MODELLJE

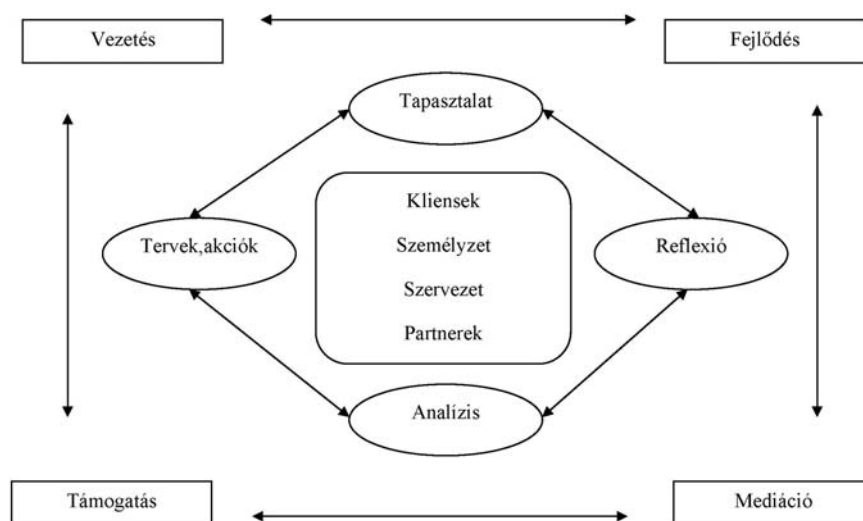
Mint azt már láttuk, a szupervízió egy összetett tevékenység, és szükség van a megértéséhez egy integrált modellre. Hagyományosan a szupervíziós irányelvek a szupervízió háromfunkciós modelljére hivatkoznak, amelyek magukban foglalják a menedzsmentet, a szakmai fejlődést és az érzelmi támogatást. Ez a feladat-központú megközelítés nem veszi figyelembe a három funkció kölcsönhatását vagy a szupervízor szerepét a gyakorlat kritikai elemzésének elősegítésében. Szintén gyakran nem helyezik szélesebb szervezeti vagy szervezetek közötti összefüggésbe a szupervíziós eljárás dinamikáját.

Az integrált 4x4x4 modell (1. ábra) egy koherens, praktikus és jól bevált keretet nyújt a szupervízió különböző, de kapcsolódó elemeinek integrációjához.¹⁵ Ez a modell egyesíti a szupervízió négy funkcióját, magában foglalva a mediációs funkciót a vezetés, a támogatás és a fejlődés szempontjai mellett; elismeri a szupervízorok információkövetítő szerepét a frontvonalban dolgozók és a menedzsment között; a szupervízió reflektív ciklusára összpontosít; valamint a négy érdekelt (a szolgáltatást igénybe vevő kliensek, a személyzet, a szervezet és a szervezeti partnerek) igényeire épül. A modell középpontjában az az elv áll, hogy a szupervízió a szolgáltatást igénybe vevő kliens érdekében történő beavatkozás része.

¹⁴ BASW/COSW, *England research on supervision in social work, with particular reference to supervision practice in multi disciplinary teams*, 2011.

http://cdn.basw.co.uk/upload/basw_13955-1.pdf

¹⁵ MORRISON, T., *Staff Supervision in Social Care: Making a Real Difference to Staff and Service Users*, Brighton, Pavilion, 2005.



1. sz. ábra: a szupervízió 4x4x4 integrált modellje¹⁶

SZEMÉLYES SZUPERVÍZORI TAPASZTALATOK

A jó szupervízorok, úgy tűnik, sok olyan tulajdonsággal rendelkeznek, mint a jó tanárok és a jó szakemberek. Empatikusak, őszinték, nyitottak és rugalmasak. Tiszteletben tartják a szupervízióban résztvevőket egyénként és fejlődő szakemberként egyaránt, és érzékenyek a résztvevők egyéni különbségeire (például nem, faj, etnikai hovatartozás). Ki vannak békülve a hatalommal és a szupervízori szerepben rejlő értékelő funkcióval, egyértelmű és gyakori visszajelzéseket adnak a résztvevői teljesítményről. Sőt, a jó szupervízorok igazán élvezik a szupervíziót, elkötelezettek abban, hogy segítsék a résztvevők fejlődését, és elkötelezettséget mutatnak a szupervízióra történő felkészülésben és a szupervíziós üléseken történő részvételben. A jó szupervízorok magas szintű elvi hozzáállást mutatnak, tudatában vannak a saját erősségeiknek és korlátaiknak mint szupervízorok, és meg tudják határozni, hogy a személyes vonásaik és az interperszonális stílusuk miként befolyásolja a szupervízió levezetését. Végül, a jó szupervízoroknak van humorérzéke, amely segít mind a szupervízornak, mind a résztvevőnek átjutni a nehézségeken a közösen végzett munka során, és egy egészséges eltávolodást, egy külső nézőpontot elérni a saját munkájukat illetően. Ezek a személyes vonások és kapcsolati tényezők éppolyan jelentősnek tekinthetők, mint a szupervíziós ülések levezetésében szerzett technikai jártasság.

A szakmai jellemzők (szerepek és készségek) tekintetében a jó szupervízorok tájékozottak és hozzáértő szakemberek. Kiterjedt képzési és széles gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek a területen, amely átfogó rálátást eredményez a munkájukban. A résztvevők tanulási igényeit, tanulási stílusát és személyes jellemzőit tudatosan értékelve hatékonyan tudják alkalmazni a különböző szupervíziós beavatkozásokat. Céljuk a folyamatos növekedés a tanácsadás és a szupervízió területén, a folyamatos oktatási tevékenységen, az önértékelésen, és a résztvevők, a kliensek, más szupervízorok és a kollégák visszajelzésein keresztül.

¹⁶ MORRISON (2005) i.m.



A jó szupervízornak is megvan az a szakmai készsége, mint a jó tanárnak:

- pl. a tanulási elméletek alkalmazása;
- a szekvenciális rövid távú célok fejlesztése;
- a beavatkozások és a résztvevők tanulásának értékelése;

és jó tanácsadó is:

- jellemzi pl. a problémás helyzet objektív értékelése;
- a probléma vagy a kliens számára alternatív beavatkozások és/vagy konceptualizációk nyújtása;
- az alternatívákra irányuló résztvevői brainstorming megkönnyítése;
- a résztvevővel közösen stratégiák kialakítása.

Sőt, a jó szupervízorok képesek hatékonyan működni tanári, gyakorlati szakemberi, tanácsadói szerepben, és megalapozott döntést hozni, hogy mely szerepet kell alkalmazni adott időpontban egy adott résztvevő esetében.

Az első kihívás, amely egyben öröm is, a szakmai készségek használatának szükségessége különböző szakmai szerepekben, és annak a tudása, hogy mikor kell ezeket használni. Meríteni kell a saját oktatási, gyakorlati és konzultációs háttérből, ugyanakkor ezeket egyedülálló módon kell integrálni. A szupervíziós ülés első órája lehet rendkívül strukturált, a következő órában lehet szándékosan kerülni a direkt javaslatokat. A szupervízor minden választott lépéssel az aktuális célok megoldása felé halad a hosszú távú fejlődés szélesebb kontextusában.

A második kihívás a különböző szerepek egy időben történő megélése és a különböző folyamatok integrációja. A szupervízor felelős azért, ami az ügyféllel és a résztvevővel történik. Tisztában kell lennie a szociális munkás-kliens dinamikával, a szupervízor-résztvevő dinamikával, és bármilyen hasonlósággal ezek között. Meg kell találnia, hogy mik a kliens igényei, majd meg kell határozni, hogyan biztosíthatja a megoldást a kliens számára a szociális munkás. Meg kell vizsgálnia a kliens hatását a frontvonalban dolgozó szociális munkásra, a kliens hatását a szupervízorra, a szociális munkás hatását a kliensre és a szociális munkás hatását a szupervízorra, és mindezek mellett a szupervízor hatását a szociális munkásra és a kliensre. Értékelnie kell a szociális munkás befogadó-készségét a beavatkozásokra, figyelembe véve számtalan tényezőt (például a szociális munkás fejlődési szintjét, képzettségi szintjét, szorongásait és azok tipikus módon történő kezelését, motivációit, tanulási stílusát, a tekintélyre adott válaszait, stb.). Fenn kell tartania a kihívás és a támogatás optimális egyensúlyát a szupervíziós ülések során és végig a szupervízió teljes ideje alatt. Tisztában kell lennie valamennyi dinamikával, majd szinte azonnal elegáns választ produkálni.

Mint kezdő szupervízor, ezek voltak az új szakmai szerepem üdítő szempontjai, és ezek azok az aspektusok, amelyeket munka közben többször felidézek. Ma, mint több tapasztalattal rendelkező szupervízor, ezeket a standardokat állítom magam elé, melyeket néha sikerül is elérnem.

ÖSSZEFOGLALÁS

A szupervízió legfontosabb modelljei kölcsönösen kizárják egymást, vagy közös nevezőre hozhatók? A modellek általában a következő fontos elemeket tartalmazzák: a biztonságos szupervíziói kapcsolatot, feladat-orientált struktúrát, különféle tanulási stílusokhoz kapcsolódó módszereket, többszörös szupervízori szerepeket, valamint a kommunikációs készségek foko-



zását az aktív figyelem, az elemzés és a feldolgozás tekintetében. Mint minden modell, a saját személyes szupervíziós modellem is tovább fog nőni, változni és alakulni, ahogy egyre több tapasztalatot szerzek.

SUMMARY

In the three-function model of supervision administrative supervision means the promotion and maintenance of good standards of work, co-ordination of practice with policies of administration, and the assurance of an efficient and smooth-running office. Educational supervision means the educational development of each individual worker on the staff in a manner calculated to assist their recognition of the usefulness of their work. Supportive supervision is directed at the maintenance of harmonious working relationships. This task-focused approach fails to take account of the interaction between these functions, or identify the role of the supervisor in facilitating a critical analysis of practice. It also frequently fails to put the dynamics of the supervisory process within the wider organizational or inter-agency context. The integrated 4x4x4 model made by Morrison provides a coherent, practical, and well-tested framework to integrate these different but inter-related elements of supervision.

**DR. MOLNÁR REGINA**

Szegedi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi
Kar, Népegészségtani Intézet, Szeged, Magyarország

ERDŐS CSABA

Szegedi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi
Kar, Népegészségtani Intézet, Szeged, Magyarország

ROVÓ RICHÁRD

Egy Ebéd Egy Esély Alapítvány, Szeged,
Magyarország

DR. PAULIK EDIT

Szegedi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi
Kar, Népegészségtani Intézet, Szeged, Magyarország

***„Egy Ebéd Egy Esély” Gyermekétkeztetési Közhasznú Alapítvány bemutatása,
avagy: Hogyan lesz egy jószándékú ötletből működő szociális étterem?¹***

A KEZDETRŐL

Az alapítók a vendéglátásban dolgozó vállalkozókként találkoztak először a gyermekszegénység egyik hétköznapi arcával: egzisztenciális válságban lévő szülők fordultak hozzájuk azzal a kéréssel, hogy átmenetileg tudnának-e gyermekeiknek az étteremben kimaradó ételből juttatni. Az eseti segítségnyújtást néhány próbálkozás és hosszabb útkeresés követte, majd 2012-ben, támogatók segítségével alapították meg a Kapocs éttermet, amely a szegény gyermekek ingyenes étkeztetését tűzte ki céljául. Az Alapítvány kuratóriuma megalakulása óta önkéntesen végzi a munkáját. Magyarországon, egyedülálló kezdeményezésként működik ez a szociális étterem, amely azzal a forradalmian új elképzeléssel egészíti ki a szociális hálót, hogy elbírálás nélkül, minden ebédrel egy esélyt teremt azoknak a nehéz sorban élő családoknak, akik segítségért fordulnak hozzá. Mottójuk: „egy hely, ami összeköt”, amivel megpróbálják közelebb hozni az embereket egymáshoz.

Az Alapítvány által – Szeged belvárosában – üzemeltetett két szociális étterem naponta mintegy 50 szegény gyermeknek biztosít ingyenesen meleg étkezést, tanítási időben és az oktatási szünetekben egyaránt. Az ételt elfogyaszthatják ott helyben, vagy haza is vihetik; ki-ki csak magának, esetleg testvéreinek is. Az Alapítvány nem termel profitot, ezért az éttermet látogatóktól kizárólag az ételek-italok előállításának költségét kérik, de felhívják a vendégek figyelmét

¹ A tanulmány Rovó Richárdal, az Alapítvány létrehozójával folytatott beszélgetés alapján készült.

arra, hogy egy általuk szabadon választott összegű adománnyal (általában 200 Ft, de esetenként több) segítsék a támogatott gyermekek étkeztetését. Így teremt minden elfogyasztott ebéd egy újabb esélyt a gyermekek javára. E mellett, senkit nem küldenek el, aki betéved hozzájuk és ebédet kér. Átlagosan 130 ember étkezik a Kapocsban nap mint nap fizető vendégként és ez a szám folyamatosan növekszik. Ebből a forgalomból, éves szinten több mint 10 ezer ebédet tudnak ingyenesen biztosítani a szegény gyermekeknek.

Az étkeztetés melletti további céljaik – a szegedi nehéz sorsú családok segítése, a családi összetartozás erősítése, a lelki segítségnyújtás, a közösségi háló építése, bővítése, a közösségi szemlélet formálása, példamutató magatartás közvetítése a jótekonyságra, valamint a figyelem felhívása a gyermekéhezésre, az adományozás fontosságának terjesztése – lassan, lépésről lépésre alakultak ki. Az eltelt években többször osztottak ételt a rászoruló családoknak, véradásokat szerveztek a Magyar Vöröskeresztrel együttműködve, jótekonysági jellegű családi- és gyermek-programokat valósítottak meg, de működtetnek klubot magányosoknak és elesetteknek is.

Mára a szegedi intézmények, a rászoruló és az ebédelni vágyók körében egyaránt ismertté váltak. Igény és kereslet van a munkájukra, nem túlzás azt állítani, hozzátartoznak a szegedi városképhez.

A „rés” amit az Alapítvány betölt

Az Alapító elmondása szerint a rászoruló családok rendszeres és rendkívüli támogatásokban is részesülhetnek az állami ellátó rendszeren keresztül, a gyermekek az iskolában, óvodában ingyenes, illetve kedvezményes étkezést kaphatnak. Ezek a támogatási formák azonban nem adnak módot a vacsora kiváltására, a hétvégi és a nyári étkezés segítésére. A gyermekek napközben esznek ugyan, otthon azonban már sokszor nem, vagy csak nagyon gyenge minőségű étel kerül az asztalukra. Sok családnál jellemző, hogy csak minimálissal több a jövedelmük, mint a rászorultsági szint, így az állami támogatásokat már nem tudják igénybe venni, vagy csak átmenetileg vannak nehéz helyzetben, esetleg nem intéznek el maguknak különböző ellátási formákat, amire jogosultak lennének. Sajnos a hitelek és egyéb nem várt kiadások miatt már egy átlagos jövedelemmel rendelkező családnál is felmerülhetnek alapvető ellátási problémák. Előfordul például, hogy a család egy főre eső jövedelme van olyan magas, hogy nem igényelhetnek semmilyen támogatást, ám jövedelmük jelentős részét hiteltörlesztésre, lakhatásra fordítják, így nem marad elegendő keretük élelemre sem. Az Alapítvány „alacsonyküszöbű” szolgáltatóként ezeken az embereken is segít, hogy életkörülményeik rendeződjenek, míg meg nem oldják a kialakult válsághelyzetet.

A szolgáltatásban részesülő gyermekek kiválasztását szegedi intézményeken keresztül végzik, de az egyéni kéréseket is pozitívan bírálják el. Semmiféle jövedelemigazolást nem kérnek. Általában családok, szülők jelentkeznek, vagy intézmények irányítanak hozzájuk gyermekeket, ha úgy látják, szükséges lenne számukra még egy adag meleg étel naponta. Az Alapítvány által támogatott gyermekek 80%-a szegedi intézmények ajánlásával kerül be a támogatottak körébe. A Gyermekjóléti Szolgálat, az SZKTT ESZI (Szegedi Kistérség Többcélú Társulás Egyesített Szociális Intézmény), a Tabán Családsegítő, a Szegedi Ipari Szolgáltató Szakképző és Általános Iskola József Attila Tagintézmény Gyík utcai általános iskolája 2012 óta küld hozzájuk gyermekeket, de más intézményekből is vannak megkeresések.

Az éttermek működtetése mögött sokévnnyi vendéglátóiparban szerzett tapasztalat, komoly üzleti terv és hatalmas akarás áll. Emellett nem elhanyagolható fontosságú a szerepe azoknak a támogatóknak sem, akik több alkalommal eseti segítségnyújtással átlendítették az Alapítványt a pénzügyi nehézségeken és segítik programjaikat is, valamint a betévedő és a rendszeresen náluk ebédelő vendégrétegé sem.

Hitvallásuk legfontosabb alapkövei

Az Alapítvány munkatársai az alábbi elveket tartják fontosnak munkájuk során:

- A gyermekek szükségleteinek kielégítése nem halasztható, ha egy család átmenetileg vagy tartósan képtelen a gyermekek megfelelő táplálására, a beavatkozás azonnali intézkedést igényel.
- Lehetőségekhez mérten részt vállalni a szegénység elleni harcban.
- Odafigyelni a hátrányos helyzetű gyermekekre.
- Önzetlen, vissza nem térítendő segítséget nyújtani.
- Azonnal, procedúra nélkül reagálni a válsághelyzetekre.
- Magas színvonalú munkát végezni a folyamatos fenntarthatóság érdekében.
- Hitelesnek lenni, lépésről lépésre megvalósítva a civil összefogást, magánemberek és piaci szereplők részvételével.
- A támogatott gyermekeket hozzájuttatni a napi szinten létfontosságú, megfelelő mennyiségű, minőségű meleg ételhez.
- Jó minőségű, egészséges ételeket készíteni. Arra törekcszenek, hogy – anyagi kereteiken belül – friss és jó alapanyagból teremtsék meg a mindennapi meleg ételt, hogy a húsoktól a zöldségekig minden megtalálható legyen az étlapon. Kevesebb cukrot és sót használnak, előnyben részesítik a természetes fűszerezést, hogy a gyermekeknek se legyen erős, vagy csípős. Fontosnak tartják a folyadékpótlást is, így például a rendezvényeiken nemcsak finom, egészséges ételt, hanem teát vagy limonádét is biztosítanak.

A szereplők

A kedvezményezettek: A gyermekek a legfontosabbak. A szegény sorsú gyermekeknek napi rendszerességgel és alkalmanként – különböző programok keretében – is biztosítanak ingyen meleg ételt.

Az éttermek vendégei: Azok, akik betévednek ebédelni, vagy egy rendezvényre nagyobb mennyiséget rendelnek – az adomány összegével együtt is – viszonylag olcsón étkezhetnek.

Az éttermek alkalmazottai: A közmunkaprogram keretében dolgoznak, valamint az Alapítvány kuratóriumi tagsága, családtagok, barátok, önkéntesek is részt vesznek a napi feladatokban; évek óta anyagi viszonzás nélkül végzik munkájukat.

A támogatók és partnerek: Akik rendszeresen vagy alkalmanként, magánemberként vagy céget képviselve az alaptevékenység, illetve a szervezett programok mögé állnak – Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzata, intézmények, helyi civil szervek stb.; nemcsak pénzt, hanem a főzéshez szükséges alapanyagokat is kapnak, de olyan is volt már, hogy árverésre bocsátható értékes tárgyat ajánlottak fel számukra.

Eddig megvalósult eredmények, tevékenységek, programok²

2012

- Kapocs Ételbár néven megnyílik az első étterem.
- Hátrányos helyzetű gyermekeket látott vendégül az Alapítvány. A kicsiknek és szüleiknek a rántott szelet és krumplipüré mellé tejberizs és üdítő is jutott, ebéd előtt pedig minden bátor vállalkozó arcát kipingálták.
- A meghívott gyermekek a hangulatos és kiválóan felszerelt Tisza parti Sportközpontban töltöttek egy délutánt az Alapítvány szervezésében. A teljes ellátásban az almás-fahéjas palacsinta volt a sláger, de a töltött hús is mind elfogyott.

² A programok, támogatók, pályázatok felsorolása kizárólag szemléltetni szeretné az Alapítvány által megvalósított tevékenységeket és kapcsolataik sokszínűségét. Valamennyi partnerük, nyertes pályázataik felsorolása nem volt célja e tanulmánynak.

- 580 rászoruló gyermek kapott ingyen ebédet 44 napon keresztül a nyári szünetben Szegeden. Az ehhez szükséges pénz 90 százalékat kormányzati forrásból, pályázaton nyerte Szeged Megyei jogú Város Önkormányzata.

- A Szeged Plazában rendezett családi napon volt lufi hajtogatás és arcfestés, nagy sikert aratott az óriás puzzle, a favonatok és a légvár-darts, de sokan kipróbálták ügyességüket a készségfejlesztő fajátékokkal is. Lola, a program sztárvendége jó hangulatú koncertet adott a nap végén, ahol több értékes nyeremény is gazdára talált. Egy görögországi nyaralást sorsoltak ki a délután folyamán, a tombola fődíja pedig egy laptop volt.

- A Röplabda Válogatott is felfigyelt az Alapítvány munkájára, és saját nehéz helyzete ellenére is a kezdeményezés mellé állt. Együtt buzdították a srácokat az Eb selejtezőn, és a sajtótájékoztató is az étteremben zajlott le, valamint a programban résztvevők ebédjét is itt biztosították.

- A Magyar Máltai Szeretetszolgálat és Szeged rászoruló családjai osztozhattak azon az 500 kiló meleg ruhán, amit gyűjtőprogramjuk keretén belül a lakosság juttatott el az Alapítványhoz.

- A város által preferált szervezet lett az Egy Ebéd Egy Esély Gyermekétkeztetési Közhasnú Alapítvány; az új státusz mellé közösségi házat is kaptak.

2013

- Aláírt mezeket és kézilabdákat ajánlott fel az Alapítványnak a Pick Szeged Kézilabdacsapata és a Magyar Röplabda Szövetség, amelyek árverésre kerültek.

- Beteg gyermekeknek osztottak szét 200 kilogramm jó minőségű édességet, amelyet adományként kaptak.

- Napközis táborokkal nyitott az Egy Ebéd Egy Esély Alapítvány szegedi közösségi háza. Az első nyáron táborok voltak, utána közösségi étkeztetésre és közösségi térnek használták az épületet.

- Árverezésre került a Győri ETO kézilabdás lányai által felajánlott bajnoki sál, ami 130 adag ebédet ért, amikor bajnokok lettek.

- Adománygyűjtéssel egybekötött teaosztást szerveztek az autómentes napon.

- Az Alapítvány több alkalommal is támogatói estet rendezett a Szent-Györgyi Albert Agorában, ahol hírességek is felléptek (Alma Együttes, Showder Klub stb.). A 100 látogató mellett 30 hátrányos helyzetű fiatal is helyet kapott a jótékonyági esten.

- Többször szerveztek vasárnapi ebéd programot a rászoruló családoknak; ennek keretében 250 meghívót küldtek ki a szegedi Családsegítő Községi Házon és a Szegedi Gyermekjóléti Szolgálaton keresztül.

- Országos pályázatot hirdettek meg, amelyben egyházak, iskolák, óvodák, civil szervezetek részesülhettek támogatásban maximum 50 főig; ha Szegedre szerveztek programot, akkor az alapítvány ingyenes étkezéssel segítette őket, ha bizonyítottam legalább egy hátrányos helyzetben élő gyermeknek ingyenesen biztosították a részvételt. A pályázatnak nagy sikere volt; ennek keretében kaptak ingyen ebédet például a Budapest XVII. kerületi SOFI autista gyermekei is.

- Az Alapítvány használt, de még jó minőségű játékokat, ruhákat, könyveket gyűjtött, majd juttatott el a szegedi hátrányos helyzetű gyermekeknek a karácsonyfa alá.

- Véradást szerveztek a regionális vérellátóval közösen.

- A szegedi Metro Áruháznak köszönhetően rengeteg édességet és tartós élelmiszert gyűjtöttek össze két hét alatt. A tartós élelmiszert elfőzték a Kapocs Ételbárban, valamint 24 nehéz sorsú család kapott adományt.

- 500 adag lencsefőzeléket osztottak ki szilveszterkor.

2014

- „Márpedig a csokoládé egészséges!” címen életviteli előadást szerveztek – pályázati forrásból – rászoruló családoknak.
- Telt házú koncertet adott az Alma együttes. Több mint 280 ember volt kíváncsi a koncertre, a jegyek árát az alaptevékenységre fordították.
- Új éttermet nyitottak. Immár két belvárosi helyszínen várják előállítási költségen kínált ebédrel azokat, akik fogyasztásukkal segíteni szeretnék az éhezőkön.
- Halászléosztást tartottak szegedi rászoruló családoknak; az Alapítvány a meghívást több fórumon keresztül végezte.
- A SoSe Közhasznú Alapítvány „Sok kicsi” akciójában az Egy Ebéd Egy Esély Alapítványt választotta kedvezményezettnek.

2015

- Szegedi gyermekeken és hajléktalanokon segítettek a Gyermekjóléti Szolgálaton és a Máltai Szeretetszolgálaton keresztül. A támogatott családokat egész évben segítik étkezéssel, ruhával és más egyéb hasznos dologgal. A támogatók folyamatos adománya lehetővé tette, hogy csak ezen az egy akción, közel 800 kiló új és jó állapotú használt ruhát és cipőt tudjanak adományozni a két szervezetnek.
- „Terítéken az Élet!” – elnevezéssel alapítottak közösséget magányosoknak és elesetteknek. Nemcsak a testi, de a lelki táplálást is fontosnak tartják. Itt tea, kávé, étel felszolgálása mellett beszélgetnek, támogatják egymást lelkileg. Több esetben is végső mentsvárként tekintettek a közösségre az elkeseredett emberek. Minden héten van egy csoportvezető; általában hitgyülekezetek vezetői jönnek beszélgetni. Mindenkit szeretettel várnak, aki úgy gondolja, hogy szeretne egy olyan közösséghez tartozni, ahol nincs egyedül, ahol vannak válaszok és ahol a megoldások szülehetnek. Kortól és nemtől függetlenül mindenkinek van itt helye.
- Kilométer örökbefogadással segítette Kiss Attila, hódmezővásárhelyi maraton futó az Alapítványt. A sportoló 195 kilométert teljesített a 8. Spuri Balaton Szuper Maratonon március 19. és 22. között. A jótékonyági szervezetet most a kilométerek egyenkénti adoptálásával segíthetik a felajánlók; ki mennyi kilométert fogadott örökbe, annyiszor ezer forintot utalt.
- „Az Én Anyukám a legszebb a világon” című rajzpályázat keretében több mint 200 szebbnél szebb pályamunka érkezett a szegedi iskolákból. A műveket kiállították a Kapocs Extra étterem előcsarnokában, de elérhetőek a Facebook-on is. Minden kategóriában a legtöbb szavazatot kapó pályamunka díjazásban részesült. A szavazatokat személyesen, a Kapocs Extra étteremben, vagy a Facebook-on lájkolással lehetett leadni. A két szavazás összesített eredménye adta meg a győzteseket. A három kategória legjobbjainak jutalma egy családi vacsora a Kapocs Extra étteremben és egy gyönyörű virágcsokor volt, amit a győztes pályázó adhatott át az anyukájának vacsora közben. Minden pályamunkát díjazott az Alapítvány. Palacsinta kupont és oklevelet vehettek át a pályázaton részt vevő gyermekek. A palacsinta kuponok beválthatóak voltak május 17-én a Mars téren a JYSK előtti téren az első jótékonyági Palacsinta Parádén.
- Megszervezték az Első Szegedi Jótékonyági Palacsinta Parádét: több mint 4000 palacsinta talált gazdára aznap. 2000 palacsintát osztottak ki ingyenesen fogyatékkal élő és hátrányos helyzetű gyermekek között. Minden kisgyermek egy rövid regisztráció után kaphatott ingyenesen palacsintát. Az összes többi finomság pedig becsületkasszákat által került tulajdonosához.
- Az Alapítvány több alkalommal ebédet/vacsorát osztott a Szegeden tartózkodó menekülteknek.



Zárásképpen

Napjaink egyre növekvő szociális problémái és szűkülő forrásai, a mindenhol érkező le-sújtó, negatív hírek mellett, üdítő egy olyan kezdeményezésről hallani, amely tulajdonképpen véletlenül nőtte ki magát, olyan emberek működtetése által, akik lépésről-lépésre építettek fel egy működő igazi civil összefogást, amely hasonlóan a többi civil és sok piaci céghez is a lét határán táncol, de működik. Szép példa arra, hogy egy szükséglet felismerése után áldozatos és hiteles munkával megteremthető és működtethető egy étterem, kialakítható a jó hírnév, az összefogás magánemberek, barátok, civil, profitorientált cégek és hivatalos intézmények között. Megvalósítható, hogy a rászorulóknak még egy étkezést kaphatnak, mellé talán még azt a biztonságot, reményt is, hogy valaki mégiscsak figyel rájuk.

ÖSSZEFOGLALÓ

Az „Egy Ebéd Egy Esély” Alapítvány két szociális éttermet működtet Szegeden, ahol rendszeresen ingyenes ebédet biztosítanak hátrányos helyzetű gyermekeknek, valamint különböző akciókat, programokat szerveznek rászorulóknak részére.

A tanulmány az Alapítvány létrehozójával – aki az éttermek vezetője is egyben – készült beszélgetés alapján íródott.

Az Alapítvány és az általa működtetett éttermek 2012 óta talpon tudtak maradni és folyamatosan megvalósítják eredeti céljukat. Rendszeresen, napi 50 gyermek ingyenes étkeztetését biztosítják, valamint programokkal, akciókkal fontos szerepet töltenek be Szeged szociális szférájában és a krízisbe került, hátrányos helyzetű családok megsegítésében.

Az éttermek működtetése szép példája a szegény családok, gyermekek segítése érdekében megvalósuló civil kezdeményezésnek és a társadalmi összefogásnak.

Az Alapítvány elérhetőségei

<http://www.egyebedegyesely.hu>

[https://www.facebook/Egy Ebéd Egy Esély Alapítvány](https://www.facebook/Egy-Ebed-Egy-Esely-Alapitvany)

[https://www.facebook/Kapocs Ételtár](https://www.facebook/Kapocs-Etelbar)

Video linkek az Alapítvány korábbi munkáiról

<http://adoegyszazalek.egyebedegyesely.hu>

<https://www.youtube.com/watch?v=QEWrvZDsyr0>

<https://www.youtube.com/watch?v=mrUMcwJnx0w>

Újságcikkek a korábbi programokról

<http://www.jgyph.hu/osszkep/index.php/helyi-élet/76-egy-ebed-egy-esely>

<http://szegedpanorama.blogspot.hu/2012/09/egy-ebed-egy-esely-jollakik-kicsi-es.html>

<http://szeged.hu/hirek/24791-halaszlet-osztott-az-egy-ebed-egy-esely-alapitvany.html>

http://segitsuti.hu/20141111_2014_sok_kicsi_egy_ebed_egy_esely_gyermecketkeztetesi_kozhasznu_alapitvany

http://www.delmagyar.hu/szeged_hirek/etelt_es_ruhat_is_ad_az_egy_ebed_egy_esely_2355021/

<http://szeged.hu/hirek/23068-veradast-szervez-az-egy-ebed-egy-esely-alapitvany.html>

http://www.neromedia.hu/hirek/ujabb_200_adag_ingyen_eb_det_oszt_ki_az_egy_ebed_egy_esely



http://vtvszeged.hu/hun/s_!news/i_szeged_2/i_egy_ebed_egy_esely_11130/t_Egy%20eb%C3%A9d,%20egy%20es%C3%A9ly/index.html
<http://szegedimuskalauz.hu/2012/09/az-egy-ebed-egy-esely-alapitvany-a-plazaban/>

SUMMARY

The “Egy Ebéd Egy Esély” Foundation operates two social restaurants in Szeged, which provide regularly free lunch to disadvantaged children, and they organize a variety of programs, actions for people in need.

This study based on an interview with the founder of the Foundation, who is the boss of the restaurants, too.

The Foundation and the operated restaurants has been able to survive since 2012 and to realise continuously their original purposes. They provide regularly, day to day 50 free lunch for children, as well as programs, actions, and they take an important part in social sphere in Szeged, helping disadvantaged families in crisis.

The operation of the restaurant is a good example of the cooperation between civil projects and social solidarity for poor families and children.

**MORVA PÉTER¹**

Hochschule für Musik und Theater
München, Németország

Az ifjúsági rádió mint szociálpedagógiai ágens – három portré

E tanulmányban szereplő három műsorkészítő kiválasztásakor azt a célt követtem, hogy kimutassam, kik voltak azok a műsorkészítők, akik egymástól a legeltérőbb módon tekintettek saját szakterületükre mind tömegkommunikációs, mind zenepedagógiai értelemben, és kik voltak a kor magyar rádiózására, azon belül is a komolyzenei ismeretterjesztésre a legnagyobb hatással, hogy rájuk vonatkozóan a jövőben esetleg egy újabb rádiós, fiatalokhoz szóló komolyzenei ismeretterjesztés elindításával hivatkozni lehessen. Ennek meghatározása következett a Rádióon belül elfoglalt irányítói, befolyásolási pozíciójukból (*Bónis Ferenc*), a hallgatói közönségével talán a legintenzívebb, máig is tartó kapcsolattartásukból (*Varga Károly*) és a progresszív pedagógiai innovációként is felfogható – és ezzel eredményt is felmutatni tudó – nevelői személyiségükből (*Dimény Judit*).

Az adatokat a Magyar Rádió műsorborítéktári számítógépes nyilvántartásból nyertem ki és dolgoztam fel. Megjegyzendő, hogy az eredeti műsorborítékokon olvasható adatok számítógépes felvitele nem volt mindig teljes és körületekintő, amely részben az adatmennyiség óriási méretének is tulajdonítható. Az adatok 431.561 rekordból álló adatsorfolyamként kerültek a birtokomba, amelyek rendszerezése során egy 125.340 mezőből álló adatokban gazdag táblázat készült.

Bónis Ferenc műsorai

Bónis Ferenc az Ifjúsági- és Gyermekosztály születésétől fogva a Rádió munkatársa volt. *Kodály Zoltán*, *Molnár Antal*, *Szabolcsi Bence* és *Bárdos Lajos* tanítványaként 1952-1957 között a Zeneakadémia zenetudományi szakának hallgatója, a Rádióban 1970-től rovatvezetőként dolgozott, 1972 és 1981 között pedig a Zeneakadémián is oktatott. Repertoárján Operai ismeretterjesztés (szerkesztett műsorok is), szöveges zenei ismeretterjesztés (előadások, daltanítás, fejtörők stb.), portréműsorok, úti beszámolók (városműsorok), magazinok, beharangozók, emlékműsorok, illetve a kodályi hagyomány folytatásaként az Éneklő Ifjúság kórusmozgalommal összefüggő programok szerepeltek.

Varga Károly műsorai

1951. október 1-jén került a Rádióhoz, így *Bónis Ferenchez* hasonlóan munkássága végigkísérte az IFO teljes történetét. Pályafutása alatt több mint tízezer kis riportot készített, közel ezer ún. nagy riportot és interjút Európa 23 országában, illetve több száz különböző zenei témájú műsort.² A Magyar Televízióban 22 éven keresztül élő adásokat vezetett. 15 éves korától diáklapoknak írt, felnőttként tudósításokat publikált, főiskolai módszertani jegyzet társszerzője volt.

¹ A szerző honlap-címe: www.peter-morva.de

² Saját vallomása szerint.

32 évig az óbudai Zeneiskola tanszakvezetője, a Zeneművészeti Főiskola Tanárképző Intézetében két évtizeden át vezető főiskolai tanár, három évtizedig Óbuda zenei szakreferense volt. *Darázs Árpád* és *Karai József* mellett az Építők Központi Férfikarának karnagya, az Óbudai Kamarakórusnak, és még négy másik énekkarnak vezetője. Az Országos Filharmóniánál koncertműsorokat vezetett (több ezer ilyen esemény volt), és egyedülálló műfajt teremtett zenés vetélkedők formájában. Volt, hogy naponta akár ötször is adásba került, állandó jelenlét érzetét keltve a hallgatókban.³ Repertoárján: klubműsorok, riportműsorok, kapcsolósos élő műsorok, hangverseny műsorvezetése, vetélkedők, szöveges zenei ismeretterjesztés szerepeltek.

Dimény Judit műsorai

1959-től a Zeneművészeti Főiskola Tanárképző karának középiskolai énektanár és karvezetés szakán *Szabolcsi Bence*, *Szőnyi Erzsébet*, *Vásárhelyi Zoltán* és *Bárdos Lajos* növendéke volt. Pedagógusi pályafutását Egerben kezdte a Gárdonyi Géza Gimnáziumban, majd alapfokon tanított Budapesten, az Alsó erdősor utcai általános iskolában. Első rádiós feladataként az új nevelési felfogások előretörésével egy időben a *Nyelv-zene-matematika* komplex ismeretterület integráló adásaiban működött közre, majd 1971-ben meghívták az Iskolarádió szerkesztőjének, ahol 1994-es nyugdíjazásáig a zenei oktató és ismeretterjesztő műsorokon dolgozott. 2007-ig készített műsorokat. Repertoárján: szerkesztett műsorok, betétzenék szerkesztése, népzenei előadások, pedagógiai műsorok, ének-zenei oktatóműsorok, zenei ismeretterjesztés, portréműsorok, komplex műsorok (Nyelv-Zene-Matematika, Hang-Játék) szerepeltek.

A műsorok elemzése

*Bónis Ferenc*nek 1950 és 1992 között sugárzásra került műsorait elemeztem, közülük összesen 15 műsorborítékot. 1970 után leginkább szerkesztőként dolgozott, miután a Zenei Rovat fő-szerkesztője lett, ezért nála kevesebb szerzői műsort találtam. *Dimény Judit* esetében 7 műsorborítékot sikerült a Rádió Archívumból megszerezni, ezen kívül két műsorának hangfelvételét is, öt adást pedig helyben a Magyar Rádió Hangtárában hallgattam le és róluk feljegyzéseket készítettem. Két műsorának könyvváltozatát is bevontam a vizsgálatba. Ez így szintén 15 műsor, mivel az egyik könyvét az azonos című műsorával együtt elemeztem, nem képezve velük külön egységet. *Varga Károly* mindkettejüknél lényegesen több adást készített, riporteri tevékenysége során több ezer műsorban közreműködött. Ezért vele kapcsolatban volt fellelhető a legtöbb boríték és hangzó anyag.

A nevelő aktor meghatározása, azaz a műsorkészítő szerkesztő, a műsorvezető, a média-személyiség, a riportér leírása

A Rádió 1967-es évi, a 70-es évekre vonatkozó tervezetében⁴ külön kitért a nevelési célú műsorok „nevelőjével” szemben támasztott elvárásokra. A rádiószerű kommunikációra képes, személyes presztízsű, állást foglalni és a közönséggel kapcsolatot tartani tudó médiaszemélyiségben látja a megfelelő szakembert. Követelmény volt, hogy a hallgatók véleményét formálja, sokoldalú legyen, rádiós léte mellett civil területen is szakember (esetünkben muzsikás, tanár, vagy/és valamely társadalomtudomány beavatott művelője).

A rádiós nevelővel szemben támasztott két különleges, a többi nevelési területre nem jellemző követelmény az is, hogy sokszor számolnia kell azzal (kivéve amikor élő, stúdióban vagy külső helyszínen zajló felvételtől, közvetítésről van szó), hogy a nevelésre kiszemelt cso-

³ MORVA P., *Életre szóló játék. Varga Károly játékos zenei ismeretterjesztési és pedagógiai munkássága*, in *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/7, 65-73.

⁴ *A hetvenes évek rádiója, A magyar rádiózás fejlesztési terve 1980-ig (1967)*, Magyar Rádió és Televízió, Budapest (KON-001)

porttal nincs közvetlen kapcsolata. Egyébként az ilyen, stúdió magányába burkolózó bemon-dói magatartás sosem volt igazán sikeres. Ahogy a rádiózás lassan elvesztette „varázsdoboz” jellegét és újdonságát, a hallgatók egyre inkább a hozzájuk hasonlókat, és a számukra aktuá-lisat, problémáikra választ kereső, és jó szerencsével adni tudó műsorokat kezdték igényelni. A Rádió közösségi jellemzője a 60-as évek második felétől így egyre jobban előtérbe került.⁵ Gyakoribbá váltak a vetélkedők, stúdiófoglalkozások, helyszíni riportok és felvételek (oktató-si intézetekben, kultúrházakban, koncerttermekben, táncházakban, színházakban, üzemekben, kórházakban, táborokban és folytathatnám), a koncertközvetítések, klubnapok.

A műsor nem saját oktató-nevelő csatornán zajlott, hanem többnyire a főadón, a Kossuthon. Ez sokszor okozott konfliktust a rádiószerűség és a módszeresség szándéka között, a műsoro-kat éppúgy a felnőttek is hallották.⁶ Ez fordítottn is érvényes volt: a fiatalok a felnőtteknek készített adásokat szintén követték. Tehát az összes adón folyó műsorkészítés során felelősség terhelte az összes műsorkészítőt.

A nevelői kollektívának személyi összetételét az Osztály javaslatai és kérései alapján a Rádió Vezetői Értekezlete hagyta jóvá, amelyek jegyzőkönyvekben rögzítették a rovatok az oktatást közvetve és közvetlenül támogató feladatait. Mint ahogy az az 1972. december 20-i értekezlet jegyzőkönyvéből kiderül, a műsor színvonalának biztosítása és a zavartalan mű-sorkészítés érdekében olyan pedagógusi végzettségű, műsorvezetésre is alkalmas szerkesztők felvételét javasolták, akik a meglévő adások továbbfejlesztésére, és új sorozatok, koncepciók kitalálására, megalapozására és legyártására egyaránt képesek voltak.⁷

A 70-es évek második felére a műsorok pedagógiai paradigmája változott. Egy fontos 1970-es egri konferencia nyomán új alapokra helyeződött a mediális nevelés és oktatás felfogása, azaz az aktivizáló és öntevékenységre ösztönző új műsorokra történő áttérés szüksége jelent meg.⁸ E kötetben védelmébe vette Kiss Árpád a diák önállóságát: tekintélyelvű tananyag-köz-pontúság helyett fejlesztő tanuló-központúságot szorgalmaz a zárszóban. Prognosztikus látó-mása a permanens nevelés, metodikája a megértő hallgatás⁹ és modellnyújtás. Didaktikájának része a gondolkodtató órai légkör, és értékelési rendszerében a szoros ok-következmény ösz-szekapcsolása.¹⁰ A társadalmilag tevékeny, hasznos munkát végző, szabadidejét tudatosan kiak-názó, autonóm, azaz egy szóval szociokulturális minőségében fejlett diák lassan a pedagógiai gondolkodás főszereplőjévé vált.¹¹

Dimény Judit műsoraiban már a közösségi szintű pedagógiai folyamatirányítást valósította meg. Hasonló partneri viszonyt állított fel Földes Imre is a stúdióba meghívott diákjaival (akik inkább a középiskolás és annál – sokszor jóval – idősebb korosztályból kerültek ki *Mindenki Ze-neiskolája* című műsorában). Az Osztályon ebben az időben (1970–79 között) dolgozó és aktív, a zenei nevelésben közreműködő szerkesztők, külső és belső munkatársak között tipológia szerint megkülönböztethetünk tudós ismeretátadót, játékmestert, cselekedtetőt, kultúrpolitikájában konzervatívát és pluralistát, iskolakritikust és az iskola intézményiségét konzerválót egyaránt.

5 CSERÉSZ M., *A rádiószerű rádió*, A Magyar Rádió és Televízió Szakkönyvtára, Budapest, 1963. (TA-060)

6 *Az 1971. október 7-i műsorülés jegyzőkönyve. Tárgy: Az Iskolarádió néhány problémája*. Magyar Rádió Irattára. (IR-019)

7 *Rádió Vezetői Értekezlet. 1972. december 20-i ülésének anyaga*. Magyar Rádió Irattára. (PO-017)

8 KELEMEN L., *Aktivításra és szellemi önállóságra nevelés az Iskolatelevízió, az Iskolarádió és az alkotó film segítségével*, in KISS Á. (szerk.), *Audiovizuális Nemzetközi Konferencia (1970)*, Konferenciakötet, MR, Eger, 1970, 27-34. (TA-016/1)

9 GORDON, Th., *T.E.T.: Teacher effectiveness training*, Peter H. Wyden, New York, 1974.

10 KISS Á., *Zárszó*, in KISS Á. (szerk.), *Audiovizuális Nemzetközi Konferencia (1970)*, Konferenciakötet, Magyar Rádió és Televízió, Eger, 1970, 67-70. (TA-016/7)

11 GÁSPÁR L., *Nevelélmélet*, Okker Kiadó, Budapest, 1998.

A vizsgálat fókuszában álló három nevelői szerepkör jellemzőinek csoportosításához a vezetési és irányítási stílusjegyeket elemző, Kurt Lewin és Mérei Ferenc kísérleteinek tanulságát kiegészítő rendszerét használok fel.¹² Ezek alapján négy aspektusból kell különbséget tennünk:

- a vezetési stílusban (megnyilvánulása laissez fair, autoriter, vagy demokratikus);
- a tevékenységhez fűződő viszonyban tükröződő tényezők (azaz hogy tárgyi, vagy alanyi alapú, a jelenre és/vagy a jövőre utal, valamint személyes hatás módozatai alapján);
- a növendékhez fűződő viszonya szerint (szimmetria, vagy asszimmetria mutatkozik meg közöttük, hol a helye a nevelőnek a közösségben, milyen az irányítási stílusa, viselkedése, illetve esetünkben ezt kiegészítem a kommunikációs kompetenciájának meglétével, vagy annak esetleges hiányával);
- és milyen a nevelőnek a harmadik oldalon álló személyhez, dolgokhoz fűződő viszonya.

Bónis Ferenc megítélése ebben az esetben különlegesen nehéz. Mint Friedrich W. Kron is megjegyzi, a vezetés előfeltétele minimum két ember hierarchikus viszonyban történő elhelyezkedése.¹³ De ebben az esetben csak fiktív növendékről beszélhetünk, hasonlóan az olyan osztálytermi helyzethez, ahol a tanárt és a diákokat egymástól egy vastag drapéria választja el. Bónisnak nem volt kapcsolata „növendékeivel”, csak hipotézisei alapján sejthette, kikkel áll szemben. Német egyetemeken és a Zeneakadémián oktatott. Ebben a habitusában ezért leginkább csak az autoriter kategóriába sorolható, hiszen tevékenységének legitimáltságát a szakmai (zenetörténeti és rádiós közszereplő) tekintély adta társadalmi pozíció, azaz egy külső felhatalmazás nyújtotta, motiválója pedig a közte és növendékei közötti antropológiai és szociális különbségekből eredő feszültség volt. Interakciókra nem volt lehetősége, életművét végigkísérte a formális tanulásra épített műsordidaktika. Viszont ettől függetlenül nem szabad elfelejtenünk, hogy a Zenei rovat főszerkesztőjeként teret engedett ettől eltérő habitusú műsorok készítői tevékenységnek is (játékos vetélkedők, mese-zene műsorok, riportok, beszélgetések.) Érdeklődése súlypontjában a zenén kívül az irodalom állt, annak leginkább a zenetörténeti interpretálások Szabolcsi Bence-féle megjelenési formája: „Számolatlanul olvastam a szakirodalmat, és igyekeztem a zenei élményt – már amennyire ez lehetséges – a beszéd nyelvére lefordítani. A zenei remekművet persze nem lehet prózában elmondani, de annak kapujáig elvezethető az, aki erre fogékony.”¹⁴

Erősen a múltba forduló szemlélete a „töltő iskola” általi jövőkép-formálással párosult¹⁵, mellőzve a differenciálást, a tanulói aktivitást. Központban a tudás átadása állt és ennek megfelelően az előadói magatartás. A tudás forrása a klasszikus műveltségesszmény, a külső magas kultúra és a tradicionális értékrend volt. Szemléletében a Rádió maga az értékrend hordozója, védelmezője és átadója, így intézményében rögzített és állandó, statikus, saját szerepköre ebben a környezetben pedig szakértői, az átadásra koncentráló: „A szerkesztő előtt Kodály szelleme lebeg: a fiataloknak a legjobb is csak elég jó lehet. Arra törekszünk, hogy hidat építsünk a művészi muzsika és egy új nemzedék között.”¹⁶ A növendékkel szembeni viszony aszimmetrikus és távolságtartó, ami a kommunikációban kizárólag a verbalításra épült, centrumában pedig a téma, a kultúra adott komponense állt. Műsoraiból következtethetően a perszonalizációra, a személyiség létrehozására vonatkoztatható elképzelése a kultúraközvetítést redukcionista és pszichológiai determinista módú felhasználása volt, visszahatásra csak a kórusmozgalmi műsorokban (*Éneklő Ifjúság*) volt lehetőség, ahol a kultúrával formált személyiség a saját maga

12 id GOMBOCZ J. – TRENCSENYI L., *Változatok a pedagógiára*, Okker Kiadó, Budapest, 2007.

13 KRON, F. W., *Pedagógia*, Osiris Kiadó, Budapest, 1997.

14 NÁDOR (2004) 8.

15 MIHÁLY O., *Bevezetés a nevelésfilozófiába*, Okker Kiadó, Budapest, é.n.

16 *Új Hangoló*, in *Bartók*, 1992. január 13., 17:00-17:35 I. (197)

által így létrehozott „új” kultúrában kibontakozhatott, bár ott sem individuálisan, hanem a közösség tagjaként.¹⁷

Magyar Kornél, egykor a Rádió ZFO zenei szerkesztője egyszer így konferálta fel *Varga Károly* egyik műsorát: „...és most következzen az *Ország Karcsi Bácsija!*”¹⁸ Országos hírét, pedagógiai sikereit alacsony autoritás mellett vagy annak teljes hiányában szerezte meg. Tudott kérdezni, és mindenkihez egyéni módon közeledni. Nem várt el azonnali hatást. A célracionális – amelynek állandó jelenléte munkánkban ellentmond a gyermek szabadságáról vallott reformpedagógiai nézeteinknek¹⁹ – árnyalása segítette a gyereket abban, hogy később eldöntesse, melyik irányba halad tovább: professzionista lesz, vagy képzett műkedvelő.

Amikor 2009-ben az akkor nyolcvannégy éves *Varga Károlyt* első ízben kerestem meg telefonon, hogy életútjának megismerése céljából találkozhassem vele, roppant szívélyes hang üdvözölt. Reakciója az volt, hogy mi már biztosan találkoztunk. Zenét népszerűsítő körútjain évente tizenhatszázgyerekes gyerekekkel találkozott és találkozik napjainkban is. A mai napig több mint 3000 versenyt bonyolított le a már említett több ezer koncert-narráció mellett. Gyerekkoromban többször láttam őt a színpadon. (Még a játék közben feltett kérdésekre is emlékszem.) Rengetegen, aki ma a zenei életben eredményeket tud felmutatni, részt vett a Magyar Rádióban szervezett valamelyik műsorában, vetélkedőjén. Tizenkilenc évnyi főiskolai oktatói pályáján mindvégig a szélsőségesen monolitikus didaktikai szemlélet, az egyeduralkodóan normatív funkciójú oktatás ellen volt. Gyakorlati tanítás tárgyából szervezett kollokviumain az összehívott hallgatók közti beszélgetés, vita kialakítása volt a célja. Bár így a vizsgák számos alkalommal jelentősen meghosszabbodtak, *Varga Károly* kiiktatta a résztvevőket terhelő vizsgadrukkot.

Vezetési stílusa demokratikus, a személyes kontaktus lehetővé tette azt a bőséges kommunikációra épülő szimbolikus interakciót, amelyben a szerepek ismertek, identifikációra lehetőséget adnak és ezáltal a külső normák belsővé tételével a tanulás is megvalósul.²⁰ Az egymásra irányuló cselekvések során (elsősorban riporter tevékenységekor) viszonylagos egyetértésben egymást kiegészítő szerepeket valósított meg riportalányaival. Ha a műsora jellege – pl. előadás formájú szöveges zenei ismeretterjesztés – egyébként bezárkózásra készíti amúgy is mikrofon előtt ülő nevelőt, ő akkor is én-üzenetekkel próbálta fenntartani a közvetlenség látszatát. Ilyen típusú műsorai egyébként meglehetősen ritkák voltak.²¹ Növendékhez fűződő viszonyában a szimmetria dominált, riportjaiban a kívülről érkező érdeklődő, a vetélkedőkben a „mozgalmi vezető” játékmester szerepében jelent meg. Ez utóbbi kiegészült a szakértő szerepkörével is azokon a vetélkedőkön, ahol külön zsűri nem volt, és műsorvezetőként – esetleg kollégáival – maga értékelte a versenyzők megoldásait, produkcióit.

A 70-es évektől kezdődően egyre jobban felértékelődött a tudástartalmak addigi parcellázottságát felváltó integrált tudásterületek kialakítása, a már többször emlegetett komplexitásra törekvés. A műsoroknál ez nem csak a pedagógiai komplexitást (interdiszciplinaritást, poliesztétikát) jelentette, hanem a nagyobb lélegzetvételi (egy órányi, vagy hosszabb) összetett műsorok különböző, blokkonkénti összetettségét is. Az elsőként említett műsorok úttörője, *Dimény Judit* a Rádióba kerülésekor már szintén rendelkezett pedagógiai tapasztalattal. A Középiskolai énektanár és karvezetés tanszak elvégzése után évekig ének-zenét tanított az egri Gárdonyi Géza Gimnáziumban.

17 ZRINSZKY L., *Nevelélmélet*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2006.

18 Magyar Kornél szóbeli közlése alapján.

19 MIHÁLY O., *Az aszimmetrikus kapcsolatok dilemmái: célracionális és erkölcs a pedagógiai viszonyban. Connecting people – Egy konferencia dokumentumai*, Új Helikon Bt., Budapest, 2008.

20 KRON (1997) i.m.

21 L. ezen fejezet 1.1.e bekezdését.

umban, kitartó lelkesedéssel.²² Ezt követően Budapestre költözve ének-zene tagozatos és tagozat nélküli általános iskolai osztályokban kellett oktatnia. Bevallása szerint a gimnazisták után nehéz volt megtalálnia a fiatalabbakhoz vezető utat. Ekkor készült a *Nyelv-zene-matematika* c. közös műsora Vargha Balázssal és Loparits Évával. Ennek a műsornak köszönhetően hívták meg az Iskolarádió zenei szerkesztésére. Műsorkészítéssel 36 éven át (2007-ig) foglalkozott. Gyermkekkel foglalkozása során a Rogersi „facilitátori” tanuláskönyvítő szerepet vallotta magáénak²³, azaz az „áttetsző” paidotrop nevelőét²⁴: „egyformán érdekelt minden egyes gyerek, aki leült velem szemben és egy időre nekem ajándékozta magát: figyelt a szavaimra és a zenére, s közben beavatott saját gondolataiba. Akivel éppen együtt dolgoztam, mindig a legfontosabbá vált, neki szenteltem minden erőmet, minden gondolatomat.”²⁵ Az elemzett műsorok közül a díjnyertes *Hang-Játék* – mint már említettem – laza forgatókönyvvel rendelkezett, lehetővé téve az adaptivitást, improvizációkat. Ezzel Dimény Judit a demokratikus és laissez faire közötti keskeny, de határozott választóvonalon lépegetett ide-oda attól függően, mi volt a nevelési helyzetnek legmegfelelőbb az elvárt nevelési hatás elérése érdekében. Sőt, műsorai jelentős részében magát háttérbe tolva más közreműködőknek, „alkalmi nevelőknek” (*Tusa Erzsébetnek, Lantos Istvánnak, muzsikusként, színészeknek, stb.*) adta át a mikrofont, ő saját magára csak a már említett környezet kialakításának és biztosításának feladatát osztotta.

A fenti elemzések alapján és a megadott kritériumok szerint már megrajzolható a három rádiós nevelői profilja:

	Bónis Ferenc	Varga Károly	Dimény Judit
Vezetési stílusuk	Autoriter/demokratikus	Demokratikus	Demokratikus/laissez faire
A növendék helyi viszony	Aszimmetrikus – inkább logotrop	Szimmetrikus - paidotrop	Szimmetrikus - paidotrop
Nevelési gyakorlatának legmegfelelőbb iskolamodell (Mihály, é.n.)	Iskola, mint töltőállomás egyes elemei (klasszikus műveltségismény, magas kultúra, tradicionális – intézményesített normaátadás előadások formájában, passzív befogadói magatartás).	Iskola, mint melegház, és az Iskola, mint piac egyes elemeinek keveréke (egyezségre alapozás, de nagyfokú szabadság is, belülről fakadó kíváncsiság és interaktív tudásforrások, nagy szabadságfok, de kooperációra ösztönző helyzetek és kölcsönös függés).	Iskola, mint melegház, és az Iskola, mint piac egyes elemeinek keveréke, utóbbi dominanciájával (progresszív és pragmatikus szemlélet, a gyermek a problémamegoldó, tudás forrása a gyakori interakció, életszerű konfliktusok, kooperáció, a környezet a tanulás forrása).
Nevelői szerepkör	„professzor úr”, szakértő	Játékvezető, baráti kérdező	Bizalmas beszélgetőtárs, interaktív játszótárs
A műsoraikban folytatott kommunikáció cselekvési mintája (Kron, 1997)	Egymással párhuzamosan futó önálló cselekvési valóság (külön a mikrofon és a hangszórók mögött)	Egymásra irányuló, normákhoz igazodó, viszonylagos egyetértésben egymást kiegészítő szerepek (riportok, vetélkedők)	Egymásra irányuló, valamint kölcsönös cselekvés váltakozása, közösen kialakított valóság, de a szerepek előre tisztázva vannak, a cselekvés szubjektív értelmezése egybeesik a közösség együttes értelmezésével (stúdióbeszélgetések, játékok)

1. sz. táblázat: A három rádiós nevelői profilja

22 DIMÉNY J., in *Napút*, 2007/10, 131-132.

23 ROGERS (1969) i.m.

24 CASELMANN, Ch., *Wesenformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre*, Klett, Stuttgart, 1964.

25 CASELMANN (1964) i.m. 132.

A műsorkészítésben segédkezők szerepe (rendező, szerkesztő, stúdióvendégek, gyermek-résztvevők)

Nem lehet figyelmen kívül hagyni a műsorok közreműködőinek nevelő-szocializáló hatását sem, kiváltképp azokban a műsorokban, amelyekben gyermek szereplők, résztvevők, közönség is volt. A rendezők sokáig nem tudták, mit kezdjenek a gyermekműsorok sajátos igényeivel, problémát okozott a gyermekek kognitív sebességét követő műsorfolyás szabályozása, a fiatalok számára hiteles hangvétel kialakítása, a gyermekszínészek irányítása, a műsor felvételekor fellépő szakmai és emberi konfliktusok kezelése, a gyerekszereplők miatti lebonyolítás érzelmi sajátosságai, a feszültségoldás stb. Még 1970 előtt gyakran előfordult, hogy a rendezők nem tartották a gyermekműsorokat elég „művészeknek”, és ezért inkább kibújtak a feladat alól. (Bár inkább ebben az esetben a rádiós szakma felől érkező reflexiók bizonytalanították el őket.) A rendezők két csoportra osztódtak, a Rádió és az IFO rendezői gárdájára, ami miatt az utóbbiak úgy érezték, munkájukat alulértékelik. A műsorkészítés során a feladatok nem voltak tisztázva, a munka sokszor hatalmi torzalkodásba fulladt a műsorkészítő, a dramaturg, a szerkesztő és a rendező között. A rendezők anyagi és erkölcsi megbecsülése nem volt kielégítő, az IFO-n ez különösen jellemző volt.²⁶ Ezt a Rádió vezetése később azzal oldotta fel, hogy támogatta az adott műsorkészítő – rendező rádiósok rendszeresebb együttműködését. Az így kialakult alkotói légkörben a rendezők már nem érezték magukat kívülállónak, hangulatuk javult. Egyes műsoroknál a műsorkészítők saját maguknak rendeztek. *Bónis Ferenc* pl. az *Így láttam Bartókot*, *Így láttam Kodályt* sorozatokat, valamint a *Moszkva – ifjúság – muzsika* adását maga rendezte. A műsorok jelentősebb részénél viszont évtizedekig együtt dolgozó kollektíva alakult bizonyos műsortípusok köré. *Varga Károly* szöveges gyermekhangverseny vezetéseinek, majd vetélkedőinek *Rónai István* volt az állandó rendezője, míg *Bónis Ferenc* elsősorban *Vogel Máriával* és a zenetörténész *Fittler Katalinnal* dolgozott együtt.

A gyermek-közreműködőkre (színészekre, felolvasókra) számos oldalról érkező kritika miatt a Rádió létrehozta a *Gyermekstúdió* gyerekszínészképző intézményét, de ez sem tudta mindig ellátni azt a feladatát, hogy a műsorokban hiteles gyermekhangok kerüljenek. *Lévai Béla*, a Rádió- és Televízióújság főszerkesztője egy 1973. november 1-jei Műsorülésen keményen kirohant a gyerekszereplők miatt: „engem mérhetetlenül bosszantanak a rossz gyerekszínészek, akik aláássák a műsorok sikerét. [...] A megszólaló gyerekhangok problémájával az osztály vezető rendezőjének, vagy rendezőinek külön kellene foglalkoznia”²⁷ A gyerekszínészekről eltérő csoportot alkottak a *gyermekriporterek*, valamint az ének-zenei oktatóműsorok és komplex kreatív ismeretterjesztő műsorok *iskolás gyemkekrésztvevői*.

A *gyermekriporterek* utánpótlása esetleges volt, *Varga Károly* személyes tapasztalatai alapján válogatta ki őket, amiről meg is emlékezik *Horváth Anikó* a *Kíváncsiskodók* egyik elemzett adásában. Ő szintén gyermekriporterré vált *Varga Károly* volt növendékeként a *Zenekedvelő gyerekek klubja* című tévéműsorában. *Erkel Tibor*, a Zeneakadémia volt oktatója (egy időben a Rádió zenei főosztályvezetőjeként) *Varga Károly* és *Czigány György* együttműködésével riporteriskolát szeretett volna alapítani. Sajnos ez a kezdeményezés a gondolat szintjén maradt, nem valósult meg.²⁸ Az elemzett műsorok gyermekriporterei: *Varnusz Ági* (*Fassang Árpáddal* készített interjút a *Hétszínvirág* egyik részében – MR/03/hetszinvirag.mp3), illetve *Petes Ági*, *Kamin Kati* és *Szabados Gabi* (a már említett *Horváth Anikó* művészportré riporterei a *Kíváncsiskodók*

²⁶ A rendezői csoport helyzete, munkájának másfél éves tapasztalatai az Ifjúsági Osztályon. MOL XXVI-A-8-a. 90, Rádiórendezés, 1971, 1/17. Magyar Rádió (1957-1974: Magyar Rádió és Televízió) Elnöki iratok, 1958-1972, Budapest. (SZÜ-018)

²⁷ Jegyzőkönyv a Magyar Rádió 1973. november 1-ji Műsorüléséről. A Gyermekrádió délelőtti hallgatósága és hallgatottsága. Műsorszerkesztőség. Magyar Rádió Irattára. 14-15. (MIG-015)

²⁸ *Varga Károly* szóbeli közlése alapján.

egyik epizódjában – MR02\kivancsiskodo.mp3). Az iskolás résztvevőket ennél könnyebb volt „toborozni”, de sokszor sajnos a műsorok arc nélküli szereplői maradtak, legfeljebb keresztnévük hangzottak el néha az adásban. Az elemzett műsorborítékok némelyike azért feltűntette a közreműködőket is. Így tudhatjuk, hogy *Varga Károly* ének-zenei oktatóműsorának résztvevői 1957-ben a *III. számú Fővárosi Zeneiskola általános iskolájának 1-4. osztályos tanulói* voltak, *Dimény Judit*nak pedig a *Műnich Ferenc utcai Általános Iskola 2. osztályos kisdíákjai* segítettek a *Neked szól!* elkészítésében.

A harmadik csoportot a *felőtt, nem rádiós szereplők* alkották, a hangversenyműsorokban verbálisan nem megszólaló közreműködő zenei *előadóművészek*, illetve azok, akik hozzá is szóltak a műsorhoz, mint pl. a vetélkedők *zsűritagjai*, *riportálányok*, ezen kívül akik a műsorkészítésből maguk is kivették a részüket. Legutóbbi csoport tagjai leginkább *Dimény Judit* műsoraiban bukkannak fel. Állandó műsorkészítő társa volt pl. *Tusa Erzsébet*, aki rendszeresen kérte fel *Lantos Istvánt* műsorvezető- és muzsikustársnak (utóbbi esetben az élő zenei illusztrációkban segédkezett). *Vargha Balázs* és *Loparovits Éva* a *Nyelv-zene-matematika* adásainak két társszociológusának szakértőjeként, *Kertész Iván* zenekritikus az operai ismeretterjesztő *Szeretted az operát?* anyagának társszerzőjeként és a műsorok résztvevőjeként, a *Takács vonós-négyes* tagjai és *Geiger György* trombitaművész a hangszerismertető műsorok vezetőjeként, *Dubrovay László* zeneszerző pedig műelemzéseivel és a kortárszenei ismeretterjesztésben látta el a szakértői feladatokat.

A műsorok létrehozása közben érvényesített tanuláselméleti felfogások és a befogadás közben meghatározható tanulási folyamatok leírása

Bónis Ferenc

Már kitértem arra, *Bónis Ferenc* műsoraiban a tradicionális iskolakép egyénre és annak belső interakcióira építő nevelési felfogása tükröződött. Didaktikája kettős rendszerben is értelmezhető. Egyrészt a tanulót a művelődés és tanulás szubjektumaként látta, azon belül is az ún. *realista didaktikát* követte, amelyben a művelődést hagyományosan értelmezve a nevelési tartalmat önállónak és örök érvényűnek tartotta, és amelyet az esetleg változó nevelési cél érdekében sem lehetett megváltoztatni, lecserélni. Ez abban is tükröződött, ahogy pl. az ötvenes évekbeli *FZÚ* adásaiban sem hagyta a Révai-féle kultúrpolitika tartalomleváltó törekvéseit eluralkodni, illetve később továbbra is leginkább a Bartóki, Kodályi és európai polgári zenekultúra elhivatott közvetítője maradt. Másrészt az egyénre és interakcióra építő *klasszikus művelődéseméleti didaktika* is jelen van munkásságában, amely szerint a tanuló a művelődés és tanulás szubjektuma, az embernek önmagát kell művelnie, és ehhez meg is van minden belső ereje. Az oktatásnak erre kell a növendéket rávezetnie, azaz a Kanti filozófia szerint az ész felelősségteljes használatára.²⁹ Szöveges zenei ismeretterjesztő műsorainak jelentősebb része ezzel a nevelésfilozófiával született, amik nagyon hasonlítottak a ZFO-n készített más népművelő adásaihoz is. Az elemzett adások közül ilyen volt a Kodály-művet elemző *Ismered a „Psalmus Hungaricus”-t?*, *A tegnap magyar zenéje* sorozatban sugárzott szintén műelemző *Farkas Ferenc: Szent János kútja* és az *Operába hívogató*, valamint a *Zeneszerzői arcképek* zenetörténeti adása. Napilap-szerű tárgyilagos tájékoztatást adott a *Gyermekdalok varsói versenye – Bemutatjuk az OIRT díjnyertes műveit*, és talán leginkább a felnőttek számára nyújtott tartalmas ismeretforrást az *Így láttam Kodályt* és az *Így láttam Bartókot* sorozatok, amelyek könyv alakban is megjelentek.³⁰ A már említett párhuzamos cselekvési valóságnak köszönhető-

29 KRON (1997) i.m.

30 BÓNIS F., *Így láttuk Kodályt – Harmincöt emlékezés*, Zeneműkiadó, Budapest, 1982.

en a szervezett tanulási folyamatokra jellemző négy dimenzió közül csak az ismeretközvetítés dimenziója létezett számára, ahol a tanulás kényszere és a nevelői autoritás elfogadott volt, és a tanulás bizonyos fokig feltétel nélküli alkalmazkodással járt. (Mivel a rádióhallgatás önkéntes volt, ez azt jelentette, hogy persze ez a készülék mellett maradtakra volt csak érvényes). Nem volt adott a lehetőség a kritikai kérdés és a tartalmi kiegészítési kérés feltevésére – pedig tanuláslélektani szempontból fontos motiváló eszköz –, nem lehetett a tanulónak a tanítási folyamatokba beleszólása, és hiányzott a közös csoportdinamikai folyamat elemzés is.³¹ Gyakorlati értelemben vett tanuló-központúság nem létezett a műsorokban, az iskola elkülönült a valóságtól, pedig annak a mindennapok kulturális teljesítményébe kellett volna beágyazódnia, mert csak így válhat az iskola a társadalom konkrét függvényévé.³²

Nagy József a kognitív megismerési folyamatot tevékenységként értelmezve annak célorientáltsága szerint aszerint osztályoz, hogy a megszerezett ismeretet annak gyakorlati célú felhasználására szánja-e az egyén, vagy csak annak megismerésére törekszik.³³ Ennek értelmében a műsorok hallgatásához szükség volt olyan problémák feltételezett meglétére, amelyek leküzdése során a nyomában megmaradó tapasztalati tudás *Lewin* „mezőelmélete” alapján (mely szerint a tanulás a pedagógiai mezőben a probléma leküzdésének céljával történik) később felhasználható volt.³⁴ Ennek az „egyensúlyzavarnak” létrejöttéhez szükség volt a mindenkorai oktatáspolitikai támogatására, mivel a műsorokban feloldást kereső egyéni konfliktusok csak az elvárások-megfelelések feszültségmezőjében jöhettek létre. Később 1970-ben a Rádió is bekapcsolódott az *Ének-lő Ifjúság* mozgalomba, ami eredményeként ez a konfliktusforrás a műsorokban közvetlenül is megtapasztalhatóvá vált. Viszont ezzel új szintre lépett a műsorok tanulásméleti paradigmája is, nem nézve most a mozgalommal együtt járó összrádiós munkát, azaz pl. *Varga Károly* riportjait, a vetélkedőket, táborműsorokat, stb., azaz mindazt, ami erre a mozgalmi műsorra ráépült. A fellépő kórusok ugyanis hirtelen a *kooperatív tanulás* mindhárom formáját is megjelenítették, még ha ezekből kettő megléte csak látens, a mikrofon hatósugarán kívülre esett. Míg a mikrofon előtt a *versengő irányított tanulásra* találunk példát, addig ezeknek a projekteknek megvalósításához szükség volt az otthoni egyéni felkészülés *individualizált tanulási formájára* és a kóruspróbák *kooperatív együttműködéseire* is.³⁵ (Bár *Kagan* kb. 4 fős csoportméretét egy kórus messze meghaladta emberszámban.) A csoport attitűdjében *Bónis Ferenc* létrehozta a közös célok miatt kialakuló egymástól függés tudatát, a csoportot összekovácsoló közös ellenfélképet, az egyénileg nem megoldható feladat miatti összefogás kényszerét és a csoportszintű jutalmazást. A mozaikszerűen (szólamonként, esetleg szólistánként) szervezett tananyag, valamint a szerepek szétosztása a kar-nagyokra hárult.³⁶ Tanulásmetodikájában így a *mozaikmódszer* és a *problémaközpontú csoportmunka* technikája együtt került felhasználásra.

Varga Károly

Varga Károly esetében a tanulásméleti felfogásokat tevékenységének típusaihoz kell adekvát módon rendelnünk, mivel műsorai széles spektrumban helyezkedtek el, kezdve a szemléltetési előadástól az élő koncertjellegű szöveges zenei ismeretterjesztésen, interaktív osztálytermi

31 KRON (1997) i.m.

32 DEWEY, J., *How we think: A restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Henry Regnery, Chicago, 1933.

33 NAGY J., *XXI század és nevelés*, Osiris Kiadó, Budapest, 2000.

34 LEWIN, K., *Defining the „Field at a Given Time.”* *Psychological Review*, 1943/50, 292-310, in *Resolving Social Conflicts & Field Theory in Social Science*, American Psychological Association, Washington D.C., 1997.

35 KAGAN, S., *Kooperatív tanulás*, Ökonet, Budapest, 2001.

36 HORVÁTH (1994) i.m.

oktatóműsoron és riportokon át a vetélkedőig. A műsorokban eltérőek voltak az interakciós szintek a magányos előadástól az osztálytermi helyzetekig, és változott a nevelő helye is a közösségi hierarchiában (az előadótól az iskolai tanáron át a beszélgető-, sőt játszó társig).

Szemléltetési előadás

Az adások nyelvezetükben eltérnek a *Bónis Ferenc* műsoroktól. A számos megszólítás miatt – „amikor tehették – bizonyosan szívesen keresték fel hazánk gyönyörű hegyvidékeit [...] gondolom gyakran láttatok már legelésző csordákat [...] hallottátok-e már az alkonyatkor megszólaló kis falusi harangot?”³⁷, illetve „nevét már bizonyára sokat hallottátok, de életét még nem nagyon ismeritek”³⁸ – a fiatal az üzenet célpontjának érezhette magát. Valójában az *alaklélektani tanulási modell* jut szerephez ebben a situációban, a tanulási alap leginkább empirikus vonatkoztatású (nem kognitív, mint *Bónis*nál), érzelmi és hangulati bázisú, amely során az egyén lassan nyitottá válik a másság iránt, elmúlik a félelméből eredő tartózkodása. A fenomén az élmény, amire ez után ráépülhetnek a kognitív, motivációs és pszichomotoros személyiségszintek.³⁹ A táborokról szóló *A táboron végigmegyek én...* adásaiban a gyerekek hétköznapi helyzeteket használta fel a zenei anyagok magyarázatához, ezzel szociális tanulásra adva lehetőséget, vagyis érdeklődésüket az interakciókkal formálta, és így alakította ki attitűdjeiket. Bár maga a műsor hallgatása nem minősült közvetlenül interakciónak, de kommunikációnak igen, így a zenei tananyagot körülölelő pozitív élményként tállalt történet vikariáló (behelyettesítéses) megerősítő hatásával a hallgató belső feszültségét oldani tudta. A beleélés által így eredményezett *utánzásos tanulás* következtében átlép a tanuláselmélet a *modelltanulás* neobehaviorista (már-már kognitív behaviorista) szemléletébe. Az észlelésen alapuló tanulás során az utánzás és azonosulás révén a növendéknek lehetősége volt a társadalmi normák, érték koncepciók elsajátításához, beállítódás formálásával új attitűdöket alakított ki, vagy ha már léteztek, elmélyítette őket. Természetesen ehhez elengedhetetlen feltétel volt, hogy a növendék már rendelkezzen az adás hallgatásakor emocionális-kognitív struktúrával, vagyis ismerje a situációban szereplő fogalmakat, normakoncepciókat, azon kívül ismerje a viselkedési szekvencia elemeit és ezeket egymástól meg is tudja különböztetni. Mint azt ahogy *Kron* is kiemeli, ebben a helyzetben a nevelő *személyisége* kulcsfontosságú.

Élő, koncertjellegű szöveges zenei ismeretterjesztés

Varga Károly a fent említett módszert alkalmazta ezekben a műsorokban is azzal a különbséggel, hogy valós idejű interakciókra alkalmat adó szakaszokat iktatott az adásokba. A szöveggörnyezet meseszerűségébe ágyazta a zenei részleteket és fűzte őket sorban egymáshoz, egyrészt az élő zenei közreműködés újdonságának erejét kihasználva, másrészt a zenei részletek programzenejellegét is beleépítve az általa kitalált történetbe. A szövegből kiderül, hallgatósága 6-10 év közötti gyerekekből állt, akik *Varga Károly* szerint már nem voltak igazán a mesék hívei, de még nem álltak két lábbal a racionalitás talaján sem. Vagyis felismerte *Piaget* kognitív fejlődési szakaszolásának megfelelően, hogy még a konkrét művelési szakaszban jártak, általánosítani még csak tapasztalataik alapján tudtak. A gyermekekkel folytatott beszélgetéshez szükséges alanyhoz az egyik adásban a mese hőseihez „leginkább hasonlító” két kisgyerek kiválasztásával jutott. Ahogy fogalmazta felvezetőjében: „szívesen hallgathattok valami olyat, ami mese is, meg nem is, részt vesztek valamiben, ami játék is, meg nem is.”⁴⁰ Mivel hallgatóinak korát úgy becsülte meg, hogy a művelési előtti szakasz számukra már lezárult, a tiszta mese-helyzet már nem lett volna szá-

37 *Énekeltünk együtt...* 1., 4.

38 *Zeneszerzői arcképek* – Prokofjev. 1.

39 KRON (1997) i.m.

40 *Zenés mesedélelőtt – közvetítés a 6-os stúdióból*, in Kossuth, 1962. február 11., 9:05-10:00 1. (130)

mukra elfogadható. Az „élő” mesehősökkel folytatott beszélgetéssel így aktualizálta szintjükre a kogníciót, kifaggatva őket közösségi játékaikról, majd ezt követően a stúdió vendégművésze (*Solymos Péter*) előadta *Schumann* Op.15-ös *Kinderszenen*-éből a *Hasche-Mann* (Fogócska) tételt. (Már *szociális konstrukcionista* elgondolásnak is mondhatnánk óvatosan az ötletet.) A kisebbek is megtalálták a műsorban a nekik szóló üzeneteket, amennyiben a meseszerűség és valóság határán álló utalásokat figyelmen kívül hagyták (ez is bizonyítja, hogy *Varga Károly* műsorai nevelépszichológiai vonatkozásban is átgondoltak voltak.) Ebben az értelmezésben a műsorok által megvalósítható tanulás strukturálódási folyamatként jelentkezik, amelynek mind a négy eleme fellelhető: pszichés akkomodáció a stúdió jelentette kulturális környezethez, az itt jelentkező benyomásokat, új ismereteket a növendék asszimilálja, majd létrejön az ekvibráció (az új elemek beépülése a régi struktúrába) és végül ezek interiorizációja (belsővé válása).⁴¹

Osztálytermi oktatóműsorok

Az *Énekóra* adásaiban a későbbi IR műsorokhoz képest kevésbé irányított interakciók zajlottak, *Varga Károly* nem a mintaóra-jellegre törekedett. A *Lukin László* által írt ének-zene tankönyvek kiegészítéseként született meg a *Lapozgatás az énekeskönyvben* című sorozat. A műsor követte az éves tanmenetet. *Varga Károly* kiválasztotta a legérdekesebb tananyagrészt, majd a stúdióba invitált gyerekekkel elénekeltette azt. A forgatókönyv vázlata bizonyítja, hogy „a felvétel iskolai foglalkozáshoz hasonlóan rögtönzésszerű”⁴² volt, de a szövegkönyvből egyértelműen az is kiderül, a gyerekek fel voltak készülve a kérdésekre. Emellett egyfajta korlátozott interakciónak is felfogható, ahogy még az ugyanebben az évben készült, a *Lapozgatáshoz* hasonló *Énekeljünk együtt* adásában felszólítja hallgatóit (és nem csak a fiatalokat), énekeljenek együtt a stúdióban lévő gyerekekkel.⁴³ Gyakrabban találkozni ebben spontaneitással, a gyerekek rögtönzött reakcióit is megőrökíti a boríték anyaga. A nevelői hatás ezekben már közvetlenül a közösségre és a tevékenységre irányul, forrása is a közösség.⁴⁴ Erre a tanulási helyzetre már érvényes a *szimbolikus interakcionalizmus* *Kron* által alkalmazott modellje. Jellemzője a külső és egyéni belüli interakciók, a kölcsönös megértő cselekvés. Az információként jelenlevő „gesztus”-ok, mint a kommunikáció motívumai, legkisebb egységei (vokális megnyilvánulások közösségi tartalommal) a spontaneitásnak teret engedő műsorkoncepcióban valós interakciókban keletkeztek és alakultak, *Dimény Judit* munkásságát is megelőlegezve ezzel! Az együttműködés, azaz a közös értelmezés és az összehangolás által később ez a pedagógiai koncepció vezette el *Varga Károlyt* a játékok és versenyek cselekvési (együttműködési) szintjére.

Riportok

A *riportműsorok* az utánzáson alapuló *neobehaviorista tanulásmodellre* voltak példák, amely a szociális mezők klasszikus és operáns kondicionáló hatásán keresztül viselkedésváltozást eredményeztek (*Bandura-Walters*). Az eredményeképpen létrejövő *modelltanulás* előfeltételeinek egyike a közösség viselkedésünkre adott válasza alapján az önelfogadás, illetve olyan, másokhoz fűződő attitűdök megléte, mint az odafigyelés, megértés, hitelesség.⁴⁵ Az előbbi előfeltétel nem a növendékben zajlik le, hanem ismét a visszafordított menetű, azaz vikariáló megerősítéses folyamat eredménye volt. A műsorban tapasztalt hasonló élethelyzetek a növendéknél is előfordulhattak korábban, ami talán akkor nem nyert megerősítést, vagy nem volt elég erőteljes ahhoz,

41 KRON (1997) i.m.

42 *Lapozgatás az énekeskönyvben*, in *Kossuth*, 1958. február 15., 9:25-9:40 (045)

43 *Énekeljünk együtt...*, in *Kossuth*, 1958. június 28., 9:25-9:40 (023)

44 GÁSPÁR (1998) i.m.

45 KRON (1997) i.m.

hogyan a tanulás végbemenjen. Viszont a műsorban megjelenített – és számára tapasztalatai alapján hiteles, vagyis elfogadható – interakció az új ismeretek beépülését utólag is létrehozhatta. Ez a folyamat valójában minden olyan helyzetre érvényes volt, amelyben fiatalok szerepeltek, és ahol a növendék ezekkel a szereplőkkel azonosulni tudott. A riportműsorok nevelési felhasználásának egy másik aspektusa is figyelemre méltó, amelyben egyaránt szerezhettek a riportalany életre szóló pozitív, vagy negatív élményt. (Saját életében mindkettőre volt már példa.) A riportkészítés metodikája ugyan egy következő fejezetben lesz taglalva, azt előre bocsáthatom már, hogy a riportalany „megnyílása” három feltételtől függ, illetve ezt kiegészítve egy hosszú távú hatást eredményező körülménytől. Ezek (1) a kérdező ráhangolási technikája és az azt követően feltett kérdések adekvátsága (vagyis hogy a kérdések kaput nyissanak, nem pedig utat jelöljenek ki), (2) a riport készítésének környezeti feltételei (fizikai és szociális értelemben) és (3) a téma releváns mivolta a riportalany számára (a biztos kézzel „uralt” saját szakterület). Az így eredményezett élmény megerősítését és tudássá formálódását a riportalanyban a kész műsorban „elfoglalt helye” is meghatározza, a környezettől visszaérkező visszajelzések alapján felépített „én” okozta konfliktus, azaz a meghallgatás után megtapasztalja, mennyi maradt „belőle”, és mennyi ennek az aránya és színe a riport többi tartalmához, szereplőjéhez képest.⁴⁶ Ez az az öntükr, amelyet úgy érez, a riportkészítő róla kialakult megítélése. (Nincs annál talán megalázóbb, ha valakivel riport készül, aztán az adásban egy mukk sincs tőle.) Amennyiben a műsorszolgáltató műsorkészítési stratégiája ezt lehetővé teszi, hosszú távú magazinokkal, sorozatokkal szinte számtalan riport készíthető (*Varga Károly* esetében ezernél is több volt), ami növeli azt az esélyt, hogy a hallgató neki leginkább megfelelő, „szinte róla szólót” talál közöttük. Persze csak addig van erre lehetőség, amíg a műsorkészítő nem veszíti el „extrovertált neutralitását”.

Külön típust jelentettek azok a riportok, amelyben nem maga *Varga Károly* tette fel a kérdéseket, hanem *gyermekriporterek*. A Rádió már a *Harsan a kürtész* idejében (60-as évek) engedélyezte *Vajek Róbert*nek ún. gyermek-riporterörsök szervezését. Ez egyrészt a fiatalok számára próbálta a tartalmat még hitelesebbé tenni, illetve a gyerekek megfogalmazásában a kérdések kognitív fejlettségi szintjüknek adekvátabb formában lettek kódolva, amire a felnőtt riportalany más stílusban, sőt más szemiotikai rendszer használatával kezdett kommunikálni. A jelentést hordozó szimbólum, a „gesztus” így nemcsak vokális értelemben alakult át, de az új közösségi helyzet miatt más közösségi tartalommal is felruházódott.

Vetélkedők

Erről a műsorfajtáról elmondható, hogy komplex módon különféle tanulásmódszerek bukkannak fel benne. Két szinten működtek a tanulási folyamatot befolyásoló hatások. A stúdióban valós interakciókon keresztül kognitívak, míg a hallgatók számára kognitív behaviorista tanulásmódszertani folyamatok zajlottak. A vetélkedők alapvetően két formája különült el egymástól: ahol csak egyéni játékosok mérték össze képességeiket és tudásukat, illetve ahol csoportok vetélkedtek egymással.

Előbbire példa a *Játsszunk zenét!* 1970-ben készült sorozata. A feladatok között a rádiós riportokra is található volt utalás, amikben valós alapú, de mégis fiktív szituációkról volt szó. A zenefelismerő feladatok azon része, amelyben a probléma egy motívum alapján asszociációk létrehozása és az ehhez kapcsolt ismeretek előhívása volt, szintén nem volt tisztán reprodukáló jellegű, hanem az alaklélektani tanulási törvények szerint zajlottak. Éppúgy, mint azokban a feladatokban, ahol pl. egy beszélgetésben kellett felismerni a nem odavaló (helytelen) zenetörténeti és zenei eseményekre vonatkozó információkat. A műsorvezetők (ebben az adásban *Szabó Helga* és *Friss Gábor* volt a munkatárs) csak figyeltek és az eseményeket nyomon követték, a

46 MEAD, G. H., *A pszichikum, az én és a társadalom*, Gondolat Kiadó, Budapest, 1973.

tanulási folyamatot úgy tervezték meg, hogy a diák maga jöjjön rá a megoldásra, és a megoldás előfeltétele mindenképpen a gondolati rend kialakulása legyen. A megerősítés (értékelés) súlyát az is emelte, hogy zsűritől eredt, amelynek tevékenységét kívülállása és professzionalitása miatt a résztvevők objektívebbnek ítélték meg. (Az említett adás zsűrije a Zeneműkiadó főszerkesztőjéből, a MM Zenei Főosztályának munkatársából, a Jeunesses Musicales alelnökéből, a Zeneakadémia tanárából – aki a zsűri elnöke, *Szőnyi Erzsébet* volt – és a ZFO szerkesztőjéből, *Meixner Mihály*ból állt.) Maga az értékelés szummatív volt és a kritériumra irányult, de ebben a helyzetben nem a fejlesztés volt a cél, hiszen a versenyzők már előzetes kiválogatásuk során az „elitet” prezentálták. Egyszerű behaviorista előhívás volt viszont az a „pihentető” pár percben zajlott interakció, ahol a műsorvezetők a közönség soraiból vártak jelentkezőket a zenei villámkérdések megválaszolására kisebb nyereményekért – pl. csokoládéért – cserébe. Hangsúlyozom, ez pihentetésnek volt szánva, gyorsan pergett és nem volt hangsúlyos helyen. Nem úgy, mint a napjainkban gyakorlatilag egyedüli fiataloknak szánt rádiós zenei ismeretterjesztő műsor, a *Tóbiás matiné* esetében⁴⁷, ahol az ismeretanyag megosztása során feltett kérdésekre állandóan csokoládé a jutalom. Ez utóbbi műsorban kiemelkedően zavaró a folyamatos futkosás az édességes kosárhoz. Tudjuk, hogy erős inger kizökkenti a gyermeket tevékenységéből.⁴⁸ Ráadásul a műsorvezető intette az óvodás kisgyermeket, nem ehetik meg azt a műsor végéig. Ebben az esetben inkább büntetésről is beszélhetünk, hiszen *Varga Károlyék*, *Friss Gáborék* soha nem kérték gyerekvendégeiktől, hogy a vetélkedők során kapott könyvjutalmat ne nézzék meg a piros lámpa kialvásáig. Ugyanis nem sokkal az említett 1970-es műsor után *Varga Károly* elállt a csokoládéosztástól. A *Játékország dallamaiban* a jutalom könyv volt, a *Muzsikusparkban* virágnevekhez társítható népdalokat kért, aminek jutalma maga a lehetőség volt annak előadására, illetve a *Forsete: Nyár kánonjával* megénekeltette a stúdió közönségét.

A vetélkedők másik típusa ezt a folyamatot a szociális közeg beiktatásával más dimenzióba emelte. A csoportokat 3-6 fő alkotta. Az *Éneklő Ifjúság az Új Fülharmónikusok Klubjában* adásában az *Éneklő Ifjúság* kilenc döntős kórusának 2-2 tagja 6 fős csapatokat alkotott, vagyis a csoportok felépítése heterogén volt, a résztvevők a stúdióban ismerkedtek csak meg, a csoport kialakulása így spontán zajlott. A közös bennük csupán lakóhelyük (a főváros) illetve kórusmozgalmi részvételük volt. A feladatok megoldása már csoportmunkához volt köthető, még az egyénileg elvégzendőké is, ugyanis pl. a népdalénekléshez maguk közül kellett szólistát választaniuk. Erre a formára már a *csoportos, munkamegosztásos szociális tanulás* volt jellemző. Irányzatai közül mind megvalósult a társadalmi integráló (esélyegyenlőség), a félelem nélküli tanulás (saját szükséglet, azaz nyerési vágy felismerése a kényszerérzet leépítése mellett), szociális integratív viselkedés és ezzel egy időben morális művelődés, valamint a szimbolikus interakciókhoz köthető tantárgyi tanulás melletti szociális interakció.⁴⁹ Szintén a csoportok maguk dönthettek arról, mennyit kockáztatnak a *Zenés úrutazás* című feladatban, amelyben a „mindent, vagy semmit” elv mentén haladt a játék: az egymást követő kérdések egyre nehezebbé váltak, a csoportokra nem csak a válaszadás volt bízva, hanem az is, továbbmennek-e és ezzel így esetleg kockáztatják addig megszerzett pontjaikat is. A közönség bevonásán túl a *Varga Károly* és *Vajek Róbert* játékvezetésével készült *Játékország dallamai* című vetélkedőben a rádióhallgató gyerekek is rejtvényeket kaptak a műsor egymástól távol eső három pontján. Ezek a feladatok szorosan kötődtek az előtte elhangzott stúdióbeli feladathoz, gyakorlatilag a három csapatnak szánt feladattal egyenértékűek és nehézségűek voltak.

47 A hivatkozás alapját képező műsor 2011. május 1-jén hangzott el a Bartók Rádióban.

48 VILLÁNYI Györgyné, *A kisgyermek tanulási folyamatának néhány jellegzetessége*, in *Tanulmányok a kisgyermeknevelésről*, Okker Kiadó, Budapest, 1995, 59.

49 KRON (1997) i.m.

Dimény Judit

Dimény Judit új tanulásméleti paradigmát kísérletezett ki és vezetett be műsoraival. Az 1971-ben útjára indított *Nyelv-Zene-Matematika* sorozatban már rögtön megtalálhatóak azok az elemek, amelyek rádiós életművének majd minden saját készítésű műsorára jellemző: interdiszciplinaritás, gazdag interaktivitás, gyermekekkel kommunikálni tudó szakértők szerepeltetése és kreativitás. Bizonyos poliesztétikai jelleggel és az érdeklődést felkeltő természettudományos vonatkozásokkal már *Varga Károly* korábbi műsoraiban is találkoztunk, illetve az interakciók jelenléte sem volt már újdonság, illetve a *Friss Gábor*, *Szabó Helga*, *Vajek Róbert* és mások mint nevelőtársak szintén feltűntek *Varga Károly* adásaiban. Viszont az interakciók ilyen oldott formájára és nagy mennyiségére, valamint az ismeretterületek rendszerszerű integrálására *Dimény Judit* a Rádió nevelői célú műsoraiban nem volt példa. A tanúsított facilitatori nevelői habitus által biztosított tanulási környezet és a növendék cselekedtetése révén aktív volt. A tanulás alapmodelljeinek *strukturgenetikai magyarázata* szerint a centrumba az individuum került, ami egybevág azzal a megfigyeléssel is, amit *Dimény Judit* és *Varga Károly* riportjainak összehasonlítása során tapasztaltam. Már említettem, *Varga Károly* riportjaiban egyfajta sterilitás volt érezhető. Ő maga is egyik beszélgetésünk során említette, hogy műsorkészítőként tapasztalta, éppúgy a Rádióban, mint a Televízióban a riportalanyok a kifogástalan beszédre és fogalmazásra törekvés miatt affektálni kezdenek, a magukról nyújtott képet szépíteni akarják. Ez a mikrofonlázhoz hasonló megilletődés, görcs *Dimény Judit*nál nem tapasztalható. *Dimény* kimondottan nem akart a rádióhallgatónak a szereplők által üzeneteket, magyarázatokat küldeni. Inkább a jellemző az volt, hogy a mikrofont a stúdióban a padlószőnyegen körbeülték, és egymás felé teljesen odafordulva kommunikáltak egymással. A mikrofon elvesztette mitikus közvetítő jellegét, így megszűnt az iránta táplált félelem is. De azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy korábban, a 60-as években a *Cserés Miklóstól* származtatott rádiószerűség fogalma *Varga Károlyt* és esztétikailag műsorait is erre a perfekcionista szerkesztésre kötelezte, illetve az összrádiós szemlélet miatt a műsorok nyelvezete egymástól jelentősen nem térhetett el. A 70-es években kezdődő decentralizációs törekvések miatt – amely csúcspontja *Hárs István* elnökségére esett, és amely végül magába záródó folyamatként a műsorosztályok elkülönülését és bezárkózását, majd a hallgatótól történő elfordulást eredményezték – *Dimény* pályafutásának elejétől jelenlévő műsorkészítő elképzelései a Bródy Sándor utcában termékeny talajra leltek.

A *strukturgenetikai magyarázat* a tanulás Piaget-féle kognitív tanulásmodelljéből indul ki. Az interakciók folyamán struktúrák konstruálódnak. A növendék saját struktúráit az aktuális cselekvési folyamathoz igazítva először akkomodálja, a megjelenő objektumokat, új ismereteket ebbe a struktúrába asszimilálja, végül a folyamat során fellépő feszültséget ekvilibrlálja, elsimítja. A struktúrákban történő gondolkodás utat nyitott a konstruktivisztikus szemlélet felé, amely az aktív tanulási környezettel találkozva az *interakcionista tanuláselmélet* feltételeit teljesíti.⁵⁰ *Dimény Judit* a műsorok ismeretelemeit úgy szervezte, hogy azok mindig az egyszerű felől a komplex felé haladjanak, az elvonttól a konkrét irányába. Ezek az elemek a köznapi valóság jelenségei voltak, amelyeket nem empíriaként használt, hanem úgy tekintett rájuk, mint a növendék által már korábban ismert és tapasztalt jelenségekre. A fogalmak absztrakтивitására példa, ahogy a *Nyelv-zene-Matematika* adásában a „sorozatok” jelentését a nyelvi fogalmakká absztrahálja (ábécérend, névnapok és hónapok a naptárban), vagy matematikai értelmezésekké (dátumírás, számsorok, számrendszerek, szekvencia képzés) és zeneieké (hangsorok, zenei szekvenciák, szolmizációs kódrendszer). A tanulás folyamata így deduktív levezetésűvé vált, a megismerés kiindulópontjába az „én” került (az empíria helyett). Ezzel gyakorlatilag *Dimény* a konstruktivizmus területére lépett, de nem lépte át a radikális, a kör-

50 KRON (1997) i.m.

nyezet és a megismerőrendszer közötti egyezést tagadó konstruktivizmus határát, megmaradt a társadalmi konvenciók alapján értelmező, az egyént a kultúra alapján beazonosító, a szociális interakciókra épülő *szociális konstrukcionizmus* területén. A konstruktivizmus mai értelmezése szerint nem nevezhetjük őt konstruktivistának, viszont pedagógiájában szép számmal találunk arra utaló jeleket, hogy tisztában volt a magolás *Nahalka István* által is kifejtett értelmetlenségével és a feldolgozott, értelmezett új ismereteknek a régebbi belső rendszerhez (struktúrához) történő valamilyen módú hozzákapcsolásának szükségességével.⁵¹ Azon kívül az így módosított struktúra lehorgonyzására is szükség volt, amit a *Hang-Játék* esetében a játékok cselekvés biztosított. Viszont foglalkozásai nem voltak differenciáltak, individualizáltak sem annak tempójában, sem az egyénenként különböző ismeretanyag feltérképezésében, sem az értékelésben. A meghamisítás és a kreatív mentés csapdáival sem foglalkozik.⁵² Ezért a műsorok előtt a gyerekeket felkészítette, és a műsor vágása során az differenciáltság hiányából adódó konfliktusokat eltávolította az adásra szánt végső verzióból. A hallgatónak a differenciálás hiánya az idősebbeknek szóló műsorokban is nehézséget okozhatott. Az igényes zenei analíziseket és gazdagon felvonultatott terminológiát tartalmazó a *Neked szól!* utolsó harmada néha a szakmabelieket is próbára tehetette, azaz *Dimény Judit* eredetileg közép- és főiskolásoknak készített műsorrésze talán inkább a zeneakadémisták, azon belül is a karvezetők, zongoristák becsült ismeretszintjét vette kiindulási alapnak. (A közreműködő *Dubrovay László* pedagógiáját közelről is megismerhettem, mivel négy évig ő tanította zongorista csoportomnak a zeneelméletet és a szolfézst. Maximalizmusának megfelelni a számon kérések során komoly erőfeszítéseket igényelt tőlünk, bár megérte!)

1973-ban indult *Hang-Játék* sorozata a gyerekeket környezetük fokozottabb megfigyelésére sarkallta, kísérletezésre és *kooperatív tanulásra* bátorította. Ez a műsor a többitől eltérően úgy volt ismeretterjesztő, hogy a később megjelent könyv alapján inkább hasonlított *Varga Károlyék Játsszunk zenét!* koncepciójához azzal a különbséggel, hogy nem a mesékbe integrált zenei elemekkel és játékokkal akart nevelni, hanem a már ismertett absztrakttól az konkrét felé haladó fogalmi konstrukciók kialakításával. *Vargák* tanulásmélete a már említett empirián alapuló kognitív hangulati és érzelmi alapú modell volt, szociális interakciókkal gazdagítva.

SUMMARY

In selecting the three main broadcasters, my main goal was to show who the program makers were, the people who might have looked at their specialized fields in the most diverse ways and differently from one another, both in the mass media and the music pedagogical sense, and highlight the personalities who had the greatest impact on Hungarian radio culture and within that on classical music education in the given period (between 1950 and 2000), respectively the personalities who could be referred to when starting a possible new radio educational programme targeting the youth. The above determination was based on the managing, influencing position within the Radio (Ferenc Bónis), keeping in contact with the listeners perhaps in the most intensive way until the present day (Károly Varga) and the educational personality which could also be understood as progressive educational innovation – and by which several results have been achieved (Judit Dimény).

⁵¹ NAHALKA I., *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.

⁵² NAHALKA (2002) i.m.

Dr. ALPEK B. Levente PhD

Pécsi Tudományegyetem, Földrajzi Intézet
Pécs, Magyarország

Dr. habil. TÉSITS Róbert

Pécsi Tudományegyetem, Földrajzi Intézet
Pécs, Magyarország

***Kognitív térismeret és Európai Unió-kép
magyarországi középiskolások csoportjában***

BEVEZETÉS

A jelen elemzés célja, hogy betekintést nyújtson a magyarországi középiskolások Európai Unióval kapcsolatos topográfiai ismereteibe, az integrációhoz és annak egyes országaihoz kapcsolódó meglátásaiba. A kutatás feltárja a 18-19 évesek Unióhoz fűződő preferenciáit, vélekedéseiket annak kedvező, illetve kedvezőtlen aspektusairól. Kitér továbbá az ország-preferenciák, illetve diszpreferenciák kérdésére. Az ok-okozati háttér feltárása rávilágít ezen meglátások, kognitív képek hátterére, a sztereotípiák és attitűdök magyarázatára. Az általános az Európai Unió egészét érintő – feltételezett, megélt – kollektív értékrendszerek feltárásán keresztül rávilágít, hogy a mai fiatalok körében létezik-e olyan kohezív értékcsoporthoz kapcsolható, illetve, hogy melyek annak főbb momentumai. Az országimázs, -arculat tekintetében felvázolja azon államok körét, amelyek a vizsgált csoport kognitív térképén sajátos jelleggel bírnak, ezáltal mezo-szinten is rávilágít az Európai Unió heterogenitásának főbb vonatkozásaira, annak a célcsoportban felismert, élő és hiteles elemeire. A munka kitér az integráció SWOT-analízisének első két elemére (erősségek és gyengeségek), ezáltal feltárja, hogy a fiatalok hogyan látják az Európai Unió jövőbeli potenciálját, illetve az azt veszélyeztető faktorokat.

A behaviorista földrajz vizsgálatának szakirodalmi háttérét már sokan feldolgozták, a geográfusokon túl pszichológusok és szociológusok is foglalkoztak a témával, a tudományág magyarországi elterjedésére azonban csak a rendszerváltozást követően került sor. Bár kognitív térképezéssel foglalkozó kutatási eredmények az utóbbi évtizedekben számos tudományterületen szép számmal születtek – elég kiemelni a városi térségekre koncentráló felméréseket –, a nemzetközi környezet magyarországi szempontú vizsgálatára korántsem jutott ekkora hangsúly.

Az 1990-es évek második felében e szempontból végzett felmérések célja elsősorban az volt, hogy feltárják az egyetemi hallgatók véleményét egyes európai országok népszerűségéről.¹ A kutatások azt a célt is szolgálták, hogy megvizsgálják, az iskola képes-e a különböző országokkal szembeni attitűdöket megváltoztatni, hiszen fontos, hogy a fiatalok nyitottak legyenek az európai kultúra, életmód, szokások és hagyományok iránt. Már e korai vizsgálatok

¹ BAJMÓCZY P. – CSÍKOS CS., *Európai országok népszerűsége egyetemi hallgatók körében*, in *Iskolakultúra*, 1997/6-7, 71-77.

is rávilágítottak Kelet- és Nyugat-Európa közötti éles különbségekre, valamint a szomszédos országok egy részével szembeni ellenérzésekre. Fontos következtetés még, hogy az alap- és középfokú oktatásban eltöltött évek meghatározzák az európai országokkal szembeni attitűdöket, hiszen az egyetemisták véleménye nem különbözött sokban az érettségi előtt állókéktól.

A vizsgálatok egy része a turizmus oldaláról közelíti meg a kognitív térképezést, hiszen nyilvánvalóvá vált, hogy egy országot meglátogató turista mentális térképének elemeihez könnyebben kapcsolódnak szubjektív értékítéletek, amelynek tudatában az idegenforgalmi döntéshozók sikeresebben avatkozhatnak be a turisztikai fejlesztésekbe.² Az Olaszországról kialakult kép felmérésére vállalkozó vizsgálat feltárta, hogy az európai ország felkeresését befolyásoló döntésekben milyen információk és érzelmi tényezők játszzák a főszerepet.³

Az ezredfordulót követően a Magyarországgal szomszédos országok kognitív térképeinek vizsgálata során egyértelművé vált, hogy a kognitív térképeket elsősorban olyan elemek építik fel, amelyek a személyes élményekből, tapasztalatokból, saját ismeretből származnak. Jelentős a szerepe még a szülői véleménynek és a médiának is.⁴ Az Európai Bizottság által finanszírozott, különböző szakokon tanuló, eltérő nemzetiségű egyetemi hallgatók a világról és Európáról alkotott képét értékelő Eurobroadmap-projekt (2011) megállapításai is a fentieket, a korábban közvetlenül átélt tapasztalatok jelentőségét hangsúlyozzák. A magyar hallgatók a szomszédos országok mellett, elsősorban általuk is meglátogatott és kedvelt nyugat-európai (Ausztria, Svájc, Németország) és mediterrán országokat említettek (Spanyolország, Görögország, Olaszország, Portugália). A kedvezőtlen megítélés elsősorban a szomszédos, poszt szocialista országokat érintette.⁵

Az európai országok megítélésével foglalkozó nemzetközi tanulmányok közül a fenti logikai ívbe illeszkednek azok, amelyek török geográfushallgatók Európáról kialakult földrajzi képét mérik fel.⁶ A módszerekben itt is felfedezhető, hogy az első és negyedik évfolyam hallgatóit egyaránt megkérdezték, rávilágítva az egyetemi földrajzoktatás hatékonyságára is. A válaszadók egy része számára Európa csak a fizikai határai között értelmezhető, míg mások az európaiságot a gazdasági fejlődéssel kapcsolják össze, vagy politikai kontextusba helyezik. A hasonló vizsgálatok eredményei nem csak a jelenlegi helyzet megértését szolgálják, de segítséget nyújtanak olyan tantervek kidolgozásához, amelyek hatékonyabbá tehetik Európa földrajzának oktatását.

Ugyanakkor a kognitív térképezési vizsgálatok nem csak a földrajz, hanem a történelem-tudomány számára is hasznosak, hiszen olyan fogalmak, mint Európa, a Nyugat vagy éppen a Mediterráneum nem csak politikai, hanem historiográfiai szempontból is relevánsak. Az ilyen irányú kognitív térképezési vizsgálatok a történeti régiókat jelző fogalmak kultúrák szerinti és időbeli változását kutatják.⁷

2 JENKINS, J. M. – WALMSLEY, D. J., *Mental maps of tourists: A study of Coffs Harbour*, New South Wales, GeoJournal, March 1993/ 3, 233–241.

MICHALKÓ G., *Mentális térképek a turizmus kutatásában. A magyar középiskolások Olaszország képe*, in *Tér és Társadalom*, 1998/1–2, 111–125.

3 MICHALKÓ (1998) i.m.

4 LAKOTÁR K., *Bennünk „élő” szomszédaink – Kognitív térképek tartalmi elemei a szomszéd országokról*, in *Iskolakultúra*, 2004/11, 109–116.

LAKOTÁR K., *„Bennünk élő” szomszédainkról – ismét. Visszatérő vizsgálat eredményei a szomszédos országok kognitív térképeiről*, in *Iskolakultúra*, 2005/12, 48–54.

LAKOTÁR K., *14–16 éves tanulók hazánk szomszédairól alkotott kognitív térképeinek tartalmi elemei*, in *A földrajz tanítása: módszertani folyóirat*, 2006/2, 7–13

5 RÉDEI M. – KINCSES Á. – JAKOBI Á., *The World seen by Hungarian students: a mental map analysis*, in *Hungarian Geographical Bulletin*, 2011/2, 135–159.

6 SUDAS, I. – GOKTEN, C., *Cognitive Maps Of Europe: Geographical Knowledge Of Turkish Geography Students Authors*, in *European Journal Of Geography*, 2012/1, 41–56.

7 SCHENK, F.B., *Mental Maps: The Cognitive Mapping of the Continent as an Object of Research of European*

KUTATÁSI MÓDSZEREK

A jelen elemzés primer és szekunder forrásokra egyaránt épít. A szekunder források között tantervek és az oktatásban használt szakkönyvek szerepeltek. A hangsúly a primer forrásokra helyeződött, amelyek között kiemelt szerepe volt egy, a középiskolások körében végzett komplex kérdőíves felmérésnek. A vonatkozó íveket összesen 107 tanuló – fiúk és lányok vegyesen – töltötte ki, a csoport strukturális megoszlását az 1. táblázat tartalmazza.

Iskolatípus	Darabszám	Százalékos megoszlás
Gimnázium	36	34%
	28	26%
Szakközépiskola	31	29%
Szaktanárképző	12	11%
Összesen:	107	100%

1. sz. táblázat: A kérdőíves felmérés íveinek megoszlása

Adatok forrása: Saját felmérés

A kérdőívek két fő egységre tagozódtak, amelyek közül az első a topográfiai ismeretek feltárására, a második rész az analitikus adatok felmérésére szolgált. A kitöltés két ciklusban zajlott, az első részben 10-10 perc állt rendelkezésre, hogy a kitöltő minél több települést, illetve országot és fővárost vigyenek föl egy Európa vaktérképre. A második blokk időkorlát nélkül futott.

A kérdőíves felmérés eredményei kiegészültek a földrajzoktatásban érdekelt tanárok interjú megkérdezésével, amelynek keretében egyéb, a kérdőívől közvetlenül fel nem tárható ok-okozati összefüggések megvilágítására kerülhetett sor.

Az elemzés tárgyából fakad az egyes információk „relevanciafokának” értékelhetőségi problematikája, nevezetesen, hogy a csoport kollektív tudatában szereplő elemektől le kell választani a kevés, szélsőséges esetben csak egy-egy személy kognitív térképén szereplő tételeket. A topográfia mellett ez a kérdés felmerül minden olyan további esetben, amikor az értékelési kategóriák és/vagy az országok választása szubjektív (pl. preferencia, arculat stb.). A megoldást az úgynevezett „forgács” leválasztása képezi, azaz egy olyan – szubjektív – határérték definiálása, amely fölött az adott információt csoportszinten is relevánsnak lehet elfogadni. Az eredmények ismeretében a jelen elemzés ezt a határértéket, a településekhez kötődő topográfiai ismeretek említési gyakoriságával kapcsolatban 10% fölött határozza meg.

A topográfiai ismeretek vizsgálatának ország-főváros kérdéskörében az ún. bizonytalansági viszonyszám került felírásra, amelynek funkciója a térbeli pontosság és szórás érzékeltetése. Számítása az alábbiak szerint történt:

$$\text{Bizonytalansági viszonyszám} = \frac{\text{Hibás jelölés}}{\text{Összes jelölés}}, \text{ ahol}$$

hibás jelölésnek minősül:

- az ország rossz helyre írása;
- a főváros megnevezésének hiánya;
- a főváros helytelen megnevezése.

A bizonytalansági viszonyszám értékelése némiképp szubjektív, a jelen elemzés a csoport mediánértéke (0,176) alatti bizonytalansági viszonyszámot tekinti kedvezőnek, az átlag (0,258)

History, EGO, 2013. European History Online, <http://www.ieg-ego.eu/en/threads/theories-and-methods/mental-maps>

alatti értékeket pedig még elfogadhatónak. A 0,75 feletti értékeknél a nagyfokú bizonytalanság vélelmezi a kognitív térképen való bevésettség esetlegességét.

A véleménynyilvánítások relevanciájának mérésére a bizonytalansági viszonzyszám logikájához hasonló mutató került kiszámításra:

$$\text{Relevancia-viszonzyszám} = \frac{\text{Véleménynyilvánítások száma}}{\text{Összes véleménynyilvánítás}}$$

A relevancia-viszonzyszám értékelése hasonlít a bizonytalansági esetben vázoltakra, azzal a különbséggel, hogy ebben az esetben a nagyobb értékek minősülnek jobbnak, az országpreferenciák esetében a medián (0,014) feletti értékek már relevánsak, az átlag (0,036) felettiek pedig hangsúlyos, csoportszinten is kiemelkedő súlyú véleményeknek minősülnek. Ugyanezen határértékek az országarculati kérdésekkel kapcsolatban 0,023, illetve 0,042. A határértékek meghatározásánál a 0 relevanciájú minősítések nem kerültek figyelembevételre.

A kérdések nem megfelelő értelmezéséből és/vagy az Európai Unió országok körének ismerete hiányából fakadóan bizonyos kérdéscsoportoknál nem EU-s államok is értékelésre, megjelenítésre kerültek. Ezen államokkal – annak ellenére, hogy az adatbázis korrekt megjelenítése miatt az ábrákon szerepelnek – az elemzés nem foglalkozik, fókusza az Unió határain belül marad.

Az adatok rögzítése MS Access 2013-mal, elemzése MS Excel 2013-mal és SPSS 22.0 programmal történt. A térképek a QGIS 2.6.0-s számú verziójával, illetve vektoros szerkesztő-programok segítségével (CorelDrawX6) készültek.

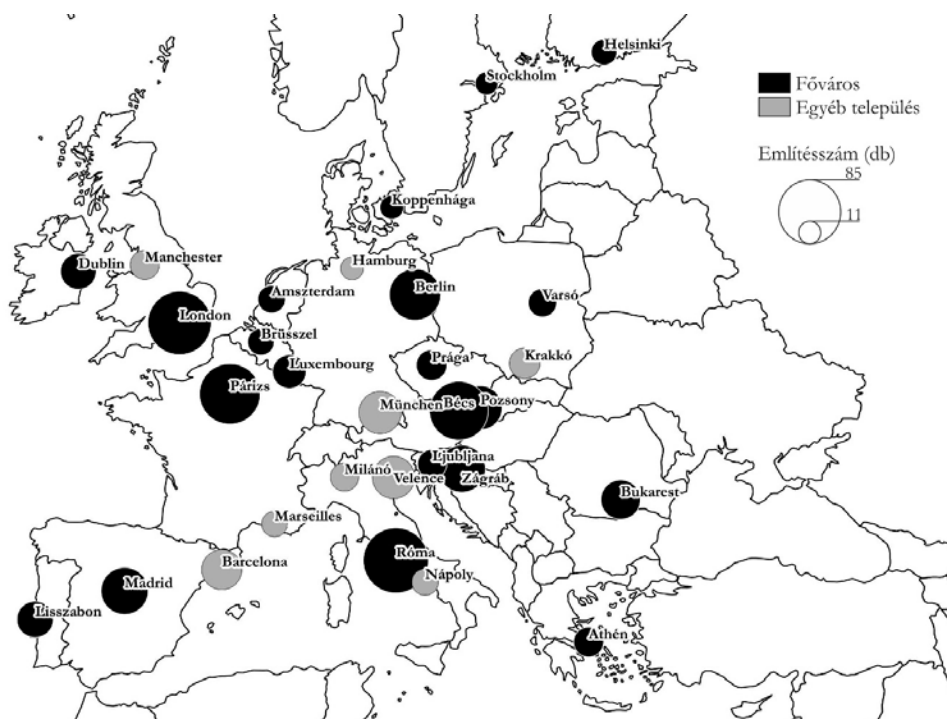
EREDMÉNYEK – A MAGYARORSZÁGI KÖZÉPISKOLÁSOK TOPOGRÁFIAI ISMERETEI

Települések

A középiskolások topográfiai ismereteinek településekhez kapcsolódó vizsgálatakor – az oktatási struktúra jellegének megfelelően – két csoportot, a fővárosok kategóriáját, illetve az egyéb településeket célszerű képezni (1. ábra).

A fővárosok elhelyezkedésének oktatása mindegyik csoportban a tananyag részét képezte, amely tény tükröződik abban, hogy a csoport ezen a területen magas említési %-ot ért el. A fővárosok többsége elérte, egyes esetekben magasan meghaladta a 10%-os elvi említési gyakoriság határt, amely alól csupán a Balti-térség három országának (Észtország, Lettország, Litvánia) fővárosa, illetve Szófia képez kivételt. A Balkán – ahogy az a későbbiekben még megerősítésre kerül – erősen kiesik a középiskolások látószögéből, Görögország elsősorban turizmusa és a gazdasági nehézségekhez kapcsolódó gyakori médiamegjelenés, Románia pedig Magyarország sajátos történelmi, történeti-földrajzi helyzete miatt jelenik meg hangsúlyosan. A Balti-térség kis államai ezzel szemben sem a történelemoktatásban, sem a magyar fő hírcsatornáknak nem szerepelnek kiemelt hangsúllyal.

A fővárosok említésénél két faktor, a Magyarországtól való távolság és az országméret dominál, nevezetesen a nagyobb államok fővárosai, illetve hazánk szomszédjainak fővárosai értek el kiemelkedő említési gyakoriságot. A teljes települési sort az első helyen Rómával, London, Párizs, Bécs és Berlin alkotja. Ezek a települések többszörösen is „beágyazottak” a középiskolások térképén, hiszen számos tantárgy (történelem, irodalom, ének, földrajz, sőt még a matematika is) többszörösen foglalkozik velük, ráadásul (részben) Európa nyugati gazdasági centrumának oszlopos tagjai. Ezzel szemben az Unió intézményrendszerének kiemelt csoportosulását mutató Brüsszel és Luxemburg nem mutat kiugró említési gyakoriságot (még úgy sem, hogy egyébként a kérdőív az Európai Unió témaköre felé terelte a fiatalok figyelmét).



1. sz. ábra: A középiskolások topográfiai ismeretei a települések említési gyakorisága, főváros és egyéb kategóriák szerinti bontásban

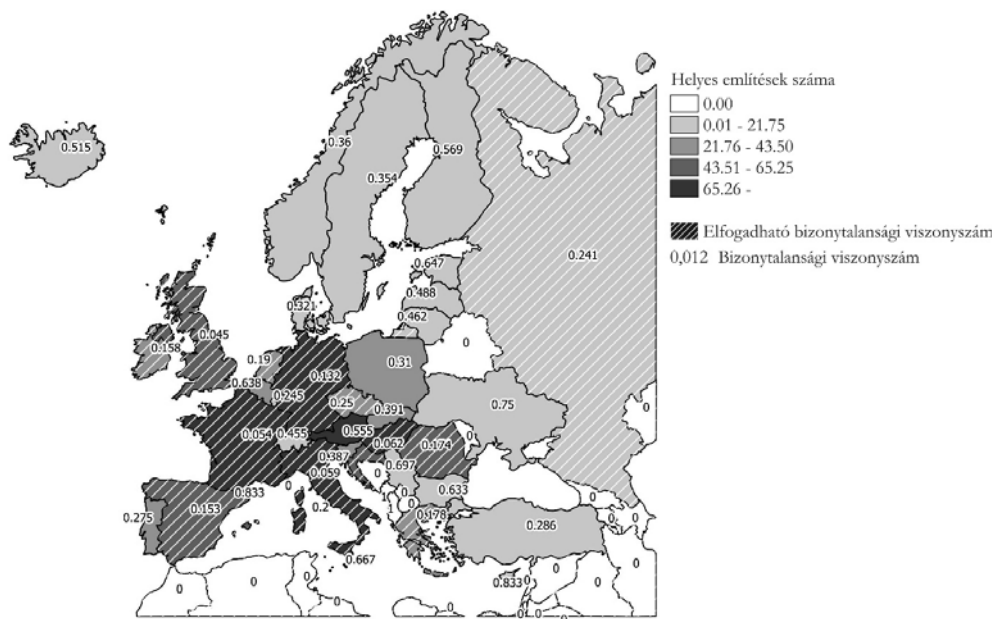
Lényegesen kevesebb település érte el a 10%-os határértéket az „egyéb”, nem főváros kategóriában. Ezen városok sora több szempontból is joggal került föl a térképre, mivel vagy kiemelt gazdasági centrumokról (Hamburg, München, Milánó, Manchester), vagy legalább kontinentális szintű turisztikai központokról (Marseilles, Barcelona), vagy a (magyar) történelem szempontjából meghatározó helyszínekről (Krakkó, Velence, Nápoly) – természetesen nem vegytiszta módon – van szó. A labdarúgás szerepe felismerhető több település (München, Manchester, Barcelona stb.) kognitív térképre kerülésében.

Ország/főváros

A topográfiai ismeretek kérdése célirányosabban merül föl az ország-főváros problematikával kapcsolatban. Ez a topik mindegyik középiskola földrajzoktatásának részét képezi, így tapasztalatai egyfajta tudásfelmérésnek, másfelől fókuszmeghatározásnak is alkalmasak (2. ábra).

Az említési gyakoriságok ország-főváros relációban is korrelálnak a településeknél tapasztaltakkal, nevezetesen a nagyobb gazdasági erejű és méretű (Európai Unión belüli területre vizsgálva a kérdést), illetve a Magyarországhoz közelebbi országok reprezentáltabbak. További fókuszeltolódást ad a történelemoktatásbeli hangsúlyosabb szerep. Csupán az említési gyakoriságot nézve az előbbi megállapítás megerősítést nyer, hiszen az első tíz helyen (Olaszország, Magyarország, Franciaország, Ausztria, Németország, Románia, Horvátország, Spanyolország, Egyesült Királyság és Szlovákia) kivétel nélkül a fenti szempontoknak megfelelő, illetve turisztikai szempontból kiemelkedő országok sorakoznak. A csoportot erősen differenciálja a bizonytalansági viszonyszám bevezetése. Igen alacsony fokú bizonytalanság (a

vezető tízesben) csupán Olaszország, Magyarország, Franciaország és az Egyesült Királyság esetében tapasztalható, míg Szlovákia és Ausztria már kevésbé kedvező értékekkel bír. Mindezek ellenére a csoport egészét vizsgálva megállapítható, hogy az említési gyakoriság növekedésével fordítottan arányosan mozdul el a bizonytalansági viszonyszám értéke, azaz a csoport nagyobb hányada által ismert országok esetében az ismeret pontossága is fokozódik ($r=-0,571$, $p\text{-érték}=0,0001$).



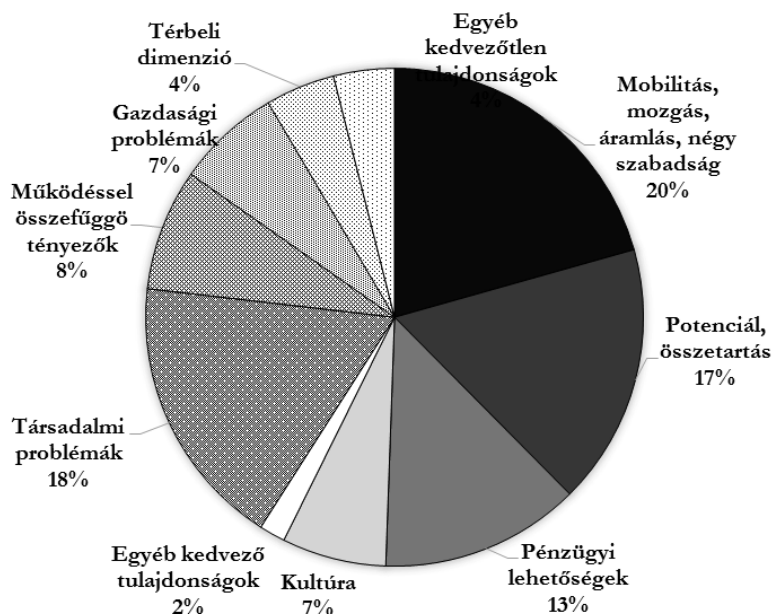
2. sz. ábra: A középiskolások ország-főváros ismeretei és országonkénti bizonytalansági értékei

A bizonytalansági viszonyszám területi megoszlása több jellegzetességet is hordoz. Egyfelől megfigyelhetők instabilabb zárványok (pl. Belgium, Ausztria, Szlovénia, Andorra), másfelől az Unió centrumától távolodva a bizonytalanság fokozódik. A Balkán-térség, Észak- és Kelet-Európa értékei magasabbak.

Az Európai Unióval kapcsolatos vélekedések

A vizsgált csoport Európai Unióval kapcsolatos meglátásait a kedvező elemek dominálják, ezek teszik ki az összes véleménynyilvánítás mintegy 59%-át (3. ábra).

A kedvező tulajdonságok erős koherenciát mutattak, a mintegy 209 minősítés elenyésző (2,9%) hányada nem volt egyértelműen kategóriákba sorolható, míg az összes többi jelző mindösszesen négy csoportot képezett. A legtöbb említett kedvező tulajdonság a négy alapszabadsághoz (árúk, szolgáltatások, személyek és tőke szabad áramlása) kapcsolódott. Ezek közül is kiemelkedett a személyek szabad áramlása (az említések 54,8%-ával), amely – tekintettel a csoport jellegére – a várakozásoknak megfelelő eredmény. A tárgykör két markáns dimenzióra: a munkaerő szabad áramlására és a turizmushoz kapcsolódó mobilitásra oszlik. Emellett a nyílt határok említése, a kedvező kategórián belül 27,4%-os részesedéssel jól szemlélteti a diákok által hangsúlyozott előnyök fókuszát.



3. sz. ábra: Az Európai Unió kedvező, illetve kedvezőtlen tulajdonságai a vizsgált csoport vélekedése szerint

Második helyen a „potenciál, összetartás” kategória végzett. Ezen belül a leghangsúlyosabb kedvező tulajdonságnak a megkérdezettek az integrációból fakadó nagyobb – részben gazdasági – potenciált és ezáltal a nemzetközi „versenyben” való jobb érdekérvényesítő képességet hangsúlyozták, elsősorban a nagy gazdasági centrumok (USA, Kelet-Ázsia, Oroszország stb.) relációjában. Az egység révén a diákok úgy érzik, egy olyan közösség polgárai lettek, amely képes a megújulásra, a fejlődésre és differenciált lehetőséget kínál a különböző célok, életpálya-modellek kibontakoztatására. Nem véletlen, hogy a kategórián belül az általános megállapítások mellett két fő egység, az integrált és ezáltal lényegesen szerteágazóbb lehetőségeket hordozó munkaerőpiac, illetve a kedvezőbb tanulási lehetőségek jelentek meg hangsúlyosabban.

A harmadik helyen végző „pénzügyi lehetőségek” osztálya a kedvező kategórián belül 22%-os részesedésével szintén lényeges hányadát teszi ki az Európai Unióról alkotott véleményeknek. A csoport két fő szegmensre oszlik, az erősebb, pályázati pénzekhez kapcsolódó előnyös vélekedésekre, illetve az ettől nem sokkal elmaradó egységes pénznemre. Tekintettel az EU-s fejlesztések magas számára és ezek – jelentős részben – a diákokat is érintő hatásaira (pl. iskolák eszközfejlesztési programjai, közterek helyreállítása stb.), az azokhoz kapcsolódó marketing-tevékenységekre, az eredmények megalapozottak. Az egységes pénznem elsősorban kényelmi szempontok miatt érdemelt ki magának magas említési arányt.

Az összes véleményformálásra vetített 7%-os részesedésével a „kultúra” kategória végzett a negyedik helyen. Legmarkánsabb eleme a sokszínűség valamilyen formájú kifejezése, amelyek közé tartozik többek között a multikulturalizmus is. Egyéb dimenzió a különböző kultúrák együttélésének előnyös megítélése, illetve ebben a kategóriában kaptak helyet az épített környezet szépségei is. A teljes képpel kapcsolatban kiderült, hogy az Európai Unióhoz kapcsolódó kedvező tulajdonságok területén a magyarországi középiskolásoknak létezik csoportszintű

álláspontja, hiszen az egyes vélekedések szűk skálán szóródnak, kevésbé diffundálnak az egyéb kategóriába.

A kedvezőtlen tulajdonságok heterogénebbek, kisebb fokú a kohézió, így ebben az esetben az egyéni vélekedéseknek, benyomásoknak számottevőbb a súlya. Az „egyéb” kategória is szélesebb, a kedvezőtlen csoporton belül mintegy 8,3%-os részesedéssel bír. A többi vélemény is szórta, a három főcsoport (társadalmi, gazdasági és működéssel összefüggő problémák) mellett több kisebb jelenik meg, maximum 10% körüli részesedéssel. A kedvezőtlen vélemények meghatározó hányadát, mintegy 43,4%-ot a társadalmi problémák alkották. Ezek egy része a sokak által kedvező tulajdonságként értékelt egység ellentétéként annak hiányát emelte a középpontba (a kedvezőtlen vélemények 5,5%-a). A csoportban jelen van tehát egy olyan kör, amely az Unió egyik legsúlyosabb hibájának épp az integráció egyik központi gondolatának való megfelelés hiányát tekinti. Külön alcsoportba helyeződnek a gazdag és szegény országok ellentétét, illetve a függőségi viszonyok egyoldalúságát hangsúlyozó álláspontok. Az összes vélemény (kedvező és kedvezőtlen egyaránt) közel 5%-a fakad abból az érzésből, hogy a gazdag országok elnyomják a szegényeket, akik kizsákmányolt helyzetükben eséllyel sem rendelkeznek, hogy ezt az aszimmetrikus viszonyt enyhítsék. Ebben a relációban a fejletlenebb perem csupán eszköz és holdudvar a gazdagabb országok számára. A társadalmi problémák között emellett számos kisebb-nagyobb említési gyakoriságú tényező jelent meg, túlnyomó részt a média, illetve az uniós hírek hatására, amelyek közé tartozik a bankrendszerrel kapcsolatos igen kedvezőtlen véleményformálás, a multikulturalizmus, amely a kedvezőtlen kategóriában lényegesen gyakrabban kerül említésre (mintegy háromszor többször a másik csoportnál), illetve a politikai viták, egyet nem értés hátrányainak hangsúlyozása.

A kedvezőtlen kategória második legnagyobb halmazát (19,3%-kal) a működéssel összefüggő vélelmezett problémák alkották. Itt a „szigorú szabályok” vezette a csoportot, amelyet a korlátozások és a nemzeti politikákba, egyáltalán a mindennapi életbe való beleszólás követte. Kisebb szeletként, de a „túlzott elvárások” is külön alcsoportot kaptak.

A gazdasági feszültségek közül a középiskolások gondolatai három fő problémarendszer köré csoportosulnak. Az „általános” alcsoportba az árak emelkedése, a termékek drágulása, mint a csatlakozás vélt következménye, a külföldi utakon történő fogyasztás és a külföldi termékek árszínvonala tekintetében rendkívül kedvezőtlennek tartott euró/forint árfolyamváltozás – a családok eladósodása által bevésve a fiatalok mindennapjaiba –, a támogatások sokszor nem hatékonyan ítélt felhasználása, illetve a kisvállalkozások elnyomása többször is említésre került. Utóbbi elem esetében a hazai gazdaságpolitikával kapcsolatos kritika (pl. magas adók és közterhek) összemosódott az EU megélt gazdaságpolitikájának/rendszer szintű jellegzetességeinek (globalizáció) hátrányos megítélésével és kisvállalkozásokra gyakorolt vélt vagy valós káros hatásaival. Erőteljes elem a válság és hatásainak Unióhoz kapcsolása, amely értelemben a válságot részben az EU válságaként élik meg a 18-19 évesek. Egyesek az okokat az integráció nem megfelelő stratégiájának tulajdonítják, míg mások egyfajta, a globális gazdasági trendeknek, piaci kríziseknek kitett áldozatként tekintenek Európára, és az Unió szerepét, hibáját csupán a megoldások meg nem találásában vélik felfedezni. Végezetül a diákok fejében él a kép, amely a külföldi termékek magyarországi portékákat kiszorító expanzív jellegét mutatja.

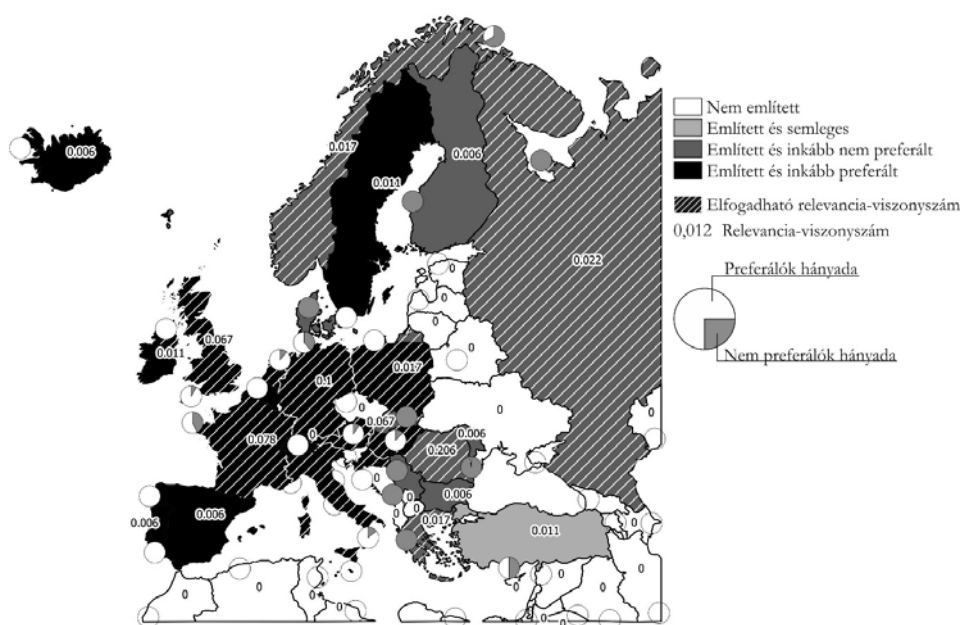
A „térbeli dimenzió” az utolsó, még hangsúlyos, illetve nagyon koherens kategória (a kedvezőtlen szegmensben belül 4,5%-os részesedéssel). A probléma ebben a vonatkozásban kettős, egyfelől a gazdag/szegény reláció itt konkrét információ tartalommal, példákkal telítődik (pl. Németország fizeti, tartja fenn az Uniót), a Balkán leszakadását, egyes országok EU-hoz tartozásának elfogadhatóságát, vagy épp a csatlakozásra való alkalmatlanságát firtatják. A másik elemet a globális/lokális paradoxon megjelenése, a nemzeti egyediség megőrzése, versus az

egységesítési törekvések között feszülő ellentét adja. A diákok 2,3%-a úgy véli, hogy a nemzeti szuverenitás megőrzése és az EU egységesítési törekvése folyamatosan fennálló ellentét, amely a gazdasági növekedésre és az egységtudat fejlődésére károsan hat.

A környezeti problémák, szemben azok hangsúlyos médiabeli és a mindennapokban is tapasztalható megjelenésével, mindössze az összes vélemény 0,6%-át képezték. Ennek háttérében azonban nem a problémakör elhanyagolása, vagy lebecsülése áll, sokkal inkább az, hogy ezt a kérdést a diákok általános társadalmi/gazdasági és ökológiai katasztrófaként élik meg és nem az EU hibájaként, ezáltal nem is kötik azt speciálisan az integrációhoz.

Országpreferenciák és diszpreferenciák

Az országpreferenciák és diszpreferenciák megoszlása határozott területi jellegzetességeket mutat (4. ábra).



4. sz. ábra: Országpreferencia viszonyok a középiskolások csoportjában

Emellett ez az egyik olyan problémakör, amelyben hangsúlyosan tükröződik a csoportos kognitív tudat és a kollektív térismerethez kapcsolódó vélekedések befolyásoló hatásmechanizmus rendszere. A térszerkezet három, részben átfedő halmazra osztható. A legnagyobb kiterjedésű tömböt a preferált, elsősorban nyugat-európai, illetve mediterrán országok köre képezi, amelyhez kapcsolódik a Balkán-félsziget diszpreferencia íve, illetve a Magyarországgal szomszédos országok közül a diszpreferáltak egy jellegzetes tömbje. Külön kategóriát alkotnak az északi, diszpreferált államok, azonban az alacsony relevancia viszonzszám, illetve sok esetben az említés teljes hiánya (Észtország, Lettország, Litvánia) nem teszi lehetővé, hogy csoportszinten ezekről az országokról a vélemény feltártnak tekinthető legyen.

A legösszetettebb okozati rendszerrel a preferenzazóna rendelkezik. Ennek az övezetnek is legalább hármas tagolása érzékelhető. A három csoport a kedveltségük mögött húzódó okok szerint az alábbi elnevezéseket kapta: a „romantikus vonzalmak országai”, a „gazdasági erő-

központok” és a „vegyes országok”. A „gazdasági erőközpontok” közé – a megfelelő nagyságú relevancia viszonyszámmal rendelkezők sorából – az Egyesült Királyság, Németország, Ausztria és Hollandia tartozik. Ezen államokban a leghangsúlyosabb preferencia melletti érv a jó gazdasági, munkaerő-piaci, illetve tanulási kondíciók sora volt. A kedvező jövedelemszerzési lehetőségek mellett az ideális munkakörülmények fordultak elő érvekként. Az Egyesült Királysággal kapcsolatban hangsúlyosan szerepelt a nyelv vonzósága is, amely relatív versenyelőnyként jelenik meg a csoportban (szemben Németországgal és Hollandiával). A leginkább szubjektív benyomásoktól uralt csoport a „romantikus vonzalmak országai”, ebbe a körbe tartozik a kellően magas relevancia viszonyszámúak közül Írország, Olaszország, Horvátország, Magyarország és Lengyelország is. Némi – az alacsony relevancia mutató miatt – elővigyázatossággal pedig Spanyolország és Portugália. Ezekben az országokban a fő érv valamiféle érzelmi vonzalom kifejeződése volt. Többek között a mediterrán éghajlat, a tengerpart, a természeti szépségek, egyáltalán a turisztikai vonzerők, az emberek mentalitása, a latinos habitus, az olaszos temperamentum, a gasztronómia, például az ír sörkultúra vagy az olasz, spanyol borkultúra. Lengyelország tekintetében az emberek felé tanúsított szimpátia dominált, nevezetesen a „szeretik a magyarokat” típusú vélemények. Magyarország esete sajátos, egyfelől előfordulnak úgynevezett „szkepticista-optimista” érvek, például „nehéz, de nem olyan rossz itt élni” jellegű válaszok, illetve a nemzeti érzületű, illetve kultúra középpontú preferencia jellegű állásfoglalások (pl. finom ételek, gazdag történelem, barátságos emberek, szép fiúk és lányok stb.). A magyarságtudat és a nemzeti érzés, elsősorban a kulturális értékek és a sorsközösség révén tehát erőteljes és magas relevancia-mutatójú preferenciát táplál, amely tényező egyébként ellene hat a kivándorlási szándéknak. A „vegyes” országok esetében a fenti két érv eltérő súllyal, de egyaránt megjelenik, azaz a gazdasági erő és lehetőségek párosulnak a romantikus, érzelmi töltetű vonzalmakkal. Határesetként Ausztria említhető, ahol az Alpok és a kapcsolódó turisztikai termékek elmozdították az országot a vegytisztán „gazdasági erőközpont” csoportból. A legjobb példát mégis Franciaország adja, ahol szinte paritásban 48–52%-os megoszlásban találhatók a gazdasági lehetőségekből fakadó és érzelmi töltetű érvek a preferencia mellett. Ez, tekintettel Franciaország valóban mind a két területen jelen levő hangsúlyos jellegére, a vártak megfelelő eredmény.

A preferencia/diszpreferencia átmenetbe két állam, Németország és Franciaország sorolható. A kedveltség mögötti okokról korábban esett szó, az ellenérvek két markánsan eltérő képet festenek ezekről az országokról. Németország diszpreferenciájának oka a nyelvben gyökerezik, a legtöbb ellenérv erre az elemre koncentrált. Franciaországgal kapcsolatban ezzel szemben inkább a magas árak és a francia emberek feltételezett önértékesítése, különbsége dominált.

A Balkán, Magyarországgal nem szomszédos két állama, Bulgária és Görögország közül a relevancia-mutató csak utóbbi esetében elég magas a következtetések levonására. A diszpreferencia mellett szóló érvek ezen állam esetében kivétel nélkül a médiában is hangsúlyosan megjelenő gazdasági rendszer összeomlásához kapcsolódtak. Szerepelt közöttük a gyenge gazdasági potenciál, a csőd fogalmának megjelenése és egyéb, ehhez kapcsolódó társadalmi aspektusok. Bulgáriát az említői elsősorban veszélyessége és a bűnözés – feltételezett – magas foka miatt sorolták hátra.

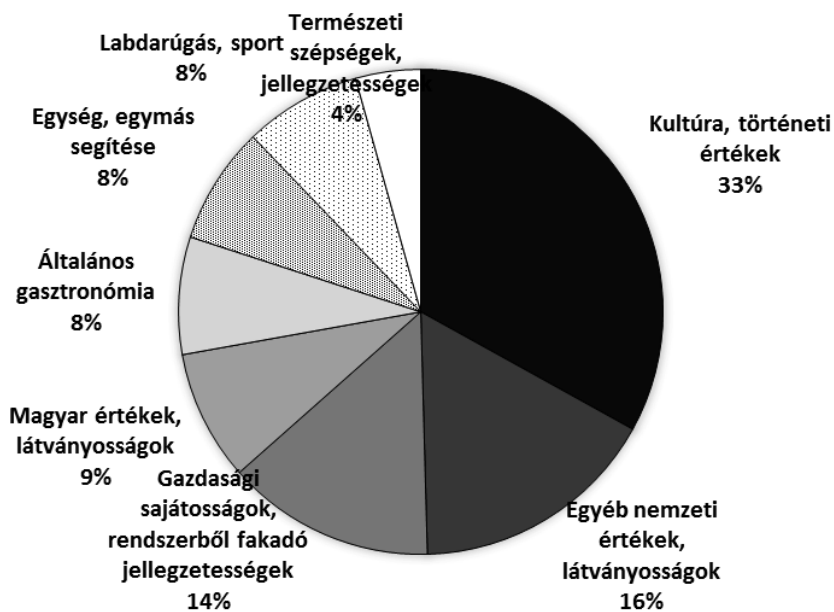
A harmadik kategóriát a Magyarországgal határos diszpreferált országok alkotják. Jelentős szempont, hogy mind Szlovákia, mind Románia esetében a relevancia-mutató elég magas, sőt utóbbi ország messze kiemelkedik a sorból. Szerbia 0,011-es értéke már kevésbé erős, de – némi óvatossággal – még elfogadható. A legkevésbé preferált ország Románia, ahol 36 kedvezőtlen véleményre mindössze 1 preferencia jutott, az is a családi kapcsolatok miatt. Szlovákiát és Szerbiát senki nem jelölte mint preferált országokat, azonban itt a kevesebb véleményfor-

málás miatt kevésbé hangsúlyos a kedveltség hiánya. Románia kedvezőtlen megítélésének oka több tételcsoportban gyökerezik. A két legerősebb osztály a gazdasági fejletlenségre, illetve a magyarellenességre vonatkozik. Ezen két csoport öleli fel az érvek közel 65%-át. A gazdasági problémák között megjelenik a zsúfoltság, a környezet szennyezettsége, a lakóköznyezet leromlottsága, a szegénység és a munkanélküliség is. A magyarellenesség hasonló megfogalmazásokban tükröződik, csak a súlyosság foka tér el (pl. nem kedvelik a magyarokat, magyarellenesség, magyargyűlölet stb.). A harmadik kategóriába a kisebbségek, nevezetesen egyedül a cigány kisebbség magas részaránya kerül kiemelésre. Utolsó érvek között a politikai/társadalmi rendszer feltételezett hiátusai, visszasságai fordulnak elő. Szlovákia e tekintetben egyarcú, mivel az érvek több mint 80%-a a magyarellenesség kérdésköréhez kapcsolódik. Szerbia vonatkozásában ez utóbbi elem alig fordul elő, itt elsősorban a gazdasági rendszer problémái, a szegénység és a hozzá kapcsolódó életszínvonal merült föl tényezőként.

Összességében a preferencia dominálja a csoportot (52%-os részesedéssel), azaz a középiskolások több ország felé táplálnak kedvező érzéseket, mint kedvezőtleneket. Csak a végeredményt, azaz a domináns attitűdöt vizsgálva, ez az arány még kedvezőbbé válik, és megközelíti a 60%-ot.

Kollektív európai uniós értékek a 18-19 évesek meglátásaiban

A kutatás rámutatott, hogy bár az Európai Unió igen heterogén arculatú, egyben nehezen megfogható képződmény, mégis él a diákok fejében egyfajta kollektív EU-s identitás, amelyet elsősorban annak faktorain, a faktorok létezésén, vagy hiányán, megoszlásán keresztül lehet felmérni (5. ábra).



5. sz. ábra: Az Európai Unióhoz kapcsolt értékek

A kapott eredmények egyik szembetűnő sajátossága az „egyéb” kategória hiánya, azaz, hogy a megkérdezettek álláspontja kivétel nélkül osztályokba sorolható volt, a kollektív EU-kép tehát a „széleit” tekintve kevésbé diffúz. Ezt erősíti meg, hogy bár a kategóriák viszonylag általános



elnevezést kaptak, a mögöttük lévő adattartalom is csupán pár, jól meghatározott jellemző köré csoportosul. A mintegy 8 kategória szintén elég koherens EU-kép vélemezésére ad alapot. Arra a kérdésre, hogy amennyiben az EU-ban, mint komplex egészben gondolkodnak, az integrációt milyen tulajdonságokkal, értékekkel ruháznák fel, azaz mi az európaiság, a legnagyobb hányadban kulturális, történeti sajátosságokhoz kapcsolódó válaszok érkeztek. A csoportot az európai kultúra, a történeti emlékek úgy általában, mint európai történelem, illetve ennek épített megnyilvánulásai uralják, kapcsolódva a múzeumokhoz, amelyek ezt az örökséget hivatottak őrizni. A tradicionalizmus, a hagyományok tisztelete mellett a vallási örökség, a magas fokú oktatási rendszer és a művészetek sokszínűsége, magas minősége szintén gyakorta említett aspektusok. A különböző eszmerendszerek közül egyedül a liberalizmus jelent meg magasabb említési gyakorisággal, mint európai érték, amely sajátos módon nem ellentétpárjaként fordult elő a tradíciók tiszteletének, illetve a vallási értékeknek, hanem mintegy együtt élve azokkal, kiegészítve mindezek gazdagságát.

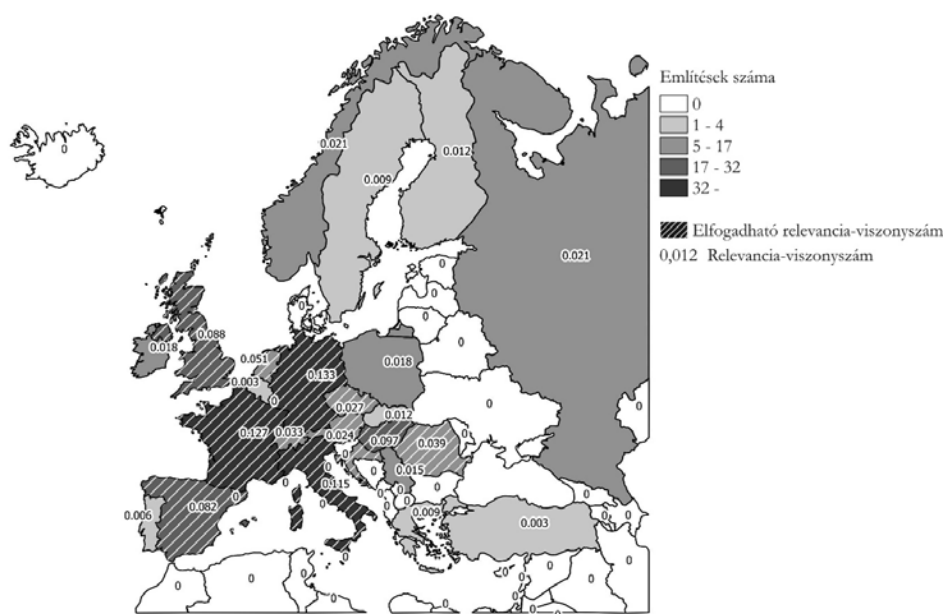
Sajátos csoportot képez az Unióhoz kötött, de nemzeti értékek két csoportja, amelyek egy része a magyarországi értékek európai uniós kincsként történő megjelenítését, illetve más nemzetek ikonikus sajátosságait emelte kontinentális rangra. A UNESCO Világörökségi helyszín státusz marketing-értékét tükrözi, hogy a Magyarországhoz kapcsolható EU-értékek domináns hányada (közel 90%-a) ezek körébe tartozott (első helyen a Hortobágyi Nemzeti Parkkal és az Aggteleki-karszttal). Az egyéb, Magyarországhoz nem köthető nemzeti értékek, sajátosságok csoportját a német és francia örökség és jellegzetességek dominálják (Eiffel-torony, francia bor, francia sajtok, Louvre, Örömdó, Müncheni sörfesztivál, német sörök), de előfordulnak angol, olasz és spanyol elemek is (Big Ben, London Eye, Colosseum, olasz mozzarella, pisai ferde torony).

Erősen homogén kategóriát alkotnak az „általános gasztronómia” (sör, bor, pálinka, kolbász), a „labdarúgás” (Bajnokok Ligája, Európa Bajnokság) és az „egység, egymás segítése”, amely utóbbi gondolat mint előny, már korábban említésre került. Mindezekkel szemben igen heterogén csoportot képeznek a „gazdasági sajátosságok, rendszerből fakadó jellegzetességek”, amely körben a közös pénznem, a határok nyitottsága, illetve a munkalehetőségek szélesebb spektruma szintén mint kedvező tulajdonság és a fentiek értelmében mint európai uniós sajátosság, érték is funkcionál. A „természeti szépségek, jellegzetességek” zárják a sort, mind említési gyakoriságban (4,3%), mind heterogenitásban. Ebbe a kategóriába a szép tájaktól kezdve egyes növények, növénytermesztő vidékek említéséig minden belefért, ide értve például a híres szőlőtermelő vidékeket is, illetve magát a szőlő- és borkultúrát, mint EU-értéket.

Összefoglalva az EU-képről alkotott tapasztalatokat, a középiskolások vélekedésének három hangsúlyos aspektusa ragadható meg. Egyfelől a legtöbb kollektív érték tényleg érték, azaz kevés, illetve elhanyagolható kevésbé kedvező sajátosság kapott helyet a felsorolásban. Másrészt a fókusz a múltra és a kultúrára, Európa közös gyökereire helyeződik. Harmadrésztől összefüggésre derült fény a kedvezőként megélt tulajdonságok és az értékek között, azaz a fiatalok körében az integráció arca, esszenciája kapcsolódik annak előnyeivel, az európaiság büszke megélésével.

Országimázs, arculat

Az országimázs-elemek meghatározása, illetve a meglátogatott országok sora között erős, 0,473-as, 0,01-es szignifikancia-szinten szignifikáns korreláció fedezhető fel, azaz a többek által meglátogatott országokat többen ruházták fel sajátos arculattal (6. ábra).



6. sz. ábra: Országimázs, országarculat és az értékeléshez kapcsolódó relevancia mutató a középiskolások csoportjában

A fókuszpontba Németország, Franciaország és Olaszország helyeződött, a legtöbb, ezáltal legmagasabb relevancia-mutatójú minősítéssel. Németország – vizsgált csoport szerinti – arculatát több mint 50%-ban gasztronómiai elemek alkotják, ráadásul ezek is igen szűk spektrumon szóródnak, a sör és a kolbász, virsli központi motívum, kiegészülve egy kulturális elemmel, az Októberfeszttel. Ezt a vonalat 22, illetve 18%-os részesedéssel a gazdasági szférához, illetve a személyekhez kapcsolódó jellemzők követik. A gazdasággal kapcsolatban a precizitás, a gépgyártás, a jó műszaki érzék, a mérnöki igényesség vezetik a sort. A társadalmi jellemzőkkel kapcsolatban a „szőke, kékszemű” kategória az uralkodó, azonban csak kis részesedéssel vezet az „egyéb tulajdonságok” (pl. barátságos, udvarias, fegyelmezett) előtt. Franciaország esetében merőben más kép adódik. Itt is hangsúlyosak a gasztronómiai értékek (41,8%-os részesedéssel), azonban azok jellegzetességei természetesen eltérőek. A sort e tekintetben a bor, a bagett és a különböző sajtok vezetik, amelyeket a pezsgő és a csiga követ. Az irány itt azonban erősen elválik a némettől. A gazdaság önmagában nem, illetve elenyésző hányadban (kevesebb, mint 1%) kerül említésre, ezzel szemben az épített örökség egyetlen eleme, az Eiffel-torony önmagában is magas említési gyakoriságot tudhat magáénak (10,4%). A maradék két, domináns csoport a „habitus” (14,9%) és az „egyéb kulturális elemek” (20,9%) nevet kapta. Előbbi esetében a szerelem, a romantika, a szenvedély, a fennköltség, a kifinomultság és az előkelőség vezetik a sort. Utóbbi kategóriában pedig a divatot, a művészeteket és a művészi remekeket, Párizst és úgy általánosságban az ország szépségét emelik Franciaország arculati elemei közé. A legtöbb értékeléssel rendelkező hármak sorát Olaszország zárja. A gasztronómiai értékek itt is első helyre kerültek, mintegy 32%-os részesedéssel. A különbséget előbbi két államhoz képest ez esetben a konkrét ételek/italok említésének kisebb hányada adja, a legtöbben az olasz konyhára mint sajátos kulturális/arculati elemre mutattak rá. Az egyetlen étel, ami külön is kiemelésre került, a pizza. Az említések döntő része, 26%-a az olaszok jellegzetes mentalitására

utal, többek között a romantikusságot, a hangosságot, a jókedvet és a lazaságot hangsúlyozva. Magas, 12%-os említést ért el a maffia, így külön kategóriaként is kezelhető, mint olasz arculati elem. Végezetül egy kissé vegyes csoportot alkot az itt is megjelenő egyéb kulturális elemek felvonultatása (28%). Ebben a keresztény értékrend és a hozzá kapcsolódó művészeti, épített környezet vezet, külön kiemelve a Vatikánt. Két város, Velence és Pisa is magasabb említési gyakorisággal került föl a listára, amelyek mellet ókori (Colosseum), reneszánsz és jelen kori (divat, Bud Spencer) elemek is megjelentek.

Magas relevanciájú minősítéssel rendelkezik Magyarország, az Egyesült Királyság, Spanyolország és Hollandia is. Relevancia-mutató relációban Magyarország áll az első helyen, ami a célcsoport ismeretében várható eredmény. Az említések 34%-a a magyar konyha értékeit emeli az országimázs szintjére, amely, ha kiegészítjük az agráriummal és annak produktumaival, már 41%-os részesedést tesz ki az összes minősítésből. A sort a klasszikus magyar ételek és italok, a gulyásleves, a pálinka, a szalámi és a pörkölt vezetik. Az egyéb kulturális elemek/turisztikai értékek pedig folytatják azt (Balaton, Európa Kulturális Fővárosa Pécs, népviselet stb.). Az Egyesült Királyság az első ország, ahol a gasztronómiai tételek (15,7%-al) erősen háttérbe szorulnak, amelyet magas részesedéssel az angol teakultúra (közel 90%) tölt meg tartalommal. A legerősebb kategória 28,9%-os részesedésével egyfajta sajátos angol miliőt jelenít meg, esős, felhős égbolttal, gazdag és mélyzöld gyeppel, kellemes, borongós időjárással. A „tipikus” angol táj tehát országarculati elemként él a középiskolások tudatában, ide értve a „fehér sziklát” is. Szintén egyedi elem, hogy a sport először ennél az államnál ért el számottevő említési gyakoriságot (15,7%), amely topikot kizárólag a labdarúgás tölt meg tartalommal. A további említések között az épített örökség részei (Big Ben, London Eye), illetve a skót kultúra egyes aspektusai (skót kocka, szoknya) fordulnak elő. Spanyolország leghangsúlyosabb arculati elemei a bikaviadalok, a bikafuttatás és az azokhoz kapcsolódó szimbolika (pl. vörös szín), amelyek együttesen az említések 32,4%-t adják. Szintén kiemelkedő részarányt (29,7%) ért el a labdarúgás, míg az egyéb koherens arculati elemek a turizmushoz, illetve a latin kultúrához kapcsolódtak (flamenco, mediterrán éghajlat, Riviéra, tengerpart, zene). Hollandia esetében tapasztalható az eddigi államok közül a leginkább kompakt arculat, amely összesen két karakterisztikus csoportból táplálkozik. A nagyobb hányadot (65%) a könnyű drogok legalitása és az ahhoz kapcsolódó vélt/valós életérzés (könnyed, laza, nyugodt emberek), illetve ellátórendszer (coffee shop) tölti ki. A maradék 35%-ba olyan kulturális sajátosságok kerültek, mint a fapapucs, a szélmalom, a gyémánt és a tulipán.

A még elfogadható relevancia-mutatóval rendelkező államok sorába tartozik Románia, Horvátország, Csehország és Ausztria. Csehország és Horvátország domináns arculattal rendelkező államoknak bizonyultak, a középiskolások döntő hányada (mindkét esetben több mint 90%-a) egy-egy tényezőt, előbbi esetében a sört, utóbbinál a tengerpartot és a turizmust említette országimázs elemnek. Ausztria esete nagyon hasonló, ezen országnál azonban az arculati elemek, bár szinte kivétel nélkül a turizmus kategóriába sorolhatóak, szélesebb skálán szóródnak. Meghatározó az Alpok és a hegyvidéki turizmus, kiemelten a síelés említése (közel 70%). A bécsi adventi vásár, illetve a kedvező, egészséges környezet, a természet további szépségei színesítik a sort. Románia az egyetlen megfelelő relevanciaértékű ország, ahol az arculati elemek közé nagy számban kapcsolódtak kedvezőtlen tulajdonságok. Az állam janus-arcúságát mutatja, hogy az említett faktorok 46,1%-a kedvező, elsősorban a természet szépségeihez, értékeihez kapcsolódó elemekből építkezik (medvék, erdőségek), míg 38,5%-a kedvezőtlen tulajdonságokból áll (szegénység, visszamaradottság, cigányok). Az egyetlen etnikum, amely arculati elemként említésre kerül a hasonló kontextusban már korábban megjelent cigányság.

KÖVETKEZTETÉSEK

A jelen elemzés célja magyarországi középiskolások Európai Unió képének, topográfiai ismereteinek komplex értékelése. A topográfiai ismeretek vizsgálata kapcsán rámutatott, hogy a települések megjelenése a kognitív térképen függ az adott ország kiterjedésétől, illetve Magyarországtól való távolságától, míg a Balti-térség országai üres foltként jelennek meg. A fővárosok kategóriáján kívül eső települések felkerülésében meghatározó szerepet játszott a gazdasági potenciál, a turisztikai szerep, a történelem és a sport. Az említési gyakoriságok ország-főváros relációban is korreláltak a településeknél tapasztaltakkal. Az EU-val kapcsolatos kedvező és kedvezőtlen tulajdonságok esetében erős koherencia mutatkozott, azaz vélelmezhető csoportszinten is megfogalmazható kép, amelyben a legnagyobb hányadú csoportot a négy alapszabadsághoz, elsősorban a személyek szabad mozgásához kapcsolódó előnyök tették ki. A kedvezőtlen tulajdonságok közel felét társadalmi problémák alkották. Az országpreferencia/diszpreferencia rendszer vizsgálata három, részben átfedő mintatípust tárt fel: a preferált, elsősorban nyugat-európai, illetve mediterrán országok köre mellett a Balkán-félsziget diszpreferencia íve, illetve a Magyarországgal szomszédos országok közül a diszpreferáltak egy jellegzetes tömbje jelent meg. A preferált csoportban három alcsoport, a „romantikus vonzalmak országai”, a „gazdasági erőközpontok” és a fenti kettő tulajdonságait egyesítő „vegyes” kategória volt sikeresen leírható. A preferencia/diszpreferencia átmenetbe két állam, Németország és Franciaország foglalt helyet. A kollektív EU-kép vizsgálata szintén annak koherens, létező jellegét tárta fel, amelynek elsődleges fókuszja az európai múlt, a közös történelmi gyökerekre és a kultúrára helyeződött. Az országimázs/-arculat kérdéskör értékelésekor releváns és karakterisztikus kép rajzolódott ki Németországról, Franciaországról és Olaszországról, amely államokat az arculat csoportszintű bevésettsége szerinti csökkenő sorrendben Magyarország, az Egyesült Királyság, Spanyolország, Hollandia, Románia, Horvátország, Csehország és Ausztria követ. Ezen országok mindegyike több olyan sajátos arculati elemmel bír, amely a vizsgált csoportban az adott állam miliót meghatározó tényezőiként játszanak szerepet.

A jelen elemzés hasznos mindazoknak, akik a földrajzoktatásban érdekeltek, úgy a diákoknak, mint tanáraiknak, illetve a képzésért felelős szereplőknek, mivel rámutat a földrajz tananyag szerves részét képező Európai Unióval kapcsolatos csoportszintű, kollektív tudásanyag fókuszpontjaira, hiányosságaira, ezáltal erősségeire és kérdőjeleire. Az Európai Unió fejlődése az integrációt alkotó társadalom fejlődésének tükrében értelmezhető, így annak jövője szempontjából hasznos információt hordoz a leendő dolgozó generáció EU-hoz kapcsolódó vélekedésének, meglátásainak ismerete. A megélt erősségekre alapozva az EU fejlődése, mélyítése kisebb társadalmi ellenállással valósítható meg, míg a gyengeségek elleni hiteles küzdelem a vizsgált csoport támogatását, kollektív tudatának (európai polgár identitásának) erősödését válthatja ki. Ezen kérdéskörhöz szorosan kapcsolódik a kollektív EU-értékek problematikája, amely kör ismeretében értelmezhető a korábban már említett európaiság mibenléte, annak alappillérei, amelyre ideális nemzetközi integrációt erősítő, népszerűsítő stratégiát lehet építeni. A tanulmány jelentős támogatást nyújt továbbá a turizmussal, az ország-marketinggel és országimázzsal foglalkozó szakembereknek, mivel feltárja azokat a csoport-specifikusan értelmezhető erősségeket (és gyengeségeket), amelyeket a vizsgált korosztály egy-egy állam esetében jól kommunikálható, értékesíthető módon fogad be. Az országpreferenciák és -diszpreferenciák, ok-okozati hátterükkel a marketing szakemberek mellett értékes információt szolgáltatnak a nemzetközi migráció irányai és súlyvektorai mögött álló faktorok kutatói számára is. Végezetül az írás feltárja egy új dimenzióját az EU-val kapcsolatos ismereteknek, így hasznos mindazoknak, akik a kognitív térképezés, a kognitív térlátás és -ismeret témaköre iránt érdeklődnek, akár szakemberként, akár laikusként teszik azt.

**SUMMARY**

The purpose of this analysis is to provide insight into the Hungarian secondary school students' preferences related to the European Union, the integration and the member states. The complex survey conducted among 18–19-year-old students was completed with interviews by asking teachers interested in geography education. In the positive perception of the EU, the four basic freedoms, especially free movement of persons appeared most markedly. Nearly half of the unfavorable properties can be associated with social problems. The investigation revealed three partially overlapping pattern types: in addition to the preferred Western European and Mediterranean countries, the far less preferred Balkan Peninsula and the block of countries neighboring Hungary appeared. The development of the European Union can be interpreted in the light of the evolution of society, so the knowledge of the EU-related beliefs and insights of the future generations carries useful information about the its future.

FEHÉR ÁGOTA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola,
Vác, Magyarország

Művészetekkel a személyiségfejlődés útjain
Recenzió Antalfai Márta: Alkotás és kibontakozás – A Katarzisz Komplex
Művészetterápia elmélete és gyakorlata című könyvéről

Antalfai Márta klinikai szakpszichológus, kiképző pszichoterapeuta, művészetpszichoterapeuta, Jungi analitikus több évtizedes szakmai tapasztalatának, kiemelten művészeti terápiás munkája elméleti háttérének és gyakorlati eredményeinek hiánypótló összegzését tartalmazza jelenlegi kötete.

A módszer kidolgozásának háttérében meghatározó szerepet tölt be értelmi fogyatékosokkal és pszichiátriai betegekkel való munkája, ahol különösen megmutatkozik, hogy az egyéni, főként szóbeli pszichoterápiás eszköztár nem kellően hatékony a megsegítéshez, a személyiség belső erőforrásainak megtalálásához és azok kibontakoztatásához. Jelentős szerepe van a művészeteknek, valamint a természet rezdülései, rendje, harmóniája átélésének, hiszen általuk is a belső harmónia megtapasztalásához érkezhetsz közelebb az egyén. A folyamat támaszául szolgálnak a nem szóbeli csatornák: a rajzolás és a festés, a zene ugyancsak lényeges segítő erőként vonható be, s az alkotások szimbolikus világának megszületése teszi teljessé a folyamatot.

A módszer kiemelt segítő szerepe abban a **belső útban** rejlik, ami a saját alkotások megszületéséhez kapcsolódik, mindeközben pedig az alkotó saját hatóerejének megtapasztalását nyújtja. A képek általi önkifejezésünk folyamatát tekintve megerősíthető, hogy a készen kapott képek, az előre adott formák kevésbé segítik a személyiség belső világának feltárását, az egyéni tartalomra való rátalálást. A saját képek megalkotása egyúttal olyan tartalmakat is segít kifejezni, melyekről nem feltétlenül tud szóban beszámolni a személy. Mégis kiemelendő, hogy az alkotásról való szóbeli beszámolás a művészeti alkotófolyamat tudattalan világából a szavak szimbólumrendszerén át a tudatosulás irányában is hat, így a megfogalmazás a saját problémák megoldásában való előrelépést is megsegítheti. Így adnak lehetőséget a művészetterápiák az új belső egyensúly, a harmónia megtalálására, s ezáltal a kibontakozás forrásait nyújtják.

A Katarzisz Komplex Művészetterápia nevében is benne rejlik **katarzisz** azt a felszabadulási, megtisztulási érzést is magában rejtő, amelyhez a terápia a Természettel és az alkotónak Önmagával való egységét, a harmónia megtapasztalásának különböző forrásait kínálja, ezáltal pedig a kibontakozást segítő megújult erőforrásokat nyithat meg.

A kötet első fejezetei részletesen bemutatják a művészetterápia **szemléletének háttérében** meghatározó irányzatokat, elméleti alapgondolatokat, kirajzolódnak vonatkozó filozófiai és pszichológiai ismeretek, a képzőművészetnek a gyógyításba való bevonásának lehetőségei.

Az elméletek körében kiemelkednek a tudattalan tartalmára építő elgondolások, kiemelten Jung gondolatai ezekről. A személyiségről alkotott elméletében a kollektív tudattalan képei – archetípusok – mint ismétlődő motívumok kapnak fontosságot, s jelentenek állandósult, vissza-visszatérő meghatározókat az életút során. Mindez azt is jelenti, hogy az archetípusok mint belső képek segítséget is jelentenek a kollektív tudattalan tartalmának megismerésében. Bizonyos továbbá, hogy az egyén számára érzelmileg fontos mozzanatok könnyen képekké formálódnak, a megérintődések egyfajta benyomásként, hangulatként könnyebben elérhetők a képek világán keresztül. Mindezekre épülve Jung művészetterápiás technikájának mozzanatai a következők: 1. érzelmi állapot mozgósítása, 2. abban való elmélyülés, 3. megjelenő érzések, képek ábrázolása, 4. ábrázoláson keresztüli megértés, tudatosítás. Az alkotások tükrében tehát visszajelzéseket kapunk önmagunkról, s ez leginkább négy pszichés funkcióhoz kapcsolódóan valósul meg: érzékelés, érzés, gondolkodás és intuíció.

A Katarzisz Komplex Művészetterápia háttérében meghatározó szemléleti pillérekhez kapcsolódóan kiemelendő továbbá az antropológiai irányzat szerepe, ami a gondolkodás, az érzés és az akarat összhangjára, a rend megtalálására épít, bevonva a természet rendjét. Specifikus színeket, formákat, művészeti technikákat alkalmaz problémakörönként. Az alkotó beleélheti magát olyan érzelmekbe, tapasztalatokba, amelyeket egyedül nem lenne képes önmagában megtalálni. Az átélt érzelmek pedig formálhatók, s ezáltal a személy megnyugvását is segíthetik.

Mindemellett az analitikus művészetterapeuták kiemelik, hogy az alkotás öröme az önértékelést és a kompetenciaérzést segíti megerősödni, maga az ábrázolás pedig a kapcsolódó élmény megformálásában, akár megváltoztatásában kap szerepet.

A terápia alapjaiban fontossággal bír továbbá a játék és a spiritualitás, hiszen az ember számára egyfajta újratereemtésre is lehetőséget adnak mindezek.

A **módszer ars poeticája** egyaránt építkezik az archaikus gyógy módokra és a modern holisztikus szemléletre. Alkotásaink kifejezik és megmutatják önmagunk rezdüléseit, s kapcsolódnak a négy pszichés funkcióhoz (érezékelés, érzés, gondolkodás, intuíció), a négy elemhez és a négy temperamentumhoz (szangvinikus, flegmatikus, melankolikus, kolerikus). Az egészségünk ezeknek összhangjaként értelmezendő, így a területek egyensúlyának létrehozása és megerősítése kiemelt célja a terápiában alkalmazott alkotás folyamatának is.

A kötet a szemléleti alapgondolatok áttekintése után részletesen bemutatja a **módszer sajátosságait**. Alapja, hogy a természet rendjére és a belső világra hangolódva, képzőművészeti technikák – akvarell, ceruza-, tus- és krétarajz, ujjfesték, agyag, plastika és modellezés, montázs és kollázs – sokszínű alkalmazásával megjeleníthetők érzések, s átélhető a kreativitás öröme. A képi kifejezőmódot szabadabbá, könnyebbé teszi az instrukció: „Játsszunk a színekkel, formákkal!”. Ugyancsak segítő szerepe van annak, ha nem alakok-formák rajzolása a feladat, valamint a színes, fényes papírokra, üvegekre való alkotás lehetőségének. Mindezek által közvetlenebbül felfedezhető a velünk született, mindenki számára elérhető alkotóerő, az intuíció, az ihlet, az inspiráció felemelő és alakító hatása, s a spiritualitáshoz közeli euforikus élmény, ami cselekvésben – játék, mozgás, tánc, festés stb. – ölt testet.

A kötet részletesen bemutatja a Katarzisz Komplex Művészetterápia **folyamatának** egyes elemeit. Elsőként a belső érzések megjelenítése áll középpontban, melyet az adott évszakra való ráhangolódás, a hozzá kapcsolódó hónapok és napszakok szimbolikus üzeneteinek meg-

hallása, évkörök, népszokásokhoz és vallási hagyományokhoz kötődő ünnepek szélesebb jelentéskörének átélése segíti elő. (1. témakör: természet-évkör kapcsolat) Mindezeknek a lelünkre gyakorolt hatását képi és téri formában ábrázolja, ezáltal mozgásba hozza a lelki dinamikát, s a természeti környezet finom változásainak élményszintű végigkísérése ad lendületet a lelki tartalmak körforgásának. Az alkotásokban megjelenő szimbólumok a natúra és a kultúra között hidat képeznek, általa pedig a lelki egyensúlyhoz, s a személyiségfejlődés egyre differenciáltabb, magasabb minőségi szintjéhez való eljutást segítik.

A folyamatnak része versek és zenék alkalmazása, melyek által a teljesség élménye, s a lelki egyensúly megteremtése valósulhat meg. Az alkalmazott költemények társas kapcsolatokról, illetve azok hiányáról szólnak: szerelem, magány, elválás, szülő-gyermek, testvér- és párkapcsolatok krízisei és konfliktusok. (2. témakör: archetipikus személyközi kapcsolat) További témakörök kapcsolódnak a saját életút sorsfordító állomásaihoz, valamint a fejlődési szakaszokat jelző archetipusokhoz a méhen belüli állapottól a felnőttkorig. (3. témakör: egyéni életút meghatározó szakaszai) A közösen feldolgozott versek egyszerre általánosak és egyediek, tudatos és tudattalan élményeket is megérintenek, ezáltal segítenek az önfeltárás folyamatában. A saját élmények ismételése, megjelenítése pedig lehetőséget nyújt a ráismerésre, a feldolgozásra és a formálásra egyaránt.

A módszer ezt követően a valósághoz való viszonyulásra fókuszál. Hangsúlyt helyez a külvilág tárgyaira és személyeire, azok minél torzításmentesebb megfigyelésére és lerajzolására, valamint az azokkal való kapcsolatra, mint a külső realitáshoz való alkalmazkodás megvizsgálására. (4. témakör: megfigyelési rajzok) A természet utáni rajz (megfigyelési), illetve formarajz a figyelem fejlesztését, az itt és mostra fókuszálást, a jelenben levés elősegítését, egyfajta aktív relaxációt, a tudatnak a hétköznapi gondolatoktól való „megtisztulását” segíti elő. A lerajzolando tárgyba történő belehelyezkedés által a tudat egyúttal megnyílnak új tartalmak és életérzések befogadására.

A **terápia segítő hatása** megragadható az alkalmazott versek és zenék, valamint a megszülető alkotás által átélhető katarzis élményében, s általa az érzelmekhez való hozzáférésben, azok formálásában, egyúttal reorganizáló hatásán keresztül a társas kapcsolatok újjászervezését is szolgálja. A terápia ezen kívül egyfajta regresszív élményt is felszabadít, hiszen a képi kifejezőmód a testi érzéskörhöz és élményekhez is közelebb segít – ezáltal segítséget jelent a pszichoszomatikus betegségekből való gyógyulás folyamatában. Pszichiátriai betegek számára az érzelmi hozzáférésük fokozódását, szóbeli terápiákra való alkalmasabbá válásukat támogatja. Azon betegségeknél, amelyekre sztereotípiák, a gondolatrendszer merevsége, rugalmatlansága jellemzők, a spontán rajzolás szimbolikus formái által segíti az önkifejezést. A kötet részletesen elemzi és bemutatja további hatásmechanizmusait esettanulmányokon keresztül.

A módszer kiemelt sajátossága a **komplexitás**: „magában foglalja a pszichológia területéről a relaxációt és az imaginációt, valamint a speciális tematikát, amely négy témakörből tevődik össze, továbbá több művészeti ág színesztéziáját (vers, zene, képzőművészet), és végül az előzőekre épülő katarzist, amelynek élménye és tartalma az alkotófolyamatban kerül feldolgozásra”. A regresszió és az imagináció jelentősége abban rejlik, hogy a testi szintű feldolgozásmód helyébe egy újfajta felszabadulás lép. A színesztézia a különböző művészeti formák kifejezőerejét fokozza, az érzékelés határait tágítja, ezzel új szemléletet is ad.

A módszer nevében is kiemelt **katarzis** kiváltása tehát a tudatállapot módosításával, valamint egyfajta érzelmi elárasztással történik, elérése pedig segítséget nyújt a kreativitás mozgósításában, az érzések, a tudattalan tartalom és más konfliktusok felszínre kerülésében, szim-



bolikus formában való megjelenítésében és a feldolgozásban. A megszülető alkotásra **szimbólumként** tekint, amely sűrítetten hordja magában a tudattalan képeit, annak mind a személyes, egyedi, mind a kollektív, általánosabb tartalmait. S ahogyan összekapcsolja mindezeket, túlmutat az énen és összeköti az egyént az emberiség tapasztalataival, úgy sajátos támaszt is ad számára az egyéni helyzetének lehetséges megoldása irányában.

A könyv nagy segítséget ad a **módszer gyakorlati alkalmazásának** megismerésében, foglalkozások részletes bemutatásával, illeszkedő tematikák összegzésével, a legérintettebb célcsoportok körvonalazásával.

Külön kitér az egyes alkotási technikák eszközválasztásának meghatározó szerepére, azok különbözőségeire, s a kifejezőmódok személyiségre gyakorolt hatására. Megállapítható, hogy eszközök egyfajta „keménysége” és „lágysága” (akvarell-vízfesték, ujjfesték, valamint ceruza-, tus- és krétarajz, agyag – plastika – modellezés), illetve a rendelkezésre álló elemek összeillesztésében rejlő sajátosságok (montázs, kollázs) mind különböző megérintődési lehetőségeket hordoznak, s ezáltal is különböző önfeltárási mélységeket hordoznak.

Hasonlóképpen különböző bevonódási lehetőségekkel és hatásmechanizmussal kapcsolódnak a szavak világában érkező versek, valamint a szavakon túli rezdüléseket, dallamokat hordozó zenék. A kötet példákkal támasztja alá, hogyan lényeges mindezek részletes átgondolása is a tudatos alkalmazáshoz és a személyiségfejlesztő hatás megmutatkozásához.

Bemutatja a foglalkozások kezdete, az alkotás és feldolgozás folyamata, valamint a lezárás során javasolt technikákat különböző témakörökkel és feldolgozásmódokkal való egységükben.

A kötet részletesen kitér az egyes témakörök kibontásának lehetőségeire: az évszakok jelentőségét és a kapcsolódó természeti, ünnepi, vallási tematikák sokszínűségét példázza a költészet és a zene eszközeivel. Külön kitér az egyes évszakok átmenetére, ezáltal is segítve az egyéni élethelyzetek átmenetének megtapasztalását, az azokhoz való alkalmazkodást.

Ezt követik a társas kapcsolatok világához és a személyiségfejlődés egyes állomásaihoz illeszkedő tematikai elemek és feldolgozásmódok, részletes példákkal, született alkotások bemutatásával.

A kötet további különlegességét adja, hogy módszertani gazdagsága nyári alkotótáborok megvalósult programjait is bemutatja, majd kitér különböző életkorú célcsoportokkal való hasznosítási lehetőségekre, illetve a traumafeldolgozás egyes példáira, valamint művészetterápiás kiscsoportok és további egyéni terápiás tapasztalatok bemutatására esettanulmányokon keresztül. Végül a csoportvezető szerepét, a hatásmechanizmus kibontását segítő attitűdjét, valamint az alkotások elemzési szempontjainak összegzi a kiadvány.

Összességében a Katarzisz Komplex Művészetterápia a természet és az ember egységét a pszichológia eszközeivel és azon túl is megszólítja. Komplexitása az előnyeként és a nehézségeként is értelmezhető, hiszen a többféle szemléleti pillér és alkalmazott eszköz többféle személyiséghez is közelebb jut, mindemellett a módszer különböző elemeihez egyaránt értő, a szükséges viszonyulásában kifejező szakember számára alkalmazható igazán. A kiadvány részletgazdagon bemutatja a módszernek mindazokat az elemeit, amelyek a személyiségfejlődést magasabb szintre emelik, egy új egyensúly elérése irányában segítik meg. Hüen kifejezi törekvését Emmanuel Müller következő gondolata: „Egyéni életünknek a legfontosabb feladata és értelme, hogy a belső tapasztalatot és lelkünk üzenetét a külső valóságban életre keltsük. Ez a teremtettség.”

KOHLMANN MÁRTA

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Pedagógiai és Pszichológiai Kar hallgatója

Budapest, Magyarország

Drámapedagógia középfaladóknek
Recenzió Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.):
Dráma-pedagógia-színház-nevelés. Szöveggyűjtemény középfaladóknek
című könyvről

A kötet hét nagy fejezetet tartalmaz: Két előszó és egy közlemény; A kezdetek; Helyzetkép; Drámapedagógia a közoktatásban; Diákszínház, diákszínház; Drámapedagógia és színház; ... és még néhány társterület. Mindegyik fejezet különböző szerzők néhány (2-25) oldalas írásait tartalmazza, melyek legtöbb esetben további kisebb, fél-egy oldalas egységekre tagolódnak. Némelyik íráshoz szemléltető ábrák, táblázatok, lábjegyzetek, összefoglalás, tartoznak, de irodalomjegyzékekkel is találkozunk.

Az első fejezet első előszavát – mert kettő is van – Sipos Lajos írta *A dráma – ünnep, irodalom, önmegértés, személyiségformálás* címmel; rövid időbeli áttekintés egy Shakespeare-idézzel fűszerezve. A második előszó Illés Klárának: *Használati tanácsok hatások és mellékhatások érdekében*. Itt a kötet szövegeivel (szerzőivel, témáival), illetve apropójával kapcsolatban olvashatunk bevezetést. A fejezetcímbe megjelölt közlemény Az MTA Neveléstudományi Bizottsága szervezeti keretei közt működő Drámapedagógiai Albizottság megalakulásáról szól.

A kezdetek – a következő fejezet – Kilián István művével kezdődik: *A 17-18. századi magyar dráma- és színház kutatás eredményeiről*. A mű magáról a kutatásról, a színjátékokról, a forrásokról és a folytatás szükségességéről szól, a téma iránt érdeklődőknek hosszú irodalomlistával kiegészítve. Ezt követi Gabnai Katalin *Kezdetek, fordulópontok, állomások – a drámaoktatás hazai meghonosításáért* című összefoglalása, mely a meghatározó történeti pontokon túl az alapfogalmakról és a szerző személyes indíttatásáról is szót ejt. A harmadik írás Kaposi László tollából származik: *Drámaközponttól az intézménynélküliség felé: egy civil szervezet küzdelme a drámapedagógiáért*. Ebben az értekezésben a Magyar Drámapedagógiai Társaságról, a Budapesti Drámapedagógiai Központról, a civil szervezeti létről, illetve a változásokról olvashatunk. A fejezet utolsó írása Trencsényi László tanulmánya: *Kettős tükörben: drámapedagógia a neveléstörténet és a gyermekszínház felől*. A drámapedagógia történetén belül (illetve ahhoz kapcsolódóan) a „szakmaiiasodásról”, a szakirodalomba kerüléséről ír először a szerző, majd a gyermekszínházról kapunk adatszerű információkat, végül a magyar drámapedagógia meghatározottságáról, kiemelkedő alakjairól, és a jövőbeli teendőkről olvashatunk, természetesen irodalomlistával kiegészítve.

A Helyzetkép című fejezetben először Szabó Zsófia *Drámapedagógia a köznevelés információs rendszerében*, statisztikai adatok tükrében című írásában olvashatunk egy rövid történeti

áttekintést, majd a jogszabályi keretekről, az adatbázisokról és –forrásokról, a mintavételről, az adatok feldolgozásáról (egyszóval a statisztikai adatokat szolgáltató kutatásról). Ezt követően pedig a drámás szakképzettséggel rendelkező, illetve a drámás tárgyat tanító pedagógusokról – iskolatípusra lebontva – kaphatunk ismereteket meglepően részletesen, táblázatokkal, grafikonokkal illusztrálva. Végül – az összegzés előtt – az alapfokú művészeti iskolákkal foglalkozik a szerző, szintén diagramokkal színesítve. A következő tanulmány Eck Júlia munkája: A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. Itt a bevezető után a közoktatásban „hivatalosan” (pl. NAT, OKTV, érettségi, stb.), illetve különböző műhelyekben megjelenő drámapedagógiáról, valamint annak a felsőoktatásba való jelenlétéről olvashatunk. A megértést most is táblázat, hosszú lábjegyzetek sora, illetve összegzés és irodalomlista segíti. Végül Tóth Zsuzsanna *Drámapedagógia az iskolán kívül* című műve a címe szerint pontosan a „másik oldal” lehetőségeit mutatja be: a drámapedagógia intézményi és társadalmi kapcsolatrendszer, területei, szakmai civil szervezetei és rendezvényei, közművelődés (képzések, táborok, fesztiválok, műhelyek, speciális projektek), egyéb megjelenések (színházi nevelési programok, egyházak, művészetterápia, pszichodráma, gyermekszervezetek), intézményi nevelés keretei (múzeumpedagógia, koncertpedagógia stb.). A lábjegyzetek és az összegzés ez esetben is a tanulmány részei.

A következő fejezet – Drámapedagógia a közoktatásban – Keresztúri József munkájával kezdődik: *Előzmények és mai tendenciák – drámapedagógia a közoktatás rendszerében*. Comenius idézése után egy szubjektív bevezetőt találunk, majd a vázlatos történeti áttekintés következik. Végül a látogatott (dráma- és nem dráma-) órák vizsgálatát olvashatjuk különböző szempontok szerint: hatékonyság, társas viszonyok, kommunikáció, fegyelmezés, térhasználat, illetve a drámaoktatás magyarországi szerkezete (táblázattal is szemléltetve). Az olvasmányt összegzés és irodalomlista zárja. A következő írás Körömi Gáboré: *Drámapedagógusok az oktatásban*. A tanári kompetenciáktól és –szerepektől kezdve a szakmai fejlődésen át a végzettségig; mesterek és tanítványok viszonyától az olvasmányokon, szakmai kiadványokon keresztül az iskolai tantárgyaktól és tanórán kívüli programokig, a drámapedagógia oktatásbeli helyzetéig rengeteg ismeretet szerezhetünk a drámapedagógiával kapcsolatban. Az „interjúalapúság” hitelt ad a leírtaknak, a táblázatok, az összegzés és az irodalomlista pedig ismét segíti, illetve elmélyíti a témában az olvasót. A következő szerző, Achs Károly az osztályfőnök oldaláról közelíti meg a kérdést *Dráma az osztályfőnöki munkában* címmel. A fejlődés folyamataira adott válaszok, az iskola céljai, a személyes érintettség meghatározó szerepei, valamint az osztályfőnökségben megjelenő dráma és annak hatásai, illetve az etikai és állampolgári nevelés kérdései, az „alkalmi műsorok” és a továbblépés kérdései, lehetőségei fogalmazódnak meg ebben az írásban. Némely rész elején szemléletes példa, illetve a szövegben hosszabb idézetek színesíti az írást, az irodalomlistával kiegészítve. A fejezet két rövid portrévázlattal folytatódik: Kovács Andrásné, Rozika – Jászfényszaru, illetve Előd Nóra – Budapest. Az első portréban nemcsak egy példaadó nemzedék képviselőjét ismerhetjük meg, hanem a Jászságban zajló drámapedagógiai oktatást, illetve egy rövid beszélgetésrészletet is Kaposi Lászlóval, illetve Trecsényi Imrével. A második portréban szintén egy beszélgetésből (Glausius Lászlóval), illetve egy interjú részleteiből (Váradai Júliával) ismerhetjük meg *Előd Nórá*t. A fejezet utolsó munkája egy két szerző közös alkotása: Golden Dániel – Pap Gábor: *A színháztér helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében*. A bevezetés után a kutatás adatairól és eredményeiről számolnak be (a drámaoktatás megítéléséről, eredményeiről, hatásairól kérdezték az interjúalanyokat), majd a drámaoktatás gyermek- és diákszínháztársaságban betöltött szerepéről olvashatunk (pedagógiai szemlélet, cél- és eszközrendszer, módszerek, műfajok, a színháztársaság terei, lehetőségei, alkalmi). A záró megjegyzések után itt sem marad el az irodalomlista.

A Diákszínház, diákszínház című fejezetet Nánay István *Színház és diákszínház – vázlatos történeti visszatekintés* című írása nyitja meg. A szerző a diákszínház színház-történeti kontextusba helyezésével, az 1960-70-es évek jeles diákműhelyeinek feltárásával, a diák-, amatőr- és egyetemi színház közötti átjárások és alternatívok bemutatásával, illetve a drámapedagógiai módszerek megjelenésére való figyelemfelhívással segíti az olvasót a megértésben. A következő olvasmány: Perényi Balázs: *Az improvizáció alapelvei, módszerek a gyakorlatban*. A szerző az improvizációt először a színészek szempontjából vizsgálja, majd a fogalmakat és a megjelenési formákat taglalja (rögtönzés és helyzetgyakorlat, előnyök és hátrányok), így jut el az improvizáció kiindulópontjához (feltételek és változtatások), amit példákkal is szemléltet. Ezt követi az improvizáció hatáselemeinek (különösség, feszültség, tét, mód) áttekintése adott feladatokkal kiegészítve, amelyek után – értelemszerűen – a megbeszélés, értelmezés, értékelés fázisa következik olyan adalékokkal, mint a tapasztalat, illetve az improvizációs formák, „segédegyenesek”. Az írást a színházi fogalomtár és az irodalomjegyzék zárja, kielégítve az olvasó (esetleges további) érdeklődését. Uray Péter már a mozgásszínházat helyezi előtérbe: munkájának címe: *A színházi munka a mozgásszínházban rejlő lehetőségek tükrében*. Uray rövid bevezető után az alapfogalmakkal, s a mozgásszínházi megközelítéssel ismerteti meg az olvasót, hogy aztán a mozgásos improvizációt és annak elemzését tárgyalja. Két meghatározó élményének leírása átvezet a totális színház és a mozgásszínház kapcsolatába, végül pedig a szerző a pályája fontosabb állomásait, meghatározó pillanatait idézi fel. Zárzó helyett – néhány sor –, és az elmaradhatatlan irodalomlista zárja az írást. A fejezetet pedig Kaposi József: *Diákszínházi műhelymunka – négy előadás létrejöttének háttere* című munkája zárja. A szerző először legendás társulatát (Jibraki Diákszínház) és annak hátterét mutatja be (saját alapítású együttesről van szó!), majd rátér a négy előadásra, melyek a következők: A fátyol titkai – bemutató: 1982, A tavasz ébredése – bemutató: 1984, Száll a kakukk... – bemutató: 1992, Az elveszett cirkáló – bemutató: 1998. Mindegyik leírásban találhatók szöveggönyörvsnrészletek a megfelelő pontokon, bepillantást mutatva a darabok atmoszférájába is. Az irodalomlista itt sem marad el.

A következő fejezet a Drámapedagógia és színház címet viseli, Novák Géza Máté pedig az első olvasmányban *Kortárs újtjelzők a magyar színház- és drámapedagógiában* címmel eligazítja az olvasót. A szerző megemlékezik Szauder Erikéről, de rajta kívül számos nagy nevet is említ újtjelzőként, továbbá a kutatással kísért színházi nevelési és drámaprogramokat, valamint a színház és dráma szakmai és diszciplináris oldalát veti össze. Az irodalomlista előtt zárás-ként a további feladatokról szól. A következő tanulmány Honti György tollából származik: *Színházpedagógia, beavató színházi tapasztalatok – egy előadás elemzése*. A szerző először a fogalmakat (színházpedagógia, drámapedagógia, beavató színház) tisztázza röviden, ezt követően elemzi a saját beavató színházi előadásukat szemléletes fordításokkal, ábrával és a láb-jegyzetekben fejtegetett hozzáfűzésekkel. Az elmélkedésben a szerző szubjektív gondolatait ismerhetjük meg, s a szöveget az összefoglalás zárja le. Novák János Határhelyzetek című írása következik, melyben az alapvetésektől (bábszínház, gyermekszínház, Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színház) jutunk el a kortárs csoportokhoz igazodó repertoáron keresztül a színházi nevelési programokig, illetve a gyermekszínházi küldetésekig. A következő munka Gyevi-Bíró Esztertől származik, és szervesen kapcsolódik az előző olvasmányhoz: *Színházi nevelés a Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színházban*. A személyes elkötelezettségen és a közösségépítésen túl a szerző az alapfogalmakat határozza meg, majd a nézői szerepköréről ír. Ezt követően ejt szót a kompetencia-fejlesztésről, illetve a Z generációra vonatkoztatott színházi nevelésről. Végül a programtervezés, a foglalkozástípusok és tevékenységi formák, valamint a Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színház konkrét programjai kerülnek „terítékre”. Az irodalomlista itt sem



marad el. A fejezet zárásaként Schilling Árpád *Színházi nevelés, drámapedagógia a Krétakör gyakorlatában* című művét olvashatjuk. Konkrét előadások (harmlet.ws, A papnő) és nevelési programok (Akadályverseny, Új néző, TAG, Szabadiskola) által mutatja be a szerző a színház nevelési gyakorlatát. Az irodalomlistán külön szerepelnek a honlapok is.

A kötet utolsó fejezete a társterületekről szól, első írása *Papundekli, polsztirol, puplin – pedagógiai eszközként?* címmel olvasható, a szerző Szentirmai László. Az alapelvek megfogalmazása után a bábozás nevelésben betöltött fontossága, szerepe kerül előtérbe, s ez magában hordozza a jobb és bal agyfélteke működését (s a megértést segítő egyszerű ábráját) is. Ez továbbvezet a művészet és a bábszínház, bábozás kiemelkedő szerepéhez, jelentőségéhez, majd a „miképp?” kérdéséhez és gyakorlati tanácsokhoz is. A befejezés rövid irodalomlista. A következő két tanulmány: Szabó Adrienn *Interaktív zenés színház óvodásokkal* című olvasmánya először a koncertpedagógia fogalmát teszi helyre, majd a gyakorlati példákat és megvalósult programokat mutatja be (összegzéssel és szakirodalommal), míg Birkás Éva *Megelevenedő korszakok a Szépművészeti Múzeumban* című munkájában az élő interpretáció, a múzeum gyakorlata, összesen három irodalmi hivatkozás. A következő művet szerzőpáros, Gömöri Gábor és Sándor Ildikó írta, címe: *Mi a Meseház?* (A gyakorlat módszertani megközelítése.). A szöveg most is a fogalom meghatározásával indult, majd a meseválasztás szempontjainak áttekintése következett, ami elvezetett az eszközökhöz, drámapedagógia elemei a népmese és a mai „mese” összehasonlításához, a néphagyományhoz, s a szerepekhez. Végül a Meseház foglalkozásainak, dramatikus eszközeinek és használatuknak a „miért?”-je kerültek előtérbe, majd összegzés és irodalomlista. A könyv utolsó írása Szauder Erik műve: *Dramatikus eljárások a sérült gyermekek oktatásában és nevelésében*, amely az eljárások elméletével és szerepével foglalkozik.

„Zárszó helyett” és irodalomlista is tartozik a kötethez. A kötet legvégén a szerzőkről olvashatunk rövid leírást.

A hátsó borítón Illés Klára alkotószervezőnek a bevezetőből kölcsönzött bekezdései olvashatók.



MÉSZÁROS DÓRA

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Pedagógiai és Pszichológiai Kar hallgatója

Budapest, Magyarország

Kötetek a gyermekkultúráról

Recenzió Bús Imre (szerk.): Gyermekek különböző és hasonló kultúrákban című könyvéről

Adorjáni Endre tanár úr gyermekrajzokból komponált montázs díszíti a Pécsi Tudományegyetem szekszárdi Illyés Gyula Karán 2013-ban megalakult Gyermekkultúra Kutatócsoport köteteit. Az eltelt időszakban immár hat könyv, monográfia, tanulmánykötet hitelesíti a Bús Imre vezette csoport munkáját.

Tanulmányok a gyermekkultúráról címen jelent meg az első, mondhatni programadó – többszerzős – kötet, majd Bura Ibolya soroksári tanárnő összeállításában forrásértékű gyűjtemény Keszler Mária-ról, a „népművészet napszámosáról”, Pekker Bernadett játék- és szabadidőszakos tanár a plázákban folytatott kutatásait adta közre vakmerő címmel: A pláza a huszonegyedik század művelődési háza? Trencsényi Lászlónak 1965 és 2013 közti művészetpedagógiai munkásságát összegyűjtő kötet címe: Művészetpedagógiától a gyermekkultúráig (itt olvasható a 2008. évi váci művészetpedagógiai konferencián tartott előadása is).

Könyvismertetőnkben a két legfrissebb könyvet mutatjuk be, érdeklődéssel várva a sorozat újabb kötetét.

Gyermekek különböző és hasonló kultúrákban a címe a Bús Imre szerkesztette kötetnek. A kötet szerzői: Bús Imre, Forray R. Katalin, Kéri Katalin, Kurucz Rózsa és Trencsényi László. 2015. március 10-én immár hetedik alkalommal rendezték meg a Gyermekek különböző és hasonló kultúrákban című konferenciát Szekszárdon. Az ott elhangzó előadások írott formáját tartja kezében a kedves olvasó. Képet kaphatunk, hogy milyen gyermekképp alakult ki a történelem során Spanyolországban (a pécsi professzorasszony tollából), milyenek a Montessori-világ gyermekei (Kurucz Rózsa írása), mi történt itthon Kodály és a táncművelés elindulása között (Trencsényi gondolatébresztő elemzése), s hogyan tekintenek egymásra a roma tanulók, milyenek közösségi kapcsolataik – a jeles romológus, Forray R. Katalin írásában. Érdekes és mindenkit érintő témákat dolgoz fel a kötet. Mindenkinek ajánlom, aki érdeklődik a neveléstudomány új interdiszciplináris ága, a gyermekkultúra iránt, vagy szeretne képet kapni a gyermekkortörténelem-kutatás jelenlegi helyzetéről.

Lódi Virág könyvének címe: *Pedagógiai partizánakció*. Jelen munka egy a hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján megvalósult pedagógiai kísérlet elemzéséről szól. A kísérlet Rév István gazdaságtörténész és Sinkó István, festőművész, művészetpedagógus nevéhez fűződik, akik egy interdiszciplináris szakkört hoztak létre a Városmajor utcai Általános iskolában a változásokra készülő 80-as évek elején. A két főszereplő kezdetben titkos, az iskola pincéjében



tartott szakköreinek, pedagógiai kísérleteinek fő célja az oktatás merev formáinak áttörése és új oktatási módszerek kipróbálása, illetve a társadalmi és történelmi helyzetek élményközpontú és cselekvő átélése volt. Így szakkörük sokkal inkább tekinthető társadalmi kreatív szakkörnek, mint művészetinek, jóllehet a művészet nagymértékben helyet kapott bennük. A szerző a Moholy Nagy Művészeti Egyetemen szakdolgozata témájául a Kaktusz sziget és annak pedagógiai-oktatáspolitikai környezetét vizsgálta. A sikerrel védett szakdolgozat eredményét tartja kezében az olvasó.

Társadalmi, politikai korképpel indul a kötet, ezt követően megismerkedhetünk Sinkó és Rév életútjával. Ezután jön a legérdekesebb rész: a szerző bemutatja a két kísérletet, melyekről írásos feljegyzések nem maradtak fenn. A kötet végén interjúkat olvashatunk szervezőkkel, egy meghívott előadóval és két volt résztvevővel. Ebben az elképzelésben a tanárok csak a kereteket adták meg, a gyerekek szabadon alkothattak. Lődi módszertani szempontból vizsgálja Sinkó és Rév pedagógiai kezdeményezését, melyet végig a közvetlen tanár–diák viszony, a kreativitás, az egymásra való nyitottság és a demokratikusság jellemzett.