VIZUÁLIS KULTÚRA

2021. 1/2.

1. MŰVÉSZET ÉS ÉLET / 2. KÖRNYEZETKULTÚRA ÉS DESIGNKULTÚRA / 3. MÚZEUMI TANULÁS

4. VIZUÁLIS KOMPETENCIA KUTATÁS / 5. JÓ HAGYOMÁNYAINK / 6. InSEA HÍRMONDÓ



TARTALOM

BEVEZETÉS	Kiss Virág: A művészet, mint eszköz	3
MŰVÉSZET ÉS ÉLET	Az Igazgyöngy Alapfokú Művészeti Iskola	4
	L. Ritók Nóra: Művészettel neveléssel a felemelkedésért. Az Igazgyöngy Alapítvány és Alapfokú Művészeti Iskola munkájáról.	4
	Somody Beáta: Egy szekrény „margójára”. Alkotó, produktív tevékenységek és hatásuk a közösségépítésre	13
	Pók Tímea: Védett Gyermekkor Projekt - Világ Gyermekei Találkozó	20
	Mészáros Anna: Kép-alkotás. A Nemzeti Tehetség Program szerepe az alapfokú művészetoktatásban	26
KÖRNYEZETKULTÚRA ÉS DESIGN KULTÚRA	Baranyai Zoltánné: Diákjaink értékteremtő munkája - Környezetgazdagító projektek	29
MÚZEUMI TANULÁS	Perenyei Monika: Az MTA Pszichiátriai Művészeti Gyűjtemény küldetéséről szubjektív nézőpontból	32
	Plesznivy Edit: Az OPNI egykori múzeuma és galériája	37
	Schopp Ildikó, Gégény Noémi: A Parafitt SE a Műcsarnokban. Beszámoló egy sikeres együttműködésről	42
VIZUÁLIS KOMPETENCIA KUTATÁS	Kiss Virág: Művészetterápia, művészettel nevelés, művészetalapú módszerek I-II.	46
	Platthy István: Szimbiotikus állapotok I. rész. A korai érzelmi elhanyagolás miatt keletkezett, érzelmi labilitás bemutatása egy rajzi sorozaton a gyógyulás stációin keresztül	53
	Simon Hilda: Művészetterápiás vizuális játékok nyugdíjasokkal	57
	Törzsök-Connolly Éva: Katarzisz Komplex Művészetterápia, mint továbbképzés és mint módszer, a koronavírus idején	61
	Horváth Annamária, Kiss Virág: Brummogda, „maciterápia”. Interjú Horváth Annamária művészetterapeutával	66
JÓ HAGYOMÁNYAINK	Fabulya Zoltánné: Balogh Jenő élete és munkássága, 2. rész	71
	Tamás Katalin: Alkotással a tanulásért - Sándor Éva életműve	80
	Sándor Katalin, Illés Anikó: A hintától a tehetséggondozásig. Interjú Sándor Évával	86
InSEA HÍRMONDÓ	Klima Gábor: InSEA Hírmondó, 2021 január-február	89

A művészet, mint eszköz

terápia és nevelés a művészet által

Kiss Virág PhD EKE Vizuális Művészeti Intézet; ELTE BGGYK, Általános Gyógypedagógiai Intézet

Köszöntöm a kedves olvasókat, Kiss Virág vagyok, rajztanár, művészetterapeuta, egyetemi oktató.

Ennek a lapszámnak a fókuszában a művészetterápia és mellette a művészettel nevelés áll. Sokat tudhatunk meg a művészet terápiás, fejlesztő, nevelő, támogató szerepéről, és azokról a feltételekről is, amik szükségesek ennek a létrejöttéhez.

A művészetterápiás munka egyik legfontosabb jellemzője a személyesség, és az ehhez szükséges biztonságos védőtér megteremtése, melyben az önkifejezés szabadsága biztosítva van a résztvevő számára. Az elfogadó légkörben a kockázatosabb, mélyebb személyes tartalmak is előkerülhetnek a művészeti önkifejezés révén. Ilyenkor sérülékenyekké válunk, mert mélyen meg tudnak mozgatni ezek művészeti tevékenységek, pontosabban az általuk felszínre kerülő érzések. Pont ezt szeretjük ebben, de ennek vannak veszélyei is, ezért körültekintően, szakértelemmel és odaadó figyelemmel kell lennünk a művészeti tevékenység facilitátoraként, illetve vezetőjeként.

Ebből talán érthető, hogy a művészetterápia maga egy speciális szakértelmet igénylő szakterület, melynek módszerei és szemléletmódja azonban kellő körültekintéssel és szakértelemmel a pedagógiai környezetbe is bevonhatóak. A művészettel nevelés pedagógiai területen, pedagógiai célokért, pedagógiai eszközökkel használja a művészetet eszközként. Számos hazai képzésen lehet ezeket a módszereket elsajátítani mindenféle modalitásban.

Ez a lapszám csak a kezdet. A művészetterápia állandó rovatként lesz jelen ezentúl, és folyamatosan közöl e területhez tartozó tartalmakat. Eddig nem volt ennek a területnek önálló médiafelülete, fontos lépés ez. Számos cikk várja már a megjelenést a következő lapszámokban is. Nem minden jelentős művészetterápiás képzőhely van jelen ebben a számban, ez nem is volt cél. Reményeink szerint a jövőben a művészetterápiás rovatban színesedik ez a paletta, egyre több oldalról válik láthatóvá mozzanataiban és nagyobb egységeiben ez a terület.

Nagy szükség van mind a művészetre, mind a gyógyításra és terápiára a világnak ebben a különösen megterhelő helyzetében, mert a művészet az emberi kapcsolódás eszköze, a terápia pedig az emberi kapcsolódás művészete.



Natalie Rogers (Carl Rogers lánya) művészetterapeuta munka közben kliensével. Forrás: https://www.youtube.com/watch?v=sd62Al_NsYU

Az Igazgyöngy Alapfokú Művészeti Iskola
https://igazgyongyalapitvany.hu/muveszeti-iskola/

Az iskola 2000 óta működik, hat településen (Berettyóújfalu, Komádi, Magyarhomorog, Körösszakál, Körösszegapáti, Biharkeresztes), tanévenként 550-600 tanulóval, akik nagy része (nagyjából 70 százaléka) hátrányos helyzetű, és ezen belül is kiemelkedően magas a halmozottan hátrányos helyzetű, zömében roma tanulók létszáma (300 fő). A munka képző és iparművészeti ágon folyik, délutánonként utazva a településekre, a gyerekekhez.
Az iskola vagy műhely sajátos és kiugróan eredményes módszert alakított ki a hátránykompenzálásra. Diákjaik a hazai és nemzetközi pályázatokon kimagasló sikereket érnek el. Az iskola munkáját alapítvány is segíti, ami az oktatás támogatásán túl társadalmi célokat is valósít meg

Művészettel neveléssel a felemelkedésért

Az Igazgyöngy Alapítvány és Alapfokú Művészeti Iskola munkájáról

L. Ritók Nóra Igazgyöngy Alapítvány és Alapfokú Művészeti Iskola

Absztrakt
2000 óta dolgozunk a művészetoktatásban, megfelelve az intézménytípus céljainak, mégis sajátos fókuszú pedagógiai programot alakítottunk ki. Ezt pedig az a helyzet hozza, hogy egy leszakadó térségben dolgozunk:. Hat településen, 600 körüli tanulólétszámmal, tanítványaink 70%-a hátrányos helyzetű, és ennek több mint fele halmozottan hátrányos helyzetű, zömében roma gyermek. Itt a pedagógiai módszerek más rendszerével kell dolgoznunk, és azt hiszem, a célokat is másképp kell meghatároznunk. A 21 év alatt, mióta dolgozunk, sokat fejlődött az Igazgyöngy módszertana. Történetiségében is nyomon követhető ez, hiszen idővel egyre pontosabb beavatkozási formákat találtunk, no meg a helyzet is mindig változásra késztetett, hiszen egy iskolának mindig igazodnia kell a változó társadalmi közeghez. Nem találtunk fel semmi különlegeset, azt hiszem, az tekinthető másnak, ha tetszik innovációnak, hogy más, a körülményekhez igazodó módszerekkel és attitűddel rendszerekben gondolkodva végezzük a munkánkat.

Gyakran hívnak minket művészetterápiával foglalkozó konferenciára, és jönnek hozzánk ezt tanuló hallgatók is, gyakorlatra. Mindig elmondom, hogy mi nem a klasszikus művészetterápiával foglalkozó intézmény vagyunk... de ez nem tántorít el senkit. Vagy mégis van kapcsolódásunk ehhez? Nyilván, ha úgy nézem, a munkánk sikeres bizonyos problémák megoldásában, akkor megvan a kapocs. Máskor viszont azt látom, hogy ezt, amit és ahogy próbálunk, nem szabad kicímkézni csak a problémákra. Mert erre a tanítási módszerre, attitűdre így, ehhez hasonló formában lenne szüksége minden gyereknek.

1. Az első időszakban a gyermekközpontúság vált hangsúlyossá a vizuális nevelésünkben.
Az induláskor még nem voltunk más, mint egy, az átlagosnál talán gyermekközpontúbb szemléletű művészeti iskola. Akkor az vezérelt minket, hogy az életkori sajátosságokhoz igazodva próbáljunk olyan tevékenységet kínálni a gyerekeknek, amiben örömmel vesznek részt, és amiben az egyéni megközelítéseik kiteljesedhetnek.



1. kép: Otthon

Ennek a kiemelt szempontként kezelése tőlem indult, még az előtt, mielőtt megalapítottam az Igazgyöngyöt, és az állami oktatásban dolgoztam. Akkorra már nagyon elegem lett azokból a feladatokból, melyek kitörölhetetlenül égtek bele az általános iskolai rajztanításba, a kettévágott alma-citrom-zöldpaprika vonalba (a mákgubó csak azért esett ki, mert már nem lehet hozzájutni), amikor vonalasan, tónusosan, majd színben kell ábrázolni a természeti formákat, majd síkredukcióval dekoratív tervezésben felhasználni. És elegem volt a csendéletek, drapériák ábrázolásából is, ami azt sugallta, hogy a látványhű ábrázolás a vizuális alkotótevékenység csúcsa.

Ha a művészettörténetre néztem, azt láttam, hogy már a 20. század is az önkifejezésről szólt, arról, hogy ki, hogyan értelmezi a világot, mit tart benne, belőle magának vagy másoknak megfogalmazható üzenetnek. Ehhez képest még a 21. században is, mikor a gyerekek a telefonjukkal rögzítik egy pillanat alatt a látványt, majd különféle programokkal azonnal képesek manipulálni is azt, még mindig él a valósághű ábrázolás egyeduralma. Miközben a vizuális környezet már rég megváltozott, áthat mindent a digitális világ, sok helyen még mindig csendéletekkel múlatják a rajzórákon az időt.

Pedig mondjuk ki csak magunkban a szót: CSENDÉLET, és gondolkodjunk el kicsit rajta, a gyerekek fejével. Vajon mit mond ez egy mai tízévesnek? Nekem ez leginkább egy művészettörténeti fogalom, és semmiképp sem gondolnám, hogy egy mai gyereket ez különösebben felizgat, és olyan állapotba kerül tőle, amivel motiváltan veti bele magát az alkotásba.

A vizuális kommunikáció tanításának is, mint minden másnak, igazodnia kellene a megváltozott világhoz. Témájában. A vizuális nevelés NAT-ja még mindig szerencsés helyzetben van, hiszen tematikus megkötés nélkül adja meg a fejlesztés célját, tartalmát, irányát. Ami aztán a vizuális nevelést különös, szabad helyzetbe hozza, mert engedi, hogy a gyerekek érdeklődésének, kulturális közegének legmegfelelőbb témát kínáljunk nekik, melyekbe beleágyazhatjuk a vizuális kommunikáció fejlesztését, és még sok mindent.

Mielőtt bárki azt gondolná, ellene vagyok annak, hogy a gyerekeket megtanítsuk a formákat értelmezni, elemezni, a szín és a tónusértékek, a felületek, vagy épp a plasztikai minőségek használatára, leszögezem, hogy nem így van. De ezeket nem a valóság pontos leképezéseként, mint végcélként jelölöm meg, csupán eszközként ahhoz, hogy a környezetük vizuális üzeneteit értsék, és birtokolják a vizuális hatáskeltés eszközeinek tudatos használatát, a gondolataik, a világhoz való saját viszonyulásuk kifejezése érdekében.

Nem segíti ezt a gondolkodást az utóbbi években a jobb agyféltekés rajzolás sajátos beszűrődése az oktatásba. A megvalósulás ugyanis itt elsősorban fotók vagy festmények másolásában ölt testet, ami nem felel meg egy korszerű vizuális nevelés céljainak. Amíg csak pár pedagógus iratkozott be saját költségén, még nem éreztem, hogy baj lenne. Akkor már kezdtem aggódni, mikor ezekkel gyerekeket, osztályokat értek el, de mivel fizetősek voltak, még mindig reméltem, hogy nem fog sokáig tartani. Aztán, mikor a Nemzeti Bűnmegelőzési Tanács számomra érthetetlen módon, három éve elindította az akkreditált pedagógusképzéseket, megrémültem. Próbáltuk jelezni, nagyra becsült tanárunk, Bodóczky István is, és én is, többször, hogy itt nagyon félrecsúszott valami, a dolog megállíthatatlan. Nemrég hirdették meg újra, most az „elmetágító rajzolás" elnevezést adták neki. Én ezt az egészet egy szakmai indokoltság és háttér nélküli beavatkozásnak érzem. Méltatlan a vizuális neveléshez is, és a művészetterápiához is, mert mindkettő nevében hirdetik.

Hogy visszatérjek a kezdetekhez, el kell, hogy mondjam azt is, hogy azzal a hagyományos vizuális nevelési szemlélettel, amibe a főiskola után a terepen belecsöppentem, egyáltalán nem voltam sikeres a gyerekek körében. Igaz, akkoriban még egy olyan általános iskolában tanítottam, ahol magas volt a roma gyerekek aránya, és igazán nagy kihívás volt a „c" osztályban, túlkoros cigánygyerekeknek rajzot (és minden mást is) tanítani. Hamar szembesültem azzal, hogy az erősen ajánlott, központi tanmenetekkel itt semmire sem megyek. Őket egyáltalán nem érdekelte a kettévágott alma. Keresnem kellett hozzájuk az utat, megérteni őket, megkeresni azokat a szubkulturális elemeket, amivel be tudom vonni őket az alkotó tevékenységbe. Ekkor, még jóval az Igazgyöngy előtt értettem meg, hogy mennyire fontos a téma a gyerekeknek. Hogy ez lehet a szál, amivel becsalogatom őket, ha olyat keresek, ami érdekli őket. Hamar beláttam azt is, hogy ezt egyedül, nélkülük, nem találom meg. Ezért lett az első meghatározó eleme a vizuális nevelésünknek a *gyermekközpontúság*.

Az *izgalmas téma* megtalálása sok mindent megoldott. Amikor a bevezető beszélgetésben addig lehetett húzni a lelkesedésüket, hogy mikor mondtam: „na, most már kezdhetitek", gyakran tapsolni kezdtek örömükben. Egy így megalapozott alkotói izgalomban aztán nem voltak magatartási problémák. Már múlt időben mondom ezt, annak ellenére, hogy a témaválasztást ma is az egyik legfontosabb elemnek érzem. Mert 20 év alatt rengeteget változott a világ, és ehhez igazodni kellett. Témában is, és módszertanban is. Ezzel át is léphetünk az igazgyöngyös módszertan második elemére, a *hátránykompenzálásra*.

2. Hátránykompenzálás, készségfejlesztés a művészeti neveléssel

Ha már sikerült bevonni a gyerekeket a tevékenységbe, akkor hamar rátalál az ember arra, hogy mi a legfontosabb különbség a



2. kép: Lakatos Lili (9 éves) festménye



3. kép: Papp Ágota (10 éves) rajza

művészeti nevelés és a *művészettel nevelés* között. Míg a művészeti nevelés fókuszában a művészeti alkotótevékenység áll, egy speciális ismeretanyaggal és képességfejlesztéssel, esetünkben a vizuális kommunikáció fejlesztésével, addig a művészettel nevelés a gyereket állítja a fejlesztés fókuszába. Egy olyan fejlesztésbe, ahol ehhez eszköz a vizuális nevelés.

A művészeti nevelésnél a művészettel nevelés ezért jóval komplexebb, hiszen, ha a gyerek van fókuszban, akkor az ő személyiségfejlesztése a lényeg, amiben benne van az esetleges hátrányainak, tanulási nehézségeinek a leküzdése is. Hátrányokból, tanulási nehézségekből pedig bőven van egy leszakadó térségben, de talán napjaink felgyorsult világában mindenhol szembesülünk olyan nehézségekkel, melyek gátolják az oktatás hatását.

Bár *integrációra, inklúzióra* törekszünk, a telephelyeink között bőven vannak olyanok, ahol szegregált iskolához tudunk csak kapcsolódni, és csak hátrányos helyzetű gyerekekből tudunk osztályokat szervezni. Ez is egy változás, hiszen húsz éve még nem volt ekkora mértékű oktatási szegregáció, minden telephelyünkön tudtunk integrált osztályokat szervezni.

Ezeken a telephelyeken a gyerekek mind jelentős hátránnyal érkeznek, tehetséggondozásról csak akkor beszélhetünk, ha a tehetség csírák felfedezéséig eljutunk, azonban ehhez is hátránykompenzálás szükséges. *Nagy lemaradások mutatkoznak a figyelem koncentráció, a finommotorika területén, fejletlenek a megfigyelési képességek, a vizuális memória, a logikai gondolkodás, nem elég differenciált a kommunikáció. Az ábrázolási tevékenység nem épült be a játékok közé, nincs megfelelő anyagismeret és eszközhasználat, hiányos a vizuális motívumkészlet.* Ezek a hiányok befolyásolják az ábrázolási tevékenységet, de általában a tanulási képességet is, a gyerekek az iskolában a kezdetektől folyamatosan a kudarccal szembesülnek, ami negatív énképhez vezet, és végképp bedarálja a motivációt mindennemű iskolai tevékenység iránt. Éppen ezért nagyon fontos, hogy az elejétől olyan fejlesztéseket adjunk, ami a hátránykompenzálást feltétlen és biztos sikerélménnyel párosítja, és biztosítja a motivációt nem csak az ábrázoláshoz, hanem a tanulási tevékenységekhez. Az alkotás transzfer hatása megfelelő pedagógiával minden területre átvihető.

Ahhoz, hogy a legmegfelelőbb fejlesztést gyakoroljuk, fontos a gyerekek felmérése, amelyre épülve aztán a fejlesztési terv elkészíthető. A fejlesztést ezért egy szintfelmérő szakasz előzi meg, amelyben nem-

csak a produktum, hanem a tevékenység megfigyelése is információkat ad. Ez nem egyetlen alkalmat jelent, hosszabb távon figyeljük meg őket, kb. egy hónap múlva alkotunk óvatos véleményt, lehetőség szerint két tanár megfigyelése alapján. A megfigyelési szempontok ebben a szakaszban nálunk a pedagógus számára a következők: *milyen a feladattudat, a motiváció, a figyelemkoncentráció, milyen a felületkitöltés, a finommotorika, mennyire alkalmas a gondolatai kifejezésére a motívumkészlete, milyen a vizuális memóriája, mennyire részletezettek a formák, mennyi az ösztönösség és a tudatosság a rajzi tevékenységben.* A munka során figyeljük a gyerekeket más szempontból is, a *szociális készségek* szempontjából: milyen a viszonyuk a másikhoz, milyen *a kommunikáció fejlettsége* (milyen nyelvi kifejezőkészsége van, hangereje, türelme kivárni, míg a másik befejezi a mondandóját), *hogyan működik a közösségben, milyen a segítőkészsége, mennyire toleráns, hogyan viszonyul a környezetéhez* stb.

Az így kialakult kép vázolja nemcsak a vizuális kommunikáció fejlettségét, hanem azokat a képességeket is, melyek a többi tantárgy tanulásához szükségesek. Így meghatározhatjuk a beavatkozási pontokat is, és egyénre szabott fejlesztés indulhat meg. Általában jellemző, hogy ezek a lemaradások komplexen jelennek meg, bár vannak gyerekek, akiknél a feladattudat erősebb, ez jelezheti a tehetségcsírát is a szakembernek. (A vizuális tehetség ismérvei között szerepel az is, mennyire képes kényszer nélkül, hosszasan az ábrázolási tevékenységgel foglalkozni.)

A megfigyelésnek része az is, hogy a HHH gyerekek *családját, szűkebb és tágabb közösségét, életének fizikai feltételeit megismerjük*. Ezek mindig nagyon meghatározó információt adnak a pedagógusnak. Nagyon fontos, hogy ebben a találkozóban ne a „felülről leereszkedő", ellenőrző, hatósági hangulatú szerepben legyünk. Ennek megtanulása fontos



4. kép: Kinter Orsolya (13 éves tanuló) látványos háttérmegoldása.

eleme a HHH gyerekekkel végzett pedagógiai munkának. A szülő partneri szerepe nélkülözhetetlen. A tapasztalataik, viszonyulásuk éppúgy sztereotípiákkal teli, mint a mienk, mikor belekezdünk egy ilyen munkába. El kell gondolkodnunk rajta: nem cigányként és nem mélyszegénységben szocializálódva tudunk-e eleget arról az életről, amiben ők élnek? A legtöbb hiba itt csúszik be, hogy ezt nem tudják szemponttá emelni a pedagógusok. Épp ezért, még, ha vigyáznak is rá, elárulja őket a metakommunikációjuk, és a szülők érzékeny receptorai rögtön megérzik ezt. A viszonyulás ezután a szülő részéről kettő lehet: vagy egy bizalmatlan, elviselő, de semmiképp sem támogató, vagy egy sajátos, gyermeki szerepben maradó, mindig utasítást, segítséget váró. Egyikből sem lehet túl sokat meríteni a pedagógiai munka támogatásához. Nagyon fontos tehát a gyerek teljes szociokulturális környezetével való értelmezése, fejlettségi szintjének, hátrányainak pontos ismerete. Ez adhat csak alapot a fejlesztéshez. E nélkül nem lesz sikeres a munka, az illeszkedés a tananyag és a gyerek között nem lesz harmonikus, vagy el is marad, és egy folyamatos, egyre mélyebb lemaradás, leszakadás kezdődik. Persze ebben a pedagógiai filozófiából itt is kitűnik: *nálunk nem a tananyag, hanem a gyerek a fontos*.

Sajnos ez a mai oktatáspolitikában felcserélődött. A külső elvárások uralkodnak mindenen, a gyerekek egyediségének, fejlettségének, helyzetének, problémáinak ismerete másodlagos lett.

Ha látjuk pontosan a helyzetet, az még nem minden. Külön figyelmet kell szentelni a *bevonódás elősegítésének*. Mert a hiányok motivációs hiányt is teremtenek, és ez nagy pedagógiai kihívás, hiszen a művészetoktatás nem kötelező, tankötelezettséget teljesítő oktatási forma. Ha nem élvezi a gyerek az órákat, nem jön, lemarad. Ez egyébként nem rossz pedagógiai ösztönző, erős tükörtartás a pedagógusoknak. A fejlesztésünk olyan alkotó tevékenységgel indít, amiben látványos és egyszerű technikai megoldások „húzzák be" a gyerekeket a folyamatba, és ennek során hamar szembesülnek azzal, hogy milyen csodák kerülnek ki a kezük alól, így motiváltak lesznek az alkotás iránt. Ha ezt az első csatát megnyertük, ha a „varázslás" érdekessé teszi számukra a tevékenységet, könnyebb továbblépni.

Ezeknek a bevonó feladatoknak két trükkje van: az egyik, hogy formákban *mindig arra építsünk, amit a gyerekek már tudnak* ábrázolni, hogy ezzel ne érje kudarc őket (pl. olyan egyszerű formákkal kezdünk, mint a ház, a halak, a nap, egyszerű virágformák). Egy-egy egyszerű forma karakteres ábrázolása, mesébe ágyazva sikerélményt ad mindegyiküknek. A másik, hogy *használjunk olyan technikákat, melyek gyorsak, látványosak*, (nem baj, ha a véletlen is szerepet játszik benne). Szerencsére az írószergyártás rengeteg olyan eszközt piacra dob, ami alkalmas erre. Persze nagyon fontos, hogy a pedagógus ismerje ezeket. Sokféle módszer van erre, ami látványosan elkápráztatja a gyerekeket, pl. a formakövető vonalrendszer használata filctollal, a porpasztellből nyert krétapor két (nem komplementer) színárnyalatának vattával történő összedörzsölése háttérnek, szivacshengerrel, áttetsző festékkel betöltött háttér, az olajpasztell és a vízfesték együttes használata, viaszkarc (púderrel vízmegkötővé téve a felületet), színes tusokkal történő „átvarázslása" a felületnek stb. Ezek a technikák olyan esztétikai minőségeket adnak, amivel a gyerekek eddig nem találkoztak, az élmény pedig, hogy ezt ők maguk hozták létre, meghatározó elköteleződést adhat a tevékenység iránt.

3. Hátrányok kompenzálása a finommotorika területén

A gyerek iskolához, tanulásához való viszonyát segíthetjük, ha a feladatainkkal olyan készségfejlesztéseket végzünk, amelyek más tantárgyakban, tevékenységekben is segítenek sikerélményhez jutni. Sok gyereket ér kudarc rögtön az elején, írásórákon, amikor az íráselemek gyakorlása történik, mert finommotorikájuk még nem elég fejlett ahhoz, hogy a kis vonalak közé, megfelelő ceruzafogással egyforma vonalrészleteket rajzoljanak. Sajnos, a hagyományos oktatási módszereket használó iskolák zöme nem használja *a nagy formákból, nagy papírra, puha krétával, vagy homokba rajzolással történő indítást*, és az amúgy is sok hátránnyal érkező gyerekeknél ennek a lépcsőnek a kihagyása a legtöbb esetben már itt elveszi az esélyt a sikerélménytől. Az igyekezettől görcsös, erős ceruzafogás rögzül, az írás lassan



5. kép: Kovács Anna (8 éves tanuló)

elveszíti a motiváló hatását, és újabb tevékenység, tantárgy erősíti bennük az érzést: nem megy, nem képesek megfelelni az elvárásoknak.

A vizuális feladatokban sokat lehet ezen segíteni. Meseelemekbe ágyazva gyakorolni a különféle vonalelemeket, amelyekkel dekoratív felületeket hoznak létre, nagyban, könnyen nyomhagyó eszközökkel. A csészevonal képzése gyakorolható halpikkelyen, háztető cserepein, madarak tollruháján... és ugyanígy a sátorvonalak, az álló vagy fekvő



5. kép: Kovács Anna (8 éves tanuló)



6. kép: Példa a részenként, egymás után is megfesthető képre

egyenesek, a körök stb. Itt a vonalelemek nem öncélúan jelennek meg, a gyerek kifejez, díszít, esztétikai minőséget hoz létre vele, ami pozitívan hat rá, hiszen a mellett hogy értelmet nyer, az élmény által érzelmi többlettel fejeli meg az egészet.

Ugyanígy vannak speciális feladatok arra, hogy a gyerekek *erős ceruzafogását lazítsuk* (az un. tónusos színezés technikájával), növeljük a finom, de irányított mozdulatok biztonságát (az ecsetrajz technikájával), vagy a különféle vonalminőségek használatával alkotva erősödjön a differenciált vonalhasználatuk. E mellett más típusú, plasztikai feladatokkal is dolgozunk (amit mi pl. nem csak agyagból, vagy plasztilinből, hanem megfelelő higiéniai feltételek mellett tésztából is mintázva gyakorlunk), vagy inkább a kézművességhez kötődő gyöngyfűzéses-fonallal dolgozó tevékenységeket is végzünk, ezek mind a finommotorika fejlesztésére irányulnak. Érdekes új próbálkozásunk, hogy a digitális technikák alkalmazásával miféle új készségek szükségesek (pl. az érintőképernyős telefonok, tabletek használatához), és ezek hogyan segíthetők vizuális tevékenységekkel, illetve milyen ezeknek a kölcsönhatása.

4. Hátrányok leküzdése a figyelemkoncentráció területén

A figyelemkoncentráció fejlesztése ma minden gyereknél kívánatos. A felgyorsult világ hatása talán itt érzékelhető leginkább. Sokat dolgozunk azon, hogy a feladatainkat úgy építsük fel, hogy folyamatos motivációt adjon ehhez. *Alkalmazzuk pl. a szakaszos feladatkiadást. Vagy tematikailag, vagy technikailag, vagy kompozíciós szempontból osztjuk fel részekre a feladatot*, hogy mindig legyen benne új felhívó-elem, és ne engedje lankadni az érdeklődést, figyelmet. A tervezés-kivitelezés így csak részelemenként a gyereké, az egész képen a pedagógus irányítja az új elemek megjelenését, de a fejlesztés végén a gyerekek maguk is képesek lesznek a komplex, összetettebb alkotások elkészítésére, az ismeretek, üzenetek ilyen módon történő átadására.

Hasonló célt szolgál a *térszeletek szerinti ábrázolás*, mikor a gyerekek az egymás mögött sorakozó térszeletekben dolgoznak, a legközelebbitől indítva, de a következő instrukcióit, hogy milyen elemek legyenek ott, csak akkor kapják meg, ha az előtte levővel végeztek. A térszeletek között lehet a technikákat is változtatni. Ezzel a típusú feladatkiadással is elérhetjük, hogy a figyelem részekre bontva, sikeresen koncentrálódjon egy-egy elemre.

Más típusúak a kétféle papírból, vagy ráhengerezett, a gyerekek által elkészített sablonokból kiala-

kított kompozíciók, melyek a rész és egész viszonylatainak újszerű értelmezésével, szintén szakaszosan segítik a figyelemösszpontosítást. Hasonlóak a foltfestésből kiinduló feladatok, melyekben és melyek körül különféle érdekes technikákkal részletezik tovább a formát, teret.

5. A gondolkodási képességek fejlesztése

Az alkotás komoly gondolkodási képesség fejlesztő lehetőség is. Egyrészt meg kell, hogy előzze az információgyűjtés (hiszen vizualizálni csak azt tudom, amiről ismereteim vannak), másrészt a saját alkotás mindig egy új struktúrába rendezi a dolgokat, amit tervezni kell, az egészben pedig számíthatunk arra az érzelmi megerősítésre, amit az alkotás ad.

Ebben is többféle feladattípussal dolgozhatunk. Pl. a motívumkészlet, vagy a grafikai jelrendszer növelésére, vagy a színárnyalatok megismeréséhez az un. *keretes képszerkesztést* használjuk. Ez a képalkotás az információk összegyűjtésére és új rendszerben történő alkalmazására célzottan fókuszál, és többféle tematika és tantárgy, valamint nevelési terület is megközelíthető vele. Az első lépés a kép keretének megrajzolása, melyben



7. kép: Gőz Viktória (7 éves). Kép a képben sűrítési technika



8. kép: Czirók Gréta (9 éves) meseképe

a kisebb mezőkben a témához kötődő információkat gyűjtjük össze, pl. a karácsonyhoz kötődő formákat, akár különféle csoportosítás szerint is, mondjuk a fenyőfán levő formák, vagy a karácsonyi asztalon fellelhetők, esetleg az ajándékok apró, jelképszerű vizuális megjelenítéseivel. Miután a keret készen van, a képen megjeleníthetünk egy karácsonyi életképet, a keretben levő, összegyűjtött elemek felhasználásával. Ugyanezt lehet pl. a vízpart élővilágával, a foglalkozások ismertetésével, gyógynövényekkel, őszi levélformákkal, vagy a környezetben fellelhető felületek, faktúrák grafikai leírásával stb. Ez lehet egy tantárgyi koncentrációra épülő feladta is, az adott tantárgy ismereteinek vizualizálásával segítve a bevésést.

Ugyancsak ilyen pl. *a kép a képben* címet viselő képszerkesztés. Ennek a lényege, hogy a vizuális üzenetek sokrétű, ám sűrített közlése történik, sajátos képszerkesztésben. Fontos fejlesztett képesség itt a lényegmegragadás is, a vizuális üzenetek mások számára is érthető módon történő megfogalmazásával. Pl. vándormadarak, akik a testük formájába „vetítve" mutatják meg emlékeiket, amiket magukkal visznek a tájról, amin átrepülnek. Vagy „emléklufik", amikor a nyár legkedvesebb (vagy adott szempont szerint szűrt) emlékei jelennek meg egy-egy lufiban, melyet a nyár végén a gyerekek szélnek engednek, stb.

6. Fantáziafejlesztés

A hagyományos tanítás sokszor a mintakövetést erősíti, és nem a szokatlan, kreatív megoldásokat a gyerekekben. A képi világ, a vizuális környezet, ami körülveszi a gyerekeket gyakran túl erősen hat rájuk, ha nem vigyázunk, ez lesz az egyetlen követendő számukra, sztereotip klisékben gondolkodnak, és visszafejlődik az a fajta öntörvényűség, bátorság, ahogy óvodás korukban viszonyultak gondolataik vizuális közléséhez. Megjelenik a másolás, a felnőttes klisék, sablonok átvétele, az inkább vizuális szennyezésnek tekinthető kép kultúra beépül a gyerekek világába és blokkolja mindazt, ami egyéni, sajátos, más. Nagyon fontos, hogy olyan feladatokat adjunk, amiben ezek a gátak lebonthatók, amiben érték lesz az egyéniség, és a másság is.

Erre is sokféle feladatot dolgoztunk ki. Ilyen pl. a *tollbamondós rajz technikája*, amikor verbálisan, a tollbamondáshoz hasonlóan indítunk egy mesét, amit rajzban ők rögtön „leírnak", majd adott ponton elengedjük a történetet, hagyjuk, hogy

maguk fejezzék be a mesét, történeti szövésében és vizualizálásban is. Egy példa erre: „Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy nagy domb… (mindenki rajzol a lapra egy dombot). A dombon két gyerek sétált… (várunk, míg lerajzolják). A gyerekeket figyelte egy madár, aki épp arra repült… (megint várunk, míg megrajzolják). A madár a levegőből lekiáltott a gyerekeknek: nem látjátok, hogy amin most sétáltok, az micsoda? Az nem egy domb… hanem egy alvó óriás pocakja… (itt a dombhoz illeszteniük kell egy fejet, kezeket, hogy óriássá váljon)… Folytasd a mesét, és a rajzot is!" Ez egy olyan kompozíciós megoldás, ami merőben szokatlan. A gyerekek élvezik a csavart a történetben, ugyanakkor megérzik a felszabadító erőt, hogy a rajzban, a mesében mekkora szabadság van, hogy nem kell görcsösen ragaszkodni semmihez, bátran szőhető a történet a fantáziájuk szerint, szabadon, és ez ábrázolható is így. Ha ezt sokat gyakoroljuk, a gyerekek maguktól is képesek lesznek „mesélős" és bátor kompozíciókat készíteni. Mindez pedig erősíti az önbecsülésüket, identitásukat is. Ezzel pedig már átlépünk a harmadik, számunkra nagyon fontos területre, a szociális készségek fejlesztésére.

7. Szociális kompetenciák fejlesztése

Harmadik fókuszként épült be a módszertanunkba ez az elem. Ami miatt határozottabban kellett vele foglalkoznunk, az a *szegregált oktatás előretörése* volt. Egyre gyakrabban szembesültünk azzal, mennyire fontos lenne ezzel foglalkozni, milyen nagy hiányok vannak ezen a területen, ugyanakkor azt láttuk, az általános iskolai oktatásban egyre kevésbé látszik a fejlesztési területek között. Az integráció, inklúzió szempontjából pedig ez nélkülözhetetlen. De tapasztaljuk a mindennapokban is a hiányát, a gyűlöletbeszéd előretörésében, a nárcisztikus megnyilvánulások általánossá válásában. A családok légköre, kommunikációja is átalakul, most igazán nagy szükség lenne rá, hogy ezzel a globálisan is megjelenő problémával az iskolákban kiemelten foglalkozzunk.

Megrögzötten *integrációpártiak* vagyunk, azt valljuk, hogy ezeket a készségeket kizárólag integrált közegben lehet elsajátítani, más



9. kép: Komádi gyerekek közös munkája

módon nem megy. Mivel ilyen helyzetek nem teremtődnek meg maguktól mindenhol, ezért a szakembereknek a feladata, hogy ezeket létrehozzák, megszervezzék, olyan pedagógiai tudatossággal, ami lehetővé teszi, hogy a legtöbbet hozzák ki belőle. Egyszerű lenne ez, ha nem jutottunk volna a problémában már olyan szintre, hogy a szakemberek sem szívesen foglalkoznak ezzel, a gondok, amelyek az integrációhoz kapcsolódnak, már rég túl nőttek az oktatás keretein, a szegénység összes hozadéka begyűrűzött már az iskolába, kiégetté téve azokat is, akik korábban még hittek ebben. Persze lehet, nem is voltak erősek, be sem épültek a mindennapi munkájukba ezek a tudások, készségek, szándékok, azt hiszem, sok a mulasztás ezen a téren a felsőoktatástól az oktatáspolitikai döntésekig. Pedig létezik megoldás, szerte a világban, sok-sok módszer, jó gyakorlat, ami működik, melyek, ha 100%-ban megoldani nem is tudják, de élhetővé teszik az integrált helyzetet mindkét oldalnak. Mert teljes megoldást talán sosem várhatunk, mindig lesznek ezen a területen is olyanok, akik nem értik meg az együttélés üzenetét. Ám nem mindegy, hogy ez az arány milyen egy társadalomban, csökkenő, vagy növekvő tendenciát mutat, mennyire társul hozzá akár az agresszióig is elmenő magatartásforma.

A korszerű oktatás nem nélkülözheti a *szociális készségek* tudatos fejlesztését. A szociális készségek egyik nagy csoportja a *személyes kompetenciák*, amelyek körébe tartozik pl. az *önbizalom, énhatékonyság-érzés*. A sikerélménnyel, amit a feladat megoldása során átélnek,



10. kép: Gulyás Emma (9 éves)

ezek erősödhetnek meg, és ez kihat a teljes személyiségre. Ha tudatosítjuk a feladatkiadásban a szempontokat, melyekhez visszacsatolunk az értékelés során, segítjük a reális önértékelés kialakulását. Ha pedig erősítjük az egyéni megközelítéseket, az egyediség fontosságát, a másság értékké emelését, segíthetjük az identitásuk fejlődését is. Tehát mindaz, amit fentebb írtam, mind azt a célt is szolgálja, hogy a sikerélménybe ágyazottan, az alkotó tanítás során megerősítse ezeket a készségeket.

A szociális készségek másik nagy csoportja a *társas kompetenciáké*. Nagyon fontos ez, amire nagy szüksége van a gyerekeknek ahhoz, hogy a közösségben történő működés képességét elsajátítsák. *Alkalmazkodás, munkamegosztás, szolidaritás, tolerancia, felelősség*, mind olyan fogalmak, amelyekre felnőtt korban nagy szükségünk van. Az alkotás segítségével ehhez is könnyedén tudunk tökéletes fejlesztési alkalmat teremteni. Az együttműködési képességek fejlesztésére kidolgozott feladataink leginkább projekt-jellegűek, amelyek az információgyűjtés, egyéni tervezés, majd csoportalakítás és kooperatív munka során olyan alkotást eredményeznek, ami komplexen fejleszti az általunk integrációs képességnek nevezett képességrendszert.

Összegzés

Az Igazgyöngy az oktatás során a három fókuszt, *a vizuális kommunikáció fejlesztését, a hátránykompenzálást és a szociális kompetenciák fejlesztését* úgy építi be a feladataiba, hogy a pedagógiai tervezésben mindegyik, egyforma hangsúllyal jelenjen meg. Így dolgozzuk ki a feladatokat és ez adja az óra pedagógiai hatásának értékelését is. Ennek a hármas fókusznak az együttes kezelése vezet ahhoz, hogy azokkal a gyerekekkel is sikeres fejlesztéseket végzünk, akik nagy hátránnyal kezdik az iskolát.

Módszerünket hatodik éve vezetjük be a *Berettyóújfalui Tankerület* általános iskoláiba, az alapozó szakaszban, az első négy évfolyamon, mentorálva a módszert alkalmazó pedagógusokat. Látványos javulást látunk a vizuális nevelésben ezekben az iskolákban, és a mérések szerint a szociális készségek javulása is megfigyelhető. Most úgy érezzük, ez a módszer, az általános iskolai oktatás alapozó szakaszában sokat segíthet a gyerekek fejlesztésében. Ha az első négy évfolyamon ezzel képesek vagyunk megalapozni a megfelelő viszonyulást, motivációt, és az alkotás segítségével olyan szintre hozzuk a képességeket, ami nélkülözhetetlen az alapkészségek megszilárdításához, ráépülhet egy sikeresebb felsőtagozat, majd középiskola. Ezzel esélykiegyenlítőbbé válhat az oktatásunk, amire ma égetően nagy szükség van.

Az Igazgyöngyben ma is folyamatos tanulás, pedagógiai útkeresés történik. Ez a nehéz terep mindig új kihívásokkal motivál bennünket. Sokat tudunk már arról, mit jelent a HHH gyerekek oktatása, de nem eleget. De sok mindent megértettünk már a miértekből. Ma már tudjuk, mikor kell didaktikusabb menettel bebiztosítani a sikert, hol vannak azok a pontok, amikor az egyéni megoldások kiteljesedhetnek a nélkül, hogy a folyamat megtörne, a produktum sikere elmaradna. Tudjuk, hogy először kötöttebb lépések kellenek, hogy megalapozhassák a későbbi szabadabb alkotást. Tudjuk, hogy az egésznek a titka a tudatos és rugalmas pedagógiai tevékenység, ami folyamatosan figyeli a gyerek rezdüléseit, és akkor és úgy segít, ahogy és amikor kell. Ez lenne a művészetterápia? Nem hiszem. Inkább ez a pedagógia. Ami a művészet eszközével fejleszt.

Egy szekrény „margójára”

Alkotó, produktív tevékenységek és hatásuk a közösségépítésre

Somody Beáta Lakatos Menyhért Általános Iskola és Gimnázium

Absztrakt
A cikk a józsefvárosi Lakatos Menyhért Általános Iskolában és Gimnáziumban lezajlott vizuális nevelési projekteket mutatja be. Az iskola Gyermek Alkotókörében valósul meg a szerző által kidolgozott Vizuális Szimbiózis Program, amelyben a cigány kultúrára épülő projektekben zajló közös alkotás a diákok számára egymás életét gazdagító folyamattá vált. A program optimálisan alkalmazkodik térhez, időhöz, kultúrához, emberekhez, témához és funkcióhoz.

Bevezető
A józsefvárosi Lakatos Menyhért Általános Iskola és Gimnáziumban hét éven át alakítottam, formáltam azt a koncepciót, amellyel diákjaimat kölcsönösen hasznos alkotói együttműködésre próbáltam rávezetni. Az általam kialakított *Vizuális Szimbiózis Program* egymás életét gazdagító folyamattá vált, melyben alkalmazkodtunk térhez, időhöz, kultúrához, emberekhez, témához és funkcióhoz.

2009-ben az első ígéretes grafikai munkákra építve 19 fővel megalapítottuk iskolánk *Gyermek Alkotókörét*, ahol egyfajta „vizuális karmesterként” (facilitátorként) kezdtem irányítani tanulóim hatására a cigány kultúrára épülő projektjeinket. Alkotókörünknek bárki tagja lehetett, aki hozzájárult eredményességünkhöz, akadt, aki egyetlen munka elkészülésére, más pedig évekre csapattaggá vált. A közös munkához nem volt egyszerű a feltételeket megteremteni, de a több mint 30, iskolán kívüli kiállításunk is bizonyította érdemességét. (Erről bővebben egy velem készült interjúban: Csernyus és Dénes, 2016).

Intézményünkben az általános iskolai tagozaton majdnem 100% -ban roma/cigány tanulók jártak Budapest VIII. kerületében, Józsefváros szívében. Nevelőtestületünk nagy része állandóan cserélődött, mert nem bírták a fokozott terhelést a nevelő és oktató munkában, a folyamatos hátránykompenzációt, felzárkóztatást az iskolai élet bármilyen területén. Tagadhatatlanul nehéz volt az iskolakép kialakítása ott, ahol a tanulás, a továbbtanulás okozta pozitív üzenetek nem költözhettek be értékként a családok mindennapjaiba. Sokféle értelmezésben hátrányos helyzetűek voltunk, a gyerekek szociokulturális helyzetén túl az iskola, az itt dolgozók és maguk a pedagógusok is sokféle hátránnyal kellett, hogy megküzdjenek.

Az egyik legkomplexebb pedagógiai folyamatot, a Csíkszentmihályi Mihály által megfogalmazott áramlat-élményt élhettem, élhettük át az ide járó kamasz gyerekekkel 2015-16-ban. Akkor még nem is sejtettük, hogy következő céljainkkal, aktív, alkotó tevékenységeinkkel újra és újra visszakerülünk a flowba, és ezt, mint közösség tapasztaljuk meg, ráadásul az iskola falai között gondjainkat feledve. *„Az áramlat-élmény egyik leggyakrabban említett velejárója az, hogy amíg tart, az ember képes elfelejteni az élet minden kellemetlenségét. Ez a tulajdonság annak az eredményeképpen jön létre, hogy az örömteli tevékenységek azt igénylik, hogy az ember teljes figyelmével az előtte álló feladatra koncentráljon - és így egyszerűen nem hagy helyet az elmében a fölösleges információ számára*”. (Csíkszentmihályi, 1997, 43. old.)



1. kép: Saját mesénk, a MiraCOOLum DVD borítója a szekrénnyel

Ennyi év távlatából is kiemelkedő volt az a munka, amit akkori tanítványaimmal létrehoztunk, Varga Krisztina kolléganőm segítségével. Az osztályom tanulói a gerincét adták a már említett iskolai alkotóközösségünknek, ezért a velük töltött közös idő, segítette az alábbi célok megalkotását. A legnagyobb szabású, valójában iskolakép formáló projektünket, egyetlen tárgy közös felújításával kezdtük, amely olyan látványosra sikeredett, hogy másokat is meggyőzött, az alkotó, produktív tevékenységeket érdemes támogatni. A projekt pozitív hatása pedig jól érzékelhető egy közösségben és akár azon túl, még külső szemlélő számára is.

Alkotói kaland, egy kísérletből megálmodott valóság
Új osztálytermünkkel egy amortizálódott szekrényt is örököltünk, mely várta, hogy a karbantartó majd helyrehozza. (2. kép) Sajnos, a funkciónak való megfelelés – az ajtótáblák visszaszerelése – mégsem volt elég erős inger ahhoz, hogy a szekrény ne legyen további feszültségek levezetésének áldozata...



2. kép: Régi teremkép 2015 januárjában az átalakulás előtt



4. kép: Szekrény-csiszolás



5. kép: Ajtótáblák mázolása a rajzteremben



6. kép: Szekrényház festése



3. kép: A MI PILVAX KÁVÉHÁZUNK 2016 március 14-én, az egyedi tervezésű kávés poharainkkal az asztalon, melyet a Strabucks Oktogon céggel közös projektben hoztunk létre (2015 novemberében), a falon saját mesénk (2015 áprilisa) a MiraCOOLum animációjából fríz a printekből

Ennek a bizonyos szekrénynek az újjászületése indította el, majd tovább fejlesztette a további folyamatokat, melyet többszörösen összetett, sokrétű és igazán komplex feladatsorozat követett, amit három szakaszra tudnék bontani: I. Pilvax kávéházi projekt, II. MiraCOOLum (saját mese alkotása, majd kísérleti hangos képeskönyvvé animálása (1. kép), III. Kiállítás sorozat (alkotómunkáink bemutatása 3. kép), e cikkben az első projektről írok részletesen.

Pilvax kávéházi projekt

A projekt részei:
- Szekrény felújítása (2015. január)
- Az osztályteremben Pilvax kávéház kialakítása (2015 januárjától március elejéig), és működtetése (2015. március 10-től 14-ig, a továbbiakban iskolanapon 2015. április 11-én, 2016. március 7-11-ig (3. kép) és iskolanap 2016. április 13-16-ig)
- Március 15-i ünnepi műsorunk előadása az iskolai ünnepségen 2015. március 14-én.

A március 15-i műsorért hetedikesekként mi lettünk a felelősek, ezért időben nekikezdtük tervezni, mit is szeretnénk, ami mégis másabb, mint az előző évek előadásai. Új kollégánkra, az osztály napközis nevelőjére, Varga Krisztina magyar szakos tanárra bíztam a műsorszerkesztést. A programról szóló beszélgetés közben összefoglaltuk, miről is szól ez az ünnep, milyen fontos találkozási pont volt a forradalom előkészítésében a Pilvax Kávéház. Ekkor egyik diákunk, Ábrahám Filip javasolta: *„Mi is csináljunk kávéházat, de igazi kávéházat!”.* Az egész osztály kivétel nélkül lázasan helyeselt, olyan egység, kedv és erő volt, a lelkesedésükben, ami példátlan (ezt a szálat vettük fel és hosszasan, két éven át élveztük az ezzel és ebből fakadó élményáradatot). Innen indult az egész tervezési, majd kivitelezési folyamat.

Az osztályterem átalakítása

Az osztálytermünk igazán ideális méretű volt a feladatra, de a hangulata sem osztályteremhez, sem kávéházhoz nem volt hasonló. (2. kép) Tudtuk, hogy le kell festeni a falakat - mást akartunk, látványosan másabbat - kiválasztottuk a zöld színt, a forradalom egyik szimbólumát. A fotón is látható a szekrény, mint domináns tárgy, mennyire uralja a képet, még akkor is, ha nyomorúságos állapotban van, ezért gyorsan jött is a javaslat, hogy *„dobjuk ki”*. Hiszem, hogy ennél a megoldásnál mindig izgalmasabb a korszerűsítés, ezért elmagyaráztam a gyereknek, hogyan tudnánk közösen felújítani, pár óra alatt a rajzteremben raktározott maradék festékek, tapéták, ecsetek segítségével. Megpróbáltuk, és kapott egy esélyt a fenntarthatóság!

A rajzteremben évek alatt számtalan maradék anyagot halmoztam fel, amit előzetes, főként iskolán kívüli projekt munkákból kaptam, ezekkel gazdálkodtam, így tudtam bevinni egy doboz türkizkék akrilfestéket a diákjaimnak, akiknek nagyon tetszett ez a szín mondták is, ha zöld lenne, pont jó lenne! Hoztam sárga és fehér festékeket, amit ott helyben be is kevertünk, kipróbáltuk, színmintát festettünk és a kapott türkiz zöld szín elnyerte a tetszésüket. Mivel az utolsó óránk volt, ezért azonnal nekiálltunk és átvittük a szomszéd rajzterembe a szekrényt. Letakarítottuk, lecsiszoltuk (4. kép).

Majd ebéd után hozzákezdtünk a megszáradt, tiszta felületekhez. A festést főként mosogatószivaccsal végeztük, amellyel lendületesen haladtunk, az akril gyorsan száradt, a szivacs is kiváló a festékfelhordáshoz, így a szekrényünket jó fél óra alatt átfestettük. (5., 6. kép).

Megjavítottuk a szekrénypántokat, levettük a szegélyeket. Évekkel azelőtt egy kollégától, nyugdíjba vonulásakor kaptam egy guriga exkluzív tapétát ezzel a mondattal: „Egyszer majd méltón felhasználod!”. Így lett Sápi Mari tanárnő ajándéka meghatározó eleme a kávéházi enteriőrünknek. (7., 8. kép) A hajdani üvegeket a szekrényajtókon régen rétegelt lemezre cserélték, de az is megrongálódott már. Mi erre ragasztottuk fel a szép tapétánkat, majd apró szegekkel



7. kép: Tapéta kasírozása az ajtó"tükörre"



8. kép: Kész ajtótábla



9. kép: Harmóniateremtés, dekorációs elemek átfestése

rögzítettük őket a helyükre és végül a szegélyléccel leszorítottuk, aminek a mázolásához találtunk némi arany festéket, ami illet a mintához és a reformkorhoz. Közben a terem egyéb látványelemeit is lefestettük a bekevert „szekrényzöld" színünkkel (9. kép).

A szekrényt összeállítottuk, átvittük a termünkbe... harsogott, friss volt és domináns, szép és tekintélyt parancsoló. A 12-15 fő kb. két óra alatt készítette el ezt a varázslatot. Megkértük az igazgatót, Kis Editet, nézze meg, ma mit csináltunk, mert érdemes! Az intézményvezetőnek tátva maradt a szája, ahogyan nekünk is, annyira látványos volt. Rögtön javasolta, hogy le kéne festeni a falakat, ez ügyben azonnal hívatta a karbantartót, és ott előttünk meg is bízta a feladattal, így a munkálatok miatti teremcsere is megszervezésre került. Két hét múlva tiszta és szép falak vártak minket, a szekrényünk kivirult. Innen kaptuk a további inspirációt, hogy a padjainkat egyformákra cseréljük, a környező termekben lévőkkel. (10. kép) (Nem volt a felsőben osztályterem, melyben eleve egyformák lettek volna a padok.)

A főbb alapelemeket már kialakítottuk, de hiányoztak a meghittséget árasztó tárgyak. Semmilyen függönynünk nem volt, így én - hajdani egyéb munkából megmaradt anyagból - varrtam sötétítőt a három hatalmas ablakra. Sajnos, nem volt hova felrakni, iskolavezetői segítséget kértünk a függönykarnisok megoldásához, (egy szomszéd iskola pincéjéből kaptunk), így egy hét múlva felkerültek a kész függönyök a helyükre. Alakult a kép, már szép volt, mint osztályterem, szerettünk ott lenni. Felújítottuk a szekrényt, ezért a vezetőség lefestette a falakat, varrtunk függönyt, lettek karnisaink, vagyis mindig kaptunk segítséget, ha mi jártunk előbb egy lépéssel, bíztunk benne, hogy ez a meggyőző ok-okozati összefüggés a továbbiakban is segíti terveink megvalósítását.

Az iskola tanárai és diákjai folyamatosan be-benézegettek, köszöntek, érdeklődtek, mi folyik nálunk. Mi elmondtuk, hogy szerettük volna kicsinosítani az osztálytermünket. Megtapasztaltuk az autotelikus élményt, ami valóban „másik szintre emelte az életünket", mert mi már szerettünk iskolába járni, örömmel foglalkoztunk a termünk alakításán, hasznos és büszke embernek éreztük magunkat eddigi munkánk miatt. *„Az autotelikus élmény egy másik szintre emeli az életet. Az elidegenedés átadja a helyét az elkötelezettségnek, az unalmat felváltja az öröm,*



10. kép: Felújított tanterem, átfestett falak, impozáns szekrény



11. kép: Átalakult osztálytermünk 2015. március elején

a tehetetlenség átváltozik az uralom érzetévé, és a pszichikai energia nem vész el külső cél szolgálatában, ehelyett az Én-érzetet erősíti. Amikor egy tevékenység belső jutalommal bír, az élet már a jelenben igazolást nyer, és nincs szükség arra, hogy túszul ejtsék valami eljövendő képzeletbeli jutalom kedvéért." (Csíkszentmihályi, 1997, 50. old.)



12. kép: Pilvax invitáció, saját grafikai tervezés

Genius loci

Arról azonban még hallgattunk, hogy további céljaink is vannak. Ez a titok, amely a Pilvax kávéház kialakításáról és működtetéséről szólt, bizsergetően izgalmassá tette a napjainkat. Mindenki érzékelte, nálunk *„az idő átalakult”*, a gyerekek lelkesen jártak iskolába, délutánonként ott maradtak segíteni, valami változtatással mindig szebb és kellemesebb lett a terem. Átéltük az áramlat-élményt, hiszen szinte csak ezzel foglalkoztunk, erről beszélgettünk, ezt szerveztük és egyre szebbé és ingergazdagabbá alakítottuk az osztálytermünket. *„Az ilyen élményt nyújtó tevékenység jutalomértéke oly magas, hogy az emberek hajlamosak pusztán emiatt végezni tevékenységüket, és még akkor sem nagyon érdekli őket, mi hasznuk lesz az egészből, ha nehéz vagy veszélyes az, amit csinálnak.* (Csíkszentmihályi, 1997, 51. old.) Folyamatos volt közöttünk a sutyorgás és ez a kis titok szövetségessé tett minket. A falak kívánták volna a további dekorációt, ekkor jött az ötlet, hogy az elhasznált parafatáblák legyenek stukkót imitáló keretek, melybe a tapétákat belevágtuk, a keretüket zöldre festettük. (11. kép.) A gyerekek segítségével raktam fel a falra, a végleges helyükre, vagyis a karnis felrakást és a falfestést leszámítva minden fizikai és technikai munkát a gyerekekkel közösen csináltunk. Mivel az eredeti Pilvax kávéház már nem létezik és a dokumentum ismeretünk is csekély, nem volt kötelező a formai megfelelőség, szabadon kialakíthattuk az ízlésünknek megfelelő, harmonikus kávéházi képet. A reformkort megidéző elemek azonban még hiányoztak, történelemből a hetedikeseim ezt a korszakot vették és megdöbbenésemre együtt 12 egyest gyűjtöttek össze pont abból az anyagrészből, amely korkép megidézésére készültünk. Ekkor jutottak eszembe a dagerrotípiák, az 1844-es Kálvin teret megidéző kép, illetve Petőfi és Kossuth portréja. Elkezdtem keresni olyan eredeti forrásokat, amelyek segítették megérteni a fogalmakat, az eseményeket. Ezekből a forráselemekből terveztem meg a PILVAX Kávéházunk invitáló plakátjait, tányéralátétjeit, étlapját. (12., 13. kép) A grafikai, tipográfiái tervezéssel a harmonizálására törekedtem, ezek vissza-visszatérése segített kialakítani a történelmet is megidéző korszakot. Képeket gyűjtöttem hajdanán milyen is lehetett a forradalom és érdekességek után kutattam a híres kávéházzal kapcsolatosan. (14. kép) Ezeket egy-egy újabb „Tudtad?” kérdéssel indítva rövid információként megfogalmaztam és A4-es méretben kinyomtattam. A már előzetesen bevált módszerrel közelítettünk, egy lépéssel előbb jártunk, a grafikai anyagokat a vezetőségnek bemutattam és engedélyt kaptam a színes nyomtatásra, személyesen elintézhettem az önkormányzat által kijelölt, e feladatot ellátó telephelyen a színes printeket, melyekhez fotópapír hiányában famentes rajzlapot használtam, illetve a tányéralátéteket engedéllyel be is laminálthattam.



13. kép: Egy csésze kávé a Pilvaxban

Tudtad?

A Pilvax kávéház ma is ismert nevét Pillwax Károlyról, későbbi tulajdonosáról kapta, aki az 1840-es éveken vezette a kávéházat

14. kép: Tudtad? Információs táblák egyike a kávéház történetéről, melyet az osztályterem előtti folyosó falára helyeztünk el

Élet a kávéházunkban

Az egész sikert alapvetően a kíváncsiság, mint motiváció generálta. Sikerült egyre jobban fokozni az érdeklődést magunkban és másokban is: Mire vagyunk képesek? Majd amikor eljutottunk ahhoz a ponthoz, hogy berendeztük a kávéházat, jött a következő szint, az életvitel és háztartástani ismeretek gyakorló terepe, a valós kávéházi működtetés.

Leültünk és azon gondolkoztunk, mire lenne szükségünk ahhoz, hogy itt vásároljanak a diákok és a tanárok. Mikor legyen nyitva a kávéház? Szünetekben természetesen, mert tanórákon senki sem

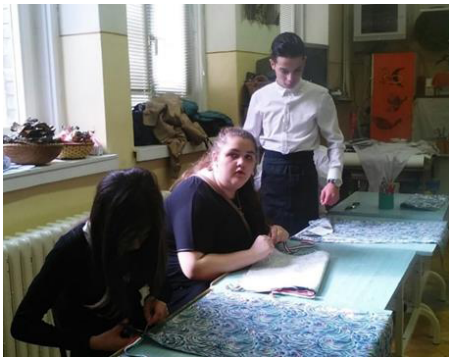


15. kép: Kávéházi szekrényünk árukészlettel feltöltve

jöhet, de csak a 3. szünettől, mert elő kell készíteni a terepet a vendégeknek. Kávéház kávé nélkül nincs, az a felnőtteké, de mit igyanak a kicsik? Teát, tejeskávét, habos kakaót, málnaszörpöt, limonádét! Mennyibe kerüljenek a finomságok? Honnan lesz kávéfőző? Mit egyenek? Kuglófunk nincs, de lehetne krémes, gofri, és persze hamburger, hot-dog! (Ez utóbbi lett a legnépszerűbb.) Honnan legyen rá pénzünk? Mennyit kellene erre köl-



18. kép: Felszolgál a pincér



16. kép: Szalagkötők felvarrása a felszolgálók kötényére

teni? Hol vásároljunk? Listát írtunk és én vállaltam, hogy az osztálynak kölcsönadok 10 000 Ft-ot, és a bevételekből majd visszafizeti az osztály. A következő lépés a helyismeretükön alapult, mit hol és menynyiért vásároljunk? Az egyik délután közösen elmentünk napköziből a közeli élelmiszer-üzletekbe, és az ízlésüknek és a csekélyke pénzünknek megfelelően vásároltunk. Folyamatosan számoltuk, mennyi pénzünk van, miből mennyi kellene, melyik a gazdaságosabb kiszerelés, mire lenne még szükségünk, marad-e még a friss pékárura, vegyünk-e szalvétákat? A megvásárolt árut és a blokkokat - amik az áruk eredetét igazolták - szép szekrényünk zárható ajtaja mögé rejtettük (15. kép), feladata és funkciója is lett, ez lett a raktárunk.

Közben Kriszta nénivel folyt a munka az irodalmi műsorra készülés, aki ráért jött, és nekem segített az általam varrt kötényeket nemzeti szalagos kötővel ellátni, mivel a felszolgálóknak köténynyt kellett viselniük. (16. kép)

Megegyeztünk a terem kialakításában, a kiszolgálópultban és a kávéházi asztalokban. Az iskolánkban nem működött sulibüfé, így ezt a hiányt pótoltuk pár napra. Hétfőn megnyitottunk és 4 napon át működtettük, a kezdeti érdeklődést kedden már vásárlói kedv is követte, illetve a fogyasztást is pótolni kellett. Rájöttünk, hogy a bevételből még nincs nyereség, hiszen abban egyetértettünk, csekélyke pénzzel rendelkeznek a diákjaink, így árában kell kínálni a dolgokat, illetve egy pici felárral dolgozhatunk.



17. kép: Főpincér a számlagyűjtő „főkönyvvel” 2016. március 14-én

Komoly tanulságokat vontunk le a nap végén és kb. 15 órakor becsületesen elfáradva - volt, aki el is aludt - folytak az egyeztetések az árufeltöltésről, ki mit fog venni, hozni, ki lakik közelebb ahhoz az üzlethez. Szerdára már tudtuk, hogy hot-dognak és gofrinak lenni kell, mert azt „viszik, mint a cukrot”. Minden nap a közeli élelmiszer cukrászati részéről hoztunk süteményeket, amelyeket 10 vagy 20 forinttal drágábban adtunk. A blokkokra nagyon figyeltünk. Az aznapi főpincér mindig beragasztotta a zöld könyvbe, hogy tudjuk, hol tartanak a kiadásaink és a bevételek, illetve, ha egészségügyi ellenőrzést kapnánk véletlenül az áruk eredetét és frissességét is igazolni tudjuk (17. kép).

A higiéniára nagyon odafigyeltünk, együtt gyakoroltuk mit és hogyan illik tálalni, erre mindig volt valaki, aki külön figyelt, hogy hogyan kezeljük az ételeket. Sokat mosogattunk, takarítottunk, melyet a szomszéd rajzteremben külön elszeparálva oldottunk meg. Nagyon sokat nevettünk, és vitáztunk is. A lányok nagyon ügyesek és rendkívül háziasak voltak 12-13 éves korukra, de ezekben a tevékenységekben a fiúk

nem voltak járatosak, az ő feladatuk a pincérkedés lett. (17., 18. kép)

Meghívtuk a második napunkra a szülőket, hogy jöjjenek be délután egy kávéra, végül csak egyetlen szülőt láttunk vendégül, de mi vele is jól éreztük magunkat. Vártuk a takarító néniket (őket ingyen vendégeltük meg), a gimiseket, az alsósokat és a felsősöket, valamint tanárainkat, akik azon a héten nálunk vásárolták a kávéikat a Pilvaxban (19. kép). A tanterem előtti folyosón kialakítottunk egy kis kiülős „teraszt", mivel teltházzal működtünk (20. kép). Semmit sem adtunk borsos áron, és néha kaptunk borravalót, amit beforgattunk a hiányaink csökkentésére. Rájöttünk pár nap alatt, hogy bizony nem fogunk ezen meggazdagodni, de rendesen elfáradunk és még az is lehet, hogy „nullára" se jövünk ki. Pedig nem számoltuk az egyéb költségeket pl. a fenntartást, a munkabért, áramot, tisztítószereket, de beszéltünk róla. A teljes működési projektet 3-4000 Ft mínusszal zártuk, mégis nagyon kifizetődő tapasztalattal gazdagodtunk, hiszen többen rájöttek, hogy a vendéglátásban szeretnének majd dolgozni cukrászként vagy pincérként. Kiváló és esélyteremtő pályaválasztási kísérlet volt. (Később általános iskola után, öten is ezen a területen tanultak tovább.)



19. kép: Gimnazisták a kávéházban 2015. március10., háttérben a korképet idéző dagerrotípiákkal

Március tizenötödikei ünnepség

Mivel pénteken ünnepség volt, az 5. napra egy újabb meglepetéssel készültünk, a kávéházat átköltöztettük a tornaterembe, és a leakasztott szekrényajtóink terítők és dekorációk díszletként szolgáltak az ott előadott műsorunkhoz. (21. kép) A hét folyamán a kávéházunkba ellátogató vendégek most közönségként figyelték ebben az ismerős és kitágított környezetben a kávéház törzstagjait, személyzetét. Tanárként nagyon büszkék voltunk a hetedikesekre, mivel csudaszépen ünneplőbe öltöztek és szerepeltek, így a Pilvax kávéházi projektünket egy sikeres irodalmi műsorral zártuk. Ez a kihívás a rengeteg és sokrétű munkával, fáradtsággal minden képzeletet felülmúlóan jól sikerült, flow-élményt élhettünk át, mindannyiunk számára teljes megelégedéssel fejeztük be a hetet. (22. kép)



20. kép: 3. osztályos vendégek a kávéházunk „teraszán", az osztályterem előtti folyosózugban

Fenntarthatóság mindig kihívás

Nem gondoltam volna, hogy a feladat neheze ezután fog következni.

Kialakítottunk egy hangulatos teret, melyben jól éreztük magunkat, de rend, harmónia megőrzése nagyon komoly nevelési kihívás elé állított. Úgy tudtuk csak megőrizni és fejleszteni környezetünket, hogy újabb közös feladatot találtunk ki magunknak, majd mások kerestek meg bennünket és láttak el kreatív alkotói tevékenységekkel. Ilyen volt a szekrényünk inspirálta mese a MiraCOOlum megírása (1. kép), megrajzolása, animálása, vagy az MMA „Az élet Kincsesháza" művészeti konferenciáján az előadásunk és kiállításunk, majd az oktogoni Starbuckssal közös kávéspohár tervezői projektünk, a médiába való



21. kép: Hetedikesek, Varga Krisztina és Somody Beáta az ünnepi műsor után, háttérben a szekrényajtóinkkal a tornateremben kibővített „Pilvax kávéház"-ban

megjelenéseink és a MiraCOOLum kiállításunk a Budapest Art Brut Galériában. Közkívánatra még négy alkalommal megnyitottuk a Pilvax kávéházat, így sikerült nyolcadikos koruk végéig megóvnunk és megvédenünk a Pilvax termünket.

II. MiraCOOLum
Egy irodalmi pályázaton vettünk részt saját mesével, amelynek címe: MiraCOOLum (2015. április 27.)
A szekrényünk belsejébe képzelt világot mesében és képekben fogalmaztuk meg.

Kísérleti „hangos, animációs képeskönyvet" hoztunk létre,2015. március végétől április 27-ig. Megrajzoltuk a karakterfigurákat, megalkottuk a háttereket, stop motion technikával fotóztuk a papírkivágásos és tárgymozgatásos vegyes animációkat, harmonizáltuk a képanyagot és a hanganyagot és elvégeztük az utómunkálatokat. Végül megszerkesztettük a képeskönyvet.

Kiállításaink
Magyar Művészeti Akadémia „Az élet kincsesháza" - Művészeti nevelés, művészettel nevelés a közoktatásban konferencia (2015. szeptember 25-26.) Dr. Solymosi-Tari Emőke a Művészetelméleti Tagozat vezetője személyes látogatással kért fel és hívott meg minket, hogy bemutassuk vizuális műhelymunkánkat egy kiállítás és egy előadás kapcsán.

BAB Galéria: MiraCOOLum kiállítás (2016. április 7. május 6-ig), Gyűjteményes kiállítás a Gyermek Alkotókör munkáiból

Sajtó megjelenések helyi és országos médiumokban (Józsefvárosi újság, Bonum TV, Kossuth rádió, Népszabadság, Országépítő, honlapok)

Sikerünk az iskola falain kívülre is eljutott. Volt, aki cikket, más szakdolgozatot, de olyan is akadt, aki a sajtóban olvasott rólunk és filmet szeretett volna forgatni velünk. A kezdetek utáni történésekről hosszasan lehetne írni, hiszen az áramlatba újból bekerülni, csak újabb képességeinkhez mért kihívással, igyekezettel és fejlődéssel voltunk képesek.

„A szellemi és a művészeti adottságok nem vákuumban fejlődnek, minden külső ráhatás nélkül. Állandóan gondozni kell őket, mégpedig a megfelelő társadalmi környezet igényeit, reakcióit is figyelembe véve. És a fejlődésnek komplex módon kell történnie, csak így várható a tehetség kiteljesedése. Ha a tanulók nem élvezik a tehetségüket fejlesztő tevékenységeket, nem ösztönzik belső hajtóerők-, akkor nagy valószínűséggel alábbhagy a lelkesedés." (Csíkszentmihályi, 2010, 179. old.)

Hivatkozások

Csernyus Lőrinc, Dénes Eszter (2016). *Gyermek alkotókör a Józsefvárosban.* Interjú Somody Beátával. *Országépítő,* 27. évf. 2. sz.

Csíkszentmihályi M. (1997) *Flow - Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csíkszentmihályi M., Rathunde, K., S. Whalen, S., Wong, M. (2010.): *Tehetséges gyerekek Flow az iskolában.* Nyitott Könyvműhely, Budapest.



22. kép: Közös sikerünk megélése, a megérdemelt boldogság

Védett Gyermekkor Projekt

Világ Gyermekei Találkozó

Pók Tímea Kőbányai Szent László Gimnázium

A Védett Gyermekkor Projekt a tinédzserek fókuszába helyezi a ma kisiskolásait. Tizenhat éves diákok irányítják a figyelmüket nyolc éves kisgyerekek felé, azzal a céllal, hogy emlékezzenek saját korábbi életszakaszukra, miközben újra felfedezik a még náluk is kiszolgáltatottabb kislányok és kisfiúk világát. A középiskolások az alkotói folyamatban azonosulhatnak azokkal a kisgyerekekkel, akikkel, évtizedekkel később, együtt alkotják majd a Föld felnőtt lakosságát. Lesznek közös feladataik.

Az emberiség jövőjét érintő hangsúlyos kérdések a túlnépesedés, bizonyos társadalmak elöregedése, a környezetszennyezés, a globális felmelegedés vagy a migráció stb. Elengedhetetlen a nevelés részévé tenni az emberi élet történéseinek értelmezését, az önreflexiót, a sorsunk alakításában vállalt felelősség kialakítását, a közösségért való tudatos gondolkodást és együttműködő cselekvést. A Védett gyermekkor projekt erre a komplex edukációra tesz kísérletet a vizualitás gazdag nyelvezetét és más műveltségterületek változatos tartalmait segítségül hívva.

Az itt ismertetett Védett gyermekkor című feladatsor a 10. évfolyamos diákoknak szól, az alapötlet 2016-őszén fogalmazódott meg bennem, amikor bekapcsolódtam az MTA-ELTE Vizuális kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport kutatómunkájába, így a projekt a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai programjának része.[1] A feladat a vizuális képességek fejlesztését segíti elő, de a szociális érzékenyítést is támogatja, így sajnos egyre aktuálisabb, hiszen a közelmúltban csak fokozódott az együttérzésre nevelésnek és a megszokottól való eltérések feldolgozásának szükségessége.



1. kép: 10. évfolyamos rajzos csoport a Kőbányai Szent László Gimnáziumban, a Világ Gyermekei Találkozón - 2017. Fotó: Bíró Gabriella

A feladatsor kipróbálása közben további gazdag lehetőségek rajzolódtak ki előttem, új gondolatokat merítettem a diákok váratlan megoldásaiból. Az első tapasztalatok nyomán eljutottam odáig, hogy szükségletté vált számomra a művészettel nevelés részévé tenni a személyes boldogulás folyamatainak tudatosítását és a produktív felelősségvállalást egy élhető jövő közös kialakításában. Ezekhez a törekvésekhez kapcsolódnak más, általam kidolgozott feladatok is, melyek a Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása, a *Kortárs Művészet Modul* középiskolásoknak szóló tematikájában kaptak helyet. A négyéves kutatás során kipróbált modul nevelési programja, kreatív feladatok mentén, a kortárs művészetre való nyitottságra és a műalkotásokban kifejeződő egyéni és társadalmi problémákra érzékenyít. A tanítási-tanulási folyamatban nem a művek megismerése az elsődleges cél, hanem az, hogy a diákok önmagukat és a világot értsék meg minél jobban.

---

1 A közlemény alapját képző kutatás az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása”, 2016-2020, projekthez kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.



2. kép: 10. évfolyamos rajzos csoport a Kőbányai Szent László Gimnáziumban, a Világ Gyermekei Találkozón - 2017. Fotó: Bíró Gabriella





3- 4. kép: 10. évfolyamos rajzos csoport a Kőbányai Szent László Gimnáziumban, a Világ Gyermekei Találkozón - 2017. Fotó: Bíró Gabriella

Korunk alkotásai elsősorban inspirációként szolgálnak, rengeteg fogalmi és formai bekapcsolódási pontot kínálva, tanárnak és diáknak egyaránt, így segítenek abban, hogy a fiatalokat bevezessük a materiális felszínen tapasztalható, a vizuálisan érzékelhető jelenségekbe, vagy a szellemi és a lelki dimenziókban zajló történésekbe. Megismerésük által tudunk kapcsolódni a jelen, a most valóságához. A main keresztül a diákok számára jobban megérthető a múlt. Ezen a terepen a tanulók személyes tapasztalataiból építkezhetünk. A kortárs művészet tartalmilag gazdag, mint kiindulópont számtalan feldolgozási módszerre ad lehetőséget, és a kutatásban alkalmazott feladatoknál elsősorban a képességfejlesztés eszköze, mivel a kezdeményezett alkotófolyamatban nem az ismeretátadáson van a hangsúly, hanem az érzékenyítésen és a képességfejlesztésen.

Projekt

A Védett gyermekkor projekt egy komplex csapatjáték, amelyben központi helyet foglal el a szerepjáték, mint életjáték. A kiindulópont egy átlagos nyolc éves magyar gyermek. El kell képzelni őt, az ő napirendjét, otthonát, családját, lelkületét és kedvenc játékait stb. Beszélgetünk a bizalomról, a biztonságról, az önfeledtségről, a támogató környezetről. Megvitatjuk otthonunknak, a Földnek a védelmét. A tanulócsoportban 4-5 fős kisebb csapatokat hozunk létre. A csoportok megtervezik egy-egy nyolc éves gyermek karakterét, a megadott feltételeknek megfelelően, mintha egy regény főhősét találnák ki közösen, és szerveznek köré egy elképzelt világot, amit aztán le is modelleznek. Végül rendezünk egy gyermek világkonferenciát, ahol a diákok által megszemélyesített szereplők bemutatják a családjukat és az életüket.

A Védett gyermekkor feladatsora a ma kisiskolásait helyezi a tizenévesek fókuszába. Tizenhat évesek irányítják a figyelmüket nyolc éves kisgyerekek felé, azzal a céllal, hogy emlékezzenek saját korábbi életszakaszukra, és közben újra felfedezzék a még náluk is kiszolgáltatottabb mai kislányok és kisfiúk a világát, azokét a nagyon fiatal emberekét, akikkel együtt alkotják majd évtizedekkel később a Föld felnőtt lakosságát. Eredetileg az MTA-ELTE Kutatásban részt vevő kísérleti osztályok csak olyan teljes létszámú osztályok lehetnek, ahol nem folyik emelt szinten rajz és vizuális kultúra oktatás. Azért, hogy plasztikusabban tudjam szemléltetni ezt a feladatot és a benne rejlő lehetőségeket a kísérleti osztállyal való munkámban, 2017 tavaszán kitaláltam, hogy az akkori 10. évfolyamos, emelt szinten művészetet tanuló, rajz tagozatos, kis létszámú csoportommal próbáljuk ki elsőként a projektet.

A diákok a feladatsort színvonalasan valósították meg, és a projekt záróeseményét, a gyermek világkonferenciát, megrázó bemutatkozásokkal tették felejthetetlenné. Olyan témákat dolgoztak fel, mint a családon belüli erőszak, a szegénység vagy a fiatalkorú bűnözés. Három kislányt és két kisfiút személyesítettek meg. Minden szerepet lányok játszottak. (a csoportban egy fiú tanuló volt). Több kontinensről, a társadalom eltérő rétegeiből érkeztek, különböző nyelveken beszéltek és írtak, a saját csetlő botló gyermeki kézjegyükkel.

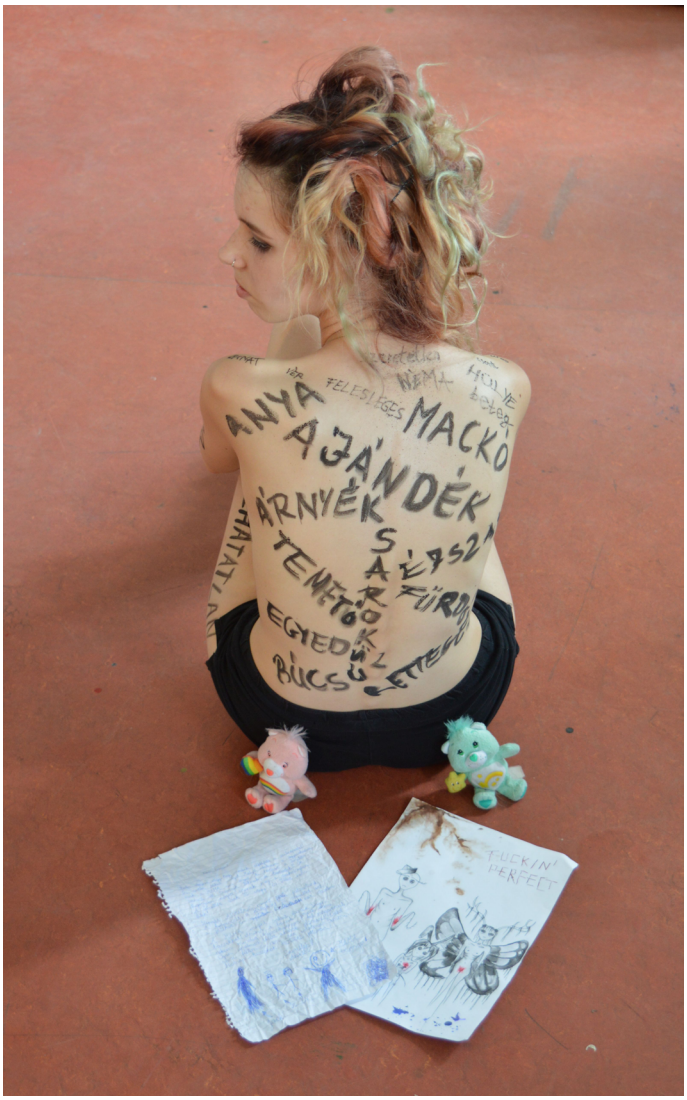
A bántalmazott lányka testét megrázó szavak borították, amikor ő beszélt az életéről, szinte szikrázott a levegő. Az élmény erejét közvetítik az akkor készült fotók, melyek kapcsán felmerült, hogy nyomdaképesek-e, nem érintik-e később kínosan a hölgyet. A húsz esztendős Janka a következő sorokkal ajándékozott meg: *„Nagyon boldog lennék, ha ezek a fényképek minél több emberhez eljutnának, mivel rengeteg energiát fektettünk a projektbe és olyan fontos problémákkal foglalkoztunk, amikről beszélni kell. Én nagyon büszke vagyok rá, hogy már ennyi idősen is foglalkoztattak ilyen témák és ezeket művészi módon ki is tudtam fejezni. A mai napig úgy tekintek erre a projektre, mint a pályafutásom egyik legjobb műve és erre mindig büszke is leszek bárhol, bármilyen élethelyzetben, vállalom minden következményét és engedélyezem szabad felhasználását."*

A következő két tanévben a kutatásban részt vevő teljes létszámú, megközelítőleg 35 fős, kísérleti és követő osztályokban is kiviteleztük a projektet. Ezekkel a diákokkal nagyjából öt héten át (esetleges iskolai szünetekkel és programokkal megszakítva), heti 45 percben foglalkoztunk a feladatokkal. A gyakorlatban ez azt jelentette, hogy két teljesen más koncentrációt követelő tanóra között, bő harminc percet alkottunk, közel negyvenen egy tanteremben, így nem csoda, hogy bár mindkét osztállyal eljutottunk a gyerekek világkonferenciáiáig, de a kitalált karakterek képviselői egyik közösségben sem óhajtottak élni az átlényegülés látványosabb eszközeivel, így a teljesítmény és az élmény messze elmaradt a korábban tapasztaltaktól. Érdekes eredmények születtek a tömegkommunikációra/médiára és informatikára specializálódott osztályban (mely a kutatásban a követő osztályként vett részt), ahol a diákok közel kétharmada fiú. A „médiások" fényképezést, filmezést, rádiózást, újságírást, az „infósok" programozást tanulnak emelt óraszámban. Mind a hat csapat kisfiú szereplőt talált ki magának. A diákok a művek kivitelezése során minimálisra szorították a színek használatát.

Kutatással kapcsolatos kísérlet

2019. áprilisában elhatároztam, hogy véghez viszünk egy kísérletet, és megmutatjuk, hogy milyen kiaknázható lehetőségek rejlenek még a Védett Gyermekkor projektben. A Kőbányai Szent László Gimnáziumban





3- 4. kép: 10. évfolyamos rajzos csoport a Kőbányai Szent László Gimnáziumban, a Világ Gyermekei Találkozón - 2017. Fotó: Bíró Gabriella



7-8. kép: Az MTA–ELTE kutatás Védett Gyermekkor Projektjében résztvevő kísérleti osztály tanulóinak alkotásai láthatóak a bal oldali képen (2017), és a követő osztály egyik tanulójának műve a jobb oldalon (2018). Ők a Kőbányai Szent László Gimnázium 10. évfolyamos, nem rajztagozatos, diákjai.

(harmincöt éves múltra visszatekintő, 1986-ban indult, Papp László által létrehozott és működtetett) a tömegkommunikáció és (a szintén nagy múltú, Szabó Gábor által létrehozott) a speciális rajz szekció két kis létszámú 10. évfolyamos csapatát hoztam össze. A tömegkommunikáció szakos diákok többek között filmezést, vágást, rádiózást, fotózást, televíziós műsorkészítést és újságírást tanulnak heti 4-5 órában. A képzésük során rengeteg gyakorlati jártasságra tesznek szert. A rajzosoknak 10. évfolyamban heti 4 vizuális kultúra órájuk van, ahol alapvetően művészettörténettel, rajzolással, festéssel és mintázással foglalkozunk. Az volt a cél, hogy egy projektnap keretében, egy közös alkotófolyamatban megtapasztaljuk, hogy a vizuális előképzettséggel rendelkező diákok, mit tudnak kihozni együtt ebből a rengeteg irányban nyitott feladatból.

Közös munka

A „médiás" csapat 17 főből, a „rajzos" 19 főből állt. Összesen hét fiúnk volt. Tudtam, hogy mindkét közösség összetartó és jól tudnak együtt dolgozni. A két társaság érintőlegesen kapcsolódott is, baráti, korábbi iskolatársi szálakkal, amire építhettem. Jóban voltam mindkét csapattal és bíztam az érzelmi intelligenciájukban.

A projektet részben irányítottam. 6 fős csapatokat állítottam össze, ügyeltem rá, hogy minden csoportban legyen „médiás" és „rajzos", valamint fiú és lány diák is. A csapatok névsorát és a csapatvezetők nevét, valamint a feladatsort, három héttel a projektnap előtt ismertettem. A feladatok kivitelezése nagy önállóságot követelt tőlük. A „rajzosok" az egyéni teendők egy részével a vizuális kultúra órákon tudtak haladni. A két osztálynak nem volt együtt órája, ezért a közös feladatokat a szabadidejükben egyeztetett időpontokban tudták elvégezni, ami komoly szervezést igényelt. Az együttműködés tartogatott kihívásokat, és lehetőséget teremtett arra, hogy néhányan a munka oroszlánrészét a társaikra hagyják. Finomítani kellett a kommunikációt, az egymáshoz való alkalmazkodást és fejleszteni az empátiát, de végül minden csapat képessé vált a közös értékteremtésre.

Védett Gyermekkor Projekt mélyebben

Először érzékeltettem velük, hogy miért aktuális az, amivel foglalkozunk, hogy miért kardinális kérdés, hogy a gyermekkor védett-e? 2019 tavaszán kiindulópontként az itt élő magyar gyermekek életkörülményeivel foglalkoztunk. Kortárs képzőművészeti alkotások mentén tártuk fel, hogy a diákoknak milyen tapasztalatai és elképzelései vannak arról, hogy milyen családban és környezetben cseperednek a ma gyerekei. Beszélgetésünket a tanulók érdeklődése vezette, fokozatosan nyitottunk rá az együttélés és az egymás mellett élés mélyebb vonatkozásaira.

Magyarországon és a Földön mindenütt hangsúlyos kérdések a COVID-19 vírus által okozott károk, a túlnépesedés, a migráció, bizonyos társadalmak elöregedése, a gyermekbántalmazás, a klímaváltozás vagy a környezetszennyezés. Az ökoszisztéma elemi egysége a család. A 2011. évi népszámlálás által rögzített helyzet alapján, sok magyar család élete úgy alakult, hogy a gyermekek magas százaléka nem



7. kép: A képen 10. évfolyamos rajzos és médiás diákok láthatóak közös munka közben - 2019

házastársi viszonyban született.[2] Sok olyan újszülött lát napvilágot, akik számára a szülők nem tudnak biztonságos hátteret és perspektívát nyújtani, miközben nő a vágyott, de meg nem született gyermekek száma is. Illetve egyre nagyobb az egyszülős családok aránya.[3] A házasságok jelentős része pár év után válással végződik, számos csemete él mozaikcsaládban.[4] A társadalmi, gazdasági és világnézeti változások következtében egyre elterjedtebbek a nem hagyományos családformák, miközben a megbecsültségük kérdéses. A 2011-es népszámlálás adatai szerint Magyarországon a népesség körülbelül hat százaléka magyarországi nemzetiségi. Jelentős hazánkban az orosz, a kínai, az arab és a vietnámi stb. lakosság is.[5] Egyre több gyermek születik vegyesházasságban.

A vizuális nyelv kreatív használata segít megismerni és megérteni a családok sokféleségét, és látható kifejezést adni a diákok saját élményeinek.[6] Művésztanárként lehetőségem nyílik tágabb értelemben vett művészeti nevelésre. Az alkotás, vagy a kortárs művek megfigyelése alkalmat teremt a kommunikációra, beszélgethetünk az élet nagy kérdéseiről, foglalkozhatunk az emberi élet hétköznapi és sorsfordító történéseinek értelmezésével, a személyes kapcsolatainkban magunkért és egymásért vállalt felelősséggel, önismerettel és az élő közösségért való tudatos gondolkodással. A projekt a személyiséggé érést is hivatott támogatni, a vizualitás gazdag nyelvezetét és más műveltségterületek változatos tartalmait segítségül hívva.

A Védett gyermekkor feladatsora olyan tizenévesekből álló osztályokat céloz meg, akik életük azon szakaszában járnak, amikor kiemelten fontos önmaguk és egymás megismerése, elfogadása, az identitásuk felépítése. A projektben nagy hangsúlyt kap az élményszerű, aktív tevékenység, a több csatornán megvalósuló önkifejezés, a képességfejlesztés és a személyiségfejlesztés.

Csapatmunka

A diákok kis csapatokban, kvázi alkalmi közösségben, családban dolgoztak együtt. Kiosztották egymás között a feladatokat. Felépítették a fiktív gyerek személyiségét, családját, környezetét, majd kiválasztották, hogy milyen módszerekkel modellezik le az életét. Megjelenítették a ruhatárát, lerajzolták a családját, a szobáját, írtak egy levelet és rajzoltak egy rajzot a gyerek színvonalán. Lehetőségük volt hangfelvételt vagy fotómanipulációt is készíteni stb.

A „tömkomos" diákok felkészültsége lehetővé tette egy plusz feladat minőségi megvalósítását. Minden csapatnak le kellett forgatnia egy 2-3 perces, angol nyelvű, vagy angolul feliratozott bemutatkozó kisfilmet a gyerekről. Az apróságokat megszemélyesítő diákok készültek a Világ Gyermekei Találkozóra, ahol egy kis egyéni produkciót kellett előadniuk, majd ki kellett fejteniük a véleményüket egy általuk választott környezetvédelmi témában, és kampányolniuk kellett egy jó ügy mellett.

2 *http://www.ksh.hu/nepszamlalas/csaladtipusok_jellemzoi*, 6. o, 32. o.
3 *http://www.ksh.hu/nepszamlalas/csaladtipusok_jellemzoi*, 33. o, 39. o. (2020.12.29.)
4 *http://www.ksh.hu/nepszamlalas/csaladtipusok_jellemzoi*, 8. o. (2020.12.29.)
5 *http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_demografia*, 1.1.28. (2020.12.29.)
6 *http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_nemzetiseg* (utolsó megtekintés: 2020. 12.22.)

Világ Gyermekei Találkozó 2019
A projekt utolsó mozzanataként lebonyolítottuk a találkozót. Öt kislány és egy fiú-lány ikerpár kettős karakter született. A diákok beöltöztek és átlényegültek kisgyermekké. A résztvevők az átváltozáshoz jelmezt, sminket, testfestést, egyéni hanghordozást és az életkorhoz illő szókincset használtak. Először levetítettük a bemutatkozó videókat, aztán a kicsik egyesével bemutatták a rajzokat, a feljegyzéseket és, miközben végig egyes szám első személyben beszéltek magukról. Olyan témákat dolgoztak fel, mint a testi rendellenesség, a gyász, a testvértől való elszakítás, a szülői elhanyagolás, a rasszizmus vagy a szervdonáció. Öten a világ távoli pontjairól érkeztek. Egy alabamai lányka kistesóra vágyott. Míg az egyik magyar kislány számára a biztos hátteret a szülők helyett a bátyja nyújtotta, addig a másik a tévé előtt követte az édesanyja életét, aki az anyai szerep helyett a színésznői karriert választotta.

Eredetileg arra kértem őket a találkozón (ahol én játszottam a házigazda szerepét), hogy fogalmazzák meg, hogyan tudnának barátkozni egymással, és milyen ötleteik vannak az együttműködésre, hogy világunk jobb hely legyen, és meséljék el, hogy ők milyen jövőt szeretnének. Azonban ők igazi gyerekek maradtak, és nem társadalmi kérdéseket feszegettek, hanem gyermeki tisztasággal az életük momentumaiból indultak ki. Közös időt, szeretetet és biztonságot akartak átélni a családjukkal és a barátaikkal. Erről beszéltek nekünk.

A közös munka során magas szintű együttműködés valósult meg a diákok között. Személyes élményeiket és a különböző műveltségterületeken szerzett tapasztalataikat is felhasználták az alkotófolyamatban. Nagy empátiával vitatták meg a mai gyerekek helyzetét, reflektáltak egymás meglátásaira, majd művészi formát adtak közös elképzeléseiknek. Használták a manuális képességeiket, a vizuális látásmódjukat, a technikai tudásukat és testük kifejezőerőjét is. A projektnap történései, az előadások mindnyájunk számára közös zsigeri élménnyé váltak.

Hat bemutatkozó kisfilm és egy rövid werkfilm készült a projekt során. Kísérleti jelleggel létrehoztunk magunknak Conference of the World's Children 2019 néven egy zárt csoportot, ahol tartottuk a kapcsolatot a fiktív nyolc évesekkel.



8. kép: A képen 10. évfolyamos rajzos és médiás diákok láthatóak a Kőbányai Szent László Gimnáziumban, a Világ Gyermekei Találkozón - 2019

A munkafolyamatot és a projektnap történéseit összefoglaló werkfilmet Gál Anna, 12. évfolyamos tömegkommunikáció szakos diákunk készítette, az instrukcióimat követve. A videók az alábbi lejátszási listában tekinthetők meg: *Protected Childhood Project 2019*

Köszönetnyilvánítások
A közlemény alapját képző kutatás az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása", 2016-2020, projekthez kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

Hivatkozások
KSH: http://www.ksh.hu/nepszamlalas/csaladtipusok_jellemzoi 6. o, 8. o, 32. o, 33. o, 39. o (Utoljára megnyitva: 2020.12.30.)

KSH: http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_demografia 1.1.28 (Utoljára megnyitva: 2020.12.30.)

KSH: http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_nemzetiseg (Utoljára megnyitva: 2020. 12.22.)

Protected Childhood Project 2019: https://www.youtube.com/playlist?list=PLF8Up_QrvFW5A-Eaz6PF7pKVpOSngBS88B (Utoljára megnyitva: 2020. 12.22.)

Kép-alkotás

A Nemzeti Tehetség Program szerepe az alapfokú művészetoktatásban

Mészáros Anna SZÍN-VONAL Alapfokú Művészeti Iskola, Lesencetomaj

Absztrakt
A Nemzeti Tehetség Program keretein belül a SZÍN-VONAL Alapfokú Művészeti Iskola művészetoktatásban résztvevő tanulóival az elmúlt években számos sikeres pályázatot valósítottunk meg. Fontosnak tartjuk, hogy a gyerekek a tanórán kívül is változatos programokban vehessenek részt, amiket a pályázatoknak köszönhetően tudunk biztosítani. Ez a tevékenység teszi lehetővé a diákok számára a szabadidő hasznos eltöltését, egymás megismerését, a tolerancia, az együttműködési készség fejlődését. 2017 óta vezetésemmel négy pályázat keretén belül tekintettük át és értelmeztük újra felső tagozatosokkal a 20. század művészettörténetét. Jelen tanévben a koncept arttal zárjuk a tanulmányokat

A szecessziótól kezdve az avantgardon és a pop arton át sorra vettük az adott művészeti korszakok nagy mestereit, a társadalmi problémákra adott vizuális válaszaikat. Vizsgálódásaink azonban nemcsak elméleti, hanem gyakorlati síkon is folytak, a részt vevő tanulók alkotásaiban a mai kor által felvetett kérdések tükröződnek. A pályázatok megvalósítása során nagy hangsúlyt fektetünk a tanulmányutak és bentlakásos táborok szervezésére is. Ezeknek köszönhetően gyerekek jobban el tudnak merülni a témában, a múzeum és tárlatlátogatásokkal elmélyíthetik a tantermi ismereteket, a táborokban nagyobb, komolyabb, a témát átfogó, csoportos alkotásokat tudnak létrehozni.

A szecesszióval kapcsolatos pályázatunkban a résztvevők megismerhették Európa jelentős alkotóit Gauditól Muchán át Lechner Ödönig. Tanulmányozták a századvég és a századelő vizuális formavilágát a festészet, építészet, a lakberendezés és a divat területein is. Terveztünk homlokzatdíszeket, lámpaburákat, megfestettük a négy évszakot szelfiként. Tanulmányi utunk során A Magyar Szecesszió Háza, a Fővárosi Állatkert pavilonjai és a kaposvári Rippl-Rónai Villa meglátogatásával bővítettük az ismereteket. Bentlakásos táborunkban interaktív installációt, egy korabeli kávéházi jelenetet hoztunk létre. Készítettünk egy nagy „üvegablakot”, a résztvevők a korabeli divat ihletésével terveztek maguknak ruhákat és kiegészítőket.















Berendeztük egy kávéházi sarkot, a gyerekek pedig az általuk készített ruhákat és kiegészítőket magukra öltve helyezkedtek el az élőképben, tökéletesen visszaadva számukra a szecesszió hangulatát.

Korabeli zenét hallgattak, verseket olvastak fel. Ezzel az előadással nemcsak a pályázatot zártuk, hanem a megszerzett ismereteket is élményközpontúan, a játékos kikapcsolódás részeként rögzítettük.

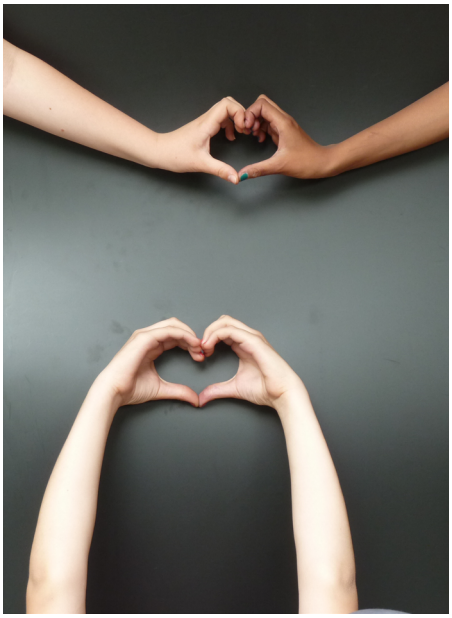
A szecesszió mellett nem maradhatott el a 20. század első felében kibontakozó modern művészet vizsgálata. Malevicstől Kandinszkijen és Rothkón át Pollockig sorra vettük az új izmusok nagy képviselőit, munkáikat megismertük, újra értelmeztük, és felhasználtunk a projekt fő témáját adó performansz képi világának alkotásakor. Az évközi munkák egy az action painting-en (akciófestészet, gesztusfestészet) alapuló cselekvésre épülő akció volt, ahol a résztvevők az általuk készített csurgatásos, fröcsköléses technikával készült mozaik-vászon előtt saját maguk által készített álarcokban „váltak a festmény részévé".

Ez az alkotásunk jól készítette elő a pályázat záró alkotását, melynek keretein belül Franz Marc képi világán alapuló performanszt hoztunk létre. Készítettünk egy 3x1,7m-es állatalak-absztrakción alapuló óriás festményt.

A résztvevők betanultak egy saját maguk által kitalált koreográfiát, amit a záró rendezvényen az óriásfestmény stílusához hasonlóan állatok képére kifestve, több kisebb állat-festményt a kezükben tartva adtak elő a vászon előtt, „belépve" ezzel az alkotásba, élővé, interaktívvá téve a képet.

Mivel a században indult hódító útjára a film és az animáció, fontosnak tartottuk, hogy ezekkel a műfajokkal is megismertethessük a művészetoktatásban résztvevőket. A tabletek és okostelefonok elterjedésével ma már könnyen tudnak











önállóan is animációt készíteni a tanulók, néhány éve azonban ez még újdonságnak számított. A pályázatunk keretein belül többféle technikát sajátítottak el a gyerekek, csináltunk stop-motion animációt, pixillációt, készítettünk árnybáb-filmet, videót vágtunk, zörejeztünk. Ellátogattunk a Kecskeméti Rajzfilmstúdióba, ahol a magyar animáció híres szereplőivel ismerkedtünk, illetve tanultunk 3D figurát animálni Budapesten.

A projekt záró akkordja egy stop-motion animáció elkészítése volt, amelyben a gyerekek voltak a főszereplők, pontosabban a kezeik és a lábaik. Ezek mozgatásával készítettünk a választott zene ritmusára illeszkedő animációt, melyet széles körben bemutattunk. A videók megtalálhatóak a SZÍN-VONAL AMI hivatalos facebook oldalán, az *NTP-16 pályázatok videói I. mappában*.

A pop arttal foglalkozó pályázatunk keretein belül megismerkedtünk az amerikai nagy mesterekkel és azokkal a kortársakkal, akik az irányzaton belül is alkottak. Készítettünk Warhol ihletésével 4 színre épülő szitanyomat-vázlatokat a résztvevők kedvenc sztárjainak arcképével, csináltunk Rauschenberg-kollázsokat napjaink közéleti szereplőivel, illetve Lichtenstein stílusát alapul véve terveztünk képregény figurákat is. Tanulmányi kirándulásunk a Ludwig Múzeum állandó kiállításának és a Nemzeti Galéria kortárs tárlatának meglátogatásán alapult, ahol a tanulók élőben is láthattak pop-art alkotásokat.

Bentlakásos táborunkban Murakame Takashi gömbjeit alapul véve divat-kollekciót alkottunk a magyar népművészet motívumainak újra gondolásával.

Jelenleg futó pályázatunkkal zárjuk a bő évszázadnyi művészettörténeti ismeretet. A koncept és a kortárs művészettel foglalkozunk, a környezetvédelem, az újrahasznosítás témakörét is alaposan beépítve a programba.

Diákjaink értékteremtő munkája

Környezetgazdagító projektek

Baranyai Zoltánné címzetes igazgató, SZÍN-VONAL Alapfokú Művészeti Iskola, Badacsonytomaj

Absztrakt
Négy város, negyven kistelepülés közel félezer tanulója számára kínál heti négy tanórában alapfokú művészetoktatást a *SZÍN-VONAL Alapfokú Művészeti Iskola* képzőművészeti ágon, környezet- és kézműves kultúra tanszakon. A cikkben az iskola két projektjét mutatom be.

Iskolánkban arra törekszünk, hogy a tanórák mellett a tanulók érdeklődésére építve olyan szabadidős projekteket is biztosítsunk, ami a világ, a tudomány és művészet aktív felfedező, kísérletező befogadására, a tervező, alkotó cselekvéssel megtámogatott ismeret- és tapasztalatszerzésre több, új, szokatlan lehetőséget biztosít. A problémamegoldások folyamatának megélése az egyéni kifejezés, a kreatív közlés és feladatmegoldás készségének kialakításában óriási jelentőséggel bír.

Nagyon szerencsés olyan kihívások elé állítani a tanulókat, melynek eredménye egy olyan műtárgy, műtárgy együttes létrejötte, amely sok emberhez – felnőtthöz, gyermekhez – szól, amelyek segítségével játékosan, élményszerűen jutnak fontos információhoz a használók, és amelynek megvalósításaként nemcsak tanulnak, de elismerésben is részesülnek az alkotó diákok. Ezen célból végzünk évek óta környezetszépítő, értékteremtő tevékenységeket, melyből szeretnék kettőt ismertetni.

Évkerék

Az elsőként bemutatásra kerülő projektünk egy évkerék, forgatható kalendárium, amely segítségével követhetők az évszakok változása, az évszakokhoz, hónapokhoz, hetekhez kötődő mezőgazdasági



1. kép.

munkák és jeles napok rendszere. A játékos tanulási eszközt óvodás gyermekek számára készítettük.

A Gyulafirátóti *Kastélykert Óvoda* modernizálása során merült fel az óvoda vezetésében, hogy jó lenne, ha a hagyományápolás fontossága az épület belső terében is hangsúlyosan megjelenne. Az igényt ismerve fogalmazta meg *Széplaki Nóra* tanárunk a Nemzeti Tehetségprogram pályázati kiírására a tanulási eszköz elkészítésére szóló projektet. A program megvalósításába a veszprémi *Gyulaffy László Általános Iskola* azon 10-14 éves diákjait vontuk be, akik intézményünknek is tanulói. A művészeti iskolások által elkészített közel négy méter magas, dekoratív, figyelemfelkeltő, falra szerelt forgatható játékeszköz megmutatja az évszakokhoz, hónapokhoz kötődő feladatok, szokások összefüggéseit, segíti megismertetni a magyar és sváb jeles napok hagyományait.

A feladatmegoldásba beválogatott tanulók először megismerkedtek az elvégzendő munka kihívásaival, a tervezett játékeszköz lehetséges szerkezetével, a koncentrikus körök alkalmazására épülő információhordozó eszköz összefüggéseket megvilágító, tudásátadó szerepével. A feladatmegoldás szakmai kutatómunkával, modellezéssel indult. Először elkészítették az eszköz kicsinyített makettjét. Ez a kis makett az egész alkotó folyamat során segítette a tanulókat abban, hogy tudják, hogy a megvalósításban hol is tartanak. A tervezett objektum, több koncentrikus körből épül fel. A legkisebb központi kör a Nap. Ehhez társul négy különböző átmérőjű kerék. Mindegyik korong más-más, de egymással összefüggő témakört (időjárás, tevékenységek…) dolgoz fel. A korongokat az év hónapjaihoz igazodva 12 szeletre kellett tagolni, hogy be lehessen mutatni az adott hónap időjárását, mezőgazdasági munkáit, jeles napjait. A Nap mögött elhelyezkedő, tengelyre felfűzött négy korong szeleteinek beforgatásával lehet megjeleníteni az adott napra jellemző ismereteket. A feladatmegoldás során igazi kihívást jelentett a körszelet formában való képszerkesztés, a megfelelő képarány kiválasztása. A legnehezebb, és a legnagyobb tudásanyagot feldolgozó körlap, a jeles napokhoz köthető hagyományok képi megjelenítése igényelte a legtöbb időt és munkát (könyvtári kutatómunka, ismeretszerzés nagyszülőktől, dédszülőktől). A festés befejezését követően lehetett csak összefűzni a nagy, nehéz körlapokat egy csapágyas tengelyre, és az alkotást teljes valójában megtekinteni. Egy 6 méter magas, egybefüggő falfelületre

került a forgó játék úgy, hogy az, az épület homlokzatán végig futó egyetlen üvegtáblával megoldott hatalmas ablakfelületen át teljes egészében látszik az utcáról. Az óvodába járó gyerekek az épületbe érkezést követően beállíthatják rajta az arra a napra megfelelő körszeleteket, azt, hogy milyen az idő, hol tart a természet, hogyan áll a hold, és mely ünnepre várunk. A teljes egészében kézi munkával készült forgó elkészítése során megismerkedtek a tanulók a tervezés-kivitelezés, a fára festés nehézségeivel és szépségével, az emberi alakok, mozdulatok ábrázolási lehetőségeivel, mindemellett tovább bővítették ismereteiket hagyományaikról.



2. kép: A veszprémi diákok festik a forgó kalendáriumot

A forgó kalendárium korszerű festészeti eljárásokkal, fiatalos színhasználattal és formavilággal a mai kor ízlésének megfelelően készült. Arra törekedtünk, hogy az alkotás a gyerekek és szüleik ízlésvilágába, valamint a vadonatúj épület minimalista formavilágába is belesimuljon. A programban résztvevő tanulók minden fázisnak részesei akartak lenni, soha nem hiányoztak. A projekt sikerességét mutatta a falubeliek érdeklődése, a folyamatos pozitív visszajelzések. A játék készítése összekovácsolta a különböző korú embereket, a település lakóit, amit az is jelez, hogy újabb nagyméretű munkát szeretnének tanulóinkkal megvalósítatni.



3. kép: A kész mű felszerelés előtt

A projektben részt vevő gyerekek az évkerék készítése közben megismerték dédszüleik hagyományait, megtapasztalták, hogy a hagyományok ápolását modern nyelvezettel is tovább lehet örökíteni. Magas szinten gazdagodott tudásuk a helyi, a népi és az egyetemes kultúráról. Gazdagodott a vizuális kifejezési eszköztáruk (pl. megismerték az időjárás ábrázolásának lehetőségeit, túlléptek a sablonos kék ég, felhők, sarokba rajzolt Napocska ábrázoláson). Megtapasztalták, mennyire fontos a tervezés, képessé váltak terv alapján dolgozni, és megtanultak méretarányosan nagyítani és kicsinyíteni. Megfigyeléseket tettek a természetben, fejlődési stádiumokat állapítottak meg, és dekoratív terveket készítettek.

Tapasztalat

Csodálatos természeti, idegenforgalmi környezetben élünk, ezért különösen bántó, ha ebben a varázslatos élő környezetben vannak olyan mesterséges épített elemek, amely tönkreteszik ezt az idillikus összhatást. A disszonáns elemek meglétének lehet oka emberi hanyagság, de fakadhat anyagi forrás hiányából is. A művészetoktatásban résztvevő tanulóink, és volt diákjaink (15-19 éves fiataljaink) segítségével évek óta ezeket a problémákat kívánjuk erőnkhöz mérten orvosolni.

Első ízben *Badacsony* központjában készítettünk egy 90 méteres, a környezet értékeire rámutató kerítés festményt, majd a badacsonytomaji iskola számára egy több mint 50 méteres (a környezet élővilágát bemutató természetrajzi illusztrációt, falfestmény formájában, ezt követően pedig a környék hagyományait bemutató falfestménnyel díszítettük az intézmény közösségi terét. Az elmúlt évben egy veszprémi iskola összefirkált külső homlokzatát varázsoltuk egyedivé önkéntes munkával. Minden esetben az tapasztaltuk, hogy dekoratív falfestményeink megjelenését követően megszűntek a rongálások és akár 5-10 év távlatában is féltve őrzött értékekké váltak ezek a munkák. Óvják, akik készítették, és akik számára készült.

Idegenforgalmi kalauz

Beiskolázási körzetünkhöz tartozik *Tapolca* város és a környék települései. Ennek a gyönyörű mediterrán jellegű városnak a szívében érthetetlen okból egy közel 30 méter hosszú, 2 méter magas csúf betonkerítés található. A város vezetésének kérésére alakítottuk át a kopott kerítést idegenforgalmi tájékoztató eszközzé. A kerítés kilenc, egyenként három méteres kazettából áll. A két szélső elemet, mely a város nevezetességeit mutatja be a helyi gimnázium tanulói korábban elkészítették, a köztes 7 elemet intézményünk diákjai tervezték, festették meg. A közbülső elemek a várost körülölelő tanúhegyeket ábrázolja.

Mindegyik csoportunk a saját terve alapján kezdte el bemutatni szűkebb hazáját pl. a halápi, csobánci, gulácsi, szigligeti, badacsonyi… hegyek nevezetességeit. A munka megkezdése előtt a csoportok megegyeztek azokban a paraméterekben (az előtér, háttér vonala, színek, tónusok…), amelyek biztosították, hogy a csoportonkénti munkák egységes összhatásúak legyenek. A festés során pedig harmonizálták a díszítő dekoratív elemeket (átvettek egymástól mintákat, variálták azokat). Alapfokú művészeti iskolás tanulóink a ma már művészeti szakközépiskolában járó volt diákjaink vezetésével dolgoztak.



4. kép: A tapolcai betonkerítés festése

Tanáraink feladata a tervezéshez, kivitelezéshez szükséges előzetes tudás biztosítása volt (a szükséges környezeti és vizuális ismeretek (pl. a komponálási, színtani, térábrázolási, síkra-redukálási, átírási, festéstechnikai készségek átadása). Az alkotás kivitelezése során háttérben maradtak. Feladatuk ebben a fázisban csak az volt, hogy ügyeljenek arra, hogy a falfestékeket és a festő eszközöket úgy használják a gyerekek, hogy ne tegyenek kárt magukban, hogy az alkotó tevékenységhez minden külső, szükséges tényező (eső- és erős napfény elleni védelem, kellő folyadékbevitel, étkezés, pihenés...) biztosított legyen, hogy a festés lehetősége azok számára is folyamatos legyen, akik időnként nem férnek hozzá a falfelülethez. Csak megjegyzésként említem meg, hogy ezen munkabeosztásnak köszönhetően készült el a fali képpel együtt a város ünnepi „*Borhét*" rendezvényére a sok színes, dekoratív hulladéktartó.

A város lakói csodálkozva tapasztalták, hogy egy tanár kezében sincs ecset, hogy a 9-11 éves diákok a 15-18 éves diákok irányításával önállóan dolgoznak. Tanítványaink munkája komoly elismerést váltott ki. Nagy média visszhangja volt az eseménynek (TV, újság, honlap). Az új funkcióval ellátott térelem átadásán résztvevő *Somogyi Győző* Kossuth díjas festőművész azt mondta, hogy tudta, hogy milyen jó a képzésünk, mert már több kiállításunkon ott volt, de hogy ennyire azt, most érzékeli igazán. Azt mondta, hogy ehhez a falhoz fog járni motívumokat és bátorságot gyűjteni. Azt gondoljuk, hogy ennél értékesebb dicséretet nem kaphattunk volna! A célunk tehát megvalósult. A kerítés a fiatal diákok munkája által dekoratív fallá, a város nevezetességeit és a tapolcai medence tanúhelyeit bemutató idegenforgalmi kalauzzá, látványelemmé vált, figyelemfelhívó, idegenforgalmi funkcióval bíró térelemmé nemesült. A tervezett környezetszépítő önkéntes munka az iskola szervezeti életét is jelentősen befolyásolta. További elismertséget, sikerélményt, a jól végzett munka után érzett büszkeség érzését biztosította önmagunk és diákjaink számára.

A tanórán kívüli támogató kihívással járó csoport megoldásra épülő produktumok létrehozása, a közös problémamegoldó programok, a projekt és tematikus napok a személyes készségeket, az egészséges személyiség fejlődését, a személyiség építését, az énhatékonyság erősödését (kitartás, kudarctűrés, önismeret, önszabályozás, önállóság, felelős gondolkodás, döntésképesség, felelősség vállalás...) eredményezik. A közös ismeretszerzés, a közös cél érdekében történő együtt gondolkodás, együtt tervezés, a közös alkotó tevékenységek, a csoportos feladat megoldással létrejövő tanulási produktumnak, tanulási eredménynek óriási szerepe van a társas kapcsolatok, a szervezeti kultúra minőségének alakításában (empátia, elfogadás, törődés, konszenzus képesség, együttműködés, az egyéni cél, érdek alárendelése) valamint a környezetfelelős életvitel, a környezet fenntarthatósága érdekében szükséges egészséges személyiség kialakításában.



5. kép: Kifestett kukák a Badacsonyi Borhétre



6. kép: Balatoni tájkép sorozat egy tapolcai kerítésen (részlet)

Ciprusok és portrék

Az MTA Pszichiátriai Művészeti Gyűjtemény küldetéséről szubjektív nézőpontból

Perenyei Monika MTA Pszichiátriai Művészeti Gyűjtemény

Absztrakt

Az esszében Van Gogh életművének befogadástörténetét követjük nyomon. Az „őrült művész" festészetének megítélése művészettörténészi körökben évtizedeken át vita tárgya volt. Ugyanakkor írók, rendezők és festők befogadói érzékenysége egyértelműen az elfogadás és a felértékelés irányába mozdította el Van Gogh festészetét. Sőt, a Van Gogh-gal való azonosulás szélsőséges eseteiről is tudunk, melyekben az alkotófolyamat és az önfeltárulkozás összefonódásának kivételes példáit ismerhetjük meg. Van Gogh felkavaró hatása a századforduló progresszív művészeti irányzataitól, a negyvenes évek francia értelmiségi körén és Márai Sándoron át a hazai művészeti világig ível. És hogy ez az ív megrajzolható, abban a pszichiátriai művészeti gyűjtemények, pszichiáterek, terapeuták és művészettörténészek közös munkái is szerepet játszanak.

Van Gogh és Artaud

2014 tavaszán a párizsi Musée d'Orsay-ben a festő Vincent Van Gogh (1853-1890) és a sokoldalú színházi ember Antonin Artaud (1896-1948) kapcsolatát bemutató kiállítás nyílt *Van Gogh/Artaud. A társadalom öngyilkosa címmel*.[1] Mindkét alkotó neve az „őrült művész" mítoszával forrt össze, de a tárlat érdeme, hogy az egyszerre megbélyegző és figyelemkeltő klisét kikerülve, a kurátoroknak a rajzok, festmények, valamint film- és levélrészletek átgondolt válogatásával, a képek és szövegek térbeli elrendezésével sikerült fogékonnyá tenni a látogatót e két életmű egzisztenciális kockázatának átélésére. A tárlat utolsó „felvonásában" Artaud emlékezetes filmszerepein keresztül lépett színre, Van Gogh pedig ciprus-festményeiben, azoknak egymásmellé helyezésükkel felfokozott hatásában volt jelen. A ciprus-képek ritmikusan örvénylő ecsetkezelése, a festékben mint testes matériában valósággá váló festői látomás és nyomot hagyó emberi indulat megtapasztalása emlékezetes élményem (kielégítően felülírva korábbi, a napraforgók neves festőjével kevésbé meggyőző találkozásaim).



1. kép: Kiállításenteriőr Pál István festményeivel. 2016. MTA pszichiátriai Művészeti Gyűjtemény. fotó: Hámori Péter

1 Van Gogh / Artaud. Le suicidé de la société. 2014. március 11- július 6. Musée d'Orsay, Párizs.



2. kép: Kiállításenteriőr Pál István festményeivel: A kétsíkú kép. Pál István és Füst Milán barátsága. 2016. MTA pszichiátriai Művészeti Gyűjtemény. fotó: Hámori Péter

Van Gogh és Artaud kapcsolata természetesen a később született, francia alkotó kezdeményezésében fogant. 1947-ben a párizsi Orangerie-ben mutattak be egy válogatást Van Gogh festményeiből, amely mélyen érintette Artaud-t: gondolatait *A társadalom öngyilkosa* címen publikálta. Ebben a szövegben, amely a 2014-es kiállítás címadó kiindulópontja lett, a költő Artaud az azonosulásig közel lép Van Gogh képeihez (nincs se történelem, se filozófia), és így olvasójának is közvetíti a festő lélekmozgását, a festésben feloldódó látásmódját. „Van Gogh festményének viharos fénye akkor kezdi el sötét szavalatait, amikor már nem látjuk" – írja Artaud.[2] A drámaíró a festmények érzékeny befogadásában, azok érzéki leírásában jelenidejűvé teszi Van Gogh festői látomásait, és e benyomástól felkavarva utat enged a személyes indulatnak: a nélkülözéstől elgyötört festő korai haláláért azt a társadalmat teszi felelőssé, amelyben Van Gogh-nak élni adatott.

Az 1947-es párizsi Van Gogh kiállítás és annak artaud-i recepciója, elképzelésemben, *Alain Resnais* filmrendező munkájában, nevezetesen Van Gogh-ról készült eszszéfilmjében is érezteti hatását (Van Gogh, 1948). Az újhullámos filmrendező (Chris Marker és Agnés Varda barátja, akik így együtt egy baráti-alkotói kollektíva tagjai) merész megoldással Van Gogh életét a festményeiből szőtt narratívaként adja elő. A filmképek nyersanyagát Van Gogh festményeinek fekete-fehér reprodukciói adják (a festmény és annak reprodukciója mint realitásainkkal egyező matéria), a kamera Van Gogh festményein vándorol: a festő élete, magasztos elhivatottsága, nyughatatlan vándorlásai, szerelmet sóvárgó magányossága, felfokozott munkaintenzitása, és mind ezek hatásában formálódó festményei szétválaszthatatlanok. Ennek ellenére a festői életmű kronológiáját a filmrendező Resnais több helyen is „megsérti", talán, hogy a festményekből összeszerkesztett narratívába egy antipszichiátriai vádirat szólamát is belekomponálja. Az 1947-es párizsi Van Gogh kiállítás jelentős állomás a festő recepciójának történetében, és számunkra különösen érdekes, hogy az Orangerie-ben megrendezett kiállítás befogadástörténetét – a francia filmes kultúra mellett – magyar író is gazdagítja.

A magyar Van Gogh

„Egy csésze forró, mérges kávé jólesne ebben a hidegben!" – veti papírra Márai Sándor 1947 februárjában, Párizsban – „De mindenütt café nationalét mérnek. A „nationale" a valóságban azt jelenti, hogy pótkávé. A „nemzeti" jelző újabban mindenütt azt jelenti, hogy valami nincs rendben, nem az többé, aminek lennie kellene. (...) Éjjel tizenegykor, a színházból jövet, a nagy Boulevard üres, hideg és sötét. Néha egy gépkocsi. (...) Komor csend. A Fény Városa fázik és hallgat. (...) Villogó szépségek az Orangerie-ben: Van Gogh képei. Egy kosár krumplit festett le, vagy egy parasztcsaládot, amint krumplit esznek, vagy egy levélhordót, egy csokor provence-i virágot: s olyan indulatot adott az egyszerű témákba, mint egy földrengés. Van valami tektonikus ebben az őrült művészetben. (...) Gare de l'Est. Reggel nyolc, sötétség. Szent hely ez az állomás, itt lihegtek a Nyugattól búcsúzó magyarok, néhány évtizeden át. Én is itt lihegtem valamikor. Most nem lihegek, inkább csak fázom. Mikor indul már Keletre ez a vonat?"[3]



3. kép: Pál István: Betegtárs képmása, 1929. J.j.f. Der ungarische Van Gogh, 1929 Angyalföld. parír, akvarell, 50x37 cm, MTA PMGY, ltsz.89.1 fotó: Hámori Péter

2 „L'orageuse lumière de la peinture de Van Gogh commence ses récitations sombres à l'heure même où on a cessé de la voir." Van Gogh/Artaud. Musée d'Orsay. 2014. Párizs. p36.

3 Márai Sándor: Napló 1945 – 1957, Akadémiai Kiadó, Helikon Kiadó, 1990. p45-51.



4-5. kép Az angyalföldi elmeügyi múzeum (az ún. Selig Múzeum, a mai MTA Pszichiátriai Művészeti Gyűjtemény elődje) „Múzeumalbumának" két lapja Pál István egy festményével és egy találmányával, 1936 körül. MTA Pszichiátriai Művészeti Gyűjtemény, kézirattár, fotó: Hámori Péter

Márai naplóbejegyzése számomra kétszeresen is megidézi a festő Pál István alakját, és ezzel megérkeztünk jelen esszé szorosan vett tárgyához, az MTA Pszichiátriai Művészeti Gyűjteményben folyó munka bemutatásához. Egyrészt, a Nyugattól a Gare de l'Est-n búcsúzó magyarok között találjuk Pál Istvánt is, aki feltehetően 1905 és 1908 között járt Párizsban, majd 1911-ben fél évig élt a francia fővárosban. Másrészt, Pál egy 1929-ben festett képét „a magyar Van Gogh"-ként, pontosabban „der ungarische Van Gogh" – ként szignálta, vagyis azonosult e „tektonikus erejű, őrült művészettel"[4].

Bocsássuk máris előre: Pál István, aki fiatalon progresszív művészekkel állt kapcsolatban[5], életműve számottevő részét elmegyógyintézeti kezelések alatt hozta létre. Az MTA Pszichiátriai Művészeti Gyűjtemény 18 festményét őrzi, köztük azt a betegtársáról készült portrét, amelyet „der ungarische Van Gogh"-ként írt alá.[6] Ez az életrajzi tény persze önmagában magyarázattal szolgálhat arra, hogy Pál az ugyancsak intézeti kezelésre szoruló Van Gogh-gal azonosította magát, az ekkor már (halála után négy évtizeddel) elismert, és levelezése tükrében is ismert „őrült" holland festővel.[7] Ez az azonosulási mozzanat, azonban nemcsak a Van Gogh-i recepciótörténet fényében elgondolkodtató, de a 2015-ben előkerült Pál István levelek ismeretében különösen izgalomban tartó[8], még akkor is, ha a megoldás igencsak távoli (éppenséggel lehetetlen), és ez a bizonyos „szignó" (kapcsolódó kórrajzi megjegyzésekkel alátámasztva) Pál István pszichózisának jeleként rögzült. Érdemes azonban figyelembe venni, hogy a második világháború után a modern festészet szimbolikus alakjává váló, majd a műtárgypiacot felrobbantó Van Gogh nem ugyanaz a festő, mint a húszas években még leginkább a progresszív festők számára irányt adó, a tradíciót szabadon kezelő alkotó. Pál István betegségének gyötrő hatásait, az alkotói pályáját derékba törő, elkerülhetetlen intézeti kezelésének következményeit nem lehet tompítani, ám a nem rég napvilágra került, a zárt intézetekből fiatalkori barátjához, Füst Milánhoz írt levelei mégis csak árnyalják a Van Gogh-gal azonosuló aktus pszichotikus eredetét. Jelen esszé keretei között csak annyit jegyeznék meg, hogy ahogy Van Gogh-nak testvéréhez írt beszámolói, úgy

4 A betegtársról készült arckép felirata pontosan: „der ungarische Van Gogh 1929 Angyalföld"

5 Pál István főiskolai képzésen túl, ahol rövid ideig Ferenczy Károly növendéke volt, a Nagybányai Szabadiskolában képezte magát (1909) és dolgozott a kecskeméti művésztelepen is, ugyancsak 1909-ben. 1924-25-ben egy avantgárd folyóirat, az aradi Periszkóp író-tervező munkatársaként tűnik fel.

6 Az elmegyógyintézeti kezelése okán hosszú időre feledésbe merült Pál István életútját Plesznivy Edit művészettörténész kutatta ki és mutatta be több tanulmányban. Plesznivy Edit – Dr. Hárdi István: „Der ungarische Van Gogh." Pál István festőművész munkássága, életútjának és pszichózisának története. Psychiatria Hungarica. 1997. 12:6, 758-774. Plesznivy Edit: Hiányos kirakós: Pál István festőművész életútja és munkássága. A kirakós újabb darabja: Füst Milán és Pál István barátsága. Artmagazin. 2016/8. 38-45.

7 Karl Jaspers első Van Gogh tanulmányát, a festő levelei alapján kifejtett pszichopatológiai elemzését először 1922-ben publikálta. Van Gogh levelezése magyarul már 1924-ben megjelent Éber László művészettörténész fordításában.

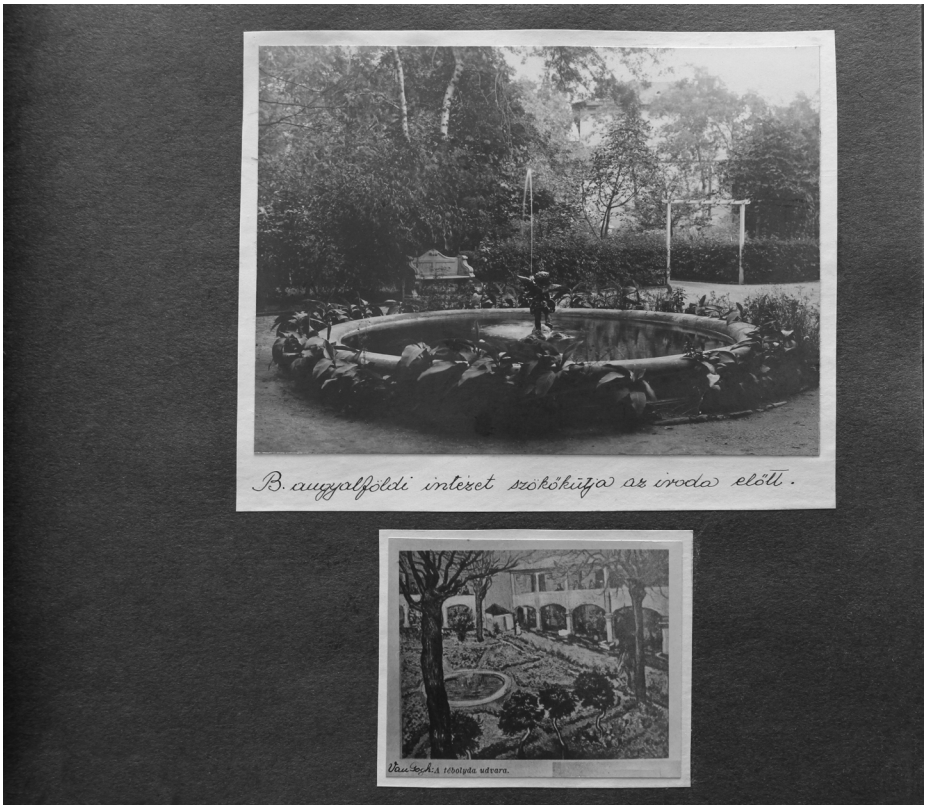
8 Pál István festő Füst Milánnal való barátságának részleteit Szilágyi Judit irodalomtörténész közölte kiállítás és tanulmány formájában is. Szilágyi Judit: A kétsíkú kép. Füst Milán és Pál István barátsága. Ars Hungarica, 2018/4. 409-430.

Pál Istvánnak barátjához írt sorai is megőrizték az alkotó embernek saját betegségére adott válaszait, önelemző igényét, és ezzel összefüggésben az intézet előnyeit és hátrányait tudatosító gondolatait. Mindkét festő beszámol testi zavarairól, „billenékeny" lelkiállapotairól, és mindezek közepette tudósítanak művészi szándékairól, terveikről, az intézeti keretek közé szorult alkotómunka lehetséges folytatásáról. Nyilvánvaló, hogy az MTA Pszichiátriai Művészeti Gyűjteménynek már létezése, és a több, mint száz évre visszatekintő története is azt tanúsítja, hogy kreatív munka a zárt intézeti keretek között is létrejöhetett, az alkotói munkának a körülményekhez igazított folytatását az elmeorvosok támogatták.[9]

Falak: korlát és oltalom

A hetvenes évektől intézményesülő művészeti terápiáig hosszú út vezetett, ám magukból a gyűjteményben őrzött képekből és tárgyakból, valamint a gyűjtemény részeként kezelt kézirattár dokumentumaiból kiderül, hogy „a nemes szórakozások támogatása" (mint olvasás, rajzolás, zenélés) már a századfordulótól az intézeti élet, vagyis az intézeti terápia része volt. A vizuális produkciók (rajzok, írásképet őrző lapok) gyűjtését és rendszerezését nemcsak a pszichiátriai diagnózisok árnyalásának követelménye, hanem az elmeorvosok esztétikai igénye is formálta.

A gyűjteményalapító *Selig Árpád* számára az esztétikai szempontokat is érvényesítő gyűjtőmunkában a heidelbergi pszichiátriai művészeti gyűjteményt rendszerező és a válogatását publikáló Hans Prinzhorn szolgált példaképként. *Hans Prinzhorn* nagyhatású könyve[10] nemcsak a gyűjtés szenvedélyének hódoló és a képzőművészetre, a vizuális kifejezésre fogékony pszichiátereknek volt iránymutató, hanem neves modern művészeknek (például Paul Klee és Max Ernstnek) is inspiráló



6. kép: Az angyalföldi elmeügyi múzeum (az ún. Selig Múzeum, a mai MTA Pszichiátriai Művészeti Gyűjtemény elődje) „Múzeumalbumának" egy lapja Van Gogh festményének reprodukciójával, 1936 körül. MTA Pszichiátriai Művészeti Gyűjtemény, kézirattár, fotó: Hámori Péter

forrása lett. Ezért is figyelemre méltó, hogy a példát ugyan figyelemmel kísérve, de azt meg is haladva az intézeti ápoltak munkáit rendszerező elmeorvosok egy olyan gyűjteményt hagytak ránk, amely nemzetközi összehasonlításban sajátos jegyekkel bír. A gyűjtemény karakterét, amely egyébként a hajdani angyalföldi és lipótmezői „tébolydák" helytörténeti gyűjteményének is tekinthető, alapvetően meghatározza „heterogén" jellege. Vagyis az intézeti ápoltak munkáinak gyűjtőhelyeként itt reprezentációs teret kapott mind a vizuálisan képzett művész-ápolt, mind az intézeti élet terápiás foglalkoztatásai során rajzoló amatőr, sőt, maga a pszichiátria-történetét művelő, híres képeket másoló orvos is. Az a feltűnő műtárgyegyüttes, amelyek az intézeti betegtársak és az elmeorvosok portréiból áll össze, jobbára a vizuálisan képzett alkotók hozzájárulása a gyűjteményi gyarapodásban. Pál István betegtársakról készült portréi e műtárgyegyüttes kiemelkedő darabjai; mára dokumentumokká váltak. A festő életében a betegtársak modellként alkalmazása egzisztenciális szükségszerűség volt, mert az alkotás folyamatosságának életben tartását szolgálta, ahogy az intézeti mindennapok életképekbe komponált megörökítése is. Ma ezek a festmények nemcsak az alkotói életút falak közti alakulásáról „beszélnek", hanem az intézetek zárt világának igencsak ritka képes hírmondói is lettek. „Nem érzem, hogy kórházban vagyok, csak modelleket látok és papírt" – írta Pál István barátjának, Füst Milánnak egy levélben.

„Fáradhatatlanul azon vagyok, hogy fejeket fessek. Nappal festek, este rajzolok. Így azután mintegy harmincat megfestettem, és ugyanannyit rajzoltam is." E sorokat viszont Van Gogh írta öccsének,

9 Perenyei Monika: Psyché képei. A magyar elmeügy és lélekgyógyászat vizuális reprezentációjáról az MTA Pszichiátriai Művészeti Gyűjteményhez kapcsolódó interdiszciplináris kutatásokon keresztül. Ars Hungarica. 2018/4. 395-408

10 Hans Prinzhorn: Bildnerei der Geisteskranken: ein Beitrag zur Psychologie und Psychopatologie der Gestaltung. Berlin, 1922.



7. kép: Pál István: Férfi szabóműhely (az Angyalföldi Elme- és Ideggyógyintézetben), 1930. „J.j.f. pál István 930 Angyalföld, dr Zsakó főorvos urnak tisztelettel ajánlom". Papír, tempera, 65,5x95 cm, MTA PMGY, ltsz.89.342 fotó: Hámori Péter

Theonak, 1885-ben[11], és ugyancsak a betegség fokozatos kibontakozását kísérő lázas munkatempóról árulkodik.

Karl Jaspers, Van Gogh pszichopatológiája és a festőnek a leveleiből kiolvasható elhivatottsága kapcsán az 1920-as években a művészeti alkotás világában megfigyelhető polaritásról elmélkedett. A filozófus és pszichiáter Jaspers a világegyetemmé záruló, értelmezésükhöz az alkotói életút részleteit nem igénylő „időtlen" művek és az esztétikai ítélet felől részleges, ellenben az egzisztencia kifejeződésében megkérdőjelezhetetlenül hiteles életművek kettőségét vázolta fel. Van Gogh festészetét, melyet az esztétikai mérce szerint ítélő szakemberek évtizedekig elutasítottak, Jaspers az egzisztenciális kifejező erőben kivételes életművek közé helyezve értékeli fel.[12] Van Gogh festészete az erkölcsi, a vallási és a művészi impulzus azonosságának kifejeződése. Megrázóan őszinte életműve befogadásában ahogy nem kerülhető meg betegsége, úgy e betegség lefolyásának megismerése is árnyalhatja ítéleteinket. Betegség részleteiről egyébként maga Van Gogh számol be a kudarcokat és terveket is közlő leveleiben. Pál István, az alkotói szándékokról és testi zavarokról ugyancsak bizalmas levelekben megnyíló festő ezzel a Van Gogh-gal azonosította magát. A vallásos színezetű realizmus magasztos igényét bejelentő, a munkásemberrel sorsközösséget vállaló, alkotómunkáját a betegség kitörése után is folytatni kívánó festővel. Pál életműve ugyancsak elválaszthatatlan betegsége kibontakozásától, a kezelése helyszíneink és sorstársainak megörökítésétől. Az a kettősség, amely az ún. autonóm műalkotások és a szociokulturális környezetből értelmet nyerő, még inkább abban felértékelődő művek közti különbségtételként létezik, ma, a párhuzamosan létező művészettörténetek korszakában ugyancsak fontos szempont. Ha a Pszichiátriai Művészeti Gyűjtemény annyit tesz, hogy interdiszciplináris kutatásokat kezdeményezve és segítve láthatóvá teszi ezeket az egzisztenciálisan hiteles, ám sokáig a perifériára sodort alkotói sorsokat, már teljesíti küldetését.

11 Van Gogh válogatott levelei. Ford. és Szerk. Dávid Katalin. Budapest, Háttér Kiadó. 2006. p98.

12 Karl Jaspers: Van Gogh. Ford. Kardos Péter. Budapest, Helikon Kiadó. 1986. (a fordítás alapjául szolgáló mű: Karl Jaspers: Strindberg und Van Gogh. München. 1977.

Az OPNI egykori múzeuma és galériája

Plesznivy Edit Magyar Nemzeti Galéria

Absztrakt
A pszichotikusok árnyaltabb diagnózisát segítő képi világ kutatása nyomán Európa szerte már a 19. század közepétől kórházakhoz kötődő gyűjtemények alakultak. Ezek sorába tartozott az Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézetben egykoron őrzött Selig-Pszichiátriai Múzeum is, mely alapítását tekintve az 1910-es évekre nyúlt vissza. Az orvosok szakmai érdeklődésével párhuzamosan a képzőművészek is felfedezésre, kutatásra érdemes világot találtak a kórházi gyűjteményekben. A betegek alkotásaiban fellelhető archaikus mélységek felfedezését követően ez a korábban elzárt kreativitás önmagában is értékké vált és rangot kapott.



1 kép: Az egykori Pszichiátriai Múzeum enteriőrje, 1990 körül

Az intézetet 2007 végén bezárták. A védett gyűjteményt az MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpontja vette át és működteti ma is, így a kutatók, a pszichiáterek, pszichológusok, és képzőművészek számára továbbra is hozzáférhetőek a mentálisan sérült alkotók különleges tartalmú, gazdag formavilágú művei, valamint a gyűjtemény dokumentumai.

A Pszichiátriai Múzeum

A valahai Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet egy különös, évszázados múltra visszatekintő művészeti válogatásnak adott otthont. Az elmegyógyintézethez kapcsolódva, a Selig - Pszichiátriai Múzeum elsősorban az orvostudomány és a gyógyítás szolgálatában állt, így a kezdetektől fogva döntően vizsgálati anyagként, kor- és kórdokumentumként gyűjtötte az ápoltak műveit.

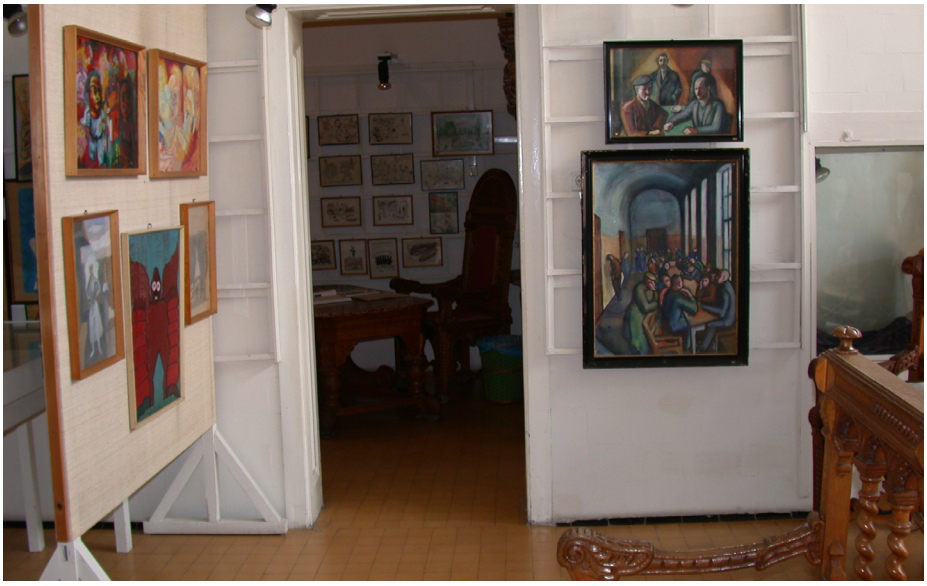
A múzeum alapítását követően, a két világháború között született képek, kézműves tárgyak a krónikus betegek spontán született alkotásai voltak. Az 1960-as évektől a kreatív terápiák gyarapították tovább a történeti anyagot. A foglalkozások révén a verbálisan nem megközelíthető lelki tartalmak képi feltárása, az elfojtott érzelmek és élmények felszínre kerülése segítette a gyógyítás folyamatát, erősítette a páciensek önértékelését. Idővel e terápiás művek, mint szuverén esztétikai értékek is bemutatásra kerültek.

A pszichotikusok árnyaltabb diagnózisát segítő képi világ kutatása nyomán Európa szerte már a 19. század közepétől jeles gyűjtemények alakultak. Cesare Lombroso itáliai kollekcióját[1] 1900-ban az angliai Bethlem Királyi Kórház betegrajz-tára[2], a Párizs melletti Villejuifben August Marie (Marcel Réja)[3], Waldauban pedig Walter Morgenthaler anyaga követte. Karl Wilmann és Hans Prinzhorn 1910-es években Heidelbergben formálódó gyűjteménye[4] hamarosan magyarországi társakra talált, Pécsett Reuter Camillo[5], Lipótmezőn pedig Selig Árpád elmeorvosok szereztek elévülhetetlen érdemeket e feltáró munkákban.

1 A gyűjtemény a torinoi Kriminológiai és Antropológiai Intézet múzeumának része. Museo di Psichiatria e Antrolpologia Criminale, Torino
2 Guttmann Maclay: Collection, Bethlem Royal Hospital Archive.Kent.; Patricia Allderidge: Die Kunstsamlung des Bethlem-Hospitals. In: Kunst & Wahn.Kunstforum. Kiállítási katalógus. Wien, 1997.121–130.
3 A gyűjtemény 1967-ben August Marie özvegyének adományaként beolvadt a Lausanne-i Art Brut Múzeumba
4 Az 1890–1920 között keletkezett, mintegy 5000 művet felölelő heidelbergi gyűjtemény képeinek kórlélektanielemzése 1922-ben jelent meg. Hans Prinzhorn: Bildnerei der Geisteskranken.Heidelberg, 1922
5 Jakab Irén: Képi kifejezés a pszichiátriában. Budapest, Akadémiai Kiadó.1998.

A Budapest-Lipótmezei Magyar Királyi Országos Tébolydában az 1910-es évek végén Selig Árpád másodorvos kezdte gyűjteni és rendszerezni betegei képzőművészeti alkotásait, és úttörő kezdeményezésével egy jeles gyűjtemény alapjait tette le. 1926-ban Selig Árpádot az Angyalföldi Elme- és Ideggyógyintézet főorvosának, majd igazgatójának nevezték ki, ahova gyűjteményét is magával vitte. Angyalföldön Epstein László és Naményi Lajos korábbi válogatásaival gyarapította az anyagot, majd beolvasztotta Fabinyi Rudolf és Nyirő Gyula lipóti gyűjtőmunkájának darabjait, valamint a gyöngyösi, a gyulai és a szombathelyi elmeosztályok alkotásait is.





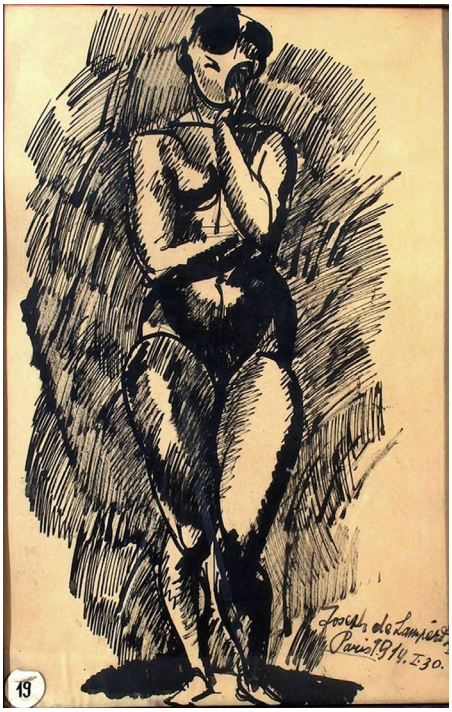
2-3 kép: Az egykori Pszichiátriai Múzeum enteriőrjei, 1990 körül

A Selig szemei előtt lebegő minta és példakép Hans Prinzhorn heidelbergi múzeuma és annak tudományos feldolgozása volt, egészségi állapota miatt azonban a vágyott rendszerezés elmaradt. Az alapító halála után Zsakó István és Jó János folytatta a megkezdett munkát és teljesítette be a szakmai feladatot. A Magyar Elmeorvosok Egyesülete 1930-ban a „Selig Múzeum" nevet adományozta a gyűjteménynek, mely 1931 májusában Angyalföldön ünnepélyes keretek között nyitotta meg kapuját a nagyközönség előtt is.[6] Zsakó István igazgatói kinevezésével 1936-tól ismét Lipótmezőn került bemutatásra a múzeum. A második világháború alatt a kórház kényszerű hadi célú kiürítése a tatai Eszterházy kastélyba, illetve a Svábhegyi Nagyszállóba száműzte a gyűjteményt. A viszontagságos idők alatt a múzeum anyag erősen megcsappant, jó néhány értékes alkotásnak nyoma veszett. Az 1946-os visszaköltözést követően a fellelhető művek számbavétele azonban elmaradt, csak 1952-ben a kórház egyik padlásfeljárójában akadtak rá véletlenül az egymásra halmozott, megrongálódott képekre, az egykori múzeumi anyag töredékére. Néhány évtizednyi nyugalom és építőmunka következett ekkor, Fekete János orvos személyében lelkes gondozóra talált a gyűjtemény. Az ő halálát követően a nemtörődömség ismét létében fenyegette a múzeumot, melyet a kórház pincéjébe, a kazánház melletti forró helyiségbe száműztek az 1980-as évek elején.

1988. december 9-én a „Lipót" fennállásának 120. évfordulójához kapcsolódva, Veér András főigazgató kezdeményezésére és támogatásával nyílt meg ismét a múzeum állandó kiállítása és került átfogó feldolgozásra az anyag. A Pszichiátriai Múzeum újjászületését számos kiállítás és publikáció kísérte ekkortól. A pszichózisok képi kifejezésének tárházaként és a kórház egyik terápiás bázisaként a múzeum a pszichiáterek, pszichológusok és terapeuták szakmai képzésében is részt vállalt. Kultúrtörténeti jelentőségét 1990-ben védetté nyilvánítás, 2002-ben pedig muzeális gyűjteményi besorolás ismerte el.[7]

6 Budapesti Orvosi Újság, 1931. 26. sz. 5

7 A Semmelweis Orvostörténeti Múzeum 205/1990. számon nyilvánította védetté agyűjteményt. A NemzetiKulturális Örökség Minisztériuma 2002-ben a Pszichiátriai Betegek Művészeti Alkotásainak Muzeális Gyűjteményeként bevezette a Kulturális Örökségvédelmi Hivatalnál nyilvántartott Magyarországi Muzeális Intézmények Anyakönyvébe (Nyilv.sz.:Mk/d/107)



4. kép: Nemes Lampérth József: Női akt, 1914.

Művészek a gyűjteményben

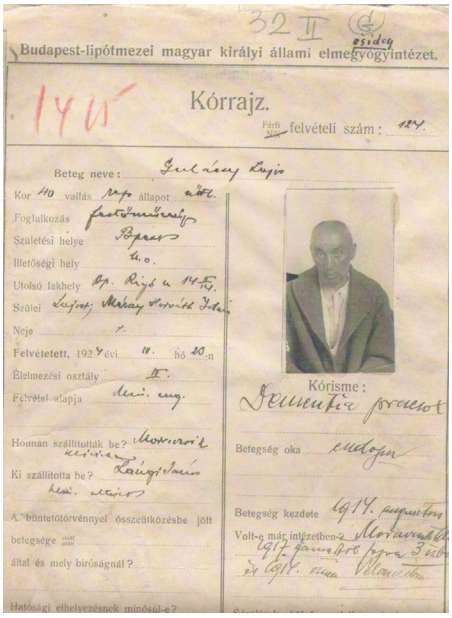
A múzeumban őrzött művek alkotóinak többsége nem hivatásos művész. A képek kiválasztásakor azonban évtizedekre visszamenően is elsőrendű szempont volt az esztétikai érték. A kórházi tartózkodást megrövidítő gyógyszeres kezelések elterjedése előtt nem ritkán évtizedekre, sőt életfogytig tartó ittlétre voltak kárhoztatva a betegek. Paradox módon sokakból éppen ez a bezártság, gyakran maga a betegség váltotta ki a kreativitást. A megéltség hitelessége révén erőteljes képek sorával találkozhatunk. A beteg-képek mellett a gyűjtemény természetesen kiemelt helyet biztosított az itt ápolt hivatásos képzőművészek alkotásainak is.

Az 1922-ben Lipótmezőn, Selig Árpád betegeként ápolt Nemes Lampérth József (1891–1924) festőtől az 1914-ben Párizsban készített *Női akt* című tusrajz található a gyűjteményben.

Az 1924 és 32 között ugyancsak a Lipótmezőn kezelt Gulácsy Lajosnak (1882–1932) a szájhagyományok szerint számos rajzát őrizte a múzeum. Ennek leltárkönyvi nyoma azonban nem maradt fenn. Az akkor már súlyosan beteg festő ebben az időszakban feltehetően nem alkotott. Számos kortársához hasonlóan Gulácsy Lajosnál is az első világháború traumái siettették a pszichózis fellépését. Noha halála csak 1932-ben következik be, festői pályafutása 1918-ban tragikus módon lezárul. Juhász Gyula 1925-ben, A *szépség betege* című írásában megrendítő empátiával írt festőbarátja tragikus sorsáról: *Gulácsy igazi tragédiája, amely elől a téboly lárvája mögé menekült: egy tiszta művész egy tisztára művészietlen korba született bele, és megpróbálta azt a maga számára elviselhetővé tenni, sőt a maga képére és hasonlatosságára szépíteni. … Így menekült lassan, de biztosan egy másik dimenzióba. Innen, a halál életéből az élet halálába: az őrületbe.*

A lipóti gyűjtemény egyik legizgalmasabb művészettörténeti felfedezése Pál István (1888–1944) festőművész, korábban méltatlanul elfeledett munkássága. A múzeum Pál 18 db képét őrzi.

Bártfay József Árpád (1865–1937) müncheni akadémiai festészeti tanulmányait megszakítva, 1894-ben került haza Budapestre, a lipóti elmegyógyintézetbe. Betegsége egész életére, 35 évre kényszerítette kórházba. Míves tusrajzain – monoton sziklás tájak végtelen sorozatán – a paranoiás beteg kiüresedése és belső magánya tükröződik.


Budapest-lipótmezei magyar királyi állami elmegyógyintézet.

Kórrajz.

5. kép: Gulácsy Lajos kórrajza

Zórád Géza (1896–1959) festőművész évekig visszatérő páciense volt a kórháznak. Naturalisztikus, plein air táj- és életképei találhatók a múzeumban.

A nagybányai művésztelepen tanult Áronson Gábor (1914–1990) festő János kórházba került hagyatékából a Magyar Nemzeti Galéria közvetítésével jutott egy válogatás a lipóti gyűjteménybe 1993-ban.

A lelki betegek műveinek emancipációját egy hosszú, évszázados folyamat előzte meg. Ennek során a figyelem a különösség külső jegyeinek



6. kép: Bártfay József Árpád: Kosaras asszony a vízparton, 1913 körül



7. kép: B.J.: Marslakók, 1928.

megragadásától egyre inkább a belső tartalmak, archaikus formai elemek felfedezésére koncentrálódott, majd e varázslatos, elzárt világ kreativitása önmagában is értékké vált és rangot kapott.[8]

Művészettörténeti kitekintés

A pszichológia tudományának 19. századi megszületésével párhuzamosan a szélsőséges érzelmi megnyilvánulások igézetében a tébolyt a romantika művészei – Géricault, Delacroix, Goya, Blake, Füssli – jelenítették meg vásznaikon. A lélek misztériumai, a nagy romantikus elődök nyomán a szimbolisták – Moreau, Redon, Vrubel – képi világát alakították a századfordulón. Az európai civilizáció válságát megélő művészek a kor dekadens életérzéseinek megfogalmazásakor elvetették a hagyományos képi toposzokat. A modern kor adekvát kifejezési formákat, a szorongás, az elmagányosodás élménye új vizuális eszközöket követelt. A primitív népek művészete és a népi kultúrák formakincse mellett a gyermekrajzok igéző világa és az elmebetegek bizarr látomásai, azok ősi gyökerekből táplálkozó archaikus látása ragadta meg a művészek figyelmét. Az újító törekvések összecsengtek a korszak elmekórtanának tudományos kutatásaival is. A pszichiátria ebben az időben kezdett el intenzíven foglalkozni a primitív népek lélektanával, a gyermeklélektannal, az álom törvényszerűségeivel és az elmebetegek képi megnyilvánulásaival. Az avantgárd mozgalmak tekintetében a legnagyobb hatású pszichotikus képgyűjtemény a heidelbergi klinika kollekciója volt, mely többek között Kirchner, Schlemmer, Kubin, Breton, Klee, Max Ernst, Picasso útkereséseinek ihlető forrása volt.

A felszabadított érzelmek szabad áramlását megjelenítő expresszionista mozgalom nem riadt vissza a sokkoló hatásoktól sem, és így gyakran túltett az „őrültek" alkotásain is. A „Die Brücke" csoport tagjait, elsősorban Kirchnert, Heckelt és Noldét a primitív művészet formai inspirációi mellett a pszichotikus látásmód hatásait tükröző antikulturális attitűd jellemezte. Az expresszionista irodalomban is kitüntetett helyet kapott az irracionalitás és az őrület tematikája. Ugyancsak a hivatalos művészeti kánonon kívüliekkel való közösség vállalására utalt mikor a dadaisták kölni kiállításukon, 1919-ben műveiket gyermekrajzok, afrikai szobrok, és elmebeteg rajzok kíséretében tárták a közönség elé.[9] Művészet és lélektan kapcsolata mégis a szürrealizmusban volt a legszorosabb. A köteléket orvos szakmai kapcsolatok is erősítették. Gaston Ferdière a Rodez-i elmegyógyintézet igazgatója és Jacques Lacan francia pszichiáter is tagja volt a szürrealista körnek, de közismert volt Breton és Dali, a mozgalom vezéralakjainak Freud-tisztelete is. A szürrealisták alkotói gyakorlatukban a pszicho-

8 https://library.hungaricana.hu/hu/view/ORSZ_NEMG_Ek_13_1997_2001/?pg=314&layout=s

9 John M. MacGregor: Psychosis and Surrealism. In: The Discovery of the Art of theInsane. Princeton, NewJersey, 1989. 271–291.

analízis tudományos vizsgálati metódusát, a szabad asszociációt alkalmazták, és műveik keletkezésében az álom és a tudatalatti kiemelt szerepét hangsúlyozták. Formai elkötelezettségüket igazolta, hogy kompozícióik gyakran a gyermekrajzok és a skizofrén-alkotások sémáját idézték.

A modern törekvések és az elmebetegek műalkotásai között húzódó hajszálerek képi bizonyítékait később a náci propaganda eszközként használta fel az avantgárd művészet lejáratására és megsemmisítésére. A progresszívek elleni támadásban a heidelbergi kollekció és publikáció a modernizmus degenerációját bizonyító eszközzé vált. A német ideológusok az avantgarde alkotók szélsőséges formai deformációit a faji degeneráció igazolására használták fel. Paul Schulze-Naumburg 1928-ban megjelent Kunst und Rasse című írásában Rottluff, Modigliani és Dix torzított, kubisztikusan tagolt képmásai mellé eltorzult beteg-arcok fényképeit illesztette.

Az 1937-es müncheni Elfajzott művészet című kiállítás rendezői pedig elmebetegek alkotásai és gyermekrajzok társaságában mutatták be 32 kortárs művész festményét. A tárlat bevezetőjében Klee rajza mellé egy skizofrén beteg Szt. Magdolna a gyermekkel képét, E. Hoffmann szobra társaságába pedig a heidelbergi elme-klinika páciensének plasztikáját helyezték el gúnyos, demagóg összevetés kíséretében.[10] E politikai célú lejáratások esztétikai elvű ellenpólusa volt ugyanebben az időszakban a New York-i Modern Múzeum kiállítása, melyen a kortárs művészeti alkotások a Prinzhorn-gyűjtemény beteg-rajzaival, gyermekrajzokkal és népművészeti tárgyakkal együtt, azonos hangsúlyal és értékkel szerepeltek.[11]

A hivatásos művészeti körökön kívüli spontán megnyilatkozásokhoz, a mentálisan sérült alkotók műveinek formakincséhez az 1940-es években Franciaországban szerveződő Art Brut mozgalom nyúlt ismét. A vezéralak Jean Dubuffet a társadalom perifériáján élők, pszichotikusok, csavargók és rabok műveinek sokaságát gyűjtötte össze. E különös alkotásokra, ezen kreatív megnyilvánulásokra alkalmazta az Art Brut megnevezést. 1948-ban megalakult az Art Brut Társaság, melynek számos tagja között André Breton szürrealista művész, Michel Tapie festő, Max Müller svájci pszichiáter és a későbbi francia kultuszminiszter, André Malraux művészeti író is helyet kért. Dubuffet Art Brut kollekciója az 1960-as évekre már 5000 művet számlált. A gyűjtemény a művész ajándékaként Lausannban került, ahol 1976-ban nyílt meg az Art Brut állandó múzeuma és kutatási központja.[12]

Az Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézetet másfél évszázados fennállását követően 2007. végén, az egészségügyi reform keretében bezárásra került. A kórház megszűnése után a gyűjteményt 2008-ban az MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpontja vette át és működteti ma is Pszichiátriai Művészeti Gyűjtemény néven.[13]

A lipótmezei kórházban az 1980-as évektől hivatásos művészek sora tevékenykedett egy-egy pszichiátriai vagy neurológiai osztály égisze alatt. Ezen alkotói műhelyeket a műfaji sokszínűség jellemezte; a festmények, grafikák és textilek mellett monumentális kerámia szobrok is készültek. Sok páciens a kórház elhagyása után is visszajárt a foglalkozásokra, és „civil életében" is folytatta a mindennapjainak szerves részévé vált alkotói tevékenységet. A művészetterápiás foglalkozásokat a Lipóton az 1990-es évektől már egyre több közös bemutatkozás kísérte, végül 2004 szeptemberében, a kórház területén megnyílt az első hazai Art Brut kiállítóhely, a Tárt Kapu Galéria is.

Az intézmény kényszerű bezárása ezen úttörő vállalkozásnak is véget vetett. Napjainkban a IX. kerület ad otthont a Tárt Kapu örökébe lépett, az ott megkezdett munkát tovább éltető Átkelő Galériának (Hőgyes Endre utca 2. földszint IV/TB 2.)[14]

10 Stephanie Barron:Modern Art and Politics in Prewar Germany. In:Degenerate Art. The Fate of the Avant-Garde in Nazi Germany.Kiállítási katalógus. Country Museum of Art. Los Angeles, 1991. 9–23

11 FantasticArt, Dada, Surrealism. Kiállítási katalógus. Museum of Modern Art. New York, 1936.

12 *http://kepiras.com/2014/09/plesznivy-edit-az-art-brut/*

13 Internetes oldalak: *http://www.psyartcoll.mta.hu/hu/rolunk, https://library.hungaricana.hu/en/view/ORSZ_NEMG_kv_42_Belso/?query=lip%C3%B3t&pg=19&layout=s*

14 *https://atkelogaleria.com/*

A Parafitt SE a Műcsarnokban

Beszámoló egy sikeres együttműködésről

Schopp Ildikó művészetpedagógus, Műcsarnok
Gégény Noémi gyógypedagógus, egyesületvezető, Parafitt SE

Absztrakt
Szerencsés vagyok, hogy lehetőségem van a Parafitt Se fiataljait és az IKSZ (Iskolai Közösségi Szolgálat) önkénteseit közös művészetpedagógiai foglakozásokon fogadnom a Műcsarnok kiállítótereiben.
Az eddig megvalósult alkalmak mindenki számára kölcsönösen hasznos tapasztalatokkal bővítették ismereteinket. Művészetről, alkotásról, figyelemről, segítésről, önismeretről. A foglakozás történetkerete biztonságot ad, miközben az instrukciók szélesre nyitják az egyéni megoldások lehetőségét, így a szabad asszociációk, alkotásban megjelenő megoldások, vélemények/választások egyedi megfogalmazása, annak, többiekkel való megosztása mind segíti a fiatalokat a felszabadult, szorongásmentes alkotásban, együttműködésben és kommunikációban.

A 21. század világában igazi kihívás az, hogy a fogyatékossággal élő fiatal felnőttek megtalálják hasznosságukat, helyüket. A PARAFITT SE erre ad esélyt. A hamarosan két évtizede működtetett egyesület az életre, önállóságra való felkészítésen dolgozik. Ennek az összetett felkészítési folyamatnak, amelynek része a sport, munka, kultúra, mozi, színház, utazás, és a Műcsarnokban tett látogatások, művészetpedagógiai foglakozások is.

Schopp Ildikó: A Műcsarnokban megvalósuló együttműködésünk immár négy évre tekint vissza, a kezdeti távolságtartás ma már meleg baráti, mondhatni otthonosan megnyugtató kapcsolattá fejlődött. Emlékszem az első látogatást megelőző izgalomra a telefonos egyeztetést követően, amikor is *Gégény Noémi*, a Parafitt Sportegyesület vezetője tájékoztatott a csoportja összetételéről: értelmileg sérült, zömében középsúlyos: (30-50-es IQ-val rendelkező), autista és halmozottan sérült 10-16 főből álló csoport. Nagyon csodálkoztam, hogy a középsúlyosan sérült fiatalokat csak 2 kísérővel szeretné hozni. Meglepődve tapasztaltam, hogy mennyire jól szocializált, érdeklődő, egymásra figyelő csapat érkezik a kiállítótérbe *Sebastião Salgado: Genesis* című kiállítására, hogy a fotók segítségével "utazzuk be" a világ különböző pontjait. A segítő középiskolások remekül vezették a kis csoportokban újságírókká alakult fiatalokat, akiknek az volt a feladata, hogy tudósítást készítsenek a kiállításról. Fel sem tűnt, hogy bőven túlléptük az eredetileg tervezett 90 percet. Az elkészült "újságok" kollázsolt, rajzolt, írt lapjai, majd azok egymásnak való bemutatásai katartikus élményben részesítettek mindenkit, aki jelen volt.

Fogadtam már korábban is enyhén és középsúlyosan sérült fiatalokat múzeumi foglakozáson, a Parafittel való találkozás abban különbözött az előzőektől, hogy itt megvalósulni láttam azt a pedagógus magatartást, amit kerestem: a segítő, támogató, megértő, de a csoport tagjait partnernek tekintő, közös munkát. Felszabadító volt ezt megtapasztalni. Azóta szerencsére több hasonló pozitív élmény ért, más szervezetek részéről is.

Gégény Noémi: Negyedik éve veszünk részt a Műcsarnokban a Schopp Ildikó által vezetett művészetpedagógiai foglalkozásokon. A foglakozás célcsoportja a Parafitt esetében: értelmileg sérült gyermekek és fiatalok, akik állapotukból



1. kép: A Parafitt SE tagja a Műcsarnokban



2. kép: A Parafitt SE csoport a Salgado-kiállításban



3. kép: Az IKSZ-es és a parafittes fiatalok együtt dolgoznak a kiállításon



4. kép: Képválasztás a Szotyory-kiállításban

adódóan önállóan nem tudnak egyedül, kreatívan alkotni. Szükségük van irányításra, ötletekre és segítségre, amelyek mentén kibontakoztathatják alkotó vágyukat. Mert alkotni, valamit létrehozni minden ember szeret.

Az egyes alkalmak játékos, kreativitást fejlesztő gyakorlatokból állnak, ugyanakkor széleskörű vizuális ismeretekhez juttatják a résztvevő gyerekeket. Művet bármilyen anyagból létre lehet hozni. A produktumok motiválták a gyerekeket, segítették őket abban, hogy a komolyabb, elmélyültebb munkákban is örömet találjanak.

A Salgado-kiállításon lezajlott program célja az volt, hogy a gyerekeket rabul ejtse a művészet világa, és a művészi élmény kreatív feldolgozása közben megtapasztalhassák az önkifejezés örömét. A fogyatékos személyek kulturális javakhoz és művészeti tevékenységekhez való hozzáférése terén fontos fejlesztési irány az öntevékeny művészeti közösségekben való részvétel elősegítése, a nem formális tanulási alkalmakon, kreatív foglalkozásokon való részvétel növelése inkluzív környezetben. Ebben nagy segítségünkre volt a helyszín mellett a Műcsarnokban működő kortárs önkéntes ifjúsági csoport (az IKSZ-et, azaz az iskolai közösségi szolgálatot itt teljesítő középiskolásokból), akik fiataljainkat segítve, bátorítva vettek részt a foglalkozásokon.

Sajnos kevés olyan hely és program van, amelyen hasonló korú neurotipikus, azaz a hagyományos értelemben átlagosan fejlődő, fiatalokkal együtt, közösen vehetnek részt, akiknek idegrendszeri fejlődése és állapota normális. A fejlődési hátránnyal élők szegregált iskolákban vagy más intézményekben töltik napjuk nagy részét. Így, bár lenne rá igényük, kevés lehetőségük van egészséges kortársaikkal találkozni és közös alkotómunkában részt venni.



5. kép: Alkotói tevékenység a Szotyory-kiállításban

S. I.: A *Titkos kert* című foglakozásunkon a Műcsarnokban *Szotyory László* és *Kondor Attila* munkái között dolgoztunk a Parafitt SE tagjaival és az IKSZ-es középiskolásokkal. Segítőm Cser Mariann művészetpedagógiai asszisztens.

Az alábbiakban részletesen leírom a foglalkozás menetét.

Mivel a helyszínt és a foglakozáson résztvevő IKSZ-es középiskolások többségét is jól ismerik az egyesület tagjai, izgatott várakozással indulnak a kiállítótér felé. Otthonosan mozognak a terekben, a kiállítótérben előre előkészített helyek visszatérő elemei a közös együttléteinknek. mielőtt belépnénk a *Szotyory*-kiállítás hűvösen elegáns kék világába, egy pillanatra megállunk a bejárat előtti plakátnál, amin egy különös tekintetű, puhaléptű farkast ábrázoló kép fogadja a látogatót. Alaposan megnézzük ezt a szinte mesebeli lényt, és megfigyeltük csillogó, fényt árasztó szemét.

Ezzel a meseindítással be is lépünk az első terembe, ahol körbejárva megpróbáljuk kitalálni, elképzelni, hol lakhat a plakáton látott magányos, különleges lény. Beszélgetünk, elképzelünk, megosztunk. Mindenkinek adtam egy képeslapot, amin nagyon hasonló kép van, mint, ami a falakon is látható - de csak hasonló. Miután megegyezünk abban, hogy nincs itt a teremben a kép, újabb keresés indul: kérem, hogy keressenek azonosságokat, vagy épp ellenkezőleg, különbözőségeket a teremben lévő művek és a képeslapjuk között, álljanak meg a választott festmény előtt. Mondják el, miért azt a festményt választották. Komoly gondolkodás, keresés indul el, és meglepően egyéni válaszok születnek.

A rejtőzködő farkast csak a felvillanó szeme tudja elárulni. Leülünk, és beszélgetést kezdeményezek a szemről: fel tudják-e idézni, mikor láthattak olyan, vagy hasonló különösen csillogó szempárt. A válaszok között éjszakai állat-szemek szerepelnek. De ez a farkas még ennél is különösebb, az ő szemén keresztül beléphetünk a „belső kertbe". Ehhez azonban előbb el kell készítenünk a farkas csillogó szemének képét. Csillogó matricákkal borítunk egy korongot, de mielőtt nekilátnánk, mintául jól belenézünk egymás szemébe, megfigyelve a kis csíkokat, pöttyöket, mintázatokat, rácsodálkozunk a különböző színekre és formákra. Bizalmasan ismerkedünk egymással.



6. kép: Az elkészült munkák

Alkotásunk a megfigyelés után próbára teszi csoportot: a pici csíkok és körök kivágása sem egyszerű, de annak felragasztása, a matricák védőburkának eltávolítása igazi küzdelem, de türelmesen, egymást segítve mindenkinek elkészül az alkotása. Jó alkalom ez a segítőnek az együttműködésre, a szembenézés megalapozta ehhez a kölcsönös bizalmat.

Továbbmegyünk *Kondor Attila* kiállításába, ahol a „Jelenlétkert" elképzelt terében keressük az ismerős, de el-eltűnő, vagy épp felbukkanó formákat. Majd a termen áthaladva jutunk el a „Műteremvárosba". Lágy, meditatív zene öleli körbe a csoportot, érzékeltetve, hogy itt valóban átléptünk egy kapun, ugyan vannak felismerhető formák, de a fények, a zene és Kondor festményekből születő filmje ellágyít, kisimít mindenkit, így ezt az állapotunkat tudjuk rögzíteni egy apró színes lapon. Erre előzetesen felkerült a Kondor kiállításon gyakran megjelenő antik templom kicsi képe; köré rajzolja ki-ki az elképzelt belső kertjét, ahol nyugalom, szeretet és biztonság van - ahogy ők mondják.

Itt ér véget a találkozásunk. Kezünkben a csillogó szem-kaput és a belső kertet ábrázoló alkotásokkal lépünk vissza az itt és mostba, pirosan izzó arccal, kicsit fáradtan, de feltöltve hagyjuk el a kiállítóteret, és egyben visszaengedjük kísérőnket, varázslatos farkasunkat, hogy a poroszkék színben megfestett tájképek világába rejtőzzön.



7. kép: A Parafitt SE fiataljai a Szotyory-kiállításban

A foglakozás, amin a Parafitt csoportot végigvezettük, nem nekik készült, sőt ebben az esetben a teljes foglalkozáson úgy vettek részt, mint egy átlagos iskolai csoport. Legtöbb esetben ez így valósul meg. Kivételt képez az az eset, ha valakinek a fizikai adottságai ezt nem teszik lehetővé, akkor módosítom a feladatokat.

Az IKSZ -es középiskolásokkal 3-4 alkalommal felkészítő alkalmakon találkozunk, az általam felkínált foglakozások közül közösen választjuk, melyik foglakozásban/kiállításban fogadjuk a Parafitt csoportot. A kiállítások megismeréséből, a tervezett foglakozás menetének átbeszéléséből, illetve a foglakozás részét képező sajátélményű alkotó tevékenységből tevődnek össze a felkészítő alkalmaink.

A foglakozásokon megvalósuló művészetpedagógiai cél a Műcsarnok kiállításain szereplő kortárs művek megismertetése, azon felül a gondolkodás és kreativitás, a beszéd és figyelem, a nyitottság, a befogadás fejlesztése. Az alkotásokon keresztül megvalósul a finommotorika fejlesztése, a szem - kéz koordináció gyakorlása, mindez nem elhanyagolható módon a személyiség egészét érzelmileg megmozgató művészeti alkotómunkán keresztül, és nem utolsó sorban a türelem – mint erőpróba – tanulása. Mindenki elmondhatja, megmutathatja, elmesélheti a benyomásait, tapasztalatait, érzéseit, megajándékozva figyelmével a többieket.

G. N.: Az értelmi sérültek foglalkoztatásában egyre kiemeltebb szerepet kapnak a művészetpedagógiai alkalmak. A foglakozásokon a manuális tevékenységek jótékony hatásán kívül, a személyiség kibontakoztatását is pozitívan befolyásolhatják a közösségi terekben megvalósuló programok, így a szociális viselkedés és a társas kapcsolatok fejlesztésében is segítséget, jó terepet kínálnak. A gyógypedagógus szakemberek kontroll tevékenységet is folytatnak, a sérült fiatalok reakcióihoz adaptálva a foglalkozásokat, teamként együttműködve a művészeti szakemberekkel. Amikor a szavakkal való kifejezés nehézséget jelent a sérült embernek, az alkotás a kommunikáció eszköze lehet. Ezen keresztül közöl, a szakember pedig visszajelzést kap az alkotó állapotáról az alkotáson keresztül, természetesen ezek az „információk" csak a személyiség ismeretében, anamnézisével együtt értelmezhetők.



8. kép: Az IKSZ-es és a parafittes fiatalok a Szabadságtapasztalat című Kondor Attila-kiállításban

Művészetterápia, művészettel nevelés, művészetalapú módszerek I-II.

I. Művészetterápia és művészetalapú módszerek

Kiss Virág PhD EKE Vizuális Művészeti Intézet; ELTE BGGYK, Általános Gyógypedagógiai Intézet

Absztrakt
Írásomban a művészetterápia fogalmát járom körül, ami rokon a művészetpedagógiával, mégis egy önálló szakterület. Bemutatom, milyen jelentéstartalommal szokták a fogalmat használni, mi jellemzi a művészetterápiát, mint professziót, mi adja a jellemző szakmaiságát a területnek. A művészetalapú módszerek egy tágabb kör, mely más, a művészetterápiával rokon területeket is felölel. A második részben a művészettel nevelés fogalma olyan megközelítést, ad, amiben művészetpedagógia és a művészetterápia átfedésbe kerül, ötvöződnek a művészettel dolgozó pedagógiai és terápiás terület szempontjai és jellemzői.

Napjainkban elterjedten emlegetjük a művészet személyiségformáló, illetve „terápiás" hatását, és gyakran a legkülönbözőbb, egymástól távol eső foglalkozásokra is használják a „művészetterápia" kifejezést. A köznyelvben ez különösen elterjedt, de a szakmai diskurzusokban is. Írásomnak ez lesz a fókuszában, és tág, minden művészeti ágra, illetve modalitásra kiterjedő értelemben használom.

A sokéle és nem konzekvens használatnak az az oka, hogy nem csak a klinikai-pszichiátriai, illetve a pedagógiai terület alkalmazza eszközként a művészeti módszereket, hanem jelen van a szociális területeken és a gyógypedagógiában, része lett a coaching-nak (Art Life Coaching), vannak művészeti meditációs módszerek is, eszköze lehet helyi közösségek formálásának és társadalmi változások elindításának, érzékenyítésnek, alkalmazzák csapatépítő tréningeken és kutatásban is. Sok olyan művészeti tevékenység van tehát, ami összekapcsolódik valamilyen szükséglettel, és ami mögött világjobbító és segítő szándék van, illetve ami a testi-lelki jóllétet támogatja[1] (briteknél egyes bevált művészeti tevékenységformák részei a szociális és mentális jólléti szolgáltató rendszernek, és a „social prescribing" része lehet[2]).

Kimondható, hogy sokféle szakmaisággal, mint
- pszichológia, pszichiátria és pszichoterápia
- pedagógia és gyógypedagógia
- szociális terület
- spirituális és vallási terület
- humán szolgáltatások
- művészet

facilitálnak illetve vezetnek sokféle művészeti tevékenységet különböző segítői-pedagógiai-terápiás-tréner-hitoktató stb. kompetenciákkal rendelkező emberek, ahol a művészetet eszközként használják. Ezeket összességében művészetalapú módszereknek nevezzük (Kiss, 2017).

A művészetterápia fogalma ennél szűkebb, és ebben a kitágult és kiszínesedett helyzetben érdemes pontosítani, jelentéstartalmát konzekvensebben használni, a különböző jelentésrétegeket elkülöníteni, hogy világos legyen, mikor mit értünk alatta. Írásomban annak megyek utána, mit és milyen értelemben lehet művészetterápiának nevezni, milyen rokon területei vannak, és milyen fogalmakkal érdemes ezekről beszélni.

Mi a probléma a művészetterápia fogalommal?

A művészetterápia fogalma bár elterjedt a köznyelvben, szakmai fogalomhasználat szempontjából mindkét oldalról, a művészet, illetve a terápia oldaláról is megkérdőjelezhető. A terápia fogalma az orvosi-medikális illetve a pszichoterápiás szakmai diskurzushoz kötődik, innen származik. E területeken a terápia fogalom nagyon konkrét elvárásokat támaszt az e névvel illetett eljárások felé, érthető módon. Legtöbb művészetterápiásnak címkézett módszer vagy jelenség nem felel meg ezen kritériumoknak, ezért nem is nevezhető ilyen értelemben terápiának. A gyógypedagógia is használja a terápia fogalmát, kicsit más értelemben. A szocioterápia fogalma is rugalmasabb, mégis a medikális jelleg miatt szakmai viták tárgya a fogalom. Sokan nem tartják szerencsének a használatát sem tudományos, sem szakmai körökben.

1 *https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/what-is-the-evidence-on-the-role-of-the-arts-in-improving-health-and-well-being-a-scoping-review-2019*

2 *https://www.youtube.com/watch?v=O9azfXNcqD8*

A művészet oldaláról azért megkérdőjelezhető, mert a művészetterápiás tevékenységek gyakran nem illenek a professzionális művészet fogalmi megközelítésébe, ráadásul céljuk sem művészeti. Inkább a tevékenység jellege a meghatározó, ezért egyfajta „antropológiai művészet-fogalom"-ként értelmezhető, ahol nem az esztétikai dimenzió a fontos, nem a professzionalitás, hanem egy jellemzően emberi működés és funkció. Az antropológiai művészet-fogalommal találkozunk Joseph Beuys-nál is (Kiss, 2015).

Hogyan lehet megnevezni azokat a módszereket, amik a művészetet eszközként használják? Kik lehetnek művészetterapeuták és mit lehet mégis művészetterápiának hívni? Milyen rokon területek és elnevezések vannak?

Mi a művészetterápia?
Az eddigiek alapján én itt egy szűkebb és szakmaibb módon határozom meg, mit értünk művészetterápián.

Judit A. Rubin, a terület nemzetközi elismertségű szakértőjének megközelítése a terápiás célokat és a terápiás szakmaiságot helyezi a középpontba *(Rubin, 1998, 2005a; old idézi Kiss, 2010)*[3]. Máshol a művészetterápiát sajátos módszerként, modalitásként is definiálja Rubin (2005b), ezt a gondolatot Illés Anikónál is megtaláljuk a „művészettel nevelés" fogalmánál is hivatkozott írásában. (Illés, 2009).

Ezek alapján megfogalmazható, hogy a művészetterápia egy sajátos szakmaisággal rendelkező szakterület, módszer vagy „modalitás", melynek jellemzői:

- elsősorban expresszív, non-verbális, illetve művészeti eszközöket használ, verbális feldolgozással vagy anélkül
- terápiás jellegű célok érdekében
- terápiás módszerekkel, szemlélettel és munkamódban
- többé-kevésbé terápiás keretek között (ha kevésbé, akkor tudatosan kezelve a helyzet sérülékenységét, kevésbé védett jellegét)
- kompetens művészetterapeuta vagy művészetterapeuta páros vezeti (koterápia), mivel a művészetterápiában elterjedt és alapvető a páros vezetés.

Mindegyik jellemző szükséges feltétel hozzá valamilyen szinten, és speciális szakértelmet kíván.

Még ebben a szűkített értelemben is azt mondhatjuk, hogy nem művészetterápia van, hanem „művészetterápiák" vannak, mindenféle értelemben. Több szemlélet, több fókusz, többféle munkamód, és több modalitás (zene, mozgás, vizualitás, dráma, báb, film...), emellett nagyon gyakran a művészetterápiák intermodálisak vagy multimodálisak, komplexek illetve integráltak, azaz több modalitást illetve szemléleti keretet is kombinálhatnak. A hazai körülírt és névhez köthető, illetve képzésen tanulható művészetterápiás módszerekre általában jellemző (de nem mindre), hogy több modalitással dolgoznak komplexen (Antalfai Márta, Sándor Éva, MMSZKE módszere, IKT). A képzőművészet-terápiás képzésen „freestyle" módszertannal találkozhatunk, azaz nem egy körülírt módszerrel, azonban van több izgalmas saját módszerrel dolgozó művészetterapeuta vizuális területen is, például Platthy István (cikkét olvashatják ebben a lapszámban).

A sok komplex módszer egyik oka lehet talán, hogy a cél nem művészeti, hanem terápiás, azaz „hogy gyógyuljon a gyerek". Művészetterapeutaként dolgoztam egy mentálhigiénés ambulancián gyerekekkel. A team-megbeszélésre bevittem egy vizuálisan izgalmas prezentációs anyagot és büszkén vetítettem a pszichoterapeuta, pszichiáter és pszichológus kollégáknak. Egyikük egy ponton megkérdezte: *„Jó, de gyógyul-e a gyerek?"* Itt ugyanis ez a lényeg, ez a cél, a többi csak eszköz, út...

A művészetterápiát a pszichoterápiás szakirodalom nem önálló, hanem kiegészítő terápiás formának tartja elsősorban a klinikumban, de léteznek önálló, önismereti jellegű alkalmazásai, és léteznek önálló művészetterápiás műhelyek.

Sajnos még nincs egységes, kialakult rendszer, sem ernyőszervezet hazánkban, de van számos művészetterápiás képzés. Ily módon vannak képzett művészetterapeuták Magyarországon is, a művészetterápiás területnek pedig van önálló szakmaisága. A művészetterápiás képzések alapvetően különböznek a pedagógus-képzéstől, komoly önismereti előfeltételei vannak, a művészet maga pedig kevésbé van a fókuszban.

Néhány hazai módszer és képzés, ami pedagógusok számára is elérhető:

- képzőművészet-terápiás képzés (PTE)
- zeneterápiás képzés (PTE, ELTE BGGYK)
- Antalfai Márta Katarzisz Komplex művészet-pszichoterápiás módszer - ebbe a lapszámba Törzsök-Connolly Éva kiképző írt róla (Antalfai, 2016)
- Sándor Éva módszer, képzőművészeti pedagógiai terápia
- Magyar Művészet- és Szocioterápiás Közösségépítő Egyesület (MMSZKE), Németh László módszere (Németh, 1991)
- Pszichodinamikus mozgás- és táncterápia (PMT, Merényi Márta módszere)
- Integrált Kifejezés és Táncterápia (IKT)
- pszichodráma
- színházterápia
- meseterápia

3 Idézet magyarul (19.o.): http://epa.oszk.hu/00000/00011/00151/pdf/2010-10_szeparatum.pdf

- biblioterápiás képzések (több is van mindenféle egyetemeken, KRE, AVKF…)
- (én Kokas Klára komplex zenepedagógiai módszerét is sok okból ide sorolnám a művészetterápiák közé, de ő művészetpedagógiaként definiálta)

Keretek és módszerek

A művészetterápiáknak sajátos módszertanuk van, pontosabban módszertanaik vannak, mely egyfelől az „itt és mostból" dolgozik, másfelől ítélkezésmentesen, nem értékelő reflexiókkal, a „legkisebb beavatkozás elve" alapján. A művészeti munkában hangsúlyos az improvizáció és a szabad alkotás, bár van helye a strukturáltabb és konkrét instrukcióknak is. Egyéni és csoportterápiás folyamatok és munkamód is létezik.

A terápiás keretekre az a jellemző, hogy maximális biztonság létrehozására, védettségre törekszik az adott lehetőségek közt. Ennek eszköze a „lélektanilag és fizikailag lezárt biztonságos tér". Fontos hozzá az ítélkezésmentes (és esztétizálásmentes) helyzet, illetve légkör, a titoktartás, önmagunk és egymás tiszteletben tartása, a sorra kerülés, a mindenféle versenyhelyzet kizárása (!) és a kölcsönös szerződés minderről. Legtisztább formában az is hozzátartozik, hogy a tagok semmilyen kapcsolatban nem lehetnek egymással, de még közös terapeutájuk sem lehet, és ne érintkezzenek egymással a csoporton kívül, azaz hogy a létrejövő helyzetek a csoport terében láthatóak legyenek. Ez nem minden művészetterápiás csoport jellemzője, de az önismereti folyamatok leginkább ilyen csoportokban zajlanak. A fizikailag lezárt tér sem elhanyagolható, egy csoport figyelmi fókuszát teljesen meg tudja zavarni, ha benyitogatnak például, márpedig ez az intenzív figyelmi fókusz, csoport esetén egymásra hangolódás és a tudatos jelenlét az egyik legfontosabb hatóeleme a művészetterápiának.

A művészetterápia kialakulása részben a pszichoterápia és a pszichiátria területéről indult a 20. század elején, részben másik szálon hasonló időszakban a reformpedagógiai mozgalom művészetpedagógiai törekvéseiben, és vannak szociális és spirituális gyökerei is.

A művészetterápiás módszerek mögött pszichológiai és pszichoterápiás elméletek adnak elméleti keretrendszert és ezekre épülnek a módszereket és technikák, ezek azonban nem azonosak az egyes művészetterápiák esetében sem. Az egyik legelterjedtebb szemléleti módszertani keretrendszer a pszichoanalitikus-pszichodinamikus (például a Pszichodinamikus Mozgás és Táncterápia azaz PMT), illetve a Jung-féle (például Antalfai Márta módszere). Van személyközpontú, illetve humanisztikus (itthon például Klein Izabella dolgozik ilyen szemléletben), mely Carl Rogers munkásságához köthető, lánya, Natalie Rogers pedig személyközpontú művészetterápiás (Personcentered Expressive Arts Therapy) módszert dolgozott ki[4]. Erőteljes a hatása D. W. Winnicott átmeneti tér és átmeneti tárgy elméletének és a Daniel Stern féle vitalitás-affektus elméletnek is többek között. Szociális területen az empowerment is kapcsolható művészetterápiás módszerekkel (például MMSZKE). Ezek nincsenek hangsúlyosan vagy egyáltalán jelen a pedagógusképzésben, és egészen más gondolkodásmódot implikálnak, mint a meglévő pedagógiai elméletek. Számos művészetterápiás módszerben spirituális elemek is megjelennek (pl. antropozófiai művészetterápia).

Cél (fókusz), célcsoport

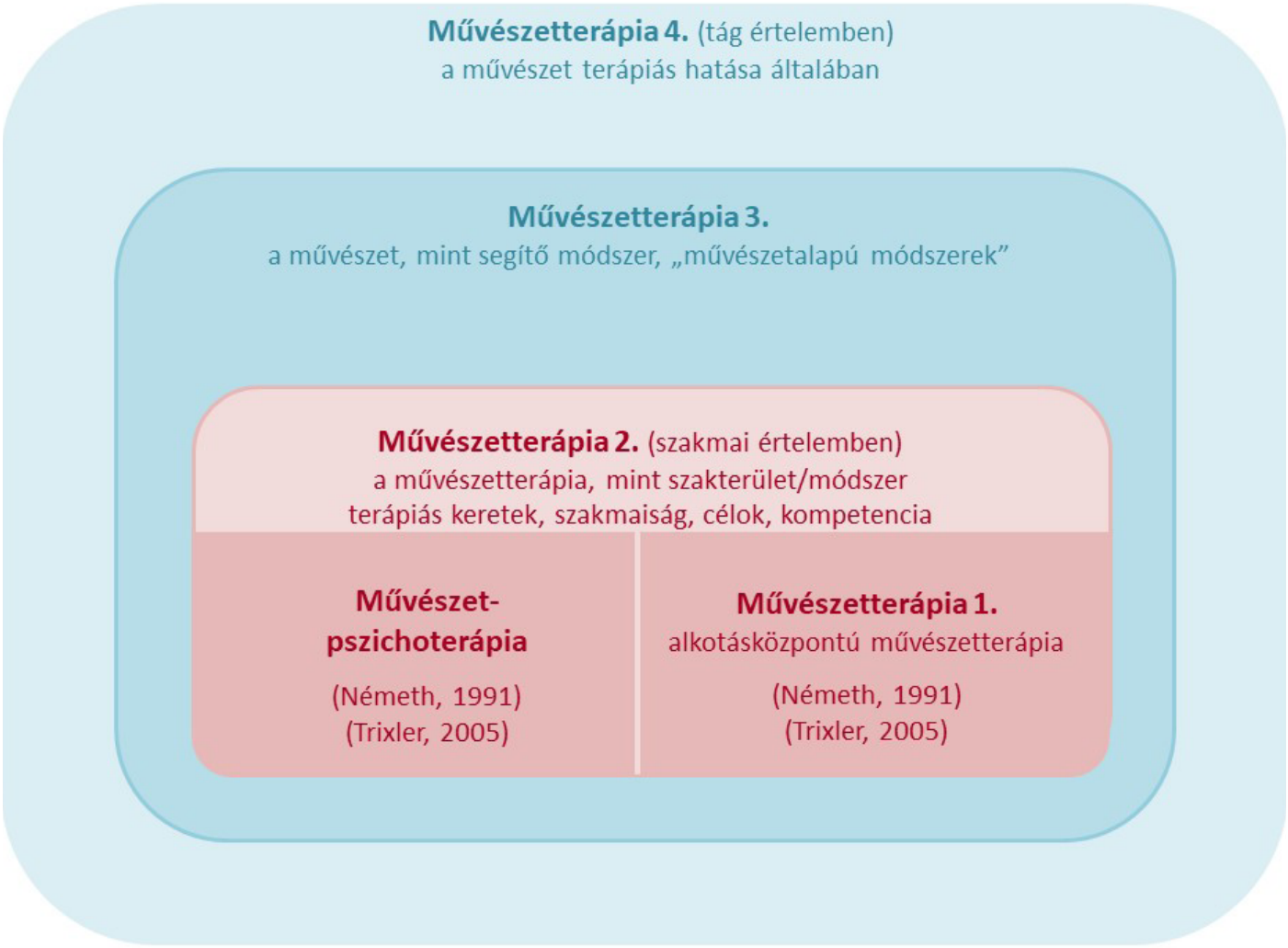
A művészetterápiák célcsoportja általában véve bárki lehet, viszont a konkrét művészetterápiás munkának nagyon különböző célcsoportjai lehetnek (pszichés betegek és pszichés problémákkal küzdők, krónikus betegek, hátrányos helyzetűek, idősek, gyerekek, kismamák, börtön, családterápia, fogyatékos emberek, a mindenféle önsegítő csoportok, nők, hospice stb.) nagyon különböző célokkal (rehabilitáció, traumafeldolgozás, önismeret, személyes támogatás, feszültségoldás, gyászfeldolgozás, közösségépítés stb.). Nem lehet bármilyen módszert alkalmazni bárkivel, a művészetterapeutának fontos kompetenciája, hogy ismeri és érti az alkalmazott módszer hatásmechanizmusát, az általa beindított folyamatokat, és kézben is tudja azt tartani, felismeri az esetleges kontraindikációkat is. Például figyel arra, hogy a klienst nehogy kezelhetetlen szinten elárasszák saját elfojtott érzései, indulatai. (Ha megnézzük például a Terápia sorozat 3. évadában Zsolt esetét, ez a probléma jól tetten érhető. Zsolt börtönben van, és különböző művészeti eszközöket használ vele András, a terapeuta. Ezek komoly indulatokat hívnak elő, és agresszióhoz is vezetnek. Maga a terapeuta is érzi ebben saját felelősségét.) A különböző célcsoportok és célok tehát különböző módszertannal megközelíthetők.

A művészetterápiás munkának (1. ábra, Művészetterápia 2.) van két fő iránya a szakirodalmak alapján (Rubin, 1998; Németh 1991; Sándor, 1995; Trixler, 2005; Kiss, 2015; Havasi 2017):

- **alkotásközpontú művészetterápia** („art as therapy"): ahol az alkotás folyamatán van a hangsúly, ez hordozza a terápiás hatást[5]. (1. ábra, Művészetterápia 1.)
- **művészet-pszichoterápia** (Trixler, 2005) illetve az alkotást eszközként alkalmazó művészetterápia („art in therapy"): a művészeti produktum (kép, zene, mozdulatsor…) illetve a folyamat maga a terapeuta

4 Natalie Rogers művészetterapeuta munka közben: *https://www.youtube.com/watch?v=sd62Al_NsYU*

5 Egyes szakirodalmak ezt csak művészetterápiának nevezik, ami szerencsétlenül egybeesik a teljes terület megnevezésével, ezért találom jobbnak az „alkotásközpontú" jelzőt.



1. ábra: a művészetterápia fogalmának jelentésrétegei.

és a kliens(ek) verbális feldolgozása révén nyer jelentést, elősegíti a kommunikációt a pszichoterapeuta és a kliens között. (1. ábra)

Antalfai Márta és a nemzetközi szakirodalom szerint is valójában a kettőt együtt alkalmazzák, csak különböző arányban a különböző módszerek (Antalfai, 2015). A művészet-pszichoterápia esetében verbális feldolgozással és pszichoterápiás szakmaisággal zajlik a művészetterápia, ami Magyarországon sok más országhoz képest nagyon szigorúan szabályozott („kuruzsló-törvény”).

Magyarországon nincs akkreditált vizuális művészetterápiás módszer pszichoterápiás jogosultsággal. A pszichodráma és a pszichodinamikus mozgás- és táncterápia, illetve az Integrált kifejezés- és táncterápia területén találunk ilyen szakembereket. Antalfai Márta komplex módszere tekinthető művészet-pszichoterápiának, amit a pedagógusok csak saját, nem pszichoterápiás kompetenciakörükben használhatnak. E módszereknél a verbális feldolgozásnak is nagy szerepe van.

Külön irányzat a művészeti pedagógiai terápia, mely pedagógiai eszközökkel, de terápiás célokért dolgozik, elsősorban a gyógypedagógiai területen. A nemzetközi szakirodalomban Viktor Löwenfeld munkásságát nevezik „Art Education Therapy”-nak, aki vak gyerekekkel és elsősorban agyaggal dolgozott (Michael, 1981). Itthon Sándor Éva módszerét nevezik így (Sándor, Horváth, 1995). A kettő független egymástól, de sok rokon vonást hordoz, többen közt a gyógypedagógiai területhez kapcsolódás és a holisztikus fejlesztés miatt.

A művészetterápiás munka fókuszai, céltípusai (Kiss, 2017):

1. **ismeretszerzés, ismeretfeldolgozás, rendszerezés** a terápiában is megjelenhet (pl. „önismeret”, életút-folyamat vizualizálása, és számos más például a rajzvizsgálati módszerekben is megjelenő vizualizációs technika és feladat, „horgonyom”, „szupererőm” stb.)
2. **képességfejlesztés**, ezen konkrét képességeket értek (pl. manuális képességek, kreativitás, figyelem és koncentráció, érzékelés érzékenysége stb., de a szociális kompetenciához szükséges verbális és non-verbális kommunikációs képességek)
3. **közösségépítés, érzékenyítés**, szociális kompetencia, nyitottság és elfogadás

4. **személyes támogatás, autonómia**: önelfogadás, érzelmek felismerése és kifejezése, feszültségoldás, döntések és preferenciák, flow-élmény, szorongás oldása és bátorság
5. **(direkt) traumafeldolgozás**: ez pszichoterápiás kompetenciákat igénylő fókusz. Spontán is felbukkanhatnak traumatikus élmények akár tanítási szituációban is, de ezzel mindenképpen pszichoterápiás szakemberhez kell fordulni.

Terápiás hatás, terápiás személet, terápiás módszerek
Ha művészetterápiának nem is nevezhetjük, számos vezetett vagy facilitált művészeti tevékenységre (esetleg rajzórára is) lehet mondani, hogy „terápiás hatása van" (ha ezt empirikusan igazolni is tudjuk), vagy hogy művészetterápiás szemlélettel, illetve művészetterápiás jellegű módszerekkel dolgoznak rajta.

II. Művészettel nevelés és személyközpontú művészetpedagógia

Mi a művészettel nevelés?

Le kell-e az előbbiek alapján akkor mondani a rajztanári-művészetpedagógusi munkánk talán legfontosabb részéről, a személyességről művészetterapeuta végzettség nélkül? Nem gondolom, inkább tudatosabban kell csak megközelíteni, hogy mit minek nevezünk, mik a kompetenciahatárok és mik a „veszélyek", mi a mi felelősségünk, dolgunk és mi az, ami már nem. Több elnevezés és több modell is létezik, ezek egyike és talán a legelterjedtebben használt a művészettel nevelés.

A művészettel nevelés fogalma pár éve jelen van a hazai szakmában. Nagy múltra tekinthet vissza, napjainkban pedig új jelentéstartalmakkal bővül és kap kortárs jelleget, aktualizálódik. A 2012-es NAT is említi, illetve hivatkozza egy mondat erejéig, mint aminek helye van a közoktatásban. A művészetterápia fogalmának sok esetben jó alternatívája lehet a művészettel nevelés, ami a pedagógiai területhez kapcsolja, annak diskurzusát hozza be.

A művészettel nevelés fogalma és gondolata a reformpedagógiában, legjellemzőbben Rudolf Steinernél már megjelenik, de John Dewey gondolataiból is levezethető, a „művészetterápia anyjának" nevezett Margaret Naumburgnak pedig saját reformpedagógiai iskolája volt (Walden School), ahol a művészetek tanítása mai fogalmaink szerint terápiás szemlélettel zajlott Naumburg nővérének, Florence Cane-nek köszönhetően, ugyanis ő volt a rajztanár itt (Kiss, 2015).

A Rudolf Steiner féle megközelítésben egyrészt a nevelés maga művészet, másrészt a művészetet, mint a kisgyerekek számára általános módszert emlegeti. A Waldorf iskolák a mai napig nagy „művészettel nevelő" központok. Vekerdy Tamás pszichológus, a hazai Waldorf pedagógia szószólója és támogatója is emlegeti írásaiban a művészettel nevelést, nála a szabadság és a személyes autonómia van a középpontban. Álljon itt tőle egy rövid idézet *Jól szeretni* című könyvének *Művészettel nevelni – szabadságra nevelni* című fejezetéből(!): *„A művészet a szabadság és a szeretet (az egyetemes rokonszenv) felé vezet. Mondhatnám azt is: jobbá tesz. Teljesebbé. Igazabbá. Teljesebb önmagammá – miközben a világ felé tágítja énem határait*" (2013, 61.).

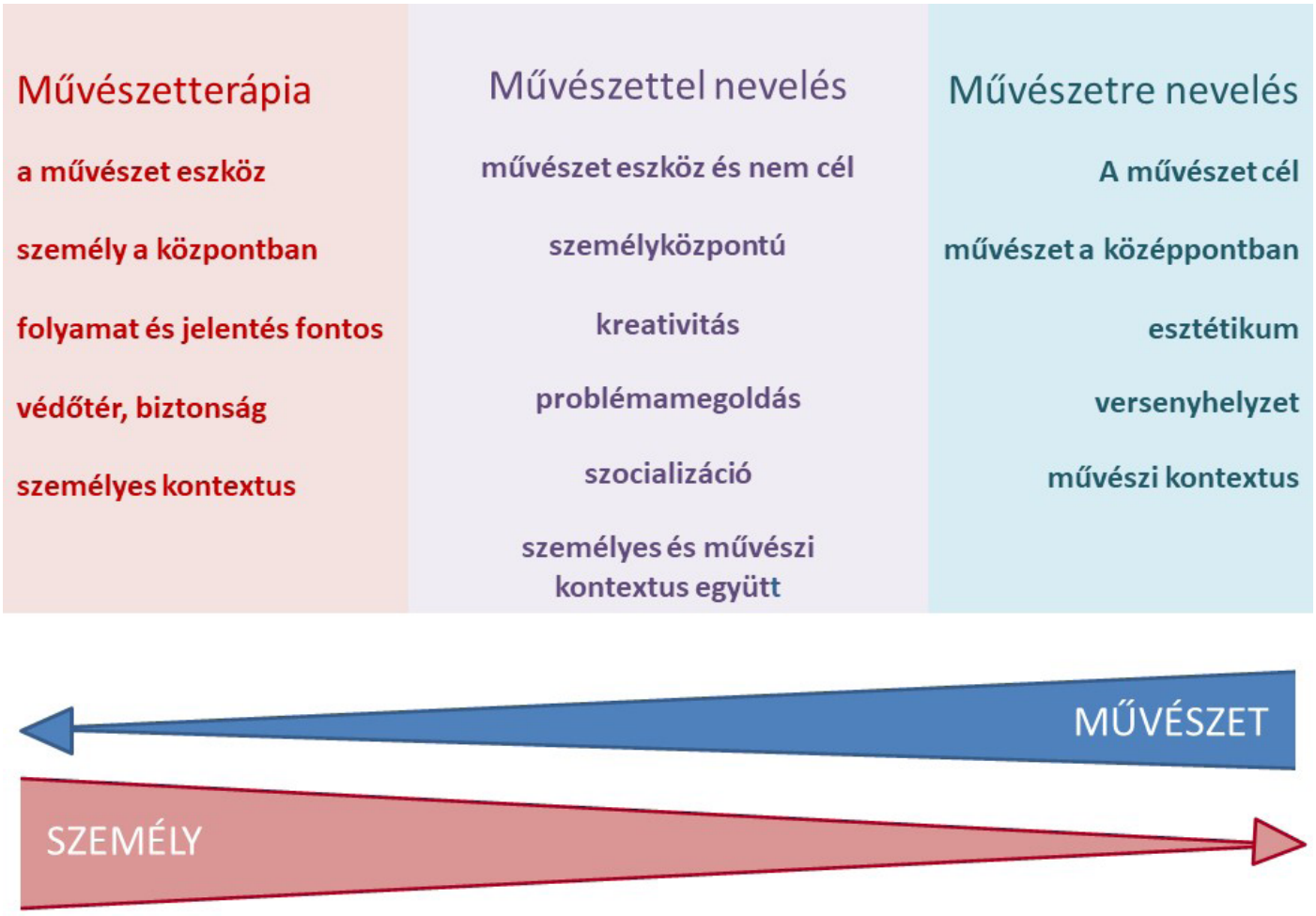
A Waldorf pedagógiához kapcsolódóan az „antropozófiai orvoslás"-nak egyébként létezik önálló művészetterápiás módszere.

Herbert Read 1943-ban a művészetpedagógia szempontjából fontos könyvet írt „Education though Art" azaz „Művészettel nevelés" címmel, mely alapvető nemzetközi szakirodalom, és névadója a művészetpedagógusok nemzetközi szervezetének, az INSEA-nak. A könyvben a művészet személyes kifejező jellegét hangsúlyozza, világjobbító, harmóniateremtő, békét hozó Read szerint. Első mondata, miszerint minden tárgyat a művészet segítségével kéne tanítani, szintén a művészetalapú tanulásra utal.

Nálunk Trencsényi László emlegeti a művészettel nevelés-művészetre nevelés fogalompárt 2000-es *Művészetpedagógia* című könyvében, szerinte ezek összefonódnak. A művészettel nevelés esetében a művészet eszköz valamilyen cél elérésére, míg a művészetre nevelés esetében a művészet maga a cél. Bodóczky István ugyanerről a fogalompárról azt írja-mondta, hogy a művészetre nevelés a művészképzés és művészeti szakképzés, míg a művészettel nevelés a közoktatás feladata leginkább. A két megközelítés csak látszólag mond ellent egymásnak, az egyik mikro, másik makro szinten nézi a művészetpedagógiai jelenségek mintázatát (makro szinten: mi a domináns).

Illés Anikó egy harmadik irányú megközelítést publikált 2009-ben, ami szerint a művészettel nevelés a művészetterápiás eszközök és szemlélet közoktatásba és pedagógiai keretek közé történő adaptálása? Szerinte ennek segítségével a nehezen megközelíthető diákok elérhetővé tehetők, lehetőség nyílik az érzések kifejezésére, a tabutémákkal való foglalkozásra (pl. drog, erőszak…). Emellett megállapítja, hogy „*a művészetterápiás eszköztárak elsajátításával bővülnek a tanárok lehetőségei, mivel megismerhetnek egy olyan módszert, amely a művészetet a nevelés és a készségfejlesztés, azaz a személyiségfejlesztés, az önismeret, a hatékony kommunikáció területein alkalmazza. Az alkotói és a befogadói folyamat az én és a másik megértésében fontos út*." (Illés, 2009, 237.). Erre a koncepcióra épül a MOME művészettel nevelés továbbképzése, mely 2009 óta működik Illés Anikó vezetésével.

Végül én magam is több publikációban tárgyaltam a művészettel nevelés fogalmát (Kiss, 2010, 2014). Az 2. ábrán érzékeltetem a művészettel nevelés, a művészetterápia és a művészetre nevelés kapcsolódását,



2. ábra

összefüggéseit (Marjai Kamilla ábrájával kiegészítve). A művészetpszichoterápia és a művészetre nevelés két végpontja közt egy kontinuum található, mindenféle átmeneti és egymással átfedésben lévő formái művészetpedagógiának és művészetterápiának (Kiss 2010).

A fogalom az aktuális szakmai változások és alakulások mentén lassan maga is formálódik, új tartalmakat és hangsúlyokat kap. Sokat tesznek hozzá a végzett „művészettel nevelők" (MOME), akik erre a kulcsfogalomra építik fel saját tevékenységüket. Példa erre Várnai Zsuzsanna „művészettel nevelés" programja a Farkasréti Iskolában, ami művészetterápiás tevékenységgel is kapcsolódik, mert Várnai Zsuzsanna végzett művészetterapeuta is (Várnai, 2017; Margittai, 2018).

Országszerte, sőt világszerte széles körben ismert művészettel nevelés jellegű program L. Ritók Nóra és munkatársai tevékenysége az Igazgyöngy Művészeti Iskolában, és szintén e területhez sorolható Hortoványi Judit 5 szimbólum feladatsora (Hortoványi, 2016), illetve az ő rajztanári munkássága, amelybe ez beágyazódik (ebből doktori disszertáció is készült).

Személyközpontú művészetpedagógia
Hasonlóan a művészettel nevelés fogalmához a személyközpontú művészetpedagógia fogalma is megjelent és valamilyen módon a művészetterápiához kapcsolódik. Itt a személyesség van a fókuszban, és az a kérdés, hogy milyen eszközökkel lehet ezt a személyességet megvalósítani. Itt fontos referenciakeret Carl Rogers tevékenysége is. Ezt a fogalmat valamely későbbi írásomban fogom körbejárni, mert ennek az írásnak a kereteibe nem fér bele.

Irodalom:
Bodóczky István (2012): *Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről*, VKFA

Havasi Virág (2017): A művészetterápiák és alkalmazási lehetőségeik a szociális szférában valamint a szociális munkások képzésében. In. *Szellem és tudomány*, 8 évf. 1-2 sz. Miskolc. 146-164. *https://matarka.hu/koz/ISSN_2062-204X/8_evf_1-2_sz_2017/ISSN_2062-204X_8_evf_1-2_sz_2017_146-164.pdf*

Hortoványi Judit (2016): Cigány/roma és nem roma kamaszok 5-szimbólum rajzfeladatának összehasonlító elemzése". Doktori disszertáció. *https://ppk.elte.hu/file/hortovanyi_judit_disszertacio.pdf*

Illés Anikó (2009): Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások, In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/5-6, 233-240. *https://epa.oszk.hu/00000/00035/00133/pdf/EPA00035_upsz_200905_233-240.pdf*

Kiss Virág (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia, In: *Iskolakultúra,* 2010; *http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21067/20857*

Kiss Virág (2014): A művészet mint nevelés és a nevelés mint művészet, In.: *Neveléstudomány Online*, 2014/1. , Url.: *http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2014/03/a-muveszet-mint-neveles-a-neveles-mint-muveszet/*

Kiss Virág (2015): A vizuális művészetpedagógia és a művészetterápia összehasonlítása a tanári és terapeuta kompetenciák tükrében. Doktori disszertáció. *https://ppk.elte.hu/file/kiss_virag_dissz.pdf*

Kiss Virág (2017): Művészetalapú módszerek. In.: *I. ELTE Művészetpedagógiai Konferencia*, absztraktkötet, 52-53. old. *http://mpk.elte.hu/download/MPK_2017_magyar_kotet_final.pdf*

Margittai Zsuzsa (2018): A sűrítés művészete – kortárs gyerekkönyvek a művészeti nevelésben. Művészettel nevelés a Farkasréti Általános Iskolában. In: Prae. *https://www.prae.hu/article/10254-a-surites-muveszete-kortars-gyerekkonyvek-a-muveszeti-nevelesben/*

Michael, John A. (1981): Viktor Lowenfeld: Pioneer in Art Education Therapy. In: *Studies in Art Education*, v22 n2 p7-19. https://www.jstor.org/stable/1319830?seq=1#metadata_info_tab_contents

Németh László (1991): Képzőművészet-terápia. In: Juhász Sándor, Bíró Sándor (szerk.): *Nonverbális pszichoterápiák*, Magyar Pszichiátriai Társaság, Budapest

Rubin, Judith A. (1998): *Introduction to Art Therapy: Sources & Resources*. Routlege, New York, London.

Rubin, Judith A.(2005/a): *Artful Therapy*, John Wiley & Sons, 2005, New York, London.

Rubin, Judith A. (2005/b): *Child Art Therapy*. 25th Anniversary Edition. John Wiley & Sons, Inc.

Sándor Éva (1995): Művészetterápiáról pedagógusoknak, In.: Kárpáti Andrea (szerk.1995): *A vizuális képességek fejlődése*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Sándor Éva, Horváth Péter (1995): *Képzőművészeti pedagógiai terápia*; ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Bp.

Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia*, Okker Kiadó

Trixler Mátyás (2005): Művészetterápia és művészet-pszichoterápia a pszichotikus páciensek komplex terápiájában, In.: Sehringer, W.- Vass Z. (szerk. 2005): *Lelki folyamatok dinamikája, a képi világ diagnosztikában és terápiában*, Flaccus, Budapest, 219-226.old.

Várnai Zsuzsanna (2017): Művészettel nevelés és művészetterápia a közoktatásban - érintkezési pontok és határvonalak. In.: *I. ELTE Művészetpedagógiai Konferencia*, absztraktkötet, 103. old. *http://mpk.elte.hu/download/MPK_2017_magyar_kotet_final.pdf*

Vekerdy Tamás (2013): *Jól szeretni*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Wadeson, Harriet (1976/2010): *Art Psychotherapy*. John Wiley & Sons, Inc. Hoboken, New Jersey. e-book, loc. 652.

Szimbiotikus állapotok I. rész

A korai érzelmi elhanyagolás miatt keletkezett, érzelmi labilitás bemutatása egy rajzi sorozaton a gyógyulás stációin keresztül

Platthy István Csontváry Képzőművészeti Stúdió Egyesület művészeti vezetője, Pécs

Absztrakt
Kétrészes tanulmányom első felében bemutatom művészetterápiás módszeremet. Olyan művészetpedagógiai és rajzterápiás módszert alkalmazunk a gyermekvédelemben tevékenykedő Csontváry Képzőművészeti Stúdióban, amely képes a gyermekekre jellemző „eredendő kifejezésmódot" és a belső látást újból előhívni. A módszer iskoláskorú gyermekeknél, kamaszoknál és felnőtteknél egyaránt igen eredményesen alkalmazható. Így újból tudják használni belső látásukat, mely előhívja a lélek tudattalan belső tartalmait.
A második részben (megjelenik a 4. lapszámban) egy esettanulmányt mutatok be gyermekotthoni művészetterápiás folyamat során készült alkotásokból és az alkotások nyomán kibontakozó párbeszédekből, a kialakuló terápiás kapcsolatból. a projektív folyamatokra épülő rajzterápiás műhelyben több éven keresztül alkotó kamaszleány egymás után következő alkotásainak sorozatát mutatom be.

Kétrészes tanulmányom első felében bemutatom művészetterápiás módszeremet. Olyan művészetpedagógiai és rajzterápiás módszert alkalmazunk a gyermekvédelemben tevékenykedő Csontváry Képzőművészeti Stúdióban, amely képes a gyermekekre jellemző „eredendő kifejezésmódot" és a belső látást újból előhívni. A módszer iskoláskorú gyermekeknél, kamaszoknál és felnőtteknél egyaránt igen eredményesen alkalmazható. Így újból tudják használni belső látásukat, mely előhívja a lélek tudattalan belső tartalmait.

A második részben (megjelenik a 4. lapszámban) egy esettanulmányt mutatok be gyermekotthoni művészetterápiás folyamat során készült alkotásokból és az alkotások nyomán kibontakozó párbeszédekből, a kialakuló terápiás kapcsolatból. A születése után csecsemőotthonban élő, utána 3 éves korától nevelőszülőnél nevelkedő, majd serdülőkorában a gyermekotthonba került fiatal alkotásain jól követhető ez a patológiás szimbiotikus állapot, érzelmi labilitás, illetve annak gyógyulási folyamata az autonóm személyiséggé válás folyamatában. Esetében arra látunk példát, hogy a képzőművészetterápiás önkifejező alkotó folyamat súlyos lelki problémákat képes gyógyítani.

Az esettanulmányban leírt alkotó folyamat a következő általam kifejlesztett művészetterápiás módszer alkalmazásából indult ki.

Az ábrázolás és a rajzi önkifejezés megkülönböztetését fontosnak tartom. A kifejezésmód önmagunk és a világgal való viszonyunk belső megfogalmazása, mely érzékletes, élő módon kivetül az alkotásra. Az ábrázolás elsősorban tanult folyamat, melyben a hagyományos rajzpedagógia konvenciót tanít, a társadalmi környezet mintát nyújt a gyerekeknek. Az ábrázolás célja, hogy a rajzoló megközelítőleg élethűen jelenítse meg a látványt a papíron.

A két folyamat egymással párhuzamosan is futhat a gyermekben, egyiket saját örömére, kedvtelésére teszi, a másikban a felnőttek elvárásainak való megfelelés vezérli. Később az ábrázolás és a kifejezés össze is kapcsolódhat.

Az eredendő kifejezésmód velünk született adottság, mely kisgyermek és óvodás korban bontakozik ki a társadalom előhívó hatására. Régen felnőttkorban a népművészetben, a törzsi művészetben és az ősi művészetekben élt tovább. Sajnos a modern tömegkultúra és a rossz közoktatási gyakorlat hatására iskolás korban a gyermeki ábrázolásból serdülőkorra fokozatosan eltűnik ez a képesség. Szerencsére azonban ez az adottság nem veszik ki az emberből, hanem csak visszahúzódik a lélek legmélyére, a tudattalan világába. Ha a felnőtt nem várja ki, hogy a gyermek ráébredjen a világra - belső szubjektív világa számára befogadhatóvá tegye az átélt élményeket, felismerje a benne és kint a világban lévők közötti analógiákat - hanem túl korán, a gyermektől idegen észjárása alapján, ráerőlteti saját jónak vélt, megtanulandó, vizuális formáit, akkor ez a természetes belső képzetvilág elfojtódik, a tudattalan mélyére száműződik, a gyermeki ábrázolás görcsös lesz, kifejezőerőben elsilányosodik, bekövetkezik a rajzi törés jelensége.

Olyan művészetpedagógiai és rajzterápiás módszert alkalmazunk a gyermekvédelemben tevékenykedő Csontváry Képzőművészeti Stúdióban, amely képes az eredendő kifejezésmódot és a belső látást újból előhívni.

A módszer iskoláskorú gyermekeknél, kamaszoknál és felnőtteknél egyaránt igen eredményesen alkalmazható. Így újból tudják használni belső látásukat, mely előhívja a lélek tudattalan belső tartalmait.

A módszer egy ősi, több mint ezer éves kelet-ázsiai rajzpedagógiai eljárásra épül. Az emberi alaklátásra az a jellemző, hogy a látott tárgyról vagy ábráról, rajzról stb., az a benyomásunk, hogy sajátos egész. Bár az elénk kerülő tárgyak többnyire részletekben gazdagok, első ránézésre nem a részletek ragadnak meg bennünket, hanem az egész tárgy, forma összjellege. Vagyis az alakot nem úgy érzékeljük, hogy részleteiből rakosgatjuk össze egy egésszé, hanem az egészről van egy összbenyomásunk anélkül, hogy a részleteket tudatosan elemeznénk, rakosgatnánk magunkban. Csak amikor már hosszasan szemlélünk egy tárgyat vagy más látványt, akkor kezdünk a részletek észlelésében elmélyülni. A gyermekeknél az alaklátás sajátos egész jellege a felnőttekhez képest még inkább jelen van.

A gyerekeket mintha az ábra egészéről való – elsősorban érzelmi – benyomásuk ragadná meg, mintha – ehhez képest – kevésbé észlelnék a részleteknek az egészben elfoglalt helyét, s így elsősorban az egészről való, tagolatlan benyomást rögzítik rajzaikban.

Ezeket az alaklátási törvényszerűségeket teljesen figyelmen kívül hagyja a külső látásra építő, még most is elterjedt rajztanítási gyakorlat, mely arra kényszeríti növendékeit, hogy az egész formát fokozatosan a részletek tökéletes, tónusos kidolgozásával hozza létre. Minél kisebb a gyermek, annál jobban kínlódik a feladattal, hiszen őt nem a részletek, hanem az egész karaktere, összjellege fogja meg még inkább. Az ábrázolásban a túl sok részlet zavarja az egész megragadásában. Az ilyen szemléletű – az életkori sajátosságokat figyelembe nem vevő – rajzpedagógia csak szorongást és gátlásokat alakít ki a gyerekekben, melynek hatására gyorsan, de legkésőbb felnőtt korukra „elfelejtenek" rajzolni.

A hagyományos európai ábrázolásmódra jellemző a formák tónusos téri megjelenítése, legapróbb részletekig menő kidolgozása. Ezzel szemben a klasszikus távol-keleti, elsősorban a kínai és japán tusfestészet lényege a részletek elhagyása, a formák jellegzetes vonásainak, karakterének csodálatos megragadása. Kuo Hszi az egyik, a XI. században élt nagy taoista festő azt tanítja: „Aki a bambusz festését tanulja, vegyen egy bambuszágat, s holdfényes éjszakán figyelje meg árnyékát egy fehér falon, mert így a bambusz igazi formáját láthatja."

A technika segítségével hasonló képi szituációt teremtettem. Írásvetítőre helyezett száraz növényi formák árnyékait vetítettem ki (bogáncs, mákgubó, fűfélék, kalászok stb.). A növényeket kis kompozícióba rendeztem az árnyképen, eleinte egyszerűbb, később



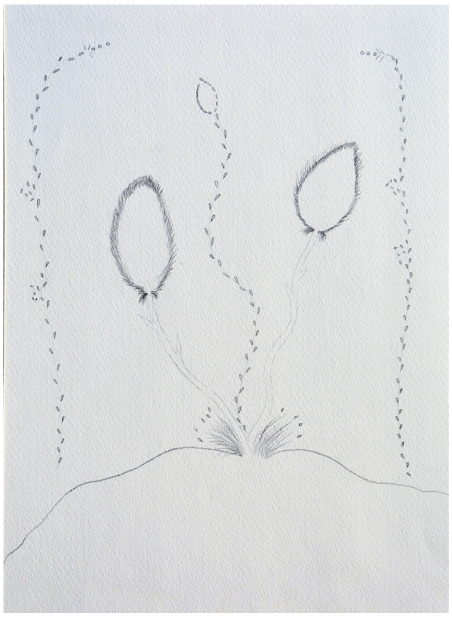
1. kép

bonyolultabb formákban (1. kép). A megjelenő árnykép síkszerű, finom vonalakból és foltokból áll. A formákon ugyan belső részletek nem láthatók, felnagyított sziluettjük mégis hangsúlyozottan mutatja meg az illető növény jellegzetes karakterét. Ez nemcsak megfelel a kínai tusfestmények ábrázolásmódjában megfogalmazott képi szituációnak, hanem egyben megfelel a gyermekek – korábban már ismertetett – „sajátos egész" benyomásán alapuló alaklátásának. Így nem bénítja őket az ábrázolásban a túl sok részletinformáció, illetve a formakarakter felerősítése révén a jellegzetes vonások megragadása is könnyebbé válik számukra, s ez segít oldani szorongásaikat, belső görcseiket.

Ezek a finom vonalú természeti formák nagyon szépek, de kicsinységük miatt hétköznapi életünkben elmegyünk mellettük, anélkül, hogy észrevennénk őket. Így viszont – árnyékuknál fogva többszörösére felnagyítva – csodálatos esztétikai élményt nyújtanak. Ezt rajzolják le gondozottaim, elsősorban a karakterre és nem – szorongást okozó módon – a külső arányokra koncentrálva, hiszen egy árnyéknál végképp nem fontosak a precíz arányok.

Később a természeti formákból egyre fantasztikusabb árnyképeket igyekeztem összeállítani, kivetíteni. Az árnyékalakzatok jócskán elrugaszkodnak a hétköznapi valóságtól, de pont ezért egyszerre több mindenre hasonlítanak. Az árnyék viszonylag homogén felületébe bármit bele lehet képzelni, elvileg bármit meg lehet benne látni. Ez a módszer felszabadítja az alkotót, megindítja benne a képzetáramlást, az asszociációt, ugyanakkor a jelen levő árnykép mégis kapaszkodót, kiindulópontot biztosít a formaképzés számára.

A második részben részletesen bemutatott eset, Kati „árnyék tanulmányában" a mácsonya növény szúrós alakja ragadta meg, amely azután mint látjuk a későbbiekben, állandó visszatérő motívumává vált rajzainak.



2. kép

A szúrós mácsonya árnya a megsebzés személyes szimbólumává vált alkotásaiban. Az árnykép látványt átírta, kompozícióját átrendezte, a népművészetben alkalmazott képépítési rend szerkezetét követve (2. kép).

Az alkotó éveken keresztül önsebző magatartást tanúsított, rendszeresen falcolt[1], zsilettpengével vagdosta karjait, közben szuicid kísérletek is történtek. A művészetterápiás folyamatal kísérve végül is 2 év alatt kigyógyult az önsebző magatartásból. 15-16 éves korában kezdett el járni a Pécsi Gyermekotthon képzőművészetterápiás foglalkozásaira, és még 24 évesen is járt ezekre. A falcolás elhagyását követő években többé visszaesés nem volt az önsebzés terén. Fiatal felnőttként érzelmileg labilis személyiségzavarral diagnosztizálták.

A bemutatásra kerülő, egymást követő rajzaiban feltárul az önkifejező szimbolizációs folyamat, melyben a belső lelki fájdalmat, az ürességérzést és az önsebzést dolgozza fel esztétikailag is színvonalasan. Az ő példája is mutatja, hogy a képzőművészet-terápia adott esetben még ilyen súlyos pszichiátriai tünetre, mint az önsebzés is, képes segítséget nyújtani. Természetesen az alkotás mellett intézményünk elfogadó, érzelmi törődést is nyújtó légköre is elősegítette a gyógyulás folyamatát, továbbá 20 éves korától segíti a lelki gyógyulásban egy kibontakozó vallásosság is részéről.

A rajzi sorozatában feltárul az alkotó szubjektív, verbális, nonverbális tudatos és tudattalan világa, traumái, érzelmi deficitjei, szelf-részeinek, (én-részeinek[2]) sérülései. Rajzain visszatérő jegyek, motívumok, személyes szimbólumok hordozzák a benne lezajló lelki folyamatokat és annak változásait, mutatják a gyógyulás folyamatát, dinamikáját. Rajzait személyes gondolataival egészítette ki. A következő részben mindezt összevetem személyes életútjával, korai kapcsolatainak sérülésével.

Az alkotó interpretációja alkotásáról, (3. kép): *„Ezen a rajzon egy kéz látható, ahol az ujjakon vér folyik, meg egy szúrós virág megy végig a tenyér alatt, ez a falc, ezt a bekerülésem miatt kezdtem el csinálni, az elveszettségem miatt. Akkoriban rendszeresen pengével vagdostam a kezemet, a karomat, akkor töltöttem a 14 évet. Az akartam, hogy ne csak a lelkem fájjon, hanem a testem is."*

A falcolás drámai képi kifejezése jelenik meg a rajzon. A lelki szárazság szenvedése idején üresnek érzi magát, úgy érzi, mintha nem is létezne. Azért is falcol, hogy egy erőteljes fájdalmat okozó külső inger segítségével létezését igazolja, hiszen ilyenkor belső állapotát nem tudja mentalizálni[3], csak egy külső reflexióval tudja értelmezni. Ez az explicit mentalizáció[4], azonban szimbolikussá is váltat a rajzlap síkján, ami ugyan olyan értékű lehet, mint a valóságban, ezért válhat gyógyító erejűvé.



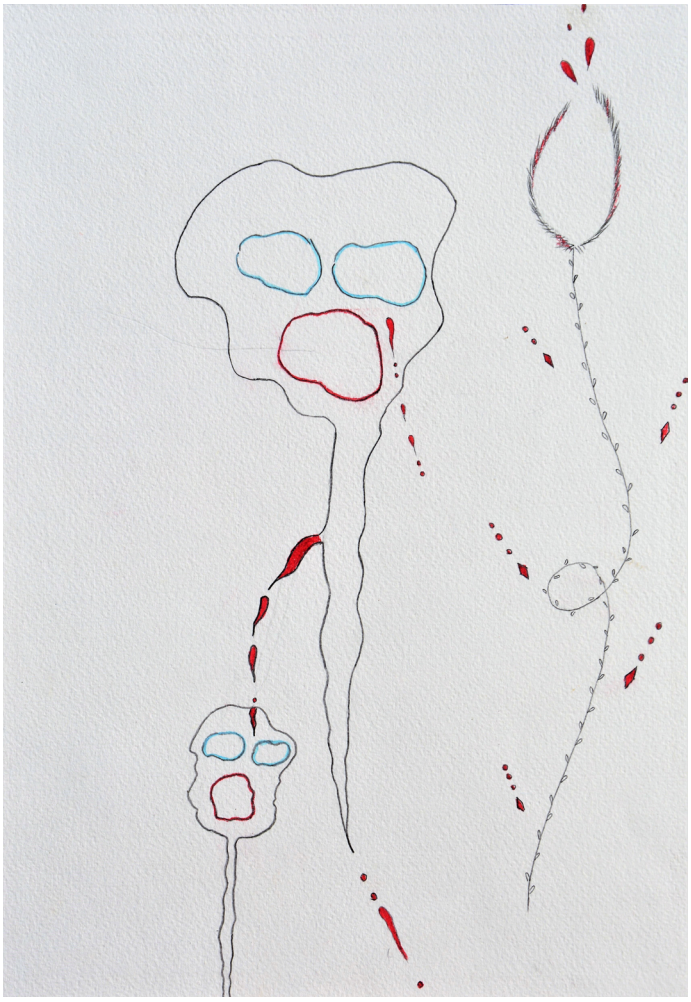
3. kép

1 Falcolás: önsértő tevékenység a lelki fájdalmak feloldására, véres karcolások okozása a test különböző részein, leggyakrabban a csuklón, és az alkaron.

2 Az én (szelf) az egyén, a személyiség vagy bontakozó személyiség egy fontos aspektusa, annak kifejeződése, ahogyan az egyén megéli saját személyiségét, létezését, észleli önmagát, cselekvését. Ez lehet tudatos, de lehet öntudattalan folyamat, észlelés is, melyben egyben az egyén a különböző tapasztalatait is szervezi.

3 A mentalizálás, elmeolvasás azt a közös emberi képességünket jelenti, hogy önmagunk és mások viselkedését igyekszünk megérteni, érzelmek, vágyak és más mentális állapotok figyelembe-vételével. A mentalizálás segít szabályozni érzelmeinket és nagymértékben hozzájárul, hogy biztonságos és kölcsönös emberi kapcsolatokat tudjunk kialakítani és fenntartani.

4 A kívül is megnyilvánuló, láthatóvá vált mentalizáció, például alkotásokban is kifejeződő mentalizáció.



4. kép

Az alkotó interpretációja a következő képéről (4. kép): *„A következő rajzon egy olyan figura látszik, amelyiknek a feje egy buborék, olyan semmilyen, a teste nagyon vékony, az is buborékféle, a szeme kék, a szája tűzvörös, a szeméből tűzvörös könnyek folynak, és folyik is le az arcán, és ott a szíve tájékán még vörösebb, és ott a szíve vérzik. A szíve vérzik, és van alatta egy ugyan olyan élőlény, emberke, aki ugyan úgy néz ki, és ez a vér rajta folyik végig. És van egy virág, ami nagyon- nagyon szúr, és abból is a vér folyik. Ebben a rajzban itt azt érzem, hogy van valaki, aki nincs is, és ez az én fájdalmam, hogy ez a valaki, aki ott van, az még sincs számomra."*

A folytatásban (4. szám) részletesen bemutatom Kati élettörténetét, a rajzokat összevetem személyes életútjával, korai kapcsolatainak sérülésével és megfogalmazott gondolataival.

Irodalom

Arnheim, Rudolf (2004): *A vizuális élmény, Az alkotó látás pszichológiája.* Aldus Kiadó, Budapest.

Fonagy Peter, Jon G. Allen, Anthony W. Bateman (2011): *Mentalizáció a klinikai gyakorlatban.* Oriold és Társai Kiadó, Budapest.

Füredi János, Németh Attila (2003): *A pszichiátria magyar kézikönyve.* Medicina Könyvkiadó Rt. Budapest.

Gerő Zsuzsa (1974, 2003): *A gyermekrajzok esztétikuma*, Akadémia Kiadó, Flaccus Kiadó, Budapest.

Hárdi István (2002): *Dinamikus rajzvizsgálat*, Medicina Könyvkiadó Rt. Budapest.

Kardos Lajos (1964.): *Általános pszichológia*. Tankönyvkiadó Bp.

Kárpáti Andrea (2001.): *Firkák, formák, figurák* Dialóg Campus Kiadó, Pécs

Kárpáti Andrea szerk. (1995.): *Vizuális képességek fejlődése*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Kuo Sze (XI. század): A tájkép tökéletessége In. *A kínai festészet elmélete* Argumentum Kiadó 1997. Budapest

Kuritárné Szabó Ildikó (2010): Bizonyítékokon alapuló optimizmus – Kórlefolyás vizsgálatok és pszichoterápiás hatástanulmányok borderline betegek körében. In: *Pszichoterápia* 19. évfolyam 6. szám. Budapest.

Platthy István (2018.): Az eredendő kifejezésmód, A korai gyermekrajz- fejlődési folyamat összehasonlító elemzése az énérzetek kialakulásával, és az ősi képzetekkel. In. *Fejlesztő Pedagógia*, 29. évfolyam, 4-6. szám, 167-182. oldal

Platthy István (1994.) Állami gondozott gyermekek és fiatalok személyiségfejlesztése a képzőművészet eszközeivel. In. *Fejlesztő Pedagógia* 5. évfolyam, 2-3. szám, 42-52. oldal

Stern, Daniel N. (2002): *A csecsemő személyközi világa*. Animula Kiadó, Budapest.

Tényi Tamás (2000): *A pszichodinamikus pszichiátria a legújabb pszichoanalitikus eredmények tükrében.* Animula, Budapest.

Vass Zoltán (2006): *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai.* Flaccus Kiadó Budapest.

Művészetterápiás vizuális játékok nyugdíjasokkal

Simon Hilda Than Károly Ökoiskola, Budapest

Absztrakt
Írásomban visszatekintek egy nyugdíjasklub számára tartott művészetterápiás jellegű foglalkozássorozatra. Bemutatom a foglalkozás kereteit, tapasztalataimat az idős emberekkel való munka sajátosságairól, és megosztok néhány konkrét vizuális játékot szakmai reflexióimmal kiegészítve. A visszatekintés egyben újragondolás és újraértelmezés is.

A pécsi egyetem művészetterapeuta képzését végeztem, és még hallgatóként, 2009-ben tartottam egy (budai) nyugdíjasklub látogatói számára foglalkozásokat. Ennek a dokumentálásából írtam a szakdolgozatomat, most pedig röviden szeretném bemutatni a kétszer öt alkalmas sorozatok tanulságait. Izgalmas volt több, mint tíz év után újranézni az ott született képeket, új elemzési szempontokat is hoztak az azóta szerzett tapasztalataim, valamint a globálisan megélt karantén „élmény".

A művészetterápiás jellegű foglalkozások célját, kereteit nagyban meghatározták a körülmények, amelyek nem voltak ideálisak két szempontból sem: egyrészt nem volt szeparálható a foglalkozás, másrészt nem volt zárt a csoport. Az épület adottságaiból következik, hogy nem tudtunk félrevonulni (ami zavaró, hiszen bárki odajöhetett kérdezősködni, nézelődni, ráadásul étkezőasztalon dolgoztunk, ami ebéd, előtt már nehezen foglalható el), ráadásul minden alkalommal megkérdezték az összes ott tartózkodót, hogy van-e kedvük csatlakozni. Ezek a keretek nem tették lehetővé, hogy valódi, biztonságos tér alakuljon ki, ami egy terápiához elengedhetetlen, ugyanakkor meglehet, hogy nagyon frusztráló lett volna számukra az elvonulás, a „komoly munka". Végül így is volt egy állandónak mondható 5 fős mag, ők szinte mindegyik alkalommal aktívan jelen voltak, igényelték a találkozásokat.

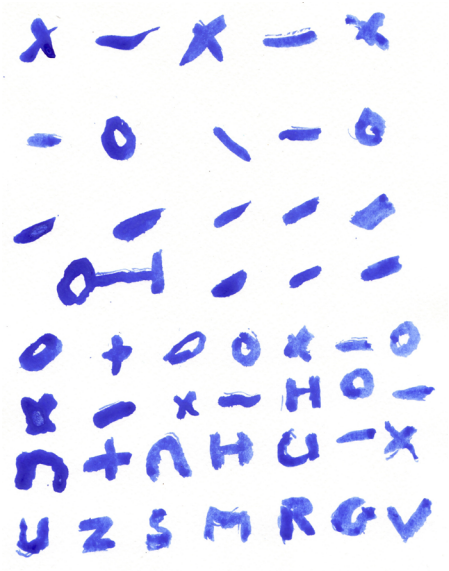
Azért is használom a *művészetterápiás jellegű* kifejezést, mert természetesen terápiáról nem lehetett szó (már csak a tapasztalatlanságom miatt sem), ugyanakkor tudatos „beavatkozásról", művészetterápiás módszerek alkalmazásáról igen. A cél az alkotóerő előhívása, megerősítése volt, valamint az önkifejezésnek teret, helyet adni. Mindezeket alapvetően a játékon keresztül, hiszen a játéknak, akárcsak a nevetésnek bizonyítottan gyógyító hatása van.

Elsősorban facilitátorként voltam jelen, vagyis az alkotások létrejöttét megkönnyíteni. A legtöbb ember frusztrációt érez, ha valamilyen alkotásra kérik, főleg, ha ennek közönsége is van. Ezt a gátlást segítünk leküzdeni, valamint inspirációt, ötletet adunk, hogy az üres fehér ne legyen rémisztő. Később már erre lehet, hogy kevesebb szükség lesz, szerencsés esetekben önállóan és szabadon alkotnak a kliensek és mi csak a hátteret biztosítjuk. Ez is fontos feladat, előkészíteni a lehetőleg jó minőségű alapanyagokat, eszközöket és segíteni eligazodni közöttük.

Emellett szándékom volt az is, hogy az egyéni alkotás mellett kipróbáljuk a páros, végül a csoportos munkát is. Hiszen minden terápiának fontos célja, hogy merjünk láthatóak lenni és érezzük, tapasztaljuk, hogy látva, befogadva vagyunk, és mi is meglássuk a másikat.

Talán érdemes megjegyezni, hogy milyen sokan asszociálnak a régi rajzórákra, ahol esetleg rossz jegyet is kaptak. Mára nagyon sokan tartják fontosnak az iskolai művészeti oktatás újrafogalmazását, természetesen ez a lap is ezt a célt szolgálja. Valamint a karantén is rávilágított arra, hogy milyen megtartó ereje van a művészettel való foglalkozásnak, kiváltképp a szabad alkotásnak (nem kisebbítve a mozgás és a társak szerepét).

A csoport tagjai
A foglalkozásokat egy (budai) önkormányzati intézményben, egy 8-16-ig nyitva tartó nyugdíjasklubban tartottam. Ide olyan átlagosnak mondható idős emberek járnak, akik erősen szeparálódva élnek, és társadalmi életet gyakorlatilag itt élnek. Többen közülük depresszióval, demenciával vagy más eredetű szellemi leépüléssel, esetleg szkizofréniával küzdenek. Életkor és testi egészség szerint igen különbözőek, de természetesen a nők voltak többségben.



1. kép



2. kép



3. kép

A kreativitás mindenkiben megvan, de sokszor éveken át szunnyad. Itt, a klubban általában befogadóként találkoztak az idős emberek a művészettel (azon belül is inkább szórakoztató jellegű művekkel). Amikor alkothatnak, az leginkább dekoratív jellegű, kézműveskedést jelent. Nem szeretném ezt alábecsülni, hiszen a kreativitás ott is szerepet kap, viszont a kifejezőerő nem talál benne tág teret. Semmiképpen nem kívánom a klub programjait kritizálni, hiszen egész más célból állítják úgy össze. Az én célom viszont az volt, hogy a belső tartalmak kifejeződését segítsem, ehhez teremtsek hátteret.

Előítélet volt részemről, hogy nem rajzolnak otthon, a saját örömükre, hamar kiderült, hogy egyikük ösztönösen a rajzolást használja lelki egyensúlya megőrzéséhez.

Ismerkedés, első alkalom

Nagyon kényes helyzet az első találkozás, hiszen a bizalmat elnyerni létfontosságú, muszáj elhitetni, hogy amire kérem őket, az jó játék lehet, szórakozás, ugyanakkor biztonságban vannak. Ezért én is mindig részt szoktam venni az alkotásban, nekem magamnak könnyebb, hogy ne őket figyeljem, ne kívülálló legyek, ne érezzék azt, hogy magamban véleményt formálok. Oldottabb a légkör, ha mint a fonóban, együtt firkálunk, beszélgetünk. (Hátrány, hogy engem akarnak követni, esetleg a rajzi minőségeket hasonlítják össze.)

Az első játék

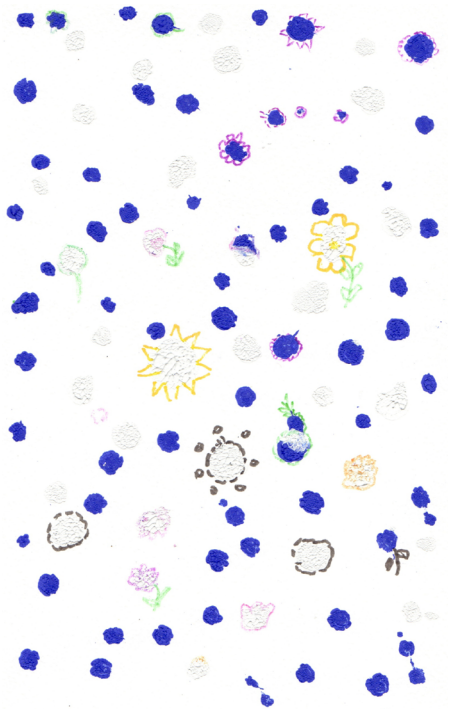
Rövid bemutatkozás és a keretek tisztázása után azt kértem, hogy mindenki mondja el, hogy mi jut eszébe a kék színről, majd az aranyról (Az eredeti sorozat címe ugyanis „Arannyal, égi kékkel" volt).

Az arany telitalálat volt, azóta is tapasztalom, hogy az arany, ezüst, bronz színű festék, filc, papír nagyon népszerű, nagyon szívesen nyúlnak érte az esetleg riadt alkotók is, kortól függetlenül.

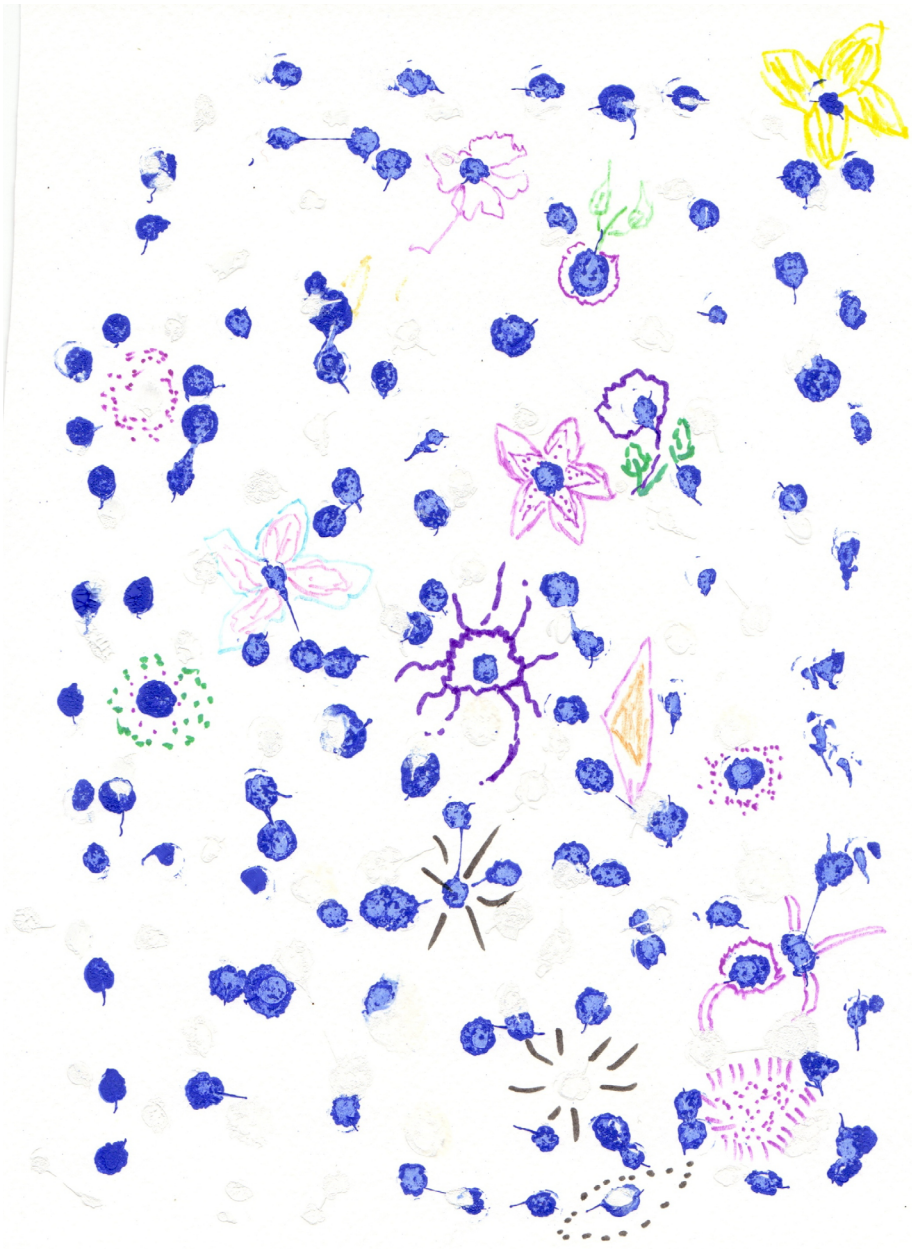
Ezután játék következett a kék festékkel. Először higított temperát csurgattunk ecsettel vizes akvarellpapírra. Az eredmény megfelelt a várakozásnak: nem mertek játszani a festékkel, sokuknál iskolai sormintákra emlékeztető minták jelentek meg (1-2. kép), de volt, aki figurális képet készített (3. kép), érezhető volt, hogy ez is rutinból készült. Első alkalommal ez teljesen természetes, hiszen akár évtizedek óta nem festettek szabadon, vagy ami még szomorúbb, talán sohasem. Ugyanakkor ezt a játékot szívesen ajánlom, mert jó esetben a vízfesték dolgozik „helyettünk", produkál szinte magától olyan foltokat, amibe már „csak" bele kell látni valamit.

Második játék

A papírra egyenesen a tubusból pötyögtettük a festéket (kéket, fehéret használhattak), majd ezt egy másik papírral szétnyomtuk, áttükröztük. (Ez gyermekkori emlékeket hívhat elő: a pillangós játékot, bár lehet, hogy ez a generáció nem is jutott tubusos festékhez iskolásként!) Miután megnéztük, hogy mik születtek, szétraktam száradni őket. Ezután választhattak az eddigi „képekből", és azt kellett továbbrajzolni-festeni. Megrémültek, de aztán nagy kedvvel keresték,



4. kép



5. kép



6. kép

hogy miket látnak bele a foltokba. Hiba volt, hogy nem mertek mást választani, mindenki azt folytatta, ami előtte maradt. Több olyan kép született, amin virágos rét vagy lehullott falevelek vannak (4., 5. kép). Vicces volt, hogy egymásról „lestek" a barátnők, ez látszik is a képeken. Volt igazi öröm a nagy „csizma" láttán (6. kép, jól látható, hogy ő mert a legbátrabban hozzányúlni a képhez.)

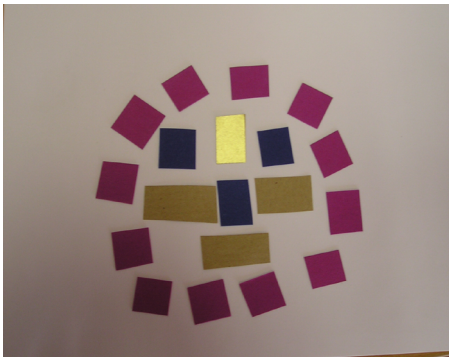
Végül megbeszéltük, hogy kinek mi jutott eszébe, amikor dolgozott, hogyan érezték magukat közben. Jól visszatükrözték azt, amit magam is éreztem: volt egy pillanat az elején, amikor attól lehetett tartani, hogy mindenki szétszéled, mondván ez úgysem fog menni neki vagy nem érdekli. (A két férfi ugyanis elment az asztaltól: egyikük alig lát valamit, másikuk pedig egy áramütéses balesetben értelmileg is sérült, könnyen elfárad.) Végül azonban jól érezték magukat, pozitívan csalódtak, érdekesnek találták, amit csináltak.

Ezt a játékot azóta is szívesen viszem, mert nagyon jól használható. Már örömet okoz a festékes lapok szétválasztása, mikor előtűnnek a foltok, aztán általában önfeledten látnak bele mindenféle figurákat (szerencsére eszükbe sem jut, hogy lelepleződhetnek, mint egy Rorschach tesztnél). Megvan az az előnye is, hogy nem kell hozzá rajztudás, festéket mindenki tud nyomni, ráadásul ők választhatnak színeket, aztán már viszi őket a projekció tovább. Sőt, az is jó móka, hogy egymástól lehet kérni, ha megtetszik valakié, aztán a végén összevetni, hogy más mit kezdett a tükörkép folttal. (Persze igazán akkor jönnek ki ezek az előnyök, ha kellő mennyiségű festék került a lapra és el tudnak keveredni.)

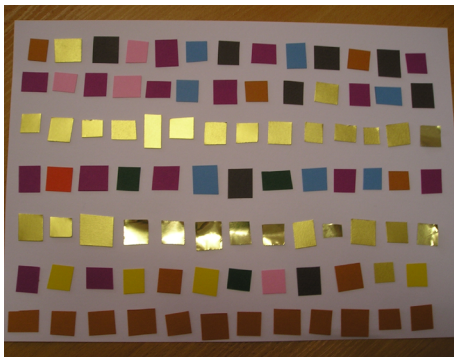
Iskolai körülmények között is szoktam használni (az alapfoglalkozásom középiskolai magyartanár, de felzárkóztató képzésben dolgozom a legtöbbet, ott tudom ezt bevinni). Természetesen nem terápiás szándékkal, bár akaratlanul is megmutatkozik sok minden a készítőjéről: mennyire szabad a fantáziája, mennyire mer hozzányúlni egy félig kész „képhez" (esetleg teljesen eltünteti). Ez még nem diagnosztika, bármilyen rajzos feladatnál, fogalmazásnál megfigyelhetünk ilyeneket.



7. kép



8. kép



9. kép

További módszerek

A továbbiakban néhány ötletet szeretnék még felvillantani, olyanokat, amik beváltak ebben a csoportban, elindítottak egy asszociációt és nem jártak stresszel.

Ilyen volt a mozaik készítés papírlapocskákból: jótékony a rengeteg szín látványa, az arany (!), hogy nem kellett eszközt használni.

Ez a néhány kiragadott kép is jól érzékelteti (7., 8., 9. kép), hogy milyen különböző színvonalon, attitűddel dolgoztak. Azt tapasztaltam, hogy könnyebbséget jelentett, hogy nem kellett rajzolni, teljesítményt nyújtani, annyira nem, hogy le sem ragasztottuk a lapokat, a játék végén visszaszórtuk az asztalra. Kipróbáltuk párosan is, mint egy társasjátékot (egy lapot leraktak, majd a másik és így tovább). Nagyon izgalmas volt, hogy szavak nélkül merre lépegettek, mikor döntöttek úgy, hogy készen van a kép.

Végül a montázs technikát szeretném megmutatni, nem mint újdonságot, hanem a tapasztalataimat ezzel a módszerrel kapcsolatban (10., 11. kép). Itt is segít, hogy készen vannak a fejek, arcok (jól látható, hogy a rajzi színvonal valóban elég alacsony, de ennek semmi jelentősége a hatást illetően). A hangsúly a történet (vagy szituáció) kitalálásán volt. Talán ennél a játéknál voltak a leginkább felszabadultak, nevetgéltek, pajkos képek születtek (a 11. képet az „autós pipivel” párban készítették). Azt tapasztaltam, hogy a történetalkotás kitágítja a fantáziát, az alkotóerőt erősíti. Ugyanakkor kicsit a vizualitástól elvonja a figyelmet. Klinikai környezetben, persze az volna a cél, hogy a kliens vizuálisan fejezze ki, amihez verbálisan nem tud hozzáférni, de jelen esetben vagy iskolai környezetben nem tartom veszteségnek ezt.

Összefoglalás helyett

Winnicott[1] gondolatait idézem, szerinte csak a játékban lehet szabad a kreativitás, ezért a játékra való képesség kulcsfontosságú. (Amennyiben ez hiányzik a páciensnél, ennek a „pótlása” a terápia célja, ami maga is összjátékként írható le. És „jó, ha mindig emlékezünk arra, hogy a játszás önmagában véve is terápia”.) Ezért a játszáson keresztül mutatható be leginkább a kreativitás. Az elmélyült játszás egyik feltétele az ellazultság (amely a potenciális térben jöhet létre), ebben az ellazult, rendezetlen állapotban lehetséges a belső valóság szerint elrendezni a külső realitás objektumait. Bár „a [közös] játszás veleje mindig a személyes pszichés valóság és a tények feletti kontroll összjátékának bizonytalanságában van. Ez magának a mágikusnak a bizonytalansága, az intimitásban keletkező varázsé a megbízhatósága miatt létrejött kapcsolatban.” Ezek a nem-csúcspont jellegű élmények igen intenzívek, átélhető bennük a teremtőerő (a kreativitás), amely bizonyíték arra, hogy „vagyok, élek, önmagam vagyok. Ebből a pozícióból minden kreatív.”



10. kép



11. kép

1 D. W. Winnicott (1999). *Játszás és valóság.* Animula Kiadó, 47-50.

Katarzisz Komplex Művészetterápia

- mint továbbképzés és mint módszer, a koronavírus idején

Törzsök-Connolly Éva[1], komplex művészetterapeuta, Lelki Egészségvédő Alapítvány

Absztrakt
Jelen írásommal azon pedagógusokat és más, segítő szakembereket igyekszem megszólítani, akik az eszköztárjuk bővítésének lehetőségeit a művészetalapú módszerek között keresik. A Katarzisz Komplex Művészetterápiával (KKM) akkreditált továbbképzésben megismerkedők e módszer elemeit tudják majd alkalmazni, például az iskolai tevékenységük során, az alapvégzettségükhöz köthetően. Az írásomban ekképpen kitérek a Katarzisz Komplex Művészetterápia rövid bemutatására. Igyekszem betekintést nyújtani abba is, hogy ennek az egészségmegőrző és rekreációs módszernek az elsajátítása miként segítette a továbbképzésben résztvevőket abban, hogy a koronavírus idején ne csupán a gyerekeknek, hanem saját maguknak is segíthessenek lelki egészségük és egyensúlyuk megtartásában, ebben a kihívásokkal teli időszakban. A cikk a második covid - hullám alatt továbbképzésbe járók közül, néhányuk alkotásával (az alkotók engedélyével, anonim módon) és élménymegosztásával (a nyilatkozók engedélyével) egészül ki, amelyek segíthetik az olvasót is a megértésben.



Művészetterápiás alkotás a csoporttagoktól, koronavírus idején, amelyek az „online térben" készültek. Novemberi tematika: elengedés, búcsúzás, elmúlás; agyag-mag (M.Cs.).

A Katarzisz Komplex Művészetterápia (KKM) módszereinek és szemléletének alkalmazása által lehetőséget kap a pedagógus arra, hogy a gyerekkel való kapcsolódás kereteit kiszélesítse, teljesebbé tegye. A jelen veszélyhelyzet közepette vagy azt követően a gyermekek számára is felerősödhetnek a KKM olyan jellemzői, mint csoporttámogatás, biztonság, kiszámítható keretek között a szabadság megélése és a feszültségoldás, a veszteségek feldolgozása.

Miért is jó és fontos ez?
„Kisgyerekkortól óriási az igény [a gyermekben] a szabad önkifejezésre, a játékra, a külvilágból érkező élmények feldolgozására. Ennek hiányában a személyiség, illetve maga a személyiségfejlődés is sérülhet" (Antalfai, 2016). Gerő Zsuzsa, az 5-7 évesek játék és rajztevékenységnek összehasonlító kutatásakor arra az eredményre jutott, hogy „...ha felszólításunkra az eltervezett játékot a játékra vonatkozó rajzolás követte, szürke, merev, a gyerek átlagos rajzszintjénél jóval rosszabb rajzok születtek. A tematikus irányítás lehatárolta a rajzoló kedvet, a képzeletáramlást..." (Gerő, 2015). Úgy tűnik tehát, hogy a szabadságnak kulcsszerepe van „a kreativitásnak, az alkotásnak és az alkotással rokon játéknak a sikeres megélésében, ami önjutalmazó hatású" (Halász László, idézi: Antalfai, 2016). Mind a játéknak, mind az alkotásnak funkciója van. Picasso játékos megfogalmazása is e gondolatot erősíti, amelyet Szávai Géza idéz a rajzban gondolkodó gyermekről írt kötetében: „»Kezdőként úgy rajzoltam, mint Raphael, de egy életbe került, míg megtanultam úgy rajzolni, mint a gyerekek.« [...] A Picassotól idézett mondat akár főhajtásnak is tekinthető a minden egyes emberben szunnyadó művészet előtt; hiszen mindannyian voltunk rajzoló kisgyerekek, bármelyikünktől tanulhatott volna a huszadik század talán legjelentékenyebb művésze" (Szávai, 2017).

A KKM is ehhez a kezdeti, szabad állapothoz segít bennünket vissza: „A módszer az újjászületés élményét és vele együtt a minőségi változást az eredethez, a kezdetekhez, a gyökereinkhez, a természethez való visszatérés szimbolikus átélésével, valamint a működésünket fenntartó alapvető kapcsolataink rekreációs átdolgozásával kívánja elérni. [...]

1 Törzsök-Connolly Éva komplex művészeti terapeuta, pedagógiai terapeuta, gyógypedagógus jelölt. A KKM módszerével hetedik éve dolgozik, ebből öt éven át gyermek-és ifjúságpszichiátriai rehabilitációban, osztályos művészetterapeutaként tevékenykedett. A KKM tanulmányait a Wesley János Főiskolán és a Lelki Egészségvédő Alapítványnál végezte. Rendszeresen dolgozik a KKM módszerével egyénileg és csoportban, serdülőkkel és felnőttekkel. Az utóbbi években a Lelki Egészségvédő Alapítványnál is vezetett önismereti és továbbképző csoportokat.



Művészetterápiás alkotás a csoporttagoktól, koronavírus idején, amelyek az „online térben" készültek. Novemberi tematika: elengedés, búcsúzás, elmúlás. Akvarell technika.

A módszer ennél fogva a gyermekek világához különösen illeszkedik, mivel ők még közel állnak a teljességhez, az egységhez." (Antalfai, 2016.) A gyerekek ösztönszerű rajzolási készségét figyelembe véve (Nagy; in Kárpáti, 1995.) ugyanis a KKM szelíd, indirekt instrukciói a művészetek általi öngyógyító folyamatokat segíti, támogatja, a csoport által is biztonságos kereteket biztosít, miközben a teljes szabadságot adja az alkotónak az egyes téma feldolgozására.

A felnőttnek is jó

A 2020-as év sok érzelmi és fizikai kihívás elé állította a pedagógusokat is. Talán soha ennyire nem volt szükségük támogatásra. A KKM pedagógus-továbbképző kurzusai e kihívásokkal teli időszakban sem szüneteltek, jellemzően a csoporttagok a megnövekedett kihívásaik mellett is igényelték a folytatást.

A folyamatos értékteremtő és értékközvetítő munkához a segítő szakembernek önmagának is újra- és újra kell teremtődnie, folyamatos megújulásra kell képesnek lennie. E szükségletben a koronavírus alatti jelenléti oktatásban teljesítő pedagógusokból és segítő foglalkozásúakból álló művészetterápiás továbbképző csoport visszajelzései, mint empirikus tapasztalatok megerősítették az elméletben leírtakat: a képzés során ugyanis nemcsak elméleti ismeretátadás, hanem hangsúlyosan sajátélményű alkotás is zajlott, s maga a művészetek által megélt azonnali feszültségcsökkentő, rekreációs hatás volt az, amelyet valamilyen formában az elsők között említettek pozitívumként a képzésben résztvevők. Emellett megjelent a csoport részéről történő támogatottság és összetartozás érzése, a gyakorta kompetenciahatáraikat feszegető, vagy azt meg is haladó instant helyzetekből való kiszakadás és azonnali rekreálódás, veszteség-feldolgozás lehetősége a KKM eszközeivel. Mindezek, a nehezebb körülmények ellenére, a képzésben, csoportban benntartó jellemzőknek bizonyultak. (A módszernél a megkívánt csoportlétszám 6-9 fő, amely eleve segíti az egymásra hangolódás kialakulását.)

A KKM hatásmechanizmusbeli specifikumai

A Katarzisz Komplex Művészetterápia (Antalfai, 2016.) olyan analitikusan orientált[2] multimodalitású (képzőművészet, zene, vers) csoportos művészetterápiás módszer (v.ö. Kiss, 2017), amely az évkörre, a természeti változásokra hangolódva igyekszik megindítani a lelki egyensúlyvesztésben manifesztálódó, megrekedt pszichés energiát, s ezáltal elérni a belső erőforrások mozgósítását, a lelki dinamika újjászerveződését. A terápia fókuszában a belső erők és megküzdési stratégiák mozgósítása és a felépülés támogatása áll, az alkotásokban szimbolikusan megjelenített komplexusok tudatosítása által.

Mindezek a tulajdonságai különösen alkalmassá teszik e módszert arra, hogy a gyermekek és felnőttek számára egyaránt segítő folyamatként szolgáljon, egyben megadva a lehetőséget egy elfogadó, támogató kapcsolódás kialakítására gyermek és felnőtt között.

„A Katarzisz Komplex Művészetterápia egyedisége a komplexitásában és tematikájában, valamint az egyes módszertani lépések felépítésében rejlik." (Antalfai, 2016.) A komplexitását nemcsak az indulás körülményei, de a kialakulását követő közel harminc év tapasztalata is érlelte. A kezdeti, Róbert Károly Kórház Munkaterápiás részlegén induló művészetterápiás módszert a pszichiátriai betegek megsegítésének a vágya indította útjára, az akkor gyógypedagógusként dolgozó Antalfai Márta által. A későbbi években, a szerző pszichológusi és pszichoterapeuta szakképzettségeinek gazdagodásával, valamint a pszichiátriai keretek után, a pszichológusképzés és a szakmai



Művészetterápiás alkotás a csoporttagoktól, koronavírus idején, amelyek az „online térben" készültek. Novemberi tematika: elengedés, búcsúzás, elmúlás. Akvarell technika.

2 Analitikusan orientált: azaz szellemiségében és egyes elemeiben a jungi analízishez, mint Carl Gustav Jung (1875-1961) svájci pszichoterapeuta által megalapított pszichoterápiás irányzathoz kapcsolódó módszer. Jung önmaga is többször hangsúlyozta, hogy életműve, szemléletei nyitott rendszert alkotnak (Szőnyi, 2015.); s a KKM egyes elemei, bár a szerző által nem is tudatosan, mégis *„Jung lélektanának archetípusos rendszere, valamint az érzelmeket mozgósító aktív imaginációs technika"* – módszertani elemekhez rokoníthatók. (Antalfai, 2016; pp.27.)



Művészetterápiás alkotás a csoporttagoktól, koronavírus idején, amelyek az „online térben" készültek. Novemberi tematika: elengedés, búcsúzás, elmúlás. Akvarell technika.

egyesületek kereteiben folytatott művészetterápiás tevékenység tapasztalataival bővülve (ELTE Személyiség- és Klinikai Pszichológiai Tanszék; C. G. Jung Komplex Pszichoterápiás Egyesület; Integratív Pszichoterápiás Egyesület) a KKM szinte ugyanazon kezdeti tematikával, de kiszélesített szakmai tudatossággal került akkreditálásra 2006-ban, az Oktatási Minisztérium által. 2010-től pedig szakirányú továbbképzések és akkreditált képzések keretében elérhetővé vált a segítő foglalkozásúak szélesebb rétegei számára is (Wesley János Lelkészképző Főiskola, Lelki Egészségvédő Alapítvány). Így tehát a kezdeti, alapvetően pszichoterápiás orientációjú keretekből az évtizedek alatt, a módszerben kiképzést szerzett segítő szakemberek által a KKM fokozatosan elérhetővé vált az egészségügyi-pszichiátriai kereteken túl, más segítő, egészségmegőrző csoportok számára is olyan területeken, ahol a kreativitás fejlesztése, a személyiség épülése és kiteljesedése; valamint a rekreálódás szempontként megjelennek (pl. óvoda, iskola, szociális intézmények, büntetésvégrehajtás, gyógypedagógiai intézmények).

E tekintetben a Katarzisz Komplex Művészetterápia egy tudatosan felépített, tematikus, ugyanakkor nem zárt rendszer, hanem nyitott, amely az egyén alapkompetenciáihoz kapcsolja a használati jogosultságot. Így a módszer pszichoterapeuta végzettségű, valamint klinikai teamben dolgozó segítő szakemberek által általában pszichoterápiás szinten kerül alkalmazásra, amely azonban nagyban függ a terapeuta felkészültségétől, valamint az intézmény működési rendjétől. A KKM szemlélete, tematikája lehetőséget teremt szocioterápiás alkalmazásra is. Továbbá iskolában, óvodában egy pedagógus a saját kompetenciáihoz illesztve is adaptálhatja a módszer elemeit, amelyet szintén akkreditált továbbképzésben sajátíthat el.

A módszer specifikumai

A Katarzisz Komplex Művészetterápia tehát egy nyitott szemléletű rendszer, amelynek sokféle alkalmazhatóságát a módszerrel dolgozó segítő szakemberek (pedagógusok, pszichológusok, gyógypedagógusok, mentálhigiénés szakemberek, szociális szakemberek) változatos visszajelzései is alátámasztják (Antalfai, 2016). Ugyanakkor a KKM komplexitása és egyedisége (lásd fentebb) a nyitottsága mellett egy szisztematikusan felépített, meghatározott tematikát és módszertant is jelent, amely pedig a keretet, struktúrát biztosítja az eltérő alkalmazási módok esetén is. Például alapvetően meghatározó a tulajdonképpen három, egymásra épülő (így teljes egészében akár három évet is felölelő) művészetterápiás tematika. Az első rész a természet és az ember kapcsolatát járja körbe, amelyben az évkör, az évszakok és hónapok szimbolikájával analóg lelki élmények ábrázolása a téma. A második részben a személyközi kapcsolatokhoz fűződő megéléseink kerülnek művészetterápiás feldolgozásra, a harmadik rész pedig az életúttal foglalkozik. (Emellett negyedik elemként – általában otthoni feladatként – jelenik meg a tárgyak valósághű ábrázolása, amely a külvilágra fókuszálást és a figyelem fejlesztését segíti elő). Fontos, hogy mindhárom részt külön-külön akkreditált képzésben lehet elsajátítani, erős gyakorlati hangsúllyal. Ekképpen a képződő segítő szakember az elmélet elsajátítása mellett jelentős sajátélménnyel is gazdagodik, mivel minden tematikai egységet maga is megalkot a tanfolyam alatt. (Jelen cikkben található sajátélményű alkotások a pedagógusképzésben résztvevő csoporttagok munkái – I. Blokk.)

Ugyanígy meghatározó az egyes terápiás alkalmak lefolyása: a résztvevők egy elméleti bevezetőt hallgatnak meg, amely rendszerint az évkör aktuális időszakához kapcsolódó élmények, érzések, gondolatok mozgósítását készíti elő. Ezt követően kerül sor a relaxációra, amelyben a csoport egy, a témához kapcsolódó verset és zenerészletet hallgat meg. A relaxációt követően, a vers és zene hatására tapasztalt élmények alapján történik az alkotói folyamat, amelyben egy meghatározott képzőművészeti technikát alkalmaz a csoport, a csoportvezető instrukciója alapján. Szintén (nem kizárólagosan) a módszer sajátossága szerint az egyes témákhoz egy-egy meghatározott technikát preferál, figyelembe véve annak sajátosságait és pszichés hatásait (pl. a ceruza elsősorban a kognitív folyamatokat aktiválja, az akvarell pedig inkább az érzelmeinket „szólítja meg"). Az alkotást követően (amely

lehet a következő alkalommal is) a csoporttagok asszociálnak egymás munkájára, amely segíti a résztvevőket abban, hogy az alkotásában kifejezett témáját a saját maga számára is árnyalja, értelmezze.

A belső hangolódás folyamatában fontos szerepet kapnak a relaxáció, az imagináció, mint pszichológiai eszközök. E módszer sajátja a képi kifejezés által elősegített katartikus találkozás a belső világunkkal, amely hatására „fejlődik és differenciálódik az érzelmi és akarati élet, a megérző és beleélő készség, valamint a tudat felismerő képessége. Hallhatóvá válnak számunkra a lelkünk mélyéről érkező »üzenetek«, amelyek egyszerre hozhatnak változást, elevenséget és harmóniát, s velük együtt új örömöket és célokat életünkbe" (Antalfai 2007). Az élet adta változások megéléséhez erő kell: ez a szelíd (azaz nem konfrontatív), indirekt módszer tehát a hatásmechanizmusa révén segíti, támogatja a belső erőforrásaink elérését „növeli az élménybefogadási kapacitást, »Királyi útja ez a személyiség épülésének«" (Heincz-Mészáros-Szikriszt, 2011).

Alkotás, terápiás alkotás: nem mindegy

Mindannyiunknak szükségünk van valamilyen önreprezentációra, amely által meghatározhatjuk saját helyzetünket a világban. A szerepeinken és tevékenységeinken túl szükségünk van olyan kiegészítő élményekre, hogy saját egyediségét másoktól elkülönülten megélni képes legyen (Németh, 1991).

„Valószínűleg kevesebb lélektani problémával találkoznánk, ha a verbalizáltságra épülő kultúránkban megjelennének a különböző művészi tevékenységek. Amik nem attól lényegesek, hogy alkotást hoznak létre, hanem attól, hogy a belső pszichés folyamatok szabályozásában feldolgozási módot nyújtanak" (Németh, 1991).

Carolyn Refsnes Kniazzeh, amerikai művész és terapeuta szerint „a képzőművészet- terápia egyedülállósága a művészet természetében rejlik és abban, hogy itt a terápia forrása a mű készítése és maga a mű" (Kniazzeh, 1997). Vagyis nem csupán maga az alkotás létrejötte, hanem az alkotási folyamatban megvalósuló belső tartalom feldolgozásának szintje és módja, azaz a terápiás kontextus is számít.

Ezt erősítik meg Antalfai Márta tapasztalatai is, amelyre a KKM módszertani kidolgozásának évtizedei alatt tett szert: „A tapasztalat is azt bizonyítja, hogy az elmeosztályon rajzolgató, festegető betegek, akik évekig, évtizedekig ontják az egymáshoz hasonló képeket, szobrokat, létrehozhatnak ugyan szép alkotásokat is, de a betegségüktől ily módon nem szabadulnak meg. Vannak, akiknél ez tudattalan öngyógyítási kísérlet, hiszen a regresszió erőgyűjtés is lehet egy új próbálkozáshoz. [...] A többségüknél sajnos azonban csak kísérlet marad, s kevesek azok, akiknek ez sikerül. A fentiekben említett betegeknél inkább az áll fenn, hogy a spontán tevékenység rögzíti az állapotukat, ugyanis ezek a betegek nem egyszer kevés variációval önmagukat ismétlik" (Antalfai, 2007).

A műalkotás létrehozása az alkotó belső szükségletéből fakad, és azt a tartalmat fejezi ki szimbolikus képi megjelenítés által, amelyet az alkotó nem tud szavakba önteni (Kniazzeh, 1997). Ez elsősorban nem a szándékán múlik, mint inkább annak a következménye, hogy valamilyen okból, a tudat számára nem elérhető tartalomról van szó.

Azon túl tehát, hogy rajzolni, alkotni jó, pihentető, megnyugtató és kifejező, a KKM-ben a fenti megállapítások különös hangsúlyt kapnak annak mentén, hogy terápiás kontextusban az alkotással – és ezáltal végső soron saját magunkkal – komplexebb módon tudunk kapcsolatba kerülni, a verbalitásnál szabadabb, ősibb módon kommunikálni. Amikor alkotunk, akkor szimbolikus úton, és képi áttételben dolgozunk a témáinkkal. Az alkotást csoportosan átbeszélve pedig megélhetjük azt, hogy ezeket megoszthatjuk másokkal, akik a saját asszociációik révén segítik a mi megértésünket a saját témánkhoz kapcsolódóan. Mindezek ereményeként megtapasztalhatjuk,






Decemberi tematika: a bennem megszülető fény, remény, újjászületés (Madonna). Porpasztell és akvarell technika.

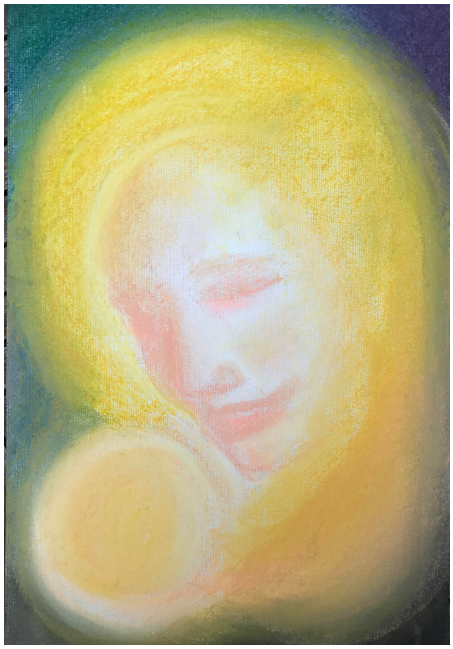
hogy elindul bennünk a probléma-feldolgozás, a tudatosodás, megnövekszik a belső erőnk, vagy új megoldásokat találunk meg régi problémákra. E jellemzőket gyakorta „újjászületésként" éljük meg életükben, és a visszajelzések alapján pozitív érzelmeket, életkedvet mozgósító hatásúvá tudtak válni. Így történt ez a koronavírus ideje alatt, a Katarzisz Komplex Művészetterápiás pedagógus-továbbképzésben résztvevők közül, többek számára is.

Egy művészetterápiás kiképző csoport a koronavírus idején

A koronavírus ideje alatt tartott csoport specifikumaként megemlítendő, hogy a frontvonalban dolgozó pedagógusok közül gyakorta került valaki karanténba (vagy beteg is lett), így a csoport működőképessége idővel csak az online térben volt fenntartható. Ez a helyzet alapvető változást jelentett a relaxációban, együtt végzett alkotásban, aszszociálásban. A kezdeti, betanulós fázis, és a személyes jelenlétről való kényszerű lemondás adta veszteség feldolgozása után az online tér tudott mutatni új, izgalmas pozitívumokat is, amelyek megtanították a csoportot arra, „hogyan lehet kihozni e helyzetből a lehető legjobbat". Valamint a nehézségek ellenére fokozott törekedés mutatkozott arra, ahogy a csoportkeretek megmaradjanak. Ez nagymértékben segítette a folyamatot. Erről összefoglalóan fogalmaznak egyes csoporttagok a visszajelzéseikben:

„A koronavírus járvány témája egyértelműen megjelent a csoportban, a kezdő („Ki hogy van?") körök alkalmával, hétről-hétre egyre többen számoltak be a saját vagy családtagjaik/munkatársaik megbetegedéséről, vagy az ezzel kapcsolatos aggodalmaikról. Nagyon furcsa volt tapasztalni, hogy már a képzés elejétől kezdve csak maszkban láttuk egymást, ez sokszor megnehezítette egymás megértését, valamint a relaxáció során sem esett jól a maszk viselése. Viszont nekem a járvány fokozódása miatt elrendelt online munkaforma nagyon sok pozitívumot hozott. Nekem személy szerint logisztikailag sokkal könnyebb volt megoldani így a tanfolyami alkalmakat, valamint nagyobb biztonságban és kényelemben éreztem magamat az online térben, az otthonomban. Úgy érzem az alkotás és a relaxáció is sikeresebb, mélyebb volt itthoni körülmények között." (Gesztelyi Krisztina, csoporttag)

„Számomra felüdülés volt az összes alkalom, a vírus okozta káoszban egy nagyon jó rendszert teremtett kéthetente. Az alkotások többségében ugyan nem jelent meg a vírus, viszont szükségét éreztem, hogy a márciusi „Mit hagyok el és mit viszek magammal?" montázsban ábrázoljam, ugyanis az akkori állapotokat (lelki, testi, valamint a környezet állapotát) nagy mértékben befolyásolta." (V.R. csoporttag)



Decemberi tematika: a bennem megszületető fény, remény, újjászületés (Madonna). Porpasztell technika.

Irodalmak:

Antalfai, M. (2007): Gyógyítás és személyiségfejlesztés vizuális művészet-pszichoterápiával. *Psychiátria Hungarica XXII. évf. 2007/4.* 276-299.

Antalfai, M. (2016): *Alkotás és kibontakozás. A Katarzisz Komplex Művészetterápia elmélete és gyakorlata.* Lélekben Otthon Közhasznú Alapítvány, Budapest.

Gerő, Zs. (2015): *Érzelem, fantázia, gondolkodás óvodáskorban.* Flaccus Kiadó, Budapest.

Heincz, O., Mészáros, G., Szikriszt, É. (2011): Szempontok a rehabilitációs pszichológia szakmai protokolljának kialakításához. *Rehabilitáció, 21*. (4). 221-227.

Kiss V. (2017): Művészetalapú módszerek a gyógypedagógiában, In.: Fejlesztő Pedagógia, „A hang lelke – a lélek hangja" *Művészeti terápiák a gyógypedagógiában, 2017/*1-2. 19-25.

Kniazzeh, C.R. (1997): Képzőművészet-terápia. In: Farkas András (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 2.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nagy, B. (2007): P*szichoterápia és rehabilitáció a gyermekellátásban a speciális szükségletű gyermekekkel végzett vizsgálatok tükrében.* Dibakt Kiadó, Budapest.

Nagy, L. (1995): Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából. In: Kárpáti, A .(2015): *Vizuális képességek fejlődése.* Nemzeti Tankönyvkiadó Rt, Budapest.

Németh, L. (1991): (Képző)művészet- terápia. In: *Nonverbális pszichoterápiák.* Animula Kiadó, Budapest.

Szávai, G. (2017): L*áss csodát! A rajzban gondolkodó gyermek.* Pont Kiadó, Budapest.

Szőnyi, G. (2015): *A pszichoterápia tankönyve.* Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

Brummogda, „maciterápia”

Interjú Horváth Annamária művészetterapeutával.

Téma: a pécsi „Brummogda” és Ani művészetterápiás munkássága

Horváth Annamária Brummogda, pécsi Irgalmas Kórház
Kiss Virág EKE BMK VMI; ELTE BGGYK ÁLTGYPI

Absztrakt
Az interjú Horváth Annamária (Ani) művészetterapeuta szakmai munkásságáról készült, különös tekintettel a Brummogdára, mely egy terápiás macivarró műhely Pécsett, szó esik emellett a krónikus betegosztályon és a Hospice-ban végzett művészetterápiás munkáról is. Ani különös szakmai utat járt be, eredetileg Hollandiában tanulta a művészetterápia alapjait, de elvégezte a pécsi művészetterápiás képzést is sok más mellett. Pécsett a város szívében van a Brummogda, ahol gyerekek és felnőttek számára biztosít a terápiás fókuszú tevékenység mellett esetenként szabadidős tevékenységet is, emellett dolgozik klinikai környezetben is. A kliensek életproblémáikban kapnak tőle segítséget, támogatást a művészeti eszközök közvetítésével, ami lehet akár egy kisgyerek sötétségtől való félelme, de az élettől búcsúzó krónikus beteg nyomhagyó gesztusa is a világban.

2021. jan 9. Messenger-interjú. Rövidített és szerkesztett változat



K.V: *Beszélgetésünk témája a Brummogda és a művészetterápiás tevékenységed. Bemutatnád először a Brummogdát?*

H.A: A Brummogda elsősorban gyermek- és embervígasztaló hely, egy menedékhely, ahova be lehet térni, mert lokációját tekintve nagyon forgalmas helyen van a városban, ahol békeidőben nagyon sok ember jön-megy és egyszerűen csak úgy spontán is rátalálnak az emberek. Úgy kezdődött ennek a helynek a története, hogy amikor bejártam, mert negyedállásom volt a gyerekklinikán, akkor nem esett jól megtapasztalni, hogy a gyerekek nem szívesen jöttek a rideg klinikai szobába, kötelező volt az uniformis, a fehér köpeny… Vágytam egy olyan helyre, ahová csak úgy bejöhetnek, akár ne is derüljön az ki, hogy ők azért jönnek, mert valamilyen megoldandó problémájuk van. Hozzám elsősorban félelmekkel, szorongásokkal, viselkedés-tanulási zavarokkal fordulnak.

Régóta alkalmaztam a klinikai munkám során, és eredményes is volt, egy integratív babaterápia nevű foglalkozássorozatot. Ez egy rongybaba közös elkészítésével indul. Általában egy, időnként két alkalommal készült el ez az egyszerű rongybabácska. Ez nagyon jó lehetőség volt arra, hogy egyrészt a kezünk között az élettelen puha anyagból teremtődjön egy antropomorf alakzat, egy kis jelképes, emberszerű tárgy. Ez tanúja volt az első beszélgetéskezdeményeknek, ami aztán folytatódott. Előfordult, hogy még alakítottunk a babán később valamilyen formában, vagy másféle hajat kapott. vagy kapott egy parókát. Mivel ezek a folyamatok elsősorban a gyerekonkológián történtek, fontos volt, úgyhogy nagy jelentőségük volt ezeknek a mozzanatoknak. Akár az, hogy kinövesztettük a haját, illetve, hogy nem probléma, ha átmenetileg nincs haja. Különleges szerepe volt ezeknek a kis babáknak. Tanúk voltak, vígasztaló szerepük is volt a rengeteg fájdalmas történés során.

A fiúk többsége nem akart babát készíteni, viszont benne voltak mindenféle mozzanatában ezeknek a foglalkozásoknak. Mindig nyitott voltam arra, mit szeretett volna a kisgyerek, úgyhogy született ott

kutya, macska, zsiráf, amit akartak. El lehet képzelni, hogy milyenek voltak ezek az állatok, ezek az ember-szerű kis megfogalmazott lények, mert rendszerint ott nem is használhattunk mást, mint steril anyagot, és kintről nem vihettem be semmit, így a „levitézlett" lepedőkből, törölközőkből, műtős sapkákból (készültek), amit a nővérek éppen találtak és úgy gondolták, hogy tudnak nélkülözni. Volt ott kék, zöld lila színű, mindenféle. Egyszer csak a legtöbb kisfiú, aztán a lányok is felbátorodtak, hogy inkább varrjunk macikat, ne babákat. Nem voltam túlságosan gyakorlott maci varrásban akkor még. Ez nagyon régen volt, harmincvalahány éve. Akkor elkezdtem tökéletesedni maciban, főleg az izgatott, és akkor egyre tökéletesebb macikat tudtunk együtt készíteni. mert nagyon jó szabásmintákat kreáltam.



Amikor ez a lehetőség megnyílt a Brummogda jelenlegi helyén, kitaláltam, hogy legyen Brummogda, hogy nevében is rögtön jelezze, hogy hova érkeztünk. Akkor a macikat, az addig összegyűlt kis maci társaságot beköltöztettem. Jelenleg már nagyon sok maci van itt, pedig nem vagyok maci gyűjtő, amit nehéz elhinni... egyébként. Pontosabban néha rám talál egy-egy karakter, egy-egy arc. Egyre több maci került a Brummogdába. Terápiás műhelynek gondoltam, terveztem az ottlétet, aztán eszembe jutott, hogy kibővítem macikészítő foglalkozásokkal a tevékenységek körét. Mivel ez egy nagyon drága bérlemény, a rendszeres bevétel könnyebbé tette a fenntartását. Elkezdtem azt a lehetőséget felkínálni, hogy aki oda spontán betér, varrhasson macit, ha kedve tartja, illetve, hogy azért térjen be, hogy macit varrjon.

Van egy csomó különleges, karakteres maci, egy külön polcon, amikkel gyakran játszunk „színházat", a gyermekpszichodráma-módszert alkalmazva. Gyakran megtörténik, hogy teljesen spontán elkezd játszani a kisgyerek a talált macikkal, és már ezen a módon is feltáródnak azok a gondok, amikkel érkezett. Vagy lehet, hogy csak bekukkantott egy kisgyerek, és játék közben derül ki, hogy a macik tudnak segíteni az aktuális gondján. Ha nem az én segítségemmel, hiszen ismerem a kompetencia-határaimet, és be is tartom, akkor delegálom megfelelő szakemberhez.



Mi történik még a Brummogdában? Képzőművészetterápia, leggyakrabban rajzolunk, festünk, de mindig az adott helyzet hozza azt a technikát, módot, amit használunk a kis kliensekkel. Gyakran maguktól rajzolják le családjukat. Szívesen használok textilt a közös alkotáshoz. Metamorphoses alkotó-fejlesztő meseterapeuta is vagyok, ezt a módszert is remekül be tudom illeszteni az általam használt módszerek, művészetterápiák közé. Leggyakrabban azzal kezdődik nálam egy beszélgetés, hogy rajzolunk együtt. A legkiválóbb eszközöket és anyagokat használom, gyermek kezébe nem adok hitvány dolgokat. Mivel a textilből alkotás az egyik specialitásom, szeretik a gyerekek a finom, szép anyagokat, fonalakat, van, hogy így jutunk el a maci készítéshez.

K.V: *Elsősorban egyéni terápiákkal foglalkozol, vagy csinálsz csoportterápiát is?*

H.A: Elsősorban egyéni, egyrészt a helynek a mérete, kuckós szelleme is ezt sugallja, bár, hat ember is le tud itt ülni, ha szükség van rá.



Csoportos foglalkozást is szoktam tartani, akkor kivonulok a macikkal, például egy napközis csoporthoz, hogy ha most így konkrétan gondolok néhány eseményre. Volt, hogy múzeumpedagógus hívott meg egy csoportjához, mert amikor elkezdett velük dolgozni, észrevett két-három gyereket, akiknek szükségük lett volna másfajta, nagyobb figyelemre. Kialakult egy remek munkakapcsolat, néha együtt csináltunk csoportot a Vasarely Múzeumban

K.V.: *Tudnál példákat mondani, hogy egy macivarrással mi minden irányba lehet elindulni, milyen szimbolikával lehet dolgozni?*

A legegyszerűbb esetektől elkezdve megrázó, nagyon „analitikus" szituációk, spontán megtörténnek. Évekig dolgoztam egy kisfiúval, 5 éve láttam őt utoljára. Előtte majdnem 3 éven keresztül szinte minden pénteken ott volt a kisgyerek. Vele például egyszerűen, nem is tudom már hogyan, de nagyon hamar rátaláltunk arra, hogy ő eljátszotta a macikkal a napját, az érzelmeit, gondolatait. Ez a gyerek pont nem szerette a macikat, sőt annyira nem, hogy azt mondta, utálja a macikat. Nem estem ettől kétségbe, kiderült, hogy ő a bocikat szereti, beszereztem hát bocikat is. Egyszer csak már 16 bocim volt. Elkezdett játszani velük, mintha bábok lennének. Nem irányítottam kezdetben még kérdésekkel sem, hanem csak úgy történtek a dolgok. Egyszer elkezdtünk játszani, és azt veszem észre, akkor már 4 bocim volt, meg az övé volt az ötödik, hogy a családját jelenítette meg. Más gyermekeknél, gyakran volt az a tapasztalatom, hogy a jóságost, a védelmezőt gyakran macinak ábrázolta a gyermek. A bocis kisfiú viszont a rossz szerepeket osztotta rájuk, akiket vagy nem szeretett, vagy nagyon rossz dolgokat csinált vele, azok szerepét kapták meg a macik. Előfordult az, hogy csak kitalált történetben, például takarítónő volt a maci. Nagyon aranyos sztorik voltak különben, mackó a postás...megtudtam, hogy félt a postástól, vagy az egyik dadustól... vagy medve volt az anyai nagypapa meg nagymama. Kiderült, később, amikor már tudatosan irányítottam, ezekből a játékokból, hogy nagyon súlyosan bántalmazzák őt a nagyszülők, az ő anyai nagyszülei.

K. V. *Meséltél tömőanyagos történetet is, hogy a töméshez is kapcsolódott jelentés.*

H. A. Igen. Például volt egy aranyos testvérpár. Rettentően félt a sötétben a kisfiú, és úgy oldottuk meg ezt, hogy Árpika bátorságot tömött a maciba. Ahogyan tömte a macit, beszéltünk arról, hogy ez a maci abban is fog segíteni neki ezentúl, hogy ha fél, akkor csak kérje meg, hogy bátorítsa őt, hogy bátor tudjon lenni. Ezt spontán oldotta meg, hogy „akkor tömünk bele bátorságot", és akkor tömtünk bele bátorságot. Ez a kisfiú háromszor is visszajött, hogy még tömjünk bele. Fel kellett bontani a nyakát sajnos a macinak, de megállapodtunk, hogy ez nem fáj neki, mert tudja, hogy azért történik, mert bátorságra van szüksége a gazdájának. Egyre bátrabb lett Árpi, és már csak egy gyenge lámpafényre volt szükség, az előszobában, ami nem zavarja az alvásban őket. Harmadszori újra töltéskor lett elég bátorság. Aztán lassan megtanulta a bátorító mackó segítségével, hogy ne féljen. Ehhez tündér kis nővérkéje is segítségére volt. Fantasztikus édesek voltak, amikor hozták vissza a macit. A kislány csak egy panda macit varrt magának és amikor másodjára jöttek vissza a bátorság pótlásért, akkor egy társacskát, egy kisebb pandát varrt, nem akarta, hogy egyedül legyen a macija.



Egyebet is szoktunk bele tölteni, hogy ha kiderül, hogy mi az, amiben hiány van. Aki például magatartás-szavarral jön, és ez megoldható, feloldható (nem biológiai eredetű a probléma. K.V.), akkor nagyon jól lehet ezzel a módszerrel azt elérni, hogy a feltárás után a jól irányított beszélgetés folyamán utána megerősödünk ezekkel a beletöltött jótulajdonságokkal. Például segítségül lehet hívni a macit, hogy ha véletlenül elkezdek rosszalkodni, és akkor a maci segít, tehát emlékezteti őt arra, amikről akkor beszélgettünk, amikor tömtük bele a tömést. Ez egy kis idézőjelben „mágikus része" az ottlétnek, beválik a legtöbb esetben.

Aztán van más is, nem meghívott terápiás történés, hanem „valahogyan jön"...

Ez például egy olyan történet, ez „csak történt". Jött egy nő egy másik városból, akit véletlenül ismertem is korábbról, és elkezdett varrni egy macit. Adtam a kezébe egy anyagot, tetszett neki és elkezdte csinálni. Majdnem készen volt, amikor félretolta. Kérdezte, hogy nincs-e valami eper színű vérszínű, vörös piros plüssöm. Volt, mert a művészeti gimiben voltam iskolapszichológus, velük is varrogattunk (ott el lehet képzelni, hogy miket műveltek, mennyire újra-gondolták a mackót). Volt/van sokféle macianyagom. Elkezdett varrni egy vérvörös mackót nagyon szélsebesen, türkiz színű orrocskával, majd varrt neki egy mellényt, mert fázott, miközben egyébként már igen jó





idő volt, de mégis, mert szerinte nagyon fázott a vérszínű mackó. Aztán pár nap múlva újra eljött és mondta, hogy ahogy zötykölődött vele a busz hazafele, akkor jött rá, hogy ez mi volt tulajdonképpen. Arra jött rá, hogy nem olyan sokkal azelőtt, hogy Pécsre jött, akkor tudta meg, hogy neki volt egy ikertestvére, aki halva született, és ezt előle eltitkolták, tehát nem tudott erről, sose beszéletek róla, viszont volt neki egy rettenetes heves reakciókkal járó allergiás asztmája, és borzalmasan beteg tudott lenni benne. De a félálomszerű hazazötyögésben a buszon rájött, hogy hoppá, arra gondolt, hogy ő megvarrta az ikertesóját. S hogy mi legyen ezzel a macival? Csütörtökön eljött, hozta a macit. Sosem szoktam tanácsot adni, beszélgettünk, majd maga úgy döntött, hogy eltemeti a macit. Fotók maradtak róla. Ami nagyon érdekes, Tímeával való találkozásokkor tavasz volt és ősszel nem jött elő az allergiája. Ez egy meglepő, különös történés volt ott, én csak megfigyelő voltam, talán a hely szelleme hozta létre...

Nekem ez is egy csodálatos igazolása annak, hogy ez nem egy készítés, nem egy gyártás, nem egy barkácsolás, hanem teremtődik valami az Istenáldotta pillanatokban.

K. V.: *Hogy lettél művészetterapeuta?*

H. A.: Érdekes, szép története az életemnek. 1981-től 1985-ig Hollandiában, Amszterdamban tanultam. Nálunk nem volt ilyen szak, azóta sincs, pedagógiai pszichológia, és lehetőség volt 4. szemesztertől felvenni még egy szakot. Amikor oda jártam, akkor jött egy másik lehetőség is, Németországban, Integratív Babaterápia kurzusra, angol nyelven. Nem volt annak idején ez gyakori lehetőség, hiszen ez bőven a rendszerváltás előtt volt. A Szüleim és egy Professzor, akik eddig is támogatták ottani a tanulmányaimat, befizetett engem erre a következő tanévben, illetve plusz felajánlotta nekem azt, hogy művészetterápia képzésen is részt vehessek a Vrije Egyetemen. Én ott végeztem, de itthon ennek nem volt megfelelője, így az ún. ekvivalencia vizsgát, eljárást nem lehetett lefolytatni. Nem ismerték, mi a művészetterapeutaság, csak nagyon kevesen. Nem zavart ez engem különösebben, de az ott elsajátított dolgokat, meg a közben utána olvasott dolgokat elkezdtem használni, meg a babaterápiát, ami átlényegült maciterápiává. Jártam mindenféle terápiás képzésre is itthon, és akkor, amikor először megindult Pécsen a művészetterápia képzés, akkor jelentkeztem. Ugyanúgy elmentem



felvételizni, mint más. Többször voltam Heidelbergben is, hiszen ott régi hagyománya van a művészetterápia beépítésének a gyógyító folyamatokba. Pécsen is volt egy remek időszak az 1950-es években a dr. Reiter Kamilló professzor úr idejében, Jakab Irén munkássága is itt alapozódott meg. Egy csodás gyűjtemény egy része ma is nagy kincse a Pszichiátria Klinikának. Mivel saját életemben mindig nagyon hasznos volt számomra a művészeti tevékenység saját kríziseimben, az „öngyógyulás" meggyőzött arról, hogy ez az én utam.

K.V.: *Kórházban is dolgoztál művészetterápiával. Arról mondasz pár szót.*

H. A.: Öt éven keresztül az Irgalmas Kórház négy osztályán dolgoztam. Ott csoportban foglalkoztam azokkal a betegekkel, akik mobilizálhatóak voltak, beleértve a hospice osztályon fekvőket is. Azok a legemlékezetesebb élményeim onnan, amikor néhány hospice beteget is be tudtam vonni a délutáni csoportmunkák.

Az volt a mottóm, hogy „ha az életet nem lehet meghosszabbítani, akkor ki kell szélesíteni".

Gyönyörű élmények voltak, akkor volt egy ulmi projekt, amibe, amibe bármilyen kis energiabefektetéssel, csekély fizikai aktivitással be lehetett kapcsolódni. Ulmban kezdeményezték. A Duna eredetétől, ahogyan folyik a Duna egész a Fekete tengerig, ahány kilométer, annyi kilométer horgolt láncfonalat gyűjtöttek össze a különböző országokból. Volt egy felhívás, és ezeket a gombolyagokat, ami már meghorgolt gombolyag volt, kellett kijuttatni Ulmba. Az volt a terv és meg is valósították, hogy részleteket horgolnak, hogy egy-egy takarónyi legyen, de azt is aztán utána összevarrták, és beterítették vele Ulm főterét. Később pedig hajléktalanok kapták meg ezeket a meleg takarókat. Fantasztikus együttlétek voltak. Egy férfi vak betegünk, ő nem horgolótűvel, hanem kézzel csinálta, nagyon lelkesek voltak a hospice kliensek is, és ez végtelenül nagy boldogságot okozott az egész társaságnak. Rendszeres, heti kétszeri alkalommal készítettük, amit alig vártak. Minden fájdalom elmúlt ekkor, pedig volt nekik bőven. Az, hogy az egész alkotásban az övé is benne van, az valahogy a személyének a kiterjesztését is jelentette. Ez megfogalmazódott, ha már el kell búcsúzni ettől az élettől, nyomunk marad... Nyilván minden beteg tisztában van ezzel, aki ott van, hogy ez az utolsó hely az életében.

Aztán volt olyan közös alkotás is, mert előfordult olyan, szerettek volna öltögetni, úgyhogy patchworkot készítettünk. Éppen volt a hospice-ban olyan néni kettő is, aki varrónő volt. Mondtam, hogy elég csak fércöltéssel... nahát aztán olyan gyönyörűen megvarrták, hogy az elmondhatatlan. Akkor abból csináltunk egy olyan művet, hogy mindenki írt rá valamit. Vagy ő írt rá, vagy a nevét, vagy diktált valamit, amit ráírtam. Maradandó nagyon szép kis emlék, azóta is a Hospice Osztály falát díszíti.

Volt, hogy betegágyhoz is mentem, hallotta a betegtárstól, hogy varrtuk „azt a szívet", akkor elmentem az hozzá, így ő is varrt egy szívet az én segítségemmel, de nagyon boldoggá tette, hogy benne van ő is ebben a közös munkában, Nagyon különleges lelkület, egy közös lélekjelenlét alakult ki.

K. V.: *Közös lélekjelenlét. Végszónak is nagyon jó...*



Balogh Jenő élete és munkássága

2. rész

Fabulya Zoltánné Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Művészeti Intézet, Rajz – Művészettörténet Tanszék

Az 1965. után következő tíz év Balogh Jenő életének talán legmozgalmasabb időszaka volt. Széleskörű szakmai és közéleti tevékenységének területei hol egymással párhuzamosan, hol egymással összefüggésben vagy egymásba kapcsolódva zajlottak. Ebben a részben Balogh Jenő munkásságának ezt a szakaszát mutatom be.

Posztgraduális tanárképzés

1965. A középiskolai rajztanárképzés újraindításával a rajztanárképzés „ügye" még koránt sem rendeződött véglegesen. Szükséges volt a már általános iskolai rajztanári diplomával rendelkezők számára egy posztgraduális képzés keretében lehetőséget adni a középiskolai rajztanári diploma megszerzésére. Ezt a művelődésügyi miniszter 128/1965. (M. K. 9.) MM. számú utasítása tette lehetővé, mely szerint: „A Képzőművészeti Főiskolán 3 éves levelező oktatás keretében sikeres államvizsgával művészi rajz, szerkesztő- és ábrázoló geometria valamint művészettörténet oktatására jogosító középiskolai rajztanári oklevelet szerezhetnek azok: akik pedagógus munkakört töltenek be, általános iskolai rajztanári oklevéllel rendelkeznek, vagy a Képzőművészeti Főiskolán illetve az Iparművészeti Főiskolán legalább négy félévet végeztek, a felvételkor 45. életévüket még nem töltötték be, alakrajzból kiemelkedő képességeket tanúsítanak." (Művelődésügyi Közlöny, 1965, 9. évf, 9. sz. 167. old.). Az utasítás értelmében az 1966-os tanévtől kezdődően elindulhatott a Magyar Képzőművészeti Főiskola Rendkívüli Rajztanárképző Tagozata, amelynek módszertan tanára Balogh Jenő volt. A rendkívüli tagozat működése alatt megközelítőleg 300 fő szerzett így középiskolai rajztanár (művésztanár) diplomát (Balogh 1995. 60. old.), köztük ma elismert művészek is.

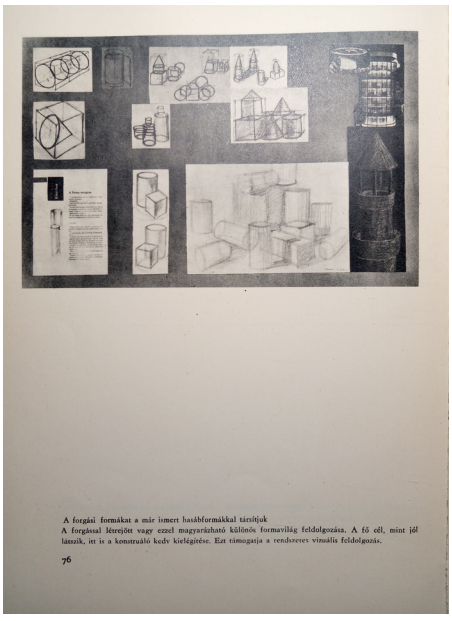
1967 - Az ankétok éve

1967-től Balogh Jenő figyelme a vizuális nevelés és a vizuális nevelés interdiszciplináris jellegének tudatosítása felé fordult.

A Művészeti Szakszervezetek Szövetsége által működtetett Fészek Klubban, a Magyar Képzőművészeti Főiskola pedagógiai tanszékének szervezésében, *„Új utak a vizuális nevelésben"* címmel ankétot rendezett, amelynek témája a vizualitás és a különféle tudományterületek kapcsolata volt. Az eseményről, *Egy kavics negyven alakja* címmel a Magyar Nemzet tudósított. A tanácskozáson az oktatáspolitika,



1. kép: A Vizuális nevelés, korszerű pedagógia című kiadvány borítója.



2. kép: Lapok a Vizuális nevelés korszerű pedagógia c. kiadványból 76-77. oldal.

a rajztanítás és a különféle tudományterületek képviselői vettek részt, többek között Lugossy Jenő az akkori művelődésügyi miniszterhelyettes, Szarka József az Országos Pedagógiai Intézet akkori főigazgatója és Halász László pszichológus. A rajztanítás részéről Balogh Jenőn kívül többek között Xantus Gyula és Székácsné Vida Mária is jelen voltak. (Heimann 1967a, 11. old.) A legfontosabb előadások szövegét a *Vizuális nevelés, korszerű pedagógia* című kiadványban (1., 2. kép) tették közzé. (Balogh, 1967). Az új szellemű gimnáziumi rajzoktatás eredményeinek bemutatására pedig, a Fészek Klub termeiben, egy tanulói munkákból rendezett módszertani kiállítás kísérte az eseményt. (Heimann 1967a, 11. old.)

Kevésbé ismert, hogy 1967. november 23-24-én volt egy másik ankét is a Fészekben, ekkor a Képzőművészek Szövetsége rendezésében, amelyben Balogh Jenő a szövetség elnökségi tagjaként biztosan közreműködött. A meghívottak között a filmgyártás, a TV, a Diafilmgyártó Vállalat, a Képcsarnok, a TIT, és a sajtó képviselői is szerepeltek. Az ankét célja az volt, hogy „szervezettebbé, hatékonyabbá tegyék a vizuális tömegnevelést, amelyet nagyban fog segíteni a Magyar Képzőművészek Szövetsége kötelékében megalakítandó „esztétikai nevelési-szakosztály". (Népszabadság, 1967, 7. old.) A Magyar Nemzet *„Tanácskozás a látáskultúráról"* címmel számolt be a rendezvényről, ahol Balogh Jenő a bevezető előadásában a vizuális nevelés személyiségalakító szerepéről szólt. (Heimann, 1967b, 5. old.) A Magyar Nemzet újságírója a továbbiakban is tudósított az eseményekről, többek között arról, hogy *„a tanácskozáson világosan kiderült a vizuális nevelésben szerepet játszó különböző intézmények együttműködésének hiánya is. A tanulságok alapján hozott javaslatok egyike tehát az eddiginél szorosabb kooperációra szólítja fel a pedagógia, a népművelés és a képzőművészet szakembereit."* (Heimann 1967c, 4. old.) Sajnos, az ankétról – jelenlegi ismereteim szerint - nem tettek közzé semmilyen összefoglaló dokumentumot, így nem tudható pontosan milyen előadások hangzottak el és milyen javaslatok születtek a tanácskozáson. Azonban voltak, akik számon tartották az itt kimondottakat: 1971-ben, szintén a Magyar Nemzet újságírója számolt be arról, hogy a Magyar Pedagógiai Társaság Vizuális Nevelési Szakosztályának tagjai hiányolják a Képzőművészek Szövetsége által rendezett ankét határozataiban javasolt szakmai együttműködést. Ennek kapcsán a riporter interjút készített Tamás Ervinnel, a Képzőművészek Szövetségének Vizuális és Propaganda Bizottságának akkori vezetőjével, az együttműködés elmaradásának okairól. Tamás Ervin magyarázata szerint a „pedagógusokat lefoglalta az V. Nevelési Kongresszus, és a Képzőművészek Szövetségének vezetőit lefoglalták a szövetség gondjai, ezért nem valósult meg a közös munka. (Fekete, 1971, 4. old.) A cikk érintőlegesen említett néhányat a javaslatok közül is: *„A vizuális megismerés és kifejezés pedagógiája – főleg ismeretelméleti, lélektani és metodikai vonatkozásban – fundamentális jelentőségű. Rendszeres kutatásához több segítséget kell nyújtani a Magyar Képzőművészeti Főiskola pedagógiai tanszékének és a vele munkaszerződéses formában együttműködő Országos Pedagógiai Intézet Vizuális nevelési Tanszékének. Javasoljuk a két tanszék közös kutatótémáinak felvételét az MTA központi témái közé, valamint az Akadémia Pszichológiai Intézetének témái közé. Javasoljuk továbbá, hogy a vizuális nevelés pedagógiáját, amely eredményesen kiegészítheti az oktatás és nevelés elméletét, vegyék az MTA aspirantúra-témái közé, illetve tegyék a Képzőművészeti Főiskola pedagógiai tanszékét aspiránsképző hellyé."* (Fekete, 1971, 4. old.) Sajnos a szerző nem közli a javaslatok forrását.

A Magyar Pedagógiai Társaságban

1967-ben a Pedagógusok Szakszervezetének kezdeményezésére és patronálásával, két évtizedes szünet után, ismét megalakult a Magyar Pedagógiai Társaság. Szakosztályainak sora 1968-ban a Vizuális Nevelési Szakosztállyal bővült, amelynek elnöke az 1987-es lemondásáig Balogh Jenő volt.

A szakosztály egyik célja, ahogy az az MPT 2. sz. tájékoztatójában (3. kép) olvasható, „a társadalmi formájú, a személyes felelősség és önkéntes vállalás elveire épülő szakosztályi életforma megteremtése" volt, azért, hogy „a vizuális nevelés tantárgyainak elszigeteltsége megszűnjön", és amelyhez a „szűkebb szakma szemléletét tanácsos pedagógiailag kitágítani". (Kiss, 1969, 26-28. old.). Mindezeket a Fészek Művészklubban, a minden hónap első szerdáján tartott klubestek kötetlen szakmai beszélgetéseivel valósították meg. A különféle témák feldolgozásához gyakran hívtak meg szakértő előadókat is. Ilyen klubesti téma volt például A műszaki oktatás követelményei a vizuális neveléssel szemben (Fészek 1970. 01. 07.) vagy a komplex képzőművészeti szakkörök munkája, Rétfalvi Sándor szobrászművész előadásával egybekötve. (Fészek 1968. 12. 04.) A szakosztály nagytanácskozásait többnyire a fővároson kívülre, valamilyen külső helyszínre szervezték (Csőregh, 1976, 88-89. old.). 1971. után pedig egy állandósuló helyszínen, a Szentendréről



3. kép: Kiss Árpád (1969. szerk): A Magyar Pedagógiai Társaság 2. tájékoztatója. MPT, Budapest

autóbusszal is jól megközelíthető kedvelt kirándulóhelyen, a Lajosforrás melletti Ságvári Endre Turistaházban (4. kép) rendszeresítették az augusztus végi 2-3 napos, úgynevezett *peripatetikus tanácskozásokat*. (Csőregh, 1982, 92. old.)



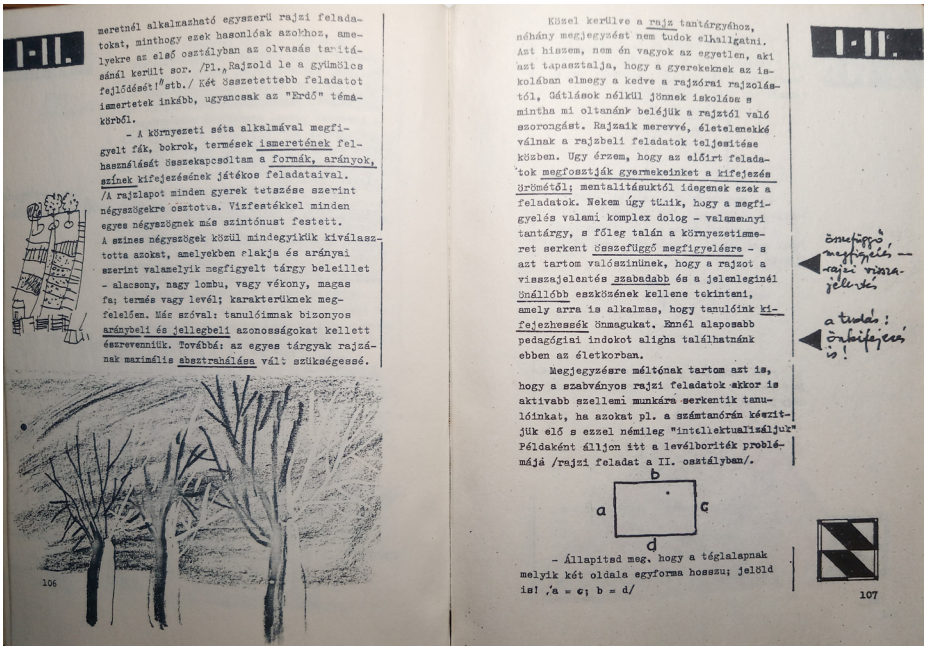
4. kép: Lajosforrás turistaközpont, Ságvári Endre Turistaház. Szentendre, 1970. Fortepan 110626/ Bauer Sándor

Az Magyar Pedagógiai Társaság alakuló közgyűlésén határozatba foglalták, hogy a Pedagógusok Szakszervezetével, a Művelődésügyi Minisztériummal, a Honvédelmi Minisztériummal, a Munkaügyi Minisztériummal, a Magyar Tudományos Akadémiával, a Kommunista Ifjúsági Szövetséggel és a Magyar Nők Országos Tanácsával, valamint a Műszaki és Természettudományi Egyesületek Szövetségével közösen meghirdetik az Ötödik Nevelésügyi Kongresszust. (Kiss, 1971, II. 309. old.)

Ebből következett a Vizuális Nevelési Szakosztály másik célja: a vitadélutánokon (Schelken, 1970. 6. old) és a különféle szakmai rendezvényeken összegyűjtött vélemények, tapasztalatok és problémák megbeszélésével az V. Nevelésügyi Kongresszusra való felkészülés. (Kiss, 1969, 26-28. old) Többek között ezt a célt is szolgálhatta például a Magyar Pedagógiai Társaság Hajdú-Bihar megyei tagozatának közreműködésével 1969-ben Téglás on rendezett továbbképzés jellegű tanácskozás is, ahol a megye vezető pedagógusai és szakfelügyelői tizenegy szekcióban vitatták meg a vizualitás szerepét a pedagógiában. A tanácskozáson a vizualitással való kapcsolatot boncolgatták az alsó tagozat, az irodalom, történelem, biológia, matematika, kémia, mezőgazdasági gyakorlat, valamint a testnevelés tárgyak vonatkozásában. A tanácskozás előadásait és a szekcióülések összefoglalóit a Magyar Pedagógiai Társaság, Balogh Jenő szerkesztésében, könyvformában közzétette (5. kép) *A vizualitás szerepe a pedagógiában* címmel. (Balogh, 1969a) Sajnos a könyv nem tartalmaz a kiadón és a szerkesztőn kívül semmilyen kiadási információt, ezért a tanácskozás évét tekintettem a kiadási évnek. A könyvlapok az írógéppel írt kézira-



5. kép: A vizualitás szerepe a tanításban c. könyv borítója


I-II.

meretnél alkalmazható egyszerű rajzi feladatokat, minthogy ezek hasonlóak azokhoz, amelyekre az első osztályban az olvasás tanításának került sor. /Pl., Rajzold le a gyümölcs fejlődését!"stb./ Két összetettebb feladatot ismertetek inkább, ugyancsak az "Erdő" témakörből.

– A környezeti séta alkalmával megfigyelt fák, bokrok, termések ismeretének felhasználását összekapcsoltam a formák, arányok, színek kifejezésének játékos feladataival. /A rajzlapot minden gyerek tetszése szerint négyszögekre osztottva. Vízfestékkel minden egyes négyszögnek más színtónust festett. A színes négyszögek közül mindegyikük kiválasztotta azokat, amelyekben rlakja és arányai szerint valamelyik megfigyelt tárgy beleillet – alacsony, nagy lombu, vagy vékony, magas fa; termés vagy levél; karakterüknek megfelelően. Más szóval: tanulóinnak bizonyos aránybeli és jellegbeli azonosságokat kellett észrevenniük. Továbbá: az egyes tárgyak rajzának maximális absztrahálása vált szükségessé.

106

Közel kerülve a rajz tantárgyához, néhány megjegyzést nem tudok elhallgatni. Azt hiszem, nem én vagyok az egyetlen, aki azt tapasztalja, hogy a gyerekeknek az iskolában elmegy a kedve a rajzórai rajzolástól, óralások nélkül jönnek iskolába s mintha mi oltanánk beléjük a rajztól való szorongást. Rajzaik merevvé, életlenekké válnak a rajzbeli feladatok teljesítése közben. Úgy érzem, hogy az előírt feladatok megfosztják gyermekeinket a kifejezés örömétől; mentalitásuktól idegenek ezek a feladatok. Nekem úgy tűnik, hogy a megfigyelés valami komplex dolog – valamennyi tantárgy, s főleg talán a környezetismeret serkent összefüggő megfigyelésre – s azt tartom valószínűnek, hogy a rajzot a visszajelentés szabadabb és a jelenleginél önállóbb eszközének kellene tekinteni, amely arra is alkalmas, hogy tanulóink kifejezhessék önmagukat. Ennél alsóposabb pedagógiai indokot aligha találhatnánk ebben az életkorban.

Megjegyzésre méltónak tartom azt is, hogy a szabványos rajzi feladatok akkor is aktivabb szellemi munkára serkentik tanulóinkat, ha azokat pl. a számtanórán készítjük elő s ezzel némileg "intellektualizáljuk" Példaként álljon itt a levélboritók problémája /rajzi feladat a II. osztályban/.

– Állapitsd meg, hogy a téglalapnak melyik két oldala egyforma hosszu; jelöld is! /a = c; b = d/

I-II.

önfegyelem, megfigyelés – rajzi vizualizálás

a tudás önkifejezés is!

107

6. kép: A vizualitás szerepe a tanításban. 106-107. oldal

tok jegyeit viselik magukon, mégis tipografált kiadványról van szó, amelyben a margóinformációk és jelek alkalmazása Balogh Jenő tipográfiai stílusát idézik, (6. kép) így vélhetően ő volt a könyv tipográfusa is. A kiadvány utánnyomását sokan kérték, de ez forráshiány miatt sosem valósult meg.

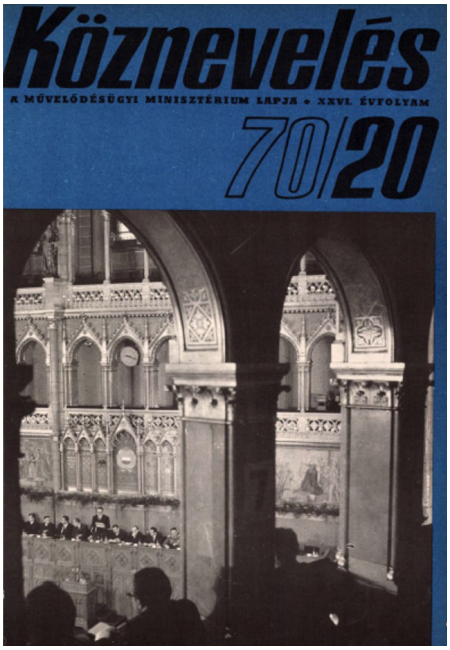
1970. Az V. Nevelésügy Kongresszus

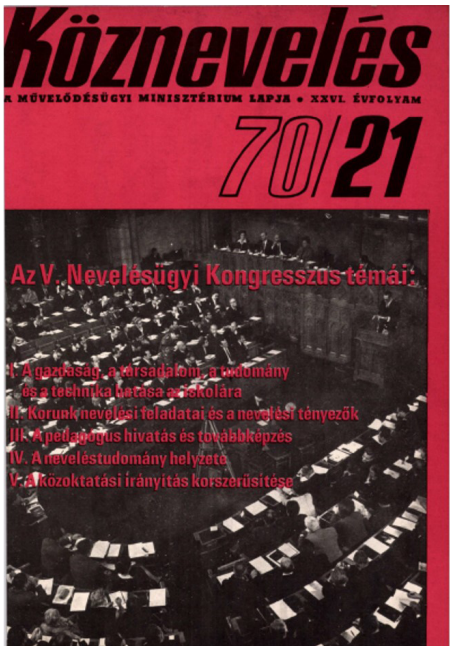
Az V. Nevelésügy Kongresszus feladata a nevelésügyben elért eredmények áttekintése, a hiányosságok feltárása, valamint harminc éves távlatban a további teendők kijelölése, azaz egyfajta „jövő iskolája" vízió felvázolása volt. A két éves előkészítő munkálatok 1968. június 06-án, a Szervezőbizottság megalakulásával indultak (Rehák, 1968, 484-486. old). A Szervezőbizottság meghatározta a kongresszus témáit, és azok feldolgozásra öt témabizottságot jelölt ki, ahol elkészítették a kongresszus „téziseit". Ezek a témák leírását, a témában eddig elért eredményeket, a megoldásra váró problémákat, valamint a megoldási javaslatokat tartalmazták. A téziseket a kongresszus alkalmi kiadványában, a Kongresszusi Híradóban tették közzé, és a meghirdető szervezeteknek, valamint az ország minden általános- és középiskolájának megküldték vitára. A vitákról készült jegyzőkönyvek a Kongresszusi Iroda közvetítésével eljutottak a témabizottságokhoz, ahol a jegyzőkönyvek alapján kiegészítették, átdolgozták a téziseket. Az átdolgozott téziseket bocsájtották aztán a három napos gyűlés elé megvitatásra. (Kiss, 1971, II. 312-313. old.).

Balogh Jenő Tézisekkel kapcsolatos gondolatait a Rajztanítás című folyóiratból ismerhetjük meg. (Balogh, 1969b, 1-7. old.) Cikkében kifejtette, hogy a tézisekben hangoztatott, az oktatás-nevelés elvi és elméleti hátteréül szolgáló tudomány-technika-művészet egységéből a feladatmeghatározásokban illetve a gyakorlati megvalósításra tett megoldási javaslatokban a művészet már alig jelenik meg. Ez szerinte arra mutat, hogy *„a művészeti nevelés perében pálcát akarnak törni: a népművelési intézmények iskolán kívüli tevékenységére bíznák. Nem hobbykról van szó" – írta -, „hanem a kultúra szerves részéről, amelynek fakultatívvá tétele csak hamis ítéletből származó terv lehet"* (Balogh, 1969b, 5. old.). Kritikájában rávilágított arra is, hogy a *„neveléstudományunk még nem helyezte el a rendszerében a művészeti tárgyakat (különösképp a vizuális nevelést, amely ráadásul komplexebb, semhogy csak a művészeti tárgyakhoz lenne sorolható)."* Megemlítette, hogy „szakterületünk elszigetelt", hogy *„a kutatómunka egyes elszánt és kitartó személyek önkéntesen vállalt és jeltelenül végzett feladata"*, és, hogy *„nem állnak rendelkezésre anyagi és erkölcsi erők nem csak a kutatáshoz, hanem a kutatási eredmények publikálásához sem"*. Kiemelte, hogy „nem csak a művészeti nevelés, hanem – tágabban véve – a vizuális nevelés, a vizuális pedagógia tarthat elsősorban számot arra, hogy a neveléstudomány és gyakorlat ráfigyeljen." (Balogh, 1969b. 7. old).

A hatszáz kongresszusi küldött az Országház kongresszusi termében 1970. szeptember 28-án kezdte meg tanácskozásait. (7-8. kép)

Balogh Jenő a *Gazdasági-társadalmi és tudományos-technikai fejlődésnek az iskolai nevelésre és oktatásra kiható fő tényezői* elnevezésű szekcióban, a következő módon szólt hozzá a tézisek vitájához: „A témabizottság *emelkedetten racionális* jelentése is azt érezteti az olvasóval, hogy az iskolának az ember egész életére, alakuló személyiségének minden oldalára hatni kell, sőt, ezt a tételt a szerkesztők *ünnepélyesen deklarálják is*." (Kiss, 1971, II. 31. old.) Ám *„a tézisek a művészeti nevelésre az órán és iskolán kívüli időt javasolják. Pedagógiai szempontból azonban élesen meg kell különböztetni, mi az, ami a korszerű általános műveltséghez szervesen hozzátartozik, és mi az, ami a szabad idő differenciált felhasználásának feltétele, hozzátéve, hogy az utóbbi kialakulása az előbbitől függ, ott alapozódik."* A vizuális nevelés kapcsán pedig elmondta, hogy az „még a művészeti neveléshez képest is hátrányosabb helyzetben van", majd folytatta azzal, hogy „a vizualitás körül sok a hagyományos félreértés. Mihelyt azonban valaki belátja, hogy a látás nem fényképezés, hanem értelmezés (...) amely „a magasabb absztrakciók képzésére is kihat, már nem tud a probléma mellett elmenni. *A vizualitás mellőzése a tanításban*





7-8. kép: A Köznevelés c. folyóirat címoldalai. Köznevelés ***26****. 20-21. sz.*

nem az egyetlen, de az egyik legbiztosabb út ahhoz a verbalizmushoz, amely intellektuálisnak tünteti fel a megalapozatlan tudást". (Kiss, 1971, II. 32-33. old.).

Azt, hogy ezek a szavak milyen hatással voltak a szekcióülés résztvevőire nem tudjuk, mert a Konferenciakötetben csak a diszkrét „taps" szóval jelezték a hozzászólás végét, egyébről nem tájékoztattak. Balogh Jenő erről így írt: „A beterjesztést a szekcióülés résztvevői megértéssel, aktivitással fogadták. Az üléselnök azonban kifogást emelt a „vizuális nevelés" fogalmának rendezetlensége és extremitása miatt." (Balogh, 1990, 47. old.) Tehát feltételezhetjük, hogy volt olyan vita a témában, amelyet a konferenciakötet nem mutatott be. Azonban a kiadvány vonatkozó részeiből kiolvasható, hogy Balogh Jenő módosító javaslatainak szövegét a megbeszélésen egyszerűsítették. Például: Balogh Jenő a beterjesztésében a következőt írta: „A művészetek kultúránk szerves részei: a tudományos-technikai forradalomban is pótolhatatlan nevelő erők, amelyeknek jelentősége nem csökken. A művészeti nevelés, amelyen elsősorban a szemléleti, érzelmi nevelést értjük, része a korszerű, általános műveltségnek. Megalapozása a művészetek tekintetében iskolai feladat. A szakközépiskolákban és az



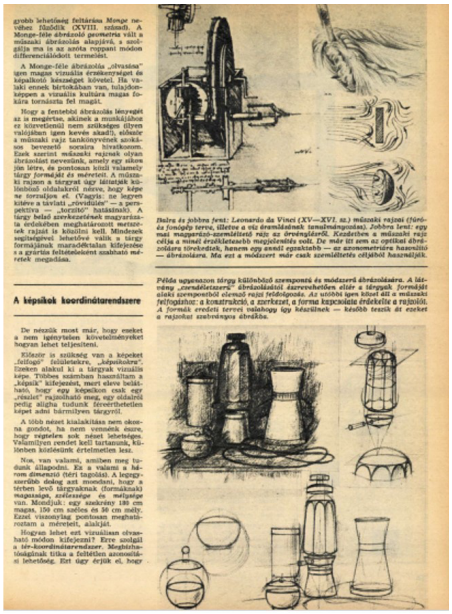
9. kép: Erdey-Grúz Tibor, a szekció vezetője. Forrás: Kiss Árpád (szerk. 1971): Ötödik Nevelésügyi Kongresszus. Budapest, 1970. szeptember 28-30. I. Kötet. 35. old.

ipari tanulóintézetekben helyet kell biztosítani a művészeti nevelésnek. Az általános iskolákban és gimnáziumokban a művészeti tárgyak arányainak javítása és ésszerű összehangolása ajánlható." (Kiss, 1971, II. 50. old.). Az elnök, Erdey-Grúz Tibor (9. kép), talán soknak tartva a szöveget, megkérdezte: „nem volna-e elég az első mondat?" (Kiss, 1971, II. 50. old.). Végül a szövegrész ekképpen került be a jegyzőkönyvbe: *„A művészetek kultúránk szerves részei: a tudományos-technikai forradalomban is pótolhatatlan nevelő erők, amelyeknek jelentősége nem csökken. A művészeti nevelés része a korszerű általános műveltségnek, a megalapozása a művészetek tekintetében is iskolai feladat."* (Kiss, 1971, II. 50. old.). A konferencia összefoglalását tartalmazó Ajánlásokban az egész problémakör a következő módon jelent meg: *„több területen szükség van (...) intézkedésekre, ilyenek az alábbiak: (...) a művészeti nevelés kiterjesztése"* (Kiss, 1971, II. 299. old.). Balogh Jenő erről ezt írta: Az Ajánlásokban a problémakör a hagyományos és máig sem tisztázott „művészeti nevelés" címszó alatt, meghatározatlan és semmire sem kötelező formában került be. (Balogh, 1990, 47. old.)


A VIZUÁLIS KULTÚRA VILÁGA

A vizuális kép
és az ember termelő tevékenysége

A műszaki ábrázolás


A képsíkok koordinátarendszere

10. kép: Kongresszus. Ifjú Kommunista, 16. évfolyam, 6. szám 62-63. old.

Népművelés - Ismeretterjesztés a sajtóban

A Fészek Klubban rendezett anket együttműködést szorgalmazó javaslatának eredménytelensége és az V. Nevelésügy Kongresszus szakmánk számára sikertelen volta nem tántorította el Balogh Jenőt a művészeti nevelés és a vizuális nevelés fontosságának tudatosításától. Más lehetőségeket keresett és talált, elsősorban a népművelés és ismeretterjesztés területén.

1972-ben a KISZ Központi Bizottságának elméleti, ifjúságpolitikai folyóiratában az Ifjú kommunista című lapban, *„A vizuális kultúra világa"*



11. kép: A Művészetre nevelés a családban borítója



12. kép. A Művészetre nevelés a családban. 62-63. old

összefoglaló címmel kilenc részes ismeretterjesztő cikksorozatot jelentetett meg. (10. kép) A cikkek a következő témákat dolgozták fel: A vizuális kultúráról általában. A kép, mint közlésforma. A látható formák műhelyei. A vizuális kép és az ember termelőtevékenysége. A képzőművészet elvonatkoztatási rendszere. A művészi tér és a művészi alak. A művészet – anyagformálás. A vizuális jelképek rendszere. A művészi kompozíció. (Balogh, 1972, 3-12. sz.)

Nem csak a fiatal munkásokat, hanem a szülőket is megszólította. Többedmagával úgy gondolta, hogy a művészeti nevelést is korán kell elkezdeni, de ezt a szülőknek még senki nem magyarázta el. Ezért született meg a Képzőművészeti nevelés a családban című könyv, amelyben Balogh Jenő a *Művészetre nevelés a családban* címmel, közérthető formában írt a gyermek érzékszerveinek fejlődéséről, a fejlesztés lehetőségeiről, és játékos feladatokat is bemutatott az otthoni tevékenységekhez. (11, 12. kép)

A látás hatalma

Balogh Jenő a televízió kínálta lehetőségeket is felhasználta. A Magyar Televízió 1-es csatornája, Pásztory János rendezésében 1975-ben indította útjára azt a 21 részes, részenként húsz perces, összesen 460 perc játékidőt kitevő népszerű tudományos filmsorozatát A látás hatalma címmel, amelynek írója, műsorvezetője és illusztrátora is Balogh Jenő volt. (Balogh, 1990, 196. old) A műsor tíz héten át szombat és vasárnap délután került adásba. A sorozat első darabját



13. kép. Balogh Jenő a sorozat írója-vezetője és Pásztory János rendező. Rádió és televízió újság. 1975. 20. évf. 5. sz. 2. oldal

1975. február 8-án vetítették, a címe: Mit ad a látás? (Ivanics, 1975. 2. old)

„Jelentős ez a vállalkozás, mert ilyenfajta átfogó próbálkozás még a hazai, de a külföldi képernyőkön sem jelentkezett”, írta Koncsol Judit, a Magyar Televízió akkori műsorszerkesztője, a sorozathoz készült Balogh Jenő illusztrációkat tartalmazó mappa előszavában. (Balogh, 1975). A sorozatot módszertani cikkek is kísérték. Például a Magyar Úttörők Szövetségének központi lapjában, a Pajtásban, (14. kép) az egyes adásokhoz Balogh Jenő magyarázatokat írt úgy, hogy játékos feladatokat is adott a gyerekeknek. (Pajtás, 1975, 14-15. old.)





14. kép: Pajtás, 1975. 30. évf. 6. sz. 14-15. old.

A sorozat csakhamar igen népszerűvé vált, az Iskolatelevízió még az 1980-as években is műsoron tartotta. De a hétköznapi emberek is szívesen nézték, mert „benne példásan fordított hátat Balogh professzor mindenféle szakbarbár elvontságnak, ködösítésnek” - írta Valkó Mihály a Társadalmi Szemlében. „Közérthetően (...) vezette el nézőit a törvényszerűségek felismeréséhez (...) Csak sajnálni tudom, hogy ezért az „alapfokú” népszerűsítő sorozatért a professzor (saját bevallása szerint) utólag akkora orrot kapott a szakmától, hogy akár Cyranót is eljátszhatta volna vele nyugodtan. Ami azt mutatja, hogy a képzőművészetnek, tágabban véve a vizuális kultúrának a televíziós népszerűsítése talán nem eléggé rangos feladat a szakma berkeiben”. (Valkó, 1978, 79. old.) Sajnos nem tudjuk, milyen kifogásaik voltak a művészeknek a sorozattal kapcsolatban, a sorozat azonban elnyerte a Magyar Televízió Nívódíját. (Rádió és televízió újság, 1975b, 9. old.)



15. kép. Országos Közművelődési Tanács Kópiatára: A Látás hatalma. Forrás: Dobrik István, Miskolci Herman Ottó Múzeum

Figyelemre méltó a sorozat utóélete is: Az iskolai oktatásban és a közművelődésben egyaránt hasznosítható rádió-hangfelvételek és televíziófilmek sokszorosításáról, valamint a megyei film- és szemléltetőeszköz-tárakhoz való eljuttatásáról az Országos Közművelődési Tanács elnöksége 1977-es határozata intézkedett. (Kormos, 1977. 16. old.) Munkabizottságok alakultak a Kulturális Minisztérium, az Országos Pedagógiai Intézet, a Népművelési Intézet, a Tudományos Ismeretterjesztő Társaság, a Rádió, a Televízió, a MOKÉP, a Hanglemezgyártó Vállalat és az egyes területeken jártas pedagógusok részvételével a megfelelő filmek, hangfelvételeket kiválogatására. Így alakult ki a Kópiatár, amely a filmekhez és hangfelvételekhez tartozó módszertani ismertetőket is tartalmazta. A felvételeket sokszorosították és a megyei film- és szemléltetőeszköz-tárakhoz kiküldték, ahonnan térítési díj nélkül lehetett azokat kölcsönözni. A sokszorosítás költségeit az Országos Közművelődési Tanács, a Kulturális Minisztérium és az Oktatási Minisztérium által megteremtett Közművelődési Alapból finanszírozták. (Schiffer, 1980, 36. old.) A vizuális neveléshez elsőként a Magyar naiv művészek és A látás hatalma című

sorozatok sokszorosítása készült el. (Kormos, 1977. 16. old.) Végső soron így valósult meg az 1967. november 23-24-i Fészek Klubos ankét szakmai együttműködést szorgalmazó javaslata, amelynek megvalósítása iránt, mint látható, a képzőművészet oldaláról nem mutatkozott érdeklődés.

Rádióvízió - Idők tanúi: a művészetek

Balogh Jenő kihasználta a rádió kínálta lehetőséget is. A Magyar Rádióban 1976-tól művészettörténeti - műelemző sorozatot indított, Idők tanúi: a művészetek címmel, az Iskolarádió égisze alatt. Az Iskolarádió rovatvezetője az 1976-77-es tanévre vonatkozó tervekről így tájékoztatta az olvasókat: „A középiskolásoknak készült Művészettörténet kétszeresen új vállalkozás. Egyfelől kísérlet a történelem, irodalom és a művészeti tárgyak koncentrációjára, másfelől kísérlet, mint rádiós műfaj – ugyanis a műsorhoz diaképeket is szerkesztünk és így lesz belőle rádióvízió. (Havril, 1976, 6. old) Dr. Balogh György, aki gyerekként a műsorok egyik szereplője volt, a következőt mondta Balogh Jenő, adásokat előkészítő munkamódszeréről: „Balogh Mester főiskolai dolgozószobájában vagy a szemközti, patinás Lukács cukrászdában ültünk össze megbeszélésre. Ott nagyjából áttekintettük a következő adás anyagát, megnéztük (...) a szóba kerülő műveket. (...) Így alakítottuk ki egyéni véleményünket, s ennek alapján a stúdióban rövid, kötetlen beszélgetést folytattunk. Megkíséreltünk a Mester kérdéseire válaszolni, illetve mi is visszakérdeztünk. Véleményeink különbözősége táplálta az adás élő jellegét.” (Dr. Balogh, 1990, 70. old.) A műsorokhoz készült 85 diából álló diasort ma a Virtuális Diamúzeum őrzi.

Balogh Jenő kibővítette a hagyományos rajztanítás fogalmát, és szakterületünk legfontosabb tevékenységeként a vizuális nevelést határozta meg, amely magában foglalja a művészeti nevelést is. Bevezette az addig elszigetelt rajztanárokat a Magyar Pedagógiai Társaságba a Vizuális nevelési Szakosztály megalapításával, és hagyományteremtő, öntevékeny, összetartó közösséggé kovácsolta őket. Az oktatáspolitika és a neveléstudomány irányába megkíséreltе tantárgyunk fontosságának felismertetését. Kezdeményezte a különféle, a vizuális nevelésben szerepet játszó intézmények együttműködését, és népművelő, ismeretterjesztő tevékenységével közelebb hozta a vizualitást és a művészeteket a köznapi emberhez.

Az 1970-es évek közepétől azonban olyan társadalmi, kulturális és politikai változások indultak el, amelyek hatással voltak az oktatásra mind tartalmában, mind eszközeiben, mind pedig módszereiben. Balogh Jenő munkásságát bemutató cikkem harmadik, befejező részében azt mutatom be, hogyan próbált megküzdeni élete befejező szakaszában ezekkel a változásokkal.

Hivatkozások

Balogh Jenő (1990): *A vizuális ítélet lélektani, pedagógiai, módszertani megközelítésben.* Akadémia Kiadó, Budapest. ISBN: 963 05 5593 X

Balogh Jenő (szerk.1976a): *Idők tanúi, a művészetek.* Diasor a Rádióvízió adásaihoz. Országos Oktatástechnikai Központ, Budapest - Veszprém, 86 Leica kocka, színes. Virtuális Diamúzeum.

http://dia.osaarchivum.org/public/index.php?fs=3090&search=2&page=5 (Utolsó letöltés. 2021. 02. 06.)

Balogh Jenő (1976b): Képzőművészeti nevelés a családban. In: Varga Balázs, Balogh Jenő, Nemeskürty István, Szabó Helga (1976): *Művészetre nevelés a családban.* Magyar Nők Országos Tanácsa, Kossuth Könyvkiadó, Budapest. ISBN: 963 09 0732 1, 153 – 207. old.

Balogh Jenő (1975): *A látás hatalma. A Magyar Televízió műsora.* Színes illusztrációkat tartalmazó papírmappa. Magyar Televízió, Budapest, ISBN nélkül

Balogh Jenő (1972): A vizuális kultúráról. Ifjú Kommunista, **16**. 3. sz. 62-64. o.

Balogh Jenő (1972): A kép, mint közlésforma. *Ifjú Kommunista,* **16**. 4. sz. 57-61. o.

Balogh Jenő (1972): A látható formák műhelyei. *Ifjú Kommunista*, **16**. 5. sz. 63-65. o.

Balogh Jenő (1972): A vizuális kép és az ember termelőtevékenysége. *Ifjú Kommunista,* **16**. 6. sz. 62-65. o.

Balogh Jenő (1972): A képzőművészet elvonatkoztatási rendszere. *Ifjú Kommunista*, **16.** 7. sz. 63-65. o.

Balogh Jenő (1972): A művészi tér és a művészi alak. *Ifjú Kommunista*, **16**. 8-9. sz. 122-129. o.

Balogh Jenő (1972): A művészet – anyagformálás. *Ifjú Kommunista*, **16**. 10. sz. 63 – 65. o.

Balogh Jenő (1972): A vizuális jelképek rendszere. *Ifjú Kommunista,* **16.** 11. sz. 62-65. o.

Balogh Jenő (1972): A művészi kompozíció. *Ifjú Kommunista,* **16.** 12. sz. 62-65. o.

Balogh Jenő (1969a. szerk.): *A vizualitás szerepe a tanításban I-II.* Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. Kiadási évszám és ISBN nélkül)

Balogh Jenő (1969b): Az V. Nevelésügyi Kongresszus tézisei és a vizuális nevelés. *Rajztanítás,* 1969. **11**. 6. sz. 1-7. o.

Balogh Jenő (1967. szerk): *Vizuális nevelés, korszerű pedagógia*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest ISBN nélkül

Csőregh Éva (1982): A vizuális művelődési szakosztály ötéves munkaterve. *Pedagógiai Szemle*, **32**. 1. sz. 92-95. o.

Csőregh Éva (1976): Peripatetikus tanácskozás. *Pedagógiai Szemle,* **26**. 1. sz. 88-89. o.

Dr. Balogh György (1990): Rádióvízió. In: Csőregh Éva (1990. szerk): *Balogh Jenő köszöntése*. Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete, Budapest, 69-70. o.
ISBN 963 7654 08 9

Fekete Judit (1971): Közösen folytatni a három éve abbahagyott munkát! *Magyar Nemzet*, **27**. 4. sz. 4. o.

Fészek Klub: 1970. 01.07: A műszaki oktatás követelményei a vizuális neveléssel szemben. iNapló. Internet-irodalom – napló. Kulturális weboldal: *A Fészek klub a hetvenes években.* A programok adatbázisa. *http://inaplo.hu/feszek/feszek003.html#feszek003.s0027* (Utolsó letöltés: 2021. 01. 12.)

Fészek Klub. 1968. 12. 04. Rétfalvi Sándor szobrászművész előadása a komplex képzőművészeti szakkörökről - iNapló. Internet-irodalom – napló kulturális weboldal: *A Fészek klub a hetvenes években.* A programok adatbázisa. *http://inaplo.hu/feszek/feszek001.html* (Utolsó letöltés: 2021. 01. 12.)

Havril Andrásné (1976): Mit hallunk az Iskolarádióban? *Rádió és televízió újság*, **21**. 38. sz. 6. o.

Heimann Ildikó (1967a): Egy kavics negyven alakja. A vizuális nevelés eredményei és gondjai. Magyar Nemzet, 23. 148. sz. 11. o.

Heimann Ildikó (1967b): Tanácskozás a látás-kultúráról. *Magyar Nemzet*, **23**. 278. sz. 5. o.

Heimann Ildikó (1967c): Javaslatok a látáskultúra fejlesztésére. *Magyar Nemzet*, 1967. **23.** 279. sz, 4. o.

Ivanics Lilla (1975): A látás hatalma. *Rádió és televízió újság.* **20.** 5. sz. 2. o.

Kiss Árpád (szerk. 1971): *Ötödik Nevelésügyi Kongresszus.* Budapest, 1970. szeptember 28-30. I-II. Kötet. Kiadó és ISBN nélkül

Köznevelés (1970): Címoldal. Köznevelés, **26**. 20. sz.

Köznevelés (1970): Címoldal. Köznevelés, **26**. 21. sz.

Kiss Árpád (szerk. 1969): *A Magyar Pedagógiai Társaság tájékoztatója.* 2. sz. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 26-28. o.

Kormos Sándor (1977): Ötéves a közművelődési alap. *Népművelés*, **26.** 7. sz. 16-17. o.

Művelődésügyi Közlöny (1965): A művelődésügyi miniszter 128/1965. (M. K. 9.) MM számú utasítása egyes pedagógusok középiskolai rajztanári képzéséről. Művelődésügyi Közlöny, **9**. évfolyam, 9. sz. 167. o.

Népszabadság (1967): Kétnapos vita a képzőművészeti tömegnevelésről. *Népszabadság,* **25**. 266. sz. 7.

Pajtás (1975): A tévében: szombat-vasárnap képzőművészeti sorozat. *Pajtás,* **30.** 6. sz. 14-15. o.

Rádió és Televízió újság (1975): A Televízió nívódíjasai. Rádió és televízió újság, 20. 19. sz. 9. o.

Rehák Ferenc (1968): Az V. Nevelésügyi Kongresszus előkészítése. *Köznevelés,* **24**. 13-14. sz. 484-486. o.

Schiffer János (1980): Filmek a tévéből, hangjátékok a rádióból. *Népművelés,* **27.** 5. sz. 36. o.

Schelken Pálma (1970): Vita a vizuális nevelésről. *Köznevelés,* 2**6.** 6. sz. 6. o.

Valkó Mihály (1978): A zene és a képzőművészet a képernyőn. *Társadalmi Szemle*, 1978. 1. szám 77-81. o.

Alkotással a tanulásért

Sándor Éva életműve

Tamás Katalin PhD ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

A *Fejlesztő Pedagógia 2019. 1-3. számában* megjelent tanulmány újraközlése, a kiadó engedélyével

Absztrakt
Írásunk tisztelgés Sándor Éva előtt, aki a gyógypedagógia nagyhatású egyénisége. Gyógypedagógus, rajztanár, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar nyugalmazott docense. Munkássága lényege (a tőle kölcsönzött kifejezéssel) *„művészettel a tanulásért”.* Röviden ismertetjük szakmai életútját, kitérünk felsőoktatási és közoktatási tevékenységére. Bemutatjuk az általa kidolgozott képzőművészeti pedagógiai terápia néhány jellegzetességét. Szólunk az elmúlt évtizedek eredményeiről és a közeljövő feladatairól. Sándor Éva ma is aktívan dolgozik azon, hogy módszerét továbbadja, minél több gyereknek és felnőttnek segítsen az élethosszig tartó tanulásban – alkotással.

Mottó: *„A tanulást legtöbbször félreértik. Az én meghatározásom szerint tanulni annyit tesz, mint felfedezni, mi lehetséges. Fel lehet fedezni azokat az eszközöket és módszereket, amelyekkel növekedni lehet és fejleszteni lehetőségeinket, valamint el lehet simítani életünk nehézségeit.”* Fritz Perls

Írásom célja, hogy röviden bemutassa Sándor Éva (1. kép) gyógypedagógus, rajztanár, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar nyugalmazott docense munkásságát. Karizmatikus személyiség, hatása a gyógypedagógiára nagy jelentőségű, gyógypedagógus nemzedékeket oktatott, nevelt, formálta szemléletünket. Az általa létrehozott gyógypedagógiai innovációról, a képzőművészeti pedagógiai terápiáról e lap hasábjain is több tanulmány jelent meg (Sándor, 2007, 2017; Schmidtné Balás, 2017; Gereben, 2017; Tamás, 2008, 2017). Ebben az írásban munkássága jelentőségét szeretném méltatni és munkatársaként bemutatni dilemmáinkat és feladatainkat is.

Szakmai életútja

Sándor Éva 1969-ben végezte el a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolát, az akkori képzés szerinti három szakosként: a kötelező két szak („hibásbeszédűek, értelmi fogyatékosok”) mellett a „látási fogyatékosok” oktatására feljogosító gyógypedagógiai tanári oklevelet szerzett. Rajz szakos általános iskolai tanári oklevelét 1973-ban a Szegedi Tanárképző Főiskolán szerezte meg.

Szakmai életének három fő szála van, melyek szorosan egybefonódnak. 1969-től több mint negyven évet dolgozott a közoktatásban. Elsősorban az enyhén értelmi fogyatékosnak minősített gyermekek oktatásával foglalkozott, gyógypedagógusi tevékenységet végzett óvodás és előkészítő osztályos gyerekekkel majd rajzot tanított alsó és felső tagozaton. Tanterveket, tankönyveket, tankönyvi útmutatókat, kézikönyveket írt önállóan és társszerzőként, közoktatási szakértőként is dolgozott. Minden évfolyamra kidolgozta a kisegítő iskolai rajztanítás nevelési és oktatási tervét 1980-1982-ben. Részt vett a *Korrektív célú integratív hatásrendszer kísérleti programja* kutatásban, melyben gyógypedagógus kollégáival komplex művészeti nevelési programot dolgozott ki 1-3. osztályos enyhén értelmi fogyatékos gyermekek neveléséhez (Lévai, Salné Lengyel, Sándor, & Urbánné Varga, 1990). Ez az iskolakísérlet az ország különböző pontjain három iskolában zajlott, a gyerekek nagy lelkesedéssel és látványos eredménnyel tanultak, nem véletlen, hogy erre a kutatásra a beszédes *örömiskola* kifejezéssel hivatkozik a szakma. Sajnos nem lett folytatása.



1. kép: Sándor Éva a Van Helyed stúdió kiállítás megnyitóján, 2019. június 21.

Sándor Éva 1975-től csaknem negyven évig tanított a „Bárczin”, a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán majd az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán, kezdetben az Oligofrénpedagógiai Tanszéken, majd az Általános Gyógypedagógiai Tanszéken. Vizuális alkotó jellegű tantárgyak sorát dolgozta ki, gyógy-



2. kép: Kezdő rítus – uzsonna.

pedagógus nemzedékeket oktatott, vett rá az alkotó munkára, önálló gondolkodásra, formálta szemléletüket. A közoktatás színtereit összekapcsolta a felsőoktatással, hallgatóinak lehetőséget adott, hogy segítőként részt vehessenek gyermekcsoportokban.

A harmadik fontos szál a kutatás volt, melynek eredményeként megalkotta és elterjesztette a nevével fémjelzett képzőművészeti pedagógiai terápiát. Ez egyaránt kötődik a felsőoktatáshoz és a közoktatáshoz. A gyógypedagógiát és a felsőoktatást megújító törekvésekkel összhangban egy nagy kutatás részeként (FEFA: Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap) dolgozták ki 1992 és 1995 között a képzőművészeti pedagógiai terápiát (Sándor & Horváth, 1995). A kutatás célja elsősorban olyan (gyakorlatban használható) terápiás módszer kidolgozása volt, amely alkalmas szociálisan hátrányos helyzetű és tanulási korlátozottsággal élő gyermekek tanulásának segítésére.

A rendszerváltozás utáni nyitottabb szellemi légkörben lehetőség nyílt külföldi vendégprofesszoroktól tanulni: így Karl-Heinz Menzen, Diane Waller és Eva Mees-Christeller volt hatással Sándor Éva munkásságára. A magyar kutatások közül ösztönzőleg hatottak rá Székácsné Vida Mária kutatásai a komplex művészeti nevelésről, benne a mozgás különleges összekötő szerepéről (Székácsné Vida, 1980). A képi kifejezés feszültségoldó, élményfeldolgozó hatásával kapcsolatban Gerő Zsuzsa gyermekrajz kutatásai adtak impulzust munkájához, aki szoros összefüggést talált a gyermekrajzok esztétikuma és a rajzolás során feldolgozott élmény emocionális csomópontjai között, bemutatva és elemezve a kép születése során megjelenő elaborációs mechanizmusokat (Gerő, 1974|2003). Sándor Éva a terápiás szemléletet és a fejlődéslélektani, gyógypedagógiai és vizuális nevelési tudást kapcsolta össze a (mai terminológiával) intellektuális képességzavart mutató gyermekek oktatásában szerzett több évtizedes tapasztalatával. Az eredmény olyan rendszer kidolgozása volt, amely a vizuális nevelés eszközeivel segíti a tanulásban akadályozott gyermekek személyiségfejlődését és tanulását.

Két különböző életkorú, akkori terminológiával állami gondozott, enyhén értelmi fogyatékosnak diagnosztizált gyerekcsoporttal dolgoztak. A kutatócsoport részletes megfigyelési jegyzőkönyvet vezetett a gyermekekről és a csoporttörténésekről, filmen is dokumentálták a foglalkozásokon történteket. A kutatás pszichológus szakértője Klaniczay Sára klinikai szakpszichológus volt, aki a foglalkozásokon is jelen volt megfigyelőként, és azon őrködött, hogy mind célkitűzéseiben mind megvalósulásában a gyógypedagógusi kompetenciahatárokon belül maradjon a módszer. Szakértelmével biztosította annak az érzékeny határnak megtartását, ami elhatárolja a művészeti pszichoterápiától, elkerülve a szimbólumok elemzését. Kár, hogy nem maradtak fenn a kutatás jegyzőkönyvei, mert ezek elemzése a mai technikai adottságokkal (például számítógépes tartalomelemző szoftverekkel) izgalmas adalékokkal szolgálna.

Sándor Éva módszerének elnevezése kérdéseket vet fel, erről például a *Gyógyító pedagógia* kötetben írt tanulmányában töpreng létrehozója (Sándor É. , 2004). Kérdést vet fel a *képzőművészeti* kifejezés (művészet-e, vizuális művészetként kell-e nevezni inkább); töprengésre ad okot a *pedagógiai terápia elnevezés* – ez a kifejezés azóta beépült a terminológiába, pedagógiai eszközökkel végzett terápiás munkaként. Manapság talán a legtöbb fejtörést a *terápia* szó okozza. Felmerül, hogy lehet-e, indokolt-e terápiának nevezni? Dilemmát jelentenek a terápia szóhoz kapcsolódó konnotációk (orvosi terápia, pszichoterápia, medikális modell), a kompetenciakérdések; a tudományosság, hatékonyság kérdései. Bizonyítékokon alapul-e az adott eljárás használata, végeztek-e hatásvizsgálatot? Ezek ma (úgy tűnik) szigorúbb elbírálás alá esnek, mint a kilencvenes években.

A 20. század utolsó évtizedeiben a gyógypedagógiai tevékenység elemei és dimenziói jelentősen bővültek (Gordosné Szabó, 2004). Az 1980-as évektől az oktatási célokon túl a gyógypedagógiában nagyobb hangsúlyt kaptak az egyéni, individuális fejlesztő habilitációs és rehabilitációs (terápiás) eljárások és a speciális iskolákon kívüli színterek valamint az iskoláskor előtti és utáni életkorok szükségletei. Elterjedtek olyan, pszichológiai tudást (de nem feltétlenül pszichológusi végzettséget) igénylő pszichológiai

módszerek, „kötött metodikájú terápiák" a gyógypedagógusi munkában, melyeknél a személyiség mélyreható elemzése nélkül érhető el kedvező hatás (Jászberényi, 2004; Gereben, 2017). Ehhez az igényhez kapcsolódott a gyógypedagógus-képzés reformtanterve is 1992-től, amely a tanári szerepeken kívül a terapeuta szerepkör irányába mutatott, elkülönítve a tanár és terapeuta kompetenciákat; ezt a szakképzettség megnevezésében is kifejezve (Lányiné Engelmayer, 2004). (Ez egészen a bolognai rendszer bevezetéséig így volt).

Ebbe az áramlatba illeszkedett Sándor Éva kutatása is, amely olyan módszertan kidolgozását jelentette, amely pedagógiai módszerekkel segíti hozzá a tanulókat az őket ért negatív élmények (esetükben például a legfájóbb trauma az anyavesztés) feldolgozását, és ezáltal magatartási viselkedési feltűnőségük csökkenését. Nem kisebb cél volt a tanulásban akadályozottság problémakörének ismeretében a tanulási képességrendszer fejlesztése. Keletkezése idején természetes volt a terápia elnevezés, megkockáztatom, hogy nagyobb konszenzus volt az értelmezésben. A gyógypedagógiai fejlesztő eljárásokkal kapcsolatban nem állunk jól a tudományos megalapozottsággal (Illyés, 2004), esetünkben sem történt hatékonyságvizsgálat.

Sándor Éva koncepciójának néhány jellegzetessége

Sándor Éva munkájának egyik alapvetése, hogy *alkotáson* keresztül történik a személyiség fejlesztése és a képességfejlesztés. Olyan alkotói folyamatot kínál, amely a teljes személyiséget megmozgatja, érzelmi bevonódást tesz lehetővé, ezáltal motiváló, önfejlesztő (ahogy Sándor Éva nevezi *öngyógyító*) folyamatokat indukál a gyermekben. A foglalkozások tevékenységtartalma elsősorban az életkorhoz igazodik. A kisgyerek számára a spontán alkotás lehetőségét nyújtja, amely a képi átfordítás feszültsége révén élményfeldolgozó, elaborációs hatású lehet. A nagyobb gyerekek, felnőttek munkáját is az alkotás jellemzi, a módszertan lényege a valamely *fejlesztési célhoz kapcsolódó alkotás* kiprovokálása. Az alkotáson ebben az összefüggésben elsősorban magát a folyamatot értjük, ahol az elmélyült munka során megszülető kép érzelmileg és gondolatilag kapcsolódik alkotója belső világához. Érzelmi bevonódás (pozitív és negatív érzelmek, esztétikum átélése), megtorpanások és sokszor katarzis jellemzi. Másrészt jelenti magát a művet is, ami esztétikai minőség, a tágan értelmezett művészet része.

Mivel a képalkotás, vizuális művészeti munka az alkotó belső világával van kapcsolatban (még egy egyszerű gyermekrajz vagy valamely feladat során készült kép is), ezért óvatosságot igényel a vele bármilyen minőségben kapcsolatba kerülő személytől. Az alkotó ember (bármilyen életkorú is), sérülékeny és sebezhető. A gyerekrajz eredendően közlő, elmesélő, elbeszélő hangsúlyú kommunikációs eszköz, ezért nagyon komolyan kell vennünk az alkotói szándékot (Kárpáti, 2001). Sokszor életre szóló negatív hatást, alkalmatlanságérzést vált ki egy-egy mű félreértelmezése, leszólása a gyermekkorban, gondoljunk Saint-Exupéry kalapnak nézett óriáskígyójára, de ilyenekről számol be a híres művészetterapeuta Malchiodi is (Malchiodi, 2003). Oktatási gyakorlatunkban magunk is tapasztaljuk hallgatóink szorongását, akik hasonló élményekről számolnak be, melyek során a környezet reakciójából kiolvasták, hogy *„nem tudnak rajzolni"*.



3. kép: Ráhangoló játék

Sándor Éva felépített rendszere végigvezeti a gyereket felnőttet a *kísérletező alkotás* útján, levéve az ábrázolás felelősségét a válláról. Kísérletezés történik foltokkal, színekkel, formákkal, különböző anyagokkal, eszközökkel – a gyermek vagy felnőtt rácsodálkozhat a színkeveredésre, formák spontán alakulására. Óriási élmény az alkotásban látható eredmény, ami sokszor sokkal jobb, szebb, érdekesebb lesz, mint terveztük, és mint remélni mertük. A vizes alapú festés ezért jelentős, hiszen az összemosódások, színátmenetek új minőséget hoznak létre. A megvalósuló alkotás öröm, nagy énerőt ad, az önbizalmat növeli. Az alkotói folyamat azonban nem feltétlenül folyamatos boldogság. Sokszor nehéz a kreatív folyamatot jellemző megakadások elviselése is. Ezekhez a küzdelmekhez bátorság kell és biztonságérzet. A biztonság alapvető, mind fizikailag (ezt szolgálja a *védő tér*), mind lelkileg (erről a terápia vezetője a *védő személy* gondoskodik). Zavartalan, sürgetés nélküli támogató légkör kell ahhoz, hogy az alkotás kalandját átélje az ember. Kompetenciakérdések, etikai kérdések is felmerülnek. A gyógypedagógus, pedagógus nem

lépheti át kompetenciahatárait. Nem lehet cél a lélektani elemző munka. Illés Anikó a közoktatásban használt terápiás módszerekkel kapcsolatban kiemeli, hogy a problémafeldolgozás megfelelő (nem túl mély) szinten tartásához pszichológiai tudásra, gyakorlatra van szükség (Illés, 2009).

Lényeges a *gyermekközpontú* szemlélet, a terápiás rendszer minden eleme a feltétel nélküli elfogadást és szeretetet sugározza a résztvevők felé. Ez adja a biztonságérzetet számukra, ami lehetővé teszi a kísérletezést, az új utak kipróbálását. A foglalkozások kötött keretek között történnek, kezdő rítusként a közös uzsonnázás vált be (2. kép). Ezt követi a bevonódást célzó ráhangoló játék (3. kép), majd az alkotó munka (4. 5. 6. 7. kép). Itt térek ki arra a fontos követelményre, hogy ehhez a munkához jó minőségű alapanyagokra, jó minőségű papírra és jól működő festékekre, ecsetekre, krétákra van szükség.

A foglalkozásokon sokféle méretben dolgoznak, időnként *óriási méretű* papírokra is festenek a gyerekek (4. 5. 6. kép). Egészen különleges élmény az óriási felület, ami természetes módon kapcsolódik a gyerekek világához, mozgásfejlődéséhez. Visszautalok arra, hogy Sándor Éva az óvodás gyerekek nevelésével kezdte pályáját, akik számára kényelmes testhelyzet, hogy a földön ülve, kuporogva sőt fekve játszanak, szeretnek így rajzolni festeni is. Felszabadítónak, emellett fejlesztőnek bizonyult a nagy méret az iskolásokkal végzett munkában is.

Tervezett, de nem programozott munka folyik a csoportokkal. A terápia lényegéhez tartozik a folyamat megtervezése, monitorozása; de a tapasztalatok, eredmények nyomán a csoport és az egyes gyermekek igényei szerinti változtatások, módosítások is. A kliensek szempontjából nagyfokú *szabadság* jellemzi, ami a terápia vezetőjétől sokoldalú,



4. kép: Szabad festés

sokrétű, differenciált tervezést kíván, többféle variációval. Ehhez szükség van a gyógypedagógiai tudáson felül a vizuális nyelv, vizuális kommunikáció ismeretére. A módszer erőssége, hogy sokoldalú



5. kép: Nagyméretű közös kép készítése

differenciálást tesz lehetővé. Jellemző az egyes gyermekek sajátosságai (életkor, fejlődési szint), vonzódásai, örömei és nehézségei, egyénisége szerint differenciált munka. Előfordulhat, hogy egy hat fős csoport mindegyike más-más nehézségi szinten vagy más technikával dolgozik a közös témán. Ehhez meg kell ismerni a gyerekeket, ez a terápiát végző személy fontos feladata, megfigyelés, elemző munka révén. A differenciálásra kiváló lehetőséget ad a vizuális kommunikáció eszköztára.

Eredmények, feladatok

Sándor Éva módszere a gyógypedagógia jelentős innovációja. Néhány eredmény, a teljesség igénye nélkül. Az elmúlt évtizedekben Sándor Éva képzőművészeti pedagógiai terápiája a gyógypedagógusképzés részét képezte és képezi ma is, a gyógypedagógusok módszertani repertoárjának részeként. Kidolgozója akkreditált százhúsz órás pedagógus-továbbképzésén számos gyógypedagógust és pedagógust képezett ki a foglalkozások vezetésére. Vannak olyan gyógypedagógiai intézmények, amelyek pedagógiai programjában szerepel a módszer a gyermekek egyéni fejlesztési folyamata részeként. Sándor Éva terápiájának alkalmazási köre mind a kliensek speciális szükségletei mind életkora szempontjából kibővült, így a tanulásban akadályozott iskolás gyermekeken túl például neurotikus gyerekekkel, értelmileg akadályozott iskolásokkal, autista gyermekekkel, kisgyermekekkel (Sándor, 2003, 2007; Tamás, 2010) folyt munka. A speciális szükségletű felnőttekkel is sikeresen alkalmazzák, például intellektuális képességzavart mutató felnőttekkel (Tamás, 2017; Lurcza, 2017), magas támogatási szükségletű személyekkel (Sándor K., 2018) emellett afáziás betegek rehabilitációjában a logopédiai terápia kiegészítéseképpen (Őrley, 2013).

Sándor Éva munkásságának egy része dokumentálva van, prezentációkkal, képzési anyagokkal, fotósorozatokkal, filmekkel. Sürgető feladatunk ezek rendszerezése, archiválása, megóvása, különös tekintettel arra, hogy a hordozó anyagok (pl. videokazetták) tönkremenése miatt idővel lejátszhatatlanná válnak. A gyógypedagógia tudomány szempontjából fontosnak tartom a gazdag gyakorlati tapasztalati anyag tudományos feldolgozását. Ennek egy része kutatható archívum létrehozása, más része a hatásosság tudományos igazolása irányába mutat.



6. kép: Fejlesztő feladat – nagy méretben



7. kép: Belelátós gyakorlat cseppkőfotó alapján

Sándor Éva terápiája a gyógypedagógia, a művészetpedagógia és művészeti terápia közös metszetén található. Megalkotója jelenleg is a tudásanyag logikus rendszerbe foglalásán munkálkodik, hogy abban megjelenjen a vizuális kommunikáció logikája, összefüggésben a gyógypedagógiai tudással (a képességek rendszeréről és fejlesztési módjairól), valamint a terápiás szemlélet, pszichológiai tudás. Sokrétű munkásságának dokumentációját rendezi, próbálja egységes rendszerbe foglalni. Emellett újabb kihívásokat is vállalt, legújabban képzésfejlesztési és gyakorlati munkát végez Bódis Kriszta *Van Helyed* rendszerében a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok érdekében. Nemrég pazar kiállításon mutatták be tanítványai alkotásait (1. kép). Sándor Éva minden filmjéből, megnyilatkozásából árad az őszinte érdeklődés, megbecsülés és tisztelet kliensei, munkatársai, tanítványai iránt. Feltétel nélküli elfogadással, koncentrált figyelemmel helyezkedik bele a másik személy nézőpontjába. Köszönjük, hogy vele dolgozhatunk, sok erőt és jó egészséget kívánunk további munkájához!

Irodalom

Gereben Ferencné (2017). A művészetterápia alkalmazásának általános kérdései. *Fejlesztő Pedagógia, 1-2*, 12-18.

Gerő Zsuzsa (1974|2003). *A gyermekrajzok esztétikuma.* Budapest: Flaccus Kiadó.

Gordosné Szabó Anna (2004). A hagyományait megőrizve megújult magyar gyógypedagógiai tevékenység. In A. Gordosné Szabó (Szerk.), *Gyógyító pedagógia* (old.: 11-18). Budapest: Medicina Kiadói Rt.

Illés Anikó (2009). Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. *Új Pedagógiai Szemle, 5-6*, 233-240.

Illyés Sándor (2004). Tudomány és gyakorlat a gyógypedagógiában. In A. Gordosné Szabó (Szerk.), *Gyógyító pedagógia* (old.: 55-70). Budapest: Medicina Kiadói Rt.

Jászberényi Márta (2004). Gyógypedagógiai terápiák és szupervízió. In A. Gordosné Szabó (Szerk.), Gyógyító pedagógia. *Nevelés és terápia.* (old.: 115-130). Budapest: Medicina kiadói Rt.

Kárpáti Andrea (2001). A gyermekrajzok szimbólumvilága. In B. Csapó, & T. Vidákovich (szerk.), *Neveléstudomány az ezredfordulón* (old.: 193-205). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Lányiné Engelmayer Ágnes (2004). Gyógypedagógia és terápia. In A. Gordosné Szabó (Szerk.), *Gyógyító pedagógia* (old.: 71-86). Budapest: Medicina Kiadói Rt.

Lévai Judit, Salné Lengyel Mária, Sándor Éva, & Urbánné Varga Katalin (1990). *A korrektív célú integratív hatásrendszer kísérleti programja (örömiskola). Tananyag feldolgozási javaslat 1-3 osztályos enyhén értelmi fogyatékos gyermekek neveléséhez*. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet.

Malchiodi, C. A. (2003). *A gyermekrajzok megértése.* Budapest: Animula.

Őrley Zita. (2013). A színek születése. Képzőművészeti pedagógiai terápia a rehabilitációban . *Rehabilitáció, 3,* 136.

Sándor Éva (Szerk.). (2003). *Az én házam és a te házad*. Budapest: ELTE Bárczi gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.

Sándor Éva (2004). Személyiségfejlesztés művészettel (gyógyító pedagógiai művészeti terápia). In A. Gordosné Szabó (Szerk.), Gyógyító pedagógia. Nevelés és terápia (old.: 495-518). Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt.

Sándor Éva (2006). *Fejlesztés művészettel.* Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.

Sándor Éva (2007). Sárkányok, boszorkányok és a „kis bohóc". *Fejlesztő Pedagógia, 1*, 54-60.

Sándor Éva (2017). Képzőművészeti pedagógiai terápia. Fejlesztő Pedagógia, 1-2, 26-33.

Sándor Éva & Horváth Péter (1995). *Képzőművészeti pedagógiai terápia.* Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.

Sándor Katalin (2018). A „szabadság varázslata" – speciális szükségletű személyek joga az alkotáshoz és a tehetséghez. In A. Belovári, A. Bencéné Fekete, & B. Nagyházi (szerk.), *11. Képzés és Gyakorlat. Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia : A tekintély mámora és a szabadság varázslata. Válaszutak a pedagógiai elméletképzésben és a gyakorlatban* (old.: 16). Kaposvár: Kaposvári Egyetem.

Schmidtné Balás Eszter (2017). „Látlak, hallak, énekellek". *Fejlesztő Pedagógia,* 1-2, 44-53.

Székácsné Vida Mária (1980). *A művészeti nevelés hatásrendszere.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Tamás Katalin (2008). Nonverbális terápia - verbális fejlődés. A vizuális művészeti pedagógiai terápia. *Fejlesztő pedagógia, 2*., 32-36.

Tamás Katalin (2017). „A színek olyanok, amilyen én vagyok" Egy fiatalember vallomásai az alkotásról. *Fejlesztő Pedagógia, 1-2*, 98-102.

A hintától a tehetséggondozásig

Interjú Sándor Évával

Sándor Katalin ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Általános Gyógypedagógiai Intézet
Illés Anikó PhD MOME Elméleti Intézet

Absztrakt
Sándor Évát, a gyógypedagógiai művészeti terápia megalkotóját kérdeztem életútjáról, szakmai gondolatairól. Megismerhetjük fő szakmai állomásait, azt, hogy a pályaválasztás dilemmáin túljutva hogyan vált gyógypedagógussá, rajztanárrá, majd terápiás szemléletének lényegét hogyan alkotta meg. Betekintést nyerhetünk abba, hogy a fejlesztés és művészet hogyan fonódott össze az általa létrehozott rendszerben.

Interjú
Kérlek, mesélj arról, hogy hogyan jutottál el addig a pontig ahol most vagy a művészeti gyógypedagógiai terápiában!
Bevezetésképpen két dologról szeretnék beszélni. Az első az elnevezés. Művészeti pedagógiai terápia, így hívtuk először. Később, mivel elsősorban sajátos nevelési igényű gyermekekkel foglalkoztunk, gyógypedagógiai képzőművészeti terápiának neveztük el. Azonban tágabb körben is olyan mértékben hatékonynak bizonyult ez a tevékenység, hogy megpróbáltuk elhagyni a „gyógy" szót és visszatértünk a pedagógiai terápia kifejezéshez. Mindenképpen ki akartuk fejezni a munkánk sajátosságát. De mivel nem találtunk a szakirodalomban sem ehhez hasonlót, úgy láttam, hogy a saját nevemhez kellene fűznöm mindazt, amit a kutatócsoport és én hoztunk létre. A konkrét neve azóta sem dőlt el. Jelen pillanatban talán leginkább a *Sándor Éva féle művészeti pedagógiai terápiáról* beszélünk.

A másik, amit kérdeztél az életutammal kapcsolatban, arról kissé furcsa, amit most mondani fogok. Talán úgy mondhatnám, hogy a hintától a tehetséggondozásig tart egyelőre az életutam. Mi volt a hinta? Pályaválasztás előtt, 17 éves koromban, a hintán ülve azon gondolkodtam, hogy hogyan fogom összeegyeztetni a gyógypedagógiai tanulmányaimat a művészettel. Ennek az az alapja, hogy gyerekként erősen kötődtem ugyan a látványhoz, a képekhez, rajzoltam festettem, rajzversenyeket nyertem, mégsem éreztem magam elég felkészültnek arra, hogy képzőművészeti vagy iparművészeti főiskolára jelentkezzek. Viszont erősen vonzódtam a gyógypedagógia felé, amiről érdekes dolgokat olvastam és hallottam. Végül eldőlt, gyógypedagógiára jelentkeztem, négy éven keresztül a művészetet elfelejtettem, majd pályakezdőként, amikor gyógypedagógiai iskolába kerültem, a gyakorlat szólított meg: és hol van a művészet? Ezt úgy kell értelmezni, hogy megtapasztaltam és megéreztem, hogy a gyerekek szomjazzák a művészeteket. Magyarul felismertem azt a hatalmas lehetőséget, amely a művészetekben rejlik a gyerekekkel való munkában. A két legfontosabb lehetőségnek a magatartási problémák kezelését és a képességfejlesztést láttam. Világossá vált a művészet hatalmas motiváló ereje, ezért hamarosan elvégeztem a rajz szakot Szegeden. Erre volt bátorságom... Sok tanáros dolgot megtanultam és jó rajztanárnak éreztem magamat az iskolában.

Megkérdezhetem, hogy mi vitt arra rá, hogy új utakat keressél?
Köszönöm a kérdést, éppen erre akartam rátérni. Kaptam rajzórákat, kaptam technikaórákat, és láttam a gyerekek örömét, felszabadultságát a szabad alkotás közben. Komoly dilemmáim támadtak a meglehetősen tanáros környezetben, és világosan érzetem: nagyobb szabadságra volna szükségem, az iskolai rend gúzsba köt. De azért csináltam. Közben adódott a lehetőség, hogy 29 évesen bekerültem a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolára oktatónak, ahol a hallgatókkal próbáltam megvalósítani egy szabadabb munkát.

Ekkor már foglalkoztál terápiával is?
Szó sem volt terápiáról! Tanterveket írtam, iskolákban is dolgoztam tanterv szerint, egyre kínosabbnak éreztem az iskolai kötöttségeket, a csengőt, az osztályzást, amit el is hagytam, csak csöndben jegyzem meg, mert ezt nem lett volna szabad. Majd megírtam az első főiskolai jegyzetemet a rajztanításról, Rajztanítás a kisegítő iskolában címmel, majd az első tantervi útmutatómat, amelyekben már próbálkoztam a szabadabb tanítási módszerek leírásával, de még mindig nagyon kötöttek egyrészt a módszertani tanulmányaim másrészt az iskolai rend, amihez alkalmazkodni kellett. De a főiskolai hallgatókkal már egészen másképp dolgoztam. Még mindig voltak olyan elemek, amelyek az iskolai munkára emlékeztettek, de egyre nagyobb hangsúlyt fektettem a szabad festésre, a hallgatók szabad önkifejezésére, többnyire zenével is összekapcsoltam a festést. Említhetnék szerzőket, akiket olvastam: pl. Székácsné Vida Máriát, aki az első jegyzetem lektora volt, és felhívta a figyelmemet egy komplexebb művészeti nevelésre, amit én nagyon a magamévá tettem. Ez indított arra, hogy aztán nagyobb kutatásokba bekapcsolódjam, ahol a komplex művészeti nevelést felhasználó tantervek és

programok készültek pl. az Örömiskola, ami az ország több részén, különböző iskolákban valósult meg, és ennek a programjában a művészeti részt én hoztam létre. Más egyéb munkákban is részt vettem, ahol már egy szabadabb művészeti nevelési programot tudtam megalkotni. Közben a Bárczin erősödött a terápiás szemlélet és sokféle gyógypedagógiai terület kidolgozására került sor. Ezzel kapcsolatban 1992-ben a Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz (FEFA) kutatási programban én is kaptam egy kis szeletet, melyben lehetőségem nyílott egy olyan terápia kidolgozására, ami a gyógypedagógiában használhatóvá válhatott. És akkor itt jutottunk el tulajdonképpen a mondanivalóm lényegéhez.

Mit tartasz a legfontosabbnak a témáról?
Mindenekelőtt hozzá kell tegyem, hogy a főiskolán sok támogatást kaptunk arra, hogy hívjunk külföldi szakembereket, és mi is külföldre látogassunk és megnézzünk terápiákat, módszereket és szerencsére ebből nekem is jutott valami. Négy éven keresztül rendszeresen hívtunk meg professzorokat, akik erről a témáról izgalmas előadásokat tartottak és csodálatos világot nyitottak meg előttünk. Sajátélményű gyakorlatokon vehettünk részt, különféle szemléletű terápiákat ismerhettünk meg, és az egyik alkalommal egy sajátélményű gyakorlaton keresztül egy olyan élményt kaptam, aminek a hatására egészen egyértelműen letettem a voksot a terápiás munka mellett. Ezért nyitottunk csoportokat nevelőotthonban élő, tanulási problémával küzdő, tanulásban akadályozott, súlyos érzelmi állapotú gyermekek körében. Elkezdtünk velük dolgozni egy általunk kialakított rendszerben, amelyet később terápiás rendszernek neveztünk el, és ma is a terápia alapjának tartunk.

Beszélj egy kicsit a rendszerről és ennek a legfontosabb elvi alapjairól!
Ahhoz, hogy a rendszert bemutassam, először is egy példát mondanék el, mi is történik egy ilyen terápiás alkalomkor. Ebből könnyű lesz leszűrni, milyen rendszer is ez. Tehát: mikro-csoportról van szó, hét, intézeti körülmények között élő kisiskolás jár a csoportba. Megérkezik a hét gyermek, a terem úgy van berendezve, hogy az egyik felében egy nagy asztal szépen meg van terítve, sütemény a közepén, tea vagy szörp, esetleg - főleg, ha tél van – gyertya, vagy tavasszal virágcsokor. A terem másik részében asztalok, kis elkerített részen szőnyeg. A megérkezéskor halk zene szól. Színes függönyök, nyugodt és tiszta terem, aminek az atmoszférája békét, nyugalmat áraszt. Az ott lévők szeretettel és odafigyeléssel fogadják a gyerekeket. Leülnek az asztal köré, kis beszélgetés, közben falatozás. Majd elkezdődik a munka, hatalmas csomagolópapírok a földre leragasztva várják a gyerekeket, sokféle festék, vastag ecsetek. Elkezdődik a szabad munka, és a végén minden gyermek elmondhatja, hogy mit festett, de csak elmondhatja, nem kötelező. Semmi sem kötelező, csak lehetséges. Aztán elbúcsúzunk mindenkitől, személyesen.

Miért pont így alakult ez a foglalkozás? Van ennek elméleti alapja?
Igen, akkor nézzük meg részletesen is, hogy ezek a konkrétumok milyen gondolatokat rejtenek magukban. Minden egyes dolog, amit itt elmondtam a foglalkozás rendjéről, valamiféle gondolatot tartalmaz arról, hogy hogyan szeretnénk ezt a terápiát művelni. Ebből ugyanis kiderülnek a legfontosabb sajátosságai a terápiának. Az első az, hogy mikro-csoportban dolgozunk. A második, hogy rítusok alapján épülnek fel a foglalkozások. A gyerekek bejönnek, köszönés, asztalnál étkezés, beszélgetés, majd szabad alkotás (elárulom, hogy a szabad munka közben sokszor egyéni fejlesztés is van, mert bizonyos gyerekeknek szükségük van egyéni fejlesztésre is, és ezt közben meg lehet oldani). Az elkészült művekről minden esetben minden gyermekkel beszélgetést kezdeményezünk, így a gyermeknek lehetősége nyílik arra, hogy szóban is megfogalmazza a mondanivalóját, de el is utasíthatja a beszélgetést. Végül minden gyerektől egyénileg elbúcsúzunk, ezzel záródik a foglalkozás. Mindez rendszeresen ismétlődik, minden alkalommal hasonlóan történik. A terápia harmadik sajátossága a védő tér. Védő térnek neveztük el azt a teret, ahol a gyerekek biztonságban érezhetik magukat, mert ez a tér befogadó, jó hangulatú, szabad munkára alkalmas és inspiráló. A tér elég nagy, ahol a gyermek óriási képet is festhet, vagy akár egészen aprót, maga által választott eszközzel földön, falon vagy asztalon. Az egész környezet tiszta, nyugodt és esztétikus. A negyedik a védő személy, az anyaian elfogadó személy (terapeuta). A gyermek tulajdonképpen mindent megtehet, ami nem ön és közveszélyes. Azért hozzá kell tegyem, hogy belső határoknak kell felépülnie ahhoz, hogy a gyerekek erre képesek legyenek. A belső határnak az a lényege, hogy nem akarok olyat tenni, ami az alkotást zavarja, vagy lehetetlenné teszi. Erre a döntésre el kell, hogy jusson a gyerek ebben a munkában. Nem könnyű! Az ötödik jellemző maga a szabad alkotás, és azok számára akiknél szükséges, egyénre szabott célzott fejlesztés.

Mindez világos, de milyen elméleti háttér húzódik e mögött?
A legjobbkor tetted fel ezt a kérdést! Most elmondtam egy gyakorlati példát, hogy hogyan zajlik egy foglalkozás. De akár hiszed, akár nem, így indultunk. Megfigyeltük, hogy mi történik, a munkánkat Klaniczay Sára pszichológus kísérte, és folyamatosan konzultáltunk minden egyes foglalkozás után. És bocsánat, de arról még nem is beszéltem, hogy ebben a csoportban nem csak én vettem részt, hanem két fejlesztőpedagógus is, akik nemrég végzett gyógypedagógusok voltak, ezen kívül számos főiskolai hallgató is részt vett a munkában segítőként, valamint egy videós. Megjegyzem, hogy igyekeztünk lehetőleg minden fontos eseményt videóra venni, mert a megbeszélések során sokat segítettek ezek a felvételek. A fejlesztőpedagógusok pedig folyamatosan jegyzőkönyvet vettek fel a történésekről. Rendszeresen egyeztettük a gondolatainkat az előzetes ismereteinkkel, szakirodalmi tudásunkkal és ennek alapján dolgoztuk ki a leglényegesebb elméleti alapot a

terápiával kapcsolatban. Összefoglalóan talán a következő gondolatokat mondhatnám. A gyerekek munkáiból világossá vált, hogy alkotásaikban belső képek válnak láthatóvá, a különböző szakirodalmak is erről beszélnek. A megjelenő kép élményeikről és problémáikról tanúskodik, erre utal az is, hogy az alkotásokat erős érzelmek kísérik: öröm, szorongás, düh, stb.. Láttuk a valóságban azokat a történéseket, amelyeket Gerő Zsuzsa is említ azokban a kutatásaiban, amelyekben a gyermekrajzban megjelenő elaborációs mechanizmusokat vizsgálta, és amelynek alapján arra a következtetésre jutott, hogy a problémák, élmények nyomán megjelenő képek sorozatos ismétlése feszültségoldáshoz vezet, sőt probléma és élményfeldolgozás is lehetséges. Maga a probléma-feldolgozás is örömöt jelent, de a megjelenő kép is nagyon fontos, mert örömet okoz, szépnek látjuk mi is és a gyermek is, tehát esztétikai minőség, ami erősíti az örömérzést és növeli az énerőt. Nagy motivációs lehetőség a további alkotásra, ezért a gyermek újra és újra szívesen dolgozik, egyre fontosabb a terápiás foglalkozásokon az alkotás, és így ez a munka öngyógyító gyakorlattá válhat. Ez az alapja a terápiánknak. Egy jól felépített rendszerben lehetővé tesszük a kisgyermekek számára a szabad alkotást, a probléma-feldolgozást és az öngyógyítást. Kiüresedett, nehéz pszichés állapotban a rajzoláshoz nyúlhat, ezáltal lehetőséget kap a bajtól, szomorúságtól, rossz érzéstől stb... való megszabaduláshoz. A sokéves gyakorlat során, amikor nem csak ezekben a csoportokban, hanem sok- sok iskolában, újabb és újabb csoportokat nyitottunk, egyre erősödött az a meggyőződésünk, hogy ez a munka nagyon eredményes. Ezért programul tűztem ki a téma elterjesztését. Be szerettem volna vinni az iskolákba a terápiát, így 15 évvel ezelőtt pedagógus továbbképzésre kértem alapítási engedélyt, amely tananyagát az 1992-től összegyűlt ismereteinkre, és a gyerekekkel végzett kísérleti munkánk során szerzett tapasztalatainkra építettünk. 16 éven keresztül működött az akkreditált terápiás továbbképzés, ahol a hallgatók megtanulhatták ezt a gondolat rendszert és elsajátíthatták ezt a gyakorlatot.

Mit jelent a terápiás szemléletű tanítás ezeknek a pedagógusoknak?
Tudod mit jelent? Azt jelenti, hogy a pedagógus boldogabb lesz tőle. Mert a pedagógus alkotása lesz az, hogy a gyerek alkot és az alkotás gyönyörűség. Az egyik tanítványom az egyik speciális iskolában, valahányszor belépett a „terápiás térbe", tudod mit mondott? Azt, hogy ez itt egy boldog sziget. Na, most hogy ne lenne az ember ettől boldog? Szóval, látja a pedagógus a munkája eredményét, a gyermek megerősödését és egyben a saját belső világának a kiteljesedését is.

Azt tudjuk, hogy szívügyed a fejlesztés. Hogy jön ez össze a teljesen szabad munkával?
Valóban, a fejlesztés kérdése talán az egyik legérzékenyebb kérdése a munkának. Mellesleg arról még nem is beszéltem, de elárulom, hogy két oldalról közelíthetjük meg a terápiát. Az egyik oldala a személyiségfejlesztő szabad munka a kisgyermekeknél, kifejezetten a spontán munka, és a másik oldala a fejlesztés, főképp olyan gyerekek számára, akiknél már nincs spontán munka, tehát nagyobbak. Itt már célzott fejlesztés van, és mégis nagyon nagy a szabadság az alkotásban. A kisgyermekeknél is, ahol teljesen egyértelmű a szabadság, megjelenik a fejlesztés, de ez teljesen rejtetten történik. Olyan játékba ágyazottan, hogy a gyerek kizárólag játéknak éli meg, nem pedig fejlesztésként, de a csoport vezetője részéről ott van mögötte a tudatosság, ami az ő pszichikus funkcióinak fejlesztésére irányul. A nagyobbaknál konkrét fejlesztő gyakorlatok is lehetnek, de ezek is bele vannak ágyazva olyan alkotó feladatokba, amelyek során tényleges képek, alkotások születhetnek. Ez a fejlesztés az én terápiámban nagyon részletesen kidolgozott. De nem úgy, hogy kötelező fejlesztési sorozatokat írnék elő, ez teljesen ellentétes lenne a terápia szellemiségével. Tárházát adom a fejlesztési lehetőségeknek különböző képalkotási gyakorlatok leírásával, amiből a terapeuta szabadon választhat, és szabadon tehet hozzá saját kreatív gyakorlatsorokat is az általa nagyon konkrétan és részletesen megfigyelt gyermek igényei szerint. Ezeket részletesen tanítom a hallgatóknak, sok- sok videóval és demonstrációs anyaggal. A fejlesztés témához kapcsolnám talán a tehetségre vonatkozó felismeréseimet. A terápiás munkám során egyre többet töprengtem a tehetséggel és a tehetséggondozással kapcsolatban, tehát éppen a fejlesztés és a szabadság gondolata a legizgalmasabb számomra. Hiszen a tehetséggondozás is fejlesztést jelent, de milyen fejlesztést? Mert a tehetség az egy olyan adottság, ami tulajdonképpen egy sajátosan az egyénre jellemző dolog, ami nem szorítható be semmilyen programba- elvileg. És ha beszorítjuk, lehet, hogy a kreativitást megnyirbáltuk, mert valami felé akartuk terelni, és ha az egyént nem figyeltük jól meg, akkor nagy hibát követtünk el. Akár elveszthetí a sajátos tehetségét. Mindig József Attilának az a fél mondata jut eszembe, hogy „játszani is engedd szép, komoly fiadat!". A szabad, játékos, kreatív munka a tehetség kibontakoztatásának és támogatásának alapja. Azt kell megéreznünk, hogy a tehetséges embernek mihez van a legnagyobb affinitása, de ehhez nagyon beleélőnek kell lennünk. Úgy kell ráhangolódnunk arra az emberre, akit "fejleszteni" akarunk, hogy megpróbálunk olyan lehetőségeket kínálni neki, amit igazán magáévá tud tenni, és ami által ki tudja fejleszteni a tehetségét. Ez teljes mértékben azonos a terápiás szemlélettel. A terápiás szemlélet lényege is a személyiség kibontakoztatása, szabad légkörben.

Hogyan foglalnád össze a terápiád lényegét?
Elmondanám hitvallásomat a terápiáról: a gyermeki különbözőség meglátása, megértése és elfogadása. A gyermek megismerhetőségébe vetett hit. Az érzékeny megfigyelés fontosságának felismerése. A kivárás szabadsága és szükségessége. A kisgyermek önfejlesztő munkájának indirekt segítése. Kompetenciákra épülő terápiás munka és egyénre szabott fejlesztés.

Köszönöm szépen a beszélgetést!

InSEA Hírmondó

2021 január-február

Klima Gábor ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Eötvös József Gimnázium, Budapest

A távoktatás a művészetpedagógusokat is jelentős kihívások elé állította. A digitális oktatás, a digitális művészetpedagógia ugyanakkor lehetőségeket is teremtett gyakorlataink újragondolására, megújítására. Az InSEA (*International Society for Education through Art*), mint a vizuális neveléssel foglalkozó szakemberek legjelentősebb nemzetközi szervezete, programjaiban, képzéseiben, konferenciáin természetesen reflektál a járvány teremtette radikálisan új pedagógiai kihívásokra. Az utóbbi hónapok eseményei közül több is foglalkozik a rajztanár új lehetőségeivel és szerepével, valamint a megváltozott oktatási környezetből adódó problémákkal, ezek közül bemutatok most néhányat.



1. Konferenciák

2021. július 6-8-ig tartják online az InSEA Európai Regionális Konferenciáját. Itt a konferencia honlapja: *https://seamosradicales202.wixsite.com/website/* Az előadásokat kiállításokat, installációkat és, videófilmeket online fogják közvetíteni.

Az ázsiai alapszervezet (*InSEA Asia Regional Council*) és az *East China Normal University* közös szervezésben valósult meg az *InSEA Asian Regional Congress*, a térség tanárainak, kutatóinak és művészeinek fontos szakmai találkozója. 2020 november 15-én a résztvevők személyesen is megosztották egymással tapasztalatainak, gyakorlataikat, valamint lehetőség nyílt az online részvételre is amihez több, mint kilencszázan csatlakoztak. A konferencia fókuszában az innováció és a tantervek megújításának lehetősége állt. A változó oktatási környezet, digitalizáció és legfőképp a mesterséges intelligencia olyan új kihívások elé állítja a művészetpedagógiát, amelyekre közös, nemzetközi együttgondolkodással adhatunk válaszokat. A virtuális tanulási környezet, a járványnak hála, udvarias kopogás helyett dörömböl a vizuális neveléssel foglalkozó szakemberek ajtaján. Az InSEA ázsiai szervezete innovatív válaszokat keresett a változóban lévő világ kihívásaira. Digitális tanterem, tantárgyi integráció, rajztanítás helyett digitális kreativitás fejlesztés a vizuális kultúra új fókuszai.

A térség még egy jelentős eseménynek adott otthont ősszel. Az APOAE (*Asia-Pacific Office of Aesthetic Education, YouTube csatornája*) által szervezett, InSEA által támogatott konferencia, a *2020 International Symposium for Aesthetic Education*, november 13-14. között. Skóciai, japán és taiwani tanárok, művészek és kutatók cseréltek eszmét, információt és gyakorlatokat. az InSEA elnöke, *Glen Coutts* professzor előadásában (*Arctic Sustainable Arts and Design (ASAD) network, and the curriculum reform in Scotland*) pedig a közösségi művészetoktatás elméleti és gyakorlati vonatkozásait mutatta be az intézményi művészetoktatással szembeállítva. Az előadás a művészetpedagógia (és benne a művésztanár) társadalomformáló, közösségépítő karakterét helyezte előtérbe. (Timo Jokelával közösen szerkesztett könyve a témáról, *Art, Community and Environment* - Educational Perspectives, (Művészet, közösség és környezet - Pedagógiai perspektívák), Intellect: Bristol, 2010 *szabadon olvasható Google könyvként*).

2. UNESCO X InSEA

Az UNESCO konzultációs sorozatot indított arról, milyen lesz az oktatás 2050-ben? Itt olvasható a *Futures of Education - Learning to become* (Az oktatás jövője – tanuljuk meg, hogyan váljunk valamivé). Itt érhető el a *vitaindító tanulmány angolul* és itt van a *német nyelvű szöveg*).

Az InSEA az UNESCO affiliált szervezete, és tanácsadóként felkérést kapott közös gondolkodásra a jövő oktatási környezetének és irányainak feltérképezésére. A kérdés (*What should be the collective purposes of education in 2050* - Milyen közös célokat határozhatunk meg az oktatásban 2050-ben?) megválaszolására az InSEA irányító testülete vállalkozott.

3. Publikációk, olvasnivalók
Az InSEA publikációi, tanulmányai, gyakorlatokat bemutató írásai ezen linken érhetőek el: *https://www.insea.org/our-publications*
InSEA tagok számára a publikációs, megjelenési lehetőség nyitott, a kuratórium folyamatosan várja a beérkező közleményeket.
A hírlevél szerzőjének olvasmány ajánlata a szürke téli hónapokra a fantasztikus választékból a Timo Jokela és Glen Coutts által szerkesztett remek kiadvány: *RELATE NORTH: Tradition and Innovation in Art and Design Education.*
A kiadvány (amely a címre kattintva letölthető) egyik fókuszában a tradíció és innováció kapcsolata áll a művészet- és design pedagógiában az északi népeknél. Érdekes, hogy magyar őstörténeti vonatkozású cikk is van a kötetben: az obi ugorok kultúráját dolgozták műalkotásokban a Nizhnevartovszki Állami Egyetem oktatói és hallgatói. Íme az egyik alkotás a kötetből (74. old.).



Nataliya Maramzina: The Conquest of the Beast. (A Bestia legyőzése), 2016. Kék pigment és fa, 190 x 40 cm.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Futures of Education:
Learning to Become

CONSULTATION GUIDELINES FOR STAKEHOLDER FOCUS GROUPS
(September 2019 – August 2020)

InSEA február

Kérdések és válaszok, dilemmák és különböző megoldási lehetőségek. Ezek akár 2021 hívószavai is lehetnének. A járvány okozta kihívások szervezési és lebonyolítási szempontból nem teszik egyszerűvé egyetlen nemzetközi szervezet életét sem, ez alól pedig az InSEA sem kivétel. 2021 ennek ellenére gazdag programokban! A forma továbbra is digitális, illetve a közeljövőben számítunk valamilyen egységes szabályozásra az utazások és tömegrendezvények területén, amely érdekes, vegyes konferenciák lehetőségét vetíti előre.

1. Webinárok
2020 újdonsága, a nagysikerű webinárok folytatódnak! 2021-ben mind a hat nemzetközi régió három-három webinárnak ad majd otthont. A webinárok témái:

- *Learning Through Art* - Művészettel tanulás
- *New Directions in Art Education* - A művészetpedagógia új irányai, trendjei
- *Voice: Its Place in Art Education* - A hang helye a művészetpedagógiában

A webinárokhoz regisztrált InSEA tagok csatlakozhatnak. A tagság előnyei minden vizuális neveléssel foglalkozó pedagógus, művésztanár számára számosak és elvitathatatlanok. Regisztrálni *itt* lehet.

A webinárok kiváló lehetőséget nyújtanak az InSEA munkájába való becsatlakozásra, bepillantásra! A témák aktuálisak és fontosak, a pedagógiai frissesség és nyitottság szempontjából a résztvétel majd' hogy nem kötelező.

2. InSEA európai regionális kongresszus, Baeza, Spanyolország
Az InSEA európai regionális kongresszusa ezúttal Baezában kerül megrendezésre. A konferencia szervezői digitális jelenléttel terveznek, annyi kikötéssel, hogy a regisztráció során bejelölhető opcióként választhatjuk a fizikai jelenlétet is, ha a körülmények engedik.

Absztraktokat, posztereket továbbra is várnak! Regisztrálni, feltölteni *ezen a linken* keresztül tudtok (határidő: április 30.).

A július 6-8. között megrendezésre kerülő konferencia témája és hívószava: *Seamos Radicales / Being Radical / Radikálisnak lenni.*

3. InSEA *Awards for Excellence in Praxis*
Az InSEA pályázatot hirdet kiváló gyakorlatok, tanári praxisok díjazására. Regisztrációt követően ezen a *linken* tájékozódhatunk a lehetőségekről.

4. InSEA X UNESCO
Az InSEA az UNESCO partnereként felkérést kapott az oktatás jövőjét érintő véleményalkotásra és állásfoglalásra. A válaszadók: Kate Coleman, Glen Coutts, Teresa Eça, Sahar Khalil, Pataky Gabriella, Samia ElSheikh, Jonathan Silverman és Mira Kallio Tavin. A kérdés és a lehetséges irányok az InSEA következő konferenciáinak témái lesznek.

Rövid összefoglaló:
Az InSEA célkitűzéseit és fundamentális elméleti, gyakorlati alapjait Sir Herbert Read alkotta meg 1943-ban megjelent könyvében, az *Education Through Art*-ban. Állítása, hogy a vizuális művészet alapvető emberi jog és univerzális belső érték, az InSEA filozófiai, elméleti háttere azóta is. Ennek szellemében alkotva és gondolkodva adhatunk választ a jövő oktatásának kihívásaira, kérdéseire. A rajzolás, vizuális alkotás vagy nyomhagyás a kommunikáció fejlődésében megelőzi a beszédet és az írás-olvasást. Ennél fogva olyan tevékenység, amely a világ felfedezését és értelmezését szinte születésünktől segíti. Elképzelhetetlen egy olyan oktatási rendszer, amely ezt a szempontot figyelmen kívül hagyja, vagy nem tulajdonít neki kellő jelentőséget. Az InSEA véleményalkotásánál is ezt tekinthetjük kiindulási pontnak. Minden ember számára elérhetővé kell tenni azt a lehetőséget, hogy ne csak gondolkodjon (*thinking*), hanem alkotva megismerjen és értelmezzen (*think through making*). Az oktatás jövőjének kulcsfontosságú célja a felelős, kreatív indivíduomok nevelése és támogatása, akik aktív szereplői közösségüknek. A vizuális nevelés egyértelmű célja és lehetősége ennek támogatása.

Az InSEA szerint a tanulás, a tanítás és az oktatási rendszer jelenlegi nyugati modellje 2050-re elavult lesz és érvényét veszti. A jövő oktatásában a tudományterületek szétválasztása, az időkeretek, az értékelés jelenlegi módszertanai, az életkor szerinti csoportosítás, a tanterv és a didaktikus, frontális tanulás nem felel meg többé a globális társadalom igényeinek. A versenyszemlélet az oktatást a vállalati kultúrához teszi hasonlatossá, ahol az oktatás üzlet, a tanuló pedig termék. A mérés és mérhetőség után a hangsúlyt olyan értékek felé kell fordítanuk, amelyek nehezebben mérhetőek, mégis olyan területekkel foglalkoznak, amelyek elengedhetetlenek az egyén ellenállóképességének fejlesztéséhez. Az együttműködésen alapuló általános jólét megteremtése elsődleges cél.

A széles körű és kiegyensúlyozott oktatás minden ember joga. Ennek alapvető eszköze a képzőművészet és művészetpedagógia, amely minden tanulót arra ösztönöz, hogy a világot különböző perspektívákból vizsgálja és értelmezze. Legyen mobilis és ellenálló, kritikus és empatikus, kreatív és alkotó szemléletmódú közösségi tervező. Az InSEA olyan innovatív tanulási tereket vagy „helyzeteket" (situations) tervez (és nem „iskolákat", amelyeket most ismerünk!), ahol a tanulók találkoznak és együttműködnek, együtt terveznek és alkotnak - akár generációk közötti csoportokban is, a közjó előmozdítása érdekében. Az InSEA 2050-es oktatásának jövőképe olyan tanulási helyzeteket tartalmaz, amelyek magukban foglalják az inkluzív, interkulturális kreatív és kritikus gondolkodást, ahol a tanulók együtt hozzák létre az oktatási élményt. A képzőművészet és a vizuális gondolkodás és alkotás alapvetően járulhat hozzá a világ polgárainak békés és termékeny együttéléséhez.

5. Kiadványajánló
Nincs hírmondó ajánló nélkül:

Art Education: Conflicts and Connections
Szerkesztők / Editors: Raphael Vella, Ângela Saldanha, Maja Maksimovic, John Johnston. InSEA Publications, Viseu, Portugal 2020

A kiadvány *innen* letölthető.

A könyv alapját az InSEA 2019-es máltai szemináriuma jelenti. Az itt elhangzott előadások és programok kivonatait tartalmazza. A szeminárium fókuszában provokatív, izgalmas és érdekes felvetések álltak. A kulturális konfliktusok, a művészetpedagógia politikai és kritikai megközelítései, dilemmái. A társadalmi érzékenyítés és konfliktusok kezelése, oldása.

A kritikai művészetpedagógia egyre terjedő szemlélet, ahol a művésztanár és a tanulók egy közösséget alkotva demokratikus szemléletben reagálnak és oldanak meg társadalmi kérdéseket és problémákat a rajzóra keretein belül. Erre kínál lehetséges jó példákat és gyakorlatokat ez a kiadvány közérthető, tömör stílusban (angolul). A hírmondó szerzőjének ajánlata a google translate használata, amely algoritmusai az elmúlt években rengeteget fejlődtek.

Nehéz kiemelni egy írást a sok remek közül, de ha nincs időnk többre, akkor ezt válasszuk: *Democracy in the 21st Century, Citizenship, and Arts Education* (Allan Richards & Steve Willis). Az írás a téma tömör összefoglalójaként is megállja a helyét.

VIZUÁLIS KULTÚRA

Megjelenik évente 5 alkalommal
(január, március, május, szeptember, november)

Főszerkesztő: Kárpáti Andrea

Szerkesztő bizottság / rovatvezetők:

Biró Ildikó,
Eplényi Anna,
Fabulya Zoltánné,
Gaul Emil,
Klima Gábor,
Kiss Virág,
Mészáros Zsuzska,
Nagy Imre,
Póczos Valéria,
Simon Tünde,
Somody Beáta,
Somogyi-Rohonczy Zsófia,
Tóth Tibor

Olvasószerkesztő:
Kele-Szabó Ágnes

Tördelőszerkesztő:
Biró Ildikó

Web design:
Rétvári Márton

Kiadó:
Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete

Cím:
1114 Budapest, Villányi út 27.

Szerkesztőségi e-mail:
vizualiskultura.ujsag@gmail.com

Terjesztési forma:
online

Honlap:
http://vizualiskulturaujsag.hu/

ISSN:
ISSN 2732-2971

A honlap a WordPress blogmotort használja.