

Lődi Virág

'KÉNYSZERPÁLYÁN'

A hetvenes évek pedagógia fordulatának néhány vonatkozása
Forgács Péter és a Balázs Béla Stúdió tevékenysége alapján

Doktori értekezés

Témavezető:

Dr. habil KissPál Szabolcs

Magyar Képzőművészeti Egyetem
Doktori Iskola
Budapest
2023

TARTALOM

I.	Előzmények és problémafelvetés	2
II.	A késő Kádár-korszak pedagógiai kultúrája / Oktatáspolitikai kontextus	6
II/1.	Az 1972-es oktatási párthatározat	8
II/2.	Az iskolai kísérletekről	12
II/3.	Vizuális nevelés helyzete a hetvenes években	14
III.	„Utak a vizuális kultúrához” Egy komplex esztétikai nevelési kísérlet rekonstrukciója	16
III/1.	Forgács Péter pedagógiai fordulata	17
III/2.	„Utak a vizuális kultúrához” – Források	19
III/3.	A Leiningen úti Általános Iskola	22
III/4.	A kísérlet koncepciója	24
III/5.	A tanulás-tanítás szervezése	24
III/6.	Szellemi háttérország	27
III/7.	A kísérlet értékelése kritikai elméletek felől	31
III/8.	<i>A Tárgyilagos kép</i> és a <i>Gyerekmózi</i> című filmek	34
IV.	A Balázs Béla Stúdió mint pedagógiai műhely	39
IV/1.	BBS-ről röviden	39
IV/2.	<i>A konstruktív hatni akarás</i> programja	41
IV/3.	Az értelmiség proletárjának filmes reprezentációi	46
V.	Mestermunka // Helyzetek és feladatok	50
VI.	Utószó és köszönetnyilvánítás	53
VII.	Bibliográfia / Filmográfia	55
VIII.	Képmelléklet	62

I. ELŐZMÉNYEK ÉS PROBLÉMAFELVETÉS

„Csak olyan korokban él a pedagógia mint valóság, melyben univerzális célok is élnek; a polgári társadalom azonban tisztára partikuláris és rég megszűnt akarni célokat, csak önmagáért küzd, nem azért mert hisz saját létének értelmében, rendeltetésében, hanem mert ereje van hozzá. Így áll elő a helyzet: a nevelés mint társadalmi funkció lehetetlenné vált és mint individuális, társadalmon kívüli, gyakran aszociális jelenség lehetséges csak, mert ahhoz, hogy szociális lehessen, nem a pedagógiának, hanem a szociális kereteknek kellene megváltozni.”¹
Sinkó Ervin

Doktori munkám előzménye egy korábbi kutatásom, amelyben egy általános iskolai szakkör-tevékenységet vizsgáltam, amely a Városmajor utcai Általános Iskola légópincéjében, majd később padlásán zajlott a hetvenes nyolcvanas évek fordulóján, Rév István (történész) és Sinkó István (képzőművész) vezetésével. A szakkör nem volt hivatalos kísérlet része, ám módszerei erős kísérletező kedvről árulkodtak; történetét és pedagógiai jelentőségét a *Pedagógiai partizánakció* (Lődi, 2016) című szakdolgozatban foglaltam össze. Az említett kutatás a Kádár-korszak más pedagógiai és/vagy pedagógiai célú alkotótevékenységei felé terelt, és még a városmajori szakkör felelevenítésével párhuzamosan kezdtem el foglalkozni disszertációm egyik fő témájával, a Forgács Péter által vezetett komplex esztétikai nevelési kísérlettel.

2017-ben (doktori tanulmányaim első évében) kiállítási formában (1.kép) összegeztem a két pedagógiai vállalkozásról addig összegyűjtött anyagokat, valamint a témához kapcsolódó kortárs reflexiókat; ez a kiállítás az egyik kutatás záróakkordja volt, a másiknak pedig kezdőlökést adott.² A két pedagógiai kísérlet sok hasonlóságot mutatott az alkalmazott módszerek tekintetében, ugyanakkor a vezető tanárok intenciói lényegesen különböztek: míg Forgács Péter egy komplex esztétikai nevelési módszertan kidolgozását tűzte ki célul, addig Rév István és Sinkó István kevésbé körvonalazott pedagógiai koncepcióval, de egyértelmű politikai és társadalomformálási szándékkal alakította ki a szakkör programját. Mindkét pedagógiai munka tágabb kontextusa a késő Kádár-korszak volt: a hetvenes évek közepétől némileg demokratizálódó, de továbbra is átideologizált oktatáspolitikai, valamint a hatalom legitimációs gyakorlata által meghatározott kulturális mező és közhangulat. A rendszerkritikus értelmiség egyik jellemző cselekvési stratégiája a hivatalos és nem hivatalos – szubkulturális vagy ellenkulturális – működésmódok közötti taktikus lavírozás volt. Az alcímben is használt 'pedagógiai fordulat' kifejezés tulajdonképpen ennek egy

¹ Sinkó Ervin (1927): Elkésett megjegyzések a Pestalozzi-ünnepségek alkalmából. *Nyugat*. 1927/9.
² *Pedagógiai partizánakciók*. OFF-Biennálé Budapest - Der Punkt Galéria. 2017. Kurátor: Lődi Virág.

specifikus formájára utal: olyan esetekre, amikor eredetileg nem pedagógus végzettségű művészek és értelmiségiek a nevelésügy és a gyermekkultúra területén találtak hivatalos alkalmazást. Jóllehet, a fordulatot sokszor kényszerhelyzetek indukálták, a helyzetből adódó feladatok mégis néhol egészen radikális társadalomformáló pedagógiai ambícióknak adtak teret.³

A 2017-es kiállítási helyzet tapasztalatai nagyban hozzájárultak a doktori kutatásom fejlesztéséhez; magát a kiállítás médiumát lényegében *kutatási eszköznek* fogtam fel. Interjúkat készítettem a résztvevőkkel, élő találkozásokat szerveztem az egykori vizuális nevelő (Forgács Péter) és a mára felnőtt gyerekek között. (2. kép) Folyamatos jelenlétemmel igyekeztem a pedagógiai kérdésvetéseket nem csak prezentálni, de helyben megvitathatóvá tenni, és felmérni mennyire érdeklődik a (művészeti) közeg pedagógiai kérdések iránt. A *Pedagógia partizánakciók* még elsősorban olyan kérdések köré szerveződött, hogy milyen (vizuális) pedagógiai eszközök segítik a gyermek politikus lényé formálását; milyen pedagógiai hagyományokat követve, milyen társadalmi víziókkal fordult az eredetileg nem pedagógus pályán mozgó alkotók figyelme a gyermekkultúra, az oktatás felé; illetve, hogy milyen hatást érthettek el ezek az iskolai intervenciók. Nem utolsósorban az volt a kérdés, hogy vannak-e a Rév és Sinkó programjához hasonló, politikai ambíciójú vizuális nevelési gyakorlatok manapság. Akkor leginkább a radikális, vagy anarchista pedagógia elméletek vonzásában gondolkodtam a témámról; ez a doktori értekezésben már kevésbé lesz hangsúlyos, legalábbis máshogyan fogunk elérni talán ugyanoda: a tárgyalt pedagógiai és alkotói folyamatok, így vagy úgy, baloldali szellemi hagyományokból építkeznek, amelynek tisztázása (és vállalása) releváns lehet a jelenkori szakmai viszonyok között is.

A 2017-es kiállítás tapasztalatait integrálva folytattam Forgács Péter 1974-78 között zajló komplex esztétikai kísérletének vizsgálatát, és ennek kapcsán került a Balázs Béla Stúdió (továbbiakban: BBS) nevelésüggyel kapcsolatos filmográfiája és közművelődési programja az érdeklődésem homlokterébe.

A disszertáció⁴ szerkezeti felépítése így a következőképpen alakul: e rövid bevezető után, a második fejezetben bemutatom a Kádár-korszak hetvenes évekre jellemző oktatási környezetét, hogy a disszertáció tárgyát képező jelenségek megértéséhez – az adott időszak szakmai viszonyairól – objektív alapinformációkat nyújtsak.

A harmadik fejezet fókuszában Forgács Péter 1974-78 között zajló komplex esztétikai nevelési kísérlete áll, amelyet egyrészt Forgács elméleti szövegei, a

³ Erről lásd még: Trencsényi (2001): „Ahol a szabadság a rend...” *Iskolakultúra*. 2001/2.

⁴ Az értekezés egyes részei, rövidített változata megjelent az 5. Művészetpedagógiai Konferencia (ELTE) tanulmánykötetében. Kempf K., Polyák Zs., Dr. Vincze B. (szerk.)(2022): *A művészetpedagógia múltja és jelene*. Magyar Reformpedagógiai Egyesület. Budapest.

kísérletet bemutató dokumentumfilm, a *Tárgyilagos kép*, valamint a gyerekekkel közösen megvalósított *Gyerekmózi* című munka elemzésével írok le.⁵

A negyedik fejezet a Balázs Béla Stúdió egy adott időszakára (1969-1980) különösen jellemző közművelődési szerepvállalás, az úgynevezett társadalmi forgalmazás rövid bemutatásával kezdődik és a BBS egyes pedagógiai módszerű és/vagy pedagógiai témájú filmjeinek rövid elemzésével zárul. Ez a fejezet lényegében már átvezetés a mestermunkám, a *Helyzetek és feladatok* című kiállítás koncepcióleírásába. A *Nevelésügyi sorozat* vizsgálatát például nem annyira a disszertáció keretei között végzem el, hanem a kiállítás terében, a film állóképpé merevítésével. Az ötödik fejezet a mestermunka/kiállítás részletesebb ismertetésével foglalkozik, illetve a kiállítás dokumentációját tartalmazza.

A disszertáció két nagy tematikus blokkja (Forgács Péter pedagógiája – Balázs Béla Stúdió nevelésügyi filmjei) közötti kapcsolódást a kezdeti problémafeltevés és megfogalmazott hipotézisek segíthetnek világossá tenni. Egyrészt a dolgozatban tárgyalt 70-es évekbeli, pedagógiai szempontból releváns alkotói attitűdök és értelmiségi szerepvállalások vagy kikoptak a kollektív kulturális emlékezetből – például Forgács Péter pedagógiai tevékenysége jórészt feledésbe merült –, vagy a tanulságai csak egy nagyon szűk szakmai mező számára hozzáférhetők. A BBS experimentális irányzatának teljesítményeit, vagy az ahhoz kapcsolódó művészek pedagógiai munkásságát a művészettörténet írás ugyan kanonizálta (pl. Erdély Miklós, Maurer Dóra, Bak Imre ezirányú tevékenységei jól ismertek), de a BBS közművelődési projektjének és nevelésügyi filmjeinek kortárs recepciója furcsa kettősséget mutat. Míg progresszív örökségét kisebb filmelméleti, dokumentumfilmes műhelyek, illetve egyéni, marginalizált vállalkozások (pl. Kodolányi Sebestyén munkássága) viszik tovább, értelemszerűen alacsony kulturális határfokkal, addig a Magyar Művészeti Akadémia által végzett széleskörű reprezentációs tevékenység a konzervatív kontextusban kanonizálja azt. Csak a művészeti erőter szociológiájával, illetve a rendszerváltástól máig tartó időszak kulturális hegemoniaépítési törekvéseivel együttesen érthető meg, hogy egyes tevékenységek kutatását/értékelését ki és milyen figyelemmel és motivációkkal végzi el. Mivel nem művészetszociológiai értekezést volt szándékomban írni, ezért a konkrét alkotói attitűdök vizsgálatánál csak érintőlegesen említem meg azokat a tényezőket, amelyek befolyásolhatták, vagy befolyásolhatják a kádár-kori munkásságok jelenkori értékelését, vagy annak hiányát.

Dolgozatomban azt is vizsgálom, hogy milyen kényszerek, személyes és közösségi célok határozták meg az alkotóművészek nevelésügy felé fordulását – ami hol konkrét pedagógiai praxis elkezdését jelentette, hol „csak” témaválasztásként jelenik meg. Meglátásom szerint (ennek bizonyítására a disszertáció kísérletet tesz) a

5 Péterffy András (1977): *Tárgyilagos kép*, Forgács Péter (1979): *Gyerekmózi*.

legtöbb esetben olyan alkotók, értelmiségiek esetében válik a gyermekkultúra fontos működési tereppé, akik valamely oknál fogva periférikus helyzetben találják magukat a művészeti mezőben. Ez lehet konkrét kiszorítás következménye, vagy önként vállalt kívülmaradás. A "kényszerpálya" kifejezés kiemelésével tehát arra utalok, hogy bár a művészeti és pedagógiai területek közötti kapcsolódás a vizsgált időszakban a maihoz képest jóval szervezettebbnek tűnik, ez sok tekintetben a szocialista rendszer ideológiailag és kulturálisan korlátozó politikája által teremtett kényszerek eredménye volt.

Míg Forgács Péter kísérletének leírásánál úttörő munkát végzek, addig a Balázs Béla Stúdió tevékenysége igen gazdagon kutató terület. Újdonság ereje esetleg annak lehet, hogy a kiválasztott kulturális gyakorlatokat/filmeket a pedagógia és a művészet köztes terében igyekszem elhelyezni. A filmek *close readingje*⁶ által elevenedtek meg számomra a korszak nevelésügyi viszonyai, és az így megismert történetek és problémák (kiállítóterben történő) felidézésével egyrészt (nem direkt módon) de kapcsolatot kívánok teremteni a jelenkori pedagógus-társadalom valóságával, másrészt ez egy kísérlet az állandóan önrendelkezési válságban lévő szakma történetírási lehetőségeinek bővítésére.

A kortárs művészeti diskurzus az "oktatási fordulat" (*educational turn*) kifejezést használja azokra az ezredforduló környékén megjelent, folyamat-, közösség -, és kommunikáció alapú művészeti gyakorlatokra, amelyek igyekeztek kitörni a művészet szűk intézményrendszeréből, megkérdőjelezve és megújítva a szerzőség és a befogadás hagyományos fogalmait.⁷ Mint a kortárs művészet számos irányzata esetében, úgy ennek gyökerei is leginkább az 1960-as és 1970-es évek kritikai művészetéhez és kritikai pedagógiájához nyúlnak vissza. Az oktatási fordulat nyomokban kimutatható magyarországi megjelenése esetében viszont jórészt hiányzott a 70-es évek hazai kritikai-, és művészetpedagógiai előzményeinek művészeti kontextualizálása és feldolgozása.⁸ A disszertációmmal, illetve az ahhoz szorosan kapcsolódó, azt kiegészítő kiállítással mindenekelőtt ennek pótlásához szeretnék hozzájárulni a késő Kádár-korszak két olyan sajátos pedagógiai/alkotói vállalkozásának feldolgozásával, amelyek a művészeti közegben gyökereztek, de az oktatás vagy közművelődés területén valósultak meg.

6 A *close reading* kifejezést (melyet nehéz magyarra fordítani) azért is tartom adekvátnak a kutatási módszerem leírásához, mivel a tárgyalt filmek sok esetben tanulmányszerűek, hosszúságuk, a monológok és párbeszéd ritmusa és sűrűsége, valamint a BBS filmekre jellemző sorok között megbúvó kritikai attitűd olvashatóvá teszik ezeket a filmeket. <https://harvardwritingcenterblog.com/2020/10/22/how-to-close-read-a-film/>

7 Oktatási fordulatról lásd bővebben: Lázár Eszter (2019): *Oktatási fordulat a kortárs képzőművészetben és a művészetoktatásban*. Doktori disszertáció. Pécsi Tudományegyetem.

8 Két kiállítást fontos kiemelni, amelyek valamiképpen teljesítették ezt a küldetést: az egyik a későbbiekben megidézett *BBS 50 - Más hangok, más szobák* című 2009-es kiállítás a Műcsarnokban, illetve a tranzit.hu *A közösségi pedagógia erőterei* című kiállítása (2015), amelynek fókuszában Erdély Miklós, az InDiGO csoport, valamint kortárs kreativitási gyakorlatok, és alternatív pedagógiai módszerek álltak. Kurátorok: Hegyi Dóra, Zólyom Franciska, László Zsuzsa

II. A KÁDÁR-KORSZAK PEDAGÓGIAI KULTÚRÁJA / OKTATÁSPOLITIKAI KONTEXTUS

„Egy olyan neveléstan, amelynek egész gondolati rendszere a saját maga által deklarált értékek álságos kezelésére épül, nos ez a neveléstan többé se nem elmélet, se nem „tan”, hanem manipuláció.”⁹

Mihály Ottó

A Kádár-korszakban uralkodó oktatás-szakmai viszonyok és nevelési szisztéma megértéséhez bőséges szakirodalom áll rendelkezésre. Ez az alfejezet – a disszertáció fókusza miatt – elsősorban a hetvenes évek oktatáspolitikai és nevelésméleti keretrendszerét mutatja be, az arra vonatkozó szakirodalom beidézésével. Az elsődleges források közül az 1972-es oktatási párthatározat és annak tartalomelemzése¹⁰ lesz segítségemre, a másodlagos források közül Halász Gábor (1984, 1988) tanulmányait,¹¹ Báthory Zoltán 2001-ben megjelent *Maratoni reform* című könyvét – illetve az arra adott szakmai reakciókat: Sáska Géának (2001)¹² és Trencsényi Lászlónak (2001) a tárgyban írt szövegeit¹³ –, valamint Neumann Eszter (2011) *Az állam kiszorítása az iskolából* című tanulmányát használok. Külön kiemelném Mihály Ottó nevelésméleti munkáit,¹⁴ amely a pedagógia iránti érdeklődésem kezdetétől megkerülhetetlen forrásom. Míg az előbbi forrásokból leginkább olyan megállapításokat fogok kiemelni, amelyek a szakpolitikai viszonyokat, az oktatási rendszer korabeli állapotát teszik átláthatóvá a mai olvasó számára, addig Mihály szövegei inkább az oktatási tartalom/struktúra mögött húzódó nevelésméleti és filozófiai kérdéseknek, az átideologizált („szocialista”) nevelés kisiklásának és önellentmondásainak a megértését segítették.

Az elsődleges forrásunk ismertetése előtt röviden ki kell térnem azokra az oktatáspolitikai előzményekre is, amelyek a vizsgált időszak történéseit nagy mértékben befolyásolták, megalapozták, és bizonyos mértékben mai napig hatással vannak az iskolaügyünkre. Ilyen előzmények a háború után pár évig tartó, alapvetően társadalmi optimizmus jellemezte időszak, amelynek aktorai (többek között Mérei Ferenc is) egy demokratikus szervezésű,¹⁵ egyenlőségelvű, modernizált oktatási rendszer

9 Mihály Ottó: *Az emberi minőség esélyei – pedagógiai tanulmányok*. Okker – Iskolafejlesztési Alapítvány.

10 A fejezetben saját elemzésre törekedtem, de H. Farkas Júlia (2006): *Értékek, célok, iskolák* című tanulmánya sokat segített a korabeli dokumentumok értelmezésében.

11 Halász Gábor (1984): Az oktatáspolitikai szerkezete a hatvanas-hetvenes években. *Medvetánc* (4) 2–3. szám. 73–96, valamint Halász Gábor (1988): Oktatáspolitikai és neveléstudomány a hetvenes években. A hatos főirány. *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról* 9, 1988/november, 5–49.

12 Sáska Géza (2001): „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el!” *Iskolakultúra*, 2001/2

13 Trencsényi László (2001): „Ahol a szabadság a rend...”. *Iskolakultúra*, 2001/2. 73-76., de Trencsényi számos más, a korszak gyermekkultúráját feltáró tanulmányának, visszaemlékezéseinek tanulságait megidézhethetném.

14 Elsősorban Mihály Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei – pedagógiai tanulmányok*. (Szerk.: Horváth Attila, Trencsényi László) Okker – Iskolafejlesztési Alapítvány. Budapest.

15 „(...) ezekben az esztendőkből (1945-47) az iskolai nevelés terén még nem alakult ki a világnézeti

megteremtésének alapjait rakták le, mint a nyolcosztályos általános iskola rendszere, a dolgozók iskoláinak rendszere, a nők számára megnyitott felsőoktatás, hogy csak a legfontosabbakat említsük. Ugyan az esélyegyenlőséget megteremtő intézkedések 1949 után is érvényben maradtak – ezt nem lehet elvitatni –, de megkezdődött a demokratikus építkezés, és a szakmai pluralizmus drasztikus felszámolása, ami maradandó nyomokat hagyott a közoktatáson.

Mihály Ottó ennek a háború utáni rövid szakmai virágzásnak két új iskolamodelljét és neveléseméleti irányát emeli ki *Fordulat és pedagógia* (1988; 1999) című írásában: az egyik a *demokratikus iskola*, a másik pedig a *forradalmi iskola* modellje volt. E két modell azonban jelentősen torzult, terminológiáját a diktatórikus establishment legitimációjára használták fel. Kudarcukat nemcsak a szovjet doktrínák erősödése indokolta, hanem Mihály (1999) érzékletes megfogalmazásában: „(a) két iskolamodell kristálygömbje alatt (...) ott létezett az egész magyar pedagógustársadalom, és döntő többségükben ott élt durvább, primitívebb, vagy kifinomultabb liberalizált módon a porosz iskola, és várta újabb inkarnációját.” (i.m., 1999: 237). 1948-tól tehát a fent említett iskolamodellek ideáját, valamint a lélektan és a gyermektanulmányozás (pedológia) rendszerét is fokozatosan felszámolja a hatalom,¹⁶ és ettől kezdve a szovjet (sztálinista) modernizációs minta¹⁷ lesz az irányadó; bekövetkezik a nevelésügy totális államosítása, a hierarchikus-bürokratikus irányítási rendszer kiépítése, és megvalósul a „tartalmában átideologizált-átpolitizált, belső mechanizmusait, pedagógiai kultúráját tekintve autokratikus, porosz típusú iskola” (uo.: 239). Magyarországon ez a hagyományosan „poroszosan” nevezett konzervatív pedagógiai kultúra határozza meg mai napig az iskolai életet, remekül mutatva ennek a pedagógiai kultúrának a beágyazottságát, a mindenkori politikai érdekekhez simuló természetét, lévén, hogy elsődleges célja az alá-fölé rendelt társadalmi viszonyok rögzítése, az alattvalótermelés. Az oktatás államosítása és központosítása pedig nemcsak az egyházi iskolák felszámolását, hanem alapítványi, egyesületi és magániskolák megszüntetését – azaz jórészt a reformpedagógiai intézmények kivéreztetését is jelentette.¹⁸

egyoldalúság, a marxista-kommunista nevelés kötelezősége, az osztályharcos, kirekesztő ideológia. Inkább csak a demokrácia, a szociális egyenlőség kicsit romantikus elképzelése és hirdetése.” Kardos József (2003): *Iskola a politika sodrásában 1945-1993*. Gondolat Kiadó. Budapest.

16 Még 1948-49-ben Mérei Ferencet kinevezik a Fővárosi Lélektani Intézet, majd az Országos Neveléstudományi Intézet élére, de 1950-ben az intézményeket felszámolják, Méreit pedig elbocsátják. Az 1948-ban írt *Demokrácia az iskolában* című szövegét csak a nyolcvanas években adták ki, Mihály Ottó előszavával. Lásd: Mérei Ferenc (1948; 1985): *Demokrácia az iskolában. Nevelésemélet és iskolakutatás*, 1985/3. szám.

17 Ennek fő prioritása az analfabéta paraszti tömegek kellő kiképzése ahhoz, hogy ipari munkásokká válhassanak, tehát a szakmunkásképzés expanziója jellemezte ezt az időszakot. (Halász, 1984: 78-79) A szovjet mintáról, és a Szovjetunióban lezajlott oktatáspolitikai fordulatokról bővebben lásd: Somogyvári Lajos (2016): *Munkára nevelés a szocialista pedagógiában: Az orosz-szovjet előtörténet (1917-1958)*. *Iskolakultúra*, 26. évf. 2016/1. szám, 82-91.

18 „Az új hatalmi berendezkedés cinikus eljárásaként értékelhetjük, hogy a gyermekközpontú fordulat pionírjaival végeztették el (szovjet mintára) a reformpedagógiai hatások feljelentéssel, befagyasztással eredményező források előállítását” (Trencsényi László szóbeli közlése, 2023. 08. 28.) Például a demokratikus nevelés szószólója, Mérei Ferenc is erősen kritizálta a reformpedagógiák megvalósult formáit, ahogy Sáska Géza idézi tanulmányában, „a nagypolgárság oktatási üvegházaként” definiálták azokat. (Sáska, 2008) A reformpedagógiai intézmények

Az oktatás és a politikai irányítás közötti kapcsolat a hatvanas évek végén, hetvenes évek elején kezd lazulni, amikor az 1968-as új gazdasági mechanizmus következményeként a politika újfajta figyelemmel és szándékokkal fordul az oktatás felé; a szakmunkásképzés expanziója leállt. (Halász, 1984: 84) Erre az időszakra az *oktatáspolitikai nyitás korszakaként*, vagy máshol az *intenzív modernizáció szakaszaként* hivatkozik a szakirodalom. (Kozma, 2012; Neumann, 2011; Báthory, 2011; Mihály, 1999) Az egymásra épülő oktatási reformszakaszok¹⁹ egyik fontos állomásaként értelmezhető az 1972-es oktatási határozat, amelynek kidolgozásában még aktívan részt vesz a párt, de tartalmában már megjelennek az új reformtörekvés irányok²⁰ és a szakma önrendelkezési potenciálja.

II/1. Az 1972-es oktatási párthatározat

A párthatározatot Kádár János és Aczél György oktatásról szóló beszédeivel együtt közzétették *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai* című kiadványban.²¹ A teljes könyvformátum (4. kép) azért különösen fontos forrás, mert ez az, amit a gyakorló pedagógusok, és az iskolarendszer bármely szintjén közreműködő dolgozók kézhez tudtak venni, mint hivatalos szakmai és politikai iránymutatást. A kötetet bevezető két „motivációs” beszédet erősen jellemzi a kettős hangvétel; egyrészt megjelennek az *új szelek szölamai* (autonómia, demokratizmus, reformok szükségessége), másrészt fegyelmező (az azokból fakadó lehetséges cselekvéseket elfojtó) retorikát használnak. A kötet végére sorolt határozat szocialista lözungoktól majdhogynem mentes szövegtörzs mellett e két beszéd jelöli ki a köznevelési területen cselekvők valódi mozgásterét, ezek adják leginkább hozzá az uralkodó ideológiai sablonokat. Például, miközben a határozatban szó esik a tanulók és a pedagógusok jogkörének kiterjesztéséről, a demokratizmus intézményeinek fejlesztéséről, addig Kádár intő mondatokkal végez eltérítő hadműveletet: „(h)a nem vigyázunk, a vitatkozás a cselekvés gátja lesz.” (Kádár, 1972: 5), vagy „(é)n nem vagyok a vakfegyelem híve, de azt ki kell mondani, hogy az iskola nem sportegyesület” (...), (m)egismétlem: az iskolát nem akarom a katonasághoz hasonlítani, de aki középiskolába akar járni, tanúsítson olyan magatartást, viselkedjék úgy, ahogy illik. Az

elitizálódása tény, és Méreiék akkor még nem tudhatták, hogy ezekkel a kijelentésekkel hosszútávra megbélyegzik és a tiltott kategóriába sorolják a reformpedagógiák módszereit is. Az elit-kritika nem konstruktív irányba hatott, nem a reformpedagógiák revízióját és társadalmasítását eredményezte, hanem e hagyományok teljes felszámolásának igényét.

19 1961-es párthatározat revíziója 1968-ban történik meg, majd 1972-es párthatározattal megkezdődik a „lazítás”, és az 1985-ös oktatási törvénnyel fejeződik be. (Báthory, 2001; Sáska, 2001)

20 „A párt ideológiájában ekkorra megmutatkozó repedések visszatükrözik e szakemberek előkészítő munkáját: érvényesül benne a technokrata-pragmatista (a gazdasági reformból politikai reformot is szívesen fejlesztő) reformista vonulat, de érezhető az ideológiai monopólium szimbólumaihoz makacsul ragaszkodó csoportok szándéka, álláspontja is – őket nevezi a történetírás kissé lazán: munkásellenzéknek.” (Trencsényi, szóbeli közlése, 2023. 08. 28)

21 Tomori Lajos (szerk.) (1972): *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai*. Kossuth Könyvkiadó.

iskolákban rendnek kell lennie.” (uo.: 10)

A pedagógustársadalomnak sem lehetett egyszerű dolga az értelmezésnél. Trencsényi László (2001) például így emlékszik vissza ez időszakra: „*A pályakezdő falusi tanár (jómagam ebben az időben) a tanulói önkormányzásra, már-már öngazgatásra szólító felhívást olvasta ki belőle, míg ugyanebben az iskolában a direktor a rend helyreállításának követelését.*” (Trencsényi, 2001: 73)

A beszédekben és a határozatban is kifejeződik az a politikai stratégia, amely az oktatási rendszer egészéhez nem kíván hozzányúlni, hanem inkább a tartalomra vonatkozó reformokat és fejlesztéseket támogat. Kádár János szavaival: „*a közoktatás alapvető rendszerén nem kell változtatni (...) de a tartalmat/tananyagot át kell formálni – új szelek fújnak*” (Kádár, 1972: 6). A poroszos iskolakultúra, a hierarchikus, fegyelmezésre épülő tanulásszervezés érintetlenül hagyása, és a lényegi strukturális beavatkozások elodázása természetesen gátat képez minden újító áramlatnak, akár kisebb reformtörekvéseknek is – ez nemcsak a hetvenes években lesz problémák forrása, hanem több mint egy évszázada jellemzi a hazai oktatási helyzetet.

A határozat szövege először az 1961-es reform eredményeit és kudarcait veszi sorra. Ahogy a fentiekből is adódik, nagy hangsúlyt fektet az oktatás tartalmi kérdéseire, és azok fejlesztését láttatja leginkább sikeresnek a 61-es reformból is, bár ezt a sikert igen felszínes, ám hangzatos módon bizonyítja: „*Tanulóifjúságunk tanulmányi és munkaerőköltsége általában kielégítő, közösségi munkára való készségének számos meggyőző jelét adja.*” (uo.: 73) Ezt követően 10 tematikus pontba szedve számol be az oktatási rendszer gyenge pontjairól és a reform kudarcairól: lemaradó tanulók helyzete; a különleges bánásmódot igénylő gyerekek nem megfelelő intézményi körülményei; a gyermekvédelmi férőhelyek és a prevenció hiánya; az iskolai felszereltség állapota; a napközi hálózat és a diákotthonok kiépítetlensége; a nagyszámú képesítés nélküli pedagógus problémája; a szakképzés hibás struktúrája. Hangsúlyosan fogalmazódik meg a neveléstudomány elmaradottsága, és az igény a kísérletek és kutatások bázisának megerősítésére. Azonban hiába ezeknek a sokszor strukturális okokra visszavezethető hiányosságoknak a felismerése, ha a határozat további része úgy irányoz elő fejlesztéseket, és fogalmazza meg (szintén tíz pontban) a problémamegoldó direktívákat, hogy megtartsa a kritizált szervezeti kereteket.

A határozat javaslatlételi részében a *szocialista nevelés és erkölcs* követelményrendszere hangsúlyosan csak az első és az utolsó bekezdésben jelenik meg, mintegy ideológiai keretbe foglalva a reformjavaslatokat. Az első pont a tanulók jogkörének szélesítéséről és felelősségérzetük növeléséről, a diákonkormányzatiság erősítéséről szól, ami – bár ez a szó nincs leírva – bizonyos fokú demokratizálódást is jelenthet az iskolákban. A második pontban a tananyagcsökkentés szükségességét és a tantárgyak közötti kapcsolódások erősítését, valamint a tantárgyi szétaprózottság

felszámolását fogalmazzák meg. Nemcsak a tanulók jogköréhez nyúlna hozzá a határozat, hanem a pedagógusok önállóságát is növelné, természetesen a központi követelmények megvalósulása érdekében. A második pont végén a tehetséggondozás és az egyéni képességfejlesztés is megjelenik egy rövid megjegyzés erejéig. A további pontokban szó van még az iskolák közötti egyenlőtlenségek felszámolásának lehetséges útjairól; az oktatáshoz való egyenlőbb hozzáférést biztosító intézkedések szükségességéről; a szakképzés megreformálásáról; a fakultatív tárgyak bevezetéséről; az egyetemi felvételi rendszer átalakításáról; illetve a dolgozók iskolájának tananyagfejlesztéséről.

A határozat a pedagógiai kutatásokról és a kísérleti iskolákról (ez lényeges a disszertáció szempontjából) így fogalmaz: „*A pedagógiai kutatás elsődrendű feladata a közvetlen iskolai oktató-nevelő munka aktuális problémáinak vizsgálata és megoldásuk segítése, különös tekintettel az általános iskolára, a tanulók pályairányítására, az egyéni képességek sokoldalú kiművelésére, a kiemelkedő tehetségekről való gondoskodásra. (...) A tudományos munka és a pedagógus-továbbképzés gyakorlati bázisaként kísérleti iskolákat kell létrehozni.*²² *A kísérletben résztvevő nevelőket anyagi és erkölcsi támogatásban kell részesíteni.*” (uo.: 99) Ezt az „erkölcsi támogatást” hiányolja például a IV. fejezetben (és mestermunkában is) bemutatott *Nevelésügyi sorozat* első részében a pedagógus főszereplőnk, Bujáki Lajos, aki a '72-es párthatározat realizálásának lehetőségét vonja kétségbe, hosszan taglalva a nem megfelelő intézményi és szakmai támogatást.

A határozatban és a kísérő szövegekben alig térnek ki a konkrét tantárgyi fejlesztésekre, egyedül Aczél György beszédében van hosszasan kifejtve a világnézeti nevelés, azaz a *Világnézetünk alapjai* tantárgy megreformálásának szándéka. A világnézeti neveléssel, mint pedagógiai zsákutcával a *Nevelésügyi sorozat* második része foglalkozik. (5. kép)

Összefoglalóan tehát azt lehet mondani, hogy a határozat és azzal együtt publikált beszédek ugyan a kísérleti iskolák, a neveléstudomány és a demokratizmus fejlesztését, és az egyes tantárgyi módszertanok korszerűsítésének igényét fogalmazzák meg, mindezt a szocialista nevelésre való rutinszerű hivatkozással fűszerezik.

Mielőtt továbbmennénk az iskolakísérletek tárgyalásához, érdemes röviden értelmezni a korszakra jellemző, *szocialista nevelésként* aposztrofált, politika által előírt nevelésméleti kontextust is. A *szocialista nevelés* a szavak szintjén a marxista

²² Egyik fontos iskolakísérlet ez időszakban a Gáspár László vezette szentlőrinci iskolakísérlet, amelyről a Balázs Béla Stúdió berkein belül készült 7 részes dokumentumfilm 1977-ben. Rendezők: Gulyás Gyula és Gulyás János. A filmről a IV. fejezetben esik szó.

pedagógiaelméletet²³ hasznosította, de gyakorlata korántsem volt marxista.²⁴ Ahogy Mihály már a rendszerváltást követően kritikusan értelmezi a megvalósult szocializmus nevelésméleti karakterét: „(...) *nem arról van szó, amit ma gyakran látunk, hogy oly sok szerző saját magáról azt állítja, hogy ő már akkor sem volt marxista. Nem, a szerzők, hogy úgy mondjam, igencsak törekedtek arra, hogy marxistának tűnjenek, de ami létrejött, az nem volt marxista, sem nevelésmélet. Ami létrejött az a politika igényeinek transzformálása egy pedagógiai vezérfonallá, és ha valami impotenssé tette azt a nevelésméletet, amelyet szocialista nevelésméletnek nevezünk, az ez a közvetlen kiszolgáló funkció.*” (Mihály, 1999: 226)²⁵ Külön kell választani a (marxista alapú) baloldali nevelésméletet attól, amely a létező szocializmus oktatási rendszerében működött. Utóbbinak lényegében semmi dolga nem volt azokkal a deklarált értékekkel, mint a szolidaritás,²⁶ a kollektívizmus/közösségiség, vagy a társadalmi igazságosságról való gondolkodás feltételeinek megteremtése. Ezek jórészt csak hamisan csengő szövegek voltak az államszocializmus oktatási környezetében, és a Marx által megfogalmazott, az ember mindenoldalú, harmonikus fejlődését célzó és a társadalmi valóságra reflektáló pedagógiai szemlélet nem fejlődött gyakorlattá. De Mihály szerint eleve nincs szükségszerű összefüggés a szocialista nevelés és a marxista nevelésmélet között, ezek együttes, vagy egymást helyettesítő használata eleve problémás megközelítés. (Mihály, 1999: 36-46)

Az uralkodó pedagógiai kultúra mellett (vagy inkább az ellen) természetesen elvétve megjelentek az alternatív, reformpedagógiai és kritikai pedagógiaelméletek a szakmai diskurzusban és gyakorlatban is. Sáska Géza a reformpedagógiai hagyományok 48 utáni „átmentéséről” (ugyanakkor marginalizálásáról) a következőket írja: *„alternatív-ellenzéki dimenzióba utalták a reformpedagógia szellemi irányzatát” (...)* *„A magyar reformpedagógia, a gyermektanulmányozás iránti vonzódást önértékén túl ez a tiltás tartotta fenn évtizedekig. Innen nézve érthető, hogy miért is övezte tisztelet és miért keltett izgalmat a „pedológia pere” előtti időszak szovjet pedagógiája (Szebenyi, 1988), valamint az is, hogy mi is volt a mélyen kódolt üzenete az 1919-es*

23 Karl Marx nevelésről szóló instrukciónak lényegi alapvetése, hogy az ember és társadalom szerves egységet alkotnak, pedagógiai célmelete a mindenoldalúan és harmonikusan fejlett embereszeménnyel dolgozik. Pedagógiai tézisei éppen ezért a szellemi, a testi és a technikai fejlesztés hármasságának megteremtését célozzák, ezt a termelőmunka és a tanulási folyamatok összekapcsolásával képzelte el. A „fejtmunkának” és „kézmunkának” összekapcsolása a tanulásban az első reformpedagógiai mozgalomnak is fontos küldetése volt. (Mihály, 1999:36-46; Vág, 1967:105, Somogyvári, 2016: 82-82)

24 Mihály szerint az első valóban marxista pedagógiai koncepció, elméleti munka éppen Gáspár László nevéhez kötődik. De talán ide sorolható Loránd Ferenc Kertész utcai Dolgozók Általános Iskolája is. Érdekes, hogy a BBS pedagógiai témájú filmjei pont ezekre a tisztábban marxista elveket követő iskolai kísérletekre fókuszált – hol kritika alá vonva, hol inkább elismerve a vállalkozást (*Kísérleti iskola 1-7., Kertész utcaiak*).

25 Tömör helyzetjelentésének első tétele ráadásul azért is különösen fontos, mert azokkal az alkotói és pedagógiai praxisokban, amelyeket a doktorimban bemutatok szintén ezzel a meghasonlott állapottal találkozhatunk; az alkotók saját maguk kérdőjelezik meg, írják felül valamikori marxista hivatkozásaikat. Miközben esetükben pont az tűnik ki, hogy nem a mihályi által leírt módon, a politikai hatalom kiszolgálóiként hasznosították a terminológiát, hanem – a körülményekhez képest – meglehetősen pontosan értelmezték a kultúrával, neveléssel kapcsolatos marxista alapú víziókat.

26 Erről lásd: Trencsényi László (2022): A 'szolidaritás' fogalom jelenléte a hatvanas-hetvenes éves tanügyiagazgatási és pedagógiai ideológiájában. *Iskolakultúra*, 2022/12, 41-56.

Tanácsköztársaság reformpedagógiai alapú oktatáspolitikájának (Köte, 1979), amelyről csak Sztálin halálát követően, a személyi kultusz hibáinak orvoslása közben, Kun Béla rehabilitálása után lehetett szabadon beszélni. Ezek a tiltott dolgok hordozták a tiszta, elidegenedés nélküli, személyes, gyermekelvű pedagógia eszméjét és praxisát, az igazi szocialista és reformpedagógiát. Azt, amit a politika eltorzított, de az ellenzéki pozícióba nyomott szakma megőrizte.” (Sáska, 2004)

A hetvenes években pont a következő fejezetben tárgyalt iskolakísérletek és a szakmai közeg erősödő önrendelkezési potenciálja segíthette a pedagógiai pluralizmus újratemtését, és teremthetett szabadabb tájékozódási lehetőséget a fősodortól eltérő nevelésméletek és módszerek felé, de ezek még mindig nagyrészt marginális próbálkozások maradtak. A hatvanas évek végétől jelentek meg recenziók radikális iskolakritikákról, alternatív pedagógiai módszerekről társadalomelméleti, pedagógiai folyóiratokban,²⁷ de ezek csak igen szűk, vélhetőleg elsősorban a városi, jobb feltételek között dolgozó pedagógusokat és oktatáskutatókat ért el.²⁸

II/2. Az iskolakísérletekről

Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat nyomán – a kutatói lobbijának nyomására²⁹ – megfogalmazták az OTTKT (Országos Távlati Tudományos Kutatási Terv) *hatodik főirány* nevet viselő, a köznevelés fejlesztésére irányuló kutatási programot, és ezzel együtt meghatározták a pedagógiai kutatások finanszírozására elkülönített forrásokat is.³⁰ Ezt követően számos reformkísérlet – az osztálytermi kísérletektől egészen a nagyobb iskolakísérletekig³¹ – indulhatott el. A kísérleteket a hetvenes években bázisintézményekhez kötötték (ezek forrásához tevődtek hozzá a kutatásra szánt összegek). Ilyen bázisintézménynek számított: az OPI (Országos Pedagógiai Intézet), a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, a Népművelési Intézet, valamint az MTA Pedagógiai Kutatócsoportja³² – elsősorban ez utóbbihoz tartoztak a

27 Pl. Ivan Illich iskola kritikájának (1971), vagy Paolo Freire Elnyomottak pedagógiájáról (1970) szóló könyvének recenzió megjelenései. Ivan Illich (1970; 1975): A társadalom iskoláztatása. *Valóság*, XVIII. évf. 11. 84-93. Baracs Ágnes (1975): Paolo Freire: Az elnyomottak pedagógiája. *Magyar Pedagógia* (A recenziót idézi: Gloviczki, 2020: 117)

28 Nyilvánvaló a szakadék a kutató pedagógusok és a gyakorló pedagógusok, valamint a városi és vidéki pedagógustársadalom között. (Erre utal pl: Sáska, 2001) Ez a szakadék a rendszerváltás óta sem csökkent jelentősen, sőt a jelenlegi krízisben jól láthatóvá váltak ennek következményei is; gyenge szakmai szolidaritás és érdekvédelem nélküli képesség, a vidéki és kiszolgáltatottabb pedagógustársadalom politikai inaktivitása, a „leszakadó” iskolák tömegei.

29 Neumann (2011) szövege elején megállapítja, hogy az oktatásügyet a hetvenes évek elején két szakmai csoport, a neveléstudósok és az oktatáskutatók reformvitája határozta meg, ezt részben pont az iskolakísérletek boomja élesztette.

30 A hatos főirányról lásd bővebben: Halász Gábor (1988): Oktatáspolitikai és neveléstudomány a hetvenes években. A hatos főirány. *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról* 9, 1988/11, 5-49.

31 Igazából csak két nagyobb iskolakísérletet ismer a korszak neveléstörténet: a Zsolnai József törökbálinti iskolakísérletét, illetve a *Kísérleti iskolában* (1979) bemutatott és erősen kritizált, Gáspár László vezette szentlőrinci kísérletet. Ez utóbbiról a filmen kívül lásd: Gáspár László (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet I.* és Kocsis József (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet II.* Tankönyvkiadó, Budapest.

32 A MTA Pedagógia Kutatócsoportja 1981-ben szűnik meg, amikor megalapítják az Oktatáskutató Intézetet.

Az intézménytörténetek nyilvánvalóan fontos adalékokkal szolgálnának a korszak megértéséhez, de erre a dolgozat

makroszintű problémák és az iskolakísérletek (Halász,1988, 11. o).³³ A MTA oktatáspolitikai szerepének kifejtése nem tartozik szorosan a disszertáció témájához, ezért mindössze egy Sáska Géza idézettel utalnék korabeli funkciójára: „1945 óta először történt meg, hogy az akadémiai szféra formálisan be tudott lépni az oktatás tartalmának kialakításáért folyó politikai küzdelembe. (...) A '72-es párthatározatot követően egy évvel jött létre az akadémikusok lobbija, talán ellensúlyként hozták létre az ötvenes-hatvanas években kipróbált pedagógus-szakértőpolitikus nemzedékkel szemben. (...) Láthatjuk, hogy hatalmi szempontból jól komponált, kiegyensúlyozott szervezetet hoztak létre, amely szakmai, politikai, államigazgatási és biztonsági szempontoknak egyaránt megfelelt. Ez a tudós csoport összetételéből fakadóan korlátlanul, ám informálisan tudta befolyásolni a tantervi reform folyamatát.” De Sáska itt is kiemel egy fontos konfliktust: „Az akadémiai fordulat nem kis zavart okozott az iskolai pedagógus körökben, ahol (...) értetlenül és ellenségesen álltak az MTA-val és a háborút kiváltó tankönyvekkel szemben.” (Sáska, 2001) Folyamatosan jelen van tehát a kutatók és a praktizáló, sokszor képesítés nélküli pedagógusok közötti szembenállás, egymás nem meg értése, leegyszerűsítve: az elmélet és a gyakorlat vitája.

A különböző pedagógiai kutatócsoportok és szakmai albizottságok létrejötte, a kísérletek előmozdítása látszólag megteremtette annak feltételeit, hogy enyhüljön a direkt politikai dominancia a nevelésemélet termelésében. (Mihály, 1999; Sáska, 2004)

A párthatározat iskolakísérletekre vonatkozó pozitív, támogató lendülete mögött ugyanakkor hatalmi manipulációs szándékok is húzódhattak. Ahogy Neumann Eszter írja „1975-ben összesen 1386 iskolakísérletet számoltak össze a minisztériumban, túlnyomórészt olyan „nagy” kísérleteket, mint az iskolaotthonos tanítás vagy a Varga és Lénárd-féle matematikaoktatás. A nyolcvanas évek elején az oktatáskutatók állapították meg, ³⁴ hogy az állam voltaképp a kísérletek inflálására játszott. A számuk felduzzasztásának stratégiája ugyanis paradox módon a kísérletek jelentéktelenedéséhez vezet: a központi kormányzat, tartva a kísérletek burjánzásától, valójában önmagát biztosítja be azzal, hogy áttekinthetetlené teszi őket. A többszöri felbuzdulás ellenére a kísérletek egységes minisztériumi nyilvántartása sosem valósult meg. De ez sem volt véletlen: jól tervezett káosz alakult ki.” (Neumann, 2011: 27) Ennek máig ható következményei vannak: „Elindulhattak fontos új osztálytermi kezdeményezések, ám a kísérletező iskolák bizonyosan bensővé tették azt a tudást is, hogy az innováció elkerülhetetlenül adminisztrációs terhekkal jár. Ekkoriban tanulták

alaposabban nem tér ki.

33 A Forgács Péter vezette osztálytermi kísérlet nem a MTA PKCS támogatásában, hanem az MTA Közoktatási Bizottság Esztétikai albizottsága és az MTA Kultúrakutató Bizottsága által támogatott komplex esztétikai nevelési kísérleti program részeként valósult meg - „Jelzéseként mintegy annak, hogy a politikai hatalom legitimitásának megerősítéséhez új partnert keresett: a tudományosságot. Így erősödött fel az Akadémia szerepe is az új iskolaképek, műveltségképek megfogalmazásában (...)”. (Trencsényi László szóbeli közlése, 2023. 08. 28.)

34 Neumann itt Inkei Péterre hivatkozik, v.ö: Inkei Péter (1981): A kutatás új stratégiájának igénye a pedagógiában. *Pedagógiai Szemle*. 1981/ 6. sz., 515–520.

meg azt is, miként lehet „kifelé” és „felfelé” szimulálni az eredményeket, ugyanakkor hallgatólagos megegyezésre jutni abban, hogy egymás közt jobban járnak, ha az innováció terheit és hatását a minimálisra csökkentik.” (uo.) A következő nagy fejezetben tárgyalt komplex esztétikai nevelési kísérlet iskolai fogadtatása és integrálhatóságának mértéke szintén ezt az olvasatot erősíti. Általánosságban elmondható, hogy azok a pedagógiai kísérletek, amelyek nem számolnak a megvalósító tantestületek felkészültségével, vagy az adott iskola mindennapi valóságával, és nem nyúlnak hozzá az iskola hagyományos kereteihez, megkérdőjelezhető eredményességűek lesznek, utóéletük nincs biztosítva.

II/3. A vizuális nevelés helyzete a hetvenes években

Nem meglepő módon, a 72-es határozatban csak egy rövid említés erejéig jelenik meg az esztétikai nevelés kérdése, bár kellő fantáziával az „egyéni képességek sokoldalú kiművelésének” igényéhez is hozzá tudjuk képzelni annak eszköztárát. Aczél György beszédében egyébként megjegyzi a határozat ezirányú hiányosságát, de az esztétikai/művészeti nevelést csak a szabadidő hasznos eltöltéséhez köti, céljaként pedig az értő, *fejlett izlésű* befogadó kinevelését határozza meg (Aczél, 1972: 23). Valószínűleg nem is kizárólag a vizuális művészeti oktatásra, azaz – akkori elnevezésén – rajzóra gondolt: az irodalom és ének-zene oktatásra (Kodály-módszer) jóval nagyobb politikai figyelem irányult ez időszakban.

A művészeti nevelés korabeli helyzetéhez és a szakma hetvenes évekbeli megerősödésének történetéhez hasznos információkkal szolgál Fabulya Zoltánné Balogh Jenőről szóló 3 részes tanulmányosorozata.³⁵ Balogh Jenő az 1960-as évektől dolgozott a rajzoktatás új rendszerének kialakításán, egészen 1985-ig a Magyar Képzőművészeti Főiskola Vizuális Nevelés Tanszékének vezetője volt, és aktív részt vállalt a rajztanári képzés szisztémájának átalakításában is. Erősen küzdött az esztétikai nevelés tantárgyközi elfogadásáért, a tantárgyintegrációért, valamint szakmai lobbijának köszönhető, hogy 1965-ben egyáltalán visszakerült a rajzoktatás a középiskolai tantervbe (amit előzőleg 1950-ben vettek ki). Nem utolsó sorban a *vizuális nevelés* kifejezés meghonosítása is az ő nevéhez fűződik, aminek nézetformáló jelentősége volt. Sokat tett a tantárgy térnyeréséért az oktatáspolitikai, a neveléstudomány és a közművelődés területén is. Lényeges szakmapolitikai lépése volt például, hogy a Magyar Pedagógiai Társaságon belül létrehozta a Vizuális Nevelési Szakosztályt. Balogh munkásságán keresztül jól lekövethetők a rajztanításban bekövetkező kisebb paradigmaváltások – hogyan mozdult el a szakma (legalábbis a

³⁵ Fabulya Zoltánné (2021): Balogh Jenő élete és munkássága 1-3. rész. *Vizuális kultúra* 2021. 1, 2021.1/2, 2021.1/4. A rajztanítás történetéhez lásd még: Kárpáti Andrea (1993). Elvek, eszmények, paradigmák a magyar rajztanításban a kezdetektől a hetvenes évekig. *Magyar Pedagógia*, 1-2. sz. 19-35.

szakmai diskurzus) a rajztanítástól a *vizuális nevelés* felé, a művészetre neveléstől a *művészettel nevelés* irányába. Ugyanakkor hiába rajzolódik ki egy megerősödő szakma képe, a vizuális nevelés tulajdonképpen marginális helyzetben maradt; az V. Nevelési Kongresszuson (1970) való szereplése után Balogh maga is érzékeli azt az értetlenséget és érdektelenséget, amellyel a vizuális nevelésben rejlő képességfejlesztő és interdiszciplináris lehetőségekről szóló gondolatait fogadja az oktatáspolitikai. (Fabulya, 2021b; Balogh, 1978)

A 72-es oktatási párthatározat hozta pedagógiai kísérleti boom viszont mégiscsak fellendíthette a művészeti nevelés mibenlétének kutatását. A szakmán belül rögtön törés is mutatkozott; a hetvenes évek közepére Balogh Jenő módszere már konzervatívnak tűnt, mivel ekkor a szakma egy részének figyelme inkább az új médiumok, a környezetalakítás, a design pedagógiája és szemiotikai kérdések felé irányult. Ezt persze a szakma termékeny pluralizálódásának is tekinthetnénk, de inkább annak megosztottságát (és Fabulya tanulmánya szerint Balogh Jenő kiábrándulását) eredményezte. A hetvenes évek közepétől ugyanis két fontos szakmai szervezet, az Országos Vizuális Nevelési Bizottság (OVNB) és az Esztétikai Nevelési Bizottság, egymással párhuzamosan (és vélhetőleg egymással versengve) dolgozott a komplex esztétikai/vizuális nevelés fejlesztésén, valamint egy új tanterv koncepcióján. (Fabulya, 2021c) Majd egy harmadik szereplő is színre lépett: 1976-ban megalakult a MTA Nyelv- és Irodalomtudományok Osztály albizottságaként a Vizuális Kultúra Kutató Munkabizottság, hasonló céllal, hogy az 1973-tól működő MTA-OM Köznevelési Bizottság munkáját segítse a köznevelési rendszer korszerűsítésében.

A következő fejezetben egy ilyen, az MTA és a Népművelési Intézet együttműködésében fejlesztett komplex esztétikai nevelési programról lesz szó.

Fontos kiemelni még, hogy Magyarország 1969 óta tagja az INSEA³⁶ nevű, művészeti neveléssel foglalkozó nemzetközi szervezetnek, amely 1973-ban hazánkban szervezte meg világtalálkozóját. Az erős nemzetközi kapcsolatokból az is kiolvasható, hogy a hatalom látszólag nagy mozgásteret adott a szakmának, legalábbis a koncepcióalkotások szintjén, de ennek valószínűleg az lehet az oka, hogy nem voltak különösebb víziói a vizuális neveléssel kapcsolatban. A vizuális nevelést így az átideologizáltság is kevésbé mérgezte, ugyanakkor periférikus helyzetéből fakadóan nem is tudott igazán falakat áttörni az iskola világában.

A következő fejezetben rekonstruált komplex esztétikai nevelési kísérlet épp ezt a kettőséget fogja bemutatni: egy keretek közé zárt felszabadító pedagógiát.

36 Az International Society for Education through Art a művészetpedagógusok nemzetközi szervezete, melyet 1955-ben Herbert Read, Kodály Zoltán és kollégáik részvételével alapítottak, ma öt világrész 80 országában működik.

III. EGY KOMPLEX ESZTÉTIKAI NEVELÉSI KÍSÉRLET REKONSTRUKCIÓJA

A Magyar Tudományos Akadémián nem csak a Pedagógiai Kutatócsoport égisze alatt zajlottak oktatási kísérletek, a tantárgyfejlesztéseket értelemszerűen az adott tudományos terület bizottsága végezte. A komplex esztétikai nevelési módszerek kidolgozására irányuló, osztálykísérleteket magában foglaló kutatást a Közoktatási Reform Bizottság Esztétikai Albizottsága³⁷ indította el, a Népművelési Intézettel³⁸ szoros együttműködésben, az általunk vizsgált kísérlet vezetője pedig az Amerikából éppen visszatért zenepedagógus, zenepszichológus, Kokas Klára lett. (6. kép) Kokas akkor már évek óta a Kodály-módszer megújításán, a zene- és élményalapú képességfejlesztés módszerén dolgozott. Ennek alapja a különböző kifejezőmódok, a zene, a vizualitás, és a mozgás („a zenéhez kapcsolódó originális mozgás”) együttes átélése, felszabadítása volt.³⁹ 1969-től publikálta pedagógiai írásait különböző szakfolyóiratokban; a *Képességfejlesztés zenei neveléssel*⁴⁰ című könyve 1972-ben jelent meg; rendkívüli pedagóguskarakterét és iskolateremtő képességét írásai mellett a mozgóképes dokumentációk – például Vas Judit filmje (7. kép) – is tanúsítják.⁴¹ A különböző szociokulturális háttérű és képességű gyermekekkel végzett munkájának érzékeny leírásai, gyermeklélektani vizsgálódásai és világszemlélete legalább olyan fontos hatást gyakorolhattak Forgács Péter pedagógiai kultúrájának kialakulására, mint valamivel később Mérei Ferenc munkássága és személyisége.

Miután Forgács Péter már kezdetben is kísérletező rajztanári praxisa jól illeszkedett a koncepcióhoz, Kokas bevonta az Esztétikai Albizottság munkájába. A kutatás részeként 1974 és 78 között két 11. kerületi iskolában folyt komplex esztétikai nevelési kísérlet: a Váli utcai Általános Iskolában Winkler Márta (matematika fókusszal), a Leiningen úti Általános Iskolában pedig Forgács Péter dolgozhatott ki négyéves pedagógiai programot egy-egy kísérleti osztály számára.⁴²

37 Az MTA különböző bizottságai természetesen együttműködtek. Az MTA-OM Köznevelési Bizottság munkáját a Kultúrakutató Munkabizottság segítette. A dolgozatban feldolgozott Utak a vizuális kultúrához kötet is e munkabizottság gondozásában jelent meg.

38 A Népművelési Intézet 1956 után a Népművészeti Intézet újrászervezésével jött létre. Az intézmény létrehozásának célja egy módszertanilag tudatos közművelődési program megszervezése. A hatvanas évek végére megyei módszertani központok alakultak, amik infrastrukturális támogatást nyújtottak az egyes intézményeknek. 1972-től Vitányi Iván szociológus és népművelő lett az intézet főigazgatója, aki számos baloldali, de a rendszerrel szemben kritikus értelmiségit tudott foglalkoztatni. (Nagy & Szarvas, 2018) Forgács Pétert is Vitányi alkalmazta az 1974-ben megkezdett kísérletben és később más kutatásban is.

39 Kokas Klára pedagógiai örökségét jelenleg az Kokas Klára Agape Zene Életöröm Alapítvány gondozza. Honlapjukon megtalálhatóak a legfontosabb elméleti források; publikációk, valamint a videódokumentációk is tőlük kikereshetőek: <https://kokas.hu/kokas-pedagogiarol/>

40 Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest. Lásd még: DESZPOT Gabriella (2009): *Zenei átváltozás*. Kokas Klára komplex művészeti programja, mint pedagógia és terápia. *Parlando. Zenepedagógiai folyóirat*. 51. évfolyam, 2009. 6. szám, 5-11

41 Vas Judit *Kifejezési formák összefüggései* című filmjében (1970) dokumentálta Kokas intézetben nevelkedett, érzelmileg elhanyagolt, és ezért fejlesztésre szoruló kisgyermekkel folytatott munkáját. Vas Juditot elsősorban a Mérei Ferencel közösen készített *Módszerek* című film kapcsán szották ismerni, de életműve következetesen mindig gyermeklélektani, pedagógiai és szociálpszichológiai kérdésekkel foglalkozott. A Kokasról szóló filmjét egyébként Forgács is megidézi kéziratában. (Forgács, é. n.: 54)

42 Mindkét kísérlet filmes dokumentációját Péterffy Andrásnak köszönhetjük. Péterffy pedagógiai témájú

A kísérlet rekonstrukciójához a következőkben áttekintem Forgács Péter pedagógiai tevékenységének alakulását. Miután az értekezés, illetve a mestermunka fókuszában nem az életmű, hanem az életút egy konkrét szakaszának és tevékenységnek felidézése és megértése áll, ezért Forgács autonóm, médiaművészeti tevékenységével csak érintőlegesen foglalkozom.⁴³

III/1. Forgács Péter pedagógiai fordulata

Forgács számára a pedagógusi pálya tulajdonképpen kényszerpálya volt: 1971-ben politikai okokból eltávolították a Képzőművészeti Főiskoláról. A kirúgás oka vélhetőleg az Orfeo csoporttal⁴⁴ akkor még aktív kapcsolata. Az Orfeo egy, az 1970-es években működött, szélsőbaloldali nézeteket valló amatőr művészeti csoport volt, amelynek tagjai nemcsak művészeti, hanem életközösséget is alkottak. Alapvetően marxista alapokról kritizálták a fennálló államhatalmat, művészeti tevékenységük irányát politikai nézeteik szervezték (8-9. kép). Az Orfeón belül bábcsoport, színjátszó stúdió, szociofotó csoport és egy zenekar is működött. A társadalmi elkötelezettség esetükben is – ahogy ezt a dolgozatban másutt is bizonyítva látom – törvényszerűen pedagógiai érdeklődést, edukatív módszerfejlesztéseket is generált; például az Orfeo tagja volt a legendás művészetpedagógus, Bálványos Huba, illetve a csoport ellentmondásos, informális vezetője, Malgot István⁴⁵ is kidolgozott egy animációs-bábpedagógiai módszertant a hetvenes években.⁴⁶ Újbalos, maoista nézeteik miatt a hetvenes évek elején sorozatos támadások érték a csoportot⁴⁷, és Forgács Péter is a velük szembeni retorzióknak lehetett áldozata.

Forgács ezt követően (másfél év gyári és egyéb fizikai munka után) kezdett képesítés nélkül tanítani a Hegedű utcai Általános Iskolában,⁴⁸ mint helyettesítő rajztanár, hogy miután eredeti szakirányára (szobrászat) nem vették vissza, megkezdhesse a főiskolán a rajztanári esti képzést. A kirúgás körülményei nem elhanyagolhatók annak vizsgálatához, hogy hogyan fordul egy fiatal képzőművész

dokumentumfilmjeiről és Winkler Mártáról is egy későbbi alfejezetben lesz hosszabban szó.

43 Forgács Péter filmjeiről lásd: *Metropolis* 1999/nyár számának Forgács fejezete, pl: Forgács András (1999): Zárt kertek pusztulása, valamint a *Metropolis* 2020/01 'Archív anyagok a kortárs filmben' című szám egyes cikkei, pl: Pócsik Andrea (2020): Az archivológus Forgács - az elmélyült nézés lehetősége.

44 Az Orfeo csoportról szóló szakirodalom elég gazdag, 2018-ban nyílt az Orfeo és az Inconnu csoport együttes kutatásából kiállítás az OSA-ban. Mivel ebben a munkában részt vettem, ezért ezt a kiállítást adom meg forrásnak: Nagy Kristóf & Szarvas Márton (2018): *Balra át, jobbra át – Művészeti és politikai radikalizmus a Kádár-korban – Glosszárium azoknak, akik később vagy máshol születtek*. OSA, 2018

45 Személyiségével, vezetői stílusával kapcsolatban lásd még a 2009-es *Az Orfeo csoport* című filmet. Rendezők: Nemes István, Fábry Péter.

46 Malgot István (1975): Az animációs térjáték lehetőségei az esztétikai-művészeti nevelésben. *Kultúra és Közösség*. 2. 2-3. sz. 164-170.

47 1972-ben például Szántó Gábor a *Magyar Ifjúság*ban két ütemben írt róluk kemény leleplező kritikát. Szántó Gábor (1972): Orfeo az ávilágban. *Magyar Ifjúság*, 41. szám, valamint Szántó Gábor (1972): Még egyszer az Orfeo együttesről. *Magyar Ifjúság*, 46. szám.

48 A tanítói munkát egyébként Komjáthy Annán keresztül szerezte, aki korábban az Orfeo csoport tagja és Malgot István felesége volt, Forgács csoportból való kizárásakor már maga sem a csoport tagja. Komjáthy jelenleg a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének Országos Választmányának elnöke.

pályája elején a pedagógia felé, és hogy bizonyos elvek, szellemi hagyományok (jelen esetben a marxista, újbalos nézetek) felvállalásának, vagy utólagos értékelésének milyen – a személyes történetekbe kódolt – korlátai vannak. Forgács ugyanis nem csak a főiskolai közegét veszíti el, hanem ezzel párhuzamosan, ideológiai viták miatt az Orfeo csoportból is kirekesztik. A huszonéves Forgácsnak egyszerre kellett megtapasztalnia a hatalom és saját kortársi közege doktriner, kirekesztő működését (és ezzel az élménnyel a korszakban nem volt egyedül). Ez a törés a későbbiekben konfliktusos viszonyt eredményezett az Orfeo csoport valamikori tagjai (elsősorban annak kvázi vezetője, Malgot István) és Forgács között.⁴⁹ Lehetséges, hogy egész pedagógiai tevékenységét részben meghatározta a megélt kirekesztettség, a kényszerpálya élménye, mivel önéletrajzában és más helyeken egészen a közelmúltig nem igazán volt hangsúlyos nyoma a pedagógiai munkájának. Ehhez az „elhallgatáshoz” vélhetőleg hozzájárult az is, hogy a képzőművészeti mezőben a (kis gyermekekkel folytatott) művészetpedagógiai tevékenységnek mai napig jellemzően kicsi a presztízse, hiszen hatását (közvetlenül) nem erre a mezőre fejtí ki, illetve általában nehezen összeegyeztethető a pedagógiai munka az autonóm művészeti karrierépítéssel.

Lényeges azonban, hogy utólag Forgács elismeri, hogy életpályáján a művészeti és a pedagógiai praxis között tulajdonképpen koherens viszony volt. Mint mondja: *„Tökéletesen megtanultam rajzolni, és ha Dürer korában élek valószínűleg egy ilyen szakember lettem volna, rézmetsző stb., de semmi új gondolatom nem volt akkoriban. A kirúgásom körül leginkább ezek a szélsőségesek (utalás az Orfeo Csoportra, és különböző neoavantgárd események látogatására) vonzódtak, ezek a lázadók, de nem tudtam kapcsolatot építeni a művészeti tevékenységem és a világképem között. Ezért ez a pedagógia nekem tényleg egy fantasztikus dolog volt, ahol ez a szabadság megteremtődött; a művészi önkifejezés, a kreativitás átélése. Amit az avantgárdból ismertem az a saját tapasztalatommá, a saját praxisommá vált a tanítás által. Tulajdonképpen ez a pedagógiai munka nem pótcselekvés volt, hanem akkor ezt csináltam! Ráadásul a művészeti életbe való bekerülés, hogy ki voltam rúgva – a „kirúgott ember” – egy ilyen sértődött, megbántott pozícióba rakott, így nem volt könnyű érvényesülni.”*⁵⁰

Talán meglepő lehet, hogy az iskolai környezetben talál utat magának az avantgárd, a radikalitás felé vonzó, szabadelvű fiatal művész, de további példák is azt mutatják (pl. Rév Istvánnak és Sinkó Istvánnak a bevezetőben megidézett szakkörtevékenysége), hogy a presztízsz-értékkel nem bíró vizuális nevelés a hatalom (azaz az iskolavezetés) holtterében létezik, ezért nagyobb szabadságot tesz lehetővé

⁴⁹ Forgács Péter a mai napig hangot ad a csoporttal kapcsolatos ellenérzéseinek, például 2012-ben a 2B Galériában rendezett Orfeo kiállításon egy performance-ba sűrítette kritikáját, elsősorban Malgot István problematikus „csoportvezetői” személyiségével és az Orfeo csoport kirekesztő és diktatórikus belső működésével kapcsolatban.

⁵⁰ Forgács Péter szóbeli közlése, 2023. 03. 20.

(és itt nem véletlenül használok jelenidőt). Persze a hivatalos kísérleti keret is kivételezett pozícióba sorolta Forgácsot: nyitott szellemisége, kreatív gyakorlatai legitim módon érvényesülhettek a gyerekközösségben.

Forgács végül a pedagógiai munkával párhuzamosan, és részben avval összefüggésben találja meg a „szabadság kis köreit” (pl. Mérei Ferenc körét, a Balázs Béla Stúdiót és az underground művészeti szcénát), amik egyrészt fontos inspirációs közegként szolgáltak számára a pedagógiai pályán, másrészt a bázisát jelentették későbbi autonóm művészeti tevékenységének is. Pedagógiai szempontól igen érdekes az a motívum is, ahogyan Forgács az ellenkulturális almező meghatározó „mester” karaktereihez, mint Malgot István, vagy Erdély Miklós viszonyult, és ahogy végül Mérei Ferenc tanítványaként találja meg igazán az útját: „Amikor elkezdtem a Méreihez járni, az egy kopernikuszi fordulat volt, mert akkoriban kerestem a gurut, a mestert. Az Erdély Miklós jó lett volna, ha nem pikírtkedett volna mindenkivel, az nagyon éles volt. És hát ő tényleg egy mindentudó csávó volt, ez biztos. De mégis Mérei valóban tanítani akart - ha kérdeztem, válaszolt, könyveket adott, de soha nem „íratott dolgozatot”, nem volt alá-fölé rendeltség.”⁵¹ Az, hogy valaki milyen mester-tanítványi viszonyokban érzi jól magát, miben szocializálódott különösen fontossá válik, amikor maga is tanári, csoportvezetői pozícióba kerül; a későbbiekben lesz szó róla, milyen módon vitte tovább Forgács Mérei Ferenc demokratikus, partneri viszonyra törekvő nevelési attitűdjét.

III/2. *Utak a vizuális kultúrához // Források*

A szóban forgó négy éves komplex esztétikai nevelési kísérletről az Országos Oktatástechnikai Központ által kiadott, *Utak a vizuális kultúrához – beszámolók, koncepciók* című (belső használatra szánt) tanulmánykötetben jelent meg egy beszámoló,⁵² valamint Forgács saját archívumában fennmaradt egy terjedelmesebb koncepció-leírás, az első év programját tartalmazó kézirat. Többségében e két szöveget összeolvasva, együttesen elemezve rekonstruálom Forgács nevelési programját.⁵³

Az *Utak a vizuális kultúrához* szöveggyűjtemény (10. kép) a vizuális nevelés korszerűsítésére törekvő kezdeményezésekből válogatott; iskolai kísérletek, és iskolán kívüli, közművelődési programokról szóló beszámolók is helyet kaptak benne. A kötet első (címadó) tanulmányának⁵⁴ szerzője Balogh Jenő volt. A tanulmány, ahogy alcíme

⁵¹ Forgács Péter szóbeli közlése, 2023. 03. 20.

⁵² Forgács (1978): A Leiningen úti Általános Iskola egy osztályának kísérleti munkája In: *Utak a vizuális kultúrához - beszámolók, koncepciók*. OOK. Veszprém. 66-86. A kis példányszámban megjelent MTÁ-s beszámolókötetben kívül egy átdolgozott, rövidített verzió is megjelent egy a művészetpedagógiának szentelt *Újművészet* számban – Forgács Péter (1978b): Kreativitás, ízlés, konfliktusok. *Újművészet*. XIX. évfolyam. 9. szám, vélhetőleg ebben a formában jutott el a koncepció a szélesebb szakmai nyilvánosságához. Később ebből a szövegből is lesznek kiemelések.

⁵³ A kézirat keltezése sajnos nem ismert, vélhetőleg az 1974-75-ös tanév végén született, mivel csak az első év plasztikus programját részletezi, ezért a továbbiakban az évszám nélkül (é. n.) jelzést fogom használni a szöveg hivatkozásánál.

⁵⁴ Balogh Jenő (1978): *Utak a vizuális kultúrához*. Ismeretelméleti közelítés. In: *Utak a vizuális kultúrához -*

– „Ismeretelméleti közelítés” – is jelzi, módszertanát tekintve nem empirikus leírás, hanem inkább rendszerező/programadó szándékú; ismerteti a vizuális percepciókutatásában elért korábbi eredményeket, majd az Országos Vizuális Nevelési Bizottság tantervjavaslatát részletezi, meghatározva a fejlesztendő képességeket és a vizuális nevelés irányát. A vizuális tanterv mostoha helyzetére a közoktatási rendszer egészében csak finom utalást tesz: „*Ma még tisztázatlan kérdés, hogy mi akadályozza e korrekt módon kinyilvánított és gyakorlatilag igazolt rendszer érvényesülését, vagy az elemző bírálat megszólalását. Az állami tanterv-bizottság pl. mellőzte munkájában az OVNB (Országos Vizuális Nevelési Bizottság) javaslatait.*” (Balogh, 1978: 13)

A többi szöveg, Forgácséhoz hasonlóan, egy-egy konkrét praxist/kísérletet ismertet: Várnagy Ildikó a GYIK Műhelyről,⁵⁵ Erdély Miklós és Maurer Dóra a Ganz-Mávag szakkörök kreativitási gyakorlatairól, az InDiGo-ról,⁵⁶ Lantos Ferenc egy pécsváradi kísérletről számol be, de szó esik múzeumpedagógiáról (Bánszkiné Kiss Éva), vizuális nevelés-módszertani kiskaléria tervéről (Csáji Attila), és az *Iskolatelevízió* filmesztétika adásairól is (B. Révész László). Deme Tamás⁵⁷ szövegét külön kiemelném, mivel az egy nagyobb, több településen is zajló kísérletet ír le, részletezve a kísérlet szociokulturális meghatározottságait, és nála jelenik meg leghangsúlyosabban a pedagógusok és kísérletvezetők közötti párbeszéd (szakmai platform) kiépítésének szükségessége is (Deme, 1978: 50-51). Nem mellesleg pedig ebben a kísérleti programban vett részt az Orfeo Csoport is a bábpedagógiai foglalkozásaival, erről azonban a kötetben nem esik külön szó.

Forgács szóbeli közlése szerint, az MTA-ban zajló kutatásoknak nem volt közös megvitatása, a kötet szerzői sem kerültek egymással élő, szakmai párbeszédbe (legfeljebb informális módon, más szálakon kapcsolódtak) – ezért találok különösen fontosnak, hogy Deme szövege legalább érinti a szakmai diskurzusnak, a konkrét kísérlethez köthető tapasztalatok (nem csak helyi szintű) megvitatásának szükségességét.

Feltűnő, hogy a legtöbb szerző a modernizmus örökségére, a Bauhaus pedagógiai hagyományaira hivatkozik, valamint az akkoriban teret nyert kreativitási elméletek⁵⁸ felől írja le saját pedagógiai módszerét. Egyes szövegek a vizuális nevelés társadalmi aspektusait kimerítőbben vizsgálják, azaz szerzőik az ízlésről, kulturális

beszámoló, koncepciók. OOK. Veszprém. 7-21.

55 Lásd: Eplényi Anna (2019): *GYIK Képes Olvasókönyv. -A 45 éves GYIK Műhelyről megjelent cikkek időrendi repertórium.* MMA. Budapest

56 Erről lásd még: Szőke Annamária (szerk.) (2007): *Kreativitási gyakorlatok, fafej, indigo.* Gondolat Kiadói kör, vagy: Dóra Hegyi, Zsuzsa László, Franciska Zólyom (ed.) (2020): *Creativity Exercises. Emancipatory Pedagogies in Art and Beyond.* Sternberg Press

57 Deme Tamás tanár, egyetemi docens, művelődéskutató. Pedagógusképzésben tanított a pécsi, a debreceni, a Pázmány Péter és a Károli Gáspár Egyetemen. Művészeti nevelést integráló iskolakísérletet vezetett tizenöt éven át négy tárgyban, harminc iskolában. A Magyar Írószövetség tagja. Legfrissebb vizuális neveléssel kapcsolatos szövege 2016-ban jelent meg, lásd: A művészeti nevelés megújítása – pedagógiai katalizátor és integráció. A művészeti és művészettel nevelés mindennapossá tétele. *Magyar Művészet.* 2016. 1. sz., 64–65.

58 Utalás történik többek között Ellis Paul Torrance és J. P. Guilford munkásságára, valamint Erika Landau *A kreativitás pszichológiája* című művére, amely Mérei előszavával jelent meg 1976-ban.

fogyasztásról szóló szociológiai tudást beépítve gondolkodtak a vizuális nevelés jelenéről és jövőjéről. Ez több-kevesebb következetességgel párosul; Maurer Dóra például leírja észrevételeit arról, hogyan elitizálódott a Ganz-Mávag művészeti szakköre, de nem bocsátkozik szociológiai magyarázatokba, és nem is keres ellenszert a folyamatra.

Meglepő módon – bár ezt a belső használatra szánt szerkesztés is indokolhatja – az ideológiai hivatkozások nem jelennek meg markánsan. A pedagógiai koncepciók mögött húzódnak ugyan társadalmi víziók, a (polgári) iskola kritikája, s így aztán a (nyugati típusú) marxista elméletre hivatkozó, újbals pedagógiák alapvonásai is felbukkanak, de ezek a vizuális nevelési módszerek immanens részeként értelmeződnek. Például a sokoldalúan képzett ember eszményképe sejlik fel a komplex képességfejlesztés koncepciója mögött, a hierarchikus helyett a demokratikus és egyenlőségteremtő pedagógiai környezet kialakítását javasolják, és ahogy említettem, sokan a társadalmi valóság elemzését (iskolaszociológiai, művészetszociológiai megfigyeléseket) hozzákapcsolják a módszertan fejlesztéséhez. A vizuális médiumok demokratizálásának, a vizuális nyelv kiterjesztett oktatásának szándéka pedig szintén azt a tézist erősíti, hogy egyes koncepciók korrelálnak a kritikai, és más felszabadító pedagógiák elméleteivel. (vö. Thierry De Duve (1999) téziseivel: *„Ne felejtsük el, hogy a kreativitás posztulátuma – amit a marxista terminológia munkaerőként jelöl – minden (művész és nem művész) pedagógusnak és számos társadalmi reformnak a remények és próféciák bázisát jelentette. S ne felejtsük el azt sem, hogy a művészeti invenció a modernek számára mindig is az új ember és egy felszabadult társadalom más módokon nagyra törő invenciójára utalt.”* (i.m., 1999: 6)

A következőkben csak Forgács Péter korábban említett szövegeivel foglalkozom behatóbban. A kötetben megjelenő tanulmány és a kézirat is meglehetősen önreflektív szöveg, de mégsem pedagógiai napló jellegű,⁵⁹ abban az értelemben, hogy a gyerekek reakcióinak, a pedagógiai helyzeteknek, vagy saját érzéseinek részletezése elmarad, azok inkább az *Újművészet*ben megjelent szövegét gazdagítják.⁶⁰ Stílusukat a tudományos igényesség és a szabados hangvétel keveredése jellemzi. Forgács utólagosan önkritikus a pedagógia elméleti felkészültségével kapcsolatban – a tudományos írásmód saját bevallása szerint nem volt kézhez álló számára –, de az olvasóban mégsem marad hiányérzet; a program tanulási egységei és eszközei világosak, a pedagógiai döntéseket végig meggyőzően indokolja, és mai napig aktuális szakmai felvetéseket, problémamegjelöléseket és megoldási javaslatokat fogalmaz meg. A hivatalosan publikált szöveg szakirodalom használata hanyagnak tűnhet, mivel

59 A pedagógiai napló általában a pedagógus megfigyeléseit, fejlesztési céljait, a tanulás/tanítási folyamat eszközeit, és a gyerekek reakciót dokumentálja.

60 Például: *„(...) számomra fantasztikus volt, ahogy Zsolt a jobb szélső bohócot és az emberek mellett lévő kutyát szabadon, minta nélkül festette meg.”* (Forgács, 1978b:3)

a források megjelölései helyenként hiányosak, de ezt akár a szerkesztés, a szöveggyűjtemény „belső használata” is indokolhatja. A 1975-ös kéziratban jóval sűrűbbek az elméleti utalások, és mivel csak az első két év programjára koncentrált, jóval részletesebb is, mint a beszámoló. A szövegek alapján jól rekonstruálható a négy éves kísérlet és Forgács pedagóguskaraktere is, bár utóbbiról Péterffy András dokumentumfilmje, illetve Forgács saját felvételei, valamint a régi tanítványok visszaemlékezései többet elmondanak, ezért az elméleti anyag tartomelemzését követően azokra fókuszállok.

III/3. A Leiningen úti Általános Iskola

A kísérlet típusának meghatározásakor Inkei Péter felosztását követem, aki a kísérletek és az iskola viszonyában 4 típust különböztetett meg; eszerint Forgácsék kísérlete a 3. típusba tartozik, *„amelyben „közönséges” iskolák bekapcsolódtak valamely kutató-fejlesztő központ által szervezett és ellenőrzött kutatásba, fejlesztésbe, vagy elterjesztésbe.”* (Inkei, 1980: 520) A program nem kapcsolódott nagyobb iskolakísérletbe, és nem is az iskola kezdeményezésére, belső igényre reagálva valósult meg – ezek a kísérleti módszer továbbvitelét, disszeminációját nagyban befolyásoló tényezők voltak.

A kísérlet Budapest XI. kerületi lakótelep nyolcosztályos általános iskolájának alsó tagozatán zajlott, egy (kezdetben) 30 fős osztályban. A kísérleti időszakban a vizuális nevelés a gyerekek átlagos órarendjébe építve, de aránylag magas óraszámban (heti 3-4 tanóra) folyt. Az osztálynak minden más órája megszokott módon szerveződött (ennek megvoltak a maga következményei, amelyeket leginkább a dokumentumfilmen és a visszaemlékezéseken keresztül ismerhetünk meg). A kísérleti osztály mellett nem hoztak létre kontroll csoportot, de nyilvánvalóan eltérő volt a programban résztvevő osztályközösség, és a kísérletből kimaradók iskolai működése, tanulási motivációi és magatartása. Ez már akkor élesen megnyilvánult, amikor a második évben új osztálytársak jelentek meg, akik látványosan passzívabbak voltak a tevékenységekben, mint az első év „lazító” gyakorlataiban részt vett társaik – ez az összehasonlítás azonban csak röviden, utalások szintjén jelenik meg Forgács Péter kísérlet beszámolójában (Forgács, 1978a: 72), és a későbbi interjúkban is.

A kísérletet befogadó iskola környezete nehezen rekonstruálható teljességében, 2000-tól az iskolában speciális szakiskola működik,⁶¹ de a főbb épületszárnyak megmaradtak régi pompájukban. Forgács dokumentációi, illetve a korabeli iskolákra vonatkozó elvárások segíthetnek elképzelni milyen lehetett egy lakótelepi iskola környezetkultúrája. (11-12. kép)

61 <https://ujbudaiszakiskola.hu/az-iskolarol/>

A lakótelepi iskolák nagyrésze hasonló kaptafára épült, az építészek títustervekkel dolgoztak. A Leiningen úti Általános Iskola a hatvanas években épült, szintén títusterv alapján, hogy kiszolgálja a XI. kerület friss lakótelepének lakosságának igényeit. (Lantos, 2014) Ezek az iskolaépületek egyébként valóban korszerű, és egészen kedvező tételrendezésűek voltak, ugyanakkor a felvételek alapján az udvar igen sivárnak tűnik, ez inspirálhatta a program környezetalakító, *land art* gyakorlatait.

Megemlítendő, hogy a kísérleti osztály megszervezése némiképp befolyásolta az adott osztály gyermekeinek szociokulturális háttérét is. Az iskola ugyan 80%-ban munkáscsaládok gyermekeivel dolgozott, de visszaemlékezések alapján néhányan érkeztek az osztályba, akiknek értelmiségi/művész szülei kifejezetten a kísérlet miatt iratták oda a gyerekeket, bár az 1978-as beszámoló ezzel ellentétes folyamatot ír le, miszerint inkább a párhuzamosan elindított francia nyelvű osztály elitizált (véltetőleg a kettő együttesen zajlott). Az osztálykísérletek hatása egy osztály/iskola szociokulturális miliójére, kicsiben jól megmutatja azt az általánosan is megfigyelhető folyamatot, hogy miként változott meg, kapott gellert a kádári konszolidáció időszakában az oktatás esélyegyenlőség-teremtő funkciója; egyes 'szakosított tantervű', kísérleti, vagy tagozatos iskolák miként járultak hozzá az iskolarendszer elkülönítő, és a társadalmi egyenlőtlenségeket inkább konzerváló szerkezetéhez.⁶²

A gyerekek háttéréről, a kísérlet lehetséges hatásairól és az egyéni életútban betöltött szerepéről a résztvevő gyerekekkel (mára ötvenes éveikben járó felnőttekkel) beszélgettünk⁶³ a *Tárgyilagos kép* közös megtekintése után. (13.kép) A rögzített beszélgetés alapján az állapítható meg, hogy valóban volt a kísérleti osztálynak egy vonzása, egyik beszélgető partnerünk kifejezetten emlékszik rá, hogy szobrászművész édesapja tudatosan kérte át harmadikosként Forgács Péter kísérleti osztályába. A résztvevők utólag nagyon pontosan megfogalmazták azt az ellentmondásosságot is, amely a Forgács féle felszabadító, kreativitást ösztönző, és azt értékelő tevékenységek, valamint az iskolai vagy a családi elvárások eltérő mintázatai között húzódott. A kísérlet módszertani rekonstrukciójához a film mellett a valamikori gyerekek visszaemlékezései is sokat segítettek, ezek alapján tudtam megtalálni a hangsúlyosabb elemeket.

62 „Az általános iskola felső tagozatán párhuzamos osztályok esetén a származás helyett a „képesség” lett az osztályszervezés elve. Nem meglepő, hogy a pszichológiai értelmezésű képességek alapján szervezett osztályok szociális háttérük szerint különböztek, s az sem, hogy a tantestület tagjai leginkább a jobb képességű osztályokban szerettek dolgozni, amelyekben a középrétegbe tartozó szülők gyermekei jártak. (...) Minthogy továbbra is fennmaradt az iskolakörzetek rendszere, a társadalmi különbségek az iskolán belül és nem az iskolák között képződtek le. A szocialista berendezkedést igazoló, a származástól, a társadalmi hatásoktól független, minden gyereket egyaránt érintő egységes és általános iskola legitimációja megsérült.” Sáska Géza (2021): Az egyenlőség és az elkülönülés oktatáspolitikájának két korszaka Magyarországon. *Educatio* 30 (3), 479–495.

63 A beszélgetés 2017 augusztusában zajlott, megszervezésében és lebonyolításában segítségemre volt K. Horváth Zsolt. A beszélgetésben résztvevők: Koczogh Boglárka, Palócz Zsolt, Winter László. A beszélgetés egyes részleteit a mestermunkában lehet meghallgatni.

III/4. A kísérlet koncepciója

Forgács Péter olyan nevelési program megszervezésére vállalkozott, amely túlmutat a rajztanítás közoktatásban jellemző rendszerén, és a következő tantervi reform számára példaértékű lehet. A hagyományos rajzoktatással szemben pozicionálta magát, koncepciójában pontokba szedve annak hibáit.⁶⁴ Egyik lényegi felismerése, hogy „(...) a rajzi oktatás, mely irányultságban korlátozódik /a marxi értelemben vett/ elsődleges természetre, nem vesz tudomást a második, a társadalmi természet viszonyairól és formáiról”. (Forgács, é. n.: 3) Ebből a kritikából egyenesen következik a kísérlet egyik fő tézise, hogy a vizuális nevelésnek figyelembe kell vennie, és dolgoznia kell a gyermeket körülvevő szociokulturális környezettel, a gyermek ízlésvilágának sajátosságaival. Tehát a kísérlet egyik releváns célja, hogy az esztétikai nevelés módszertana hasznosítsa a társadalmi adottságokat és feltételeket – úgy, hogy közben manipulálásának lehetőségeit is feltárja a kreatív gondolkodás és egyéb képességterületek fejlesztésével.

Összefoglalóan tehát Forgács egy komplex képességfejlesztő, a környezetre és a mindennapi vizuális kultúrára reflektáló, a gyermektanulmányozás és a vizuális nyelvek összefüggéseit aktivizáló program megvalósításán dolgozott. Kiemelten fontos szempont volt számára, hogy olyan esztétikai nevelési modell kerüljön kidolgozásra, amely szoros együttműködésben van más területekkel, tantárgyakkal – elsősorban az ének-zenei és a természettudományos területen dolgozó munkatársakkal. A komplexitást részben a zenepedagógiai munkatársak (Kokas Klára, Német Erzsébet) jelenléte erősítette, de ők csak az első évben vettek részt az osztály életében, így a második évtől a vizuális kifejezési formákra került a hangsúly.

III/5. A tanulás-tanítás szervezése

A négy éves iskolai kísérlet éves programokból épült fel. A tanulási egységek eszköztárát és tematikáját Forgács ciklikus tanulásszervezéssel írja le: hol maga az eszköz vált a legdifferenciáltabb manipulációk tárgyává (például hónapokig tartó agyagozás és egyéb anyagkísérletek), hol egy másik terület témáját (dalt, természeti jelenséget, mesét, stb.) jelenítették meg, transzformáltak vizuális produktummá. Mindkét esetben a kísérletezés lehetőségének megnyitása, a cselekedtető pedagógia jellemezte a munkát – ezt Forgács elsősorban poszt-bauhaus hatásként írja le,

⁶⁴ Forgács Péter a következő konkrét kritikákat fogalmazta meg a rajzoktatással szemben: korlátozza az ismeret felvételi módjait; passzívvá teszi a vizuális kultúra befogadását; nem segíti a gyereket a saját vizuális kultúrájában való tájékozódáshoz; az elsődleges természetre korlátozódik, nem foglalkozik „a társadalmi természettel”. Tehát a környezetkultúrát figyelmen kívül hagyja; nem gondolkodik interdiszciplinárisan, „lezárja az igazi megismerés-élmény-alkotás folyamatait”, illetve Forgács hiányolja az építészet, a film, a dramatizálás vagy a formatervezés megjelenését a tananyagból. (Forgács, é. n.: 3-5)

elsősorban Moholy-Nagy László és Paul Klee, szabad mozgás-, anyag- és formakísérleteire utalva. (Forgács, 1978b:3)

Az első két évben a plasztikus program (agyagozás), a természet utáni rajz, a kollektív rajzolás és más nyomhagyási, valamint a montázs/kollázs technikák gazdagították a gyerekek világelsajátítási gyakorlatait. A harmadik évtől a környezetalakítás, film- és videóhasználat, a dramatizálás kerültek középpontba. Egyes technikák persze ciklikusan újra megjelentek a tanulási folyamatban; például az első két évre jellemző, szabad firkák, agyagozás, montázs-technika a későbbi évek animációs film készítésénél egy komplexebb munkafolyamatba ágyazva tértek vissza. Az egyes foglalkozás-típusok a gyerekek életkori sajátosságaihoz igazodtak, például az első évben *taktilis manipulációs játékokból* indultak ki, ami egyrészt az írástanulás megsegítését szolgálta, másrészt ezek nyitott, játékos magatartást fejlesztő, fantázialazító gyakorlatok voltak. Az első két évben még jellemzőek a Kokas Klárának által vezetett énekjátékok és az azokhoz kapcsolódó élményábrázolások, személyiségfejlesztési gyakorlatok, majd ezek a tanítók hiányában kikoptak, és felváltották őket más, a gyermek teljes személyiségét bevonó tevékenységek, mint pl. a dramatizálás, a szociodráma eszköztára.

A játékos tanulásszervezéshez Forgács a Bauhaus szellemi örökségén túl, Dienes Zoltán matematikai játékok kapcsán leírt szakaszolását⁶⁵ veszi át: 1. előkészítő játékok, 2. strukturális játékok, 3. gyakorló játékok. (14.kép) Forgács, Dienes nyílt gondolkodást ösztönző matematika tanítása mellett, Mérei (és Piaget) gyermeklélektani vizsgálataira alapozva,⁶⁶ a gyerekek életrészeihez igazodó *világjátékot* (vö.: Polcz Alaine a játékdiagnosztikai módszere⁶⁷) tartja a tanulásszervezés egyik legfontosabb kiindulási alapjának (elsősorban a 6-9 éves korosztályra vonatkoztatva). Lényegében a gyermekek játékterápiájának, a dinamikus játékdiagnosztikának felismeréseit és követelményeit alkalmazta a vizuális nevelésben; meg akarta érteni a gyermekek tárgyakhoz fűződő jelentéstársításait. A *világjáték* célja lehet akár az is, hogy a pedagógia (vagy a terápia) által vezetett manipulációs játékokkal a gyermek viszonya a világ elemeihez átrendeződjön (például feloldjon konfliktusokat, félelmeket, frusztrációkat), illetve a világ birtokbavételének új eszközökkel való megsegítése, otthonossá tétele. Ez mutatkozik meg a plasztikus program egyes gyakorlataiban: kis edény formálása agyagból, énekjátékok megjelenítése, kedvenc játék bevonása a

65 Dienes Zoltán megfogalmazásában a folyamat így néz ki: (1) a szabad játék, (2) a szabálykövető játékok, (3) közös vonások keresése, ábrázolás, szimbolizálás, formalizálás. A matematika tanítást nem elvont fogalmak klasszikus ismeretátadásaként írta le, hanem manipulációs eszközökkel (játékkal, táncsal, történetekkel) gondolta fejleszhetőnek azt a kreatív, nyílt végű gondolkodást, amely később a matematikai fogalmak megértéséhez vezet el a gyermeket. Dienes Zoltán (1973): *Építsük fel a matematikát*. Gondolat, Budapest.

66 Lásd két (más és más életkorban) saját szabályokkal üzött gyermekjáték lélektani vizsgálatát Mérei Ferencnél (1935): A gombózó gyermek. *Gyermeknevelés*. I. évf. 1935. 4. sz. 55-57, valamint Mérei Ferenc (1936): Az országalapító gyermek. *Gyermeknevelés*. II. évf. 1936. 5. sz. 76-78, valamint Mérei Ferenc (1973): A játék értelme és öröme In: Susanna Millar: *Játékpszichológia*. Közgazdasági és jogi Könyvkiadó. Budapest. 7-35.

67 A világjáték módszer hazai meghonosítása Polcz Alaine nevéhez fűződik. Lásd: Polcz Alaine (1999): *Világjáték*. Pont Kiadó.

közös alkotó-játékba, bábjátékok, stb.⁶⁸

A kísérlet másik lényegi eleme a *komplexitás* és az *interdiszciplinaritás*: Forgács a vizuális nevelés ideális, három komponensű (*megismerés-élmény-alkotás*) folyamatát a különböző érzékszervi fejlesztéseket (hallás, mozgás, tapintás) bevonva, illetve a tudományos diszciplínákkal való együttműködésben képzelel el – e nélkül, mint mondja, „nem nevezhető teljes nevelésnek” a vizuális nevelés. (Forgács, é. n. :3) Tehát a gyermeket is a maga komplexitásában kezeli, sokoldalúan kívánja bevonni a tevékenységbe, amihez a társdiszciplínák tudását, eszköztárát is hasznosítja; az első két évben inkább a természettudományokkal, majd a dramatizálás/filmzés gyakorlatoknál a pszichológia és a társadalomelméletekkel keres kapcsolódást, még ha utóbbi nincs is tudatosítva a gyerekekben. Előbbire jó példa a matematikai foglalkozással összekapcsolódó kúbusok és golyóbisok készítése, amelyben egyszerre van jelen a taktilis-motorikus fejlesztés, valamint a Marx György-féle Természetismereti Tantervi Reformból kiindulva, a mennyiségek és minőségek csoportosításának, elsajátításának lehetősége. Itt is az előbb leírt játék-szakaszokon keresztül történik a megismerés: nem a térbeli testek fogalmi megértése a cél, hanem az anyagformáláson keresztül zajló világformálás, amit aztán a strukturáló játék (pl. méretek szerinti csoportosítás) tud a matematikai gondolkodás kialakítása felé terelni. A természetismerethez való kapcsolódásnak egyik kiemelkedő példája, amikor 1975 tavaszán élő nyulat vittek az osztályba. (15. kép) Már maga az élő állat jelenléte a sivatari iskolai környezetben pedagógiai értékkel bír, de az élő állat megfigyelésén alapuló ábrázolás módszere különösen összetett, a tanulási motivációt erősítő helyzetet teremthet. Az élő állat osztálytermi „használatát” egyébként Granasztói Szilvia és Székácsné Vida Mária érdeklődéséből ismerte Forgács, akikre hivatkozik is. (Forgács, é. n.: 54).

Forgács a részletes megfigyelés rendszerét az ábrázolási eszközök változatos használatával teremtette meg. A plasztika, a szín, a rajzolás és a bábozás technikáin keresztül az adott téma vagy eszköz újabb és újabb rétege válik a megismerés tárgyává.

A leírásokból nyilvánvaló, hogy zömében nem produktum orientált alkotói folyamatok zajlottak, hanem sokkal inkább egy-egy anyag kísérletező használata (pl. hónapokig tartó agyagozások) vagy akcióba hozása volt a cél, néha kifejezetten efemer eredményekkel (pl. több méter hosszú narancssárga, felfújható nejlonkígyóval környezetalakító performatív-játék). (16. kép)

A harmadik kísérleti évben (a már korábban leírt szocializációs krízis miatt is)

68 A Népművelési Intézet akadémiai tanterv kísérletéhez kapcsolódva, éppen a már emlegetett Malgot István, és az Orfeo együttes végzett pedagógiai kísérleteket az animációs térjáték és a bábpedagógia alkalmazásával. Malgot (1975) az animációs térjátéknak szintén a világmodell jellegét írja le, az animációs tér az ő esetében a gyerekek élő mozgásának, valamint a bábok megmozgatásának tere. Számos párhuzamosságot fel lehet fedezni, Forgács által hivatkozott Moreno-féle szociodráma, és Malgot gyermek-fantáziajátékokon alapuló módszere között is.

kezdett el Forgács a *film integrációjának* lehetőségével kísérletezni. A film először animáció készítés során jelent meg az osztályban, aminek praktikus (pl. drága nyersanyag), illetve didaktikai okai is voltak.⁶⁹ A fázisok és ritmizálások, valamint a komplex műveleti sor így azon eszközök használatán alapult, amelyeket az első két évben megismertek a gyerekek: kis plasztikus konstrukciók, szabad rajzgyakorlatok, szintani játékok. (17. kép) Az animáció összetett folyamatának megélésén keresztül a kooperáció erősítése, és – bár ez akkoriban még nem jelent meg definíciós szinten – a tervezői gondolkodás⁷⁰ fejlesztése is végbement. A mozgókép használatával párhuzamosan a drámapedagógia és a szociodráma módszerét is elkezdte alkalmazni az utolsó kísérleti években. Erről bővebben a következő fejezetben (Moreno kapcsán) illetve a *Gyerekmózi* leírásánál lesz szó.

III/6. Szellemi háttér

Forgács ugyan 1973-ban kezdi a főiskolán az esti rajztanár képzést, de tájékozottságát a gyermeklélektani, pedagógiai és iskolaszociológiai elméletekben, ahogy azt maga is megerősíti szóbeli közlésében, inkább önszorgalmának, illetve az őt körülvevő szellemi közegnek köszönheti.

A gyermek teljes személyiség- és képességfejlesztését célzó, öntevékenységet ösztönző, és a fejlődéslelektani szakaszolás figyelembevételével dolgozó pedagógiai rendszer számos reformpedagógiai előzményt juttathat eszünkbe. E pedagógiai célkitűzések ott vannak a reformpedagógia korai hullámának, jóval a Forgács által is hivatkozott Piaget fejlődéslelektani kutatásai előtti, holisztikus pedagógiai szemléletében (pl.: Maria Montessori, Rudolf Steiner), vagy, hogy a reformpedagógia hazai megjelenéséről is szó essék, az 1915 és 1949 között működő *Új iskola* koncepció is jórészt ezeken alapult.⁷¹ Forgács a szövegben nem igazán tér ki ezekre a történeti előképekre, nem kapcsolja az esztétikai nevelés kérdését a reformpedagógiákban kiérlelt módszerekhez, jóllehet a művészetpedagógia fejlődése történetileg szorosan kötődik a reformpedagógiai és életreform mozgalmakhoz. Egyedül John Deweyt idézi,

69 A gyerekekkel összesen 40 db 3 perces super8-as animációs film készült el. Egyes filmek megjelennek a *Tárgyilagos kép*, valamint a *Gyerekmózi – Gyerek színház* című filmekben is.

70 A design gondolkodáshoz lásd pl. Bényei Judit, Lódi Virág, Pallag Andrea, Szentandrás Dóra, Széll Krisztián, Vida Péter: *A designgondolkodás pedagógiája – A HEAD program lehetőségei az iskola világában*. Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Budapest.

71 Maria Montessori (1870-1952) pedagógiai koncepciójának legfontosabb elemei: a gyermek öntevékeny aktivitásának fejlesztése, megsegítése, és a szabad cselekvés élményének kialakítása. Montessori pedagógiájában különösen nagy hangsúly van a gyermeket körülvevő tárgyi kultúrán, és a speciális Montessori taneszközök használatán, amelyek elsősorban a gyermekek érzékszervi fejlesztéseit célozzák, mint a színérzékelés, mennyiségek érzékelés, finommotorikus és taktilis fejlesztések stb. (Pukánszky és Németh, 1996) Az Új Iskola (New School) a nemzetközi pedagógiatörténetben a századelő legismertebb reformiskoláját jelenti, amelynek alapkonceptiója szerte a világban elterjedt; hazánkban az Új Iskola magániskolaként működött 1915-1949 között. Alapelve egyrészt Nagy László gyermeklélektani tanulmányán alapult, amely a különböző életkori szakaszokhoz más érdeklődési köröket kapcsolt, illetve kiemelt jelentősége volt az alkotó tevékenységnek, és a problémamegoldó képesség fejlesztésének is. (Pukánszky Béla (1997): *Új Iskola*. In: *Pedagógiai Lexikon*. 3. kötet, Budapest, Keraban Könyvkiadó, 591-592.)

⁷² vélhetőleg a nyugaton a hatvanas évekre jellemző Dewey reneszánsz miatt (Pukánszky, Németh, 1996), amely hozzá is elért.⁷³ Dewey számos gondolata idecitolható volna, pedagógiai hitvallásában többek között az alkotótevékenységet a nevelés középpontjába állítja, ezek ugyanis azok a cselekvési formák, amelyek szerinte a társadalmi tevékenységek alapjai. (Dewey, 1976) A pedagógus szerepről vallott gondolatai is visszaköszönek Forgácsnál, mint írja: „*A pedagógusnak nem az a feladata, hogy adott gondolatokat közöljön, vagy hogy a gyermek szokásait formálja, hanem az, hogy mint a közösség tagja segítse a hatásokra való reagálásokra.*” (uo: 101) A gyermeki világot az azt körülvevő (értékteremtő) társadalmi környezettel együtt kívánja értelmezni: „*A gyermek olyan világban él, ahol az ingereket az emberek közösségi élete bizonyos értékekkel ruházza fel, s így nagyon csekély az olyan ingereknek a száma, melyek ruhátlanul jutnak el hozzá. Attól függően, hogy a gyermeknek milyen reakcióit bátorítják, vagy fojtják el, a gyermek milyen reagálásokat lát környezetében, jellegzetes attitűdöt alakít ki ezek iránt az ingerek iránt, s adott jelentést tulajdonít nekik. Az ingerek kontextusban léteznek (...).*” (Dewey, 1976:23) Dewey megfogalmazza az oktatás osztálykülönbségek fenntartását elősegítő működését is, amelyet lényegében a differenciált és demokratizált oktatás víziójával orvosolna: „*(a)z oktatás csak akkor szolgálja az egész közösség érdekét, csak akkor lesz – formájában és tartalmában – nyilvános mindenki számára, ha a különböző egyének, különböző ízlését és képességét egyaránt fejleszti.*” (i.m.: 38-39)

Forgács szóbeli közléseiből tudjuk, hogy mivel olvasott angolul, Kokas közvetítésével hozzáférhetett az angolszász pedagógiai szakirodalomhoz, például iskolakritikai szövegekhez: A.S. Neill és az *open school* mozgalom is ismert volt számára, bár ezek a kéziratban nem jelennek meg.⁷⁴ Akikre inkább hivatkozik, azok a társtudományok képviselői: a pszichológia és a szociológia határterületeiről, illetve a művészetfilozófiából.

Gyermeklélektani kérdésekhez Piaget és Mérei az elsődleges forrásai. Mérei Ferenc munkásságát a kísérlet kezdetén is ismerte, gyermeklélektani és nevelésméleti szövegeit olvasta, de személyesen csak a kísérletnek köszönhetően ismerkedtek meg Gádor Anna közbenjárásával, aki az iskolában a matematikai és a pszichológiai kísérletet vezette (szintén külsős munkatársként). Forgács ettől kezdve tizenegy évig volt Mérei Ferenc tanítványa; erről a kapcsolatról ad érzékletes képet 1987-ben

72 Dewey pragmatista nevelésfilozófiájának lényeges elemei a kritikai gondolkodás, a problémamegoldó képesség, az „életre nevelés”, ezek fejlesztését a demokratikus pedagógiai eljárások gyakorlatain keresztül képzelte el. Lásd: John Dewey (1974): Az iskola és a gyermek élete. In: Ferge Zs. - Háber J. (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. John Dewey (1912): *Iskola és társadalom* (ford.: Dr. Ozorai Frigyes.) Lampel R. Kiadó. Budapest

73 Az 1912-es kiadás után az első pedagógiai előadásokból válogató önálló John Dewey kötet magyarul csak 1976-ben jelenik meg *A nevelés jellege és folyamata* címmel.

74 A pedagógiatörténeti utalások hiányának oka lehet az is, hogy a (hivatalos) nevelésméletben még mindig nem volt elfogadott sem a századelő, sem a kortárs reformpedagógiai vagy progresszív nevelési irányzatokra hivatkozni.

készített portréfilmje, az *Epizódok M. F. Tanár Úr életéből*.

Mérei gyermeklélektani írásainak és szellemiségének hatása jól érezhető Forgács pedagógiai tevékenységén; ahogy a gyerekekkel partneri párbeszédet folytat, finom jelzésekkel segíti őket a kreatív alkotófolyamatokban, illetve abban a szellemi munkában is, ahogyan tudatosítja a folyamatokat, lekövetve a gyermek világformáló, (saját) téralakító igényét: *„Míg szemléletünket a modern mestereken csiszolhatjuk, figyeljük csak meg, milyen elmélyülten konstruál kunyhót / sátrat / a 6-12 éves gyermek/csoport. Az elbújás fantáziája mellett felfedezhetjük a világmodell képét.”* (Forgács, é. n.: 42)

Forgács a kéziratát a következő Walter Benjamin idézettel vezeti föl: *„Mindig is az volt a művészet feladata, hogy olyan szükségleteket termeljen, amelyek kielégítésére még nem jött el az óra.”*⁷⁵ A *műalkotás a technikai sokszorosíthatóság korszakában* című esszéből választott idézet egyrészt már az első oldalon felhívja a figyelmet a technikai médiumok – és egyben azok kritikája – pedagógiai alkalmazásának szükségességére, másrészt analógiát tételez a pedagógia társadalmi víziói és a művészet jövő- és fejlődésorientáltsága között. Forgács saját szavait idézve: *„Minden új pedagógiai törekvés a réginek tartottal szemben új ideáltípusokat nevez meg, és saját korszakának fejlődési színvonalára igyekszik noszogatni az oktatás különböző formáit.”* (Forgács, 1978b: 6) Ilyen új művészeti/pedagógiai törekvések fogalmazódtak meg az avantgárd filmben, a Bauhaus pedagógiájában – amely hagyományokra számos ponton utal Forgács programja is –, de tulajdonképpen Célestin Freinet *Modern Iskolája* is eszünkbe juthat,⁷⁶ amely sok egyéb mellett a technikai médiumok demokratizálásának lehetőségét is beépítette pedagógiai programjába.

A marxista filozófus, Walter Benjamin és idézett esszéje egyébként nyugaton is épp a hetvenes évek derekán kapott újra figyelmet, többek között John Berger 1972-es BBC-sorozatával és könyvével, a *Ways of Seeing*gel, amelynek első része Benjamin tömegtermeléssel és vizuális kommunikációval kapcsolatos gondolatai köré szerveződött. A *Ways of Seeing*-hez témaválasztásban hasonló, vizuális kultúrát tematizáló műsor egyébként hazánkban is készült; a már korábban emlegetett, Balogh Jenő szerkesztette *A látás hatalma* című, 20 részes *Iskolatelevíziós*⁷⁷ műsor. A két

75 Walter Benjamin (1936, 1969): *A műalkotás a technikai sokszorosíthatóság korszakában*. In: *Kommentár és prófécia*. Gondolat. Budapest. 301-334, ill. 386-394. Újabb fordításban: Walter Benjamin: *A műalkotás a technikai reprodukálhatóság korában*. In: *AURA* kiállítás. 2003. C3. Kurucz Andrea új fordítását átdolgozta: Mélyi József.

76 Célestin Freinet francia néptanító, a húszas években dolgozta ki Modern Iskola koncepcióját. Pedagógiájának az öntevékenység, a belső motivációk kialakítása és az *élettel való életre nevelés* a kulcsa. Freinet 29 technikát sorolt fel, melyek a szabad önkifejezést, a kommunikációs készséget, az önálló és a közösségi munkaszervezést/tervezést, a környezetmegfigyelést és alakítást segítik és fejlesztik. E technikák közül külön kiemelendő a technikai médiumokhoz való hozzáférés megnyitása, az eszközök aktív használatának facilitálása, pl.: saját nyomda használat, újságszerkesztés (iskolaújság), rádióadás szerkesztése, a tömegkommunikáció termékeinek (elsősorban az újságok) kritikai vizsgálata. (Kissné, 2015: 9-18)

77 Hazánkban 1963-tól gyártott a magyar televízió az iskolai tanítás megsegítését, a tanítás hatóerejének növelését szolgáló műsorokat, amelyekkel a különböző tantárgyak szemléltetési lehetőségét kívánta gazdagítani. Hogy mennyire működött és vált a pedagógus-eszköztár részévé, az kétséges, de tény, hogy az *Iskolatelevízió* egyes műsorai legendássá, közkezdvelté váltak, pl.: Kudlik Júlia Deltácskája, Öveges József fizika műsora.

műsor összevetése külön kutatás tárgyát képezhetné.

Walter Benjamin máshol is szerepel Forgács kéziratában, ami jó okot szolgáltat, hogy kitekintsek Walter Benjamin nevelésre vonatkozó gondolataira is. Benjamin kitüntetett figyelemmel követte a gyermekkultúra eredményeit, szenvedélyes rajongója volt a gyermekjátékoknak, és gyermekirodalomnak is. Noha ez Forgács szövegében csak érintőlegesen jelenik meg, pl. az orosz népi játékok fantáziaerősítő pedagógiai jelentősége kapcsán (Forgács, 1978a: 45), mégis fontosnak tartom felidézni, hogy Walter Benjamins kultúrateoretikusként az oktatás, a gyermekekben rejlő politikai potenciál is erősen foglalkoztatta, az evvel kapcsolatos írásai pedig olykor programszerű jelleget öltöttek. Izgalmas része a munkásságának, hogy 1927 és 1933 között (az egyetemről való elbocsátása után!) a frankfurti rádióknak készített műsorokat és rádiójátékokat, amelyek jelentős részét gyermekeknek dedikálta, őket szólította meg kedvelt témáival.⁷⁸ Később Capriban találkozott a lett származású színházi rendezővel, Asja Anna Ernestowna Lacis-szal, aki többek között a moszkvai gyermekszínház, majd később *Balkan* gyermekmozi (18. kép) megszervezője volt (ez utóbbit Krupszkajával közösen szervezték).⁷⁹ Lacis felkérésére Walter Benjamin rövid esszét írt a proletár gyermekek színházi neveléséről, „*Egy proletár gyermekszínház programja*” címen.⁸⁰ Ebben a szövegben fogalmazza meg a domináns polgári nevelés kritikáját, és a színház mediális komplexitásából eredő hatásmechanizmust, azaz a színház pedagógiai-tér képzését. Mint írja: „*A gyermek nevelése megköveteli a következőket: a gyermeki életet teljességében kell megragadni. A proletár nevelés megköveteli, hogy a nevelés egy behatárolt területen belül történjen. Ez a kérdés pozitív dialektikája. Mivel az egész életet annak beláthatatlan teljességében egy körülhatárolt területként egyes-egyedül a színház foglalja keretbe, ezért a proletár gyermekszínház a nevelés dialektikusan meghatározott helye.*” (Benjamin, 2022) Asja és Benjamin színházi nevelése kapcsán fel-felsejlenek olyan gondolatok, amelyek aztán Paolo Freire kritikai pedagógia elméletében is megfogalmazódnak, de Benjamin nagyon szorosan egy médium teréhez köti annak lehetőségét, hogy a gyerekek felszabadultan, öntevékenyen és közösségi mivoltukban fejlődjenek és ezáltal politikai öntudatra ébredjenek.

Forgács Péter – nem ismerve a moszkvai proletár gyermekszínház történetét – a drámapedagógiában és a videóban rejlő lehetőségeket Jacob Levy Moreno pszicho- és szociodramájából vezeti le. Moreno egy szociometrián alapuló terápiás módszert dolgozott ki, amelyben hasonló szituációban lévő, már valamilyen szinten közösségként

78 Walter Benjamin rádiós műsoraát Lecia Rosenthal (2014, 2021) szerkesztette kötetbe: *Radio Benjamin by Walter Benjamin*. Verso. London. Lásd még a kötetről megjelent recenzió: Brian Hanrahan(2015): Radio and Child. Walter Benjamin as Broadcaster. *LARB Quarterly Journal* 2015, Summer edition.

79 Andris Brinkmanis kurátor és művészetkritikus foglalkozott Asja Lacis kulturális és pedagógiai örökségével. Lásd: <https://www.e-flux.com/journal/110/337321/constellation-asja/>

80 Walter Benjamin (1930; 2022): *Egy proletár gyermekszínház programja - Gyerekek színháza mint a társadalmi nevelés eszköze - programadó esszé*. Ford.: Zsellér Anna (magyarul) Online: <https://1749.hu/fuggo/essze/walter-benjamin-egy-proletar-gyermekszinhaz-programja.html>

működő, vagy definiálható emberek egy csoportja vesz részt. A szociodráma célja alapvetően az érdekvédelmi csoporttá válás, az egyéni és közösségi cselekvőképesség megélése és megerősítése. Moreno az ember alapvető sajátosságaként írja le a *teremtőképességet*, amit aztán bizonyos társadalmi relációk, társadalmi intézmények (például az iskola) elfojtanak, és az elnyomottak, periférián élők (jellemzően) folyamatos tehetetlenséget, cselekvésképtelenséget élnek meg, mivel a társadalmi szerepekhez kötött elvárásokat internalizálják. A szociodráma ezt kívánja a dramatizáláson, a szerepek újraírásán keresztül feloldani, a csoportot „szuperdinamikus” közösségé formálni. Moreno módszerét egy lánynevelő intézetben dolgozta ki. (Horváth, 2022) Forgács Méreinek köszönhetően ismerte meg a szocio- és a pszichodráma eszköztárát, vizuális nevelésben való alkalmazásukat leginkább a *Gyerekmózi* egyes jeleneteiben, az improvizációs játékokban fedezhetjük föl. (19. kép) A gyakorlatok a dokumentációk alapján nem feltétlenül tudták beteljesíteni a szociodráma tényleges célját, de az mindenképp releváns, hogy nem csak az akkor virágzó drámapedagógiai iskolára (pl. Gabnai Katalin) hivatkozik Forgács, hanem a drámában rejlő kritikai / politikai potenciál mélyebb rétegei is érdekelték.

III/7. A kísérlet értékelése a kritikai elméletek felől

„Sokat vitakoztunk az arc és a testrészek megfestésekor,
végül is ők maradtak felül, azt festettek, ami nekik tetszik.”⁸¹

Forgács Péter

Forgács Péter munkájában külön figyelmet szentel a spontán, nem tervezett szocializációs folyamatok hatásmechanizmusainak, utalva a nevelésszociológia egyes felismeréseire. Ehhez elsősorban Basil Bernstein iskolai szocializációról szóló,⁸² valamint Józsa Péter művészetszociológiai kutatásaira hivatkozik,⁸³ de szóbeli közlése szerint ebben az időszakban Pierre Bourdieu-t is olvasta már, ismerte a strukturalista, kritikai szociológia elméletét. Noha ez utóbbira nem utal szövegeiben, programja mégis olvasható a kritikai elméletek felől: sokszor utal az iskola társadalmi egyenlőtlenséget újratermelő funkciójára, kritizálja az oktatás monolit rendszerét, és Bourdieu tőkeelmélete is megcsillan a következő idézet félelmetes egyszerűségében: „A *gyermek fantáziatévékenysége szorosán követi a körülményeit.*” (Forgács, é. n.: 18)

A szociokulturális háttérrel, a családi és más bevett szokásokat, az iskola és a lakóhely környezeti elemeit és az ezekből következő helyzeteket, nemcsak mint a pedagógiai folyamatokat befolyásoló, esetenként nehézséget, konfliktust hordozó

81 Forgács, é.n.: 32.

82 Bernstein, Basil: Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről. In: Ferge Zsuzsa & Háber Judit (szerk.) (1874): *Az iskola szociológiai problémái. Válogatott tanulmányok.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest. 123-152.

83 Józsa Péter (1975): Tömegkommunikációs klisék 6-12 éves gyermekek dolgozataiban. *Kultúra és Közösség.* 1975/4.

adottságokat észrevételezi, hanem azt, mint a vizuális nevelés módszerének alapvető, feltérképezendő és aktivizálandó részét tárgyalja. A harmadik és a negyedik év leírásánál például kiemeli azt az egyébként általánosan ismert jelenséget, hogy a 8-10 éves gyerekeknél történik egy törés a kreatív kifejező- és rajzkészségben: a gyerekek megoldásai konformistábbak lesznek, egyre jobban jelentkezik a közlés hatása, és az ahhoz való idomulás kényszere.⁸⁴ Mint írja: „Észrevettem, hogy szívesen részt vesznek bármilyen akcióban, játékban, mégis „komoly” felnőttek lesznek egyhamar, akik már nem hajlandóak „végtelen szabadsággal” kezelni az ecsetet, mert ízlésük a „szépet” már az egyéni és csoport ízlés által meghatározott módon, gátoltan ítéli meg, és nem hajlandók részt venni csak úgy a „kisgyerekes kreativitásban”. (Forgács, é. n.: 71) A rajzfejlődés klasszikus modelljeiben⁸⁵ általában a kamaszkort jelölik meg a vizuális képességek fejlődési mélypontjaként, ezt hívják a *rajzi törés* elméletének is. Ugyanakkor a rajzi törést megcáfoló kutatások is léteznek; Kárpáti (2003) például az 1975 és 1999 között a munkatársaival végzett kutatásokra hivatkozva azt állítja, hogy „(a) vizuális képességrendszer lényeges elemeinek fejlődése objektív módon értékelhető, és a kamaszok vizuális képességei mérhető módon fejlődnek 12 és 18 év között. Számos képességelemben a 13–18 évesek egyenletesen emelkedő teljesítményt mutatnak, sőt, a térszemlélet kitüntetett fejlesztési időszaka a kamaszkor. A kamaszok vizuális nyelve a környezet-alakításban, a tárgyak, a saját test megformálásában, díszítésében jelentkezik. A rajzi törés valójában nyelvváltás”. (i.m., 2003: 97)

Tulajdonképpen Forgács jó érzékkel szintén egyfajta nyelvváltásként kezeli a fentebb leírt tapasztalatot (bár a törést sokkal fiatalabb korra teszi), felismerve a rajzi törésnek a szocializációs folyamatokra visszavezethető természetét, és maga is új kifejezési formák felé tolta a nevelési programját (ez a film-animáció programban kerül kifejtésre). Mint mondja: „Szándékaim, épp az ő szükségleteik szerint, a banalitással új eszközök kidolgozására kényszerítettek. (...) A nevelési programnak olyannak kell lennie, amely a meglévő vizuális és ízlés elemekkel dolgozik, és azokat igyekszik egy újfajta, magasabb szintű kreativitásba integrálni.” (Forgács, é. n.: 71)

A gyerekek fantázia-deficitje, a később csatlakozó új gyerekek passzivitása, és a felismert ízlés-konfliktus Forgácsot nem csak az eszköztár bővítésére és programváltásra készítette, hanem egy kritikai elméletekhez igazodó pedagógiai szemléletmód/habitus kialakítására is rávezette: nem ítélkezhet a gyerekek ízlésvilága felett, feladata nem valami külső, gyerekek számára idegen normához való idomítás, hanem az, hogy megértse és beépítse a gyerekek által behozott tudásokat, értékeket

⁸⁴ Lásd még a fantáziajáték elapadása kapcsán: Mérei, 1973; Piaget; 2004.

⁸⁵ Forgács leírása (a szocializációs közeg, és az iskola befolyását figyelembe véve) leginkább a rajzfejlődés úgynevezett U modelljét idézi, mely szerint „(...) a tanítás káros – az iskolai rajzórák hatására válik a sokat és szívesen rajzoló kisgyermekből vonakodva és ügyetlenül ábrázoló kamasz. (...) az U bal oldali, magasan kezdődő és lefelé lejtő szára jelképezi a kisgyermek kiváló rajzi teljesítményét, amely az óvodai és iskolai képzés hatására egyre hanyatlík, míg el nem éri a kiskamasz-kori, 10–12 évesen átélte „rajzi törést”, a spontán, örömteli ábrázolás végét.” Kárpáti Andrea (2003): Mélni a mérhetetlent. *Iskolakultúra*. 2003/8. 96.

és prioritásokat. „Nem értékelhetek a magam szubjektív módján, a magam rendszere szerint olyasmit, amit a másik ember, embergyerek szuverén módon értéknek tart. (...) (V)alamilyen módon becsületesnek kell maradnom, tehát lehetőséget kell nyújtanom arra, hogy úgy fejezzék ki magukat, ahogy tudják.” (Forgács, 1978: 73) Forgács ezzel a mondattal őszintén hangot ad a gyerekek ízlésével szemben kialakult bizalmatlanságának, és tulajdonképpen saját értelmiségi (osztály) pozíciójából eredő előítéleteit is megfogalmazza, ugyanakkor mindegyre önkritikusan reflektál. Nem kívánja megerősíteni ezeket a berögzült elkülönüléseket, hanem a vizuális nevelés módszerein keresztül a partneri, demokratikus viszony megteremtésével kíván hidat építeni. A gyermeket körülvevő vizuális mező – az iskola és a család vizuális kódjai – működési mechanizmusainak és ellenhatásainak leírásakor kulcsfogalma a *banalitás* mint értékrend lesz, amit el kell fogadni és be kell építeni a folyamatba, például vitákon, az ízléskonfliktus megélésén és megéltetésén keresztül.

Forgács az egyik szövegében az etnográfus szerephez közelíti saját magatartását, aki tulajdonképpen a kulturális motívumok begyűjtésén keresztül kerül kapcsolatba a gyerekekkel: „Azáltal létezem közöttük, hogy elfogadom kultúrájukat, amelyeket saját maguk számára realizálnak, és amelyben részt kaphatok, mert kreatívakká lesznek ismét, ha jó emberi kapcsolatba kerülnek, ahol a másfajta kultúra nem a tekintély érveivel hat.” (Forgács, 1978:7)

A vizuális nevelést az iskola erőterében is elhelyezi, kiemeli viszonyát más, hagyományosan oktatott tantárgyakkal, és megállapítja, hogy azok jóval erősebb szocializációs hatással vannak a gyerekekre: „(...) a mi elvárásainknak nem szabad ilyen külső, idegen-fiktív programnak lenni. (...) A vizuális nevelés terén (a programnak) olyannak kell lennie, amely a meglévő vizuális -és ízlés-elemekkel dolgozik, és azokat igyekszik integrálni egy újfajta, magasabb szintű kreativitásba.” (Forgács, 1978: 71)

Abból, ahogyan a többségében munkáscsaládból származó gyerekek ízlésvilágát leírja, és keresi annak lehetőségét, hogy be is építse a demokratikus szervezésű pedagógiai gyakorlatba, könnyen asszociálhatunk a kritikai pedagógia elméletére, még ha az nem is volt ismert a szerző számára.⁸⁶ A kritikai pedagógia nem egy módszert, vagy egy konkrét eszköztárat jelent, hanem a marxi hagyományból a kritikai elméletek közvetítésével létrejött pedagógiai irányzatot, pedagógiai eszmerendszert. Alapvetése, hogy az egyenlőtlen társadalmi berendezkedésben az elnyomottak meg vannak fosztva attól a rendszerkritikus látásmódtól, ami lehetővé tenné számukra elnyomott helyzetük, és annak valódi okai azonosítását.⁸⁷ A

⁸⁶ A kritikai pedagógia elmélet meghatározó alakja, Paolo Freire legfontosabb elméleti munkája Az elnyomottak pedagógiája 1970-ben jelent meg, de magyarul (teljes egészében) a mai napig nem elérhető. A személyes visszaemlékezések és beszámolók alapján Freire pedagógiaelmélete nem jutott el Forgács közvetlen szellemi közegéhez.

⁸⁷ Témában lásd: Udvarhelyi Tessza (szerk.): *A felszabadítás pedagógiája. A kritikai pedagógia elmélete és gyakorlata*. Közélet iskolája. Budapest, vagy *Fordulat* társadalomelméleti folyóirat kritikai pedagógiával foglalkozó lapszáma: Berényi at al. (szerk.): *Fordulat* 28, 2021/1.

hagyományos oktatási szisztémának pedig a társadalmi egyenlőtlenségek rögzítése, és egyben azok elrejtése a célja. Paolo Freire, a kritikai pedagógia elmélet megalapozója, a tanítás/tanulási folyamatokat éppen ezért politikai cselekedetként írta le. Politikai cselekedet akkor is, amikor az iskola a domináns társadalmi osztályok érték közvetítésének intézménye, és (külső) politikai meghatározottságok alakítják a belső világát (nem csak az uralkodó ideológia szimbólumaival, hanem egyéb rejtett tantervi elemekkel is, a használt kulturális kódokkal, a tanár-diák viszony minőségével stb.), és akkor is politikai cselekedet, amikor épp a status quo ellenében, azt felforgató módon alakítja a tanulási helyzeteket. (Dósa, 2018: 225-229) Forgács Péter pedagógiai tevékenysége a maga hivatalos keretei ellenére – elsősorban a filmek és interjúk tanúsága szerint – az utóbbihoz illeszkedik, az általa javasolt komplex esztétikai nevelési programmal tulajdonképpen az iskola ellenkultúráját teremtette meg, amely nem a hegemon iskolai kultúra megerősítését, hanem inkább az eltérítését célozza. A Forgács által használt módszertani elemek (a szociodráma, a technikai médiumok megosztása, a világijáték modell) konstellációja nem csak specifikusan egy komplex esztétikai nevelés számára tud programadó lenni, hanem tágabb értelmezési keretben, a kritikai pedagógia egy gyakorlatként is értékelhető.

III/8. A Tárgyilagos kép és a Gyerekmozi című filmek

A *Tárgyilagos kép* a Mafilm Népszerűtudományos és Oktatófilm Stúdióban, míg a *Gyerek mozi* a Balázs Béla Stúdióban készült. A gyerekek többsége nem emlékezett egyik filmre sem, páran a 2017-es *Pedagógiai partizánakció(k)* kiállításon látták őket először. Visszaemlékezésük szerint annyira mindennapossá tette Forgács a kamerák jelenlétét, hogy egy idő után észre sem vették, nem zavarta őket különösebben, ismerős, számukra is használható eszközként tekintettek a videóra. (20. kép) Ezt a szándékát Forgács meg is fogalmazta beszámolójában: „*Tulajdonképpen mindennapossá kell tenni a felvevőgépet, fényképezőképet, diavetítést, üresen is használhatják, hogy a manipulációs oldal ismert legyen.*” (Forgács, 1978: 75)

Tárgyilagos kép

Péterffy András 1978 környékén a Balázs Béla Stúdióban ismerkedett össze Forgács Péterrel, aki mesélt neki iskolai munkájáról. Péterffy már ekkoriban komolyan érdeklődött pedagógiai kérdések iránt, ami később még hangsúlyosabbá vált (ő maga is pedagógus, egyetemi oktató, számos pedagógiai film rendezője). Forgács Péter mellett például Winkler Márta⁸⁸ pedagógiai munkásságát is dokumentálta; az 1980-as

⁸⁸ Winkler Márta Forgáccsal egy időben kezdte meg a Váli utcai Általános Iskolában Varga Tamás matematika tanítási reformjának kipróbálását, majd a Marx György-féle természetoktatási reform munkálataihoz

Iskolapélida,⁸⁹ majd a két *Kincskereső iskola* film (1991 ill. 1995) is Winkler szakmai fejlődését és vívódásait mutatja be a változó társadalmi környezetben. (21. kép) De a *Tárgyilagos kép* után készült a *Képek kettős keretben* (1979), és a *Hol vagyok én?* (1981) is, mindkettő a gyermek és a nevelési/oktatási intézmények viszonyát járja körbe.

A *Tárgyilagos kép* fotóinzerterekkel kezdődik: az iskola tágabb környezete, egy lakótelep jelenik meg, majd a szürke beton környezetben színes gyerekcsoport az udvaron, a gyerekek portréi és egy-két belső, tantermi dokumentáció – ez vizuálisan érzékelteti a kísérlet kontextusát. A film keretes szerkezetbe helyezi Forgács Péter kísérletét: az első és az utolsó jelenetek a közoktatás átideologizált, hierarchizált mindennapjaiba engednek betekintést. A nyitójelenetben hagyományos iskolai helyzeteket látunk: némán körmölő diákok, finom közeli egy rádiózásról, és egy statikus, memoritert számonkérő magyar óra. „*Tiszán innen, Tiszán túl, túl a Tiszán van egy juhász nyájastul*” – mondják fel a kötelező leckét. (22. kép) Ahogy távolodik a kamera, némiképp formabontó tantermi elrendezést látunk: a gyerekek kis csoportokban, egymás felé fordulva foglalnak helyet. De az óra menete jól láthatóan egyáltalán nem indokolja ezt az elrendezést, így legfeljebb illusztrációjává válik a nem szervesült újító szándéknak. Aki valaha járt iskolába, pontosan ismeri a memoritert felmondásával járó szorongást, vagy éppen a zárójelenet nyelvtan órai szituációját, amelyben az osztályközösség sztereotip szerepei is élesebben kirajzolódnak; ott az *eminens*, a *szeleburdi*, a „rossz tanuló”, belebonyolódva egy a mindennapoktól távoli, nehezen értelmezhető mondat mechanikus mondattani elemzésébe. A gyermek személyisége az ilyen pedagógiai helyzetekben leginkább csak az ilyen sztereotip kategóriákon keresztül jut kifejezésre - ez a beskatulyázás az iskolai erőter működésének kézre álló, az egyenlőtlenségeket reprodukáló eszköze.

Péterffy jó dramaturgiai érzéssel vág át a versmondós jelenetből a kreatív tevékenységben elmerülő gyerekek képére; itt már Forgács kalandjátészóter-makettező foglalkozásán vagyunk. (23. kép) Csoportmunkát, bátor anyag- és eszközhasználatot látunk, a tanár pedig demokratikus, belátásra-önfegyelemre alapozó mediátori módszerekkel operál: „*Hiányzik ott egy fok, nagy az ugrás, ki kéne javítani*”, mondja például egy elképesztően nagy volumenű kalandjátészóter makettje fölött. A gyerekek partnerekként vannak jelen a tanulási folyamatban, nincs kinevetve/kioktatva a gyermekvilág. Az erre következő udvari jelenetekben egy másik közösségi alkotásba nyerünk betekintést, a kisház közös kifestésébe, ahol a gyerekek megadott keretek

kapcsolódott be egy kísérleti osztály vezetésével. Sikeres pedagógiai tevékenységének gyümölcse, hogy 1988-ban megnyitja, akkor még csak négyosztályos iskoláját, a Kincskereső Iskolát, amely azóta is működik. Lásd bővebben: Winkler Márta (1993): *Kinek káloda, kinek fészek*. Hunga-Print Kiadó. Budapest.

89 Az *Iskolapélida* kapcsán Trencsényi László hívta fel a figyelmem a cím egyik fontos jelentésrétegére, jelesül arra, hogy Winkler Márta kísérlete leginkább annak iskolapéldája, hogy miként elitizálódik egy minőségi, kísérleti oktatási módszer. Erre utal korábban Ferge Zsuzsa filmkritikája is: Ferge Zsuzsa (1980): *Iskolapélida-e az Iskolapélida? Filmvilág* 1980/11. 10-11.

között szabadon alkothatnak. Forgács pedagógiai jelenléte koncentrált, mindig figyel arra, hogy a szabad alkotás ne csússzon át szabadosságba, és ne is a másik kárára történjen. Fontos eleme a tanulási/tanítási folyamatnak, hogy a vizuális percepció, kreatív gondolkodás megélésén és tudatosításán keresztül fejleszt. (24. kép) Az alkotó-tanulási folyamatra való reflektáltság kialakítása a gyerekekben különösen fontos motívum, amely különös mód Forgács leírásában nem kap megfelelő hangsúlyt. A filmen azonban jól követhető, hogy dolgozik ezzel az igénnyel – vélhetőleg az alkotás természetes velejárójának tekintette, pedig ez egyáltalán nem evidens.

A filmen az alkotó folyamatok után Forgács prezentációját halljuk, amint a szakköri foglalkozáson készült munkák diáit, a gyerekek kreatív szerepét és fejlődését magyarázza, mint utóbb kiderül, egy szülői értekezlet keretében. A jórészt munkásosztálybeli szülők kezdeti reakciói Forgács lelkes, a kreativitás szerepét kihangsúlyozó, néha idegen szavakat használó bemutatójára a lelkesedés, a közömbösség és a gyanakvás skáláján mozognak. (25-26. kép) Az ezt követő élénk vita mutatja meg nekünk leginkább azt a feszültséget, amely a hagyományos és a progresszív, a *más* között húzódik. Ebben a részben felbukkan a vizuális tanóra presztízsének a kérdése is, lévén, hogy a szülők közül többen egyértelmű kapcsolatot látnak a gyerekük tanulmányi eredményének leromlása, magatartási problémái, és a vizuális tanórák szabadelvűsége között. A vizuális tanóra tanulási-fejlesztési eredményei nem elég meggyőzőek, jórészt láthatatlanok maradnak a szülők számára, ezért tiszta lelkiismerettel fenyegetik vagy büntetik a gyereket a szakkör megvonásával, ha az elképzelésük szerint mérhetőbb, és a társadalmi feljebb jutáshoz közvetlenül szükséges tantárgyakban nem teljesít olyan jól.

A filmből egyértelművé válik, ami a hivatalos beszámolóból talán kevésbé világlik ki, hogy Forgács pedagógiája valóban felkavarta az iskola állóvizét, feszültséget gerjesztett (lásd a szülői értekezleten kibomló konfliktust; a személyes közlések alapján voltak hasonló esetek a tantestület bizonyos tagjaival is), de sajnos az is nyilvánvaló, hogy csak egyedi jelenségként – a szabadság kis szigeteként – jelent meg, nem tudta áttörni az iskola belső világának falait. A film felépítése is ezt a képet erősíti; a keretes szerkezet nem csak keretbe, de zárójelbe is teszi a kísérletet és annak eredményességét.

Gyerekmózi

Forgács Péter 1977-ben, a gyerekek harmadik osztályos korában kezdi el a filmet pedagógiai eszközként alkalmazni. A *Gyerekmózi* tulajdonképpen ennek az 1977-79 közötti időszaknak a terméséből válogat, de túlnyomórészt saját, hol dokumentarista, hol művészi igényű felvételeit használja. A *Gyerekmózi*t éppen ezért nem lehet a gyerekekkel közösen készített, részvételi filmnek elgondolni.

Szerkesztésmódjában látszik a felnőtt alkotók keze (Forgács mellett Lugosi László felvételei kerültek felhasználásra), az anyagok válogatásán, manipulálásán Forgács művészi és pedagógiai intenciói érvényesülnek. Ennek ellenére a gyermekvilág iránti elköteleződés egyértelmű, és szép mementót állít nem csak Forgács saját kísérletének, hanem kísérleti osztályban megképződő kreatív közösségi energiáknak is. A film több nagyobb tematikus fejezetből áll, ezek jól mutatják az eltérő vizuális eszközök pedagógiai használatát (montázs, animáció, dramatizálás, festés-nyomhagyás, technikai eszközök használata). A film mégsem egyszerűen egyfajta módszertani bemutatófilm, hanem experimentális dokumentáció, amit ráadásul teljesen áthat az iskolaellenesség, a maga szimbolikus módján.

Az első jelenetben szabad kamera előtti mozgások láthatók, ahol is a gyerekek ösztönszerű megnyilvánulásai keverednek a TV-filmek bunyós jeleneteinek, buffó karaktereinek imitálásával. (27. kép) A felszabadult, eltúlzott gesztusokat a tollbamondás füzetek fotómontázsa töri meg, emlékeztetve mindenkit az iskolai miliőre – ezek tulajdonképpen komikusabban hatnak, mint az előző jelenetsor. Pár Rorschachtesztet idéző festménykép és az osztályfotózás (a közösség megmutatása) képei után egy, a Péterffy filmjéből ismerős, fekete-fehér osztálytermi jelenetre ugrunk. Mintha klasszikus leckefelmondást követnénk, ám végül a gyerekek által egyszerre felolvasott leckékből kakofónia születik, a száraz tananyag, a matematikai megoldások láncolata értelmét veszti: a jelenet ismét az iskolai valóságból épít komikumot. (28.kép) Ezután szöveges inzert nyit új fejezetet: *TRACCS – improvizáció talált fotókra*. Drámapedagógiai helyzetet látunk, amelyben két kislány privát fotók alapján improvizál felnőtt női beszélgetést, felnőtt (családi, magánéleti) viszonyokról. Forgács néha segítő instrukciókat ad, ha elakadnak a történetben, de hagyja őket kibontakozni, a felnőttvilággal kapcsolatos saját ismereteiket, hallomásaikat, képzeleteiket beépíteni a játékba – a történettségünkben újra a TV műsorok dramaturgiája keveredik a gyermekhumorral: „*Miért váltál el?*”, „*Akaratom ellenére növesztette a szakállát!*”. A következő blokkban montázs/kollázs képek láthatók, amelyekről nem derül ki egyértelműen, hogy a gyerekek munkáit, vagy esetleg azok továbbépített verzióit látjuk, hogy jobban kiütöközzön a gyerekeket körülvevő pop-kulturális és vizuális világ, amely a fantáziájukat ebben az életkorban lefoglalja. Az erőszak, a nemiség sztereotip képei, sztárok és reklámképek váltakoznak; a kiskamasz fantáziák montázsai, de inkább egy felnőtt szerkesztésében. Ezt követően újra az iskola tágabb környezetet látjuk, majd egy udvari akció furcsa dokumentációja következik. Miközben az osztály jelentős része a Rámájana drámáján dolgozik, díszletek között, jelmezekben, addig hárman a hangfelvevővel készítenek önálló rádióműsort. (29. kép) A párhuzamos udvari tevékenység dokumentációjának köszönhetően látjuk is a műsor készítését. Egy vidékről „*Büdipestre*” költöző idős pár szerepét öltik magukra a gyerekek, spontán

improvizációval viszik színre a sztereotipikus karakterek. Ugyan rádiójátékot készítettek, de látszik, hogy teljes testükkel élik át a szerepeket. Ez már a szociodráma pedagógiai használatának egyik eredménye lehet: a gyerekek szabadon és a társadalmi ismeretüket, megéléseiket aktivizálva hoznak létre helyzeteket, amelyeket ráadásul önállóan irányítanak is.

A gyerekek saját világa leginkább a következő részben, az iskolát elhagyó képsorokban és az ahhoz kapcsolt narrációban jelenik meg. Fiúk csoportját követi a kamera, ki az iskolából, egészen egy közeli, félbehagyott, lakatlan házig. Itt végre megmutatkozik az iskolán kívüli, felszabadult, kíváncsi, felfedező gyermeki tevékenység. (30. kép) Amint az egykori szereplőkkel (mára középkorú felnőttekkel) való beszélgetésből kiderült, a többiek, főleg a lányok, nem is tudtak erről a helyről; ez a volt a fiúk titkos helye, ahova vélhetőleg Forgács volt az egyetlen felnőtt, aki betekintést nyerhetett.

A film utolsó nagy fejezete *A terrorista* címet viseli. A nagyvilág aktuális híreinek gyermekolvasatát láthatjuk: a nyugat-németországi terrorista merényletek megmozgatják a fantáziájukat, és azt drámapedagógiai eszközökkel próbálják feldolgozni. Komikus hangvételű jelenetsorok ezek, ahol a magyar TV híradósa lesz a terrorista következő áldozata; a terrorista elfoglalja a stúdiót, majd hosszan kitartott, zavarbaejtő csöndben olvas a kamera előtt, miközben kintről iskolai gyerekzsivaj szűrődik be. (31. kép)

IV. A BALÁZS BÉLA STÚDIÓ MINT PEDAGÓGIAI MŰHELY

Az alábbi fejezetben a Balázs Béla Stúdió (továbbiakban BBS) dokumentarista szekcióját (a „Budapesti Iskolát”), valamint annak közművelődési programját ismertetem. A BBS története alaposan feldolgozott, ennek ellenére fontos a pedagógiai irányultság újbóli vizsgálata, nem csak az előző fejezettel való laza kapcsolódása miatt, hanem az aktuális kulturális/társadalmi gyakorlatok felől nézve is. A fejezet tulajdonképpen elméleti „előzetesként”, átvezetesként szolgál a mestermunka felé, mivel a filmeket nem elemzem részletesen, azok jelenléte a kiállítóterben teljesedik ki.

IV/1. A BBS-ről röviden

1958-ban az államhatalom elkezdte újjászervezni a művészeti intézményrendszert, újjáalakította a művészeti szövetségeket, és ennek a kultúrpolitikai programnak természetesen része volt, hogy a fiatal alkotóművészek helyzetét is „rendezzék”, azaz ellenőrizhető, központosított szervezetekbe tereljék őket. (Gervai, 2004) A Balázs Béla Stúdió létrehozását azonban az önszerveződés igénye is alakította: egy kisebb filmes baráti társaság (Szabó István, Kézdi-Kovács Zsolt és mások) kezdeményezte Gerhardt Pál és a szakszervezet vezetésével, egyenesen Aczél Györgynél. A tervet rövidebb egyeztetés után a pártbizottság elfogadta, és a Balázs Béla Stúdió 1960-ra a hivatalos filmes stúdiórendszer részévé vált.⁹⁰ A BBS mellett ugyanakkor alakult meg a Fiatal Képzőművészek Stúdiója (FKS) is.⁹¹ Ezek a szervezetek az adott művészeti ágban dolgozó 35 év alatti alkotókat „képzítették fel” a felnőtt pályára (annak bürokratikus útvesztőire, az államhatalom működésére), de ezen belül voltak közöttük eltérések a funkciók és a mozgástér tekintetében (az FKS esetében például a tagsági viszony legitímálta a fiatalok művészeti praxisát: aki tag volt, az nem számított közvesztélyes munkakerülőnek; a BBS esetében, mivel a filmes infrastruktúra képes volt felvenni a frissen végzett filmes szakembereket, erre kevésbé volt szükség). Jóllehet, a hatalom elsődleges célja a művészeti főiskolákon végzett fiatalok szem előtt tartása volt az új szervezeteken keresztül,⁹² amibe a cenzúra különböző (néha igen ravasz) formái és szintjei is beletartoztak, ugyanakkor új platformot hoztak létre a szabad kísérletezésnek és a fiatalok szakmai párbeszédének. Dárday István (2015) így

⁹⁰ Bővebben: Udvarnok Virág-Varga Balázs (2009): Variációk egy Stúdióra. A BBS megalakulási és a kora-kádári kultúrpolitika. In: Gelencsér Gábor (szerk.): *A Balázs Béla Stúdió ötven éve*. Műcsarnok. 2009. 15-28.

⁹¹ Bár bizonyos hasonlóságok kimutathatók a valamikori szervezetek között, de ezek együttes elemzése problematikus volna a művészeti erőtér akkori állapotának, a különböző művészeti ágak eltérő strukturális sajátosságainak ismertetése nélkül.

⁹² A BBS 1973-ban lazított a belépés feltételein, ettől kezdve csatlakozhattak főiskolán nem végzett, vagy más szakirányú képzésben résztvevő alkotók is. (Ugyanez a nyitás a Fiatal Képzőművészek Stúdiójában is végbement, a hetvenes évek közepétől ott is megjelentek a társdiszciplínákból művészek és autodidakta alkotók.)

emlékezett vissza a BBS és a hatalom viszonyára: *“A hatalom számára a BBS akvárium volt, egy közelről vizsgálható lombik, ahol – állambiztonsági eszközökön kívül is, magas intellektuális síkon is – megszületésük pillanatától kezdve lehetett figyelni és nyomon követni az egyes generációkat, a bennük érlelődő törekvéseket, a felbukkanó politikai, művészeti és társadalmi tendenciákat. A másik oldal nyeresége egyértelmű volt: ugyan korlátozott, de mégis egyfajta teljes alkotói szabadság, elindulási lehetőség a pályán, a művészet számára legjelentősebb lehetőség: hivatalos pecséttel ellátott menüvel a kísérletezésre.”* (Dárday, 2015: 106)

Zalán Vince (2005) a Budapesti Iskolát bemutató kötet bevezetőjében a BBS-t a hatalom és a filmesek kölcsönös kompromisszumkészségének gyümölcseként írja le.⁹³ A BBS három fontos alapvonásában lehet ezt a kölcsönösséget felismerni: (1) demokratikusan választott vezetőség dönt a filmtervekről (nincs kinevezés „földről”); (2) nem kötötték főiskolai végzettséghez a tagságot (így a főiskolán elutasítottaknak lehetőséget adott a működésre, valamint kialakulhatott egy interdiszciplináris, sokirányú érdeklődéssel rendelkező tagság); illetve (3) az állami filmgyártásban készülő filmekre vonatkozó bemutatási kötelezettség hiánya. Utóbbi fontos következménnyel járt: a bemutatási kötelezettség hiányának köszönhető, hogy a többi filmstúdiótól eltérően, ahol már a forgatókönyveket is be kellett mutatni a filmbizottságnak, a BBS-ben minden (demokratikusan a tagság által) elfogadott filmprojekt eljuthatott a megvalósulásig hatalmi cenzúra nélkül, moziforgalmazásra azonban a Filmigazgatóságon kellett engedélyeztetni a filmet. (Gervai, 2004) Amennyiben a hatalom végül megtiltotta az elkészült mű nyilvános forgalmazását, ez sem jelentette azt, hogy egyáltalán nem lehetett a filmeket vetíteni: zártkörű, és mozihálózaton kívüli vetítéseket a legtöbb esetben engedélyeztek.

A Balázs Béla Stúdió az 1969 és 1980 közötti időszakban erős szociológiai megalapozottságú szellemi és alkotó műhelyként is működött. Az experimentális filmet övező erős érdeklődés mellett a stúdióban alkotók egy csoportját a helyzetteremtő, társadalomkutatással szorosan együttműködő dokumentumfilm, és a filmek közvetítésének, társadalmi szerepvállalásnak kérdése foglalkoztatta.⁹⁴ Fontos megjegyezni, hogy a BBS strukturális működéséből – elsősorban a bemutatási kötelezettség hiányából, ami a korábban említett pozitív hozadékok mellett azt is lehetővé tette, hogy a hatalom problémamentesen „elhallgassa” a műveket – egyenesen következett a társadalom felé fordulás igénye, és a társadalmi forgalmazás koncepciójának kidolgozása, hiszen a fiatal alkotóknak muszáj volt társadalmi bázist építeni, ha meg akarták mutatni munkáikat. Zalánt idézve: *„A BBS működését*

⁹³ Zalán Vince (szerk.): *Budapesti Iskola – magyar dokumentum-játékfilm 1973-1984*. MADE. Budapest.

⁹⁴ A közös jellemzők alapján az ekkor alkotó dokumentum-játékfilmesek csoportját szokás Budapesti Iskolának is nevezni, az elnevezés eredete nem ismert, Kovács (2002) szerint például szerencsésebb volna Budapesti Filmiskolának hívni.

összetetten kell látnunk, hisz esetükben nemcsak alkotói „szabadságharcról” volt szó, hanem bizony igen konkrét, a mindennapi életben jelenlévő strukturális küzdelemről is.” (uo. 10. o.)

A továbbiakban a Balázs Béla Stúdió közművelődési/pedagógiai vállalkozásával – a társadalmi filmforgalmazással –, valamint annak film-törzsállományába vett pedagógiai témájú/módszerű filmjeivel foglalkozom röviden. (32. kép) A kiállítási helyzetbe emelésükkel az a célom, hogy pedagógus szemmel, pedagógiai elméletek kontextusában lehessen vizsgálni az egyes filmeket (*Nevelésügyi sorozat, Kísérleti iskola, Kertészutcaiak*), másrészt a BBS-en keresztül bemutatni, hogyan váltak az iskola és a közművelődés demokratizálódási kísérletei egyes félhivatalos, ellenzéki törekvések művelési terepévé. Az értekezésben elsősorban a témához kapcsolódó szakirodalom, visszaemlékezések feldolgozását végzem el. Ezirányú érdeklődésem két legfontosabb előzménye Czirják Pál tanulmánya a BBS pedagógiai témájú filmjeiről, amely a BBS alapításának 50. évfordulójára rendezett, 2009-es műcsarnoki kiállításhoz kiadott, Gelencsér Gábor szerkesztette tanulmánykötetben⁹⁵ jelent meg, illetve Kodolányi Sebestyén (a BBS utolsó vezetője 1998-tól) egyes munkái, aki elkötelezetten képviseli, dolgozza fel a Balázs Béla Stúdió közművelődési és pedagógiai vonatkozású hagyományát. A társadalmi forgalmazásról készült interjúfilmje,⁹⁶ és az, ahogyan a jelenre adaptálja a társadalmi forgalmazás módszerének tanulságait, az egyik fontos inspirációs forrásommá lett.⁹⁷

IV/2. A konstruktív hatni akarás programja

„A BBS-ben készült dokumentumfilmek egyik fő leleménye abban állt, hogy nem kellett ahhoz nyíltan szembenenni a politikai hatalommal, hogy hamissága lelepleződjön, elég volt kinyitni egy műhely kapuját, egy tanterem ajtaját, vagy belépni egy falusi konyhába: a magát egyáltalán nem illegető botrány ott állt a nézők előtt, a maga közvetlen valóságában.”⁹⁸

Zalán Vince

A BBS életét az 1969 és 1980 közötti időszakban tehát két irányzat határozta meg; a *kritikai-szociológiai dokumentarizmus* és a *neoavangárd experimentalizmus*. A Balázs Béla Stúdió több tagja 1969-ben a *Filmkultúra* folyóiratban közölte a *Szociológiai filmcsoportot!* című kiáltványt,⁹⁹ melyben a kutatásalapú dokumentumfilm-készítés

95 Gelencsér Gábor (szerk.) (2009): BBS 50. A Balázs Béla Stúdió 50 éve. Műcsarnok. Budapest. A kiállítás: BBS 50 Más hangok, más szobák – Rekonstrukciós kísérlet(ek) – A Balázs Béla Stúdió ötven éve. Műcsarnok. 2009. Kurátor: Páldi Livia, Kodolányi Sebestyén

96 A film két részletben megtalálható online: I. rész - <https://www.youtube.com/watch?v=mgBF4y1A92I>, II. rész - <https://www.youtube.com/watch?v=uBoTX4o9uso>

97 Erről lásd: Polgár Alexandru (szerk.) (2017): *IDEA* 51. 5-57.

98 Zalán Vince (2015): „Reményeink lombtalanodása”. In: *Budapesti Iskola – magyar dokumentumjátékfilm 1973-1984*. MADE. Budapest.

99 Grunwalsky et al. (1969) Szociológiai filmcsoportot! *Filmkultúra*, 1969/3. 95-96.

szükségességére hívták fel a figyelmet, pontokba szedve fogalmazva meg a társadalmi témák filmes feldolgozásának módszerét, egyben új formanyelvét.¹⁰⁰ Aláírói a következők voltak: Grunwalsky Ferenc, Magyar Dezső, Mihályfy László, Pintér György, Sipos István, Ajtony Árpád. Bódy Gábor, Dobai Péter, Kardos Csaba (különös adalék, hogy a Budapesti Iskola alapidokumentumának kikiáltott szöveg aláírói közül valójában alig néhányan maradtak a dokumentumfilm műfajánál, vagy készítettek szociológiai jellegű filmet).

A program lényege az alkotói folyamatba épített szociológiai kutatás volt: az alapos problémafeltárás, a hosszú távú jelenlét a tematizált társadalmi környezetben, az interdiszciplináris párbeszéd (az előkutatás megvitatása társadalomelméleti, pedagógiai szakemberekkel), és kollektivizált alkotófolyamatok működtetése. Ez nemcsak a filmkészítés folyamatára hatott, hanem a filmek esztétikájára, formaalkotására is: *“(ez) újfajta dramaturgiát kíván, amely nem egyszerűen “dramatizálná a tényeket”, hanem magát a megismerő analízist tenné meg szerkesztési elvvé.”* (Grunwalsky et al., 1969: 96)

Az új dokumentarizmus előfeltétele a szociológiai erőter újjaszervezése volt a hatvanas években,¹⁰¹ ami nagyban alakította a művészek társadalom felé fordulásának módját és témaválasztásait, meghatározva, hogy milyen hivatalosan, vagy a második nyilvánosságban (szamizdatként) megjelent kutatásokhoz, szociográfiákhoz, elméleti szövegekhez férhettek hozzá a fiatal művészértelmiségiek. Ugyanakkor nemcsak a filmesek használták a társadalomtudományos tudást; a hetvenes évektől egyre inkább kölcsönös volt a kapcsolódás a két szakma művelői között, olykor a filmesekkel való terepmunka fejlődött szociográfiai kutatássá. (Zalán, 2005: 14-15)

A szociológiai filmcsoport programjának szerves folytatásaként a hetvenes évek elején szerveződik meg a BBS-n belül a társadalmi filmforgalmazás közművelődési jellegű programja. Ennek koncepcióját, amelynek lényege – ahogy az 1979-es módszertani kézikönyvük címe állítja¹⁰² –, hogy *„Vetíteni nem elég!”*, a BBS-en belül megalakult Közművelődési csoport dolgozta ki (ennek kulcsszereplője Dárday István volt). A koncepció szerint a filmkészítés kollektív folyamatához nemcsak a szociológiai igényességű előtanulmány, az analitikus megközelítés, de a filmek utóéletének párbeszédteremtő gondozása is hozzátartozik. A program által javasolt forgalmazási forma a filmkészítés gyakorlatát terjeszti ki a közönséggel való tudáscsere facilitálására, viták generálására, moderálására. Krédójuk első pontja, hogy a filmet a valóság és

100 A Balázs Béla Stúdió, és a Budapesti Iskola dokumentarista irányzatáról lásd Hammer Ferenc és A. Gergely András tanulmányait a *BBS 50* tanulmánykötetben (i.m.: 263-274. és 301-318) vagy Gelencsér Gábor (2014): *Csend és kiáltvány*. In: *Az eredendő máshol*. 125-129.

101 Lásd: Szántó Miklós (1998): *A magyar szociológia újjaszervezése a hatvanas években*. Akadémiai Kiadó. Témánk szempontjából a könyv utolsó nagy, az 1966 és 1968 közötti időszakot tárgyaló fejezete, a *Megtorpanástól a válságig, a legrelevánsabb*.

102 *Kézikönyvek a társadalmi forgalmazásról* lásd: Dárday István (szerk.) (1979): *Vetíteni nem elég! - Módszertani kézikönyv a társadalmi forgalmazásról*. Népművelési Intézet. Budapest, valamint Dárday István (szerk.) (1979) *Támpont*. Népművelési Intézet – Információs és Dokumentációs osztály.

önismeret eszközeként használják, így az érintett közösséggel való szoros kapcsolattartás lesz a legfontosabb feladat. Ugyan a visszaemlékezésekben nem jellemző a szociálpszichológiai eszközökre, például az előző fejezetben ismertetett szociodráma-ra való utalás, de a BBS filmek helyzetteremtései kapcsán látni fogunk bizonyos hasonlóságokat. A film (mint médium) pszichológiai vizsgálatokban, pszichoterápiában való alkalmazása ez időszakban foglalkoztatta a (szociál) pszichológia területén dolgozókat is. A hetvenes évek *Filmkultúra* számaiban például Mérei Ferenc és Polcz Alaine egyes szövegei érintik ezt a kérdést.¹⁰³

A társadalmi filmforgalmazás igényét – mint már említettem – egyrészt az a körülmény is erősítette, hogy sok esetben nem kerültek (kerülhettek) vetítésre nagyközönség előtt. A szűkebb nyilvánosság tereiben – filmklubokban, egyetemi/KISZ fórumokon, stb. – ugyanakkor nem korlátozták a filmek és a közönség találkozását. A forgalmazást így a közművelődési szakemberekkel és továbbképzési, oktatási intézményekkel való együttműködést hozta magával, úgymint Népművelési Intézet, VIII. kerületi Művelődési Ház, Dombóvári Művelődési Központ, Fáklya Klub, Fővárosi Pedagógusok Művelődési Központja, Fővárosi Pedagógiai Intézet, Kulturális Minisztérium, Szakszervezetek, majd a Megyei Modellkísérlet beindulása után, Veszprém, Komárom, Bács-Kiskun megye vezető közművelődési intézményei, moziüzemi vállalatai.

A társadalmi filmforgalmazás mint közművelődési és pedagógiai program a filmkultúra és a film médiuma tudatos társadalmisításával dolgozott. A kezdeményezés filmtörténeti előzményeként Alekszandr Medvegykin harmincas évek elején megvalósult kinopoezd-je (filmvonalat), vagy a *cinéma direct* és az etnográfiai film módszerei említhetők (Kovács, 2002; Pócsik, 2012; Zalán, 2015; Polgár, 2017).

Medvegykin filmvonalának lényege az volt, hogy a propaganda-anyagokat terjesztő agitprop-vonalokhoz hasonlóan, de annak módszerét kissé eltérítve, az előrecsomagolt propaganda filmek helyett helyben leforgatott és megszerkesztett dokumentumfilmeket vetítettek le az azok elkészítésében is résztvevő közösségnek. Medvegykin a módszerrel alapvetően az új politikai rendszer felépítését kívánta segíteni, a film médiumát a társadalmi feladat tudatosításának, a problémák feltárásának közvetlen eszközeként használta, a Vörös Hadsereg támogatásával. (Heftberger, 2015) Medvegykin munkássága a hatvanas években Chris Markert is megihlette,¹⁰⁴ 1967 és 71 között Besançonban létrehozta a Medvedkin Group-ot,¹⁰⁵ amely a BBS-féle

103 Polcz Alaine: A cinema direct, mint a pszichoterápia eszköze. *Filmkultúra*. 1970/6. Valamint 'A film szociálpszichológia kitüntetett szemléletési módja.' Beszélgetés Mérei Ferencsel és Vas Judittal. *Filmkultúra*. 1970/1. 64-71.

104 Chris Marker több filmet is készített Medvegykinről és Medvegykinnel, lásd: *Le train en marche* (1971), *Le tombeau d'Alexandre* (1981)

105 Erről magyarul Perczel Júlia (2018) ír röviden a Remélem hamarosan találkozunk – Egy kritikai kiállítás lehetőségei a Bauhaus év előestéjén című cikkében. *Balkon*. Online: <https://balkon.art/home/remelem-hamarosant-alazkozunk/>

társadalmisításnál persze jóval radikálisabban kereste a társadalmilag elkötelezett film útját. 1967-ben Chris Marker és Mario Marret filmet forgatott Besançon város textilipari munkásainak sztrájkjáról és gyárfoglalásáról. A film a munkások körében heves vitákat váltott ki, amelyet szintén dokumentáltak a filmesek, és azt a tanulságot vonták le, hogy a munkásokkal közösen kell elkészíteni saját filmjeiket, filmes képzéseket indítottak, hogy a gyárimunkások önreprezentációs ágenciájukat erősítsék, így alakult meg a Medvedkin Group.¹⁰⁶

A BBS dokumentarista szárnya társadalmisítási víziójának megvoltak a maga (nyilván a társadalmi berendezkedésben is kódolt) határai: a filmkészítés folyamata nincs demokratizálva, nem tesznek lépéseket a kamera két oldala közötti hierarchikus viszony feloldására. Az általuk megfogalmazott demokratizmus nem mentes (jószándékú) manipulációtól. Ahogy Mihályfy László a *Nevelésügyi sorozat* készítése kapcsán fogalmaz: *"Ez demokratikus viszonyt tételez föl művészek és interjúalanyok között, eltörölve a rendezőnek azt a privilégiumát, hogy mivel nála van a kamera, ő csinálhat filmet, s nem fordítva. (...) Tudatosan azt vettük fel, ami érdekelt bennünket, azt váltottuk ki a szereplőkből, amit jellemzőnek gondoltunk. Ezzel a beavatkozással, hogy tényezők lettünk a film szereplőinek életében, úgy érzem, egész sor megbújó, más módon elő se csálható érzelmet, gondolatot, információt rögzítettünk."*¹⁰⁷ Dárdayék tudták, hogy a dokumentumfilm demokratizmusa hat a közönségre, és ez eredményezi a dokumentumfilm státuszváltását; *„(e)z a forgalmazási forma a befogadót /a nézőt/ társadalmi lény mivoltában találkoztatja a filmmel.”* (Dárday, 1979: 7) Nem magában a filmkészítésben való aktív részvételen, hanem a filmhatás aktivizáló erején van a hangsúly. Céljuk, hogy *“(a) film és a közönség tudatosan megszervezett találkozása közösségi élménnyé váljon a film által indukált társadalmi problémákról való közös gondolkodásban, vitában. (...) A film és befogadók találkozása csak így válhat sajátos fórummá, ami teret (sic!) ad a közéleti aktivitásra, a társadalmi kreativitás készségének elsajátítására, és a demokratizmus gyakorlati megvalósítására.”* (uo.: 9)

A Balázs Béla Stúdió Közművelődési kutatócsoportjának pedagógiai ambíciói a *Vetíteni nem elég!* szerkesztésmódjában is testet öltenek, mivel az számol a különböző befogadói diszpozíciókkal, és a tudásközvetítés differenciált lehetőségét nyújtja a program négyféle leírásával: *„Mi a társadalmi forgalmazás annak, akinek csak 1 perce van; akinek csak 3 perce van; aki meg akarja érteni; és végül annak, aki használni akarja.”* Vegyük sorra a négyféle tájékoztatást, hogy plasztikussá váljon a program szemléletmódja!

A program lényegét a *VETÍTENI NEM ELÉG* imperatívusza foglalja magában az

¹⁰⁶ Lásd erről: STARK, TREVOR. 'Cinema in the Hands of the People': Chris Marker, the Medvedkin Group, and the Potential of Militant Film. *October* 139 (2012): 117–50.

¹⁰⁷ Varga Vera (1974): „A nevelésügyi forrásai nem az iskolában, hanem a társadalomban vannak” Beszélgetés a Balázs Béla Stúdió nevelésügyi sorozatáról. *Filmkultúra*. 1974/3.

első oldalon. Az első, összesen hat mondatos leírás szinte kiáltványszerű, de közben elvont társadalomelméleti és politikai kategóriákban beszél: „A magyar társadalom rétegzett.”; „A társadalmi forgalmazás a demokratizmus megeremtésének lehetséges fóruma.” (uo.: 3) A második („3 perces”) verzió már röviden azt is tisztázza, milyen kontextusban született meg a program igénye és hogyan viszonyul a film- és médiaipar forgalmazási rendszeréhez. Előzményként a hatvanas évektől megerősödő társadalomtudományos diszciplínák, elsősorban a szociológiai gondolkodás szellemi életre gyakorolt hatását jelöli meg, ami a BBS alkotóit is a „valóságfeltáró” dokumentumfilm-készítés felé fordította, és mint írja, később ezek a filmek alakították ki „a maguk sajátosságaival adekvát befogadási formát, a társadalmi forgalmazást”. Itt már az intézményesülés irányát is deklarálják: a *hálózat nélküli hálózat* talán elsöre nehezen kibogozható kifejezésével élnek. Ezalatt azt értik, hogy nem egy új intézményi hálózat létrehozása a céljuk, hanem a már meglévő közművelődési rendszer jobb kihasználása: a munkásotthonok, gyárak, iskolák platformjait kell egy központ révén koordinálni, és velük együttműködésben végigvinni a társadalmi forgalmazás programját.¹⁰⁸

A megértést és aktivizálást célzó másik két hosszabb ismertető hasonló lendülettel, sok felszólítással, kinyilatkoztató stílusban fogalmaz, de jobban kifejtik nem csak magának a programnak az infrastrukturális igényét és a közművelődési célokat, hanem a fogalmi/elméleti keretet is: mit értenek „társadalmi” alatt; mi a munka (mint fizikai tér és mint filozófia fogalom) szerepe mindebben; hogyan működik közre a film mint médium a demokratizálódás gyakorlatában.

A *Vetíteni nem elég!* módszertani kézikönyvben szereplő film-törzsállományt tematikus csoportosításban is közlik a szerkesztők: pedagógia, közművelődés, életmód, politikai témájú filmek, falu, stb. (Dárday, 1979: 20-27) Hogy visszakapcsoljunk az előző fejezetünk témájához, meg kell említeni, hogy a csoportosításban Forgács Péter *Gyerek mozija* (1979) vagy Péterffy András *Tárgyilagos képe* (1977) nem kap helyet a pedagógiai filmek között, még ha utóbbi be is került a törzsállományba. Kevés film van a filmográfiában, amely közvetlen a vizuális nevelés kérdését érinti, de művészetközvetítéssel, befogadással és ízlésformálással foglalkozó munkákkal találkozhatunk a „közművelődés” tematikus blokkban.¹⁰⁹ A gyerekek történeteit, és rajzait beépítő, Macskássy Katalin szerkesztette, roma gyerekekkel kollektív alkotói folyamatban megszületett *Nekem az élet teccik nagyon* című animációs filmet, illetve a *Mit látnak az iskolások?* (rendező: Dárday István, Szalai Györgyi, Vitézy László, 1977)

108 A Társadalmi Forgalmazás Központ lényegében meg is alakult a BBS Filmgyártási Forgalmazási és Közművelődési Kutatócsoport indítványára, 1978-ban bele is kezdenek a társadalmi forgalmazás megyei modellkísérletébe a Kulturális Minisztérium engedélyével. Ennek tapasztalatait szintén az 1979-es kézikönyvben foglalják össze.

109 Például: Vitézy László (1976): *Mecénások*; Dárday István (1975): *Rongyos hercegnő*; Szalai Györgyi, Vitézy László (1978): *Leleplezés*.

című filmet érdemes még kiemelni; utóbbi a film médiumának iskolai használatán keresztül fogalmazza meg a tulajdonképpen már a *Nevelésügyi sorozatban* is felmerülő, a nevelés céljával, világképformálással kapcsolatos kérdéseket.

A *BBS 50* tanulmánykötetben a pedagógiai filmeket Czirják Pál tárgyalja alaposan, kontextualizálva őket az 1972-es oktatási párthatározat idézésével, a filmek rövid leírásán keresztül kiemelve az alkotók által megjelenített legfőbb motívumokat és kérdésvetéseket (mint az önkormányzatiság az iskolában, a demokratizmus, a világnézeti nevelés, a pedagógus társadalmi pozíciója). Tanulmánya végén Czirják ugyanarra az álláspontra jut, mint jómagam, miszerint ezek az alkotások mai napig nagyon jól használhatóak lennének oktatási helyzetekben, pedagógus képzésekben, valamint a pedagógus szakma önszerveződési folyamataiban is releváns szerepet kaphatnának. (Czirják, 2009: 331)

Ami azonban a társadalmi filmforgalmazás stratégiáját (és a *Nevelésügyi sorozatot* magát) igazán izgalmassá teszi, az, hogy közvetlenül a hatalom degenerálódott ideologikus szlogenjeit és a társadalmi élet kiüresedett szervezeti formáit vette alapul és töltötte meg valóságos, baloldali kritikai tartalommal. A társadalmi forgalmazással a marxista szellemiségű (film-) kultúracsinálás egyik lehetséges útját jelölték ki az alkotók, ahogy Bódy Gábor (1977; 1996) fogalmazott a *Nevelésügyi sorozatra* (és annak közvetítésére) vonatkozóan: „*Egy radikálisan végiggondolt marxista filmkonceptió ez (...)*” (i.m. 1996: 52). A jelenlegi magyar kulturális diskurzus sajátossága, hogy ez a, véleményem szerint egyértelműen újbalos értelmezés legtöbbször meg sem jelenik. Maguk az alkotók valamikori vállalkozásukat kizárólag a szocializmus hol liberális, hol a nép-nemzeti narratívához illeszkedő kritikájaként, hol pedig értéksemleges megközelítéssel beszélnek el.

IV/3. Az értelmiség proletárjának filmes reprezentációi

A társadalmi forgalmazás törzsállományába felvett pedagógiai témájú filmek közül az értekezésben csak a *Kertész utcaiak*, a *Nevelésügyi sorozat I-V.* és a *Kísérleti Iskola I-VII.* című filmekre térek ki röviden, mivel ezek a mestermunkának is részét alkotják.¹¹⁰ Az alkotók nem csak megjelenítenek nevelésügyi kérdéseket, hanem filmes eszközeikkel (utóbbi két film esetében a cinéma direct módszerével dolgozva), majd a filmek utóéletének aktív gondozásában szerepet vállalva, pedagógiai folyamatokat generáltak – mind a szereplők, mind közönség számára (vagy inkább úgy mondanám, részvételével). Éppen ezért ezeket a filmeket pedagógiai filmekként határozom meg.

Ennek legtisztább példája a *Nevelésügyi sorozat I-V.* (1973), amelyet Dárday István, Mihályfy László, Szalai Györgyi, Vitézy László és Wilt Pál készített, hosszú,

110 Végül a kiállításban csak a *Kertész utcaiak* egyes részletei és a *Nevelésügyi sorozat* két része szerepelt.

kollektív alkotómunkában. A hétrészesre tervezett, de végül csak ötrészes dokumentumfilm-sorozat egy mezőkövesdi pedagóguscsalád mindennapjaiba enged betekintést, részenként más-más családtag szemszögéből, pozíciójából kibontva egy szélesebb társadalmi kérdést. Az 1. rész a Bujáki házaspár egymás közti családi és szakmai viszonyaira, a 2. rész Ágira, a házaspár legkisebb, pedagógusnak készülő lányára, a 3. rész Tiborra, a család fekete bárányára, a 4. rész pedig a szintén pedagógus idősebb lány, Kati és gyárimunkás férje viszonyára koncentrálnak. (33 - 34. kép) Az utolsó részt tulajdonképpen a korábbi részek egybe-, és újraserkesztése adja ki. A privát és közérdekű kérdések összeolvasása a teljes sorozat dramaturgiailag is fontos eleme: lényegében a szereplők magánéletének, személyes megéléseinek társadalmi meghatározottsága kerül feldolgozásra, és talán éppen ennek a tágabb (elméleti) perspektívának köszönhető, hogy egy percig sem zavarbaejtő az alkotók közelsége a család belső világához. A *Nevelésügyi sorozat* a szembesítés és a szituációteremtés eszközével éri el, hogy nemcsak a nézők számára szűrődnek le tanulságok, hanem a nézőkre hat a film, hanem maguk a szereplők is aktív reflexiós munkát végeznek, szinte terápiás beszélgető helyzetekbe kerülnek a vásznon. Az alkotók (elsősorban Dárday István) pszichológizáló párbeszédteremtő technikájában az egyénre fókuszáltság és a filmen megmutatott szélesebb társadalmi kontextus jó egyensúlyban van, a megjelölt kérdések sohasem csak az individuumból problémaként és feladatként, hanem az azt meghatározó körülményekkel összefüggésben jelennek meg.

A film kapcsán az egyik 1974-es *Filmkultúra*-ban jelent meg az alkotókkal interjú, majd több kritika, és azóta is sokszor nyilatkoztak a munkáról; a kortárs filmelméletben Gelencsér Gábor, Czirják Pál foglalkozott tüzetesebben a filmmel.¹¹¹ Ugyanakkor a pedagógiai közegben nem találtam nyomát a film iránti érdeklődésnek, alaposabb elemző munka nem született. Meglehet, hogy ez a film műfaji sajátosságából fakad: tulajdonképpen egy szociológiai tanulmányt látunk, amely kis túlzással a részvételi akciókutatás módszerével dolgozik. A szereplők azért mentek bele a közös munkába, hogy a pedagógus társadalom problémáit közbeszéd tárgyává tegyék, és a közös pontok megtalálásával érdekérvényesítő energiák szabaduljanak fel. E cél érdekében a filmet, a társadalmi forgalmazás módszerével, több iskolai tantestületnek is levetítették, vitafórumokat

111 *Nevelésügyi sorozatra* vonatkozó további fontos szövegek, interjúk a teljesség igénye nélkül: Varga Vera (1974): „A nevelésügy forrásai nem az iskolában, hanem a társadalomban vannak” Beszélgetés a Balázs Béla Stúdió nevelésügyi sorozatáról. *Filmkultúra*, 1974/3.

Gyertyán Ervin (1974): A hivatás lírája és drámája - A Balázs Béla Stúdió "Nevelésügyi sorozata". *Filmkultúra*, 1974/5.

Muhi Klára (2013): „Nem is tudtuk, hogy ilyen sötétben élünk”. Beszélgetés a Nevelésügyi sorozat rendezőjével. *Filmvilág*, 2013/április

Czirják Pál (2014): „Mi filmet filmkészítés közben csináltunk” Beszélgetés Szalai Györgyi filmrendezőjével. *Apertúra*, 2014/Tavaszi.

Dárday István (szerk.) (1977; 2005): Összefoglaló beszámoló a Nevelésügyi sorozat munkafázisairól. In: Zalán Vince (szerk.) *Budapesti Iskola – magyar dokumentum-játékfilmek 1973-1984*. MADE, Budapest, 270-273.

szervezve beszélgetéseket facilitáltak pedagógusokkal. Sajnálatos módon ezekről sem sikerült dokumentációkat felkutatnom.¹¹²

Mihályfy Sándor 1972-es *Kertész utcaiak* című dokumentumfilmje klasszikusabb dokumentarista eszközökkel és valóságábrázolással dolgozik. Bár a forrásokból kiderül,¹¹³ hogy Mihályfy sok időt töltött az iskolában a kamaszok között, alkotói eljárása mégsem tükrözi a témához való közelségét, a szereplőkkel esetlegesen felépített intímabb, közvetlenebb viszonyt. A másfél órás film főszereplője Loránd Ferenc, az iskola igazgatója, végig az ő nézőpontjából ismerjük meg a makarenkói munkaiskola hagyományát követő, VII. kerületi Dolgozók Iskolájának mindennapjait, a gyerekek szociális körülményeit, és az azokból adódó pedagógiai kihívásokat. Loránd átütő erejű pedagógiai személyisége, a megszólalásaiból áradó hivatástudat, a gyermek iránti tisztelet a film vezérfonalává válik. A *Kertész utcaiak* dramaturgiájának másik lényeges eleme a konfliktusok sűrűsége: a hol a szülőkkel, hol a körülményeik áldozatává váló gyerekekkel folytatott permanens küzdelem adja a film fő cselekményét. Pedagógiatörténeti szempontból persze a film önmagában nem elegendő az iskola belső világának megértéséhez; leginkább Loránd Ferenc pedagógiai naplójával együtt feldolgozva lehet eligazodni az iskolája kísérleti jellegű működésében. (35. kép)

A *Kertész utcaiak*at történeti szempontból inkább a *Kísérleti iskolával* érdemes összevetni. Mindkét film a magyar pedagógiatörténet egy-egy megkerülhetetlen figuráját, és azok valóban marxista alapú, a termelőmunkát és a szellemi fejlesztést összekapcsoló iskola-kísérleteit mutatja be, de igen más felhangokkal és szándékokkal. Mihályfy filmje barátságosan közelít a Kertész utcai Dolgozók Iskolájának világához. Feltesz ugyan kritikus kérdéseket, de azok inkább csak Loránd vitathatatlan pedagógiai téziseinek kinyilatkoztatását segítik. Ezzel szemben a Gulyás testvérek hétrészes *Kísérleti iskolája* erősen nekimegy Gáspár László szentlőrinci iskolakísérletének, és ennek köszönhető, hogy a filmnek komoly visszhangja volt a pedagógiai szakmában is. A filmre Gáspár László a *Filmkultúrában* reagált,¹¹⁴ kritizálva a rendezők eszközeit, manipulatív eljárásait, egyben védve saját pozícióját és a kísérlet koncepcióját. Tény és való, hogy a film leghangsúlyosabb része egy a szentlőrinci projektben csalódott pedagógus, Csalog Judit kiélesedő konfliktusa a tantestülettel. Az iskolát leginkább az ő kritikai észrevételein keresztül ismerhetjük meg, és ez nyilván egyoldalú olvasatot eredményez. Arról az egyébként nagyon elkötelezetten felépített, és bizonyos elemeiben valóban újszerű, forradalmi nevelési struktúrából, amelyet Gáspár a tantestülettel kialakított, igazából csak cinikus keretezésben tudunk meg valamit. Az érzékeny néző Gulyásék

112 Egyébként hasonló eljárással és tematikával dolgozott egy évvel korábban Kovács András a *Staféta* című (nem BBS-ben gyártott), dokufikciójának terjesztésekor. Kovács a film szellemi hátterét, oktatással és nevelési kérdésekkel kapcsolatos gondolatait az *Egy film forrásvidéke* című könyvében foglalta össze, mellékelve hozzá a filmankétok beszélgetéseinek kivonatát.

113 Az iskolaigazgató pedagógiai naplójából: Loránd Ferenc (1976): *A Kertész utcaiak - Iskolám története*. Magvető

114 Gáspár László (1987): Egy „filmszociográfiáról” - az egyik szereplő szemével. *Filmkultúra*, 1987/2.

hozzállásának köszönhetően ugyanakkor lényegi tanulságokat tud levonni. A kissé manipulatív filmszerkesztésnek köszönhetően tapinthatóan bomlanak ki a kísérlet belső ellentmondásai, például ahogy a poroszos tanítási gyakorlat és az ideológiai kötöttségek kiherélik az egyébként inspiráló tanulásszervezési módszert. (36. kép) A filmben elhangzó rendezői kérdések Gulyásék pedagógiaelméleti felkészültségét tükrözik, de mai szemmel nézve nem eléggé reflektált a pozíció, amelyből beszélnek: fővárosi értelmiségi attitűdjükben idegenkedés és némi felsőbbrendűség érzékelhető a vidéki pedagógusok valóságával szemben. Kritikai hozzáállásuk éppen ezért a téma egyoldalú megközelítését eredményezi.

A *Kísérleti iskola* módszereiben ugyanakkor a *Nevelésügyi sorozathoz* hasonlítható: az alkotók hosszú jelenléttel és előkészítéssel dolgoztak; fontos eszközük a szembesítés, a felvett anyagok időközönkénti lejátszása az adott közösségnek; helyzetet teremtenek a reflexiók és viták számára, nem csak a filmanyagon belül, hanem a filmforgalmazás társadalmasításán keresztül is. Jóllehet, a gyerekekkel folytatott párbeszédnek nagyon más érzékenységgel vannak felvéve, mint Dárdayék filmjében, de a partneri viszony kialakításának szándéka és a gyerekek iránti tisztelet itt is mindvégig jellemzi az alkotókat.

A mestermunkában a korszak iskolakultúrájáról tehát ezek a filmek fognak érzékletes képet adni, ezek tárják elénk az iskolai nevelés kissé csikorgó demokratizálódási folyamatait, és teszik igazán plasztikussá a lazulás éveiben is erős ideológiai nevelés hátulütőit, a pedagógus szakma megosztottságát, a társadalmi/anyagi megbecsülésük alacsony színvonalát.¹¹⁵

¹¹⁵ Somogyvári Lajos tanulmánya inspiráló volt a filmek ikonográfia vizsgálatához, lásd: Somogyvári Lajos (2015): *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban. Pedagógiai életképek a hatvanas évekből*. Gondolat Kiadó, Budapest.

V. MESTERMUNKA A *HELYZETEK ÉS FELADATOK* CÍMŰ KIÁLLÍTÁS¹¹⁶

Doktori munkám médiuma kiállítás, amelyre a disszertációmban elemzett pedagógiai gyakorlatokat válogattam egybe, illetve kibővítettem korábbi kutatásom, Rév István és Sinkó István szakkörkísérletének anyagával, mert úgy éreztem, a két kísérleti program erősíti és színesíti egymást, a bevezetőben tárgyalt okoknál fogva. A kolozsvári *tranzit.ro* a kísérleti és nem-formális pedagógiával foglalkozó programsorozatuk második állomásaként hívta meg a kutatás-alapú kiállítást, felvállalva annak történeti karakterét.¹¹⁷

A *Helyzetek és feladatok* az elméleti munkához hasonlóan két nagyobb tematikus részre tagolódik: a késő Kádár-korszak általam megkutatott kísérleteket a baloldali térrészben, a Balázs Béla Stúdióhoz kapcsolódó anyagokat a jobboldaliban installáltam. A két blokk között a szakmapolitikai kontextus és a bevezető szöveg épít hidat, de a térben vetített filmek a szövegek nélkül is érthető konstellációt alkotnak. A kiállítás olvasásának iránya nincs megszabva, az egyes szövegtáblák önmagukban is értelmezhetőek, viszont a kereszthivatkozások mégis összetartozóvá teszik őket.

A hangsúlyok, az anyagok mennyisége első ránézésre talán nem kiegyenlítettek, Forgács Péter pedagógiai munkája, ahogy a disszertációban is, erősen túlsúlyba került: a térben a *Tárgyilagós kép* és *Gyerekmózi* vetítve jelenik meg, ezeket veszi körbe az elméleti kifejtés, amelyet nagyrészt a disszertációból emeltem át, és formáltam közérthető falszövegekké. A filmek mellett a Forgács kéziratából vágott videó is helyet kapott, amely elméleti munkájába enged betekintést – itt a nézők közvetlenül találkozhatnak gondolkodásával –, másrészt képinzertekkel hangsúlyoztam a fontosabb hivatkozásait. A videót úgy ritmizáltam, hogy a néző választhasson: csak röviden akar-e beleolvasni a szövegbe, vagy hosszabban elidőzne. Rév István és Sinkó István anyaga 2017 óta nem bővült, így mivel náluk meglehetősen kevés archív dokumentációval dolgozhattam, a munkájukat a kettőjükkel készített interjúfilm meséli el (*Egy földalatti próbálkozás – Rév István és Sinkó István visszaemlékezései* - Lődi Virág, 2017). A videó mellett a gyerekek által szerkesztett *Magyar Hírnök* című újság pestisjárványról szóló különszámának reprodukciója és néhány megmaradt dokumentumfotó szemlélteti a kísérlet hangulatát (fotókat készítette: Jávor István).

A tér másik felében a Balázs Béla Stúdió társadalmi/pedagógiai elköteleződését mutatom be. A BBS kiállított filmjei kettős szerepet töltenek be: illusztrációként

¹¹⁶ Helyszín: *tranzit.ro/cluj*, 2023. 12. 07 – 2024. 01. 15. Online: <https://ro.tranzit.org/en/exhibition/Cluj/2023-12-07/situations-and-commitments> (2023.12.20)

¹¹⁷ A kiállítás megvalósításához a Hypha_etc egy hónapos ösztöndíjában részesültem. A *tranzit.ro* sorozata a pedagógia és a művészet határmezsgyéjén mozgó, társadalmi kérdésekre reagáló alkotói praxisokat, kollektívákat, vagy mozgalmakat kíván bemutatni. Első kiállítás a sorozatban Dan Perjovschié volt (2022), aki aktív pedagógiai helyzeteket hozott létre a térben.

használva ezek a filmképek alkalmasak leginkább arra, hogy a sűrű szövegezés mellett érzékletesen megjelenjen előttünk a Kádár-korszak társadalmi valósága, beszédmódja, stb. Másrészt a kiállítással azt is bizonyítani szeretném, hogy ezek nem csak nevelésüggyel foglalkozó alkotások, hanem módszerükben is pedagógiai filmek – és ezt fontos különbségtételnek tartom. Hosszú válogatás után (a döntést filmjogi kérdések is befolyásolták) a *Kertész utcaiak* című film olyan kulcsjeleneteit emeltem ki, amelyek betekintést nyújtanak Loránd Ferenc igazgató iskolájának belső szisztémájába, megjelenik bennük az önkormányzatiság, és elhangzik Loránd pedagógiai hitvallása is, valamint olyan pillanatok, amelyekben megmutatkozik az ő rendkívüli pedagógus-karakterének esszenciája is.

A *Kertész utcaiak* mellett a *Nevelésügyi sorozat* első két részét állóképsorozatként, a kulcsmomentumokat feliratozva állítottam ki. Ebben a formában sikerült legjobban megjelenítenem azt az „olvasási módot”, fókuszáltságot, ahogyan saját magam közelítettem ezekhez a filmekhez.

A kiállítás anyaga és a körülmények sem indokolták az installáció túltervezését. A grafikai anyagokat én állítottam elő, a térben az intézményben rendelkezésre álló bútorokat és megmaradt alapanyagokat használtam föl.





UTÓSZÓ ÉS KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Az értekezésből teljes egészében hiányzik saját pedagógiai praxisom, kulturális munkám dilemmáinak, helyzeteinek társítása az anyaghoz, és ezt a személyes viszonyulást a kiállítás sem teszi láthatóvá, pedig ezek a dilemmák a válogatott anyaggal való munkát és annak értelmezését is átszövik és kiegészítik. Ennek részben etikai okai vannak: saját pozícióm felismerése nem engedi, hogy pedagógiai munkámat, amelyet mindig másokkal – gyerekekkel, és más felnőttekkel együtt – szoros együttműködésben végzek, egyéni ambíciók kielégítésére a művészeti térbe emeljem. Mégis idekívánkozok, hogy pár szóval tisztázzam, milyen személyes szándékok és érzelmek fűznek az anyaghoz. Közel nyolc éve tanítok fiatal felnőtteket különböző intézményi keretek között, két éve pedig egy tanodában dolgozom általános iskolás korosztállyal. Kulturális munkásként aktívan keresem annak lehetőségét, hogy a jelenkori társadalmi feladatokra, és kihívásokra a doktori kutatásomban felelevenített gyakorlatokhoz hasonló elkötelezettséggel, konstruktív módon reagáljak. Sokat dolgozom tehát az iskola, a hagyományos nevelés világával, és az oktatáshoz, kultúrához való egyenlőtlen hozzáférés helyzeteivel – és soha nem lehet biztosan tudni, hogy vajon magunk is az elnyomás egyik intézményét erősítjük munkákkal, vagy tényleges ellenhatást generálunk. Ehhez a sziszifuszi munkához adhat muníciót olyan cselekvési mintázatok, kulturális előzmények ismerete, amelyekhez még több társadalmi hit és közösségi ambíció társult, mint manapság.

Éppen ezért hatalmas köszönettel tartozom Forgács Péternek, aki a hetvenes években olyan elkötelezett és inspiráló pedagógiai munkát végzett, amihez a mindennapi tanodai munkámban is visszanyúlhatok, és köszönet illeti azért is, mert készségesen állt az érdeklődésemhez, nyitott volt a múlt felidézésére, és azután szabad kezet adott abban, hogyan értelmezem azt. Köszönettel tartozom Dárday Istvánnak, Szalai Györgyinek, hogy személyesen is beszélgettem velük, és mert alkotótársaikkal együtt olyan filmeket készítettek, amiket számtalan felsőoktatási helyzetben tudtam használni a fiatalabb generációk társadalmi érzékenyítése, beszélgetés generálása céljából. Filmjeik (nem csak a dolgozatban emlegetettek) elemi erővel hatottak rám, és formálták társadalmi tudatomat.

Felsorolni is nehéz mi mindent köszönhetek Trencsényi Lászlónak, aki a magyar pedagógiatörténeti múlt feltárásában, a számomra izgalmas részletek kibontásában nélkülözhetetlen segítséget nyújtott: mind írásaival, mind hosszú beszélgetéseinkkel nagyon sokat adott hozzá a pedagógiai ismereteimhez, és érzékenységemhez.

Erhardt Miklósnak köszönöm, hogy bármikor hajlandó volt a témámról

beszélgetni, ötletekkel segíteni, s hogy mindig nagy odaadással és szigorúan lektorálja, véleményezi a szövegeimet.

Köszönettel tartozom konzulensemnek, KissPál Szabolcsnak, aki sajátos munkaritmusomat türelemmel elfogadta.

Végül, de nem utolsó sorban köszönöm a barátaimnak, munkatársaimnak és a tanodás gyerekeknek a sok biztatást, türelmet és támogatást a mindennapi pedagógiai munkához.

BIBLIOGRÁFIA

- Balogh Jenő (1978): Utak a vizuális kultúrához. Ismeretelméleti közelítés. In: Tölgyesi János (szerk.) *Utak a vizuális kultúrához – beszámolók, koncepciók*. Országos Oktatástechnikai Központ. 7-21.
- Baracs Ágnes (1975): Paolo Freire - Az elnyomottak pedagógiája. *Magyar Pedagógia*. 1975/2. szám. 244-246.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform – A magyar közoktatás reformjának története 1972-2000*. Önkönet. Budapest
- Benjamin, Walter (1930; 2022): *Egy proletár gyermekszínház programja - Gyerekek színháza mint a társadalmi nevelés eszköze - programadó esszé*. (ford.: Zsellér Anna) Online (2023. 12. 20): <https://1749.hu/fuggo/essze/walter-benjamin-egy-proletar-gyermekszinhaz-programja.html>
- Bényei J., Lódi V., Pallag A., Szentandrás D., Széll K., Vida P.: *A designgondolkodás pedagógiája – A HEAD program lehetőségei az iskola világában*. Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Budapest
- Berényi E. at al. (szerk.): *Fordulat* 28, 2021/1. Online (2023.10.10)
- Brinkmanis, Andris (2016): Constellation Asja. *e-flux* #110, 2016/6
- Bódy Gábor (1977, 1996): A fiatal magyar film útjai. In: Peternák Miklós (szerk.): *Bódy Gábor írásai*. Pesti Szalon. Eredeti megjelenés: *Valóság*, 1977/11, 73-78.
- Csőregyh Éva (1978): *Lakótelepi iskolások – életmód szabadidő, nevelés*. Akadémiai Kiadó
- Czirják Pál (2009): Alkalmazott filmezés. A BBS pedagógiai témájú dokumentumfilmjei. In: Gelencsér Gábor (szerk.): *BBS 50. A Balázs Béla Stúdió 50 éve*, Budapest, 319-331.
- Czirják Pál (2014): „Mi filmet filmkészítés közben csináltunk” Beszélgetés Szalai Györgyi filmrendezővel. *Apertúra*, 2014/Tavaszi. Online (2023. 12. 20) <https://www.apertura.hu/2014/tavasz/czirjak-mi-filmet-filmkeszites-kozben-csinalunk-beszelgetes-szalai-gyorgyi-filmrendezovel/>
- Dárday István (szerk.) (1977; 2005): Összefoglaló beszámoló a Nevelésügyi sorozat munkafázisairól. In: Zalán Vince (szerk.) *Budapesti Iskola – magyar dokumentumjátékfilmek 1973-1984*. MADE, Budapest, 270-273.
- Dárday István (szerk.) (1979): *Vetíteni nem elég! - Módszertani kézikönyv a társadalmi forgalmazásról*. Népművelési Intézet. Budapest

Dárday István (szerk.) (1979): *Támpont*. Népművelési Intézet – Információs és Dokumentációs osztály. Budapest

Dárday István (2005): Finanszírozhatatlan kép? Szubjektív jegyzetek a Budapesti Iskola természetrajzához. In: Zalán Vince (szerk.) *Budapesti Iskola – magyar dokumentum-játékfilmek 1973-1984*. MADE, Budapest, 36-54.

Dárday István (2015): A dokumentumfilm a rendszerváltás előtt. *Magyar Művészet*, 2015/1. MMA Titkárság

De Duve, Thierry: A Bauhaus-modell vége – Elemzés. *Balkon*, 1999/9, 4-6.

Deme Tamás (1978). A vizuális kultúráról keményen. *Kultúra és Közösség*. 5/1-2 sz. 206-222.

Deme Tamás (2016): A művészeti nevelés megújítása – pedagógiai katalizátor és integráció. A művészeti és művészettel nevelés mindennapos tétele. *Magyar Művészet*. 2016/1. sz., 64-65.

Dr. Deszpot Gabriella (2009): Zenei átváltozás. Kokas Klára komplex művészeti programja, mint pedagógia és terápia. *Parlando*. 51 (6), 5–11.

Dewey, John (1916): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. MacMillan Company, New York

Dewey, John (1974): Az iskola és a gyermek élete. In: Ferge Zs. - Háber J. (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó

Dewey, John (1912): *Iskola és társadalom* (ford.: Dr. Ozorai Frigyes.) Lampel R. Kiadó. Budapest

Fabulya Zoltánné (2021abc): Balogh Jenő élete és munkássága 1-3. *Vizuális Kultúra* 2021. 1. szám, 1/2. szám & 4. szám

Ferge Zsuzsa & Háber Judit (szerk.) (1974): *Az iskola szociológiai problémái. Válogatott tanulmányok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 123-152.

Forgács Péter (é. n.): *Vizuális esztétikai nevelés. Adalékok egy kísérlethez I.* Kézirat.

Forgács Péter (1978a): A Leiningen úti általános iskola egy osztályának kísérleti munkája. In: Tölgyesi János (szerk.): *Utak a vizuális kultúrához*. OOK. Veszprém, MTA Vizuális Kultúrakutató Munkabizottság, Budapest. 66-86.

Forgács Péter (1978b): Kreativitás, ízlés, konfliktusok. *Új Művészet*. 1978/9. 3-7.

Freire, Paulo (1970; 2017): *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Books. London.

- Gáspár László (1984): *A szentlőrinci iskolakíséret I.* Tankönyvkiadó. Budapest
- Gáspár László (1987): Egy „filmszociográfiáról” - az egyik szereplő szemével. *Filmkultúra*. 28. évf. 2. szám
- Gelencsér Gábor (szerk.) (2009): *BBS 50. A Balázs Béla Stúdió 50 éve.* Műcsarnok. Budapest
- Gelencsér Gábor (2014): *Az eredendő máshol.* Gondolat Kiadó. Budapest
- Gervai András (2004): *A tanúk. Film-történelem.* Saxum. Budapest
- Gloviczki Zoltán (2020): Paulo Freire: Az elnyomottak pedagógiája. Idő-szerű recenzio. *Új Pedagógiai Szemle*. 70. évf./9-10. szám. 117-123.
- Graham, Janna; Graziano, Valeria; Kelly, Susan (2016): The Educational Turn in Art: Rewriting the Hidden Curriculum. *Performance Research 'On Radical Education'* issue. Vol. 21:6. December. 29-35.
https://research.gold.ac.uk/id/eprint/19915/1/HiddenCurriculum_GrahamGrazianoKelly.pdf
- Grunwalsky Ferenc, Magyar Dezső, Mihályfy László, Pintér György, Sipos István, et al. (1969) Szociológiai filmcsoportot! *Filmkultúra*, 1969/3. 95-96.
- Gyertyán Ervin (1974): A hivatás lírája és drámája - A Balázs Béla Stúdió "Nevelésügyi sorozata". *Filmkultúra*, 1974/5, 27-30.
- Halász Gábor (1984): Oktatásügyi csoportok. *Medvetánc*. 1984/2-3. sz. 73-95.
- Halász Gábor (1988): Oktatáspolitikai és neveléstudomány a hetvenes években. A hatos főirány. *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról* 9, 1988/november, 5-49.
- Hanrahan, Brian: Radio and Child. Walter Benjamin as Broadcaster, In: *LARB Quarterly Journal* 2015, Summer edition. Online:
<https://lareviewofbooks.org/article/radio-and-child-walter-benjamin-as-broadcaster/>
- Heftberger, Adelheid (2015): Propaganda in Motion. Dziga Vertov, Aleksandr Medvedkin, Soviet Agitation on Agit-trains, Agit-steamers, and the Film Train in the 1920s and 1930s. *Apparatus. Film, Media and Digital Cultures in Central and Eastern Europe* 1.
- Horváth Kata (2022): A teremtőerő visszaszerzése. *Színház*. Online
<https://szinhaz.net/2022/10/12/horvath-kata-a-teremtoero-visszaszerese/>
- H. Farkas Júlia (2006): *Értékek, célok, iskolák.* Balassa Kiadó. Budapest
- Forgách András (1999): Zárt kertek pusztulása. *Metropolis* 1999/nyár

Gerő Zsuzsa (1974): *A gyermekrajzok esztétikuma*. Akadémiai Kiadó. Budapest

Józsa Péter (1975): Tömegkommunikációs klisék 6-12 éves gyermekek dolgozataiban. *Kultúra és Közösség*. 1975/4

Kardos József (2007): *Iskola a politika sodrásában (1945-1993)*. Gondolat Kiadó. Budapest

Kárpáti Andrea (1993). Elvek, eszmények, paradigmák a magyar rajztanításban a kezdetektől a hetvenes évekig. *Magyar Pedagógia*. 1-2. sz. 19-35.

Kárpáti Andrea (2003): Mélni a mérhetetlent. *Iskolakultúra*. 2003/8., 95-106.

Kempf K., Polyák Zs., Dr. Vincze B. (szerk.) (2022): *A művészetpedagógia múltja és jelene – reformpedagógia, életreform, gyermekkultúra*. Magyarországi reformpedagógiai Egyesület. Online (2023.10.10):
https://mpk.elte.hu/download/mpk_2022_tanulmánykötet.pdf

Kissné Zsámboki Réka (2015): *Egy Freinet-szellemű óvodai innováció az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmában*. Edenscript. Pécs. 9-20.

Kocsis József (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet II*. Tankönyvkiadó. Budapest

Kovács András (1972): *Egy film forrásvidéke*. Tankönyvkiadó. Budapest

Kovács András Bálint (1982): „Gyönyörű válság!” A Társulás Stúdió előzményei és törekvései. *Filmvilág*, 1982/05. Online (2023.10.10):
https://www.filmvilag.hu/xista_frame.php?cikk_id=7148

Kovács András Bálint (2002): Öntudatlan rétegek - Ábrázolási konvenciók kialakulása a hetvenes évek magyar filmjeiben. In (uő): *A film szerint a világ*. Palatinus. Budapest

Landau, Erika (1976): *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó. Budapest

Lázár Eszter (2019): *Oktatási fordulat a kortárs képzőművészetben és a művészetoktatásban*. Doktori disszertáció. Pécsi Tudományegyetem. Online:
<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/18329/lazar-eszter-tezis-hun-2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (2023.10.10)

Loránd Ferenc (1985): Reflexiók egy vitához. *Pedagógiai Szemle* 1985/12. szám

Lódi Virág (2016): *Pedagógiai partizánakció*. Magyar Pedagógiai Társaság. Budapest-Szekszárd

Malgot István (1975): Az animációs térjáték lehetőségei az esztétikai-művészeti nevelésben. *Kultúra és Közösség*. 2. 2 – 3. sz. 164 –170.

- Mérei Ferenc (1935): A gombozó gyermek. *Gyermeknevelés*. I. évf. 1935. 4. sz. 55-57.
- Mérei Ferenc (1936): Az országalapító gyermek. *Gyermeknevelés*. II. évf. 1936. 5. sz. 76-78.
- Mérei Ferenc (1945): *A gyermek világnézete. Gyermeklélektani tanulmány*. Anonymus. Budapest
- Mérei Ferenc (1948; 1985): Demokrácia az iskolában. *Neveléstudományok és iskolakutatás*. 1985. IV. évf., 3. sz. OPI
- Mérei Ferenc (1973): A játék értelme és öröme In: Susanna Millar: *Játékpszichológia*. Közgazdasági és jogi Könyvkiadó. Budapest. 7-35.
- „A film a szociálpszichológia kitüntetett szemléltetési módja” Beszélgetés Mérei Ferencel és Vas Judittal. *Filmkultúra*. 1970/1. szám 64-71.
- Mihály Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei – pedagógiai tanulmányok*. Okker – Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Muhi Klára (2013): „Nem is tudtuk, hogy ilyen sötétben élünk”. Beszélgetés a Nevelésügyi sorozat rendezőjével. *Filmvilág*. 2013/április
- Nagy Kristóf & Szarvas Márton (2018): *Balra át, jobbra át – Művészeti és politikai radikalizmus a Kádár-korban – Glosszárium azoknak, akik később vagy máshol születtek*. OSA, 2018
- Neumann Eszter (2011): Az állam kiszorítása az oktatásból. *Anblookk*. 2011/5, 26-31.
- Pataki Ferenc (2005): *A Nékosz legenda*. Osiris Könyvkiadó. Budapest
- Mészáros György, Neumann Eszter (2021): Egy baloldali oktatáspolitikai körvonalai, *Fordulat* 28, 2021/1
- Perczel Júlia (2018): Remélem hamarosan találkozunk...Egy kritikai kiállítás lehetőségei a Bauhaus Év előestéjén. *Balkon*. 2018/9.
- Polcz Alaine: A cinema direct, mint a pszichoterápia eszköze. *Filmkultúra*. 1970/ 6
- Polgar, Alexandru (2017): Social Distribution: Past and Future. *IDEA* #51/2017
- Pócsik Andrea (2020): Az archiviológus Forgács - az elmélyült nézés lehetősége. *Metropolis*, 2020/01.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. Online (2023. 10. 10.): <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/>
- Sáska Géza (2001): „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el!”

Iskolakultúra 2001/2. 45-62. Online:
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19419> (2023.10.10)

Rogoff, Irit: Turning. *e-flux*. issue #00. 2008/november. Online: <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/> (2023.10.10)

Rév István (1984): Kaktusz-sziget. *Medvetánc* 1984/2, 3. sz.

Sáska Géza (2004): Az alternatív pedagógia posztoszocialista győzelme. *Beszélő*, 12. sz. 20–30

Sáska Géza (2011): *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát!* Gondolat Kiadó. Budapest.

Sáska Géza (2020): A pszichológia és a pedagógia az oktatáspolitikában - (eszme) történeti vázlat. *Educatio* 29 (4), 529–544.

Sinkó Ervin (1927): Elkésett megjegyzések a Pestalozzi-ünnepségek alkalmából. *Nyugat*, 1927/9. szám

Somogyvári Lajos (2015): *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban. Pedagógiai életképek a hatvanas évekből.* Gondolat Kiadó, Budapest

Somogyvári Lajos (2016): Munkára nevelés a szocialista pedagógiában: az orosz-szovjet előtörténet (1917–1958). *Iskolakultúra*, 26.évf., 2016/1

Szántó Gábor (1972): Orfeo az álvilágban. *Magyar Ifjúság*, 41. sz.

Szántó Gábor (1972): Még egyszer az Orfeo együttesről. *Magyar Ifjúság*, 46. sz.

Udvarhelyi Tessza (szerk.) (2023): *A felszabadítás pedagógiája. A kritikai pedagógia elmélete és gyakorlata.* Közélet Iskolája Alapítvány. Budapest

Udvarnoky Virág, Varga Balázs (2009): *Variációk egy Stúdióra. A BBS megalakulásai és a kora-kádári kultúrpolitika.* In: Gelencsér Gábor (szerk.) *BBS 50 - A Balázs Béla Stúdió ötven éve*, Műcsarnok. Budapest

Tomori Lajos (szerk.) (1972): *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatairól.* Tankönyvkiadó-MSZMP KB. Budapest

Tóth Klára (2002): Szimultán évek voltak...Beszélgetés Dárday Istvánnal. *Filmkultúra*

Tölgyesi János (szerk.) (1978): *Utak a vizuális kultúrához, beszámoló – koncepciók,* Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, MTA Vizuális kultúrakutató Munkabizottság, Budapest.

Trencsényi (2001): „Ahol a szabadság a rend...” *Iskolakultúra*, 2001/2.

Zalán Vince (szerk.) (2005): *Budapesti Iskola - magyar dokumentum -játékfilmek*

FILMOGRÁFIA

Dárday István, Mihályffy László, Szalai Györgyi, Vitézy László, Wilt Pál (1973):

Nevelésügyi sorozat. BBS

Forgács Péter: *Gyerekmozi* (1979) BBS

Forgács Péter (1988): *Epizódok M. F. Tanár Úr életéből.* BBS

Gulyás Gyula, Gulyás János : *Kísérleti iskola* BBS

Kodolányi Sebestyén (2014): *Vetíteni nem elég! 1-2.* Manda

Kovács András (1971): *Staféta.* Mafilm – Játékfilmstúdió

Péterffy András (1979): *Tárgyilagos kép.* Népszerű-tudományos Filmstúdió

Macskássy Katalin (1977): *Nekem az élet tetszik nagyon.* Pannónia Filmstúdió

Marker, Chris (1971): *Le train en marche, Le tombeau d'Alexandre* (1981)

Mihályfy Sándor (1972): *Kertész utcaiak.* BBS

Rózsa János (1972): *Botütés saját kérésre.* BBS

Vas Judit (1970): *Kifejezési formák összefüggései.* Tudományos Kisfilm Stúdió

Vas Judit (1968): *Módszerek.* Tudományos Kisfilm Stúdió

KÉPMELLÉKLET



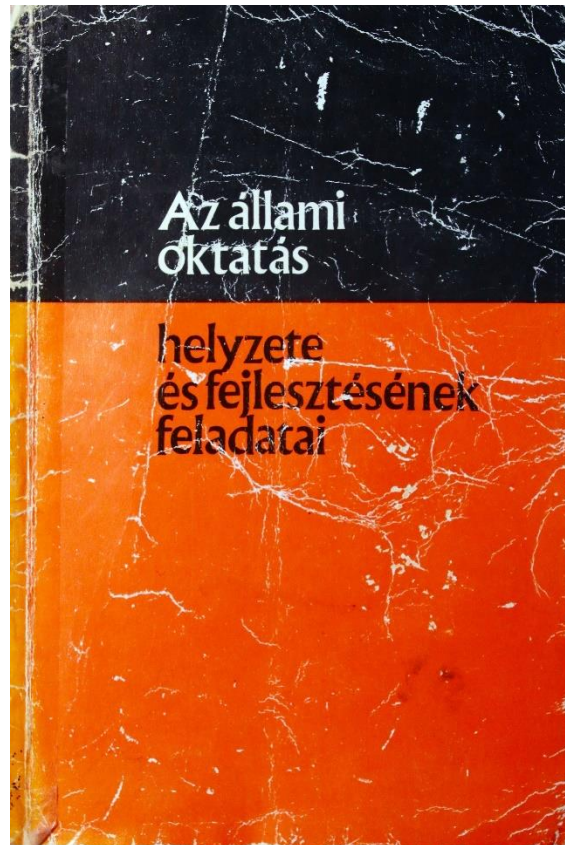
1.kép: *Pedagógiai Partizánakciók* kiállítás. 2017, fotó: Zellei Boglárka



2. kép: Rév István és Sinkó István



3. kép: Forgács Péter valamikori tanítványaival a '78-as Újművészetet olvassák.



4. kép



5. kép: Részlet a *Nevelésügyi sorozat* 2. részéből.

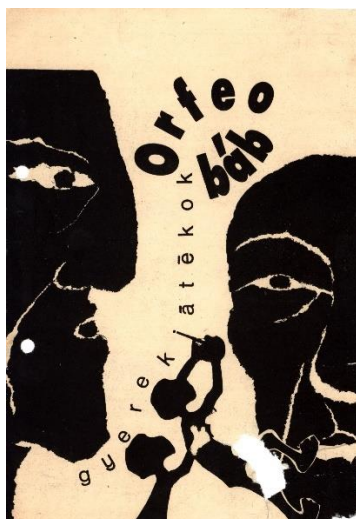


6. kép: Kokas Klára zenei-foglalkozás közben. Forrás: Fortepan

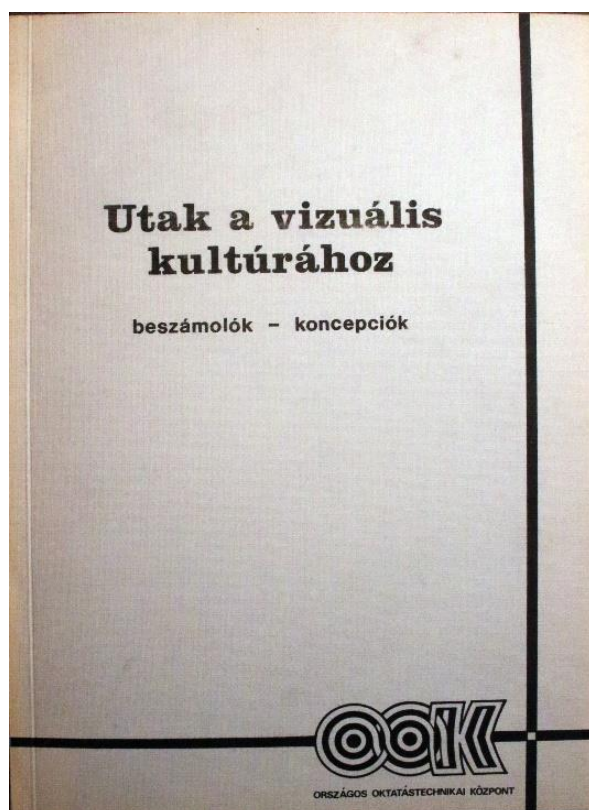


7. kép: Részletek Vas Judit *Kifejezési formák összefüggései* című filmből.





8-9. kép: Orfeo csoport tagjai építik a borosjenői házukat + Meghívó az Orfeo bábcsoport Gyerekjátékok című előadására



10. kép



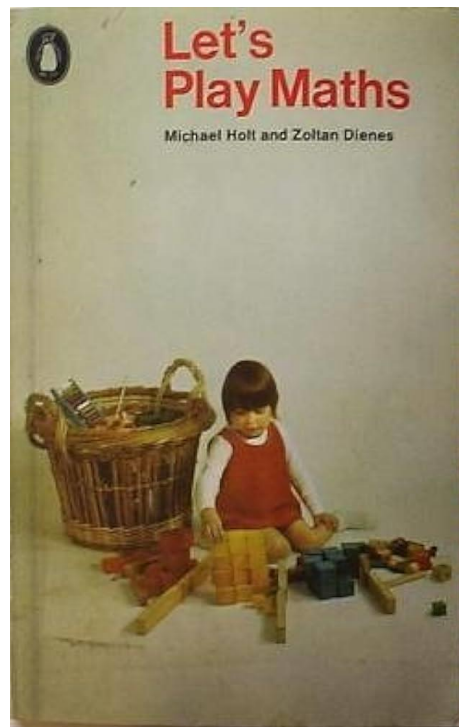
11. kép: A Leiningen úti Általános Iskola, 1978-ban. Forrás: Fortepan



12. kép: Filmkép a *Tárgyilagos kép*ből.



13. kép: Forgács tanítványok a *Tárgyilagos kép* megnézése után. Koczogh Boglárka, Winter László, Palócz Zsolt.



14. kép: Dienes Zoltán egyik angolul publikált könyve, és Dienes Zoltán az általa fejlesztett matematikai játékok demonstrációján. Képek forrása:

https://www.dienes.hu/?page_id=52



15. kép: Élő állat mintázás Forgács Péter kísérleti osztályában.

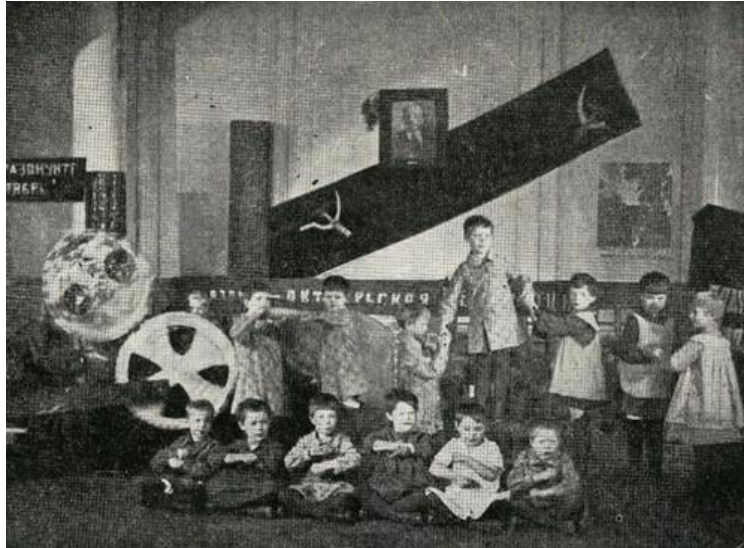




16ab kép: Filmképek a *Tárgyilagos kép*ből és az archív anyagokból 2017-re készített rövidfilmből.



17. kép: A gyerekek mintázás és filmfelvételek készítése közben - *Tárgyilagos kép*



18. kép: Asja Lacis gyerekszínháza, 1920. Kép forrása: Irodalom-, és Zenemúzeum, Riga



TRACCS

(improvizáció talált fotókra)



19. képek: Improvizációs játékok talált családi fotókra.
Filmképek a Gyerekmoziból.





20. kép: Forgács Péter szülői értekezleten mutatja be a programját - *Tárgyilagos kép*.



21. kép: Winkler Márta az *Iskolapélda* című filmben.

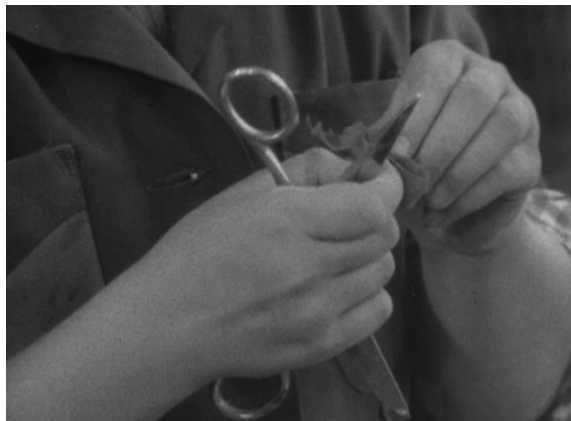


So, who'll repeat the whole sentence?



What kind of fascists? 'German'.

22. kép: Egy hagyományos tanóra a kísérleti osztályban – *Tárgyilagos kép*



23. kép: Kalandjátsszótér tervezés, formálás - Tárgyilagos kép



24. kép: Saját alkotás szemlélése közben - *Tárgyilagos kép.*



27. kép: Kamera előtti improvizációs játékok, és visszanézésük - *Tárgyilagos kép.*



28. kép: Felelő kórus, filmképek a *Gyerekmuziból*.



29. Gyerekek önálló, spontán rádiós interjú készítése a háttérben, miközben a Rámájana színházi előadás felvétele megy. Filmképek a *Gyerekmoziból*.



30. kép: Az udvaron álló funkciótlan épület hasznosítása - *Tárgyilagos kép.*



31. kép: A terrorista. Gyerekek improvizációja napi hírekre. Filmképek a *Gyerekmoziból*.

A FILMEK TEMATIKUS CSOPORTOSÍTÁSA

PEDAGÓGIAI FILMEN

Botítás saját kérésre
Dózsa népe
Fellebbezés
Gombnyomásra /rajzfilm/
A Kertészutcaiak
Miheztartás végett
Mit látnak az iskolások?
Módszerek

Nevelésügyi sorozat:

1. A szocialista nevelésért
2. Ági
3. Kati és Ernő
4. Tiborból munkás lesz
5. Tanul és tanít a család

Nyugodtan meghalni
Milyen a világ?
Tanítókisasszonyok

ÉLETMÓD

Befejezetlenül
Boldogság
Családi tüzfészek
Az egyedi eset természetrajza
Érettségi nélkül
Istenmezején 1972-73-ban

Mit csinálnak a cigánygyerekek?
Nyugodtan meghalni
Tanítókisasszonyok
Tárgyilagosan
Valami mást
Még és már

POLITIKAI TÉMÁJU FILMEK

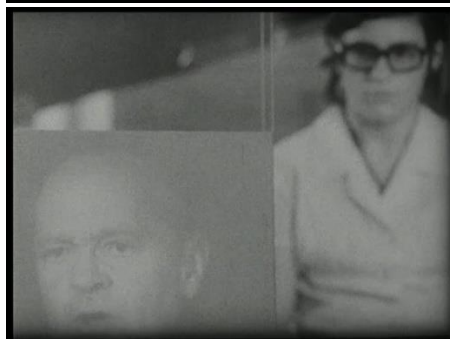
Dózsa népe
Fogadalomtétel

Az egyedi eset természetrajza
A határozat

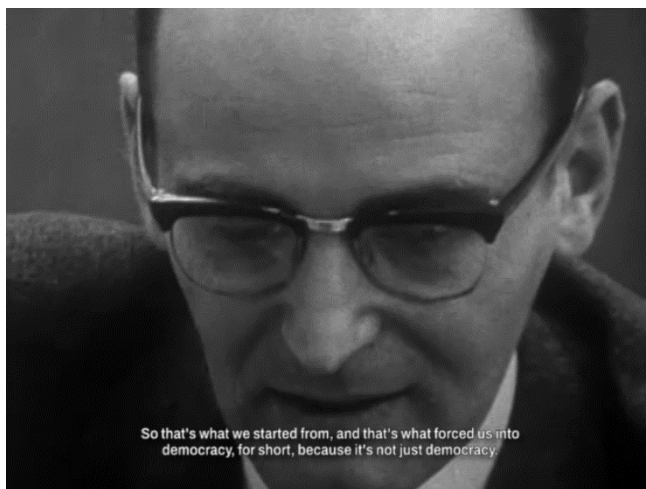
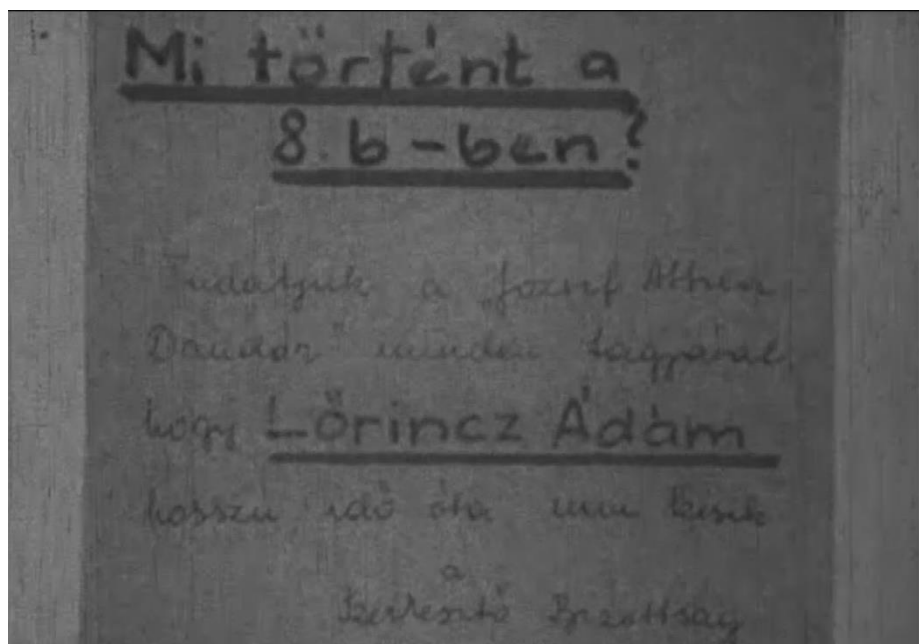
32. kép: A BBS Társadalmi forgalmazásának törzsállományába vett pedagógiai témájú filmjei. Kép a *Támpont* című módszertani könyvből.



Ő LESZ A HATODIK
PEDAGÓGUS
A CSALÁDBAN



33-34. kép: Filmképek a *Nevelésügyi sorozat I-II.*-ből.



35. kép: Filmképek a *Kertész utcaiak* című filmből - utolsó képen Loránd Ferenc, az iskola igazgatója.