

# Fedél, hajlék, háló

## Iskolai projekt a hajléktalanságról

Tizenegy éve tanítok a Városmajori Gimnáziumban többnyire a budai kerületekből és Buda környéki településekről bejáró, jellemzően jól szituált tinédzsereket. Szeretek itt tanítani – kollégáim nagy része munkájában komoly hangsúlyt fektet arra, hogy érdeklődő, nyitott, elfogadó gyerekeket neveljen. Sokat segít a közös cél, egymás támogatása, nevelői munkánk sokszor mégis reménytelen küzdelemnek tűnik. Tanári tevékenységem során lépten-nyomon azaz kell szembesülnöm, hogy kamaszaink durva előítéletekkel élnek. A *durva* szó itt nem feltétlen az előítéletek szélsőséges megnyilvánulására vonatkozik, inkább arra, hogy azok mennyire megkérdőjelezhetetlenek: a gyerekek legtöbbszörben az empátia szikráját sem vélem felfedezni; fel sem merül bennük, hogy akár csak egy másodpercre is meg kellene állni, mielőtt *azokat a másokat* egy-egy kategorizáló szóval elintéznék. Tudom ugyanakkor, saját tapasztalatomból (magamba tekintve) is, hogy sokszor igen nehéz fogást találni ezeken az előítéleteken. Mélyen gyökereznek, messziről hozzuk őket, és – főként – legtöbbször igazán közük sincsen ahhoz, amit a mindennapokban megtapasztalunk. Néhány szélsőséges kivételtől eltekintve diákjaink előítéletei éppen azért durvák, mert soha, egy percre sem gondolkodtak el rajtuk. Többnyire nem is gyakran kényszerülnek rá, hiszen meglehetősen védett, zárt világban élnek.

Mikor egyetemi tanulmányaimhoz kapcsolódóan egy mentálhigiénés projekt megvalósítását terveztem iskolánkban, arra gondoltam, hogy projektem keretében kifejezetten a hajléktalan emberekkel szemben megnyilvánuló előítéleteket próbálnám meg körüljárni diákok egy csoportjával, hiszen – más kirekesztett embercsoportoktól eltérően – hajléktalan emberekkel a legtöbbször „találkozunk” nap mint nap, így a ki-

rekesztettségükről való gondolkodás nem maradna pusztán filozofálás. Mindig begurulok, mikor a gyerekek „csövesként” beszélnek a hajléktalan emberekről. Ez számomra a következőképpen fordítódik le: „Azok az igénytelen semmirekellők, akik a normális élet és munka helyett a piát és a lustálkodást választották.” Tudom, ha begurulok, azzal nemigen tudok segíteni abban, hogy a gyerekek egy kicsit árnyaltabban gondolkodjanak, hogy a „csöves” kategória mögött meglássák a személyt, a sokféle embert, akikben az a közös, hogy nincsen fedél a fejük fölött. Úgy döntöttem tehát, szervezek egy kísérleti projektet, amelynek keretében több irányból közelítve megpróbálom „felcsiklandozni” a gyerekekben szunnyadó érzékenységet hajléktalan embertársaik iránt. Ha csak annyi eredménye lesz a projektnek, hogy végül néhányan elgondolkodnak, mielőtt kategorizálnának, megtorpannak, mielőtt elfordulnának, én már boldog leszek. Aztán a „nem elfordulásból” hátha odafordulás is lesz.

### A PROJEKTTERV

Úgy terveztem, hogy egy három vagy négy alkalomból álló osztályfőnökióra-sorozatot szervezek az egyik hetedik osztály számára, ahol jelenleg nem tanítok. Azért szerettem volna kisebbekkel foglalkozni, mert minél fiatalabb valaki, annál kevésbé rögzülnek benne az előítéletek. Az csak később vált világossá számomra, mennyire alsó határ ez a 13–15 éves kor, hiszen személyiségfejlődésüket, erkölcsi ítéletképességük alakulását tekintve ennél fiatalabb gyerekekkel nem lett volna értelme ilyen jellegű foglalkozásoknak. Az órákra egyszerűbb drámajátékokat, rajzos feladatokat, beszélgetéseket terveztem, és reméltem, hogy egy vendéget is meghallgatunk: egy olyan embert, akinek fedél nélkül eltöltött

évek után sikerült ismét talpra állnia. Az osztályfőnökkel, aki lelkesen támogatta a projektet, úgy egyeztünk meg, hogy jelen lesz az órákon, és egy alkalommal aktívan is részt vesz a foglalkozáson. Emellett úgy gondoltuk, hogy mindezzel párhuzamosan az osztály magyartanára néhány óráján irodalmi művek feldolgozásával a kirekesztettség témájával foglalkozna. A tanulók életkora mellett az osztály kiválasztásában kollégáim személye befolyásolt: ismerve nyitottságukat és szakmai felkészültségüket reméltem, hogy támogatni fogják ötletemet, és hatékonyan tudunk majd együttműködni.

## A PROJEKT CÉLJA

Az osztályfőnöki és magyarórákon párhuzamosan történő foglalkozások segítségével azt szerettem volna elérni, hogy – a kirekesztettségéről való közös gondolkodás, az azzal kapcsolatos alkalmak révén – a gyerekek hajléktalan emberekre vonatkozó előítéletei alakuljanak, empatikus készségeik fejlődjenek. A minimális cél az volt, hogy a gyerekek a feltétlen, azonnali, gondolkodás nélküli kategorizálás, azaz előítélet helyett képesek vagy inkább hajlandók legyenek belegondolni, hogy a külső szemmel sokszor hasonlóan tűnő helyzetekben mennyire különböző sorsú emberek, egyéneek élnek. A projekt címe eredetileg *Dekategorizálás* volt, de végül a diákok számára többet mondó, jobban körüljárható *Fedél, hajlék, háló* címre váltottam. A címválasztásban már egy további gondolat is megjelenik: a hajléktalanság nemcsak azoknak az embereknek az életállapotára vonatkozhat, akiknek a fejé felett nincsen fedél, hanem azokéra is, akiknek ugyan van hol aludniuk, de az a hely a fizikai vagy pszichés körülmények, az emberi viszonyok miatt nem tekinthető otthonnak.

## A PROJEKT MENTÁLHIGIÉNÉS JELLEGE

Projekttem, úgy érzem, mind célját, mind munkafolyamatát tekintve megfelelt a mentálhigiénés

és kritériumoknak, s a „lelki egészség irányába ható pozitív változást” hozott létre.<sup>1</sup> Reményeim szerint a hajléktalanság problémájával foglalkozó osztályfőnöki órák, illetve a kapcsolódó magyarórák az egyén, a csoport (osztály), az intézmény (iskola) szintjén, és ki tudja, közvetetten talán még társadalmi szinten is hozzájárulhatnak a lelki egészség fejlesztéséhez.

Célcsoportom tagjainak a legtöbb társadalmi kérdéssel, így a kirekesztett embercsoportokkal kapcsolatban is többnyire még igen kiforratlan a véleményük. Hajlamosak úgy állást foglalni, hogy amögött kevés valódi tapasztalat áll. Azzal, hogy gondolataikat és érzéseiket csoportban megosztották egymással, reflektáltak egymás megnyilvánulásaira, illetve konkrét tényekkel, életutakkal ismerkedtek meg, lehetőségük nyílt arra, hogy még talán ítéletnek sem nevezhető állásfoglalásukat újragondolják, érzéseiket kihangsúlyosítsák, és ily módon tudatosítsák. Ezáltal gazdagodott önismeretük, és képessé válhattak a fejlődésre. A beszélgetések, ötletbörzék, viták vagy rajzos feladatok során megnyilvánulásaikkal egymásnak tartottak tükröt. A projekt során, mikor érzésekkel, gondolatokkal s nem pusztán tényekkel (például a hajléktalanná válás különböző okai) foglalkoztunk, végig igyekeztem, amennyire csak lehetett, a háttérben maradni, s a lehető legkisebb mértékben irányítani őket.

A közös munka az osztályközösségre is kihat. Egy nagyon fontos, sokak számára kínosnak tartott témával kapcsolatban, az egyéni megnyilvánulások mellett (amikor is ki előbb, ki később találta meg a hangját, s tartotta fontosnak, hogy az egész osztállyal megossza a véleményét) kis- és nagycsoportban is kellett dolgozniuk. A „hülyülések”, bolondozások mellett alkalmuk nyílt arra, hogy együttműködjenek, meghallgassák egymást, és valami közöset – képet, felsorolást, érveket – hozzanak létre, ami mindenképpen gazdagította közösségüket, fejlesztette kapcsolataikat.

A pozitív értelemben vett pillangóhatásra gondolva természetesen bízom abban, hogy ezek a gyerekek a most megtapasztaltakból és át gondoltakból is merítve később, a társadalomban

<sup>1</sup> Tomcsányi T. – Manderscheid, M. – Krieger, H. – Calin M. – Csáky-Pallavicini R.: A mentálhigiénés képzés stúdiumkísérő projektje. In Tomcsányi Teodóra (szerk.): *Mentálhigiénés képzés a Semmelweis Egyetemen*. Budapest, 2002, Animula, 132–173.

elfoglalt ilyen-olyan pozícióikban, társadalmi kérdésekkel kapcsolatban a környezetük, esetleg az ország mentálhigiénéjét tekintve pozitív folyamatokat indíthatnak be. Ki tudja, akár döntéshozók is kikerülhetnek padjainkból, ezért is nagy a felelősségünk, hogy mint tanárok (és szülők) mit tanítunk, illetve milyen mintát adunk.

Egy lépcsővel lejjebb, az iskola szintjére lépve azonban ennél egyszerűbb látni, miként hat pozitívan egy ilyen órasorozat: projektünk csak az együttműködés, az egymáshoz való folyamatos alkalmazkodás és reflexió révén valósulhatott meg. Ez az egyszerű tapasztalat is nagyon fontos volt, de ugyanígy lényeges, hogy mintát adtunk: a későbbiekben talán könnyebben nekivág valamelyik kollégánk, vagy mi magunk egy hasonló, együttműködésen alapuló projektnek (igaz, sajnos meglehetősen korlátozottak az emberi erőforrásaink). Mindemellett maga a tény, hogy egy ilyen fontos társadalmi kérdéssel ennyire mélyrehatóan foglalkoztunk, jelentős megnyilvánulás az iskolában; többnyire erősíti az amúgy is meglévő nyitottságot, elkötelezettséget – és milyen jó ebben egymást megerősíteni! –, időnként pedig, akár csak egy másodperc erejéig elgondolkodásra készíti az amúgy kevésbé toleránsakat is.

Lényeges mentálhigiénés kritérium az érintőlegesen már említett feladatmegosztás (team-munka) és az interdiszciplináris jelleg. Azt gondolom, projekttem kizárólag azért lehetett sikeres, mert az osztályfőnöki óra adta kereteken kívül a magyarórákon is foglalkozhattak a gyerekek a szegénység, a kitaszítottság és a hajléktalanság kérdésével. Valójában a konzultációk, az egymás munkájára reflektálás adhatta azt a – folyamatosan változó – irányt, amely igazán értelem tudott adni munkánknak.

Végül, de nem utolsósorban emlitem meg a bennem zajló folyamatok mentálhigiénés vonatkozásait: a projekt során rengeteget tanultam magamról, személyes és módszertani hibáimról, miközben saját előítéleteimre is alkalmam volt rálátni, és alakítani rajtuk.

## A SERDÜLŐKOR – RÖVID FEJLŐDÉS-LÉLEKTANI ÁTTEKINTÉS

Annak megértéséhez, hogy egy 13-14 éves gyerekekből álló osztály hogyan viszonyul projektem témájához, és egyáltalán egy érzékeny téma közös feldolgozására irányuló csoportos munkához, szükség van a fejlődéslelektan bizonyos szintű ismeretére a korcsoporttal kapcsolatban.<sup>2</sup>

*Sigmund Freud* pszichoszexuális elmélete szerint a latencia időszaka után a serdülőkorban újjáélednek az ösztönkésztetések, és a személyiség alakulásában ismét ezek lesznek meghatározók. Miután ezekhez a késztetésekhez a serdülőnek a családon kívül kell tárgyat keresnie, egészséges fejlődés során ebben az időszakban intenzíven elkezd leválni szüleiéről. Az erős ösztönkésztetések ütköznek a felettes én elvárásaival, ugyanakkor az egyensúlyozó szerepet játszó én még gyenge, ezért e leválási folyamat jellemzően feszültségekkel, szorongással teli. Miután a szorongás csökkentésére irányuló korábbi elhárítási módok (például a tagadás) már, a magasabb rendű elhárítási módok (például a szublimáció) pedig még nem feltétlenül működnek elég hatékonyan, a serdülő válasza gyakran az „acting out”, melynek során a hárítás cselekvésben nyilvánul meg. A serdülő különböző csoportokhoz kapcsolódhat, azok normáit veheti át (érzelmei áthelyezése külső tárgyra), serdülőkori depresszió alakulhat ki (ez lényegében azt jelenti, hogy érzelmeit a szülőktől már visszavonta, de nem tudta más tárgyra áthelyezni, és így ürességet, *Anna Freud* szavaival egyfajta gyászát él meg), hirtelen lázadással reagálhat (érzelmei ellentétbe fordítása), nagyzasos fantáziákba menekülhet (érzelmeit magára vonja vissza – narcisztikus visszahúzódság), saját problémái elől menekülve másokat utánoz (serdülőkori uniformizmus), vagy intenzív intellektuális vitákba bocsátkozik (serdülőkori intellektualizálás). Ezek mindegyike természetes, törvényszerű jelenség a serdülőkorban, fokozott, túlzottan intenzív megjelenésükre vagy kizárólagosságukra azonban oda kell figyelni; az ugyanis azt jelezheti, hogy problé-

<sup>2</sup> Mikor itt igyekszem összefoglalni a serdülőkor legfőbb ismérveit, az idézett művek mellett leginkább *Frenkl Sylvia* és *Rajnik Mária* kötetének *Serdülőkor* című fejezetére támaszkodom. Frenkl Sylvia – Rajnik Mária: *Életesemények a fejlődéslelektan tükrében*. Budapest, 2007, Párbeszéd (Dialogus) Alapítvány.

ma, elakadás van a pszichoszociális fejlődésben. További hátrítási mód a regresszió, amely szinte minden esetben problémát jelez.

Erik H. Erikson elmélete szerint a serdülőkor az identitás kialakulásának időszaka, ennek elakadása esetén szerepdiffúzió alakulhat ki. Az egészséges fejlődési folyamat végére, az énazonosság kialakulása során a serdülőnek – némi leegyszerűsítéssel – a következő feladatokat kell teljesítenie:

- érzelmileg függetlenednie kell szüleitől, illetve a családon kívül kell kapcsolatokat kialakítania;
- a szexualitásban a genitalitásnak kell vállalnia a vezető szerepet; a heteroszexuális partnerválasztás ideje;
- hivatást kell választania; meg kell találnia a felnőtt társadalomban betöltött szerepét, azaz identitását.

„A serdülőkor nyugtalansága, lázadása gigantikus küzdelem e célok elérésére. A küzdelem annál feltűnőbb jelenségekhez vezet, mennél nagyobb belső nehézségeket kell legyűmie.”<sup>3</sup>

E szakasz végére a serdülőnek érett felnőtté, érett személyiséggé kell alakulnia, aki „tevékeny ura környezetének, személyisége bizonyos fokig egységes és képes arra, hogy pontosan észlelje mind a világot, mind önmagát”.<sup>4</sup> Gordon W. Abraham Maslow kutatására támaszkodva<sup>5</sup> ennek megfelelően a következő kritériumokat javasolja az érett személyiség (eszmenyképének) definiálásakor:

- Az én érzésének kiterjesztése (szerelem, az évnesztéstől való félelem nélkül); „életünk legalsóbb néhány szférájában – gazdasági, oktatási, kikapcsolódási... – autonóm érdeklődés”;<sup>6</sup>
- meghitt viszony másokkal (részvét, tisztelet);
- érzelmi biztonság (önelfogadás);
- valóságghú percepció, jártasság és feladatok (a munkában való elmélyülés képessége);
- az én tárgyiasítása: önismeret és humor (mesterkélttség helyett);
- egységesítő életfilozófia (cél, fejlett lelkiismeret).

Az érettség eléréséhez vezető út, azaz a serdülőkor, tudjuk, viharos, küzdelmes időszak. Ahhoz azonban, hogy jobban megértsük pszichés változásait, nehézségeit, vagyis azt, hogy az eriksoni értelemben vett – a változás lehetőségét magában hordozó – krízis miért alakulhat könnyen valóban válságos helyzetté, tudnunk kell, hogy mindezek nem magyarázhatók pusztán a serdülők biológiai, hormonális változásai-val és az azok eredményeként törvényszerűen kialakuló szorongásokkal. A serdülő előtt álló „feladatokat a biológiai-pszichológiai érés és a társadalmi elvárások összetalálkozása tüzi ki”.<sup>7</sup> Ezek az elvárások természetesen nem egyik napról a másikra támadnak, „minden embert születése percétől kezdve társadalmi modellek vesznek körül, a körülötte élő és tevékenykedő felnőttek, (...) a vélemények, amiket nap mint nap hall, (...) egy mintát sugároznak feléje arról, mivé kell fejlődnie”,<sup>8</sup> a serdülőkor beköszöntével, a felnőttkor közeledtével azonban fokozott hangsúlyt kapnak. „A biológiai érés, a hormonális átrendeződés alighanem törvényszerűen hangulatlabilitást és feszültséget hoz magával. De hogy ezek a feszültségek, ezek a hangulathullámzások milyen formában nyilatkoznak, illetve nyilatkozhatnak meg, mi a soruk az egyén életében, nyernek-e teret kifejezésre és feloldódásra, és hogyan, az messzemenően történelmi-társadalmi tényezőktől függ.”<sup>9</sup> Az adott serdülőt vagy serdülőcsoportot a jelenben, jelen társadalmunkban kell néznünk, az akceleráció korában, amikor a biológiai érés felgyorsult, ugyanakkor a szocializáció, a társadalmi szerepek elsajátítása, illetve a társadalom részéről az akceptálás folyamata lelassult. A fiataloknak egzisztenciális alapszükségletük, hogy az őket körülvevő felnőttvilág elfogadja, legalizálja önazonosságukat („valódi identitásképződés”). „A serdülőkor időbeli határainak elmosódása egyben az erkölcsi normákat is bizonytalanná teszi ebben az életszakaszban. Bizonytalan, hogy mennyi önállóságot kaphat a serdülő fiú vagy leány. Kimaradhat-e [például] egy

3 Vikár György: *Az ifjúkor válságai*. Budapest, 1980, Gondolat Kiadó, 79. ■ 4 Allport, Gordon W.: *A személyiség alakulása*. Budapest, 1980, Gondolat Kiadó, 301. ■ 5 Abraham Maslow a közvélemény által nagyra tartott, érettnek minősített történelmi személyeket vizsgált. In Allport, Gordon W.: *A személyiség alakulása*, i. m. 303. (Lásd a 4. lábjegyzetet.) ■ 6 Uo. 308. ■ 7 Vikár György: *Az ifjúkor válságai*, i. m. 12. (Lásd a 3. lábjegyzetet.) ■ 8 Uo. ■ 9 Uo. 34.

13 éves leány szombat este éjfélig (...) Vagy akár egy húszéves egyetemista, akit még szülei tartanak el, dönthet-e nagy horderejű kérdésekben...<sup>10</sup> Ezek az ellentmondások rengeteg konfliktus, feszültség forrásai lehetnek.

Antropológiai kutatások<sup>11</sup> azt mutatták, hogy a nyugati társadalmakkal ellentétben számos törzsi közösségben nem jelentkeznek a mieinkhez hasonló serdülőkori problémák. E társadalmakban a közösségi élet minden mozzanatát hagyományok, rítusok irányítják, és a serdülőkorú fiatal beavatási szertartásokkal (erőpróbákkal, elvonulással vagy akár öncsonkítással) válik a törzs teljes jogú tagjává. Ezek a szertartások tehát összekapcsolják a biológiai és szociológiai értelemben vett érést, és „mintha magukba sűríténe a serdülőkori konfliktust”.<sup>12</sup> Társadalmunk lázadó fiataljainak egy-egy „acting out”-ját – a szüleit élesen bíráló fiatal viselkedését, a túlzott italozást, a vakmerő erőpróbákat – ennek fényében úgy is értelmezhetjük, mint a civilizációs fejlődés során elhagyott beavatási szertartás mozaikdarabkáit. E szerepröbálgatások persze ideális esetben – ha a fiatalnak sikerül környezetében „azonosulásra alkalmas értékeket közvetítő felnőtteket és kortárs csoportot találnia”<sup>13</sup> – az érett személyiségé válás békésebb folyamatát építik fel.

A 13-14 éves kiskamaszok ennek az ellentmondásokkal teli időszaknak még csupán a kapujában, de legalábbis az elején állnak. Biológiaiilag legtöbbjük már érett, így a hormonális változások okozta feszültségekkel meg kell küzdeniük, de a felnőtt-társadalom még csak apránként támaszt velük szemben komolyabb – az érett személyiségnek szóló – elvárásokat. Ugyanakkor azt gondolom, lehet a felelősebb gondolkodás irányába nyitogatni őket, hogy a gyermekkori azonosulásai során mélyen beépült viszonyulásokat, ítéleteket – átdolgozva – valóban sajátjukká tegyék. Közben azonban tudni kell, hogy értő és elfogadó módon csak

úgy tudjuk segíteni őket e folyamatban, ha közben mindenkor tudatában vagyunk az őket érő társadalmi hatásoknak, és annak, hogy ezek nemcsak a több száz vagy ezer évvel ezelőtti kultúráktól, de az általunk képviselt előző generációk viszonyaitól is mennyire tudnak különbözni. Ez tanárként és szülőként sem könnyű feladat.

## PEDAGÓGIA ÉS MENTÁLHIGIÉNÉ

„A mentálhigiéné célja: minél több ember számára lehetővé tenni az optimális intellektuális és érzelmi fejlődést, a testi-lelki és szociális kibontakozást; fenntartani egy olyan teherbíró, küzdőképes személyiséget, amely alkalmassá teszi az embert társadalmi feladatainak maradéktalan teljesítésére, miközben belső harmóniában, önmagával és környezetével egyensúlyban él.”<sup>14</sup> Amint azt *Telkes József Bagdy Emőkével* írott, *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában* című könyvében kifejti, ez a cél „meg egyezik társadalmunk legfontosabb értékeivel, céljaival, emberközpontú törekvéseivel”,<sup>15</sup> illetve a rogersi humanisztikus pszichológia megközelítésével. Szemben az orvosi szemléletű, ok-okozati összefüggéseket vizsgáló és ennek megfelelően múltorientált analitikus szemlélettel, a humanisztikus pszichológia az aktuális helyzetet vizsgálja, és rendszerben, kölcsönhatásokban gondolkodik: „Fejlődési vagy növekedési potenciált feltételez az emberben is. Felfogása szerint a fejlődést támogató szakembernek nem az a dolga, hogy belekontárokodjék a belső – a személyiség amúgy is nehezen feltárható és csak félig-meddig megfejtt – működésébe, hanem hogy gondoskodik a fejlődéshez azokról a külső hatásokról, ingerekről, alapanyagokról, érzelmekről stb., amelyekből táplálkozva kibomlik a személyiségben benne rejlő, meggyőződése szerint jó és önfejlődésre képes tartalom.”<sup>16</sup> A meglévő belső erőforrásokra alapoz

10 Uo. 9. ■ 11 Margaret Mead Szamoán, egy kis polinéziai szigetcsoporton végzett kutatásokat a gyermekek és fiatalok társadalmon belüli helyzetével, feladataival kapcsolatban. ■ 12 Vikár György: *Az ifjúkor válságai*, i. m. 32. (Lásd a 3. lábjegyzetet.) ■ 13 Frenkl Sylvania – Rajnik Mária: *Életesemények a fejlődéslélektan tükrében*, i. m. 107. (Lásd a 2. lábjegyzetet.) ■ 14 Bagdy Emőke – Telkes József: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Budapest, 1988, Nemzeti Tankönyvkiadó, 22. ■ 15 A jelölt idézeteken kívül is alapvetően e két szerző közös művére támaszkodom ebben a fejezetben. ■ 16 Bagdy Emőke – Telkes József: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*, i. m. 25. (Lásd a 14. lábjegyzetet.)

tehát, és fókuszában a múlt helyett a jelen és azon keresztül a jövő áll.

Bár az elmúlt évtizedek során – részben a világ komputerezációja, részben a politikai és gazdasági változások miatt – jelentősen megnövekedett az iskolában elsajátítandó tudásanyag, és széles körben jellemző a pusztán ismeretek átadására irányuló pedagógiai munka, szerencsére elterjedőben van az a nézet, miszerint az oktatás-nevelés szükséges és talán az egyik leginkább magától értetődő terepe a mentálhigiénés tevékenységnek. *Szükségszerű*, hiszen megváltozott a család, a primer szocializációs szintér működése. A válások számának drasztikus növekedésével, illetve az egyre nagyobb óraszámot lefedő kereső foglalkozás tipikusan mindkét szülőre nehezedő kényszerével (vagy éppen a munkanélküliség okozta pszichikai terhek következtében) „a család hagyományos nevelői funkciói arányaikban és minőségükben megváltoztak, a megalapozó emocionális nevelés gyökerei elvékonyodtak. Miközben a szülőmodellek érzelmi és identifikációs szerepének gyengülése a személyiségfejlődés szempontjából kedvezőtlen hiányokat teremtett, [a korábban meglévő megtartó közösségi csoportok helyére lépő] külső (intézményen kívüli) szekunder szocializációs hatások, közösségi életminták, tömegkommunikációs közvetítések, kortárs csoport befolyások jobbára a tárgyi értékek preferálását vagy ennek igényét táplálják a humanisztikus értékekkel szemben.”<sup>17</sup> A szekunder szocializáció intézményen belüli terepét biztosító pedagógiai munka *magától értetődő* színtere a személyiségformálásnak, nem pusztán az értelemszerűen meglévő humanisztikus célkitűzései, hanem a szocializációs folyamat megnövekedett időtartama miatt is. Amint azt fentebb már említettem, napjainkban a gazdasági és társadalmi változások következtében az identitásképzés, vagyis az érett személyiség kialakulásának folyamata elhúzódik, miközben a korábbi évtizedekhez képest emelkedett az oktatási intézményi keretek között töltött évek száma.<sup>18</sup>

Bár mondhatjuk, hogy kultúránkban az egzisztenciális érettség elérésének ideje kitolódott, az erre vonatkozó időbeli határok elmosódtak, az iskola a rendelkezésére álló keretek és feladatok révén olyan történések helyszíne, amelyek a felnőtté válás, az érett személyiség kialakulása folyamatában meghatározók. Ha nem is a beavatási szertartás korábban említett értelmében, de az iskola – *az egészségesen működő iskola* – ritusai, hagyományai, illetve a napi feladatok révén befogadja, a közösség tagjává fogadja a tanulót. „Ezek a ritusok, hagyományok biztonságot adnak. Megadják a valahova tartozás érzését, a »csak mi értjük« összekacsintását. Ebben a védett közegben tulajdonképpen életkézségeket (...) tanul a diák.”<sup>19</sup> Nagy lehetőség, de nagy felelősség is ez.

Amint azt *Farkas István* piarista *Az iskola szocializációs szerepe* című írásában kifejti, az iskola alapvető feladata, hogy mintegy zsilipként működve átsegítse a gyereket a család zártabb, ideális esetben védett közegéből az egyénnel szemben elvárásokat támaztó felnőtt-társadalomba, segítsen mindazon készségek és tudások elsajátításában, melyek ahhoz szükségesek, hogy a serdülő később érett személyiségként, teljes önmagát és másokat megajándékozni tudó emberként tölthesse be társadalmi szerepét, s képessé váljon a társadalmi beilleszkedésre. Az érettség kritériumai közül *Farkas István* az *integritást* és a *harmóniát* emeli ki. E kettőt az emberi értékek egyensúlya biztosítja, amely „úgy születik meg, hogy a gyermekkorban bizonyos tulajdonságok (például a bizalom, az őszinteség, a játékoság stb.) dominánsabban vannak jelen, majd fokozatosan megjelennek az egyoldalúságot feloldó »értékikrek« (a bizalom mellett a kritika, az őszinteség mellett a diszkréció, a játékoság mellett a feladatvállalás stb.). (...) Az egymásnak feszülő értékek harmóniába rendezése a nevelés és az önnevelés bravúrja.”<sup>20</sup>

Az alkalmazkodásra készítő, de a felnőtt-társadalomhoz képest még mindig nagyfokú vé-

17 Uo. 19. ■ 18 Sajnálatos módon azonban az új közoktatási törvény tizenhat éves korra szállítja le a tankötelezettséget, aminek a fentiek értelmében a fiatalok szocializációjára, személyiségfejlődésére nézve komoly következményei lehetnek.

■ 19 Fodor Gábor: Az iskola: esély a lelki egészségvédelemre. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. május, 78. ■ 20 *Farkas István*: Az iskola szocializációs feladata. *Embertárs*, 2004/3., 208–219.

dettséget biztosító iskola az elvárások és értékelés megfelelő alkalmazásával segíthet a fiataloknak, hogy az egészséges önbizalom mellett képessé váljanak az önkritikára, az egyéni kibontakozás és véleményformálás mellett nyitottak, toleránsak legyenek mások, más nézetek iránt, az együttműködés mellett megtanulják, mi az egyéni felelősség és a teljesítményre törekvés, s a bennük lévő potenciálok kiaknázása mellett megtanulják a közvetlenül mérhető eredményre nem feltétlenül vezető közösségformáló tevékenységek fontosságát.

## A MENTÁLHIGIÉNÉS SZEMLELETŰ PEDAGÓGUS

A mentálhigiénés szemléletű pedagógus ugyanazt a munkát végzi, mint kollégái. Értékel, „kényszerít”, számon kér, mindezt azzal a céllal, hogy a gyerekek érdekeit szem előtt tartva, a lehető legtöbb figyelmet szentelve nekik tudást adhasson át, hiszen (ideális esetben) ezért ment tanárnak. Szeretném hinni, hogy mindehhez képest „a mentálhigiénés képzettségű pedagógus munkájában az a valódi újdonság, hogy abban rendszerré áll össze az elkötelezettség, az érzékenység, a hagyományosnál mélyebb és célra irányultabb társadalom- és személyiségismeret, a problémák megoldása érdekében meglévő készség a partneri együttműködésre”.<sup>21</sup>

Gombocz János imént idézett művében érthető módon elzárkózik attól, hogy a mentálhigiénés szemléletű pedagógus jellemzéséhez egyfajta *erénykatalógust* állítson össze, mégis felsorolja azokat az erényeket (humánus konfliktuskezelés, felelősségvállalás, kiállás a másikért, méltányosság stb.), amelyeket a pedagógusok tevékenységük gyakorlásával közvetíteni igyekeznek. E felsorolásból én az *értő figyelmet és az önreflexiót* emelném ki. Az *értő figyelem* számomra egyrészt azt a – személyiségfejlődés, a társadalmi folyamatok és a közösségi mentálhigiéné (csopordinamika) terén szerzett – ismeretanyagot jelenti, amely segít a diákokban, illetve a szűkebb-tágabb környezetben zajló folyamatok hatékony kezelésében, másrészt támogatja a „megmondó”

helyett a diákra figyelő, empátikus attitűdöt (elengedhetetlenül fontos például tudni, honnan jön a tanuló!). Az önreflexió ugyanakkor az önismeretben gyökerező készség a folytonos visszacsatolásra és ennek révén a megújulásra. Ez utóbbinak szerves része, illetve következménye is az együttműködés – a kollégák közötti kölcsönös tapasztalatcserére való készség. Az önreflexió tehát vonatkozhat a tanár személyére és munkájára is. Mindkét értelemben rengeteget tanultam és tanulok kollégáimtól. A kiegész elkerülésének egyetlen módja: gyengeségeink ismerete, elfogadásuk, és az, hogy tudjunk bánni velük. A pedagógusnak – mint minden embernek – meg kell tanulnia elfogadnia azokat a hibáit, amelyeken nem tud változtatni, és javítani, amikor erre van lehetőség.

Mit és hogyan? A mentálhigiénés szemléletű pedagógus elkötelezettsége e két kérdésre adott válaszaiban nyilvánulhat meg munkája során. Utóbbi a fentebb kifejtett értő hozzáállást jelenti a mindennapokban (így az én esetemben az angoltanításban), míg előbbi azt az igyekezetet, hogy a pedagógus munkája során tudatosan foglalkozzon olyan kérdésekkel, amelyek körülménye a diákokra (személyiségfejlődés, önismeret), illetve a diákok közösségére (csopordinamika erősítése, egymás elfogadása) és a társadalomra is hat (tolerancia, elfogadás). Amikor tanári pályámon gondolkodom, és azon tűnődöm, mentálhigiénés irányultságom vajon miként hat a munkámra, egyrészt már meglévő oktatói tevékenységem minél emberibb és hatékonyabb végzése lebeg a szemem előtt, másrészt annak lehetősége, hogy ennek keretein kívül, másokkal együttműködve mentálhigiénés szakemberként segíthessem az iskola munkáját. Ez utóbbira tettem kísérletet szóban forgó projektemmel.

A rózsaszín ködként lebegő fenti gondolatok után szükséges megismételni, hogy – az ötven-száz évvel ezelőtti viszonyokhoz képest – napjainkra a pedagógus feladatköre lényegesen kibővült: a tanár az ismeretek átadásán túl egyre nagyobb szerepet tölt be (a közösségalakításba ágyazva) a személyiségformálásban, miközben a családi és egyéb szocializációs terek zava-

■ 21 Gombocz János: A mentálhigiénés képzettségű pedagógus. *Embertárs*, 2004/3., 197.

rai, illetve negatív (adott esetben kifejezetten egészségkárosító) hatásai következtében sokszor korrekciós és diagnosztikai feladatok is hárnak rá, vagy legalábbis el kellene látnia ezeket. Ugyanakkor e szerepeket képzettségéből és erőforrásaiból adódóan még a mentálhigiénés képzettségű pedagógus sem tudja ellátni. A mentális egészség védelmét szolgáló munka interdiszciplináris módon, együttműködéssel, teamben végezhető hatékonyan,<sup>22</sup> ahol a pedagógus feladata a primer prevenció, melyhez fokozottan szükség van mentálhigiénés szemléletű pedagógusokra.<sup>23</sup>

## ELŐÍTÉLETEK, EMPÁTIA

Mielőtt bemutatnám projektemet, szeretnék néhány szót szólni az előítéletekről, okaikról és lehetséges megváltoztatásukról, illetve az empatikus készségek alakulásáról, hiszen ezek szorosan kapcsolódnak a projekt tárgyához.

Mikor az előítélet szót használom, *Elliot Aronson* nyomán kizárólag a negatív előítéletről gondolkodom, amelynek jelentése: „ellenséges vagy negatív attitűd valamilyen csoporttal szemben – olyan attitűd, amely téves vagy nem teljes információkból származó általánosításokon alapul”.<sup>24</sup> Az előítéletek alapja a sztereotipizálás, amikor egy jellemvonást, viselkedésformát, képességet vagy valamilyen más személyes motívumot általánosítás révén emberek egy egész csoportjára érvényesnek tekintünk. Ez a jellemzés, amennyiben tapasztalatokon alapul, lehet hasznos, de legalábbis ártalmatlan. Létrejötté-

nek oka lehet egészen egyszerűen a világ dolgiban való könnyebb eligazodás szándéka, a kommunikáció egyszerűsítése. Más a helyzet azonban, ha a kategóriákban gondolkodás a megértéssel, az egyes ember helyzetének megismerésével szemben működik – ezáltal megfosztva őt attól a természetes jogától, hogy egyszeri és megismételhetetlen személyként viszonyuljon hozzá –, és megint más, ha *önmagam igazolására* szolgál, és ellenséges érzéseket, agressziót táplál. „A hajléktalan büdös, iszik és nem dolgozik” – a legtöbb ember, ha ki nem is mondja, ilyesféle egyszerű sémában gondolkodik a hajléktalan emberekről. Kérdés persze, hogy milyen tapasztalatok alapján ítélkezik valaki. Annyi mindenestre igaz, hogy a projektben részt vevő diákok közül többen használták ezeket a jellemzőket a hajléktalansággal kapcsolatos első asszociációs feladatnál, mint ahányan elmondásuk szerint rendszeresen találkoznak (vagy esetleg már beszéltek is) hajléktalan személlyel.

Aronson az előítéletek kialakulásának négy okát említi: a gazdasági vagy politikai konkurenciától való félelmet, az agresszió áthelyezését (bűnbakkepzés), az ítélkező ember személyiségét (neveltetésből adódó alapattitűd), illetve a konformitást. Érthető módon, ha kevesebb a munkalehetőség, egy társadalom inkább kirekesztő módon lép fel bizonyos társadalmi csoportokkal szemben, hiszen vetélytársat lát bennük. Ugyanígy, ha egy társadalom frusztráltabb, például mert gazdasági válság van, nő az agresszivitás foka. A felgyülemlett agressziót az em-

22 Az ilyen típusú együttműködés általában teljes egészében hiányzik az iskolákból, nemcsak idő, energia, de szakember sincsen hozzá. Szerencsére azonban van pozitív példa is: kedves barátom, *Zwickl Annamária* fejlesztőpedagógus elképesztő energiákat fektetett abba, hogy Budapest II. kerületében a gyermekeket segítő, fejlesztő szakemberek értelmesen és hatékonyan tudjanak együttműködni. Munkájukról így ír: „A 2008–2009-es tanévtől kezdve a II. kerületben az önkormányzat támogatásával kibővíthetett a Pedagógia Szakszolgálat Nevelési Tanácsadó intézményegységének a tevékenységi köre. Ettől a tanévtől kezdve az általános iskolákban a PSZSZ-ből kihelyezett fejlesztőpedagógusok és iskolapszichológusok segítik az iskolák munkáját. Ennek lényege, hogy helyben történhet meg a segítségnyújtás, de a külső szakemberek mégsem az iskolai hierarchia részei, hanem saját kompetens anyaintézménnyel a hátuk mögött látják el feladataikat. Túl a szűk szakmai tevékenységükön ez a jelenlét olyan komplex mentálhigiénés szemlélet kialakulásához is vezetett, amely a havonta megrendezendő teammunkában érhető tetten. A team résztvevői az iskolába kihelyezett szakemberek (fejlesztőpedagógus, iskolapszichológus, logopédus, gyógytestnevelő a PSZSZ-ből, valamint a védőnő), az iskola részéről minden esetben a gyermekvédelmi felelős, valamint az adott témában érintett pedagógusok. A találkozó tematikája változó. Az esetmegbeszélésektől a szemléletformáló előadások, a konfliktuskezelésen át egészen a törvényi értelmezésig rengeteg felmerülő témát felölel.”

■ 23 Nemcsak arra lenne szükség, hogy minél több pedagógus végezzen mentálhigiénés képzést (erre korlátozott egyéni, illetve intézményi erőforrás van), hanem a pedagógus alapképzést is más szemlélettel kellene végezni, ahol a pszichológiai tudás nem pusztán egy szükséges és mellékes rossz, hanem szerves, integrált része a képzésnek. Ehhez persze elengedhetetlen lenne a pedagógusi hivatás elismertté, vonzóbbá tétele. ■ 24 Aronson, Elliot: *A társas lény*. Budapest, 1987, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 234. Fejezetem egésze alapvetően Aronson idézett művére támaszkodik.



berek bűnbakképzés révén áthelyezik egy adott személyre, vagy ha ilyen nincs „kéznél”, akkor emberek egy csoportjára. Ezt a viszonyulást azután megerősíti az attribúció mechanizmusa: ha negatívan akarok megítélni valakit, egy adott cselekvésének vagy vele kapcsolatos helyzetnek olyan okot tulajdonítok, amely negatív fényt vet az illetőre. Például: A hajléktalannak biztos azért nincsen munkája, mert nem akar dolgozni, lusta. „A dolgok iróniája, hogy azt a hajlandóságunkat, hogy az áldozatot hibáztatjuk, amiért áldoztattá tettett, az a vágyunk motiválja, hogy a világot igazságos helyként szemléljük.”<sup>25</sup> Kell, hogy tehesen arról az adott hajléktalan személy, hogy nincs munkája, illetve otthona. Mindenki hinni szeretne abban, hogy a világ alapvetően igazságos. A témára vonatkozó szociálpszichológiai vizsgálatok azt mutatják, hogy a szigorú, tekintélyelvű, a szeretetmegvonást mint büntetésformát alkalmazó szülők gyermekei később hajlamosak előítéletes embereké válni: vagy azért, mert ezt mintaként kapják és azonosulásuk révén elsajátítják, vagy pedig azért, mert a gyermekkorukban felgyülemlett harag így talál magának tárgyat. Ugyanígy vizsgálatok igazolják a konformitás meghatározó szerepét az előítéletek kialakulásában, bár ezt a mindennapokban is megtapasztalhatjuk.

Azt gondolom, a serdülők előítéleteiben leginkább az otthonról hozott minták (az alapattitűd, illetve adott esetben a frusztráltságból fakadó áthelyezett agresszió) és a kortárs csoport jelentős befolyásából adódó konformitás a meghatározók.

Az előítéletek fiatalabb korban könnyebben változhatnak, ha a serdülőket olyan benyomások érik, amelyek eredményeképpen fejlődhetnek empatikus készségeik. Az empátiára való készség a serdülőkorban indul igazi fejlődésnek, hogy aztán „természetes tetőpontját az identitás végleges korszakában [érje el] (...) a szoros, érzelmileg telített emberi kapcsolatok fejlesztik az empátiás készséget, mert ezek keretében állandóan jelentkeznek olyan helyzetek, amelyeket a megszokott sémákkal nem lehet igazolni, amelyekben a partner egyedi, sajátos élményei-

nek megértésére van szükség. Mivel a személyiség nagyon érdekelt a kapcsolat fenntartásában, a partner fontos neki, a megértést nagy motivációs erő sarkallják.”<sup>26</sup> Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a teljesen harmonikus, konfliktusoktól mentes intim kapcsolatok nem fejlesztik az empátiát. „A sikeres, problémamentesen élő ember az empátia hiányában gyakran felkészületlenül kerül szembe egy-egy nagyobb krízissel, míg aki hányódott, szenvedett emberi kapcsolataiban, az több erőt, több képességet tud felhasználni újabb krízisei megoldásához.”<sup>27</sup>

Az, hogy melyik diák mit hoz otthonról, adott – és természetesen jó, ha tisztában vagyunk vele. Amit ehhez a pedagógus – előítéletek tekintetében – hozzá tud tenni, illetve korrigálni tud, az egyrészt a kirekesztés témakörébe tartozó problémák feldolgozása párbeszéd vagy az érintettekkel való találkozás formájában, másrészt a közösség építése. A közös beszélgetések révén a gyerekek egyrészt ismeretekre tehetnek szert, és így korrigálódhatnak alaptalan általánosításuk és előítéleteik, másrészt fejlődhet az önismeretük, és ha rálátnak negatív érzéseikre, azok megszelídülhetnek, és a közös tapasztalat nyomán a konformitás negatív hatásai helyébe egymás pozitív megerősítése léphet. Egymásnak tükröt tartva próbálgatják magukat, szerepeiket, miközben értékítéleteik fejlődnek. Mindez persze csak nagyon apránként történhet, és az eredmény sokszor csak késleltetve érezhető (ha egyáltalán). Az viszont mindemellett biztos, hogy a közösségépítés – amelynek része az előbb említett közös munka is – mindenképpen pozitívan hat az empatikus készségek alakulására, hiszen az együttműködés (már maga az, hogy meghallgatják egymás véleményét), az intímabb légkör a másik érteni akarását ösztönzi. Nagyon nagy szükség van arra, hogy a gyerekek ütközethessék véleményeiket, meghallgassák egymást. Ez önmagában elfogadásra neveli őket. „A tanulóknak fejleszteni kell a nyitottságot, a toleranciát; azt a szemléletet, hogy mások értékei őket is gazdagíthatják. Ha bármilyen érték elvész, az egész közösség szegényebb lesz. Erre a szemléletre az iskolánál ezer-

25 Uo. 241. ■ 26 Buda Béla: *Empátia – a beleélés lélektana*. Budapest, 1978, Gondolat Kiadó, 151. ■ 27 Uo. 152.

szerte heterogénebb társadalomban a gyermeknek nagy szüksége lesz.<sup>28</sup>

Erkölcsei fejlődését tekintve a serdülő normális esetben valahol a kohlbergi *jógyerek-orientáció* és *tekintélyorientáció* között van: cselekedeteinek alapvető motivációja eleinte leginkább érzelmi alapú, a hozzá közel állóknak szeretne megfelelni, majd ezen túllépve egyre inkább meghatározó lesz a társadalmi perspektíva, illetve a kötelességtudat: a törvényeket be kell tartani. Ez utóbbit jól illusztrálja egyik diákom visszajelzése a projekt végén: „Egy hajléktalan rengeteg szabályt szeg meg. Ezt miért teszik? Miért nem tudnak úgy élni, hogy legálisak legyenek? Talán akkor nem néznék így le őket Budapest.” Tanárként bízhatunk abban, hogy ha a gyerekek megfelelő impulzusokat kapnak, ha építő jellegű párbeszédekben vesznek részt, illetve pozitív mintákat látnak, akkor erről a biztos alapról továbblépve többen juthatnak el az úgynevezett *posztkonvencionális* szintre, ahol bizonyos abszolút értékek tiszteletben tartása mellett képessé válnak arra, hogy az értékek jó értelemben vett relativitását is megértsék, és egy közös „társadalmi szerződésen” munkálkodjanak, azaz szociálisan is éretté váljanak. Ha aztán néhányan az erkölcsi fejlődés legmagasabb fokára is eljutnak, a jó cselekedeteik, toleranciájuk, segítők magatartásuk mögötti motiváció a billenékenyebb *megfelelni vágyás* helyett a *moralitás lényegének felismerése* és az *egyetemes etikai elvek melletti elköteleződés* lesz.

## A PROJEKT LEÍRÁSA

Az első foglalkozáson felvázoltam a diákoknak, mit fogunk csinálni, milyen témával fogunk foglalkozni, és kértem a segítségüket, együttműködésüket. Megadtam a projekt címét – *Fedél, hajlék, háló* – és kértem, hogy sorolják fel, mi jut eszükbe e három szóról.

A cím ötletét Győri Péter *Hajléktalanok – a szavak és számok hálójában* című írása adta, amely nagyon jól rímelt elképzeléseimre, de

még finomította is őket, s így megváltoztattam az eredeti *Dekategorizálás* címet.

„Nincs olyan, hogy »hajléktalanok«. Helyesebben, van egy ilyen fikció, ahogy minden megjelölés az. Aki ott az aluljáró telefonfülkéjében fekszik nap mint nap, ő az, ő hajléktalan. De aki »csak« beköltözött hozzá egy éjszakára, ő is az? S aki ott sétál szerényen, rendes ruhában – éppen munkából jön, bár nem tudja még, melyik barátjánál fog ma aludni, ő is az? S a srácok, akik olyan jóízűen civódnak az újságárus előtt, de lakása egyiknek sincs, s a közös albérlétekből (ágybérlétekből?) holnap tovább kell költözniük valahova, ők? Az a fiatal lány, aki az oszlopnál téblábol már órák óta, mert nem mer hazamenni, ahol csak verést kap részeges anyjától, őneki hol az otthona?

Ahány fedél nélküli, hajléktalan, lakástalan, otthontalan ember, annyi sors, annyi körülmény, annyi különböző élethelyzet és perspektíva. Ha kicsit is »rendet« akarunk teremteni e helyzetek és helyzetjelölő szavak dzsungelében – csak hogy egy kicsit jobban értsük, miről is beszélünk egymással –, akkor próbálkozhatunk a következőképpen...<sup>29</sup> Győri Péter a fent említett élethelyzetbeli különbségek értelmében írásában bevezeti a *fedél nélküli, effektív hajléktalan, lakástalan és otthontalan* – egymást átfedő, mégis fontos különbséget tevő kategóriákat.

Céloom tehát a cím megadásával és a projekt felépítésével – beleértve az osztályfőnöki órákhoz igazított, menet közben is alakított magyar irodalmi tematikát<sup>30</sup> – az volt, hogy a gyerekek megértsék, a hajléktalanság mint gyűjtőfogalom hányféle különböző élethelyzetre, egyéni sorsra vonatkozhat: a szabad ég alatt élő, teljesen elhanyagolt, tartását, reményét vesztett, ápolatlan fedél nélküli embertől a hajléktalan-szállón lakó, a napi betevő biztosításához szükséges és *esetleg* a kiemelkedést lehetővé tevő pénzkereseti lehetőségért reménytelen küzdelmet folytató (személyes tárgyait szinte mindig magával hordani kényszerülő) emberen át azokig, akiknek ugyan van hol lakniuk, de az nem tekinthető otthonnak. Illetve hogy lássák, men-

28 Farkas István: Az iskola szocializációs feladata, i. m. 211. (Lásd a 20. lábjegyzetet.) ■ 29 Győri Péter: *Hajléktalanok – A szavak és számok hálójában*. *Beszélő*, új folyam, 10/3., 62–69. ■ 30 A projekt vége felé például egyzetéseink során kollégám, *Beőthy Zsófia* úgy döntött, hogy *Lackfi János* egy meséje helyett *Móricz Zsigmond Judith és Eszter* című novellája lesz a záró mű.

nyire könnyű – és milyen sok okból lehet – az egyik helyzetből a másikba, vagy biztos megélhetésből, saját otthonból ezek valamelyikébe jutni. A *háló* szó az emberi kapcsolatokra és az azokkal nagyon szorosan összefüggő szociális hálóra egyaránt vonatkozik. A gyerekek az első két szóra – *fedél, hajlék* – rengeteg asszociációval álltak elő, míg a *háló* kifejezésről leginkább a pók és a világháló jutott eszükbe.

Tehát az első alkalommal a cím megbeszélése után gyors bemutatkozást tartottunk, mindenki egy jelzót mondott magáról a neve mellé, és ha kedvet érzett hozzá, el is mutogatta, az mit fed. Ez utóbbit kevesen választották, és sokan csak ismételték, amit az előttük levő mondott, ami – gondolom – egyrészt a kamaszos ellenállás, másrészt az ismeretlenségből adódó (vagy amúgy is meglévő) zárkózottság eredménye volt.

Ezek után először megkértem őket, hogy csukott szemmel gondoljanak a számukra legkedvesebb tárgyra. Ezeket összegyűjtöttük. Volt itt a kispámától kezdve a plüssmacin át egy kaktuszig minden, de a legtöbben hangszert vagy sporteszközt mondtak – természetesen csupa olyan tárgyat, amely a mindennapi élethez nem feltétlenül szükséges. Amit mondtak, felírtam egy poszterre. Ezek után felolvastam egy rövid történetet arról, hogy váratlanul menekülniük kell, és csak épp arra van lehetőségük, hogy egy táskát megtöltsenek a legszükségesebbekkel.<sup>31</sup> Kitettem egy IKEA-táskát, és kértem, hogy a kapott papírdarabokra írják rá, mit vinnének. Ezeket sorra kihozták, én pedig mindet letettem a táska köré. Végül kivettem az egyformákat vagy nagyon hasonlókat, és a maradékot felragasztottam egy táblára: meleg pulcsi, könyv, bicska, élelem, ital, plüssfarkas, egy darab a falból emléknék, telefon, takaró, hifi, laptop töltővel, villanyvasút, focicucc, fogkefe. (Ami nyilvánvalóan poén volt – széf, kutya –, azt közös megegyezéssel nem írtuk fel.) Most, hogy látták az összes ötletet, megbeszéltük, mit tennének még a táskába, illetve mit vennének le a listáról. Eltűnt a villanyvasút, a laptop, a focicucc, a hifi és a faldarab, és felírtuk még a pénzt és az útlevelet.

<sup>31</sup> Ötletemet az Aktív Állampolgárság Alapítvány anyagából vettem. ■ <sup>32</sup> Az ötletet egyetemi csoporttársamtól, Szabóné Szél Juliannától kaptam.

A következő feladat címe: „Mi van a tető alatt?”<sup>32</sup> A gyerekek csoportokban dolgoztak. Kaptak egy-egy posztert, amelyre egy ház körvonalait rajzolták, középen egy választóvonalal. Megkértem őket, hogy az egyik oldalra írjanak fel minden olyan dolgot, gondolatot, érzést, fogalmat, amely a hajléktalansággal kapcsolatban eszükbe jut, és negatív, a másikra pedig azt, ami pozitív. Meglepő módon rengeteg pozitív dolgot is írtak. Az óra végén megkértem egy diákot, hogy a következő alkalomra összesítse az ötleteket egy nagy poszterre. (Az *összesítést lásd a 368. oldalon található 1. mellékletben.*)

A következő alkalom a tervek szerint egy héttel később volt. Ekkor a legfontosabb program a „vita” volt – vélemények ütköztetése kisebb csoportban. Rámelegedés céljából először egy-két szociometrikus gyakorlatot csináltunk. Egy „hangulathőmérő” után (álljanak fel két pólus között aszerint, hogy milyen kedvük van: az egyik pólus = madarat lehetne velem fogatni, a másik = depis vagyok, hagyjanak békén) megkértem őket, hogy az alábbi állításoknak megfelelően helyezkedjenek el:

- Alig találkozom/soha nem találkozom hajléktalan emberrel (két pólus).
- Még soha nem váltottam szót/már hosszabban, többször beszélgettem hajléktalan emberrel (két pólus).
- Szerintem a lakás nélkül maradt, és ezért főként az utcán élő embereket a fedél nélküli/homeless/csöves/hajléktalan szó, illetve kifejezés írja le legjobban (négy pólus).
- Félek tőlük/nincsen bennem félelem (két pólus).
- Van értelme/nincs értelme pénzt adni (két pólus).

Összességében, azon túl, hogy elég nehéz volt rávenni a gyerekeket arra, hogy meghallgassák egymást (egy-egy gyereket megkérdeztem, miért éppen oda állt, ahová), hasznosnak találtam ezt a részt (bár mint mindig, most is szorított az idő, s ezért az utolsó felállást el kellett hagyni, amit nagyon sajnáltam). Kiderült, hogy meglepően sokan találkoznak nap mint nap hajléktalan em-

berekkel, és nem egy közülük már beszélgetett is velük. A harmadik felállásnál, nem meglepő módon, csak a *hajléktalan* és *csöves* szót választották. Nagyon érdekes volt, hogy mikor egy lány, aki a „hajléktalan” sarokba állt, megjegyezte, hogy a csöves szó agresszívabb, az egyik fiú, aki ezt választotta, így válaszolt: „Tudom, hogy a »csöves« kifejezés agresszív, bántó, ezért vagy nem is használom, vagy tudatosan azért használom, mert valami negatív tapasztalatom van a hajléktalan emberekkel kapcsolatban.”

A gyerekeket ezek után két csoportba osztottam, az egyikkel osztályfőnökük átment egy másik terembe, a másikkal én maradtam. Mindkét csoport ugyanazt csinálta: további két csoportba osztódva érveket kellett gyűjteniük a következő állítások mentén:

- A hajléktalan ember életformája védhető, kötelességek vagyunk segíteni neki.
- A hajléktalan ember életformája nem védhető, hiszen tehetett volna azért, hogy ne kerüljön ide, illetve most tehetne azért, hogy kikerüljön ebből a helyzetből.

Rájuk bízom, ki melyik csoportot választja, hozzátéve, hogy az, ki hova áll, nem azt jelenti, hogy maradéktalanul egyetért az adott állítással, hiszen azok szándékosan sarkítottak. Arra kértem őket, hogy témánk jobb megértése érdekében próbáljanak belehelyezkedni azok helyzetébe, akik határozottan elutasítják, kizárják a hajléktalanokat, illetve azokéba, akik segítik őket. Kaptak időt, papírt, tollat a felkészüléshez, majd három-négy perc után megkértem őket, számoljanak be arról, mire jutottak. Azt is elmondtam, hogy mindig hallgassák meg egymást figyelmesen, és csak utána reagáljanak, és ügveljenek arra, hogy ne személyeskedjenek.

Sajnos több okból is problémás volt ez a feladat. Egyrészt szorított az idő, másrészt nagyon nehéznek találták a gyerekek, hogy nem állhatnak középre, mindenképpen választaniuk kell, talán még kicsik is az ilyen gyakorlathoz. Az is lehet, hogy valamivel több segítséget, indító ötleteket adhattam volna. Azt gondoltam, tartom

magam eredeti hozzáállásomhoz: nem akartam beleszólni, befolyásolni őket. Az is nyilvánvaló volt, hogy elég egy olyan diák, aki elbolondozza a feladatot – ha ő központi, meghatározó figura, viszi magával a csoportot. Ez történhetett, mert a másik csoportban nagyon jó vita alakult ki, igaz, nekik több idejük is volt, és így volt kifutása a feladatnak.

Jellemző volt, hogy míg az ellenérvekre (miért nem lehet megérteni őket) nagyon sok konkrét ötletük volt: „nem dolgoznak, isznak, drogoznak, nem tanultak, mikor kellett, földadják”, a másik oldalon nehezen tudtak érveket hozni, azok is inkább elvontabb, általánosabb fogalmak, okok voltak: „embertársaink, részben mi is felelősek vagyunk, erőt kell adni” (bár szerepelt a gazdasági válság, vállalatok csődbemenetele, azaz kvázi a munkanélküliség is). Nem meglepő módon elég kevés elképzelésük volt arról, miért kerülhet valaki az utcára, ezért is örültem már előre, hogy a következő alkalommal hiteles forrásból, hajléktalan vendégeinktől kaphatnak választ kérdéseikre. Egy reakció tűnt még ki a sok általánosítás közül: az ital kapcsán mondta egy lány: „De lehet, hogy azért iszik, mert elhagyták.”

A következő alkalom két héttel később volt: a Menhely Alapítványtól jött két hajléktalan vendégünk, *Balog Gyula*<sup>33</sup> és egy társa, a *Fedél Nélkülről* pedig a lap koordinátora, *Szenográdi Réka*.

Az egész foglalkozást vendégeink tartották. Először egyikük elmesélte az élettörténetét. A gyerekek nagyon figyeltek, majd a végén rengeteget kérdeztek is. A beszámolót figyelve jó volt hallani, hogy egymás után kaptak választ korábbi kérdéseikre, illetve egészen más megvilágításba kerültek elgondolásaik. Megtudták, hogy a munkahely elvesztése nemcsak csőd vagy leépítés esetén következhet be, hanem hosszabb betegállomány miatt is; hogy a válás, illetve a sok munka miatt megromlott kapcsolat következtében miként maradhat valaki fedél nélkül; hogy a „Mi van a tető alatt?” poszterre írt „anynyit sétálsz, amennyit akarsz” állítást inkább így kellene fogalmazni: sokszor na-

<sup>33</sup> Balog Gyula 2005 óta koordinál hasonló találkozókat (2009 óta a Menhely Alapítvány támogatásával); hajléktalan társával, szociális munkásokkal mennek meghívásra különböző iskolákba. Cikke (Erdős B. Gyula: Szeptemberben nekünk is becsöngetnek) itt olvasható: [http://www.fedelnelkul.hu/articles.php?article\\_id=526](http://www.fedelnelkul.hu/articles.php?article_id=526)

pi 10-20 kilométert *kell* lejárni, ha valakinek nincsen otthona, de munkát keres vagy papírokat szeretne beszerezni; és nem utolsósorban hallhatták a fel nem adásnak egy olyan példáját, amikor valaki úgy tartja a kapcsolatot egyetemmel végzett fiával, hogy az közben nem tudja: apja fedél nélkül van.

A beszámoló és a kérdések után Balog Gyuláék élő társast játszottak a gyerekekkel, ahol végigjárást tartottak a hajléktalan emberek napi kálváriáját – a papírok beszerzésétől a McDonald's százforintos vécéje helyetti alternatívák kutatásán át a szálláskeresésig.

Határozottan pozitívnak és hasznosnak éreztem ezt az alkalmat, valójában itt nyert értelmet a projekt. A gyerekeket nagyon lekötötte vendégünk élettörténete, rengeteget kérdeztek tőle.

A záró alkalom előtt beültem az osztály egy magyarórájára, ahol aznap *Lázár Júlia* verseivel foglalkoztak a gyerekek, kreatív feladatokkal, csoportmunkában (*lásd a 369. oldalon található 2. mellékletet*). Rendkívüli módon örültem, nagyon meghatározó volt, hogy láthattam a projekt másik részét. Igazából úgy éreztem, ez az igazi (természetesen a személyes találkozótól eltekintve): itt nagyobb a szabadság, és éppen ezért tud inkább a diákokról szólni a munka. Ha irodalmi művek kapcsán beszélgetünk társadalmi kérdésekről, a reakcióknak, igényeknek megfelelően lehet távolítani, közelíteni, fókuszálni vagy csak laza kapcsolatot teremteni, anélkül, hogy a gyerekekre valamit ráerőltetnénk (no persze itt nem a humán tárgyaktól elzárkózó csodabogarakról beszélünk).

A záró alkalmon kitétem a „Mi van a tető alatt?” feladatot összegző posztot, felolvastam, ami rajta volt, és megkértem a gyerekeket, tegyenek hozzá bármit, ami az első alkalomhoz képest most még eszükbe jut – akár negatív, akár pozitív dologról van szó: lehet az érzés, életkörülmény, jellemzés. Ezeket egy másik színnel a korábbi listák alá írtam. A gyerekek elkezdtek azon vitatkozni, hogy az, hogy „küzdzeni kell”, melyik oldalra kerüljön. Küzdeni kell, és ez nyilván nem jó, viszont – feltehetőleg erre gondolt egyikőjük, csak nem sikerült jól elmagyaráznia – jó, hogy va-

laki tud még küzdeni. Hajléktalan vendégünk példája nyomán hozzátették, hogy „van, aki derűs marad”. Reflektáltak még a korábban felírt „magány” szóra, mondván, hogy hiszen van, akinek ott a családja. Röviden megbeszéltük, mi történik, ha valaki a gyermekével fedél nélkül marad. Bár olykor, viharos kamaszpillanataikban bizonyára többen is megélték már az elhagyatottság érzését, valószínűleg – sok kis „család szeme fényeként” – mégsem tudják (én sem tudom) elképzelni azt a magányt, amikor nincsen egy emberi lény, akinek személy szerint fontos lennék, aki ezt értő felém fordulással, szerető érintéssel, empátiával vagy egyszerűen a pillanat figyelmét közvetítő szemkontaktussal kifejezné. Nem tudják – és ez így van rendjén.

Ezek után kiosztottam nekik azokat az összegző állításokat, amelyeket az első két osztályfőnöki óra után írtam össze, megpróbálván egyrészt azt leírni, ami konkrétan és jellemző módon elhangzott, másrészt egy-egy mondatba sűríteni kijelentéseiket, reakcióikat (*lásd a 369. oldalon található 3. mellékletet*). Kértem őket, hogy minden csoport válasszon egy állítást, amivel vitatkoznának vagy amihez valamit hozzátennének. Hangsúlyoztam, hogy ezeket én az alapján írtam, amit láttam, hallottam, de nyugodtan mondják, hogy nem így van (mert nem is ez hangzott el, vagy esetleg most már másként gondolják). Néhány észrevétel:

- „Nem igaz, hogy a lányok empatikusabbak, jobb szívűek” (amit egy fiú mondott a második osztályfőnöki óra után).
- „A csöves szó bántó lehet, mert nem biztos, hogy ők tehetnek róla, hogy az utcára kerültek.”
- „Ha munkát keresnek, a higiénia miatt nem pont egy hajléktalan vesznek fel, mert sokan munkanélküliek.”
- „A vendégeink miatt megváltozott ezzel (alkohol) kapcsolatban a véleményünk. Nincsenek többségben a hajléktalan alkoholisták.”

Végül kiosztottam a visszajelző lapokat, melyeken három szó volt: Kocsi, Kuka, Levél.<sup>34</sup> Arra kértem őket, hogy a Kocsi szóhoz írjanak le minden olyan tapasztalatot, ismeretet vagy érzést,

34 Az ötletet a Nagytó Alapítvány által kiadott *Nagytó* (2003) című kiadványból vettem.

amely jó volt a projektben, s amit szívesen elvisznek magukkal, a Kuka szóhoz mindazt, ami rossz volt, a Levélhez pedig nekem írjanak üzenetet, bármit, amit még szívesen elmondának a projekttel kapcsolatban, például hogy mit lehetett volna másként csinálni. A kitöltött lapokat egy héttel később kaptam meg (lásd a 370–371. oldalon található 4. mellékletet). Az irodalmi modul-lal kapcsolatban kollégám szintén kért visszajelzést („kilépőkártyát”) a gyerekektől (lásd a 371–372. oldalon található 5. mellékletet).

## A PROJEKT ÉRTÉKELÉSE

A projektet mindenképpen hasznosnak érzem – két szempontból is: egyrészt alkalmat adott a párbeszédre (amitől önmagában gazdagodnak a diákok, az osztály és én is), másrészt sikerült elég nagy mélységben körüljárjunk egy fontos társadalmi kérdést, és kicsit mozdítani a diákok előítéletein, kategorikus gondolkodásán.

Azt gondolom, önmagában az is érték, hogy a gyerekekkel beszélgettünk, kifejthették véleményüket, vitatkozhattak. Természetesen lehet visszaélni a beszéd adta lehetőségeinkkel, lehet fegyverként használni ezeket, de ha jól élünk velük, ha a cél egy probléma vagy a másik megértése – és itt van a pedagógus mint moderátor felelőssége –, akkor a párbeszédből mindannyian gazdagodhatunk. Azzal, hogy a gyerekek meghallgatták egymást, szembesültek a nézetek, tapasztalatok, érzések, elgondolások sokféleségével, alkalmuk nyílt az önreflexióra, fejlődtek önismeretükben, és egy apró lépést tettek az elfogadás, a szolidaritás felé. Mindezt magamról is elmondhatom: sokat kaptam ezekből az alkalmakból, szembesültem hibáimmal, leckéket vettem nyitottságból, empátiából.

A hajléktalansággal kapcsolatban azt remélem, hogy minden diáknak – még ha messze nem egyenlő mértékben is – változott a hozzáállása. Amint azt a visszajelzések is mutatják, a

gyerekek rengeteg fontos ismeretre tettek szert, de ami ennél fontosabb – bár szervesen kapcsolódik hozzá –, sokuknak jelentősen árnyalódtak a hajléktalan emberekkel, élethelyzettel kapcsolatos érzéseik. Természetesen gondolhatnám, hogy udvariasságból írtak ilyen szépeket, de tudom, hogy nem így van. Ugyanis a projekt négy hete során rengeteg alkalmam volt látni, ahogy a hozzáállásuk változott: másként fogalmaztak, már a kérdéseik feltevése is egy másik, árnyaltabb tudást tükrözött.

Örülök, hogy az elején megfogalmazott meg-látásaikat többször ők maguk korrigálták később, de annak is, amikor szándékosan nyitva hagyott kérdésekhez – így például a szabadság súlyos témájához, vagy az ital, az ápolatlanság problémájához – később „lábjegyzetek” kerültek. Ha ezek megvitatására nem is volt időnk, biztosan sok diák összekapcsolta magában az elhangzottakat. Ugyanakkor ez a korosztály szerencsére még elég őszinte és nyitott, nem játszották meg a jó kislányt, jó kisfiút – voltak (igaz, elvéve) kritikus, majdhogynem agresszív megnyilvánulások („de hát miért nem akarnak dolgozni?”) még a vége felé is, ami segített megmaradni a realitásban. A leginkább meghatározó természetesen a személyes találkozó volt, örülök, hogy erre volt alkalmunk.

Nem várt hozadéka a projektnek, hogy még a rohanás közepette is nagyon jól tudtunk együttműködni két kollégámmal, és közben folyamatosan éreztem több tanártársam lelki támogatását is: volt, aki tanáccsal, volt, aki bátorítással, mások érdeklődésükkel segítettek, az iskola alapítványa pedig – az egyre szűkülő keretek ellenére is – készségesen biztosította a szükséges anyagi támogatást.

Úgy érzem, mindannyian sokat kaptunk ettől a projekttől, az önismeret, a közösségi élmény és az ismeretszerzés terén egyaránt. Ha mi gazdagodtunk, akkor az iskola is, aztán, ha majd ezek a gyerekek a társadalom aktív tagjaivá válnak, talán még ennél is többen.

*A fenti tanulmány a Semmelweis Egyetem posztgraduális mentálhigiénés képzésének keretén belül készített záródolgozatom rövidített változata. Ezúton szeretnék köszönetet mondani Calin Mártának, Marlok Zsuzsának és Török Szabolcsnak, akik lendületet és fontos szempontokat adtak munkámhoz.*

1. melléklet: Mi van a tető alatt?

+	-
<p>szabadság függetlenség segítség munkanélküliség nincs házimunka, nincs adó, nincs lakbér nem irányítanak, ott alszol, ahol akarsz sorstársak, sokat sétálhatsz addig alszol, amíg akarsz, nincs felelősség, oda méész, ahova akarsz elsőként érsz oda a lomtalanításhoz lefogysz nem tudnak megbírságotlani</p>	<p>éhezés egyedüllét honzóság, kozszosság lenézés, közröhej tárgya koldulás bizonytalan a holnap nincs ital, korlátozott pénzmennyiség nincs mozi, nincs vásárlás bűdös, hideg, szidnak nincs empátia, nincsenek barátok kudarcélmény bántalmazás, utálat, könnyen kirabolnak maffiák, rendőrök piszkálnak elhagyatottság, betegségek foghiány, alkohol-, drog-, cigifüggőség bűdös vagy folyton elázol agresszív leszel csalódottság, nem bíznak meg benned nincs normális ruhád, nincs ékszered gyalog kell járnod</p>
<p>kibontakozás*, van, aki derűs tud maradni küzdeni kell (<i>ide? túloldalra?, tűnődtek</i>)</p>	<p>egyedüllét sorban állás előítélet nem ura az életének reménytelenség küzdeni kell (<i>ide? túloldalra?</i>)</p>

\* A vonal alatti felsorolások a záró alkalommal kerültek fel

## 2. melléklet: A hajléktalanságprojekt irodalmi modulként

Hetedik osztályban a magyar irodalom tantárgy modulrendszerben épül föl, tehát kolléganőm kérése, hogy próbáljam meg irodalmilag alátámasztani projektjét, nem jelentett gondot. Annál többet kellett gondolkodnom a „mit” kérdésén.

Első ötletemet, mely szerint hajléktalanok írásaiból válogassak (forrás: *Csillagszálló* című kötet, *Fedél Nélkül*), két okból vettem el. Egyrészt ezekben nehéz volt kiemelkedő esztétikai értékű műveket találni, másrészt attól félttem, hogy a diákok távolságtartását csak erősíthetné az, hogy a művek szerzői hajléktalanok. Szerettem volna a kérdést térben, időben örök érvényűbbé tenni.

Így alakult ki az az ív, mely alapján felépült a projekt:

József Attila: Reménytelenül – Lassan, tűnődve

Földön futó pap vagyok (Carmina Burana); Hajléktalan sirám (*Fedél Nélkül*)

Tóth Krisztina: Foghíj

Lázár Júlia: Hegedűs, Mint a pöröly

Móricz Zsigmond: Judith és Eszter

A projekttel tizennégy órát foglalkoztunk.

Beöthy Zsófia magyartanárr

## 3. melléklet: Összegző állítások az első két osztályfőnöki órán elhangzottak alapján

A lányok empátikusabbak, „jobb szívűek” (nekik könnyű).

A lányok inkább tartanak a hajléktalan emberektől, egyébként valamennyire mindannyian tartunk tőlük, még akkor is, ha nincsen közvetlen negatív tapasztalatunk.

A legalapvetőbb, legnehezebben elfogadható probléma a hajléktalan emberekkel kapcsolatban az ápolatlanság, bűz.

A hajléktalan emberek sok szempontból szabadon élnek, kérdés, hogy beszélhetünk-e pozitív és negatív szabadságról.

Tudom, hogy a „csöves” kifejezés agresszív, bántó, ezért vagy nem is használom, vagy tudatosan azért használom, mert valami negatív tapasztalatom van a hajléktalan emberekkel kapcsolatban.

A hajléktalan emberek tehetnének azért, hogy kikerüljenek reménytelen helyzetükből, leginkább dolgozniuk kéne, bár többnyire sejtjük, hogy nem könnyű elhelyezkedniük.

A hajléktalan emberekkel együtt lehet érezni, nem feltétlenül ők tehetnek arról, hogy idejutottak, bár nehéz megfogalmazni, hogy miért is védenénk őket.

Az ápolatlanságon kívül az alkohol a másik dolog, amire asszociálunk velük kapcsolatban, és ezt csak nagyon nehezen tudjuk megérteni.

A hajléktalan ember nem feltétlenül magányos, bár nyilván nincsen körülötte erős kapcsolatrendszer/háló.

A hajléktalan ember számára nehéz lehet a megvetettség elviselése.



#### 4. melléklet: Projekt végi visszajelző lapok (válogatás)

Kocsi: A hajléktalanokkal való találkozás és beszélgetés, a játék, az összepakolás egy táskába.

Kuka: A sorbanállós feladat.

Levél: Hasznos volt megtudni a hajléktalanok életét és életútját.

Kocsi: Ne írasd a házat a barátnőd nevére, az emlékeket a beszélgetésekről, a verseket.

Levél: Jó lenne még foglalkozni ezzel.

Kocsi: Megtudtam, hogy egy nap milyen sokat gyalognak, meg hogy milyen nehéz bejutni egy szállóba.

Kuka: A vendégekkel a játék.

Levél: Összességében érdekes volt.

Kocsi: A hajléktalan ember is lehet magasan művelt, a történet, amit mesélt egyikük, az érdekes volt, a játék is élvezetes volt.

Kocsi: Jó volt, hogy bejöttek a hajléktalanok, és elmesélték, hogy mit tudnak csinálni ebben a helyzetben.

Kuka: Nem tetszett, amikor egy táskába kellett mindent bepakolni.

Levél: Nagyon örültem, hogy foglalkoztunk ezzel a témával.

Kocsi: Jó volt, hogy az egyik hajléktalan elmesélte az élettörténetét, jó volt a játék a hajléktalanságról.

Kuka: Amikor a hajléktalanság pozitívumait és negatívumait kellett leírni, pozitívumot nem találtam.

Levél: Tetszett, hogy ilyen témával foglalkoztunk.

Kocsi: Nagyon jól volt megtervezve a program.

Kuka: A hajléktalanok külséjéről szóló kérdések, mert ezt nem lehet meghatározni.

Levél: Több játék lehetne, olyan, amiben a gyerekek esetleg többen szerepelnek, mert ebben a játékban szinte csak két mondatot mondhattunk.

Kocsi: A játék az nagyon jó volt és tanulságos is, jók voltak és érdekesek a beszélgetések.

Levél: Köszönöm, hogy én is részt vehettem ebben a projektben, nagyon tetszett minden.

Kocsi: Azt viszem magammal, hogy egyaránt meg kell becsülni ezeket az embereket, mert az is lehet, hogy pont olyan életet éltek, mint mi, csak egy ponton elpattant az életük, és megváltozott minden.

Levél: Nekem nagyon tetszett ez a modul, különlegesnek és érdekesnek tartottam.

Kocsi: Jó volt a játék, és hogy meg lehetett inni a bábukat.

Levél: Jó lenne, ha gyűjtenénk ruhát meg kaját, és kimennénk a városba, és szétosztanánk.

Kocsi: A játék a végén, a vendégekkel a beszélgetés; amikor összegyűjtöttük, hogy ki mit vinne magával egy lakatlan szigetre, a sorbanállós játék.

Levél: Mehetünk volna a parkba beszélni hajléktalanokkal, mehetünk volna ételt osztogatni.

Kocsi: Jó volt megtudni, hogy vannak olyan hajléktalanok, akik tesznek valamit azért, hogy ne legyenek hajléktalanok, és nem csak koldulnak, kéregetnek.

Kuka: Kicsit talán túl sokat foglalkoztunk.

Kocsi: Megértettük, miért olyan nehéz a hajléktalanok élete.

Kuka: A társasjátéknak magának nem sok értelme volt.

Levél: Tisztelt Tanámó! Érdekes volt ez a témakör, sokat tanultunk belőle

Kocsi: Tetszettek a csoportmunkák. Amikor +/- dolgokat kellett mondani

Kuka: Volt egy pár rosszalló megjegyzés.

Levél: Nagyon tetszett, ötletes volt.

## 5. melléklet: Kilépőkártyák – irodalmi modul (válogatás)

---

Ebben a modulban arra kaptam választ, hogy

- egy hajléktalan nem mindig tehet róla, hogy ilyen helyzetbe került.
- nem kell feltétlen koszosnak és bűdösnek lennie, lehet olyan tiszta, mint mi.
- léteznek olyan hajléktalanok, akik tesznek azért, hogy kilábaljanak a fedélnélküliségből, de van, aki lusta, és a segélyektől vár megváltást.

Ebben a modulban arra nem kaptam választ, hogy

- egy hajléktalan rengeteg szabályt szeg meg. Ezt miért teszik? Miért nem tudnak úgy élni, hogy legálisak legyenek? Talán akkor nem néznék így le őket Budapest.

Ebben a modulban arra kaptam választ, hogy

- mekkora mértékben tehetnek a hajléktalanok arról, hogy az utcára kerültek, meg hogy régen is voltak hajléktalanok.

Ebben a modulban arra nem kaptam választ, hogy

- miért engedi a házaspár egyik tagja, hogy a másik utcára kerüljön, még ha elválnak, akkor is.

Ebben a modulban arra kaptam választ, hogy

- milyen nehéz a hajléktalanoknak ebben a világban, és valóban, háló és szeretet nélkül nem foghatnak kilábalni ebből a szörnyű helyzetből.

Ebben a modulban arra nem kaptam választ, hogy

- milyen lelkiállapotban kell lenni ahhoz, hogy az úgynevezett háló a hajléktalanoknak az ivás, cigizés legyen.

Ebben a modulban arra kaptam választ, hogy

- miket érezhetnek, hogyan érezhetik magukat egy olyan környezetben, ami idegen nekik, illetve olyan környezetben, melyben idegenkednek a hajléktalanoktól.
- önhibán kívül igenis el lehet jutni oda, hogy hajléktalan legyen az ember.

Ebben a modulban arra nem kaptam választ, hogy

- hogyan tudnák a hajléktalanok máshogy megoldani az életüket, anélkül, hogy más emberek segítenének nekik.

Ebben a modulban arra kaptam választ, hogy

- mi a különbség a fedél és hajlék között.
- milyen sokat segít, ha szeretnek bennünket.
- milyen komoly problémáik vannak a hajléktalanoknak.
- milyen az emberi lenézés, elutasítás a hajléktalanok irányába.

Ebben a modulban arra nem kaptam választ, hogy

- miért nem segítenek az emberek.
- miért nem fogadják be a családtagjukat, aki az utcára kerül.

Ebben a modulban arra kaptam választ, hogy

- a hajléktalanok is emberek, és vannak érzéseik, és van nekik remény, illetve, hogy régen is voltak hajléktalanok, és még azt, hogy nem kell hajléktalannak lenni, hogy megvessék az embert.

Ebben a modulban arra nem kaptam választ, hogy

- Judith mégis miért nem barátkozott a falu asszonyaival, hisz így talán visszaszerezhetnék volna a kastélyukat, ménesüket stb.

