

*Megjelent: az ELTE Pedagogikum támogatásával*

# **az iskolakultúra 2010/10 melléklete**



Vakok Iskolája, ELTE, Doktori Iskola –  
ELTE, Doktori Iskola

## A tapintható írásrendszerek történeti áttekintése

*Tünődöm olykor, mért szállt rám homály  
éltem felén? E tág föld vak legén  
talentumom télen mért rejtem én,  
mely így elásva bennem kész halál?  
Ha majd a számonkérő óra száll,  
Uram feddése nem lesz-é kemény?  
„Mit kezdjek így, ha nincs munkámra  
fény?” –*

*lázongok halkan. Ám vigaszt talál  
türelmem és szól: „Senki sem viszen  
méltó munkát Elé. Csak tünd szelíd  
Igáját, úgy a jó. Hisz Ő a szent  
király. A szárazföldön és vizen  
sürögteni szolgál ezreit  
s az is cselédje, ki csak vár s mereng.”*

(Milton: *A vak szonettje.*  
Fordította Tóth Árpád)



Munkácsy Mihály: *Milton (1878)*  
(Magyar Nemzeti Galéria)

Az emberek az információ túlnyomó részét vizuális úton szerzik, és szinte el sem tudják képzelni, hogyan lehet úgy élni, ha valaki keveset vagy semmit sem lát. A látássérült személyekről, azaz a vak és a gyengénlátó emberekről ezért sokféle kép alakult ki az őket nem ismerőkben. Egyesek különleges, csodálatos képességeket tulajdonítanak nekik, míg mások sajnálják, szánják őket. Az utóbbiak nem tartják valószínűnek, hogy a gyengénlátó, sőt a vak emberek is megállják a helyüket, az iskolában ugyanolyan tanulmányi eredményeket érnek el, mint látó társaik, azt pedig egyenesen képtelenségnek tartják, hogy dolgoznak, hasznos munkát tudnak végezni és teljes értékű életet élnek.

Nem kell messzire menni a cáfolatért, mindnyájan olvastuk a legendák szerint vak Homérosz és John Milton alkotásait, és bizonyára sokak számára ismerős a 14. századi firenzei zeneszerző és orgonista, Francesco Landini, valamint a 20. századi spanyol zeneszerző, Joaquín Rodrigo művészete is.

Mégis sokan tanácstalanok, hogyan segítsenek, mit tehetnek. Valahányszor felvetődik például az írás és olvasás kérdése a látássérültek oktatása kapcsán, a pedagógusok jelentős része gondolja úgy, hogy a szóbeliség a legcélravezetőbb oktatási forma.

Valóban helytálló lenne ez a feltételezés? Milyen egyéb lehetőségek kínálkoznak?

A dolgozat célja, hogy bemutassa a rendelkezésre álló lehetőségeket, továbbá röviden áttekinthető tapintható írásmódot, és hogy bevezessen a Braille-írás csodálatos rendszerébe, történetének és térhódításának leírásán keresztül.

## Vonalrendszerű tapintható írások

„A régi időkben a vakokat gyakran prófétának, álomlátónak, nagy tudású bölcsnek tekintették. Még ma is sokan úgy gondolják, hogy a látás hiányát a természet sokkal élesebb hallással, kifinomultabb tapintással vagy rendkívüli zenei tehetséggel kárpótolja. Mindezek a feltevések azonban tudományosan nem bizonyítottak.” (Scholl, 1986, 24. o.)

Az viszont semmiféle tudományos bizonyítást sem igényel, hogy a vakokat is, mint mindenki más, „a kultúrának egyik leghatalmasabb eszközével, az írás-olvasás elsajátításával emelhetjük ki” abból az „elszigetelt helyzetből”, ahova látóképességük elvesztése „döntötte őket” (Herodek, 1931, 5. o.).

Az írás és olvasás azonban nagyon sokáig elérhetetlen álom maradt a vak emberek számára. Mindezt azért feltételezhetjük, mert – ahogy ezt az alábbi példa is bizonyítja – az ismert feljegyzések elsősorban a vakok ellátásáról, a gondoskodásról szólnak:

„Szent Lajos Franciaország királya a keresztes hadakban vele részt vett s [...] szeme világát elveszített háromszáz lovag számára 1260-ik évben nagyszerű alapítványt tön melynek Jövedelmeiből azok életük fogytáig ápoltatnak. [...]

A háromszáz lovag kihalván, Helyébük mások, vakon születettek vagy utóbb megvakult szegények vétettek fel.” (Mihályik, 1870, 10. o.)

Bár az oktatás vagy a hasznos munkavégzés lehetősége még hosszú ideig nem merült fel, a történelem folyamán későbbi feljegyzésekből azonban számos olyan kezdeményezésről tudunk, amely megkísérelte tapinthatóvá tenni az írást, hogy vakok is olvashassanak.

Az így létrejött írásrendszereket a következő két csoportra oszthatjuk: vonalrendszerű és pontrendszerű írások.

A vonalrendszerű írások tapintható vonalelemekből tevődnek össze, többségük a latin betűk elemeire épül. Ezzel ellentétben a pontrendszerű írások pontelemekből álló, önkényes rendszereket alkotnak. (Méhes Józsefet idézi: Kovács, 1976).

A teljesség igénye nélkül tekintsük át először a vonalrendszerű írásokat a kezdetektől napjainkig.

### Vonalrendszerű írások

Több forrásban olvashatunk Zain-Din-Al Amid vak nyelvészről, aki a 14. században élt a mai Irak területén. Gyermekkorában veszítette el a látását, görög, perzsa és török nyelvészeti tanulmányokat folytatott, majd a moustansiryehi egyetemen az arab nyelvi tanszéket vezette. Saját írásrendszert fejlesztett ki, melyet jegyzetelésre használt, így készült feljegyzéseit később is el tudta olvasni. Könyveit papírból hajtogatott betűkkel jelölte meg.

Spanyolországban a saragossai Francisco Lucas merőben más megoldással állt elő 1517-ben: olvasótablát készített úgy, hogy a betűket vékony fatáblára faragta.

Nem sokkal később, 1547-ben egy itáliai orvos, Girolamo Cardano olyan írásrendszert fejlesztett ki, amely némiképp Louis Braille közel kétszáz év múlva kidolgozott rendszeréhez hasonlítható. A Cardano-féle írásról azonban nagyon keveset tudunk.

Az 1570-es években a római Rampanzetto úgy módosította Lucas tábláit, hogy vastagabb lemezbe homorú betűket vésett.

A fatáblákat hamarosan felváltották az ólombetűk és -lemezek, például Pierre Moreau 1640-ben megalkotott, mozgatható, domború ólombetűs rendszere, illetve Schollberger ólomlemezekből készült betűi.

1651-ben a nürnbergi Harsdorffer visszanyúlt az ókorban használt viasztáblákhoz, melyekre stílussal írt nyomtatott betűket.

1676-ban egy itáliai jezsuita szerzetes, Francesco Terzi négyzetekbe és más alakzatokba zárt, pontokon alapuló titkos írást szerkesztett. Kidolgozott továbbá egy „zsinór-

ábécé"-t is, amelyben bizonyos rendszer szerint elhelyezkedő csomók jelentették az egyes betűket.

Az 1740-es években a Párizs környéki Le Notre du Puisseau már más fémből is vágott ki betűket a tanításhoz.

Diderot *Levél a vakokról azok használatára, akik látnak (Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient)* című művében egy 1741-ben született, Mélanie de Salignac nevű vak hölgyről ír, akit papírból kivágott betűk segítségével tanítottak olvasni.

Lamareux is domború jeleket használt, „de azokat csupán zenére alkalmazta” (*Mihályik, 1870, 15. o.*).

Weissenburg térképeket is készített cénára felfűzött gabonamagvakból. A városok nagyságát, fontosságát különböző méretű üvegyöngyökkel jelölte. „A tengerek, völgyek, mélyedések és emelkedések pedig finom homokkal, mely előbb természetesen más vegyrészek hozzájárultával ragasszá gyűrődött, jelöltettek meg.” (*Mihályik, 1870, 15. o.*)

Maria Teresia von Paradies, (1759–1824), egy osztrák udvari tanácsos leánya, Mária Terézia császárnő keresztlánya, aki három éves korában vesztette el látását, gombostűket szúrt kis párnácskába, úgy levelezett barátnőjével. Egyes források szerint később Kempelen Farkas megtanította írni-olvasni. Először az írás-olvasás elemeit tanulta meg, majd kéreppapírból kivágott betűkből latin szavakat állított össze.

Kempelen 1779-ben domború betűs írógépet szerkesztett a vak lánynak. „Ezen kívül teljesen berendezett kézinyomdát, szedő- és nyomtatógépet készített és ajándékozott neki, s megtanította használatukra. 1779. június 15-i, e gépekkel Kempelennek írott, az oktatást megköszönő levele teljes terjedelmében megjelent a Pressburger Zeitungban.” (1)

„Végre bekövetkezett 1784.

Ezen évben megismerkedett Haüy Bálint (1745–1822) Paradies Teréziával, [...] ki Párizsban kítűnő zongorajátéka által közfigyelmet ébresztett. Haüy a lányka zongora játékánál jobban meglepte annak azon nyilatkozata, hogy mestere bizonyos Weissenburg nevű vak egyén volt, ki szeme világát már hét éves korban elveszítette, s mind a mellett gazdag ismeretekkel és sokoldalú műveltséggel dicsekedett. A vakok tanításának eszméje Haüy Bálintban megszülemlt és több körülmény hozzájárulása által teljes érettségre jutott.” (*Mihályik, 1870, 14. o.*)

Louis Braille életrajzírója, a vak Pierre Henri írja: „Amikor Valentin Haüy 1784-ben megnyitotta Párizsban az első »Vaknevelő Intézet«-et, mindenek előtt arra kereste a választ, milyen módon tudná tanítványait olvasásra tanítani.” A megoldásra nem kellett sokáig várnia. A legenda szerint egy fiatal vak koldust talált a Saint-Germain-des-Prés lépcsőjén, akit hazavitt magával. Lesueur, a fiatalember csak akkor volt hajlandó alávetni magát az oktatásnak, ha mestere minden nap degeszre tömte a tárcáját.

Úgy mesélik, egy nap, amint Lesueur az asztalon a papírok között keresgélt, rábukkant egy dombornyomású meghívóra. A betűk annyira kiemelkedtek a papíron, hogy a vak fiú egyenként ki tudta tapintani őket.

Úgy mondják, ez vezette Haüy-t arra a felismerésre, hogy papíron állítson elő dombornyomású, normál nagyságú betűket, amelyeket a vakok is el tudnak olvasni.” (2)

Haüy figyelmét minden bizonnyal elkerülte a *Levél a vakokról* 1783-as kiadásának függelékében szereplő Prault nevű párizsi nyomdász, aki a fent említett Salignac kisaszonynak dombornyomású könyveket készített.

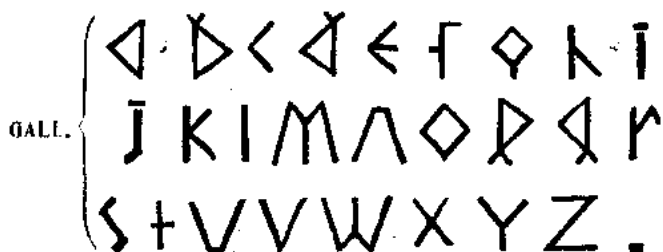
Mindazonáltal Haüy elévülhetetlen érdeme, hogy elsőként a világon dombornyomású könyveket készíttetett, nyomdát rendezett be a párizsi vakok iskolájában. „Olyan betűket öntettünk, amelyek alkalmasak voltak arra, hogy papírra nyomtatva szemmel láthatók és tapintással érezhetők legyenek. E megnedvesített papírlap segítségével sikerült nekünk az eddigelé még nem ismert, domború betűkkel nyomtatott és a tapintás által érezhető első lapot előállítanunk.” (Méhes József, idézi *Kovács, 1976, 8. o.*) a Könyvek nyomtatásával és sokszorosításával Haüy lehetővé tette a vak gyermekek közös oktatását, és ő volt az is, akiben először merült fel a könyvtárak gondolata (Angyalossy, idézi *Prónay*

és Szabó, 2007). „Az elvitathatatlan tény, hogy előtte a vakok általános taníthatásának lehetősége sehol kimondva vagy elismerve nem volt, habár egyes kitűnő vakegyének már jóval előtte nem kis mérvben feltűntek, azonban a nélkül, hogy a közvéleményt sorsaik irányába megváltoztatni, vagy annak nemesebb humanusabb irányt adni képesek lettek volna. Mindezt Haüy Bálint idézte elő.” (Mihályik, 1870, 18. o.)

A latinbetűs vonalrendszerű írás gyorsan elterjedt, még Braille pontrendszerű írásának megszületése után is évtizedekig népszerű volt. Hazánkban például egészen 1893-ig használtak dombornyomású latin betűs könyveket.

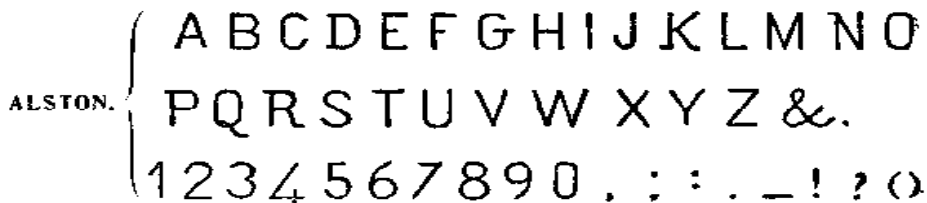
Haüy latin betűs dombornyomású rendszerét gyors egymásutánban követték a különböző vonalrendszerű írások.

Az angol nyelvterületen is jónéhány kísérlet történt. Az edinburgh-i James Gall 1831-ben vezette be szögletes elemekből álló, latin betűs vonalrendszerű írását, 1834-ben János Evangéliumát írta át saját rendszerével (1. ábra).



1. ábra. Gall rendszere

A glasgow-i John Alston, a városi Blind Asylum (vakok menedékhelye) kincstárnoka szintén számos művet nyomtatott tapintható formában (2. ábra).



2. ábra. Alston rendszere

Amerikában először 1834-ben Samuel Gridley Howe jelentetett meg könyveket tapintható írással. Ezt a Boston Line Type néven ismert írásmódot mintegy ötven éven át használták az Egyesült Államokban.

Az angol Thomas Lucas 1838-ban bemutatott, egyfajta gyorsíráshoz hasonlítható rendszere önkényesen kialakított, a latin betűktől szinte teljesen eltérő betűkből és jelekből áll. Széles körben soha nem terjedt el; vélhetőleg azért, hogy megőrizték a latin betűformákat.

Európában az egyik legismertebb vonalrendszerű írás J. W. Klein, a bécsi vakok iskolájának megalapítója által megalkotott rendszer (1809), amelynek lényege, hogy kis ólomtömbökbe ágyazott acéltűk jelenítik meg a latin betűket. Az ólomtömböcskéket egy sorvezető segítségével egymás mellé a papírra szúrva létrejön a tapintással és szemmel

egyaránt jól olvasható szöveg. Hazánkban a vakok iskolájában még az 1970-es és nyolcvanas években is írtak a diákok szüleiknek levelet Klein-írással (3., 4., 5. ábra).



3. ábra. Klein-doboz (Fotó: Angyalossy Zsuzsánna)



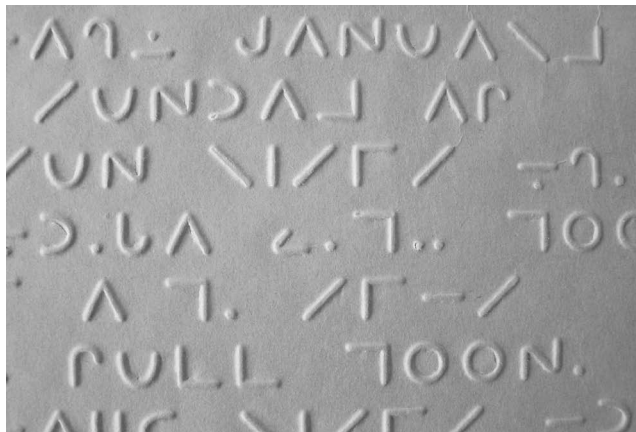
4. ábra. Az ólomtömbökön látható jelek (Fotó: Angyalossy Zsuzsánna)



5. ábra. Az acéltűkkel való írás eredménye (Fotó: Angyalossy Zsuzsánna)

Az egyik legelterjedtebb vonalrendszerű írásmód a brightoni Dr. William Moon nevéhez fűződik, aki 1845-ben alkotta meg rendszerét, amely egy kilenc alapkaraktert tartalmazó betűnkénti írás, a karakterek értelmezése pedig elhelyezkedésüktől függ. „A szöveg sorait váltakozva, balról jobbra, azután jobbról balra folyamatosan kellett eredetileg olvasni. [...] Moon vonalakat és görbéket használ, hasonlóan a látó emberek számára nyomtatott betűkhöz, kilenc formát [...] alkotva. Ezeknek az alakzatoknak különböző módon történő forgatásával vagy tükrözésével az angol abc 26 betűjét alkotta meg.” (Angyalossy, idézi *Prónay és Szabó*, 2007, 107. o.) A Moon-rendszer írás- és matematikai jeleket is tartalmaz. Moon elsősorban azoknak ajánlja írásrendszerét, akik felnőttkorukban veszítették el látásukat, illetve akiknek kevésbé „intenzív” a tapintóérzékük. Dr. Moon leánya egyes források szerint 1908-ban alkotta meg a Possum Moon néven ismert Moon-írógépet. Jegyzetek, címkék készítéséhez azonban inkább a Moon-keret nyújt

segítséget. A Moon-írást a vakok elemi rehabilitációjában bizonyos esetekben ma is alkalmazzák (6. ábra).



6. ábra. Moon írás részlete. Felül jobbra: JANUARY, alulról a 2. sor: FULL MOON  
(Fotó: Angyalossy Zsuzsánna)

### Új típusú írásrendszerek

Alternatív, tapintható írásrendszerek a 20. században is születtek. Ezek elsődleges célja, hogy a felnőttkorukban megvakult személyek életét könnyítsék meg.

S. B. Fishburne például 1972-ben elsősorban azokon a vak személyeken kívánt segíteni nagyobb formátumú, tapintható ábécéjével, akiknek nehézséget jelent a Braille-jelrendszer elsajátítása. Célja a mindennapi feladatok megkönnyítése (címkézés, adatok feljegyzése) volt (Angyalossy, idézi Prónay és Szabó, 2007). Mivel az egyes karakterek mérete 12 x 24 mm, az írásrendszert Fishburne nem hosszabb szövegek olvasására szánta. Az Angol Királyi Vakok Intézete (RNIB) megállapítása szerint Fishburne rendszerét napjainkban egyre kevesebben használják.

Andrew J. Chepaitis az 1980-as években fejlesztette ki az ELIA ábécét, melyet idős korában megvakult édesanyjáról nevezett el. Ezt a latin ábécén alapuló, geometriai elemeket tartalmazó rendszert, amelynek a könnyebb olvashatóság érdekében minden betűjét egy keret határolja körül, feltalálja olyan személyeknek ajánlja, akik felnőttkorukban veszítették el látásukat, így nehézséget jelent számukra a Braille-írás elsajátítása. Chepaitis bízik abban, hogy találmánya idővel a látássérült személyek munkavállalásában is segítséget jelent.

A '90-es évek elején egy Braille-oktatókészlet is napvilágot látott. Kevin Murphy halmozottan sérült gyermeke számára fejlesztette ki a Tack-Tiles néven ismert, kisméretű, színes, legóhoz hasonló „játékot”. A Tack-Tiles minden darabján megtalálható a domború Braille és síkírású betű, az elemek bal felső sarkát lekerekítették, hogy a vak gyermek megfelelően tartsa. A Tack-Tiles kimondhatatlan előnye, hogy vakok és látók együtt tanulhatnak, játszhatnak, élvezhetik az írás és olvasás örömét. A készlet létezik angol, német, francia, spanyol és olasz irodalmi Braille-jel, a Nemeth-féle matematikai kóddal, valamint a kottairáshoz szükséges jelekkel is.

A vonalrendszerű és alternatív új írásmódok áttekintése után térjünk át a pontrendszerű írások rövid ismertetésére.



## Pontrendszerű írásk

„A tapintható írásrendszerek e csoportjának alapeleme a papírra hátulról felszúrt pont” (Méhes Józsefet idézi Kovács, 1976, 9. o.), amely kisebb terjedelme ellenére is jól érzékelhető. A pontírás világméretű hódítása minden bizonnyal nagymértékben annak köszönhető, hogy könnyen írható.

A pontot Charles Barbier de la Serre alkalmazta először íráselemként. A tüzérsízt 1810 körül Napóleon parancsára éjszaka is olvasható titkos írást (Ecriture Nocturne) dolgozott ki a katonák számára. Rendszere 36, a francia beszédhangoknak megfelelő jelet tartalmazott, a jelek magassága hat, szélessége két pont volt. Az íráshoz Barbier készített egy fémáblát, a jeleket egy hegyes szerszámmal lehetett a táblába helyezett papírra szúrni (7. ábra).

1821-ben (Méhes szerint 1819-ben) Barbier ellátogatott a párizsi vakok intézetébe és felajánlotta találmányát a vakok oktatására, ahol azt kiegészítő módszerként el is fogadták.

••	••	•••	•••	•••	•••
A	I	O	U	É	È
•••	•••	•••	•••	•••	•••
AN	IN	ON	UN	EU	OU
•••	•••	•••	•••	•••	•••
B	D	G	J	V	Z
•••	•••	•••	•••	•••	•••
P	T	Q	CH	F	S
•••	•••	•••	•••	•••	•••
L	M	N	R	GN	LL
•••	•••	•••	•••	•••	•••
OI	OIN	IAN	IEIN	ION	IEU

7. ábra. Barbier kódrendszere

## Louis Braille rendszere

A párizsi vakok intézetének diákjai sok szempontból nem tartották kielégítőnek Barbier rendszerét, így szívesen kísérleteztek átalakításával, továbbfejlesztésével. A fiatal Louis Braille is hamar elsajátította az „éjszakai írás”-t, társaihoz hasonlóan ő is megkísérelte átalakítani. Ő volt az, aki zseniális írásrendszerével új korszakot nyitott a vakok oktatásában, megítélésében, életében.

Louis Braille 1809. január 4-én született a Meaux-vidéki Coupvray községben. Három éves korában, egy baleset következtében vakult meg apja műhelyében, aki nyergesmester volt. Iskolába nem járhatott, így előbb a falu papja tanította, majd 1819-ben ösztöndíjas-

ként a párizsi vakok intézetébe került, ahol kiválóan tanult. 21 éves sem volt, amikor segédtanárként geometriát, algebrát és zenét tanított.

1825-ben Braille szinte teljesen elkészült forradalmian új írásrendszerével. Mindössze 16 éves volt. Átvette a papírra domborítás ötletét, de nem kód-, hanem karakterírássá fejlesztette. 1829-ben jelent meg először Braille írásának ismertetése *Szavak, zene és gregorián egyházi énekek pontok útján történő átírásának módszertana a vakok használatára* címmel, és a zseniális feltalálóról elnevezett írás meghódította az egész világot.

Barbier az alábbiakat írja Braille-nek 1833. március 31-én: „Nagy érdeklődéssel olvastam az általad a vakok speciális használatára feltalált írásmódról. Nincs dicséret, amely méltó lenne felebaráti szereteted kifejezésére, amely arra ösztönöz, hogy mindazoknak szolgálatára lehess, akik osztoznak szerencsétlenségben.”

Május 15-én a következőket írja: „Louis Braille úr, a párizsi királyi intézet segédtanára volt az első, akiben felmerült az a szerencsés ötlet, hogy egy kisméretű tologatható fémábra segítségével, amelyet három párhuzamos vonal út keresztül, pontokat írjon. A betűk így kevesebb helyet foglalnak el, és könnyebben olvashatók: mindkét vonatkozásban hálával tartozunk neki szolgálataiért.” (Méhes Józsefet idézi Kovács, 1976, 11. o.)

Braille saját rendszerét Barbier írásrendszere alapján fejlesztette ki, ezért mindig tisztelettel adózott neki. Könyve első kiadásának előszavában is megemlékezik róla, az 1837-es második kiadásban pedig így ír: „Ha olyan szerencsés helyzetben vagyunk is, hogy szerencsétlenül járt embertársaink szolgálatára lehetünk, sohase feledkezzünk meg arról, hogy lerójuk hálánkat Barbier úr iránt, aki első ízben találta fel a vakok használatára a pontokkal való írás rendszerét.” (Méhes Józsefet idézi Kovács, 1976, 11. o.)

Louis Braille fiatalon, 43 éves korában tüdőbajban halt meg 1852. január 6-án. Sírja a párizsi Panteonban található.

„A Braille írás domború pontok rendszere, melyet az ujjakkal olvashatnak azok az emberek, akik vagy vakok vagy nem látnak elég jól ahhoz, hogy síkírású nyomtatott anyagot olvassanak.” (3)

Egy hagyományos teljes Braille-karakter a dominóhoz hasonlóan 6 pontból áll, a kétszer három pont (bal oldal: 1–2–3, jobb oldal: 4–5–6) két párhuzamos sorban helyezkedik el egymás mellett. Egy vagy több pont kombinációjából (a nullával együtt) 64 különböző variációt állíthatunk össze.

Megfigyelhetjük, hogy Braille rendszerének alapjául a latin ábécé első 10 betűjét jelölő karakterek szolgálnak, melyeket a felső négy (1, 2, 4, 5) pontok kombinációiból alkotott meg.

A következő 10 betűhöz a hármast pontot adta (1, 2, 3, 4, 5).

A harmadik tizes csoporthoz a hármast és a hatost pontot rendelte (1, 2, 3, 4, 5, 6), míg a negyedik tizes csoporthoz csak a hatost pontot (1, 2, 4, 5, 6).

Az ötödik sorban Braille az első sor tíz elemét „lecsúsztatta” a felső négy pontból (1, 2, 4, 5) az alsó négy pontba (2, 3, 5, 6) (8. ábra).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
II.	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
III.	u	v	x	y	z	sz	d	d	é	ú
IV.	d	é	i	ö	ü	e	r	ü	oo	w
V.	.	.	.	.	?	l	l	..	+	..

8. ábra. Louis Braille rendszere (Forrás: Kovács, 1976)

Louis Braille – mint korábban említettük – zenét is tanított, egyes források szerint orgonán és csellón játszott. Bizonyára munkája iránti igényessége és a zene szeretete készítette arra, hogy a már rendelkezésére álló 64 karakterből álló rendszerét alkalmazásra tegye a számok, egyszerűbb matematikai műveletek lejegyzésére, valamint kottairásra. Mivel a 64 kombinációs lehetőség nem volt elég, külön jeleket kellett bevezetnie a nagybetűk és a számok jelölésére is. Így ugyanazon kombináció jelentheti az ábécé egyik betűjét, matematikai vagy más jelet, sőt akár zenei hangot is, attól függően, milyen kontextusban jelenik meg (*Flamich, 2006.*).

Ha egy szót nagy kezdőbetűvel kell írni, a szó elé egy plusz karaktert, úgynevezett nagybetűjelzőt írunk.

Braille a számokat, csakúgy, mint a latin ábécé első 10 betűjét, a felső négy (1, 2, 4, 5) pontokból alkotta. Ha betűk előtt számjelző (3, 4, 5, 6) áll, azokat számként értelmezzük.

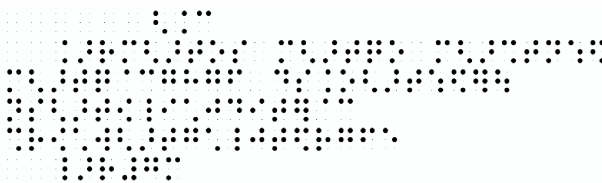
Például Braille születési évét (1809) a következőképpen írjuk le: számjelző, · · · · ·

Braille csodálatos elméjének újabb ékes bizonyítéka a pontrendszerű kottairás, melynek alapja ugyancsak a latin ábécé, ezáltal azonban a 10 betűből a hét törzshangnak megfelelően hetet használt fel. Ezek a nyolcad hangokat jelölik. A hatos pont hozzáadásával negyed, a hármas pont hozzáadásával pedig fél értékű hangokat kapunk. Ha egész hangokat kívánunk leírni, azt hármas és hatos pont hozzáadásával érjük el.

„A braille kottairás lineáris rendszerű. Ez azt jelenti, hogy a zenében egyszerre megszólaló hangokat is egymás után írja le. A braille kottarendszerben közel 350 különféle entitás (szimbólum) van. Ezek jó részét maguk a profi zenészek se használják minden nap. Minthogy braille pontkombinációból csak 63 van (plusz a szököz), egy-egy kottajel gyakran két-, három, vagy akár négy egymást követő braille karakterből áll össze.

A rendszer magját a hangjegyek és szünetjelek képezik, ezeket megelőzhetik és/vagy követhetik kiegészítő jelek. Ezek száma és sorrendje nagyon változó. Egyes jelek nem fordulhatnak elő tetszőleges sorrendben, viszont kimaradhatnak, más jelek speciális céllal megkettőzhetők, bizonyos gyakran előforduló jelek, jelkombinációk összevonhatók, rövidítéssel helyettesíthetők vagy konzervensen elhagyhatók. Nagyon sok jelnek pedig több jelentése is van, és az egyes jelentései közt aszerint lehet különbséget tenni, hogy milyen más jelek közt fordul elő. Ráadásul még a mai napig is létezik az, hogy az egyes országokban készített kottákban bizonyos jelek más jelentenek, ugyanazt a dolgot máshogy jelölik, vagy a jelek használata más filozófia szerint történik.” (4)

Tekintsük meg az idős korban megvakult Johann Sebastian Bach *A fuga művészete* (*Die Kunst der Fuge*) c. művének első sorát sík és Braille változatban.



Braille rendszere – elsősorban a kottairás – különösen nagy népszerűségnek örvendett a fiatalok körében. Hazájában a szakma azonban nem támogatta, mereven elutasította. Még az 1840-es években is inkább az Haüy-féle rendszert igyekezett tökéletesíteni, „pedig akkor már Barcelonában a pontrendszert hivatalosan tanították.” (Méhes József idézi *Kovács, 1976, 12. o.*)

Franciaországban a Braille-írást hivatalosan 1854-ben ismerték el. Louis Braille akkor már két éve halott volt.

## A Braille-írás térhódítása

Bár Braille hatpont-rendszerű írását sokan kritizálták a benne rejlő számos szimmetria-lehetőség miatt, Méhes (1976) szerint a Braille-írás nagyszerűségét általában elismerték, az 1860-as és 70-es években eredeti formájában, a különböző nyelvek sajátosságaihoz igazítva alkalmazták.

Az 1870-es évek végére a Braille-írás elfogadott volt Európa számos országában: Németországban, Franciaországban, Ausztriában, Belgiumban, Hollandiában, részben Angliában, Olaszországban, valamint Európán kívül Egyiptomban is. A különböző nyelvek sajátosságaiból adódó változtatások miatt felmerült a Braille egységesítésének igénye. Amellett, hogy az 1878-as párizsi konferencia elismerte a vonalrendszerű írások vitathatatlan jelentőségét a vakok oktatásának és kultúrájának fejlődésében, „a francia Braille-írást megegyezéssel alapon nemzetközi vak írásmódnak mondja ki” (Méhes Józsefet idézi Kovács, 1976, 15. o.), és annak egységesítése mellett foglal állást az alábbi két határozatban:

A Braille-féle pontírás rendszere minden eddiginél kétségbevonhatatlanul jobb.

Előnyei miatt egyetemes vakírásként kell alkalmazni a világ összes vakjai számára úgy, hogy a jelek értékei ne térjenek el az eredeti franciától. (Méhes Józsefet idézi Kovács, 1976, 18. o.)

További, az egységesítést szorgalmazó konferenciák után (1902 Brüsszel, 1911 Kairó) 1932-ben elfogadták a Szabvány Angol Braille-t (Standard English Braille Code).

Az eltérő nyelvi sajátosságok következtében azonban számos országban más-más jelrendszer alakult ki. 1949-ben az UNESCO segítséget nyújtott a különböző országokban használatos jelek egybehangolásához, így az európai és ázsiai országokban 1950-től kezdve a latin betűs jelrendszert alkalmazzák. A további egységesítés érdekében 1950-ben létrehozták az Egyetemes Braille Tanácsot (World Braille Council).

A technika fejlődése, a számítógépek, mobiltelefonok megjelenése egyre újabb jeleket követel a Braille-használóktól, ezek a jelek számos esetben kontinensenként, országonként eltérőek. Az állandó törekvések ellenére sem mondhatjuk, hogy napjainkban teljesen egységes Braille-rendszer létezik.

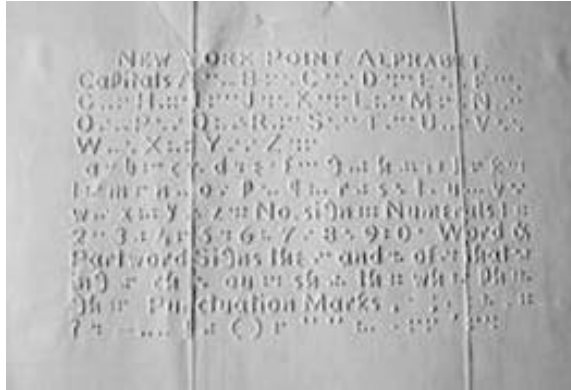
Az első Braille kottairással foglalkozó konferenciát 1888-ban Kölnben tartották, majd az 1929-es párizsi konferencián döntöttek annak egységesítéséről. Később több alkalommal összegyűltek a szakmabeliek, hogy az egységesítést a gyakorlatban is megvalósítsák. Ennek eredményeképpen az 1997-es konferenciát követően megjelent az Egységes Braille Zenei Lejegyzés kézikönyve.

A Braille kottairás létjogosultságát és fontosságát példázza a vak Joaquín Rodrigo (1901–1999), a 20. század egyik legjelentősebb spanyol zeneszerzője, aki az első pillanattól kezdve pontírásban írta, majd egy másolónak diktálta műveit.

### Pontírás-rendszerek az Egyesült Államokban

A már említett népszerű Boston Line Type-ot lassanként kiszorította a pontírás, amelynek Amerikában egyidejűleg három változata is létezett: az egységes írásmóddhoz legközelebb álló, kissé módosított francia Braille, a New York Point (9. ábra) és az úgynevezett American Braille.

1871-ben Indianapolisban elfogadták a William Bell Wait által kidolgozott New York Point rendszert, amelynek betűi két pont magasak és egy, kettő, három vagy négy pont szélesek. A három rendszer együttes jelenlétéről a siketvak Helen Keller (1880–1968) így ír:



9. ábra. New York Point

„A braille bevált a nyelvek terén, de mikor a mértanra és algebrára került a sor, nehézségek támadtak. Keserves zavarba jutottam és elvesztettem a bátorságomat, sok becses időt pazarolva el főleg algebrából. Igaz, hogy mindenfajta braille írásban otthonos voltam, amelyet ezen a vidéken használnak: az angolban, az amerikaiban és a New York-i pont-braille-ban. De a három rendszer különféle mértani jelei és jelzései nagyon mások és én algebrai tanulmányaim során csak az angol braille-t használtam.

Két nappal a vizsgák előtt Mr. Vining elküldte nekem egy régi Harvard-algebratétel braille másolatát. Szomorúságomra kiderült, hogy amerikai jelzéssel van. Azonnal leültem és írtam Mr. Viningnek, kérve, magyarázza meg a jeleket. Posta fordultával kaptam egy másik vizsgaszöveget és a jelek táblázatát. Nekiültem, hogy megtanuljam a jelrendszert. De az algebravizsga előtti este, míg néhány igen bonyolult példával küszködtem, nem tudtam megmondani a szögletes és kapcsos zárójel meg a gyökjel kombinációit.” (Keller és Sullivan, 1976, 74. o.)

Amerikában több éves egyeztetés után 1918-ban áttértek az európai Braille rendszerre.

Abraham Nemeth (1918-) vak pszichológus és matematikus, a Detroiti Egyetem nyugalmazott professzora, aki vallja, „Változtatni a jobbítás szándékával kell, nem a változtatás kedvéért” az 1940-es évek második felében kezdte kidolgozni Braille hatpontos rendszerén alapuló kódrendszerét, amelyet a Braille Authority of North America (BANA) 1952-ben hivatalos kóddá nyilvánított a természettudományokban használatos jelek kifejezésére. A Nemeth-kód alkalmazásával az aritmetika, az algebra, a 12-vel nagyobb osztóval végzett osztás, a geometria, a trigonometria is leírható pontírással (Angyalossy, idézi Prónay és Szabó, 2007).

### A Braille-írás fokozatai

Braille írásrendszerét a fent ismertetettek mellett azért is zseniálisnak kell tekintenünk, mert pontosan „kihasználta” az ujjak tapintó felületének nagyságát, ezáltal a Braille karakterek mérete kisebb lett (általában szélessége 6, magassága 10 mm), mint az addig alkalmazott tapintható írások bármelyikében. Azt azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy egy Braille karakter így is körülbelül a háromszorosa egy normál nagyságú nyomtatott betű méretének (Gombás, 2005).

Mindezek ismeretében tehát szükség volt egy helytakarékosabb változatra, így már maga Braille is keresett – és ki is talált – egy, a gyorsíráshoz hasonlatos megoldást.

Louis Braille rendszerének mai használói az írás három fokozatát különböztetik meg. Ezek a fokozatok a következőképpen jellemezhetők:

Első fokozatról, azaz teljes írásról akkor beszélünk, ha a látók írásának megfelelően minden betűt jelölünk.

Második fokozatnak, azaz rövidírásnak nevezzük, ha összevont jelzéseket alkalmazunk gyakran előforduló szavaknál, hangcsoportoknál, szótagoknál, névelőknél, ragoknál, kötőszóknál és képzőknél stb. A rövidírás mind jegyzetelés, mind pedig helymegtakarítás szempontjából sikeresnek bizonyult, ezért számos európai országban terjedt el a mindennapokban, így tulajdonképpen ezt az eredetihez még sokban hasonlító írásmódot tekintjük a vakok által kedvelt írásmódnak.

A harmadik fokozatról az alábbiakat írja C. Mackenzie, az Egyetemes Braille Tanács egykori elnöke: „A Braille-írásnak olyan mérvű megrövidítése, melyben az eredeti szöveg szinte felismerhetetlen, s mely csaknem a gyorsírással vetekszik.” (Méhes Józsefet idézi Kovács, 1976)

Az angol teljes Braille-írás Grade 1, a 189 rövidítést tartalmazó rövidírás pedig Grade 2 néven vált ismertté.

Meg kell említenünk, hogy az angol és a német Braille rövidírás igen népszerű, széles körben elterjedt és nagyon fejlett, szinte minden kiadvány ebben a formában jelenik meg, főként helytakarékossági szempontok és az olvasási sebesség növelése miatt.

Az állandó betűkapcsolatokat a magyarhoz hasonlóan a német teljes Braille-írásban is egy jellel jelölik. Ezek általában kettőshangzók vagy gyakran előforduló betűkapcsolatok, például: au, ei, eu, ch, sch, st.

A neolatin nyelvekben nem terjedt el rövidírás rendszer.

### Pontírás-rendszerek Magyarországon

A látás hiánya mérhetetlen veszteség, hangsúlyozza Gordosné (1998). Feltételezhetően ezen okból alkalmazták a régi időkben a megvakítást mint a legsúlyosabb büntetési formát a világ számos országában, köztük Magyarországon is.

Minden bizonnyal a vakok iránt érzett szánalom tette lehetővé, hogy „alamizsnaosztás idején [...] gyakorta kiemelt helyet foglalt el a vak ember, sokféle szokás volt, hogy a vallási szertartásról [...] kilépő adakozók fillérjeit a templomajtóhoz legközelebb elhelyezkedve koldulhattak.” (Gordosné, 1998, 11. o.)

Hosszú idő telt el a magyar történelemben anélkül, hogy a vakok helyzete valamilyen irányba is változott volna. Gróf Széchenyi István feljegyzéseiből szerzhetünk tudomást arról, hogy a vakok és siketek a világtól elzárva, „barlang-kórházban”, azaz „katakombákban” éltek (Gordosné, 1998).

Ezért különösen fontos Haüy és Louis Braille szellemének térhódítása világszerte, és természetesen Magyarországon is.

A bécsi vakok intézetének 1804-es megalapítását követően sorra hoztak létre iskolákat vakok számára Ausztria tartományainak nagyobb városaiban. Az iskolák létrehozását J. W. Klein szorgalmazta, és a pesti vakok iskolájának megalapítása is az ő nevével hozható összefüggésbe.

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

A nádor kedvező döntése, pártfogói szemlélete és Klein lelkes közreműködése ellenére hosszú út vezetett az iskola megalapításáig. Nem célunk most a vakok oktatásának történeti áttekintése, azt azonban meg kell jegyeznünk, hogy hazánkban az első, különböző fogyatékosokat – így a vakokat is – befogadó intézetek szervezeti felépítésének kialakítása céljából a már korábban megalakult európai intézetek mintáját vették alapul,

pedagógiai munkájuk a már kialakult módszerek, eszközök segítségével, gyakorlatával folyt (*Bangó*, 2008).

A Braille-féle pontírást 1893-tól vezették be, meghonosodásában döntő jelentősége volt a pontíró-táblának, az úgynevezett Braille-táblának, amelyet a Bécsben tanuló vak fiatalok hoztak haza, addig ugyanis a tanulók dombornyomású latinbetűs könyveket használtak, az írásbeli közlés egyetlen eszköze pedig a már korábban említett Klein-szekrény, más néven Klein-doboz volt.

Méhes megállapítja, hogy bár a magyar nyelv sajátosságai is igényeltek változtatásokat a Braille-féle pontírás-rendszerben, a változtatások körüli viták nem vezettek az eredeti, francia rendszertől való teljes elszakadáshoz. Az újfajta írásmód használatának szorgalmazói megegyeztek abban, hogy a két nyelv azonos hangzóinak jeleit változtatás nélkül veszik át. Módosításokra azonban minden kétséget kizáróan szükség volt a magyar nyelv sajátosságai miatt, így a viták éppen a módosítások mértéke körül folytak: elsősorban a kettős hangzók okoztak gondot, mivel azokat a magyar nyelvben két betűvel jelöljük (*Szombatiné*, 2006; Méhes Józsefet idézi *Kovács*, 1976).

A Braille-féle pontírás körüli viták kezdetén Dr. Mihályik Szidor (1839–1901), az intézet igazgatója, európai műveltségű, szakmailag tájékozott, felvilágosult ember, 1860-as Párizsban tett látogatásáról magával hozta az 1854-ben hivatalosan bevezetett francia írásrendszert, és célul tűzte ki annak itthoni elismertetését. Nem járt sikerrel. Mivel a viták később lecsendesedtek, Méhes feltételezi, hogy Mihályik sem látta meg az új írásrendszer nagy jelentőségét (Méhes Józsefet idézi *Kovács*, 1976).

Elsőként Megyeri Károly, az intézet egyik tanára kísérte meg a pontírás bevezetését. A francia rendszerből változtatás nélkül alkalmazta az összes, a magyarban felhasználható jelzést. Érdekességképpen meg kell jegyeznünk, hogy Megyeri „magánkezdeményezésből és csak önként jelentkezőket tanított pontírásra. Mivel ebből bizonyos kellemetlenségei származtak, azt abba is hagyta.” (Méhes Józsefet idézi *Kovács*, 1976, 20. o.).

Így szerzett tapasztalata alapján arra jutott, hogy célszerű egy betűvel jelölni az összetett betűket. A szimmetria adta lehetőségek közül mindössze egyet használ fel:

N ny: ⠠⠨ ⠠⠨⠠

Louis Braille írásrendszerének hivatalos bevezetése a vakok intézetében hazánkban 1893-ban történt meg. Az elfogadó határozat alapjául a Megyeri-rendszert módosító Lovács József-féle változat szolgált (Méhes Józsefet idézi *Kovács*, 1976).

Számos változtatás után végül Pivár Ignác (1843–1905) és Herodek Károly (1873–1969), az iskola egykori igazgatói által kidolgozott, ma is használatos pontírású ábécét fogadták el hivatalos írásként.

Magyarországon az első pontnyomású olvasókönyv 1898-ban jelent meg, amelyet a Gönczy-féle ábécéskönyv alapján az intézet egyik tanára, Mihalik Lajos állított össze.

Természetesen a változó világ igényeinek megfelelően a magyar Braille-ábécé is újabb és újabb módosítások tárgya, ezek részletes ismertetésétől azonban eltekintünk. A ma használatos pontírás néhány jellemző tulajdonságát viszont az alábbiakban ismertetjük.

A magyar Braille-ábécében minden betűt külön karakterrel jelölünk. Így külön karakter jelöli a cs, gy, ly, ny, sz, ty, zs betűket is, tehát a dupla kétjegyű mássalhangzókat tartalmazó szavak helyesírása eltérő Braille- és síkírásban.

Braille-írás: meggy  
fütyty  
aszszonnyal

síkírás: meggy  
fütyty  
asszonnyal

Egyes tankönyvekben, kiadványokban, folyóiratokban használatos az úgynevezett 46 rövidítés, amely bizonyos igekezők, toldalékok és a leggyakrabban használt szavak rövidítéseit tartalmazza.



10. ábra. Braille-nyomda

A létező néhány úgynevezett nagy rövidírásrendszer leginkább a gyorsíráshoz hasonlítható, itt egy karakter jelenthet egy szót, szótagot, igeekötőt, toldalékot vagy ragot, esetleg betűkapcsolatot. Ezeket a rendszereket sajnos ma már – néhány kivételtől eltekintve – Magyarországon csak az idősebb generáció használja. Öröndetes, hogy a Bánó-féle, 159 rövidítést tartalmazó rendszert 2007-től ismét tanítják a Vakok Általános Iskolájában Budapesten.

A számítógépek, majd a beszédszintetizátorok megjelenése természetesen új fejezetet nyitott vakok és éplátásúak írásbeli kommunikációjában, olvasási és munkalehetőségeiben. A modern technika azonban szívesen él a pontírás előnyeivel, nem helyettesíteni, csupán kiegészíteni kívánja a bemutatott lehetőségeket.

### Jegyzet

(1) <http://mail.mechatronika.hu/public.../kempelen.htm>

(2) <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000711/071103eb.pdf>

(3) <http://www.afb.org>

(4) <http://www.kfki.hu/cnc/lstr/project/play2hun.html>

### Irodalom

Bangó Tibor (2008): *A történelem tanításának módszerei és eszközei a Vakok Általános Iskolájában. Szakdolgozat.* Kézirat. ELTE BTK, Budapest.

Gordosné dr. Szabó Anna (szerk.) (1998): *Látássérültek Magyarországon – a Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos szövetsége 80. Születésnapjára* MVGYOSZ, Budapest

Flamich Maria (2006): *Ajánlások vak és aliglátó gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez – idegen nyelv.* SuliNova, Budapest.

Gombás Judit (2005): *The Importance of Teaching Accurate Writing to Blind Primary School Students. Szakdolgozat.* Kézirat. ELTE, CETT, Budapest.

Hoffmann Rita (2006): *Ajánlások gyengénlátó gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez – idegen nyelv.* SuliNova, Budapest.

Kovács Csongor (1976, szerk.): *A Vakok Általános Iskolája Tantárgypedagógiái I.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Herodek Károly (1931): *A vakok Braille-rendszerű írásának ismertetése (teljes és rövidített írásban) és a*



*könyvtár jegyzéke.* A Vakok József Nádor Kir. Orsz. Intézetének kiadása, Budapest.

Keller, H. és Sullivan, A. (1976): *Helen Keller és Anne Sullivan.* Prug Verlag, Eisenstadt.

Méhes József (1985): *Tiflopedagógia.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Mihályik Szidor (1870): *A vakokról.* Vakok Általános Iskolája és Diákotthona, Budapest. Faximile kiadás: (2000) Vakok Általános iskolája, Budapest.

Prónay Beáta és Szabó Anna (2007): *Látássérült személyek elemi rehabilitációja 3. Látássérülés, funk-*

*cionális látás és adaptív kommunikáció.* ELTE GYFK, Budapest.

Scholl, G. T. (1986): *Foundations of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth: Theory and Practice.* American Foundation for the Blind INC, New York.

Szombati Zsigmondné (2006): *Olvasás-felmérés.* Vakok Általános Iskolája, Budapest.

Szőllősi, Ferenc (2005): *180 éves a magyarországi vakok oktatása. Igazgatói arcképvázlatok.* Vakok Általános Iskolája, Budapest.

## 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 érzékelhetők. 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 segítést, 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 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.*

---

## ***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.<sup>(3)</sup> 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 <sup>(4)</sup> 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 <sup>(5)</sup> 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 elbirja 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 egybeesik 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 párját, 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 egyélyegűsége 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 letehetősebbek 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 egyenlőre 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 játékra 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-késztetések 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 kalkulosokkal, osztályzattal. Sok benne az esetlegesség és a szubjektivitás, hisz az ideáltípus nem jól körülírható, és egyénileg eltérő is lehet a megítélés az esztétikum természetén alapján.

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>
Művészeti-pszichoterápia	Margaret Naumburg, pszichoterapeuták pszichoterápiás praxisban	kommunikáció verbálisan nehezen hozzáférhető beteg, pszichoterapeuta, pszichoterápiában	egyéni terápia: diádikus kapcsolat, indulattáttétel, viszontáttétel	védett, szorongáskeltő	vagy teljesen strukturálatlan, vagy konkrét cél, pl. diagnózis esetében strukturált	értelmezés (terapeuta, kliens is); nincs értékelés	terápiás cél (betegség, személyes jellemzők)
Művészetterápiás csoport	pszichiátriai osztályokon, klinikákon, pl. volt OPNI, Mosoly Alapítvány, Soteria Alapítvány, Moravcsik Alapítvány	szublimáció, kommunikáció, jobb állapotú súlyos mentális betegekkel	csoport, csoportdinamika	védett, szorongáskeltő	strukturálatlan feladat és anyag (technika)	interpretáció, strukturális interpretáció, saját múlt értelmezés is; nincs értékelés	terápiás cél, csoportdinamika
Terápiás művészeti alkotóműhely	Pl. rehabilitációs intézetekben, Mosoly Alapítvány, Soteria Alapítvány, Moravcsik Alapítvány	szublimáció, rehabilitáció, pl. szomatikus betegekkel,	csoport mint „anya” („konténer funkció”, „holding”)	védett, szupportív, én-erősítő, támogató	strukturálatlan feladat és anyag (technika)	strukturális interpretáció, nincs értelmezés; nincs értékelés	terápiás cél
Művészeti pedagógiai terápia	„szabad festés védelem alatt”, Sándor Éva, Kokas Klára	szublimáció, fejlesztés, gyógypedagógia, tanulási zavarok esetén	anya-reprezentáns, védő személy csoport	védett, szupportív, én-erősítő, támogató	strukturálatlan feladat és anyag (technika)	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	személyiségfejlesztés, kulturális közvetítés, problémamegoldás „normális” gyerekekkel, elképzelhető 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	értékelés, 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 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 koncentrálódnak 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 alapállás...» (<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>

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

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

Bodóczy 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](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.

