

Szemle

- Faistauer, R. (1997): *Wir müssen zusammen schreiben! kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Studien-Verlag, Innsbruck; Wien.
- Feilke, H. – Portmann, P. R. (1996, szerk.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Ernst Klett, Stuttgart.
- Göbel, R. (1988): Vom Fremden zum Anderen. Über die Annäherung an Menschen und Sprachen. In: Lieber, M. – Posset, J. (szerk.). 395–410.
- Hayes, J. R. – Flower, L. S. (1980): Identifying the Organisation of Writing Process. In: Gregg, L. W. – Steinberg, J. (szerk.): *Cognitive Processes in Writing*. New York. 3–20.
- Hermanns, F. (1988): Personales Schreiben. Argumente für das Schreiben im Unterricht der Fremdsprache Deutsch. In: Lieber, M. – Posset, J. (szerk.). 45–67.
- Hornung, A. (1996): Schule und experimentelles Schreiben. In: Feilke, H. – Portmann, P. R. (szerk.). 224–245.
- Jechle, T. (1992): *Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Narr, Tübingen.
- Krings, H. P. (1992): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In: Börner, W. – Vogel, K. (szerk.). 47–77.
- Lieber, M. – Posset, J. (1988, szerk.): *Texte schreiben im Germanistik-Studium*. (Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik; Bd. 7.) Iudicium, München.
- Piepho, H.-E. (1988): Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Lieber, M. – Posset, J. (szerk.). 383–392.
- Portmann, P. R. (1991): *Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Niemeyer, Tübingen.
- Portmann, P. R. (1996): Arbeit am Text. In: Feilke, H. – Portmann, P. R. (szerk.). 158–171.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2001): Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 38. 1. 3–13.
- Posset, J. (1988): Prozessorientiertes Schreiben mit asiatischen Deutsch-Lernern? In: Lieber, M. – Posset, J. (szerk.). 469–528.
- Rau, H. A. (1988): Schreibspiele und kreatives Schreiben mit chinesischen Germanistikstudenten – 15 Schreibenregungen. In: Lieber, M. – Posset, J. (szerk.). 453–468.
- Rico, G. L. (1984): *Garantiert schreiben lernen*. Rowohlt, Reinbek.
- Szalai, T. (2002): Zu offenen Formen der Förderung fremdsprachlicher Schreibkompetenz. Ein pladoyer für das experimentelle Schreiben. In: Földes Cs. – Pongó S. (szerk.): *Deutschdidaktik und Germanistische Literaturwissenschaft in Ostmitteleuropa*. Beiträge der Internationalen Germanistischen Konferenz „Kontaktsprache Deutsch IV“ in Nitra, 19–20. Oktober 2001. Edition Praesens, Wien.
- Werder, L. von (1993): *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Schibri, Berlin; Milow.
- Wolff, D. (1992): Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. In: Börner, W. – Vogel, K. (szerk.). 110–134.

Szalai Tünde

Mire jó, mire jó még?

Egy el nem készült televízióműsorról

Kevesen tudják, ezért tarthat némi igényt az érdeklődésre, hogy Erdély Miklós egy iskoláskorú gyermekeknek szóló tévéműsor elkészítését is tervezte. De ki is az az Erdély Miklós?

Az a művész és gondolkodó, aki az ötvenes, hatvanas, hetvenes és nyolcvanas években, 1986-ban bekövetkezett haláláig a magyar (poszt-) (neo-) avantgárd egyik leghatásosabb, legvitatottabb, legrejtélyesebb alkotója volt. Azért a legrejtélyesebb, mert egyszerre volt a legismertebb és a legismeretlenebb (ebben talán csak Hajas Tibor versenyezhetett volna vele). Ismert volt, mert egyaránt közvetlenül mozgott a művészvilág és az értelmiség különböző csoportjaiban,

sokakat ismert, sokan ismerték; közvetlen ember volt, a lehetőség határáig nyitott, ha megjelent valahol, nemcsak magát akarta előadni, hanem minden és mindenki iránt érdeklődött. Ugyanakkor azonban a szélesebb nagyközönség számára mégiscsak ismeretlen maradt, mert bár rendszeresen megjelent a nyilvánosság előtt (előadásokon, kiállítás-megnyitók, happeningeken), de mégiscsak kevés helyen. Meglehetősen sokoldalú életművének egy-két darabjával rengetegen találkoztak már, de

az egészet csak nagyon kevesen tudják áttekinteni. (1) Egész életművét példátlan nyitottság jellemezte a különböző művészeti ágak, műfajok, stílusok, tudományos eredmények iránt; minden előítéletet megvetett. Ha pedig a nyitottságot a művészet nyelvére fordítjuk le, a szabadságot (2) kapjuk, ami Erdélynél nyugat-európai vagy euro-amerikai jellegű, és nem kelet-európai (mint számos kortársánál), azaz nemcsak az akkor aktuális politikai (és művészeti, művészetpolitikai) kötöttségek ellen lázadt, hanem minden korlátozottság ellen; nem csupán harcolt a szabadságért, hanem magától értetődően gyakorolta azt. A művészeknek ahhoz az új típusához tartozott, amelyik világszerte a hatvanas, hetvenes években terjedt el (kelet-európai körökben pedig csak a kilencvenes évekre tudott kibontakozni).

A „posztmodern” generáció már előre magában hordta a közelgő (gazdasági, politikai, társadalmi) válság problematikáját. Válságban érezték a művészeti (és különösképpen a képzőművészeti) kifejezés eszközeit is: nemcsak a táblaképet helyettesítették tárggyal, hanem magát a művet is a mű tervével, ideájával, konceptjével, az opust a cselekménnyel, gesztussal. Mert már régen nem volt elég pusztán ábrázolni az átélt (megtapasztalt) világot, mindent újra kellett értelmezni, esetleg még újrateremtteni is. Erdély Miklós ebbe a generációba tartozott, élete nagy részében meta-művészetet művelt (3), azaz a művészet mibenlétét firtató művészet kérdései foglalkoztatták (4), gyakran a kortárs természettudományból vett eredmények inspirálták, metaforaként használt új elméleteket, szakkifejezéseket. (5) Csak utolsó alkotói periódusában festett nagyobb mennyiségben táblaképeket, egy-egy ötlet, koncepció grandiózus megvalósulásaként, életművének nagyobb és hatásosabb része csupa gesztus, egyszeri megnyilvánulás. A gesztusnak ez a művészete tárgyakat teremt ugyan, de nem a tárgyi világot ábrázolja, hanem az emberi létezés nagy filozófiai kérdéseit fogalmazza újra, a kép és a tárgy ennek az illusztrációja. (6) Ráadásul művei még szépek is,

bár meglehet, hogy ő maga nem törekedett erre. (7)

Pedagógiai munkásságát a Ganz-Mávag Művelődési Központban vezetett kurzusaiban (Kreativitás-vizualitás; Fantáziafejlesztő gyakorlatok [FaFej]; INDIGÓ [Interdiszciplináris Gondolkodás]) fejtette ki; ezek felépítésükben is szorosan kapcsolódtak egymáshoz, mindháromnak a kreativitás állt a középpontjában, de nagyon eltérő módon. Az első szakasz a világszerte létező kreativitás-iskolák eszközszerével dolgozott: ez a foglalkozási forma úgy tekinthető, mint ami a kreatív képesség vagy az eziránti igény elsődleges felismeréséből adódik, tehát ami a kreativitást összes beágyazottságában szemléli az alapvető összefüggések ismerete nélkül, a hagyományos művészeti eszközszerrel élve (a technikák, az alapanyagok, a felhasznált eszközök tekintetében). A második szakasz elvetette ezt az eszköztárat, és a kreatív képességet a gyökerénél, a gondolkodásban igyekezett megragadni. Külső eszközei egy darab papírra szűkültek, ugyanakkor anyaga és eszköztára az általános kultúra egésze lett, minden viselkedés, tevékenységforma, gondolat, amiből egy mai egyén „áll”. A harmadik szakaszban a csoport tagjai eleinte közös environment-eket készítettek a megelőző foglalkozások eredményeire támaszkodva, majd a kurzus lassan, természetes módon alakult át autonóm művészek alkotóközösségévé. (8)

Pedagógiai tevékenységéhez tartozik a „Mire jó, mire jó még?” című iskolatelevíziós műsorterve (9) is, amely háromrészes sorozat lett volna, a formák és működések kreatív megközelítésére. A műsor végül nem készült el (10), de a hagyatékban számtalan kéziratos vázlat, feljegyzés fennmaradt, valamint a teljes tervezet és az első rész forgatókönyvének két változata is, ez utóbbiak nyomtatásban is megjelentek. (11) Ezek pontosan mutatják Erdély látásmódját, logikáját, a művészetrel kapcsolatos elképzeléseit, illetve azt, hogyan tud ezekről gyerekeknek beszélni, hogyan tudja bevonni őket a közös gondolkodásba, közös „munkába”.

Az elképzelés elsősorban a szépség és a hasznosság bonyolult összefüggéseit pró-

bálja meg feldolgozni, ütköztetve a „szép” esztétikai kategóriájának két egymásnak ellentmondó meghatározását, a kalokagathia elvét (ami jó, az szép is) és az „érdek nélkül tetszik” definíciót. A mindennapi életben persze a válasz soha nem tűnik homályosnak, attól függően, hogy milyen összefüggésben vizsgálunk egy tárgyat (na és persze, hogy mi ez a tárgy), vagy az egyik, vagy a másik álláspont tűnik evidensnek. Az egyoldalúság elkerülése érdekében a komplementeritást választja vezérelvének, ami az elméleti fizikában már sok áthidalhatatlannak látszó ellentmondást megoldott, és ami épp a vizualitás, a színtan területéről szivárgott be az elméleti

gondolkodásba. A komplementeritás bemutatható szemléletes gondolkodási modellként, és nehezen találhatnánk alkalmasabb fogalompart, amely jobban megkívánná az egymást kölcsönösen kizáró, de egymást kiegészítő nézőpontok kreatív egybevetését.

Mindvégig a vizualitás közelében maradván, de néha elkalandozva más szakterületekre, éppen azok összefüggéseit bemutatva, fellázítható a mereven elkülönített szaktárgyakra koncentráló pedagógiai tradíció; és erre épp egy művészetekkel foglalkozó műsor a legalkalmasabb, mint ahogy a valóságban is történt: a huszadik századi művészek felvállalták a szellemi munkamegosztás kellemtelen következményeinek enyhítését, a fokozódó szakosodás közben a szemléleti egység létrehozására törekedtek.

A műsorterv „okos és mozgékony”, amely szakítana egyrészt a gyermeki „bájos esetlegességek” hagyományával, másrészt pedig az előre legyártott, majd a gyerekek „szájába adott” szövegekkel. Következetes, empatikus, figyelmes munkával nagyon jól lehet a gyermeki gondolkodást terelgetni, a résztvevőket rávezetni

a lehetséges megoldásokra. Ezt természetesen nagyon komoly vágásnak kell követnie, hogy a gyerekszájból csak a leginvenciózusabb mondatok hangozzanak el, a lehető legsemlegesebb környezetben és a lehető legérthetőbben (és ezzel persze nem mondtunk le a gyermeki gondolkodás primer, preconcepcióktól mentes, meglepő szempontokat felvillantó elfogulatlanságáról). A kérdések egyszerűek, mégis zavarba ejtők: „Mire jó egy alma? Mire jó még? Szép-e a levegő?” És amire a felnőtt nem tud válaszolni (mert elsajátított sémai alkalmatlanná teszik erre), azt a gyermeki találékonyság hamar megoldhatja. A mozgékony pedig azt jelenti, hogy mindent

A gyerekek talán könnyebben megértik, hogy a műalkotás is üzenetet hordoz, de ez az üzenet nem feltétlenül megfejthető, egyáltalán nem biztos, hogy van megfogható és megfogalmazható mondanivalója, rendszerint alkotójának látásmódját közvetíti. És ezzel vissza is térünk a piramishoz, az időbe állított útjelhez, amely üzenetet hordoz, szép és tiszta gondolatot: a szépség üzenetét és egyúttal az üzenet szépségét.

meg kell azonnal mutatni a lehető legszemléletesebb és legérthetőbb módon. Ehhez a választott eszköz nagyon is megfelelő, hiszen a televízió szinte mindent be tud mutatni: a ceruzarajzától a hangfelvételen át a videoklipig, és ezeket még különböző módon manipulálni is tudja. Állandó kísérőnek kell lennie a

humornak (hiszen az egymást kizáró komplementer igazságok hirtelen egymásba csapódása minden humor forrása), ezt szolgálná különböző burleszk-jelenetek értelmező, illusztratív bevágása is. Egy ilyen műsorhoz a legideálisabb a nyolctizenkét éves korosztály, amelyik már elég értelmes és problémaérzékeny, de még nem tanulta meg a szokásos közhelyeket, melyekkel az igazán érdekes kérdéseket inkább elütni, mint megválaszolni szokás.

A tervezet egy szigorúan szerkesztett, előre körbeírt folyamatot képzel el, már ami a főbb illesztési pontokat érinti, egy szabályos gondolkodási kört vázol fel, amelyen belül persze meglehetősen nagy szabadsággal lehet mozogni.

Az első program a környező természeti világot vizsgálja a hasznosság és a szépség

szempontjából. „Mire jó a világegyetem?” – ez az első, szándékosan naivnak tűnő kérdés, illetve ami még szorosan hozzákapcsolódik: „Vajon szép a világegyetem?” A tétova, kuncogó gyermekarcok összevágása a monumentális csillagászati felvételekkel gyönyörű, végletesen polarizáló montázs lehet. Kérdés, hogy az üres, hideg, sötét űr szép-e, illetve, hogy lehet-e szép, miközben szorongással, félelemmel tölti el az embert. A „hazatalálást” a Föld képe jelenti, melynek sugárzó szépségéről, elevenségéről minden visszatérő űrhajós beszámolt már; ide kívánczok az újabb kérdés: „Mire jó a levegő?”, persze kiderül, hogy végtelen sok mindenre (a műsorban jónéhány funkcióját be kell mutatni), de hogy „Szép-e?”, erre ismét csak tanácstalanság, majd hirtelen az oldott ötletáradat következhet, például nagy tömegben szép kék színe van, még hallható is (a hang nem más, mint levegőrezgés, de a szélnek is van „saját” hangja). „Mire jó a víz?” – talán még többre, mint a levegő, valamint az előzőek után már könnyen megválaszolható az is, hogy szép-e. És itt, mint ahogyan az előző kérdéskörnél is, folyamatosan be kell mutatni különböző művészeti alkotásokat, melyek jól illusztrálják a kérdést és a problematikát (*Magritte* kereten túlnyúló felhős képe, *Debussy* szimfonikus költeménye [A szél és hullámok játéka], *Turner* és *Tanguy* festményei). „Mire jó a virág?” – kérdés arról, ami nyilvánvalóan szép, és könnyen belátható, hogy az élők világában a szépség egyaránt tekinthető öncélúnak és célszerűnek is, hiszen a virág szépsége a fajfenntartást szolgálja, azaz célszerű, másrésztől viszont mégiscsak öncélú, mert végső soron saját magát (illetve saját fajának megmaradását) szolgálja. (Ebből a szempontból nézve egy műtárgy saját fennmaradása érdekében kényszerül szép lenni, hogy a múzeumok gondoskodása megvédje az idő pusztítása ellen.) Az ikebana sajátos kifejezőeszköz, önálló egységekből, „szépségkvantumokból” létrehozott kompozíció, melynek elemei maguk is jelentéssel bírnak, de egy nagyobb, bonyolultabb alkotásban, egymással való viszo-

nyukban, „interakciójukban” újabb jelentésekkel gazdagodnak. Rá kell mutatni, hogy a művészi tevékenység a pusztá gyönyörködtetésen túl egyfajta nyelvként is működtethető (ilyenek a virágnyelvek is).

A sok szépség után egy még nehezebb kérdés következik: „Miert csúnya a hiéna?” Mikor megpróbáljuk megmagyarázni azt, hogy miért tartjuk különösen visszataszítónak a hiénát, s gyanakszunk, hogy életformájának csúfsága hagyta rajta bélyegét, be kell látnunk (és a gyerekekkel beláttatni), hogy az etikai és esztétikai valóság egymásba fonódott, és bár a hiéna hasznos állat („eltakarítja” az elhullott állatok tetemét), ami hasznos, az nem mindig szép, és nem is mindig etikus. Olykor teljesen használhatatlannak tűnő dolgok válhatnak nagy jelentőségűvé, amit a tervezet *Faraday*-jel, az elektromosság egyik felfedezőjével példáz (és meg is jelenít), ez pedig már átvezetés a második programhoz. Az anekdota szerint mikor *Faraday* bemutatta a rángatózó békacombokon az elektromosság létezését, a nevelésnek tűnő jelenségben nagy horderejű dolgot meglátni képtelen közönségből valaki megkérdezte: „De uram, mire jó mindez?”, mire a tudós így válaszolt: „Mire jó egy csecsemő? Majd felnő!”

A második program a mesterséges dolgok világról szól, egy szemléletes (és manipulált) videófelvétellel indult volna: az előző műsor végén bemutatott, *Faraday*-jel szemben értetlenkedő ember a flipper játékmezőjén, villogó fények között próbál menekülni a pattogó golyó elől. Ezt viszont légi felvétel követné éles vágással, előbb az embertől még érintetlen földterületek, majd szántóföldek, végül nagyvárosok képe: el kell gondolkodni az épített környezeten, a kérdés, „Melyik szebb, a Kilimandzsáró vagy a Kheopsz-piramis?”, elvezet annak belátásához, hogy a piramisok („mesterséges hegyek”) nemcsak magukon viselik az emberi gondolkodás jegeit, hanem egyenesen ábrázolják is azt. Mert ha azt szeretnénk, hogy évmilliók múlva is egyértelmű és nyilvánvaló legyen az, hogy itt valaha értelmes élőlények éltek, akkor gondolat alakú építményeket

kell létrehozni. „Mire jó egy piramis?” – leginkább arra, hogy az embert jelentse. (12) Ez a jelentés persze a távoli jövőnek szól, míg mai épületeink (melyek jó esetben néhány száz évig állnak még) kizárólag csak a jelennek szólnak, egymáshoz beszélünk általuk. A régebbi korokban pedig még műemlékvédelem sem létezett, ami akkor régi volt, az csúnyának is számított egyben. „Ami új, az szép?” Reklámmontázs következhet, mindenütt épp arról akarnak meggyőzni, hogy csak az a szép, ami új, és erről szól a divattörténet is. A mesterséges dolgokkal szembeni ízlésünk mozgását mutatja az is, hogy gyakran érezzük a divatból kiment dolgokat csúnyának, majd valamivel később megint szépnek. „Van olyan tárgy körülötted, amit nagyon utálsz? Mert csúnya? Csináljuk vissza!” – itt is egy montázs következhetne, például egy fogkefe elkészítése, de a gyári folyamatokat visszafelé lejátszva a gyerekeknek (tehát „visszacsinálva”), meghozzá nem az ilyenkor megszokott gyorsítással, hanem normál tempóban, hogy érzékelhető legyen az eredeti folyamat idő- és figyelemigénye. Közben ki kell térni a mindennapos használati tárgyak esztétikájára, az ipari formatervezésre is, ahol a hasznosság és a szépség egyértelműen összefonódik. És vannak a gyerekek környezetében olyan tárgyak, melyek kifejezetten csúnyák, a gyermek számára viszont mégis kedvesek (sőt, azokat még kifejezetten szépnek is látják), ilyen lehet például egy régi, rongyos, félszemű játékmackó. Az esztétikai megfontolásokat következtlenül félretolva meg kell erősíteni a gyerekeket ítéletükben, és rámutatni, hogy az ilyen érzelmi töltésre alapozott elfogultság, ez a választás sokkalta magasabbrendű, mint a pusztán szépségeti, esztétikai szempontból való ítékezés. És ez már elvezet a harmadik programhoz, a semmire sem jó dolgok, a hulladékok, hibák, kudarcok kreatív, művészi felhasználhatóságához.

A kreatív magatartásnak az egyik legfontosabb jellemzője, hogy hátrányokból, kudarchelyzetekből előnyt képes kiváncsolni, a hibát is úgy tudja tekinteni, ami-

ből valami új, soha nem látott jelenség bontakozik ki. Amikor a hiba elront valamit, egyúttal valami új minőség megszületésének is utat nyit: olyasmi ez, mint a biológiában a mutáció, amely nem más, mint egy genetikai hiba, ez viszont életképességre folytán fennmarad és öröklődik, egy új fajt hozva létre ezáltal. És ahogyan az evolúció során sem maradt meg minden faj, a hibák jó része is életképtelensége miatt kiveszelektálódik, eltűnik. Azonban egy művésznek mindig „készenléti állapotban” kell lennie, minden hibát figyelembe kell vennie, hogy az nem szolgálhat-e egy új elgondolás alapjául. (13) Ez a rész egy speciális játékkal kezdődött volna, melyben zakós, hosszúnadrágos kisfiúk szerepelnek, de mindegyikük mindkét karja a zakók ujjain átvezetett rúd segítségével széttárt állapotban van rögzítve. Bevezetik őket egy terembe, ahol az asztalon mindenféle finomság található, ők viszont, mivel karjukat nem tudják leereszteni, nem férnek hozzá ezekhez. Egészen addig hagyni kell őket próbálkozni, míg rá nem döbbennek az egyetlen megoldási lehetőségre, arra, hogy egymást kell etetni. Ez pedig szép példája annak, hogy bizonyos akadályoztatás néha elvezet egy magasabb rendű megoldáshoz, jelen esetben a hirtelen fellépő mohóság kénytelen szocializálódni, és így el is nyeri jutalmát. Ezután be kell mutatni, hogy bizonyos szempontból bármi lehet érdekes vagy szép, vagy összefüggéseket teremtve egy jelentéktelen tárgy is „elkezdhethet valamit jelenteni”. Egy törött orrú egyiptomi szobrot látunk, „Csúnya ez?”, majd torzókat, azután pedig szándékosan félbehagyott, megrongált, „hiányos” műveket (*Fontana* felhasított vásznai, *Armand* üres festékes-tubusokból összeállított tárgyai, *Jackson Pollock* csorgatott képei, *Duchamp* palackszárító állványai). Ha az iskolai füzet sarkába paca kerül, az baj, de ha ezt a pacát a füzet minden további lapján megismételjük, majd végigpörgetjük a lapokat, a paca animálódik, megmozdul, jelentősége lesz; a hiba elfogadása és „meghosszabbítása” más célra tette alkalmassá az elrontott dolgot. Egy roncsstelepen csupa használhatatlan tárgy

hever, de alapos keresés után találhatunk olyan hulladékokat, melyekből valami új, értelmes, egész dolog készíthető, *Picasso* például kerékpárülésből és kerékpárkormányból szerelt össze egy Bikafejet. A montázs, a kollázs, az asszablázs képzőművészeti technikái mind ezt példázzák (bemutató képanyag: *Bálint Endre, Kurt Schwitters, Joseph Beuys, Allan Kaprow* munkái). Rá kell döbbsíteni a gyerekeket, hogy bizonyos tárgyakat érdemes úgy átalakítani vagy elrontani, hogy valami képtelenséget mesélhessenek el (ilyen lehet például a szöges talpú vasaló vagy a háromlukú szemüveg), és ezekről tudni kell, hogy nem holmi olcsó viccek, többek, mint egyszerű felnőtt-rosszalkodások. Mert ahogyan bizonyos tárgyak segítségével lehet üzenetet hagyni („Milyen jelet hagysz otthon, ha nincs ceruzád, papírod, de a szüleid tudomására akarod hozni, hogy moziba mentél?”), úgy a műalkotások szintén „haszontalanságok”, de ez a haszontalanság szolgál valami olyannal, ami jóval több a pusztá használhatóságnál. A műalkotás képes üzenetet közvetíteni, még ha olykor ez az üzenet nem is más, mint az elemezhetetlen szépség maga (14) (ezt jól szemléltetheti, hogyan lesz a zászlójelekből tánc, vagy a nyomhagyás miként válik írássá, az pedig „nem olvasható” kép-pé). A gyerekek talán könnyebben megértik, hogy a műalkotás is üzenetet hordoz (15), de ez az üzenet nem feltétlenül megfejtendő, egyáltalán nem biztos, hogy van megfogható és megfogalmazható mondanivalója, rendszerint alkotójának látásmódját közvetíti. És ezzel vissza is térünk a piramishoz, az időbe állított útjelhez, amely üzenetet hordoz, szép és tiszta gondolatot: a szépség üzenetét és egyúttal az üzenet szépségét. (16) „Üzenetek valami szépet!” „Üzenni szép?” „Akkor ezt üzenjétek!” A gyerekek integetnek a képernyőről.

Jegyzet

(1) Volt három retrospektív kiállítása (Óbudai Galéria, Budapest, 1986; István Király Múzeum, Székesfehérvár, 1991; Múcsarnok, Budapest, 1998); versei, egyéb irodalmi munkái két kötetben jelentek meg (*Kollapszus* orv., Magyar Műhely, Párizs, 1972; *Idő-*

mőbiusz, Magyar Műhely, Párizs-Bécs-Budapest, 1991); kritikái, művészetelméleti írásai sorozatos kiadása megkezdődött (*Művészeti írások*. Képzőművészeti, Budapest, 1991; *A filmről*, Balassi-BAE-Intermedia, Budapest, 1995); filmjeit elvéve (és lehetetlen időpontokban) műsorára tűzi valamelyik közszolgálatinak nevezett tévécsatorna; néhány folyóirat (Magyar Műhely, Balkon, Árgus, Beszélő) különszámban vagy önálló összeállításban foglalkozott vele; az Artpool Művészettudató Központban egy egész év (1994) róla szólt; de a mindent átfogó életműkatalógus kiadása (könyvformában és interaktív CD-ROM-on) 1999 (a megjelenés első tervezett időpontja) óta még mindig várta magára.

(2) „Ő nem költő, építész, képzőművész, teoretikus, filmrendező, akcionista, legendásan nagyszabású művész-pedagógus – hanem szabad.” (*Kornis*, 1986., 28.)

(3) *Kollár*, 1999. 4.

(4) „Hogy mi a művészet, azt megállapítani nem, csak eldönteni lehet” (*Erdély*, 1991. 125.)

(5) Ilyen például a *Három kvarkot Marke királynak* című 1968-as akciótrilógiája, ami a reál és a humán tudományok egymásra találásának metaforája. Murray Gell-Mann fizikus (aki 1969-ben kapott Nobel-díjat a kvarkok vizsgálatában elért eredményei elismeréseképpen) az általa vizsgált elemi részecskék megnevezésére James Joyce regényének, a *Finnegan's Wake*-nek egy mondatát használta fel („Három kvarkot Muster Marknak!”). A kvark terminust tehát Gell-Mann a művészetből emelte át a fizikába, ahonnan Erdély „visszacempészté” a művészetbe; így maradtak rajta a fizikában ráragadt jelentések, de a joyce-i örökség is ugyanúgy. Maga Erdély Miklós a következőket mondta erről az akciójáról: „Ismertem a természettudományos gondolkodást, érzékelttem annak sokkal fejlettebb voltát, mint ami a művészetben vagy a filozófiában egyáltalán ismeretes. Sokkal tágabb, sokkal nyitottabb, sokkal kilazítottabb gondolkodásmód volt már a tudományban proklamálva. Természettudományos koncept volt a Három kvarkot Marke királynak. Itt már a természettudományhoz akartam kötni a művészetet, ezzel a címmel.” (idézi: *Szöke*, 1997. 46.)

(6) „A műalkotás úgy beszél a világ dolgairól, hogy a világ dolgai eltűnnek. A műalkotás úgy beszél a világ dolgairól, hogy a világ dolgairól való beszéd eltűnik” (*Erdély*, 1991. 128.)

(7) A szépség fogalmát ugyanis üresnek nyilvánította, pontosan olyan üresnek, mint a szabadság fogalmát: „A műalkotás helyet készít a befogadóban, amikor üzenetet a befogadó »megérti.« A befogadó ilyenkor azt mondja: »szépe«, ami szintén üres kijelentés. Ilyenkor megjelenik a szabadság érzete, ami semmi más, mint üresség, lyuk a »felismert szükség-szerűség« láncolatában: hely. Hely: a még-megnem-valósult számára.” (*Erdély*, 1991. 128.)

(8) További részletek a gyakorlatok módszertanáról: *Enyedi*, 1983; *Havas*, 1991; *Bardi*, 1991.

(9) Munkatársak: Birkás Ákos és Pálmai Katalin; az Iskolatévé szerkesztésén 1985. IV. 10-i dátum szerepel.

(10) Erdély halála miatt nem készült el; „nélküle nem akarták és nem is tudták volna megvalósítani” – Pálmai Katalin szóbeli közlése.

(11) Erdély, 1995.

(12) „A piramist is így értelmezem, az is egy montázs: belemontírozni a valóságba a gondolkodást, illetve annak szerkezetét, hogy lássuk, tényleg van-e. Mert a primitív ember nem hitte el, hogy gondolkodás van. Úgy képzelte, hogy az valami hallucináció vagy betegség. Ám amikor látott egy maga által készített teljesen geometrikus és teljesen gondoltszerű óriást, ami akkora, mint egy hegy, akkor megnyugodott, hogy tényleg van gondolkodás a világon. De ezt ön-maga számára ilyen erővel kellett bizonyítani, mert abszolút nem volt nyilvánvaló.” (Erdély, 1998. 21.)

(13) „Az ember minden tevékenységét tervezési tevékenységgel párhuzamosan végzi. Megtervezi a nemlétezőt, s amikor az megvalósul, az előre nem látott vonásokból tanul. A mindennapi tevékenység annál sikeresebb, minél kevésbé »tanulmányos«, minél kisebb az előre nem látott momentumok aránya. A művészi és tudományos munka egyaránt annál sikeresebb, minél több előre nem látott lehetőséget tár fel. Ha a művész vagy tudós terve pontosan megvalósul, az teljes csődöt jelent. Ha egy kép nem több, mint amire a festő színleg vállalkozott, nem jön létre művészi alkotás. Ez a furcsaság abból adódik, hogy sem a művész, sem a tudós nem arra vállalkozik, amit célként maga elé tűz. Ismeretlen, ezért meghatározhatatlan dolog az, amit megcéloz, konkrét terve csak eszköz, felkínált megnyilvánulási terület az ismeretlennek. Alibi-programokat készít tehát a maga számára, mert ember-mivolta csak a tervekészítés és -végrehajtás folyamatán keresztül engedi közelebb az ismeretlenhez.” (Enyedi, 1983. 33.)

(14) „A műalkotás üzenete az az üresség, ami a sajátja. A befogadó ezt az ürességet fogadja el.” (Erdély, 1991. 128.)

(15) „A médium maga az üzenet” (Marshall McLuhan)
(16) A kommunikáció létünk bizonyítéka. „A kultúrának, sőt magának az életnek is a kommunikáció a lényege” (Franz Boas)

Irodalom

A senki földjén (a Beszélő melléklete Erdély Miklósról). *Beszélő*, 1991. október 26. [II/43].

Bardi Teri (1991): A senki földjén voltunk... (Beszélgetés Sugár Jánossal). In: *A senki földjén*, 8–10. Enyedi Ildikó (1983): Egy pedagógiai technika (Az 1977/78. évi Fantáziafejlesztő gyakorlatok módszerének elemzése). *Magyar Műhely*, (Párizs), 2. XXI/67. [Erdély Miklós-különszám] 27–34.

Erdély Miklós (1991): Marly tézisek. In: E. M.: *Művészeti írások* (Válogatott művészettelméleti tanulmányok I.). Képzőművészeti Kiadó, Budapest. 125–128. (Dosszié).

Erdély Miklós (1995): Mire jó, mire jó még. In: E. M. *A filmről*. (Válogatott írások II.). Balassi Kiadó – Budapest Art Expo Alapítvány – Intermedia, Budapest. 263–271., 272–298. (Tartóshullám)

Erdély Miklós (1998): *A montázs*. Balkon, Budapest. 10. l. n. [21].

Havas Fanny (1991): Egy valódi mester (Beszélgetés Maurer Dórával). In: *A senki földjén*. 3–7.

Kollár József (1999): Agyírás, elmeolvasás (Erdély Miklós retrospektív kiállítás). *Új Művészet*, (Budapest), 3, 4–7. 44–46.

Kornis Mihály (1986): „Mindenből Egy, Egyből minden” (Fragmentumok Erdély Miklósról). *Filmvilág*, 8. 28–32.

Szöke Annamária (1997): „Titok a jövő jelenléte” (Tudomány és művészet határain belül Erdély Miklós művészetében). Nappali Ház, Budapest. 1. 42–65.

Kabai Lóránt

Lélekgyógyítás zenével

Nagyszabású rendezvénysorozatot szervezett 2002 tavaszán a Magyar Zeneterápiás Egyesület, valamint a Magyar Zenei Tanács. Az első napon az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karán, másnap a Zeneakadémián a „Hang és lélek” elnevezésű konferencián, majd a harmadik napon ismét a Főiskolán, a zeneterápiás kurzuson gyűltek össze a szakemberek.

A zeneterápiás kurzus előadója *Gabriela Wagner* zeneterapeuta (Argentína) volt. Diplomája megszerzése után *Rolando Benenson* mellett autista és pszichotikus gyermekek kezelésével foglalkozott, jelen-

leg serdülők és felnőttek klinikai gyógyításában is részt vesz. Mint a Salvador Egyetem Művészeti Karának professzora oktató munkája mellett tagja a Zeneterápiás Világszövetség vezetőségének (1993), elnöke az Etikai és Kutatási Bizottságnak. Az Argentin Zeneterápiás Egyesület alelnökéként (1986), később elnökeként (1993–98) világszerte számos publikációját ismerhette meg a szakma. Előadásai és írásai elsősorban a Benensoni Zeneterápiai Modell nemzetközi megismertetéséhez kapcsolódnak, a hang és az emberi komplexum kutatása révén.

A „Hang és lélek” elnevezésű konferencián elhangzott előadásában Gabriela Wagner