

Orosz Csaba

Kreativitási gyakorlatok a vizuális nevelésben Joseph Beuys és Erdély Miklós nyomdokain

A tanulmány a kreativitásfejlesztés pedagógiai, ezen belül is módszertani, pontosabban alkotás-módszertani szempontjainak vizsgálatával foglalkozik. A kreatív személyiségjegyek vizuális nevelési vonatkozásától az élménycentrikus attrakciók hatásmechanizmusáig mutatja be a kreativitás specifikumait. A kreativitás fejlesztésének gyakorlatát elsősorban a művészeti képzésben elfoglalt státusza szemszögéből elemzi történeti példákon: Sir Joshua Reynolds akadémista elveitől a Bauhauson át Joseph Beuys és Erdély Miklós kreatív gyakorlatain keresztül a Nyíregyházi Főiskolán működő VINYL (Vizuális Nevelés Labor Nyíregyháza) tevékenységéig bezárólag.

„ÉN ÚGYIS A TÉRDEMMEL GONDOLKODOM!” – JOSEPH BEUYS¹

Meghökkenőnek s talán viccesnek tűnhet a fenti idézetben megfogalmazódó állítás, amely a 20. század második felének egyik legjelentősebb művészegyéniségétől, Joseph Beuystól származik. Valójában a megmerevedett művészeti és gondolkodási sémák szükséges kérdőre vonását érhetjük tetten ebben a közönséges levelezőlapra írt lapidáris mondatban. Beuys arra utalt a kijelentésével, hogy ha interpretálni (értelmezni) akarunk egy műalkotást, nem elég csak a ráció által determinált gondolkodás, amelyet világos logikai lépésekben hajtunk végre, hanem szükségünk van egy intuitív mozzanatra is, amely kiszámíthatatlan és megkövetelhetetlen, és közvetlenül következik be, feltéve, hogy valamennyi érzékünkkel intenzíven összpontosítunk a műre. Ha mindezt a művészeti, illetve a művészetközvetítő képzésre vonatkoztatva értelmezzük, akkor a képzőművészeti alkotás metódusának, valamint e metódus megértésének és megértetésének a hagyományostól eltérő értelmezésével találjuk szemben magunkat.

Szokatlan gondolatok, szokatlan helyzetek indikálása sosem volt idegen a művészeti neveléstől, amely régen hordozza magán a kreativitásfejlesztés területi ódiomát, korábban ösztönösen, mára már tudatosan a tudomány terminusaival felvértezve, néhol könnyedén, néhol meggörnyedve az elvárás súlya alatt. Nem egyszerű feladat innovatív alkotási folyamatok

¹ Ez a mondat Joseph Beuysnak a sokszorozványáról (multiple) való, amelyben a művész alapképességeként feltételezett intuíciónak a Goethe értelmében vett „szemléletes ítélőerőt” mint a gondolkodás magasabb formáját – kellő humorral s nem utolsósorban a meghökkenés-ráébresztés szándékával – nem az agyhoz, hanem a térdhez rendelte hozzá.

felkutatásával és átélésével, műtárgyak tanulmányozásával új impulzusokat keresni a világ megismeréséhez; mindez folytonos megújulást és nyitottságot igényel a tanítási-tanulási folyamat minden résztvevőjétől. Ebben a legalapvetőbb mozzanat a tanár-interpretátor részéről a pedagógiai módszerek átértékelésével a szokatlanság és az eredetiség fogalmának szem előtt tartása, a diák részéről pedig az ismeretlen felfedezésének állandó vágya. A kreativitás demokratikus, vagyis mindenkire jellemző személyiségjegyként értelmezése és gyakorlatokkal való fejlesztése, valamint szinten tartása a guilfordi² divergens gondolkodás fogalmával – mely egyben a kreativitás szinonimájává is vált – egy időben jelent meg nagyjából az 1950-es években. Tudjuk, hogy a konvergens gondolkodás általában már egy ismert végeredmény, válasz azonosítására törekedve inkább intelligencia s a tárgyi tudás diszciplínáinak visszacsatolása. Ezzel szemben a divergens gondolkodás az ismeretlen válaszvariációk felkutatásával a kreativitás terepe, melynek összetevői folytonos „ébredést” igényelnek. A kreativitás fejlesztésének komplex személyi programmá, önmagát gerjesztő, önépítő folyamattá kell válnia az egyénben, mely jó esetben meghatározó életprogram a társadalom minden tagja számára számára társadalmi és szociális helyzetétől függetlenül. Vegyük sorra azokat a kreatív képességeket, amelyek különböző gyakorlatokkal trenírozhatók!

Guilford kreativitáseméletének négy pillére

Flexibilitás: „hajlékonyság, rugalmasság”, valamely vizuális kérdéshez kapcsolódó különböző válasz, út megkeresésére. Egy hagyományosnak mondható képzőművészeti tevékenységen belül is rengeteg lehetőség adódhat, hogy a probléma felvetésével úgy vázoljuk fel a lehetséges megoldások körét, jellegét, hogy azok magukban hordozzák a szokványostól eltérő irányokat. Itt lényeges személyiségvonás lehet a *kétértelműség tolerálása*, amely nem zárja le a felvetett kérdést az első adandó megoldással, hanem új utakat, lehetőségeket keres az értelmezésre. Egyszerű tevékenységek során is lehet módot találni a változatos módszerek, önálló megoldások alkalmazására. Ehhez természetesen *kitartásra* van szükség, mely fontos tényező a kreativitás szempontjából. Rendszerint itt anomáliákat tapasztalhatunk, hiszen a kísérletezés számos buktatót is rejthet magában, sok fölösleges kör után találhatnak rá a gyakorlatokat végrehajtók a számukra legmegfelelőbb megoldásokra. Az érzelmileg extrovertáltabb résztvevőknél pedig a *kudarctűrő* képesség fejlesztése kaphat külön hangsúlyt. Az **originalitás**, vagyis az eredeti, újszerű megoldásokra való képesség a kreativitás egyik nagyon lényeges összetevője, s a köznyelv főként ezzel azonosítja. **Redefiníció:** a képességek közül a legbonyolultabb és legösszetettebb, hiszen a dolgok, tárgyak jelenségek újrafogalmazásának képessége magasabb rendű gondolkodást is előfeltételez, s csak részben lehet ösztönös. **Elaboráció:** az a képesség, hogy a kreativitás által egy ötletből egy egész struktúrát fel tudjunk építeni. Ez a mozzanat lényegesen több trenírozást igényel, s az összes többi kreatív képességet magában foglalhatja. Bármilyen kreatív produktum létrehozásakor

2 Guilfordnak 1973-ban jelent meg egy tanulmánya magyarul a kreatív személyiségjegyekről: Alkotóképesség a művészetekben. In *Művészetpszichológia*. Szerkesztette: Halász László. Gondolat Kiadó, Budapest, 1973, 69–83.

lényeges a saját struktúra felépítése egy elsősorban önmagunk számára érthető összefüggérendszerben. A fejlesztés tekintetében az a legjobb megoldás, ha a diákok maguk választhatják ki, mely képző- vagy iparművészeti tevékenység, technika a legadekvátabb számukra az adott feladathoz, kreatív gyakorlathoz.

A KREATOLÓGIÁRÓL

A pszichológia érdekköréből kiinduló kreativitás elmélete a múlt század közepétől napjainkra fokozatosan integrálódott a pedagógiatudományba, s gyakorlata a művészeti képzéssel foglalkozó iskolák programjaiba. Mára a kreativitás kutatásának önálló szakterülete a kreatológia. Egy még kidolgozásra váró „kreatív pedagógiai diszciplína” (Magyari Beck István) egyaránt alkalmas lehetne a tehetséges és az átlagos képességű egyén fejlesztésére, hiszen különböző szinten ugyan, de alternatívát kínálhatna az átéléssel (élmény) elsajátítható ismeretekre. A kérdés lényege tantervelméleti – írja Magyari Beck. „Olyan magas fokon individualizálható tantervekben kell gondolkodnunk, amelyek realizálása során a tantervek által hordozott belső logika szinte észrevétlenül vezet el ahhoz az állapothoz, amikor a tanuló egyre sűrűbben megelőzve a tanárt, jut el az insight, a rádöbbenés élményéhez az előismeretek elemzésének folyamatában.”³ Mindez, ha közösségben és progresszív kreatív technikák⁴ alkalmazásával történik, talán még hatékonyabb is lehet. A kreatív technikákat, amelyeket a tanárok, illetve a sokoldalúan képzett facilitátor személyek kívülről, szervezeten viszik be az oktatási folyamatba, az ott zajló problémamegoldási folyamatok vezérfonalává válnak.

Most nézzünk néhány szubjektíven választott példát az élménycentrikus kreatív gyakorlatok alkalmazására a művészetoktatás történetéből! A kreativitás fejlesztésének történeti nyomaira bukkanhatunk már a klasszikus angol akadémiai modell törekvéseiben, melyet a Brit Királyi Akadémia első kiváló vezetője, a nagy akadémista portréfestő és pedagógus Sir Joshua Reynolds (1723–1792) *Discourses on Art* című művében fejt ki. Az ekkor még alapvetően elitista elveket valló művészképzésben a természet és a nagy elődök tanulmányozása révén a szépség ideájának művészi eszközökkel való megragadása mellett megjelennek olyan momentumok, amelyeket majd kétszáz év múlva a Bauhaus művészetoktatási elveiben üdvözölhetünk. Ez pedig a közösségi eszmecserében, gyakorlatokban átélt élmény kreativitást fokozó ereje. „Minden egyes szemináriumot az áramló ismeretek atmoszférája lengett körül, ahol mindenki megtalálhatta azt a számára szimpatikus ideát, amelyből meríthetett.”⁵ Az így nyert tudás népszerűbb és hasznosabb – írja Reynolds 1778-ban –,

3 MAGYARI BECK ISTVÁN: *Kreatológiai vázlatok*. Aula Kiadó, Budapest, 1997, 88.

4 Alkotási technikák összefoglaló elnevezése a CPS (Creative Problem Solving), mely technológia törzse a brainstorming. A CPS hat fázisa a következő: 1. zavarkeltés (mess-finding), 2. adatkeresés (data-finding), 3. problémakeresés (problem-finding), 4. ötletkeresés (idea-finding), 5. megoldáskeresés (solution-finding), 6. elfogadtatáskeresés (acceptance-finding). MAGYARI BECK ISTVÁN: *Kreatológiai vázlatok*. Aula Kiadó, Budapest, 1997, 128.

5 REYNOLDS, SIR JOSHUA: *Discourses on Art*. First Collier Books Reissue Edition, New York, 1966, 19–25.

mint amit rákényszerítenek a diákokra, vagy amit magányos elmélkedés útján szereznek. A 20. század első felében a Bauhaus nagyjai (Johannes Itten, Josef Albers, Moholy-Nagy László) már sokkal tudatosabban hittek a kreativitás velünk született, de folyamatosan fejleszthető programjában, áthelyezve a studiózást az imitatív aspektusból a gondolkodás intuitív territóriumába. Pedagógiai alapelveik a művészi gondolkodás és gyakorlat elsajátításának mikéntjéről máig nagy hatással vannak a művészetoktatásra. E nagymesterek kurzusain a tanulási folyamat különböző fázisaiban az ösztönös ráézés generálása révén, a lehetséges minták és modellek legkisebb befolyásolásával történt a médiumok saját nyelvezetének feltárása, valamint az észlelet és a képzelet összekapcsolásával egy új alkotói attitűd alkalmazása. Johannes Itten pedagógiáját például egy ellentéppárral szemléltetve lehet leginkább jellemezni: ösztön és módszer, vagyis a szubjektív élményre való képesség és az objektív megismerés. Órái gyakran mozgás- és légzőgyakorlatokkal kezdődtek. Diákjainak meg kellett szabadulniuk a görcsösségüktől, el kellett lazulniuk, hogy ezután Itten megteremthesse „az áramlóból” az irányt és a rendet. A ritmus megtalálása, majd a különböző ritmusok harmonikus alakítása volt pedagógiájának vezérfonala; három központi eleme a természet- és anyagtanulmányok, a régi mesterek elemzése s az aktrajzolás volt.⁶

JOSEPH BEUYS ÉS ERDÉLY MIKLÓS MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI MUNKÁSSÁGÁRÓL

A kreativitásemélet századvégi nagy képzőművészeti interpretátorainak – főként a német Joseph Beuysnak vagy a magyar Erdély Miklósnak – a pedagógiai életműve haláluk után jó néhány évvel sem lett túl ismert vagy elfogadott a művészetpedagógiával foglalkozók körében. Munkásságuk viszont megannyi félreértésre adott okot. Először is ösztönösen vagy tudatosan mindketten a művészeti vagy művészetre nevelés elitista alapkoncepcióját kérdőjelezték meg. Tevékenységük tanulmányozásából kiolvasható, nemhogy a művészi lét kiváltságos állapotában nem hittek, de kifejezetten elhibázottnak gondolták a társadalomból kivonuló, a kapcsolatot csak a „felsőbb hatalmakkal” tartó hérosz mítoszát. Így Beuys gyakorlata az antropológiai művészetfogalom kiterjesztésében, Erdély Miklósé az egyéni alkotóerő közösségbe integrálásában csúcsonodott ki. Sokan és sokszor „utópisztikus elvnek” minősítették már Beuys azon kijelentését, hogy „minden ember művész”. Beuys nem a hagyományos értelemben vett művésszé (a szakemberré) válás potenciális lehetőségére, hanem az alkotás (a kreatív gyakorlat) művészi elvének minden életterületbe való beáramoltatására gondolt, ahogy ezt több vele készült interjúban el is mondta. Ez a máig is érvényes szociális plasztika elve.⁷ A kreatív gyakorlatok, amelyeket Beuys oktatási

⁶ *Bauhaus archív, Magdalena Droste. Bauhaus Taschen/Vince Kiadó, Budapest, 2003, 25.*

⁷ „Mindenki magában hordozza azt a képességet, hogy megformáljon valamit: képeket, szobrokat, a hivatását, az életét s végül (talán ez a legfontosabb) akár magukat a szociális viszonyokat is.”

metódusként alkalmazott, alapvetően az életalakításról, az életvitelről szóló beszélgetésekkel kezdődtek, majd konkrét cselekvésekben realizálódtak. Ahogy egyik monográfusa Volker Harlan írja: „Ezek a gyakorlatok eredendően művészi jellegűek voltak, nem szolgáltak közvetlen külső életcélt. Nem készítettek elő sem kiállítást, sem publikációt. Egyetlen céljuk volt, hogy megmozgassanak bennünket, hogy fölfedezzük és kifejlesszük az életalakítás és életvitel új módjait. S ha e formák nem voltak újak, legalább mi magunk fedezzük fel őket, tudatunk számára elérhetőek maradnak, következésképp a gyakorlati életben is többé-kevésbé mindenütt mozgósíthatók.”⁸

Hadd mutassak be három egymással összefüggő kreatív gyakorlatot, melyeket Beuys professzori éve alatt a düsseldorfi akadémián is alkalmazott.

Beuys három gyakorlata

Az *első gyakorlat* alapkérdése a szín volt. Mivel ez a kérdés nem oldható meg pusztán a fizika kijelentéseivel, hiszen a fizika a színt mint elektromágneses impulzust, mértékegységet szemléli, ezért a gyakorlaton részt vevőknek magukat kellett a színjelenséggel szembesíteniük, vagyis a színélmény átélésének felfokozott állapotát létrehozniuk. Kifestettek tehát egy egész termet pirosra, és ezt még azzal fokozták, hogy az egyik falat ríkító piros papírral tapézták ki. A helyiséget reflektorokkal kivilágították, hogy a választott szín jól érvényesüljön, majd leültek megfigyelni, hogyan hat rájuk a jelenség. Mindegyikük kezében jegyzetfüzet volt, ebbe igyekeztek lejegyezni a hatást, amelyet később egymással is megvitattak.

A *második gyakorlat* a formaélménnyel foglalkozott. Ebben a feladatban az erdőből összeszedett faágakat egy meghatározott alapforma mentén egyenként a terem padlójára helyezték a résztvevők, majd megfigyelték, milyen változások érzékelhetők. A folytonosan épülő alakzatot ki-ki magára vonatkoztatva, irányítva és alakítva kapcsolódott be a gyakorlatba, majd miután az építmény tovább már nem volt fejleszthető, a redukálását, visszabontását is hasonló módon végezték el. A gyakorlat során beindult egy szociális folyamat is, melyet a harmadik akcióban kezdtek el tüzetesebben vizsgálni.

A *harmadik gyakorlaton* egy ócskavastelepről összeszedett különböző hosszúságú vasrudakból kollektív hangszert készítettek úgy, hogy mindenki kiválasztott magának egy darab vasat, majd kikísérletezve a vas ütögetésével elérhető legszebb hangot, a vasat egy állványra függesztette fel. A létrejött hangszeren aztán mindenki a saját választott „hangja” segítségével kommunikálni próbált a társaival. A létrejött hangok atonálisak voltak, s a résztvevők csak abban állapodtak meg, hogy abbahagyják a gyakorlatot, mihelyt úgy érzik, megtalálták egymást, illetve ha valami olyan jön létre, amely önmagában nyugvóponthoz ér.⁹

⁸ HARLAN, VOLKER: *Mi a művészet? Műhelybeszélgetés Beuyszal*. Metronóm Kiadó, Budapest, 2001, 11.

⁹ Uo. 12–13.

Erdély Miklós szelleméről, művészetpedagógiájáról

Erdély Miklós (a művészi státust megtestesítő, öncélú individuum) az egyén feloldását tűzte ki célul interdiszciplináris csoportfoglalkozásain, ahol ezt a feloldást a végtetekig vitte. Az általa alapított INDIGÓ csoport neve, melynek vezetője és szellemi atyja is volt egyben, az interdiszciplináris gondolkodás rövidítéséből ered, s egyben az indigóra (írógépbe való másolópapírra) is utal. A csoport kreatív egységként funkcionált, kihasználva a közösségi műalkotás padoxitását. Munkamódszerük olyan, ma már közsímet fogalmakra épült, mint a brainstorming vagy a csoportterápia, önfeladás, közösségbe olvadás (a kooperáció elsődlegessége). Erdély megítélése igencsak eltérő mind a mai napig. Ennek oka talán az átlagképzőművésztől eltérő műveltsége vagy szerteágazó, egyfajta holisztikus látásmódot tükröző és alkalmazó művészeti és művészetpedagógiai tevékenysége. A képzőművészek, a filmesek és a művészetpedagógiával foglalkozók, hogy csak néhány terület képviselőit említsük, akiknek a territóriumára lépett Erdély, sokszor megmosolyogták munkáit, de legnagyobb hibájuk, hogy tudomást sem vettek valóban újat hozó, formabontó törekvéseiről. Úgy tűnik azonban, az idő mégis őt igazolta. Ma már evidenciák azok a tapasztalatok, amelyeket filmes vagy pedagógiai kísérletei eredményeztek, gondoljunk csak a művészetpedagógiában meghonosodó csoportos kreativitás elvének alkalmazására vagy a képzőművészet társadalmi illetékességének ma Public Art néven futó jelenségeire.

Erdély valódi interdiszciplináris személyiség volt. Építész, költő, író, filmrendező, képzőművész és pedagógus, aki az 1970-es években találta meg a számára legadekvátabb kifejezési formákat, melyek a társadalmi és politikai elzártságtól függetlenül rímelték a világban zajló progresszív eseményekre, mint például az avantgardnak és ezen belül a fluxusnak a művészet fogalmát és tárgykörét tágító törekvései vagy a pszichológia kreativitáseméletének megerősödése a művészet és a tudomány területén egyaránt. Az általa tartott kurzusokon a művészet interdiszciplinaritása a tudományos elvek és tanok bekebelezésével a kiterjesztés (extension) progresszivitásában jelent meg, ami a természet- és a társadalomtudományok területét egyaránt érintette. Áthallásként figyelhető meg a Joseph Beuys-i meghatározáshoz kapcsolódó, fentebb már említett antropológiai művészetfogalom alkalmazása, amely a „mindenki művész” demokratizáló kijelentését nem szakmai vagy foglalkozástechnikai értelemben, hanem életelvszerűségében megragadva használta. Vagyis a kurzusokon nem a végső produktum, az elkészítendő műtárgy fizikai materializálása, hanem az alkotás közben átélt mentális folyamatok lettek a fontosak. Erdély megállapítása szerint foglalkozásai – mint a képzőművészeti oktatás specifikus színhelyei s egyben a kreativitás fejlesztésének színterei – a látszat ellenére nem csupán a képzőművészet territóriumára koncentráltak. Távolabbi céljuk a művészeti tevékenységek katalizátorfunkcióját kihasználva a kreatív szemlélet beáramoltatása volt az élet más területeire, hogy a legkülönbözőbb foglalkozású emberek hasznosíthatassák, mintegy folyamatosan fejlesztve és önmaguk képére alakítva életvezetési tanácsként alkalmazzák azokat. Módszerének lényege a különbözőképpen megkötött és nyitott instrukciók laza szerkezetének használata volt, mely a kreatív energiák szabad gyökeinek ingerlése révén hatott. A megkötések a konvencionális megoldások

és a teljes anarchia kizárását célozták, míg a nyitott irányok a többértelmű válaszadás folyamatát generálták az egyes feladatok végrehajtásában. Az individuum feloldására a csoporttevékenységek alkalmazásával törekedett, s fontos elvként vallotta e relációk értelmezésében az aktív és passzív csoporttagok együttműködésének vagy együtt nem működésének a kérdését. Véleménye szerint pont a passzivitás gátló tényezői billenthetik át a csoporttagok energiáit a kreatív állapot küszöbértékeire. A gyakorlatok meggyőzték a csoportot, illetve a kurzus vezetőit arról, hogy a gondolkodásban rejlenek azok a gátak, amelyek megakadályozzák az embert képességei kifejtésében. A megszokott helyzetek megszokott válaszokat generálnak, míg a szokatlan, sokszor kellemetlen szituációk késztetik az elmét az innovatív megoldásokra. Egyes kurzusokon főként a pusztán gondolkodásra ható feladatokat oldották meg, például képtelen állításokat igazoltak álhypotézisekkel. (Miért nem képes az ember járni?)¹⁰

Az INDIGO előzményének tekinthető Erdély Miklós két egymást követő művészetpedagógiai kurzusa, a *Kreativitási Gyakorlatok* és a *Fafej* (Fantáziafejlesztő gyakorlatok), amelyek párhuzamba állíthatók az USA-ban (Watzlawick) és Európában (E. Landau) felélénkítő kreativitáskutatás eredményeivel.

Kreativitást fejlesztő gyakorlatai kapcsán fontos megemlíteni *Marina Abramovics* nemzetközileg elismert kortárs képzőművész oktatási metodikáját, melyet *Student Body*¹¹ címen publikált, s melybe sikeresen adaptálta saját művészi praxisából s tapasztalataiból egyenesen következő formabontó módszereit. A berlini Hochschule der Künste különböző országokból érkezett diákjai egy multikulturális oktatási csoportprojekt tagjaiként, egymást fejlesztő közösségben az akadémiai oktatás időkereteit teljesen átszabva oldanak meg bizonyos feladatokat, melyek művészi fejlődésük szempontjából alapvetőnek bizonyulnak. „Nem csak arról van szó, hogy közvetlenül vesznek át ismereteket egymástól, sokkal inkább az energia, ami létrejön a térben, az különösen kreatív.” Jelen esetben nem a performance (Abramovics elsődleges műfaja) tanítását, hanem a performance tanításának természetét demonstrálja a módszere. A könyv, mely Abramovics módszereit mutatja be, első részében a diákok 365 kérdést tettek fel a tanáruknak (mesterüknek), mintha az év minden napjára jutna egy. Például azt is: „Tudna ölni egy diákért?” A második rész azokat a tanítási módszereket tekinti át, amelyekkel rendhagyó helyzetekbe hozza diákjait annak érdekében, hogy érzékeljék a kontrollt, és feszegeték saját mentális és fizikai határaikat. Ez szinte természetesen adódik a performance jellegéből.¹²

A fenti történeti példákban kitűnik, hogy a kreativitásfejlesztés gyakorlatának igen változatos spektrumából csemegézhet az, aki a mai művészeti, művészetközvetítő képzéshez keres módszertani mintákat, segédleteket. Persze a fenti kurzusok adaptálásához a szokásostól eltérő tanárszerep felvállalása is szükséges lehet. Ha egyetértünk azzal a konstruktivista

10 *Kreativitási gyakorlatok, FAFEJ, INDIGO. Erdély Miklós művészetpedagógiai tevékenysége 1975–1986. MTA MKI – Gondolat Kiadó – 2B Alapítvány – Erdély Miklós Alapítvány, Budapest, 2008, 159.*

11 ABRAMOVICS, MARINA – FERNANDEZ, MIGUEL-CID és diákok: *Student Body*. Charta Edition, 2003.

12 Nagytakarítás (Cleaning the House). Marina Abramovicssal beszélget Olu Oguibe. *Balkon*, 2007. 10. sz. 13–19.

pedagógiából érkező definícióval, hogy a tudásközvetítő tanárszerepet a tudás elsajátításának feltételeit megteremtő ún. facilitátori szerepnek kell felváltania, akkor a hagyományos tanár-diák viszony redefiniálása is szükségessé válik. Beuys így ír erről: „Tanítás és tanulás viszonyának egészen nyitottnak és állandóan megfordíthatónak kell lennie, vagyis alapjában véve meg kell szüntetni a tanítás és tanulás mint intézményesült magatartásmódok közti különbséget.”¹³ Az alá- és fölérendelt szerepeket a mellérendelés szokatlan helyzete váltja fel ezekben az interakciókban. Persze elsődlegesen a konstruktivista pedagógia alapelveit kell sorra vennünk e helyzet, illetve e pedagógiai folyamat megértéséhez.

1. A tudást a tanuló aktívan hozza létre, s nem csak passzívan elfogadja. A diákok az új ismeretet a már általuk birtokolt tudásra reflektálva s abba integrálva hozzák létre.
2. Az egyének tanulási folyamataiban a világról egyéni interpretációk születnek meg, amelyek „jószágát” adaptivitásuk dönti el.
3. A tanulás egyéni konstrukciós folyamat, amely azonban nagyon gyakran társas folyamatok során zajlik, melyekben a gondolatok megmagyarázása és megvitatása döntő jelentőségű.
4. A tanulók magukkal hozzák a világról alkotott saját elképzeléseiket, s meg kell kapniuk minden lehetőséget arra, hogy azokat a közösségi térben is kifejezhessék.

Ez egyfajta szociális konstruktivizmus, azaz konstrukcionizmus, mely szerint a tanulás szociális kognitív térben zajlik, és az emberek közötti kölcsönhatásban, csoportfolyamatokban megy végbe. Beuys elve is hasonló az oktatás folyamatáról, amikor arról vall, hogy „az iskolázásnak nem szabad tekintélyelvűnek lennie, hanem rezgésszerűen kellene végbemennie az emberek között, ami egyetemes tanár-diák viszonyt kíván. Olyan egyetemesnek kell lennie, hogy azt mondhassuk: maga a nyelv a tanár. Vagyis abban a pillanatban, amikor beszélek, én vagyok a tanár, amikor pedig figyelek, diák vagyok.”¹⁴ Itt különös konstellációt figyelhetünk meg a rendszerelmélet biológiai aspektusából vizsgált kutatásokkal, amelyek a pedagógiára áttüntetve máris a fenti beuysi gondolattal és az említett konstruktivista elvekkkel is rímelnek egyszerre. „A kapcsolatteremtés lényege nem az információ átvitele, hanem inkább az élő szervezetek közötti viselkedési összhang megteremtése. Ez minden élő szervezet közötti kapcsolatra jellemző. A nyelv révén új szintet érünk el az összhang megteremtésében.” (Humberto Maturana)¹⁵

¹³ HARLAN, RAPPMANN, SCHATA: *Szociális plasztika, anyagok Joseph Beuyshoz*. Balassi Kiadó, Budapest, 2003, 39.

¹⁴ Uo.

¹⁵ Santiago-elmélet: Az élet mint folyamat a megismerés folyamata. Az emberi megismerést az öntudat jellemzi. Tudjuk, hogy tudunk. „Autopoietic open system.” Maturana, Humberto (with F. J. Varela): *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. Boston: Shambhala, 1987 (with F. J. Varela). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*.

EGY NYÍREGYHÁZI HAJTÁS

A tanárképzés e változatos módszerek befogadásának eleve jó terepe. A bolognai szisztéma keretében lehetőség adódott, hogy önálló kurzussá is váljon a kreativitás trenírozása *Kreatív vizuális gyakorlatok* néven a VINYL keretében. A VINYL (Vizuális Nevelés Labor Nyíregyháza) ötlete 2003 őszén fogalmazódott meg, elsősorban a szokásos rajzsakmódszertani gyakorlat megváltoztatása céljából, mely a stúdiumrajz és a művészettörténet területekre koncentrált elsődlegesen. Az addigi főiskolai pedagógiai gyakorlat tarthatatlansága és a diákok ösztönzése révén mintegy alulról építkezve jött létre azzal a céllal, hogy a képzelet és a kreativitás fejlesztése révén, a korábbi rajzpedagógiai módszerek újrafogalmazásával, átalakításával egy szabad, a kortárs művészet befogadására is fogékony közönséget neveljen ki. Nem elhanyagolható törekvésként merült fel az alapítókban, hogy ezáltal a jelenkor „lélegző” művészete bekerüljön az iskola falai közé. Ezért a VINYL kortárs művészettel foglalkozó akciókat és pedagógiai workshopokat szervezett, valamint tantárgy-pedagógiai segédleteket is készített. A kísérleti műhely működésének hat éve alatt sajátos műfajt alakított ki a maga számára: ez a „közösségi performance” amelyre konkrét példát is mutatunk majd. A tagjaiban állandóan megújuló alkotóközösség változatos projektjei e műfaj különböző megjelenési formáinak lenyomatai. A Miskolci Galéria és Városi Művészeti Múzeum alkotóházában 2003 és 2008 között minden évben tematikus projekteket szervezett, melyek nagyrészt e művészeti, illetve művészetközvetítő közösség és a civil szféra kapcsolatára reflektáltak. A „HŐÁRAM”, a „SZIÁMI”, a „Helyettesítési Gyakorlat”, a „STAFÉTA”, valamint a „GUIDE RIDER” projektcímek mögött olyan tevékenységek álltak, amelyek a társadalmi illetékesség felelősségének tudatában elsősorban a civil társadalommal való kapcsolatfelvételre koncentráltak, s a vállalt vagy kényszerű együttműködést, annak pedagógiai, pszichológiai és szociológiai összefüggéseit vizsgálták sajátos gyakorlatukban. A következőkben e projektekből a HŐÁRAM címűt mutatom be, ezt követi a VINYL egyik kreatív, múzeumkommunikációs gyakorlatának a leírása a debreceni MODEM Modern és Kortárs Művészeti Központban, majd a kreatív vizuális gyakorlatok elnevezésű főiskolai kurzus egyik órai feladata.

Hőáram – közösségi performance

Elméleti alapok

A „hőáram” fogalma is Joseph Beuys nevéhez kötődik. Szobrászként és érzékeny emberként fogalmazta meg programja metaforáját: „Ott, ahol jelenleg elidegenedés honol az emberek között – szinte azt mondhatnánk: mint egy hidegplasztika –, éppen oda kell a hőplasztikának behatolnia, ott ember és ember közti hőt termelnie: ez a szeretet. Nem fizikai hőről van szó, hanem – már transzcendáltnan – emberek közötti vagy evolúciós hőről, ahogyan nevezünk kellene.” Ezen elv aktualizálására, illetve kiterjesztésére Nyíregyházán a művészetközvetítő képzés struktúrája két irányból nézve is igen alkalmas. Egyrészt a művészettel mint elmé-

leti és gyakorlati diszciplínával való intenzív foglalkozás, másrészt a tanítás-tanulás révén létrejött többszintű interakció és szociális kapcsolatrendszer értelmezése egy komplex, új megközelítési módot eredményezhet az egyéni és a közösségi kreatív életvezetéshez. Beuys szerint az embert formáló erőket kell felmutatni az egyénnek, hogy láthassa, mivé válhat a jövőben pro és kontra. Ezek a megközelítések persze a hagyományos művészeti műfajokban nehezebben tetten érhetők, mint azokban a törekvésekben, amelyek napjainkban aktuálisan prezentálják a társadalom és a művészet lehetséges új kapcsolatait. Ma a progresszív művészeti szcéna a Public Art műfaját mutatta fel az érdeklődő embereknek, akiknek először csak a figyelméért küzd újra. Az erre predesztinált művészek szép lassan elhagyják a múzeum „white cube”, védett terét, közösségi helyszínekre merészkednek, feladva önként vállalt száműzetésüket egy új kontaktus megvalósítása érdekében. A művészetet befogadók pedig sokszor újra fölfedezik az önmagukban rejlő alkotó energiákat, s a művésszel való szociális kontaktus átélése révén tovább is generálják azt, szinte öntudatlanul.

A performance tagjainak felkészítése

A VINYL projekt tagjai a fenti elvek szimpatizánsaiként és olyan „jövőbeli” szakembereként, akiknek a művészetközvetítésben épp a szociális kontaktus különféle módozatait lesz lehetőségük prezentálni majdani diákjaik felé, a gyakorlati trenírozás szokásostól eltérő módozatain kellett elgondolkozniuk. A Miskolci Galéria és a Nyíregyházi Főiskola Vizuális Kultúra Intézetének teljes támogatását élvezve egy négynapos vizuális nevelés workshop és egy közösségi performansz kereteit dolgozták ki. A tréning fő csapásirányát jelentő gyakorlati tevékenység végrehajtására, vagyis a közösségi műalkotásként is értelmezhető akcióra a negyedik nap végén került sor, s maga a workshop is teljes egészében ennek az előkészítésére épült. Az előkészítő folyamatban a főiskolások előadásokat hallgathattak két képzőművész, Szabics Ágnes és Madácsy István tolmácsolásában, melyek egyfajta motivációként is szolgáltak a későbbiekre. Hasonló céllal kisebb beszélgetéseket és filmvetítéseket is szerveztek, valamint megismerkedtek a készülő munka terepével, vagyis Miskolc város közösségi tereivel, kulturális, művészeti intézményeivel.

A performance leírása

A közösségi performansz főszereplője végül hat, az akcióra önkéntesen vállalkozó hallgató lett, akik a beuysi HŐÁRAM betűit viselték a pólójukon (1. kép), s Miskolc belvárosának legforgalmasabb helyein próbáltak kontaktusba kerülni (külön-külön vagy együtt) az utca emberével úgy, hogy a szemük elé kötött kendő miatt érzékelésük bizonyos mértékben korlátozott volt, pusztán a belső intuícióra, a „me-



▲ 1. kép

tafizikus hőérzetre” hagyatkozhattak. Kontaktuskeresésük a bizalomra épített, s a társadalmi hő atomjaiként csapódtak a spontán melléjük kerülő emberekhez, akikkel megpróbáltak kommunikálni, vagy valamilyen segítséget kértek (pl.: a haladásban vagy a forgalmas úttesten átkelésben), s a segítségnyújtást minden esetben az akció szempontjából fontos ajándékkal honorálták. Ez a közismert s a projekt hirdetőfeliratával preparált „maciméz” volt (2. kép), amely a gondolkodásra való felhívás metaforáját jelentette itt, s a kontaktusban megnyilvánuló együttérzés aktusában egyfajta hőátvivő, transzformáló szerepet kapott. A projekt előtt a mű mentora „beavatásként” felvázolt egy ábrát a hőáram várható és ideális működéséről, a résztvevők lehetséges kapcsolatteremtéséről, az önálló kreatív lépések elképzelt irányairól. Fontos momentum volt még a gondolkodást jelképező anyag szimbolikus kiosztása is. Az előkészületek kidolgozásakor és az akció teljes időtartama alatt kialakult a hagyományostól eltérő tanár-diák mellérendeltségi viszony. Rengeteg ötlet és elképzelés merült fel a diákokban az utca emberével való kontaktus megtervezéséhez, s igen sok esetben maguk a járókelők alakították az akciót szociális érzékenységükkel vagy éppen érzéketlenségükkel. A hallgatók önálló projekterveket dolgoztak ki erre a napra. Például volt, aki Örkény egyperceseiből olvastatott fel egy könyvesboltban (3. kép), míg másvalaki az éppen nyitva tartó grafikai biennále néhány művét magyaráztatta el magának egy segítőkész járókelővel. Megállapítható, hogy az akcióban való részvétel fantasztikus energiákat szabadított fel a résztvevőkben, ami persze emlékezetessé is tette számukra az eseményt.



▲ 2. kép

3. kép ▼



Szuperhőscucc a tornaszákban

Múzeumkommunikációs gyakorlat gyerekeknek Kis Varsó¹⁶
Tulajdonságok (Tornasor) című művéhez

A VINYL tevékenységi körének fontos szegmensei a különböző korosztályú múzeumi közönség számára szervezett kreatív foglalkozások. E közönség, jelen esetben gyerekek, műalkotásokkal való megismerkedésének elméleti és gyakorlati útjait térképezte fel a „Szuperhőscucc a tornaszákban” elnevezésű játékos projekt. A debreceni MODEM gyűjteményében található Tulajdonság című Kis Varsó-mű formai és tartalmi üzeneteire reflektálva állítottak össze a diákok általános iskolás gyerekeknek egy projekt jellegű feladatot (4. kép). A foglalkozás közvetlenül a műalkotás szomszédságában kötetlen beszélgetéssel kezdődött az iskolai életről, szokásokról, az iskolai közösségekről, érintve az egyének e közösségekben elfoglalt hierarchikus helyzetét. A gyerekek közül ki-ki elmondhatta, milyen formális és informális csoportosulások alakultak ki saját tanulóközösségében, s ezek mennyire működnek demokratikusan az ő szemszögükből szemlélve. Sérrelmeik és sikereik története a különböző iskolai szituációkban a (facilitátori szerepben dolgozó) foglalkozásvezetők pedagógiai és pszichológiai érzékenységének segítségével fokozatosan kerültek felszínre. A beszélgetés a realitások szférájától távolodva lassacskán a vágyak és az álmok territóriumára tevődött át, amikor a gyerekek saját tulajdonságaik „mesebeli” átváltoztatásának lehetőségéről s ezáltal az iskolai csoport hierarchiájában vágyott helyváltoztatásukról kezdtek elmélkedni. Többekben felmerült, hogy esetleg szuperképességekkel felvértezve kiemelkedhetnének kortársaik közül, legyenek azok testi vagy elméleti tulajdonságok. Aztán a szoborcsoport tornasorban álló kisdíákjait



▼ 4. kép



▲ 5. kép

szemlélve megpróbálták kitalálni azok tulajdonságait, a megmintázott karakterekből kiolvasva elképzelt szupererejüket. A foglalkozás gyakorlati feladata e szoborgyerekek szuperhősjelmezeinek a megtervezése volt. A különböző karakterek különböző papírelmezeket kaptak a szuperhősség attribútumaival felvértezve, melyek mintáit képregény- és filmélményeikből adaptálták a foglalkozás résztvevői (5. kép).

¹⁶ Kis Varsó képzőművész. Részletesebben: www.artportal.hu

Hangvezérelt élő szoborcsoport

Az iskolaépületben megvalósított órai feladat a kreatív vizuális gyakorlatok elnevezésű tantárgy egyik szemináriumáról

A projekt helye a tanárképzés rendszerében

A rajztanár-, újabb nevén a „művészetközvetítő-képzés” átalakulásával lehetőség adódott új tantárgyak és tantárgyi tartalmak kidolgozására és bevezetésére mind a főiskolai, mind az egyetemi szinten. Az alapképzésben kreatív vizuális gyakorlatok elnevezést kapott az a kurzus, amelyen a kreatív vizuális gondolkodást a gyakorlatra is megfelelő szinten átültetni képes tevékenységkör kialakítása, fejlesztése és szinten tartása a legfontosabb feladat. Itt a hagyományos vizuális műfajok klasszikus anyagtani és formatani problémáinak folyamatos tisztázása mellett az elsődleges cél ezen anyagtulajdonságok és kompetenciák értelmes rendszerezése és a felmerülő tartalmi kérdések hozzárendelés-centrikus megfogalmazása, végül a koncepciónak mint az anyagot és a formát meghatározó vezérelvnek a bemutatása és gyakorlati összefüggéseinek megértése. Fontos még az intermediális műfajok változatos anyagtani és formatani összetettségének vizsgálata és tapasztalati értelmezése, valamint a különböző feladatok megoldása által a műfajközi átjárhatóság megtapasztalása; az elaboratív ötletkivitelezés gyakorlati lépcsőfokainak elsajátítása a témakörönkénti projekttervek összeállításában, kivitelezésében és dokumentálásában. A tanári fokozat megszerzéséhez e tantárgynak pedagógiai vonzatú változata is megjelenik, kreatív feladattervezés címen. A kreatív feladattervezés a vizuális nevelés élménypedagógiai megközelítésével módszert és koncepciót kíván kialakítani a szakmai ismeretek széles körű, ötletes, kreatív felhasználására, a mindenkori megtanítandó tananyaghoz rendelve. E tantárgy legfontosabb feladata a projektfeladatokra koncentrált ismeretszerzés alkalmazásának elsajátítása, s elsősorban a kreatív vizuális gondolkodást a pedagógiai gyakorlatba is megfelelő szinten átültetni képes tevékenységkör kialakítása, fejlesztése és szinten tartása. A tanegység a tanári mesterségen belül megkövetelhető szakmai kompetenciák általános megalapozója is.

A projekt leírása

A kooperatív munkaformák sajátos összefüggéseire reflektálva dolgoztam ki a „hangvezérelt élő szoborcsoport” című gyakorlatot a verbális és vizuális kommunikáció közötti különbség érzékeltetésére. Az együttműködés akadályoztatása, illetve az együttműködést megalapozó kommunikációs helyzet megnehezítése volt a gyakorlat alapja. A feladathoz két csoport kialakítására tettem javaslatot a kurzuson részt vevő diákoknak. A két csoport tagjai egymástól távol eső termekben elkülönítve, mintegy izolálva próbáltak egy-egy szoborcsoportot létrehozni úgy, hogy egymással csak egy adó-vevő segítségével beszélhettek (6. kép). Feladatuk az volt, hogy felváltva, egy-egy instrukció alapján építsék fel fokozatosan a szoborcsoportot. Felváltva, egyszer az egyik, másszor a másik csoport határozta meg a

szobor építésének következő lépését. Alapanyaguk néhány szék, egy képkeret és egy darab papír, valamint saját testük volt, amelyet a tárgyakhoz animált mozdulatsorokkal kiegészítve használhattak a csoporttagok. A két szoborcsoport közti különbséget a kommunikációs interferencia, az értelmezésbeli különbségek és az együttműködés fejlettségének fokozatai határozták meg (7., 8. kép). A szokatlan szituációból adódó mozzanatok serkentőleg hatottak a csoporttagokra, az élmény alapján nyert tapasztalatokat a legtöbben később beépítették más munkájukba is.

Az ehhez hasonló kreatív gyakorlatok dokumentációját a VINYL tevékenységéhez kapcsolódva, az annak kiegészítésére alakult K.Ö.F.F. (Kreatív Ötletek Felszabadítási Front)¹⁷ koordinálja és teszi közzé vizuális nevelési blogján, a világhálón.



▲ 6. kép



▲ 8. kép

7. kép ▼



17 HYPERLINK „<http://www.vinylproject.hu>” <http://www.vinylproject.hu> HYPERLINK „<http://www.vinylkoff.blogspot.com/>” <http://www.vinylkoff.blogspot.com/>