

IMREI ANDREA

Az Ugróiskola csoport

A csoport profiljának meghatározása: Az életközépi válság ¹

*Az élet második felének kezdetén megszületik
valami az életben, s ez a halál.*

(CARL GUSTAV JUNG)

*Az élet útjának, mondjuk, felét
elérve, ránk sötétül sűrű erdő, s
s egyszerre rémülettel érzi: felnőtt –
a gyermek, aki eddig sose félt.*

*Felnőtt – s már az is, ez is végleg eldőlt,
s már mindörökre élt úgy, ahogy élt,
s világ végéig sem bonthatja szét
a sok szálat, a szívére tekergőt.*

*Áll dermedten... Amíg útjába foltos
szörnyek hágnak a homályban, ragyogj
elébe, Csillag s mind ti csillagok!*

*hogy újra merje vállalni a poklot,
földet s eget, mi nekünk adatott;
és kijusson végül a csillagokhoz.*

(SOMLYÓ GYÖRGY: *Előhang Dantéhoz*)

Az *Ugróiskola* csoport kísérleti csoportként jött létre, ami ez esetben annyit jelent, hogy rendhagyó módon nem a közvetlen formában jelentkező igény, hanem az a személyes tapasztalatokból kiinduló, de mégis elméleti feltételezés hozta létre, hogy hasznos és megvalósítható egy ilyesfajta csoport kipróbálása a gyakorlatban.

A csoport tematikájának, az életközépi válság problémakörének megválasztásakor több szempont is vezetett: egyrészt olyan korosztállyal szerettem volna foglalkozni, amelynek elérése nem intézményhez kötött, hiszen ha általános iskolásoknak vagy középiskolásoknak szerveztem volna csoportot, feltehetően egy iskola segítségét kellett volna kérnem, idősök esetében pedig valamelyik idősek

¹ Részlet szerző *Irodalom- és fotóterápia alkalmazása az életközépi krízis problémáinak feldolgozásában* című 2013-as szakdolgozatából. (A szerk.)

otthonában, idősök napközijében, egy egészségügyi intézményben vagy kerületi kultúrházban kellett volna megszerveznem a csoportot. Ezzel szemben én szerettem volna a lehető legszabadabb, legkötetlenebb, legbensőségesebb körülmények között, a baráti összejövetelekre leginkább emlékeztető hangulatban tartani a foglalkozásokat. Ezért úgy határoztam, hogy a saját lakásom lesz az összejövetelek színhelye, amely már az előző évben Pápes Éva meseterápiás foglalkozásainak is otthont adott, így tudtam, hogy tíz-tizenkét résztvevő kényelmesen elfér, és kellemes körülmények között tud dolgozni.

A középkorúnak tekinthető korosztály személyes érintettségem miatt is érdekelt, s bár egyes vélemények szerint jobb, ha a csoportvezető bizonyos mértékig túl van már a csoportmunka során feldolgozandó helyzeteken, problémákon, úgy vélem, az empatisz figyelem és megértés hasznára válhat, ha a kérdéses szituációk, érzések, dilemmák sem időben, sem kulturálisan nem állnak túlságosan távol tőle. Természetesen – ez a gyakorlatban be is bizonyosodott – a nagyobb érzelmi érintettség a túlságosan szubjektív bevonódás, a lehetséges projekciók veszélye miatt nagyobb terhet is jelenthet, meg is nehezítheti a csoportvezető dolgát. Azonban úgy gondoltam, ez a probléma a koterápiás vezetéssel és a rendszeres szupervízióval áthidalható.

Végül az is az életközépi válság témája mellett szólt, hogy véleményem szerint Magyarországon ez a korosztály, noha nagyon nehéz helyzetben van, súlyos szociális és lelki problémákkal küzd az élet minden területén, meglehetősen magára hagyott mind a társadalmi közeg szolidaritása, esetleges segítségnyújtása, mind a mentálhigiénés egészség megőrzéséhez szükséges támogatás szempontjából. Intézményes és térítésmentes segítséget abban az esetben, ha nem tartozik valamilyen specifikus probléma miatt az ezzel foglalkozó szakellátó rendszerbe (betegség, hajléktalanság, alkoholizmus, drogfüggőség, patológias pszichés tünetek stb.), szinte nem kap. Az a középkorú, akinek „pusztán” munkahelyi problémákkal, munkahelyvesztéssel, párkapcsolati nehézségekkel, a gyerekei önállósodásával előállt új helyzettel, elmagányosodással, a szülők elvesztésével vagy az öregedéssel járó különféle veszteségekkel, egyszóval a mindennapi életben természetes módon adódó, bár ettől egyáltalán nem könnyen kezelhető, kisebb-nagyobb sérülések nélkül aligha túlélhető problémákkal kell szembenéznie, nemigen tud hova fordulni tanácsért, és olyan közösséget is nehezen talál, ahol elköteleződés, ellentételezés, esetleges kockázat nélkül meghallgatnák és támogatnák. Az életközépi válsággal küzdők elhanyagoltságát látszik igazolni az a tény is, hogy tudomásom szerint az utóbbi évtizedekben kevés magyar szerző tollából született ezzel a korosztállyal foglalkozó szakmunka. Természetesen vannak kivételek, ezekre hivatkozom is a továbbiakban. A megjelent könyvek azonban jobbra fordítások vagy a sokszor felületes önszolgáltató irodalom kategóriájába tartoznak.

Ennek megfelelően a csoport céljának és módszereinek meghatározásakor ennek a korosztálynak az általánosítható jellegzetességeit, tipikus élethelyzeteit, az ebben az életszakaszban, az úgynevezett „midlife crisisben” vagy „váltás korá-

ban” jelentkező problémákat kellett figyelembe vennem, és ehhez válogatnom a felhasználandó irodalmi szövegeket.

Az életközépi válság fogalmával először Jung pszichológiájában találkozunk, aki többek között az individuációs folyamat kapcsán beszél erről. Jung 35–40 éves korra teszi annak az időszaknak a kezdetét, amikor az ember élete legfontosabb kérdéseiben már meghozta a megfelelő döntéseket, pályát választott, egzisztenciát teremtett, családot alapított, gyerekei lassan felnőnek és önállósodnak, és ez az új helyzet egészen más jellegű kérdésekkel szembesíti, mint amelyekhez addig hozzászokott. Jung terápiás gyakorlatában ugyanakkor azt is tapasztalta, hogy az emberek jelentős része ebben az életkorban valamiféle válságba kerül; ennek tünete lehet többek között az elégedetlenség az addig végzett munkájával, hivatásváltás, válás, a különféle emberi és lelki konfliktusok kiéleződése. Az érett felnőttkorban ebben a szakaszában az addigi értékek megkérdőjeleződhetnek, viszonylagossá válhatnak. Hirtelen rádöbbenünk, hogy noha a biológiai öregedés jelei még alig észlelhetők, utunk lefelé kanyarodik. Ez a helyzet új kihívás elé állít bennünket: új fontossági sorrendet kell kialakítanunk ahhoz, hogy túl tudjunk jutni a felismerés okozta hangulati instabilitáson, elkeseredettségen, esetleges depresszió. Le kell számolnunk az „örök ifjúság” mítoszával, el kell fogadnunk életünk végességét, ha a következő évtizedekben kiegyensúlyozottan, derűsen szeretnénk adni, kapni, szeretni, dolgozni. Jung a jelenség magyarázataképp az ember életútját a nap pályájához hasonlítja: ahogy a felkelő nap egyre feljebb emelkedve mind nagyobb területet világít be sugaraival, úgy válik az ember tudata is egyre gazdagabbá az általa befogadott tapasztalatokon keresztül. Azonban miután a zenitre ért, szűkészerűen hanyatlani kezd, sugarainak ereje gyengül, már sokkal inkább befelé, mint kifelé világít.² Ezt a korszakot Jung szerint mégsem kell hanyatlásnak tekintenünk, hiszen valójában arról van szó, hogy a korábbi kifelé terjeszkedést (extraverziót) a befelé mélyülés (introverzió) váltja fel, és ezzel párhuzamosan az ember életfeladata is megváltozik, a transzcendencia irányába mozdul el.

„Ezért a fiatal ember esetében mások a feladataink, mint idősödő ember esetében. Fiatal esetében elegendő, ha elhárítjuk azokat az akadályokat, amelyek a növekedést és az érvényesülést megnehezítik, az utóbbi esetében ellenben alkalmaznunk kell minden lehetséges módot, amely támaszul szolgál a leszálló ágon. [...] Nagy tévedés az a feltételezés, hogy az emberi élet értelme kimerül az ifjúkorral és a növekedési fázissal. [...] Az emberi élet délutánja ugyanolyan érdelemgazdag, mint a délelőtt, csak éppen más az értelme és más a célja.”³

² JUNG, CARL GUSTAV: *Gondolatok az apáról, az anyáról és a gyerekekről*. Ford. S. Nyírő József. Budapest, Kossuth Kiadó, 1997, 30–31.

³ JUNG, CARL GUSTAV: *I. m.*, 31.

„Ha a fiatal túl sokat foglalkozik önmagával, az csaknem *bűn, vagy legalábbis veszély*, az öregedő embernek viszont kötelessége, hogy szükségszerűen komoly figyelmet szenteljen legbelsőbb önmagának.”⁴

Jung szerint az embernek kétféle célja van: egy természeti és egy kulturális célja. A természeti cél az utódok nemzésével és a családfenntartással, a pénz előteremtésével, a megfelelő társadalmi helyzet biztosításával függ össze, azonban ha az ember ezt a célt elérte, akkor a kulturális célt kell szem előtt tartania. De míg az első cél elérését a természet és a nevelés segíti, a második cél eléréséhez szinte alig kapunk segítséget. „Sőt gyakran tapasztaljuk, hogy [...] egy öreg embernek olyannak kell lennie, mint egy fiatalnak, vagy legalábbis képesnek kellene lennie ugyanarra, jóllehet lelke mélyén már nem tud hinni benne. Ezért oly sok ember számára végtelenül nehéz és keserű a természeti szakaszból a kulturális szakaszra való átmenet; ezek az emberek belekapaszkodnak az ifjúság illúziójába vagy gyermekeikbe, hogy ily módon megmentsek az ifjúságnak még egy picit darabját.”⁵ „A 40 éven felüliek iskolája a vallás lehet optimális esetben. Pénzszerezés, társadalmi egzisztencia, család, utódok – ez még merő természet, nem kultúra. A kultúra a természeti célon túl található.”

Jung az életközépi válságot tehát az individuáció, a személyiség pszichikus érlelődési folyamatának, az ember önmegvalósításának, az „egészség” megteremtésének részeként kezeli, melynek során az ember azt a kérdést teszi fel magának, „milyen mélyebb értelme volt és lehet a jövőben” az életének. Szerinte ez első sorban nem külső célok megfogalmazását jelenti, hanem annak a saját identitásunkból fakadó, belső indítéknak a megkeresését, amely értelmet adhat a létezésüknek. Tulajdonképpen ez az élet legspirituálisabb, éppen ezért leglényegesebb, de egyszersmind legveszélyesebb szakasza is, hiszen a szembesülés neurotikus tünetekkel járhat, amelyeket saját egészségünk érdekében fel kell dolgoznunk.

„Ezért nem csoda, hogy sok súlyos neurózis az élet délutánjának kezdetén jelentkezik. Ez afféle második pubertás kor, vagy második Sturm und Drang korszak, amelyet nemritkán a szenvedély összes viharai kísérnek (>veszélyes életkor<). De azok a problémák, amelyek ebben az életkorban keletkeznek, nem oldhatók meg a régi recept szerint: ennek az órának a mutatója nem forgatható vissza. Amit az ifjúság kívül talált meg, és kívül volt köteles megtalálni, azt a délután emberének belül kell megtalálnia. [...] Az élet reggeléből az élet délutánjába való átmenet is korábbi értékek átértékelése. Szükségessé válik, hogy a korábbi eszmények ellentétének értékét tudomásul vegyünk, meglássuk a tévedést az eddigi meggyőződésben, felismerjük az igazságtalanságot az eddigi igazságban.”⁶

Az időskori bölcsesség az ellentétek elfogadásában és meghaladásában áll. Minthogy Jung elképzelése szerint a személyiség teljessé tételének alapfel-

⁴ JUNG, CARL GUSTAV: Az élet delén. In: JUNG, CARL GUSTAV: *Mélységeink ösvényein*. Ford. Bodrog Miklós. Budapest, Gondolat Kiadó, 1993.

⁵ JUNG, CARL GUSTAV: *Gondolatok az apáról, az anyáról és a gyermekről*, i. m., 32.

⁶ JUNG, CARL GUSTAV: *I. m.*

tétele a fő ellentétpár, a tudat és a tudattalan kölcsönös és eleven kapcsolata, az élet második felének feladatai közé tartozik a szembesülés a tudattalan archetípusaival (az árnyékkal, az animusszal, illetve animával, és végül a Selbsttel) és integrálásuk a személyiség egészébe.

„Teljes élet csak velük összhangban lehetséges, a bölcsesség a hozzájuk való visszatérés. Valójában nem hitről, nem tudásról van szó, hanem gondolkodásunk megegyezéséről tudattalanunknak ezen ősképeivel.”⁷

Az „életközépi krízis” jelensége azonban csak a XX. század hetvenes éveiben, elsősorban az Amerikai Egyesült Államokban került be a köztudatba, ekkor vált a mindennapi diskurzus részévé. Az elnevezést elsőként Eliott Jacques, kanadai pszichoanalitikus használta 1965-ben *A halál és az életközépi krízis* című tanulmányában.⁸ Ő a halálfenyegetés megjelenésétől számítja az életközépi krízist, amely az élet bármely területére, munka, párkapcsolat, szülő halála, testi változások stb. kihathat, és a halálfélelem „halálíg tartó” meglétében „mint potenciális depresszióig feszültség” értelmezhető.

Ami az „életközépre” vonatkozó életkori terjedelmet illeti, különböző kutatók más és más korhatárokat határoznak meg, McGill a 40–60 éves kort, Hunt a 35–45-ig terjedő időszakot, Neugarten pedig a 35–55 éves kort tekinti középkorúsnak. Az életközépi krízis realitását, sőt szükségszerűségét elfogadó szerzők leginkább Daniel Levinson, amerikai pszichológus „életciklus modelljének” szakaszolásában gondolkodnak, amely 45–60 év között jelöli meg az életközép vagy középső felnőttkor időszakát.⁹

Szükségszerűen fel kell tennünk azt a kérdést is, hogy egyáltalán „krízisnek”, azaz „válságnak” tekinthető-e az életútnak ez a szakasza, hiszen a nyolcvanas években kezdődő, főként amerikai kutatások közül sok elutasítja az életközépi krízis fogalmát. A *krízis* szó görögül (κρίσις) „döntést”, „fordulatot” jelent. Hajduska Marianna¹⁰ meghatározásában „egy olyan erős, elkerülhetetlen, az illető számára érzelmileg fontos történet, amely váratlan próbatételként jelentkezik, és azonnal magára von minden figyelmet, mozgósítja az erőfeszítéseket, elindítja a megoldani akarást.” A valódi krízis azonban az, amikor „a fontos és váratlan rossz megoldása akadályba ütközik”. Ilyen krízis lehet egy szeretett személy elvesztése, a párkapcsolat megszakadása, az egzisztenciális helyzetben bekövetkező romlás, egy súlyos betegséggel való szembekerülés stb. G. F. Jacobson „krízis-mátrix elméletében” a válsághelyzet egy korábbi egyensúlyi állapot felborulását jelenti, ami magában hordozza egy új egyensúlyi állapot elérésének lehetőségét, de ugyanakkor tartalmazza a rendszer felbomlásának vagy korábbinál

⁷ JUNG, CARL GUSTAV: *I. m.*

⁸ JACQUES, ELLIOTT: *Death and the Midlife Crisis.* = *International Journal of Psychoanalysis*, 1965.

⁹ LEVINSON, DANIEL J. – DARROW, CHARLOTTE N. – KLEIN, EDWARD B. – LEVINSON M.: *Seasons of a Man's Life.* New York, Random House, 1978.; LEVINSON, DANIEL J. – LEVINSON, JUDY D.: *Seasons of a Woman's life.* New York, Alfred A. Knopf, 1996.

¹⁰ HAJDUSKA MARIANNA: *Krízisek a mindennapokban.* Budapest, Jaffa Kiadó, Mesterkurzus, 2009.

alacsonyabb szintű szervezethez való egyensúlyba kerülésének eshetőségét is. Az egyén szempontjából ezért a krízis veszélyhelyzetet jelent, mert személyisége egyensúlyát fenyegeti. A krízishelyzet tehát nem betegség, de okozhat betegséget. Egyúttal azonban lehetőséget is jelent, ha sikeres megoldása gazdagítja az egyén problémamegoldó eszköztárát, készségeit, és segítségére van a jövőben adódó krízishelyzetekkel való megbirkózásban.¹¹

Erik Erikson pszichoszociális modelljének központi eleme az éni-entitás mint a társas valósággal való kölcsönhatásban megélt élmény és annak fejlődése az életút során. Az identitás, az éntudat, melynek összetevői a testkép, az énkép, az önértékelés, a csoporttagság és az énazonosság folytonossága, szakaszosan alakul az életkori *krízisek* által. A válság nem személyek között vagy a személyen belül zajlik, hanem arra az új élethelyzetre vonatkozik, amelyet az egyén az addig kialakított eszközökkel már nem tud megoldani. A megoldás keresése mindig egyfajta fordulópont, és bár növekedési lehetőséget rejt magában, sérülékennyé is teszi az embert. Célja elérni egy magasabb pszichológiai minőséget, megszerezni mindazokat a készségeket, képességeket, ismereteket, amelyek alkalmassá tesznek a csoport, a közösség, a társadalom által elvárt szerepek elsajátítására. A kihívások ezzel természetesen nem érnek véget, hiszen Erikson elméletének alapja, az epigenetikus elv szerint a fejlődés fokozatos kibontakozást jelent, az egész élet során zajló folyamat, amelyben az identitás újabb és újabb elemei jelennek meg. Az ember egész élete során fejlődik, és képes a fejlődésre. Az eriksoni elképzelés szerint ugyanis „már a kezdet kezdetén létezik valamiféle tervvázlat, amely a későbbi változásokat és ezek sorrendjét vezérli, azaz az összes bekövetkező krízisre való hajlam már születésünkör jelen van. Az egyes szakaszokra jellemző fő konfliktus a maga kitüntetett szakaszában a legfontosabb, de ezek a konfliktusok az egész életünket végigkísérik.”¹²

Erikson az életúton belül nyolc fejlődési „stádiumot” különböztet meg, amelyek meghatározott sorrendben követik egymást, és amelyeket azért tart *kritikus időszakának*, mert minden ciklusban át kell esnünk egy úgynevezett *normatív krízisen*: erőfeszítéseket kell tennünk annak érdekében, hogy az adott szinthez tartozó képességeket megfelelőképpen tegyük magunkévá, és terjesszük ki a környezetünkre. Elképzelése szerint akkor jelenik meg egy új fejlődési periódus, amikor a testi-fizikai érés, a mentális műveletek és a társkapcsolati jellemzők együttesen új mintázatot mutatnak. Minden szakasznak megvan a maga jellegzetes feladata, problémája és megoldási módja. Minden életstádium a társas környezettel való interakció egy konkrét, konfliktusos aspektusa köré szerveződik, és mindegyiknek létezik a további fejlődést elősegítő és egy másik, a fejlődést akadályozó, hátráltató megoldása is. Tehát minden szakaszban választás előtt állunk. Természetesen minden újabb választást befolyásol, hogy az előző kríziseken miként sikerült

¹¹ BAKÓ TIHAMÉR: *Verem mélyén. Könyv a krízisről*. Budapest, Psycho Art, 2002.

¹² CARVER, CHARLES S. – SCHEIER, MICHAEL F. – V. KOMLÓSI ANNAMÁRIA: *Személyiségpszichológia*. Ford. Albert Ágnes – Ambró Ágnes – Berky Tamás et al., Budapest, Osiris Kiadó, 2006, 307.

túljutnunk. A sikeres megoldás az identitást, az énminőséget, az énerőt fejleszti, ha azonban egy szakaszból nem tudunk adekvát megoldásokkal továbblépni, annak problémáit a későbbi szakaszokban is magunkkal hordozzuk. Az életközépi válságban így egy pontba sűrűsödhetnek az előző hat stádium megoldás nélkül maradt dilemmái, a bizalom, az autonómia, a kezdeményezés, a teljesítmény, az identitás, az intimitás kérdése, és újabb alkalom nyílik a változtatásra, változásra.

Az érett felnőttkort, amely az életközépi válság időszakával esik egybe, Erikson „az alkotóképeség vagy bezárulás kríziseként” írja le, amelyet a választott életút, hivatás és a szerepek tisztázásának igénye jellemez. Ez a korszak a teremtés, az alkotás és a gondoskodás időszaka, ami legfőképpen a tudás, a tapasztalat, a begyűjtött érzelmi, etikai, szellemi, technikai, családi értékek átadását jelenti a következő generációnak. Ahogy egy régi szólás is mondja: „nemzz egy fiút, írj egy könyvet, ültess egy fát”. Eközben megélhetjük saját identitásunk kikristályosodását, hogy szükség van ránk, szerepünk van a világban, értelme volt/van az életünknek. Ennek a fejlődési krízisnek a megoldatlansága a *stagnálás* élményét, az üresség, céltalanság érzését, az idegennek érzett világhoz való énközpontú viszonyulást erősíti. Az életközépi válság természetesen éppolyan személyes és egyedi, mint az egyes ember élete. A belső mérleg készítésével, a múlt értékelő áttekintésével, értékelésével és a jövőbeli célok kijelölésével együtt jár – a konkrét feladatok megoldása mellett – az újra felerősödő önismereti igény.

Visszatérve a kérdéshez, hogy az életközép időszaka valóban válságot jelent-e, azt hiszem, a fentiek ismeretében kijelenthető, hogy a szó eredeti, „döntést”, „fordulatot” jelentő értelmében igen, még akkor is, ha nem feltétlenül valamilyen váratlan külső rossz, sorscsapás bekövetkeztével függ össze – hozzá kell tenni, hogy ez szinte elkerülhetetlen bárkinek az életében –, és nem jár együtt a mindennapok rendjének felborulásával, emocionális elbizonytalanodással, komoly sérülésekkel, frusztrációkkal, esetleges pszichoszomatikus tünetekkel.

A CSOPORT CÉLJÁNAK KIJELÖLÉSE, NÉVVÁLASZTÁS

Az előzőekből logikusan következik, hogy a csoport általános céljainak meghatározásakor elsősorban a jungi individuáció törekvéseit, az eriksoni epigenetikus modellben jelzett fejlődés elősegítését, illetve a humanisztikus-egzisztencialista pszichológia terápiás gyakorlatának célkitűzéseit tekintetem irányadónak. Tekintve, hogy az *Ugróiskola* csoportot lelkileg egészségesnek tekinthető emberek alkották, akik az irodalom szeretete mellett elsősorban önismeretük, személyiségük fejlesztése érdekében jelentkeztek a csoportba, ezt az igényt kellett mindenekelőtt szem előtt tartanom. A konkrét célokat azonban csak a csoport kialakulása után, a csoporttagok élettörténetének, személyiségének több-kevesebb

ismeretében tudtam kijelölni; így ezek ennek megfelelően rugalmasan változtak a folyamat során.¹³

Általánosságban elmondható, hogy főbb céljaim a saját helyzetre, érzelmekre, viselkedésre való rálátás megkönnyítése, a velünk és bennünk történő folyamatok okának és szabályszerűségének felismerése, a problémák, problematikus helyzetek, az ezeket előidéző, illetve ezekben működő mechanizmusok tudatosítása, a változásra, változtatásra irányuló szándék ösztönzése. Lieberman, Yalom és Miles alapján Rudas¹⁴ úgy látja, hogy az önismereti csoportokban zajló tanulási munka öt területen hozhat pozitív irányú változásokat, amelyek nyilvánvalóan célnak is tekinthetők:

1. A személyközi nyitottság növekedése, amely a csoporttagok közti bizalom erősödésében, az egyre őszintébb megnyilatkozásokban és visszajelzésekben jut kifejezésre.
2. Az énazonosság, vagyis a résztvevők önbecsülésének, önértékelésének, belülről irányítottságának, önálló, távlatos értéktudatának, stabilitásának növekedése.
3. A tolerancia erősödése, mások személyének, véleményének, hibáinak, megoldásmódjainak elfogadása, törekvés a gondolkodási és megítélési sztereotípiák leépítésére.
4. A személyes problémakezelő stratégiák finomodása, változása, a tagadás, kitérés, menekülés, pótcselekvés stb. helyett egyfajta szembenéző attitűd kialakulása, a problémák valóságos megoldásainak keresése.
5. A csoporttagok által képviselt értékek változása, humanista célok felé való elmozdulása.

Az életközépi krízissel összefüggő konkrét célok természetesen az egyes ember addigi életútjával, a korábbi életszakaszokban nem vagy nem kellően megoldott problémákkal, továbbá az élet természetes velejárójaként kialakuló változások által felvetett helyzetek, egzisztenciális kérdések megválaszolásával kapcsolódnak össze, hiszen lényeges elemük, hogy az identitás, illetve az énkép a korábban nem megfelelően integrálódott énrészekkel egészüljön ki. Az eriksoni életszakaszok megoldatlan központi problémái sajátos módon köszönhetnek vissza az érett felnőttkorban.

A *bizalom* kérdése például a korábbi bizalomvesztések miatt (szülőkkel, párkapcsolatban, barátságokban stb.) kerülhet újra elő. Ebben az esetben a cél az ezekre való rálátás, a megértés, megbocsátás, a nyitottság, a kötődésre való képes-

¹³ Szakdolgozatomban részletezem a csoportmunka megtervezését, az irodalmi szövegek kiválogatását, illetve a csoportfolyamatokat, és a részletezés során ezeket a kérdéseket bővebben tárgyalom.

¹⁴ RUDAS JÁNOS: *Delfi örökösei*. Budapest, Gondolat-Kairósz Kiadó, 1997, 40.

ség, az új kapcsolatok irányába mutatott bizalom erősítése lehet. A bizalomérzésnek rendkívüli fontossága van, hiszen ezzel *a reményre való képességünk* erősödik.¹⁵

Az *autonómia* kérdése is újra felszínre kerülhet, egyrészt, mert vannak, akik a szülők haláláig, sőt azon túl sem tudnak érzelmileg teljesen leválni róluk, másrészt mert előfordul, hogy a szülőktől való érzelmi függőséget a párkapcsolatokra, a gyermekektől vagy a környezet más tagjaitól való érzelmi függőségre helyezik át. Az ebben az életszakaszban nagyon gyakori válások esetében, vagy a felnőtt gyerekek kirepülése után problémaként merülhet fel, hogy valaki nem tud mit kezdeni a hirtelen rászakadt önállósággal, függetlenséggel. Erikson szerint e konfliktus sikeres megoldása az *akarati* énminőségét fejleszti.

A harmadik életciklus feladata, a *kezdeményezés*, amely a *szándék* énminőségével függ össze, szintén fontos lehet a fent jelzett helyzetekben, a munkahely vagy az addig végzett tevékenység iránti érdeklődés elvesztésekor, illetve ha a pályaválasztás eleve nem volt szerencsés, és erre rádöbbenve valaki az életközépi válság időszakában váltani szeretne. Ezzel szorosan összefügg a kisiskoláskor, prepubertás *teljesítménnyel* kapcsolatos konfliktusa, amely a *kompetencia* énminőségét hivatott erősíteni, hiszen ahhoz, hogy az érett felnőttkorban akár a magánélet, akár a munka, a hivatás terén változásokat tudjunk elérni, hatást tudjunk gyakorolni a környezetünkre, és valóban megtegyünk valamit, ami számunkra és környezetünk számára is érték, szükségünk van a „meg tudom csinálni” érzésére, a további tanuláshoz való pozitív érzelmi viszonyra, le kell tudjunk küzdeni a csökkentértékűség érzését.

Az életközépi periódusban sokan a kudarc elkerülése végett nem kezdenek valami újba, vagy attól az érzéstől vezetve, hogy akármennyit teljesítenek, az nem elég, a teljesítménykényszer hatására munkamániássá válnak. A serdülőkor *identitáskeresése* talán az az életszakaszbeli konfliktus, amely legközelebb áll az életközépi válság központi konfliktusához, ugyanis az érett felnőttkorban újra erőteljesebben kerül előtérbe az önazonosság, az egyéni értékrend, a ki vagyok én, mivé váltam kérdése, az, hogy hogyan látom saját magam és hogyan látnak mások engem, azonos vagyok-e a rólam alkotott képpel, illetve azzal az ideállal, aki lenni szeretnék, azonos vagyok-e a szerepeimmel? A környezetem által kínált/diktált mintákat, családi- és/vagy csoportnormákat valósítottam-e meg az életem folyamán (pályaválasztásban, családi életben, társas kapcsolatokban, életformában, értékrendben) vagy azokat a lehetőségeket, amelyek a saját identitásomból, legbensőbb vágyaimból fakadtak? Fel tudtam-e nőni a felnőtt léttel együtt járó szerepekhez, vagy bizonyos értelemben gyerek maradtam? Mennyire tudok azonosulni a női/férfi szereppel? Mennyire érzem biztonságosnak vagy kényelmetlennek a magamévá tett szerepeket? Az életközépi válság idején előfordulhat, hogy szembesülnünk kell azzal a jelenséggel, amelyet Erikson *szerepkonfúzió*nak nevez, és egyrészt azt jelenti, hogy az énképünkben (self) léteznek olyan összetete-

¹⁵ CARVER–SCHEIER: *I. m.*, 300.

vők, amelyek nehezen egyeztethetőek össze más elemekkel, másrészt ez az identitás nincs, vagy nem elégséges mértékben van összhangban a mások rólunk alkotott elképzeléseivel, hiszen csak e két szempont együttes figyelembevételével alakulhat ki az identitás teljességének érzése. Minél nagyobb az össze nem illés (az inkongruencia), annál nehezebb egyben tartani az énképet, annál nagyobb lesz a zavar bennünk. A személyes folyamatosság és a belső harmónia élményét akkor élhetjük át, ha a személyes és társas énfogalom ötvözete sikeresen integrálódik az identitásunkba. Erikson szerint a szilárd identitás kialakulásával jár együtt a hűség erénye, ami ez esetben őszinteséget jelent, illetve azt a képességet, hogy akkor is képesek legyünk megfelelni a vállalt értékeknek, ha azok szembekerülnek másokéval. Érdekes megemlíteni itt James Marcia kutatásait, aki Erikson elméletét viszi tovább, és hozzá hasonló értelemben használja a *krízis* kifejezést: az identitáskrízis az ő értelmezésében azt jelenti, hogy aktívan keressük saját énjünk szemlélésének számunkra legoptimálisabb módját (énképünket), majd egy idő után elköteleződünk, vagy nem köteleződünk el egy bizonyos szemlélet mellett. Marcia a krízis és az elköteleződés kritériumát három területre alkalmazta: a hivatás, a világnézet és a szexuális élet területére. Ennek megfelelően négy identitáscsoporthoz különböztet meg: az *identitás elérése* azokat a személyeket jellemzi, akik átélték a krízis időszakát, és sikerült elköteleződniük. A *moratórium* állapotában vannak azok, akik éppen átélnek a krízist, de még nem köteleződtek el. A *korai zárás* állapotában lévőek krízis nélkül, vagy enyhe krízis után köteleződtek el, az *identitásdiffúzió* állapota pedig azokra jellemző, akiknél sem krízis, sem elköteleződés nem következett be. Természetesen az egyén, annak megfelelően, hogy melyik identitáscsoportban van, más és másfajta segítséget igényel.

A következő életciklus központi konfliktusa az *intimitás*, a meghitt, bensőséges kapcsolatok irányi igény (mindenfajta, szexuális és nem szexuális kapcsolatban), és ennek a megteremtéséhez szükséges tulajdonságok, a nyitottság, a szeretetteljesség, az önfeltárukozás, a másik elfogadása, az elköteleződés, az esetleges áldozathozatalra is való képesség meglétének vagy hiányának kérdése. Az intimitással összefüggő életminőség, a *szeretet* olyan kölcsönösség, amely képes legyőzni az identitások különbözőségéből fakadó ellentmondásokat. Erikson úgy vélte, hogy csak kiforrott identitású emberek rendelkeznek az intimitás képességével. Az ellentétes pólus az izoláció, ami például akkor következik be, ha valaki úgy érzi, az elköteleződés a saját identitásérzését fenyegeti. Az izoláció két aspektusát különböztetik meg egymástól: a szociális izolációt és az érzelmi izolációt, az előbbi a társadalomba, szociális csoportokba való be nem illeszkedést jelöli, míg az utóbbi az intim kapcsolatok kialakításának kudarcát jelenti. Az életközépi válság idején, különösen válás után, fontos kapcsolatok (például barátok) elvesztése következtében, akár védekező mechanizmusként is kialakulhat egyfajta izoláció, az intimitás távoltartása vagy az attól való elzárkózás, a túlzott önállóságigény. Az önismeret célja ebben az aspektusban a bezárkózás oldása, az énhatárok rugalmasságának, az alkalmazkodás képességének erősítése, a túlzott kritikai attitűd

empatikus gondolkodással történő fellazítása, a másik elfogadásának, a segítő magatartásnak az ösztönzése lehet.

Mint már az életközépi válság taglalásakor jeleztem, ennek a periódusnak – amely egyébként a leghosszabb pszichoszociális szakasz – a központi konfliktusa az *alkotóképesség* kérdésköre, azaz olyasvalami létrehozása, ami túlélhet bennünket a halálunk után. Ide tartozik a gyerekek felnevelése, de ide soroljuk az eszmei, anyagi, érzelmi értékek megteremtését is. Ezért mondja Jung – ahogy már korábban említettem –, hogy ez az időszak életünk legszemélyesebb, legfontosabb szakasza, hiszen tulajdonképpen az azzal való szembesülést jelenti, hogy jól sáfárkodtunk-e az életünk első felében kapott lehetőségekkel. Ugyanakkor még van némi időnk az előttünk álló éveket másképpen alakítani. Erikson szerint az alkotóképesség iránti vágy az egyes emberhez fűződő intimitásvágy eltolódását jelenti a társadalom egésze felé. A nagymértékben generatív emberek erős elköteleződést mutathatnak más embercsoportok (fiatalok, elesettek stb.) segítése iránt. Ebben az értelemben a terápia célja elsősorban a generativitás, az alkotóerő és az ezt működtető motiváció feltárása, serkentése, ösztönzése. Ezzel párhuzamosan sor kerülhet narratív pszichológiai szempontból a saját élettörténet megalkotására, finomítására. Ha az alkotóképesség érzésének kialakítása kudarcot vall, az egyén túlzott énközpontúságba, énféltésbe, a stagnálás állapotába merül, a pozitív alkotóképesség viszont a gondoskodás énrésztételét javítja. A cél – tagadás vagy stagnálás helyett – a szembenézés, a letisztulás, a megbékélés, a személyen belüli harmónia növelése, az úttalálás, értelmes új célok kijelölése, a kreativitás, az autonómia, a spontaneitás, önmagunk és mások elfogadásának erősítése, a következő életszakaszra, az öregségre való felkészítés.

Összefoglalva az előbbieket elmondható, hogy az életközépi válság idején újra felerősödő önismereti igény miatt kiemelt jelentőségű ebben az életszakaszban a kialakult énkép korrekciója, az árnyékszemélyiségre, animusra/animára való rálátás, elfogadásuk és integrálásuk a személyiség egészébe, az énkép összehangolása a külvilág képeivel, a szerepekkel kapcsolatos elvárások, vágyak, szerepviharok tisztázása, a normák, értékek és célok újabb meghatározása.

A csoport névválasztásában erősen személyes preferenciák vezettek, hiszen az *Ugróiskola* (spanyolul *Rayuela*) Julio Cortázar fő művének, a spanyol *Ulyssesnek* is titulált nagyregénynek a címe, amelynek természetesen szimbolikus konnotációi vannak, ennek értelmezése, a dolgozathoz kapcsolódó pontjainak elemzése azonban túlságosan is messzire vezetne, így erre itt hely hiányában nem kerülhet sor.¹⁶ Inkább arra hívnám fel a figyelmet, hogy ennek az egész világon elterjedt gyerekjátéknak¹⁷ bizonyos vélekedések szerint eredetileg kultikus jelentése volt. A vallásos vonatkozásokat alátámasztani látszik, hogy egyes formái a templomok alaprajzát utánozzák, és a kiinduló mező neve föld/pokol, az utolsó pedig meny-

¹⁶ CORTÁZAR, JULIO: *Sántaiskola*. Ford. Benyhe János. Budapest, L'Harmattan Kiadó, 2009.

¹⁷ Angolul hoppershotch, New Yorkban potsy, németül Himmel und Hölle, franciául escargot vagy marelle ronde, Indiában kith-kith, Brazíliában amarelinha stb.

nyország. Ezek az elnevezések arra is utalnak, hogy a játékosoknak egy életutat kell bejárniuk, és az akadályok leküzdésével kell eljutniuk a földről a túlvilágba. Az ugróiskolát egyes szimbólumkutatók a labirintussal, illetve a labirintusjárással is összefüggésbe hozzák. Eliade értelmezésében a labirintus rejtett középpontja mindig valami értékes, sőt szent dolgot rejt. Bejárása során – ez egyértelműen beavatási, tanulási folyamatnak tekinthető – a beavatandónak egy sor próbatételnek kell megfelelnie ahhoz, hogy a misztérium feltárulhasson előtte. Ezt a középpontot a labirintusokat megalkotó művészek sokszor homályban hagyták, hogy mindenki a saját személyiségének, vágyainak, személyre szóló feladatainak megfelelően képzelhesse el.¹⁸ Természetesen létezik egy másik, pszichológiai megközelítésű értelmezés is, amely szerint a labirintusutazás a beavatandó személyt elsősorban önmaga belső magjához, egyfajta belső szentélybe, a tudattalan mélyére vezeti, oda, ahol legtitokzatosabb lényege lakozik.¹⁹ Minél nehezebbnek bizonyul az út megtétele, annál bizonyosabbra vehető a kiválasztott személy átalakulása, aki e vándorút-beavatás folyamán új *énre* tesz szert. A labirintus középpontjában végbemenő átalakulásnak azonban az utazás végeztével, a visszatérés után, a köznapi világ fényénél kell megerősítést kapnia.²⁰

Az ugróiskola esetében a labirintus szimbolikus jelentései a játék szimbolikus jelentéseivel egészülnek ki. Az antropológiai szimbólumkutatás szerint a játék eredetileg szakrális jellegű tevékenység volt, az embernek önmagával, a természet ellenséges erői és a halál ellen vívott harcát szimbolizálta, ebből azonban mára csak annyi maradt, hogy – tudatosan vagy öntudatlanul – jelenleg is az ember és a láthatatlan, a transzcendens közti párbeszéd egyik formájának tekinthető. A játék Huizinga meghatározása szerint saját céllal bíró, szabad tevékenység, semmilyen anyagi érdek, haszon nem kötődik hozzá, meghatározott idő- és térbeli határok között zajlik le, és bár eltér a valóságos élettől, inkább egyfajta kilépés abból, mégis mindig van jelentése, és vannak következményei.²¹

Az összefüggések kaotikus összevisszaságát egy különleges renddel helyettesíti, és ezáltal a szándékosság felé vezet bennünket. A játék feltétlenül kötelező, kétségbe nem vonható szabályai minden játékos számára kijelölik, hogy mi érvényes ebben az elkülönített, időleges világban. A játék az emberi kapcsolatok lelke.

Nem hiszem, hogy különösebb kifejtést igényelne az elmondottak összecsengése az önismereti csoport céljainak meghatározásával, sőt talán az sem túlságosan merész, ha magát a terápiás munkát, a csoportfolyamatot jellemző szabályokat és körülményeket az ugróiskolával (tágabb értelemben a játékkal) vagy labirintusjárással asszociálom.

¹⁸ Leonardo da Vinci labirintusának központi szentélyét a művész szintén üresen hagyta annak jeléül, hogy nem kívánja meghatározni ennek tartalmát. Vö.: CHEVALIER – GHEERBRANDT: *Diccionario de símbolos*. Barcelona, Herder, 1991.

¹⁹ DIEL, PAUL: *El simbolismo en la mitología griega*. Barcelona, Labor, 1991.

²⁰ CHEVALIER – GHEERBRANDT: *I. m.*

²¹ HUIZINGA, JOHAN: *Homo ludens*. Madrid, Alianza, 1987.

A CSOPORTFOLYAMAT TERVE

Minthogy a jelentkezők személyes, konkrét problémáit nem ismertem, az összeállított tervezetet – mint már említettem – az életközépi válság általános jellemzői alapján alakítottam ki. A csoportban feldolgozandó problémaköröket négy nagy kategóriába soroltam, amelyeken belül további altémákat jelöltem ki:

- I. Az „Én” (Self)
 - I.1. Önarckép
 - I.2. Persona
 - I.3. Árnyék
 - (I.4. Testkép
 - I.5. Énideál
 - I.6. Animus, anima)
- II. Család
 - II.1. Eredeti család, anya, apa, idős szülők elvesztése
 - II.2. Testvérek
 - II.3. Gyerekkori traumák
 - II.3. Saját család, párkapcsolat, válás
 - II.4. Saját gyerek, a felnőtté vált gyerek leválása
- (III. Külvilág
 - III.1. Munka, hivatás, alkotás, munkahelyvesztés
 - III.2. „Választott család”: barátok, közösségek
- IV. Mérleg
 - IV.1. Megvalósult és nem megvalósult vágyak, célok
 - IV.2. Értékek, eszmék
 - IV.3. Hit, transzcendencia, isten
 - IV.4. Öregedés
 - IV.5. Halál, szembenézés a halállal)

Közösen elemzett művek:

Karinthy Frigyes: *Önarckép*

Hans Christian Andersen: *Az árnyék*

Isaac Bashevis Singer: *A bolond Gimpel*

Bereményi Géza: *Jézus újságot olvas*

Franz Kafka: *Levél apámhoz*

Kari Györgyi: *A hentes lánya*

Móricz Zsigmond: *A kicsi*

Kreatív írásgyakorlatokhoz használt művek:

Erdős Virág: *Hazudós mese*

Finy Petra: *bemutatkozom*

Peter Handke: *mikor a gyermek gyermek volt*
 Hans Christian Andersen: *Az árnyék*
 Franz Kafka: *Levél apámhoz*
 Móricz Zsigmond: *A kicsi*

A megvalósult 15 foglalkozás alatt jóval lassabban tudtunk csak haladni a tematikában, mint ahogyan előzetesen elterveztem. Ez részben a foglalkozások túltervezésének, részben a csoportvezetők időkezeléssel kapcsolatos kezdeti ügyetlenségének volt köszönhető. Ráadásul a csoporton belül zajló interakciók során felmerülő konfliktusok miatt be kellett iktatnunk olyan foglalkozásokat is, amelyek elsősorban a csoportdinamikai folyamatokat szolgálták. Így a tervezett témakörök közül az „Énhez” tartozó három témával (önarckép, persona, árnyék), illetve a „Család” címszóval jelölt témakörön belül az apa és az anya alakjával, valamint a gyermekkori traumákkal tudtunk behatóbban foglalkozni hét irodalmi mű részletes megbeszélése, fotók elemzése és készítése, valamint kreatív írásgyakorlatok segítségével.

FELHASZNÁLT MÓDSZEREK

Az a tény, hogy preventív, önismereti jellegű, egészséges emberek személyiségfejlesztését célzó csoportról van szó, nagyobb szabadságot biztosított számomra a módszerek és eszközök megválasztásban. Ugyanakkor azt is figyelembe kellett vennem, hogy egy hosszabb, több hónapos, akár egy éves folyamat megtervezésekor óhatatlanul számolni kell a menet közben adódó aktuális csoporttörténetekkel, a csoportdinamika változásaival, így az egyes témákhoz, problémakörökhöz rendelt módszerek, technikák aktuális megválasztásában is célszerű ezekhez rugalmasan igazodni.

Kezdetől integratív művészetterápiás munka megvalósítását tűztem ki célul, az irodalmi szövegeket vizuális eszközzel, fotókkal szerettem volna kiegészíteni. Másfelől a befogadó (receptív) technikák alkalmazása mellett szerettem volna mindkét művészeti területen kreatív alkotásra, az önkifejezés aktív formájára ösztönző módszereket is használni. A műalkotások – legyenek verbálisak vagy vizuálisak – megbeszélése, értelmezése, a bennük felvetett problémák saját életre vonatkoztatása véleményem szerint úgy válhat igazán teljessé, ha a felidézett érzések önálló alkotásokban is kifejezést nyernek, mert ilyen módon egyfajta tükröként szolgálnak, a konfliktusok háttérben rejtőző problémákkal, traumákkal, komplexusokkal szembesítenek. Az alkotói folyamat lehetőséget nyújt a személyiség egészét, nem csupán annak kognitív szintjét érintő komplex feldolgozásra.

Ennek érdekében meg kellett győződnöm a résztvevőket arról, hogy nem művészeti alkotásokat kell létrehozniuk, a művek – akár írások, akár fotók – elsősorban a terápiás folyamatban felbukkanó lelki tartalmak manifesztumai, amelyeknek bár lehet esztétikai értéke, az önismereti munkában ez mégis másodlagos. Nem

szükséges különleges tehetséggel rendelkezni a megalkotásukhoz, bőven elég hozzá a mindenkiben meglévő, velünk született teremő képesség.

A foglalkozások forgatókönyvét illetően nem ragaszkodtunk egy meghatározott felépítéshez, bár a nagy szerkezeti elemeket (ráhangolódás, átvezetés, bemelegedés, főszakasz, lezárás, „visszazsilipelés”, lecsengetés) illetően fenntartottunk bizonyos állandóságot. Talán szokatlan rugalmasságot mutattunk a foglalkozások megtervezésében, tekintve, hogy mindig a csoportfolyamathoz, a csoportdinamikához alkalmazkodva terveztük meg a következı alkalom felépítését és konkrét módszereit. Állandó elemnek tekinthetı azonban, hogy minden esetben bemelegítı körrel indítottunk (ráhangolódás), melynek funkciója a megérkezés, az átállás megkönnyítése volt. A kezdı körben mindenkinek módja nyílt elmondani, hogy érzi éppen magát, elmesélhette, ha valami fontos történt vele az elızı foglalkozás óta, és alkalma volt a többiek elé tárnı az elızı foglalkozáson megbeszélte problémákkal, mővekkel vagy csoporttörténetekkel kapcsolatos gondolatait, érzéseit is. Általában szintén a kezdı körben teremtettünk alkalmat arra is, hogy a saját észrevételeinket közöljük a csoporttal.

A következı szakaszban (átvezetés, bemelegedés) hol a kötetlen beszélgetés módszerét, hol a képekkel való munkát alkalmaztuk az érzelmi ráhangolódás, a személyes élmények, szimbolikus jelentések elıhívása, a fantáziamőködés beindítása érdekében. Az is többször elıfordult, hogy a házi feladatnak feladott kreatív írásmővek felolvasása, a csoporttagok által választott vagy készített képek megnézése, és az ezekre adott reflexiók meghallgatása helyettesítette ezt a szakaszt.

A fıszakaszban általában receptív biblioterápiás módszert alkalmaztunk, amely az irodalmi mő hol egyszerű (rövidebb szövegek esetében), hol szakaszos felolvasásából állt. Ez utóbbinak számos elınye van: aktív részvételre, interaktivitásra készíteti a csoporttagokat, fenntartja az érdeklıdést az olvasás során, termékeny beszélgetést, esetenként vitát eredményez, értékelésre ösztönöz, megkönnyíti a kritikai gondolkodást.²² A módszer átgondolt elıkészítı munkát igényel, a szöveg elızıes tagolását olyan módon, hogy az egyes részek lehetıleg egy-egy kulcsproblémára irányítsák rá a figyelmet. A megbeszélés többnyire csak az adott szakaszra vonatkozott, de sokszor elkerülhetetlenül túl is lépett rajta. A mővek receptív feldolgozásánál elıször mindig általánosabb, egyszersmind szubjektívebb, tetszésre vagy nem tetszésre vonatkozó kérdéseket tettem fel, mert ezek bizonyos mértékig kijelölték a problémák irányát, feltárták a velük kapcsolatos alapérzelmekeket. Ezt követıen a szereplık tetteinek, motivációinak megértésével, illetve a szereplıkkel való azonosulás lehetıségének kérdésével foglalkoztunk. Többé-kevésbé mindig a szöveg megértése, értelmezése felıl haladtunk a személyes problémafelvetés, a saját élményekkel, életúttal vonható párhuzamok, analógiák és eltérések irányába.

²² PETHŐNÉ NAGY CSILLA: *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest, 2004, 102.

Fontos megjegyezni, hogy a művek mint motiváló eszközök kiválasztásakor több szempontot is figyelembe vettünk: egyfelől az alkotások magas esztétikai értékét, másfelől azt, hogy lehetőleg konfliktust, vitatható helyzeteket tartalmazó, inkább érzelmeket aktiváló, mint intellektusra ható, katartikus erejű írások legyenek, amelyek a tudat és a tudattalan szintjén egyaránt működő problémákat vesznek célba. Végül az is fontos szempont volt, hogy a szövegek terjedelmüket tekintve felolvasható hosszúságúak legyenek, mivel tapasztalatunk szerint az adott alkotás felfrissítése, a közös meghallgatás és érzelmi átélés az utána következő értelmezés javára válik, és a személyes kapcsolódást is megkönnyíti. Ennek ellenére már a foglalkozások előtt e-mailben elküldtük a szövegeket, így mindenkinek módjában állt elolvasni és átgondolni őket. A közös felolvasástól – hosszúságuk miatt – két mű esetében tekintettünk el (Singer: *A bolond Gimpel* és Kafka: *Levél apámhoz*), de ezeken az alkalmakon is kiemeltünk egyes részleteket, fontosnak tartott mondatokat vagy bekezdéseket.

Hozzá kell tenni, hogy mivel nem „kipróbált” művekről volt szó, nem mindegyik váltotta be a hozzá fűzött reményeket, nem mindegyik működött úgy, ahogy előzetesen elképzeltük. Sok hasznos tapasztalatot jelentett azonban ez is, hiszen utólag számos fontos következtetést tudtunk levonni a műválasztással, a feldolgozást célzó kérdések megfogalmazásával és a művek folyamatba illesztésének sorrendjével kapcsolatban. Feltűnhet, hogy receptív biblioterápiás felhasználásra csak prózai műveket használtunk. Ez személyes, szubjektív döntés eredménye volt: úgy éreztük, a köznapi nyelvhez közelebb álló, kevésbé metaforikus nyelvezet, a történetmondás, a próza bizonyos mértékig tárgyilagosabb, az érzelmeket jobban objektiváló, racionalizálóbba jellege kedvez a konkrét problémákra fókuszálásnak és a tudatosításnak. Ez az elképzelés természetesen megkérdőjelezhető.

Volt több olyan foglalkozásunk is, amikor csak képeket használtunk a személyes élmények, érzések előhívásához, megbeszéléséhez, tudatosításához. A fotóhasználat egyelőre főként a receptív módszerre szorítkozott, bár egy alkalommal (önarckép) a résztvevők saját fényképet is készítettek. Az aktív fotózást, az önálló képkészítést a későbbiekben szeretnénk gyakoribbá, a foglalkozások állandó elemévé tenni. A fotók használatában többféle megoldást alkalmaztunk: használtunk a csoporttagok családi vagy személyes fotóalbumából származó képeket, mások róluk készített képeit, olyan fotókat, amelyeket ők maguk készítettek még a csoportmunkát megelőzően vagy azzal összefüggő feladatként, és úgynevezett „talált”, voltaképpen idegen személyeket, helyeket, tárgyakat ábrázoló képeket is, amelyek valamilyen, akár racionálisan nem megmagyarázható okból erős érzelmi, hangulati hatást váltottak ki a résztvevőkből, megragadták fantáziájukat, különféle asszociációkat idéztek fel bennük, és végül mi magunk is vittünk képeket a foglalkozásokra.

A különböző típusú fényképek a csoportmunka során különböző funkciót töltenek be, bár feldolgozásukban közös volt a képek által felidézett érzelmek, indulatok, szabad asszociációk előhívásának módszere. A családi vagy szemé-

lyes képek elsősorban az emlékek, helyzetek, a képeken látott személyekkel való kapcsolat felidézésére, az érzelmi-indulati tartalom mozgósítására, alkalmanként a képen látható valóság és a résztvevőkben élő valóság összehasonlítására, ütköztetésére szolgáltak, míg a saját maguk által készített képeken keresztül inkább a fényképezés körülményeit, az elkészítés motivációját, az ábrázolt vizuális elemek kiválasztásának és elrendezésének (képkivágás, kompozíció stb.) miéértjét igyekeztünk végiggondolni, és ezen keresztül eljutni a dolgok nézésének/látásának mélyebben gyökerező okaihoz. A talált képek esetében is hasonlóképpen jártunk el, de itt talán a személyes érintettség hiánya miatt jobban tudtunk a „tiszta” képi megfogalmazásra és annak lehetséges indítékaira, a tudatos vagy tudattalan üzenetekre koncentrálni. Ugyanakkor természetesen mindegyik fényképtípus egyfajta projekciós felületként is működött, amelyen a kép viszonylagos „objektivitásánál” fogva könnyebbnek tűnt tetten érni és tudatosítani a projekciós folyamatot. Ezt segítették a résztvevők visszajelzései, a csoportos munka.

Az aktív biblioterápia körébe tartozó kreatív írásgyakorlatokat részben időhiány miatt, részben az alkotásban való nagyobb elmélyülés érdekében többnyire a „házi feladat” formájában alkalmaztuk, bár néhány alkalommal – különösen a folyamat elején – a foglalkozásokon spontán módon használtuk ezt a módszert. Minden alkalommal adtunk „házi feladatot”, bár volt, hogy nem az ülés végén, hanem utólag e-mailben küldtük el. Ennek oka, hogy a foglalkozáson történtek fényében esetenként módosítottuk az előre eltervezett feladatokat, amelyek a kreatív írás módszerével dolgozó aktív biblioterápiás gyakorlatok vagy fotógyűjtéssel, fotókiválasztással, fotókészítéssel kapcsolatos feladatok voltak. Létrehoztunk a foglalkozások közötti kommunikáció és információáramlás megkönnyítése érdekében egy zárt Facebook-csoportot, ahova szintén feltettük ezeket az anyagokat. Ez a csoport később arra is jó volt, hogy a csoporttagok megosszanak egymással bizonyos tartalmakat, amelyekről úgy gondolják, érdekelheti a többieket.

A kreatív írás jobban működik a személyesebb megszólalást lehetővé tevő műfajok esetében (vers, napló, levél, monológ, vallomás stb.), de tapasztalatom szerint rendkívül hatásos és célravezető lehet – éppen a nagyobb rálátás megteremtésének lehetősége miatt – az indirektebb, az alkotótól nagyobb eltávolodást igénylő műfajokban is (pl. történet, jelenet). Többféle feladattípust is alkalmaztunk: verskiegészítést Finy Petra *bemutakozom* és Peter Handke *mikor a gyermek gyermek volt* című verse, analóg versírást Erdős Virág *Hazudós mese* című verse alapján, alternatív befejezés írását Andersen *Az árnyék* című elbeszéléséhez, saját szövegalkotást, levélírást valamelyik szülőhöz Kafka *Levél apámhoz* című szövege ihletésére, önálló történetírást Móricz *A kicsi* című novellájának központi problémája, a gyermekkori traumák kialakulása kapcsán. Ez esetben az instrukció az eltávolítás/rálátás, illetve az empátia erősítése céljából az volt, hogy ha saját traumáról írnak, harmadik személyben, ha a gyermekük traumájáról, akkor első személyben fogalmazzanak.

A zárókör funkciója mindig a lezárás, a „visszazsilipelés” és a lecsengetés volt. Akik addig nem tudták elmondani, amit szerettek volna, ebben a szakaszban megtehették, ugyanakkor mindenki visszajelzést adhatott arról – ez a csoporttagok és a csoportvezetők számára is fontos volt –, hogyan érezte magát a foglalkozás alatt, maradtak-e benne feszültségek, kérdések, továbbgondolásra szánt érzelmek, gondolatok. A zárókör alkalmat adott a hangulat oldására, a visszatérésre a hétköznapok világába.

A foglalkozások módszertani eszköztárának négy elméleti alappilléret alkotó verbalitás – vizualitás – receptivitás (befogadás) – alkotás (aktivitás) együttes használatának sok más mellett fontos hozadéka az is, hogy állandó körforgás, kölcsönhatás alakul ki a külvilág és a belső világ között: az irodalmi művek befogadása során a figyelem és a megértés kívülről befelé halad, leereagálása, a művekre való reflektálás során pedig belülről kifelé, részben direkt (a belső lelki tartalmak verbális megfogalmazása szintjén), részben indirekt módon (a művek kapcsán létrehozott írások szintjén) zajlik. Hasonlóképpen kívülről befelé haladó folyamatot működtet, a beépítést szolgálja a képek befogadása és értelmezése, míg tudatos kiválasztásuk, kommentálásuk, illetve a saját képek megalkotása a kivetítés révén belülről kifelé tartó mozgást hoz létre. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a külvilágra fókuszálás, akár a szövegek, akár a képek esetében, a külvilág tárgyainak, történéseinek minél pontosabb, torzításmentesebb megfigyelésével, a projekciók visszavonásával jár együtt, fejleszti a koncentrációt, a differenciált érzékelést és a külvilághoz való alkalmazkodást, megakadályozza a túlzott befelé fordulást, kognitív korrekcióként is működik, *„olyan lelki anyagcserét indít el és tart fenn, amely a rekreáció és az egészségmegőrzés alapfeltétele”*.²³

Fontosnak tartom kiemelni, hogy a fent jelzett négy módszertani faktor segítségével létrehozható az indirekt és a direkt érintettség közötti egyensúly, mint-hogy az irodalmi szövegek és a képek egy része által keltett feszültség létrehozása („talált” képek, mások képei), a résztvevők érzelmi mozgósítása közvetett úton történik, aminek nem lebecsülendő a jelentősége, ha figyelembe vesszük, hogy a csoporttagok sok esetben közvetlen módon nem lennének hajlandóak szembenézni problémáikkal (védekező mechanizmusok). Ezeknek a feszültségeknek és érzelmeknek a leereagálásában, feldolgozásában és levezetésében azonban már csak részben használtunk indirekt eszközöket (értelmezés, reflektálás, bizonyos kreatív írásgyakorlatok és saját fotó megalkotása). Úgy tűnik, ezen a ponton direktbb eszközök is bevethetők: a szövegekben felvetett helyzetekkel, konfliktusokkal analóg, azokkal párhuzamos vagy azoktól eltérő helyzetek, problémák feltárása saját életükben, a szereplőkkel való azonosulás vagy elutasításuk, a családi fotókkal vagy a csoporttagokat ábrázoló fotókkal történő munka mind erre szolgál. A folyamat így részben a tudat szintjén (a probléma megfogalmazása),

²³ ANTALFAI MÁRTA: *Gyógyítás és személyiségfejlesztés vizuális művészetterápiával*. A tanulmány rövidített változata a Magyar Pszichiátriai Társaság VI. Nemzetközi Kongresszusán (2006. február 1–4.) hangzott el. (<http://lelkiegeszsegert.hu/muveszetszovegek/MuvPszich.pdf> – Kiemelés – I. A.)

részben a tudattalanban zajlik. A cél természetesen a tudatosítás, amiben véleményem szerint a verbalitásnak és a vizualitásnak egyformán fontos szerepe lehet.

A biblioterápiás és fotóterápiás módszereken kívül használtunk strukturált játékokat is, ha a csoportdinamikai történések alakulása ezt szükségessé tette. Tapasztalatom szerint a játéknak rendkívül kedvező, lazító, örömszerző hatása van a csoportos munkában, ellensúlyozza, oldja az önismereti munkával járó feszültségeket, ahogy erre többen utaltak is a kérdőívekben. Másrészt a „komoly” önismereti munka sem mindig egyforma szinten zajlik, és hasznos beiktatni látszólag „felszínesebb, könnyedebb”, valójában a „mélyebb” gyakorlatokkal egyenértékű, azokat kiegészítő tevékenységeket is.

IRODALOM

- BAKÓ TIHAMÉR: *Verem mélyén. Könyv a krízisről*. Budapest, Psycho Art, 2002.
- CHEVALIER – GHEERBRANDT: *Diccionario de símbolos*. Barcelona, Herder, 1991.
- CARVER, CHARLES S. – SCHEIER, MICHAEL F. – V. KOMLÓSI ANNAMÁRIA: *Személyiségpszichológia*. Ford. Albert Ágnes – Ambró Ágnes – Berky Tamás et al., Budapest, Osiris Kiadó, 2006.
- CORTÁZAR, JULIO: *Sántaiskola*. Ford. Benyhe János. Budapest, L'Harmattan Kiadó, 2009.
- DIEL, PAUL: *El simbolismo en la mitología griega*. Barcelona, Labor, 1991.
- HAJDUSKA MARIANNA: *Krízisek a mindennapokban*. Budapest, Jaffa Kiadó, Mesterkurzus, 2009.
- HUIZINGA, JOHAN: *Homo ludens*. Madrid, Alianza, 1987.
- JAQUES, ELLIOTT: *Death and the Midlife Crisis*. = *International Journal of Psychoanalysis*, 1965.
- JUNG, CARL GUSTAV: *Gondolatok az apáról, az anyáról és a gyermekről*. Ford. S. Nyíró József. Budapest, Kossuth Kiadó, 1997.
- JUNG, CARL GUSTAV: *Mélységeink ösvényein*. Ford. Bodrog Miklós. Budapest, Gondolat Kiadó, 1993.
- LEVINSON, DANIEL J. – DARROW, CHARLOTTE N. – KLEIN, EDWARD B. – LEVINSON M.: *Seasons of a Man's Life*. New York, Random House, 1978.
- LEVINSON, DANIEL J. – LEVINSON, JUDY D.: *Seasons of a Woman's life*. New York, Alfred A. Knopf, 1996.
- PETHŐNÉ NAGY CSILLA: *Módszertani kézikönyv*, Korona Kiadó, Budapest, 2004.
- RUDAS JÁNOS: *Delfi örökösei*. Budapest, Gondolat–Kairósz Kiadó, 1997.