# A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet

*Kiss Virág**

*Gyakran találkozhatunk a „művészet mint nevelés" és a „nevelés mint művészet" gondolatával, metaforájával. Személyes, interdiszciplináris gondolataim fejtem ki erről az általam ismert források és jelenségek kapcsán. Arra keresem a választ, mennyiben metaforikus e kapcsolat vagy éppen azonosság lenne a viszony a művészet és nevelés közt. Mik azok a közös vonások, amik e hasonlatok alapját képezik? Tanulmányom két fő részből áll. A művészet mint nevelés című rész Joseph Beuys, Erdély Miklós, Illés Anikó, Hans-Georg Gadamer, Herbert Read, Schilling Árpád, Susan Sontag, Trencsényi László gondolatait idézi és elemzi felvetve a kérdést, hogy vajon minden művészet nevel-e, és ha igen, akkor milyen értelemben. A nevelés mint művészet részben Marina Abramovic, Gabnai Katalin, Németh László, Pusztai Juli, Carl Rogers, Rudolf Steiner, Vekerdy Tamás gondolatai mellett a jelenlét kérdésére is kitérek. Összegezhető: művészet és nevelés egyik legfontosabb közös jellemzője a kreatív és intuitív jelenlét, az elérhetőség, a személyes módokon megvalósuló alakító munka. Nevelés és művészet közös gyökere található meg D. W. Winnicott átmeneti (potenciális) térről és átmeneti tárgyról szóló elméletében, mely közös értelmezési keretet ad e két alapvető antropológiai jelenség kapcsolatához.*

**Kulcsszavak**: nevelés, művészet, szociális plasztika, potenciális vagy átmeneti tér, átmeneti tárgy, jelenlét

## *Problémafelvetés*

Tanulmányaim és olvasmányaim során találkoztam a művészet mint nevelés és a nevelés mint művészet gondolatával. Nem csak egy-egy szerzőnél fogalmazódik meg ez a hasonlat. Felmerül a kérdés, mennyiben metaforikus a viszony, és mennyiben van azonosság, illetve mik azok a jellemzők, amelyek összekapcsolják e két alapvető területet, és mik lehetnek a különbözőségek. Úgy vélem, ezzel az összehasonlítással mindkét terület többet tudhat meg saját természetéről. A témát elsősorban a *pedagógiai diskurzus* felől közelítem meg, következtetéseimet is e területre szánom, de interdiszciplináris jellegű, a kortárs művészeti-művészettörténeti és a pszichoterápiás és segítő területek ismert tartalmai is megjelennek pedagógiai kontextusba helyezve. Gondolatmenetemnek fő jellemzője: különböző diskurzusok összekapcsolása. Célom nem a művészet, illetve a nevelés fogalmának tisztázása, ez mindkét fogalom esetében lehetetlen feladat lenne. A kérdésfeltevés lényege: mi tudható meg a nevelésről ebben az összefüggésben. Az általam ismert információkkal, tartalmakkal dolgoztam, azokat rendeztem bele ebbe a gondolatmenetbe, azaz írásom nem teljes körű áttekintés, hanem szubjektív merítés. Ilyen módon ez egy személyes – akár vitatható, akár gondolatébresztő – reflexió a két fogalom és annak kapcsolata fogalommezőjében a nevelés és a művészet karakterisztikájáról.

## *A művészet és a nevelés fogalmi problémái*

Mindkét fogalom, a művészet és a nevelés fogalma is koronként, kultúránként, sőt – különösen mostanában – szerzőnként is változó. A művészet fogalma ebből a szempontból még változékonyabb, még kevésbé mutat azonosságot korábbi önmagával. A nevelés állandóbb jelentésű fogalomnak tűnik, de szemlélete, módszerei, elméleti megközelítései sokfélék lehetnek. A két fogalomban közös az antropológiai jelleg, azaz, hogy az emberi létben betöltött szerepe felől (is) megközelíthető. Közös ezen kívül nevelésnek és a művészetnek is az értékkel

* Mozgássérültek Pető Nevelőképző és Nevelőintézete, Humántudományi Intézet, tanársegéd, mitiszi@t-online.hu

(művészet esetében esztétikummal, illetve kánonnal) való kapcsolódása, valamilyen érték-orientáltság, mely a művészet esetében a kanonizáltságban ragadható meg leginkább. A posztmodern pluralitás sem szünteti meg az érték-orientációt, csak sokféle értékrend egymás mellett élését engedi meg. Mindkét terület tagadja is önmagát. Létezik az „iskolátlanítás", *Ivan Illich* 1971-ben megjelent könyvének programja (*Illich*, 1971), ami az intézményes nevelés felszámolásában látta a jövő útját. A művészet is szinte önmagát felszámolva újult meg számos alkalommal, például *Arthur C. Danto* művészetfilozófiájában (*Danto*, 1997). A nevelés fogalmának jellegéről *Friedrich W. Kron* ezt írja *Pedagógia* című könyvében, s e gondolatmenet a művészet fogalmára is érvényesíthető: *„A nevelés – szemben az enkulturáció és a szocializáció 'mesterségesen megalkotott szakkifejezés' jellegével – teljesen hétköznapi fogalomnak tekinthető, ebből származik kiszolgáltathatósága a sokféle értelmezéssel és konvencióval szemben. Ennek következtében nincs értelme 'egységes', egyetemes érvényű definíció megalkotásának*" (*Kron*, 1997. 82.). *Helmut Fend* 1971-es gondolatmenetében (*Kron*, 1997. 83.) a szocializációval szemben, „ami megtörténik az emberrel", a „szociálissá formálást" hangsúlyozza a nevelésben, kiemelve annak szándékoltságát, ugyanakkor felnőttek beavatkozásának tekinti a gyermeki fejlődés folyamatába. *Wolfgang Brezinká*tól (*Kron*, 1997; *Gombocz* és *Trencsényi*, 2007) ennek egy árnyaltabb, a felnőtt-gyermek viszonylatban való értelmezéstől elemelkedő megfogalmazása található 1974-ből: *„Nevelés alatt azok a társadalmi cselekvések értendők, amelyek által az emberek megkísérlik más emberek pszichikai diszpozícióinak rendszerét valamely tekintetben tartósan javítani, az értékesnek ítélt összetevőket megőrizni. A fogalom tartalmát legrövidebben így lehetne meghatározni: Nevelésként értelmezhetőek azok a cselekvések, melyek által az emberek megkísérlik, hogy valamilyen módon befolyásolják a másik ember személyiségfejlődését"*. (*Gombocz* és *Trencsényi*, 2007. 17.) Ebből a meghatározásból fontos kifejezés még a *személyiségfejlődés*, melynek meghatározása szintén probléma lehet, mind a személyiség fogalma, mind annak fejlődése szempontjából. A *Brezinka*-féle meghatározás első verziójában a „javítás" értékorientált jelleget mutat, míg a második, összefoglaló meghatározásban a befolyásolásból ez kimarad. *Gombocz János* és *Trencsényi László* kiemeli a szkepszist is, ami benne van ebben a meghatározásban, mely szerint a nevelés nem biztos, hogy hoz eredményt (*Gombocz* és *Trencsényi*, 2007). *Trencsényi László* nevelésfogalma szerint a nevelés az egyik ember szándékolt hatása a másik emberre, annak emberi minőségének tartós fejlesztésére, megváltoztatására (*Trencsényi*, 2010. 236–237.). Ebben a gondolatban fontos lehet, hogy az emberi belső minőségből indul ki, ami a művészettel szoros kapcsolatban álló esztétikum-fogalommal mutat terminológiai és gondolati rokonságot *Bálványos Huba* megfogalmazásában: *„Az esztétikum mindig valamilyen érzékletes formában megnyilvánuló emberi-társadalmi lényeg" (Bálványos,* 1998. 11.). *John Dewey* szerint: *„A nevelés az egyén alkalmassá tétele saját funkcióinak gyakorlására*" (*Dewey*, 1976. 9–19.). *Dewey*nak a művészetről is volt érvényes gondolatmenete, a korabeli művészetfelfogáshoz kapcsolódóan. *Art as experience* című könyvében (1934) a művészet néhány fontos jellemzőjét fogalmazza meg. *Dewey* szerint a művészet különleges lehetőség a tapasztalatszerzésre (ezért is a cím), és nagy lehetőség rejlik benne az emberek és a társadalom alakítására. Egyik fontos állítása, hogy a kanonizált művészet alkotásai érinthetetlen tárgyak lettek. Szerinte az alkotások emberi élmények és tapasztalatok eredményei, de a kapitalizmus hatására a műalkotások, mint tárgyak eltávolodtak a mindennapos emberi élettől. *Dewey* szerint a művészetet elválasztani az élettől hasonló, mint egy személyt a körülményeitől, a művészet pedig nem egy tárgy, hanem egy esemény, először az alkotó majd a befogadó személyes megélt élménye.

A művészet fogalmának témaköre bonyolult és sokrétegű probléma, melyből ebben az írásomban csak azokat érintem, ami gondolatmenetem szempontjából releváns lehet. A művészet fogalma egyszerre jelenti a minden művészeti ágat magában foglaló jelenségvilágot, azaz irodalom, zene, tánc, dráma, vizuális művészetek összességét, másfelől gyakran csak a vizuális művészetekre szűkül a jelentése, mivel ennek a területnek nincs

önálló elnevezése (a képzőművészet ennek csak egy része: iparművészet, dizájn fotó, valamint mindenféle médiaművészet és az építészet is ide tartozik). Én itt az általános értelemben művészeti jelentéskörben használom, ezzel együtt domináns meghatározások jönnek a vizuális művészeket területéről, melyek relevanciáját a többi területre nehéz megítélni. A művészeti ágak a modalitással és az érzékelés jellegével kapcsolatosak, ilyen módon vannak komplex művészeti ágak, melyek több érzékszervre hatnak egyszerre (például, színház, film). Nagyon fontos jellemző lehet a verbalitáshoz való viszony. A neveléssel összevetve talán ez az egyik kulcskérdés a művészeteket vizsgálva. Alapvetően két alapfunkcióban tud az ember találkozni a művészettel, hagyományosan szó esik *alkotásról és befogadásról*. Az *Umberto Eco* által hagyományozott „nyitott mű"- elmélet és más elméletek alapján elmondható, hogy az alkotásban is van befogadó mozzanat és a befogadásban is alkotói mozzanat. A művészeti ágak közt van időbeli és térbeli, és van interpretáló és autonóm alkotó művészet. A művészet egyik alapvető jellemzője a (bár sokszor több forrású) kanonizáltság, de nem kanonizált jelenségeket is lehet művészetnek tekinteni (például elmebetegek művészeti alkotásait).

A művészet fogalom részben felcserélődött történetileg a mesterséggel. A reneszánszt megelőző korszakokban minden festőt mesterembernek tekintettek függetlenül mesterségbeli tudásától. A festészet és szobrászat csak a reneszánsztól emelkedtek a szabad művészetek (artes liberales) rangjára, csak akkortól számított művésznek a festő vagy a szobrász, annak köszönhetően, hogy a mester nem csupán kivitelezője, de tervezője, alkotója lett a műnek (*Bodóczky,* 2012). A csupán „kivitelező" továbbra is mesterember maradt. A mindennapi szóhasználatban ismert például a „konyhaművészet" kifejezés, ilyenkor valaminek a nagyon magas szintű, a mesterségen túli műveléséről van szó. Ide illik *Assissi Szt. Ferenc* gondolata is: *„Aki a kezeivel dolgozik, az a munkás. Aki a kezeivel és az értelmével dolgozik, az a kézműves. Aki a kezével, az értelmével és a szívével dogozik, az a művész*" (idézi *Rubin*, 1998. 146.) A művészetfogalom elbizonytalanodását frappánsan fejezi ki az *Ernst Hans Gombrich* által írt közismert és népszerű művészettörténet könyv első mondata: „*Művészet nincs, csak művészek vannak*" (*Gombrich*, 1950/1983. 7.). A szintén közismert *Arthur C. Danto* megfogalmazásában kérdésként megfogalmazva könyve címét: „*Hogyan semmizte ki a filozófia a művészetet?*" (*Danto*, 1997). *Danto* gondolatmenete szerint a fotó és a mozgókép megjelenésével az imitáció-elvű képzőművészet véget ért (a többi művészeti ágra ez nehezen vonatkoztatható). A művészet vége másik értelemben a filozófia túlterjedése benne, önmagára reflektál, egyre inkább ez érdekli, és ezért a művészet egyenlő saját maga filozófiájával. *„A tárgyak a nullához közelítenek, ahogy elméletük a végtelenhez közelít, vagyis voltaképpen nincs is más, mint elmélet*" (*Danto*, 1997. 125.), és ez itt a művészet vége lenne, vagy a posztmodern pluralitás kezdete.

## *A művészet mint nevelés*

*„...Változtasd meg élted!"*
*Rainer Maria Rilke: Archaikus Apolló torzó, részlet*

A mottóbeli verssor egy alkotás befogadásakor fogalmazódik meg a költői énben, és lesz egy vers csattanója. A delphoi jósda feliratát idézi („*Ismerd meg önmagad!*"), de tovább is lép. Mind az önmegismerés mind a változtatás olyan hatás, mely bizton tekinthető nevelésnek, adott esetben a művészet nevelő hatásának, bármely korábban idézet nevelés-definíciónak megfelel. A művészet nevelő hatásának gondolata már nagyon régi, *Herbert Read „Education through art*" című 1942-ben írt művének kezdő gondolataiban *Platón*ra hivatkozik abban, hogy a művészetet kell minden megismerés alapjává tenni. *Herbert Read* e könyvében kifejti azt a gondolatot, hogy a művészetben kifejeződik a legbelső emberi lényeg. A művészet érzékennyé tesz és megtanít a harmóniára, egyfajta belső iránytűvé válik. Vizsgál alkotói típusokat a gyerekrajzokon, és a személyiség és a temperamentum le-

nyomatát látja a vizuális megjelenítésekben, és kitér *Carl Orff* zenepedagógiájára is, kimozdulva a vizualitás területéről. *Herbert Read* könyve a második világháború kitörésekor íródott, erőteljes világjobbító szándék hatja át, melyet maga *Read* is megfogalmaz könyve végén, és könyvének gondolatmenete természetesen a kor művészetfelfogását és nevelésfelfogásának paradigmájában mozog (*Read*, 1942). *Trencsényi László Művészetpedagógia* című könyvében (*Trencsényi*, 2000) érinti *Read* gondolatmenetét a művészettel nevelésről, és párjaként emlegeti a „művészetre nevelés" fogalmát (azaz maguknak a művészeteknek a tanítását). Végigfuttat egy gondolatmenetet a kettő egymáshoz fűződő kapcsolatáról. Feltétele-e a művészettel nevelésnek a művészetre nevelés (kellenek-e művészeti ismeretek, képességek, készségek hozzá), illetve a művészettel nevelés előkészítheti-e a művészetre nevelést.

A *Herbert Read* gondolatát a mai magyar köznevelési helyzethez adaptálta és aktualizálta *Illés Anik*ó gyakorlati munkásságával és 2009-ben megjelent tanulmányával (*Illés*, 2009). A kifejezést a 2012-es (aktuális) NAT is használja: *„…Ugyanakkor a művészeti nevelés mellett teret kell adni a művészettel nevelésnek."* (Művészetek műveltségterület, alapelvek, célok), bár nem értelmezi. A *Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia* címmel megjelent elemző publikáció 2010-ből (*Kiss*, 2010) kifejti, hogy a művészet *eszköz* lehet a nevelésben. A művészetpedagógiának nem csak a művészet, mint kulturális tartalom közvetítése a feladata, hanem a személyiségfejlesztő potenciál kiaknázása is. A művészettel nevelés segítség lehet tabutémák feldolgozásánál, vagy olyan helyzetekben, amiről nehéz beszélni, olyan diákok elérése is lehetséges általa, akik verbálisan nehezen nyilvánulnak meg (*Illés*, 2009). A művészettel nevelés lehet a közoktatás integrált része is, általános cél és törekvés (*Kiss*, 2010), de lehet speciálisan a problémás gyerekekkel való foglalkozás vagy problémahelyzetek megoldásának az eszköze is. Ugyanígy van ez a felnőttek esetében is, lehet „fittnesz" jelleggel önismereti-, coaching- és hasonló eljárásokban is eszköz a művészet, ugyanakkor a pszichiátriai betegek rehabilitációjában is fontos edukatív funkciót kaphat.

A *Herbert Read*nél megfogalmazódott gondolat, hogy a művészetet lehetne/kellene minden nevelés alapjává tenni, a reform- és alternatív pedagógiákban is felbukkant, és több-kevesebb mértékben alkalmazták is. Léteznek úgynevezett „arts based schools" azaz „művészetalapú" iskolák, ahol a művészet adja az oktatási tevékenységnek az alapját, pontosabban módszerét, azaz a művészet, mint a megismerés és tanulás eszköze jelenik meg: Egy ilyen iskolára példa a következő leírás: *„…Mindegyik iskola a kerületi tanterv és az Idaho Mag/Alap Standard-ek alapján működik integrálva a művészeteket a mindennapi tanulásba. Drámával tanítják a verbális művészeteket. A billentyűsök (zongora) lehetőséget adnak tanulni a zenéről – és a törtekről. A tánc a testi nevelés része. A mindennapokban szokásos még a zenekar, kórus és a vizuális művészetek művelése […] … a diákoknak nem kell minősítést szerezniük a művészetek terén, hogy ide járhassanak."*[1] Ezek az iskolák nagyon népszerűek.[2]

A művészet személyiségfejlesztő, önismereti jellegét hangsúlyozza a hermeneutika képviselője, *Hans-Georg Gadamer* is *Igazság és módszer* című művében (*Gadamer*, 1984). Az önismereti élmény mellett vagy éppen annak részeként emlegeti az irodalmi élményben megélhető tét nélküli kalandlehetőséget, a képzeletben cselek-

1. http://www.meridianschools.org/Parents/SchoolsofChoice/Pages/Artschools.aspx Utolsó letöltés: 2013. november 18.
2. Nota bene: ahogy van művészetalapú tanítás, létezik művészetalapú kutatás is – angolul „arts based research" –, ahol a művészet kutatási módszerként szerepel. Ennek elfogadottsága és elterjedtsége még nem széleskörű, de érdemes tudni róla. Definíciója J.Gery Knowles-tól és Andrea Cole a „*Handbook of the Arts in Qualitative Research*" („*Művészetek a kvalitatív kutatásban kézikönyv*") című 2008-as kiadású könyvből: *„…A művészet-alapú kutatás a művészi folyamat szisztematikus/rendszerszerű használata, a művészeti kifejezés mindenféle művészeti formában történő aktuális alkalmazása, mint a megértés és a vizsgálati tapasztalat elsődleges formája mind a kutató, mind a kutatásba bevont emberek számára…."* (*Andrews*, 2009. 29.). Ilyen művészetalapú kutatás lehet például életút-interjúk készítése rajzvizsgálati módszerekkel megközelítve. A művészetet itt tág értelemben kell érteni.

vést, ezáltal olyan élettapasztalat megszerzésének lehetőségét, melyhez nem kell a valóságban cselekedni. Egyfelől kiélhető benne a kalandvágy másfelől nem csak a saját konkrét valóságosan megélt tapasztalásai jelentik az élmény és tapasztalat-készletet, amivel egy szorgalmas olvasó rendelkezhet. Ezt a „mintha" élmény a játék jellemzője, melyről a később tárgyalt *Winnicott*-féle átmeneti tér, átmeneti tárgy elmélet (*Winnicott*, 1971/1999) juthat az ember eszébe. *Gadamer* gondolatmenetére jellemző, hogy a verbalitásra épít, holott ez nem minden művészeti ág jellemzője. A mű véget ér valahol, a kezdete és a vége egy keretezett helyzetet teremt, melybe be- és kilép az olvasó az olvasás közben, egyfelől gyakorolva a távolságtartást, az aktuális helyzetekhez és a realitáshoz való folyamatos adaptálódást, ez egyfajta edzés, tréning. Van, amikor ez nem sikerül, amikor képtelen a lélek erre a ki-be lépkedésre és benne ragad a fantáziavilágban, erről szól *Cervantes Don Quijote*-ja, azaz ez a helyzet is megtanulható, megélhető és kipróbálható kockázat nélkül (pontosabban minimális kockázattal, hogy benne ragadunk) egy könyvben.

A többi művészeti ágra is végiggondolható a hatásmechanizmus, mit él meg benne és általa a befogadó. *Susan Sontag* nem általában a képbefogadást, hanem bizonyos típusú képek befogadását vizsgálta *A szenvedés képei* (angolul: *Regarding the pain of others*, azaz *Mások szenvedésének szemlélése*) című könyvében (*Sontag*, 2004). Ő a kockázat nélküliségben a „mások" szenvedését ábrázoló képek esetében veszélyt lát, az eltompulás veszélyét és a „nem velem történik" megkönnyebbülését. Témám szempontjából, a művészet nevelő hatása szempontjából felmerül itt a kérdés, hogy minden kép művészet-e, mitől lesz művészet. Megteremti-e az etikai szemléletet, létrejön-e a katarzis. Mondhatnám-e ezen felbuzdulva, hogy onnan tekinthető művészetnek, hogy képes megteremteni az etikai diszpozíciót, esetleg hogy ennek a szándéka megvan a *brezinkai* meghatározásra utalva, mely szerint a nevelés nem biztos, hogy eredményt hoz. Vajon minden képre alkalmazható-e ez a gondolatmenet? Annyit ebből biztosan megállapítható már, hogy van művészet, ami nevelő hatású. Egy másik aspektusát véve a művészetnek mint cselekvésnek, azaz alkotásnak van/lehet személyiségformáló és társadalomformáló hatása. A művészeti cselekvésben az alkotó alkotásával együtt önmagát is formálja, alkotja, önmagán is dolgozik, akárki legyen is az.

*„Én úgyis a térdemmel gondolkodom!"* – idézi *Joseph Beuys* performance- és szobrászművésznek, a legújabbkori művészettörténet egyik legmarkánsabb alakjának meghökkentő mondatát *Orosz Csaba* egy tanulmányában, melyben a kreativitásfejlesztés alkotás-módszertani szempontjainak vizsgálatával foglalkozik. *„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"* (*Orosz*, 2009. 199.). *Joseph Beuys* másik ismert gondolata, a „minden ember művész", ami a minden emberben rejlő kreatív potenciálra, saját életére vonatkozik. Ennek a minden emberben rejlő kreatív potenciálnak a társadalomformáló hatását nevezte *Beuys* „szociális plasztikának", melyet a művészet fontos céljának tekintett, és ezzel összefüggésben az „antropológiai művészet" fogalmat is bevezette.

*Volker Harlan, Beuys* egyik monográfusa írta: *„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 elérhetők maradnak, következésképp a gyakorlati életben is többé-kevésbé mindenütt mozgósíthatók"* (*Harlan*, 2001. 11. idézi *Orosz*, 2009. 203.). Hasonló úton járt a magyar *Erdély Miklós* is, akinek művészetpedagógia munkássága is ismert. Művészet-

pedagógiai kurzusa az INDIGO (interdiszciplináris gondolkodás) csoport volt, melynek középpontjában a közösségi alkotás állt. *„A csoport kreatív egységként funkcionált, kihasználva a közösségi műalkotás paradoxitását. Munkamódszerük olyan, ma már közismert fogalmakra épült, mint a brainstorming vagy a csoportterápia, önfeladás, közösségbe olvadás (a kooperáció elsődlegessége)…"* (*Orosz*, 2009. 204.). Az indigó előzménye volt a FAFEJ (Fantáziafejlesztő gyakorlatok)" és a *Kreativitási gyakorlatok*. Mind *Beuys* mind *Erdély* esetében figyelemre méltó gondolat a művészet és a kreativitás expanziója, kinyitása minden ember felé, a közös művészeti tevékenységben rejlő társadalomformáló és közösségformáló, szociális erő felfedezése és hangsúlyozása, a személyes életben a kreativitás, mint általános életformáló erő és az ebből következő aktivitás hangsúlyozása, illetve a produktum helyett a folyamatra helyezett hangsúly. Napjaink hazai művészeti szcénájában a művészettel nevelés gondolatát hangsúlyozza *Schilling Árpád*, a *Krétakör* alternatív színház volt rendezője, aki markánsan kiáll amellett, hogy a színháznak társadalomformáló szerepet kell vállalnia. Ehhez ő kortárs művészeti eszközöket is társított, emellett publikált is róla. Schilling mostanában a „színházi nevelés" csoportjaival dolgozik együtt, és megnyilvánulásaiban a színházi neveléshez magához is professzionális szakértelmet rendel.

Az itt felsorolt példák mellett számos mást is lehetne emlegetni a művészet nevelő jellegére, például a kortárs dizájn edukatív és társadalomformáló irányzatait (például „slow dizájn", „ökodizájn", újabban „etnodizájn" és „szociodizájn"). Egész más gondolatmenet szerint el lehetne menni a narratív és ábrázoló, illetve dokumentarista alkotások edukatív vonatkozásai felé: a múlt megőrzése, és ebben a szemléletformálás (mit gondoljak róla?). Mert a dokumentálás is egyfajta tanítás, a kollektív emlékezet, memória része (gondoljunk a *Berlin felett az ég* című film öreg történetmondójára!), maguk a bibliai tanítások pedig képekben elevenedtek meg a hívek számára a középkorban.

## *A nevelés mint művészet*

*„Mátyás művész volt, emberben dolgozott…"*
*(így kezdődött Vekerdy Tamás nekrológja Gauland Mátyás iskolaigazgató temetésén)*

*Rudolf Steiner* a Waldorf pedagógia és az antropozófia megalapítója, fő ideológusa sajátos módon kapcsolta össze a nevelést a művészettel. Filozófiai gondolatmenetei a pedagógiáról a nevelést, mint művészetet értelmezik, több könyvének a címében is benne van ez a kapcsolat: *Nevelőművészet* (1924), *A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai* (1922). Hogy értelmezhessük, mit is értett pontosabban ez alatt, tudomásul kell venni, hogy saját korának, a modernizmusnak művészetfogalmát használja, mely a művészi alakításon konkrét anyagalakítást és esztétikai megformálást ért. Több rétegben is kapcsolódik gondolatmenetemhez mindaz, amit erről megfogalmazott és leírt. Egyfelől megtalálható nála a nagyon konkrét, már kifejtett művészettel nevelés gondolata. Néhány példa ezzel kapcsolatban, ahol a művészet, pontosabban a „művészi" mint pedagógiai módszer, eszköz, stílus jelenik meg.

*Rudolf Steiner* antropozófiai emberképének életkori sajátosságokra vonatkozó megállapításai soreán fogalmazza meg a Waldorf-pedagógia fontos, talán legfontosabb jegyét: *„… Ha mint nevelők és tanítók a helyes módon akarunk a gyermek mellett állni, tudnunk kell, hogy ebben az életkorban az egész tananyagot művészien kell a gyermekhez közelíteni. […] A gyermek a fogváltás és a nem érés között művész, ha gyermeki módon is, mint ahogyan a legelső életszakasza során a fogváltásig természetes módon Homo religiosus, vallásos teremtmény. […] Művészinek kell lejátszódnia az oktató és nevelő, és a fejlődő ember között a fogváltás és a nemi érés között"* (*Steiner,* 1924. 40–41.). Ennél azonban több, amit *Rudolf Steiner* állít. Magát a nevelést tekinti művészetnek, melynek médiuma az ember maga. Ez a művészet nem csak az anyagalakítással kapcsolatos, ami

„mesterségszerű" a korábbi gondolatmenet szerint, hanem spirituális természetű is: az esztétikum jó és rossz tudását, morális és spirituális jelleget hordoz. Ahogyan később *Herbert Read*, a művészi megformálásban és az esztétikai értékben ő is a lélek harmóniára törekvését, kiegyensúlyozódását hangsúlyozza. Ez a művészetfelfogás a mai kontextusban kissé elavultnak tűnik a kortárs művészet szemszögéből. *Andy Warhol* babkonzervjei például a pop art ikonikus alkotásai, mégsem hozhatók össze ezzel a gondolatmenettel, ahogy sok más kortárs alkotás sem. A nevelés művészet-jellege a steineri gondolatmenetben egyfelől tehát módszertan (formák, színek...), másfelől spiritualitás, ami az esztétikumban nyilvánul meg, harmadrészt fontos eleme az inspiráció és az intuíció. *Steiner* a Waldorf iskolát módszertani iskolának definiálta az ideologikus jelleggel szemben (*Steiner*, 1922). Ennek a módszertannak az ihletett és nem mechanikus megvalósítása az antropozófia emberképével és szellemiségével áthatottan valóban művészi képességeket igényel bizonyos értelemben. *Steiner* szövegében megjelenik az inspiráció (és ezzel összefüggésben az „éberség") és az intuíció is. Ez egyfajta kreatív jelenlét, az itt és mostban való koncentrált cselekvés, melyről a következő részekben részletesebben is lesz szó.

A közismerten a Waldorf pedagógiát támogató, bizonyos értelemben steineriánus *Vekerdy Tamás* pszichológus még egy fontos minőséget kapcsol a művészethez, és ez a szabadság (*Vekerdy*, 2013). *M*ővészi szabadsággal hatalmazza fel a nevelőket is, mivel a szabadságot fontos emberi értéknek tartja. Az „alattvalóval" állítja szembe, azaz az autonóm döntéseket hozó, önmagával azonos, belülről irányított és nem megfélemlített embert tekinti szabadnak. *Bodóczky István* 2012-ben pedagógiai munkásságából készített kiállítást a Budapest Galériában „DO IT" címmel. A kiállított munkák elsősorban volt tanítványai alkotásai: *„... a tanítás gyakorlatát pedig kiragadott példákkal világítom meg: volt tanítványaim „válaszait" mutatom be, melyeket általam felvetett problémákra adtak...."* (*Bodóczky,* 2012. 7.). Könyv is készült *Kis könyv a vizuális nevelésről* címmel a kiállítás katalógusaként *Bodóczky István* művészetpedagógiai írásaival, mely pedagógiai ars poeticájának tekinthető. Fő gondolata, hogy a tanítás az ő esetében alkotás, saját pedagógiai tevékenységét művészi tevékenysége részének tekinti: „*Számomra a tanítás művészeti alkotótevékenység, aminek lényege az alakítás, amely során az alkotó és médium kölcsönös együtthatásban van egymással, a tanár és a diák állandó interakciója mindkét aktív résztvevőt alakítja, formálja....* [...] *Kezdetben voltak belső konfliktusaim abból, hogy úgy éreztem, el kell döntenem, mi is vagyok valójában: művész vagy tanár. Igazi öröm volt felfedezni, hogy nem szükséges erről dönteni. A kérdés lebegtetése vezetett a felismeréshez, hogy a tanítás is művészetem része*" (*Bodóczky*, 2012. 7.).[3] Nem bármely tanításra vonatkozik ez az állítás, mert művészetpedagógiáról lévén szó, a művészetre (és művészettel) való nevelés ez. Azaz a művészet diákjaival való megosztása, a velük való közös tevékenység az, amit saját művészeti alkotótevékenysége részének tekint. Ez tehát nem hasonlat vagy metafora, egy valóságos művész valóságos művészi alkotótevékenységébe integrálta művészetpedagógiai munkásságát. Megfigyelhető, hogy nevelés és művészet egymásra vonatkozó hasonlatainak elemzése esetén, az akkor aktuális művészetfogalom hasonló problematikával dolgozik, mint a nevelésfogalom, valamilyen együtt járás mutatkozik. Ha a nevelés felnőttek és gyerekek viszonyát jelenti, a művészet nem tud és akarhat nevelés lenni. Amennyiben a nevelés fogalma tágul, a művészet számára is megfelelő azonosítási lehetőség lesz belőle. Az adott kor modernista művészet- és nevelésfelfogása tükröződik például *Rudolf Steiner* vagy *Herbert Read* gondolataiban, akik e paradigmák szerint kapcsolták össze először a nevelést a művészettel (*Steiner*, 1924), majd a művészetet a nevelással (*Read*, 1942), bár ha igazságos akarok lenni, *Steinernél* már a *Read*-féle gondolat is megtalálható.

Ami lényeges: minden kor gondolkodója a saját kor paradigmáját hozza. A posztmodern korszakból *Joseph Beuys, Marina Abramovic* és *Bodóczky István* is felteszi a kérdést: mi a művészet, és maga ez a reflektivitás az egyik kulcsgondolata a posztmodern pedagógiának is, ami ugyanezzel a kérdéssel birkózik önmaga felé, már

3. A könyvet *Pataky Gabriella* méltatta a Nevelestudomány 2013/4, neveléselméleti számában.

nem állít biztosan és nem is vár el egy érvényes meghatározást. Sokféle egyszerre érvényes választ talál önmagára mind a művészet, mind a nevelés.

## *A (lélek)jelenlét kérdése*

A nevelés, mint művészet hasonlat végiggondolása során, több helyen is találkoztam a jelenlét kérdésével, mely fontos a nevelésben és még hangsúlyosabban fontos a neveléshez sokak szerint közel álló, „edukatív jellegű" pszichoterápiában is (lásd később). Több gondolatmenet szerint is a jelenlét az, ami művészetté vagy ahhoz hasonlóvá teszi ezeket a tevékenységformákat (a jógával kiegészülve). A nevelés és a pszichoterápia területéről veszem a jelenléttel kapcsolatos példáimat. E két terület számos nézet szerint szorosan kapcsolódik,[4] ezért gondolom, hogy a pszichoterápiás példák a nevelés területére is érvényesnek tekinthetők, még ha más hangsúlyokkal is. A jelenlét kérdésében különösen érintkezőnek érzem a két területet, bár a pszichoterápiás helyzetben ez sokkal hangsúlyosabb és ezért körülírtabb, ugyanakkor a nevelésnek is kulcskérdése.

Rudolf Steinernél már láttuk, hogy a nevelés egyik kulcskérdése a jelenlét, mely a művészettel hasonlóvá teszi. *Horváth H. Attila* „Megtalált jelenlét?"[5] című írásában (2009) idézi *Pilinszky János*t: *„...a jelenlétünket vesztettük el"*, és idézi *Gabnai Katalin*t, a drámapedagógia hazai úttörőjét: *„Számomra soha nem egy technika vagy egy drámaforma tökéletes kivitelezése volt fontos, hanem az élő emberi pillanat, a jelen idejű találkozás létrehozása és teljes megélése. Egy drámatanár a helyzetfölismerésben s a csoport, a játszók helyzetbe hozásában erős igazán. Végül is az számít, miként lehet egy helyzetet, egy figurát, egy művet vagy akár egy problémát arra használni, hogy annak játékos elemzése ürügyén megtanítsunk, megértessünk és megéreztessünk valamit a világból s az élő közösség semmihez nem hasonlítható jelenségeiből."* (*Gabnai*, 1999. idézi *Horváth H.*, 2000. 102–104.) Nevezhető ez a magyar nyelvben annyira kifejező „lélekjelenlétnek" is.

A *Carl Rogers* nevéhez fűződő személyközpontú/kliensközpontú pedagógia és pszichoterápia is hangsúlyozza a jelenlét fontosságát. Ennek legfőbb jellemzője egy olyan légkör/atmoszféra megteremtése, melyben a kliens/diák növekedésre képes, motivációs bázisa pedig a kliens/diák énaktualizáló, növekedésre és kibontakozásra irányuló tendenciája. A terápiában fejlődésnek azt tekinti, ha a jelenben élés válik egyre inkább jellemzővé a kliensnél. A tanár és a terapeuta legfontosabb feladata, hogy jelen legyen, a jelenlét hangsúlyos értelmében, azaz hogy hozzáférhető legyen, teljes figyelmét az itt és most adott helyzetére irányítsa, közvetlenül átélje a jelenbeli kapcsolatot. *Peter F. Schmied* (A Magyar Személyközpontú Pszichoterápiás és Tanácsadási Egyesület honlapjáról letöltött szövege) szerint:[6] *„Ez a pszichofizikai jelenlét egzisztenciális és közvetlen jelenlétet jelent, fejlődésfilozófiát, személyes együttlétet, amely egymásért-léthez vezet, és egy »itt és most« elvet, amely gyakorlati és nem ideológiai. Egy ilyen jelenlétben, amit a személyközpontú kapcsolat feltételez, az ember lehetőséget nyújt a partnerének, legyen az akár egy másik személy akár egy csoport, hogy a termékeny pillanatra koncentráljon, vagyis magára és a kapcsolataira." Szenes Andreának Igen* című könyvében[7] (*Szenes*, 1991), mely *Rogers* személyközpontú pszichológiájáról szól, a következő mondat található, mely összefoglalja tanulmá-

4. A pszichoterápiával kapcsolatban felmerül az edukatív jelleg *Hariet Wadeson* neves művészet-pszichoterapeutánál, aki ezt írja könyvében: *„... Alapvetően az én felfogásom humanisztikus, egzisztencialista és fenomenológiai. A pszichoterápiát elsődlegesen nevelési folyamatnak látom inkább, mint egy betegség kezelésének, mely segít az embereknek az élet problémáiban. A nevelési folyamat nem a hagyományos kognitív modell, inkább az érzelmi növekedés hatásosan orientált facilitációja. Nem teszek úgy, mintha az egész professzióról beszélnék, ezzel inkább az én szemléletemet és tapasztalataimat fejezem ki...."* (Wadeson, 1976/2010). *Dr. Stark András* és *Dr. Antalfai Márta* pszichoterapeuták is edukatív, nevelő jellegűnek tekintették a pszichoterápiát a velük készült interjúkban (2010, 2013)
5. http://www.ofi.hu/tudastar/megtalalt-jelenlet Utolsó letöltés 2014. február 26.
6. http://www.maszkpte.org/index.php/hu/irodalom/a-szemelykozpontu-iranyzat-europaban Utolsó letöltés: 2014. február 26.
7. http://www.andi.hu/dl/igen.pdf Utolsó letöltés: 2013. november 18.

nyom e fejezetének lényegét: *„…A terapeuta, mint művész: a terapeuta meg kell, hogy teremtse magának azt a belső szabadságot, amelyben rá tudja bízni magát ösztönei sugallatára, intuíciójára. Egész lényével, magas szinten kell jelen lennie a kliens számára. A valódi jelenlét konkrét összetevői: az érdeklődés, a hozzáférhetőség és az elköteleződés."* A pszichoterápiát *Németh László* művészetterapeuta a vele készült interjúban (2013) művészetnek nevezi, és ezt meg is magyarázza: *„…A pszichoterápia művészet. […] Amikor azt mondjuk, hogy „hát akkor kezdjük", akkor az embernek fogalma sincs, hogy mi történik. Hogy valaki elkezd sírni, vagy nevetni, vagy mély csend lesz, és arra kell válaszolni, ami van, és ahhoz hozzákapcsolni az eszközeit az embernek. […] Ez a művészet: a segítés a művészet. Én nem technikákat tanítok, hanem hogy hogyan lehet jól segíteni. […] Az a fajta kreativitás, amivel úgy tud jelen lenni egy adott helyzetben, hogy az ott és akkor érvényes pillanatra tud kreatív választ adni. […] A jelenlét és a jelenlétnek egy olyan intenzitása és egy olyan figyelme, amiben rá tud hangolódni, nyomon tudja követni, hogy mi történik valakiben, akár a különböző szinteken, ahogy megnyilvánul metakommunikációban, ahogy megnyilvánul verbálisan, ahogy megnyilvánul lélektanilag és amilyen tudattalan tartalmakat hoz…"* (Interjú *Németh László*val, 2013. aug. 29.). Ezzel szemben a *Pszichoterápia tankönyve* című munkában *Szőnyi Gábor* ezt írja: *„…A terápiás kapcsolatban az elméleti megfontolások, a technikai elemek a terapeuta személyes kapcsolódási módjában jelennek meg. Ez a személyes minőség nem csupán hordozóeszköze, hanem lényeges része a terápiának. Ez a pont adja a rokonítás alapját a művész beállítódásával, miközben a pszichoterapeuta félrecsúszik, ha munkáját művészetként fogja fel. Ez a pszichoterápia műveleti szintje, ahol az – egymástól több absztrakciós szinttel elválasztott – elmélet és gyakorlat kapcsolódik. Ez a szint az elmélet személyes alkalmazása és az alkalmazás személyes elmélete…"* (*Füredi* és *Szőnyi*, 2008. 43.). Itt a személyesség, egyéni jelleg kerül a (tagadó) művészeti hasonlat középpontjába, ezt azonban mesterségbeli tudásnak és szakmai kompetenciaszintnek tekinti.

Összegezve a pszichoterápiát, mint edukatív tevékenységet egyes felfogások művészetnek tekintik, mely kreativitást és a jelenlét koncentráltságát igényli, mások pont nem művészetnek definiálják, azonban más szempontból, és a művészeti hasonlat itt is nyilvánvalóan előkerül. A drámában, zenében (különösen a jazzben) nagyon hangsúlyos, de a képzőművészet is ismeri a jelenlét hangsúlyosságát, és elsősorban a performance műfajában érhető ez leginkább tetten.

*Marina Abramović* szerb származású performance művész munkáiban a koncentrált jelenléttel dolgozik, és ebben elment a legszélső határokig. Számos esetben játszott az életével, testi épségével, önsértő jellegű vagy annak a lehetőségét hordozó akcióiban. Egy performance alkalmával a terem közepén mozdulatlanul ült egy széken, mellette tárgyak, amikkel akár fájdalmat vagy halált is lehetett okozni és amelyeket a közönség bármilyen módon használhatott rajta. A kezdeti óvatos gesztusok után egyre agresszívebb gesztusokat kapott, cigarettát nyomtak el rajta, tövisekkel sebezték meg és majdnem rá is lőttek. „Azt tanultam ebből a kísérletből, hogy ha a közönségre bízod a döntést, megölhetnek." – vonta le a tanulságot *Marina Abramović.* A művésznő 12 évig együtt élt és dolgozott *Ulay* nyugatnémet performerrel, akivel egy napon születtek és akivel sajátos kapcsolatot és közös identitást alakítottak ki. *Nyugvó energia című*, egy óra hosszáig tartó művükben *Ulay* nyílvesszőt irányzott a megfeszített íjat tartó *Abramović* szívére. Ha bármelyikük figyelme akár egy pillanatra is ellanyhult volna, az *Abramović* életébe került volna (*Najmányi*, 2010).

Ebben a kontextusban lehet igazán átérezni *Marina Abramović* 2010-es *The artist is present*, azaz *A művész jelen van* című retrospektív kiállításának eseményét New Yorkban a Museum of Modern Art-ban. A művész minden héten 6 napon át, naponta 7 óra hosszat, összesen 700 órán keresztül ült egy széken …. – tudósít a kortárs (*Najmányi*, 2010.) – nyitástól zárásig. A közönség bármely tagja leülhetett vele szemben és tetszőleges időt tölthetett a társaságában. Majd a megnyitó napján, a huszonkét éve nem látott Ulay is leült a közönségnek fenntar-

tott székre – olvashatjuk ugyanott. Ez a tiszta és erős gesztus, melyet *Ulay* megjelenése tett még inkább koncentrálttá és valóságossá, és egyben „médiaeseménnyé" tette a *performansz*t. A művész puszta koncentrált jelenléte vált itt magává a művészetté, megfosztva alkotástól, kreativitástól, anyagtól, eszköztől, szimbólumtól. Nem maradt más, csak a találkozás, a kapcsolat néző és alkotó között, ahol a művész „rendelkezésre áll", és a néző (befogadó) irányíthatja a helyzetet azzal, hogy meddig hagyja magát a szituációban (Mint az „elég jó anya", aki rendelkezésre áll a csecsemőjének, és figyelmét és koncentrált jelenlétét nyújtja a számára.). Ahol ő (a néző) is hat a művész alkotóra, ahogy ez markánsan meg is jelent *Ulay* esetében, akinek a láttán *Marina Abramovic* könnyezni kezdett. Hagyományos kiállítások, képzőművészeti alkotások esetében is jelen van a művész, csak időbeli eltolódással. És őrá is hat a(z elképzelt) befogadó, a közönség. A tanári jelenlét esetében is fontos a rendelkezésre állás, a hozzáférhetőség. És a tanári jelenlét esetében is van kockázatvállalás, bármi megtörténhet, ahogy azt *Abramovic* is megtapasztalta korábban.

## *Nevelés és művészet mint átmeneti jelenségek*[8]

Az átmeneti tér és az átmeneti tárgy winnicotti fogalma és jelensége összekapcsolja a nevelést és a művészetet, emellett a pszichoterápiát is. Ennek a kifejtésére terjedelmi okokból nem tudok kitérni, csak rövid utalást teszek rá. Ennek az elméleti keretnek a mentén mind a segítés, mind a művészet illetve ezek közös alapterészete megragadható és átgondolható. *Winnicott*, az átmeneti tárgy és átmeneti tárgy elméletének megalkotója gyerekorvos volt, és pszichoanalitikus, a tárgykapcsolat-elmélet egyik képviselője. *Játszás és valóság* című könyvében (1971) leírja és jellemzi a potenciális vagy átmeneti térnek illetve átmeneti tárgynak nevezett jelenségeket, melyek az anya[9] (gondozó) és a kisgyerek közti helyzetben létrejönnek, formálódnak, és melyek alapját képezik minden későbbi kulturális és kreatív tevékenységnek *Winnicott* szerint. Az átmeneti tér önmagában is nevelési helyzetben jön létre, és a nevelési helyzetet jellemző jelenség. E tér jellemzője és fontos eleme az anyai tükrözés. A tükrözés fontos eleme *Carl Rogers* terápiájának, a pedagógia a *Gordon* módszerből is ismerheti. Az átmeneti tárgy, mely az anya (gondozó) és gyermeke közti átmeneti tér tárgyiasulása, annak emlékét tartalmazza, egyfelől egy lelki kapaszkodó, másfelől egy projekciós felület, mely a művészet jelenségének is egyik gyökereként értelmezhető. Az átmeneti tárgy eredeti formájában a kisgyermeknek egy olyan tárgya (játékmackó, baba, de lehet egy kendő vagy rongyocska is), mely biztonságérzetet nyújt neki az anya távollétében, sokszor ezzel alszik, és mindenhová viszi magával, ugyanakkor el is dobhatja, gyűlölheti, indulatait levezetheti rajta.

Pszichoterápiás területen ez az elmélet közismert, mint egyben a pszichoterápiás helyzet alapja. Mind a segítő területen, mind a művészeti diskurzusban találni elmélyült gondolatmenteket ehhez kapcsolódóan. Én kiemelném *Vékony Délia* művészettörténész kutatásait, aki a kortárs művészetre vonatkoztatva, a kortárs művészet mint átmeneti tárgy témában végez kutatást (*Vékony*, 2011) és *Barcy Magdolna* adaptációját a segítő területre (*Barcy*, 2012), amelyből kiderül, miképpen lehet a segítő átmeneti tárgy: *„…Azért potenciális a tér, vagy átmeneti, mert valójában a segítő valós személyisége, ténykedése csak részben járul hozzá a sikerhez, sokkal inkább az, hogy a segítő egy biztonságos, holding jellegű kapcsolatot kínál, s így átmeneti tárgyként használható. Jó, hogy van valaki, aki segít, jó, hogy nem vagyok egyedül a bajban, jó, hogy elfogad, megért valaki – azaz a biztonságos anyai gondoskodás helyett képzeletben, félig virtuálisan, a segített által kontrollálható módon lép be a segítő a történetbe. Ahogy a „mackót" is oda lehet vágni a sarokba, ha nincs rá szükség, vagy dühös rá a*

8. A témáról az érdeklődő olvasó bővebben olvashat itt: http://artaidh.blogspot.hu/2014/02/neveles-es-muveszet-mint-atmeneti.html Utolsó letöltés 2014. február 27.

9. A szövegben az egyszerűség kedvéért mindig az „anya" szót használom, de minden gondozó beleértendő, aki a gyermekkel felelős segítő kapcsolatban van.

*kisgyerek, úgy a segítő is egy olyan kapcsolatot kínál, mely a segített részéről kontrollálható: előhívható, de le is tehető. A segítség reménye vagy ígérete néha többet használ, mint a tevőleges segítség maga"* (*Barczy*, 2012. 10.).

Hasonló gondolat *Vékony Délia*nál a kortárs mű mint átmeneti tárgy kérdésében: *„…Ebben a felnőttkori átmeneti időtlen térben a műalkotás lesz az a vágyott és közömbös 'másik', mely egyszerre képes jelen lenni és hiányozni, mely jelentésekkel túltelített, ugyanakkor pedig csak egy tárgy a sok közül, mely mi vagyunk és közben pedig semmi közünk hozzá, mely csak egy élettelen tárgy, festék a vásznon, ami előtt igazából 2 perc után akár tovább is sétálhatunk, mert még annyi minden látnivaló van a galériában."* (*Vékony,* 2013, kézirat).

## *Összefoglalás és konklúzió*

Láthattuk, hogy mind a „nevelés mint művészet", mind a „művészet mint nevelés" gondolatkörének számos képviselője van. *Winnicott* átmeneti tér és átmeneti tárgy elmélete közös gondolkodási keretet teremt művészet és nevelés területeinek és közös lélektani gyökereiket is megmutatja. A művészet, mint nevelés és a nevelés, mint művészet hasonlatokat összevetve felmerül a kérdés, ez a viszony metaforikus-e vagy valamilyen értelemben azonosságról van-e szó. Ezt végiggondolva az első esetben sejtésem szerint nem egyszerű hasonlatról vagy metaforáról van szó, azaz a művészet valóban nevelő, személyiségformáló, megfelelhet a nevelés fogalmának minden kritériumának egy elég tág neveléstartalmezés esetén. Az átmeneti tér és átmeneti tárgy *winnicotti* elmélete összeköti a két területet, és az átmeneti tér tárgyiasulását, folytatását látja a művészetben ezért logikailag ebből következően nem csak metaforikus, hanem azonosítható is a viszony ebbe az irányba. Kis megkötéssel, mivel a művészet nem a nevelő szerepkörébe lép be az átmeneti jelenségek értelmezése során, hanem az átmeneti tárgy szerepkörébe. A művészet nem akar didaktikus lenni, a művészetben egyszerre vagyunk önmagunk nevelői és neveltjei. Mind a mű alkotója, mind a befogadója belső interiorizált nevelő-képe (anyaképe) segítségével önmagára van nevelő hatással (mint a gyermek, aki a kismackójában anyja jelenlétét és figyelő tekintetét éli meg annak valóságos jelenléte nélkül), amihez a mű a közvetítő projekciós felület (kismackó, amire mindent rá lehet vetíteni). Így lehetséges, hogy a befogadó magában újraalkotja a művet (számára mást jelenthet ugyanaz a kismackó), és saját tartalmait projektálja rá, sok esetben a művész szándékától függetlenül, megfelelve a posztmodern „nyitott mű" elméletnek.

Ezzel szemben véleményem szerint a nevelés művészet-jellege inkább metaforikus, a nevelés bizonyos felfogásbeli jellemzői bizonyos művészetfelfogásokkal analógiába hozhatók. A *winnicotti* gondolatmenet szerint sincs azonosság ebben az irányban, de vannak közös vonások. Mindez nem von le annak a fontosságából, amit e metafora hangsúlyoz: a tanítás és a nevelés egyik legfontosabb közös jellemzője a kreatív és intuitív jelenlét, az elérhetőség, a nem csak racionális és algoritmizálható eszközökkel történő és személyes módokon megvalósuló ember-formáló, alakító munka.

## *Szakirodalom*


1. Andrews, E. (2009): *Arts-based Research: An Overview*, 29. URL: http://www.personal.psu.edu/eja149/blogs/elizandrews/2009/11/arts-based-research-an-overview.html Utolsó letöltés: 2013. 11.18.
2. Barcy Magdolna (2012): *Segítő módszerek, fejlesztő, támogató eljárások, Hatékonyságuk, alkalmazásuk, technikáik* (Egyéneknek, csoportoknak, és közösségeknek). ELTE TÁTK, Budapest.
3. Bálványos Huba (1998): *Esztétikai-művészeti ismeretek, nevelés*. Balassi Kiadó, Budapest.
4. Bodóczky István (2012): *Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről*. VKFA, Budapest.
5. Danto, C. A. (1997): *Hogyan semmizte ki a filozófia a művészetet?* Atlantisz Kiadó, Budapest.
6. Dewey, J. (1976): *Nevelés és társadalom*. Tankönyvkiadó, Budapest.
7. Füredi János és Szőnyi Gábor (2008): *A pszichoterápia tankönyve*. Medicina Kiadó, Budapest.
8. Gadamer, H. G. (1960/1984): *Igazság és módszer*, Gondolat Kiadó, Budapest.
9. Gombocz János és Trencsényi László (2007): *Változatok a pedagógiára*. Okker Kiadó, Budapest.
10. Gombrich, E. H. (1950/1983): *A művészet története*. Gondolat Kiadó, Budapest.
11. Harlan, V. (2001): *Mi a művészet? Műhelybeszélgetés Beuysszal*. Metronóm Kiadó, Budapest.
12. Horváth H. Attila (2009): Megtalált jelenlét? OFI Tudástár, *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 102–104.
13. Illés Anikó (2009): Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. *Új Pedagógiai Szemle*, 5–6. 233–240.
14. Illich, Ivan (1971): *Deschooling Society*. Calder and Boyars, London.
15. Kiss Virág (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra,* 10. szeparátum, 18-31.
16. Kökény Vera (1997): *Interperszonális kapcsolatok gyerekkönyvtárban*. Az előadás az MKE Gyermekkönyvtáros Szekciójának konferenciáján hangzott el, 1998. november 6-án Szentendrén. URL: http://ki.oszk.hu/3k/19972006/valcikkek/valcikkek9901/kokeny.html Utolsó letöltés: 2013. 11. 18.
17. Najmányi László (2010): A performansz vége, In: Artportal, Url.: http://artportal.hu/magazin/nemzetkozi/najmanyi-laszlo--a-performansz-vege Utolsó letöltés: 2014. 03. 09.
18. Kron, F. W. (1997): *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest.
19. Orosz Csaba (2009): Kreativitási gyakorlatok a vizuális nevelésben Joseph Beuys és Erdély Miklós nyomdokain. *Új Pedagógiai Szemle*, 5–6. 199–213.
20. Read, H. (1943/1970): *Education through Art*. Faber, London.
21. Rubin, J. A. (1998): *Introduction* to *Art Therapy*: *Sources and Resources.* New York, London.
22. Sajó Sándor (é.n.): *Kortárs művészetelméletek, Arthur C. Danto művészetfilozófiája*. ELTE, Szabadbölcsészet. URL: http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszet/index.php?option=com_tanelem&id_tanelem=899&tip=0 Utolsó letöltés: 2013. 11. 18.

23. Schilling Árpád: A művészekre semmi szükség? Schilling Árpád megmondja. *hvg.hu*, 2011. 05. 02. URL: http://hvg.hu/panorama/20110502_muveszet_oktatas_schilling Utolsó letöltés: 2013. 11. 18.
24. Sontag, S. (2004): *A szenvedés képei*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
25. Steiner, R. (1922/2002): *A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai*. Magyar Antropozófiai Társaság, Budapest.
26. Steiner, R. (1924/1995): *Nevelőművészet. A tanítás metodikája és a nevelés életfeltételei*. Magánkiadás, Budapest.
27. Szász Judit és Péter Lilla (é.n.): *Játékpedagógia*. Babes-Bolyai Tudományegyetem, Távoktatási Központ, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Iskola- és Óvodapedagógusi Szak, Székelyudvarhely, URL: http://extensii.ubbcluj.ro/odorheiusec/tanulutmutat-nap/6%20felev/jatekpeda20082009.pdf Utolsó letöltés: 2013. 11. 18.
28. Szenes Andrea (1991): *Igen, élmények és töprengések Carl Rogers személyközpontú pszichológiájáról*. Relaxa Kiadó, Budapest.
29. Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia*. Okker Kiadó, Budapest.
30. Trencsényi László (2010): Tudományelméleti kihívások és az alkalmazott neveléselmélet. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Neveléstudomány – reflexió – innováció*. Gondolat Kiadó, Budapest.
31. Vekerdy Tamás (2013): Az öntudatos állampolgárrá nevelés helyébe az alattvalóvá idomítás lép. *168 óra online*, 2013. szept. 30. URL: http://www.168ora.hu/itthon/cim-119003.html Utolsó letöltés: 2013. 11. 18.
32. Vékony Délia (2013): *Trespass, konferenciaelőadás SIPE colloquium.* Kézirat, Budapest.
33. Wadeson, H. (1976/2010): *Art Psychotherapy*. John Wiley & Sons, Inc. Hoboken, New Jersey.
34. Winnicott, D.W. (1971/1999): *Játszás és valóság*. Animula Kiadó, Budapest.