

Jancsikity József

A „személyes” művészetpedagógiai programokról

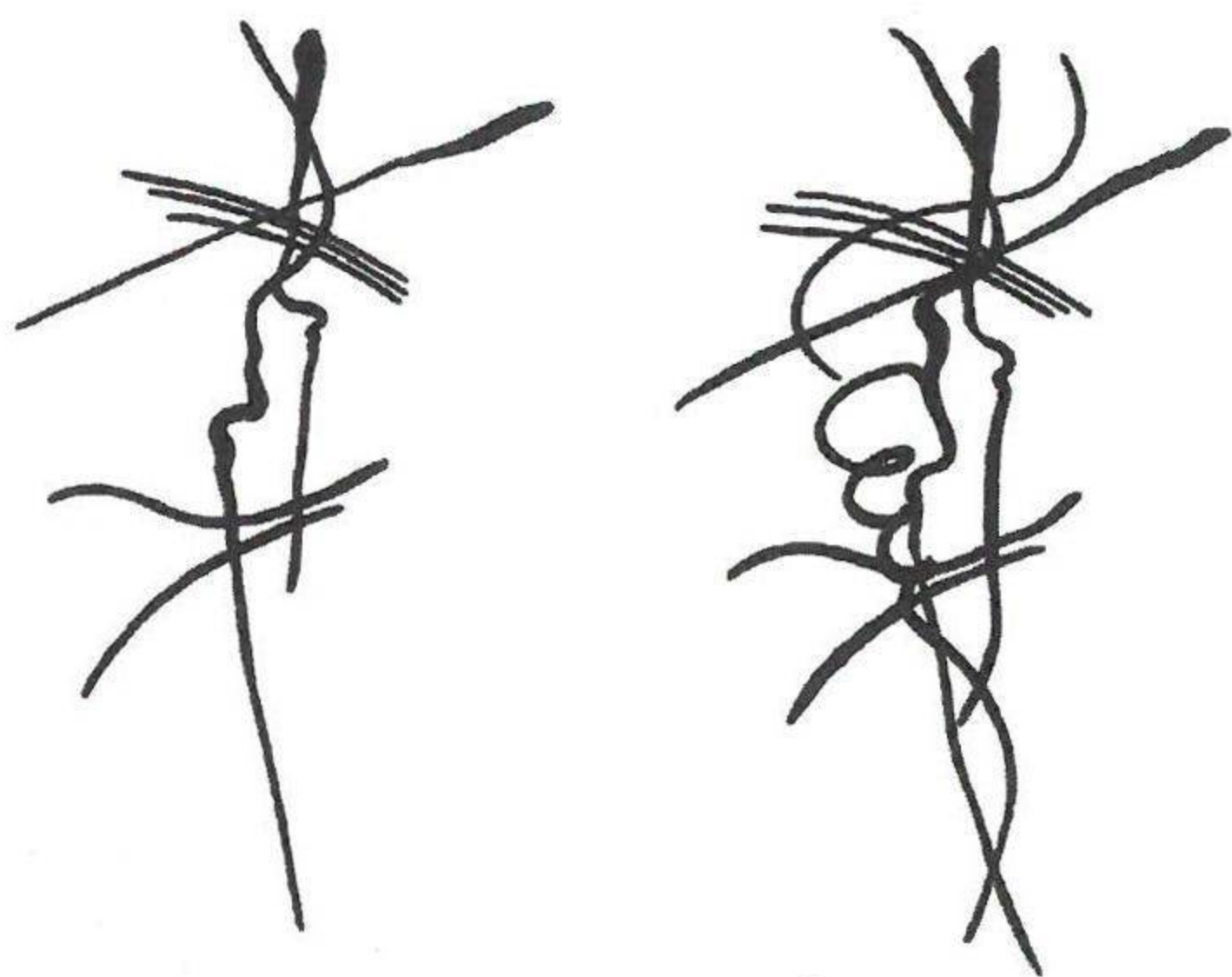


A művészeti üzem egy folyamatosan alakuló-változó, egyszerre korszerűsége és időtlenségre törekvő intézmény, mely tele van egymásnak ellentmondó vélekedésekkel, egymás érvényességét megkérdőjelező, sőt kioltani szándékozó pozíciókkal. Így nem csoda, hogy a művészet oktathatósága – az oktatható, illetve oktatandó tartalmak, a lehetséges módszerek és oktatási formák kérdése – is állandó vita tárgyát képezte, s teszi azt ma is. Mindenesetre az avantgárd időszak – e tekintetben is – egy fontos időszak, hisz expansionista stratégiái természetesen a művészképzést, illetve a művészeti oktatást is célba vették, ennek megfelelően bizonyos – az újszerű művészetszemléletben fogant, s azt közvetíteni szándékozó – didaktikai célzatú aktivitásra is ösztönözték a művészeket. Ők jellemző módon már nem a látványtól indultak, hanem az emancipált képalkotó tényezővé emelt – autonóm –

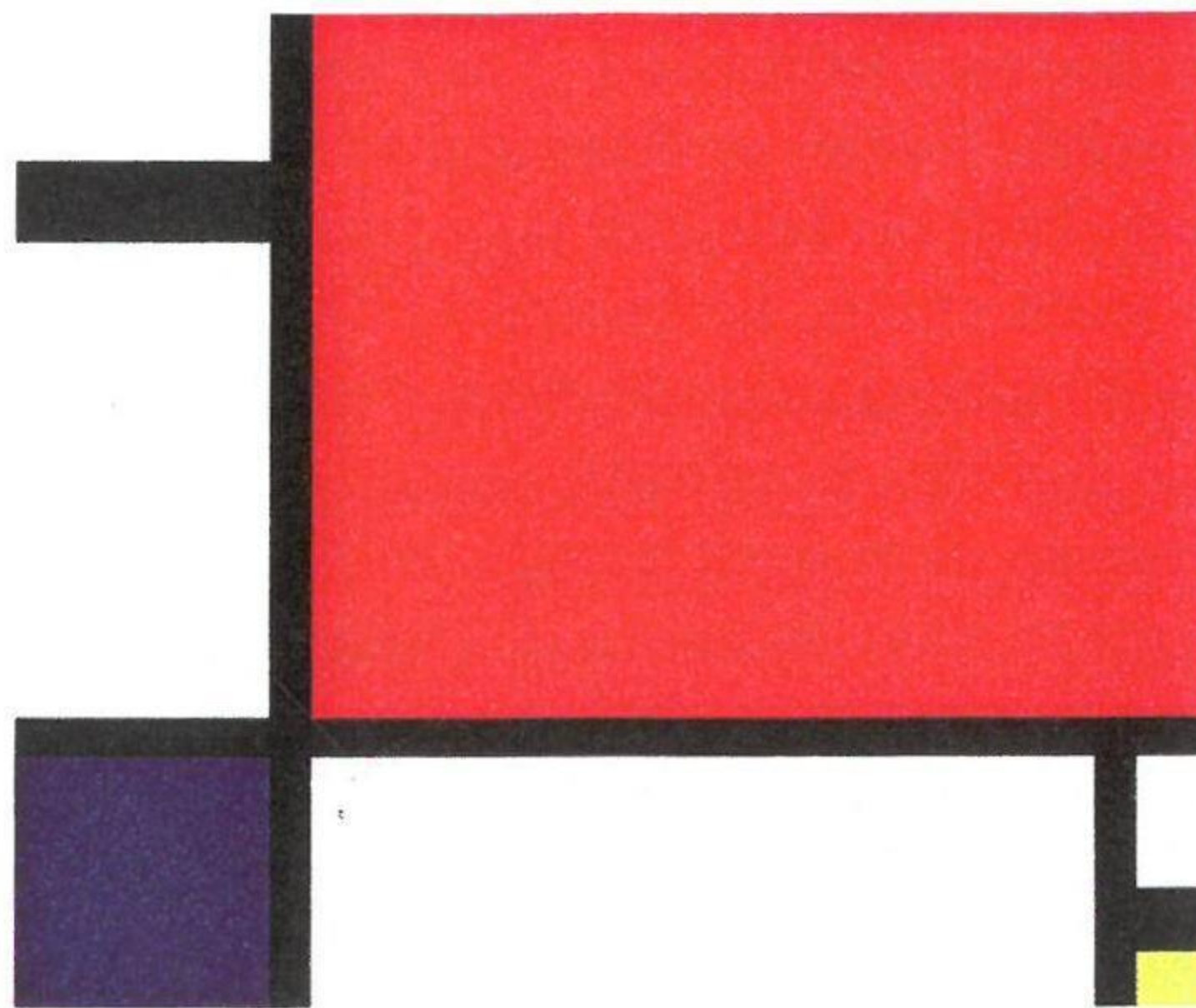
formai/kompozicionális (alap)elemekből történő építkezést preferálták.

Mint ahogy azt Heinrich Lützeler is írja, egyes művészek kifejezett oktató célzattal is készítettek munkákat (Lützeler, 1970). Ezek egy része megmarad a szemléltető ábra igényénél, de vannak olyanok is köztük, melyek az absztrakt látásmódot gyakoroltató szándék mellett teljes értékű műként is érvényesek. Hivatkozik mindenekelőtt Kandinszkij ama didaktikai célzatú ábráira, melyeket elméleti írásaiban szerepeltetett (1. ábra), illetve Mondrian teljes értékű képnek is minősülő színes négyszögeire (2. ábra).

Boris Groys *A médium nevében: az avantgárd művészete és politikája* című írásában szintén kitér arra a sajátosságra, hogy ezen általa tárgyalt időszak több képviselője – egy új művészeti-társadalmi rend megteremtésének értelmében – műveit kifejezett nevelő célzattal (is) készítette. Egy újszerű, médium-



1. Vaszilij Kandinszkij: Vonal



2. Piet Mondrian: Kompozíció; vörös, sárga és kék

központú szemlélet talaján törekedtek a művészettel szembeni korszerű viszony kialakítására. (E törekvések jeles képviselőinek – jellemző módon – teoretikus munkássága is számottevő.) Kandinszkij, aki a Bauhaus tanáraként is tevékeny volt, „a mediális összevetést javasolja, amelyben a különböző képek egyedül materiális, mediális állapotuk alapján kerülnek összehasonlításra: a művész által használt színek és formák szerint. (...) Kandinszkij központi törekvése nyilvánvalóan az, hogy a művész – és nem a történész vagy a filozófus – számára megszerezze a kiváltságot a képek egymás közötti összehasonlítására és ezen összehasonlítás alapján történő megítéléséhez. (...) Az ilyen mediális összehasonlítás bevezetése egyúttal lehetővé teszi Kandinszkij számára, hogy a festészet határait kiszélesítse, s olyan képeket fessen, amelyek kizárólag absztrakt szín- és forma-kombinációkból állnak, s ezáltal a médium általa javasolt meghatározását különleges módon teszi láthatóvá. (...) Az ő kiindulópontja sokkal inkább az, hogy épp az ő művészeti gyakorlatán keresztül tárul fel a művészet mediális szintje. Közben pedig Kandinszkij a saját képeinek propedeutikus, illetve pedagógiai funkciót tulajdonít.” (Groys 2006, 4–7) Hasonló törekvések lelhetők fel Kazimir Malevics munkásságában is. Ő kikiáltja a „festészet szuprematizmusát”, és saját művészetét e szuprematizmus megnyilvánulásaként hirdeti. „Malevics a saját képeinek mindenekelőtt pedagógiai értéket tulajdonít: ezek a képek oly módon nevelik a néző tekintetét,

hogy lehetővé váljon számára a mediális összehasonlítást azon kritériumoknak megfelelően alkalmazni, amelyeket Malevics készített elő.” (Groys 2006, 4)

E szemléletiséget intézményi szinten legkövetkezetesebben – az orosz kísérletek mellett – a Bauhaus képviselte. Hirdetett programja értelmében az életet a maga teljességében kell fel fogni, s a különböző tevékenységeknek egy – a formai és technikai szférákban közös sajátosságok felkutatására irányuló – mindent magába foglaló integráció és koordináció keretein belül kell megvalósulni. Maga Gropius is erősen hangsúlyozta a mindenféle rendszert, stílust, forma-prekonceptiót elvető, azaz dogmamentes, nyitott, kísérletező szellemű alkotóműhely fontosságát, hisz bármiféle Bauhaus-stílus kialakulása visszaesés lenne a szellemtelen, megmerevedett akadémizmusba. S hogy mindezen szándékok ellenére mégis kialakult egyféle felismerhető Bauhaus-stílus, mutatja, milyen nehéz egy olyan didaktikai programot megvalósítani, ahol nem körvonalazódik valamiféle könnyen reprodukálható – és inentől mechanizálható – formai szemlélet. (Éppen ebből a szempontból is rendkívül tanulságosnak tekintem az általam közelebb-ről is megvizsgált három mester – három különböző karakterisztikus szemléleti alapállást képviselő – didaktikai teljesítményét.)

Újabb kori magyarországi vonatkozásként ide köthetők Bodóczy István *Művészeti nevelés* című írásában megfogalmazott gondolatai: „A szélsőséges szubjektivitás ellenhatásaként a művészeti oktatásban a személytelenebb,

a vizuális gondolkodás határait kutató módszerek kerültek előtérbe. Ekkor jelentek meg azok a törekvések, amelyek célja az volt, hogy kivonják a művészeti nevelést a folyamatos változás és a szélsőséges individualizmus búvköréből. A vizualitás állandó jelenségeire, vizuális művészeti alapismeretekre koncentráltak, amelyek a »vizuális nyelv« alapjainak tekinthetők. Nálunk Bak Imre és Lantos Ferenc munkássága volt különösen nagy hatású ezen a téren. Az ő érdemük, hogy megteremtették egy korszerűbb rajztanítás alapjait. Sajnos – mint az lenni szokott – a kevésbé tehetséges követőknél ez hamar akadémizmussá vált, megmerevedve öncélú »vizuális skálázás« lett belőle, ami vagy nem tudott szervesen beépülni a rajztanításba, vagy gátolta azt, hogy a rajztanítás a legújabb követelményeknek is megfeleljen. Így az a próbálkozás, hogy függetlenítsék az iskolai művészeti nevelést a kortárs művészet gyors változásaitól csak féleredményt hozott: ugyanis nem csupán a gyors változásoktól, de a művészettől is eltávolodott a tanítás.”

Én mindenesetre érdeemesnek tartom közelebbről megismerlni e programokat, mert meggyőződésem, hogy rendelkeznek bizonyos – akár a korszerű követelményekkel felvértezett rajztanításban is elsikkadt – erényekkel, jellegzetességekkel, nem beszélve arról, hogy léteznek olyan egymástól megkülönböztető sajátosságaik, melyeket szemügyre venni szintén nem minden tanulás nélkül való.

A három vizsgált művészetpedagógiai programnál – melyeket alább röviden bemutatok – elsősorban az érdekelt, hogy szemléletiségükben mit képviselnek, mit nyújtanak, illetve szakmailag mit tartanak lényegesnek, eljáratandónak; mik azok a tartalmak, amit feltárnak, amire rámutatnak, s mit szándékoznak fejleszteni. Milyen viszonyban vannak egymással: kiegészítik egymást, vagy ellentmondásban vannak? Vannak-e esetleges átfedések? Egyáltalán: mi a helyzet az alkalmazhatósággal a mai művészetoktatói gyakorlatban?

Paul Klee és a Kunst-Lehre

Paul Klee oktatása során nagy súlyt helyezett a gyakorlati tevékenység elvi-intellektuális megalapozására. Ez a legkevésbé szólt a feladat formális konkretizálásáról. Épp ellenkezőleg: az átfogó, megalapozott szemléletet, a minél nagyobb önálló alakítási szabadságot próbálta meg elérni, ahol az alakító tevékenységet formalisztikus-spekulatív prekonceptiók helyett e világszemléletből fakadó alakító szándéknak

kell táplálnia. Mindenekelőtt tehát bizonyos szemléleti alapvetéseket tisztázott; konkrét adattartalmak, műveltséganyag mozaikkockái helyett egy átfogó szemléleti mező kimunkálását tekintette mindennél fontosabbnak.

Kiindulhatunk tehát a szemlélőből (Én; művész), akivel szemben található a szemlélt dolog, a szemlélet tárgya (Te). Első szinten csak a felületet észleljük, felszíni benyomá-

sokat szerzünk sok esetlegességgel. A felszín alatt rejtőző anyagi struktúra, működések és szerkezet – szükség esetén megfelelő eszközök segítségével – szintén láthatóvá tehetők. Így a tárgyról külső megjelenése által nyert tudásunk kibővül annak benső lényegéről való tudásunkkal, s gazdagodunk a tapasztalat által, hogy a dolog több, mint amit felszíni megjelenése mutat. Az így szerzett tapasztalatok képessé tesznek arra, hogy a továbbiakban az optikai megjelenés alapján következtethessünk a tárgyi bensőre.

A jelenség felől az optikai-fizikai úton érkező impulzusok bizonyos értékelésre készítetik az észlelőt, aki a látványból nyert benyomást – többé-kevésbé szerteágazó irányokba ható – mélyebb működésként képes értelmezni. A felszín alatt ható történésekben gondolkodó szemléletiséget meghaladva vezet a(z antropomorfizáló) gondolkodás a tárgy optikai alapon túlmutató megközelítéséhez. Valamennyi út az Én, a művész tudatában találkozik, s e közös pontból kiindulva, a külső és belső szintéziseként formát öltenek. Képződményekké válnak, melyek egy adott tárgy optikai megjelenésétől teljesen eltérhetnek, de – a fentebb vázolt teljességmodell szempontjából – azzal nincsenek ellentmondásban.

Röviden ez a szemléleti alapvetés, amelyre Paul Klee pedagógiája – és természetesen művészete is – épül. Ebből levezetve értelmezi a művész szerepét, melyhez a fa analógiáját használja. A művész a jelenségek, (optikai) ingerek áramában valamelyes rendet képes teremteni: a kapcsolatok, viszonylatok bo-

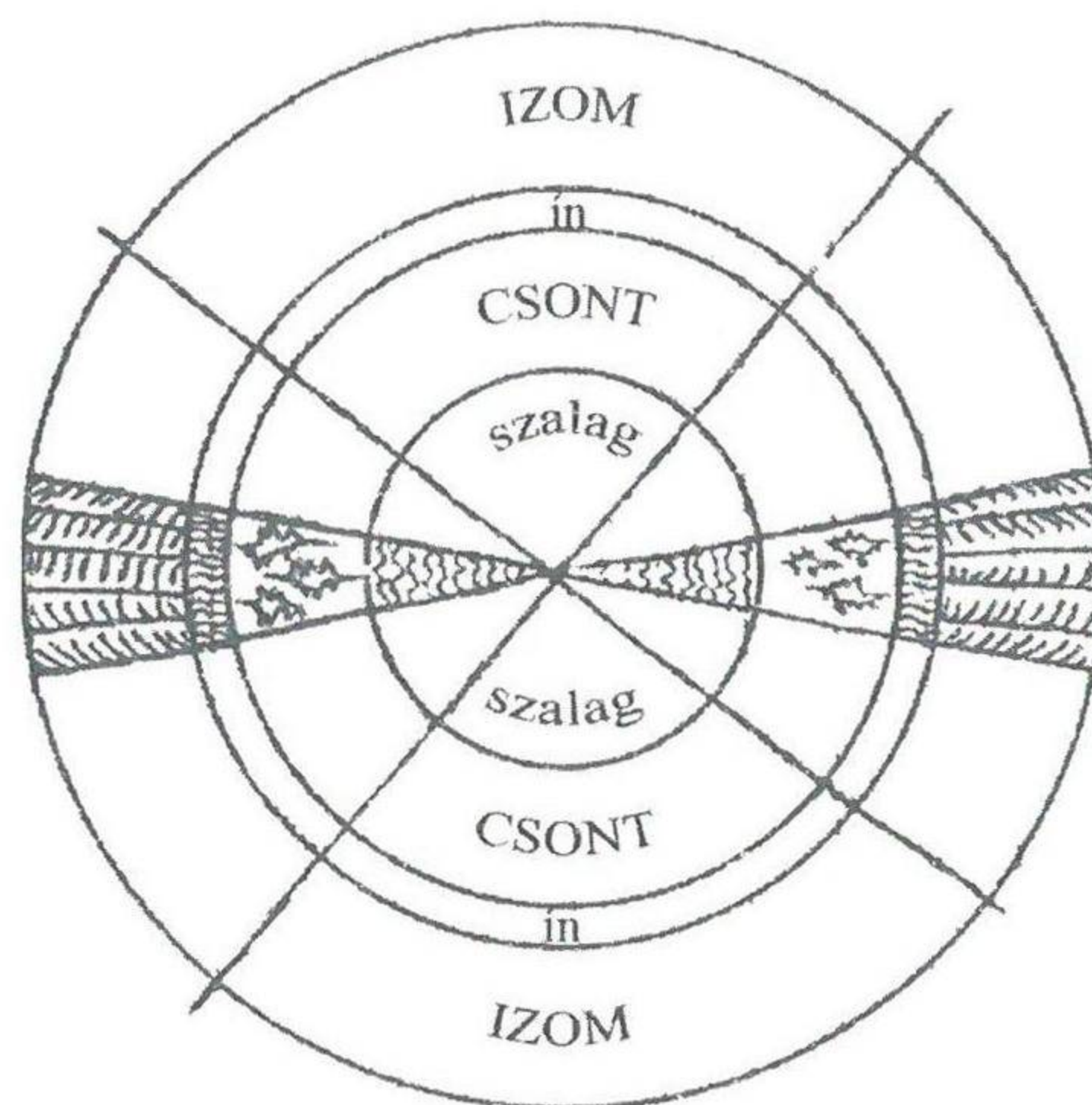
nyolult és szerteágazó, de strukturált rendszere a gyökérzet. Ő maga a fa törzse, aki a rajta keresztül áramló ingereket/élményeket továbbítja a koronába, mely a műnek felel meg. Egy fától senki nem várja el, hogy ugyanolyan koronát növelessen, mint amilyen a gyökérzete. Bárki belátja, hogy a különböző funkciók, az eltérő közeg szerves eltéréseket produkál. Ennek értelmében a művésznak sem feladata egy tükörviszonyt teremteni tárgy és mű között; csupán a felvett impulzust tovább vezetni a műbe. S ahogy a koronában sem a gyökeret keressük, a művet is azon minőségek által értelmezzük, melyekből építkezik, s abban a közegben észleljük, melyben az ő léte kibomlik.

Ezért módszerének legjellemzőbb sajátossága, hogy szándékoltan kerülte a konkrét formát – amennyire ez a vizuális alakítás területén egyáltalán lehetséges –, a statikus állapotokat; ő a működést, a folyamatot vizsgálta és kívánta megjeleníteni, szemléletessé tenni. Azt vallotta, hogy a legkevésbé a tanítványnak szabad kész formákkal foglalkozni, hisz a kész forma egyféle végeredmény, az út vége. Ha valaki időnek előtte, egy kiérleletlen szemléletiséggel kezd el konkrét formákkal dolgozni – mintegy fejest ugorva a dolgokba –, megmerevedik. Ebben a felfogásban lényegesen különbözött Kandinszkijtől, aki tudományos alapossággal törekedett egy vizuális összhangzattan kidolgozására, s konkrét formaelemekkel, jól követhető műveletek során át szemléltette a képépítés konstruáló logikáját, analizálta és tette egyértelművé a szerkezeti-kompozíciós

viszonylatokat (csak a pontról harminc oldalt írt). Így rendszere didaktikailag is jól követhető, alkalmazható volt, míg Klee rendszere szinte leválaszthatatlan személyéről. (Jellemző, hogy minden különbözőségük ellenére – ugyanazt a „Formlehre” nevű alapozó tárgyat oktatták – a két program egyaránt népszerű volt, s a Bauhaus pedagógiai gyakorlatán belül konstruktívan kiegészítették egymást.)

Klee azonban a „kipreparált” konstrukciót túlzottan leegyszerűsítő művi megoldásnak érezte. Úgy gondolta, nem egy előre elképzelt szerkezetbe kell belerendezni a formákat, hanem a formálódás folyamatában kell kikerekednie egyféle konstrukciónak. „Nem forma, hanem formálás, nem forma végső jelenségként, hanem létrejövő forma, genezisként.” – ez volt jelmondata. Mindent egy variálható, nyitott, továbbépíthető és bővíthető rendszer feltételének érezte. Igyekezett elkerülni azt az alakító szituációt, mely egy alapforma puszta külsődleges variálásához vezethet, mely minden belső teremtő szándék nélkül működtethető. A „vizuális-képi nyelvtan” gondolatát is elvetette, nem hitt a szónyelvi grammatikával analóg, előre megírható, általános érvényű szabályrendszerben. Az egyetlen lényeges a formális elemek, a részek egészé szerveződésének módja egy formáló erő vagy szándék hatására. Így programját illusztráló magyarázó ábrái is végletesen egyszerűek, afféle diagramok, kizárólag a vizsgált jelenségek, összefüggések lényegére lecsupaszított magyarázó ábrák.

A következő diagram (3. ábra) a mozgatórendszer példáján szemlélteti azt a tartalom- és funkcióorientált ökonómiát, mely áttekinthető vizuális alakzatban mutatja a lényegét, a leg-
elemibb jelölőeszközökkel élve.



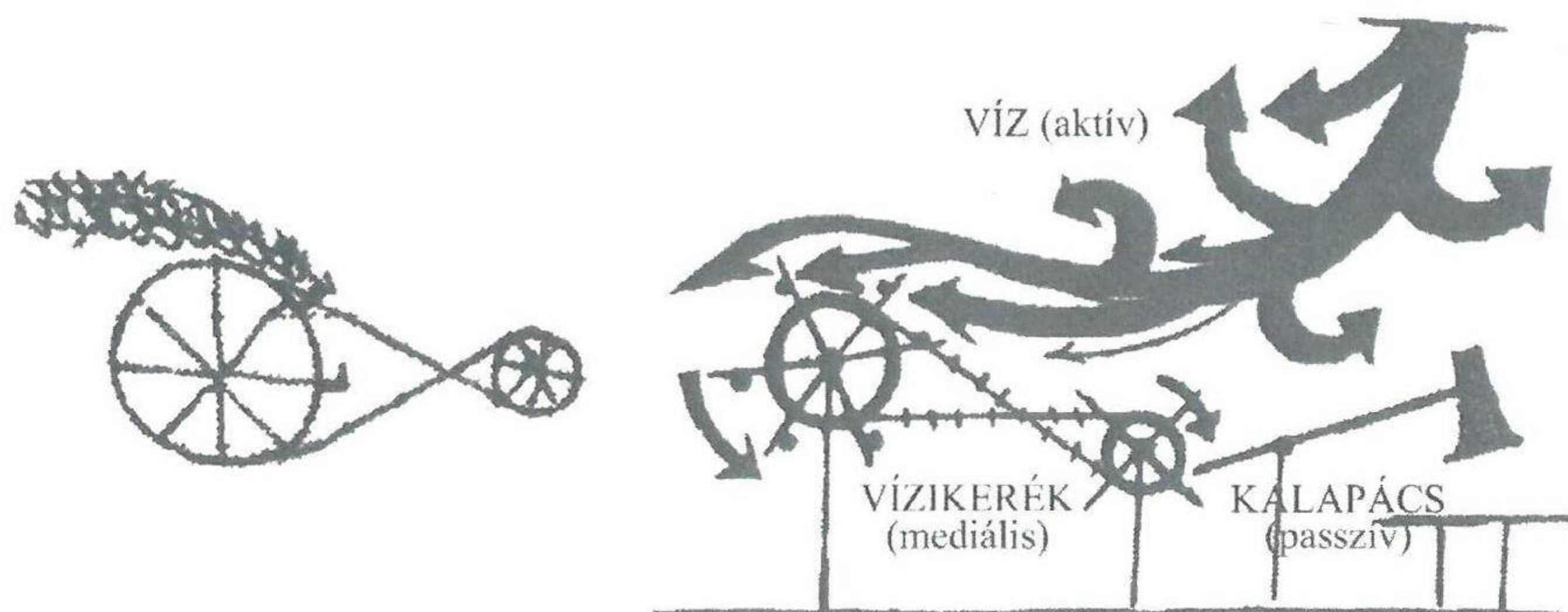
3. Klee 1987, 184. A szalagok a csontokat szolgálják, amennyiben összefogják őket, tehát szerepük a csontokéhoz képest alárendelt. Így a csontnak megfelelően nagyobb hely jut a diagramban. Utóbbiakat viszont az aktív izomzat mozgatja mint fölérendelt elem, ez az ábrán is megmutatkozik. Kettejük között az őket összekötő ín helyezkedik el, mozgatórendszerben betöltött funkciójának megfelelő mértékben szerepeltetve. A diagramban helyet kapnak a szereplő szövetek szerkezeti struktúráját jelölő vizuális képletek is.

A következő példa már ábrázolóbb jellegű; ezeket a rajzokat lehetett volna akár naturalisztikusabbra, artisztikusabbra, „szébbre” formálni úgy, hogy ugyanakkor jelentésük, információértékük lényegében megmarad. Ez azonban öncélú esztétizálásnak minősült volna Klee koncepciójában, hisz a kifejezendő jelentéshez semmiel nem járult volna hozzá, viszont fölhígította volna a tulajdonképpeni tárgyra való koncentrációt, olyan többletjelentést adva az ábrázolás-hoz, mely a közlendő szempontjából fölösleges. Következésképpen érvényesíti tehát az elvet: „Nem a formára kell gondolni, hanem a formálásra.”

Két rajz összevetésével illusztrálja a helytelen és helyes megjelenítését egy működő rendszernek (4. ábra). Az I. rajz is kellően leegyszerűsített, tehát lényegre törőnek tűnik. A „gomolyfirka” is önmagában véve elfogadható jelölése a kerékre zúduló víznek. Azonban a lényeg mégis elsikkad, s az ábrázolás gyen-

gái rögtön kiugranak a II. rajzzal történő összehasonlítás során. Ott a (tárgyi) alkotóelemek egymáshoz való aránya tényleges szerepüknek megfelelően alakul, a víz nem az anyag-szerűségéből, az anyagstruktúrából kiindulva kapja absztrakt jelölését, hanem működését, hatását, dinamikáját figyelembe véve és hangsúlyozva. A lényegi viszonylatok jelennek meg szemléletesen, jól leolvashatóan.

Paul Klee a legegyszerűbb dologgal kezdte, a keletkezéssel: ezért indul minden a ponttal mint elemi jellel, az „alkotás” pedig az anyag elemi élményével: a mindenféle „értéktelen” limlommal történő elfogulatlan, felszabadult manipulációval. S innentől mindvégig fontos a természetesség, a világra nyitottság, a dolgokra való rácsodálkozni tudás képességének ápolása, mely nem „művészet csinálását”, hanem a lét állapotainak, a fejlődésnek műben való megismétlését szolgálta.



4. Klee 1987, 190 és 191. A közvetítő szerepet betöltő vízikerek továbbítja az aktív víz energiáját a passzív kalapácsnak. (Aktív – mediális – passzív: e hármas tagolódást kereste valamennyi működésben, az élet összes jelenségében. Például az emberi tevékenység is ezen belül értelmezhető produktívként vagy receptívként.)

Lantos Ferenc „antiművész” művészetpedagógiája

Lantos Ferenc módszerének – akárcsak Kleenél – egy általános, átfogó szemléletiség az alapja, de hangsúlyozni kell, hogy itt az elsődleges cél nem valamiféle művészképzés, hanem kreatív személyiségfejlesztés a vizualitás bázisán. A megfelelő szemléletű, nyitott, kreatív személyiség válhat akár alkotóművésszé is kellő tehetség esetén, de a program bármely más tevékenységhez is használható szemléleti alapozást ad. Lényege, hogy e szemléletiség révén tudunk a közös gyökerekig hatolni, a különböző diszciplínák közötti összefüggéseket, analógiákat megérteni. E szemléleti rendszer a következőképpen szerveződik:

Kiindulás a természet építkező logikája, azaz a természeti törvények, a tőlünk függetlenül létező anyagi világ. Ennek értelmében, e törvényszerűségekhez igazodva szervezi meg az emberi elme a szakmai alapismeretek készletét. A természetet és szakmaiságot három közös minőség kapcsolja össze.

1. Elemek rendszere: ezek a sajátos, egyedi minőségek, melyek a különbözőséget képviselik.
 2. Szerkezeti elvek rendszere: általános, mindenben fellelhető jellemzők, melyek a közös, összekötő sajátosságokat hordozzák; ezek nem feltétlenül vizuális problémák, de a vizualitás síkján is érvényesek
 3. Funkciók rendszere: a konkrét működések.
- E három jellemző szoros kapcsolatban áll egymással, egymást igénylik és feltételezik, hisz az eredményes működés egy alkalmas anyag- és formastruktúra, illetve szerkezeti

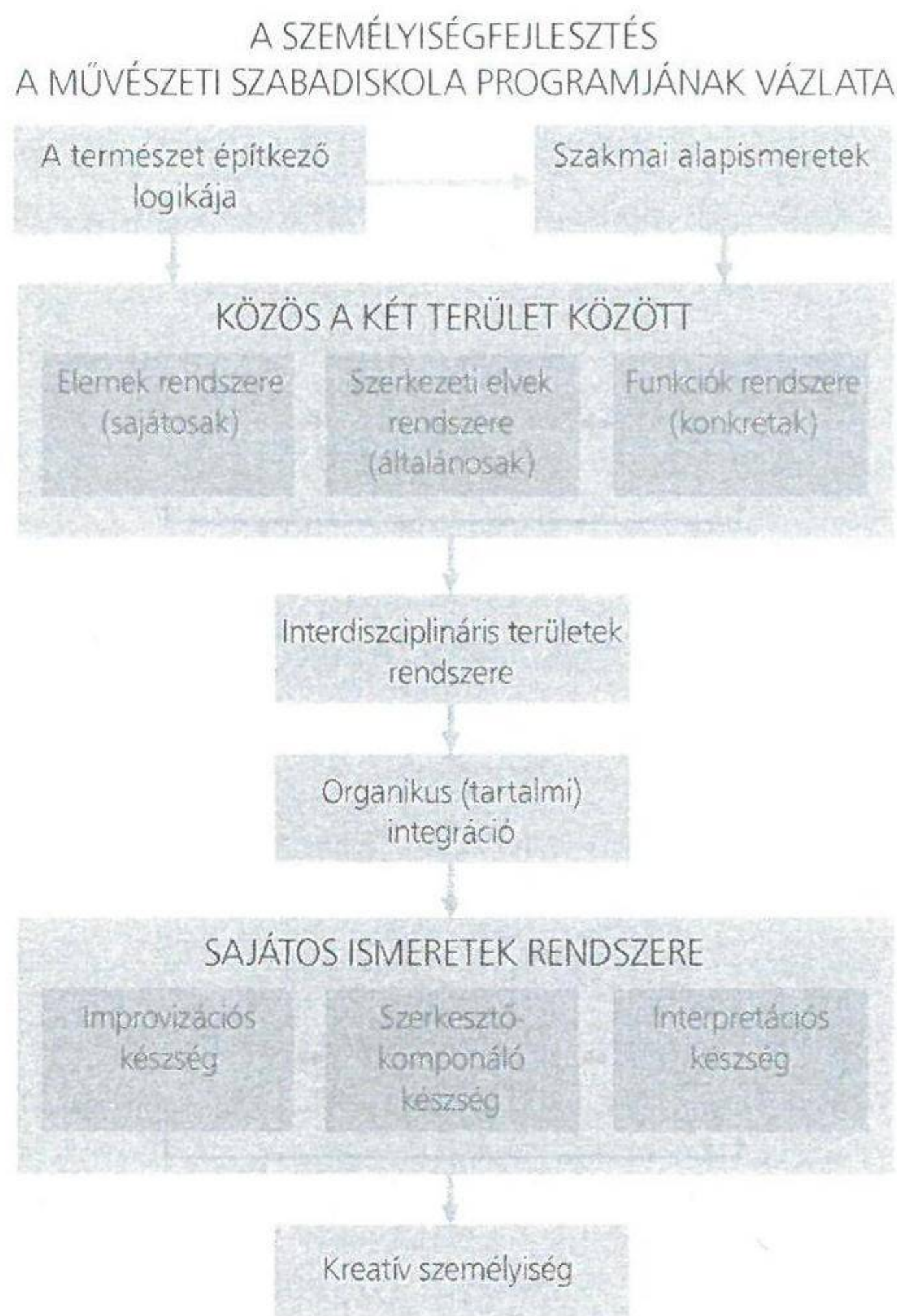
felépítés révén valósulhat meg. Ha a közös, mélyebb sajátosságok talaján vagyunk képesek tájékozódni, az azt jelenti, hogy nem ragadunk bele egy szűkebb szakág specifikus gondolkodásmódjába, azaz pontosabban felismerjük a szűkebben vett, általunk művelt bármilyen szakmában rejlő általánost, mely az összes többi diszciplínához közelít, és „áthallást” biztosít. E szemléleti pozíció az interdiszciplináris – egész pontosan transzdiszciplináris (Lantos) – területek rendszerét nyitja meg, ahol is az átkötések, megfelelések nem külsődleges, például formai jegyek alapján szerveződnek, hanem az általános törvényszerűségek diktálta valós, tartalmi jellemzők alapján. Mindez pedig az organikus (tartalmi) integráció szintjén valósul meg. Ezen integráció talaján bontakozik ki a sajátos ismeretek rendszere, a speciális tudás, képzettség, melyet azonban olyan általános érvényű készségek irányítanak/működtetnek szerves egységben, mint az

1. improvizációs készség,
2. szerkesztő-komponáló készség,
3. interpretációs készség.

A váratlan ingerekre való spontán, értelmes reagálás (1.), a szándékok jól szervezett, mások számára érthető, célszerű, bármely formában történő kinyilvánítása (2.), illetve az ingerek, információk, élmények szerves integrálása és saját tartalmakkal való termékeny, konstruktív továbbalakítása (3.) a nyitott, kreatív személyiség képességei, melynek kifej-

lesztését célozza ez a rendszer (lásd 5. ábra). Akárcsak Klee, Lantos is a vizuális (alap)elemek: pont, vonal, folt vizsgálatával kezd. (Valójában – vizuális értéként – csak a folt létezik, a pont és vonal is speciális foltok.) Gondosan elemzi ezeket, illetve egymáshoz való viszonyaikat-lehetőségeiket. A következő példák megmutatnak néhány jellegzetes felületalakítási megoldást (6. ábra)

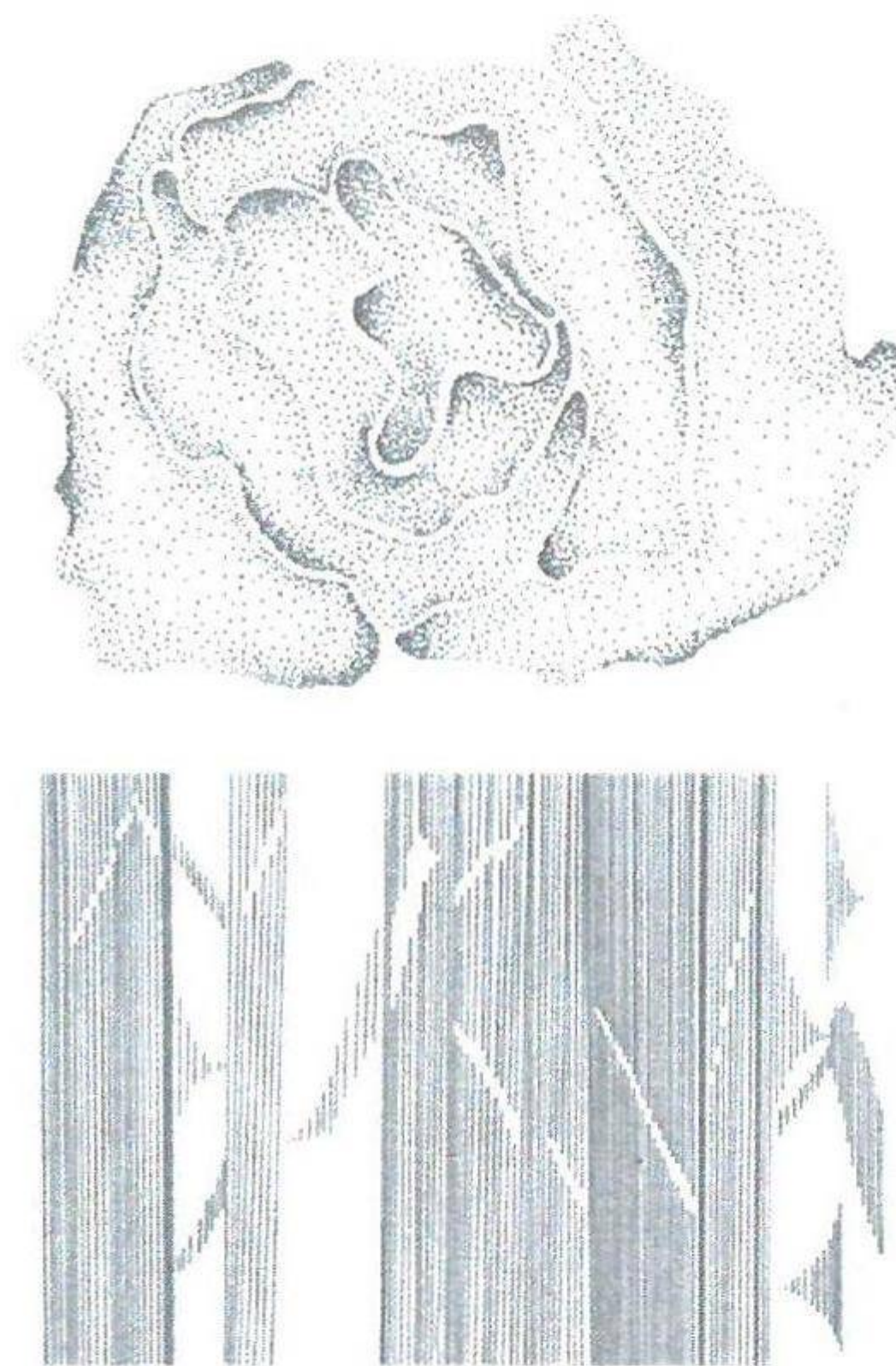
Éppen a vizuális elemekkel végzett műveletképzés kiemelt szerepe miatt tartják a Lantos-rendszert egysíkúnak és spekulatívnak.



5. Személyiségfejlesztés, Lantos, 1990

Mindenesetre a koncepció felületes ismerete és a helytelen alkalmazás feltétlenül oda vezet. Valójában azonban nem a vizuális elemekkel önmagáért való műveletvégzés a lényeg, hanem ennek ürügyén egy rugalmas, viszonyításra képes gondolkodásmód kialakítása, amely nemcsak a vizuális nevelés illetve tevékenység szempontjából fontos.

A foltot, a pontot és a vonalat – Kleehez hasonlóan – kortól és stílustól független elemekként értelmezi, melyeket a mindenkori

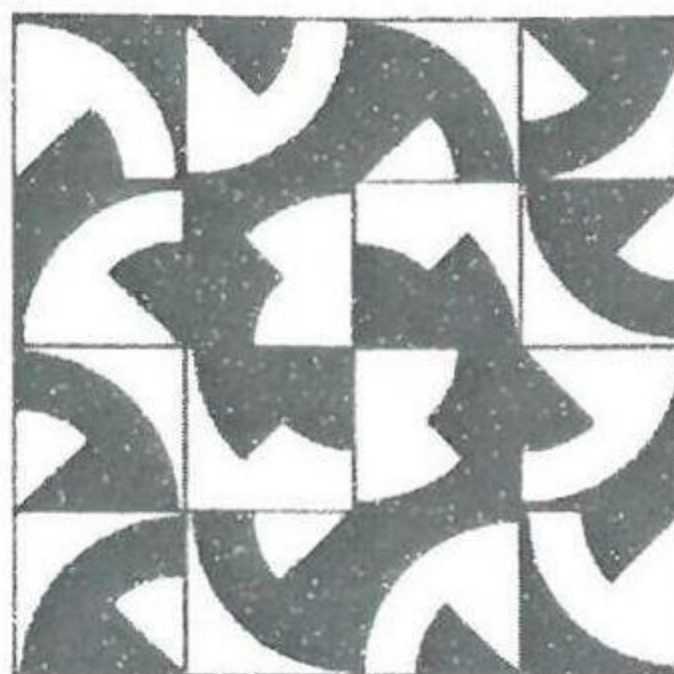


6. A Lantos-féle szabadiskolában készült gyermekmunkák. Az I. rajz csak pontokból építkezik, de a különböző sűrűség és elrendezés következtében foltok és vonalak alakulnak ki. A II. rajz csak párhuzamos (függőleges) vonalakkól áll, de a különböző sűrűség, elrendezés és megszakítások következtében folt-, illetve vonalhatások keletkeznek. Hangsúlyos pozitív-negatív játék alakul ki.

stílusok a maguk érzékenysége, szükségletei szerint alkalmaznak. Ez a gondolat ellentétes Bak Imre elképzelésével, aki a vizuális elemeket is csak konkrét stílusok viszonylatában tartja elemzésre érdemesnek.

A rendszer deduktív úton, egy átfogó szemléletiségből mint általánosból közelít a konkrét részletek felé. A foltot tekinti azon elemnek, melyből kiindulva azonos módon értelmezhető (vizuálisan) valamennyi jelenség. A foltérték differenciálásával, tovább-bontásával lehet aztán a részletek felé haladni.

Egy általa kidolgozott „vizuális szerkesztőjáték” (Lantos 1994, 162–198) révén, a kör és négyzet kapcsolatrendszerén keresztül nagyon sok általános érvényű törvényszerűség modellezhető, illetve megérthető; szemléletessé válik a folyamat, hogy az általános törvények miként transzponálhatók vizuális képletekbe, különös tekintettel a rész és egész viszonyára. Ezzel a szerkesztőjátékkal kapcsolatban megjegyzendő, hogy egy logikus, meggyőző és didaktikailag is jól követhető koncepció; a korlátozott formakészlet és – indokoltan – korlátozott, pontosabban irányított műveletképzési lehetőségek ellenére gyakorlatilag megszámlálhatatlan variáció alakítható ki. Természetesen az így szerkesztett kompozíciók nagyfokú hasonlóságot mutatnak, hisz azonos osztásrenden belül tartott egyenesek és körívek, körszeletek által határolt formák építik valamennyit. Éppen ebben az ajánlott szerkesztőjátékban mutatkozik egyértelmű konvergencia a vizuális program és a programkészítő személyes alkotói szemlélete között, s éppen ez a „végeredmény” készíti a szkeptikusokat a



7. A vizuális szerkesztőjátékkal Lantos Ferenc: *Viszonylatok 3.* létrehozott kompozíció

programmal szembeni gyanakvásra (7. ábra).

A szükségszerűen kialakuló formális egyhangúsággal kapcsolatban hangsúlyozandó, hogy a lényeg nem maga a forma, hanem az építkezés logikája; a szerkezet, a törvény felől történő megközelítés, mely a lényegi összefüggésekben való gondolkodást fejleszti. Így ez a formai „egyhangúság” pedagógiai sokkal többet nyújt, mint változatos megjelenésű, de felszínes formalizmusból táplálkozó produktumok sokasága.

Valódi problémát az jelenthet, hogy a nevezett szerkesztőjátékot tárgyaló szöveg és a szemléltető illusztrációk felületes áttekintése után is már végeredményben érvényes kompozíciók állíthatók össze anélkül, hogy a célzott lényeg, a szerkesztő szemléletiséget ténylegesen alkalmaznánk, illetve ismernénk. Így a problémafölvétel lényegét megkerülve is lefutatható a formálisan helyes feladatmegoldás, ami által azonban az egész művelet értelmét veszti. Mindazonáltal az eredeti koncepció gerincét alkotó szemléleti váz elvben elegendő szellemi mozgásteret kínál bármely vizuális megnyilvánulás, konkrét forma kifejlődéséhez.

Több helyen olvasható hivatkozás Lantos Ferenc könyvére (*Képekben a világ*), rajztanárok merítenek ötleteket módszeréből; tudni kell azonban, hogy a szerző meggyőződése szerint nincs értelme a kontextusából

kiragadott, előzményei és szerves folytatása nélküli, egy egész más szemléletiség talaján közvetített feladatkezelésnek. Éppen ez az a gyakorlat, mely üres, öncélú, formalisztikus játékká degradálja rendszerét.

Bak Imre „radikális tárgyorientált” programjáról

Bak Imre programját a mozaikszerű felépítés jellemzi. Az ilyen struktúrában elhelyezett tartalmak viszonylag egyszerűen mozgathatók, csökkenthetők és növelhetők anélkül, hogy az egész működését zavarnánk. Ugyanis lényegében egy „leltárszerű” szerkezetről van szó, ahol szükségesnek ítélt információk vannak logikus rend szerint egybegyűjtve. A program jellegét meghatározza a modernizmus – dialektikus materializmushoz simított – szemléletisége, a konkrét művészeti irányzatokhoz, izmusokhoz való kapcsolódás, tehát a (művészet)történeti összefüggésrendbe ágyazottság. Éppen e sajátossága különbözteti meg legkarakterisztikusabban a másik két tárgyalt rendszertől. Eszerint a művészi tevékenység, illetve produktum értékét meghatározóan befolyásolja a legfrissebb „vívmányokkal” mért aktualitásának foka. Mivel a program a 70-es évek folyamán lezárult, az önmaga által szabott keretek szerint is érvényét veszítette. A program által következetesen képviselt, folyamatos fejlődést sugalló, illetve állandó továbblépést célzó progresszív eszmék tarthatatlanná váltak a posztmodern (és a dekonstruktivizmus) szellemi közegében, így az aktuálshoz igazodás magától értetődőségének talaján szükségképpen kell elbizonytalanodnunk korábban felépített meggyőződéseinket illetően.

Bár szemléletiségében – a modernizmus szellemének megfelelően – totalitásra törekszik, egy általános vizuális program igényeihez mérve mindig is szűkre szabott volt.

Néhány jellegzetes, a program összeállításánál alkalmazott szempont (Bak 1977, 51–52) – a hozzáfűznievaló szögletes zárójelben:

2. Csak az alaposan megismert, megértett egyetemes kortárs művészeti tevékenység adhatja meg az alapját egy jövőbe mutató vizuális nevelési programnak (ahol fontos a vonulat mai napig tartó ismerete).

[Természetesen a hagyományos látványmásoló szemlélet mellett elengedhetetlen az autonóm műformát alakító logika közvetítése, mely történetesen a kortárs művészeti tevékenység megértéséhez is nélkülözhetetlen. Azonban egy vizuális (alakító) programnak nem feltétlenül művészettörténeti kategóriák – és klisék – mentén kell orientálnia és értelmet nyernie; mindezek fontos (kiegészítő) ismeretek, de általánosabb vizuális-szemléleti alapokra kellene épülniük. Számos minimális művészettörténeti ismeretet, illetve vonatkozást „használó” szuverén és hiteles alkotót ismerünk. Nemcsak didaktikai, de etikai problémát is feszeget az, aki jogot formál arra, hogy bármely ideológiai vagy gondolati rend-

szerhez való kapcsolódást szabjon a mindenkori kreatív gesztus érvényességének feltételeként.]

4. Az elemek összerakásának különféle módjai szemléletet, stílust jelentenek (ez akkor is így van, ha nem tudatos). Maga a hagyományos stúdió is valamilyen történeti stílusban készül – nincs önálló „stúdió-stílus”.

[Az elemek elrendezési módjai természetesen tükröznek valamilyen szemléletet, de stílust a programban értelmezettek szerint nem szükség-szerűen. Semmi esetre sem indokolt szemlélet és stílus egymásba csúsztatása. Más kérdés, hogy akarunk-e belevetíteni mindenáron valami ilyesmit. Ez már annak (didaktikailag sem közömbös) problémáját érinti, hogy a személyiség felől közelítünk-e, vagy valamilyen külső diktátum felől.

Lehet, hogy bármely stúdiómunkát is be lehet sorolni valamilyen stílusba – ha nagyon akarjuk –, de ez nem jelenti azt, hogy e stílus keretein belül kellene értelmezni; sokkal inkább a munka által vizsgált problémafelvetés szempontjából. Másrészt igenis létezhet „stúdió-stílus”. Szalai Zoltán *A kockától az aktig* című könyve például kiváló gyűjteménye a Magyarországon általánosan elterjedté vált „stúdió-modor”-ban készült rajzoknak. Természetesen a tanulmányrajzok didaktikailag is jobban értelmezhetők és kezelhetők „stúdió-stílusként”, mint valamilyen történeti stílusként.]

5. A szemlélet és stílus történeti, azaz folyamatba, környezetbe illesztve értelmezhető. Ez a folyamat az egyetemes művészettörténet (nincs független magyar művészettörténet).

[Az értelmezhetőség szempontjából természetesen lényeges a kontextus ismerete, melynek

nyilvánvaló feltétele egyféle kontextusba ágyazottság, azonban – Umberto Eco-t idézve – „egy adott szituáció rendjének megteremtése nem okvetlenül jelenti e szituáció beillesztését valamely egyértelmű – egy történetileg meghatározott szemléletformához szorosán kötődő – rendbe”. (Eco 1998, 330) De Harold Osborne szerint is a – „nyilvánvalóan társadalmi térben és történelmi időben szituált tapasztalatot” lényeggé alakító – kontemplatív természetű „esztétikai attitűdöt a figyelem koncentrációja (a megfigyelt tárgy leválasztása környezetéről – frames apart), a diszkurzív, illetve analitikus aktivitás felfüggesztése (a társadalmi és a történelmi kontextus figyelmen kívül hagyása)” jellemzi. (Bourdieu 2001, 95) E gondolatoknak éppen művészetpedagógiai szempontból van kiemelt jelentősége.]

6. A művészet mint sajátos megismerési forma, vizuális kutatásként is értelmezhető (...). Fontos az egymásra épülés, illetve az előző fázis tagadása, hol hagyták abba stb. [A modernizmus jellegzetes militáns, kirekesztő – időközben persze aktualitását is veszített – szemléletiségének általánosítása egy vizuális alakítóprogramban mindenkor nagy mértékű (érték)diszkriminációt és szelektivitást jelentene a művészetoktatásban, a szimplifikáló, álegyszerűsítő gondolkodásra ösztönzés didaktikai hozadékával.]

Mindenekelőtt a modernizmus szemléletével való azonosulásnak köszönhetően a program beleesik a rendszerkényszer csapdájába, s túlságosan behatárolja a kreatív gondolat mozgásterét. „Azok a rendek, amelyek lehetővé teszik, hogy valami éppen

így és így öltse jelenség alakját, és jusson kifejezésre, nem pedig másként, szelektív és exkluzív jellegűnek bizonyulnak. Azáltal tesznek lehetővé valamit, hogy egyszerismind valami mást lehetetlenné tesznek.” (Bernhardt Waldenfels) E redukcionizmus vezet olyan „egyértelműségekhez”, amelyet a mellékelt ábra is szimbolizál (8. ábra).

Éppen ez az a didaktika, melytől Klee hátrározottan távol tartotta magát. Másrészt épp az ilyen jellegű megkülönböztetésekben, egyértelműsítésekben rejlik a programok egyszerűbb alkalmazhatóságának mértéke. Általában véve hálás dolog minél készebbre szabott

receptekkel dolgozni, hisz leegyszerűsítheti a pedagógus munkáját, követhetőbbé, ellenőrizhetőbbé téve a folyamatot.

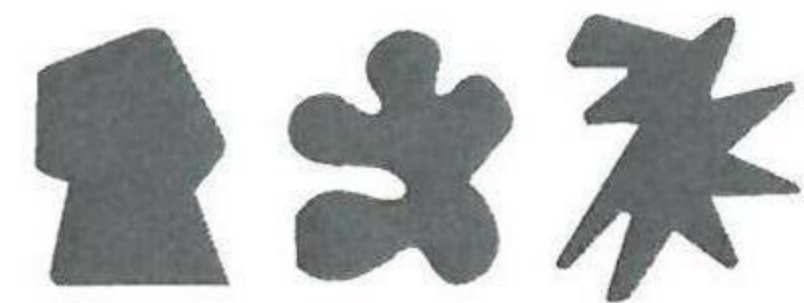
Bak Imre programjának mindenesetre nagy előnye, hogy probléma nélkül kiemelhetők belőle önmagukban is érvényes, használható tartalmi panelek. Tanulságos mintákat, ötleteket kínálhat különböző oktatási blokkok megtervezéséhez. Mindenekelőtt gondolkodok egy olyan, tevékenykedtetéssel összekötött művészettörténeti szemléletiségű oktatásra – akár projektre –, ahol a tárgyalt stílus szemléletiségét, formai jegyeit követő munkák is készülnek.



fény, intuíció, rend



látvány, tudat



ösztön, tudatalatti, szürreális

8. Bak Imre: *Vizuális alkotás és alakítás című könyvéből. Egyrészt fogalmakat sorol egy csoportba, másrészt e fogalomcsoportokhoz ezeket jelölő vizuális alakzatokat (szabályos-geometrikus, természeti, szabálytalan-organikus) rendel. Ezzel egyfelől szemlélteti, hogy bizonyos fogalmakat, érzeteket milyen jellegű vizuális alakzatokkal lehet kifejezni, másfelől éppen ezzel a konkretizálással megteszi az első lépést az akadémizmus irányába egy olyan gondolati logikát szorgalmazva, mely hajlamos előre gyártott klisék alkalmazására.*

Összegzés

Ha a három programot összevetjük, bizonyos közös sajátosságok és különbözőségek derülnek ki. Klee programja a legkorábbi, s nyilvánvaló módon többé-kevésbé, illetve közvetlenül vagy közvetve, Lantos is és Bak is merítettek belőle. Ezenkívül Bak Imre a maga programjában Lantosra is hivatkozik.

Szemléletiségét tekintve – és időbeliségében is – Lantos programja a másik kettő között helyezkedik el. Míg általános, a konkrét stílusoktól független felfogásában Kleevel rokonítható, addig konkrét formai képletekben gondolkodása Bak programjához közelíti.

Bak Imre rendszere – ellentétben a másik kettővel – tematagolásában, bizonyos kategóriák kezelésében rokonítható a NAT-ban megfogalmazottakkal, ahhoz mintaként is szolgálhatott. Megkülönböztetően kezeli például az autonóm és alkalmazott művészi tevékenységet, így külön foglalkozik a valóság leképezésével, az önkifejező alkotótevékenységgel, a környezetalakító, tárgyformáló tevékenységgel. Ehhez képest Klee és Lantos egy általánosabb szemléletiség elmélyítésére koncentrálnak abból kiindulva, hogy az egy integráns és jól használható alapot ad bármely speciálisabb tevékenységformához. (Az általános iránti érzékenység mindenesetre a divergens gondolkodás felé mutat, s a lélek nyitottságát dicséri.) Bak Imre egyféle specializálódás irányába ösztönöz. A kultúra folyamában egy térben és időben leszűkített történésre összpontosít; a konvergens gondolkodásmódot ösztönzi.

Az anyag- és eszközhasználat, az alkalmazott technikák Bak Imre programjában változatosak és a művészeti gyakorlatot követően sokrétűek; Kleenél jelen van a mindenféle anyagokkal történő manipuláció, azonban nem annyira a gyakorlati tárgyalkotó készség, mint inkább egy közvetlenebb, elfogulatlan valóságmegismerő érzékenység fejlesztését szolgáló; Lantos elveti a szemléleti-elvi alapozástól független, azt kikerülő technikázást, sőt kifejezetten károsnak ítéli, mely öncélú „művészkedésre” buzdít. Alábbi táblázat néhány jellemző összefüggést próbál meg feltérképezni (9. ábra).

E programoknak közös vonása, hogy valamennyit gyakorló képzőművész – jelen esetben festő – dolgozta ki, s természetesen valamennyi magán viseli alkotója személyes művészi-emberi szemléletét. Tehát valamennyinek van érezhetően *személyes* vonatkozása. Ez egyfelől hitelességet és elevenséget kölcsönözhet a kon-

Jelleg, irányultság	PAUL KLEE	LANTOS FERENC	BAK IMRE
KÉPZÉS	művészképzés	általános vizuális képzés	művészképzés
SZEMLELETISÉG	általános érvényű művészetorientált,	általános érvényű, interdisz- ciplinárisan orientált	művészetcentrikus, modernista
FORMAHASZNÁLAT	„formaellenes”	általános formaépítő	konkrét formakövető
DIDAKTIKAI KEZELHETŐSÉG	nehezen adaptálható elvont; magas intellektuális töltet	jól kezelhető tárgyilagos, jól értelmezhető	jól kezelhető gyakorlatias, jól értelmezhető
PRODUKTUM ORIENTÁCIÓJA	folyamatok megragadása	állapotok megragadása	állapotok megragadása
FEJLESZTENDŐ	belső, szellemi-gondolati fejlesztés (metafizikai jelleg)	tényszerűségekre törekvés (természettudomány jelleg)	külső minták kezelése (művészettörténeti szemlélet)

cepciónak, mely vonzóbbá, „emberléptékűbbé” teszi azt, ellentétben a szakértői kollektívák által összerakott, eltantárgyasított, műveltségi területekbe igazgatott, követelményszintekbe rendezett ismerettömeggel. Másfelől lehet úgy ítélni, hogy a programok a kelleténél szubjektívebbek, túlságosan az egyéni látásmód által meghatározottak lesznek. Egy gyakorló művész programjába könnyen becsúszhat a törekvés, hogy azt saját építkezési módszerének népszerűsítésére/indoklására használja, s így általános didaktikai program ürügyén egy, a kelleténél szűkebb, speciális elképzelést közvetítsen mások számára. Ez természetesen erősen megkérdőjelezheti a koncepció használhatóságát, hisz egy vizuális program egyik legfontosabb jellemzője kell legyen, hogy a legkülönbébb alakító szemléleteknek nyújtson érvényes és használható alapokat és kibontakozási lehetőségeket.

A pusztán pszichés beállítottság különbözősége is akadályt gördíthet az elfogadás, az azonosulás elé. Miként a racionális Moholy-Nagy elviselhetetlennek érezte az érzelmi beállítottságú Johannes Itten „fellingzős” stílusát, úgy Lantos Ferenc több évtizeden át érlelt és jelenleg is működő vizuális rendszerével kapcsolatban is hallható művészetpedagógusok, alkotók elítélő véleménye, kiknek (alkotói) szemlélete főként eltérő lelki struktúrájuk következtében nem képes találkozni említett mesterével. Minden alapossága, átgondoltsága és objektivitásra törekvése ellenére is átüt például Bak Imre programján alkotója extravertált beállítottságból fakadó valóságsszemlélete, tárgymegközelítése (ennek folyamánya a programját meghatározó „tárgyhoz tapadt-

ság”), Paul Klee introverziója (ebből következik programjának önnön személyiségével való fokozott átítatottsága, gyakran szubjektivistikusan ható gondolatfűzései), illetve Lantos tudatos, „kérelhetetlen” képszerűsítő igénye a maga művészetpedagógiájában.

Végezetül Umberto Eco gondolatmenetét idézném, melyet a gyakorlati művészetoktatás, a „gyakorlati cselekvés” szempontjából nagyon tanulságosnak tartok: „E poétikák másik funkciója tehát az a gyakorlati cselekvés lehetne, amelyet a művészet előmozdította tudatosság indíthat el. Mivel a művészet a dolgok újfajta észlelésére és összekapcsolására ösztönöz, mintegy feltételes reflex formájában arról győz meg, hogy egy adott szituáció rendjének megteremtése nem okvetlenül jelenti e szituáció beillesztését valamely egyértelmű – egy történetileg meghatározott szemléletformához szorosán kötődő – rendbe, hanem úgy is megtörténhet, hogy – amint a tudományban bevált – *több egyenrangú, és a következmények szintjén egymást kiegészítő operatív modellt dolgozunk ki*; úgy látszik, a kultúránk kialakította valóság csakis ilyen modellek segítségével ragadható meg. Ennyiben a művészi tevékenység bizonyos formája, ha tényleges világunktól mégoly távolinak tetszik is, végső soron arra irányul, hogy e világban való tájékozódásunkat képzeleti kategóriák előrevetítésével segítse elő” (kiemelés tőlem). (Eco 1998, 330)

E gondolat fényében is sajnálatosnak találnám, ha némely személyes programok – nem utolsósorban szemléletbeni – tanulságai a művészetoktatási köztudat peremére szorulnának.

Felhasznált irodalom:

- Bak Imre (1977): *Vizuális alkotás és alakítás*. Bp.: Népművelési Propaganda Iroda, p. 51–52.
- Bourdieu, Pierre (2001): A tiszta esztétika történeti genezise. In Házás Nikoletta (szerk.): *Változó művészetfogalom*. Bp.: Kijarat Kiadó, p. 95–106.
- Eco, Umberto (1998): *Nyitott mű*. Bp.: Európa Könyvkiadó. 1998. p. 330.
- Groys, Boris: A médium nevében: az avantgárd művészete és politikája. In: *Balkon* 2006/10. p. 4–7.
- Klee, Paul (1987): *Kunst-Lehre*. Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun. p. 184., 190., 191.
- Lantos Ferenc (1994): *Képekben a világ*. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994. p. 162–198.
- Lützeler, Heinrich (1970): *Absztrakt festészet*. Bp.: Corvina Kiadó.