

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar  
Irodalomtudományi Doktori Iskola  
Kultúratudományi Doktori Program

Doktori disszertáció

Lázár Eszter

Oktatási fordulat a kortárs képzőművészetben és a művészetoktatásban

témavezető

Dr. Wessely Anna PhD

2019.

## **A témaválasztás szempontjai és a dolgozat céljai**

## **A disszertáció felépítése és a kutatás módszertana**

## **A kortárs művészet terminológiai kihívásai**

Az oktatási fordulat

Az oktatási fordulat irodalma

## **Oktatási fordulat a kortárs művészeti gyakorlatban**

A kortárs művészet intézményes háttere

Új intézményességi gyakorlatok

Az új intézményesség mint kritikai attitűd

Új intézményesség - szereplők (kurátorok, művészek, közönség)

Új intézményességi gyakorlatok és az oktatási fordulat

Oktatási fordulat a közép-kelet-európai kortárs intézményekben

## **Oktatási fordulat a kortárs (művészet)oktatásban**

Egyetemi diskurzusok az 1990-es években

A művészetoktatás modelljei

Művészetoktatási modell:(kritikai) attitűd

A kutatói attitűd – a művészeti kutatás

A jelen művészetoktatási kihívásai - Az attitűd utóélete

Analógiák és anomáliák - ami de Duve modelljeiből kimaradt

A művészetoktatás közép-kelet-európai modelljei

## **Esettanulmányok – intézménytörténet az oktatási fordulatok tükrében**

Bevezető

### **Hornsey School of Art hallgatói megmozdulása, 1968.**

A történet és a diákok követelései

A művészetoktatás intézményes háttere – DipAD

Hornsey: demonstráció vagy alternatív művészeti fórum?

### **Diákkorradalom a Magyar Képzőművészeti Főiskolán, 1990.**

A Magyar Képzőművészeti Főiskola 1990 és 1993 közötti időszakával kapcsolatos dokumentumok, kutatások

A történet és a diákok követelései

A művészetoktatás közege és a hallgatói megmozdulások

A történet szereplői: hallgatók és oktató

Egy intézménytörténeti fejezet kortárs művészeti reflexiói

Kis Varsó: Rebels – egy intézménytörténet a generációk közötti feszültségek tükrében

Egy intézménytörténeti fejezet diszkurzív megközelítése - A negyedik modell? -  
Dokumentumok/reflexiók/beszélgetések

## **Összegzés**

### **A témával kapcsolatos önálló publikációk, projektek**

Irodalom

## **A témaválasztás szempontjai és a dolgozat céljai**

A disszertáció témája azokból a kortárs művészeti, kurátori és intézményi gyakorlatokból indul ki, amelyek az oktatás, a tanítás, a tudásátadás helyszíneivel, módszereivel, formáival, valamint ezek intézményes vagy intézményen kívüli alternatív lehetőségeivel foglalkoznak. Az elmúlt három évtizedben ez egy tendenciaként jelent meg a kortárs művészetben, amit oktatási fordulatnak nevezett el a szakirodalom.

Ebből a fogalomból kiindulóan a kortárs művészeti diskurzus elméleti megközelítéseinek és gyakorlati példáinak felhasználásával, a kortárs művészet intézményi átalakulását a művészetoktatás intézményi változásaival összefüggésben mutatom be.

Az elmúlt évtizedekben a múzeum felülvizsgálta az alapításától kezdve gyakorolt feladatait (katalogizálás, gyűjteményépítés, kiállítás) és rákérdezett az általa közvetített tudás létrehozásának és közvetítésének tartalmára és módjára. A múzeumok az 1960-as évektől egyre többször állnak a művészeti kritikák kereszttüzében, azonban az utóbbi évtizedekben már maga az intézmény gyakorol önvizsgálatot, és újrapozicionálja gyűjteményezési elveit, a kiállítások prezentációs gyakorlatát és reprezentációs szerepét, valamint újragondolja a művészet közvetítésének lehetőségeit. Az 1990-es évek második felétől a múzeumok mellett, a gyűjteménnyel nem rendelkező (új típusú) kortárs intézmények kurátorai már a mű, a művész, és a közönség között létrejövő átalakult viszonyokra, az együttműködésen alapuló, folyamat alapú munkákra és a diszkurzív megnyilvánulások számára alakították ki intézményük profilját.

Az intézményi átalakuláshoz a művészi alkotófolyamat radikális megváltozása is hozzájárult. A diszkurzivitásnak mint gyakorlatnak az elterjedését a különböző immateriális médiumok (előadások, szimpóziumok, beszélgetések, workshopok) önálló projektként való bemutatása jelzi.<sup>1</sup> Ez nemcsak a műalkotás formájára, tartalmára és bemutatásának módjára van hatással, hanem az intézmények kiállítási politikájára is. Mindezek a demokratikus tudásátadás előtérbe kerülésével állnak összefüggésben, vagyis az arra irányuló művészeti, múzeumpedagógiai, pedagógiai törekvéssel, hogy az intézményesült, frontalitáson alapuló hierarchikus struktúrát egy

---

<sup>1</sup>Lázár Eszter: Diszkurzivitás, In: A kurátori gyakorlat és diszkurzus szótára, tranzit.hu, 2013.  
<http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/szotar/diszkurzivitas/>

dialogikus, interaktív, egyenlőségen alapuló struktúra váltsa fel.<sup>2</sup> Az ismeretátadás diszkurzív formái nemcsak a művészeti gyakorlatra és az intézményi kezdeményezésekre hatottak ösztönzőleg:<sup>3</sup> nagyszabású nemzetközi biennálék (például a nicosiai 6. Manifesta 2006-ban, a 2007-ben megrendezett 12. vagy a 14. documenta 2017-ben) tematikáit is meghatározta.

Nem beszélhetnénk oktatási fordulatról az elmúlt évtizedek kortárs művészetében, ha az oktatásban, ezen belül is a művészetoktatásban nem történtek volna olyan változások, amelyek gyökeresen átalakították az oktatás struktúráját és a képzési specifikumokat.

Az Európai Unió felsőoktatási térségére érvényes Bolognai Egyezményben megfogalmazott célkitűzések, mindenekelőtt a nemzetközi mobilitás érdekében osztott képzés (alap- és mesterképzés), majd az erre épülő doktori képzés, illetve az egységes kreditrendszer bevezetése, a művészetoktatásnak új szerkezeti és tartalmi paramétereket határozott meg. Megjelent a művészetoktatás szótárában is a művészeti kutatás, amely egy rugalmas definícióval rendelkező művészeti munkamódszer leírására szolgál a művészeti munka interdiszciplináris kutatási folyamatainak hangsúlyozásával.<sup>4</sup> Ez a kutatási módszer a kortárs művészeti intézményekben dolgozó kurátorok munkamódszerével is analógiát mutat. A művészetoktatásban is felmerülnek azok a kérdések, amelyekkel a kortárs művészeti intézményrendszer szembesül, mint például a művészet disztribúciójának problémái, a művészet taníthatóságának és mediálásának kérdései vagy a kreatív ipar befolyása az alkotófolyamatokra és a művészeti intézmények támogatási rendszerére.

Simon Sheikh *Spaces for Thinking* című írásában a következőket írja: „A művészeti oktatásban két rendszernek, a kortárs művészeti és az oktatási rendszernek a változása érzékelhető, és a kettő közötti kapcsolatban ragadható meg leginkább a művészetoktatás lényege. A művészet tanítása olyan diszciplínaként jelenik meg, amely a művészeti gyakorlat rekontextualizálására törekszik.<sup>5</sup> A művészetoktatás helyszíne, a klasszikus értelemben vett akadémia a múzeumhoz hasonlóan – folyamatos átalakuláson megy keresztül, amely leginkább a művészetoktatási modellek változásában ragadható meg. Thierry de Duve szerint az akadémiai modell alapja a talentum, a

---

<sup>2</sup>Jacques Rancière (1991): Jacques Rancière, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford: Stanford University Press

<sup>3</sup>u.a.

<sup>4</sup>Varga Tünde: DLA, *Doktori Iskola katalógusa*, Magyar Képzőművészeti Egyetem, 2013. 31-40 pp

<sup>5</sup>Sheikh, Simon (2006), *Spaces for Thinking: Perspectives on the Art Academy*, In: *Texte zur Kunst*, Nr. 62, June, pp. 191–196.

mesterségbeli tudás, valamint a másolás. Az azt követő Bauhaus-modell már a mindenki által elsajátítható kreativitásban és az invencióban hisz. Az elmúlt időszak művészetoktatási preferenciáiként pedig az attitűdöt, a dekonstrukciót és a gyakorlatot határozza meg. De Duve szerint ennek a harmadik modellnek jött el az ideje az 1990-es években, amely időszak egybeesik a kortárs művészet oktatási tendenciájának kibontakozásával. Ahogy a harmadik modell, úgy az oktatási fordulat előzményei is megjelennek már az 1960-as években. Nem véletlenül, hiszen ez a konceptuális művészet, az immateriális médiumok elterjedésének, az autonóm műveknek tekintett ötleteknek és koncepcióknak az időszaka. Ekkor kezdi el „kiállításcsináló” (*ausstellungsmacher*) tevékenységét Harald Szeemann, az első szabadúszó kurátor is. Munkája egy olyan „korszaknak” a kezdete, amelynek köszönhetően a kiállításra már nemcsak mint különböző művek és azok számára biztosított falfelületek egységére, hanem mint önálló médiumra tekintünk.

A felsőoktatásban megfigyelhető változások, a gazdasági megszorítások, az egyetemi autonómia csökkenése, valamint az oktatás korszerűtlensége, nem kizárólag az elmúlt években tapasztalható jelenség. A változtatás igényével fellépő hallgatók már korábban is megfogalmazták követeléseiket; demonstrációkat, fórumokat, épületfoglalásokat szerveztek céljaik elérése érdekében. Ez történt például 1968-ban a londoni Hornsey School of Art-ban vagy 1990-ben a Magyar Képzőművészeti Főiskolán.

A hallgatói szerepvállalás intézménytörténeti kontextusai a művészetoktatás releváns problémáira világíthatnak rá, amelyek a de Duve által javasolt, a disszertációban bemutatásra kerülő harmadik modell kialakulásának folyamatait és specifikumait is árnyalhatják.

A kutatásom célja, hogy az *oktatási fordulat* terminust a kortárs művészeti intézményrendszer átalakulásának függvényében értelmezem; megvizsgáljam azokat az elmúlt évtizedekben tapasztalt kortárs művészeti és oktatási intézményi változásokat, amelyek hozzájárultak az oktatási témák és módszerek elterjedéséhez a kortárs művészetben.

Továbbá, hogy az oktatási fordulat nemzetközi és hazai vonatkozásait bemutassam a hivatalos művészetoktatásban érzékelhető változások függvényében.

Az oktatási fordulat szempontrendszerét bővítésem a hallgatói szerepvállalások kontextusában,

különösen az 1990-es évek hazai művészetoktatásában.

A Magyar Képzőművészeti Főiskola *Diákforradalmának*, a hazai intézményes művészetoktatás rendszerváltáshoz kapcsolódó fejezetének a megírása, az oktatási fordulat szempontjainak figyelembevételével, kortárs művészek reflexiói alapján.

Véleményem szerint a Magyar Képzőművészeti Főiskolának ez „diákforradalmi fejezete” nemcsak az oktatási fordulat hazai vonatkozása miatt érdekes, hanem a főiskola intézménytörténeti kutatásaihoz is hozzá tud járulni.

.

## Módszertani szempontok és a disszertáció egységei

A disszertáció négy nagyobb egységből épül fel.

Az első részben az „Oktatási fordulat” terminus jelentését, genealógiáját és tíz évre visszatekintő recepciótörténetét mutatom be, valamint az angol nyelvterületen használt *pedagogical turn* és az *educational turn* közötti szemléletbeli különbségekre is kitérek. Ismertetem továbbá az oktatási fordulat kortárs képzőművészeti használatának kontextusait és a kurátori, kiállítási és művészeti gyakorlatban megfigyelhető formai, tematikai és módszertani jellegzetességeit. Mindezeket olyan kortárs művészeti fogalmakkal összefüggésében tárgyalom, mint például a relációesztétika, a dialóguesztétika, valamint a diszkurzivitás. Ezek a fogalmak elsősorban a mű, a művész és a közönség között létrejövő megváltozott viszonyrendszert értelmezik, amelyek a műalkotás jellegének, a művész és a befogadó „feladatainak” a változását is érzékeltetik. A látogató egy passzív befogadó helyett aktív résztvevője az együttműködésen alapuló munkának, amelyet a művész nem egyszemélyes szerzőként jegyez, mert a kollektív munkafolyamatok az egyenrangú felek többszólamúságán alapulnak. A kortárs művészetnek erre a jól körvonalazható, mégis flexibilis szempontrendszerű irányzatára Irit Rogoff használta először 2008-ban a kifejezést, és bár ő a kurátori gyakorlat oktatási fordulatáról (*educational turn in curating*) ír, az oktatásban megfigyelhető változások és a kortárs művészet összefüggéseire is kitér. Az első fejezetben az oktatási fordulat vonatkozó irodalmát is bemutatom röviden. Nem térek ki a kutatás során felhasznált teljes szakirodalomra, a disszertáció adott fejezeteinél hivatkozom majd a releváns szövegekre; itt elsősorban a kortárs művészet és az oktatás kapcsolatát, a művészetoktatás 21. századi kihívásait, a művészetoktatás esztétikai, filozófiai, pedagógiai és művészeti vonatkozású szövegeit összegyűjtő köteteket, szöveggyűjteményeket említek.

A következő nagyobb rész az „Oktatási fordulat a kortárs művészeti gyakorlatban”, amelyben a mellett érvelek, hogy az oktatási fordulat megjelenésének és a viszonylag gyorsan elért „népszerűségének” a kortárs intézményi átalakulás volt az egyik fontos katalizátora. Az intézménykritikai megnyilvánulásokból kiindulva azt vizsgálom, hogy miért és hogyan fogalmazták meg a múzeummal kapcsolatban kritikájukat a művészek, és hogyan változtatta meg a múzeum működését és kiállítási politikáját az a folyamat, amikor a kritika „házon belülré”



került. Ebben a részben olyan kifejezéseket elemzek és hozok rájuk példákat, mint a kritikai múzeum, radikális múzeum, valamint az oktatási fordulat „intézményesedésével” kapcsolatban egy, az 1990-es évek második felében kialakult intézménytípust, az *új intézményességet* mutatom be a kurátor szerepének és pozíciójának alakulásával összefüggésben (*kurátori fordulat*). Kitérek továbbá arra is, hogy az oktatási fordulat szempontjából milyen összefüggés van a kurátori szerep, a biennálék elterjedése és az új intézményességi gyakorlatok között. Külön fejezetet szentelek az oktatási fordulat művészeti és kurátori példáinak, a kiállításoknak, biennáléknak, és a korábbi időszakokból (az 1960-as évektől kezdődően) is említek példákat. A témával leginkább angol nyelvű szakirodalom foglalkozik, és a szerzők „műveleti területe” határozza meg azt, hogy az elméletekhez milyen projekteket „csatolnak” illusztrációként. Azt tapasztaltam, hogy az oktatási fordulattal foglalkozó szövegek alig említenek kelet-, vagy közép-kelet-európai példákat, ezért ezt a második, nagyobb egységet az új intézményességi gyakorlatok néhány kelet-európai analógiájával zárom Jan Sowa, Vlad Morariu, Kuba Szreder megközelítései alapján. Ezt követően a hazai új intézményességi gyakorlatokra az oktatási fordulattal összefüggésben térek ki, példaként említek projekteket és kiállításokat.<sup>6</sup>

A disszertáció harmadik egysége az „Oktatási fordulat a művészetoktatásban”, Thierry de Duve a *When Form Has Become Attitude* 1994-ben megjelent tanulmányából (illetve annak pár évvel későbbi, átdolgozott verziójából)<sup>7</sup> – kiindulónan vázoló a művészetoktatásban bekövetkezett „fordulatokat”: az első két modell (akadémiai, Bauhaus) rövid bemutatását követi a harmadik – a tárgyalt időszak szempontjából releváns – részletesebb elemzése, amit az oktatási fordulat szempontjaival hozok összefüggésbe. A következő fejezetben de Duve modelljeinek lehetséges párhuzamait, illetve ezek a problematikusságát vizsgálom kelet-európai viszonylatban a művészetoktatás területén, kit

A disszertáció záró egysége az „Esettanulmányok”, amelyben a hivatalos művészetoktatás két történetét elemzem: a *Hornsey School of Art* 1968-ban, valamint a *Magyar Képzőművészeti Főiskola* 1990-ben történt hallgatói megmozdulását. A különböző geopolitikai, kulturális és intézményes művészetoktatási háttér ellenére a két diákmegmozdulás között analógiákat

---

<sup>6</sup> Ebben a részben nem említem a témához kapcsolódó saját projekteket és kiállításokat. A vonatkozó publikációimat külön sorolom fel a disszertáció végén.

<sup>7</sup> Thierry de Duve (1994): *When Form Has Become Attitude – And Beyond*, in Foster, S. and de Ville, N. (eds.), *The Artist and the Academy: Issues in Fine Art Education and the Wider Cultural Context*, Southampton: John Hansard Gallery, pp 19–31. újraközlés: Thierry De Duve: *When Form Has Become Attitude – And Beyond*. In: *Theory in Contemporary Art Since 1945*. Ed. by Zoya Kocur and Simon Leung. Blackwell, Madden, MA, 2005. 19-31.

állíthatunk fel. A lehetséges szempontokat felvezető rövid fejezetet követően külön fejezetben más-más módszertant választva bemutatom be a példákat.

Hornsey esetében a művészetoktatási specifikumokra és a demonstrációra mint művészeti fórumra fókuszálok, a hazai példánál – amely a terjedelemben is lényegesen hosszabb – kortárs művészek reflexióinak segítségével nemcsak az eseményeket, hanem azok utóhatásait is bemutatom. A bemutatás módszere (intézménytörténet kortárs reflexiók alapján) reményeim szerint újabb szempontot kínál az oktatási fordulat tipológiájához, valamint de Duve szerint az 1990-es években tapasztalható modellváltásának újabb olvasatához. A diákok elköteleződésének jelentősége a művészetoktatás átalakulásában nemcsak a fiatalok szerepe miatt említendő, hanem a követeléseik tartalmára vonatkozóan is. A Hornsey School of Art diáklázadásának eseménye a kortárs művészetoktatás „forradalmi diskurzusának” jelentős referenciája.<sup>8</sup>

A Magyar Képzőművészeti Főiskola 1990-es évek eleji időszakát, a diákforradalmat, kortárs művészeti projektek alapján ismertetem. A Kis Varsó művészdúó *Rebels* című munkája, valamint a 2013-ban a budapesti Labor Galériában megrendezett beszélgetés-sorozat *A negyedik modell?* egy történetről szól ugyan, de mégis másképpen. Nemcsak a választott forma (a *Rebels* egy képregény, *A negyedik modell?* egy diszkurzív esemény), hanem a visszatekintés módja is különbözik.

Mindkét projekt háttérében alapos, archív anyagokra, dokumentumokra épülő művészeti kutatás áll. Az „adatokat”, „tényeket” mindkét esetben élőszó egészíti ki. A Főiskola történetének vizsgált időszakát – hasonlóan a művészekhez – levéltári dokumentumok, archív anyagok segítségével állítottam össze. A diákforradalom néhány szereplőjével készített interjú nemcsak a részletek árnyalásában segítette a munkámat, hanem a személyes és kollektív narratívák különbözőségére is felhívta a figyelmemet. A történetek mögött rejlő ellentmondások és a mai napig érzékelhető feszültségek alól a diákforradalommal foglalkozó kortárs munkák sem tudnak mentesülni.

---

<sup>8</sup>Székely Katalin (2017): *Rebelling Discourses - Notes on Little Warsaw's Rebels* 4 – 13. In: Katalin Székely: *Little Warsaw* (András Gálik, Bálint Havas), Katalin Székely, eds: *Rebels*, tranzit.hu, Kassák Foundation, Budapest

## Terminológiai kihívások a kortárs művészeti diskurzusban

A kortárs művészetben az elmúlt húsz évben új terminusok (pl. oktatási fordulat, új intézményesség, kurátori fordulat, diszkurzív fordulat) jelentek meg, amelyek sajátos úton kerültek be a kortárs művészet szótárába és tapadtak meg a szakzsargonban. Ennek a gyors, időnként reflektálatlan folyamatnak sokszor az az eredménye, hogy nem egyértelmű a jelentések eredete és kapcsolódása azokhoz a bölcsészeti- vagy társadalomtudományi területekhez, ahonnan átkerültek a kortárs művészeti diskurzusba. Akár egy kiállítás bevezetőjében, egy tanulmányban olvassuk, vagy egy konferencián hangzik el, a kortárs művészeti diskurzusban az adott fogalmat elsőként használó szerzőt megemlítve vagy hivatkozások nélkül, már mint “kanonizált” elméleti keret reciklálódik tovább. Ennek a hivatkozási keretnek a flexibilitása ugyanakkor lehetőséget ad arra, hogy újabb tartalmakkal, megközelítésekkel bővítsük a fogalmakat, korábban nem ismert esettanulmányokra támaszkodva. A kurátori szakzsargonnak ez a sajátos cirkulálása nagyban köszönhető annak, hogy az elmúlt évtizedekben a kurátorok szerepe és pozíciója átalakult (kurátori fordulat)<sup>9</sup>. Az 1990-es évekre a kurátor a kortárs művészeti életben a kiállítások, biennálék, intézmények működési mechanizmusainak aktív alakítójává lépett elő.<sup>10</sup>

A kiállítások koncepciójának szerzőjét sokszor az a vád éri, hogy a kiállítás tematikájának rendeli alá az autonóm munkákat, ezért az elmúlt évtizedekben gyakran került konfliktusba a kreatív szerepet korábban elsődlegesen és kizárólagosan birtokló művésszel.<sup>11</sup>

*“A mai globális művészeti tér egyik legalapvetőbb vonása a referencialitás, egyszerre értve ez alatt a szinte hypertext-szerű belső keresztreferencialitást (...), illetve a társadalmi-politikai valóságra való hivatkozást, az azzal való, szinte kényszeres párhuzamosságot. Ennek*

---

<sup>9</sup> A kurátori fordulat az 1990-es évek második felében a kurátorok megváltozott szerepét és pozícióját vizsgálja a kortárs művészetben. A kurátor a korábbi múzeumi „őrző” szerepből és egy kreatívabb, a művészet létrehozásában aktívan jelenlévő, a kortárs művészet folyamataira befolyással lévő személlyé vált. A kurátori fordulatról bővebben: Paul O’Neill: A kurátori fordulat: a gyakorlattól a diszkurzusig. In: *A gyakorlattól a diszkurzusig. Kortárs művészetelméleti szöveggyűjtemény*, szerk: Kékesi Zoltán, Lázár Eszter, Szoboszlai János, Varga Tünde, Magyar Képzőművészeti Egyetem, 2012.

<sup>10</sup> Rogoff, Irit – Bismarck, Beatrice von: Curating/Curatorial. In: Bismarck, Beatrice von – Schaffaff, Jörn – Weski, Thomas eds. *Cultures of the Curatorial*. Berlin, Sternberg Press, 2012, 21-38

<sup>11</sup> Daniel Buren ‘Exposition d’une exposition’ (Exhibiting Exhibitions), Documenta V, 1972. (1992-ben angolul), Vidokle, Anton: Art Without Artists? *e-flux Journal*. 16 (2010). *e-flux.com*, (utolsó letöltés: 2018. november 4.) <http://www.e-flux.com/journal/art-without-artists/>

nyilvánvalóan vannak a kortárs művészet belső fejlődéséből fakadó okai, (...) de a ranciè-re-i kritika szempontjából lényegesebbek a globális művészeti szcéna dinamikájából adódó külsődleges okok, azaz konkrétan a kurátori projektek piacának (ennek prominens része a nemzetközi biennáléipar) óriási kontextus-éhsége, amely jól mérhető az elmúlt évtizedben lezajlott „fordulatok” (visual turn, relational turn, social turn, ethical turn, documentary turn, sőt the return of the real, etc.) és a programszövegek magas számán. Az így kialakult környezet lényegében kisajátítja és veszedelmesen felszaporítja az alapját adó kritikai diskurzus fogalomkincsét...”<sup>12</sup> – írja Erhardt Miklós DLA értekezésének felvezetéseként.<sup>13</sup> A nemzetközi kurátori diszkurzusban használt fogalmak és a gyakorlathoz illesztett elméletek összeegyeztetése több szempontból is kihívást jelent: az alkalmazott fogalmak “boncolgatása” mellett arra kényszerülünk, hogy a fogalmakkal együtt utazó, állandóan hivatkozott projektek listáját kibővítsük. Simon Sheikh kissé szkeptikusan jegyzi meg a későbbiekben részletesen bemutatásra kerülő új intézményességről, hogy jól példázza, hogyan jelennek meg és kodifikálódnak koncepciók a kortárs művészeti világban. Gyakran egy beszélgetésben, egy vita alkalmával használnak egy kifejezést, amelyre aztán később már mint művészettörténeti terminusra hivatkoznak „egy szinte már misztikus könyvből, amiből már senkinek sincs egyetlen példánya sem.”<sup>14</sup> A kortárs művészet terminusainak elterjedése nagyban függ attól, hogy kik és hol írják le, mely országban tevékenykednek, milyen példákkal támasztják alá, hol publikálják, mielőtt felkerül az egyetemi kurzusok kötelező szakirodalmi listájára. Az új intézményességgel kapcsolatban például Claire Doherty kizárólag angliai példákat említ és az angolszász intézményi környezet bemutatásával foglalkozik. Alex Farquarson is innen idézi eseteit.<sup>15</sup> Az elsődleges források megállapításai többnyire egy bizonyos geopolitikai és intézményes környezetre alkalmazható projektekhez kapcsolódnak.

A tranzit.hu projektje, *A kurátori gyakorlat és diszkurzus szótára* hároméves kutatás keretében vállalkozott arra, hogy a kortárs művészetben használt fogalmaknak a genealógiáját feltárja és a

---

<sup>12</sup> Gregory Sholette, „Interventionism and the Historical Uncanny – Or: Can There Be Revolutionary Art without the Revolution?”, In: *The Interventionists – User’s Manual for the Creative Disruption of Everyday Life*, MIT – Mass MoCA, Chicago, 2004. 135.

<sup>13</sup> Erhardt Miklós: *Elkötelezettség és autonómia, Lehetőségnapló a szituacionistáktól Jacques Ranciè-re-ig*, DLA értekezés, 2009. [http://doktori.mke.hu/res/ertekezes\\_erhardtm.pdf](http://doktori.mke.hu/res/ertekezes_erhardtm.pdf) (utolsó letöltés: 2019. január 8.)

<sup>14</sup> u.a

<sup>15</sup> Claire Bishop (2012): *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*, London and New York: Verso

kortárs művészet egymással összefüggő tendenciáinak keresztreferenciális térképét megrajzolja.<sup>16</sup>

A szótár-projekt a kortárs képzőművészet fogalomkészletének azon sajátosságaira is felhívja a figyelmet, hogy egy elméleti megközelítés a hozzárendelt intézményi működéssel, kiállítással, projekttel együtt értelmezhető, így sokszor nehezen feleltethető meg más intézményi kondíciókkal és motivációkkal rendelkező eseteknek.<sup>17</sup> Ezért fontos célkitűzése volt, hogy a hivatkozott projektek listáját hazai és közép-kelet-európai példákkal bővítse ki, ami lehetőséget adott arra is, hogy a kiválasztott fogalmakat eltérő intézményi környezetben megvalósult munkák esetében is tesztelni lehessen, és a fogalmi hálóban értelmezhetőek legyenek az egyedi, lokális esetek is.<sup>18</sup>

Az oktatási fordulat - amelyet egy szócikkben a tranzit szótára is bemutat - kortárs recepciója is azt mutatja, hogy e „program” megalkotói (Irit Rogoff, Paul O’Neill, Mick Wilson) is nyugat-európai példákra (kiállítás, biennálé vagy független intézményi kezdeményezés) hivatkoznak.<sup>19</sup>

Az alábbiakban az oktatási fordulat kortárs művészeti környezetét, hivatkozásait a kapcsolódó elméletekkel összefüggésben szeretném bemutatni, miközben az oktatási fordulattal kapcsolatos egyéb fogalmakra és közép-kelet európai példákra is kitérek. A kifejezés “etimológiai” bemutatását követően azt vizsgálom, hogy milyen szövegekben, hogyan értelmezik, és a hivatkozások a kortárs művészet mely releváns irányzatai között helyezik el az oktatási fordulatot.

---

<sup>16</sup> <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/szotar/>

<sup>17</sup> Szakács Eszter (2013) : A kurátori gyakorlat és diszkurzus szótára: A paradoxon felfejtése, in: A kurátori gyakorlat és diszkurzus szótára, tranzit.hu, <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/szotar/> (utolsó letöltés : 2018. január 5.)

<sup>18</sup> A kortárs művészeti terminusokkal és azok regionális megfeleltethetőségével kapcsolatban az elmúlt években számos tanulmány és konferencia foglalkozott. A visszatérő kérdés, hogy globalizálódó kortárs művészetről vagy a kortárs művészet újra-nyugatosításáról beszélhetünk e? Dudás Barbara: Globális művészettörténet vagy globalizálódó művészet?, 2014.03.06., [http://tranzitblog.hu/globalis\\_muveszettortenet\\_vagy\\_globalizalodo\\_muveszet/](http://tranzitblog.hu/globalis_muveszettortenet_vagy_globalizalodo_muveszet/).

<sup>19</sup> Lázár Eszter: Oktatási fordulat In: A kurátori gyakorlat és diszkurzus szótára, tranzit.hu, 2013., Irit Rogoff: Turning c. szövegében említi az A.C.A.D.E.M.Y című projektet, valamint a Berlinben 2007-ben megrendezett SUMMIT Non-Aligned Initiatives in Education Culture, a projekt weboldala már nem elérhető <http://summit.kein.org/>.

## Az oktatási fordulat terminusa

Az *educational turn* vagy a *pedagogical turn* kifejezés az oktatás, a tudástermelés és a tudásátadás különböző vonatkozásaival foglalkozó intézményi, kurátori és művészeti projektek összességére utal. Az elmúlt évtizedekben az oktatási rendszerben bekövetkezett változások a kortárs művészetben, mint témák jelennek meg. Nincs teljes konszenzus abban, hogy az *educational* (oktatási, nevelési) vagy a *pedagogical* (pedagógiai) jelző volna-e a megfelelő, magyarul az oktatási fordulat kifejezés terjedt el.<sup>20</sup> Eltérő a jelentésük: az előbbi általánosságban az intézményesített és az azon kívüli oktatást, nevelést, valamint a tudás átadásának és megszerzésének demokratizálódását, és az azért folytatott küzdelmet jelenti. A pedagógia inkább egyirányú folyamatra, a tudás, az ismeretek átadásának módszereire utal. A *pedagogical turn* kifejezést használja például Claire Bishop, és ide sorolja a művészetnek, művészeti formának, kifejezésmódnak tekintett pedagógiát. Kristina Lee Podesva, majd Kalin inkább a pedagógiai tematikájú vagy pedagógiai módszereket alkalmazó művészeti gyakorlatokat jelöli ezzel a kifejezéssel, az oktatásról mint művészeti formáról beszél.<sup>21</sup> Podesva a *Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art* című írásában – hasonlóan Bishophoz – még idézőjelben használja a pedagógiai szót, és különbséget tesz az ebbe a csoportba sorolt művek és azok között, amelyekben az oktatás, annak intézményei, a művészeti akadémia mint a projektek tárgya és a produkciók létrejöttének facilitátora jelennek meg.<sup>22</sup>

Amellett, hogy szempontokat is ajánl az oktatás mint művészeti forma felismeréséhez (iskolai struktúra, együttműködések, folyamatalapú művek, nem hierarchikus szereposztás, kísérletező, multidiszciplináris tudástermelési módok, az intézmény instrumentalizálódásának tudatosítása), azt is vizsgálja, hogy milyen előzmények járultak hozzá a kialakulásához, és elterjedése milyen hatással volt a művészeti akadémiára és a műalkotás létrehozásának folyamatára.<sup>23</sup> Podesva a példáit az intézménykritika és a relációsesztétika összefüggésében mutatja be, így jelölve ki az

---

<sup>20</sup> Az oktatási fordulat kifejezést elsőként a tranzit.hu szótára használta (a szócikk szerzője Lázár Eszter, amit aztán a hazai szakirodalom is átvett), tranzit.hu <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/szotar/oktatasi-fordulat-/>, Művészek az iskolában projekt, 2012, <http://mke.hu/node/33459>

<sup>21</sup> Kalin, N. '(de)Fending Art Education Through the Pedagogical Turn'. *The Journal of Social Theory in Art Education* 32, 2012, pp.42-55.

<sup>22</sup> Podesva, Kristina Lee (2007): A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art, In: *Filip* 6, Summer. <https://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>

<sup>23</sup> u.o.

oktatási fordulat két fontos elméleti referenciáját is. 2007-es írása megjelenésekor azonban még számára sem egyértelmű, hogy egyfajta hóbortról vagy a kortárs művészet egyik tartós tendenciájáról beszélhetünk-e.<sup>24</sup>

Grant Kester szintén a pedagógiai fordulatról ír olyan egyetemi és a kvázi-egyetemi gyakorlatok elterjedésére utalva, mint amilyenek például az olvasókörok, alternatív iskolák, önképzőkörök.<sup>25</sup> Nem kellett hosszú időnek eltelnie ahhoz, hogy az oktatási fordulat példái bővüljenek a Podesva által még ide nem sorolt megközelítésekkel, időközben pedig lekerült az idézőjel is.

Az *educational turn (in curating)* (oktatási fordulat a kurátori gyakorlatban) kifejezést Irit Rogoff használta először 2008-ban az e-flux on-line folyóirat debütáló számában.<sup>26</sup> Ahogy Rogoff is utal rá, a kurátori gyakorlatban megfigyelhető oktatási irány mellett más oktatási fordulatok (például a Bolognai Egyezmény és a művészetoktatásban érzékelhető következményei) is hatottak a jelenlegi kulturális gyakorlatokra.<sup>27</sup> Hogy valójában mi indokolja a fordulatról való beszédet, azt Rogoff is kérdés formájában fogalmazza meg: vajon olvasási stratégiáról vagy inkább egy interpretatív modellről beszélünk? A kiállításokat és projekteket pedagógiai szempontok alapján olvassuk újra vagy inkább olyan aktivitásról beszélhetünk, amely kritikailag közelít a korábbi kiállítási és múzeumi gyakorlatokhoz? És végül, kérdés az is, hogy a kurátori gyakorlat oktatási fordulata az oktatás, vagy pedig a kurátori gyakorlat kritikájára irányul-e.<sup>28</sup>

Véleményem szerint nemcsak arról van szó, hogy az oktatási fordulat mindkét irányra (gyakorlatok kritikájára) vonatkozik, hanem az egymással összefüggő változások a lényegesek: az oktatási intézményekben bekövetkező “fordulatok” tematizálása, az autonómia csökkenése gazdasági, illetve politikai tényezők hatására és ennek előrelátható következményei, vagy akár konkrétan a művészet taníthatóságának, a művészet társadalmi hasznának és hasznosíthatóságának egyre szaporodó dilemmái, amelyek különböző projektek formájában “szivárognak át” és tematizálódnak a művészeti intézményekbe(n). Rogoff szerint alapvetően a kurátorok által generált folyamatról beszélhetünk, amely újabb és újabb impulzusokat kap az

---

<sup>24</sup> u.o.

<sup>25</sup> Kester, Grant: *The Pedagogical (Re)Turn in Contemporary Art* El Retorno Pedagógica en el Arte Contemporáneo

<sup>26</sup> Irit Rogoff (2008): Turning In: <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>, (utolsó letöltés 2018. 09. 12).

<sup>27</sup> A különböző oktatási fordulatokat Rogoff nem részletezi, de említ egy konferenciát, ahol a beszélgetés egyik kiindulópontja a Bolognai Egyezmény következményeként a művészeti oktatás átalakulása, <http://www.ica.org.uk/Salon20Discussion3A2027You20Talkin2720to20me3F20Why20art20is20turning20to20education> - a honlap nem aktív

<sup>28</sup> Rogoff (2007): 33

oktatás (oktatási intézmények, művészetoktatás) folyamatos alakulásától. Ezt a hatásmechanizmust az intézményi működés önreflexív kritikai tevékenységét figyelembe véve az új intézményességgel állítja párhuzamba.<sup>29</sup>

Rogoff fordulatok sorozatának tekinti a tanulási folyamatot, amelynek során mi, a “tanulók” aktiválódunk, miközben elmozdulunk valamitől vagy valami felé, és ez az elmozdulás a tanulási folyamat része. Mi vagyunk azok tehát, akik a fordulatot megteszik, és nem az oktatás gyakorlata. A fordulat dinamikájának és a fordulat során létrejövő aktivizálódásnak a megragadásához a művészeti gyakorlatokat hívja segítségül. Az akadémiát nem egy intézménynek, hanem a reflexivitás és a fejlődés metaforájának, egy életen át tartó tanulási folyamat modelljének tekinti, ahol az eredmények elsajátításának állandó igénye helyett a kísérletezés és a felfedezés lehetősége kapja a főszerepet. Az egyetemeket egyre inkább eluraló “kényszeres” professzionalizálódás, a technokratizálódás és a privatizáció helyett a potencialitás és az aktualizálás jelentőségét hangsúlyozza. Potentialitás alatt a képességek által nem korlátozott cselekvés lehetőségét érti, amelynek a tévedések ugyanolyan fontos elemei, mint az elért célok. Az aktualizálás pedig a tanultaknak és a tanulásnak (módszereknek, tényeknek, eredményeknek) a folyamatos újragondolása.

Rogoff egy értelmezési keretet javasol a parrészia Foucault által kifejtett elméletét hívva segítségül. Az oktatási fordulat nem csak új formák alkalmazását jelenti a kortárs művészetben. Sokkal inkább egy módot annak felismerésére, hogy valami fontosat mondanak nekünk.<sup>30</sup> Ez pedig nem más, mint a párbeszéd eszméje, ami Rogoff szerint a legmarkánsabb elmozdulás a művészeti világban: a legfontosabb helyszín ennél a beszéd helye (site of talking), ahol a beszéd a művészeti gyakorlat maga (talking as practice).<sup>31</sup> A beszéd mint művészeti gyakorlat elképzelés a beszédcselekvés austini elméletéhez kanyarodik vissza. Grant Kester dialógusesztétikai felfogása szerint a mű “sikere” nem azonos a habermasi kommunikatív cselekvéseméletben meghatározott egyenrangúsító beszédhelyezettel, mert inkább a folyamatos konfliktusokra kiélezett helyzetet generáló vitákban kell keresni a megoldás kulcsát.<sup>32</sup> Az oktatási fordulat a

---

<sup>29</sup>u.o.

<sup>30</sup>u.o.

<sup>31</sup>u.o.

<sup>32</sup>Kester, Grant (2012): Életképek. A dialógus szerepe a társadalmilag elkötelezett művészetben. In: *Gyakorlattól a diskurzusig. Kortárs művészeti szöveggyűjtemény*. Kékesi Zoltán, Lázár Eszter, Szoboszlai János és Varga Tünde (szerk). Budapest: Magyar Képzőművészeti Egyetem, 128–141.



kortárs művészet diszkurzív tendenciáival (diszkurzív fordulat) is szorosan összefügg. A diszkurzivitásnak mint fogalomnak és gyakorlatnak az elterjedését a különböző immateriális médiumok (előadások, szimpóziumok, beszélgetések, workshopok) önálló projektként való bemutatása jelzi. Ez nemcsak a műalkotás formájára, tartalmára és bemutatásának módjára van hatással, hanem az intézmények működésére és kiállítási politikájára is. Ugyanakkor mindezen változások folyamatos kritikai revíziója is a diszkurzus része.

A diszkurzivitás kiterjesztése egyre inkább politikai potenciáljának köszönhető. Amennyiben a múzeum(i tudás) a hatalom tere,<sup>33</sup> akkor meg kell találni a nyelvi formát, ami ezt kritikailag explicitté teszi, vagy kreatívan kisajátítja, ahogy az érzékelés/tudás újraelosztásával, egy új pedagógia révén.<sup>34</sup> A domináns szerzői hangot felváltja a többszólamúság, a kurátori és a művészi gyakorlatok egymást erősítve használhatják ki a kibővült lehetőségeket, miközben különböző területeken és különböző mélységekben tesznek eleget a tőlük elvárt társadalmi felelősségvállalásnak.<sup>35</sup>

A kesteri, verbalításra építő művészeti praxis sokban megfeleltethető Rogoff pedagógiai esztétikájának: a kommunikációs eszközök használata mellett legfőképpen abban az elképzelésben, hogy az egyéni és a kollektív tapasztalat átfordul egyfajta részvételi gyakorlatba, és ezt a pedagógiai viszonyrendszeren keresztül teszi, a társadalmilag rögzült frontlitáson alapuló hierarchikus struktúrák újragondolásával és átalakításával.<sup>36</sup>

Bár Rogoff cikkét az oktatási fordulat programadó szövegének tekintjük, egyik legfőbb problémája az, hogy a szerző alig említ konkrét példákat érvei alátámasztására (a hivatkozott példák is többnyire saját projektek), így nehéz elméletéhez releváns műveket, projekteket kapcsolni.<sup>37</sup>

A témával foglalkozó későbbi írások árnyalják Rogoff oktatási fordulattal kapcsolatos felvetéseit, miközben a referenciák további témákkal, elméletekkel és gyakorlati példákkal bővülnek. Claire Bishop a művészet és a tanítás kapcsolatának népszerűségét szintén kétfelől vezeti le: egyrészt

---

<sup>33</sup>Foucault, Michel (1998 [1971]): A diskurzus rendje. In: Foucault, Michel: *A fantasztikus könyvtár*. Vál. és ford. Romhányi Török Gábor. Budapest, Pallas Stúdió - Attraktor Kft., 50-74.

<sup>34</sup>Jacques Rancière: *Esztétika és politika. Az érzékelhető felosztása* (Fordította: Jancsó Júlia) Műcsarnok, Budapest, 2009.

<sup>35</sup>Lázár Eszter (2012): Diszkurzivitás, *A kurátori gyakorlat és diszkurzus szótára*, in: A kurátori gyakorlat és diszkurzus szótára, tranzit.hu, [http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/szotar/diskurzivitas/\(utolsó letöltés : 2018. január 5.\)](http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/szotar/diskurzivitas/(utolsó%20letöltés%202018.január%205.))

<sup>36</sup>M Whittaker: An Artist's Ignorant Turn, 2016. In: *Performance Matters* 2.1 (2016): 5–20.

<sup>37</sup>Bishop (2012): 241

művészeti vonatkozásban a Bourriaud-féle relációs konvivialitás intellektuális tartalmának kiterjesztéseként értelmezi, másrészt a felsőoktatásban az elmúlt évtizedekben bekövetkezett változásokkal magyarázza. A kérdések és a felmerülő témák a múzeumban és az egyetemeken összeérnek, gyakorlatilag ugyanolyan témájú konferenciák zajlanak mindkét intézményben.<sup>38</sup>

Nora Sternfeld az oktatási fordulatot az 1990-es évektől megfigyelhető múzeumi reprezentáció és a vele összefüggő kurátori munka önrevíziós következményeként határozza meg, és ehhez rendeli hozzá a kiállítások reflexiós fordulatát.<sup>39</sup> Az elmúlt évtizedekben ebből következően a kurátori munka jellege is átalakult, a kiállítás mint prezentációs forma mellett olyan részvételre építő és diszkurzív formák irányába mozdítva el az intézményi gyakorlatot, amelyek egy oktatási szituációt modelleznek.

Azonban, teszi hozzá Sternfeld, ha “a kurátori diskurzusban az oktatási szemlélet megjelenését vizsgáljuk, egyértelmű, hogy a “kurátori gyakorlat oktatási fordulata” kizárólag a kurátorokra vonatkozik. Ez pedig végső soron egy sor (múzeumi) protokollon keresztül instrumentalizálja az “oktatást”, figyelmen kívül hagyva az abban rejlő lehetőségeket és a megújulás szándékára irányuló komplex belső küzdelmeit”<sup>40</sup>. Amennyiben viszont az oktatás szemszögéből vizsgáljuk meg ezeket a hangsúlyeltolódásokat, akkor a kortárs művészeti elméletekhez kapcsolódó diskurzus akár produktívan is hathat az oktatásra.<sup>41</sup> Sternfelddel egyetértve, ez utóbbi történt ott, ahol a művészetoktatási intézmények olyan intézménytörténeti kutatásokat végeztek, amelyek az archívumi vagy az interjúalapú kutatások mellett vagy helyett, hallgatói részvételre építő performatív eszköztárral dolgoztak (például az 1968-as események feldolgozása az Egyesült Királyság érintett művészeti egyetemein - Middlesex University, University of Brighton), vagy amikor kísérleti akadémiák (Charles Esche: Proto Academy, Clementine Deliss: Future Academy) működéséhez kínáltak infrastruktúrát nagy egyetemek. Hazai példaként érdemes

---

<sup>38</sup> Bishop: *Modern Painter*, September 2007. pp 86-89, a témával kapcsolatos konferenciák: *Deschooling Society*, 2010. Hayward Gallery / Serpentine Gallery, *You Talkin to Me?* ICA, London, 2008.

<sup>39</sup> Nora Sternfeld, 'Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from Its Political Traditions?', *e-flux journal*, issue 14, March 2010. <http://www.e-flux.com/journal/view/125> (utolsó hozzáférés: 2018. december 15.)

<sup>40</sup> u.o.

<sup>41</sup> *'Art School Educated'* Curriculum Development and Institutional Change in UK Art Schools 1960-2000 January 2009 – February 2014. A Tate Britain kutatási projektje, amelyben a művészetoktatás és a művészet, valamint az oktatás, a kultúra és a társadalom kapcsolatát vizsgálták az 1960-as évektől napjainkig, <https://www.tate.org.uk/about-us/projects/art-school-educated>, valamint a szlovéniai Moderna Galerija Radical Education programja, <http://www.mg-lj.si/en/events/525/radical-education-conference/> (a projekt weboldala jelenleg nem elérhető: <http://radical.temp.si>)

megemlíteni azt a későbbiekben részletesen tárgyalandó projektet, amelyet a Magyar Képzőművészeti Egyetem Intermédia Tanszékének harminc éves évfordulója keretében szervezett KissPál Szabolcs és Kékesi Zoltán. A negyedik modell? 2012-ben megrendezett kiállítás- és eseménysorozat a kortárs művészetoktatás releváns kérdéseit intézménytörténeti szempontokból tematizálta.<sup>42</sup>

Az oktatási fordulathoz kapcsolódó területek és témák a kortárs (művészeti) jelenségekkel összefüggésben a következő csoportokba rendezhetők:

- Az új intézményesség elveit követő művészeti intézmények megváltozott programja, amelyben a kiállítások mellett kiemelt szerepet kapnak a kutatások, workshopok, szabadegyetemek, nyílt fórumok, ezzel hangsúlyozva az intézmény oktatási feladatát és társadalmi felelősségét.
- Az új intézményességi elvek oktatási intézményekre adaptálható lehetőségei
- Az oktatás helyszínéhez, struktúrájához és gyakorlatához, a tanítás metaforájához kapcsolódó művészi és kurátori gyakorlatok
- Az oktatási tendenciára leginkább jellemző performatív és diszkurzív művészi formák vizsgálata<sup>43</sup>

Az oktatási fordulat legaktívabb időszaka az 1990-es évek második felétől nagyjából a 2010-es évek közepéig tartott. Bishop a 2000-es évek elejére, a meghiúsult 2006-os Manifesta időszakára datálja a fordulatot, ami a kifejezés elterjedésére érvényes, de a tendencia már a névadás előtti időszakban is jelen volt. Abban sincs teljes konszenzus, hogy egy lezárult folyamatról beszélhetünk-e, azonban egy 2018-ban megjelent *After the Educational Turn: Critical Art Pedagogies and Decolonialism* című könyv már egy fordulat utáni állapotot prognosztizál.<sup>44</sup>

Nem csak a művészeti (intézményi) diskurzus érzékelte, hogy az oktatás kiváló terep a kortárs művészet újrahangolására. A humán területeken, például az irodalomelméletben *Gerald Graff*-nak köszönhetően már az 1990-es évek közepén megjelent az oktatási fordulat (*pedagogical turn*)

---

<sup>42</sup>A *negyedik modell?* dokumentumok/reflexiók/beszélgetések. 2013. április 17 és május 3.-a között került megrendezésre. Az esemény az IM20 – Húsz éves az Intermédia programsorozat része, <http://intermedia.c3.hu/anegyedikmodell/>, szervezők: Kisspál Szabolcs képzőművész és Kékesi Zoltán esztéta, az MKE Intermédia, valamint a Képzőművészet-elmélet Tanszékeinek oktatói.

<sup>43</sup>Lázár Eszter: Oktatási fordulat, tranzit.hu, *A kurátori gyakorlat és diszkurzus szótára*, <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/szotar/oktatasi-fordulat/>

<sup>44</sup>David Beech (eds): *After the Educational Turn: Critical Art Pedagogies and Decolonialism*, Black Dog Publishing, 2018., valamint Haslan Susanna E.: *After the Educational Turn— Alternatives to the alternative art school*, (<http://researchonline.rca.ac.uk/3479/1/Susannah%20Haslam%20PhD%20thesis.pdf>)

kifejezés. Graff az irodalomelmélet és az oktatás összefüggéseivel foglalkozott,<sup>45</sup> és a változásra megérett irodalomoktatás megújítását a recepció fontosságának hangsúlyozásával érzékeltette. A diákokat értelmező olvasónak tekinti, aki nemcsak a tanár által átadott tudás letéteményese, hanem produktív tevékenységet végez.<sup>46</sup> A tanár és a diák közötti viszony szoros analógiát mutat a szerző tekintélyének elvesztésével, és az olvasó szerepének átértelmezésével, ami Barthes és Foucault szövegei nyomán terjedt el.<sup>47</sup> Graff mindezek mellett az irodalomelmélet társadalmi és intézményi kontextusainak fontosságára is felhívja a figyelmet, vagyis az egyetemnek mint az oktatás intézményének a szerepét hangsúlyozza az irodalomelmélet megújításában. Mivel az egyetemeken az oktatás és a kutatás szorosan összekapcsolódik, a pedagógiai fordulat nem az oktatás és a kutatás közötti arányeltolódást, hanem e kettő együttes jelenlétét és egymásra hatását jelenti.<sup>48</sup> Graffnál az oktatási fordulat más, mint általában a kortárs művészetben, de felismerhetőek a párhuzamok: akár a diák és a tanár hierarchikus viszonyának megkérdőjelezéséről (Jacques Rancière tudatlan tanítómesterének esete vagy Paulo Freire bank-konceptiójában), akár az intézmények szerepének és felépítésének átalakulásáról és azok történeti kontextusairól legyen szó.<sup>49</sup> Graff szerint a kultúratudományok legfontosabb helyszíne az egyetem, amelynek nemcsak a kánonteremtés a feladata, hanem a kánonok megkérdőjelezése és a multikulturális olvasatok felkínálása is. 1994-ben megjelent *Pedagogical Turn* című írását a következőképpen vezeti fel: “Ha szeretnék fogadásokat kötni, a “jövő elméletével” kapcsolatos jóslatom az lenne, hogy az elkövetkezendő évtizedben az oktatás és a tanítás témáinak elméleti megközelítése jelentős mértékben irányt fog váltani. (...) Az irodalomelmélet mai oktatása eltér a céljaitól<sup>50</sup>, mert állítólag az irodalom és az értelmezés “gyakorlása” annyira ezoterikus lett, hogy a legtöbb diák már csak a sötétben tapogatózik.” A kortárs elmélet a recepció, az olvasói reakciók és az értelmezés hangsúlyozásával kitüntetett figyelmet szentel a pedagógiai

---

<sup>45</sup>Graff: The Pedagogical Turn, Graff, *Journal of the Midwest Modern Language*, 1994.

<sup>46</sup>Jan Verwoert(2006): Leckék szerénységéből–A nyitott akadémia modelljéről, In:exindex.hu, <http://exindex.hu/index.php?l=hu&page=3&id=596>

<sup>47</sup>Barthes, Roland: „A szerző halála”. in uő.: *A szöveg öröme*. Budapest, Osiris, 1996

Foucault, Michel (1998 [1971]): A diskurzus rendje. In: Foucault, Michel: *A fantasztikus könyvtár*. Vál. és ford. Romhányi Török Gábor. Budapest, Pallas Stúdió - Attraktor Kft., 50-74.

<sup>48</sup>Graff (1994)

<sup>49</sup>Paulo Freire (1970, 2008): *Pedagogy of the Oppressed*. New York, The Continuum International Publishing Group Inc, magyarul: Az elnyomottak pedagógiája (ford. Bajusz Klára) In: *Andragógiai szöveggyűjtemény* 1. szerk. Bajusz Klára, Németh Balázs, Pécs, IDResearchKft / Publikon, 2011. pp. 111-117.

<sup>50</sup>Graff (1994) Graff a counter-pedagogy kifejezést használja, azonban nem egy alternatív (ellen-pedagógiai) megközelítésre gondol, ezért használtam más kifejezést a fordításban

szempontoknak is. Graff az irodalomtudomány társadalmi és intézményi kontextusait, az oktatási intézményeket és változásait egyaránt az irodalomelmélet szerves részének tekinti,<sup>51</sup> és az oktatási intézmények szerepét nemcsak a jelenben, hanem intézménytörténeti szempontból is fontosnak tartja. Példaként hozza fel azokat az eseteket, amikor ideológiai viták tanszékek megszűnéséhez vagy összevonásához vezettek, vagy amikor az egyes tanszékek feldarabolásával új tanszékek jöttek létre. Az átalakuláshoz vezető konfliktusok megismerése az egyetem történetében ugyanolyan fontos, mint az oktatás tartalmi és módszertani kérdései.<sup>52</sup> Az egyetemi oktatás változásra megért struktúrájának kritikája eredményezte például azokat a folyamatokat, amelyekben az irodalomtudományról levált a kreatív írás, a nyelvészetről a kommunikáció vagy akár a művészettörténetről a műtermi gyakorlat.<sup>53</sup> A Graff által vizionált fordulat tehát nem az elmélettől történő elmozdulást jelzi a kultúra különböző területei felé, ahogy a kortárs művészetben használt oktatási fordulat sem a művészeti gyakorlat elmozdulását jelzi az oktatás irányába. Amennyiben mégis, akkor a hagyományos oktatási módszerre adott kritikaként teszi. Inkább a pedagógiai módokat és struktúrákat alkalmazó művészeti, illetve a kurátori gyakorlatról beszélhetünk.<sup>54</sup>

Graff koncepcióját az oktatási intézmények széles skáláján is érdemes végiggondolni, mert a művészet oktatási fordulatához olyan megközelítéseket kínál, amelyek nemcsak az utóbbi húsz évben bekövetkezett egyetemi változásokra érvényesek, hanem valóban fordulatként, fordulatokként értelmezik az oktatási modellek átalakulását, amelyek az intézményen kívüli kortárs művészet alakulásának függvényében formálódnak.

---

<sup>51</sup> Graff egyik korábbi tanulmánya, könyvének bevezetője, magyar nyelven is megjelent 1992-ben a Helikon folyóiratban (GRAFF, Gerald: A humánista mítosz = Helikon, 1992/2, 207-219.) A szöveg a történeti (kritika-, intézmény-, oktatástörténeti) háttér lehetőségeit vázolja fel; a szakma és a szakma-ellenesség történeti gyökereivel, társadalmi háttérével foglalkozik. Az amerikai egyetemek irodalomtudományos képzését elemzi, de jóval túlmegegy a felsőoktatás tárgyalásán: az elmélet társadalmi szerepéről, legitimitásáról, az e körüli vitákról ír.

<sup>52</sup> Dominick LaCapra: The University in Ruins? In: *Critical Inquiry*, Vol. 25, No. 1. (Autumn, 1998), pp. 32-55.

<sup>53</sup> Graff, *Professing Literature*, pp. 257-58.

<sup>54</sup> Matthew Charles bevezetője a *Pedagogization* című konferencián hangzott el, Radical Philosophy konferencián, Berlin, 2015.

## Az oktatási fordulat irodalma

Az *educational turn* kifejezés a Paul O'Neill és Mick Wilson szerkesztésében 2010-ben megjelent *Curating and the Educational Turn* című kötet megjelenését követően terjedt el a kortárs művészeti diskurzusban. A többnyire a könyv témájához íródott szövegek kötetbe rendezésének vitathatatlan érdeme, hogy különböző megközelítéseket és értelmezéseket mutat be az oktatási fordulat árnyalására, valamint, hogy az oktatási fordulat kifejezés először jelent meg egy tendencia összefoglaló elnevezéseként tudományos kontextusban. Amennyiben művészeti projektek esetében az oktatási témák és módszerek elterjedése egy határozott tendenciaként érzékelhető, és azt “fordulatként” definiáljuk, annak nyilván figyelemfelkeltő, sőt kanonizáló funkciója is van, ugyanakkor fennáll annak a veszélye, hogy amennyiben az oktatási vonatkozású törekvésekhez közös nevezőt illesztünk, egyéb kontextusok háttérbe szorulnak.<sup>55</sup> A tanulmánykötet sikere a kortárs művészeti szakzsargon korábban ismertetett “életútját” is jelzi, mert bár a szövegekben mindkét kifejezés (*educational turn*, *pedagogical turn*) előfordul, az előbbit választották a könyv címének a szerkesztők.

Az oktatási fordulatot nem a tanár személye és pozíciója, hanem az oktatási intézmények változása felől közelíti meg az *Art School (propositions for the 21st Century)* című kötet *Steven Henry Madoff* szerkesztésében. A művészet taníthatóságának kérdését tartva szem előtt, a művészetoktatás jelenlegi modelljeivel, modell-lehetőségeivel foglalkozik ez a könyv, miközben a művészet taníthatóságára kérdez rá, és benne a jelenkor kihívásai mellett a művészetoktatás etikai és filozófiai vonatkozásait is érintik a szerzők.

A művészeti iskolák újabb és újabb kísérleti elképzelései és a pragmatikusabb megoldások közötti átjárást azok a művészeti praxisok biztosítják, amelyek az intézményi átalakulást az oktatói gyakorlat revíziójával vélik megvalósíthatónak, és egyenlőségjelet raknak a pedagógiai tevékenység és a művészeti gyakorlat közé (*pedagogy as art*).<sup>56</sup> Erre a termékeny szimbiózisra lehet példa az *Art & Language* tevékenysége az 1960-as évek végétől. A csoport tagjai a

---

<sup>55</sup>Holert, T.; Wilson, M. (2010): Latent essentialisms: An e-mail exchange on art, research and education. In Paul O'Neill & Mick Wilson (Eds.), *Curating and the Educational turn*. (pp.320-328). London. UK: Open Edition/de Appel. 2010.

<sup>56</sup>Dennis, M. (2016) *Strategic Anomalies: Art & Language in the Art School 1969-1979*. MSC by Research Thesis. Coventry: Coventry University.

művészetelméletet a művészeti praxis részének tekintette, és ezt a gyakorlatot a *Coventry School of Art* műtermi óráinak keretében is bevezette).<sup>57</sup>

A hagyományos oktatási modell kontrasztjaként, a demokratikus tudásátadással kapcsolatban egyik legtöbbet hivatkozott munka Jacques Rancière *A tudatlan iskolamester (The Ignorant Schoolmaster)* című munkája, amelyben a 19. századi francia tanár, Joseph Jacotot megkérdőjelezi a világ intelligensekre és tudatlanokra felosztását és ahelyett, hogy a már meglévő tudás “újratermelését” tűzné ki célul, az emancipáció útját választja, ahol a diák saját igényeinek megfelelően hozza létre tudását.<sup>58</sup> A tanár nem beszéli a diákok nyelvét, ezért egy kétnyelvű (francia-belga) könyvet ajánl a diákoknak, hogy azt olvassák önállóan. A könyv nem instruál, hanem egy eszköz, amelyből a hallgatók a kreatív fordítás folyamatán keresztül nem egy előre kész tudáskészletet vesznek át, hanem saját maguk hozzák létre a számukra felfejthető, értelmezhető jelentést. A frontalitáson alapuló hierarchikus tudásátadási struktúra helyett az egyenlőségen alapuló tanulási folyamat lehetőségének biztosítása a cél.

*Education* címmel jelent meg a londoni *Whitechapel Gallery Documents of Contemporary Art* sorozata 2011-ben. A kötet a hivatalos és az alternatív oktatás/művészetoktatás témáját járja körül, közel hetven év filozófiai, esztétikai, művészetpedagógiai tanulmányaiból, valamint művészek szövegeiből válogatott szemelvényekkel. Anélkül, hogy a könyv az oktatási fordulatra, mint tendenciára kitérne, szerkezete egy lehetséges felosztást kínál a téma szakirodalmának csoportosítására. Az elsődleges és általános elméleti szövegek a tanulási folyamatok demokratizálódásáról szólnak (John Dewey, Herbert Read, Henry A. Giroux, Thierry de Duve, Paulo Freire, Jacques Rancière). Aztán a művészeti iskolákkal kapcsolatos alapl művek csoportja következik (Irit Rogoff, Lisa Tickner, Tom Holert), amelyet a pedagógia mint médium kategóriája követ (Claire Bishop, Janna Graham, Jan Verwoert, Felicity Allen).<sup>59</sup>

A Hornsey School of Art 1968-as eseményeinek kutatása új fénytörésben jelent meg az elmúlt években. A 2010-es évektől az oktatási területen tapasztalható problémákat az egyre aktívabb hallgatói szerepvállalás, a demonstrációk száma és intenzitása is érzékeleti. Az események, a

---

<sup>57</sup> Crippa, E.: *When Art Schools Went Conceptual: The Development of discursive Pedagogies and Practices in British Art Higher Education in the 1960s* Unpublished PhD thesis. London: Birkbeck, University of London.,

<sup>58</sup> Rancière, J.; Ross, K.: *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press 1991, <http://abahlali.org/files/Ranciere.pdf>, pp. 1-19.

<sup>59</sup> A kötet angol nyelvű fejezetcímei: primer, indiscipline, art school, pedagogy as medium. Az antológia egyik hátránya a sorozat szerkesztőinek szándékából következik, túl rövid szemelvényeket közölnek.

követelések és az eredmények felidézésén túl azonban új szempontokkal is bővülnek kutatások (pl. az események diszkurzív karaktere, általános művészetoktatási problémák)<sup>60</sup>

### **Oktatási fordulat a kortárs művészetben**

Az oktatási fordulat intézményes háttéréhez a múzeumok átalakulását és a kortárs művészettel foglalkozó új típusú művészeti intézmények kialakulásának összefüggéseit is szükséges megismerni, illetve néhány vonatkozó kortárs művészeti jelenség is magyarázatra szorul.<sup>61</sup> A kuratori fordulat, a biennalizáció, a diszkurzív fordulat, a művészet szociális fordulata, a részvételen alapuló gyakorlatok vagy az új intézményesség és az oktatási fordulat nem értelmezhető az egymás hatására kialakuló tendenciák ismerete nélkül. A továbbiakban a két utóbbi terminussal, az új intézményességgel és az oktatási fordulattal, valamint összefüggéseikkel foglalkozom: ismertetem az intézményi működéshez kapcsolódó megközelítéseket, a kortárs művészeti példákat, kiállításokat, biennálékat, művészeti projekteket, valamint releváns történeti előzményeiket.

### **A kortárs művészet intézményes háttere**

Új muzeológia, radikális muzeológia, kritikai múzeum

A kortárs művészet intézményrendszere az elmúlt közel három évtizedben gyökeres változáson ment keresztül, amely többek között a múzeumnak mint közintézménynek már a megalakulása óta adottnak vett funkcióit és szerepét gondolta újra. Amikor maga a múzeum kérdez rá alapfeladataira (gyűjtés, feldolgozás, bemutatás), az ismeretátadás intézményi lehetőségeire, és az értékek konzerválásának több évszázadon keresztül gyakorolt módjaira, akkor ezeket az önreflexív kritikákat az új muzeológia fogalmi keretein és gyakorlatain keresztül teszi. Ennek a megújulásnak a lényege, a szakmai kritériumok alapján meghatározott tudományos munka

---

<sup>60</sup> Tom Holert (2010), *Something Other Than Administrated "Quality."* *Art Education and Protest 2009/1979*, <http://eipcp.net/transversal/1210/holert/en>

<sup>61</sup> A továbbiakban bemutatott szempontok és példák a kortárs művészeti tendenciákkal összefüggő átalakulásokat mutatják, azonban ez nem jelenti azt, hogy ez a minden múzeumra érvényesíthető, ahogy a példák sem kizárólagosak.



mellett a társadalom szövetében aktívabban jelenlévő, annak változásaira felelősen és kritikusan reagáló, a közönséggel folyamatosan kommunikáló intézményi működés.<sup>62</sup> A múzeum rákérdez többek között arra is, hogy mit és miért gyűjt, mi a szerepe a kánon(ok) alakulásában, mi is tulajdonképpen a kánon, és az esztétikai elvárások mellett a múzeumi reprezentáció milyen kulturális és politikai jelentéseket hordoz.<sup>63</sup> A múzeumi diskurzusban az új muzeológia már az 1960-as évek végén a kritikai antropológia megjelenésével, a racionálisnak vélt tudományos alapokon nyugvó intézmények (társadalmi múzeumok)<sup>64</sup> által közvetített tudás megkérdőjelezésével elkezdődött. Ez a folyamat az 1970-es évektől a múzeum funkcióinak újragondolására is hatással volt. Az 1960-as évek kritikai elméleteinek hatására az empirikus társadalomtudományi módszerek mellett a kulturális reprezentáció formái is gőrcső alá kerültek. Bár jelen írás nem kíván részletesen foglalkozni a társadalmi múzeumok tudásról alkotott és közvetített képének az átalakulásával, mégis fontos megemlíteni, mert ez a tendencia közel egy évtizeddel később a művészeti múzeumokat is elérte, jelentősen átalakítva a művészetekkel foglalkozó múzeumi diskurzust. A másik párhuzam szintén a társadalmi, antropológiai múzeumok önanalízisével mutat analógiát olyan felvetésekben mint például a különböző társadalmi csoportok helye és szerepe a kiállításokon és a gyűjteményben, vagy korábban nem alkalmazott olyan szempontok figyelembe vételével mint a különböző társadalmi és etnikai csoportok láthatósága a múzeumi térben.<sup>65</sup> Fontos célkitűzése, hogy megtalálja azokat a módokat és csatornákat, amelyekkel az emancipálódó közösségekkel kommunikálni tud.<sup>66</sup> Az 1970-es

---

<sup>62</sup>Frazon Zsófia: Ú mint új muzeológia, In

[https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/215329/uj\\_muzeologia\\_kortars\\_muzeumi\\_narrativak.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/215329/uj_muzeologia_kortars_muzeumi_narrativak.pdf?sequence=1&isAllowed=y), pp 4-6 illetve ...Nyitott Múzeum... Együttműködés, részvétel, társadalmi múzeum (Néprajzi Múzeum, Budapest, 2018. Szerk: Frazon Zsófia), on-line: <http://nyitottmuzeum.neprajz.hu/>

<sup>63</sup>ACADEMY – Siemens Fund kezdeményezte kurátori projekt. Együttműködő partnerek: Hamburger Kunstverein, MUKHA, Antwerpen, Van Abbe Museum, Eindhoven, Goldsmiths College, Dept. of Visual Cultures. 2005 - 2007. Hamburg: Teaching and Learning Art, Antwerp: Learning from Art, Eindhoven: Learning from the Museum, Kurátorok: Bart de Baere, Dieter Roelstrate (Museum van Hedendaagse Kunst Antwerpen), Charles Esche, Kerstin Niemann (Van Abbemuseum Eindhoven), Irit Rogoff (Goldsmiths College), Angelika Nollert (Siemens Arts Program)

<sup>64</sup> A társadalmi múzeum összefoglaló elnevezése a néprajzi, antropológiai, tárgy-központú múzeumoknak. „...abban az értelemben rendelkezik viszonylag önálló státusszal, amennyiben a történeti vagy a művészeti perspektívák mellett, azoktól viszonylag függetlenül is érvényes megfigyelésekkel tud szolgálni a mindenkori társadalmi életről. Ez ugyanakkor nem azt jelenti, hogy a társadalmi múzeum elzárkózna a történetiség, vagy a művészet elől, s adandó alkalommal ne élne azok konkrét múzeum-módszertani eszközeivel...”, In: Fejős Zoltán: Az évszázad és az én világa Diskurzusok az „egy tárgy” muzeográfiájában 32-67.

<sup>65</sup>Frazon u.o.

<sup>66</sup>Wilhelm Gábor hivatkozik az ICOM 1972-ben megrendezett 9. konferenciájára, amely a múzeum radikális átalakulását sürgette, illetve az 1984-es quebeci First New Museology International Workshopra, majd az 1985-ben

években megjelenik tehát az az igény, hogy a múzeumok egyfajta fórumként és társadalmi intézményként működjenek.<sup>67</sup> A kánonkérdéssel összefüggésben kulturális termékeket, műveket, kiállításokat dekonstruáltak abból a célból, hogy az objektívnek vélt szempontok és kritériumok mögött rejlő politikai és ideológiai szándékokat felfedjék.<sup>68</sup> Bár Wilhelm Gábor a témát tárgyaló írásában az antropológiai múzeumokat vizsgálja, az általa megnevezett három új muzeológiai tényező kiválóan alkalmazható a kortárs művészetre is, akár az új múzeumi irányokat, akár majd a későbbiekben az új intézményesség kritériumait elemezzük: kritikai szemlélet, a reprezentáció válsága, és a mindkettőre “szükségszerűen jellemző reflexió”. A kritika ugyan a posztmodern váltás előtt is jelen volt már a társadalmi irányzatokban és mozgalmakban, de a klasszikus pozitivisták háttér miatt nehezen találta meg az eszköztárát és szerepét - írja Wilhelm elemzésében.<sup>69</sup> Az „új” jelző használata (új muzeológia, új intézményesség), hasonlóan a már tárgyalt fordulathoz (*turn*), a “régivel” szembeállítja magát, az előddel szembeni kritikai attitűdre építve alakítja ki működési elveit.<sup>70</sup> Továbbá az új muzeológia azt is hangsúlyozza, hogy a múzeumi tárgyak jelentését a térben való elhelyezésük és a vele együtt szereplő többi tárgy, narratíva kontextusa folyamatosan át- és újraírja.<sup>71</sup> A múzeumokra háruló szakmai figyelem mellett a komoly anyagi és népszerűsítő potenciált álmódó üzleti és politikai világ is csatlakozott a múzeumi világtérkép újrajzolásába. Ők leginkább a turisztikai vonzerőt jelentő építészeti megoldásoktól és a blockbuster kiállításoktól várták az intézményi megújulást és nem utolsósorban a bevételt, ezáltal kijelölve a múzeum újabb feladatait: a szórakoztatást és az üzleti nyereséget. Az új muzeológiai törekvések (amelyek természetesen nem zárkoznak el a korszerű múzeumi épületek használata előtt) is figyelembe veszik a látogatóbarát szempontokat, azonban a szakmaiság és a tudományosság kritériumainak megfelelően.<sup>72</sup> Az új muzeológia tehát elsődleges feladatként a korábbi gyűjteményezési és kiállítási módok revízióját célozta meg, miközben arra kereste, keresi a választ, hogy mit tud a múzeum tanulni ezekből az önreflexív helyzetekből, és milyen tudást közvetít a múzeum intézménye és kinek. Az ismeretek megszerzése, a tanulás folyamatának és módjainak a hangsúlyozása nem véletlen ebben a kontextusban, minden

---

megalakuló Új Muzeológiai Mozgalomra (MINOM), 24.

<sup>67</sup> Wilhelm Gábor tanulmánya, 11p. - Ú mint új muzeológia, az új muzeológia története

<sup>68</sup> Andrew Dewdney (ed) (2012): *Post Critical Museology*, London, Routledge

<sup>69</sup> Wilhelm, u.o.

<sup>70</sup> Tony Bennett (1995)

<sup>71</sup> Frazon u.o.

<sup>72</sup> u.o.

eddiginél fontosabb lesz a művészeti intézmények átalakulási folyamatában, amely nemcsak a múzeum (korábbi) pedagógiai feladatainak újragondolásához vezetett, hanem általánosságban is tematizálta a tudásátadás intézményeit, módjait, és nem utolsósorban az alakítóit és résztvevőit. Az átalakításra megérett múzeumokat a hagyományos oktatási helyszínekkel, az iskolákkal állította párhuzamba Foucault nyomán Bennett, amit azon sajátosságukkal indokolt, hogy mindkét intézménytípus (múzeum, iskola) a normatív tudásátadás, a generációról generációra átörökítendő ismeretek kanonizált központjaként, és ez által a hatalom felügyeleti szerveként funkcionált. A múzeum és az iskola, mint a 18. században megerősödő polgárság és a nemzetállam, valamint a lakosok irányításának és befolyásolásának nélkülözhetetlen és stratégiai bástyái a “civilizációs versenyben” a nyugat-európai kultúra hegemoniájának hirdetői lettek. Állításaikat és tanaikat évszázadokig szentnek és sérthetetlennek, megkérdőjelezhetetlennek gondolták, csakúgy, mint ezen a hosszú időszakon átívelő, megmerevedett tudásátadási, tanítási módszereiket. A múzeum intézményét érő kritika nem véletlenül kapcsolódott össze az oktatási intézmények reformkísérleteivel. Az új muzeológiai, illetve a kortárs művészethez kapcsolódó új intézményességi elképzelések összehangolták a két területet, és az ismeretek átadásának, a művészet közvetítésének bevett útjaira és módjaira kérdeztek rá múzeumi környezetben.<sup>73</sup> Ahogy egyre bővült az önreflexív kérdések listája, és újabb és újabb tartalmak jelentek meg a múzeumi koncepciókban, úgy váltak vitatottá a bemutatás (display) reprezentációs technikái és konstrukciói, és vált fontossá a múzeumi kommunikáció finomhangolása és az a mód, ahogyan a múzeumi tudáskészletet egy oktatási programhoz, folyamathoz igazítják.<sup>74</sup> A fejezet alcímében szereplő három minőség (új, radikális, kritikai) a kortárs művészet intézményrendszerének új múzeumi tendenciáit jelöli. Az új muzeológia kifejezés Peter Vergo 1989-ben megjelent antológiájának köszönhetően terjedt el a (művészeti) múzeumi diskurzusban, ezt követően az inkább szinonimaként használatos elnevezések (radikális muzeológia, kritikai múzeum) árnyalták a múzeum funkciójára és működésére vonatkozó kritikai megközelítéseket és koncepciókat. Bár Vergo a kötetben nem jellemezte elődjeinek (“rég”) módszertani kutatásait és technikáit, amelyekhez képest a váltást érzékeli, a közös kiindulás mindegyik esetben a “régivel”, a hagyományos múzeummal szemben felállított különbség artikulálása.

---

<sup>73</sup>Richard Sandell (2002): *Museum, Society, Inequality*, London, Routledge, Tony Bennett: *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*, London and New York: Routledge, 1995, Eilean Hooper-Greenhill: *The Educational Role of the Museum*, Leicester Readers in Museum Studies, 1999.

<sup>74</sup> Frazon, u.o.

A radikális muzeológia kifejezés elsősorban Claire Bishop könyvének köszönhetően terjedt el a 2010-es években a kortárs művészeti diskurzusban. A *kritikai múzeum* sajátosságairól többek között Piotr Piotrowski lengyel művészettörténésznek a halála után, 2015-ben megjelent kötetében (*From Museum Critique to the Critical Museum*) olvashatunk.<sup>75</sup> A változatos elnevezésekhez kapcsolódó Bishop- és Piotrowski-szövegek közel egy időben készültek, nem reflektálnak egymásra, és nem indokolják, miért a radikális vagy éppen a kritikai jelzőt használják, ezért a további fejezetekben nem teszek különbséget e kifejezések között. Claire Bishop 2013-ban megjelent *Radical Museology* (Radikális muzeológia<sup>76</sup>) című könyve a múzeumi diskurzus fogalmaival, múzeumi példákon (az eindhoveni Van Abbemuseum, ljubljana-i Moderna Galeria / MSUM és a madridi Museo Reina Sofía) mutatja be a kortárs művészet folytonos alakulásához igazodó múzeumi gyakorlatot.<sup>77</sup> A radikális muzeológia az 1980-as évektől kezdve a hatalmas beruházások által ösztönzött, városmarketing tényezőként számon tartott, a múzeumi térképet jelentősen átíró múzeumboomra adott válasznak tekinthető. Bishop a múzeumi gyűjteményhez való viszonyuk alapján elemzi a kortárs működési modelleket, ahol a kiállítások a különböző (művészettörténeti és történeti) korszakok párhuzamos “színrevitelével” az intézmény jelenét a múltján keresztül önreflexíven értelmezik. Kiemelten fontosnak tartja, hogy az értelmezések a részvételen és az együttműködésen alapuló múzeumi gyakorlatok szemszögéből fogalmazódjanak meg, méghozzá úgy, hogy a múzeum története, gyűjteménye és korábbi kiállításai mint egy élő archívum dokumentumai segítsék ezt a folyamatot.<sup>78</sup> Bishop múzeumi példáiban a különböző (művészettörténeti) korok nem hierarchikus viszonyban, hanem folyamatos párbeszédben vannak egymással. A gyűjtemény rangidős darabjai időről időre átértelmeződnek, és az időszakos kiállítások lehetőséget adnak az egymást átfedő idők (*overlapping temporalities*) összefüggéseinek a kibontására. Bishop különböző országokból említ múzeumi eseteket, köztük egy kelet-európai is szerepel, a 2011-ben

---

<sup>75</sup>A könyv számos, a témával kapcsolatos tanulmányt közöl, amelyben több ízben történik utalás Anthony Shelton *Critical Museology - A Manifesto* című munkájára mint fontos referenciára (Shelton, Anthony (2013). "Critical Museology: A Manifesto". *Museum Worlds*. 1 (1): 7–23.

<sup>76</sup>Claire Bishop (2018): *Radikális muzeológia avagy mi a „kortárs” a kortárs művészeti múzeumokban?* (ford. Sári Vanda). Magyar Nemzeti Múzeum, ICOM Magyarország, Budapest, 2018. Claire Bishop: *Radical Museology or What's 'Contemporary' in Museums of Contemporary Art?* Koenig Books, London, 2013

<sup>77</sup>Gadó Flóra (2016): Radikális muzeológia, múzeumi olvasmány, könyvrecenzió, In: Magyar Múzeumok, 2016, [http://archiv.magyarmuzeumok.hu/tema/3355\\_radikalಿಸ\\_muzeologia](http://archiv.magyarmuzeumok.hu/tema/3355_radikalಿಸ_muzeologia)

<sup>78</sup>Gadó Flóra: Radikális muzeológia avagy mi a „kortárs” a kortárs művészeti múzeumokban? In: Magyar Múzeumok, 2018. május 19., [https://magyarmuzeumok.hu/cikk/radikalಿಸ\\_muzeologia-avagy-mi-a-kortars-a-kortars-muveszeti-muzeumokban](https://magyarmuzeumok.hu/cikk/radikalಿಸ_muzeologia-avagy-mi-a-kortars-a-kortars-muveszeti-muzeumokban),

épült ljubljanaui Muzej sodobne umetnosti Metelkova (Metelkova Kortárs Művészeti Múzeum – MSUM).<sup>79</sup> A szlovén esetet arra is hozza példának, hogy a rendszerváltást követően a kelet-európai múzeumoknak milyen problémákkal („többféle modernitás keresztmetszetével”) kellett szembesülniük.<sup>80</sup> A gyűjteményépítés és a bemutatás nehézségeit nem (csak) a pénzügyi körülményekkel indokolja Bishop (az túlságosan leegyszerűsítő lenne), hanem az történelemnek az intézmény jelenidejére nehezedő komplexitásával.

A múzeum a nemzetállami reprezentációs törekvések történelmi vonatkozásaival foglalkozzon (az 1945 és 1989 közötti időszaknak és a délszláv háborúk traumájának a feldolgozásával) vagy egy nemzetek felett álló, kortárs művészeti gyűjtemény építésére fókuszáljon? Erre a dilemmájára reflektált a múzeum, amikor az állandó kiállítást időszakos kiállításként értelmezte újra, művekkel és kontextusokkal egészítve ki a gyűjtemény korábbi látható regisztereit.<sup>81</sup> Piotrowski szerint az új muzeológia gyakorlatának a 2010-es évek közepén a kritikus múzeum feleltethető meg.<sup>82</sup> Kritikai múzeum elméletének lényege, hogy az intézmény egy nyilvános tér, ahol a működést az önkritikus nézőpontok határozzák meg, tudatosan reflektálva<sup>83</sup> a művészeti geográfia változásaira, hangot adva a periférikus (értelmezésében itt kelet-európai) területeknek is. Piotrowski az új muzeológia által fontosnak tartott posztkolonialista szemléletet a kelet-európai régió perifériális helyzetének értelmezésére alkalmazza.

A *Critical Museology* kötetben a jelenleg a londoni Royal College of Art kurátori képzését

---

<sup>79</sup><http://www.mg-lj.si/en/>

<sup>80</sup>A rendszerváltás utáni kelet-európai múzeumok gyűjteményezési dilemmájáról lásd bővebben: Ébli Gábor *State Representation vs. Professional Canon: How East European Museums Exhibit Their Collections of Contemporary Art* című szövegét, melyben a művészet /gyűjtemény nacionális, regionális és internacionális pozícionálásának kérdésével foglalkozik, valamint *State Representation vs. Professional Canon: How East European Museums Exhibit Their Collections of Contemporary Art* In: Maria Oriskova (ed): Mária Orišková(ed.), *Curating 'Eastern Europe' and Beyond: Art Histories through the Exhibition*, Frankfurt am Main and Bratislava: Peter Lang, 2013.

<sup>81</sup>Bishop (2018): 48.

<sup>82</sup>Múzeumi tipológiájában három típust különböztet meg: a múzeum mint templom a műtárgyak és interpretálásuk konzervatív megközelítését nyújtja, a kiállítási környezet kialakítását pedig a tárgyak auratikus atmoszférájának megteremtése határozza meg. A második típusú múzeum elsődleges funkciója a szórakoztatás. A harmadikat, a tulajdonképpeni kritikai múzeumot aktív fórumként, agoraként képzelel el. A kritikai múzeummal kapcsolatos hitvallása a varsói Modern Múzeum megújulási törekvéseihez kapcsolódik, amelynek vezetésével 2009-ben bízták meg Piotrowskit. A statementet, amelyet 2010-ben terjesztett a múzeum döntéshozó testülete elé, nem fogadták el, amelynek következtében le is mondott igazgatói posztjáról. (<http://www.museum.ku.dk/2010/11/piotr-piotrowski-on-the-critical-museum/>). A szöveg később megjelent az általa szerkesztett kötet posztumusz kiadásában 2015-ben.

<sup>83</sup>Piotr Piotrowski & Katarzyna Murawska-Muthesiu (eds): *From Museum Critique to the Critical Museum*, Ashgate, 2015.

vezető Victoria Walsh tanulmánya már egyenesen posztkritikai muzeológiáról beszél.<sup>84</sup> A korábban a Tate Britain munkatársaként számos kutatási programban<sup>85</sup> részt vevő Walsh, a múzeumok és a művészeti felsőoktatás közötti összefüggésekről ír az elméletekhez kapcsolódó tudástermelés vonatkozásában, amelyek véleménye szerint a hagyományos elmélet és gyakorlat közötti közeledést segíthetik elő. Piotrowski a kritikai múzeum fórum szerepét hangsúlyozza, Walsh egy olyan kutató múzeumot vizionál, ahol a köz- és magánpénzből finanszírozott kutatások a doktori kutatási projekteket befogadó egyetemi intézetekhez hasonlatosak, valamint kiemeli a múzeumi feladatok sorában a kiállításokkal egyenrangú szakszemináriumok és konferenciák szervezését.<sup>86</sup> A múzeumi és az egyetemi környezetben végzett kutatás témái és módszerei számos hasonlóságot mutatnak, időnként közös doktori, kutatási projekteket is eredményezhetnek. Bishop könyvében bár megemlíti az oktatáshoz kapcsolódó múzeumi projekteket is (például a Renia Sofiában, valamint a 2006-ban a ljubljanai Moderna Galerijában elindított Radical Education program)<sup>87</sup>, amelyekhez Jacques Rancière-nek a felszabadult nézőről<sup>88</sup> alkotott elméletét idézi (a közönségnek a gyűjteményre nem mint felhalmozott kincsre, hanem inkább „relációs objektként” kellene tekintenie), de nem tér ki részletesen a múzeum oktatási funkcióira.<sup>89</sup> A részvételen alapuló művészeti gyakorlatokat történeti kontextusban is tárgyaló könyvében (*Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*) viszont külön fejezetben foglalkozik a részvétel és az oktatás összefüggéseivel.<sup>90</sup> Rancière-nél a művészeti és az oktatási funkciók – ugyanúgy mint Bennettnél az intézményi felügyelet – összekapcsolódnak, ő azonban a szereplők hierarchiájában látja az analógiát: az iskolai tanuló, a színházi néző és az állampolgár szerepe és a velük szemben támasztott elvárások szorosan összefüggnek a spektákulum társadalmában: mindhárom “tanulói típus” nevelésének kritériumai

---

<sup>84</sup>Victoria Walsh (2015): *The Context and Practice of Post-Critical Museology*, In: Murawska-Muthesius, Katarzyna and Piotrowski, Piotr, (eds.) *From Museum Critique to the Critical Museum*. Ashgate Publishing, UK

<sup>85</sup> Art School Educated: Institutional Change and Curriculum Development in the UK since 1960, Tate

<sup>86</sup>Walsh, Victoria: Redistributing Knowledge and Practice in the Art Museum, *Stedelijk Studies*, Issue 4, 2016, <https://www.stedelijkstudies.com/journal/redistributing-knowledge-practice-art-museum/>

<sup>87</sup> Bishop (2018):, 53.

<sup>88</sup> Rancière, Jacques: *A felszabadult néző*. Műcsarnok Kiadó, Budapest, 2011, Fordította: Erhardt Miklós

<sup>89</sup>Bishop, 43. old, Gadó,

<sup>90</sup>Claire Bishop (2012): *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*, London and New York: Verso

és módszerei hasonlóak.<sup>91</sup>

Nem felelne meg a valóságnak, ha azt állítanánk, hogy a művészeti múzeumok társadalmi szerepvállalásának a kérdése a múzeumtörténet korábbi időszakában nem merült fel. Ha az intézménykritika első időszakát, az 1960-as évek második felében megjelenő művészeti gyakorlatokat elevenítjük fel, lényeges különbség, hogy míg a korábbi esetében nem belülről érkező átalakulási szándékról beszélhetünk, hanem kívülről jövő, éles hangú kritikákkal kellett szembenéznie a múzeumnak. A múzeum első és talán legkitartóbb kritikusai nem véletlenül a művészek voltak. Az intézménykritikus művészek (sokáig állandónak vélt) kívülálló pozícióból vették célba az intézményt, amelyből kellő távolságtartással figyelhették meg a múzeumot ahhoz, hogy kérdőre vonják, ugyanakkor művészként joggal felhatalmazva érezték magukat arra, hogy egy olyan intézménnyel szálljanak harcra, amelyik nem létezne nélkülük. Az utak és módszerek azonban különbözőek voltak. A 20. század elején teljes kivonulásukkal nyilvánították ki nemtetszésüket az avantgárd művészek mindennel kapcsolatban, ami a burzsoá rendíthetetlen hatalmának letéteményese volt, és aminek befolyásolására jogot formált. A művészek a múzeum tere helyett új helyszíneket (utca, kávézó, színház) kerestek, hogy élő platformot kínáljanak az életidegen múzeum helyett. Az 1960-as évek végén az intézménykritikai művészet<sup>92</sup> a konceptualizmussal karöltve szofisztikáltabb módokat talált a kritika artikulálására, ugyanakkor továbbra is arra kérdezett rá, mi is a múzeum célja és feladata. Az új muzeológia, majd az új intézményesség egyaránt sokat tanult a múlt hibáiból, kinyitotta kapuit és beengedte a kritikát, hogy a következő támadásnál teljesen fel legyen vértézve ellene. De még ennél is továbbment: maga kínálta fel a művészeknek felépítésének és mechanizmusainak legérzékenyebb pontjait.<sup>93</sup>

Az intézményrendszer kritikájára adott reakcióként egyre több művész, szervezet rendezkedik be valamilyen fenntarthatóan működő önszerveződési formára, amely hol rövidebb, hol hosszabb időre működőképes alternatívának bizonyul. Hogyan reagál mindezekre a múzeum? Mi a szándéka akkor, amikor csoportos bemutatót szervez ezeknek a kezdeményezéseknek, és úgy sorakozik fel mögéjük, mintha édestestvérek lennének? A világ egyik leghíresebb, a

---

<sup>91</sup>Berecz Zsuzsa: A felszabadult néző pedagógiája. Táncszínházi nevelési tanácsadó, In: *Színház*, szinhaz.net, 2016. június-július, <http://szinhaz.net/2016/08/08/berecz-zsuzsa-a-felszabadult-nezo-pedagogiaja/> (utolsó letöltés: 2019. 02.06)

<sup>92</sup> Andrea Frazer: "From the Critique of Institutions to an Institution of Critique" (2005) *Institutional Critique - An Anthology of Artists' Writings*, Alexander Alberro and Blake Stimson (eds), MTL, 2009.

<sup>93</sup> "to expose, to show, to demonstrate, to inform, to offer. *Artistic Practices around, 1990*, MUMOK, Bécs, 2015. October 10–February 14

látogatószámok tekintetében is az egyik legeredményesebb, és minden bizonnyal ezért a legtöbb szponzort felvonultató múzeuma, a londoni Tate Modern, megalakulásának tízéves évfordulójára (2010) *No Soul For Sale - A Festival of Independence* címmel szervezett nagyszabású eseményt. A Tate tőkét gyarapító támogatások transzparenciájának hiányát sokszor kritikával illették, többek között ezért is felmerül a kérdés, hogy milyen intézményi szándék húzódhat egy olyan esemény megszervezése mögött, ahol a világ minden tájáról 70 független művészeti helyet, csoportot, intézményt hívnak meg a Tate által biztosított helyszínre és fórumra.<sup>94</sup> Egyes önszerveződő közösségek nemcsak hogy nem fogadták el a meghívást, hanem tiltakozásukat is kifejezték (*No Soul For Sale Tate Modern 2010*) a kortárs művészeti intézmények működési modelljeinek ilyen módon történő összemosásra ellen.<sup>95</sup> A másik, ha tetszik, pozitív példa egy független kezdeményezésből indult ki. Henriette Heisen és Jacob Jacobsen képzőművészek egy kiállítóhelyet és rezidenciaprogramot alapítottak a lakásukon Copenhagen Free University néven 2005-ben.<sup>96</sup> A CFU által kiadott a *The Future is Self Organized* című szöveg volt az inspiráció 2015-ben egy írországi független művészeti platform, a Limerick Gallery számára, hogy művészeti szervezeteket hívjon meg. A művészek által vezetett helyek az önszerveződés és a demokratikus működés jegyében alakították ki a fórumot. A szervező intézmény és a meghívottak közös nevezője a működésüket alapvetően meghatározó tudásmegosztás és a műalkotás előállításának módjaival történő kísérletezés.<sup>97</sup>

---

<sup>94</sup> A No Soul For Sale első verziója 2009-ben került megrendezésre New Yorkban a DIA Center for the Arts-ban <https://www.yellowtrace.com.au/no-soul-for-sale-festival-of-independents-tate-moderns-10th-anniversary/>

<sup>95</sup> Annette Monnier: No Soul For Sale: 2 Articles, both alike in dignity, October 8, 2010, [www.theartblog.org](http://www.theartblog.org) <https://www.theartblog.org/2010/10/no-soul-for-sale-2-articles-both-alike-in-dignity/> (utolsó letöltés: 2019.02.06.)

<sup>96</sup> A Copenhagen Free University művészek által vezetett intézmény volt, melyet Jakob Jacobsen és Henriette Heise képzőművészek 2001-ben saját lakásukban alapítottak. A szabadegyetem, a kritikai tudatosság és a költői nyelvezet kifejezésekkel jellemezték tevékenységük sarokpontjait. „Mi olyan tudásformákkal dolgozunk, melyek mulandóak, fluidak, tudathasadásosak, megalkuvást nem ismerően szubjektívek, és üzleti értelemben nem piacképesek. Ezek a tudások a konyhában jönnek létre, álmunkban, vagy csoportos kirándulások alkalmával.” [www.copenhagreenfreeuniversity.dk](http://www.copenhagreenfreeuniversity.dk) Az oldal jelenleg nem aktív.

<sup>97</sup>“The Future is Self-Organized”, Limerick City Gallery of Art, Carnegie Building, Pery Square, 2015. November 13 - Január 15.



## Új intézményességi gyakorlatok

Az új intézményességi gyakorlatok az 1990-es évek második felében elsősorban Európa északi és nyugati részén, a közpénzen működő kis- és középmeretű, gyűjteménnyel nem rendelkező kortárs művészeti intézményekben dolgozó kurátorok által “kifejlesztett” modus operandit jelentik.<sup>98</sup> Az új muzeológiával közös nevező az “új”-donságban figyelhető meg: mint az új (radikális, kritikai, progresszív) muzeológiai törekvések, ezek a gyakorlatok is a tradicionális művészeti intézmények kritikájára építik hitvallásukat. Az új intézményesség vizsgálati gócpontjai a produkcióval, a közönséggel, az intézménnyel és a társadalmi változásokkal kapcsolatosak, miközben reflektálnak az 1990-es évek neoliberais politikai, gazdasági, kulturális klímájára, a kulturális, avagy kreatív ipar folyamataira is. Szembemennek azokkal az elképzelésekkel, amelyek a látogatót fogyasztónak tekintik, és a bevételnövelés érdekében a szórakoztatást tartják az intézmény legfontosabbnak feladatának.<sup>99</sup> A működésben, működtetésben, kiállításpolitikában hasonlóságokat mutató kortárs intézményi gyakorlatokra később ragasztották rá az “új intézményesség” címkét. Először Jonas Ekeberg norvég művészetkritikus használta e megjelölést a *Verksted* magazinban megjelent összefoglaló írásában (New Institutionalism) 2003-ban.<sup>100</sup> Az új intézményesség által tematizált változások előtt érdemes röviden kitérni arra, hogy milyen intézményi definícióról, definíciókról beszélünk, amelyekhez képest az újak pozicionálták magukat. Rachel Mader az új intézményességet történeti kontextusában és kortárs relevanciája szempontjából egyaránt vizsgáló művészettörténész két lehetséges irányt vázol fel. Az intézmény tágabb (szociológiai) definícióját véve alapul, amely bizonyos elvárások és szabályok sajátos rendszere, amelyhez hozzátartozik a viselkedésbeli szabályszerűség és a kölcsönhatások rendszeressége,<sup>101</sup> megállapítja, hogy az új trend egy speciális intézményhez (intézménytípushoz) társít már meglévő példákat, különböző

---

<sup>98</sup> Anne Szefer Karlsen: *Mixologists\* of the Cultural Field*, Feb, 2017, In *mezosfera.org*, <http://mezosfera.org/mixologists-of-the-cultural-field/#fnref-8113553-5>

<sup>99</sup> Claire Doherty (2006) *New Institutionalism and the Exhibition as Situation*. *situations.org*. *Situations*. [http://www.situations.org.uk/media/files/New\\_Institutionalism.pdf](http://www.situations.org.uk/media/files/New_Institutionalism.pdf)  
Magyarul uő: 2012 (2006) *Új intézményesség és szituatív kiállítás*. In: Kékesi Zoltán, Lázár Eszter, Varga Tünde, Szoboszlai János szerk. *A gyakorlattól a diszkurzusig: Kortárs művészetelméleti szöveggyűjtemény*. Budapest, Magyar Képzőművészeti Egyetem, mke.hu. MKE, <http://www.mke.hu/adat/szovegyujtemeny.pdf>

<sup>100</sup> Jonas Ekeberg ed., *New Institutionalism*, Office for Contemporary Art Norway, Oslo, 2003.

<sup>101</sup> <https://hu.wikipedia.org/wiki/Int%C3%A9zm%C3%A9ny>

kísérletekkel bátyáz körbe egy alternatív intézményi modellt és rendel hozzá általánosabb témákat és kérdéseket.<sup>102</sup> A legismertebb nemzetközi példák az utrechti 2000-ben alapított BAK (Basis voor Actuele Kunst), a rotterdami Witte de With Center for Contemporary Art (1990), a stockholmi IASPIS (1996), a müncheni Kunstverein Maria Lind igazgatósága alatt (2002-2004), a vilniusi Contemporary Art Center (1992), a párizsi Palais de Tokyo (1999), az isztambuli Platform Garanti (2001), Helsinkiben a Kiasma (2001) és Oslóban a NIFCA. Az új intézményességhez sorolt “úttörő” példákról Európának tudósító szerzők maguk is e régiókból származnak, ami nemcsak a tendencia jellegzetességeit, hanem egyúttal a vonatkozó példák sorát is behatárolta.<sup>103</sup> Ami bennük közös, az nemcsak a bevett intézmények kritikája, hanem annak megjelenítése a régi modellel szemben kialakított kurátori gyakorlatban, a részvételen és együttműködésen alapuló munkában, egy kísérletező, flexibilis működésben, a művészekkel való szoros együttműködésben.<sup>104</sup>

A kritikai pozíció nemcsak a kiállítások jellegének megváltozásában mutatkozik meg, hanem abban az intézményi retorikában is, amely a stabilitás helyett az ideiglenesség mellett voksol, s amelyhez sokkal inkább illeszthetők a részvételen alapuló dialogikus formák.<sup>105</sup> Az intézményi átalakulásokat többféle néven is említi a kortárs közeg: Nina Möntmann és Simon Sheikh például a progresszív intézmény kifejezést preferálják.<sup>106</sup> Radikális intézményről (*radical institution*) ír Alex Farquarson, és a VanAbbe Múzeumot igazgató, korábban számos intézményi kísérletet kezdeményező Charles Esche pedig experimentális intézményességként (*experimental institutionalism*) határozza meg a maga gyakorlatát,<sup>107</sup> mert véleménye szerint az új jelző nem igazán fejezi ki az állandó átalakulásra való készséget és a kurátori kísérletezés kiszámíthatatlanságát.<sup>108</sup> Bár az új intézményesség a művészeti diskurzusban viszonylag új keletű, az 1970-es évek második felétől a társadalomtudományokban (politikatudomány, szociológiában) az intézmények működési mechanizmusaira, az állami adminisztráció

---

<sup>102</sup>Mader, Rachel: (2003): How to move in/an institution, In: Kolb, Lucie & Flückiger, Gabriel, (New) Institution(alism), *On Curating*, Issue 21, Zürich.

<sup>103</sup> Jonas Ekeberg ed., *New Institutionalism*, Office for Contemporary Art Norway, Oslo, 2003.

<sup>104</sup>James Voorhie: *Beyond Objecthood: The Exhibition as a Critical Form since 1968*, MIT Press. Beyond Objecthood 259. Doherty 2012 (2006), Farquarson <https://frieze.com/article/bureaux-de-change>, In Frieze, 2006, Sheikh, Simon: “Notes on Institutional Critique,” *eipcp*, 2006. <http://eipcp.net/transversal/0106/sheikh/en>.

<sup>105</sup>Claire Doherty (2006)

<sup>106</sup>Public Spheres and the Functions of Progressive Art Institutions, in: <http://eipcp.net/transversal/0504/sheikh/en>.

<sup>107</sup>Kolb, Lucie & Flückiger, Gabriel, *New Institutionalism Revisited*, *On Curating*, Issue 21, Zürich.

<sup>108</sup>Institutional Attitudes, Brüsszel, April 2010, Comité van Roosendaal, [www.comitevanroosendaal.eu](http://www.comitevanroosendaal.eu). valamint, Kolb, Lucie & Flückiger, Gabriel

intézményei között létrejövő interakciók társadalmi vonatkozásait és hatásait vizsgáló gyakorlatokra már alkalmazták. Azt tanulmányozták, hogy milyen felületeken és módokon lépnek ezek az intézmények kapcsolatba az emberekkel, ebben mi a szerepe az informális intézményi tényezőknek (kultúra, érték, követendő normák), és hogyan járul hozzá mindez az intézmény és a társadalom működéséhez. A kortárs művészeti diskurzus ritkán hivatkozik ezekre az előzményekre,<sup>109</sup> bár figyelemreméltó párhuzamokat lehet találni az intézményi működés és a polgárokkal, illetve a közönséggel való kapcsolat tekintetében. A művészeti gyakorlatban az új intézményesség egy olyan társadalmi tér igényéről beszél, amely a látogatókra mint résztvevőkre tekint, a műtárgyak egymás mellé helyezése helyett pedig a diszkurzív elemekre fekteti a hangsúlyt. Láthatóvá teszi a művészeti produktumok előállítási folyamatát és a művészeti intézményt olyan hibrid intézményként fogja fel, amely egy „közösségi tér, egy kísérleti laboratórium és a tanulás helyszínét jelölő akadémia közös metszetében helyezkedik el”.<sup>110</sup> Ezekből következően olyan művészeti gyakorlatoknak kínál teret, ahol a fősodorban a társadalmilag elkötelezett művészet áll. Ha a múzeumok önreflexív stratégiáit párhuzamba állítjuk az új intézményességgel, már az intézménykritikai művészet kibontakozásánál találunk kapcsolódásokat, amelyek szintén az 1960–70-es évekre vezethetők vissza.

A kifejezés művészeti vonatkozásban Paul DiMaggio szociológus egyik 1978-as írásában jelenik meg először,<sup>111</sup> ahol a múzeumlátogatók társadalmi összetételére vonatkozó vizsgálatok eredményeit foglalja össze.<sup>112</sup> DiMaggio arra a konklúzióra jut, hogy a múzeumba járók a múzeum megnyitása (ingyenes belépők) ellenére is csak a középosztályból kerülnek ki, nem nagyon találni más háttérű látogatót. Tanulmánya később hivatkozási alap lett a vitában arról, hogy szükséges-e állami támogatásból fenntartani a múzeumokat. Hiszen a mindenkinek

---

<sup>109</sup>Nina Möntmann (2007): 'The Rise and Fall of New Institutionalism: Perspectives on a Possible Future', *transversal*

Martha Rosler: Take the Money and Run, Can Political and Socio-critical Art “Survive”? In: *e-flux*, Journal #12 - January 2010

<http://www.e-flux.com/journal/take-the-money-and-run-can-political-and-socio-critical-art-%E2%80%9Csurvive%E2%80%9D/>

<sup>110</sup>Charles Esche: 2004 What's the Point of Art Centres Anyway? - Possibility, Art and Democratic Deviance. *republicart.net*. *Republicart*. 2004. 4. [http://www.republicart.net/disc/institution/esche01\\_en.htm](http://www.republicart.net/disc/institution/esche01_en.htm)

<sup>111</sup>Hernández Velázquez, Yaiza María (2015): *New Institutionalism Revisited*. In: Curating Europe's Futures, 14-April 2015, Centre for Contemporary Arts, Glasgow. In: <http://ualresearchonline.arts.ac.uk/11040/>

<sup>112</sup>Walter W Powell; Paul DiMaggio: *The New institutionalism in organizational analysis*; State or province government publication Chicago: University of Chicago Press, 1991., *The New Institutionalism in Education* Heinz-Dieter Meyer; Brian Rowan, Albany: State University of New York Press, 2006., *Audience Studies of the Performing Arts and Museums: A Critical Review*. Research Division Report No. 9

hozzáférhető múzeumok valójában csak a műveltek viszonylag szűk körének “szórakoztatására” szolgálnak. Az intézményi működéssel kapcsolatos diskurzusok azért is kapnak kiemelt figyelmet napjainkban, mert a 2000-es évek végétől a folyamatos pénzügyi megszorítások és a kultúrpolitikai körülmények a közpénzen üzemeltetett, valamint a független intézmények vonatkozásában a kortárs művészet mozgásterének fokozatos szűkülését eredményezik.

Az állami támogatások megvonása, illetve átcsoportosítása, valamint különböző feltételekhez kötése más-más elvárásokkal gyakorol hatást az intézményi környezetre. A lokális kultúrpolitikai érdekek újabb kihívásokat gördítenek az intézmények elé, ezért az intézmények túlélési stratégiákat keresve adaptálódnak a működésük lételemeként megfogalmazott kritikai hozzáállás fennmaradása érdekében.

### **Az új intézményesség mint kritikai attitűd**

Az új intézményességgel és intézménykritikai összefüggéseivel többen foglalkoztak az elmúlt években.<sup>113</sup> A John C. Welchman által 2006-ban szerkesztett *Institutional Critique and After*<sup>114</sup> című könyv a témával kapcsolatos szimpózium anyagát rendezte kötetbe.<sup>115</sup> A Nina Möntmann szerkesztette, ugyanebben az évben kiadott *Art and Its Institutions*<sup>116</sup> elsősorban a skandináv államok perspektívájából, a jóléti állam hanyatlásának szemszögéből foglalkozott az intézmények helyzetével és szerepével. Egy 2011 és 2012 között végzett nemzetközi kutatás összefoglaló kötete, a *The Giant Step* is a két terület, az új intézményesség és az intézménykritika közös metszeteivel foglalkozik. Érdekes, hogy ugyanaz a művész, – Dan Perjovschi – illusztrálta, aki Claire Bishop *Radikális muzeológia* című kötetébe is rajzolt. A választás mindkét esetben találó, hiszen újsághírek inspirálta falrajzai mintha csak a művészeti rendszer kritikai elemzéséhez készült képi illusztrációk lennének.<sup>117</sup> A *The Giant Step* című kiadványban olvasható többek között Nina Möntmann és Vlad Morariu az új intézményesség legújabb példáit

---

<sup>113</sup>A 2000-es évek első évtizedében a European Institute for Progressive Cultural Policies többéves kutatási projekt archívumában az új intézményességgel, az intézménykritikával és a progresszív intézményekkel kapcsolatos írást találunk <http://eipcp.net/>

<sup>114</sup>*Institutional Critique and After*, ed. John C. Welchman Zurich: JRP/Ringier, 2006

<sup>115</sup>Los Angeles County Museum of Art

<sup>116</sup>Nina Möntmann “Art and its Institutions,” in Nina Möntmann ed., *Art and its Institutions. Current Conflicts, Critique and Collaborations*, Black Dog Publishing, 2006.

<sup>117</sup><http://www.giant-step.org/giant-step-project/>.

és lehetőségeit tárgyaló írása.<sup>118</sup>

A művészet kritikai hozzáállása az empirikus társadalomtudományok kritikai fordulata felől érkezett a művészetbe. A kritika előremutató vonatkozása mellett érvel Raymond Williams, aki azt javasolja, hogy a kritika ne csak a „hibára mutasson rá”, hanem legyenek kulturális eszközeink arra, hogy gyakorlattá tudjon válni a kritikai attitűd. Butler a produktív megközelítést (*productive approach*) javasolja, amit aztán Rogoff is beépít, amikor a kritikalitás (*criticality*) fontosságát hangsúlyozza. Tehát nem a rosszra való rámutatás (kritikusság) a lényeg, hanem a rossznak vélt dolgok eredetének a megértése, valamint, hogy folyamatosan reflektáljunk a saját szerepünkre, és a vizsgált helyzetbe való beágyazottságunkra.<sup>119</sup>

DiMaggio az új intézményességi kritériumokat, a múzeum és a látogatók közötti interakciót, a közönség társadalmi mintázatai alapján vizsgálta. Hans Haacke a művészeti projektjeibe “csempészte bele” a szociológiai felmérést mint módszert (1971. Visitors’ Profile), tíz évvel korábban mint DiMaggio. Merőben más prezentációs módot választó, a múzeumi környezetre adaptált munkája direkter politikai szándékkal készült.<sup>120</sup> Célja a múzeum ideológiai semlegességének leleplezése volt, oly módon, hogy az intézmény és a múzeumba járók társadalmi felelősségét firtatta.<sup>121</sup> 1971-ben más, politikai tartalmú munkái miatt a Guggenheimben megrendezendő kiállítását még a megnyitása előtt betiltották. Egy évvel később azonban Harald Szeemann meghívta a Visitors’ Profile-t az 5. dokumentára.<sup>122</sup> Amikor DiMaggio a múzeumba járó közönséget szociológiai aspektusból vizsgálta, a képzőművészeket

---

<sup>118</sup>Morariu, Vlad (2014): *Institutional critique. A philosophical investigation of its conditions and possibilities, disszertáció*, <https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/bitstream/2134/16416/3/Thesis-2014-Morariu.pdf> Továbbá: <http://www.on-curating.org/issue-21-reader/how-to-move-in-an-institution.html#edn7>, Alex Farquharson. 2 Sep 2006, in: <https://frieze.com/article/bureaux-de-change>, Simon Sheikh: *Burning The New Institutionalism Cultures of the Curatorial* (2012): Beatrice von Bismarck, Liam Gillick, Raqs Media Collective, Irit Rogoff, Simon Sheikh, Hito Steyerl, Eyal Weizman, Jörn Schafaff, Thomas Weski, Sternberg Press, Berlin, 2012.

<sup>119</sup>Irit Rogoff: *From Criticism to Critique to Criticality* <http://eipcp.net/transversal/0806/rogoff1/en>

<sup>120</sup>Haacke érdeklődését a művészeti mező összetételére már egy nagyon korai, 1959-es fotósorozata is jelzi. A *Photographic Notes* sorozatában a kasseli dokumenta ismert látogatóit örökítette meg.

<sup>121</sup>A kérdőív kérdései voltak többek között például, hogy mi a foglalkozása, neme és hány éves a válaszoló, de olyanok is szerepeltek, hogy a marihuána használatát enyhén vagy szigorúan kellene büntetni, vagy netán legalizálni.

<sup>122</sup>A kérdőívezést Haacke már korábban is alkalmazta kiállítóterben. A MOMA-ban az 1970-es Information kiállításán bemutatott munkájával (MOMA Poll) a látogatókat arra biztatta, hogy igennel vagy nemmel szavazzanak erre a kérdésre: “Befolyásolná-e Önt az a tény Nelson Rockefeller kormányzó újra választásakor, hogy támogatta Nixon Indokínát megtámadó politikáját?” Bár ezt a munkát nem tiltották be, de minden bizonnyal közrejátszott abban, hogy az igazgatót (John Hightower) nem sokkal később leváltották a MoMA éléről. A MoMA döntéshozó bizottságában ülő Robert Rockefeller úgy nyilatkozott erről, hogy “...nem lett volna (az igazgatónak) joga ahhoz, hogy a múzeumot a szexuális szabadság és a háborúellenes aktivizmus fórumává alakítsa”.

elsősorban a múzeum semlegesnek hirdetett, valójában elitista pozíciója, komplex gazdasági, politikai kapcsolatrendszere, társadalmi kérdésektől elzárkózó állásfoglalásai érdekelték.

A múzeum mint ideológiai konstrukció leleplezésére tesz kísérletet Andrea Fraser 1990-es évekbeli performanszaiban. Intézménykritikai munkái a későbbi, oktatási tematikájú művek előzményének is tekinthetőek: múzeumi helyszín, a közvetített tudás megkérdőjelezése, performativitás.<sup>123</sup> Fraser munkájának alapja a múzeumi mediációs technika kisajátítása. Fraser egy hivatásos tárlatvezető szerepébe bújik, de a képek egyedisége vagy az épület lenyűgöző terei helyett a mellék(es) helyiségekről (a mosdóról, ruhatárról, kávézóról)<sup>124</sup> áradozik; előadásmódja hűen másolja a múzeumi protokolt, amiben viszont eltér, az az, amiről beszél. Előadása a múzeumi működés struktúráját leleplezi le; az intézmény hierarchikus, maszkulin vonásait emeli ki, a gazdasági érdekek és a múzeumi irányítás összefonódását hangsúlyozza. Az intézménykritikus művészi attitűdöket hosszan lehetne sorolni,<sup>125</sup> azonban a végső lépést a kurátorok tették meg az intézmény lefegyverzésében. A művészek által megfogalmazott intézménykritikus attitűd az új intézményességi tendenciákkal együtt a kurátorok munkájának eredményeképpen az intézmény „irányítása” alá került, akik a kritika kiváltságát sokkal inkább használták a művészeti intézmény újraillesztésére, mint elpusztítására. Az intézménykritika jelenlegi pozíciójával kapcsolatban jegyzi meg Andrea Fraser, hogy az intézményen belüli és kívüli elhelyezkedés között már „nem lehetséges semmiféle distinkció, mert mi magunk vagyunk az intézmény”.<sup>126</sup> Az internalizált intézménykritikai folyamatok, amelyekhez nem (volt) mindig egyértelmű a művészek viszonya, jelentősen átalakították az intézményi működést. Adott időszakhoz köthető-e az intézménykritikai attitűd vagy, amennyiben különböző intézménykritikai korszakokról beszélünk, tekinthető-e az új intézményesség az intézménykritika legújabb, jelenkori verziójának?

Az új intézményesség és az intézménykritika közvetlen összefüggését vitató Bishop azzal érvel, hogy az előbbi esetben a szereplők nem változtak. Az 1990-es évektől, miközben a múzeumok

---

<sup>123</sup> Andrea Fraser: A múzeum legszebb darabjai, vezetés (Museum Highlights: A Gallery Talk) 1989. Andrea Fraser: *Museum Highlights - The Writings of Andrea Fraser*, Alexander Alberro (ed), MIT Press, 2005. David Beech (eds): *After the Educational Turn: Critical Art Pedagogies and Decolonialism*, Black Dog Publishing, 2018.

<sup>124</sup> A performansz nem volt nyilvános előadás. Fraser filmre vette a sétáját, majd a filmet megszerkesztette, és videóként mutatta be.

<sup>125</sup> Christian Kravagna: *The Museum as Arena: Institution-critical Statements by Artists*, Kunsthau, Bregenz, 2001

<sup>126</sup> Andrea Fraser (2005) u.o.

egyre inkább átvették a művészekről a kritikai pozíciót és az intézményes gyakorlatba integrálták, a művészen kívüli problémákat is “bekebelezték”: a kritikai helye és tárgya azonossá vált.

Claire Doherty szerint az új intézményességet három tényező alapvető összjátéka különbözteti meg az intézménykritikától: a relációs és a társadalmilag elkötelezett művészet kísérletező, kritikai attitűdje fokozatosan átalakult és a múzeumba bekerülve, mainstream tendencia lett. Második szempontként a kulturális élményt mint intézményi brandet említi. A harmadik pedig a biennalizáció jelenségéhez kapcsolódik, amelynek során a nomád kurátorok és művészek új generációja mindenhová eljuttatja az új, kísérleti prezentációs modelleket.<sup>127</sup> Amennyiben nem teszünk egyenlőségjelet az új intézményesség és az intézménykritika közé, hanem a kritikai tendenciák elkülönülő állomásainak tekintjük őket, akkor az intézménykritikai attitűd újabb megnyilvánulásaként, a fennálló struktúrára adott reakciójaként, a kritika internalizációjára irányuló magatartásként foghatjuk fel az új intézményességet. Welchman említett könyvének bevezetőjében írja, hogy az intézménykritikai diskurzusok akkor erősödnek fel, amikor az intézményi térkép hirtelen megváltozik. Amikor az intézménykritikai művészet definiálására és esetleges periodizációjára törekszünk, hajlamosak vagyunk elfelejteni azt, - érvel Welchman - hogy nem egy művészettörténeti irányról vagy periódusról beszélünk, hanem sokkal inkább olyan elemző módszerről, amely a művészeti világon kívül is létező térben a politikai kritika eszköze is.<sup>128</sup> Az intézménykritika tárgya, célja és módszerei attól függően változnak tehát, ahogy az intézmények alakulnak, ami viszont folyamatos mozgásban tartja a működést és a rá reflektáló kritikai reakciókat.<sup>129</sup> Nemcsak új diskurzusok jelennek meg (amelyeket a társadalomtörténeti vonatkozások állandó változása, a művészet termelésének feltételei, a disztribúció és a fogyasztás szempontjai, a művészet gyakorlati és elméleti paradigmájának állandó változása generál), hanem az intézményi környezet is változik. Az intézményeknek a neoliberális logika szerinti kritikai pozícióját, amelyet intézményi gyakorlatnak (*instituent*

---

<sup>127</sup> Doherty, Claire (2004) The Institution is Dead! Long Live the Institution! Contemporary Art and New Institutionalism. *engage* 15/2004, situations.org.uk, Situations. <http://www.situations.org.uk/media/files/Engage.pdf>  
2006 New Institutionalism and the Exhibition as Situation. situations.org. *Situations*. [http://www.situations.org.uk/media/files/New\\_Institutionalism.pdf](http://www.situations.org.uk/media/files/New_Institutionalism.pdf)

Magyarul uő: 2012(2006) Új intézményesség és szituatív kiállítás. In: Kékesi Zoltán, Lázár Eszter, Varga Tünde, Szoboszlai János szerk. *A gyakorlattól a diskurzusig: Kortárs művészetelméleti szöveggyűjtemény*. Budapest, Magyar Képzőművészeti Egyetem, mke.hu. MKE, <http://www.mke.hu/adat/szovegyujtemeny.pdf>

<sup>128</sup> Welchman J C (2006) Institutional Critique and After JRP|Ringier

<sup>129</sup> u.o.

*practice*) nevez Gerald Raunig, szellemesen egy hasonlaltal jellemzi: amikor fertőzést kapunk, a szervezet ellenállásba lendül, és a gyógyulást követően immunissá válunk a hasonló jellegű újabb fertőzésekre.<sup>130</sup>

### **Új intézményességi szerepek és viszonyok: kurátor, művész, közönség, mű**

Az új intézményességi gyakorlatoknál tehát a művészek helyett, vagy velük együttműködésben a kurátorok kérdeznak rá az intézmény funkciójára, céljaira, szigorúan ragaszkodva az önreflexív attitűdhez és az intézményi keretekhez. A gyakorlatok kritikai aspektusa, a kérdezés módja és formája, valamint a kérdező pozíciója okán tekinthető akár új kurátori modellnek is, amely jelentősen hozzájárult az 1990-es években kibontakozó úgynevezett kurátori fordulathoz (curatorial turn).<sup>131</sup> Az új kurátori stratégiákat Paul O' Neill a flexibilitás, temporalitás, mobilitás, interaktivitás, performativitás ismérveivel jellemzi, a hangsúlyt pedig a kész mű és a befejezett kiállítás helyett a művészeti produkció létrejöttének folyamatára és annak láthatóságára helyezi.<sup>132</sup> A kurátori fordulat és az új intézményesség zenitje ugyanarra az időszakra tehető: a két tendencia kulcsszereplői is ugyanazok. Olyan cselekvők életútját érdemes példaként említeni, akik a mai napig a kurátori szakma meghatározó képviselői mint Maria Lind, Charles Esche, Simon Sheikh, Nina Möntmann, Jens Hoffmann vagy Beatrice von Bismarck. Pályafutásuk egyben a kurátori szerep folyamatos váltásainak lenyomata is az 1990-es évek végétől egészen napjainkig. Az említett kurátorok pályáiva az új intézményesség "világkörüli útját" térképezi fel, valamint azt az átalakulási folyamatot, amelyben a kurátorok egyik állomásról a másikra "szállítják" ötleteiket, elképzeléseiket és szemléletmódjukat: a projektvezetést a független kurátori munkák és a kisebb közintézmények vezetése követi, aztán a nagyobb intézményekben betöltött igazgatói pozíciók (mint Charles Esche az eindhoveni VanAbbe Múzeumban vagy Lind a stockholmi Tensta Konsthallban). Közben pedig időnként nemzetközi biennálék főkurátoraként

---

<sup>130</sup>Gerald Raunig: *Instituent Practices: Fleeing, Instituting, Transforming* in: *Art and Contemporary Critical Practice*, Gerald Raunig and Gene Ray (eds), MayFly Books, 2009. A baktérium hasonlatot alkalmazza Simon Sheikh is a *Notes on Institutional Critique* c. szövegben (2006), <http://eipcp.net/transversal/0106/sheikh/en>

<sup>131</sup>Paul O'Neill: A kurátori fordulat: a gyakorlattól a diszkurzusig. In: *A gyakorlattól a diszkurzusig*. Kortárs művészetelméleti szöveggyűjtemény, Magyar Képzőművészeti Egyetem, 2012.

Claire Doherty, "New Institutionalism," in Brigitte Franzen, Kasper König and Carina Plath eds., *Skulptur Projekte Münster*, Walter König, Cologne, 2007, pp. 421-422, Luisa Ziaja, "New Institutionalism," in *ARGE Schnittpunkt* ed., *Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis*, Böhlau, Cologne, 2013, pp. 174-175.

<sup>132</sup> Paul O' Neill: Curating U-Topics in: *Art Monthly*, no.272 December 2003 / January 2004 / p.7-10



“szakítják meg” munkájukat. A múzeumirányítás mellett a világ legnépszerűbb művészeti és kurátori képzéseiben betöltött vezető poszt (pl. a Bard Curatorial Center Maria Lind és Paul O’Neill esetében, az amszterdami de Appel meghívott előadóinak névsora) is hasonló presztízst jelent a kortárs művészeti karrierlehetőségek között, egyúttal hosszú távon összekapcsolva a különböző művészeti intézménytípusokat; a kiállítóteret, kortárs művészeti intézményt, a múzeumot és az oktatási helyszínt. Az egyetemi diplomát adó kurátori képzések, - amelyek terjedési sebessége és európai lefedettsége érzékletesen mutatja a kurátori pozíció stabilizálódását és a tudományos háttérintézményeinek lokális támogatottságát, ami összefügg azzal is, hogy milyen szerepet szánt a kultúrpolitika a kortárs művészetnek - oktatói azok a gyakorló kurátorok, akik saját kiállításai és projektjeik elemzését is a tanrendbe építve tanítják meg a következő generációnak a kiállításkészítés gyakorlatának és elméletének alapjait, miközben az egyetemi diplomaprojekt feltételeként szabott kollektív kurátori munka (tűrés)határait is tesztelik.<sup>133</sup> Céljuk az új intézményességi tapasztalatokból már ismert, együttműködésre nyitott, flexibilis kurátori attitűd átörökítése.

Az 1990-es években a művészeti gyakorlatok már nem az emberi kapcsolatokat reprezentálják, hanem szituációkat teremtenek. Ezek a viszonyok a spektakuláris társadalomban domináns, az emberi viszonyokat jelentősen átalakító látvány- és tárgyorientált világra reflektálnak, ahol a múzeumi látogató passzív fogyasztó, vásárló.

1998-ban franciául, majd négy évvel később angolul megjelent írásában Nicolas Bourriaud olyan szituációkat ír le, amelyek konkrét emberi viszonyokra épülnek.<sup>134</sup>

A relációesztétika alapjaira többen rákérdeztek az elmúlt években. Bishop például arra, hogy a konvivialitás és az együttlét feltételeinek megteremtésével kialakult dialogikus viszonyt miért kellene automatikusan demokratikusnak tekinteni.<sup>135</sup> Továbbá hiányolja, hogy Bourriaud a kapcsolatok létrejöttén túl nem vizsgálja azok minőségét. Bishop a társadalmi cserék konfliktusos viszonyában létrejövő művészet antagonisztikus voltára hívja fel a figyelmet, Grant Kester ennél is tovább lép. A párbeszédre építő műben ha a néző “visszabeszél”, maga is a mű

---

<sup>133</sup>Ezen a ponton a saját pozícióra is reflektálni szeretnék, mivel én is gyakorló kurátorként oktatom a fiatal generációt, ezért a kurátori szerepekről és karrierekről nem beszélhetek teljesen kívülállóként. Mindazonáltal, ha kritikai attitűdről beszélünk az oktatási tematikák népszerűségének ezt a vonatkozását, az új intézményességi gyakorlatok és kurátori pozíciók összefüggéseit szükséges megemlíteni.

<sup>134</sup>Nicolas Bourriaud (2007): *Relációesztétika* Ford. Pálfi Judit, Pinczés Bálint, Műcsarnok, Budapest, (Elmgyakorlat –Műcsarnok-könyvek 1.).

<sup>135</sup>Claire Bishop, 'Antagonism and Relational Aesthetics', In *October*, no.110, fall 2004, 51-79.

része lesz. Az oktatási fordulat ebben a relációs, antagonisztikus és párbeszeden alapuló diszkurzív mezőben találja meg a helyét, az etikai, politikai és társadalmi viszonyok erőterében.<sup>136</sup> Az oktatási szituáción alapuló munkáknál is kézenfekvő kiindulásnak tűnik relációesztétika, azonban összekapcsolása az ilyen gyakorlatokkal részben a relációesztétika félreértelmezésén alapul, vallja többek között Claire Doherty.<sup>137</sup> Véleménye szerint a relációesztétika olyan gyakorlatokat jelöl, amelyekben az emberek között létrejövő “kreált” viszonyok hozzák létre a jelentést. Akár olyan alapvető, a társadalmi kapcsolatokhoz szükséges tevékenység körülményeinek megteremtésével, mint a galéria terében megfőzött étel közös elfogyasztása Rirkrit Tiravanija munkáinál. Az oktatási projekteknél is elengedhetetlen, hogy létrejöhessenek a társas viszonyok, ahogy alapfeltétel a viszonyokat jellemző, kölcsönös felelősségen alapuló együttműködés is. A relációesztétika során létrejövő kapcsolatok nem alakítják át a szerzői pozíciókat, ami lényeges a mű létrejöttének folyamatára is hatással levő együttműködésen alapuló gyakorlatoknál.<sup>138</sup> Az oktatási projektek esetében az együttműködés körülményei és a szereplők között létrejövő egyenrangú viszony az oktatási intézmények hierarchikus felépítésének kritikájaként jelenik meg. Az együttműködésen vagy a részvételen alapuló gyakorlat egy nyitott kimenetű koncepció, amely többféle módon nyújt lehetőséget a részvételre. A részvételnél a cselekvők olyan szabályok alapján működnek együtt, amelyeket akár a művész, akár valaki más állít fel, de a folyamatot és eredményét a résztvevők is befolyásol(hat)ják.<sup>139</sup> Fontos különbséget tenni aközött, amikor az együttműködés a mű létrehozásának módja (közös létrehozott műalkotás, például közösségi projektek) és amikor a médiuma (például a relációesztétikába sorolható művek).<sup>140</sup>

A kutatások, folyóiratok, rádióműsorok, előadások, a kortárs művészet diszkurzív formái és megnyilvánulási módjai, a kiállításokhoz kapcsolódó, már-már kötelezően elvárt edukációs programok a “másodvonalból” az élvonalba léptek (diszkurzív fordulat),<sup>141</sup> jelentősen átalakítva

---

<sup>136</sup>Dave Beech(2010): Weberian Lessons: Art, Pedagogy and Managerialism. In: Neill-Wilson: *Curating and the Educational Turn*, 61 – 75.

<sup>137</sup> Doherty, Claire (2004)

<sup>138</sup>Doherty u.o.

<sup>139</sup> Lázár Eszter: Együttműködésen alapuló gyakorlatok:

[http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/szotar/egyuetmkoedesen-alapulo-mveszeti-gyakorlatok/#\\_ftn3](http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/szotar/egyuetmkoedesen-alapulo-mveszeti-gyakorlatok/#_ftn3)

<sup>140</sup>u.o.

<sup>141</sup>Wilson, Mick (2012): A diszkurzív fordulat In: Kékesi Zoltán, Lázár Eszter, Varga Tünde, Szoboszlai János, szerk. *A gyakorlattól a diszkurzusig: Kortárs művészetelméleti szöveggyűjtemény*. Budapest, Magyar Képzőművészeti Egyetem, mke.hu. MKE, <http://www.mke.hu/adat/szovegyujtemeny.pdf>

az intézményi programok fő csapásirányát.<sup>142</sup> Ugyanakkor ezek a kísérletező programok, megnyilvánulások mint egyre gyakrabban alkalmazott művészeti formák nemcsak azért jelentettek a művészek számára kihívást, mert a korábbiaktól eltérő előkészítő, produkciós folyamatok előzték meg a “színrevitelt”, hanem azért is, mert egyre vékonyabbá vált az a határmezsgye, amely a művészi és a kurátori munkamódszert megkülönböztette egymástól.<sup>143</sup> Ezek a diszkurzív produkciók nagyban hozzájárultak a művészeti intézmények oktatási fordulatához is, egyesítve az intézményi edukációs feladatokat, ugyanakkor mindvégig megtartva a projekt önálló kurátori/ művészeti karakterét. A flexibilis, performatív kurátori gyakorlat<sup>144</sup> és az új intézményességi kísérletek a 2010-es évek második felére a múzeumokban is megjelentek, így nemcsak a kiállítási, hanem a gyűjteményezési koncepciókra is hatást gyakoroltak. A közelmúlt egyik érdekes koprodukciós példája a *VanAbbe Múzeum*, a *New York-i Queens Museum* és Tania Bruguera képzőművész együttműködése.<sup>145</sup> A *Museum Arte Útil* (“A hasznos művészet múzeuma”) a művészet társadalmi hasznosságát és hasznosítását szolgáló, folyamatosan bővülő esettanulmány-gyűjtemény, amely történeti kontextusban is tárgyalja azokat a projekteket, amelyek a művészet akár konkrét eredményekben mérhető hasznosságát mutatják be,<sup>146</sup> miközben a domináns múzeumi működés alternatíváit is demonstrálják.<sup>147</sup> A „múzeum” (*Museum Arte Útil*) gyűjteménye demokratikus úton gyarapodik, bárki beküldhet projektleírást, ha kitölti az űrlapot. A társadalmilag elkötelezett művészet múzeumi térben bemutatott “hasznosság”-mérője többek között azt a kérdést veti fel, hogy nem instrumentalizálja-e ez a (kizárólagos) szempont a művészet más kritériumait<sup>148</sup>

A múzeum oktatási feladatainak “fazonigazítása” a szervezeti egységek közötti kapcsolatra is

---

<sup>142</sup> u.o.

<sup>143</sup> Verwoert, Jan. (2006): *This is Not an Exhibition In Möntmann*, Nina (ed.). *Art and its Institutions: Current conflicts, critique and collaborations*. London: Black Dog Publishing.

<sup>144</sup> Claire Doherty u.o.

<sup>145</sup> Tania Bruguera 2003-ban egy alternatív iskolát is alapított Havannában (*Arte de Conducta*), amit egy állami iskola (Instituto Superior de Arte) befogadott. A hivatalos oktatás alternatíváinak kritikalitása a helyi körülmények ismeretében érthető meg. A iskola megtekintésének egyetlen módja a részvétel volt (88. old, Bishop). Bishop Bruguera iskolai kísérletét Thomas Hirschorn pedagógiai jellegű munkáival hasonlítja össze. Bruguera munkája abban különbözik, hogy ő a művészet tudatos “hasznában”, és a művészeti produktumok létrejöttében, addig Hirschorn a szimbolikus közösségépítésben hisz, amely a tapasztalatok és ötletek cseréje útján jön létre.

<sup>146</sup> <http://museumarteutil.net/about/>

<sup>147</sup> Micaela Deiana: *Handle with care: The influence of New Institutionalism on collection displays in Italian contemporary art museums* in: [https://www.stedelijkstudies.com/.../Stedelijk-Studies-5\\_Handle-With-](https://www.stedelijkstudies.com/.../Stedelijk-Studies-5_Handle-With-).

<sup>148</sup> Annie Fletcher interjúja Charles Esche-sel a projekt kapcsán: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=Lr9j7MhPXuU>

hatással volt. A kiállításrendezési és pedagógiai osztályok kompetencia-területei az új kurátori modell térhódítása következtében részben összemosódtak, a klasszikus kiállítások helyére lépő diszkurzív projektek nemcsak más megjelenést, de eltérő kommunikációs formákat is igényeltek.<sup>149</sup> Ezek az újdonságok a kommunikáció és a mediáció tekintetében nem voltak ismeretlenek a múzeumpedagógiában, mégis mintha jelentős késéssel irányult volna rájuk a figyelem az oktatási jellegű projektekben. Nora Sternfeld az oktatási fordulathoz kapcsolódó diskurzusból éppen ezt az aspektust, a múzeumpedagógia és a múzeumpedagógusok szerepének hangsúlyozását hiányolja.<sup>150</sup> A kortárs művészetben elsődlegesen a kurátornak dedikálják az értelmező és a kritikus mediátor szerepet; a kurátorok kezdték el az intézményi megújulás jegyében az oktatás alternatív formáit egy új működési modell módszertani keretként alkalmazni a demokratikus részvételt és a “projekt-alapú” szemléletet tekintve az alapvető kritériumnak. Bár a pedagógiai funkció a megalakulásától kezdve jelen van a múzeumban, a tudásátadás megváltozott módjai és gyakorlatai jelentették a lényeges változást az oktatási, ismeretterjesztési területen, aminek következtében nemcsak a művészeti és kurátori gyakorlatok, hanem a múzeumok oktatási fordulatáról is beszélhetünk. Az elmúlt évtizedekben ezek a tudásátadási módok tematizálódtak és összekapcsolódtak az intézményi, múzeumi feladatok újragondolásával, a művész társadalmi (kritikai) szerepével, a közönség megváltozott státuszával, valamint az oktatás / tudásátadás intézményes vizsgálatával is.<sup>151</sup>

### **A szituatív kiállítási forma**

A szituatív kiállítások alapvető feltétele a fentebb ismertetett nézői magatartás létrejötte. Doherty az új intézményesség előzményeként Alexander Dornert idézi fel, a hannoveri Landesmuseum 1927-ben kinevezett igazgatóját, aki kortárs művészeket (El Liszickij, Moholy-Nagy László) hívott meg a gyűjteményes kiállítás atmoszférikus szobáinak (reneszánsz, barokk) továbbgondolására és a jelenkori művészet bemutatására. Az új arculat lényege a néző aktivitás előidézése. Dorner egy energiát szolgáltató erőműhöz hasonlította az ideális, élő múzeumot

---

<sup>149</sup> A performatív kurátori gyakorlat elnevezést is használják a fent leírt kurátori tevékenység leírására

<sup>150</sup> Sternfeld, N. (2016). Learning Unlearning: *CuMMA Paper* # 20. Aalto University.

<sup>151</sup> Claire Doherty, Jonas Ekeberg, ‘New institutionalism’, in *Verskted #*, Marta Kuzma and Peter Osborne eds., Oslo, 2003, p. 9-15.

(Living Museum), és kiemelten fontosnak tartotta a néző tájékoztatását olyan újító elemekkel, mint az audiovizuális tárlatvezetők, katalógusok, a kiállított anyaghoz kapcsolódó újságok.<sup>152</sup> Ahogy láttuk, az új intézményesség megjelölést a közgazdaságtan és a politika már az 1970-es években használta. A hasonló törekvések kiállítási környezetben sem előzmény nélküliek. Marion von Osten képzőművész és kurátor - *Hozzáállás kérdése, feminista perspektíva* című szövegében említi 1980-as évekbeli példákat arra, hogy a baloldali, antirasszista, feminista csoportok a közönség korlátozott hozzáférését és az ún. múzeumi beszédmodot hogyan kérdőjelezték meg és kínáltak alternatívákat az intézményi terek taktikus használatára.<sup>153</sup> A főszereplővé előléptetett “kapcsolódó programok” – workshopok, filmprogramok, közösségi projektek – közel 50 évvel ezelőtt a hegemónikus művészeti struktúrák kisajátításaként, taktikus térhasználati módként (de Certeau) jelentek meg. Doherty szituatív kiállításként jellemzi, Osten a projekt-kiállítási forma elnevezést használja, amikor az alternatív helyszínek és a (feminista) önszerveződés hagyományának folytatásáról beszél. Egyik példája az 1989-ben Martha Rosler által szervezett *If You Lived Here* esemény-sorozat.<sup>154</sup> Osten erre az időszakra teszi a kiállítási gyakorlat megváltozását, ahol a társadalmi, ellenkulturális terep, a tudományterületek bevonása és az új, taktikai térhasználat a múzeum szimbóluma, a white cube elleni kritikát fejezi ki. A kiállítótér többé már nem csak egy bizonyos társadalmi réteg szórakoztatását szolgálja, az absztrakt nézőből látó, tapintó, véleményalkotó látogató lesz. A projekt-kiállítás nemcsak formai szempontból flexibilis és experimentális. Ellentétben a tematikus kiállításokkal, nem a reprezentáció van a fókuszban, hanem a választás korábbi kritériumainak megkérdőjelezése és egy új, nyilvános szféra kialakítása. A társadalmi, kulturális, politikai változásokra a különböző “arcuati” elemek is rugalmasan reagálnak, ha például a kiállítás kísérőjeként a katalógusok helyett újságokat készítenek az alkotók. A szituatív kiállítások történetében a társadalmi elkötelezettség fontosságát hirdető kezdeményezések közül az amerikai *Group Material* csoport tagjai nemcsak munkáikkal, hanem kiállításaikkal is bővítették az oktatási fordulat értelmezési keretét. 1988-ban a DIA Center for Contemporary Art meghívására a Group Material (akkori

---

<sup>152</sup> Alexander Dörner: *The Way beyond Art*, New York, Wittenborn, 1947. 116 p

<sup>153</sup> Osten, Marion von 2012 *Hozzáállás kérdése: változó módszerek, átalakuló diskurzusok, formálódó közönség* (2005). Kékesi Zoltán, Lázár Eszter, Varga Tünde, Szoboszlai János szerk. *A gyakorlattól a diskurzusig: Kortárs művészetelméleti szöveggyűjtemény*. Budapest, Magyar Képzőművészeti Egyetem, [mke.hu](http://www.mke.hu). MKE, Web. <http://www.mke.hu/adat/szoveggyujtemeny.pdf>

<sup>154</sup> A három részből álló projekt a lakhatással és a hontalanok életkörülményeivel foglalkozott, <http://www.martharosler.net/projects/here.html>

tagjai: Doug Ashford, Julie Ault, és Felix Gonzalez- Torres) a DIA-ra jellemző hagyományos kiállítási formáktól és előadásoktól eltérő projektet javasolt. A művészcsoport négy kiemelt területet (oktatás, AIDS, választási politika, kulturális részvétel) vizsgált, amelyek összekapcsolódtak az amerikai mindennapokban érzékelhető válsággal. A független szakértőkkel folytatott egyeztetések a kiállítás installációjához és a városvezetéssel folytatott tárgyalások előkészítéséhez adtak ötleteket.<sup>155</sup> A témákban kiállításokat és kerekasztal-beszélgetéseket szerveztek, találkoztak a városi vezetőkkel. A *Democracy: Education* alprojekt aktivista oktatókat és szervezeteket is bemutatott. A DIA kiállítótere osztályteremmé alakult át, ahol a falra kihelyezett műtárgyak társaságában fekete tábla és székek idézték meg az iskola hangulatát. „A csoport a galériában olyan társadalmi teret szeretett volna létrehozni, amelyben közvetve, vagy közvetlenül a művészet segítségével történik a tanulás, és amelynek formája és tartalma az elfogadás és a részvétel kérdéseire fókuszált.”<sup>156</sup> Az 1970–80-as években a diszkurzivitás olyan formaként jelent meg, amely a műalkotás előállításának kritikai stratégiájaként is szolgált. Ez később, az 1990-es években terjedt el önálló (művészeti vagy kurátori) gyakorlatként.<sup>157</sup> Az ilyen jellegű kiállítási formák ugyanakkor elidegenítővé is válhatnak, így éppen a nyitás és a közönség bevonása kerülhet veszélybe azáltal, hogy “tantermi” szituációt teremtenek, amely sokszor inkább a kötelező szakkörök hangulatát idézi fel és elidegeníti azt a múzeumi látogatót, aki másfajta élményt keres a múzeumban.<sup>158</sup> Ennek az átalakulásnak a kritikusai (például Jens Hoffmann, Nicolaus Schafhausen) a kiállítási gyakorlathoz való visszatérést sürgetik, “amikor a művészeti intézmények nemcsak kiállítási helyszínekké válnak, hanem tudományos konferenciákra “specializálódnak”, saját, időszaki jelleggel működő akadémiát állítanak fel, miközben az egyetemektől politikai okokból elveszik ezeket a lehetőségeket: amikor a kultúráért felelős politikusok kizárólag az intézmények oktatási programjait hajlandóak pénzügyileg támogatni, és csökkentik a szerkezeti átalakításokhoz szükséges támogatást.”<sup>159</sup> A progresszív

---

<sup>155</sup>Claire Bishop (ed.): *Participation*, Whitechapel, London, MIT Press, 2006.

<sup>156</sup>Gregory Sholette: *After OWS: Social Practice Art, Abstraction, and the Limits of the Social* (2011) In: *e-flux*, 2012/01, <http://www.e-flux.com/journal/after-ows-social-practice-art-abstraction-and-the-limits-of-the-social/>

<sup>157</sup>Egyik ilyen korai példa Mary Jane Jacobs 1996-ban az Atlantai Olimpia idején egy művészeti fesztivál kapcsolódó rendezvénye a *Conversation at the Castle*-t (Beszélgetés a várban). Jacobs-ot egy új munkákat bemutató köztéri kiállítás megszervezésére hívták meg, ő azonban inkább a művészetet érintő, közérdekű, a mindennapok társadalmi témáiról szóló beszélgetést szervezett a kiállítás helyett. Mary Jane Jacob, Michael Brenson (eds) *Conversations at the Castle: Changing Audiences and Contemporary Art*, MIT Press, 1998.

<sup>158</sup>Claire Doherty (2012)

<sup>159</sup>Nina Möntmann: *New Institutionalism Revisited*, In: *Giant Step Reflections and Essays on Institutional Critique*,

intézmények valójában úgy nyitottak a közösség felé, hogy korlátlan ülőhelyet biztosítottak egy olyan előadásra, amelyre csak kevesen (voltak) kíváncsiak, kritizálva egyúttal a kultúripar törekvéseit és a hatalmas nézőszámot vonzó spektakuláris kiállításokat. A kiállítási programok pedig visszatérő jelleggel tematizálták azt a helyzetet, amelyben a működés mechanizmusainak ugyanannyira voltak haszonélvezői, mint amennyire elszenvedői.

### **Új intézményességi gyakorlatok és az oktatási fordulat**

Az új intézményességi gyakorlatok legismertebb “intézményen kívüli” formái a kortárs biennálék.<sup>160</sup> Az elmúlt években több mint 250 biennálét regisztráltak a világon, a számuk folyamatosan nő.<sup>161</sup> A biennálék különböző komplex (művészeti, gazdasági, turisztikai, kereskedelmi) folyamatait összekapcsoló jelenséget összefoglaló néven biennializációnak nevezi a szakirodalom.<sup>162</sup> A biennálék teremtették meg a szabadúszó kurátorok számára azt a lehetőséget, hogy a kis- és középintézményekben tesztelt koncepcióikat, kísérletező projektjeiket, a globális nemzetközi biennálékon mutassák be. Az új intézményességi gyakorlatok művelőinek ezek nemcsak újabb karrierlehetőségeket, hanem a globális környezetre adaptálható munkamódszer tesztelésének lehetőségét is jelentette. A biennálé strukturális kerete ideális körülményeket biztosított arra is, hogy a fennálló intézményrendszerhez, a biennálé-struktúrához is kritikailag lehessen viszonyulni.<sup>163</sup> A biennálék hatása nem elhanyagolható a kortárs intézményi megújulás tekintetében sem, ezért említenek a biennálék történetéből néhány olyan példát, amelyekben kiemelt szerepet kapott az oktató jelleg. A diszkurzív és edukációs formák kiállítótéri megjelenésének talán legkorábbi példája az 1968-ban megrendezett 4. documenta Kasselben. Bazon Brock az „action teaching” szellemében egy iskolát valósított meg. A Látogató Iskolájában (Visitor’s School) az érdeklődők egy alternatív művészettörténet órába nyerhettek betekintést. Amellett, hogy a múzeum művelődési („művészetmagyarázó”) funkciójának

---

2013. 108.

<sup>160</sup> A kortárs biennálék nemcsak kétévente megrendezésre kerülő nemzetközi események. Ebbe a csoportba soroljuk az öt évente megrendezésre kerülő Documentát, valamint a Manifestát is.

<sup>161</sup> <http://www.biennialfoundation.org/home/biennial-map/>, <https://www.apollo-magazine.com/is-it-time-to-call-an-end-to-biennials/>

<sup>162</sup> A biennializációról bővebben: Sassatelli, Monica. 2015. The biennialization of art worlds: the culture of cultural events. In: L. Hanquinet and M. Savage, eds. *Handbook of The Sociology of Art and Culture*. London: Routledge. Gielen (ed.), *Open*, no. 16, Special Issue, The Art Biennial as a Global Phenomenon. Amsterdam: NAI and SKOR, 2009

<sup>163</sup> Kolb, Lucie & Flückiger, u.o.

elvégzésére sajátos megoldást javasolt, az oktatást kritikai gyakorlatként, az esztétikai tanulást pedig kommunikációs feladatként értelmezte.<sup>164</sup> Kísérleti jelleggel audio-vizuális eszközöket biztosított a látogatóknak, és vetítéseket rendezett, amelyek során a látogatók tapasztalatait egy közös tanulási folyamatban tesztelte. A műveket nem egyszerűen csak, mint esztétikai tárgyakat mutatta be, hanem társadalmi aspektusokra is felhívta a figyelmet. A befogadó - Brock szerint - a műalkotás „valódi” létrehozója, aki jelentést kölcsönöz a valóságnak.<sup>165</sup> Az oktatási fordulat egy másik előzménye a Haackéval kapcsolatban már említett Harald Szeemann által rendezett 1972-es 5. documenta. Azon túl, hogy a documenta korábbi gyakorlatától (100 napos múzeum) eltérően a kurátor diszkurzív esemény-sorozatban gondolkodott (100 nap - 100 esemény), több munka kifejezetten oktatási jellegű volt.<sup>166</sup> Joseph Beuys a Népszavazásos Közvetlen Demokrácia Irodáját (Bureau for Direct Democracy through Referendum) a Fridericianum földszintjén rendezte be, és a látogatókat részvételre biztatva a politika és a művészet kapcsolatáról kezdeményezett párbeszédet.<sup>167</sup> Az iroda egy átlagos tanteremre hasonlított fekete táblákkal és egy íróasztallal (azon egy szál rózsza és egy köteg szórólappal).<sup>168</sup> Beuys a gondolkodó, vitatkozó, aktív nézőre számított, akit művésznek tekintett, véleménynyilvánítását és a vitát pedig a munka médiumának.<sup>169</sup> Ez a munkát nem itt valósította meg először, hanem már a Düsseldorf Akadémián (Staatliche Kunstakademie Düsseldorf), ahol egy ellenintézmény felállításán munkálkodott. Beuys művészi és tanári tevékenysége számos ponton összekapcsolódik, bár hivatalos oktatói tevékenysége rövid ideig tartott. Az intézményben felállított kváziakadémia nemcsak a felvételi követelményeket tekintette semmisnek, hanem az oktatási kereteket és az értékelési rendszert is átalakította.<sup>170</sup> Beuys intézményi elképzelése bár a

---

<sup>164</sup>[https://www.researchgate.net/publication/327840073\\_Bazon\\_Brock's\\_Visitors'\\_School\\_on\\_Documenta\\_in\\_Kassel\\_Training\\_for\\_Reception\\_of\\_Contemporary\\_Art](https://www.researchgate.net/publication/327840073_Bazon_Brock's_Visitors'_School_on_Documenta_in_Kassel_Training_for_Reception_of_Contemporary_Art)

<sup>165</sup>ed: Mariellen R. Sanford: *Happenings and Other Act*, 2005 (1995), Routledge Kiadó, 285. old.

<sup>166</sup>Biryukova, Marina. (2018). Bazon Brock's Visitors' School on Documenta in Kassel: Training for Reception of Contemporary Art. *International Journal of Art & Design Education*, Frimer, Denise, 2010 Pedagogical Paradigms: Documenta's Reinvention. *artandeducation.net Art & Education*, <http://www.artandeducation.net/paper/pedagogical-paradigms-%E2%80%99s-reinvention/>

<sup>167</sup>Beuys performansz – előadásairól, amelyeknek fontos színpadi kelléke volt a közönség reakciója, nemcsak fotódokumentációk tanúskodnak, hanem a művészi akciók lenyomataiként született „táblásképek” is. Beuys táblára készített kréta-rajzai, „permanens konferenciáinak” vázlatai.

<sup>168</sup>James Voorhies: *Beyond Objecthood Beyond Objecthood The Exhibition as a Critical Form since 1968*, MIT, 2017. 90. old

<sup>169</sup>Beuys és a nézők együttműködése sok tekintetben eltér az ideálisnak mondható kölcsönösségen alapuló együttműködéstől, mert a szerzői pozícióról Beuys soha nem mondott le.

<sup>170</sup>Az Iroda további verzióit 1977-ben és 1982-ben állította fel Beuys.



szervezeti keretek teljes ignorálására épült, a mester és tanítványa között létrejövő hierarchikus viszonyon alapult, amelynek legitimitását a karizmatikus mester egyre szaporodó híveinek számával is indokolta. Az akadémiai rendszer a mester szubverzív akcióira végül elbocsátással reagált, Beuys pedig a bürokratikus rendszer kritikájára válaszképpen létrehozta saját egyetemét, a *Kreativitás és Interdiszciplináris Kutatás Nemzetközi Szabadegyetemét* (Free International University for Creativity and Interdisciplinary Research) Heinrich Böll-lel 1974-ben.<sup>171</sup> Az új intézményességi gyakorlatok említett történelmi előzményei mellett meg kell még említeni azokat a konceptuális művészeti „gesztusokat”, amelyeket többek között Szeemann foglalkozott a kiállításain (az első az 1969-es berni *When Attitudes Become Form* volt), és amelyek a biennálék kiállítási modelljében is megjelennek már az 1970-es évektől. Szeemann kurátori tevékenységét a szituatív kiállítástípus konzekvens megvalósítása jellemezte. A koncepciók, performanszok, szituációk és a tapasztalás terei adják a tematikáit erősítő kiállítási helyzetek alapköveit. Szeemann, a többi „kiállításcsináló” kollégáival nemcsak a művészek privilegizált szerzői státuszán osztozhattak. A kurátori kiállítások elterjedésével a kiállítás egyre inkább önálló médiummá lett, így a kurátorok is egyenrangú félként léphettek be a művészeti küzdőtérbe. A documenta történetéből nemcsak az 1968-ban vagy az 1972-ben megrendezett kiállításokat lehet megemlíteni az oktatással kapcsolatban. Ez volt az egyik vezérmotívuma a 12. documentának,<sup>172</sup> és a 2017-ben rendhagyó módon két helyszínen, Kasselben és Athénban Adam Szymczyk koncepciója alapján megrendezett documenta 14-nek is.<sup>173</sup> Ez utóbbi vezérmotívuma az *unlearning* (a megszerzett tudás leépítése) gyakorlata nemcsak a reformpedagógiai kísérletek történelmi és kortárs példáihoz kapcsolódik; a tudatos felejtési folyamat hangsúlyozásával a documenta legfőképpen a nyugati, eredmény-orientált tanulási modellektől eltérő alternatívákra hozott példákat.<sup>174</sup> 1996-ban alapították meg egy rotterdami alapítvány által működtetett Manifestát, a nomád biennálét azzal a céllal, hogy változó helyszíneken, a Berlini Fal leomlását követően az “új” Európa perspektívájából mutassa be a kortárs művészetet.<sup>175</sup> Az 1989 utáni Kelet-Európa művészeti “integrációja” nem titkolt szándéka volt a Manifestának, legalábbis az

---

<sup>171</sup>Podesva (2007)

<sup>172</sup> <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/distributed/D/bo18948129.html>

<sup>173</sup>Lázár Eszter: Egy lépés a határon át, *exindex.hu*, 2017 <http://exindex.hu/index.php?l=hu&page=3&id=1048>

<sup>174</sup> u.o.

<sup>175</sup> Hans Ulrich Obrist (1. Manifesta), Maria Lind (2. Manifesta), Maria Hlavajova – később az utrechti BAK igazgatója – (a 3. Manifesta kurátori csapatában).

első időszakban.<sup>176</sup> Az oktatási fordulat egyik már-már ikonikus projektje is a Manifestához köthető. A 2006-ban a ciprusi Nicosiába tervezett 6. Manifesta tulajdonképpen annak köszönheti sikerét, hogy nem valósult meg. A meghiúsulás körülményeit boncolgató sajtóvisszhang nemcsak arról szólt, hogy a kurátorok szokatlan biennálé-formában gondolkodtak, hanem arról is, hogy ezzel, bár nem közvetlenül, de hozzájárultak ahhoz, hogy a helyi szervezők és támogatók végül visszavonják az engedélyeket. A Manifesta Foundation 2005-ben három kurátort (Mai Abu ElDahab, Anton Vidokle and Florian Waldvogel) kért fel arra, hogy dolgozzon ki egy koncepciót a kiválasztott nicosiai helyszínre. A kurátorok elképzelésének egy ideiglenes, három tanszékkal működő művészeti iskola koncepciója volt a kiindulópontja, amelyet meghívott és pályázat útján kiválasztott kulturális szakemberekkel, művésztanárokkal, és diákokkal együttműködve hoztak volna létre.<sup>177</sup> Az iskolai keret szituatív kiállítási formát kínált, amely az új intézményességi gyakorlatokat követve a tanulási folyamatot teszi meg a koncepció lényegévé ahelyett, hogy a kész művekből álló kiállítást preferálná. A “hallgatók” és a “tanárok” egy közös, demokratikus gondolkodási folyamat résztvevői, amelyben az Irit Rogoff Turning című írásában hangsúlyozott oktatási jegyek (potencialitás, aktualizálás, az esetleges tévedések beépítése a tanulási folyamatokba) a közös munka tényezői.<sup>178</sup> A kiállítás mint iskola megvalósításának lényeges szempontja ezeken túl a helyszín kiválasztása, az iskola “főépületének” kijelölése. A központ a város törökök lakta északi területén, egy templomban működött volna, ahová csak az ellenőrzött "zöld zónán" áthaladva lehetett Nicosia déli, görögök lakta részéből eljutni. Pár hónappal a megnyitó előtt a projektet korábban támogató ciprusi hatóságok – adminisztratív okokra hivatkozva – visszavonták az engedélyeket és leállították a munkát. Hasonló lépésre nem volt még példa a kortárs biennálék történetében. A Manifesta esetében fontos kérdés, hogy hogyan tudja egy ilyen jellegű, nagyszabású esemény megváltoztatni vagy “megzavarni” azokat a módokat, amelyek ellenében fogalmazza meg a legfőbb célkitűzéseit. A meghiúsult koncepció túlélte a Manifesta kudarcát, a rotterdami alapítvány is zavartalanul folytatta munkáját: 2008-ban Észak-Olaszország több helyszínén

---

<sup>176</sup>Többek között azért változtak meg később a súlypontok, mert a Manifesta költségvetésének nagy részét a nekihelyet adó város/tartomány biztosítja, így már a kezdetekben is kérdéses volt, milyen eséllyel indul Európa “új régiója” a kortárs képzőművészet egyik legfontosabb megrendezvényének lebonyolítására meghirdetett versenyben.

<sup>177</sup>A pályázati kiírás: <https://lists.c3.hu/pipermail/artinfo/2006-February/003941.html>, valamint a kurátorok nyílt levele a 6. Manifesta beszüntetését követően.

<sup>178</sup>Irit Rogoff (2008)

megrendezték a 7. Manifestat.

Az iskola-koncepció utóélete időtartamában és láthatóságában egyaránt túllépte a Manifesta kereteit. Anton Vidokle a koncepciót Berlinbe vitte át, és unitednationsplaza néven már a kurátori csapattól leválva valósította meg a független művészeti iskolát.<sup>179</sup> A hely szabadiskolaként működött olvasókörökkel, előadásokkal, szemináriumokkal, az egyik teremben a már említett amerikai Martha Rosler könyvtárával (illetve abból egy 1000 darabos válogatással). A formai és módszertani kapcsolódásai miatt akár új intézményességi példaként is említhetnénk, ám van egy lényeges különbség: Vidokle saját üzleti vállalkozásából működtette a unitednationsplazát, amely egy ugyancsak ő és társai által kezdeményezett művészeti projekt sikerére épült. Az e-flux művészeti videófilm kölcsönző (amely 2005-ben Budapesten is bemutatkozott a Múcsarnokban) később egy azonos nevű on-line művészeti eseményeket beharangozó “hirdetési felületté” alakult át.<sup>180</sup> Az e-flux 2008-ban indította el magazinját, amely a kortárs képzőművészet (kortárs kultúra- és társadalomelmélet) egyik legfontosabb orgánuma lett, és amelynek a debütáló számában olvasható az oktatási fordulatot elsőként tematizáló Rogoff írás. A Manifesta-koncepció, ahogy a berlini adaptációja is az 1950-es években aktív interdiszciplináris kísérleti iskola a Black Mountain College alapelveit tartotta követendő példának.<sup>181</sup> A berlini állomást 2008-ban a New York-i New Museum követte, ahol Vidokle egy egyéves program keretében folytatta a koncepciót, amely aztán a Mexikóba, az El Patronato de Arte Contemporáneo A.C. (PAC) nevű nonprofit intézménybe utazott tovább. Ahogy a művészeti intézmények internalizálják az őket érő kritikákat - a kritikus szótárát kisajátítják, beépítik a kritikai pozíciót és új struktúrákat hoznak létre –, az új intézményesség gyakorlata az egyetemek, a művészeti egyetemek működésében is fellelhető. Amíg a múzeumok a múzeumi feladatok, a gyűjtemény láthatóságának felülvizsgálatával foglalkoznak, az egyetemek a tanulással, a tanítással kapcsolatos észrevételeket értelmezik tágabb kontextusban. Az egyetemeken az oktatással kapcsolatos művészeti, interdiszciplináris projektek mintha részben az egyetemi képzés hiányosságait pótolnák, azonban mivel éppen az egyetemek adnak helyet

---

<sup>179</sup><http://www.unitednationsplaza.org/>

<sup>180</sup><https://www.e-flux.com/>

<sup>181</sup>A Black Mountain College (1933-56) egy kísérleti, interdiszciplináris jellegű, kis létszámú, „bentlakásos” alkotóműhely volt. Oktatási elveit a demokratikus reformeszmék és az alkotói szabadság határozta meg. Vendégoktatói között volt Josef Albers, Walter Gropius, John Cage, John Chamberlain, Buckminster Fuller, Willem de Kooning. A nemzetközi oktatói gárda szellemiségében az amerikai kísérleti pedagógia és a radikális avantgárd experimentalizmusa találkozott.

ezeknek a kezdeményezéseknek elébe mennek a rendszerszintű jogos kritikai megközelítéseknek. Ezek az együttműködések mindkét fél portfóliójában jól mutatnak: az egyetemek helyet biztosítanak a kísérletező művészeti projekteknek, ezek a kezdeményezések pedig lehetőséget kapnak a nem feltétlenül kézzel fogható eredménnyel járó kutatásra, a hosszabb távú produkciós munkák befogadására.

Láthattuk a korábbi fejezetekben, hogyan hatott az intézményi átalakulás, az együttműködésen alapuló projektek, a kurátor, a művész és a közönség/résztevő közötti hierarchia a projektek kiállítótéri megjelenésre. Mindezek a kritériumok az oktatási intézményeknél is megtalálhatóak: a flexibilis működést az intézményi pályán otthonosan mozgó kurátorok adaptálják az oktatási helyzetre is. Nem véletlen, hogy az új intézményességet hirdető Charles Esche, Clementine Deliss, valamint Maria Lind egyes projektjei még elnevezésükben is kapcsolódnak az oktatáshoz (Proto Academy, Future Academy). A példák sokkal inkább tekinthetők művészi/kuratori kezdeményezéseknek, alapkoncepciójuk mégis egyetemi keretek között megvalósuló alternatív oktatási módokra tett javaslat. Összekapcsolódik a helyszín, az erőforrás, a tudásátadás és tudástermelés egy speciális művészeti módszerrel, amelyben ugyanúgy helyet kap a kreativitás és a művészeti kutatás, mint az együttműködés és a részvételiség.

Charles Esche 1998-ban alapította meg a *Proto Academy*-t, amelyhez az Edinburgh College of Art biztosított infrastrukturális háttérrel.<sup>182</sup> Működése az intézményben elven alapult ami nem merült ki a különböző tanszékekről bekapcsolódó diákok és Európa minden tájáról érkező művészek, egykori diákok szabad áramlásában. A Proto-academy a művészeti iskolák már eleve meglévő potenciáira alapozott: laboratóriumi, kísérletező körülmények, a közösség számára biztosított kreatív, produktív és diszkurzív tér, a művek, projektek előállításához szükséges feltételek. Az akadémia eredeti, görög verziója volt az az edinburghi előképe, az athéni polgárok tudományos műhelye és életközössége, ahol a filozófiai gondolkodás határozta meg a város életéhez kapcsolódó politikai vitákat.

Ezen túl a művészet és a kutatás közötti kapcsolat a kiállításokon és más bemutatkozási módokon keresztül a szélesebb (elsősorban az egyetemi közeg) közönség számára is hozzáférhetővé vált<sup>183</sup>

A Proto Academy megszűnésének évében alapította Clementine Deliss a *Future Academy*-t

---

<sup>182</sup> Steven Henry Madoff (ed): *Art School:propositions for the 21st Century*, MTI Press, 2010

<sup>183</sup> <http://www.foruma.co.kr/workshop/eng/proto.htm>, [www.protoacademy.org](http://www.protoacademy.org) (oldala nem működik)

(2002-2009) szintén az Edinburgh College of Art támogatásával.<sup>184</sup> A nemzetközi kutatócsoport a művészeti egyetemeken létrejövő független műalkotások jövőjét kutatta. Deliss elméleti érdeklődésének fókuszában a világ különböző pontjain élő művészek működésének összekapcsolása, a verbalitásnak a mai művészeti gyakorlatban betöltött szerepe, valamint a kiállítás keretein fizikai és formai tekintetben egyaránt túlmutató kurátori tevékenység állt.<sup>185</sup> A fent említett kísérletek azt mutatják, hogy még ha az egyetemek nyitottak is alternatív megoldásokra, azok adminisztratív és oktatási szempontból nehezen megvalósíthatók hivatalos keretek között, különösen nem a növekvő hallgatói és csökkenő oktatói létszám miatt. A művészeti projektek szempontjából pedig látnunk kell, hogy pl. a Future Academy programja inkább egy 15-25 fős együttműködésben megvalósuló művészeti workshopra illik, és működésképtelen lenne a legcsekélyebb hivatalos szabályozás és egyetemi kötelezettség esetében. Ez egyetemeken projekt (academy) formában megvalósított kísérletező, edukatív intézményi karakter utazik tovább majd a 2000-es évek második felében akár nagyobb szabású művészeti projektek (Manifesta) tematikájaként vagy a gyűjteménnyel rendelkező múzeumok lehetséges programjaként. Itt találkozunk a radikális muzeológia és az oktatási fordulat, - ahogy azt láthattuk - Bishop Radikális muzeológia könyvének egyik esettanulmányában, a Charles Esche vezette eindhoveni VanAbbe Múzeumnál. 2005 és 2007 között *Academy. Learning from the Art - Learning from the Museum* címmel a holland intézmény és nemzetközi partnerei kiállítás-sorozatot szerveztek a művészeti intézmények és az művészeti egyetemek aktuális helyzetéről. Azt vizsgálta, hogy mit lehet tanulni a művésztől és múzeumtól, és a múzeumi és oktatási intézményeknek milyen változást előidéző tudástermelési és tudásátadási potenciái lehetségesek.<sup>186</sup> Az egyetemeken működő művészeti kezdeményezésekkel azok az egyetemi kiállítóhelyek is összekapcsolódnak, amelyek a reprezentatív egyetemi helyszínek alternatíváiként, független programmal működnek; az oktatást (a kötelező curriculumot, a

---

<sup>184</sup> Deliss 2008-ban a Magyar Képzőművészeti Egyetem Elképzelések egy fiktív akadémiáról című kiállításának apropóján beszélt a The Future Academy-ről

<sup>185</sup> Részlet az Elképzelések egy fiktív akadémiáról c. kiállítás anyagából, Magyar Képzőművészeti Egyetem, Barcsay Terem, 2016.

<sup>186</sup> ACADEMY – Siemens Fund kezdeményezte kurátori projekt. Együttműködő partnerek: Hamburger Kunstverein, MUKHA, Antwerpen, Van Abbe Museum, Eindhoven, Goldsmiths College, Dept. of Visual Cultures. 2005 - 2007. Hamburg: Teaching and Learning Art, Antwerp: Learning from Art, Eindhoven: Learning from the Museum, Kurátorok: Bart de Baere, Dieter Roelstrate (Museum van Hedendaagse Kunst Antwerpen), Charles Esche, Kerstin Niemann (Van Abbemuseum Eindhoven), Irit Rogoff (Goldsmiths College), and Angelika Nollert (Siemens Arts Program)

diploma-bemutatókat) kritikusabb hangvételű, társadalmilag elkötelezett kiállítási programmal egészítik ki, megvalósításában egyetemi oktatók és diákok, vendégkurátorok vesznek részt. A programok az oktatás szemszögéből vizsgálják például a kormányzat, a közszféra, a tudáselosztás és a munkaerőpiac összefüggéseit. Kiváló példa erre a Lüneburgi Egyetem kiállítótere, amelyet Beatrice von Bismarck kurátor – ma a lipcei *Hochschule für Grafik und Buchkunst Cultures of the Curatorial* kuratori mesterképzés programjának vezetője - Diethelm Stoller matematikussal és Ulf Wuggening szociológussal együttműködve vezetett 1994-től.<sup>187</sup> A kiállításaiival, előadásaival fontos kritikai platformot teremtett nemcsak németországi, hanem európai viszonylatban is, és követendő példaként szolgált arra, hogy az egyetemi kiállítótereknek nem az intézmény belügyei.<sup>188</sup> A nyitó kiállítás Andrea Fraser és Helmut Draxler együttműködésében valósult meg.<sup>189</sup> A *Service* felütéseként megfogalmazott intézménykritikai irány a továbbiakban is meghatározta a lüneburgi profilt. A kiállítási koncepcióban a művész-kurátorok az új intézményességi gyakorlat módszeréről írnak, bár akkor még nem tudhatták, hogy erre majd külön terminus születik pár évvel később. Véleményük szerint a különböző tematikájú, ideológiájú és előállítási folyamatokra épülő intézménykritikai, aktivista vagy akár helyspecifikus, köztéri művészeti tevékenységhez kapcsolható, úgynevezett műtermen kívüli (post-studio) projektmunkák közös nevezője, hogy az elkészítésre fordított munka nem egyszerűen egy választott anyagból készült terméket eredményez, hanem valami olyasmi, amit szolgáltatásként azonosíthatunk. A szolgáltatások típusa különböző lehet attól függően, hogy az intézményen belül vagy kívül megvalósuló elemző-értelmező munkáról van-e szó, intézményes vagy azon kívüli oktatásról vagy pedig közösségi munkáról.<sup>190</sup> A kiállítás a projekt és a szolgáltatás mint művészeti munkamódszer definiálására tett kísérletet, miközben a művészek, a kurátor és az intézmény között létrejövő viszonyokat és munkafolyamatokat is tematizálta. Lüneburgban mutatták be 1998-ban Christian Philipp Müller azóta már az egyetem állandó

---

<sup>187</sup>2000-től Beatrice von Bismarck a lipcei D/O/C/K nevű kiállítóhely, a lipcei Művészeti Egyetem galériája vezetőjeként folytatta tevékenységét. Hasonló példa az 1987-ben alapított a frankfurti Portikus kiállítóter a frankfurti Staatliche Hochschule für bildende Künste – Städelschule mellett, amelynek 1988–97 között Kasper König, a főiskola professzora, majd rektora volt a vezetője

<sup>188</sup> <http://kunstraum.uni-lueneburg.de/e-projects.html>

<sup>189</sup> bővebben a kiállításról: <http://eipcp.net/transversal/0102/fraser/en>

<sup>190</sup> <http://artarchives.net/artarchives/fraserservices.html> - Beatrice von Bismarck, Diethelm Stoller, Ulf Wuggening (eds.), *Games, Fights, Collaboration. Das Spiel von Grenze und Überschreitung*, Stuttgart: Cantz 1996, Angel Judit 2001-ben a Műcsarnokban rendezte meg a Szervíz című kiállítást, ami szintén a művészet mint szolgáltatás témájával foglalkozott hazai művészekkel együttműködésben. <http://www.c3.hu/~ligal/szervizSTATEMENT.html>

kiállítási darabjaként ismert *Der Campus als Kunstwerk* című munkáját.<sup>191</sup> A két részből álló installáció első része (Abteilung Prototypen) hallgatók közreműködésével készült 1996 és 1998 között, témája a felsőoktatás kommercializálódása volt. A kiindulópont az egyetem költözése a városközpontból egy nagyobb területre, egy egykori barakképület helyére. Müllert a költözés kapcsán az egyetem identitásának kérdése foglalkoztatta, amit más egyetemi campusok (elhelyezkedésük, a campuson belüli helyek egymáshoz való viszonya) kontextusában elemzett. Grafikai sorozatában alaprajzokat helyez egymásra úgy, hogy az egyetem könyvtárainak, a tudástermelés és tudásátadás központjainak a méretarányos rajzai legyenek fedésben egymással.<sup>192</sup> Az oktatási épület fizikai paramétereiből indul ki Mike Kelley is egyik 1995-ben készült munkájában. Egy személyes (és szorongató) tanulói élményeiből táplálkozik, amikor egy nagyméretű építészeti makett elkészítésébe kezd.<sup>193</sup> A *The Educational Complex* című műve egy fiktív épületkomplexum modellje, melyben emlékezetből és alaprajzok segítségével azoknak az iskoláknak az épületrészleteit kapcsolta össze, amelyekben egykoron tanult, azokkal a lakásrészletekkel kiegészítve, ahol

korábban élt. Talán a feldolgozatlan traumatikus élmények hatására fragmentált az épületegyüttes: az üresen hagyott terek és a zárt ajtók titkokat, vagy emlékezésre sem méltó, jelentéktelen eseményeket jelölnek. Bár ezt az installációt, ahogy Kelley további munkáit is elsősorban az emlékezethez kapcsolódó munkák sorában említik, az oktatási intézmények ilyen formában történő megjelenítése lehetőséget adhat arra, hogy művészeti kontextusban vizsgáljuk meg az egyénre sokszor egész életére hatással levő oktatási rendszer problémáit. Az oktatási fordulathoz sorolható művek között viszonylag heterogén csoportot képez az oktatással foglalkozó „szerzői” művek köre, ahol a közös nevező az oktatás mint téma, függetlenül attól, hogy milyen aspektusból vizsgálja a művész ezt a területet (intézménykritikai, pszichológiai, politikai, urbanisztikai), mikor készült, milyen műfajban és technikával, illetve, hogy hogyan illeszkedik az alkotó életművébe. Amennyiben az oktatási fordulatot az intézményi keret, a diszkurzív gyakorlatok és a kurátori szerepek összefüggésében helyezük el, az említett szerzői munkák nem kapcsolódnak szorosan ebbe a kategóriába. Ennek ellenére azt gondolom, rövid bemutatásuk azért fontos, mert a tudásátadás intézményeivel, azok hierarchikus struktúrájának és

---

<sup>191</sup> <http://www.christianphilippmueller.net/index/works/Der-Campus-als-Kunstwerk>

<sup>192</sup> <http://www.christianphilippmueller.net/index/works/Der-Campus-als-Kunstwerk>

<sup>193</sup> John Miller: Mike Kelley Educational Complex, Afterall Books, MIT Press,

az egyénnek (oktató, tanuló, látogató...stb) a viszonyával különböző aspektusokból (pszichológiai pszichogeográfiai) foglalkoznak.

### **Az új intézményesség perspektívái**

Az új intézményesség időszakát (az 1990-es évek második fele - a 2000-es évek eleje) a 2010-es évek közepére stagnálás, illetve hanyatlás követte: az irányzat zászlóshajói kellő városi vagy tartományi támogatás hiányában bezártak, vagy teljes mértékben átalakultak.<sup>194</sup> A források megszűnése a pénzügyi válság következménye, de (kultúr)politikai érdekek és adminisztratív döntések is vezettek a bezáráshoz vagy átalakításhoz. A döntéshozó politikusok a források megvonását a közpénzen üzemeltetett intézmények nagyon szűk "felvevő piacával" indokolták, és a kevés látogatót vonzó kritikai platformok helyett más, ha tetszik, népszerűbb kulturális tevékenységekre csoportosították át a támogatást.<sup>195</sup> Az intézmények bezárása azonban nem jelentette azt, hogy a kritikai attitűdöt zászlajukra tűző kortárs művészeti intézmények megszűntek volna. A 2010-es évek második felében az intézményi térkép átalakulása következtében a fenntarthatóság nem intézményi formában, hanem intézményi magatartásban mutatkozik meg. Ez nem egy adott szerkezeti kerethez kötődik, hanem olyan fluid struktúra, amely bizonyos magatartásformákat igényel a szereplőktől (kurátoroktól, művészekről).<sup>196</sup>

A fenti példákön láthattuk, hogy az új intézményességi gyakorlatok hogyan ágyaztak meg az oktatási projektek (intézményi) elterjedésének, és milyen folyamatok vezettek ahhoz, hogy a kortárs művészet oktatási fordulatáról beszélhessünk.

Amennyiben az új intézményességet egy behatárolt időszak gyakorlatára értjük, annak továbbélését egyrészt újabb intézményes és intézményen kívüli modellek, valamint a "nomád" kurátorok személye és munkája biztosítja, akár a biennálé-koncepciókban, akár múzeumi adaptációkban. A túlélésre berendezkedett, gyorsan alkalmazkodó intézményi struktúra a bejáratott kiállítási módokat, módszereket és koncepciókat az új környezetre formálja (flexibilisebb struktúrák, networkök, rezidencia programok), melyek így akár konkrétan az

---

<sup>194</sup> A malmői Rooseum a stockholmi Moderna Museet egyik filijakékként működött tovább, a NIFCA bezárt. bővebben a bezárások lokális problémáiról: Jonas Ekeberg: The term was snapped out of the air, In: oncurating.org, 21, 2014 21 [http://www.on-curating.org/issue-21-reader/the-term-was-snapped-out-of-the-air.html#.W7dFd\\_kzbIV](http://www.on-curating.org/issue-21-reader/the-term-was-snapped-out-of-the-air.html#.W7dFd_kzbIV)

<sup>195</sup> New Institutionalism Revisited, Spaces of Conflict 08 2007

Nina Möntmann (2007): The Rise and Fall of New Institutionalism, Perspectives on a Possible Future <http://eicpc.net/transversal/0407/moentmann/en>, 2007.

<sup>196</sup> Mader (2014)



oktatási területen is kifejthetik hatásukat. Ezek a változások nem feltétlenül azt jelentik, hogy az oktatás experimentális projektjeihez új közönséget kell találni, inkább az intézményi formációk folyamatos alakulásáról van szó.

2008 után az új intézményesség fennmaradását meghatározó két legfontosabb tényező szorult háttérbe: a közpénz és az elosztásáról döntő politikai akarat, ezért kérdés, hogy mire lehet számítani a művészeti intézmények és a kritikai pozíciók továbbélése tekintetében. A megváltozott környezetben a kurátor tevékenységét kritikai “örökítőanyagként” definiálhatjuk, őket *Anne Szefer Karlsen* norvég kurátor, egyetemi oktató a új intézményességi poszt generáció (“post new-institutionalism”) tagjai közé sorolja, akik munkakörülményeire a prekárius lét jellemző, és fontosnak tartják, hogy a nemzetközi kuratori diskurzus aktív szereplőiként tevékenykedjenek.<sup>197</sup> Míg Karlsen szerint egy átalakult, de még az intézményi keretek között kifejtett aktivitásról beszélhetünk.

### **Közép-kelet-európai anomáliák és hazai példák**

A múzeum kritikai törekvéseinek régiós sajátosságait az alapvetően eltérő múzeumi (gyűjteményi) környezet indokolja, mert a közép-kelet-európai intézményeknek az 1990-es években a gyűjteményépítés különböző dilemmáival kellett szembesülniük, amint azt láthattuk a ljubljanoi Moderna Galerija példáján.

Akár mint egy lezárt periódusra, akár mint az intézménykritika egyik új irányára tekintünk az új intézményességre, felmerül a kérdés, hogy hogyan értelmezhető ez a tendencia egy geopolitikailag, gazdaságilag és kultúrpolitikailag más környezetben, és hogy beszélhetünk-e itt is két periódusról (az 1990-es évek és a 2008 utáni időszakáról).

Amennyiben adottnak vesszük az új intézményesség és az oktatási fordulat közötti összefüggéseket, vajon átírhatják-e a kortárs művészet kelet-európai intézményi sajátosságai az oktatási fordulat specifikumait?

A közép-kelet-európai új intézményességi példák szakirodalma csekély, és többnyire az intézménykritikához kapcsolódik. Míg Kuba Szreder egy lengyelországi példán (*Free /Slow*

---

<sup>197</sup>Szreder, Jakub: *Politicising 'independent' curatorial practice under neoliberalism: critical responses to the structural pressures of project-making*, PhD, Loughborough University, 2015. <https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/handle/2134/18484>

University)<sup>198</sup> mutatja be az az intézményi működés prekárius aspektusát és fenntartható lehetőségeit, Vlad Morariu az intézménykritikával és közép-európai megjelenésével foglalkozik, Jan Sowa pedig a fentiekkel összefüggésben az egyetemi oktatás helyzetét vizsgálja.<sup>199</sup> Helyzetjelentésük a 2000-es évek második felére vonatkozik. A művészeti programok és kutatások tekintetében az 1990-es években a kelet-európai új intézményesség megfelelője lehet a *Soros Művészeti Központok* hálózata,<sup>200</sup> bár az alapítás és a működéshez biztosított pénzügyi támogatás eltér a nyugat-európai közintézményi struktúrától. Közpénzen működtetett intézményi példaként említhetjük a Ludwig Múzeumban 1999-ben Hegyi Dóra kezdeményezésére indult *kis.terem* (projekt room) kiállítás-sorozatát<sup>201</sup>, ahol (a múzeumi kiállításoktól) független projektek valósultak meg a művészekkel együttműködésben. A *kis.terem* előképe Maria Lind 1998-ban indított *Moderna Museet* Projektje.<sup>202</sup> Ez a modell bár a közpénzen támogatott gyakorlatoknak megfeleltethető, nem önálló intézmény, és a kiállítási program jellegét elsősorban az egyéni bemutatkozások és az installatív “kamarakiállítások” határozták meg. A diszkurzív és performatív kurátori és művészeti projektek Magyarországon a 90-es évek közepén elsősorban művészek kezdeményezésére születtek meg (Újlak Csoport, Helyettes Szomjazók, a Várnagy Tibor vezette *Liget Galéria*). A 2000-es évekből további párhuzamok az intézménykritikai művészet hagyományaiból táplálkozó, az (átörökített) intézményi struktúra problémáira és a párbeszéd hiányára reflektáló kritikai platformok. Kis Varsó 2001-ben elkezdett *A hét műtárgya* sorozata,<sup>203</sup> a 2001 és 2002 között aktív KMKK (*Két művész két kurátor*, tagjai: El-Hassan Róza, Sugár János, Hegyi Dóra, Süvecz Emese),<sup>204</sup> a 2003 és 2006 között működő IMPEX (Kortárs Művészeti Szolgáltató).<sup>205</sup> Ezekben az esetekben azonban független, önszerveződő, különböző területek fiatal szakértőit tömörítő munkaközösségekről beszélhetünk, amelyek államilag támogatott intézményi működés, épület és infrastruktúra hiányában, “kőépülethez” nem tartozó, flexibilis, nemzetközi networkökre építő, hosszabb vagy rövidebb

<sup>198</sup> A Free / Slow University célkitűzéseiről bővebben: <http://www.wuw-warsaw.pl/oprojekcie.php?lang=eng>, valamint Szreder (2015).

<sup>199</sup> Jan Sowa (2016). „Undisciplined Unacademic Zone”. *mezosfera.org*, September 30. <http://mezosfera.org/undisciplined-unacademic-zone>

<sup>200</sup> Szefer, Morariu

<sup>201</sup> <https://www.ludwigmuseum.hu/kulcsszavak/kisterem-project-room>

<sup>202</sup> <http://www.c3.hu/scripta/balkon/99/1112/13hegyi.htm>

<sup>203</sup> [https://katalizator.dij2010.blog.hu/2010/11/27/kis\\_varso\\_a\\_het\\_mutargya\\_2001](https://katalizator.dij2010.blog.hu/2010/11/27/kis_varso_a_het_mutargya_2001)

<sup>204</sup> <http://www.kmkk.c3.hu/>

<sup>205</sup> <https://artportal.hu/lexikon-intezmeny/impex-kortars-muveszeti-szolgáltato/>

távú projekteket szerveztek. 2008 után az intézményi működésben olyan globálisan is érzékelhető tendencia figyelhető meg, ami nemcsak a kortárs művészeti intézmények térképét rajzolja újra, hanem újabb közös, „határtalan” jellemzőket is generál. “Ebben a tekintetben nincs már értelme a korábbi kelet és nyugat felosztásnak, mert a privatizáció és a neoliberalizmus a kulturális területen dolgozók számára mainstream lett.”<sup>206</sup>

Vlad Morariu olyan intézmény nélküli formációban látja a lehetséges megoldást, amelyet a függetlenség határoz meg. A függetlenség feltételeinek megállapításához a lehetséges munkakörülmények feltérképezése szükséges.<sup>207</sup> Morariu “függetlenné” azokat a Kelet-Európában működő kulturális szakembereket tekinti, akik nem kötődnek közintézményhez és nem köteleződnek el a magántőkének sem, azonban még mindig bizonyos, a közjót szolgáló javak mentén jutnak előbbre”<sup>208</sup> Azokról a művészeti szereplőkről beszél, akiknek életkörülményeit a projekt alapú munka és a gazdasági prekaritás jellemzi, politikai magatartását a kritika és az elfogadás közti állapot határozza meg.<sup>209</sup> Jan Sowa hasonlóan a művészeti intézmények függetlenedési szándékához, a hivatalos oktatási keretektől távoli egyetemi tudástermelés lehetőségeit keresi. A humántudományok piaci átalakulása jelzi, hogy egy olyan intézményen kívüli intellektuális mező létrehozására lenne szükség, amely az egyetemi szférán, és “felügyeleten” kívül (undisciplined unacademic zone) működik. Sowa a nyugat-európai egyetemi struktúrától független intellektuális filozófiai hálózatokat, és a művészek által vezetett független művészeti egyetemeket (unacademic modell) említi, az utóbbira többek között *Roman Dziadkiewicz*-et vagy a *Free/Slow University*-t hozza példaként. Nina Möntmann szerint az új intézményesség fénykorát követően az egyetlen járható utat a szervezett network (organised network) jelentheti. Követendő példákat dél-ázsiai területről említ, ahol a kevesebb állami és magántámogatásnak köszönhetően olyan kváziintézmények jöhetnek létre, amelyeknek nem kell szembesülniük a nyugat-európai intézmények ellenőrzési mechanizmusaival és a bürokráciájával.<sup>210</sup> Az új intézményességi gyakorlatok és a szervezett network kombinációjára példa az Erste Alapítvány által támogatott közép-európai tranzit hálózat, amelynek az oktatási

---

<sup>206</sup>Karlsen, Anne Szefer *Mixologists\* of the Cultural Field*

2017. február, [mezosfera.org](http://mezosfera.org), <http://mezosfera.org/mixologists-of-the-cultural-field/#fnref-8113553-3>

<sup>207</sup>Vlad Morariu: *The Independent Conditions*, 2017. február, [mezosfera.org](http://mezosfera.org) <http://mezosfera.org/the-independent-condition/#fnref-8113411-4>

<sup>208</sup> u.o.

<sup>209</sup> u.o.

<sup>210</sup>Ez a bürokratikus, bár transzparens működési szisztéma azonban sokkal kevesebb visszaélésre adhat módot.

fordulat hazai recepciójában is fontos szerepe van. A *Művészek az iskolában* egy 2012-ben indított többéves nemzetközi projekt keretében a művészet új, közvetítő formáival kísérletezett. A hazai alkotók számára két alkalommal írt ki pályázatot, kifejezetten az oktatást jelölve meg kísérleti terepnek, és a központosítást, az iskolák autonómiájának fokozatos csökkenését, az autoritást és teljesítmény-orientáltságot, valamint a művészeti oktatást és a kreativitás háttérbe szorulását hangsúlyozta.<sup>211</sup> A projekt zárásaként 2012.októberében kétnapos nemzetközi szimpóziumot szerveztek (*A közvetítés művészete*), amelynek koncepciójában a projekt irányelveit is megfogalmazták: *“A művészet és oktatás kapcsolatára alapvetően két horizontból tekintettünk: 1. az intézményrendszer felől (művészeti intézmények és az ún. „oktatási fordulat”, alternatív és kritikai pedagógia és a hozzájuk kötődő intézményi modellek, diákmozgalmak a 60-as évektől napjainkig); 2. a művészek és fiatalok kollaborációja felől (kommunikációs és helymeghatározó kérdések, tudástermelés és közvetítés, élmény és tapasztalat).”*<sup>212</sup> A tranzit.hu a hazai intézmények között elsőként tematizálta és „népszerűsítette” a kortárs művészet oktatási fordulatát: egyrészt művészeknek kiírt pályázat útján, a művészeti produkció keretei között vizsgálták azt, hogy tudnak-e a művészek változásokat kezdeményezni az iskolákban, és milyen fenntartható modelleket tudnak kidolgozni. Másrészt a szimpóziumon, ahol a múzeumpedagógia, a kortárs képzőművészek és a kurátorok által kidolgozott kritikai pedagógia eszköztárának lehetőségeit vizsgálták, harmadrészt a Művészetelméleti és Gyakorlati Szabadiskola keretében 2011-ben Paul O’Neill és Mick Wilson (az *Educational Turn in Curating* c. kötet szerkesztői) meghívásával,<sup>213</sup> és végül a Kuratori gyakorlat kuratori szótárral<sup>214</sup> A tranzit.hu kiállítás formájában is foglalkozott oktatási kérdésekkel. *A közösségi pedagógia erőterei – Kreativitás – gyakorlatok* című kiállítás hazai és lengyelországi (Oskar Hansen - Nyitott forma koncepciója) “esettanulmányokon”, és kortárs reflexiókon mutatta be a kritikai pedagógia hazai recepcióját.<sup>215</sup>

---

<sup>211</sup>A 2012-es felhívás: <http://hu.tranzit.org/hu/projekt/0/2012-04-01/mvszek-az-iskolban-projekt>, a 2013-as kiírás: <http://hu.tranzit.org/hu/palyazat/0/2013-04-15/felhvs-mvszek-az-iskolban-2013>, valamint a 2014-es felhívás: <http://hu.tranzit.org/hu/palyazat/0/2014-03-24/felhivas-muveszek-az-iskolaban-2014>. A megvalósult projektek: 2012-ben Szabó Péter, Keserue Zsolt, Khoór Lilla és Szabics Ágnes, Csoszó Gabriella, Nem privát színház 2013-ban, valamint 2014-ben Mécs Miklós és a Művészeti és Művészetelmélet Szakkollégium - Építész Szakkollégium - Vizuális- és környezetkultúra Munkacsoport.

<sup>212</sup>A közvetítés művészete, <http://hu.tranzit.org/hu/esemeny/0/2012-10-26/a-kzvetts-mvszete>

<sup>213</sup><http://hu.tranzit.org/hu/szabadiskola/0/paul-oneill-s-mick-wilson-szeminariuma>

<sup>214</sup>Pócsik Andrea: E-utópia, kritikai pedagógia, kultúrakutatás és netgeneráció, in: Apertúra, 2018.tél, <http://uj.apertura.hu/2018/tel/pocsik-e-utopiak-kritikai-pedagogia-kulturakutatas-es-netgeneracio/>

<sup>215</sup>A kritikai pedagógia alapjait Paulo Freire brazil pedagógus fektette le, akinek munkásságát többen folytatták bell hooks, Henry Giroux vagy Peter McLaren.

Hansen az 1960-as évektől a Varsói Képzőművészeti Főiskolán tartott műhelygyakorlatainak témáit a hallgatókkal együtt találta ki (hasonlóan Erdély Miklós Kreativitási gyakorlatok programjához). Ez a típusú mester-diák együttműködés a Magyar Képzőművészeti Főiskolán abban az időszakban elképzelhetetlen lett volna. Az oktatás módszertani alapvetéseként meghatározott demokratikus óramenet Hansennél – ahogy Erdélynél is – a gyakorlatok tematikáját is meghatározta. A tudásátadásnál nem feltétlenül a „mit tanulunk” kérdése az elsődleges, sokkal fontosabb a „ki által” és a „hogyan”-on van a hangsúly.<sup>216</sup>

Erdély szellemisége többször “felidéződött” a tranzit.hu térében; elsősorban az újrajátszás / újraértelmezés módszerével.<sup>217</sup> A kiállítótér központi eleme az ex-artists’ collective által újraépített és egyúttal új tartalmakkal is bővült Poipoidrom volt, egy alkotói-kreativitási inkubátor, amely szinte már a tranzit.hu iroda fizikai határait is szétfeszítette. 1976-ban a budapesti Fiatal Művészek Klubjában készítette el Robert Filliou Joachim Pfeufer építész közreműködésével a Poipoidrom prototípusát, ami Filliou Permanens Alkotás Intézet elképzelésének fizikai megvalósulása volt. Filliou a tanítás mellett a tanulást is művészeti gyakorlatként értelmezte,<sup>218</sup> hasonlóan Beuyshoz, a különböző művészeti megnyilatkozásokra jellemző részvételi technikák fontosságát hirdette. Az épített térben végezhető manuális tevékenység és a közös gondolkodás lehetősége a nézőt/olvasót/ látogatót mint társalkotót szólította meg. Aktivitásuk volt a feltétele a Poipoidrom működésének.<sup>219</sup> A tranzit.hu kiállítása egy aktuális oktatási helyzetre is reagált: A Képzőművészeti Egyetem Intermédia Tanszékének hallgatói fórumot kezdeményeztek, a kiállítás ennek a rögzített “vitaanyagát” is bemutatta. A szervező hallgatók az Intermédia Tanszék oktatóinak és diáktársainak elküldött 10 pontos helyzetjelentéssel, a tanszéken tapasztalható általános negatív hangulaton és passzivitáson szerettek volna változtatni. A majdnem három évtizednyi különbség ellenére meglepő módon hasonló igények fogalmazódtak meg a Magyar Képzőművészeti Egyetem 1990-ben történt

---

<sup>216</sup>Az Erdély Miklós és a hazai neoavantgárd képviselői által sokat forgatott és hivatkozott kreativitással kapcsolatos alapirodalom (Erika Landau: A kreativitás pszichológiája, magyarul 1974-ben jelent meg) kiállítási darabként szerepelt a tárlaton, ahogy a program címéül szolgáló, Erdély és Maurer vezette Kreativitási Gyakorlatok foglalkozásaiból is bemutattak archív dokumentumokat.

<sup>217</sup> Az Indigó Művészkijárat című akciója a MinDiGő értelmezésében, Bogyó Virág, Costache Adrián, Erhardt Miklós, Erlich Gábor, Kocsi Olga, Lődi Virág, Peternák Zsigmond részvételével, valamint a Kaszás Tamás és Loránt Anikó vezette ex-artists’ collective által megépített *Bújtatott Zöld*.

<sup>218</sup>Robert Filliou: Teaching and Learning as Performing Arts / A tanítás és a tanulás mint performanszművészet, 1970.

<sup>219</sup>Lázár Eszter: Csak piros tojást kérek, Balkon 11-12. sz, 2015. pp. 32-35.

“diákforradalmi” követeléseire, amelynek részleteit egy későbbi, önálló fejezetben, az oktatási fordulat hazai esettanulmányával kapcsolatban tárgyalom. Menesi Attila képzőművész aktív “intézményalapító” volt a tranzit.hu oktatási tematikájú pályázatainak időszakában. 2013-ban kezdte el a *Független Képzőművészeti Tanszék* projektjét, célközönségét a felsőoktatási intézmények hallgatóiban határozta meg. A művészekből, kurátorokból, szociológusokból, antropológusokból álló ideiglenes tantestület egyetemekre látogat el, ahol egy többnapos elméleti és gyakorlati programot (bemutatókkal, beszélgetésekkel, workshopokkal) valósít meg.

A kurzus angol elnevezése a flying art course (repülőegyetem) a szocialista időszakot idézi, amikor a hivatalos oktatási intézményektől független helyszíneken, magánlakásokban tartottak előadásokat az ellenzék tagjai.<sup>220</sup> Az ellenzéki összeesküvések központjának tekintett szabadegyetemre kitüntetett figyelmet szenteltek az állambiztonsági szervek, ezért a helyszínt időről-időre kénytelenek voltak megváltoztatni a szervezők. Tekinthejtük Menesi kurzusát egy alternatív oktatási modellnek is, amely reflektál a hivatalos oktatás hiányosságaira (zárt struktúra és hierarchia, a tudásátadás tartalmi hiányosságai),<sup>221</sup> és amely a művészetet “társadalmi laboratóriumnak” képzei el. Ez különböző tudások gyűjtőhelyeként, a szabad és kölcsönös tudásáramlás központjaként funkcionál, ahol a “figyelem” és a “kölcsönösség” határozza meg a működés alapfeltételét. Menesi “cselekvő projektként” jellemzi a Független Képzőművészeti Tanszékét, amely egyrészt a kortárs művészet társadalomalakító potenciáit szeretné más tudományterületekkel megismertetni (a fogadó intézmény profiljához igazítják az aktuális programot), másrészt a kortárs művészet zárt közegén és összetételén szeretne változtatni.<sup>222</sup> Egyik nemzetközi előképe a rotterdami *Paraeducational Department*, mert a Független Tanszék is egy a hivatalos oktatási rendszeren kívüli paraintézménynek tekinti magát. A holland példától eltérően, ahol a rotterdami Witte de With Center for Contemporary Art az anyaintézmény, itt még az állandó intézményi háttér (struktúra) sem adott. Az intézmény tágabb definíciója a működéshez szükséges kondíciókat is másképp határozza meg. A Morariu által javasolt függetlenségi modell analógiájára, a Független Tanszék az „intézmény” tőkéjét a személyes kapcsolatok, a tagok (leendő, jelenlegi és alumni tanszéki kollektíva) networkje biztosítja. „*Ebben van az ereje*”, - olvasható az egykori tagokkal készült beszélgetésben:...”a hivatalostól

---

<sup>220</sup>Szilágyi Sándor: *A Hétfői Szabadegyetem és a III/III.*, Új Mandátum, Budapest, 1999.

<sup>221</sup>Nagy Gergely: *Magyar Narancs*, 2017. 09.21

<sup>222</sup>Bordács Andrea: *Új Művészet* 2014.

*való eltérés, de a nomadizmus helyszínei mégiscsak az intézmények, ezekre épít, és ez ad esélyt “a fenntarthatóságra és a hatékonyságra”*<sup>223</sup>

A magyar vonatkozású oktatási projektek listája természetesen tovább bővíthető<sup>224</sup>, azonban nem célja a disszertációnak ezek teljes körű bemutatása. Az említett példáknál a kortárs hazai képzőművészetben jelen lévő oktatási tendencia érzékeltetésére az intézményi modellekből indultam ki.

---

<sup>223</sup> Balkon, 5. sz 2015. A függetlenség nem állapot, hanem magatartás. Csatlós Judit , Erlich Gábor, Korodi János, Kozma Eszter, Laki Júlia, Menesi Attila, Orbán György és Pál Rebeka a független képzőművészeti tanszékről 28-32.

<sup>224</sup> Elképzélések egy fiktív akadémiáról, 2006. Magyar Képzőművészeti Egyetem, kurátor: Lázár Eszter (bővebb információ: <http://www.mke.hu/node/13610>), Láthatósági viszonyok, 2008. Magyar Képzőművészeti Egyetem, kurátor: Lázár Eszter, (bővebb információ: <http://www.mke.hu/node/13829>), de aktuális példaként említhetjük az OFF Biennálét is. Nemcsak az intézményi modell, hanem a legutóbbi, 2017-ben megrendezett esemény-sorozat tematikája kapcsán is. Bővebb információ: <https://offbiennale.hu/gaudiopolis-2017>

## Oktatási fordulat a művészetoktatásban

### Egyetemi diszkurzusok az 1990-es években

Az oktatási fordulat a kortárs művészeti intézmények mellett egy másik “intézménytípushoz” is szorosan kapcsolódik: az iskolához, az egyetemhez, illetve elsősorban a felsőfokú művészeti képzés intézményeihez.<sup>225</sup> Az intézményes művészetoktatás a művészeti rendszeren belül egy olyan almezőnek tekinthető, ahol az iskola saját szabályrendszerrel, kapcsolatrendszerrel és relatív autonómiával rendelkezik<sup>226</sup> A szimbolikus határok azonban nem jelentik az elszigeteltség biztonságát. A diákok és tanárok számára nem jelent nagyobb védelmet, ha az iskola “alkalmazásában vannak”; nemcsak a felsőoktatási rendszer egyre bizonytalanabb helyzete okán, hanem mert a tanulói jogviszony önmagában még nem biztosít kedvezőbb életkörülményeket, még a tanulmányok idejére sem. Az 1990-es évektől az egyetemmel mint intézménnyel kapcsolatos diskurzusok egy lehetséges csoportosítását vázolom az alábbiakban, amely három területet körvonalaz.<sup>227</sup> Az első az egyetem kríziséhez vezető gazdasági tényezőkkel, annak érzékelhető és várható következményeivel, a tudástermelés és tudásátadás helyszínének megváltozott körülményeivel foglalkozik<sup>228</sup>, a második az (európai) felsőoktatási térségben a Bolognai Egyezmény hatását és következményeit vizsgálja<sup>229</sup>, a harmadik a 2010-es évek occupy mozgalmait, a hallgatói aktivitást és az egyetem (az egyetemi hallgatók) kritikai

---

<sup>225</sup> Az oktatás általános (az alap- és középfokú oktatást, valamint különböző módszertanokat érintő) kérdéseire nem kívánok részletesen kitérni, mert az túllépné a disszertáció terjedelmi és tartalmi kereteit: a felsőoktatási intézményeket, és elsősorban a művészetoktatást, valamint az 1990-es közepétől azokat az egyetemeket érintő változásokat mutatom be, amelyekkel a kortárs művészeti változásokkal párhuzamosan folyik, így amivel a művészeti diskurzus is foglalkozik.

<sup>226</sup> Wessely Anna: A művészetszociológia. „Kinek nem kell és miért”? In: *Kultúra és Közösség* 3. évf. 1-2. sz. (2012.) 67-74, Pierre Bourdieu(1993): *The Field of Cultural Production*. Columbia University Press – Polity, New York – London, Beatrice von Bismarck: *Game within the Game: Institution, Institutionalization and Art Education* 125. In: Nina Möntmann (ed): *Art and Its Institution: Current Conflicts, Critique and Collaborations*, Black Dog Publishing, London 2007.124-131

<sup>227</sup> Az egyetem és a felsőfokú művészeti képzés analógiáit az intézményes oktatásban megfigyelhető általánosan érvényes változások indokolják. Továbbá az egyetemet (amit az angol szakirodalom academia kifejezéssel is jelöl) a kortárs művészeti diskurzusban a tudásátadás és tudástermelés intézményének összefoglaló elnevezéseként is használják. Az oktatási fordulat tematizálja azt a folyamatot is, ahogy egyetemi rangot szerzett a művészeti főiskola; ami a névcserre és a felsőoktatási besorolás mellett a képzés átalakulására is hatott.

<sup>228</sup> Bill Readings (1997): *The University in Ruins* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997). ” review of *The University in Ruins*, by Bill Readings,”*The Atlantic* (October 1998). Lyotard 1993.

<sup>229</sup> Dieter Lesage: *The Academy is Back: On Education, the Bologna Process, and the Doctorate in the Arts*, In: *E-flux*, 2009. <https://www.e-flux.com/journal/04/68577/the-academy-is-back-on-education-the-bologna-process-and-the-doctorate-in-the-arts/>



potenciáit elemzi.<sup>230</sup>

Az első csoportban a modernista világfelfogás, és az ennek alapjául szolgáló tudást generáló intézmények (egyetemek, archívumok, kutatóintézetek) szétesésének okait elemzik posztmodern szerzők,<sup>231</sup> mint például Bill Readings. A *The University in Ruins* (Az egyetem romokban) című munkájában arról ír, hogy az Ész Egyetemét (University of Reason), - a filozófiát, az ésszerűséget és a tudást reprezentáló diszciplínák intézményét - az Érdem Egyeteme (University of Excellence), az adminisztráció „diszciplínája” váltotta fel.<sup>232 233</sup> Az új egyetem (a kanti Ész és a Humboldt Nemzeti Kultúra Egyetemek helyett) a vállalkozások és az adminisztráció szolgálatában áll.<sup>234</sup>

A közjót szolgáló közintézményt a piac egyre hangsúlyosabb jelenléte és befolyása fenyegeti: bekerülnek az egyetemi diskurzusba a piaci szemlélet, az akadémiai kapitalizmus, a korporatizáció fogalmai. Az oktatás korporatizálódásának és a menedzseri szemléletnek a megjelenésével, a kutatáson és a (minőségi) oktatáson alapuló „kultúraépítést”, az intézményi autonómiát és a szabad gondolkodást az áruba bocsátható tudás mint termék előállítási és a fogyasztás mechanizmusainak folyamatai váltják fel. Readings a modern egyetem példájának tekintett amerikai oktatási rendszer válságát a társadalmi elvárások és az egyetemről alkotott elképzelések között feszülő ellentmondások következményeként tételezi. Az egyetemi közeg tudományos intézményeinek működését az 1970-80-as évekig állami források biztosították, ezt követően azonban fokozatosan elkezdődött - Kelet és Nyugat Európában egyaránt - az állam kivonulása az egyetemek finanszírozásából.<sup>235</sup> Az akadémiai kapitalizmus<sup>236</sup> kifejezést Sheila

---

<sup>230</sup>Tom Holert (2011): Something Other Than Administrated “Quality.” Art Education and Protest 2009/1979 In: In: eipcp.net, <http://eipcp.net/transversal/1210/holert/en>, 2010., Dean Kenning: Protest. Occupy. Transform., In: *Art Monthly* 343: February 2011., <https://www.artmonthly.co.uk/magazine/site/article/dean-kenning-protest-occupy-transform-february-2011>

<sup>231</sup>Derrida, Jacques: The University without Condition, In: *Without Alibi*, Stanford University Press, 2002, 202-237.

<sup>232</sup>Liotard (1993)

<sup>233</sup>James Elkins: Visual Culture Questionnaire, In: *October*, 52-54. (Elkins a Mi a visual studies?) ford: Hornyik Sándor, [meoline.hu/vizualis-kultura/mi-a-visual-studeis](http://meoline.hu/vizualis-kultura/mi-a-visual-studeis)

<sup>234</sup>Readings (1997): 150, Peter Cramer <http://louisville.edu/journal/workplace/issue6/cramer.html> Review of Bill Readings' *The University in Ruins*

<sup>235</sup>Tamás Pál (2013): Akadémiai kapitalizmus Közép-Európában: Kutatási kérdések, In: *Magyar tudomány* 174.évf. 1.sz. pp. 81-95.

<sup>236</sup>Az akadémiai kapitalizmus a piac és a közjóként szerveződő oktatási rendszer piaci átszerveződésnek következményeit vizsgálja. A jelenség kétirányú, a gazdasági szféra megrendelése (pl. az információtechnológia területén) mellett a másik tényező a kutatási eredmények, szabadalmak, szerzői jogok piaci tényezővé válása. Lásd: Slaughter, Sheila & Rhoades, Gary. (2009). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Johns Hopkins University Press. Magyarul: Az akadémiai kapitalizmusról -

Slaughter és Gary Rhoades 1997-ben vezette be, utalva Bourdieu 1984-ben leírt egyetemi, tudományos tőke (academic capital) fogalmára<sup>237</sup>. Az akadémiai kapitalizmus az egyetemeken folyó tudományos munka piaci folyamatainak, a technológiavezérelt gazdasági befolyásnak az egyetemeken érzékelhető összefüggéseit jelenti. Bár példáikat ők is elsősorban az amerikai kutatóegyetemekből merítik, a jelenség az európai felsőoktatásban, így a kreatív ipar “vonzáskörzetében” egyre aktívabb művészetoktatásban is érzékelhető. Az egyetem a tudás gazdaságban betöltött szilárd pozíciójának köszönhetően az állami hatalom és a piac között lavírozva egyre nehezebben tudja fenntartani autonómiáját, a tudósok szép lassan a “tudás könyvelőivé” válnak.<sup>238</sup> A piaci tényezők térnyerése az egyetemi szférában ugyanakkor a diákok és a tanárok körében is szemléletváltást eredményezett; közintézményi szerepvállalásuk a kritikai gondolkodás központi intézményévé alakította az egyetemet.<sup>239</sup> Readings továbbá azt is írja, hogy az egyetemnek többé már nincs közvetítő szerepe az információ átadásában, a kritikai véleményalkotás gyakorlásának helye.<sup>240</sup> Az 1980-as évek végére a művészeti iskolákba is beszivárogtak az üzleti tényezők. A művész karrierlehetősége, a művészeti munka folyamatának láthatósága, a művészetelmélet és kritika mint a művészeti diskurzus és a művészeti piac nélkülözhetetlen háttere, valamint a művészet (így a művészetoktatás) hasznossága időről időre terítékre került. Az 1980-as években a kultúratudományok (visual culture) elterjedésének köszönhetően a nyugat-európai művészeti iskolákban is megjelentek a kritikai elméletek a

---

Szemelvények Slaughter, Sheila & Rhoades, Gary: *Academic Capitalism and the New Economy: Market, State and Higher Education* c. művéből, összeállította: Polyacskó Orsolya, ford.: Csiszér Annmária, In: *Felsőoktatási Műhely*, 7-20,

[https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/felsooktatasimuhely/FeMu/2008\\_03/oldal7\\_22\\_slaughter\\_rhoades.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasimuhely/FeMu/2008_03/oldal7_22_slaughter_rhoades.pdf)

<sup>237</sup> Bourdieu-re való hivatkozás értelmében, bár az akadémiai kapitalizmus használatos magyar fordításban, szerencsésebb lenne az egyetemi vagy tudományos kapitalizmus kifejezést használni). A tudományos tőke a család kulturális értékeinek, valamint az oktatás során átadott tudás összetett hatásainak mutatója, ennek eredményessége a családtól örökölt kulturális tőke mennyiségének függvénye.

<sup>238</sup> Jan Sowa (2016): „Undisciplined Unacademic Zone”. [mezosfera.org](http://mezosfera.org), September 30.

<http://mezosfera.org/undisciplined-unacademic-zone/>

<sup>239</sup> Az egyetem (a tudományegyetem és a művészeti akadémia egyaránt) a megalakulásától kezdve az elit, a kiváltságosok intézménye volt, amely a II. világháborút követően, a humanitárius válság enyhítése céljából a tudáshoz való hozzáférés demokratizálódásának szimbolikus helyévé vált. A társadalmi és kulturális egyenlőtlenséget a hallgatói létszám emelésével kívánták csökkenteni, a felsőoktatás társadalmi jelentősége megnövekedett, a diákok létszámának és összetételének köszönhetően teljes mértékben átalakult. Ez az átalakulás, a megnövekedett létszám, és a változatos társadalmi mintázat egyaránt hozzájárult ahhoz, hogy a hallgatók saját társadalmi helyzetükből kifolyólag a tudáshoz való hozzáférés ellentmondásaira rákérdezzenek. Bővebben: K. Horváth Zsolt: *Rossz közérzet az egyetemen*, E. P. Thompson és a tudás áruvá válása, [litera.hu](http://www.litera.hu), 2018.nov.26. <http://www.litera.hu/hirek/k-horvath-zsolt-rossz-kozerzet-az-egyetemen-e-p-thompson-es-a-tudas-aruva-valasa> (utolsó hozzáférés: 2019. január 7.)

<sup>240</sup> Readings (1997): 6.

curriculumban. Ezek azonban úgy tűnik az 1990-es évek végére kissé elcsendesedettek annak a következményeként, hogy a kritikai hangvétel az egyetemeken is intézményes norma lett, a művészet elmélete és gyakorlata egy szisztematikusan felépített, szabályokkal megalapozott diszciplínává alakult az egyetemen.<sup>241</sup>

A művészeti intézményeknél is ekkoriban kerültek “belülre” a kritikus hangok. Amikor a művészet intézményi változásait konkrét folyamatokhoz, időszakokhoz kötjük, figyelembe kell vennünk az intézményi modellek előtörténetét is. A múzeumok „fejlődési” szakaszai, ahogy a művészeti iskolák hagyományai sem egy töről fakadnak. Az 1990-es évek elején a magyarországi, kelet-európai művészeti és művészetoktatási intézményrendszer azzal volt elfoglalva, hogy az elmúlt évtizedek megkövesedett intézményi struktúrájáról lefejtse a rárakódott rétegeket; így érthető módon a nyugat-európai intézménykritikai fásultság helyett nálunk más preferenciákkal kellett szembesülnie.

Az egységes európai felsőoktatás kialakítása érdekében – ami nem a kritikai tanulmányok általános tanrendi bevezetésért jelentette – 1999-ben ratifikálták a Bolognai Egyezményt, amely<sup>242</sup> olyan sztenderdizálási szempontokat és normarendszert vezetett be, ami bár hozzájárult az Európai Unió tagországi (és a csatlakozás előtt álló országok) közötti hallgatói és oktatói mobilitáshoz, nemzetközileg elfogadott, ekvivalens diplomák megszerzéséhez, valójában az egyetemek autonómiájának korlátozását és a nehezen adaptálható adminisztratív és strukturális változtatások bevezetését jelentette. A felsőfokú oktatás egységes felosztása (BA / MA (MFA) / PhD, DLA, Practical Phd)<sup>243</sup> és az uniós szinten ekvivalens kreditrendszer, az EU konform tananyagok, a szabványosított tudásáramlás ideális modelljét hivatottak megvalósítani. A felsőoktatási rendszert első körben az Európai Unió tagországaiban elfogadott, egymásra épülő BA és az MA képzésekben vezették be. 2003-ban a harmadik szint, a doktori képzés lett a prioritás.<sup>244</sup> Az elmúlt évtizedekben az egyetemi (a humán és a társadalomtudományi területek elsősorban) és a művészeti képzés szerkezetének összehangolása nem volt problémamentes,

---

<sup>241</sup> Nick Stanley and Sarat Maharaj: A Discussion In: *Art Education in the Postmodern World: Collected Essays*, Intellect, Bristol, 2006. 27-33

<sup>242</sup> Bolognai folyamat. Európai képzési reform, fő dokumentumok, <https://www.uni-corvinus.hu/index.php?id=8305>

<sup>243</sup> BA: Bachelor of Arts (alapképzés humán- és társadalomtudományi, valamint művészeti területen), MA: Master of Arts (mesterképzés humán - és társadalomtudományi, valamint művészeti területen), DLA /Doctor of Liberal Arts: doktori képzés művészeti területen, PhD: doktori képzés humán- és társadalomtudományi, valamint művészeti területen, valamint az Egyesült Királyságban például: Practical vagy Practice-based PhD.

<sup>244</sup> <http://www.ehea.info/cid102847/third-cycle-doctoral-education-2009.html>

hiszen alapvető eltérések figyelhetőek meg a művészeti és a tudományegyetemi képzések között.

<sup>245</sup> A művészeti kutatás mint fogalom megjelenése illetve meghatározásának, kritériumainak nehézségei részben ebből az ekvivalencia-kényszerből fakadnak. A művészeti kutatásra bővebben a következő fejezetben térek ki.

A harmadik témakör a hallgatók aktív szerepvállaláshoz kapcsolódik.<sup>246</sup> Az épületfoglalások felidéztek az 1960-as évek diáktiltakozásait, amikor az egyetem a társadalmi elköteleződés fontos központja volt, és amikor a művészeti egyetemek kritikai potenciái is érzékelhetőbbek lettek.<sup>247</sup> Nyugat-Európában a hallgatói mozgalmak kialakulása, illetve beágyazódásuk a társadalmi mozgalmakba, az egyetem (köz)intézményi szerepének stabilizálódását is jelentette. Így az egyetem nemcsak a hallgatói megmozdulások célpontja volt a folyamatos kritika kereszttüzében, hanem a megmozdulások helyszíne is. Ahogy K. Horváth Zsolt írja az 1960-as évekbeli egyetemi megmozdulásokkal kapcsolatban, *“...az ott végzett térfoglaló mikropolitikai gesztusok, falfirka formájában megnyilvánuló üzenetek, a formális oktatás rendjét megbontó felszólalások szimbolikus térré változtatták az intézményt.”*<sup>248</sup> A hallgatói megmozdulások, reakciók az egyetemi intézménytörténet fontos fejezetei. Az occupy mozgalmak hatására az archív akták újra előkerültek, és ezek nemcsak az eseményének felidezéséhez, hanem a hallgatói szerepvállalás mintázatainak kutatásához is hozzájárultak. Nem ismert olyan összefoglaló, amelyik nem csak egy eseményre fókuszál, hanem a művészeti akadémiák diákköveteléseit és az elért célok analógiáit ismerteti. <sup>249</sup> Ennek megírására én sem vállalkozom a disszertáció

---

<sup>245</sup> A Certain MA-ness, Amsterdam, March 8, 2008

MaHKU, Utrecht Graduate School of Visual Art and Design

Certain MA-ness, Art you talkin' to Me? Salon Discussion: 'You Talkin' to me? Why art is turning to education', 2008 ICA, London, *Nought to Sixty Salon Discussion*, Paul O'Neill és Mick Wilson szervezésében, ICA London, 2008. július. 14. [www.ica.org.uk](http://www.ica.org.uk). ICA. (Többek között ez a beszélgetés szolgált alapjául a Curating and the Educational Turn (eds. Paul O'Neill és Mick Wilson) című

könyvnek. <http://www.ica.org.uk/Salon%20Discussion:%20You%20Talkin'%20to%20me%3F%20Why%20art%20is%20turning%20to%20education'+17098.twl> (a weboldal nem aktív)

<sup>246</sup>Gregory Sholette: After OWS: Social Practice Art, Abstraction, and the Limits of the Social, *e-flux journal* 31, January 2012, [www.e-flux.com/journal/after-ows-social-practice-art-abstraction-and-the-limits-of-the-social](http://www.e-flux.com/journal/after-ows-social-practice-art-abstraction-and-the-limits-of-the-social), Maja Fowkes and Reuben Fowkes, “#Occupy Art,” *Art Monthly Magazine* (September 2012), [www.artmonthly.co.uk/magazine/site/article/occupy-art-by-maja-and-reuben-fowkes-september-2012](http://www.artmonthly.co.uk/magazine/site/article/occupy-art-by-maja-and-reuben-fowkes-september-2012). , The Oxford Left Review: Student Power Theory, Critique and Practice, 2013. 2012 / febr. 9.

<sup>247</sup> Tom Holert (2011)

<sup>248</sup>K. Horváth Zsolt: Rossz közérzet az egyetemen, E. P. Thompson és a tudás áruvá válása, [litera.hu](http://www.litera.hu), 2018.

november 26. <http://www.litera.hu/hirek/k-horvath-zsolt-rossz-kozerzet-az-egyetemen-e-p-thompson-es-a-tudas-aruva-valasa> (utolsó hozzáférés: 2019. január 7.)

<sup>249</sup> Naomi Hennig: Sand in the Works Student opposition and protest at the Berlin art academies 1933 – 1989, In: *D/Effect/Academy*, Interflugs, 2013., <http://www.naomihennig.com/wp-content/uploads/2017/03/History->

kereteiben, azonban a disszertáció negyedik egységében két olyan esettanulmányt mutatok be: a Hornsey School of Art demonstrációját, valamint a Magyar Képzőművészeti Egyetem “diáklázadását”, amelyek egy jövőben megvalósítható átfogó kutatás kezdetének kiindulását jelenthetik.

## A művészetoktatás modelljei

A kortárs művészetoktatás fordulatának bemutatásához a belga művészetteoretikus Thierry de Duve egyik szövegét veszem alapul.<sup>250</sup>

A *When Form Has Become Attitude - and Beyond* 1994-ben jelent meg.<sup>251</sup> Egy braunschweigi konferencián 1997-ben az előbbinek részben átírt és rövidített változatát adta elő, amit két évvel később magyar fordításban *A Bauhaus-modell vége. Elemzés* címmel közölt a Balkon művészeti folyóirat.<sup>252</sup> Az alábbiakban az első változathoz indulok ki, és jelzem, ha a későbbire hivatkozom. Bár az írás a 90-es évek művészetoktatásából indul ki, a 2010-es évek végére is érvényes szempontokat említ.

De Duve az európai intézményesített művészetoktatás modelljeit a XVIII. századtól az 1990-es évekig elemzi, és három modellt körvonalaz, amelyekhez különböző fogalmakat társít. Az akadémiai modellt a tehetség (talent),<sup>253</sup> a mesterség ismerete, a szaktudás (métier) és a természethűségre való törekvés (imitation) határozza meg. Az ókori mesterművek és a természet másolása a művészetoktatás meghatározó módja, az értékítélet mindenekelőtt a mesterségbeli

---

studentprotest\_ENG.pdf

<sup>250</sup>Thierry de Duve New Yorkban élő belga művészettörténész. A modern művészet és a filozófiai esztétika összefüggéseivel foglalkozik több könyvében. Könyveinek hazai recepciója (Hornyik Sándor és Házas Nikolettá írásai) elsősorban a Duchamp After Kant vagy a Pictorial Nominalism (képi nominalizmus) írásaihoz kapcsolódik. A művészetoktatás kérdésével az 1990-es években foglalkozott. Ez az az időszak volt, amikor Párizs városvezetése művészeti iskola alapítására kérte fel - az ehhez végzett kutatómunkát összegzi a tanulmány - ami aztán pénzügyi okok miatt meghiúsult.

<sup>251</sup>Thierry de Duve (1994) *When Form Has Become Attitude – And Beyond*, in Foster, S. and de Ville, N. (eds.), *The Artist and the Academy: Issues in Fine Art Education and the Wider Cultural Context*, Southampton: John Hansard Gallery, pp 19–31. újraközlés: Thierry De Duve: *When Form Has Become Attitude – And Beyond*. In: *Theory in Contemporary Art Since 1945*. Ed. by Zoya Kocur and Simon Leung. Blackwell, Madden, MA, 2005. 19-31.

<sup>252</sup>A szöveg a *Nüchternheit und Nähe. Philosophie und Kunstgeschichte an der Kunsthochschule* című konferencián hangzott el, Braunschweig, 1997. megjelenés: *Balkon*, 1999. In: <http://www.c3.hu/scripta/balkon/99/09/01duve.htm>, utolsó letöltés 2018. január 28. A fordításhoz használt szöveg előadásszöveg, valószínű de Duve nem publikálásra szánta, hiányoznak a lábjegyzetek.

<sup>253</sup>A Bauhaus -modell vége című szövegben a két első modell karakterjegyeiből állít fel ellentétpárokat de Duve: tehetség – kreativitás, mesterség-médiium, utánzás-eredetiség

tudást és a veleszületett – tehát nem tanítható – tehetséget veszi figyelembe.

A Bauhaus-modell kulcsfogalmai a kreativitás (creativity), a médium (medium) és az ötlet (invention). A kreativitáshoz nem szükséges előzetes tudás vagy képesség, a művészet (és nem csak technikai értelemben) tehát tanítható, ezért a Bauhaus alapokra építő tanulmányok első évében a művészeti alapokat lefektető általános oktatás folyik.<sup>254</sup> Az alternatív pedagógiai irányzatok Montessoritól, Rudolf Steineren át John Dewey-ig<sup>255</sup> a szabályokat és a konvenciókat nélkülöző „kreativitási gyakorlatokban” hittek, ahogy a vizualitás elméletével és az észlelés pszichológiai vonatkozásaival foglalkozók sem a hagyományokra helyezték a hangsúlyt, hanem az észlelési vizsgálatokból vontak le a vizuális fogalomalkotásról következtetéseket.<sup>256</sup> Gombrich a mellett érvel, hogy a képi észlelésben és megértésében nem szükséges konvenciókat elsajátítani, mert azokban a hasonlóság és a kulturális beidegződés játszik szerepet. *Arnheim* szerint a rendezett formák hordozzák a vizuális fogalmakat, és ezáltal válnak olvashatóvá a képek, nem pedig a konvencionálisan meghatározott jelek által.<sup>257</sup> A Bauhaus-modell nem a technikai szakértelem principiumából indul ki: egy adott médium használatának elsajátítása, magára a médiumra vonatkozó kérdések megválaszolására is lehetőséget ad.<sup>258</sup>

A posztmodern művészetoktatási modellt az attitűd (beállítódás), a gyakorlat és a dekonstrukció (attitude, practice, deconstruction) fogalmaival jellemzi a szerző.

Míg az első két modell általános karakterjegyei kevéssé vitathatók, kérdéses a meglétük (illetve annak a módjaik és arányaik) a kortárs művészetoktatásban, de a harmadik modell időszakát, sajátosságait és relevanciáját illetően már a bizonytalanság egyre nagyobb. Nem véletlen, hogy a pár évvel később megírt szövegverzióban a harmadikról már nem beszél, helyette a Bauhaus-modell összeomlásának okait boncolgatja. Ez a bizonytalanság érthető, hiszen a kortárs művészetben az 1990-es évek egy intenzív, változékony időszakot jelöl. Ahogy az előző fejezetekben láthattuk – ez a művészeti intézmények átalakulásának, új típusú kortárs művészeti intézmények kialakulásának az időszaka, de<sup>259</sup> a kortárs művészeti gyakorlat is megváltozik: a

---

<sup>254</sup> u. o. 22. old.

<sup>255</sup> Németh András: *A reformpedagógia múltja és jelene*, Tk., Bp., 1996.

<sup>256</sup> De Duve (1994): 23.

<sup>257</sup> Arnheim, Rudolf (1979 [1974]): *A vizuális élmény – Az alkotó látás pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest, Gombrich, Ernst H. (1972 [1959]): *Művészet és illúzió. A képi ábrázolás pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest

<sup>258</sup> De Duve (1994):23-24

<sup>259</sup> Claire Doherty: Új intézményesség és a szituatív kiállítás in: Doherty, Claire 2006 *New Institutionalism and the*

diszkurzív műfajok, az együttműködésen és részvételen alapuló gyakorlatok egyre gyakrabban jelennek meg a kiállítóterekben, a biennálékon, a kortárs műtárgypiacon, és ezek a tendenciák a művészeti iskolák hagyományos művészetoktatásának egyre nagyobb kihívást jelentenek. Az oktatás megújítására a kortárs művészeknek is vannak javaslataik, bár ők – ahogy láthattunk rá példákat a korábbi fejezetekben – a hivatalos oktatás alternatíváit együttműködésben megvalósított művészeti projekteknek tekintették.

Dominique Gonzalez-Foerster, Philippe Parreno és Pierre Huyghe - a relációesztétika protagonistái - 1989-ben alapították meg az *École Temporaire*-t. Ahogy a neve is jelzi, az időszaki jelleggel működő kísérletező iskolában<sup>260</sup> különböző egyetemeken, művészeti iskolákban, de még nehezen megközelíthető hegyvidéki terepen is rendeztek workshopokat. A diákok létszáma és összetétele a helyszínek függvényében változott. Az eseményeket maguk a művészek dokumentálták, majd a résztvevőkkel együtt elvégezték az utómunkálatokat, és a filmet levetítették a következő helyszínen az új közönségnek. A művészek célja egy olyan iskola létrehozása volt, ahol a tér, az idő és az intézmények között létrejövő kapcsolatokat a folyamatos aktivitás (és azok dokumentációja) és az információátadás tartja életben.<sup>261</sup>

De Duve szövegében a hagyományos alkotói műfajokból (festészet, szobrászat) indul ki, bár a kortárs művészetben inkább már az ún. *poszt-kartéziánus* műfajokról beszélhetünk, amelynek előzményei az 1960-as évek második felében jelentek meg, és az ipari, politikai, filozófiai, tudományos területekből táplálkoznak.<sup>262</sup> A poszt-kartéziánusi művészetben eliminálódtak a határok a művészet és a mindennapok között, és többé már nem lehetséges a régi fogalmakkal megragadni azt, hogy mi is a művészet.<sup>263</sup> Ez az állapot jellemzi a mű, a művész és a néző közötti viszonyrendszert, és ehhez adaptálódik a kortárs intézmény is. Az intézmény azért imitál más típusú intézményeket (iskola, laboratórium, közösségi hely) és azért alkalmaz pedagógiai

---

Exhibition as Situation. *situations.org*. Situations. Magyarul uő: 2012 (2006) Új intézmény, [http://www.situations.org.uk/media/files/New\\_Institutionalism.pdf](http://www.situations.org.uk/media/files/New_Institutionalism.pdf)esség és szituatív kiállítás. In: Kékesi Zoltán, Lázár Eszter, Varga Tünde, Szoboszlai János szerk. *A gyakorlattól a diszkurzusig: Kortárs művészetelméleti szöveggyűjtemény*. Budapest, Magyar Képzőművészeti Egyetem, mke.hu. MKE, <http://www.mke.hu/adat/szovegyujtemeny.pdf>

<sup>260</sup> Anton Vidokle: Exhibition as School in a Divided City, In: Notes for an Art School, Mai Abu al-Dahab, Florian Waldvogel, Anton Vidokle (eds), ... International Foundation Manifesta and Nicosia: Manifesta 6 (2006), 2. old.

<sup>261</sup> u.o.

<sup>262</sup> Dave Beech (2010): 48-49.

<sup>263</sup> u.o.

módszereket, hogy ennek a megváltozott viszonynak meg tudjon felelni.<sup>264</sup>

### **Művészetoktatási modell:(kritikai) attitűd**

A harmadik modellben a mesterséget és az akadémiai szaktudást, illetve a mediális kísérletezést és a kreativitást (Bauhaus) az attitűd és a gyakorlat váltotta fel a művészeti oktatásban. De Duve írásának címe Harald Szeemann berni Kunsthalléban 1969-ben megrendezett ikonikus kiállítására utal, és az 1960-as évek konceptuális művészeti beállítódását idézi fel.<sup>265</sup> *A Live in Your Head: When Attitudes Become Form. Works - Concepts - Processes - Situations - Information* (Élj fejben: Amikor az attitűdök formát képeznek, Munkák – Konceptiók-Folyamatok – Helyzetek – Információk) kiállításra Szeemann olyan alkotói módszerekkel kísérletező művészeket hívott meg, akik egy adott galéria terét / felületét lakták be: legyen szó akár egy falra fröccsentett gesztusról (Richard Serra), egy kiállítótéri faldarab akkurátusan lemért és kiemelt darabjáról (Lawrence Weiner) vagy akár egy térberendezésről (Mario Merz), assemblage-ról. A művészek munkamódszerei összefüggésben álltak a kurátor intenciójával, aki nemcsak mint házigazda, hanem mint együttműködő (kreatív) partner jelenik meg a kiállítás krónikájában. A hangsúly nem a kész műtárgyra, hanem létrejöttének folyamatára (folyamatalapú mű) helyeződik, olyan helyzetekre, amelyek a kiállítótérrel, a kurátorral, a közönséggel egyaránt kommunikálnak, és megkérdőjelezzik a műtárgy fizikai határok közé szorított kereteit is.

Amennyiben a művészetoktatás történetéből vett konkrét példákkal illusztráljuk ezt a harmadik

---

<sup>264</sup> u.o.

<sup>265</sup> *Live in Your Head: When Attitudes Become Form: Works, Concepts, Processes, Situations, Information*, Kunsthalle Bern, 1969.03.22 – 04.27 (katalógus)

kiállító művészek: Carl Andre, Giovanni Anselmo, Richard Artschwager, Thomas Bang, Jared Bark, Robert Barry, Joseph Beuys, Alighiero Boetti, Mel Bochner, Marinus Boezem, Bill Bollinger, Michael Buthe, Pier Paolo Calzolari, Paul Cotton, Hanne Darboven, Walter de Maria, Jan Dibbets, Ger van Elk, Rafael Ferrer, Barry Flanagan, Ted Glass, Hans Haacke, Michael Heizer, Eva Hesse, Douglas Huebler, Paolo Icaro, Alain Jacquet, Neil Jenney, Stephen Kaltenbach, Jo Ann Kaplan, Edward Kienholz, Yves Klein, Joseph Kosuth, Jannis Kounellis, Gary B. Kuehn, Sol LeWitt, Bernd Lohaus, Richard Long, Roelof Louw, Bruce McLean, David Medalla, Mario Merz, Robert Morris, Bruce Nauman, Claes Oldenburg, Dennis Oppenheim, Panamarenko, Pino Pascali, Paul Pechter, Michelangelo Pistoletto, Emilio Prini, Markus Raetz, Allen Ruppersberg, Reiner Ruthenbeck, Robert Ryman, Frederick Lane Sandback, Alan Saret, Sarkis, Jean-Frédéric Schnyder, Richard Serra, Robert Smithson, Keith Sonnier, Richard Tuttle, Frank Lincoln Viner, Franz Erhard Walther, William G. Wegman, Lawrence Weiner, William T. Wiley, Gilberto Zorio



modellt, akkor érdemes felidézni egy másik "gestust", amelyre de Duve is kitér,<sup>266</sup> és ahol nem a berni Kunsthalle, hanem egy londoni főiskolai könyvtár a kritikai hozzáállás gyakorlóterepe. A Saint Martin School of Art egykori rész munkaidős tanára, az Artists' Placement Group egyik tagja, John Latham 1966-ban, a formalista művészet teoretikus pápájának, Clement Greenbergnek 1961-ban kiadott *Art and Culture* című, az intézmény könyvtárából kikölcsönzött könyvét "dolgozta fel" a diákjaival: lapjait kitépték, megrágták, majd a nyálas galacsinokat visszaköpték egy kémcsőbe, ami aztán erjedésnek indult. Amikor ebben a formában került vissza a „könyv” a könyvtárba, nagy felháborodást keltett, és Lathamet ki is rúgták ezért. Pár évnek kellett csak eltelnie, hogy mindez egy legitim művészeti gestussá váljon és bekerüljön a 20. századi művészettörténetbe. Nemcsak azért, mert a szétrágott "könyv-mű" bekerült a MoMA gyűjteményébe<sup>267</sup>, hanem mert az eventek, happeningek, performanszok a legtöbb művészeti iskolában felkerültek a diplomamunka-kompatibilis műfajok listájára.

Pár évvel később 1969-ben, az Art & Language Group elindítja Elméleti kurzusát (Art in Theory Course) a Coventry School of Art-ban, ami azért okoz zavart az intézményben, mert a Csoport a műtermi munka keretein belül képzelte el a kurzust, azonban a Művészettörténet Tanszék óráival párhuzamosan futó elméleti órák nem kronológiai, életrajzi, műfaji felkészítést nyújtottak, hanem elméleti megalapozottságú szövegek "készítésére", ilyen típusú művek létrehozására ösztönözték a művészhallgatókat.<sup>268</sup> A művészettörténet és a művészetelmélet más megközelítésben foglalkozik a művészet kérdéseivel, ennek ellenére a művészettörténész tanárok személyes támadásként, pedagógiai munkásságuk erős kritikájaként élték meg a csoport tevékenységét.

Ahhoz, hogy valaki progresszív művész legyen, nem kreatívnak vagy tehetségesnek kell lennie, hanem a szükséges kritikai attitűd birtokában kell lennie.<sup>269</sup>

A kritikai attitűd szükségszerű velejárója a politikai elköteleződés – írja Duve Althussert idézve – , azonban szerinte a művészetoktatásban fennáll annak a veszélye, hogy üres pózzá válik, amit de Duve azzal indokol, hogy a kritikai attitűd az első két modelltől nem tartott meg semmit, és

---

<sup>266</sup> A Bauhaus modell vége szövegben ez az utalás nem szerepel

<sup>267</sup> <https://www.moma.org/collection/works/81529>

<sup>268</sup> A kurzus ötlete reakció is volt az 1960-as években bevezetett, úgynevezett Coldstream Jelentésre (Coldstream Report), ami a művészeti iskolák diplomához kötött tanulmányait alakította át az elméleti órák arányának növelésével. Ez a váltás a „piacképesebb” művészek számát és elhelyezkedési lehetőségeit szerette volna kiszélesíteni, beleértve az alap- és középszintű művészet (és művészettörténet) oktatást, vagyis a művészek és a művésztanárok képzésének összehangolása volt a cél.

<sup>269</sup> De Duve, u.o.

kritériumok hiányában nehéz bármilyen alapra, követendő modellre támaszkodni.<sup>270</sup> Az elköteleződést az mentheti meg az üres pózzá válástól – teszem már ezt én hozzá, Seregi Tamás esztéta gondolatait idézve – ha annak nem pusztán a társadalomba való integrálódás az eszköze és célja, hanem a reflexió. Ennek a reflexivitásnak pedig az a biztosítéka, ha a kulturális mező sajátos értékei nevében avatkozik bele a művész a politikai mezőbe.<sup>271</sup>

A művészeti elköteleződésre Seregi három típust mutat be: az első a már említett reflexív, a második Sartre rezponzív elköteleződéséhez kapcsolódik.<sup>272</sup> Ez annyiban különbözik az elsőtől, hogy ennek az alanya nem az alkotó, hanem a befogadó. A rezponzív elköteleződés a befogadónak a reakciója a művész felhívására. „A művészet elkötelezése tehát az olvasó szabadságának felélesztését jelenti, az arra való rámutatást, hogy minden alkotott, és ezért minden megváltoztatható”<sup>273</sup> A harmadik az expanzív elköteleződés pedig, Peter Bürger megfogalmazásában nemcsak a művészet kiterjesztését jelenti, hanem annak átvezetését a gyakorlatba.<sup>274</sup> Ez nem a művészet kiterjesztésének és nem is a külső igényeknek való alávetés (erre példa a „rossz” antiművészet és a „rossz” szociális művészet). A művészet önmagába zárása vagy a művészeti intézménybe való „bezárásának” megszüntetése révén érhető csak el az expanzív elköteleződés, az egész művészeti rendszer struktúrájának és működés módjának megváltoztatásával. Ennek az elköteleződésnek egy nehezen kivitelezhető kifutása Brecht művészeti módszere és az intézményiség elutasítása – a művészetoktatás kontextusában ezt az elképzelést nehéz lenne adaptálni, és valószínű nem is ez a szándékuk a de duve-i harmadik modell követőinek sem.<sup>275</sup>

A harmadik modellben az attitűd mellett a gyakorlat (*practice*) is kiemelt szerepet kap, ami de Duve-nél nem technikai értelemben vett manuális, hanem társadalmi gyakorlatot jelöl. A gyakorlat egy olyan társadalmi folyamat része, amelyben a művész aktív kapcsolatban áll a való

---

<sup>270</sup>De Duve. Az attitűddel kapcsolatban megjegyzi, hogy az 1960-as végén a művészet kevésbé politikai elköteleződését hirdetőik is használták pl. Jerome Stolnitz (esztétikai attitűd) 27. old.

<sup>271</sup>Seregi Tamás: *Esztétikai kötődés -ontológiai lehorgonyzás- művészeti elköteleződés* In: [http://www.academia.edu/34689515/Seregi\\_Eszt%C3%A9tikai\\_k%C3%B6t%C5%91d%C3%A9s\\_-\\_ontol%C3%B3giai\\_lehorgonyz%C3%A1s\\_-\\_m%C5%B1v%C3%A9szeti\\_elk%C3%B6telez%C5%91d%C3%A9s.docx](http://www.academia.edu/34689515/Seregi_Eszt%C3%A9tikai_k%C3%B6t%C5%91d%C3%A9s_-_ontol%C3%B3giai_lehorgonyz%C3%A1s_-_m%C5%B1v%C3%A9szeti_elk%C3%B6telez%C5%91d%C3%A9s.docx). Seregi Bourdieu: A művészet szabályai című művében foglalkozik, az értelmiségi szerepével Zola kapcsán. Bourdieu, Pierre (2013): *A művészet szabályai*. Seregi Tamás fordítása. Budapest: Budapesti Kommunikációs Főiskola.

<sup>272</sup>Sartre, Jean-Paul (1969): *Mi az irodalom?*, Nagy Géza és Vigh Árpád fordítása. Budapest, Gondolat

<sup>273</sup> u.o.

<sup>274</sup> u.o., Bürger, Peter (2010): *Az avantgárd elmélete*. Seregi Tamás fordítása. Szeged: Universitas Kiadó.

<sup>275</sup> Seregi u.o.

világgal a társadalmi elköteleződés jegyében, az említett lehetséges módokon. A fogalom árnyalására a szerző a festői gyakorlatot (*pictorial practice*) említi annak alátámasztására, hogy a festészetet sem egy speciális tudáson alapuló kifejezési formának, még csak nem is egy médiumnak, hanem egy történeti intézménynek kell tekinteni.<sup>276</sup>

De Duve a művészeti attitűd kritikai vonatkozását hangsúlyozza, amelynek gyökerei az 1960-as évekig nyúlnak vissza. A kritikai hozzáállás Szeemann esetében gesztusokban és művészi magatartásokban nyilvánul meg, a művészeti kifejezőmódra irányul. A "műteremben rekedő" festészet és szobrászat kritikájaként jelennek meg és terjednek el az új médiumok (különösen performatív, diszkurzív formáik). Ezzel egy időben a művészeti egyetemekre is elérnek a különböző politikai, társadalmi mozgalmak, amelyek több-kevesebb sikerrel tudtak változásokat elérni az oktatási intézményben.

A harmadik modell harmadik pillére a dekonstrukció, amely a művészetoktatásban de Duve szerint, csak az első két modell (imitáció, invenció) integrálását követően valósulhat meg.

Innen már csak egy ugrás (és pár évtized) választ el bennünket attól, hogy a kritikai művészeti gyakorlat számára alkalmasabb egyetemi terepnek bizonyuljon de Duve szerint a kommunikáció szak, mivel a tárgy (valamely téma, intézmény, személy) kritikai megközelítését tartja egyik legfontosabb feladatának. A kortárs művészet kritikai attitűdjének gyakorlása (illetve az arra való felkészítés), inkább a bölcsészképzés kompetenciája – vonja le következtetését a szerző, amely kritikai gondolkodásra és politikai tudatosságra készíti fel a hallgatót.

Amennyiben a harmadik modell megjelenését a posztmodern időszak kialakulásának idejére tesszük, akkor az attitűdöt (attitűdöket) és a hozzá kapcsolódó gyakorlatot nemcsak egyfajta interdiszciplináris gondolkodásként, hanem a kritikai elméletek művészetoktatásba való integrálásaként is értelmezhetjük (pl. az Art & Language csoport tevékenysége). A kritika egyaránt illeti a (formalista) művészetet és az előtte fejet hajtó intézményt, ahogy azt Latham akciójában láttuk, és a művészeti intézmények feladatának és társadalmi felelősségvállalásának a tudatosítását, amit aztán az Artists' Placement Group a művészeti gyakorlatában is megvalósított, vagy lehetne folytatni a sort olyan pedagógus-művészekkel, mint Josef Beuys vagy a lengyel Oskar Hansen.<sup>277</sup> Ez a posztmodern művészeti gyakorlat nem technikai tudást vagy

---

<sup>276</sup> Thierry de Duve u.o.

<sup>277</sup> Oskar Hansen (1922-2005) építész, tanár. 1959-ben fogalmazta meg a „nyitott forma kiáltványát (Open Form)”, amely a tervező individualizmusát hirdető „zárt” építészet helyett az egyének különböző igényeit kívánta

interdiszciplináris művek létrehozási folyamatát jelöli, inkább a társadalmi közegre és kérdésekre fogékony, gyakorlaton alapuló (practice-based) hozzáállást.<sup>278</sup>

### A kutatói attitűd – a művészeti kutatás

Az 1970-es évek a művészeti intézmények felelősségével és politikai szerepvállalásával foglalkozó intézménykritikus művészet időszak, összefüggésben a művészetoktatásban érzékelhető változásokkal. Leginkább 1968 hatásaként könyvelhető el, amely a művészeti egyetemeket sem hagyta érintetlenül, és amely annak ellenére, hogy szakpolitikai vagy az adott intézményhez kapcsolódó problémákból indult ki (a művészhallgatók szociális juttatása, a hallgatói önkormányzat autonómiája, tanterv és tanítási kompetenciák) az intézményi kereteken túlmutató általános társadalmi problémákat is érzékeltette.<sup>279</sup> A Hornsey School of Art eseményeivel kapcsolatban említi Tom Holert a művészetoktatásban jóval később „bevezetett” kutatást (research) mint alapvető hozzáállást a művészeti gondolkodásban.<sup>280</sup>

A Hornsey események egyik résztvevője kifejti, hogy a művészeti és design oktatásnak az oktatásról folyó diskurzust is magában kell foglalnia. „...amennyire a művészet és a design általános problémái (technika, esztétika, történelem stb.) kutatási témák, az oktatási folyamatokkal is ugyanolyan mértékben foglalkozni kell. Kritikai tudatossággal kell viszonyulni a rendszerhez, ami egy folyamatos, permanens munka...”<sup>281</sup>

A művészeti kutatás mint terminus technicus a művészeti doktori képzésekkel (artistic research education) vált hivatalossá, a Bolognai Egyezmény több lépcsőben ratifikált, az európai felsőoktatás újabb fejezetéhez köthető háromlépcsős képzési rendszer legfelső szintjének kritériumaként.<sup>282</sup> Művészeti doktori képzéseket indították a művészetoktatásban, többé-kevésbé szinonim elnevezésekkel: gyakorlatialapú kutatás (practice-based research) vagy a gyakorlatialapú

---

figyelembe venni. A Varsói Képzőművészeti Akadémia tanáraként pedagógiai gyakorlatában is alkalmazta elképzelését: nyitott alkotói folyamatokon és kollektivitáson alapuló módszereket vezetett be a műhelymunkába.

<sup>278</sup> de Duve (1994): 29.

<sup>279</sup> A kortárs művészetoktatás és az Hornsey-beli események összefüggéseit, valamint az 1968-as hallgatói demonstráció hátterét Székely Katalin is említi a Kis Varsó: *Rebels* című munkájának bevezetőjében in: Little Warsaw: *Rebels*, ed: Little Warsaw and Katalin Székely, tranzit.hu, Kassák Foundation, 2017. 4-13.

<sup>280</sup> Tom Holert, 'Art in the Knowledge-based Polis', *e-flux journal*, no.3, 2009, in: <https://www.e-flux.com/journal/03/68537/art-in-the-knowledge-based-polis/>, (utolsó hozzáférés: 2018. 01.26.)

<sup>281</sup> Notes Towards the Definition of Anti-Culture, In: *The Hornsey Affair* ed. Students and staff of Hornsey College of Art, Harmondsworth, London: Penguin, 1969, [Document 46], 128-129.

<sup>282</sup> Az 1990-es évek második felében - még a Bolognai Egyezményt megelőzően - néhány nyugat-európai ország művészeti egyetemén elindult a doktori képzés (Helsinki, 1997).

PhD (practical PhD), de Magyarországon többnyire az Egyesült Államok doktori rendszerét követő DLA (Doctor of Liberal Arts) fokozatot megszerzésére van lehetőség.<sup>283</sup>

A doktori programok elindításával, a kutatáshoz és a tudományos munkához köthető egyetemi képzés kritériumrendszerét is össze kellett hangolni a művészetoktatásával.<sup>284</sup> Első lépésben az elméleti órák számát növelték, de a fokozat megszerzésének írásbeli feltételei is megváltoztak. A hasonlóságok ellenére (elméleti órák, disszertáció) a doktori képzésnél művészeti gyakorlaton maradt a hangsúly.<sup>285</sup>

A művészeti kutatás nem előzmény nélküli sem a művészettörténetben - időnként mintha elfelejtenénk a kutatás és a művészet összefüggéseinek akár Leonardóig visszanyúló gyakorlatát -, sem a művészeti oktatásban, és nem is feltétlenül egy adminisztratív kényszerről van szó. Az 1990-es évek második felétől a művészeti praxis változását is jelzi a művészeti gondolkodás jellemzésére használt a kutatás.<sup>286</sup> Míg a Bauhaus tanárai a technológiai és természettudományos kutatások, az észlelés és érzékelés területén keresték a művészeti kapcsolódásokat<sup>287</sup>, az 1960-as években a konceptuális művészek a művészet és a kutatás közötti összefüggéseket tanulmányozták. A művészeti kutatással kapcsolatos elképzelések a tudás fogalmának alakulásával is összefüggenek.<sup>288</sup> Allan Kaprow<sup>289</sup> az 1960-as években már arról beszélt, hogy a

---

<sup>283</sup>2013-ra 280 művészeti doktori képzést említ James Elkins a *Six Cultures of PhD* című tanulmányában. In: *Share: Handbook for Artistic Research Education* ed: Mick Wilson, Schelte van Ruiten, ELIA, Amsterdam, 2013. p 10.

<sup>284</sup>Dieter Lesage - *The Academy is Back: On Education, the Bologna Process, and the Doctorate in the Arts*  
A Bolognai Folyamatok hatása az egyetemi képzést és ezen belül a művészetoktatást egyaránt érintette, és azért "csak" a 2000-es évek második felében élenkült fel a Bolognai folyamatok fenntarthatóságához kapcsolódó vita, mert 2010 volt az EU által kiszabott határidő a Bolognai Egyezményt aláíróknak a harmonizációra.

<sup>285</sup>*The Artist's Knowledge 1 - 2 (Research at the Finnish Academy of Fine Arts)* ed. Jan Kaila, FAFA, 2006, 2008.

<sup>286</sup>*The Academy Strikes Back*, EARN in association with Centrifugal and led by GradCAM, Ireland. 'Critique of Archival Reason' (curated Henk Slager, RHA Gallery, Dublin, 2010), 'Re : Public' (curated Daniel Jewesbury, TBG, Dublin, 2010), 'Arts Research: Publics and Purposes' konferencia (Dublin, 2010). 'Tables of Thought' (curated by Jan Kaila and Henk Slager, Kuva, Helsinki), Certain MA-ness, Hayward konferencia, Radical philosophy, Mick Wilson: *SHARE Handbook for Artistic Research Education*, <https://www.elia-artschools.org/userfiles/Image/customimages/products/120/share-handbook-for-artistic-research-education-high-definition.pdf> Eds: Mick Wilson, Dublin Institute of Technology (DIT), GradCAM (Graduate School for Creative Arts and Media), Dublin, Valland Academy, University of Gothenburg. Schelte van Ruiten, the European League of Institutes of the Arts (ELIA) 2013.

<sup>287</sup> Paul Klee: *Pedagógiai vázlatkönyv*, Cornina, Budapest, 1980 (ford. Karátson Gábor), Moholy-Nagy László: *Festészet, fényképészet, film*, Corvina, Budapest, 1978.

<sup>288</sup> Simon Sheikh: *Objects of Study or Commodification of Knowledge? Remarks on Artistic Research* In: *Art & Research A Journal of Ideas, Contexts and Methods* vol. 2. No. 2. spring, 2009.

<sup>289</sup> Kaprow konkrét oktatási programmal is kísérletezett. *Project Other Ways* című kísérleti projektjét Herbert Kohl pedagógussal 1967 és 1968 között valósította meg. Az alap- és középiskolai oktatást a happeningekkel szerették volna megreformálni. Diákokat, tanárokat és olyan művészeket hívott meg, akik performanszokkal és konceptuális művekkel foglalkoztak azért, hogy olvasni és írni tanítsák meg a kisiskolásokat. Az óraterveket performansz

kutatás fel tudná pezsdíteni a művészi gyakorlatot, és ezért jó lenne az oktatásba is integrálni.<sup>290</sup> Ő azonban nem a képzés integráns részeként, hanem az egyetem keretein belül működő kísérletező, kritikai platformnak, egy olyan avantgárd think-tanknak képzelte el, ami az egyetemi közösségre is hatást tud gyakorolni.<sup>291</sup> Később a tudás egyre inkább a hasznosság, hatékonyság és az eladhatóság kritériumaival összekapcsolódó termék lett.<sup>292</sup> A művészeti kutatás a piacosított tudástermelés kritikai reflexiójaként is megjelent; a tudás és a tudásátadás kereskedelmi forgalomba nehezen hozható új módjaival, formáival, helyszíneivel kísérletezik.<sup>293</sup> A társadalomtudományi kutatások és a művészet érdeklődésének közeledése új címkéket aggatott a művészekre (kulturális munkás, kutató művész), és az új nevekhez igazodó új típusú gyakorlatok felkészítésében már a hagyományos művészeti tanszékek helyett az 1990-es években alakult interdiszciplináris képzések (Interdiszciplináris, Intermédia, Újmédia Tanszékek) vesznek részt.<sup>294</sup>

Miško Šuvaković művészetfilozófus napjaink releváns művészetoktatási modelljének, a kortárs művész legadekvátabb tevékenységének tekinti a művészeti kutatást.<sup>295</sup> A kutatás koncepciója a művészetoktatásban akkor jelent meg, „...amikor a kreativitás olyan poétikus platformjai mint pl. a technikai mesterségbeli tudás kifáradtak.”<sup>296</sup> Šuvaković két típusú művészetet különböztet meg: amelyik nem kutatáson alapul és egy elfogadott értékrendből indul ki, valamint a kutatáson alapulót, ami pedig saját értékrend felállítására törekszik.<sup>297</sup> A művészeti kutatás egy nyitott folyamat, nincs kutatási algoritmusa; egy a tévedéseket beépítő kreatív program, hasonló ahhoz, amit Rogoff a művészetoktatásra javasolt<sup>298</sup> az előre nem tervezett tévedések fontosságát hangsúlyozva.<sup>299</sup> Rogoff arra is kitér, hogy a művészet célja már nem elsősorban a közvetítés, mert a művészet nem egy meglévő tudást vizsgál és fordít le (mediál a közönségnek), hanem a

---

instrukciókkal és események koreográfiáival helyettesítették.

<sup>290</sup>Tom Holert idézi, Nam June Paik, “Expanded Education for the Paper-Less Society“, in: Judson Rosebush (ed.), *Nam June Paik: Videá 'n' Videology*, Syracuse: Everson Museum of Art, , n. p.

<sup>291</sup>Holert (2011): 39-40.

<sup>292</sup>Tom HOLERT, “Artistic Research: Anatomy of an Ascent”, *Texte zur Kunst*, 2011, No. 82, Artistic Research

<sup>293</sup>Simon Sheikh: Thinking Space, knowledge production...stb

<sup>294</sup>Miško Šuvaković: Theoretical Practices of Arts (Learning Art / Learning Theory) In: *Intersection*, 3-12

<sup>295</sup>Miško Šuvaković: “Art as Research”, Nika Radić and Dietmar Unterkofler (texts), 2011. Orion Art, Belgrade and Zavod P.A.R.A.S.I.T.E, Ljubljana

<sup>296</sup>De Duve (1994)

<sup>297</sup>Miško Šuvaković: Beyond Paper: Postmedia and Experimental Art 2014:131 old. (Primerjalna književnost (Ljubljana) 37.1, 154. old.

<sup>298</sup>131. old.

<sup>299</sup>Rogoff (2008)

kutatás egy sajátos formájaként jelenik meg.<sup>300</sup>

Általánosságban elmondható, hogy művészeti doktori képzések résztvevői mellett érvelnek, hogy a művészeti kutatás egyenértékű a művészetről szóló kutatással, és, hogy nem egy sajátos módszertant, sokkal inkább egy gondolkodást jelöl. Egy olyan művészeti tudásról (artistic knowledge) beszélhetünk, amely a művészeti kutatások során, kognitív és művészeti eszközökkel hoz létre speciális tudást.<sup>301</sup>

A doktori kutatás és a művészeti kutatás meghatározása részben kötelezettség volt, mert meg kellett határozni, hogy az egyetemi minősítés hogyan kapcsolódik egy olyan területhez, ahol nem érvényesek a kvantitatív szempontok (itt nem a piaci értékről, hanem a művész kvalitásairól van szó) - olvasható a Doktori Iskola kiadványának bevezetőjében.<sup>302</sup>

A művészeti kutatás hazai diskurzusában a Magyar Képzőművészeti Egyetem 2002-ben elindított doktori képzése is aktívan részt vett az alapítás követő években. A 2006-ban a Képzőművészeti Egyetemen megrendezett *Művészet mint kutatás* konferencia előadói a tudományos kutatás, fejlesztés, valamint az innováció szempontjait keresték a művészetben.<sup>303</sup> Egy évvel korábban KissPál Szabolcs által szervezett szimpózium (*Art/Research*)<sup>304</sup> művészeti egyetemek doktori képzéseinek oktatóival a téma kortárs nemzetközi művészetben és a művészetoktatásban aktuális kérdéseit vitatták meg.<sup>305</sup> Az előadásokat beszélgetés zárta, amelyben a moderátor *Erhardt Miklós* a művészeti kutatással kapcsolatos frusztrációkat firtató kérdésére *Sugár János* a hatékonysági szempontot mint a művészeti munka kellemetlen hozadékát emelte ki, amely ellentmond a művészi alkotófolyamat szabadságának.<sup>306</sup>

---

<sup>300</sup>Rogoff (2008)

<sup>301</sup>Borgdorff, Henk (2012): *The Conflict of the Faculties. On Theory, Practice and Research in Professional Arts Academies*, Leiden University Press: Amsterdam

<sup>302</sup>Varga Tünde Mariann: DLA, In: Szerk.: Előd Ágnes, Kicsiny Balázs, Peternák Miklós, Szegedy-Maszák Zoltán, Szócs Réka, Magyar Képzőművészeti Egyetem: Doktori Iskola, 2013. pp. 27-38.

<sup>303</sup> Művészet mint kutatás konferenciáról bővebben: <http://www.mkf.hu/>, valamint Marosi Ernő - Beke László - Hantos Károly et al.: *Művészet mint kutatás*, szerk.: Kürti Emese, Magyar Képzőművészeti Egyetem, 2007.

<sup>304</sup>Bővebb információ a programról: <http://www.intermedia.c3.hu/~artresearch/>, kiadvány: szerk KissPál Szabolcs, Intermedia Tanszék, 2006. Ezt követően 2007-ben *Művészet mint kutatás* címmel rendezett konferenciát a Magyar Képzőművészeti Egyetem, bővebb információ: <http://www.mkf.hu/>. Lásd még a hazai vonatkozásokról: Varga Tünde Mariann: DLA, In: Szerk.: Előd Ágnes, Kicsiny Balázs, Peternák Miklós, Szegedy-Maszák Zoltán, Szócs Réka, Magyar Képzőművészeti Egyetem: Doktori Iskola, 2013. pp. 27-38.

<sup>305</sup><http://www.intermedia.c3.hu/~artresearch/>, A szimpózium nemzetközi meghívottai (többek között Mika Hanula, Henk Slager, Gertrud Sandqvist) hazai művészek és kurátorok (Molnár Edit, Eröss Nikolett, Hornyik Sándor, Sugár János, Beke László) voltak. Ezúton köszönöm KissPál Szabolcsnak a szimpóziumról készült hangfelvételt.

<sup>306</sup>A szimpózium weboldalán a témához kapcsolódó szövegek is elérhetőek, mint például Sarat Maharaj definíciója: 0001 „A mindennapi szóhasználatban a "művészeti kutatás" igen tág fogalom, egy idomtalan lehetőség halmaz,

A szimpózium honlapján a szervezők egy a művészeti kutatás definíció-gyűjteményét is összegyűjtötték, amelyből ezúttal *Henk Slager* a MaHKU Utrecht dékánjának, a Finn Művészeti Egyetem (Helsinki) művészeti kutatások programjának oktatóját idézem.

„A művészeti gyakorlat új helyét és szerepét az utóbbi évtizedekben lezajlott folyamatok, a modernista múzeum aurájának feloldódása, a művészet autonómiájának megszűnése és a művészettörténet ideológiaként való lelepleződése jelöli ki. *Hardt* és *Negri* szerint napjaink domináns anyagtalan termelésének kultúrája olyan művészeket igényel, akik képesek magukat alkalmi módon, rugalmasan megszervezni.<sup>307</sup> *Tom Holert* írja, hogy a kutatás kikövezi a művészetnek az utat az egyetem felé, oda, ahol a tudósok és kutatók vannak, de hozzáteszi, *Appadurajt* idézve, hogy a kutatás történeti és antropológiai értelemben az imagináció speciális gyakorlata, amely az észak-amerikai és a nyugat-európai egyetemi világhoz kapcsolódik, nagyon különleges, és nem utolsósorban kolonialista.<sup>308</sup>

Amennyiben egy releváns oktatási modellt keresünk, nem felejtkezhetünk el arról, hogy az oktatással kapcsolatos tervek sok esetben nem arról szólnak, hogy ténylegesen mit és hogyan tanítsanak, hanem inkább elképzelések egy "ideális" művészetoktatásról, amelyek ha fizikai helyet találnak is maguknak, nem feltétlenül épülnek be a formára igazított, egységesített tanrendbe.<sup>309</sup> A szükséges rajztudás elsajátítása, a különböző művészi technikák megismerése és alkalmazása a művészeti oktatás elengedhetetlen része, amit azonban egy oktatási intézmény kizárólag csak a korábbi modellek közötti szabad átjárással tud biztosítani. A művészetoktatás modelljeit nem úgy kell elképzelnünk, mintha az újonnan érkező(k) lesöpörnék a korábbi, több száz évig (akadémiai), vagy több évtizedig (Bauhaus) az oktatási rendszerbe beépülő modelleket, hanem ezek furcsa kavalkádjaként, akár az egyes osztályokban is különböző arányokban.

---

amely megóv attól, hogy a kutatást kizárólag az akadémiai-intézményes mentén határozzuk meg. Ez azt jelenti, hogy egyediségére koncentrálva, a tudástermelés folyamatában megmutatkozó módszereinek a különbözőségét próbáljuk formába önteni.

<sup>307</sup> Henk Slager: Discours de la Methode Symposium: Artistic Research, 33-38

<sup>308</sup> Tom Holert(2011): 48-50

<sup>309</sup> Dziamski (2013): *Art in the Postmodern Era*, LIT Verlag, Münster, p.12.



## A jelen művészetoktatásának kihívásai - Az attitűd utóélete

Duve modell-elképzeléseihez többen visszatértek a szöveg megjelenését követően. Felvezető témája volt 2009-ben, a Stone Institute-ban megrendezett szemináriumi sorozatnak is, amelynek anyagát aztán később a program szervezője, James Elkins a *What Do Artists Know* című könyvben rendezte kötetbe.<sup>310</sup> Milyen tudással rendelkeznek a művészek? Mit tanítanak a művészeknek, vagy milyen gyakorlatok, technikák relevánsak napjaink művészetoktatásában? A könyvet a modellekhez kapcsolódó beszélgetés indítja, a szeminárium résztvevőinek – művészeti egyetemeken oktató, azokat vezető művészettörténészek és művészek - hozzászólásaival (többek között James Elkins, Jonathan Dronsfield, Stephan Schmidt-Wulffen, Saul Ostrow, Marta Edling).

A hozzászólók nem tekintenek távolabb az angolszász művészetoktatás intézményeinél, példáikat innen merítik. Az Egyesült Királyság művészetoktatásában megfigyelhető attitűd-specifikusságot a művészek életpálya-modelljéhez kapcsolja Christopher Frayling, a Royal College of Art egykori tanára, 2009-ig rektora, aki egyébként félállásban 2005 és 2009 között az Arts Council England elnöki posztját is betöltötte. Frayling az 1990-es évekre teszi azt az érzékelhető változást, amikor a művészek az üzleti tanulmányok iránt kezdenek el érdeklődni, ami leginkább annak volt köszönhető, hogy a hallgatók az egyetem utáni lehetőségeikkel nem voltak tisztában. Ennek az érdeklődésnek Londonban és tág vonzáskörzetében minden bizonnyal az volt az egyik előzménye, hogy az akkor még főiskolás Damien Hirst és társai maguk kezdtek el kiállításokat szervezni, amikre Charles Saatchi is felfigyelt. A Goldsmith College-ban végzett művészgeneráció (yBA) többek között ennek az érdeklődésnek köszönhetően gyorsan piaci tényező lett, amelyhez a reklámügynökséget vezető Charles Saatchi (Thacherrel egyébként jó viszonyt ápoló) érdeklődése nagyban hozzájárult, és nem kevés szerepet játszott a brit kortárs művészet nemzetközi elismertetésében.

Mindenki szeretett volna Saatchi közelében lenni, kiállítani, amihez persze nem ártott tudni - legalábbis így gondolták a művészek és a művészeket oktatók - pár üzleti trükköt sem. Nem véletlen, hogy ez az az időszak, amikor a kortárs képzőművészettel foglalkozó szakemberek (menedzserek, kurátorok) egyetemi képzés keretében készülhetnek fel a kiállításszervezésre, az

---

<sup>310</sup> James Elkins (ed): *What Do Artists Know?* 2012.

intézményvezetésre vagy a kortárs műkereskedelemre. Ekkor indul el a Royal College of Art kurátori mesterképzése (akkor még Administration in Contemporary Art and Curating néven), amelyben az Arts Council is komoly pénzügyi szerepet vállalt.

Elkins egy későbbi interjújában de Duve szövegéből kiindulva már négy oktatási modellről beszél.<sup>311</sup> De Duve nem tesz különbséget az akadémiai modell eltérő irányain, ezért Elkins a több évszázadot átölelő akadémiai képzést felosztaná. Megkülönbözteti a francia akadémia utánzás-kritériumait a későbbi német romantikus akadémia modelljétől, ahol a művésznek már sokkal inkább volt egyéni hangja és lehetősége belső világa kifejezésére is. Ezért lesz Elkinsnél a harmadik a Bauhaus-modell, a negyediket pedig, (hasonlóan de Duve-hoz) a háború utáni művészeti iskolák képzési specifikumaként mutatja be. Ez utóbbi – és ebben Elkins osztja de Duve véleményé - már nem esztétikai kérdésekhez kapcsolódik, hanem a művészet olyan társadalomkritikus eszközként és identitáskeresési tényezőként jelenik meg, ami elsősorban (társadalom)politikai kérdésekhez köti.<sup>312</sup>

Grzegorz Dziamski lengyel művészettörténész 2013-ban írt könyvében (*Art in the Postmodern Era*) az intézményes rendszerek alapján állítja fel modelljeit a művészet intézményi elméletéhez (Dickie) és az intézményesített művészet definíciójának alakulásához igazítva az egyes korszakokat. Míg az akadémiai modellnél egységes művészetdefiníciót követtek az oktatók, és a hagyomány volt a legfontosabb pillére az intézményi működésnek, az ezt követő időszak az impresszionisták és a Szalon közötti nézeteltérésekkel kezdődött, amikor a régi és az új művészetértelmezés konfliktusba került. Ekkor már a különböző iskolák által képviselt trendek és mozgalmak árnyalták a művészet gyakorlatát és definícióját. A harmadik modell az 1980-as években terjedt el (az 60-as évek eredményeinek tapasztalatára építve), ahol a plurális művészetértelmezés mellett a művészeti ipar is egyre aktívabban gyakorlat befolyást a művészetoktatásra.<sup>313</sup>

---

<sup>311</sup> *Art education is radically undertheorized* - an interview with James Elkins by Cornelia Sollfrank, 2008. in: <http://artwarez.org/83.0.html>, (utolsó hozzáférés: 2018. január 12.)

<sup>312</sup> u. o.

<sup>313</sup> u.o

## **Analógiák és anomáliák - ami de Duve modelljeiből kimaradt**

De Duve a művészetoktatási modellek átalakulásának társadalmi és művészeti háttereit nem részletezi, így számos olyan összefüggés rejtve marad, amelyek hozzájárultak a modellváltásokhoz.<sup>314</sup>

A művészetoktatásban „kanonizált” irányok és a hagyományos műfajok, tendenciák mellett nem említ releváns művészeti irányokat, az intézményen kívüli praxisokat (performasz, akció, happening), amelyre – mivel az intézményes kereteket vizsgálta - , nem is vállalkozott.<sup>315</sup>

Modelljei egy nyugati típusú művészeti intézményrendszert vázolnak, nem merül fel pl. a szocialista, illetve a posztoszocialista blokk helyzete vagy a harmadik világ, ahol a kultúrpolitika erősen, erősebben átítatta (vagy ideológiai tekintetben homogenizálta) az oktatást is, így más elvek mentén alakultak ki az intézményes művészetoktatás hangsúlyai. Az 1990-es évek elején a politikai változások a közép-kelet-európai művészeti és oktatási intézményekben is éreztették hatásukat.<sup>316</sup>

De Duve a művészetoktatás mikéntjét nem teszi függővé az ideológiai alapú, lokális kultúrpolitikai hatásoktól, pedig a művészetoktatási modellek jelenléte és alakulása nemcsak Európa különböző térségeiben mutatnak azonos időszakban eltérő mintázatot, hanem akár egy országon belül is (amennyiben több művészeti akadémiáról van szó) változhatnak az intézményi preferenciák. Ezeket a folyamatokat pedig nagyban befolyásolják a helyi kortárs művészeti, művészettörténeti és kultúrpolitikai viszonyok is. A művészetoktatásban nem egymást követő modellekről, hanem különböző modellek egymás mellett éléséről és hibrid verzióiról beszélhetünk.

Maga de Duve is kifejti egy későbbi írásában, amely az *Art School: (proposition for the 21<sup>st</sup> Century)* című kötetben jelent meg 2009-ben,<sup>317</sup> hogy a tanítvány többé már nem kizárólag a mestertől szerzi meg tudását”. A művészeti oktatás messze nem az egyetlen hely, ahol ez a (tudás)átadás megtörténik. Még talán azt is mondhatjuk, hogy a művészeti iskolák másodlagosak

---

<sup>314</sup> De Duve p 18.

<sup>315</sup> Szőke Annamária a Negyedik modell? c. esemény-sorozathoz tartott moderátori szövegében is említ a de Duve szöveg kapcsán hiányosságokat (kreativitás definiálásának hiánya, kizárólag a hagyományos műfajokban való gondolkodás), in: [http://intermedia.c3.hu/anegyedikmodell/doku/sza\\_kreativitas.pdf](http://intermedia.c3.hu/anegyedikmodell/doku/sza_kreativitas.pdf)

<sup>316</sup> Ezt az időszakot, és a hazai vonatkozásokat a következő írásban tárgyalom részletesen.

<sup>317</sup> ed. Steven Henry Madoff (2009): *Art School: (propositions for the 21st Century)*, MIT Press, p. 17.

a múzeumok, kortárs művészeti intézmények, kereskedelmi galériák, magángyűjtők, katalógusok...stb alkotta művészeti rendszerben.

Napjainkban azonban paradox helyzetben élünk, ahol a művészeti iskolák tudnak leginkább a jelenlegi világhoz alkalmazkodni. Ahogy az 1970-es években volt a NSCAD (Nova Scotia College of Arts) Halifaxban, az 1980-as években a CalArts (California Institute of the Arts) vagy a londoni Goldsmith College, az 1990-es években a Jan Van Eyck Academie Maastrichtban vagy a Villa Arson Nizzában – foglalja össze de Duve.

A művészetoktatás utolsó nagy paradigmaváltása, ha beszélhetünk ilyesmiről, véleményem szerint nagyjából a 2000-es évek első évtizedére lezárult. Ez nem azt jelenti, hogy minden erre specializálódott felsőoktatási intézmény gyökeresen átalakult, sokkal inkább egy olyan kínálati listáról beszélhetünk, amelyből a választás lehetőségét, vagy inkább lehetetlenségét, összefüggések rendszere határozza meg: az intézmény hagyományai, az intézményben oktató tanárok „attitűdje”, valamint nem utolsósorban a hazai kultúrpolitikai viszonyok. Mindezek együttes és komplex hatása, illetve a tényezők arányainak eltolódása hosszabb távon eredményez átalakulásokat.

Mindezekon felül az elmúlt tíz évben talán sokkal inkább beszélhetünk egységesebb oktatási váltásról (válságról), amely már kíméletlenül szedi áldozatait képzési területtől függetlenül, és miközben úgy tűnik, hogy egy fiatal számára a szakok, intézmények, sőt akár az országhatárok közötti átjárás elől minden akadály elhárult a felsőoktatási szinteken, valójában olyan kompetitív helyzetről és üzleti stratégiákról van szó, amelyek a hallgatói szabad mozgást veszik a legkevésbé figyelembe. A piaci tényezőként kezelt oktatás minden bizonnyal egy újabb modellt körvonalaz, ami azonban már nem az intézményesített művészeti tendenciák regisztereihez kapcsolódik.

## A művészetoktatás közép-kelet-európai modelljei

Az előző fejezetekben Thierry de Duve írásából kiindulóan három művészetoktatási modellt (*akadémiai, bauhaus, attitűd*), s ezeken belül is különösen az 1990-es évektől elterjedt attitűd-modell intézményi körülményeit és lehetőségeit, esetleges ellentmondásait vizsgáltam. A modellek ki- és átalakulásának történetét a művészetoktatás egyfajta kronológiájaként is értelmezhetjük, ahol a követendő mintát a mű létrehozásának vonatkozásai alapján kialakított intézményi feltételek határozzák meg. A váltások összhangban voltak az adott időszak művészszerp-elvárásaival, és ezzel összefüggésben a művészetoktatás küldetéstudatával. Az attitűd-modell jellegzetességeit és kialakulásának kezdetét illetően egyébként maga de Duve is bizonytalan, aki példáit kizárólag a nyugat-európai intézményi környezetből veszi.<sup>318</sup>

Az alábbiakban arra teszek kísérletet, hogy a modelleket a közép-kelet-európai régióbeli művészetoktatáshoz viszonyítva értelmezem, s így az esetleges hasonlóságokon, egyezéseken túl bemutassam, hogy mennyiben és miért térnek el ezek a modellek a de Duve által vázolt mintázatokról.

A modellek összevetése a közép-kelet-európai állami képzéssel több szempontból is nehézségekbe ütközik: egyrészt azért, mert már nyugat-európai vonatkozásban is csak általános tendenciákat jeleznek, nem tartalmazzák az eltérő kulturális hagyományokra épülő oktatási szisztémák különbségeit. Másrészt pedig azért, mert a 60-as években elkezdődő, majd alapvetően a 90-es években beérő attitűd-váltás Közép-Kelet-Európa művészetoktatásában is inkább egyedi (személyi és intézményi) esetekhez köthető, nem nyert modellértéket. Ennek kézenfekvő oka az, hogy a térségben a rendszerváltás előtt egy teljesen más geopolitikai és ideológiai keretrendszer határozta meg a hivatalos akadémiai működést. A második világháborút követően Európa szocialista országaiban, még ha az oktatás a XIX. századi német, illetve francia akadémiai előzményekre támaszkodott is, teljesen más irányt vett, a klasszikus (de Duve-i értelemben vett) akadémiai modell különös mutációit eredményezte. A Bauhaus-modell elterjedése nagyban függött attól is, hogy a művészeti főiskolákon voltak-e erre fogadóképes tanszékek. A képzőművészeti és az iparművészeti (alkalmazott művészeti) oktatás hagyományosan többnyire ugyanabban az intézményben folyt, és a Bauhaus elvekre építő, műtermi keretek között

---

<sup>318</sup> Thierry de Duve: *When Form has become Attitude-and Beyond*, In: Nicholas de Ville and Stephen Foster, eds.: *The Artist and the Academy*. John Hansard Gallery, University of Southampton, England, 1994, 23-40.

megvalósuló forma- és anyagkísérleteket lazább politikai kontroll mellett végezhetők, mert a hivatalos művészetpolitika nem látott veszélyt ezekben a művészeti gyakorlatokban.

A pozsonyi Képző- és Iparművészeti Akadémián<sup>319</sup> az 1960-as években az autonóm és az alkalmazott művészeti területeket azonos arányban és hangsúllyal akarták a művészetoktatás részévé tenni. Az Építészeti Tanszék megalakulása is ennek a reformnak köszönhető. A Tanszék meghatározó vezetője volt Dušan Kuzma építész (1927–2008), aki leginkább az 1969-ben épült *Szlovák Nemzeti Felkelés Emlékműve (Múzeuma)*<sup>320</sup> társalkotójaként ismert (a később rektorrá kinevezett szobrász Jozef Jankovič (1937-2017) mellett). A Kuzma-féle építészeti részleg egyike volt azoknak a művészetoktatási intézményekben a rendszerváltás előtt működő „alternatív szigeteknek”, ahol az oktatás a hivatalos doktrínától eltérő kísérletező művészetpedagógiai módszerekre; anyag- és formakísérletekre, kollektív műhelymunkára épült.<sup>321</sup> Az építészet bevezetése az általános tanrendbe az autonóm művészeti képzésre is hatást gyakorolt, amelyet a művészet szintézisére törekvő elképzelések határoztak meg. Az Építészeti Tanszék viszonylag szabad mozgásteréhez, azon túl, hogy a „politikailag elvű kommunista, ugyanakkor szakmailag is maximálisan tiszteletben tartott Kuzma neve egyenlővé vált a rendszer egyik legfontosabb szimbólumával (emlékmű)”, az alkalmazott művészet „veszélytelennek” ítéltése is hozzájárult.<sup>322</sup> A hagyományos művészeti tanszékek pedagógiai irányelveit az alábbi visszaemlékezés jól érzékelteti: "Még 1987-ben sem igazán választhatott mást egy elsőéves szobrászhallgató, mint hogy Lenint mintázza".<sup>323</sup>

Lengyelországban a varsói Képzőművészeti Akadémián<sup>324</sup> viszont éppen a Szobrász Tanszéken mutatkozott „enyhülés”, többek között Grzegorz Kowalski (1942) személyének<sup>325</sup> köszönhetően. Kowalski a *nyitott forma* koncepciójáról<sup>326</sup> ismert építész, Oskar Hansen (1922–2005)<sup>327</sup>

---

<sup>319</sup>Vysoká škola výtvarných umení (VSVÚ), ld. <http://www.vsvu.sk/en/>

<sup>320</sup><http://www.muzeumsnp.sk/>

<sup>321</sup>Fedor Blaščak: *Marxism – Leninism, really?*, Memory Kontroll project, Žilina, conference paper, 2013. o.n.

<sup>322</sup>Fedor Blaščak: *Marxism – Leninism, really?*, Memory Kontroll, Žilina, conference paper, 2013. o.n.

[https://www.researchgate.net/profile/Fedor\\_Blascak](https://www.researchgate.net/profile/Fedor_Blascak) (utolsó letöltés: 2018. augusztus 18.)

<sup>323</sup>Blaščak idézi szövegében Anton Čierny-vel készített interjút, amit 2009. szeptember 29-én készített, a szlovák nyelvű változat elérhető: [www.memorykontroll.org/video](http://www.memorykontroll.org/video) (a honlap jelenleg nem elérhető)

<sup>324</sup>Akademia Sztuk Pięknych (ASP), ld. <https://asp.waw.pl/eng/>

<sup>325</sup><https://culture.pl/en/artist/grzegorz-kowalski>

<sup>326</sup>Aleksandra Kędziorek and Łukasz Ronduda eds.: *Oskar Hansen - Opening Modernism*. The University of Chicago Press, 2014; ld. még: <https://artmuseum.pl/en/wystawy/oskar-hansen-forma-otwarta-5>; <http://open-form.blogspot.com/2009/01/original-1959-open-form-manifesto.html>

<sup>327</sup>ld 279. l. ábragyűjtemény

tanársegédjeként rengeteget tanult mesterétől, aki már 1955-től következetes pedagógiai módszerré transzformálta művészeti elképzeléseit a főiskolán, amit aztán az 1981-ben elkezdett *Közös terek, individuális terek* programjában gondolt tovább. A művészhallgatók (köztük az 1992-es évfolyamról például Katarzyna Kozyra, Artur Żmijewski, Pawel Althamer) a terekkel, a térkonceptiókkal foglalkoztak. A különböző „hozzaállások” megvitatására a verbalitás helyett experimentális eszközöket, gesztusokat, színeket, ritmusokat alkalmaztak.<sup>328</sup>

Nehéz lenne a de Duve által felkínált modellek bármelyikébe is beilleszteni Kowalski programját, egyfajta hibrid volt, amelyben ugyanolyan hangsúllyal jelentek meg a bauhausi irányelvek, mint a (kritikai) attitűd modellje. Az persze más kérdés, hogy a tanárok és a művészhallgatók közötti konfliktusok (Kozyra diplomavédése erre kiváló példa)<sup>329</sup> azokból az intézményi elképzelésekből és képzési követelményekből bontakoztak ki, amelyek az autonóm művészeti tanszékeken kizárólag az akadémiai modellt tartották elfogadhatónak.

A de Duve-i megközelítés konkrét kelet-európai adaptálására Octavian Esanu művészettörténész tesz kísérletet. Az összehasonlítás tárgyát nála nem a művészetoktatás, hanem a rendszerváltás előtt alapított és az újonnan kialakult intézményi működési modellek alkotják. Bár Esanu a romániai kontextusból hozza analógiáit, az általa említett két intézménytípust tekinthetnénk akár (kelet-európai) intézményi modelleknek is, hiszen a régióban számos hasonló strukturális és ideológiai alapon működő intézmény volt.<sup>330</sup> Az attitűdhez kapcsolódó intézményi modellre Esanu az 1990-es évek közepén kiépült Soros Kortárs Művészeti Központ (SCCA) hálózatát említi példának.<sup>331</sup> (Az SCCA kisinyovi központjának Esanu alapítója és igazgatója volt 1996-tól.)

Értelmezésében az SCCA-modell az új médiumokat, a szisztematikus, nemzetközi (nyugati)

---

<sup>328</sup>Grzegorz Kowalski főiskolai workshopjainak dokumentációja (workshop koncepciók, levelezés, fotók, videók, hallgatói munkákról sajtóanyag) a Varsói Modern Múzeum archívumából on-line is hozzáférhető: <https://artmuseum.pl/en/archiwum/archiwum-kowalni>

<sup>329</sup>Katarzyna Kozyra 1993-ban készített diploma-munkája (*Brémai muzikusok*), a művésznő visszaemlékezései szerint éppen azért okozott nagy botrányt, mert a művet nem a koncepcióban felvetett probléma felől közelítették meg a bírálók és a sajtó, hanem kizárólag a munka „összetevői”, valamint az antietikus témafeldolgozás felől. A diplomamunkáról és a reakciókról lásd: Kowalina Archive <https://artmuseum.pl/en/archiwum/archiwum-kowalni/1401/81968> (lengyelül), valamint Katarzyna Kozyra: *East of Art: Transformations in Eastern Europe: “Changing the Context: The Polish Experience”*, 2003. <http://www.artmargins.com/index.php/dimitri-kozyrev?id=256:east-of-art-transformations-in-eastern-europe-qchanging-the-context-the-polish-experienceq> (utolsó letöltés: 2018. augusztus 18.)

<sup>330</sup>Octavian Esanu: What is contemporary? *ARTMargins*, Vol. 1 | Issue 1 | February 2012, 5-28. [http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/ARTM\\_a\\_00003](http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/ARTM_a_00003) (utolsó letöltés: 2018. augusztus 18.)

<sup>331</sup><https://www.contemporary.org/dictionary/view/7>

sz tenderdek alapján végzett archiválást, a dokumentálást, illetve ezekre építve a művészek menedzselését jelentette. A román művészeket tömörítő szervezet, az 1950-es évektől működő Romániai Képzőművészek Szövetsége (UAP) tagjai pedig ettől eltérő paradigmában gondolkodtak.<sup>332</sup>

Míg az SCCA működési modellhez Esanu a kortárs és a demokratikus jelzőket, addig a másikkal a hagyományos művészeti műfajokat és az elitizmust társítja. „Eltekintve attól, hogy a két intézménynek közös céljai voltak a művészet terjesztésével és a művészi munka támogatásával kapcsolatban, a kettő alapvetően abban különbözött egymástól, ahogyan az ezen célok eléréséhez vezető utat elképzelték.”<sup>333</sup>

Az SCCA-k (és a Soros Alapítvány) szerepe vitathatatlan a rendszerváltás utáni kortárs művészet támogatásában és nemzetközi „forgalmazásában”: a hivatalos művészeti intézmények alternatíváját kínálták az 1990-es évek közép-kelet-európai régiójában. E szerep jelentőségével és ellentmondásaival, a Soros Alapítvány képzőművészeti támogatásainak preferenciáival, valamint az új intézmény és a lokális művészeti közeg feszültségektől sem mentes kapcsolatával több tanulmány és művészeti projekt foglalkozott (pl. Ingela Johansson és Inga Zimprich projektje,<sup>334</sup> Nagy Kristóf *A Soros Alapítvány és a képzőművészeti dokumentáció* című tanulmánya,<sup>335</sup> Mara Ratiu kutatása,<sup>336</sup> Octavian Esanu írásai). A romániai helyzetet Ratiu úgy jellemzi, hogy a kommunizmus bukásával a rendszer nacionalista karaktere tovább élt, és ennek köszönhetően minden olyan intézményi törekvés, amely a meglévő művészeti rendszertől eltérő forrásokból működött és más művészeti preferenciákat képviselt, erős bizalmatlanságot váltott ki az UAP tagjai körében.<sup>337</sup>

De Duve attitűd-modellje a régióban elsősorban és általánosságban a transznacionális intézményi

---

<sup>332</sup> Esanu, 5-28.

<sup>333</sup> Esanu, 11.

<sup>334</sup> Ingela Johansson és Inga Zimprich projektje: <http://www.think-tank.nl/ccck/c-postfunding.html>, Nagy Kristóf: *A Soros Alapítvány és a képzőművészeti dokumentáció*. *Fordulat* 2014/1 (21. szám), 192-215.; ld. [http://fordulat.net/pdf/21/F21\\_Nagy\\_Kristof\\_Soros.pdf](http://fordulat.net/pdf/21/F21_Nagy_Kristof_Soros.pdf) (utolsó letöltés: 2018. augusztus 18.)

<sup>335</sup> Nagy Kristóf: *A Soros Alapítvány és a képzőművészeti dokumentáció*. *Fordulat* 2014/1 (21. szám), 192-215.; ld. [http://fordulat.net/pdf/21/F21\\_Nagy\\_Kristof\\_Soros.pdf](http://fordulat.net/pdf/21/F21_Nagy_Kristof_Soros.pdf) (utolsó letöltés: 2018. augusztus 18.)

<sup>336</sup> Az elemzések különböző helyi kontextusokból vizsgálják a SCCA-k működését. A nyugati művészeti intézményrendszer adaptálásának problémáival foglalkoznak, illetve a hálózatoságot egyfajta birodalmi, kolonializációs érdekekkel hozzák összefüggésbe. A rendszerváltás előtt is aktív művészek egy jelentős csoportja a Soros Központok médium-specifikussága (videóművészet, installáció... stb.) miatt érezte kívül magát a támogatott művészek körén.

<sup>337</sup> Mara Ratiu: *Romanian Contemporary Visual Arts Worlds After 1989: Tension and fragmentation*. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Philosophia*, 2011, Vol. 56 Issue 3, 107-126.



hálózatokra adaptálható, és bár Esanu nem említ művészetoktatási szempontokat, a kelet-európai régióban általános akadémiai képzés jellemzésére is alkalmas analógia lehet.

Míg a romániai UAP tagjai – akik közül sokan a romániai művészeti akadémiák tanárai is voltak – a szocialista realizmussal átítatott akadémiai modellt követték, az SCCA-modell az 1990-es években megalakult újmédia tanszékek (amelyek Európa mindkét felén ebben az időszakban jöttek létre, a volt szocialista régióból például Lipcsében, Pozsonyban, Prágában, Budapesten) és leginkább a rendszerváltást követően az akadémiára meghívott neoavangárd tanárok pedagógiai elveivel mutatnak rokonságot.<sup>338</sup>

A kelet-európai felsőoktatás területén elsősorban a kultúratudományok, valamint a menedzser típusú képzések létrejöttét és működését támogatta a Soros Alapítvány, a művészetoktatási intézmények elsősorban pályázat útján elnyerhető támogatásokban részesültek (könyvtár- és folyóirat-támogatás, cserekiállítások, külföldi előadók meghívása). A főiskola új tanárai aktív művészek voltak, szerepük volt a helyi Soros Központ munkájában, részt vettek a projektjeiben, kiállításain.

A bukaresti Művészeti Akadémia<sup>339</sup> rendszerváltást követő megújulási szándékáról éppen az UAP által kiadott művészeti folyóirat az *Arta*<sup>340</sup> 1990-ben (újra) megjelenő első száma közölt részletes összeállítást.<sup>341</sup> A új rektor, Mircea Corneliu Spătaru szobrász (1937–2011) elképzelései mellett, például Geta Brătescu (1926-2018) új oktatási elveket bemutató részletes curriculum-elképzelése is olvasható volt a lapban.<sup>342</sup> A Bauhaus elvekre épülő közös alapozó kurzust követően kezdődött el a szakosodás. A kötelező órákra tett javaslatok között fontos helyet foglalt el a testgyakorlás, a különböző témák performatív, mozgásfázisokkal történő kidolgozása. Az 1960-as évek végén az amerikai koreográfus Anna Halprin (1920) és férje, az építész Lawrence Halprin (1916-2009) által kidolgozott, építészeket, táncosokat, képzőművészeket bevonó kollektív tanulási folyamat Brătescunál is fontos pedagógiai gyakorlat volt. Bár ő is a test fizikai aktivitása során fedezte fel környezetét, ezek a folyamatok nála a rajz médiumában kiteljesedő

---

<sup>338</sup> u.o.

<sup>339</sup> Ma: Universitatea Națională de Arte (UNARTE), ld. <http://www.unarte.org/national-university-of-arts-bucharest.php>

<sup>340</sup> <http://revistaarta.ro/en/about/>

<sup>341</sup> Ezúton szeretném megköszönni KissPál Szabolcsnak a fordításban nyújtott segítséget.

<sup>342</sup> *Arta*, 1990. 1. sz., 5-6.

előtanulmányok.<sup>343</sup>

Piotr Piotrowski a nyugati és a kelet-európai művészet ideológiai kontextusainak különbségéből kiindulva dolgozta ki a *horizontális művészettörténet* koncepcióját.<sup>344</sup>

Míg az általános elképzelés szerint a Nyugat a liberális, demokratikus ideológiának köszönhetően *pluralisztikus és heterogén* művészetet (és művészettörténetet) termel, addig a volt szocialista blokkról általában egységes ideológiai háttérrel feltételezve *homogén* művészetet várnak el.<sup>345</sup> A horizontális művészettörténet – mintegy ennek a kritikájaként is – évszázadokra visszamenőleg természetesnek veszi a nyugati és a kelet-európai művészet kapcsolódásait, s a *hegemon* ideológia alapján tagolt művészettörténet helyett a *lokális* különbségek láthatóságára helyezi a hangsúlyt. Az azonos ideológiai háttérrel árnyalva (a 70-es évek intézményi gyakorlatának példáiból – a lengyelországi Foksal, a kelet-németországi Clara Mosch és a Balatonboglári Kápolnatárlatok – kiindulva) a régióbeli különbségekre hívja fel a figyelmet, és itt Louis Althussernek az ideológiai államapparátusokról kifejtett elméletére hivatkozik, amelynek segítségével a művészeti intézményrendszer működését befolyásoló egyes helyi ideológiai kontextusok is kirajzolódnak.<sup>346</sup> A de Duve-i modellek és a Piotrowski-féle heterogén lokalitások összekapcsolása a kelet-európai művészetoktatás egyedi eseteire hívja fel a figyelmet.

A lipcsei Grafikai és Könyvművészeti Főiskolán<sup>347</sup> például a de Duve-i modellek (bauhaus, akadémiai) egy időben voltak jelen. Az intézményben a tradicionális festészeti képzés sajátos, a többi német művészeti intézmény curriculumától eltérő irányt követ.<sup>348</sup> A kelet-német kultúrpolitika befolyása a rendszerváltás előtti időszakban érezhető volt az oktatásban, ami az akadémiai-modell tartós berendezkedését eredményezte: a 19. századi mesterek klasszikus és

---

<sup>343</sup> *Arta*, 1990. 1. sz., 5-6.

<sup>344</sup> Piotr Piotrowski (2009) How to Write a History of Central-East European Art?, *Third Text*, 23:1, 5-14.

<sup>345</sup> Piotrowski horizontális művészettörténeti megközelítésével kapcsolatban András Edit megjegyzi, hogy Kelet-Európában a 2000-es évek közepéig volt relevanciája. A válságok és a nacionalista ideológiák elterjedésével András a dekolonizációs megközelítést tartja célravezetőbbnek. András Edit Orientációváltások a közép-kelet-európai művészetelméletben 1989 után Nemzeti, regionális vagy globális művészettörténet (a poszt-szocializmus, posztkolonializmus vagy dekolonialitás jegyében)

<sup>346</sup> Piotr Piotrowski (2009) How to Write a History of Central- East European Art?, *Third Text*, 23:1, 5-14.

<sup>347</sup> Hochschule für Grafik und Buchkunst (HGB), ld. <https://www.hgb-leipzig.de/index.php?a=aktuell&s=1&>

<sup>348</sup> Sophie A. Gerlach: From Shamed to Famed – The Transition of a Former Eastern German Arts Academy to the Talent Hotbed of a Contemporary Painters' school. The Hochschule für Grafik und Buchkunst, Leipzig; In: Mel Jordan and Malcolm Miles eds.: *Art and Theory After Socialism*, The University of Chicago Press, 2008, 9-20.

tradicionalis stílusának utánzása volt a képzés alapja.<sup>349</sup> Ugyanakkor a fotó és könyvtervező szakok jellegéből adódóan a bauhausi elvek is az intézmény oktatási módszereit színesítették. Az 1960-as években a lipcsei intézményben a festészet „bevezetése” nem egy önálló szak megalapítása volt: elsősorban a grafikai tanulmányokhoz szükséges színtanulmányok gyakorlása miatt történt, s csak később vált a fő profillá, és egyben a lipcsei iskola brandjévé a festészeti vonal. Mivel Lipcse a hivatalos kultúrpolitika fellegváraként működött, a művészek (pl. Bernhard Heisig /1925-2011/, akit többször is rektorra választottak, valamint Werner Tübke /1929-2004/) nem szűkölködtek állami megrendelésekben, de túlzás lenne azt állítani, hogy művészetük és pedagógiai tevékenységük feltétel nélkül kiszolgált volna a rendszert. Erről a „szenvedélyes viszonyról” tanúskodik az akadémiáról történő időnkénti elbocsátásuk, majd visszavételük, állami kitüntetések sora, majd azok visszaadása... stb. A lipcsei iskola első generációja bár a hivatalos párt direktívákkal sokszor szembehelyezkedett, ugyanakkor gyakran eleget is tett a hivatalos elvárásoknak.

A rendszerváltás előtti főiskolai időszakra visszaemlékezve, az *Új Lipcsei Iskola* egyik legismertebb képviselője Neo Rauch (1960), aki még Heisig második rektorsága idején volt diák, a következőképpen emlékezik vissza mesterére: „Mindent biztosított a számunkra, amit akartunk, így tudtunk kísérletezni, vitatkozni: tökéletes szabadság volt az akadémia falain belül. Azt mondta nekünk: Csinálhattok, amit akartok egészen addig, amíg mellettem álltok május 1-jén, amikor mindannyiunknak részt kell venni a felvonuláson. És mi ezt meg is tettük.”<sup>350</sup>

Amíg az 1990-es évek második felében a nyugat-európai művészetoktatási intézmények az attitűd-modellre történő átállással, és a régi elvek kisöprésével, vagy éppen ellenkezőleg ezek megtartásával voltak elfoglalva, addig a posztoszocialista művészeti egyetemek teljes vagy részleges transzformációjának a politikai rendszerváltások ágyaztak meg. A személycserék, valamint a megelőző, továbblépő és újraéledő konfliktusok azonban a mai napig éreztetik hatásukat, hozzájárulva az intézménytörténeti feldolgozások óvatosságához is.

A rendszerváltáshoz kapcsolódóan a művészeti közintézmények (múzeumok és kortárs művészeti intézmények) időnként önreflexív vizsgálatot tartanak, a művészeti és az oktatási

---

<sup>349</sup>u.a.

<sup>350</sup>Gerlach, 14. idézet a szerző által készített publikálatlan 2005-ös Rauch-interjúból

intézmények kettős funkciójának eleget tevő művészeti főiskolák (a 2000-es évektől már egyetemi rangban) esetében azonban ez mintha nem lenne annyira egyértelmű igény.<sup>351</sup>

Egyéni kezdeményezések, kutatói, kurátori, vagy művészeti projektek persze akadnak. A kevés kivételhez tartozik a szlovákiai (csehszlovákiai) művészeti oktatás rendszerváltásával foglalkozó FEDOR BLAŠČAK filozófus, aki az ideológiai versus szabad véleménynyilvánítás tekintetében totális ellenmondásként jellemezte az átalakulás időszakát a Pozsonyi Főiskolán.<sup>352</sup>

Véleménye szerint egyedül Pozsonyban történt meg a szinte teljes „tisztújítás”: az 1989 előtti tanári gárda több mint 80%-át lecserélték az úgynevezett nyilvános meghallgatások, auditálások keretében, amelyeket diákokból és tanárokból választott testület értékelt.<sup>353</sup>

Blaščak arra is kitér tanulmányában, hogy az ideológiai (elméleti) kurzusok tekintetében könnyebb dolga volt az intézménynek: a szemeszter kezdetével egyszerűen nem hirdették meg a marxista órákat, illetve ha igen, akkor ezeket nem vették fel a diákok, s így törölni tudták a rendszerből. Az elméleti kurzusok oktatásával megbízott Társadalomtudományi vagy Művészettörténet Tanszékek programjait azonban sürgősen át kellett alakítani. Az oktatásban az elmúlt közel ötven év kontinuitását jelentő marxista ideológia eltörlését követően azonban, az volt a kérdés – írja Blaščak –, hogy vajon mi lép a helyébe, mi jelentheti majd a folyamatosságot és mi a követendő modell? Milyen új feszültségek bontakoznak ki azáltal, hogy különböző pedagógiai módszereket egyazon intézményben, azonos időben alkalmaznak?

Kelet-Európában a művészeti akadémiákon történt rendszerváltást szinte kivétel nélkül hallgatói kezdeményezés készítette elő. Hallgatói kezdeményezés volt a változások indikátora Pozsonyban, Prágában, Kolozsváron és a Magyar Képzőművészeti Főiskolán is, hogy csak néhány példát említsünk.

MILAN KNIŽAK (1940) a prágai Képzőművészeti Akadémia<sup>354</sup> 1990-ben kinevezett rektora, így emlékszik vissza: „Meggértek a hallgatók, hogy beszélgessek velük. Művészeket és tanárokat hívtak, mert új hangokat kerestek az akadémia megújítására. Utolsónak érkeztem, és 2 vagy 3 órát beszéltem nekik, aztán hazamentem. Éjfél körül egy csapat hallgató érkezett és érdeklődtek, hogy lennék-e rektor. Azt válaszoltam, rendben, adjatok egy hetet, mert éppen csak 1989

---

<sup>351</sup> Gerlach, 9-20.

<sup>352</sup> Fedor Blaščák, o.n., valamint az ő *Memory kontroll* projektje: <http://www.memorykontroll.org>. Az oldalon, amely jelenleg sajnos nem elérhető, Blaščák említett kutatása során készült szlovák nyelvű interjúit gyűjtötte össze.

<sup>353</sup> Blaščák idézett tanulmányában arra is kitér, hogy a testület „függetlensége” is további kérdéseket vet fel.

<sup>354</sup> Akademie výtvarných umění (AVU), ld. <https://www.avu.cz/eng>

karácsonya előtt voltunk. Aztán visszamentem az akadémiára, és igent mondtam!”<sup>355</sup>

Az 1990-et követő időszak nemcsak tanárcserék, az új tantárgyak és szakok bevezetése miatt volt intenzív a főiskolák életében, hanem a hallgatói létszám ugrásszerű megnövekedésére is fel kellett készülnie az intézményeknek. Ez egyrészt üdvözlendő változás volt, másrészt újabb, szervezeti és műtermi nehézségeket jelentett a hallgatóság (szinte maradéktalanul) minden igényét kiszolgálni szándékozó vezetésnek. Lengyelországban az oktatáspolitikai átszervezéseknek köszönhetően országos szinten átalakultak a középfokú művészeti szakképzést nyújtó iskolák. Főiskolává, majd egyetemmé alakult például a Poznańban<sup>356</sup> és Łódźban<sup>357</sup> a szakiskola. A váratlanul jött változások rövid időre eufórikus hangulatot eredményeztek. Néhány esetben mindez, még ha rövid időszakra is, de már-már olyan kísérletező intézményi környezetet eredményezett, amely hasonlóságot mutatott a nyugat-európai (alternatív) pedagógiai elveket követő oktatási intézményekkel is. Csak míg az előbbieken ez inkább az „átmeneti fejtelenség” helyzetéből adódott, az utóbbi esetekben talán egy hosszabb távú intézményi modell lehetősége is felmerült. Nyugat-Európában az intézményi „frissítések” mellett új művészeti egyetemek létrejötte is alakította a plurális művészetoktatási térképet. A közép-kelet-európai térség legtöbb felsőoktatási intézményének egy közel 100-150 éves tradíció örökségével (és részben érthető módon az ahhoz való ragaszkodással is) kellett viaskodniuk, és megtalálniuk azt a mintát ebből az erősen heterogén múltból, amelyre építve folytatni tudják a konzekvens munkát. Miközben az új tanárok és az új tanszékek az új oktatási elképzeléseik alapján lelkesen vetették bele magukat a munkába, a múlt modelljeit bezárva a szertárba.

Gerlach idézi az 1993-ban Lipcsébe érkező Cornelia Renzet (1966), aki szerint már korábban bekövetkezett a lipcsei főiskolán belül egy váltás, amit ő a keleti-nyugati kettősséggel indokol.<sup>358</sup> Míg a diákok egy részét a magas szintű mesterségbeli és technikai felkészítés lehetősége vonzotta Lipcsébe (az akadémiai-modell), és a klasszikus figurális festészet iránt érdekelődött, addig másokat a nyugat-németországi egyetemek kortárs oktatási módszerei vonzották a HGB-be.<sup>359</sup> Hasonlóképpen legalább kétféle menüt kínált a többi közép-európai művészeti egyetem,

---

<sup>355</sup> Jan Richter: Discussion Considers Changing Role of Art in Politics, 2007. in: *Radio Praha*, <http://www.radio.cz/en/section/curraffrs/discussion-considers-changing-role-of-art-in-politics>

<sup>356</sup> Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu (UAP), ld. [http://www.asp.poznan.pl/en\\_index.html](http://www.asp.poznan.pl/en_index.html)

<sup>357</sup> Akademia Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi (ASP), ld. <http://int.asp.lodz.pl/>

<sup>358</sup> Gerlach, 15.

<sup>359</sup> A diákság egy része 1993-ban bojkottal reagált az intézményben domináns „régimodellekre”, és az őket képviselő oktatókra. Ennek eredményeképpen 28 új tanárt hívtak meg nyugat-németországi egyeteméről,

még abban az esetben is, ha éppen egy-egy tanszék népszerűsége adott nemzetközi publicitást az intézménynek.

Boris Groys az *Education by Infection* című tanulmányában<sup>360</sup> a hagyományos művészeti oktatás elsődleges céljaként a hiteles művészek „termelését” nevezi meg. Ez persze azt feltételezi, hogy a tradicionális oktatási intézmények oktatói közvetíteni tudják az igaznak hitt művészet elsajátításához vezető tudást, és meg tudják mondani azt is, hogy ki a hiteles művész. Ez a tudás – folytatja Groys – generációról generációra öröklődik. A modern művészeti „projekt” azonban az évszázadok alatt felépített művészi hitvallás összes kritériumát visszautasítja. Groys nem a művészetoktatás számlájára írja ezt a szemléletváltást, „...mintha a kortárs művészetoktatásban a hagyományos célok elvesztették volna a plauzibilitásukat”.<sup>361</sup> A problémát abban látja, hogy a kortárs művészetoktatásnak nincsenek kifejezett céljai, módszerei, tartalma, és nincs is olyan hagyomány, amit az újabb generáció számára át lehetne adni.<sup>362</sup> Tulajdonképpen nem a felsoroltak hiánya jelenti a problémát, hanem inkább az, hogy túl sok van belőlük. Másrésztől, folytatja Groys, a hallgatók egyre tájékozottabbak a kritikai elméleteket illetően, úgymond „megfertőződtek” ezekkel, hasonlóképpen, mint Malevics idejében a modern technikával.<sup>363</sup>

A kérdés valójában az, hogy mit kezdenek a hallgatók ezekkel a „fertőzésekkel”. Tudnak-e, és szükséges-e védekezni ellenük? Az egyik kézenfekvő megoldás – Groys szerint –, hogy nem vesznek tudomást ezekről a behatásokról, és inkább a tanáraikra figyelnek, akik hasonló módon cselekednek. A másik véglet pedig, hogy elvonulnak, elhagyják a művészeti világot, hogy egy közösség tagjaként a világ jobbításán dolgozzanak. Egyik irány sincs összhangban a modernista (művész) attitűddel, amely anélkül éli túl a fertőzéseket, hogy közben maga vagy a világ immunissá válna a behatásokra.

Visszatérve a művészetoktatásra, a végletek helyett talán léteznek más megoldások is. Ha újra elővesszük de Duve oktatási modelljeit, érdemes elgondolkodni azon, hogy feltétlenül szükséges-e a kritikai attitűdhöz a médiumspecifikusságot, illetve inkább a tudatos médiumhasználat hiányát rendelni. Mi történik akkor, ha olyan művészetoktatási modelleket képzelünk el, amikor a mesterségbeli szaktudás a kreativitással és a kritikai attitűddel párosul, és mondjuk mindezek

---

átszervezték a fotó szakot, és megalapították a média tanszékét.

<sup>360</sup> Boris Groys: *Education by infection* in S. H. Madoff ed.: *Art School (Propositions for 21st Century)*, The MIT Press, Cambridge, MA, 2009, 25–32.

<sup>361</sup> Groys, 27.

<sup>362</sup> u.a.

<sup>363</sup> u.a.

akár hagyományos műfajokban artikulálódnak? A lipcsei HGB Grafika / Festő Tanszékén a formaproblémák megértése a szakértelem elsajátítására épül. Ez azonban nem elsősorban a kézügyességen, hanem sokkal inkább azon alapul, hogy a körülöttünk levő (anyagi) világot hogyan szemléljük, és hogyan értjük meg.<sup>364</sup>

De Duve a posztmodern attitűd-modell egyik fontos jellemzőjeként említi a kortárs művészetben a vitára, a problémák megfogalmazására irányuló diszkurzív megnyilvánulásokat (éppen ezért a kommunikációs szakok lehetséges involválódását sem tartja lehetetlennek). A művészetoktatási modellek kombinációja sokak szerint nem feleltethető meg a hivatalos művészetoktatás egyik követendő modelljének sem, hiszen abba a csapdába eshetünk, amit Groys a túl nagy kínálat veszélyében lát.

Szeemann és de Duve után szabadon: a tehetség, a kreativitás, a médiumhasználat csak abban az esetben tud megfelelő formát ölteni, ha mindezeket koherens tartalom köti össze. A tartalomnak pedig összhangban kellene lennie egy olyan gyakorlattal, amelynek az alapja az alkotó saját (szűkebb és tágabb értelemben vett) környezetéhez való tudatos (kritikai) viszonyulás.

A fent említett példákkal az volt a célom, hogy érzékeltessem a művészetoktatási modellek háttérében húzódó komplex kultúr- és oktatáspolitikai tényezőket. A kelet-európai esetek részletes bemutatása nem témája a disszertációnak, de a témával kapcsolatban további kutatási irányokat jelölhet.

---

<sup>364</sup>Jocks, H.-N.: "Für eine Malerei des modernen Lebens: Tim Eitel", Interview, *Kunstforum International*, Bd. 176 (2005), 217-221.

## Esettanulmányok

### Bevezetés

Amikor az oktatási fordulat két komplex területéről, a kortárs művészeti és művészetoktatási intézményi átalakulásról beszélünk, az erőviszonyok mintha nem lennének egyensúlyban. Az oktatást mint témát vagy módszert “kisajátítja” a kortárs művészet, energiát merítve a már egyébként is agonizáló oktatási rendszer kritikájából. A rendszer kritikája akkor válik igazán jelentőssé, amikor “visszatér” az iskolába, hogy ott fejtse ki hatását. Adott intézményi keretek között tesz az átalakításra javaslatokat, és nem a hivatalos oktatási intézményen kívül keres alternatívákat. A múzeum önkritikus megújulási folyamatainak analógiáit az oktatásnál is megtaláljuk, bár ezek a reformkísérletek leginkább az állami kereteken kívül valósulnak meg. Amikor az intézménykritika egy konkrét eseményhez, időszakhoz, hallgatói kezdeményezéshez kötődik, és „saját intézményre” irányul, nemcsak konkrét művészetoktatási problémákra világít rá, hanem a diákok művészetoktatásról alkotott elképzelései is kirajzolódnak.

De Duve a harmadik modellel kapcsolatban említi, hogy még ha el is vették a művészhallgatók a hagyományos műfajok iránti érdeklődésüket, egy dolog biztosan állandósult: a kritikai hozzáállásuk és a vitára való igényük.<sup>365</sup> Ez a törekvésük a közvetlen környezetükre, a művészetoktatást érintő kérdéseikre is vonatkozhat.

A disszertáció „Esettanulmányok” részében két történetet mutatok be, ahol a hallgatói szerepvállalásnak kitüntetett szerepe volt az intézményes művészetoktatásban.

A két eset különböző időszakokban történt, más-más helyszínen, és eltérő intézményi, kulturális, társadalmi, politikai környezetben. Az egyik 1968-ban Londonban, a másik 1990-ben Budapesten. Mindezek ellenére felállíthatunk párhuzamokat a két eset között: a diákok igényét arra, hogy beleszólhassanak az őket érintő oktatási kérdésekbe, és az intézmény döntési folyamataiba, hogy argumentálni tudják, hogy mi a probléma az oktatásban, és, hogy javasolni is tudjanak erre alternatívákat; mindezekhez pedig segítséget kérnek a törekvéseiket támogató oktatóktól, művészekről, mozgósítják a cél elérése érdekében a hallgatókat.

---

<sup>365</sup>De Duve (1997), valamint Niru Ratnam: Creative protesting, In: [www. Spectator.co.uk](http://www.spectator.co.uk), 2011. <https://www.spectator.co.uk/2011/01/creative-protesting/> (utolsó letöltés: 2019. február 14.)



Nem a világot akarták megváltani, viszont elkötelezettek voltak az intézményi átalakulás irányában.<sup>366</sup> Olyan problémákra kérdeztek rá, mint például a hallgatói autonómia, a támogatások, szociális juttatások transzparenciájának hiánya, a képzés struktúrájának átalakításából eredő feszültségek, vagy képzési vonatkozásban például az elméleti és a gyakorlati órák kiegyensúlyozatlan aránya, a diploma kritériumai, vagy a felvételi eljárás.

Az 1960-as 70-es években nemcsak a művészeti, hanem az oktatási területen is megjelentek a kritikus hangok, az intézménykritika az autoriter, hierarchikus tudásátadás, közvetítés intézményei ellen fogalmazta meg változtatási szándékát.

A művészetoktatáshoz kapcsolódó kritikai attitűdre két irányt javasol a tiltakozások művészeti vonatkozásaival foglalkozó könyv szerzője, T. V. Reed.<sup>367</sup> A mozgalmon alapuló (*movement-based form*) és a mozgalmat támogató tiltakozási forma (*movement-support form*).<sup>368</sup> A művészek a művészeti tevékenységük részeként szabadiskolákat, alternatív tudásátadási platformokat hoznak létre a hivatalos kereteken kívül. Ilyen volt Joseph Beuys Szabadegyeteme, Cedric Price kísérleti iskolája, vagy a közelmúltból a Copenhagen Free University, a Slow University, a Unitednationsplaza, vagy akár az egyetemi infrastruktúrát használó, de külön „intézményi sejtként” működő Proto Academy, majd a Future Academy Edinburghban. A választott forma / módszer / médium ezekben az esetekben az iskola (*school as art practice*).

A társadalmilag elkötelezett gyakorlatok potenciái a művészhallgatók épületfoglaló, tiltakozó akcióknál is érvényesülnek.<sup>369</sup> Ezek a társadalmi mozgalmakban gyökerező tiltakozások (*movement-based form*) konkrét helyszínekhez és eseményekhez kapcsolódnak. Reed itt a tiltakozást magát tekinti művésztnek (*protest as art*).<sup>370</sup> A fenti szempontok segíthetnek abban is, hogy a Hornsey School of Art és a Képzőművészeti Főiskola megmozdulásainak közös nevezőit ne kizárólag a diákok autonómia törekvéseire és a művészetoktatásra vonatkozó követeléseikre szűkítsük le. Olyan szempontok is felmerülnek, amelyek az oktatási fordulat kortárs művészeti tendenciáihoz is kapcsolódnak, mint például az intézménykritikai attitűd, a kollektivitás eszméje,

---

<sup>366</sup> K. Horváth Zsolt: Az egyetemi demokráciáról, 2013. In: *Cafe Babel*, 74. 17-31.

<sup>367</sup> T.V. Reed: *The Art of Protest: Culture and Activism from the Civil Rights Movement to the Streets of Seattle* 2005.

<sup>368</sup> T.V. Reed

<sup>369</sup> u.o.

<sup>370</sup> T. V. Reed, "Protest as Artistic Expression," in *Protest Cultures: A Companion*, ed. Kathrin Fahlenbrach, Martin Klimke, and Joachim Scharloth (New York: Berghahn, 2016), 81, 83.

az események diszkurzív és performatív jellege, vagy a (kortárs) művészetben gyakori újrarájátszási technikák alkalmazása.

Az egyetemi tiltakozások performatív aspektusai az elmúlt években kerültek a hallgatói mozgalommal kapcsolatos kutatások látóterébe.<sup>371</sup> A demonstrációkat mint művészeti akciókat, azok kreatív vonatkozásait vizsgálták.<sup>372</sup> Az egyetemfoglalások mint akcióformák a szimbolikus területfoglaláson túl, az események vizuális elemeivel és az események koreográfiájával is foglalkoznak.<sup>373</sup>

A Hornsey visszaemlékezésekben gyakran visszatér, hogy a törekvésekkel szimpatizáló tanárok és a diákok egy soha nem látott lelkes energetikus közösséggé formálódtak.<sup>374</sup>

Művészeti iskolákból és egyetemekről érkeztek a szolidaritásukat kifejező diákok, művészek, elméleti szakemberek tartottak előadásokat, diákok szerveztek workshopokat. Egy alternatív, éjjel-nappal aktív platformot alakított ki a közösség, ami modellezte a diákok ideális művészetoktatásra vonatkozó intézményi elképzelését is.

A szűk oktatói - hallgatói kör úgy tud bevonni a "körön kívülieket", ha általánosíthatóak az egyetemi problémákkal kapcsolatos követelések. Bár Hornseynál és a Képzőművészeti Főiskolánál is inkább az intézményt érintő mikroreformról beszélhetünk, a művészetoktatási kérdéseknek minden esetben van művészeti, kultúrpolitikai, és gazdasági vonatkozása.<sup>375</sup>

---

<sup>371</sup> Sloane (2017). Mikecz (2013), K. Horváth (2013).

<sup>372</sup> Sloane, 2017.

<sup>373</sup> Az oktatási témában tartott demonstrációknál ismerünk többször visszatérő szimbolikus performatív elemeket. Például amikor az oktatást megszemélyesítik, és eljátszzák szimbolikus temetését; gyászruhába öltözött fiatalok koporsót cipelnek. Hornsey-ban rendeztek ilyen temetést (a jelenetek a Patricia Holland: *The Hornsey Film* (1970) c munkájában is láthatóak. A Képzőművészeti nem volt ilyen jellegű performansz, azonban az 1988-as országos diáktüntetésen, az ELTE-n megrendezett fórumot követően is sötét ruhában vonultak a fiatalok. A tüntetés végén a Dunába dobták a koporsót.

<sup>374</sup> Students and Staff of Hornsey College of Art, 1969, p.30), Wright, 2012 Wright, N. (2012, May 28). *What happened at Hornsey on 28 May 1968*. 9 January 2017.

<https://21centurymanifesto.wordpress.com/2012/05/28/what-happened-at-hornsey-on-28-may-1968/>, Stephen Hunt: 50 years ago: May 1968 and the British art school uprising, 2018. május 4.

<sup>375</sup> A hazai hallgatói mozgalmak és demonstrációk történetéről – többek között - Fábri György, Kucsera Péter, K. Horváth Zsolt, Keresztes Csaba elemzései, elsősorban a hallgatói szerepvállalásra és a hallgatói képviselő törvény adta lehetőségeire, a követelésekre, és elért az eredményekre helyezik a hangsúlyt. A kiindulást a hallgatói érdekképviselői hálózat kiépülése és az 1988-as megmozdulások jelentették. A művészeti egyetemeken az 1990-es években történt változásokról egyik szöveg sem tesz említést, amit az is indokol, hogy a Képzőművészeti Egyetem, hasonlóan a többi művészeti egyetem követeléseivel, konkrét művészetoktatási és szervezeti kérdéseket érintettek, ami a nagy oktatáspolitikai perspektívából tekintve, viszonylag szűk kört érintett. A kutatások, tanulmányok elsősorban az 1980-as évek második felében kibontakozó hallgatói mozgalmakhoz kapcsolódnak, illetve a rendszerváltás közvetlen előzményeként (esetenként generátoraként) elemzik és hozzák párhuzamba az 2012-ben kezdődött hallgatói és oktatói összefogással.

Hornseyba más egyetemekről érkeztek diákok, vendégprofesszorok, hogy kifejezzék szolidaritásukat, ahogy a Képzőművészeti Főiskola esetében is a szakma, művészettörténészek, művészek vettek részt a diákok által szervezett fórumokon illetve, a főiskola vezetésének küldött nyílt levelükben biztosították a diákokat támogatásukról.

A hazai esettanulmány terjedelmében jóval hosszabb lett mint a társa, amit egyrészt a hozzáférhető forrásanyag kínálta lehetőségek és „sajáttörténetek” iránti elköteleződés indokolt, másrészt, az intézménytörténet rendszerváltáshoz kapcsolódó fejezete nincs teljeskörűen feldolgozva. Magyar nyelven tudomásom szerint eddig még nem jelent meg kutatás a főiskola történetéről, azonban 2017-ben a Kis Varsó Rebels című könyvében – ami az esettanulmányom egyik kiindulópontja - Székely Katalin művészettörténész részletes és alapos angol nyelvű tanulmányt közöl a főiskola ezen időszakáról.<sup>376</sup> Mindketten levéltári forrásokból indultunk ki, és a dátumokból, adatokból állítottuk össze a történetet. Székely a Kis Varsóval dolgozott együtt, az általam leírt “narratívának” már a Rebels könyv is a része. Bár Hornsey kapcsán is megemlítem a kortárs reflexiókat, azokat nem elemzem bővebben; a Képzőművészeti Főiskola eseményeit azonban Kis Varsó munkáin keresztül mutatom be. A választásommal a kortárs művészek oktatási téma iránti érdeklődését mint az intézménytörténeti kutatások egy lehetséges irányát mutatom be.

A művészeti főiskola / egyetem elsődlegesen oktatási feladatokat ellátó intézmény, de egyúttal olyan kortárs művészeti közintézmény is, amely kiállításaival, nyilvános hazai és meghívott külföldi előadók programjaival, és egyéb nyilvános események megszervezésével fontos kulturális szerepet tölt be. Mindkét példánál megfigyelhető, hogy a demonstrációk idején a művészetoktatás aktív párbeszédben volt a főiskolán kívüli kortárs művészeti élettel (kiállítási lehetőségek, fórumok). Rövid időszakra olyan „alternatív intézményként” funkcionált, amely a független művészeti kezdeményezésekkel mutat rokonságot. Ezek az átalakítási törekvések éppen ezért arra is felhívják a figyelmet, hogy sok esetben tátongó szakadék van a mindenkori kortárs művészeti modell és a között a művészeti elképzelés között, ami a művészeti iskolák sajátja. A művészeti egyetemek “reformmozgalmainak” háttérében a hivatalos oktatási intézmény és a mindenkori kortárs művészet eltérő művészetfelfogásai között fennálló feszültség

---

<sup>376</sup> Katalin Székely (2017): Little Warsaw (András Gálik, Bálint Havas), Katalin Székely, eds: *Rebels*, tranzit.hu, Kassák Foundation, Budapest

is érzékelhető.

## **A Hornsey School of Art demonstrációja, 1968.**

### **A történet és a diákok követelései**

A *Hornsey-ügy* (*Hornsey Affair*), ahogy a mai napig hivatkoznak rá, egynapos tiltakozó akciónak indult, de végül az Egyesült Királyság történetének a leghosszabb épületfoglalásaként került be a művészeti iskolák krónikájába. A design oktatás egyik vezető intézményében, az 1955-ben alapított – ma már Middlesex University néven ismert – észak-londoni Hornsey School of Art-ban (HSA) a demonstráció kirobbanását a hallgatói önkormányzat költségvetésének befagyasztása váltotta ki, azonban a tiltakozást, a megszervezésére alakult Student Action Committee (Hallgatói Akció Bizottság) az intézményi működés és az oktatás kritikai fórumává alakította át, ahol tematizálni tudták az általános feszültség forrásait is.

Bár a diákok konkrét követelései – a DipAD bevezetéséből következő radikális órarendváltozás újragondolása, az alapozó kurzus átalakítása, a hallgatók bevonása az iskolai ügyek és az ösztöndíjak elbírálásának folyamataiba – kizárólag a művészetoktatásra vonatkoztak, mégis olyan problémákat érintettek, amelyek az oktatás, a gazdaság és a kultúrpolitika összefüggéseire is rávilágítottak.

A gazdasági folyamatok felsőoktatásra gyakorolt hatása közvetett módon a főiskolák szervezeti és strukturális átalakítását is maga után vonta. A Munkáspárt felsőoktatási átalakítási reformtervének köszönhetően 68 technikai, művészeti és kereskedelmi iskolából 30 műszaki iskolát (politechnikumot) akartak különböző mértékű összevonásokkal létrehozni. Ez Hornsey esetében az Észak-Londoni Politechnikumba történő beolvasztást, így a függetlenségének és az iskola művészeti karakterének elvesztését jelentette volna. A tüntetések háttérében a művészetoktatás ellentmondásaira is fény derül, amelyek részint a művészeti elitképzés sajátosságaihoz, részint azokhoz a változásokhoz köthetők, amelyek során a művészet kulturális „termékké”, az ipar, a gazdaság nélkülözhetetlen faktorává (lásd kreatív ipar) vált, és ennek – lassan, de biztosan – a művészeti oktatás is alárendelődni látszott.<sup>377</sup>

A demonstrációt kirobbantó további okok közül az egyik egy tágabb, európai viszonylatban ismert körülmény: az 1960-as években megkétszereződött, illetve háromszorozódott hallgatói létszámot nem követte sem az oktatás számára megfelelő épületbővítés, sem a tanári kar

---

<sup>377</sup> Tom Holert: Something Other Than Administrated “Quality.” *Art Education and Protest* 2009/19691 ld. <http://eipcp.net/transversal/1210/holert/en>, 2010. (utolsó hozzáférés: 2018. november 13.)

létszámának növelése.<sup>378</sup> A visszaemlékezések a Hornsey eseményeire helyhiányról, rossz oktatási körülményekről számolnak be, és arról, hogy egyre inkább egy gyár termelési részlegéhez kezdett hasonlítani az intézményes művészetoktatás.

Az infrastrukturális hiányosságok és az összevonás veszélye – a tanárok és a diákok közötti feszültségek tompításához is hozzájárulva – példaértékű összefogást eredményezett az egyes tanszékek között, s így a céljai eléréseért küzdő iskolai közösséggé tudtak kovácsolódni a diákok és az oktatók.<sup>379</sup>

Bár az angliai diáklázadások kapcsán a London School of Economics (LSE) eseményeit és közvetlen párizsi kapcsolódásukat szokás leginkább kiemelni, a tüntetэшullámban aktív szerepet vállaló művészeti iskolák, Hornsey mellett például a Guildford School of Art és a Brighton College of Art<sup>380</sup> is kivételes helyet foglalnak el az Egyesült Királyság 1968-as történetében. Az említett művészeti iskoláknál az események koreográfiája és a követelések listája sok hasonlóságot mutat: a konkrét intézményi változások mellett átfogóbb művészetoktatási problémákat is érintenek.<sup>381</sup> A Hornsey School of Art épületfoglalásáról több forrás is részletesen beszámol. Már 1969-ben megjelent a Penguin Kiadó és a New Left Review gondozásában a résztvevő diákok és tanárok által összeállított könyv, a *Hornsey Affair*.<sup>382</sup> 1973-ban az angliai művészetoktatási viszonyokat tárgyaló konferencia és az ahhoz kapcsolódó könyv (*After*

---

<sup>378</sup> A párizsi események kirobbanásának első állomása Nanterre volt, ahol a nemrég átadott új épületrész leginkább egy pályaudvarra hasonlított, ami nemcsak, hogy távol volt a belvárostól, de a zsúfoltság mellett még mindenféle tiltásokkal igyekeztek korlátozni az egyetemisták életterét. (Carroll, J. 1968, May 7). Paris students in savage battles –1968. *The Guardian*. <http://www.theguardian.com/world/from-the-archive-blog/2018/apr/06/paris-students-demonstrations-may-1968> (utolsó hozzáférés: 2018. november 13.) A már 1967-ben Franciaországban elkezdődött kisebb tüntetések újabb és újabb korlátozásokat eredményeztek: betiltották a kollégiumban a vegyes összetételű, női-férfi találkozókat, az egyetem területén pedig a politikai összejöveteleket.

<sup>379</sup> Nick Wright, 2012, What happened at Hornsey on 28 May 1968, <https://21centurymanifesto.wordpress.com/2012/05/28/what-happened-at-hornsey-on-28-may-1968/> (utolsó hozzáférés: 2018. november 13.)

<sup>380</sup> <http://arts.brighton.ac.uk/arts/alumni-and-associates/the-history-of-arts-education-in-brighton/1968-the-student-revolution>; Többek között John Walmsley dokumentumfotói örökítik meg a közösen felvonuló, különböző intézményekhez tartozó (a transzparenséken, táblákon Guilford és Hornsey feliratok olvashatóak) művészeti iskolásokat

<sup>381</sup> Catherine Sloan idézi Woodékat (ld. 25. számú jegyzet), valamint azt is említi, hogy Hornsey diákjai mintaként tekintettek a párizsi eseményekre. A párizsi Beaux Arts hallgatóinak levelet is írtak, hogy tanácsot kérjenek, de a franciák válaszukban kifejtették, hogy a két szituációt nem lehet összehasonlítani, és a saját kontextusukban próbáljanak megoldást találni a felmerült problémákra. Catherine Louise Sloan: *Systems in the Post-war Art School: Basic Design, Groundcourse and Hornsey*, PhD disszertáció, University of Edinburgh, 2013, 350. illetve 417-es lábjegyzet: AMHCA. (1968) A Beaux Arts levele, jún. 1968.

<sup>382</sup> *The Hornsey Affair*, by students and staff of Hornsey College of Art, Penguin Books, 1969, (a könyv szerkesztői David Page, Tom Nairn és Victoria Hamilton voltak).

Hornsey) is az öt évvel korábbi eseményeket tekintette kiindulási alapnak.<sup>383</sup> A legrészletesebb feldolgozás az intézményben 1967-ben diplomázott Lisa Tickner 2008-ban kiadott munkája (*Hornsey 1968: The Art School Revolution*).<sup>384</sup> A Hornsey-ban felmerült reformjavaslatokkal kapcsolatban elemzések, értékelések születtek, és talán közvetve egy parlamenti tanulmány elkészüléséhez is hozzájárultak.<sup>385</sup> 1970-ben készült Patricia Holland filmje (*The Hornsey Film*) a résztvevők visszaemlékezései, valamint az események újrarájátszása alapján (a szereplők részben megegyeztek az épületfoglalásban résztvevőkkel).<sup>386</sup> John Goldschmidt 1969-ben a Granada TV számára készített egy filmet, az *Our Live Experiment is Worth More Than 3,000 Textbooks* címmel.

A művészeti főiskolások akciói nem az ötvenéves „jubileum” miatt kapnak nagyobb figyelmet. Az elmúlt években számos, archív dokumentumokat feldolgozó kutatás és publikáció született, konferenciákat, szimpóziumokat szerveztek<sup>387</sup>, hallgatói projektek foglalkoztak a művészetoktatás intézménytörténeti vonatkozásaival.<sup>388</sup> 2013-ban *Hornsey Remix* címmel képzőművészeti főiskolások rendeztek kiállítást<sup>389</sup> archív anyagok felhasználásával, 2016-ban pedig a Guildford School of Art alapozó kurzusának diákjai *Hornsey Affair* címmel a színpadon játszották újra a diáktüntetőket.<sup>390</sup>

### **A művészetoktatás intézményes háttere - DipAD<sup>391</sup>**

A tiltakozás hátterében a Diploma in Arts & Design (DipAD) 1962-ben bevezetett rendszere állt (Coldstream Jelentés: 1960, 62, majd 1964).<sup>392</sup> Hazai összehasonlításban ez körülbelül a

---

<sup>383</sup> *Readings in Art and Design Education: After Hornsey Bk. 1*, David Warren Piper (ed.), Harper Collins Distribution Services, 1973

<sup>384</sup> Lisa Tickner: *Hornsey 1968: the Art School Revolution*. Frances Lincoln, 2008

<sup>385</sup> Jane Ritchie, Chris Frost, Sue Dight: *The Employment of Art College Leavers*. H.M.S.O., London, 1972

<sup>386</sup> A film legutóbb a londoni Tate Britainben a *London: 68* című kiállításon, 2018. május 7 - október 31. között volt látható. <https://archive.org/details/TheHornseyFilm> (utolsó hozzáférés: 2018. november 13.)

<sup>387</sup> Just What is it that Makes Today's Art School so Different, so Appealing? szimpózium, ICA London, 2014. március 29.

<sup>388</sup> Az Occupy mozgalomnak és utóregzéseinek (2011, 2012, 2015) hatására, a több mint negyven évvel korábbi hallgatói követelésekkel és azok következményeivel foglalkozó „lezárt akták” megnyitása a művészeti iskolák közéleti szerepének fontos állomásait tekintette át az aktualizálás nem titkolt szándékával.

<sup>389</sup> *Hornsey Remix*. Vyner Street Gallery, London, 2013. február 26 – március 2.

<sup>390</sup> <https://www.mdx.ac.uk/news/2013/02/feature-new-generation-of-artists-inspired-by-middlesex-past> (utolsó hozzáférés: 2018. november 13.)

<sup>391</sup> Jenny Rintoul: *Integrating Critical and Contextual Studies in Art and Design: Possibilities for Post-Compulsory Education*. Routledge, London, New York, 2017

<sup>392</sup> William Coldstream (1908-1987) az Euston Road-i iskola hagyományait folytató figuratív festő volt. Egyik

képzőművészeti főiskolai végzettségnek felel meg. Az új diplomát adó rendszer a szinte kizárólag gyakorlati képzést nyújtó National Diploma in Designt váltotta. A művészeti felsőoktatási bizottság vezetője a festőművész William Coldstream az elméleti oktatás kötelezővé tételével kívánta versenyképessé tenni az egyetemi szférában a korábban szakiskolaként működő művészeti (felső)oktatást. Coldstream „intellektualizálódási irányvonala” nemcsak azt eredményezte, hogy a művészeti iskolák könyvtárában megszorodtak a művészet(elméleti) folyóiratok és szakkönyvek, hanem azt is, hogy a művészeti karon a diákoknak kötelező vizsgával záruló, megnövelt óraszámú elméleti kurzusokat (művészettörténet és közismereti órák) kellett hallgatniuk.<sup>393</sup> A Hornsey School of Art az elsők között volt, ahol bevezették a DipAD rendszert.<sup>394</sup> Az új struktúrát nem feltétlenül azért kritizálták a diákok, mert többet kellett olvasniuk a vizsgákra, hanem azért, mert a szigorúbb felvételi követelmények megnehezítették a hátrányos anyagi helyzetűek felvételét (mivel a követelmények azoknak kedveztek, akik jobb társadalmi / anyagi státusszal rendelkeztek). További kritikaként merült fel, hogy a DipAD csak látszólag jelent egyetemi rangú képesítést, mert távolról sem ígér olyan munkahelyeket és fizetést, mint a „rendes” graduális képzés. Ezért valójában az „egyetemi szintre emelés” csak az egyik oldalon, a képzésben hozott változást, a munkaerőpiacon már messze nem biztosított azonos feltételeket.<sup>395</sup>

David Rushton és Paul Wood 1979-ben megjelent *Politics of Art Education* című könyve<sup>396</sup> részletesen foglalkozik az Egyesült Királyságban az oktatás átalakítását ösztönző politikai

---

interjújában azt nyilatkozta, hogy „csak egy széleskörű intellektuális újítást szeretett volna”. Idézi Lisa Tickner (2008): 85. A Coldstream Jelentésről bővebben: John Vernon Lord: *Post-war Curriculum and Assessment: Coldstream, Summerson, Art History and Complementary Studies* (é.n.) In: <http://arts.brighton.ac.uk/arts/alumni-and-associates/the-history-of-arts-education-in-brighton/post-war-curriculum-and-assessment-coldstream,-summerson,-art-history-and-complementary-studies>

<sup>393</sup> Az órarend 15 %-át tették ki a művészettörténet és az ún. közismereti órák, a záróvizsga osztályzatnak pedig 20%-át.

<sup>394</sup> A hároméves Dip. AD képzést négy területen vezették be: textil- és divattervező, tárgytervezés, grafika, és autonóm művészet. A film és a fotó a művészeti vagy a grafika szekcióba került. Azok az iskolák, amelyek nem tértek át erre a képzési formára, maradtak szakiskolai szinten, vagy megszűntek. Horsey mind a 4 specializáció tanított DipAd szintű képzést. In: 50 years ago: May 1968 and the British art school uprising

<sup>395</sup> Suzanne Moore-t idézi Chris Owen: a váltás, illetve ezzel összefüggésben az angliai munkáspárt 1960-as években bevezetett változtatásai valójában pontosan jelzik az aktuális kormányzat oktatáspolitikai szándékait a művészeti képzésben is. A Coldstream által bevezetett alapozó kurzusok számát a Munkáspárti kormány csökkentette, és ezzel egy időben a felvételi követelményeket úgy változtatta meg, hogy felemelte 5 GCE O szintre a jelentkezés alapkritériumát, ami tulajdonképpen lehetetlenné tette, hogy a modern szakközépiskolából kikerülők zöme felvételizni tudjon. (Art college dispute is just like 1968, ld. <https://www.theguardian.com/politics/2015/apr/19/art-college-dispute-like-1968-teacher-training>, utolsó hozzáférés: 2018. november 13.)

<sup>396</sup> *Politics of Art Education*, Dave Rushton and Paul Wood (eds.), The Studio Trust, London, Scottish International Institute, Edinburgh, 1979.



szándékokkal. Ahogy Tom Holert Woodék kapcsán írja: A 60-as évek reformjainak, oktatáspolitikai intézkedéseinek, illetve annak, hogy a Munkáspárt és utánuk a konzervatívok az egyetemek és a politechnikumok közötti hierarchiát továbbra is fent akarták tartani, az állt a háttérben, hogy a tudományt, a designt és a művészetet az ipari termelés érdekeinek akarták alávetni.<sup>397</sup> Woodék szerint „a design oktatását nagymértékben technikai és menedzseri jellegű képzésre redukálták, hogy aztán a diákok a „gazdaságot erősítő ipar világába léphessenek be”.<sup>398</sup> A 60-as évek közepétől a tömegtermelés elterjedésének köszönhetően a design valóban fontos szerepet töltött be az oktatásban, mivel a terméket megvásárló fogyasztókat összekapcsolta a termelőkkel.<sup>399</sup> Ezeket a változásokat azonban másképp értelmezi Tickner, aki amellet érvel, hogy a termékek a használaton túl, egyfajta vágyat is ki kellett, hogy elégítsenek, és ennek a vágnak az előidézése már jóval összetettebb feladat a piacon, ami a művészetoktatásra (és a design területére) is hatással volt. Ennek a két hatásnak a következtében egyrészt az ipar kreatívan bekebelezte a művészeti képzés (ipari termékek előállítására specializálódó) alacsonyabb szintjeit,<sup>400</sup> másrészt viszont a kreatív fiataloknak olyan designképzést kínált, ahol nem a mesterségbeli tudás a fontos, hanem a képzőművészetihez hasonló absztraktabb gondolkodás, amelyre ugyancsak elengedhetetlen szükség van a kreatív iparban.<sup>401</sup> Ez a „design-gondolkodás” inkább feleltethető meg az elméleti felkészültséget igénylő egyetemi szintű képzésnek. A művészeti oktatás kétpólusosságáról (autonóm művészet versus a kreatív ipart kiszolgáló designoktatás) a 60-as évek második felében már az iskolában is egyre gyakrabban esett szó, amelyet a megnövelt óraszámú közismereti órákon (complementary studies), „hivatalosan” is meg lehetett vitatni. Az órák lehetőséget adtak a művészeti gyakorlat és a művészetoktatás intézményeinek kritikai vizsgálatára, miközben voltak kísérletek a műtermi órák keretében folytatott művészetelméleti diskurzusokra is (pl. a már említett Art & Language művészetelméleti óráin a Coventry School of Art műtermi gyakorlatának keretében).<sup>402</sup>

---

<sup>397</sup> Tom Holert (2010)

<sup>398</sup> Holert, u.o.

<sup>399</sup> John Hewitt-et idézi Tickner (2008): 26-os lábjegyzet, 89. oldal: Good Design in the Market Place. The Rise of Habitat Man, *Oxford Art Journal*, vol 10. no 2 1987, 3-27.

<sup>400</sup> Az iskolák, sőt közvetlenül a tanárok is profitáltak a különböző megbízásokból, de a diákok szerint ezek a megbízások az intézmény „kommercializálódásához” vezetnek. Tom Holert (2010)

<sup>401</sup> Buckmeister Fuller (1981): *Critical Path*, St. Martin's Press, New York

<sup>402</sup> Mark Dennis: *Strategic Anomalies: Art & Language in the Art School 1969-1979*. Ld. [https://curve.coventry.ac.uk/open/file/068b6437-0c1e-47e5-9b3a-2e09f6d99540/1/Mark%20Dennis%20PhD%20Thesis%202016%20FOR%20LIBRARY\\_Redacted.pdf](https://curve.coventry.ac.uk/open/file/068b6437-0c1e-47e5-9b3a-2e09f6d99540/1/Mark%20Dennis%20PhD%20Thesis%202016%20FOR%20LIBRARY_Redacted.pdf) (utolsó

A tanrendbe bekerültek a kritikai tanulmányok, valamint az interdiszciplináris megközelítésmód, ami lehetővé tette akár az intézményes oktatás kérdéseinek megvitatását is. Az újonnan bevezetett közismereti tárgyak egy legális diszkurzív „kritikai tér” megteremtéséhez is hozzájárultak, ahol a művészhallgatóknak lehetőségük volt a saját helyzetük és szerepük megvitatására is. A Hornsey-ügyben aktív, a diákokkal jó kapcsolatot tartó oktatók nagyrésze is ezen a tanszéken tanított,<sup>403</sup> közülük tartozott David Page is, akinek a Hornsey-val kapcsolatos dokumentumai (poszterek, rajzok, írásos anyagok) pár évvel ezelőtt bekerültek a Tate archívumába.<sup>404</sup>

Tickner de Duve modelljei alapján a korábbi National Diploma in Design képzést az akadémiai modellbe sorolja.<sup>405</sup> Tekinthejtük úgy is, hogy az 1963-as DipAD (az elméleti képzés jelentősége és az attitűd hangsúlyozása miatt) a kézügyességben és a figuratív ábrázolásban hívő hagyományos művészetoktatástól eltérő utat hirdet, azonban a gazdasági mutatók és az (azzal összefüggő) aktuális kultúrpolitikai érdekek alá rendeli. Bár általánosságban a 60-as évek második felét a de Duve által felvázolt harmadik modell megjelenése, még pontosabban az erre irányuló elutasító vagy elfogadó magatartás jellemezte, megközelíthetjük a váltást úgy is, hogy a progresszív oktatásban a kreativitás és a tehetség helyett az a „művészet akarás” került előtérbe, amelyet egyfajta forradalmi retorikai vagy ideológiakritikus attitűd határozott meg. De Duve a *dekonstrukciónak* mint módszernek a művészetoktatásban történő alkalmazását nem ítéli el, sokkal inkább annak „ütemezésében” lát problémát. Véleménye szerint meg kell tanulni /tanítani, mi is az a művészet, aminek a dekonstruálása egy művészeti folyamat vezérelve. Ha nem is ezek a kérdések és dilemmák befolyásolták a Hornsey-ban történeteket, összegzi Tickner, a de Duve modelljeihez kapcsolódó viták mindenképpen hozzájárultak az akkori művészetoktatás kritikájához.<sup>406</sup>

---

hozzáférés: 2018. november 13.); Fiona Candlin: A Dual Inheritance: The Politics of Educational Reform and PhDs in Art and Design, *International Journal of Art & Design Education*, 2001, vol. 20 (3), 302-310.

<sup>403</sup> Sloan (2013): 328.

<sup>404</sup> David Page: Hornsey College of Art Uprising, 2010. január 1., <http://www.tate.org.uk/context-comment/articles/journeys-past> (utolsó hozzáférés: 2018. november 13.)

<sup>405</sup> Tickner (2008): 90-91.

<sup>406</sup> Tickner (2008): 93.

## Hornsey: demonstráció vagy alternatív művészeti fórum?

A 2010-es évek Occupy mozgalmainak kellékei, a különböző vizuális anyagok, poszterek, használati tárgyak, a területfoglalás relikviái múzeumi státuszt kaptak, gyűjteményekbe kerültek be (The Smithsonian Institute), kiállításokon szerepeltek (V & A, London).<sup>407</sup> 2012-ben *Artur Żmijewski* lengyel képzőművész a 7. *Berlini Biennálé* kurátoraként egy teljes kiállítási szintet adott át a Wall Street-i tüntetőknek, hogy „kiállítsák magukat”. A demonstrációkat kulturális eseményekként felfogva az aktivista, mozgalmi törekvéseket a művészeti akciók és a performativitás szempontjainak bevonásával elemezték a kutatók.

Catherine Louise Sloane *A System in the Post-War Art School* című 2013-ban írt doktori disszertációjában új megvilágításba helyezi a Hornsey-eseményeket. A design oktatás kultúrpolitikai és technológiai összefüggéseinek hangsúlyozása mellett olyan esemény-sorozatról beszél, amelyben a *performativitásé* és a *diszkurzív közegé* a fő szerep.<sup>408</sup> A foglalás alatt készült műveket (pl. linometszetek, egyedi poszterek vagy a Gestetner stencilgéppel készült hírlevelek)<sup>409</sup> a demonstráció és a művészet kontextusában vizsgálja, de bemutat installációkat és performanszokat is.<sup>410</sup> Sloane amellett érvel, hogy a Hornsey-ügy nem a tanítás beszüntetéséről és az anarchiáról szólt, hanem éppen ellenkezőleg: egy új típusú, alternatív oktatási közeg alakult ki a hathetes demonstráció idején. A diákok aktív részvételével a tanárok workshopokat, előadásokat tartottak, az ügyet támogató vendégelőadók érkeztek (John Latham, Buckminster Fuller, Jim Dine, Henry Moore, Nikolaus Pevsner). Egy többhetes spontán fesztivál szerveződött az észak-londoni iskolában.<sup>411</sup> A jelenlévők is elsősorban egy jó hangulatú, performatív esemény-sorozatként idézik fel ezt az időszakot.<sup>412</sup> A művészeti egyetemek tiltakozó akcióinak elemzésében a „vitakozás képessége” mellett visszatérő elem a *kreativitás*, sőt a már említett

---

<sup>407</sup> <https://www.newsmax.com/us/occupy-protests-museum-smithsonian/2011/11/14/id/417933/> (utolsó hozzáférés: 2018. november 13.); *Disobedient Objects: About the Exhibition*. V&A, London, 2014. július 26 – 2015. február 1., <http://www.vam.ac.uk/content/exhibitions/disobedient-objects/disobedient-objects-about-the-exhibition/>

<sup>408</sup> Sloane (2013): 356

<sup>409</sup> A folyamatosan dolgozó stencilgép zaja a *The Hornsey Film*nek is az egyik visszatérő főmotívuma.

<sup>410</sup> Sloan (2013): 356.

<sup>411</sup> David Darts: Visual Culture Jam: Art, Pedagogy, and Creative Resistance. *Studies in Art Education: A journal of Issues and Research*. 2004. 45 (4) 313-327., 320.

<sup>412</sup> Művészeti aktivitás tekintetében egy jóval radikálisabb irány jelent meg, mint az egyébként akkor az oktatásban jellemző volt, emlékszik vissza az egyik résztvevő Tim Jones, aki szerint a Stuart Brisley által előadott / vezetett performanszok nagy hatással voltak a jelenlévőkre, és az egész Hornsey-foglalás a performansz művészet igazi bemutatkozásának tekinthető.

*tiltakozás mint művészet* (protest as art) szempontja is. Sloane írásában a *tiltakozás mint pedagógiai forma* (protest as pedagogy) is említésre kerül, amin – mintegy de duve-i analógiaként – olyan diszkurzív és önreflexív demonstrációt ért, amit lehetséges oktatási modellként is továbbgondolhatunk.

Ebben a megközelítésben a Hornsey tiltakozás-sorozata akár egy oktatási modellnek is tekinthető: nem elégszik meg az oktatási rendszer kritikájával, hanem működőképes alternatívát is nyújt, mégha nem is az egyetemi képzés kritériumait figyelembe véve realizálható teljes körű megoldás, de előben teszteli a változtatás formáira és módjaira tett javaslatokat. Érdemes megvizsgálni az egyetemi tiltakozások performatív aspektusait: az egyetemfoglalást mint akcióforma, a szimbolikus területfoglalást, valamint az események vizuális elemeit és koreográfiáját.<sup>413</sup>

Hornsey jelentőségét jelzi az is, hogy a hathetes eseménysorozat archív anyagait, a plakátokat és egyéb kellékeket az egyik legfontosabb londoni művészeti intézmény, a londoni Institute of Contemporary Arts (ICA) még abban az évben, 1968-ban bemutatta *Hornsey Strikes Again* címmel. A tüntetés résztvevőit kérték fel, hogy legyenek a kiállítás „kurátorai”, akik az épületfoglalás fórum-jellegét határozták meg a kiállítás alapvető rendezési elveként.

A londoni ICA-ban megrendezett, ahogy később az Occupy mozgalmak által tematizált kiállítások a demonstrációk esztétikai, diszkurzív jegyeit is hangsúlyozták. A párizsi eseményekkel nemcsak szellemi rokonságot vállaltak az angliai diákok, hanem a 68-as francia posztterek vizuális világából is merítettek. Az ICA-ban kiállított, a Hornsey demonstrációra készült linómetszeteken például a következő feliratok voltak: *Smash the System!* (Zúzd szét a rendszert!); *Overthrow the Feudal System of Conventional Education!* (Döntsd meg a konvencionális oktatás feudális rendszerét!). Bár a Hornsey eseménysorozat vizuális arculata elég erős és hatásos volt, David Page mégis úgy véli, hogy a párizsi eseményekkel ellentétben a Hornsey célja nem a plakátkészítés, a design és a fotózás volt: „*mert (mi) az oktatási kérdésekről szóló vitákban nem a kezünket, hanem az agyunkat használtuk*”.<sup>414</sup> Az ICA igazgatója, Michael Kustow meghívására létrejött program<sup>415</sup> nemcsak a művészeti intézményrendszer szolidaritását

---

<sup>413</sup> Az egyetemi demonstrációk szimbolikus területfoglalásának hazai vonatkozásai: Mikecz Dániel: Az egyetemfoglalás mint akcióforma és felszabadított tér, *Régió* 84. 2013/3., 103-113.

<sup>414</sup> David Page (2010)

<sup>415</sup> A Michael Kustow által vezetett intézménybe a kiállítás ideje alatt nem kellett belépőjegyet fizetni a diákoknak, s ugyanakkor az ICA magazinban is szerepeltek a kiállításról dokumentumok.

és kitüntetett figyelmét jelezte, hanem a művészetoktatás megreformálásának fontosságát is, aminek jóval széleskörűbb és hosszabb távú hatása van a művészeti élet minden területére, mint az iskolai műhelyekben és az órákon eltöltött 3–4 évnél.<sup>416</sup>

Mindezek ellenére az események hosszútávú hatását nem értékelik egyöntetűen pozitívan. Wood & Ruston már idézett könyvében például erősen kritizálta a történet szereplőit, legfőképpen a politikai elköteleződés hiánya miatt, valamint azért, mert nem vontak be más társadalmi csoportokat, ami azt eredményezte, hogy nem tudott a francia '68-hoz hasonlóan mozgalommá alakulni a Hornsey-féle kezdeményezés.<sup>417</sup> Nem lehetett-e volna jobban kihasználni a helyzetet és a médiafigyelmet az általánosabb követelések megfogalmazására? – teszik fel a kérdést a szerzők.

A demonstráció Sloane által értékelt kreatív aspektusaira korlátozódva valóban nem lépnénk túl az eseménysorozat összművészeti fesztivál jellegén. Így mindazok a célkitűzések, amelyeket a foglalás képviselt (függetlenül attól, hogy elérte-e céljait), valamint az, hogy a diákok és a tanárok a „saját kezükbe vették” a művészetoktatás átalakítását, másodlagos szerepet kapnának az elemzésben. Hornsey-t olyan esetként érdemes kezelni, amely a 60-as évek (művészeti) oktatásának problémáira nemcsak rávilágít, hanem javaslatokkal is él annak megváltoztatására. 1968 júliusában a tanárok és a diákok a művészetoktatásról szerveztek konferenciát (Roundabout, London), ahol megalapították a MORADE-et (*Movement for Thinking Art and Design Education*), a művészetoktatási reformokat megvitató és a javaslataikat képviselő szervezetet. A MORADE többek között a felvételi vizsgák átalakítását, valamint a művészeti iskolák működéséhez szükséges források újragondolását követelte.<sup>418</sup>

Az 1968 májusa és júliusa között történt épületfoglalás végül azzal zárult, hogy a hallgatói követelések egyre bővülő listáját kis idő után megelévelte a kezdetben kompromisszumképes (vagy annak tűnő) adminisztráció és a helyi oktatási szervezetek. Július 4-én megakadtak az

---

<sup>416</sup> Az 1960-as évek hallgatói radikalizmusával kapcsolatban Ben Cranfield a londoni ICA-ban megrendezett kiállítás és a Hornsey kapcsolatát a 60-as évek végi művészeti világ jelenségeivel összefüggésben elemzi. In: *Sixties radicalism and social movement activism: retreat or resurgence?* / eds. Bryn Jones and Mike O'Donnell, Anthem Press, 2010, 111-133.

<sup>417</sup> Woodék egyébként a designoktatás hiányosságaira is felhívták a figyelmet (Holert, 2010. 6. lábjegyzet), kritikájuk azonban nem mindig volt jogos. Tickner például a designoktatással kapcsolatban különböző társadalomkritikus, szociális projektek elsődlegességét említi az oktatás területén is (Tickner /2008/: 88).

<sup>418</sup> Caroline Hoefflerle: *British Student Activism in the Long Sixties*, Routledge, New York and London, 2013

egyeztetési tárgyalások, az igazgató bezáratta az iskolát és fegyveres őrköt állított a kapuba.<sup>419</sup>

Mielőtt újra megnyitotta volna kapuit az iskola, a tüntetésben résztvevő diákokat és tanárokat kirúgták, illetve elbocsátották. Így Kim Howellst (aki később munkáspárti képviselő lett, majd a Blair-kabinet tagjaként aktív politikus) és a Diákönkormányzat elnökét, Nick Wrightot, valamint Tom Nairn szociológia tanárt mint az épületfoglalás kezdeményezőit is. A demonstrációban résztvevő diákoknak újra felvételizniük kellett, azonban csak körülbelül a felüknek sikerült a bejutás.

A Hornsey-események hatására közel harminc iskola kezdett tiltakozási akcióba, és bár azután konszolidálódott a helyzet, és a felügyeleti szervek voltak előnyben, a foglalás hozzájárult ahhoz, hogy a Parlamentben is újragondolják a művészeti oktatás feltételeit.<sup>420</sup> A felvételi követelmények mindezek ellenére nem változtak, a DipAD helyett 1974-ben bevezették a BA fokozatot. 1973-ban a Hornsey beolvadt a Middlesex Politechnikumba, amely aztán 1992-ben egyetemi rangot kapott.

Az 1968-as évforduló kapcsán az események (szemtanúk segítségével történő) felidézésén és értékelésén túl az egyik fő kérdés az, hogy miként olvassuk újra a történeteket a jelen (oktatást érintő) krízisének ismeretében.<sup>421</sup>

Az 1968-as események jellege, az elért eredmények „értékelése” és az esetleges felelősség tisztázása a történet-feldolgozás narratívájának szempontjából fontos, bár egyáltalán nem egyértelműek a pozíciók. A Brighton School of Art eseményeit feldolgozó egyik kutatás – más diáktüntetés esetében is érvényes – kérdése, hogy miről is beszélhetünk valójában az 1968-as nyár eleji események, az iskola bezárása kapcsán: egyfajta általános nyugtalanság fordult át tömegmegmozdulásba, vagy pár hangos diák és tanár kezdeményezéséről van inkább szó, akiket aztán követtek a többiek? „Határozott elképzelésekhez köthető-e mindaz, ami történt, és valóban az volt-e az igény, hogy a főiskolai változtatások egy működőképes oktatási rendszer létrejöttét támogassák?”<sup>422</sup>

---

<sup>419</sup> Hoefflerle: 126.

<sup>420</sup> Hoefflerle: 126.

<sup>421</sup> *1968 and its legacies*, ld. <https://1968.kcl.ac.uk/#> (utolsó hozzáférés: 2018. november 13.)

<sup>422</sup> *1968: The Student Revolution*, Chapter text, Philippa Lyon, ld. <http://arts.brighton.ac.uk/arts/alumni-and-associates/the-history-of-arts-education-in-brighton/1968-the-student-revolution>, (utolsó hozzáférés: 2018. november 13.)

## **Diákforradalom a Magyar Képzőművészeti Főiskolán, 1990.**

Másik esettanulmányom a Magyar Képzőművészeti Főiskola<sup>423</sup> 1990 és 1993 közötti időszakával foglalkozik, azzal az intézménytörténeti epizóddal, amely “diákforradalomként” rögzült az utókor emlékezetében.<sup>424</sup> A főiskolások strukturális, tanügyi és személyi változásokat követeltek, és a több hónapig tartó egyeztetéseknek, fórumozásnak és médiajelenlétnek köszönhetően sikerült eredményeket elérni: a vezetőséget (Kiss István rektor<sup>425</sup>, Kólya Dániel<sup>426</sup> és Segesdi György rektor-helyettesek) lecserélték, tizenhét művészt, művészettörténészt – többek között Beke Lászlót, György Pétert, Farkas Ádámot, Jovánovics Györgyöt, Körösenyi Tamást, Károlyi Zsigmondot, Maurer Dórát, Pauer Gyulát, Peternák Miklóst, Sugár Jánost – hívtak meg tanítani. Az új tanárok a hazai hivatalos művészképzésben korábban nem ismert művészetoktatási elveket, új tematikákat, művészeti stílusokat, attitűdöket ismertettek meg a diákokkal; nagyobb hangsúlyt kapott a kortárs művészeti és művészetelméleti oktatás. Úgy tűnt, hogy a Főiskola hosszú idő után újra élő kapcsolatba kerül a kortárs művészettel, az akkor át- vagy újraalakuló hazai művészeti intézményekkel, köszönhetően az új tanárok aktivitásának, a hazai-és külföldi vendégelőadóknak, valamint a Főiskolán megrendezésre kerülő kiállításoknak.<sup>427</sup> Látszólag minden rendben ment: a felvételt nyert elsősök az új mestertanárokhoz kerültek, új tanszékek alakultak közülük – az Intermédia Tanszéket 1993-ban hivatalosan is akkreditálták –, azonban mégsem volt mindenki elégedett. A tantestület és az oktatási struktúra csak részben alakult át, a

---

<sup>423</sup> Az intézmény hivatalos neve a tárgyalt időszakban Magyar Képzőművészeti Főiskola volt. Az 1990-es években az intézmény archív dokumentumaiban, valamint a sajtóban is főiskola szerepel, a mai napig így hivatkoznak rá, ezért én a diákforradalommal és az 1990-es évekkel összefüggésben így használom. A Magyar Képzőművészeti Egyetem a felsőoktatási intézmények átalakításáról, valamint a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosítását követően, az 1999. évi LII. törvény alapján, 2000. január 1-től érvényes elnevezés. (A Magyar Képzőművészeti Főiskolát a művészeti főiskolák egyetemi jellegű főiskolává történő átszervezéséről szóló 1971. évi 20. Sz. tv. egyetemi jellegű főiskolának, a Magyar Népköztársaság felsőoktatási intézményeiről szóló 1986. évi 13. sz. Tv. egyetemenek nyilvánította.) A jegyzőkönyvekben az intézmény legfelsőbb tanácskozó testülete viszont Egyetemi Tanácsként szerepel, ezért én is így hivatkozom rá.

<sup>424</sup> A diákforradalom minősítés nem egyértelmű, ezért sokan idézőjelben használják. Azonban mivel a kollektív emlékezetben diákforradalomként rögzült, a továbbiakban elhagyom az idézőjelet. Az eseményben részt vett diákok és az oktatók is a forradalom kifejezést használták. lsd. Rebels (2017): 137.

<sup>425</sup> A rektor Kiss István szobrászművész (1927-1997) 1987 és 1990 között volt a Magyar Képzőművészeti Főiskola rektora, 63 éves korában nyugdíjazását kérte.

<sup>426</sup> Segesdi György (1931) 1987-97 között a Szobrász Tanszék docense, Kiss rektorsága alatt rektor-helyettes volt.

<sup>427</sup> A többnyire hallgatói kiállításokon installációk és technikai médiumokkal kísérletező munkák szerepeltek: 1990. Távoltság (kurátor: Zwiczl András, művészek: Komoróczy Tamás, Nemes Csaba, Csörgő Attila, 1990. Árnyék (Szegedy-Maszák Zoltán, Csörgő Attila, Bakos Gábor), Kósa János egyéni kiállítása, valamint 1992. Az Idegen szép, kurátor: Hajdu István, művészek: Ádám Zoltán, Bak Imre, Birkás Ákos, Beöthy Balázs, Eperjesi Ágnes, Jovánovics György, Károlyi Zsigmond, König Frigyes, Körösenyi Tamás, Rajk László, Szentjóbó Tamás stb.

diákok követeléseit csak részben teljesültek, és a kompromisszumos megoldások még inkább kiélezték az újonnan érkező tanárok és a régi mesterek, valamint a vezetés között az ellentéteket. Az 1990-es diákforradalom eredményeinek megítélésében nincsen konszenzus; nem egyértelmű, hogy a Magyar Képzőművészeti Főiskola tényleges reformjáról vagy inkább “deformjáról” beszélhetünk-e.<sup>428</sup>

Az intézményi működés diákok által megfogalmazott kritikája, a mesterek és a diákok között kialakult belső feszültségek, az intézmény oktatói által követendőnek tartott művészeti elvek és eljárások megvitatása az akadémiai és a bauhausi modell esetében is talán alkalmazható elemzési szempont.<sup>429</sup> Viszont az 1960-as évektől kezdve a művészetoktatás területén bekövetkezett változásoknál a diákok szerepe egyre meghatározóbb.<sup>430</sup>

Az 1990-es években a hazai felsőfokú művészetoktatás fordulata is a diákok kezdeményezésének eredménye. A Főiskola történetének rövid, de intenzív időszakának feldolgozása különböző mikro- és makrotörténeti (politikai, kulturális, oktatási) szempontok alapján történhet. A makrotörténeti szintű elemzést a diákforradalom szereplőinek és szemtanúinak visszaemlékezései, valamint az alábbiakban ismertetésre kerülő dokumentumok egészítik ki. A fentiek említése mellett, én egy újabb vonatkozást szeretnék beemlíteni a Főiskola tárgyalt időszakának, a diákforradalomnak, utóhatásainak és recepciójának a bemutatására: kortárs művészek reflexióit, művészeti projektjeit elemezem a diákforradalommal kapcsolatban.

---

<sup>428</sup> Ágnes Berecz: *The Hungarian patient: Comments on the "Contemporary Hungarian Art of the 90s*, In: artmargins.com, 2003.június 11.

<http://www.artmargins.com/index.php/2-articles/251-the-hungarian-patient-comments-on-the-qcontemporary-hungarian-art-of-the-90sq>. Sváby Lajossal készített interjúból részlet: “Elkezdünk arról beszélni, hogy ne legyen megalázó, még olyanoknak se, akik megérdemlik. Ezek nem forradalmi állapotok voltak. Valahogy kitaláltam – Szőnyi István ebben nagyon sokat segített – volt az Egyetemi Tanács, volt a Rektor és a rektor-helyettes...Látja, még a kezem is remeg, mert nehéz ezeket összeszedni...”

<sup>429</sup> A 19.századi Royal Academy “tanulóinak” intézménykritikai hozzáállása a különböző, akadémián kívüli kiállítótérek keresésével például már jelezték az akadémia problémáit. Rosenfeld, Ph.D., Jason. “*The Salon and The Royal Academy in the Nineteenth Century*.” In *Heilbrunn Timeline of Art History*. New York: The Metropolitan Museum of Art, 2000–. [http://www.metmuseum.org/toah/hd/sara/hd\\_sara.htm](http://www.metmuseum.org/toah/hd/sara/hd_sara.htm) (October 2004)

A mesterek és a hallgatók közötti feszültséget példázza, amikor Jacques-Louis David ellen fellázadtak a diákjai (ők a szakállasok - les barbus - vagy primitívek - les primitifs - néven váltak ismertté), karikatúrát is készítettek a mesterről. In: D.Hugh Honor: *A klasszicizmus*, Corvina, Budapest, 1991. p. 176.

<sup>430</sup> Diákmegmozdulásokra, diákforradalmakra a művészetoktatás történetében is találunk példákat, bár nem ismert átfogó tanulmány a témával kapcsolatban. A Berlini Művészeti Akadémia diákmegmozdulásairól: Naomi Hennig: *Sand in the Works Student Opposition and Protest at the Berlin Art Academies 1933 – 1989*, In: D/Effect/Academy, Interflugs, 2013, [http://www.naomihennig.com/wp-content/uploads/2017/03/History-studentprotest\\_ENG.pdf](http://www.naomihennig.com/wp-content/uploads/2017/03/History-studentprotest_ENG.pdf)



A kortárs művészek oktatás iránti érdeklődésére a tudásátadás formái és módjai mellett, a művészetoktatás intézményei és azok történetei is hatással lehetnek. Az alábbi példákból az oktatási fordulat intézményi vonatkozásait ismerhetjük meg.<sup>431</sup>

A kortárs munkák nemcsak az intézménytörténeti kutatások számára szolgálnak inspirációként; az ilyen jellegű feldolgozásokban a kortárs művészet és az oktatás területei úgy kapcsolódnak össze, hogy az intézménytörténet sajátos interpretációi a művészek személyes érintettségéről is tanúskodnak.

A továbbiakban a diákforradalom eseményeinek ismertetését két hazai kortárs művészeti projekt követi. A Kis Varsó (Havas Bálint és Gálik András) *Rebels* című munkája fotó- és szöveges alapú dokumentumokból, és az általuk rögzített interjúk jeleneteiből összeállított képregény-könyv és egy installáció.<sup>432</sup> A *Rebels* projektet Kis Varsó más, a témához kapcsolódó munkáival összefüggésben mutatom be.

A másik, a 2013-ban a budapesti Labor Galériában KissPál Szabolcs képzőművész és Kékesi Zoltán esztéta szervezte *A negyedik modell?* című kiállítás- és eseménysorozat. Az apropó az Intermédia Tanszék megalakulásának huszadik évfordulója volt.<sup>433</sup> A projekt fókusza ebben az esetben is a diákforradalom volt, így az eseményen a résztvevőkkel beszéltek meg az 1990-es történet ismert és kevésbé nyilvános részleteit. A *Rebels* és *A negyedik modell?* előkészítő kutatásainál, majd a prezentációknál (könyv, kiállítás) a részletek feltárásában fontos szerepük volt a levéltári dokumentumoknak. Míg a Kis Varsó művész-történészként az események “újrajátszásával” a realitás és a fikció határait feszegeti, KissPál Szabolcs és Kékesi Zoltán eseménysorozata a nyilvános beszélgetést választotta a történet felidézésére és a diákforradalom utóéletének megvitatására.

---

<sup>431</sup>Lee Podesva, Kristina (2007)

<sup>432</sup> Little Warsaw (András Gálik, Bálint Havas), Katalin Székely  
eds: *Rebels*, tranzit.hu, Kassák Foundation, Budapest, 2017. Székely Katalin: *Rebelling Discourses - Notes on Little Warsaw's Rebels* 4 - 13., *The Student Revolt at the Hungarian Academy of Fine Arts*, 1990. 16-26, 38-55, 152-168., 256-259., 438-444, Chronology: 490-499.

<sup>433</sup> *A negyedik modell?* dokumentumok/reflexiók/beszélgetések. 2013. április 17 és május 3.-a között került megrendezésre. Az esemény az IM20 – Húsz éves az Intermédia programsorozat része, <http://intermedia.c3.hu/anegyedikmodell/>, szervezők: KissPál Szabolcs képzőművész és Kékesi Zoltán esztéta, az MKE Intermédia, valamint a Képzőművészet-elmélet Tanszékeinek oktatói.

## A Magyar Képzőművészeti Főiskola 1990 és 1993 közötti időszakával kapcsolatos dokumentumok, kutatások

Fontosnak tartom összegezni a diákforradalommal kapcsolatos forrásokat több okból is. Egyrészt azért, mert mint már említettem, nincsen magyar nyelven hozzáférhető összefoglaló anyag erről az időszakról, konkrétan a diákforradalomról, valamint azért is, mert a művészek is gondos forráskutatást folytattak projektjük előkészítéseként, sőt, a bemutatásnál külön hangsúlyt fektettek ezekre az archív anyagokra. Végül pedig azért, mert számomra is hasznos és nélkülözhetetlen forrásnak bizonyultak a levéltári anyagok; segítettek a történet összeállításában, valamint az interjúkra való felkészülésben.

Külön csoportot alkotnak az események idején készült napi tudósítások, újságokban megjelent interjúk és TV riportok,<sup>434</sup> és a több évvel, évtizeddel később zajlott kutatások, „visszaemlékező” interjúk, beszélgetések.<sup>435</sup> A kutatás során a következő dokumentumokat tanulmányoztam:

a Magyar Képzőművészeti Egyetem Könyvtár, Levéltár és Művészeti Gyűjteményének anyagából az 1989-1993 közötti időszak Rektori Titkárság iratait, az Egyetemi Tanács jegyzőkönyveit, a hivatalos levelezéseket, valamint a Tanulmányi ügyek vonatkozó dokumentumait tekintetem át.<sup>436</sup> A diákforradalommal kapcsolatos anyagok egy részét (diákfórumok fénymásolt jegyzőkönyvei, szabályzatok, a Hallgatói Önkormányzat és a vezetés közötti levelezés, sajtóanyagok) külön dossziében tárolják. A levéltári dokumentumokat kiegészítik Kis-Tóth Ferencnek, a Festő Tanszék tanársegédének az 1990-es években készített

<sup>434</sup>A projekt weboldaláról elérhetőek ezek a TV műsorok: <http://intermedia.c3.hu/anegyedikmodell/kovetelesek.html> - Az MTV Nap-kezte című műsora Kiss István rektorral, Szegedy-Maszák Zoltán hallgatói képviselővel és Kalmár Bélával, a TDDSZ képviselőjével, 1990 április 1., Az MTV Nap-kezte című műsora Kólya Dániel és Segesdi György rektorhelyettesekkel, Szegedy-Maszák Zoltán hallgatói képviselővel, 1990. április 8., az MTV Napzárta című műsora Kólya Dániel rektor-helyettesével, Csörgő Attila, El-Hassan Róza és Szegedy-Maszák Zoltán hallgatói képviselőkkel és Iván Gáborral, az OFÉSZ képviselőjével, 1990. június 4., Csörgő Attila – Szegedy-Maszák Zoltán – Bakos Gábor: Más világ. Beszélgetés a Körösényi-osztállyal. Eperkerti szobrászműterem, 1990.

<sup>435</sup>Esti Hírlap 1990. május 24. 120. szám, XXXV. évfolyam, 1990. június 26, XXXV. évf. 148. szám, június 7 XXXV. évf. 132. sz, július 11, Magyar Nemzet (1990. VII. 4.), 1990. június 20, június 7, Világ, 1990. március 29.

<sup>436</sup>95. doboz " 1990 (1-70,75), 96. doboz " 1990 (71-300), 97. doboz " 1990 (301-569), 98. doboz " 1990 (570-799), 99. doboz " 1990 (800-1158), 100. doboz 1991 (3-130), 101. doboz " 1991 (133-309), 102. doboz " 1991 (311-598), 103. doboz " 1991 (604-898), 104. doboz " 1991 (902-1056), 105. doboz, 1992 (1-8), 106. doboz " 1992 (9-149), 107. doboz 1992 (151-460), 1992 (461-700), 109. doboz " 1992 (701-1200), 110. doboz " 1993 (1-100), 111. doboz " 1993 (102-299), 112. doboz " 1993 (302449), 113. doboz " 1993 (452-797), 114. doboz 1993 (802-1095), Magyar Képzőművészeti Egyetem Levéltára REPERTÓRIUM (1845) 1871-1996 - [http://www.mke.hu/sites/default/files/attachment/A%20Magyar%20K%C3%A9pz%C5%91m%C5%B1v%C3%A9szeti%20Egyetem%20Lev%C3%A9lt%C3%A1ra%20Repert%C3%B3rium%20\(1845\)%201871-1996.pdf](http://www.mke.hu/sites/default/files/attachment/A%20Magyar%20K%C3%A9pz%C5%91m%C5%B1v%C3%A9szeti%20Egyetem%20Lev%C3%A9lt%C3%A1ra%20Repert%C3%B3rium%20(1845)%201871-1996.pdf). Ezúton szeretném megköszönni a Magyar Képzőművészeti Egyetem Könyvtárában dolgozó munkatársak segítségét.

videófelvételei,<sup>437</sup> valamint Bakos Gábor, Csörgő Attila és Szegedy-Maszák Zoltán 1990. október-novemberben készített videósorozata többek között Maurer Dóra, Körösenyi Tamás, Baranyay András, Jovánovics György, Eszik Alajos művésztanárokkal és tanítványaikkal.<sup>438</sup>

A kutatáshoz az említetteken túl használtam Beke László személyes archívumát,<sup>439</sup> valamint a Vera és Donald Blinken Nyílt Társadalom Archívumának a kelet-európai oktatási reformokkal, a hazai diákmozgalmakkal, megmozdulásokkal kapcsolatos anyagait.<sup>440</sup> Interjút készítettem Beke Lászlóval, Szőnyi Istvánnal, a Főiskola akkori főtitkárával, Sváby Lajossal, Birkás Ákossal, Jovánovics Györggyel, valamint Szegedy-Maszák Zoltánnal, Kis Varsóval és KissPál Szabolccsal.<sup>441</sup>

Képzőművészek életművét feldolgozó kutatásokban, doktori disszertációban, tanulmányokban bár említik az 1990-es főiskolai éveket a művészek pedagógiai munkássága kapcsán, nem térnek ki a diákkorradalom részleteire.<sup>442</sup> A témáról az első összefoglaló tanulmány a Kis Varsó *Rebels* című könyvében, angol nyelven 2017-ben jelent meg.<sup>443</sup> Székely Katalin művészettörténész egyik tanulmányában az európai “ellenálló diskurzusokat” a jelen művészetoktatási tendenciáival kapcsolja össze, a másikban a főiskola pár évének történetét írja meg, a fentebb említett levéltári források (jegyzőkönyvek, levelezés) felhasználásával.

---

<sup>437</sup> Köszönettel tartozom a digitalizált felvételekért Kis-Tóth Ferencnek.

<sup>438</sup> Csörgő Attila – Szegedy-Maszák Zoltán – Bakos Gábor: *Más világ*. Beszélgetés a Körösenyi-osztállyal. Epreskerti szobrászműterem, 1990. Elérhető <http://intermedia.c3.hu/anegyedikmodell/kovetelesek.html>

<sup>439</sup> Ezúton szeretném megköszönni, hogy a rendelkezésemre bocsátotta az anyagot és hasznos tanácsokkal segítette a munkámat.

<sup>440</sup> A kutatást az OSA - Visegrádi Alap ösztöndíjasaként végeztem. Eszter Lázár: *'Educational turn' in the Eastern European Art Universities during the 1990s*. Final Report Visegrad Scholarship at the Open Society Archives August 2015., <http://www.osaarchivum.org/files/fellowships/visegrad/reports/2015/LAZAR-201503.pdf>

<sup>441</sup> A tranzit.hu 2012-ben szervezett Rendszerváltás - Befejezetlen program projektjéhez kapcsolódóan, a weboldalon publikált interjúalanyok, többek között El-Hassan Róza, Nemes Csaba, Kis Varsó több ízben utalnak a főiskola tárgyalt időszakára - <http://tranzit.org/posttransition/>

<sup>442</sup> Király Judit: *Maurer Dóra művészetpedagógiai tevékenysége*, PhD disszertáció, ELTE Művészettörténet Tanszék, 2012., Kürti Emese: „Kérdezd meg az IPUT-ot!” *A Paralel Kurzus/Tanpálya elmélete és gyakorlata*. In: Orbán Katalin, Gács Anna (szerk.): Emlékkerti köroroslán: Írások György Péter 60. születésnapjára. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 2014. pp. 207-217.o, Szűcs Anda: *A hazai új-mediális törekvések intézményesülései*, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Design- és művészetelmélet alapszakos diplomamunka, 2014, Entz Sarolta Réka: *Médiaművészet a 90-es években Magyarországon az Intermédia Tanszék tevékenysége alapján*, szakdolgozat, Pázmány Péter Tudományegyetem Művészettörténet szak. Az Intermédia Tanszék megalakulásának időszakával több tanszéki kiadvány is foglalkozik.

<sup>443</sup> A témával kapcsolatos publikációimat a disszertáció végén összegzem

## A történet és a diákok követelése

A Diákforradalom<sup>444</sup> az 1990. március 1-én összehívott diákfórummal kezdődött, amit a Diákönkormányzat négy tagja, Szegedy-Maszák Zoltán festő, Bakos Gábor festő, El-Hassan Róza szobrász, és Csörgő Attila festő szakos hallgató kezdeményezett. Ők voltak a diákforradalom aktív szervezői, irányítói és az események "szóvivői".<sup>445</sup> A Fórum létrehívását a Ludwig Alapítvány évente megrendezésre kerülő hallgatói pályázatának elbírálása során tapasztalt visszasságok ösztönözték, amelyekről a zsűribe delegált hallgatói képviselő számolt be a többieknek.<sup>446</sup> A diákok jogszerűtlennek érezték a zsűrizési eljárást, és indoklást vártak a vezetőségtől. Ez adott lehetőséget arra, hogy a Diákönkormányzat a 150 fős Hallgatói Fórum elé tárja az egyetemi struktúrát és működést érintő problémákat. A Bakos Gábor és Szegedy-Maszák Zoltán által jegyzett 7 + 1 pontos követelés azon túl, hogy tartalmazták, hogy a Főiskola vezetőinek (rektor, rektor-helyettes, tanszékvezetők) nyilvános pályázaton kell újra indulniuk a posztért,<sup>447</sup> a képzés formájának átalakítására, és a tartalmára is vonatkoztak.

A szabad diák- és tanárválasztás mellett követelték az anatómia, a pedagógia és a geometria óraszámának csökkentését, valamint, hogy a féléves szakmai értékeléseknél a hallgatók is jelen lehessenek. Fakultatív elméleti oktatás kidolgozására is tettek javaslatot, és a pontok között szerepelt továbbá az is, hogy tanársegédből ne válhasson valaki automatikusan mestertanárrá. Hangsúlyozták a nyelvoktatás fontosságát, és hogy több fakultatív és választható tantárgy közül választhassanak, a hagyományos rajztanárképzés helyett, pedig hívjanak meg a kortárs vizuális művészetekben jártas oktatókat. A felvett hallgatóknak mind a felvételin készített, mind az ott

---

<sup>444</sup>A tárgyalt periódust két nagyobb egységre oszthatjuk: a diákforradalomra, amely 1990. március 1-től, a Diákönkormányzat megalakulásától 1991. január 31-ig, Sváby Lajos (végleges) rektori kinevezéséig tartott, valamint az azt követő periódusra, amely egy konszolidációs, bár feszültségektől terhelte időszak volt.

<sup>445</sup>1989. november 13-án a Magyar Képzőművészeti Főiskolán megalakult a Diákönkormányzat, amely a következőképpen határozta meg feladatát: "A diákság létrehozza a Diákönkormányzatot. Ezen szervezet célja, hogy újra megteremtse Főiskolánk egykori színvonalát, visszaszerezzük hírnevét. Ennek szellemében küzd a főiskola autonómiájának visszaállításáért, azaz a művelődési minisztérium 1949 óta gyakorolt hatalmi-ellenőrző szerepének megszüntetéséért. Ezért követeli a tanszabadságot, a szabad diák-és tanár választás jogát. Ehhez a maga demokratikus eszközeivel akar hozzájárulni." 1989. november 13-as jegyzőkönyv. (Szegedy-Maszák Zoltán, Bakos Gábor, Csörgő Attila, El-Hassan ellenjegyezték a jegyzőkönyvet)

<sup>446</sup>A zsűrizésen jelen lévő hallgatói képviselő (Szegedy-Maszák Zoltán) elmondása alapján a zsűri nem kellő körültekintéssel nézte át a pályázati anyagokat és már előre eldöntöttnek tűnt, hogy ki nyeri a pályázatot. Erről beszél El-Hassan Róza is, akinek a pályázati anyagával kapcsolatban merültek fel visszaélések. [http://tranzit.org/posttransition/?page\\_id=73](http://tranzit.org/posttransition/?page_id=73)

<sup>447</sup>A Diáktanács Kulturális Bizottsághoz írt levele 1990. június 3-án küldött levele

bemutatott, hozott munkáiból nyilvános bemutatót követeltek. A 8. pont a főépületben és az Epreskertben a 24 órás, folyamatos munka biztosítására vonatkozott. Az 1990. március 14-én megtartott Egyetemi Tanácson a tagok (39 tag, ebből 13 diák) a 7 +1 pontos követelésre reagálva, a vezetőség és a tanszékvezetők ellen bizalmi szavazást indítványoztak. A főiskola diákságának  $\frac{2}{3}$ -a adta le voksát. Az eredményt – nyolc tanárnak nem szavaztak bizalmat –, kifüggesztették az előcsarnokban (a mai Dávid-téren). A bizalmatlansági szavazás, eltérően attól, ahogy a sajtó és a tanárok egy része interpretálta a történetet, nem a diákok, hanem az Egyetemi Tanács döntése volt, bár kétségtelen, hogy a vezető oktatók nem számítottak ilyen végeredményre. Az egyetem vezetése a lázadó diákokat okolta az intézményben kialakult káoszért, és a féléves munka veszélyeztetésével vádolták a diákokat. Az eljárást az érintettek nyilvános megszégyenítésként élték meg. Patay László, a Festő Tanszék tanára, akinek szintén nem szavaztak bizalmat a hallgatók (és aki egyedülként távozott önként a posztjáról), a következőképpen reagált: *"A demokrácia nagyszerű dolog, de két terület van, ahol ez nem érvényes, az egyik az oktatás, a másik a művészet...az oktatásnál a demokrácia anarchiához vezet, a művészetben dilettantizmushoz."*<sup>448</sup> A sértődött tanárok a hallgatók "visszahívási" jogát megkérdőjelezve érvénytelennek minősítették az eredményt.<sup>449</sup>

1990. március 30-án Kiss István rektor Glatz Ferenc Művelődési Miniszternek írt levelében vizsgálatot kért maga és a vezetőség ellen. Hasonlóképpen járt el Kólya Dániel rektor-helyettes, az Anatómia és Térábrázolás Tanszék tanára, aki levelében "sunyi, ideológiai-politikai ízű ármánykodásként" jellemzi a történeteket.<sup>450</sup> Nem sokkal később Kiss István a nyugdíjazását kérte. A felfüggesztett fegyelmin és a pozíciójukat féltő tanárok haragján kívül nem történt egyéb retorzió, ami talán az állandósult médiafigyelemnek és az Oktatási- és Művelődési Minisztérium

---

<sup>448</sup> 1990. március 14. Egyetemi Tanács jegyzőkönyve

<sup>449</sup> Ezt azzal indokolták, hogy a hatályos Oktatási Törvény szerint a rektort a Minisztertanács, helyetteseit és a tanszékvezetőket csak az őket kinevező Művelődési Miniszter hívhatja vissza. – Valójában - ahogy Szegedy-Maszák az egyik interjúban kifejtette - a hallgatók nem személyekről, hanem pozíciókról döntöttek, nem az oktatók távozását akarták, hanem azt, hogy a vezetői, tanszékvezetői pozíciójukról mondjanak le Magyar Nemzet, június 4. 1990. Zwickl András interjúja

<sup>450</sup> Kiss István Birkást és a Kállai kört nevezi meg a diákfóradalom felbújtóiként a Nap TV műsorában. A Kállai Kör kapcsolatrendszerére Gerzson Pál "Segítség vagy behatolás" című, 1990. március 19-én írt levelében is említésre kerül és a Kállai Kört nevezi meg a főiskola hallgatói lázadásának támogatójaként. "Olyan kritikusok szidják a főiskolát, akik nem is tudják, hogy mi is zajlik valójában az intézmény falain belül."

további botrányoktól való félelmének a következménye volt.<sup>451</sup> Az okok között az egyetemi önkormányzatok kialakulásának körülményeit és a rendszerváltásra elért politikai pozícióit is szükséges megemlíteni.

Az 1985. évi Oktatási Törvény<sup>452</sup> szokatlan módon megelőzte már a rendszerváltást, ami az alulról szerveződő hallgatói képviseletek alapításainak is lehetőséget biztosított. K. Horváth Zsolt *Az egyetemi demokráciáról* szóló cikkében az 1988-89-es hallgatói képviselettel kapcsolatban jegyzi meg, hogy a törvényben megfogalmazott autonómia, decentralizáció és az alternativitás az oktatás meghatározó eszméje jelent meg a törvényben.<sup>453</sup> A törvénytervezetbe a diákparlamenteknek is volt beleszólásuk, így jöhettek létre az alulról szerveződő független hallgatói érdekképviseletek (ellentétben az akkor már gyenge pozícióban lévő, felülről szerveződő KISZ-szel).

*„A széles körű legitimitás, elismertség, a komoly szakmai anyagok, és részben a külső, politikai kontextus „reformláza” miatt a hallgatók mozgalmát rendkívül komolyan vették 1988–89-ben, mind a rektorok, mind a minisztérium partnernek tekintették őket.”<sup>454</sup>*

A diákönkormányzatok presztise bizonyos ügyekben úgy tűnik, hogy mégsem volt elegendő, mert a képzős diákok nem tudták elérni, hogy a Minisztérium vegye figyelembe az új rektor megválasztásánál a diákok és a szakma véleményét.<sup>455</sup> 1990. június 27-én az Egyetemi Tanács (amelynek összetétele nem változott a bizalmi szavazást követően) Sváby Lajost, a főiskola festőtanárát választotta meg ideiglenesen megbízott rektornak, a döntést a miniszter is

---

<sup>451</sup>Dr. Szőnyi István a főtítká, a vezetés oldaláról vett részt aktívan az átalakulási folyamatokban. Feladata a felmerült ügyek jogszerű lebonyolítása és a minisztériummal való kapcsolattartás volt. Tájékoztatta az ET-t, hogy a fenntartó nem szeretne botrányt és 1991. február 5-ig a főiskola folyamatos működésének biztosítása érdekében egy 3 főből álló Állandó Bizottság felállítása szükséges. A tagokra több javaslat is elhangzott. A főiskola volt vezetői bár nem lehettek választmányi tagok, jelöltekét vétőzhettek: Kólya például megvétőzta Chickán Bálint művészettörténet tanár jelölését az Állandó Bizottságba. Döntését azzal indokolta, hogy Chickán a Kállai Kör tagja.#, és szerinte a Kállai kör beleavatkozott az iskola belügyeibe, megsértette az autonómiáját azzal, hogy támogató levelet írt a diákság követeléseire kapcsolódóan.

<sup>452</sup>1985. évi I. törvény, az oktatásról: <http://jogiportal.hu/index.php?id=linibq1d8t60zopmx&state=19910723&menu=view>

<sup>453</sup> K. Horváth Zsolt: Az egyetemi demokráciáról In: *Café Babel*, 74.szám (Váltás), 2013., 17–31.o, 22.

<sup>454</sup> K. Horváth (2013): 23. A képzőművészeti főiskolások egyik TV-s beszélgetésén – az OFÉSZ-nek, az Országos Felsőoktatási Érdekvédelmi Szervezetnek a képviselője is megjelent (1990. április 8. az MTV Napzárta című műsora Kólya Dániel rektor-helyettessel, Csörgő Attila, El-Hassan Róza és Szegedy-Maszák Zoltán hallgatói képviselőkkel és Iván Gáborral, az OFÉSZ képviselőjével)

<sup>455</sup> A diákok által összeállított lista azokról a szakmabeliekről, akiktől segítséget reméltek, és akik feltehetően a Tölgyfa Galériában megrendezett fórumokra is kaptak meghívást: Németh Lajos, El Kazovszkij, Szűcs Miklós, Váli Dezső, Attalai Gábor, Szirtes János, Deim Pál, Melocco Miklós, Samu Géza, Károlyi Zsigmond, Maurer Dóra, Galántai György, Jovánovics György, Beke László, Birkás Ákos, Bak Imre, Keserű Katalin, György Péter és Pernecky Géza.

jóváhagyta.

1990 őszén a meghívott 17 oktató elkezdte a munkát.

A diákság és az új tanárokkal bővült ET késő ősszel újra napirendre tűzte a rektor személyét érintő szavazást. A szavazás eredményétől függetlenül 1990. november 30-án az ET ideiglenes tisztségében megerősítette Svábyt,<sup>456</sup> majd 1991. január 14-én a Köztársasági Elnök kinevezte rektornak, és 1996-ig, nyugdíjazásáig töltötte be a tisztséget.<sup>457</sup>

Az egyik 1990. szeptemberi Tanácson<sup>458</sup> két új szak (Intermédia, Interdiszciplináris) tervezetéről is szavaztak a tagok. 1993-ban akkreditálták az Intermédia szakot, a Beke László vezette Interdiszciplináris szak bár nem hivatalosan, de évekig működött, azonban az akkreditációs eljárások végül nem vezettek eredményre, és 1995-ben megszűnt.

### **A művészetoktatás közege és a hallgatói megmozdulások**

1990 tavaszán Kiss István még rektorként úgy fogalmazott, hogy *“a szabad választások után a társadalmi átalakulás megjelenésének igénye természetes, de a felkelés váratlan, kívülről manipulált dolog volt. A diákok különös eszközökkel fogalmazták meg követeléseiket.”*<sup>459</sup> Kiss szerint a Kállai Kör<sup>460</sup> és Birkás mozgatják a háttérből a sakkfigurákat, hogy helyet csináljanak maguknak a főiskolán<sup>461</sup> *“A krízis csak most kezdődik, nem ezelőtt volt.”*<sup>462</sup> Somogyi József egyik felszólalásában az Egyetemi Tanácson, szintén azt mondta, hogy a diákok mögött egy másik csapat van, akik nem olyan bátrak, ezért maguk előtt tolják a diákokat, és csak azt várják, hogy elfoglalhassák a főiskolán a felszabadított helyeket.<sup>463</sup>

A diákok valóban találkoztak a főiskolán kívül - elsősorban a neoavantgárd körhöz tartozó - művészekkel, más egyetemi diákokkal és művészeti főiskolásokkal, a Közgazdasági Egyetem

---

<sup>456</sup>Jovánovics György megkapta a többség szavazatát, mivel azonban nem volt meg az egyetemi tanári kinevezése, György Péter javaslatára érvénytelennek tekintették a szavazást. (Interjú Jovánovics Györggyel, 2018. február 5.)

<sup>457</sup>Az 1990. november 30-ai ET-t követően, az ET döntése alapján a minisztérium elindította Sváby kinevezését.

<sup>458</sup>1990. szeptember 12. Egyetemi Tanács, jegyzőkönyv (75/80/90)

<sup>459</sup>Az MTV Nap-kezte című műsora Kiss István rektorral, Szegedy-Maszák Zoltán hallgatói képviselővel és Kalmár Bélával, a TDDSZ képviselőjével, 1990 április 1.,

<sup>460</sup>A Kállai Kör 1990. március 13-ai keltezéssel írt levelet a rektornak, ami a sajtóban is megjelent. A Kállai Kör a Magyar Képző-és Iparművészek Szövetségéhez tartozott, tagjai művészettörténészek, műkritikusok voltak. A levelet Fitz Péter írta alá a Kör nevében, amelynek a tagjai között szerepel Beke László, Németh László, Keserű Katalin. A levélben kiálltak a diákok követelése mellett és a főiskolai reformokat sürgették. (Rebels (2017): 152)

<sup>461</sup>Nap TV, u.o.

<sup>462</sup>Rebels, (2017): 224.

<sup>463</sup>Rebels, (2017): 343.

Rajk Szakkollégiumába főiskolai esztétikatanáruk, Chikán Bálint vitte el őket.<sup>464</sup> A kapcsolatteremtésnek kezdetben az információszerzés volt a célja: egy olyan élő művészeti és kulturális világba nyerhettek bepillantást a diákok, amiből 1990 előtt semmit nem érzékeltek a hallgatók a főiskola kapuján belül. A hivatalos kultúrpolitika fennhatósága alá tartozó intézményekből a korábban mellőzött művészek a rendszerváltástól jóvátételt - nyilvánosságot, kiállítási lehetőségeket, az ébredező hazai és az érdeklődő nemzetközi művészeti piac figyelmét - reméltek.<sup>465</sup> Egy neoavantgárd művész számára a Képzőművészeti Főiskola tanári pozíciója nem volt opció 1990 előtt, és ez a következetes távolságtartás a művészek részéről is tudatos volt. Azonban ez nem jelentette azt, hogy más oktatási intézményekből is ki lettek volna zárva: Maurer Dóra az Iparművészeti Főiskolán kísérleti fotókurzust vezetett, Károlyi szintén ott tanított, Birkás Ákos pedig évekig dolgozott a Képző- és Iparművészeti Szakközépiskolában a rendszerváltás előtt. Az ún. “nagy generáció” művészei abban reménykedtek - írja András Edit -, hogy hivatalos kanonizálásuk majd felhatalmazza őket arra, hogy maguk is kánonformálók legyenek. András a hatalmi helyzetbe került művészeknek a 1990-es évekre már ismert új (a régiót nem érintő, idegen) művészeti jelenségekkel, elméletekkel szembeni ellenállását hangsúlyozza. Ez az elzárkózás nem a budapesti főiskolai változások tényét kérdőjelezi meg, hanem azt árnyalja, hogy a felsőfokú művészetoktatás nemzetközi viszonylatában tényleges fordulatról beszélhetünk-e. *“A modernista alapállás számára - mely éppúgy autoriter, kanonikus, és kirekesztő volt, mint a hivatalos művészet, amellyel szemben állt - nem volt elfogadható a személyes alapállás és az interpretációk megsokszorozódása, s az egyetlen igaznak tekintett narratíva megkérdőjelezése.”*<sup>466</sup> Bizonyára azért akadtak olyanok is, akik megkérdőjelezték ezt a narratívát, mint például a Diákforradalom egyik főszereplője Birkás Ákos is, akinek a Fiala Művészek Klubjában vagy a Rabinec Galériában tartott előadásai tanúskodnak erről.<sup>467</sup>

A művészeti egyetemeken zajló konzervatív – progresszív csata – bár több hónapon keresztül napi sajtóhír volt, nem vált társadalmi vita tárgyává. A Színház – és Filmművészeti Főiskolán is

---

<sup>464</sup> El-Hassan Róza válasza a Rendszerváltás befejezetlen program c. tranzit.hu projekt körkérdésére, In: [http://tranzit.org/posttransition/?page\\_id=73](http://tranzit.org/posttransition/?page_id=73) (Chikán Bálintot említi, aki megismertette őket a neoavantgárd művészeivel, Maurerrel, Birkással, Jovánovicsal), és aki elvitte őket a testvére, Chickán Attila vezette Rajk Kollégiumba. Székely (2017): 355

<sup>465</sup> András Edit: *Kinek kell az új paradigma? Új nyugati kritikai elmélet - rési keleti műkritikai gyakorlat* pp. 23-24, Argumentum, 2009.

<sup>466</sup> András Edit (2009): 24

<sup>467</sup> Birkás Ákos: *Az avantgárd halála*, In: AL 1, 1983. január, 31. o. <http://www.artpool.hu/Al/al01/Birkas2.html> (elhangzott a Rabinec Galériában, 1982. december 30-án)



kezdeményeztek a diákok reformokat: új szakok indultak, megújították az elméleti képzést, a korábbi ideológiai tárgyakat törölték,<sup>468</sup> – azonban ezek a kezdeményezések, még ha voltak is rá kísérletek, nem tudtak összekapcsolódni más művészeti főiskolás megmozdulással.<sup>469</sup>

A mozgalmak akcióformáinak jellegzetességeire a tiltakozás választott formája és a hatékonyság közötti összefüggések alapján három specifikumot lehet kiemelni: a számosságot, a tanúságtételt és a károkozást.<sup>470</sup> Ahhoz, hogy a társadalmi üzenet minél szélesebb körbe eljusson, fontos tényező a médiajelenlét, amelyre nem feltétlenül a résztvevők nagy száma és a károkozás mértéke a garancia. A károkozásnak számos módja lehet, egy oktatási intézményben például a működés megzavarása (pl. elmaradnak az órák, teremfoglalás) hatékony károkozásnak minősülhet. A Képzőművészeti Főiskolánál nem a nagy hallgatói létszám mozgósítása, és nem is a károkozás (az oktatás napi rutinjának felborítása, plakátok, feliratok, poszterek elhelyezése az épületben és a bejáratnál) miatt keltette fel a média figyelmét. Szegedy-Maszák elmondása szerint akkoriban az MTI OS mindent továbbküldött, és hír lett belőle, ezért tulajdonképpen szerencsésük is volt. A rendszerváltás idején az intézményi átalakulások akarva-akaratlanul is politikai színezetet kaptak, így – különösen egy diákösszefogáshoz kapcsolódó – lemondásokhoz vezető folyamatot nagy valószínűséggel, figyelemmel kísért a média, többnyire politikai összefonódásokat sejtetve (vagy remélve).<sup>471</sup> A művészeti egyetemek 1990-es évekbeli változásairól egyik mozgalommal kapcsolatos szöveg sem tesz említést, amit nyilvánvalóan az is indokol, hogy a Képzőművészeti Főiskolán kialakult helyzet, hasonlóan más országos művészeti akadémiához, konkrét művészetoktatási és szervezeti kérdésekről szóltak, ami a nagy oktatáspolitikai folyamatokhoz képest viszonylag szűk kört érintett.<sup>472</sup>

---

<sup>468</sup> Bóka B. László: *Zacc a kávéban. Helyzetkép a Színművészetin*, In: XXXIV. évfolyam 5. szám ■ 2001. május, 2-15. [http://old.szinhas.net/pdf/2001\\_05.pdf](http://old.szinhas.net/pdf/2001_05.pdf)

<sup>469</sup> Gábor Iván az Országos Felsőoktatási Érdekképviseleti Szövetség képviselőjeként azonban a NapTv egyik műsorában, ahol a Képzőművészeti Főiskola volt a téma, elmondta, hogy a történetek könnyen országos szintű hallgatói mozgalommá tudnak alakulni, mert ők a felsőoktatási terület 80 %-ával kapcsolatban vannak, és a hallgatói szolidaritás más intézményekben is előidézhet hasonló eseményeket. (Rebels, 469. old.) Hasonló történt 1988-ban, amikor a Szegedi Tudományegyetem tiltakozó akciójához több egyetem is csatlakozott. A képzősök terveztek egy művészeti főiskolásokat tömörítő fórumot, azzal a céllal, hogy a felsőoktatási törvény művészeti részének kidolgozását segítsék, de ez a fórum végül nem valósult meg.

<sup>470</sup> Della Porta, Donatella és Mario Diani (2006): *Social Movements. An Introduction*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

<sup>471</sup> Az MTV Nap-kele című műsora Kiss István rektorral, Szegedy-Maszák Zoltán hallgatói képviselővel és Kalmár Bélával, a TDDSZ képviselőjével, 1990. április 1.

<sup>472</sup> Nemcsak a művészeti főiskolás események, hanem általában a hallgatók önkormányzati törekvések 1988–1989 között sem jelennek meg a magyar rendszerváltás írott történetében K. Horváth (2013): 23

## A történet szereplői: hallgatók és oktatók

1990 májusban egy (spontán) performatív esemény valósult meg a főiskolán, amely Kis Varsó 2017-es Rebels installációjának kiindulása volt.<sup>473</sup>

75-35/90-es iktatószámokkal bekerült egy dokumentum a Magyar Képzőművészeti Főiskola irattárába, amelyen a következő adatok olvashatók: Az 1990. május 24-én délután 15 órakor készült aszfaltrajzot az alábbiak készítették. Az egymás alá írt nyomtatott betűket fentről lefelé olvasva három név olvasható ki: Jovánovics, Birkás, Beke. Minden betű mellé egy-egy diák írta oda a nevét és szignálta, vállalva, hogy a Főiskola főbejáratahoz vezető lépcsőre rajzolt adott betűt ő készítette, azaz a neveket közösen írták fel, közösen okozták a kárt (Az aláíró hallgatók: Sárközi Péter, Nemes Csaba, Hajdú Kinga, Környei Ágota, Kósa János, Szépfalvi Ágnes, Szegedy-Maszák Zoltán, Szarka Péter, Csörgő Attila, Veress Zsolt, Komoróczy Tamás, El-Hassan Róza).<sup>474</sup> A három felírt nevet az 1990. május 17-ei diákfórumon a Magyar Képzőművészeti Főiskola vezetésére javasolták: Jovánovics Györgyöt rektornak, Beke Lászlót és Birkás Ákost rektor-helyettesnek. Két akció kapcsolódott itt össze - a nevek lépcsőre írása, majd a "károkozást" igazoló dokumentum közös szignálása. Az utóbbi az 1990-es évek hallgatói kollektív felelősségvállalásnak emblemikus gesztusa, a diákforgalomban szimbolikus művészeti akciója. Kis Varsó az összefogásnak ezt a gesztusát gondolta tovább, aktualizálta a diákforgalom majdnem harmincéves távlatából az OFF Biennálén 2017-ben az Országos Széchényi Könyvtár egykori Mikrofilmtárában épületében bemutatott installációjában (Rebels). A felnagyított dokumentumot nem kezelték fixáló folyadékkal, ezért a deszkából felépített ideiglenes sötétkamra piros fényének hatására a kiállítás ideje alatt fokozatosan elhalványulnak a lapon a nevek; a vezető-jelölteké, és a diákoké egyaránt. Kitöröltek a dokumentumon szereplő adatok, a nyomok eltűnésével a kollektív akció dokumentuma csupán egy üres lap marad.<sup>475</sup> Az emlékezet átírja a részleteket, miközben a diákok közös fellépésének célja is megkérdőjeleződik nemcsak a lépcsőfelirat, hanem az egész forgalom kontextusában. Kis Varsó úgy rekonstruálja a történetet, mintha visszafelé játszaná időben a folyamatot, így téve semmissé a gesztust, és így

---

<sup>473</sup> A spontán akcióról lásd még: Perenyi, Mónika (2012): *A médiumok velünk vannak: Technikai képhasználat a kortárs művészetben* = *The Media are with us: The Use of Technical Images in Contemporary Art*. Modern Művészetért Közalapítvány, Dunaújváros.

<sup>474</sup> Több betűt szignált ugyanaz a személy

<sup>475</sup> Nem készült, vagy nem tudni, hogy létezne a felírt lépcsőről fotódokumentáció.

alkotva meg a forradalom kifutásának és a rendszerváltás befejezetlenségének a metaforáját.<sup>476</sup>

Kérdés, hogy milyen közösségről (hallgatói, diákforradalmi) és ebben az esetben a kollektivitás milyen szintjeiről beszélhetünk? Nem mindenben volt egyetértés a diákság körében. Nemcsak a megfogalmazott, majd a nyilvánossághoz eljuttatott követelésekkel kapcsolatban, hanem azzal a móddal sem, ahogy a fiatalok egy szűk csoportja fellépett a főiskolai diákok nevében. A hallgatók három csoportra szakadtak: akiket nem érdekelt az egész történet, aki szeretett volna változásokat, de a főiskolai vezetőkkel együttműködésben, és a “szélsőségesek”<sup>477</sup> - olvasható a Rebels képregényben publikált egyik dokumentumban.

A fiatal, érdekérvényesítésben nem igazán tapasztalt diákságnak szüksége volt olyan a művészeti életben aktív, ismert és elismert művészekre, akikhez fordulhattak, és nem feltétlenül olyanokat kerestek, akiknek volt oktatási tapasztalatuk (Jovánovics nem tanított korábban). Olyanoktól kértek segítséget, akik felismerték és meg tudták fogalmazni a hazai művészetoktatás hiányosságait, mint például Birkás Ákos, Jovánovics György, illetve Beke László.

A Tölgyfa Galériában több alkalommal is találkoztak a képzőművészeti élet prominens szereplői 1990 májusában. A hallgatók által kezdeményezett megbeszélések célja a főiskola vezetőire tett javaslatok átbeszélése, valamint a felsőfokú művészetoktatás irányelveinek megvitatása, a vizuális nevelés megreformálása.<sup>478</sup>

A diákoknak a főiskola régi vezetésével, valamint az idős mesterekkel fennálló feszült viszonya nemcsak a diákforradalmat, hanem annak utórezgéseit is érintette. A főiskolás hatalomátvétel buktatóit nemcsak a hatalomhoz való ragaszkodásban lehetett érzékelni, hanem abban is, hogy mindenki bizonytalan volt és félt attól, hogy elveszti a pozícióját. A diákok a szabad tanárválasztást követelték, ami azt a veszélyt jelentette, hogy hirtelen növendékek nélkül maradnak a népszerűtlen, korszerűtlen tanárok. Ők nemcsak a hallgatókkal szemben voltak bizalmatlanok, de az “állásukra pályázó” új tanárokkal szemben is.

Sváby például úgy emlékszik vissza, hogy sokat segített a hallgatóknak a forradalom idején. *“...ezen morfondíroztunk az Istvánnal (Szőnyi - LE). Kopogtattak az ajtón és bejött két hallgató: Szegedy-Maszák Zoltán és a Bakos Gábor, aki az én tanítványom volt. Hebegve kezdték mondani, hogy őket ki fogják rúgni...Nem tudtunk mást ajánlani, hogy hát próbáljanak a nyilvánossághoz*

<sup>476</sup> Mélyi József: Generációs problémák, In: *Mozgó Világ* 2017 / 11. pp 113-115.

<sup>477</sup> Rebels: 127

<sup>478</sup> A meghívottak névsorát is tartalmazó meghívó Beke László archívumában található. Információim szerint nem dokumentálták semmilyen formában a megbeszéléseket.

*fordulni. Szőnyi még ki is keresett a noteszából egy újságírói címet. Elkezdünk őket nyugtatni, hogy nem lesz ebből baj. Hozzám fordultak...”*<sup>479</sup>

A forradalom utóéletét a generációk közötti rejtett feszültségek, elvárások, csalódások jellemzik. A főiskolára hívott neoavantgárd művészek és az őket “bejuttató” diákság komplex viszonyával, valamint saját maguk és az oktatóik kapcsolatával (Havas Károlyi, Gálík Maurer Dóra osztályába járt) Kis Varsó több munkájában is foglalkozik.<sup>480</sup> A 2009-ben készült *A változások játéka* című munka főszereplője Havas egykori középiskolai, majd főiskolai tanára Károlyi Zsigmond. *“Károlyi mint karrier-modell volt érdekes. Egy sikeres pálya csúcspontján tanított a Főiskolán, de azért nála is volt egy törés. Tehát a vele készített videó megint csak egyfajta helymeghatározás lett. Mert amikor a videó készült, akkor már mi is azon agyaltunk, hogy ez a művészként való létezés, ez tulajdonképpen mi?”*<sup>481</sup>

*A változások játéka* Bódy Gábor 1971-ben rendezett *A harmadik* című film egyik jelenetének rekonstrukciója.<sup>482</sup> A kísérleti dokumentumfilm főszereplői fiatal értelmiségiek (többek között Károlyi Zsigmond, Dobai Péter, Baksa-Soós János), akik életükről, érzéseikről, az ismeretszerzés módjairól és céljairól elmélkednek a Színház- és Filmművészeti Főiskola háromnapos Faust próba felvételének idején. A fiatal Károlyi egy asztalnál ül, dohányzik és a kamera felé fordul, miközben az életről és a festészetről osztja meg gondolatait.<sup>483</sup> Az osztott képfelület másik oldalán az idősödő mestert láthatjuk, amint a felvételt visszanezve kommentálja a hallottakat. A fiatalkori önmagát, az egykori művészhallgatót (éppen elsős volt Károlyi a Képzőművészeti Főiskolán Bódy filmjének forgatásakor, ahogy Kis Varsóék is a diákforradalom idején felvételiztek oda) az ismert művész és mestertanár pozíciójából értékeli. *“Az akadémia lényege, hogy a tökéletesség közelében akar lenni.”* A filmben elhangzott monológ egy hosszabb felvétel vágott anyaga, így nem mindig egyértelmű, hogy az egyes mondatok milyen korábbi gondolathoz kapcsolódnak, de utalhatnak a nagy generáció tagjaként saját és kortársai művészi (ön)értékelésére, ahogy a művészetoktatás intézményes helyzetére is: *“Mintázatok ismétlődnek - alapvető relációk nem változnak” A lényeg “...a szellemi és morális magatartásbeli igényesség.”*

<sup>479</sup> Interjú Sváby Lajossal, 2015. december 15.

<sup>480</sup> Székely Katalin: *Rebelling Discourses. Notes on Little Warsaw’ Rebels*, pp 4-13.

<sup>481</sup> Gálík András – Havas Bálint – Szalai Borbála – Topor Tünde: *Felvétel-leütés*, Artmagazin 2013/7. 14-23. o.

<sup>482</sup> Bódy Gábor: *A harmadik*, 1971. BBS Produkció

<sup>483</sup> Viktória Popovics: *Kollektív apagyilkosság - Néhány gondolat a Tárgyi világ című projekt kapcsán*. In: Balkon, 2015. 03, 30. [https://issuu.com/elntfree/docs/balkon\\_2015\\_03/30](https://issuu.com/elntfree/docs/balkon_2015_03/30) (utolsó letöltés: 2019. január 20)

Az 1990-ben a Főiskolára került oktatói gárda pedagógiai módszerei bár sok mindenben különböztek (Szentjóby Tamás 1991-től tanított a Főiskola Intermédia Tanszékén oktatási programja a Paralel Kurzus/Tanpálya volt, mellette említhetnénk Jovánovicsot, Körössényit vagy Maurert),<sup>484</sup> mégis volt bennük közös vonás: szakítottak a főiskolai hagyományos akadémiai modellel, nem az aktmodell vagy a természet utáni másolásban hittek, hanem a gondolatok absztrakt leképezését tartották elsődlegesnek a műtárgykészítési folyamatban. Az oktatói program és a művészi praxis összeegyeztethetőségét, egyidejűségét érzékelteti többek között Károlyi 90-es évekbeli tevékenysége is. A főiskolai tanítást monokróm festészeti programmal kezdte, ami abban az időben művészként is foglalkoztatta. A monokróm mint témaválasztás – még ha az 1990-es években a nemzetközi kortárs művészetben nem is nevezhető progresszívnek – abban az akadémiai közegben, ahol korábban hosszú ideig az absztrakt művészet is tabu volt, szinte radikális oktatási programnak számított. A főiskolával kapcsolatosan Károlyi szerint az egyik legfontosabb kérdés, hogy *“van-e esély arra, hogy azzal találkozzunk, ami ma a művészet?...A művészettörténetben tájékozottnak kell lenni. Amikor kb 80 éve van absztrakt festészet, akkor nem lehet negligálni és szapulni.”*<sup>485</sup>

A ma művészetének meghatározása a rendszerváltást követő hazai művészeti szcénában sem volt egyértelmű, és ennek következtében nem is volt konszenzus ebben a kérdésben. Az egyetértés hiányán túl, talán az eltérő vélemények elfogadása sokkal nagyobb gondot jelentett, amelyre már utaltam András Editet idézve a modernizmus hazai recepciója kapcsán. Az új oktatási módszerek adaptálása a hagyományos művészetoktatási gyakorlatra nem volt teljesen zökkenőmentes. Nemcsak a régi mesterek hagyományos pedagógiai elveivel álltak feszültségben, hanem a hallgatói elvárásoknak és igényeknek sem minden esetben feleltek meg. A főiskola mesterosztályokra formált képzése igaz lehetővé tette, hogy az új tanárok önálló programok szerint építsék fel a kurzust, ők azonban az elsősöket kapták meg, mert szinte minden oktató maradt a főiskolán a bizalmi szavazás eredményétől függetlenül, és vitték tovább az osztályaikat.<sup>486</sup> 1990 őszén a friss tanári és hallgatói tapasztalatokról Szegedy-Maszák, Csörgő és

---

<sup>484</sup> Kürti Emese: „Kérdezd meg az IPUT-ot!” A Paralel Kurzus/Tanpálya elmélete és gyakorlata. In: Orbán Katalin, Gács Anna (szerk.): *Emlékkerti kőoroszlán: Írások György Péter 60. születésnapjára*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 2014. pp. 207-217.o,

<sup>485</sup> Bakos - Szegedy- Csörgő: Károlyi Zsigmonddal készített interjú

<sup>486</sup> Sváby Lajos elmondása szerint a tanári állomány felduzzadt, és mivel nem biztosított a Fenntartó több forrást a személyi fizetésekre, házon belül kellett megoldani a fizetések újraosztását. Interjú Sváby Lajossal

Bakos készítettek felvételeket a műtermekben.

A főiskola két, oktatási célra kapott videokamerája már az 1990 márciustól kezdődő fórumoknak is a főszereplője volt, a diákok is dokumentálták az eseményeket. Ennek az “öndokumentálásnak” kulcsszerepe volt a diákkorradalom kibontakozásában, amire Perenyei Mónika művészettörténész hívja fel a figyelmet. A fórumok megörökítése akár szakmai kreatív gyakorlatnak is felfogható, és talán a diákkorradalom “szóvivőjének” kiválasztásában is segített. *“A kamera és a diákkorradalom együtt váltak a feladatok kimondásának és a közösség alakításának a médiumává”* - írja Perenyei.<sup>487</sup>

Az oktatókat, Maurert, Baranyait, Eszik Alajost, Körösényit, Jovánovicsot Szegedy-Maszákék a pedagógia elképzeléseikről kérdezték, a diákokat pedig arról, hogy elvárásaik összhangban vannak-e a műteremben tapasztaltakkal. *“Amikor bekerültek, mindenki aktot akart rajzolni, mert azt hitték, hogy a képző ezt professzionálisan nyújtja, azt hitték, hogy ez a non plus ultra...Ehelyett azonban az a fontos, hogy az elvégzendő feladatokhoz ne akadémikus módokon nyúljanak, hanem probléma érzékennyé váljanak a diákok.”* *“Egy lovasszobor foltokkal is színekkel is “megfesthető”, a lényeg a világról alkotott gondolatok absztrakt módon történő kifejezése”*<sup>488</sup>

Azonban sok fiatal nem igazán tudott mit kezdeni azzal, hogy nem konkrét feladatokat kaptak, és volt, aki szerint „ekkora szabadság nem célravezető, mert a szakma rovására megy.” ez az idézőjel hol kezdődik? Míg Körösényi a szobrászoknál, Baranyai András a grafikusoknál engedte, hogy a diákok a saját érdeklődésüket követve dolgozzanak, ők az ideális tanár-diák viszonyt azonban a tanár határozottabb instruktori szerepében látták, akinek útjelzőket kell letennie, hogy a diákok ne térjenek tévútra. Különösen az elsősöknek tűnt az új tanárok hozzáállása nagy váltásnak, hiszen ők nem voltak tisztában azzal, hogy mit is jelent a látottak absztrahálása. A későbbiekben ennek a problémának a kiküszöbölésére Jovánovics kezdeményezésére vezette be a Szobrász Tanszék a Bauhaus-modellt követő alapozó képzést, ezért a mai napig összevont osztályban tanulnak mintázni az elsősök.

Az új tanároknak azzal az ellentmondásos helyzettel is meg kellett birkózniuk, hogy az intézményben nem minden úgy alakult, ahogyan ők azt eleinte elképzelték. A rövid, átmeneti

---

<sup>487</sup>Perenyei, Mónika (2012): *A médiumok velünk vannak: Technikai képhasználat a kortárs művészetben* = The Media are with us: The Use of Technical Images in Contemporary Art. Modern Művészetért Közalapítvány, Dunaújváros.

<sup>488</sup>Szegedy-Maszák Zoltán interjúja Maurer Dóra és Kapitány András, 1990. október

időszakot követően mintha minden visszaállt volna az 1990 előtti állapotokra.<sup>489</sup> 1991 tavaszán a Beszélő című újság számára Hajdu István interjút készített a csalódottságának hangot adó Károlyi Zsigmonddal, majd nyílt levelet fogalmazott meg, amelyben Svábyt bírálja azért, amiért semmilyen változás nem történt az egyetemen.<sup>490</sup>

Sváby kinevezésének körülményeivel, a diákok által jelölt képzőművészek főiskolai utóéletével kapcsolatban különböző történetek keringenek. Sváby Lajos és Jovánovics másképp emlékszik a részletekre, saját szerepükre, ahogy Birkás Ákos vélt vagy valós szerepéről is eltérően vallott Jovánovics, és maga Birkás is.<sup>491</sup> Birkás visszalépett a rektor-helyettesi jelöléstől, és tanári állást sem fogadott el. Saját személyét egyáltalán nem tartotta fontosnak a történetben, Jovánovics viszont úgy emlékszik vissza, hogy Birkásnak kulcsszerepe volt a folyamatokban; tanári tapasztalata, tudása és fellépése miatt, és ha ő akkor rektor-helyettesi pozícióba kerül, vagy ott van azon az ET-n, ahol szavaztak a rektor személyéről, akkor biztosan nem következett volna be az, hogy Svábyt választják meg.

*„...ha a diákok kérnek, meg Birkás kér, akkor megyek velük, majd ők megmondják mit kell csinálni. Nekem ezt mondta Beke és Birkás is, csak vállalom el...csak kell egy név, egy tiszta, amit a diákok is akarnak. Ott a Birkás, akinek a kisujjában ezer ötlet volt, mert olyan esze volt. És kipróbálta, hogy hogy kell tanítani, hogy a modernitást ellenzékben hogy lehet csinálni...Hárommal vagy négyel több szavazatot kaptam... ami egy jó eredmény, a kívülről betolakodó, gyűlölt, jött-ment, szőrös talpú avantgardistáknak, ugye...” De én olyan tapasztalatlan voltam, nekem azt mondta György Péter, hogy megnyertük ugyan a csatát, de nem vagyunk még jogilag alkalmasak...(Ákos) hiányzott, hogy megnyerjük és akkor nem lett volna György Péternek a felszólalása, mert Ákos nem hagyta volna ezt az örültséget, ha ott lett volna annyival erősebbek vagyunk.”<sup>492</sup>*

---

<sup>489</sup> Hajdu István: Beszélő, 22. szám, évf. 3.sz.22. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/levelvaltas-a-kepzuomuveszeti-foiskolarol>

<sup>490</sup> Hajdu kérdései: Mi változott a képzőn? Mi a lényege a reformnak? Megúsztató-e, hogy három részre szakadjon a képző? Az 1990. november és 1991 február végéig megbízott, lemondott, majd kinevezett rektor voltál és vagy? Mi történt és miért? 1991. április 22-én az ET “A Rektori Tanács egyetért azzal, hogy a Beszélőben megjelent cikk felháborító” Időközben Károlyi lemondott az Autonóm Művészeti Kollégium elnöki posztjáról, és az Egyetemi Tanácsi tagságról. 1991. május 22-én helyreigazítást kér Sváby. Levélváltás a Képzőművészeti Főiskoláról, Hajdu István, Sváby Lajos In: Beszélő, 22. szám, évf. 3.sz.22. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/levelvaltas-a-kepzuomuveszeti-foiskolarol>

<sup>491</sup> A negyedik modell IV. Követelések, húsz év távlatából: <https://www.youtube.com/watch?v=KtB-evpXqiA>, valamint interjúk Birkás Ákossal, Sváby Lajossal és Jovánovics Györggyel

<sup>492</sup> Interjú Jovánovics Györggyel, 2018. február 7.

## Egy intézménytörténeti fejezet kortárs művészeti reflexiói

### Kis Varsó: Rebels – egy intézménytörténet a generációk közötti feszültségek tükrében

A Rebels a Kis Varsó több mint tíz éves kutatómunkájának az eredménye. 2006-ban a Trafóban megrendezett *A forradalom nem kerti party* című kiállításon szerepelt először különálló képregénylap formájában (*Rebels '89*).<sup>493</sup> A 2017-es *OFF Biennálé Budapestre*<sup>494</sup> a munka több elemmel bővült: a korábban már tárgyalt kollektív lépcső-akció installációval, és egy képregény-könyvvel, amelyben Székely Katalin két tanulmánya, valamint a diákforradalom részletes kronológiája olvasható.<sup>495</sup> Megjelent néhány kiállítási recenzió,<sup>496</sup> 2017 decemberében a könyv apropóján Havas Bálinttal és Gálik Andrással készült egy interjú,<sup>497</sup> majd a képregény régi-új szereplővel egy másik. Egy napon jelent meg mindkettő az *exindex.hu* on-line magazinban.<sup>498</sup>

A képregény archív felvételekből, illetve Kis Varsó Szegedy-Maszák Zoltánnal, Csörgő Attilával, Nemes Csabával, El-Hassan Rózával, Bakos Gáborral, Mohácsi Andrással 2016 és 2018 között rögzített beszélgetéseinek válogatott képkockáiból áll. A képekkel azonos rangban a jegyzőkönyvek, levelezések felnagyított részletei angol nyelvű szövbuborékban elhelyezett

---

<sup>493</sup>A *forradalom nem kerti party*, Trafó, [https://trafo.hu/trafo\\_galeria/program\\_758](https://trafo.hu/trafo_galeria/program_758), 2006. október, kurátorok: Maja és Reuben Fowkes. A kép első publikálása Perenyi Mónika: A médiumok velünk vannak, 2012. A publikált kép adatai: KIS VARSÓ / LITTLE WARSAW Rebels '89 2006–2010 képregény-könyv, részlet / comic book, detail pp 9-10, 12. A képkockák sorrendje részben átalakult a könyvben a 2006-ban bemutatott oldalpárhoz képest és a szövbuborék formája is változott: 85. old, 140, 144, 125. old

<sup>494</sup>OFF Biennálé2 Budapest - <https://offbiennale.hu/gaudiopolis-2017>. A biennálé tematikájába jól illeszkedett az intézményes művészetoktatáshoz kapcsolódó projekt, a biennálé hívószavai többek között az egyéni kiállítás, az oktatás, a közösségépítés és a demokrácia volt. Rebels, OSZK Központi Mikrofilmarchívum, 2017. október 1. - november 5. az Erste Stiftung támogatásával, az OFF-Biennálé Budapest, Aki bújt, aki nem kiállítás-sorozatának [keretében](#).

<sup>495</sup>2015 tavaszára a Kassák Múzeumban szervezett kiállításuk, nem nyilvános okok miatt elmaradt (<http://kassakmuzeum.hu/index.php?p=kiallitas&id=96>). A kiállítást - és a 90-es évek eseményeinek feldolgozását - a Kis Varsó által moderált hosszú levélváltás előzte meg az események szereplőivel.

<sup>496</sup>Mélyi József: Tragic comics, MŰBÍRÁLAT - TÁRLAT - LXI. évfolyam, 41. szám, 2017. október 13.

Rudolf Anica: Maguk miért nem elégedettek? Kis Varsó: Rebels [http://epa.oszk.hu/03000/03024/00022/pdf/EPA03024\\_uj\\_muveszet\\_2017\\_12\\_022-023.pdf](http://epa.oszk.hu/03000/03024/00022/pdf/EPA03024_uj_muveszet_2017_12_022-023.pdf), Új Művészet - 12. sz. (2017. december), Mélyi József: *Generációs probléma - Kis Varsó: Rebels*. A volt központi Mikrofilmarchívum/OSZK In: *Mozgó Világ*, 2017. november, pp 113-115, Kántor Viola: *Képregényes történet, Kis Varsó: Rebels / OFF-Biennálé 2017.11.01*. <http://www.revizoronline.com/hu/cikk/6901/kis-varso-rebels-off-biennale/>

<sup>497</sup>Molnár Ráhel Anna: *Miféle kutakodás ez?* Beszélgetés Havas Bálinttal és Gálik Andrással, 2017. Dec. 30., <http://exindex.hu/index.php?l=hu&page=3&id=1050>

<sup>498</sup>Beöthy Balázs: *Mi történt itt valójában?* Beszélgetés Komoróczy Tamással, Nemes Csabával és Szegedy-Maszák Zoltánnal, 2017. dec. 30., <http://exindex.hu/index.php?l=hu&page=3&id=1051>. 2018. januárjában készítettem a Kis Varsóval interjút.



szövegfordításuk kíséretében látható.<sup>499</sup> A képregény narratívája nem lineáris, a szavakat, párbeszédtöredékeket a szereplők akkori és mostani (időnként párba is állított) arckifejezései, gesztusai, rövid megjegyzései szakítják meg. A diákforradalom komplex történet, amely számos narratíva alapján rakható össze a rendelkezésre álló részletekből.<sup>500</sup> Havas és Gálik a több nézőpontú emlékezés helyett, a hallgatói szerepeket és azok forradalmi utózöngéit vizsgálta az egykori szereplők gesztusok szintjén megjelenített reflexióinak „képregényesítésével”.<sup>501</sup>

*“Végül aztán úgy döntöttünk, hogy a diákmozgalommal fogunk foglalkozni. Itt még mindig háromszáz emberről, és az ő közös mikro-történetükről van szó. Azt kerestük, hogy tulajdonképpen mi volt ez, amiben ők részt vettek? Mi volt a cselekmény?”<sup>502</sup> ...Amikor elkezdtük, forradalmi igazságot, tisztaságot képzelünk egy megcsontosodott hazugsággal szemben. Tíz év kutatás alatt viszont egyre árnyaltabbá vált a kép. Ez a hosszú idő pedig tartalmi szempontból is jót tett.”<sup>503</sup>*

Székely a Rebels-t egy közös munkafolyamat eredményének tekinti, ahol a művészeti kutatás és a művészettörténeti kutatómunka összekapcsolódik, és a kettő együtt kísérli meg a Magyar Képzőművészeti Főiskola 1990-es évekbeli történetének összefoglalását, de részben annak újraalkotását, és továbbgondolását is.<sup>504</sup> Székely a művészeti kutatásra vonatkozóan idézi Kis Varsót, aki *szerint*, amikor a művészek kutatnak, azt különböző művészeti keretben teszik meg.<sup>505</sup>

A művészeti kutatás a diákok „forradalmi” koncepciójára, a módszereikre és eszközeikre irányult, valamint, hogy milyen intézményi és főiskolán kívüli reakciókat váltottak ki az események, milyen problémákkal szembesültek a diákok.<sup>506</sup> A történetet a jelen perspektívájából mutatja be Kis Varsó; a jelen képeihez, reakcióihoz igazítva a múltbeli arckifejezéseket, mozdulatokat.

---

<sup>499</sup>A képen látható jelenetekhez illesztett szavak, mondatok, nem minden esetben kapcsolódnak össze (Nemes Csaba szerint képi manipulációk voltak benne, például egyes képekhez nem az a szöveg kapcsolódott, ami ott, a helyszínen elhangzott. In: <http://exindex.hu/index.php?l=hu&page=3&id=1051>.

<sup>500</sup>u.o.

<sup>501</sup>Molnár Ráhel (2017)

<sup>502</sup> Molnár-Havas (2017)

<sup>503</sup> Molnár – Gálik (2017)

<sup>504</sup> Székely (2017)

<sup>505</sup>Székely (2017):8 (Paternák Miklós e-mail interjúja a Kis Varsóval, 2006., Kis Varsó Archívum. Az idézet az angol nyelvű szövegből fordítva)

<sup>506</sup>u.o.

Az iskolatörténet dokumentumai konkrét fizikai helyen elérhetőek ugyan, de mégsem beszélhetünk rendszerezett archívumról. A kortárs művészeti projektek a rekonstruálható adatokból, írott és képi dokumentumokból egy élő archívumot hoznak létre, egy olyan diszkurzív teret, amelyben a tényekből összeállított történeteket, az azokat időnként újraíró vagy átértelmező narratívák aktualizálják. A személyes érintettség, az emlékezetet élővé, ugyanakkor érzékennyé, sérülékennyé is teszi ezt a diszkurzív archívumi teret. Hal Foster az archivális művészet sajátosságait az archivális nyelv átvételével és gyakorlatával érzékelteti, és olyan kifejezésekkel jellemzi, mint például a gyűjtemény, a ramifikáció (elágazás) és a kombináció.<sup>507</sup> A gyűjtemény faktuális része adott, amelyek olvasatát a két másik szempont újra-és újraírja. A művész nemcsak dolgozik a hivatalos és informális archívumokkal, hanem létre is hozza azokat, és teszi ezt úgy, hogy az archív anyagok természetének megfelelően: a tényszerű mégis fiktív, a nyilvános, mégis a szubjektív karaktere válik hangsúlyossá.<sup>508</sup> A Rebels-nél különbözőképpen jelennek meg a szubjektív karakterek: a történet szereplői az első felvonásban „cselekvők”, akik aztán már „koronatanúként” térnek vissza, valamint a Rebels alkotói, akik a diákforradalom szemtanúi voltak felvételizőként, majd a változások rövid távú következményeit is érzékelhették elsős főiskolásként.

Kis Varsó „a művész mint archivista”, vagy „a művész mint történész” attitűdjét ölti magára, a „tudós” látszólagos objektivitásának szándékával. A képregényben szereplő művészek érintettsége evidens, a tényfeltáráshoz az adatok rendelkezésre állnak, azonban Kis Varsó nem egy történelemkönyvet akart írni. Fotó-képregényről van szó, a történet valóság tartalmát mégis eliminálja a választott médium a képregény, valamint az is, hogy a szereplők személyazonosságára nem derül fény. Aki a diákforradalom történetét nem ismeri, az archív felvételeket még soha nem látta, és a szereplőket sem tudja beazonosítani, annak számára nem egyértelmű, hogy kik, mit akarnak, és mi is történt, történik valójában a képeken. A tanulmány a kulcs a történethez, a képek megértéséhez; a szöveg a képek kódja, a kontextus csak az adatokkal együtt érthető. A két típusú kutatás, Székely Katalin tanulmánya és a Kis Varsó műve azonos forrásból táplálkozik, intenciójuk mégis eltérő; mást tartott fontosnak a művészettörténész, másra helyeződött a hangsúly a művészeknél. Nem hierarchikus a kapcsolat a két kutatás között, amit

---

<sup>507</sup> Hal Foster: „An Archival Impulse” October 110, (Fall 2004): 3-22

<sup>508</sup> u.o.

alátámaszt az is, hogy a tanulmány egységeit a képregény tagolja, ami fordítva is érvényes: a képregényben szinte refrénként jelennek meg a tanulmány fejezetei. A képregény formátum és annak narratívája úgy alkot egy egészet a tanulmánnyal, hogy egyúttal szándékos kontrasztban is vannak egymással, ami jól példázza a Kis Varsó-i módszert: a „művészi” konfrontációt.

A Rebels könyvben szereplőkkel a megjelenést követően interjú készült, amelyben a könyvről, pontosabban Kis Varsó munkamódszeréről is elmondják véleményüket.<sup>509</sup> Nem a személyük által szimbolikusan megtestesített különböző generációk szembesítését kritizálták, hanem a képek, mondatok, gesztusok kiválasztásának módját. A képregény dramaturgiája az anyagok „önkényes” felhasználására épül, ami nélkülözi az önreflexivitást és a részvételre felkért szereplők „kisajátítását” eredményezi.<sup>510</sup> A Kis Varsó saját munkamódszeréről a következőképpen nyilatkozik: *“Ha egy szociológus csinálja ezt, esetleg készít belőle egy tanulmányt. De egy képzőművésznek már más szempontjai vannak. Tudod, hogy milyen terepen jársz, hisz te magad is innen jössz, minden ismerős. Az volt az érdekes számunkra, hogy ezek a „forradalmárok” most már abban a korban vannak, mint azok az öregek, akik ellen mozgolódtak. Sőt, néhányan hasonló státuszban is.”*<sup>511</sup>

Kis Varsó gyakran él a kisajátítás (*Instauráció*, 2004, Károlyi Zsigmond: *Etalon, 1992 - Tárgyi világ 2014.*), az újrajátszás (*Rekonstrukció*, 2005.) és a rekonstrukció (*Crew Expendable, Rekonstrukció*, 2005., *A változás játéka*, 2009.) eszközével. <sup>512</sup> A Rebelsben mindhárom módszer megjelenik: a szereplők nem ismerték a felvételek célját, Kis Varsóék teremtettek egy szituációt a felvételhez, de szándékosan nem tettek fel kérdéseket, abban bíztak, hogy kialakul majd a beszélgetés.<sup>513</sup> Az események, indulatok, tapasztalatok “spontán” felidézése, újrajátszása volt a cél, a több órás felvételből azonban csak pár mondat, mozdulat maradt, és emiatt a radikális redukció miatt érzik úgy a szereplők, hogy a kontextusból kiszakított mondataikat kisajátították egy történethez. A diákforradalom eseményeinek felidézése, és annak a módja,

---

<sup>509</sup> Beöthy Balázs: *Mi történt itt valójában?* Beszélgetés Komoróczy Tamással, Nemes Csabával és Szegedy-Maszák Zoltánnal, 2017. dec. 30., <http://exindex.hu/index.php?l=hu&page=3&id=1051>

<sup>510</sup> u.o.

<sup>511</sup> Molnar (2018)

<sup>512</sup> Sven Spieker: *The Shifty Art of András Gálik and Balint Havas* In: Artmargins <http://www.artmargins.com/index.php/interviews/503-the-shifty-art-of-andras-galik-and-balint-havas-interview>, 2009. szeptember.9

<sup>513</sup> Molnár (2017)

ahogy ezt teszi, az alkotók szerint egy tudatos kritikai hozzáállás és a Rebels esetében a projekt fikcióként való értelmezése egy eszköz ennek artikulálására.

A fikcionalitás a kvázi történészként dolgozó művész bevett eszköze a hiteles történeti rekonstrukció lehetetlenségének az érzékeltetésére, a képregény médiuma a diákforradalmi kontextus rekonstrukciójának problematikusságát hangsúlyozza.

A Rebelsnek nem célja a történet hiteles visszaadása, (erre ott van a tanulmány), a történet szubjektív olvasatát kínálja a művészuó. Míg Kis Varsó korábbi munkáiban (*A változások játéka, Crew Expenditure, Rekonstrukció - Kizárásgyakorlat*) a neoavantgárd művészek, a mesterek generációjának a perspektívájából vizsgálja az elmúlt harminc - negyven évet, a Rebels-ben a “vizsgálat” tárgya már egy következő generáció: Kis Varsó itt nem a mestereivel, azok szerepeivel és pozícióival foglalkozik, hanem a saját generációjával kísérletezik; az akkori hallgatókkal, akik ma már az 50-es éveikben járnak, elismert oktatók és művészek.

Ahogy korábbi műveikben Havas és Gálik a neoavantgárd művészek művészetének demitologizálására vállalkoztak, a diákforradalom “harcosaival” sem bántak kíméletesen.<sup>514</sup> *A változások játéka* egy személyre összpontosít, egy generáció két különböző korszakát jeleníti meg. Mintha két generáció (mester - diák) beszélgetne egymással, vagy inkább elbeszélne egymás mellett. A Rebels nemcsak formai szinten (képregény- tanulmány), hanem tartalmi szempontból is az ütköztetésre, a konfrontációra alapoz.

A képregényhősök két különböző időszakból egyszerre önmagukat és egy generációt is reprezentálnak, azt a generációt, amelyhez Havas és Gálik is tartozik. Az idősíkok egymásba csúsztatásával nemcsak a diákforradalom szereplőit, hanem önmagukat is szembesítik fiatalkori énjükkel.

Kis Varsó kutatásának apropója a diákforradalom, a tárgya ettől jóval tágabb és komplexebb: a művészetoktatás és a késő kádári rendszerben hatalmon lévő mesterek ragaszkodása a hatalomhoz, majd annak elvesztése, és, hogy mások mit tudnak kezdeni ezzel az örökölt pozícióval.<sup>515</sup> Kis Varsó ennek a rendszernek a részeként, belülről szemléli a történeteket, annak a

---

<sup>514</sup> 9. old : Maya -Reuben Fowkes: Off the Record Performative Practices in the Hungarian Neoavantgarde with images, <http://translocal.org/pdfs/Off%20the%20Record%20Performative%20Practices%20in%20the%20Hungarian%20Neoavantgarde%20with%20images.pdf>

<sup>515</sup> Mélyi (2018):113-115

generációnak a perspektívájából, akinek *“már nem kellett szembenéznie a rendszerben való idomulással”* – írja Mélyi József. Ha ez alól a teher alól mentesülni is tudott Kis Varsó, azzal folyamatosan kénytelen szembesülni, hogy mit kezdett saját generációja a neoavangárd örökségével, hogyan tudott továbblépni, és mit tud tovább adni a fiatal művészhallgatónak.

A Magyar Képzőművészeti Főiskola „oktatási fordulata” több szempontból és irányból megközelíthető. Én a kortárs művészet perspektívából szerettem volna ennek a folyamatnak a komplexitását érzékeltetni, elsősorban úgy, hogy a mai viszonyulást mutatom be. Láthattuk, hogy az 1990-es évek fordulata ambivalens módon ment végbe, mert a változások ellenére, megőrzött bizonyos, ha nem is tartalmat, de attitűdöt, amely ugyanúgy jelenthet pl. a kultuszképzésre való hajlamot, ami minden kánon megmerevedésének a legfontosabb jele. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy a vélemények, értékelések összehasonlítása azért is szükséges, hogy ne egy narratíva maradjon meg az utókornak, hanem azok sokasága kapcsolódjon egy intézménytörténeti fejezethez.

### **Egy intézménytörténeti fejezet diszkurzív megközelítése**

#### **A negyedik modell? - Dokumentumok/reflexiók/beszélgetések<sup>516</sup>**

A 2013 tavaszán megrendezett *A negyedik modell? - Dokumentumok/reflexiók/beszélgetések* ötlete akkor fogalmazódott meg a szervezőkben, Kisspál Szabolcsban és Kékesi Zoltánban, amikor az intézményi átalakulásokat (Műcsarnok, Ludwig Múzeum, MMA) tapasztalva különböző fórumokon a kortárs képzőművészeti, művészeti szakemberek egy csoportja - köztük Kisspálék is - aktívan kiállt a kultúra függetlenségéért.<sup>517</sup> A kultúrpolitikai klímának és az Intermédia Tanszék 20 éves évfordulójának közös metszetei tematizálták a kiállítással egybekötött eseménysorozatot. A kortárs művészetoktatás lehetséges irányait hazai művészeti- és intézménytörténeti kontextusban, a Magyar Képzőművészeti Főiskolán a rendszerváltások idején

---

<sup>516</sup> Az alábbi bemutatás egy korábbi verziója: Lázár Eszter: *A negyedik modell? - Dokumentumok/reflexiók/beszélgetések* In: *Esettanulmányok*, A kurátori gyakorlat és diskurzus szótára, 2013. tranzit.hu, <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/esettanulmanyok/#NegyedikModell>

<sup>517</sup> 2012-ben decemberében megalakult a Szabad Művészek csoport, hazai tiltakozó akciókat és demonstrációkat (Occupy Műcsarnok) szerveztek, a tranzit.hu akciónapokat kezdeményezett a kulturális politika aktuális kérdéseinek és a képzőművészeti szcena problémáinak megvitatására. [http://tranzitblog.hu/jegyzokonyv\\_tranzit\\_hu\\_akcionap\\_aprilis\\_mi\\_a\\_teendo/](http://tranzitblog.hu/jegyzokonyv_tranzit_hu_akcionap_aprilis_mi_a_teendo/)

bekövetkezett változásokból kiindulóan vizsgálta az eseménysorozatot.<sup>518</sup> A beszélgetések háttérét egyrészt a diákforradalmi archív dokumentumok és mozgóképes anyagokra épülő kiállítás, másrészt a lehetséges művészetoktatási modellekre vonatkozó hallgatói elképzelések adták. A Laborban megrendezett négy eseményt különböző, de egymással szorosan összefüggő tematika mentén rendezték: *A negyedik modell?, Hová lett a kreativitás?, Konceptiók, Követelések, húsz év távlatából.*

A projekt előzménye a Magyar Képzőművészeti Egyetem Képzőművészet-elmélet szakos hallgatóinak szemináriuma volt, ahol a hallgatók Thierry De Duve már ismertetett szövegéből kiindulóan a három modellt gondolták tovább, és negyedikként a napjainkban releváns művészetoktatás lehetséges tendenciáit vázolták fel.<sup>519</sup> A kortárs oktatást a társadalmi felelősségvállalás, a kritikai gondolkodás, a társadalmilag elkötelezett és közösségi művészet, valamint az aktivista gyakorlat, az intervenció, a taktikus magatartásmód fogalmai mentén körvonalazták.<sup>520</sup>

A negyedik modellel kapcsolatos prezentációkat és a kortárs művészetoktatás lehetséges irányainak megvitatását, a *Hová lett a kreativitás?* eseménye követte, amely az Erdély Miklós vezette INDIGÓ csoport oktatási módszereivel, a kreativitás fogalmának értelmezésével foglalkozott, valamint többek között arra kereste a választ, hogy hogyan alakult át és hogyan értelmezhető napjainkban a kreativitás fogalma, hogyan örökítik a ma már egyetemen oktató egykori INDIGÓ tagok (többek között Maurer Dóra, Sugár János, Peternák Miklós) a módszert tovább. Az 1990-ben a főiskolára került művészek Erdély Miklós vezette Krecsó (Kreativitási Gyakorlatok), FAFEJ, illetve INDIGÓ alternatív képzési elveit ismerték, tanulták, majd később pedagógiai módszerként alkalmazták, így a hivatalos művészeti képzésbe integrálódni tudtak azok az oktatási elvek is, amelyeket a szocializmusban az ideológiailag erősen behatárolt keretek között működő hivatalos oktatási program nem engedett érvényesülni. Erdély szerint a kreativitás sokkal inkább egy állapot és nem képesség, ami leginkább egy szabad, intézményektől független

---

<sup>518</sup> <http://intermedia.c3.hu/anegyedikmodell/anegyedikmodell.html>

<sup>519</sup> Thierry de Duve 1992/93-as tanév tavaszi félévében az Intermédia Tanszék vendégelőadója volt, azonban nincsen dokumentáció az előadásáról. <http://www.c3.hu/intermedia/kronologia/9293.html>

<sup>520</sup> A hallgatók lehetséges modelljeiről a prezentációk megtekinthetők:

<http://intermedia.c3.hu/anegyedikmodell/anegyedikmodell.html>. A szemináriumon a Képzőművészeti Egyetem Képzőművészet-elmélet szakos alapszakos hallgatói vettek részt, érdekes lett volna megvizsgálni, hogy a művészhallgatóknak milyen elképzeléseik lettek volna.

művészeti képzés keretei között „idézhető elő”.<sup>521</sup> Az INDIGÓT a kísérletezés határozta meg, az óra menetét a szakkörvezető a résztvevőkkel együtt alakította ki (pl. kollektív rajzolás), a demokratikus óramenetnek köszönhetően többnyire spontán művészeti akciók zárták az összejöveteleket. Bár felvételi kritérium nem volt, és a tagok összetétele is folyamatosan változott, a nyitott foglalkozásoknak, a kreatív gondolkodást ösztönző feladatoknak, a folyamatos reflexiónak és beszélgetéseknek köszönhetően egy hiánypótló diszkurzív platform alakult ki, ami a hivatalos művészetpolitika figyelmét sem kerülte el. A jelen művészetoktatásban az indigós örökséget a meghívott tanárok nem gondolják relevánsnak, amit a teljesen eltérő állami berendezkedéssel indokolt például Sugár János.<sup>522</sup> Ha az egyetemi oktatási módszertan nem is követi közvetlenül az indigós elveket, tanszéki események kronológiája alapján kiemelt figyelmet fordít az Intermédia Tanszék Erdély Miklós munkásságának.<sup>523</sup>

A harmadik esemény a Konceptiók címet viselte és azokról a tanszékekről, elképzelésekről szólt, amelyek 1990 szeptemberében az elméleti oktatás megújításának jegyében születtek. A Peternák Miklós által benyújtott - hivatalosan 1993-ban akkreditált - Intermédia Tanszékről, Beke László Interdiszciplináris szakkonceptiójáról, valamint György Péter elképzeléseiről az elméleti oktatást illetően.<sup>524</sup>

A Magyar Képzőművészeti Főiskolán a rendszerváltást követően a korábbi ideológiai tantárgyak megszüntetését a minisztérium is sürgette, de nem volt kidolgozott koncepciója az átalakítás módjáról és tartalmáról. A Főiskolán a Társadalomtudományi Tanszéket átnevezték Elméleti Tanszéknek, ahol György Péter lett a megbízott tanszékvezető. Az elméleti képzés átstrukturálása két szinten zajlott: az óraszámok átalakításával úgy, hogy a már meglévő elméleti órák számát megnövelték, valamint új tanszékeket hoztak létre. György Péter javaslatai között

---

<sup>521</sup>Erdély Miklós Kreatív és fantázia-fejlesztő gyakorlatok In: *Kreativitás és vizualitás*. A kiállítás a Józsefvárosi Képzőművész Kör munkáját dokumentálja. Szerk.: Papp Tamás. Katalógus. Józsefvárosi Kiállítóterem, Budapest, 1976. május 19–június 20., 5-10., a bővített változat megjelent *Kreatív és fantáziafejlesztő gyakorlatok* címmel in: *Tanulmányok a vizuális nevelés köréből*. MTA Vizuális Kultúrakutató Munkabizottság, Budapest, 1978. 63-73.; [http://arthist.elte.hu/Tanarok/SzokeA/Forrasok/Erdely\\_Kreativ.pdf](http://arthist.elte.hu/Tanarok/SzokeA/Forrasok/Erdely_Kreativ.pdf)

<sup>522</sup>A *Hova lett a kreativitás?* dokumentációja megtekinthető: <http://intermedia.c3.hu/anegyedikmodell/hovalett.html>

<sup>523</sup>Szőke Annamária moderátori hozzászólásában több ponton kritizálta de Duve szövegét, többek között azért, mert a szöveg csak a hagyományos médiumokat említi amikor a képzőművészet és a kreativitás összefüggéséről beszél (intermediáról, happeningről, valamint a fluxusról nem ír de Duve). További kritikaként említi, hogy de Duve egyféle kreativitás fogalmat használ a szövegben. A magyarul 1976-ban megjelent Erika Landau: *A kreativitás pszichológiája* (1969) c. könyvében a szerző különböző kreativitás-elméleteket vezet be, és “megkülönbözteti a személyiséggel, a folyamattal, és a produktummal kapcsolatos kreativitás-értelmezéseket”.

<sup>524</sup>György Péter nem volt jelen a beszélgetésen

szerepelt például, hogy már a felvételi beszélgetésen legyenek általános műveltségi kérdések, valamint, hogy az elméleti szakon művészeti írókat és képzőművészeti kritikusokat is képezni kellene. A kortárs művészeti szakemberek így a saját generációjuk festőivel, szobrászaival együtt tudnának tanulni.<sup>525</sup> Beke László Interdiszciplináris Szak létesítésére vonatkozó koncepciója sok szempontból hasonlított a György Péter által felvázolt elképzelésekhez. Az új program sarokpontjai a következők voltak: művészetközvetítés, kiállításrendezés, kritikairás, menedzsment, múzeumpedagógia. Az oktatást a művészeti gyakorlat műhelyeiben, a művészhallgatókkal együtt tervezte Beke, az ötéves képzést 50 %-ban gyakorlati és 50%-ban elméleti órákkal. A hivatalos dokumentumokban szakképesítésként az interdiszciplináris művészetközvetítő szakember megnevezés szerepelt volna.<sup>526</sup> Az Interdiszciplináris szak akkreditálása többszöri próbálkozásra sem sikerült, ezért a Tanszék nem tudta elindítani a tervezett programot, és végül 1996-ban megszűnt.<sup>527</sup>

Az utolsó eseményen (*Követelések, húsz év távlatából*) a meghívott vendégek Jovánovics György, Beke László, Szegedy-Maszák Zoltán, Bakos Gábor a diákforradalommal kapcsolatos emlékeiket elevenítették fel, a hallgatói követelések eredményeit, mai relevanciáit vitatták meg, amelynek során néhány, egymásnak ellentmondó részlet is napvilágot látott. Jovánovics György többek között elmesélte „rektori kinevezésének” történetét, hogy hogyan keresték meg őt a diákok, hogy milyen kapcsolata volt Sváby Lajossal, valamint, hogy hogyan történt az Egyetemi Tanácsban a rektorjelöltekre a szavazás, amelyeknek részleteit a diákforradalom eseményeinél írtam le.

*A negyedik modell?* egyik célkitűzése a jelenlegi (hivatalos és független) művészeti oktatásról való kritikai diskurzus megteremtése volt. A múzeumok, kortárs intézmények és az oktatási

---

<sup>525</sup> György Péter koncepciójában azt is kifejtette, hogy tervezett művészeti szakember képzés elindításának jogi feltételei is vannak, valamint mindenképpen szükséges egy igényfelmérés. 1992-től indulhatna az új szak, addig a jelenlegi oktatásnak kellene „utalni” a jövőző szakra.

<sup>526</sup> Bár Beke koncepciójában még nem a kurátor, hanem a művészetszervező (Kunstvermittler) kifejezés szerepelt, és a művészek „önmenedzselése” lett volna a program célja, a jelenlegi Képzőművészet-elmélet szakkal nagyon sok hasonlóságot mutat a képzés koncepciója. Valamint nagyon sok hasonlóságot mutat az 1990-es évek közepén alapított nyugat-európai kurátori képzések koncepciójával.

<sup>527</sup> A szak akkreditálásával kapcsolatos körülményekről hosszasan beszámolt Beke László, és a vonatkozó levelezésbe is betekintést nyerhettem, azonban ennek részletes ismertetése nem tartozik szorosan a témához, ezért nem térek ki rá.



fordulat egyik legfontosabb közös metszete, ahogy azt a korábbi fejezetekben is láthattuk, az intézménykritika.

Az intézménykritikai művészet diszkurzív tendenciái a művészeti produktum helyszínét (a kiállítást, a művészeti kutatást) a társadalmi és tudományos diskurzus, a tudáscsere helyszínévé alakítja.<sup>528</sup> Az „anyagtalan” médiumok, mint például az előadás, szimpózium, workshop, vitaest, beszélgetés - a helyspecifikus művekkel összefüggésben a hely olyan kiterjesztéseként jelenik meg, amely a társadalmi kereteket, az intézményes kontextusokat, a gazdasági és politikai hatásokat egyaránt magában foglalja.

*A negyedik modell?* egy olyan kortárs művészeti projekt volt, amelynek diszkurzív jellege lehetőséget adott egy flexibilisebb konstrukcióban történő együttműködésre.<sup>529</sup> Egyrészt a hallgatók és az oktatók között (az előkészítő szeminárium, a kiállítás és a prezentálás keretében), másrészt a meghívott vendégekkel. Egy olyan dialóguson alapuló diszkurzív gyakorlat mint *A negyedik modell?* aktív és többszólamú beszélő szereplőket igényelt, amelyben a közösséggel (az egyetem oktatói, hallgatói, a művészetoktatás volt és jelenlegi szereplői, a művészeti közeg) folytatott kommunikáció során a dialógus akár egy műnek is tekinthető.<sup>530</sup> A dialogikus viszony kialakításához szükséges egy közös, kommunikációs (nyelvi, szöveges, fizikai stb.) diszkurzív tér, amelyben a résztvevők (művész, hallgató, kurátor, kritikus, teoretikus, stb.) meg tudják osztani nézeteiket.

*A Rebels* és *A negyedik modell?* kiindulása a diákforgalom volt, azonban egyik sem a forgalom hiteles rekonstrukciójára törekedett és a történet tanulságait illetően sem a konszenzus megteremtése volt a cél. Míg a Kis Varsó saját művészeti pozícióját, a művészetoktatás reformjának paraméterein keresztül gondolta újra, addig *A negyedik modell?* a

---

<sup>528</sup> Miwon Kwon (2012): Egyik helyet a másik helyett. Megjegyzések a helyspecifikusságról (2008). Kékesi Zoltán, Lázár Eszter, Varga Tünde, Szoboszlai János szerk. *A gyakorlatról a diszkurzúsig: Kortárs művészetelméleti szöveggyűjtemény*. Budapest, Magyar Képzőművészeti Egyetem, [mke.hu](http://www.mke.hu). MKE, Web. 2019. Január 30. <http://www.mke.hu/adat/szoveggyujtemeny.pdf>

<sup>529</sup> Gillick, Liam 2009 Maybe It Would be Better if We Worked in Groups of Three? Part 1 of 2: The Discursive, *e-flux Journal* 2/2009. *e-flux.com* Web. Dec. 18. 2017. <http://www.e-flux.com/journal/maybe-it-would-be-better-if-we-worked-in-groups-of-three-part-1-of-2-the-discursive/>

<sup>530</sup> Bár Kisspál és Kékesi szervezőként nevezték meg magukat, hasonló jellegű eseményeket művészeti / kurátori projekteknek is tekinthetünk.

jelenlegi művészetoktatás lehetséges negyedik modelljéről gondolkodott úgy, hogy azt a diákforradalom eredményeivel és dilemmáival hozta összefüggésbe.

Ha a Chantal Mouffe által kifejtett, a társadalom antagonizmus modellje felől értelmezzük a diákforradalom diszkurzív terét, a történet sok nézőpontú recepcióját és reflexióját, elmondható, hogy diákforradalom „feldolgozása” a kibékíthetetlen nézetek sokaságára épül. Az 1990-es évek változásai újra és újra olyan kontextusban jelennek meg, amelynek keretei állandóak: a művészetoktatás, a művészeti közeg, a Magyar Képzőművészeti Egyetem, valamint a diákok, a tanárok, és az intézményvezetők konfliktusoktól nem mentes viszonyai. Ezeknek a tényezőknek, és a szereplők hozzáállásának a folyamatos ütköztetése formálja a művészeti, kultúrpolitikai, társadalmi viszonyokat, és ezek azok, amelyek a mindenkori művészetoktatás lehetséges modelljeit alakítják.<sup>531</sup>

## Összegzés

Disszertációmban egy kortárs képzőművészetben használt terminus intézményesülési folyamatait vizsgáltam, és arra tettem kísérletet, hogy elhelyezzem az oktatási fordulatot a kortárs művészeti diszkurzusban. Különböző kortárs tendenciákon és példákon keresztül mutattam be nemcsak az oktatási specifikumokat (forma, módszer, téma...stb), hanem azt is, hogy milyen típusú fordulatokról beszélhetünk egyes területeken, eltérő intézményi- és geopolitikai környezetben.

Az oktatási fordulat kortárs képzőművészeti megjelenése nem feltétlenül annak újszerűségén alapul. Találunk példákat a tudástermelés és tudásátadás tematizálására a korábbi időszakokból is. A tendencia népszerűsége inkább egy olyan konstellációnak köszönhető, amely egyrészt az intézményi, a művészeti és kurátori gyakorlatok, valamint a befogadási módok folyamatos változásában és önreflexiójában, másrészt az oktatás, a művészetoktatás (helyzetének) állandó alakulásában érzékelhető.

Az oktatás intézményi fordulatát, amely a művészeti iskolákban, és az egyetemeken

---

<sup>531</sup>Chantal Mouffe (2007): Művészeti aktivizmus és agonisztikus terek Fordította: Sipos Dániel, *exindex*, <http://exindex.hu/index.php?l=hu&page=3&id=954>, eredeti megjelenés helye: Art&Research – A Journal of Ideas, Contexts and Methods, Volume 1. No. 2, Summer 2007 <http://www.artandresearch.org.uk/v1n2/mouffe.html>

tapasztalható, nem tendenciaként, hanem egy szükséges állandóként, történeti kontextusban kell értelmeznünk, a művészet befogadásának, létrehozásának, tanításának folyamatos alakulásával, függetlenül attól, hogy ez az irány merre tart. Mivel azonban a kortárs művészetoktatás a kortárs művészeti intézményrendszer része, lakmuszpapírként reagál annak alakulására is, függetlenül attól, hogy követi-e, vagy éppen ellenáll a kortárs művészeti diszkurzusoknak.

## A témához kapcsolódó publikációk, projektek

Az oktatás és a kortárs képzőművészet összefüggéseivel a Magyar Képzőművészeti Egyetem munkatársaként, a Kiállítási Bizottság tagjaként, 2006 körül kezdtem el foglalkozni, amikor az Egyetem kiállítóterébe, a Barcsay Terembe egy kortárs nemzetközi kiállítás koncepcióján dolgoztam. A kiállításnak egyszerre két igényt kellett kielégítenie: tematikájában illeszkednie kellett a művészeti oktatás intézményéhez és az ott folyó munkához, úgy, hogy a kortárs művészet releváns diskurzusaihoz is kapcsolódjon. Az *Elképzelések egy fiktív akadémiáról* című nemzetközi kiállítás alternatívákat (módszereket, lehetőségeket, elképzeléseket) keresett a művészeti akadémia / egyetem eredeti funkcióinak kortárs alkalmazására. Az előkészületek során olyan kortárs művészeti kiállításokkal és szövegekkel találkoztam, amelyek később, a 2010-es évek második felében tematizált oktatási fordulat referenciái lettek.<sup>532</sup>

Amikor a kiállítás egyik kapcsolódó programjához Clementine Deliss-t, a Future Academy alapítóját a kiállítás egyik kapcsolódó programjához meghívtam Budapestre, kifogásolta a kiállítás módszertanát. Nevezetesen azt, hogy oktatási témájú kiállítás rendezése esetén a hallgatóknak társszerzőként és nem meghívottként kellene jelen lenniük. Talán ez a kritika is közrejátszott abban, hogy az elmúlt közel 10 évben elsősorban olyan projekteken dolgoztam, ahol (akár az oktatás tematikáját megtartva), az ún szerzői kiállítás helyett az együttműködések különböző formái adták a keretet.

2008-ban, szintén az egyetem Barcsay Termében *Láthatósági Viszonyok* (Visibility Works) címmel a kiállítótermet alakítottuk át műteremmé, előadóteremmé, valamint közösségi téré.

Folytatva a disszertáció témájához kapcsolódó következő kurátori projekteim sorát, a Residency Under Investigation (R.U.I.) említeném, amely 2017 őszén három kurátorszakos hallgatóval közösen szervezett esemény-sorozat volt. Ennek keretében a művészeti rezidencia programokat az “új intézményességi” forma szemszögéből vizsgáltunk. A nemzetközi, kutatási projektet egy a Tihanyi Művésztelep történetével foglalkozó mesterszakos szeminárium előzte meg.<sup>533</sup>

A 2017-2018-as tanévben konzulensként vettem részt a *Genius Loci*, az MKE Képzőművészet-elmélet Tanszéke egyik alapszakos hallgatói csoportja diplomaprojektjének megvalósításában. A *Genius Loci* a hazai művészetoktatás intézménytörténetével kapcsolatos műveket, helyiségeket,

---

<sup>532</sup>

<sup>533</sup> á

épületrészleteket mutatott be, a Magyar Képzőművészeti Egyetem főépületét virtuális kiállítóterként jelenítve meg egy on-line felületen. A bemutatott munkák, és a kapcsolódó interjúk, az épület és az épületben elhelyezett helyspecifikus installációk segítségével mutatták be az egyetem történetének egyes fejezeteit.

### **A témával kapcsolatban megjelent egyéb publikációim:**

Lázár Eszter: Oktatási fordulat (2013) *A kurátori gyakorlat és diszkurzus szótára*,  
<http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/szotar/oktatasi-fordulat/>

Eszter Lázár: *Turns in Education at Central-Eastern European Art Universities in the 1990s* in: *Conjunctions of Curating and Art Education*, nemzetközi szimpózium, 2015. október 21 - 23.

Eszter Lázár; Lada, Nakonechna (szerk.); Denis, Pankratov (szerk.); Kateryna, Badianova (szerk.), *Changing positions. Critical Attitudes and their Afterlives in the Art Academy Following the Democratic Changes in Hungary*, Method Fund, Kiev, Ukrajna, (2017).

Lázár Eszter: *Smash the System! / Zúzd szét a rendszert! A Hornsey School of Art 1968-as eseményei de Duve művészetoktatási modelljei kapcsán - 3. rész*

Balkon: *Kortárs Művészeti Folyóirat* pp. 32-37. 2018/12. , 6 p. (2018)

Lázár, Eszter

Thierry de Duve "közép-kelet-európai" művészetoktatási modelljei 2. rész

*Kortárs Művészeti Folyóirat* pp. 11-16. 6,7 , 6 p. (2018)

Lázár Eszter

A művészetoktatás lehetséges modelljei Thierry de Duve szövegei és azok utóélete 1. rész: A Bauhaus-modell vége. Elemzés / *When Form Has Become Attitude*

*Kortárs Művészeti Folyóirat* 2 pp. 24-30. , 8 p. (2018)

### **Köszönetnyilvánítás:**

Szeretném megköszönni a támogatást elsősorban a témavezetőmnek Wessely Annának, valamint a hasznos tanácsokat Müllner Andrásnak és Nagy Edinának. Köszönettel tartozom Szijártó Zsoltnak, a családomnak, kollégáimnak és barátaimnak, akik támogattak és biztattak a kutatás hosszú időszakában, valamint a disszertáció megírása alatt.

## Irodalom

Andermann, J; Arnold-de Simone, S. (2012): Museums and the Educational Turn: History, Memory, Inclusivity. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 4(2):1-7.

Aronowitz, S. (2000): *The knowledge factory: Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston, MA: Beacon. 2001.

Ascott, R.; Madge, C.: *Art Students Observed*. In *Leonardo*, Volume 8, Number 2, Spring 1975. MIT Press.

Atkinson, T. (1990): 'Phantoms of the Studio', (pp. 49-62.) *Oxford Art Journal*, Vol 13, no 1, 1990.

Atkinson, D.(2005); Dash, P.: 'Social and Critical Practice in Art Education'. *Trentham Books*

Atkinson, D. (2008): Pedagogy against the state. *International Journal of Art and Design Education*, 27(3), (pp. 226-40). 2008.

Barthes, Roland: „A szerző halála”. in uő.: *A szöveg öröme*. Budapest, Osiris, 1996

Baumann, S., (2007). A general theory of artistic legitimation: how art worlds are like social movements. (pp. 47–65) In *Poetics*, Volume 35, Issue 1, February 2007.

Becker, H. (1982): *Art Worlds*. University of California Press, Berkeley, CA.

Beech, D.; Caminha, K.; Loughran, G.; Madoff, S. H.; O' Neill, P.; Naderehvandi, K.; Wilson, M. *After the Educational Turn: Critical Art Pedagogies and Decolonialism*. Black Dog Publishing. 2018.

David Beech (eds): *After the Educational Turn: Critical Art Pedagogies and Decolonialism*, Black Dog Publishing, 2018.

Bingham, C. & Biesta, G. J. J. (2010). *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London and New York: Continuum International Publishing Group. •

Bishop, C. (2007) : *Art Rewrites the Rules of Pedagogy*. In *Modern Painters*. September

Bishop, C. (2011): *Pedagogic Projects: 'How do you bring a classroom to life as if it were a work of art?'* In: Bishop, C. *Artificial Hell* pp 241 – 275). Verso. London.2012

Bishop, (2012): *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*, London and New York: Verso

Claire Bishop: *Radikális muzeológia avagy mi a „kortárs” a kortárs művészeti múzeumokban?* (ford. Sári Vanda). Magyar Nemzeti Múzeum, ICOM Magyarország, Budapest, 2018.

- Beatrice von Bismarck (2007): *Game within the Game: Institution, Institutionalization and Art Education* 125. In: Nina Möntmann (ed): *Art and Its Institution: Current Conflicts, Critique and Collaborations*, Black Dog Publishing, London 2007.124-131
- Borgdorff, Henk (2012): *The Conflict of the Faculties. On Theory, Practice and Research in Professional Arts Academies*, Leiden University Press: Amsterdam
- Bókay, A.: *A posztmodern egyetem kapujában*. Korunk. 2004. November.
- Boren, M. E. (2001): *Student Resistance: A History of the Unruly Subject* Routledge
- Bottero, W., Crossley, N. (2011): *Worlds, fields and networks: Becker, Bourdieu and the structures of social relations*. In *Cultural Sociology* 5, (pp. 99–115).
- Bourdieu, P. (1977): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Bourdieu, P. (1996): *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field*. Stanford University Press.
- Candlin, F.(2008) *A Dual Inheritance: The Politics of Educational Reform and PhDs in Art and Design*. In: *The International Journal of Art and Design Education*. (pp. 302-310) Volume20, Issue3, October 2001.
- Charlesworth, J. J. : 'Not About Institutions, But Why We are so Unsure of Them'. In *ICA Articles*. 2008.
- Crippa, E (2014). *When Art Schools Went Conceptual: The Development of discursive Pedagogies and Practices in British Art Higher Education in the 1960s* Unpublished PhD thesis. London: Birkbeck, University of London.
- Crouch, C.(1970): *The Student Revolt*. Bodley Head, London. 1970.
- Dennis, M. (2016) *Strategic Anomalies: Art & Language in the Art School 1969-1979*. Unpublished MSC by Research Thesis. Coventry: Coventry University
- Denis, R. C. (1995): 'The Brompton Barracks: War, Peace and the Rise of Victorian Art and Design Education', (pp. 11-25), *Journal of Design History*, Vol. 8, no 1., 1995.
- Derrida, J. (2004): *Eyes of the University*, Stanford University Press.
- Dewdney, Andrew (ed) (2012): *Post Critical Museology*, London, Routledge
- Desai, D. (2018). *Staging Protest as Art and Pedagogy*. *ASAP/Journal* 3(2), 423-447. Johns Hopkins University Press. Retrieved February 14, 2019, from Project MUSE database
- de Duve, T (1994).: *When Attitude Becomes Form*, In: Stephen Foster and Nicholas de Ville eds. *The Artists and The Academy: Issues in Fine Art Education and the Wider Cultural Context*.(pp 23-40). Southampton UK: John Hansard Gallery.
- De Duve, T. (1996): *Back to the Future: The Sequel*. In Jody Berland, Will Straw, David Tomas, *Theory Rules: Art as Theory / Theory as Art*. (pp. 33-56), University of Toronto Press

De Duve, T. (2009): An Ethics: Putting Aesthetic Transmission in Its Proper Place in the Art World. In: Madoff, S. H. (Ed.). *Art School (Propositions for the 21st Century)* (pp. 15–24). Cambridge: MIT Press.

Elkins, J.(2001) :Why Art Cannot be Taught- A Handbook for Art Students. University of Illinois Press.

Enwezor O, Dillemath S, Rogoff I (2006): Schools of Thought. *Frieze*, 101.

Erhardt Miklós (2009): Elkötelezettség és autonómia, *Lehetőségnapló a szituacionistáktól Jacques Rancière-ig, DLA értekezés, 2009.* [http://doktori.mke.hu/res/ertekezes\\_erhardtm.pdf](http://doktori.mke.hu/res/ertekezes_erhardtm.pdf) (utolsó letöltés 2019. január 8.)

Esche, C. (2009): Include Me Out: Preparing Artists to Undo the Art World. In: Madoff, S. H. (Ed.). *Art School (Propositions for the 21st Century)* (pp. 101–112). Cambridge: MIT Press.

Esche, C. (2009): Start with a Table.... In Paul O'Neill & Mick Wilson (Eds.), *Curating and the Educational turn.* (pp.311-319). London. UK: Open Edition/de Appel. 2010.

Fraser, N.(1990): *Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy.* Duke University Press. 1990.

Foucault, Michel (1998 [1971]): A diskurzus rendje. In: Foucault, Michel: *A fantasztikus könyvtár.* Vál. és ford. Romhányi Török Gábor. Budapest, Pallas Stúdió - Attraktor Kft., 50-74.

Freire, P (1970, 2008): *Pedagogy of the Oppressed.* New York, The Continuum International Publishing Group Inc, magyarul: *Az elnyomottak pedagógiája* (ford. Bajusz Klára) In: *Andragógiai szöveggyűjtemény 1.* szerk. Bajusz Klára, Németh Balázs, Pécs, IDResearchKft / Publikon, 2011. pp. 111-117.

Frazon Zsófia szerk (2016):. ...NYITOTT MÚZEUM... Együttműködés, részvétel, társadalmi múzeum. Kézikönyv. Budapest: Néprajzi Múzeum, 2018, Gadó Flóra: Radikális muzeológia, múzeumi olvasmány, könyvrecenzió, [http://archiv.magyar-muzeumok.hu/tema/3355\\_radikalis\\_muzeologia\\_](http://archiv.magyar-muzeumok.hu/tema/3355_radikalis_muzeologia_)

Gadó Flóra: Radikális muzeológia avagy mi a „kortárs” a kortárs művészeti múzeumokban? In: *Magyar Múzeumok*, 2018. május 19., <https://magyar-muzeumok.hu/cikk/radikalis-muzeologia-avagy-mi-a-kortars-a-kortars-muveszeti-muzeumokban>

Gielen, P. (2013): Artistic Praxis and the Neoliberalization of the Educational Space. In: *The Journal of Aesthetic Education* Vol. 47, No. 1 (Spring 2013), (pp. 58-71). University of Illinois Press

Gillick, L. (2010): Educational turns part one. In Paul O'Neill & Mick Wilson (Eds.), *Curating and the educational turn* (pp. 165-73). London, UK: Open Editions/de Appel. 2010.

Graff, Gerald (1994): The Pedagogical Turn, In: *The Journal of the Midwest Modern Language Association*, Vol. 27, No. 1, 1994.



Graham, Janna and Graziano, Valeria and Kelly, Susan (2016) The educational turn in art: rewriting the hidden curriculum. *Performance Research*, 21 (6). pp. 29-35.

Eliean Hooper-Greenhill (1999): *The Educational Role of the Museum*, Leicester Readers in Museum Studies

Grosvenor, I.(1999): 'On Visualising Past Classrooms'. In Grosvenor, I.; Lawn, M.; Rousmaniere, K.: *Silences and Images: The Social History of the Classroom*.(pp. 83-104). New York, Peter Lang

Heise, H. & Jakobsen, J. (2005): *Taking Power, Refusing to become Government – 17 Theses on Knowledge Production*. Retrieved February 11, 2015. from: <http://www.copenhagenfreeuniversity.dk/theses.html>.

Holert, T. (2009): „Art in the Knowledge -Based Polis” *E-Flux Journal* 3. 4 February 2009. <https://www.e-flux.com/journal/03/68537/art-in-the-knowledge-based-polis/>

Holert, T. (2010): Something Other Than Administrated “Quality.” *Art Education and Protest 2009/1979*, In: [eipcp.net](http://eipcp.net), <http://eipcp.net/transversal/1210/holert/en>

Holert, T.(2011): *Artistic Research: Anatomy of an Ascent*. *E-Flux. Journal* 82. 2011.

Holert, T.; Wilson, M. (2010): Latent essentialisms: An e-mail exchange on art, research and education. In Paul O’Neill & Mick Wilson (Eds.), *Curating and the Educational turn*. (pp.320-328). London. UK: Open Edition/de Appel. 2010.

Illich, I. (1971): *Deschooling Society*. New York: Harper&Row.

Kelly, S.; Graham, J.; Graziano, V.,(2016): *The Educational Turn in Art : Rewritig the hidden curriculum*.*Performance Research*, In: *A Journal of the Performing Arts* . (pp. 29-35). Volume 21, Issue 6: On Radical Education. 21(6), 2016.

Keresztes Csaba: Egyetemi diáksztrájk mozgalom 1988-ban A felsőoktatás a ’80-as évek végén in: [Archívnet](http://www.archivnet.hu). XX. századi történeti források, [http://www.archivnet.hu/politika/egyetemi\\_diaksztrajk\\_mozgalom\\_1988ban.html?oldal=1](http://www.archivnet.hu/politika/egyetemi_diaksztrajk_mozgalom_1988ban.html?oldal=1)

Kesner, G. (2011): *The Pedagogical (Re)Turn in Contemporary Art* Kester, Grant (2012): *Életképek. A dialógus szerepe a társadalmilag elkötelezett művészetben*. In: *Gyakorlattól a diszkurzusig. Kortárs művészeti szöveggyűjtemény*. Kékesi Zoltán, Lázár Eszter, Szoboszlai János és Varga Tünde (szerk). Budapest: Magyar Képzőművészeti Egyetem, 128–141.

K. Horváth Zsolt: *Az egyetemi demokráciáról*, 2013. In: *Cafe Babel*, 74. 17-31.

Krauss, A., Pethick, E., & Vishmidt, M. (2010): *Spaces of unexpected learning 2*. In Paul O’Neill & Mick Wilson (Eds.), *Curating and the educational turn* (pp. 250-61). London, UK: Open Edition/de Appel. 2010.

LaCapra, Dominick (1998): The University in Ruins? In: *Critical Inquiry*, Vol. 25, No. 1. (Autumn, 1998), pp. 32-55.

Lang, P., Atkinson, Brown (2006): 'Discourses in Education: A Lacanian Perspective, T & England

Lipset, S. M.(1969): The possible effects of Student Activism on International Politics 1969. In *Students in Revolt*. Boston : Houghton Mifflin, 1969.

S. H. Madoff, ed. (2009): *Art School (Propositions for the 21st Century)*. Cambridge, MA: MIT Press

Marstine, J.(2017): *Critical Practice. Artists, Museums, Ethics*. Routledge. 2017.

McAdam, D.(2003): Beyond structural analysis: toward a more dynamic understanding of social movements. In: Diani, M., McAdam, D. (Eds.), *Social Movements and Networks*. (pp. 281–298) Oxford University Press, Oxford, UK

Mietzner, U. (2005); Myers, K.;Peim, N.:*Visual history: Images of Education*. Verlag Peter Lang

Mikecz, D. (2013): Az egyetemfogalás mint akcióforma és felszabadított tér. *Social Movement. An introduction 1999 /2006 vagy Replika (84)*

Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*, Tk., Budapest

Nollert N, Rogoff I, De Baere B, Dziewior Y, Esche E (Eds) (2006): *A.C.A.D.E.M.Y.* Frankfurt am Main. Revolver Verlag.

O'Neill, P. & Wilson, M. (Eds.) (2010): *Curating and the Educational Turn*. London and Amsterdam: Open Editions and De Appel Arts Centre.

Pethick, Emily.: *Resisting Institutionalisation* In: *ICA Articles*, 2008.

Phillips, A.: *Education Aesthetics*. In: Mick Wilson and Paul O'Neill, eds., *Curating and the Educational Turn*. (pp. 83-96) Open Editions/ de Appel. 2010.

Potter, M.C. (2013): *The Concept of the 'Master' in Art Education in Britain and Ireland, 1770 to the Present*, Routledge

Podesva, K.L (2007).: *A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art*, Filip 6, Summer 2007. <https://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>

Power, N. (2010): *Axiomatic Equality: Rancière and the Politics of Contemporary Education*. Eurozine. Retrieved April 24, 2016. from: <http://www.eurozine.com/articles/2010-07-01-power-en.html>.

Pratt, M. L. : *Classroom (Arts of the Contact Zone)*.In Abel Travis, M.: *Reading Cultures: The Construction of Readers in the Twentieth Century*. Southern Illinois University Press. 1998.

Rancière, J.; Ross, K.: 'The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation, Stanford University Press 1991, <http://abahlali.org/files/Ranciere.pdf>, (pp. 1-19)

Jacques Rancière: Esztétika és politika ford. Jancsó Júlia Slavoj Žižek utószavával, (Elmegyakorlat. Műcsarnok-könyvek 03.), Műcsarnok Nonprofit Kft., 2009.

Reed, Thomas Verdon (2006): The Art of Protest: Culture and Activism from the Civil Rights Movement to the Streets of Seattle, University of Minnesota Press.

Reed, T.V. (2006): Protest as Artistic Expression, In: Protest Cultures: A Companion, ed. Kathrin Fahlenbrach, Martin Klimke, and Joachim Scharloth (New York: Berghahn, 2016), 77-94

Rintoul, J. (2017): Integrating Critical and Contextual Studies in Art and Design: Possibilities for Post-Compulsory Education. Routledge.

Rogoff, I.(2006): Academy as Potentiality (2006). In Nollert N, Rogoff I, De Baere B, Dziewior Y, Esche E (Eds) A.C.A.D.E.M.Y. Frankfurt am Main. Revolver Verlag. 2006.

Rogoff I. (2007): What is a Theorist? Chapter in U Melzig, M. Spångberg & N. Thielicke (Eds) Reverse Engineering Education: In Dance, Choreography and the Performing Arts. B-books. 2005.

Rogoff, I. (2008): Turning. E-Flux, 1. Journal 00, 2008. Retrieved February 18, 2015 <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>

Rogoff I, Schneider F. (2008): Productive Anticipation. In: Held D and Moore H (eds.) Cultural transformations / Cultural politics in a global age: uncertainty, solidarity and globalisation. (pp. 346-357). Oxford: Oneworld Publications. 2008.

Rogoff, I. (2010): Education actualised - Editorial. E-Flux, Journal 14. 2010. <https://www.e-flux.com/journal/14/61300/education-actualized-editorial/>

Rogoff, I. (2010): FREE. E-Flux, Journal 14. <https://www.e-flux.com/journal/14/61311/free/>

Rogoff, I. (2015): Rethinking Art Education. Lesson held at Bragdøya Island, Kristians and Norway. 2016. december 15.. <https://www.youtube.com/watch?v=VVNxZunelB0&t=63s>.

Rogoff, Irit - Bismarck, Beatrice von (2012): Curating/Curatorial. In Bismarck, Beatrice von – Schaffaff, Jörn–Weski, Thomas eds. Cultures of the Curatorial. Berlin, Sternberg Press, 2012, 21-38

Rogoff, Irit: From Criticism to Critique to Criticality. 2003. In: [eipcp.net](http://eipcp.net/transversal/0806/rogoff1/en), <http://eipcp.net/transversal/0806/rogoff1/en>

Rothblatt, S. (1997): The Modern University and its disconnects: The Fate of Newmann's Legacies in Britain and America, 1997.

Rushton, D & Wood, P. (1979): The Politics of Art Education. (pp. 26 )Studio Trust. London.

Salaman, N.(2015): Art Theory - handmaiden of neoliberalism. In Journal of Visual Art Practice 14 (2) (pp 162-173).

Schnittpunkt, Beatrice Jaschk. e, Nora Sternfeld, in collaboration with Institute for Art Education, Zürcher Hochschule der Künste: Educational Turn, Agency in Gallery Education. Turia + Kant. 2012

Simon Sheikh (2006): Spaces for Thinking Perspectives on the Art Academy In: Texte zur Kunst 62, 2006. pp. 191–196.

Sekula, A.: The School is a Factory (1978-80)

[https://monoskop.org/images/4/4d/Sekula\\_Allan\\_School\\_is\\_a\\_Factory\\_1978-80.pdf](https://monoskop.org/images/4/4d/Sekula_Allan_School_is_a_Factory_1978-80.pdf)

Share: Handbook for Artistic Research Education ed: Mick Wilson, Schelte van Ruiten, ELIA, Amsterdam, 2013.

Catherine Louise Sloan (2014): Systems in the Post-war Art School: Basic Design, Groundcourse and Hornsey, University of Edinburgh

Steadman Jones, G.(1969): The meaning of the student revolt. In: Cockburn, A., Blackburn, R. (Eds.), Student Power: Problems, Diagnosis, Action. Penguin Books, Harmondsworth, UK, pp. 25–58.

Nick Stanley and Sarat Maharaj: A Discussion In: Art Education in the Postmodern World: Collected Essays, Intellect, Bristol, 2006. 27-33

Students and Staff of Hornsey College of Art, 1969. The Hornsey Affair. Penguin Education Special, Harmondsworth.UK.

Sternfeld, Nora 'Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from Its Political Traditions?', e-flux journal, issue 14, March 2010. <http://www.e-flux.com/journal/view/125> (utolsó hozzáférés: 2018. december 15.)

SUMMIT: non-aligned initiatives in education culture. 2007.

Szakács Eszter: A kurátori gyakorlat és diszkurzus szótára: A paradoxon felfejtése, in: A kurátori gyakorlat és diszkurzus szótára, tranzit.hu, 2013.

<http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/szotar/>

Tarrow, S.: (1994). Power in Movement: Social Movements, Collective Action and Politics. Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Lisa Tickner (2008): Hornsey 1968: the Art School Revolution. Frances Lincoln, 2008.

Verwoert, J. (2006): School's Out!–?. Arguments to challenge or defend the institutional boundaries of the academy. In: ElDahab, M. A., Vidokle, A. & Waldvogel, F. (Eds.). Notes for an Art School (pp. 59–66). Amsterdam: Manifesta 6 School Books.

Anton Vidokle: Exhibition as School in a Divided City, In: Notes for an Art School, Mai Abu al-Dahab, Florian Waldvogel, Anton Vidokle (eds), ... International Foundation Manifesta and Nicosia: Manifesta 6 (2006)

M Whittaker (2016): An Artist's Ignorant Turn, 2016. in: Performance Matters 2.1 5–20.

Wright, S. (2008): Be for Real: the Usership Challenge to Expert Culture. Retrieved June 12, 2016. <http://northeastwestsouth.net/be-real-usership-challenge-expert-culture-0>.

## Képek

### A negyedik modell? dokumentumok/reflexiók/beszélgetések

2013. április 17 - május 3.

Az esemény az IM20 – Húsz éves az Intermédia programsorozat része

szervezők: Kisspál Szabolcs képzőművész és Kékesi Zoltán esztéta, az MKE Intermédia, valamint a Képzőművészet-elmélet Tanszékeinek oktatói  
helyszín: Labor, Budapest









## Kis Varsó: Rebels

A volt központi Mikrofilmarchívum / OSZK

fotó: Eln Ferenc

2017. október 1 – november 11.

Könyv

Little Warsaw (András Gálik, Bálint Havas), Katalin Székely, eds

Rebels, tranzit.hu, Kassák Foundation, Budapest











