

Megjelent: az ELTE Pedagógikum támogatásával

az iskolakultúra 2010/10 melléklete

Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia

Művészeti nevelés, művészetre nevelés, művészettel nevelés, művészetoktatás, művészképzés, művészetterápia... játéka a szavakkal, gondolhatnánk, azonban ha sorra vesszük és közelebbről megvizsgáljuk őket, kirajzolódik belőle, hányféle módon lehet a művészettel hatni a személyiségre. A szójátéktól elszakadva, de e fogalmak segítségével tanulmányomban röviden jellemzem a művészképzés és a művészet-pszichoterápia mint két végpont közti spektrum főbb modelljeit. A tanulmányban elsősorban a vizuális vagy képzőművészeti modellekre koncentráltam, de helyenként kitékintek más területekre is. Ezeket a modelleket legtisztábban a dráma terén dolgozták ki eddig (színházi nevelés, drámapedagógia, oktatási dráma, személyiségfejlesztő/önismereti dráma, pszichodráma).

A nevelés (pedagógia) és a terápia szűk és tág értelmezése

A nevelés, meghatározásának egyik lehetséges változata szerint, az egyik ember szándékolt hatása a másik emberre, annak emberi minőségének tartós fejlesztésére, megváltoztatására. Ebben a meghatározásban a művészetterápia mint ennek része, illetve határterülete ragadható meg. A pedagógia „kettős értelemben használt fogalom. A pedagógián egyfelől a nevelési praxist értik, másfelől e praxisra vonatkozó reflexiók rendszerét.” (Trencsényi, ...) A nevelés és a pedagógia fogalmait tanulmányomban nem különböztetem meg.

A nevelésnek van egy szűkebb jelentéstartománya is. Ez elsősorban gyerekekre és fiatalokra vonatkozik, és főképp az iskolához (óvodához, bölcsődéhez) vagy a szűk családi környezethez kötődik. Ebben az értelemben szocializáció, amelynek kultúráközvetítés a célja, és feltételez valamilyen érték-preferenciát.

Ormay Tom (é. n.) meghatározása szerint „...A művészetterápiában a művészetet érzelmek személyes kifejezésének kommunikációjára használjuk, és nem esztétikailag megnyerő alkotások létrehozására, amelyeket külső mércék szerint ítélnék meg. Ilyen kifejezőmóddal mindenki rendelkezik, tehát nem csak a művészi képességük.”

A művészetterápia terápia-fogalmának is van egy szűk és egy tágabb jelentése az élő kontextusokban. Tágabb értelemben gyakorlatilag az előbb bemutatott nevelés tág fogalmával lesz azonos. A mentális problémák gyógyítása, krízishelyzetekben történő alkalmazás mellett része az önismereti és személyiségfejlesztő, illetve preventív művészetterápiás tevékenység is (Rubin, 2005, 347. o.).

A szűkebb értelmezésű (művészet)terápia elsősorban klinikai jellegű, lényegét tekintve gyógyító, és a patológiával, betegséggel, de legalábbis krízishelyzettel kapcsolatos.

A nevelés és a terápia tág értelmezése gyakorlatilag alig megkülönböztethetővé teszi a két fogalmat, nagy mértékű átfedésbe kerülnek egymással, és csak kis hangsúlyeltolódá-

sok érzékelhető. Másfelől mindkét terület szűk értelmezése túlságosan is szűk, nem fejez ki minden lényeges vonást. Mind a nevelés, pedagógia, mind a terápia esetében a szűkebb és tágabb jelentés keveredése zavart okoz az erről szóló diskurzusban. Am sem a leszűkített, sem a tág jelentés rögzítése nem volna szerencsés.

Mivel a művészetterápia magyar nyelvű szakirodalma még nem kiterjedt, egy angol szöveget idézek (saját fordításomban) a szokásosnál kicsit hosszabban Judith Aron Rubin (2005, 348. o.) művészetterapeutaától, ami jól megragadja a két terület különbségeit:

„...Általános félreértés, hogy a művészetterápia művészeti tevékenységet jelent azokkal, akik a normálistól különböznek. A művészetterápia meghatározása nem attól függ, kikkel végezzük azt, sokkal inkább attól, milyen funkciót tölt be ez a tevékenység. Amikor a művészeti tevékenységek elérhetővé válnak sérült és problémás gyerekeknek, ezek nevelő vagy szabadidős tevékenységeknek tekinthetők. [...] Még ha a helyzet pszichiátriai jellegű is, ha a művészeti tevékenység elsődleges célja tanulás vagy szórakozás, ez *nem* művészetterápia [...] A művészetterápia lényege, hogy [...] a művészeti tevékenység célja [...] elsődlegesen terápiás. Ez tartalmazhatja természetesen mind a diagnózist, mind a kezelést; ahhoz, hogy hatékony terapeuták legyünk, meg kell értenünk, kit és miért kezelünk. Ahhoz, hogy hatékony *művészetterapeuta* légy, sokat kell tudnod mindkét komponenséről ennek a hibrid tudománynak. Ismerned kell a *művészetet* – a médiumait és eljárásait, ezek természetét és lehetőségeit. Ismerned kell a kreatív folyamatot – a művészet nyelvét, a szimbólumok természetét, formáit és tartalmait. Emellett ismerned kell a *terápiát*. Szükséges ismerned magadat és másokat a fejlődés, a pszichodinamika és az interperszonális kapcsolatok szempontjából. Végül szükséges ismeretekkel rendelkezned a terápiás kapcsolat természetéről, és arról a mechanizmusról, ami alátámasztja, hogy másokat változásra segítsünk. [...] Mivel a munka tartalmazza az alkotásra segítséget, pedagógiai elemet is bevon. A tanítás a művészetterápiában mindazonáltal másodlagos az elsődleges cél mellett, ami diagnosztikus vagy terápiás. [...] Fordítva is igaz, a nevelésben is vannak terápiás aspektusok [...] Valójában azt gondolom, a legjobb művészettanárok személyisége növekedés-erősítő [...] A művészet maga is sokféle módon terápiás, mert megengedi a nyomás kiengedését és a tiltott gondolatok és érzések reprezentálását szociálisan elfogadható formában. Mindazonáltal hiszem, hogy különbséget kell tennünk *művészetterápia* és más művészi tevékenységek között, amelyek tartalmaznak terápiás komponenseket. [...] A művészet *terápiás* célú használatában lényeges dolog tudni, mi tesz valakit terapeutává. Még a legérzékenyebb művész vagy művészettanár sem automatikusan művészetterapeuta, akárkik is a növendékei. Ahogy évekbe telik a gyakorlás ahhoz, hogy a vizuális művészetek avatott ismerőivé váljunk, idő és tanulás szükséges ahhoz, hogy tökéletesen elsajátítsuk a megértést a pszichodinamikai és pszichológiai változások terén. Különleges gyakorlásra van szükség, ami magába foglalja páciensekkel végigdolgozott és szupervízióval kiegészített órák százait, hogy elsajátítsuk mindazt, amit a művészet területéről tudni kell, azzal, amit a terápiáról tudni kell.”

A terápiás és pedagógiai művészettelfogás

A művészet fogalma a nevelés és terápia kontextusában

A művészet fogalmának részletes vizsgálata ebben a kontextusban nem fér bele a tanulmány kereteibe. A terápiás és részben a pedagógiai művészet-fogalom is visszavezet a művészet ősi, rituális formáihoz, mágikus gyökereihez. A pedagógiai és terápiás kontextusban a művészet fogalmának lényege gyakran nem az esztétikum, hanem a funkció, a nyelvezet és a kifejezőmód.

Tanulmányomban művészettelfogását és művészi lényegét tekintve nagyon különböző jelenségek is ugyanúgy „művészeti” vagy „művészet-” jelzőkkel szerepelnek, ahogy azt a nyelv szokásosan használja.

Szublimáció és kommunikáció

A művészetnek a művészetterápiában két aspektusát szokás megkülönböztetni: a művészet mint szublimáció (1) és/vagy a művészet mint kommunikáció. A két funkció, szublimáció és kommunikáció nem szétválasztható egymástól.

Amikor a művészet szublimációs jellege áll előtérben, maga az alkotófolyamat áll a középpontban, annak megélése, az indulatok, feszültségek, szorongás levezetése, kifejezése. Ez figyelhető meg a terápiás alkotóműhelyekben.

Amikor a művészet kommunikációs jellege áll előtérben, az alkotás üzenetét, jelentését, a kifejezett tartalmakat vizsgáljuk inkább. Ilyen például a pszichológusok által diagnosztikus jelleggel felvett projektív rajzeszt (például fa-teszt, család-rajz), ahol elsősorban a jelentést keressük, amellet, hogy a rajzok készítésekor az elaborációs (átdolgozó) és szublimációs funkció is megjelenik.

A fent már említett, később részletesen bemutatott művészet-pszichoterápiától a művészeti szakoktatásig terjedő spektrum művészetterápiás részét ez a különbség strukturálja, és ez egyben a terapeuta-kliens kapcsolatiságot is meghatározza.

Receptív-befogadó, aktív-alkotó

Mind a művészetpedagógia, mind a művészetterápia megkülönbözteti az alkotást és a befogadást, az aktív, illetve a receptív funkciót, azonban ma már mind a két terület elméletében fontos helyet kap az a gondolat, hogy a befogadás és az alkotás, az aktivitás és a receptivitás nem választható el egymástól, kölcsönös jelentésteremtés történik (mind az alkotó, mind a befogadó részéről). (2) A művészetterápiában a saját alkotás befogadása is hangsúlyos: „visszafogadása” saját alkotásunknak, illetve az arra történő elemző-értelmező rápillantás kulcsmozzanata lehet a művészetterápiának.

A mű visszafogadása után egy másik érdekes árnyalat ezen a területen a „befogadás befogadása” (Normann Holland elmélete alapján). Erre Papp Orsolya (2005) mutatott példát József Attila *Füst* című versének irodalomterápiás feldolgozásakor: a receptív (befogadói) terápiás helyzetben a terapeuta a betegek befogadását figyelte, értelmezte, azaz a befogadásukat „fogadta be”. A „befogadás befogadása” a pedagógiai helyzetben is szerepet játszik.

A receptív terápiák és a befogadói pedagógia is hordoznak egy lényeges közös elemet: úgy lehet beszélni saját magunkról, hogy nem direktben rólunk van szó, hanem a műről mint projekciós felületről, azaz egyszerre lehet „kint is lenni és bent is lenni”, el lehet bújni a mű mögé. Ez a munkamód „kijátssza” az ellenállást. Az alkotásban is megjelenhet ez a „bújócska”, és ez védeltséget jelent az alkotónak: ő is, meg nem is az, amit létrehoz.

Ahogy a művészet ősi formáinál természetes, a pedagógiában és a terápiában is nagy lehetőségeket rejt a különböző modalitások összekapcsolása. Ezek transzfer-hatást gyakorolnak egymásra, a felszabadított feszültség vagy tartalom levezetése más modalításban is történhet, mint ahogy felszabadult. Egy nagymozgásos rajz közben felszabaduló feszültség átvihető dobolásba, egy zene által keltett élmény vagy hangulat kifejezhető, feldolgozható, átdolgozható képi ábrázolás segítségével.

Komplex művészeti nevelés/terápia, modalitások

Ahogy a művészet ősi formáinál természetes, a pedagógiában és a terápiában is nagy lehetőségeket rejt a különböző modalitások összekapcsolása. Ezek transzfer-hatást gyakorolnak egymásra, a felszabadított feszültség vagy tartalom levezetése más modalitásban is történhet, mint ahogy felszabadult. Egy nagymozgásos rajz közben felszabaduló feszültség átvihető dobolásba, egy zene által keltett élmény vagy hangulat kifejezhető, feldolgozható, átdolgozható képi ábrázolás segítségével.

Ez az átjárás a modalitások között, a „keresztmodalitás” nagyon fontos a tanulási képességek szempontjából is, a gyógypedagógiai munkának, a tanulási problémák kezelésének egyik eszköze (diszlexia). A kreativitást is fokozhatja, az átéltséget is erősítheti a modalitások komplex használata.

A terápiás és pedagógiai modellek egy része tudatosan él a komplexitás lehetőségével, ami már elnevezésében is megjelenik (például komplex művészeti pedagógia/terápia), egy másik része pedig egyszerűen csak használja ezt a lehetőséget anélkül, hogy ezt külön jelölje. A komplexitás jelentőségére hívja fel a figyelmet Trencsényi László (2010, 140. o.) is, amikor a posztmodern kor kihívásaira és a különböző kultúrafelfogások dilemmáinak feloldására adott művészetpedagógia alapelvek között is szerepelteti.

A művészet-pszichoterápiától a művészeti szakoktatásig terjedő spektrum

Tanulmányomnak ebben a részében olyan művészetterápiás és művészetpedagógiai modelleket veszek sorra, melyek jól összehasonlíthatóak egymással. Számos más művészetterápiás modell is létezik (például a domináns pszichoterápiás szemlélet szempontjából pszichoanalitikus, humanisztikus, kognitív stb.), ezekre nem térek ki ebben a tanulmányban.

A bemutatandó modellek fokozatoknak tekinthetők: a sorba rendezés alapján fokozatosan tevődik át a hangsúly a személyről a művészetre.

Művészet-pszichoterápia

A művészet-pszichoterápia e spektrum egyik szélső pontja. Az 1950-es években Margaret Naumburg ötvözte elsőként a művészetterápiát a freudi pszichoanalízis módszerével, így jött létre a művészet-pszichoterápia.⁽³⁾ A fogalom olyan egyéni pszichoterápiát jelent, ami valamilyen művészi kifejezésformát integrál a pszichoterápiás munkába. „Ebben az esetben a művészetterápiának [...] a szerepe [...] az orvos-beteg kapcsolat indulat-áttételi viszonyrendszerében nyeri el az értelmét. [...] a művészet-pszichoterápiában [...] az alkotáson túl a grafikus produktum ⁽⁴⁾ válik a terápiás kapcsolat fókuszává.” (Lóránth, 2009) Lényege, hogy a terápiás kapcsolatot valamilyen művészeti kifejezésforma segíti, a lelki tartalmakat előhívja, hogy ezt aztán pszichoterápiás módszerekkel feldolgozzák. Ez a modell a művészetet elsősorban kommunikációnak tekinti, ilyen vonatkozásait használja fel a terápiában. Az indulatáttételi-viszontáttételi ⁽⁵⁾ folyamatok, a kapcsolatiság fontos szerepet játszik ebben a művészetterápiás modellben.

Művészetterápiás alkotócsoport

A művészetterápiás spektrum következő fokozata, a művészetterápiás alkotócsoport fókuszában a csoportdinamika és a verbális interakciók vannak. Ez a forma zárt csoportot jelent, és különböző diagnózisú betegekkel működik jól. Feltáró jellegű, ezért nagy szorongást is okozhat, amit a terapeutának mindenképpen figyelembe kell venni. Az alkotócsoportban az alkotásokat együtt értelmezik, illetve interpretálják. Itt a terapeuta mellett

magának a csoportnak van nagy jelentősége. Ez a modell a művészetnek mind a kommunikációs, mind a szublimációs jellegét felhasználja. Olyan betegek kerülnek ebbe a modellbe, akik lehetnek súlyos állapotúak is, ha állapotuk már elbírija a csoporthelyzetet és a szorongást (*Simon*, é. n. a).

Terápiás művészeti alkotóműhely

Ebben a terápiás modellben lényeges, hogy a keret és a struktúra állandó, ez segíti a tagokat a kötődésben. A csoport mint „konténer-funkciót” ellátó „anya” működik. A csoportdinamika kevésbé fontos, az alkotás folyamatán van a hangsúly, azaz a szublimációra épít elsősorban. Szupportív, én-erősítő jellegű, kevésbé szorongáskeltő, mint a művészetterápiás alkotócsoport, mivel értelmezés itt nincs, strukturális interpretáció van csak. Lényege, hogy az alkotás strukturális elemeit olvassuk vissza értékelő-értelmező elem nélkül. Így az alkotó visszajelzést kap arról, hogy „látva van”, ami az én-erősítésnek fontos eleme lehet. A csoport többnyire nyitott. Homogén diagnózisú emberekkel is működhet (*Simon*, é. n. a).

Mielőtt áttérnék a pedagógiai területre, átvezetésképpen Tényi Tamás (2009) gondolatait idézném egy előadásáról, ahol a két terület kapcsolatát így fogalmazta meg (az idézet nem teljesen szó szerinti): „...Két pólus van: Az akut pszichotikussal egyéni művészet-pszichoterápiában dolgozunk, a másik pólus: a rehabilitációban az önértékelést fokozó művészeti műhely. Középre kerül a csoportterápia jobb állapotú betegekkel, megjelennek művészet-pszichoterápiás elemek, és az indulat-áttétel...” Végül így zárta a gondolatot: egészségesekkel vagy iskolásokkal: ahol kapcsolódás van, kapcsolatiság van, ott megjelennek művészet-pszichoterápiás elemek. Példának Fleck Erika pécsi zenetanár nevét említette, aki kamaszokkal iskolai keretek között dolgozik, Kokas Klára pedagógiai (és terápiás) elvei alapján (*Lindner*, 2007).

Művészeti pedagógiai terápia

A művészeti pedagógiai terápia elsősorban a gyógypedagógia és a fejlesztés területén elterjedt. Lényege, hogy részben pedagógiai keretek közt zajlik, részben pedagógiai célokért (kulturalközvetítés, fejlesztés), azonban védett terápiás térben, védő személlyel, terápiás attitűddel.

Kokas Klára neves zenepedagógus és terapeuta munkássága ehhez a modellhez kapcsolható. Ő így beszél tevékenységéről: „Én nem a zenét tanítom, nem is a zenéről tanítok, hanem a zenéhez vezető érzékenységet, azt a belső figyelmet, amivel a zenéhez lehet fordulni.” (*Kokas*, 1991, idézi: *Trencsényi*, 2000)

Vizuális területen ismert a Sándor Éva által leírt képzőművészeti pedagógiai terápia, melynek egyik módszere a sokatmondó nevű „szabad festés védelem alatt”. A továbbiakban az általa leírt modellt ismertetem. A terápia célja „...a művészi alkotómunka segítségével történő személyiségépítés, aminek lényege [...] olyan tanulási folyamat segítése pedagógiai eszközökkel, amely során a megnyugvás, megkapaszkodás, biztonságérzet kialakulása pszichikus tértáguláshoz vezet, és a gyermek alkotóképessé válik” (*Klanciczay Sárát* idézi: *Sándor és Horváth*, 1995).

A művészeti pedagógiai terápiaiban a terapeuta-pedagógus „anya-reprezentáns”, védő személyként van jelen, a csoport vezetőjeként. A gyerekek a foglalkozáson bármit, bármivel, bármekkora méretben és bármilyen testhelyzetben alkothatnak. Nem értelmeznek, nem is értékelnek, de minden kép elkészítése után beszélgetnek az alkotóval. A foglalkozásokat zenehallgatással és örömteli együttléttel indítják.

A művészeti pedagógiai terápia Sándor Éva szerint mentálhigiénés szemléletű iskolát feltételez, amelyet rendszerben gondolkodás, humanisztikus szemléletű lélektani gyakor-

lat, szereteten alapuló nevelő kapcsolat jellemez, ami gyógyító-fejlesztő hatású az egyénre. Ez mentálhigiénés és segítő szakemberek team-munkáját és növekedést biztosító támogató légkört jelent.

Művészettel nevelés, nevelés művészet által, 'education through art'

A művészettel nevelés, művészet általi nevelés fogalma Herbert Readtől (1943) származik, világszerte ismert, magyarra le nem fordított és nálunk nagyon nehezen elérhető, 1943-ban megjelent *Education through art* című könyvében fejti ki erről nézeteit, amiket Platónhoz vezet vissza (Bodóczy, 2003).

Read gondolatmenetében az esztétikai nevelés célja: az emberi gondolkodás formáinak gazdagítása a képzelőerő és a vizuális nyelv használatának tanításával, az emberek közötti kapcsolatok eszközeinek kibővítése az „érzelem nyelvének” fejlesztése révén, valamint erkölcsi nevelés: a morális jó és rossz az esztétikai értékítéletekkel. (6) Read pedagógiájával a harmonikus emberi személyiség kialakítására törekszik a negatív tendenciákkal szemben, célja a növendék személyiségének formálása, gazdagítása a művészet eszközeivel.

Read utóbbi gondolatával egybecseng Carl Orff zenepedagógiája, ami a zene élvezetének és művelésének érdekében a gyermek zenei „cselekvésközpontúságát” tartja fontosnak a gyermekhangszereken való játék, a társas zenélés, a hangszerekkel kísért egyéni és közös éneklés segítségével. A zene és a zenélés pedig szerinte ellensúlyozhatja a modern világ hajszoltságát.

A művészettel nevelés fogalma később levált Herbert Readről, ma általánosabb értelemben használjuk. Olyan művészeti nevelést értünk alatta, ami a művészetet a személyiségformálás eszközeként használja. Ennek akár része lehet nem művészeti területek művészet által történő oktatása is, amire a drámapedagógia „tanítási dráma” modelljét lehet példának hozni. A művészettel nevelés modellje jól alkalmazható a „segítő” jellegű nevelőtevékenységben (problémás, hátrányos helyzetű gyerekekkel való nevelőmunkában, szociális intézmények segítő tevékenységében) is (Illés, 2009, 236. o.).

A komplex és kevésbé strukturált, a kreativitást, problémamegoldást facilitáló feladatok sokféle különböző megoldást tesznek lehetővé, nincs egy jó megoldás, amihez mérni lehetne. A művészettel nevelés értékelési rendszere jellemzően a kritériumorientált értékelés, azaz több előre meghatározott szempont szerint értékelhető. Ez komplexebb képet ad a növendékről, és kiszámíthatóbb is, nem egy ideáltípusnak való megfeleltetést, hanem egy többdimenziós jellemzést jelent. Ez nagyon munkaigényes értékelési módszer.

A művészettel nevelés / művészet által nevelés sajátos, egyéni változatát találhatjuk meg Joseph Beuys és Erdély Miklós művészetpedagógiájában is. Joseph Beuys ismert kijelentése, hogy „minden ember művész”, fejeződik ki „szociális plasztika” elvében: mindenki magában hordozza azt a képességet, hogy megformáljon valamit: képeket, szobrokat, a hivatását, az életét s végül (talán ez a legfontosabb) magukat a szociális viszonyokat is. Erdély Miklós művészetpedagógiájának fontos eleme volt a csoportos jelleg (FAFEJ, INDIGÓ). Módszerében a kötöttség és a nyitott lehetőségek sajátos elegye a kreativitást felszabadító tényezők. Különös, hétköznapi gondolkodástól elszakadó, esetenként kellemetlen alkotó helyzeteket teremtett, amelyek innovatív megoldásokra serkentették a csoportot. Nála is találkozunk a Beuystól már megismert „mindenki művész” gondolatával, és hasonlóan nem a szakmaiságra irányul: „...a kurzusokon nem a végső produktum, az elkészítendő műtárgy fizikai materializálása, hanem az alkotás közben átélt mentális folyamatok lettek a fontosak” (Orosz, 2009).

A művészettel nevelés modelljét találjuk meg a reformpedagógiai és alternatív iskolák művészetpedagógiájában. A reformpedagógiai mozgalom első jellegzetes reformtörekvése a „művészetpedagógia” volt, mely a későbbi nagy reformpedagógiai iskoláknak (Waldorf,

Montessori...) is alapvető módszertani eszközévé vált. Ennek jellemzője, hogy a gyermekek nem kész modelleket, mintákat másolnak, hanem lehetőséget kapnak a spontán önki-fejezésre. Megfogalmazódott az is, hogy „... a rajz ne csupán melléktantárgy legyen, hanem szintetizáló tevékenységforma. Később a törekvések kiterjedtek a zenére, mozgásra, táncre. A művészeti tevékenységeket a gyermeki önismeret, önformálás illetve egymás megismerése eszközeként tartották (Pukánszky és Németh, 1996). Az alternatív és reformpedagógiai irányzat kapcsolata a művészetoktatással más módon is megjelenik: a művészeti iskolákat az alternatív iskolák egyik típusának tekinti a pedagógiai szakirodalom.

A művészettel nevelés szemléletére épül a közoktatás művészeti nevelésének mai alapidokumentuma, a 2007-es *Nemzeti Alapterv* (ezt a változatát fogom ezentúl is emlegetni tanulmányomban) erre vonatkozó része. Az ebben található gondolatok, célok alapvetően kompetenciák fejlesztését célozzák. A NAT ennek előtérbe helyezésével olyan szándékot tükröz, ami az embert holisztikusabban kezeli, és nem csak ismeretek visszamondását várja az iskolai neveléstől. Ez a művészeti nevelésben különösen kedvező. A kulskompetenciák között megtalálható (már) az „esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség”, ennek részletezésében pedig megjelenik az önismeret és a világban való eligazodás, azaz a művészet nem csak önmagára vonatkozik, hanem általa komplexebb személyiségfejlődés érhető el. Még inkább tetten érhető ez a gondolat abban, hogy a NAT többségében olyan kompetenciákat határoz meg a művészeti nevelésben, amelyek nem közvetlenül a művészetre magára vonatkoztathatóak, hanem általános személyiségfejlesztési területek (a *Művészetek* műveltségterület kompetenciáiból válogattam össze az alábbiakat: rögtönzési és együttműködési képesség, ismeretszerzési, tanulási és problémamegoldó képesség, kreativitás, problémamegoldó képesség, önismeret, önértékelés, önszabályozás, kommunikáció, tolerancia). Bodóczky István (2010) egy kérdésre válaszolva így fogalmazott: „a legfontosabb, hogy a gyerek értse meg: ez az óra nem a művésztől, hanem róla szól.” Azaz ez a szemlélet abból indul ki, hogy ha a növendék megtapasztalja, hogy a művészet róla, az őt érintő kérdésekről, problémákról szól, értőbb és érdeklődő befogadóvá válhat.

Módszereiben ez a szemlélet, a szakmai diskurzusból közismert projektmunkát, kooperatív módszereket és az önkifejezés átélt, expresszív, személyes módjait támogatja, némileg háttérbe szorítva a korábbi látvány utáni ábrázolást.

Jó esetben itt tehát a nevelő/formáló funkciót nem a személyesség, a nevelő-növendék kapcsolat, hanem maga a művészet látja el, a nevelő a nagy számok miatt kevésbé személyes kapcsolatot tud kialakítani, viszont megfelelő facilitátor, inspiráló személyiség, aki maga is elkötelezett a művészi élmények irányában.

Ez azonban sajnos a gyakorlatban ritkán valósul meg, a mai közoktatási gyakorlat távol van ettől az elképzeléstől, keveredik a később részletezett „hagyományos” közoktatásbeli művészeti neveléssel.

Művészetre nevelés

Trencsényi László (2000, 12. o.) szerint a művészettel nevelés fogalma „megteremtette” a feladat páriját, a „művészetre nevelés”-t is. „...Ez két dolgot foglal magában: kifejleszteni az igényt, a motivációt, hogy a növendék akarja magát »nevelni« a művészet által, és

A kreativitás felszabadítása összefüggésben van a foglalkozás kötelező vagy önkéntes jellegével. A művészet játékkal való egyélyenyegűsége és felszabadító jellege kissé ellentmond a kötelező jellegnek. Nehéz kötelezni felszabadultságra és játéokra olyanokat, akik ezt nem akarják.

kifejleszteni azt a képesség-együttest, melynek segítségével a gyerek képessé válik átérzeszteni önmagán az esztétikai élményt, azaz tudja »érteni« a művészeti alkotásokat...» Ez nem azt jelenti, hogy a művészetre nevelés lenne a későbbi keletkezésű modell, sőt. A „művészetre nevelés” tulajdonképpen a „hagyományos” modellje a művészeti nevelésnek.

Ennek lényeges jellemzője, hogy a művészetet elsősorban mint kulturális értéket fogja fel, amelynek kultúráközvetítés a funkciója. Nagy szerepe van benne a hagyományoknak és a hagyományok ápolásának, a hagyományos értékeknek. Itt a művészet maga az érték, amire ez a tevékenység törekszik. E szemlélet számára létezik ideáltípusa az esztétikumnak, és ehhez méri az alkotást vagy befogadást, függetlenül attól, milyen folyamaton keresztül jött létre. A kapcsolat „mester” és tanítványa között van, a mester már-már omnipotens, aki birtokában van az ideáltípus ismeretének. A tanítvány jellemző törekvése a mintakövetés. Mintakövető jellegűek a mesterség alapjaihoz tartozó „hagyományos rajzi stúdiók” is (látvány alapján történő ábrázolás, ábrázoló geometria). Ennél fontosabb azonban, hogy a művészképzésben a mintakövetés tágabban is jellemző: az esztétikai normák elfogadására vonatkozik, a témák, a kompozíciós megoldások, a stílus követése mind idetartoznak. Kezdetben minden festő mintakövető, csak éppen a letehetségebbek változtatnak a mintákon, amíg aztán az újabb generációk már az általuk létrehozott műveket tekintik etalonnak.

A befogadói oldalnál a lexikalitás és a művészi kifejezőeszközök (kompozíció, technika) ismerete a legfontosabb. A művészet személyiségformáló hatása ebben a modellben nem célzottan, hanem csak járulékos hatásként érvényesül.

A művészetre nevelés itt leírt jellemzőit találjuk meg az úgynevezett „hagyományos rajztanítás”-ban, ami sokáig meghatározója volt a magyar közoktatásbeli vizuális nevelésnek. Ennek lényege, hogy a közoktatás művészeti nevelésébe a művészképzés hagyományos stúdiómainak egyszerűsített változata került, középpontban a látvány alapján készült tanulmányrajzokkal: „kockológia”, csendélet, korszó, drapéria, mértani testek ábrázolása... Itt a megfigyelésen, a manualitáson, a koncentrált formakövetésen és a térszemléleten volt a hangsúly, a rajzolás a lerajzolást jelentette. A kreativitás, a problémamegoldás, a művészet társadalmi és önismereti funkciója kevésbé került előtérbe. Az értékelés a látványhoz való viszonyítás alapján történik elsősorban, a tanár „korrigál”, amikor hozzászól. Általában mülthoz kötődő jellegű, a mára kevésbé tud reflektálni, a hagyományos értékek uralják. Befogadó irányában a művészettörténet mint lexikális műveltség-tartalom jelenik meg, olyan ismeret-együttesként, amit elsősorban a művészet formai kategóriáival közelít meg (kompozíció, szín, kontraszt...). Sajátos változata, amikor a népművészetet, a tradíciót emelik az oktatás és a nevelés fókuszába.

A kiegészítő (nem a közoktatás mindenkire vonatkozó keretein belül működő) művészetpedagógiai formák: szakkörök, tagozat, zeneiskola, művészeti iskolák, „rajziskolák” is jellemzően a művészetre nevelés modellje szerint működnek. Ezek többnyire a jövő művészeinek kinevelésére vannak berendezkedve, bár szülőként hegedülni és zongorázni nem feltétlenül ezért járjuk gyerekeinket a zeneiskolába, rajzolni a rajziskolába. Itt a személyesség nagyobb hangsúlyt kap, mint a közoktatásban, a hangszeres oktatás például egyéni órákat jelent, ez azonban a művészi teljesítmény érdekében történik, nem hoz létre védett terápiás teret és légkört (kivéve, ha szerencsénk van a tanár személyiségével). Itt nem a lelki, hanem a technikai növekedés áll előtérben, a technika pedig természetesen jó esetben egy idő után megtelik lelki tartalommal, érzelemmel, egyéni hangvétellel. Ez a technikai tudás ugyanakkor szükséges a professzionális művészé váláshoz, itt a teljesítmény a legfontosabb, ezen a présen (többnyire) keresztül kell menni a művészi identitás megszerzéséhez.

A művészképzés (művészeti szakközépiskolák és művészeti felsőoktatás) alapvetően a professzionális művészképzés (alkotói oldalról) és tudósképzés (befogadói oldalról) helye. A középpontban a művészi/tudományos teljesítmény áll.

A művészképzés hagyományos kapcsolati modellje a „mester-tanítvány” viszony, ahol ez a kapcsolat nagyon személyes, akár a másik végpontján a bemutatott spektrumnak, a „mester” tekintélyével és törődésével azonban elsősorban nem a lelki, hanem a művészi fejlődést célozza meg növendékénél. Nagy a szerepe a mester személyes jellemzőinek abban, hogy ez milyen kapcsolatot eredményez.

Az előbb bemutatott művészképzési modell mellett érdemes megemlíteni egy olyan új elképzelést, ami egyelőre inkább csak koncepcióként létezik. A Bodóczy István által felvázolt új modell a mester helyett a növendékre összpontosít. Magát azt a művészetet, tekinti „nevelő”, azaz társadalmat és embert formáló hatásúnak, amire képi a növendékeket. Ebben a felfogásban a művészképzés céljának azt tekinti, hogy a növendék minél előbb képes legyen saját, adekvát vizuális művészeti válaszokat adni aktuális művészeti-társadalmi és emberi problémákra. Mintakövetés helyett a problémamegoldásra fókuszál, ösztönzi a kísérletezést, a hagyományos művészeti technikák elsajátítása mellett lehetőséget nyújt interdiszciplináris alkotások létrehozására.

Néhány kiemelt szempont a modellek elemzéséhez

A kreativitás felszabadítása

Minkét terület módszertani kulcskérdése a kreativitás felszabadítása: a pedagógia esetében az „értelmes produktum” érdekében, a terápia esetében a „megértés” (Simon, é. n. b).

A kreativitás felszabadítása összefüggésben van a foglalkozás kötelező vagy önkéntes jellegével. A művészet játékkal való egylényegűsége és felszabadító jellege kissé ellentmond a kötelező jellegnek. Nehéz kötelezni felszabadultságra és játékokra olyanokat, akik ezt nem akarják. Általában az a helyzet, hogy sok növendék inkább csak nem tudják, hogy ez ilyen, őket lehet jól elérni a kötelező jellegű művészeti foglalkozással, előítéleteik lebonthatóak. Azonban olyanok is akadnak, akik tudják, de nem akarják, félnek a szabadságtól és a játéktól. Velük a nehezebb, mert számukra olyan strukturáltabb, kötöttebb feladatokat kell találni, amiben a biztonságérzetük megerősödhet, és csak fokozatosan lehet (ha lehet egyáltalán) a szabadságot belevinni.

A kreativitásra alapvetően a személyes tényezők (a foglalkozásvezető személyiségének inspiratív jellege) mellett a kiadott feladat van nagy hatással: annak strukturáltsága és megmozgató jellege. A strukturáltabb feladat kevesebb teret ad a kreativitásnak, de biztonságérzetet nyújt, a teljes strukturátlanságot pedig nem mindenki tűri jól.

A művészetterápia általában strukturátlatlan feladatokkal, anyagokkal, technikákkal dolgozik, hogy minél szabadabb alkotótevékenység jöjjön létre. Alapvetően a belső élményekre, történésekre irányul a figyelem az alkotótevékenység során. Receptív terápiaiban a szubjektív, személyes élmények, érzések fogalmazódnak meg. Minden megoldás jó megoldás. Konkrét problémák esetén azonban használ strukturált feladatot is, például a diagnosztikában.

A művészettel nevelés feladatait is nagy szabadság jellemzi, szemben a hagyományos feladatokkal; ezek általában egy adott probléma köré szerveződnek. Míg a terápiaiban főleg az fontos, mi van benned (elsősorban a tudattalanodban) itt és most, addig a művészettel nevelés feladatai összekapcsolják a külső adott problémát és a személyes megoldás lehetőségét, a megoldások az intuíciót és a racionalitást.

A hagyományos művészeti nevelés strukturáltabb, kevés szabadságot engedő, mintakövető feladatai (például látvány utáni ábrázolás) a megfigyelést kifelé, a tárgyra fordítják.

A freudi modellt használva a művészetterápia főleg a tudattalannal, illetve az ösztönénnel (Id) van kapcsolatban, a teljes spontaneitásra törekvéssel. A művészettel nevelés inkább az Én (Ego) összehangoló szerepével analóg, azzal dolgozik: a külső elvárások és a belső állapot (illetve az ösztön-készletések és a felettes éntől jövő tiltások)

közötti közvetítés és a végrehajtás a jellemzője. A hagyományos művészetoktatás pedig a szuperego (felettes én) funkcióra való irányultságot mutat, amennyiben egy ideáltípusnak való minél teljesebb megfelelést vár el az alkotótól.

Értékelés-osztályzás-interpretáció-értelmezés kérdése

A feladatok problematikája szorosan kapcsolódik az értékelés-értelmezés-interpretáció problematikájával. Mindkét tevékenységforma közös abban, hogy a foglalkozásvezetőnek valamilyen viszonyt kell kialakítania a létrejövő alkotásokhoz, és vissza is kell jeleznie a növendéknek/kliensnek ezt, annak optimális módon fejlődése/gyógyulása szempontjából.

Különböző modellek különböző eljárásokat igényelnek. Közös bennük, hogy a visszajelzés része a folyamatnak, az „anyai tükrözés” funkcióját tölti be. Mindenképpen benne kell lennie a „látlak” gesztusának, ami az egészséges fejlődés nélkülözhetetlen eleme. Akit nem „látnak”, azaz nem kap elég személyes és számára érzékelhető figyelmet, az maga sem érzi önmagáról, hogy van.

A művészetterápiában, mivel mindent szabad, és a maximális spontaneitás a cél, illetve nincsen ideáltípus, hanem a kliens van, amit kifejez magából, az úgy, ahogy van, érvényes és jellemző. Adott esetben tele lehet háritással: de akkor ez az, ami van. Ezért itt nem hanem jelentést keresünk. Értelmezhet a terapeuta, illetve értelmezhetnek a csoporttagok és a kliens maga is. Ezek módja függ az adott beteg vagy kliens állapotától, problémájától, a csoporthelyzettől és a csoportdinamikától, valamint a terapeutától (többek közt annak képzettségétől is). Nagyon rossz állapotú betegek nem biztos, hogy kibírják a konfrontatív és ezért szorongáskeltő értelmezést, ezért ilyen esetekben ezt kerülni kell, és a strukturális interpretáció jelenthet megoldást, azaz amikor a kép strukturális elemeit „olvassuk vissza” szavakkal. Ez biztosítja a „látva levést”, ugyanakkor nem terheli meg a beteget.

A pedagógiában is jót tesz a személyes figyelem. A közoktatásban azonban ezt nagyon nehéz biztosítani. A pedagógia elsősorban értékkel, és nem interpretál.

A reformpedagógiai és alternatív iskolák körében helyenként létezik a szöveges értékelés, ez a Waldorf-pedagógiában a legjellemzőbb. Előnye, hogy ez is lehet interpretáció jellegű, árnyaltabb és kevésbé frusztráló.

A művészettel nevelés adekvát értékelési formája egy összetett szempontrendszer, azaz adott kritériumok szerinti értékelés. Ez a módszer eléggé árnyalt az erre a modellre jellemező feladatok esetében, azonban nagyon munkai igényes, a közoktatásban szinte lehetetlen megvalósítani.

A hagyományos művészetoktatás az ideáltípushoz mér, azaz a teljesítményt ebből a szempontból tudja értékelni – jobbára a becsléseket az egzaktitás látszatával megemelő kalkulásokkal, osztályzattal. Sok benne az esetlegesség és a szubjektivitás, hisz az ideáltípus nem jól körülírható, és egyénileg eltérő is lehet a megítélés az esztétikum természeténél fogva.

A pedagógiai értékelés célja nem egyértelműen csak az adott növendék optimális fejlődése, mert ezt a többi növendékkel való relációban is el kell elhelyezni. Mindezekért ez a művészetpedagógia egyik nehezen megoldható kérdése.

Védettség, verseny, biztonság

A művészetterápia és a művészetpedagógia összehasonlításakor az egyik legfontosabb tényezőnek tekinthető a védettség kérdése. A terápia a védelemtől nem elválasztható. A védelem több dolgot is jelent.

<i>Modell</i>	<i>Nevek, példák</i>	<i>Cél, jellemző, kikkel</i>	<i>Kapcsolatosság</i>	<i>Védettség</i>	<i>Feladat, technika</i>	<i>Értékelés, értelmezés, interpretáció</i>	<i>Tartalmi meghatározó</i>
Művész- pszichoterápia	Margaret Naumburg, pszichoterapeuták pszichoterápiás praxisban	kommunikáció ver- bálisan nehezen hozzáférhető beteg- gel, pszichoterapeuta, pszichoterápiában	egyéni terápia: diadikus kapcsolat, indulatátítétel, viszontátítétel	védett, szorongáskeltő	vagy teljesen struk- turálatlan, vagy konkrét cél, pl. diagnózis esetében strukturált	értelmezés (terapeuta, kliens is); nincs értékelés	terápiás cél (betegség, sze- mélyes sze- jellemzők)
Művészterápiás csoport	pszichiátriai osztá- lyokon, klinikákon, pl. volt OPNI, Mosoly Alapítvány, Sotéria Alapítvány, Moravcsik Alapít- vány	szublimáció, kom- munikáció, jobb állapotú súlyos mentális betegekkel	csoport, csoportdi- namika	védett, szorongáskeltő	strukturálatlan fel- adat és anyag (tech- nika)	interpretáció, struk- turális interpretáció, saját múlt- értelmezés is; nincs értékelés	terápiás cél, csoportdinamika
Terápiás művészeti alkotóműhely	Pl. rehabilitációs intézetekben, Mosoly Alapítvány, Sotéria Alapítvány, Moravcsik Alapít- vány	szublimáció, reha- bilitáció, pl. szomatikus betegekkel,	csoport mint „anya” („konténer funkció”, „hold- ing”)	védett, szupportív, én-erősítő, támogató	strukturálatlan fel- adat és anyag (tech- nika)	strukturális inter- pretáció, nincs értelmezés; nincs értékelés	terápiás cél
Művészeti pedagó- giai terápia	„szabad festés védelem alatt”, Sándor Éva, Kokas Klára	szublimáció, fejles- tés, gyógypedagógia, tanulási zavarok esetén	anya-reprezentáns, védő személy csoport	védett, szupportív, én-erősítő, támogató	strukturálatlan fel- adat és anyag (tech- nika)	fejlesztő értékelés, nincs értelmezés	fejlesztési cél, belső képek előhozása
Művészettel nevelés	Herbert Read, Joseph Beuys, Erdély Miklós, Carl Orff, Bodóczy István – közoktatás (részben) – alternatív és reformpedagógiai iskolák	személyiség- fejlesztés, kulturaközvetítés, problémamegoldás „normális” gyerekekkel, elképezhető problémás gyerekekkel is	facilitátor, nevelő, csoportdinamika	verseny-helyzet, de bizonyos mértékű védelemmel, együttműködés, kooperáció lehetősége	adott probléma köré szerveződő feladat, részben strukturált	kritériumorientált értékelés előre megadott szempontok alapján; nincs értelmezés	értéklődés, aktuális társadalmi, emberi problémák, érdekes kihívások, élményszerűség, pl. NAT (2007)

Elsősorban egy biztonságos, támogató és elfogadó légkört. (7) Ennek a biztonságos légkörnek személyesnek kell lennie. Olyan helyzet, mint az ős-kapcsolat: a korai anya-gyermek kapcsolat. A terapeuta anya-reprezentáns. A biztonságos, támogató légkör a növekedés fontos feltétele. A titoktartás is fontos eleme ennek a védelemnek, mert ez a biztonságérzet és a bizalom egyik alapja. Az pedig ugyan „csak” körülmény, mégis a zavartalanság is fontos része a védett helyzetnek. Ahhoz, hogy elengedhesse magát valaki, tudnia kell, hogy nem fogják megzavarni.

A védelem eszköze maga a művészi, szimbolikus vagy közvetítő közege keresztül történő kifejezőmód is. Vagy más megfogalmazásban a játék, a „nem igazi” jelleg. A drámapedagógiában ez úgy jelenik meg, hogy szerepet játszunk: a szerep pedig nem én vagyok. Csak a pszichodramában játszik el közvetlenül a saját problémáikat (ez a terápiás formája a drámának), a tanítási és nevelési formákban mindig külső szerepek, karakterek vannak. A szimbolikus nyelven megfogalmazódó problémát szimbolikusan is kell megoldani.

Védelmet és biztonságérzetet adnak a keretek is: a jól meghatározott keretek. Stabilitást, kiszámíthatóságot és biztonságérzetet ad a fix időtartam és időpont, a már említett titoktartás, a megfelelő tér, a foglalkozások kiszámítható, az állandóságot is hordozó forgatókönyve, a rituálék... A keretek esetében az arányosság és a rugalmasság fontos kérdés, a túl merev vagy túl sok keret már nem jó. Ezen kívül ennek is vannak személyes sajátosságai, nem mindenki számára ugyanaz az optimális keret (függ például a problémái mélységétől, jellegétől, habitusától).

Kevésbé tekinthető védettnek egy olyan helyzet, ahol versengés megengedett, vagy ahol nincs zavartalanság, vagy hiányzik a titoktartás, vagy ahol a személyes figyelem nem tud létrejönni, például mennyiségi okokból, mint egy iskolai osztályban.

Az általánosan elterjedt pedagógiai helyzetekben is létrehozható védettség, és sok tanár, amennyire lehet, ösztönösen ezt teszi, bizalmi légkört teremtve maga körül, a versengést visszafogva, a támogatást mindenkinek megadva.

A személyesség és a kapcsolatiság kérdése, tanári és terapeuta-szerep

A kapcsolatiság középponti szerepet kap mind a művészetterápiában, mind a művészetpedagógiában. Ennek szakmai tartalma azonban különböző.

A terápiás kapcsolatnak és a pedagógiai kapcsolatnak közös jellemzője lehet az indulatáttétel-viszontáttétel jelensége (*Simon, é. n. a.*). Az indulatáttétel azonban minden kapcsolatban létrejöhet, tekintély-kapcsolatban pedig komoly gyakorlati jelentősége van. A pszichoterápia és ezzel együtt a művészetterápia az indulatáttétel-viszontáttételi jelenségeket alapvetően és tudatosan használja, a diskurzusának fontos része.

A(z egyéni jellegű) művészet-pszichoterápiában a művészeti alkotás mint harmadik elem bekerülése a diádikus kapcsolatba old az indulatáttételi-viszontáttételi feszültségen, a terapeuta mellett a mű is projekciós felületté válik. Itt a potenciális tér már a mű, a kliens és a terapeuta között jön létre, csoportterápiában pedig tovább strukturálódik, a tudatos és tudattalan kommunikációnak és egymásra-hangolódásnak egy bonyolultabb rendszere jön létre, kevésbé koncentrálnak egy irányba a belső energiák. Ez a komplexitás és a csoportdinamika más kapcsolatiságot jelent.

A pedagógiában gyakoribb a csoporthelyzet, de ott is van jelentősége az egyéni ráhangolódásnak is. A pedagógus a csoportdinamika sikeres kezelésével és a személyes figyelemmel, illetve a személyes kapcsolati viszonyok helyes értelmezésével tud jó légkört és hatékony nevelőmunkát végezni. A személyes kapcsolati viszonyokban az ő esetében is érdemes szem előtt tartani a tudattalan indulatáttételi-viszontáttételi jelenséget, amikor növendékeivel való kapcsolatairól gondolkodik.

Önismeret és szupervízió kérdése

Az indulatáttételi viszonyok megértéséhez, még inkább a kezeléséhez önismereti munka szükséges. Ez az önismeret konkrét, professzionális jellegű, ami a konkrét helyzetre, ebben a saját konkrét szerepére, illetve a tudattalan tényezők tudatosítására irányul.

Ez az önismereti munka a terápiás területen gyakorlatban van, a pedagógia viszont még kevésbé ismeri. A pedagógiai közbeszédnek tapasztalataim szerint még nem jellemző eleme, bár már része a képzésnek. Vannak alternatív iskolák, ahol ez gyakorlat is, és vannak olyan pedagógusok és pedagógiai közösségek, akik felismerték már ennek a jelentőségét.

Jegyzet

(1) A szublimáció vagy átlényegítés pszichoanalitikus fogalom. Az énvédő mechanizmusok legfejlettebb formája, ami során a tiltott, elfojtott ösztönkésztetéseket a társadalom számára elfogadható formában éli ki és vezeti le valaki (például szexuális impulzusait sportban, művészetekben éli ki).

(2) „...Ahogy egy mű jelentése sem eleve adott, úgy a befogadás sem passzív, hanem sokkal inkább aktív, konstruktív, alkotó folyamat. A hermeneutikai recepcióesztétika – nagymértékben Schliermacherre, Diltheyre, Heideggerre és Gadamerre támaszkodva – a jelentés történetiségét, kontextualitást, a »mindig másképpen való« produktív megértést, a megértés menti »horizont összeolvadást« hangsúlyozza (Eagleton 2000; Zoltai 1997; Jauss 1999). Ez a fajta befogadás-elmélet az értelemalkotás és jelentésadás dialógikus és interszubjektív jellegét hangsúlyozza, az alkotó-alkotás-befogadó hármasság kapcsolatán keresztül. Valójában kölcsönös jelentés teremtés történik. Ez a fajta megközelítés a torzítás többféle »veszélyétől« is megvédi az alkotást és minket is – egyrészt mint alkotót, másrészt mint befogadót. Megvéd egyrészt az alkotás eleve adott, autoriter, önkényes értelmezésének és jelentésének hatalmától, másrészt attól a csábítástól, hogy bármit »belelássunk«, »beleolvassunk« az adott alkotásba. Ezen a ponton újabb kapcsolódást fedezhetünk fel a korai szelf-fejlődéssel: a harmonikus anya-gyermek kapcsolatban is kölcsönös, dialógikus jelentésteremtés történik, az értelmezés önkényével és hatalmával szemben...» (Lénárd, 2005, 235. o.)

(3) Naumburg eredetileg pedagógus volt, Maria Montessori tanítványa, aki saját iskolát is alapított. Nem csak a művészetterápiának, a reformpedagógiának is kiemelkedő alakja, aki hitt abban, hogy a társadalmi bajok megfelelően orvosolhatóak az iskolázta-tás reformja révén (<http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/N1.xml/Naumburg.html>).

(4) Grafikus produktum helyett itt érthetünk más modalitásbeli kifejezésformát is: zenét, mozgást stb.

(5) Az indulatáttétel olyan folyamatot jelent, amelynek révén bizonyos emberekkel kapcsolatos korábbi tapasztalatainkat átvisszük a jelenlegi helyzetre és más emberekre. A segítő (például nevelő, terápiás) kapcsolatban ez jellemző, a segítő személyre átkerülnek a korábbi tekintélyszemélyhez (leginkább szülőhöz) kapcsolódó érzések, és esetenként semmi másból nem levezethető és megérthető konfliktusokat eredményezhetnek. A viszontáttétel a segítőben hasonló módon keletkező viszontézés. Az indulatáttételnek vannak más formái is, például tudjuk érezni mások dühét.

(6) <http://www.parlando.hu/Esztetika200034.htm>

(7) „A professzionális segítői tevékenységgel kapcsolatban a szakirodalom gyakran emlegeti a segítség általános, »nem módszer specifikus« vagy aspecifikus humán segítő tényezőit melyek közül néhány: együttérzés, támogatás, megerősítés, személység, odafor-duló figyelem, »jelenléte«, légkör, biztonságnövelés, együtt-gondolkodás, jóindulatú alapattitűd...» (<http://magyar-szupervizorok.hu/segito.htm>)

Irodalom

Az esztétikai pedagógia angol elmélete. (2000) *Parlando*, 3–4. sz. 2010. szeptember 29-i megtekintés, <http://www.parlando.hu/Esztetika200034.htm>

Bodóczky István (2003a): *Vizuális nevelés*. Magyar Iparművészeti Egyetem, Budapest.

Bodóczky István (2003b): A vizuális nevelés megújítása, új paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 35–45.

Bodóczky István (2010) előadása. Művészeti nevelés az iskolában és az iskolán túl. A Tempus Közalapítvány konferenciája. Budapest, 2010. április 29. 2010.

szeptember 28-i megtekintés, Köznevelés oktatási hírmagazin, <http://www.koznev.hu/cikk.php?rov=18&uid=34735>

Buda Béla (1985): *Az empátia – a beleélés lélektana*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Buda Béla (é. n.): *Művészetterápia 1. rész. A művészet felhasználása gyógyításra és fejlesztésre*. 2010. szeptember 28-i megtekintés, Buda Béla honlapja, <http://budabela.hu/dokumentumok/tanulmanyok%20-esszek%20menupont/muveszetterapia1.doc>

Fleck Erika (é. n.): *Beszámoló az Agresszió művészeti, pszichiátriai és terápiás megközelítésben című konferenciáról*. 2010. szeptember 28-i megtekintés, Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar, <http://www.art.pte.hu/menu/105/88>

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

Lénárd Kata (2005): A kreatív folyamatok korai kapcsolati gyökerei. *Pszichoterápia*, 5. sz. 235. = 2010. szeptember 28-i megtekintés, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, <http://pszichologia.btk.pte.hu/letolt/kreativfoly.rtf>

Landau, E. (1974): *A kreativitás pszichológiája*. Tan- könyvkiadó, Budapest.

Lindner András (2007): Fülgimnasztika. *HVG*, 5. sz. 2010. szeptember 28-i megtekintés, HVG.hu, <http://hvg.hu/print/200751-52HVGFriss138>

Lóránth Ida (2009. szeptember 29.): *Művészetterápia – kevesebb gyógyszer*. Interjú dr. Trixler Mátyással. 2010. szeptember 28-i megtekintés, Natúrsziget, <http://www.natursziget.com/eletmod/20090930-muveszetterapia-kevesebb-gyogyszer>

Malchiodi, C. (2003): *Handbook of Art Therapy*. The Guilford Press, New York – London.

Ormay Tom (é. n.): A művészetterápia. Meghatározások. 2010. szeptember 28-i megtekintés, Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar, http://www.art.pte.hu/files/tiny_mce/File/mtp/egyeb-oktatasianyag/csorba-simon/05%20Ormay%20Tom-A%20muvszetterpia-Meghatorszok.doc

Orosz Csaba (2009): Kreativitási gyakorlatok a vizuális nevelésben Joseph Beuys és Erdély Miklós nyomdokain. *Új Pedagógiai Szemle*, 5–6. sz. 199–212.

Papp Orsolya (2005): A befogadási tér változásai József Attila Füst című versének értelmezése során.

Thalassa, 2–3. sz. 81–106. 2010. szeptember 28-i megtekintés, Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar, <http://www.art.pte.hu/menu/105/88>

Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest. 2010. szeptember 28-i megtekintés, Magyar Elektronikus Könyvtár, <http://mek.oszk.hu/01800/01893/01893html.zip>

Read, H. (1943): *Education through art*. Faber, London.

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

Sándor Éva és Horváth Péter (1995): *Képzőművészeti pedagógiai terápia*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.

Simon Mária (é. n. a): *Művészetterápia csoportban. Az alkotó műhelycsoporttól a művészet-csoportterápiáig*. 2010. szeptember 28-i megtekintés, Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar, <http://www.art.pte.hu/menu/105/88>

Simon Mária (é. n. b): *A képzőművészet-terápia metódikája II*. 2010. szeptember 28-i megtekintés, Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar, <http://www.art.pte.hu/menu/105/88>

Tényi Tamás (2009) előadása. Művészetterápiás képzés, Pécsi Tudományegyetem, 2009. december 11.

Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia, elmélet, tanterv, módszer*. Okker Kiadó, Budapest.

Trencsényi László (2010): Posztmodern kihívások és művészetpedagógia. In: Kovátsné Németh Mária (szerk.): *V. Kárpát-medencei találkozó Apáczai emlékére*. Győr.

Winnicott, D. W. (1999): *Játszás és valóság*. Animula Kiadó, Budapest.