

# **Lódi Virág: Pedagógiai partizánakció**



**LŐDI VIRÁG**

**PEDAGÓGIAI  
PARTIZÁNAKCIÓ**

Budapest-Szekszárd 2016

ISBN

A könyv a szerzőnek a MOME-n 2016 júniusában sikerrel és dícsé-  
retesen megvédett  
tanári szakkolgozatán alapul

A kiadás támogatói

Böjte József és családja  
Compass-Education Kft  
Ifjúság szakmai Társaság  
Kiss Áron Magyar Játék Társaság  
Korniss Szolgáltató Bt  
Moholy-Nagy Művészeti Egyetem  
Pallasz Páholy Egyesület  
Petsching Mária Zita és Kéri László  
Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar  
Sinkó István  
Új Helikon Bt

lektorok:  
Bús Imre  
Trencsényi László

Kiadja  
a Magyar Pedagógiai Társaság  
s a PTE Illyés Gyula Kar Gyermek kultúra Kutatócsoportja

Budapest-Szekszárd 2016

# Tartalom



# I. BEVEZETŐ

A pedagógia iránti érdeklődésem szükségből született. Művészeti tanulmányaimat folytatva ugyanis egyre világosabbá vált számomra, hogy jelen társadalmi viszonyok között a művészetet olyan kreatív eszköztárként érdemes/kell használni, amely segíthet bizonyos társadalmi mozgások, társadalmi erjedések értelmezésében és keretezésében; ebből kiindulva, a művészet és pedagógia között mind szorosabb kapcsolatot képzeltem el. Olyan edukációs helyzetek kezdtek érdekelni, amelyek a művészeti eszköztár felhasználásával igyekeznek valamiféle – a társadalmi valóságra irányuló – kritikus attitűdöt és gondolkodást kialakítani a résztvevőkben.

A két terület viszonyának, az egymás működésére kiható paradigmaváltásoknak a kutatása nem új keletű dolog. Az esztétikai nevelés klasszikus elméletei a 18. században születtek (Schiller *Levelek az ember esztétikai neveléséről* című művében például összekapcsolja az esztétikai állapotot valamiféle morális – azaz társadalmi – állapottal)<sup>1</sup>, ezek azonban a szépség, az ideál, a katarzis, és egyéb – a modern és kortárs kultúrában kritika alá vont – művészetelméleti fogalmak mentén kutatják az esztétikai nevelés lényegét. A századfordulón az első reformpedagógiai irányzatok, amelyek művészeti alkotófolyamatokhoz hasonlóan számos esetben a szabadság és a kreativitás mítoszával dolgoztak, az esztétikai nevelést is megújították: ekkor jelenik meg a művészetpedagógia.<sup>2</sup>

1 Friedrich Schiller *Levelek az esztétikai nevelésről* című munkája elérhető az interneten: [https://issuu.com/minarthos/docs/schiller\\_levelek](https://issuu.com/minarthos/docs/schiller_levelek)

2 „A századfordulóra kibontakozó első jellegzetes reformtörekvés, amely a kor életérzésében, kultúra- és világfelfogásában gyökerezett, a művészetpedagógia volt. Ez az irányzat az életfilozófiának és a kor-szak modern művészeti törekvéseinek szellemi atmoszféráját sugározta, s egyben azoknak sajátos pedagógiai vetületet nyújtott.” PUKÁNSZKY, NÉMETH (1993) 505pp

Az oktatás és a művészet – lévén társadalmi konstrukciók – olykor igen hasonlóan reagálnak egyes társadalmi folyamatokra, hiszen mindkettőt erősen meghatározzák az adott kor politikai és ideológiai keretei, mindkét intézményrendszer függőségi viszonyban van a mindenkori hatalommal, és annak fontos legitimációs eszközeiként is funkcionál, ugyanakkor, ami a legfontosabb, mindkét diszciplína társadalomformáló szereppel és így politikai potenciállal bír. Ráadásul a szakmai diskurzusok és elméletek mellett a pedagógiai és a művészeti gyakorlatban is egyre több a hasonló elem.

A leglátványosabb összefonódások a két tevékenység között feltehetőleg az avantgárd óta figyelhetők meg. A baloldali gyökerű művészeti gyakorlatok, a 20-as évek avantgárd törekvései és a kor (szintén baloldali gyökerű) radikális pedagógiai irányzatai, valamint az életreform mozgalmak között is érdekes összefüggéseket találni. A művészet és a pedagógia (módszerbeli) összehangolásának lehetősége a 60-as évektől válik egyértelművé – és itt nem konkrétan a művészetpedagógiára gondolok, hanem például a tanítás és tanulás folyamatát magát is művészetként tételező elméletekre,<sup>3</sup> vagy a kreativitásról szóló, az 50-es évektől egyre inkább előtérbe kerülő diskurzusra. A fluxus, a performance, az intézménykritika művészeti gesztusai egyértelműen összecsenenek például az „iskolátlanítás”<sup>4</sup> gondolatával, a performatív oktatással, az *action learning*-gel és más, posztmodern pedagógiai elméletekkel.

A művészeti intézményrendszer is egyértelműen közelít a demokratikus és alternatív oktatás-szemléletek felé. A művészet demokratizálódásának és társadalmi felelősségvállalásának igénye miatt nem csak az alkotótevékenységben, de (az avval manapság sok esetben összemosódó) kurátori gyakorlatban és a művészközvetítésben is egyre gyakoribb az oktatási/nevelési technikák alkalmazása. (A kurátori szerepkörrel foglalkozó szakirodalomban ezt *oktatási fordulatként* szokás emlegetni.<sup>5</sup>)

3 Például Robert Filliou *Teaching and Learning as Performing Arts*, 1970

4 ILLICH, Ivan (1970): *Deschooling Society*. Harper and Row. New York.

5 „Az 1990-es évek második felében terjedt el a kortárs művészeti és kurátori gyakorlatban a különböző oktatási formák és struktúrák, alternatív pedagógiai módszerek alkalmazása, amelyet a kortárs műv-

Jelen tanulmányban nem kívánok bővebben szót ejteni a „társadalmilag elkötelezett” címkével ellátott, és pedagógiai missziókat követő művészeti gyakorlatokról; legyen elég annyi, hogy többek között az ilyen jellegű (szakirodalmakból vagy közvetlenül, munkám során megismert) kritikai művészeti projektek, és elképzelések<sup>6</sup> tereltek a „politikus” pedagógia, a közéleti ember nevelése lehetőségeinek kutatása felé. Tehát a felvezetés ellenére a tanulmány nem egy mai, aktuális (művészet-) pedagógiai aktivitást vagy helyzetet jár körül, hanem egy kádár-korszak végi pedagógiai kísérletet, amelynek kapcsán azonban olyan kultúrtörténeti, nevelésfilozófiai kérdésekbe ütközünk, amelyek tanulsággal szolgálhatnak a mai fiatal pedagógus generáció számára is. Ezek áttekintése alkalmat ad arra, hogy felvázoljam a pedagógiai hagyományt, amelyet saját, jövőbeli gyakorlatomban is mozgósítani szándékozom.

Központi témám egy 1976-tól 1984-ig tartó pedagógiai program, melynek két mentora Rév István gazdaságtörténész és Sinkó István festőművész, művészetpedagógus volt. A kísérlet színhelye a Városmajor utcai Általános Iskola, azon belül is az iskola légópincéjében (később a padlásán) tartott délutáni foglalkozás, Sinkó István szakköre. Tudatosan kerülöm a tevékenység művészetpedagógiai kísérletként való definiálását, először is, mert a visszaemlékezések sem így fogalmazták meg – bár ennek oka lehet, hogy hazánkban ekkoriban még nem volt annyira felkapott kifejezés a művészetpedagógia –, másrészt pedig azért, mert a kísérlet 1984-es narratív összefoglalásából nem egy klasszikus értelemben vett művészeti foglalkozás/alkotó-tábor, hanem sokkal inkább egy

szet oktatási fordulatának is neveznek. Az oktatási fordulathoz kapcsolódó kezdeményezések az ismeretszerzés és -átadás, a (művészeti/kurátori) kutatás és a tudástermelés fogalmi köré rendeződnek. A (mű) tárgyalapú alkotásokról a hangsúly a folyamat- és eseményszerűsége, a kiállítási környezetben és az azon kívül alkalmazott diszkurzív módszerekre, illetve a pedagógiai szituációk alkalmazására helyeződik át. Az oktatási fordulat koncepciójához köthető művek, kiállítások és projektek legjellemzőbb közös vonása olyan új módszerek keresése, amelyek lehetővé teszik a tudáshoz való hozzáférés demokratizálódását, új műfajok és bemutatási módok alkalmazását, a mű, a művész, a kurátor és a befogadó kapcsolatának megváltozását, valamint a résztvevő tényleges aktiválását.”

<http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/szotar/oktatasi-fordulat/>

- 6 Ezen projektek leírásaival és kritikai megközelítésével (magyarul) többek között a Képzőművészeti Egyetem gondozásában megjelent *A gyakorlattól a diszkurzusig* című szöveggyűjteményben ismerkedhetünk, például Gregory Sholette, Paul O'Neill, Grant Kester írásain keresztül: <http://www.mke.hu/adat/szovegyujtemeny.pdf> vagy megemlíthető Claire Bishop (2006) *Szociális fordulat* című írása (fordította Somogyi Hajnalka) <http://exindex.hu/print.php?page=3&cid=531>

társadalom-, és gazdaságismereti kreatív szakkör körvonalazódik. A gyerekek különböző aktivitási formákon keresztül ismerkedhettek a társadalmi rendszerrel, történelmi eseményekkel, és közelíthettek olyan strukturális elemekhez, amelyek lehet, hogy csak rejtetten, de meghatározták mindennapi életüket.

Röviden tehát, a társadalmi és történelmi ismereteknek egy közvetlenebb, „cselekvő” elsajátítása/átélése zajlott a foglalkozásokon, vizuális eszközhasználattal. Mindehhez egyértelműen a radikális (nyomokban anarchista) pedagógia módszerével közelítettek a vezető tanárok – ezt a leírásból és visszaemlékezésekből felsejlő módszert fogom vizsgálni a későbbiekben. Hozzá kell tennem, hogy mivel szakköri tevékenységről van szó, eleve oldott körülmények között kell elképzelnünk a folyamatot – egy klasszikus tanórán minden bizonyosan kivitelezhetetlen lett volna egy hasonló próbálkozás. (Ezt részben cáfolva, a későbbiekben felidézek egy, hozzáállásában némiképp hasonló, de a hivatalos tanmenetbe illeszkedő, 1977-es *komplex esztétikai nevelési kísérlet*.<sup>7</sup>)

Minden pedagógiai működés – legyen az elmélkedés a pedagógiai gyakorlatról, vagy effektív cselekvés – alapja, hogy jól megfogalmazott emberképpel dolgozzon, amelyet nyilván a korszellem, a társadalmi elvárások határoznak meg. Céлом tehát feleleveníteni azt is, hogy milyen emberkép állt a kor oktatáspolitikája mögött, és ehhez képest milyen embereszménnyel dolgozhatott a Rév-Sinkó kísérlet.

Az elemzendő tevékenység, és általában a pedagógiai munka, nem értelmezhető az annak feltételeit megteremtő társadalmi kontextus vizsgálata nélkül. A kísérlet feldolgozását ezért a kádár-korszak utolsó évtizede társadalmi és kulturális valóságának (rövid) felidézésével kezdem. A gyermekkultúrára összpontosítva felvázolom a kor olyan kezdeményezéseit, amelyek így vagy úgy (célkitűzéseik vagy radikalitásuk kapcsán) rokoníthatók Rév és Sinkó szakköri működésével.

A társadalmi légkör és a két tanárszemélyiség ismertetése után a kísérlet egyetlen írásos dokumentumát, Rév István 1984-ben megjelent

7 Itt a kelenföldi általános iskola Forgács Péter által vezetett kísérleti programjára gondolok, melyet Péterffy András (1977) *Tárgyilagos kép* című dokumentumfilmje mutatott be. A koncepció leírását az Országos Oktatástechnikai Központ adta ki: *Utak a vizuális kultúrához – beszámoló, koncepciók*. OOK, Veszprém. 1978. 66-86. pp

összefoglalóját veszem górcső alá. A *Kakтусz-sziget* című írás már stílusát és felépítését tekintve is érdekes, inkább élménybeszámoló-szerű, mint egy pedagógiai kutatómunka tudományos leírása, ugyanakkor nagyon alapos és hivatkozásokkal gazdagon tűzdelt történetmesélés jellemzi, és így kiváló kutatási alapanyagnak bizonyult. Ez a szöveg az, amelynek alapján leginkább rekonstruálhatóak a kezdeti felvetések, motivációk, a szakkörben létrejövő helyzetek, a közös munka kulcsmomentumai, és nem utolsósorban kirajzolódik az a szellemi hagyomány, amely életre hívta a programot. Ezen kívül interjút készítettem a vezető tanárokkal, Iványi Gáborral (mint a gyerekekhez meghívott vendéggel) és egynéhány gyermek résztvevővel (ma negyvenes éveikben járó felnőttek); ezek a – mellékletben csatolt – beszélgetések szintén hozzájárultak ahhoz, hogy minél alaposabb képet kapjak a kísérlet működési mechanizmusáról, még ha az időbeli távolság és a program elmaradt dokumentálása miatt hézagos marad is a kísérlet rekonstrukciója.<sup>8</sup>

A céloom nem egyszerűen ennek a pedagógiai kezdeményezésnek újbóli elmesélése, hanem az, hogy a visszaemlékezésekben felbukkanó nevelésfilozófiai és módszertani kérdéseket kihangsúlyozzam, felvázoljam a témában rejlő további kutatási irányokat, és megfogalmazzam saját pedagógiai szemléletem.

8 A kutatást egyértelműen gyengíti, hogy noha az elbeszélésekből kiderül, hogy nagyon sok fotó és videó-dokumentáció készült, ezek nincsenek felkutatva és archiválva, és így nem segíthették a munkámat. Az audiovizuális anyagok feldolgozása egy későbbi kutatás feladata lesz.

## II. A KÍSÉRLET TÁRSADALMI / KULTURÁLIS KONTEXTUSA

A Városmajor utcai kísérlet a hetvenes nyolcvanas évek fordulójára, egészen pontosan az 1976 és 1984 közötti időszakra datálható. Ezt az időszakot most a teljesség igénye nélküli idézem fel, a rendszer oktatáspolitikájára és a gyermekkultúra egy-egy, témánkat érintő jelenségére fókuszálva. A fejezetet a vezető tanárok életrajzának rövid áttekintésével zárom, amelyből az is kiderül, milyen viszonyban voltak az uralkodó politikai rezsimmel, és milyen hatások terelhették őket ilyen pedagógiai irányba.

A kor közhangulatát és az értelmiségi cselekvés lehetőségeit a diktatúra legitimációs gyakorlata határozta meg,<sup>9</sup> a hivatalos és nem hivatalos – szubkulturális vagy ellenkulturális<sup>10</sup> – működésmódok és stratégiák közötti taktikázás, a kulturális mező ebből fakadó rétegzettsége. A kádár-kori kulturális mező működésmódjainak, öndefiníciós kísérleteinek számbavétele elsősorban a vezető tanárok ambícióinak megértése szempontjából lehet fontos, mivel mindketten – különböző intenzitással – kapcsolatban álltak a demokratikus ellenzékkel, tehát szellemiségüket, gondolkodásukat meghatározta a rendszerkritikus, ellenzéki magatartás, még akkor is, ha a vizsgált tevékenységük az oktatás hivatalos, államilag szabályozott keretein belül történt.

9 A „három T”: a tudományos és a művészeti élet túrt/tiltott/támogatott kategóriák szerinti felosztása.

10 „Az ellenkultúra - Havasréti idézve - a munkásosztályi szubkulturákhoz viszonyítva középosztályi, értelmiségi karakterű (...)” HAVASRÉTI, 2006, 29pp. Ugyanakkor Havasréti ezt inkább a hatvanas évek diák és munkásmozgalmaira, a hippikre vonatkoztatja. A hetvenes-nyolcvanas években talán az ellenzéki, ellendiskurzust képviselő kifejezéseket szokás használni a hivatalos kultúrával szembehe-lyezkedő, politikai-kritikai értelmiségi tevékenységeknél. uo. 37-41. pp.

# A KÁDÁR-RENDSZER OKTATÁSPOLITIKÁJA

„De ha a fegyelem és az anarchia között kell választani, elképzelésem szerint a szocialista iskolának a szervezettséghez kell közelednie és nem az anarchiához”<sup>11</sup>  
(KÁDÁR JÁNOS)

A Kádár-rendszer<sup>12</sup> oktatáspolitikai vizsgálatához elsősorban H. Farkas Juliannának az 1972-es és 1985-ös oktatási párthatározatra és törvényre vonatkozó hermeneutikai elemzéseit veszem alapul,<sup>13</sup> melyek *Értékek, célok, iskolák* című könyvében jelentek meg. H. Farkas könyvének célja a hivatalos dokumentumokból kirajzolódó emberkép leírása, és változásainak nyomon követése egészen a 2000-es évek elejéig – ebből csak a vizsgált időszakra vonatkozó részt használok fel.

A korszak emberképezésének meghatározása a hivatalos pártiratok ismerete nélkül sem okoz különösebb fejtörést, hiszen a központi hatalom ideológiai kereteinek felületes ismerete is elég kapaszkodót ad annak megfogalmazásához, hogyan kívánja „normalizálni” a hatalom a társadalmat. Azt azonban mindenképp fontos a hivatalos dokumentációk tükrében vizsgálni, hogy miképpen finomodott és vált egyre kevésbé ideologikussá a vizsgált időszakban a nevelési célok meghatározása.

A kádár-rendszer utolsó szakaszának – a puha-diktatúrának – oktatáspolitikáját ugyanis már a rendszerváltást megelőlegező felszabadulás, az oktatási struktúra fellazításának szándéka jellemzi. A 1972-es oktatáspolitikai határozatban egyértelműen megfogalmazódnak a *demokratizmus* fejlesztésére, a *tanítási feltételek javítására*, *tartalmi-módszertani korszerűsítésekre*, *kísérletekre* és azok tapasztalatainak beépíté-

11 KÁDÁR János (1972): Az oktatás fejlesztése – közügy. In: Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Kossuth Könyvkiadó. 10. pp

12 A Kádár-rendszer elnevezés a Kádár-korszak első szakasza (1956-1963) után kialakult rezsimit hívatott leírni, az elnevezés a korábbi szovjet típusú rendszerektől (Rákosi-rendszer) és más szocialista országétól való különbözőséget jelzi. RAINER M. (2010) 38. pp

13 H. FARKAS (2006) 51-59. pp

sére vonatkozó igények, illetve erőteljes kritikák a megvalósulással kapcsolatban: „A határozat szerint a neveléstudomány is elmarad a követelményektől, mivel nincsenek kísérleti iskolák, a néhány kísérlet értékelése nem történt meg, koordinálatlanok a kutatások.”<sup>14</sup>

Ez persze még nem változtatott a hatalom alapvető ideológiai törekvésein. A szocialista társadalom emberképének megfelelően a közösséget dolgozó, szocialista ember kinevelése maradt a koncepció markáns eleme – ahogy az 1972-es határozat fogalmaz: „a szocializmus magasabb szinten történő építéséhez, a tudományos-technikai forradalom hazai kibontakoztatásához műveltebb, marxista világnézetű,<sup>15</sup> szocialista erkölcsű szakemberekre, egyre sokoldalúbb közösségi személyiségekre van szükség.”<sup>16</sup>

Mindettől függetlenül Sáska Géza is ezt a határozatot tartja a pedagógiai pluralizmus,<sup>17</sup> a szakmai autonómia kiküzdése első lépésének; mint írja: „Amit az 1972-es párthatározat elindított, azt az 1985-ös törvény fejezte be, az 1993-as közoktatásról szóló törvény pedig meg is erősítette.”<sup>18</sup> A nyolcvanas években az oktatás világában tehát nagy vál-

14 H. FARKAS (2006) 52. pp

15 A marxista embereszmény: a mindenoldalúan és harmonikusan fejlett ember. Marxnál ez a sokoldalúság nem az individuális képességek és készségek gyűjteménye, nem az individualista önbeteljesítés a célja, nem összekeverendő a „sokirányú-képzettség fogalmával”. Mihály Ottó az embereszmény pedagógiai funkciójáról szóló kritikái írására hivatkozva, kijelenthetjük, hogy a marxista embereszménynek egy torzított, félreértelmezett változata valósult meg a létező szocializmusban: „(...) mert a jelen nevelési cél helyére az érett, fejlett kommunista társadalomra jellemző embertípusának eszményét helyettesíti be, és ezzel megengedhetetlenül elszakítja egymástól a marxizmus társadalom- és embereszményét. S ennek következtében objektíve egy elvont humanizmus, a Marx által oly erőteljesen bírált moralista (...) irányba tolódik el célelméleti koncepciónk”. Mi ugyanis a marxi felfogás lényege? Az, hogy az ember és a társadalom „szerves egységet” alkotnak. A marxizmus az emberi természetet a társadalom természetétől elválaszthatatlannak tekinti, és „elveti az embereszmény történelmietlen és legtöbbször esetben transzcendens lényegéből vagy a konstans biológikumból történő levezetését”, tehát „elveti az embereszmény individuális jellegét”. MIHÁLY (1999) 36-46. pp

16 Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből, II, 671. (kiemelés: H. FARKAS (2006) 52. pp)

17 Sáska Géza egészen pontosan így írja le ezt a folyamatot: „A magyar közoktatásügyben a pedagógiai pluralizmus a sztálini közoktatás-szervezési elv megroppanásával kezdődött, csakhogy nem az amerikai-nyugat-európai, hanem a szocialista típusúval. Nem a nyugati alternatív pedagógiai mozgalmak hozták létre, mint sokan vélik, hanem a Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága engedte meg. A tantervi pluralizmus felülről érkezett, a KB 1972-ben a sztálini modell további gyengítéséről döntött. „A jelenlegi merev tantervi követelmények helyett olyan rugalmas keretek kialakítását kell célni tűzni, amelyek a folyamatos korszerűsítést is lehetővé teszik. A pedagógusok, a követelmények megvalósításához kapjanak fokozott önállóságot” (MSZMP KB, 1972, 66.).” SÁSKA (2004) interneten: <http://beszelo.c3.hu/04/12/05saska.htm>

18 uo.

tozások mentek végbe. Az 1985-ös határozat megfogalmazásában már tetten érhető a szocialista embereszmény válsága, felborulni látszott a pártállam közvetítette értékrend. Ehhez mérten a 1985-ös „*törvényi alapkoncepció megfelelt egy plurális társadalmi berendezkedésnek*”,<sup>19</sup> és három fontos dolog is megfogalmazódik benne: az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás szükségessége. Ennek köszönhetően a nyolcvanas évek közepétől „*egyre több helyen választottak valamilyen alternatív pedagógiai programot*”.<sup>20</sup>

A kor vizuális nevelésében is voltak egészen újszerű elképzelések; ezt a későbbiekben elemzett 1978-as, a vizuális kultúra korszerűsítését célzó koncepciók is jól mutatják. Az általam vizsgált pedagógiai kísérlet ugyanakkor egészen sokáig kvázi titokban működött az iskolában, nem valamiféle hivatalos megbízásból, vagy a hivatalos szervek ellenőrzése alatt, aminek oka lehetett a szakkör-jellegből fakadó marginális helyzet, vagy a „politikai” színezet.<sup>21</sup> Csak 1982 körül figyel fel munkájukra az Országos Pedagógiai Intézet (OPI),<sup>22</sup> ekkor anyagi támogatásban is részesítik őket, és ettől kezdve elismerték mint pedagógiai kísérletet, kistanárok jártak a foglalkozásra, és az 1984-es *Kaktusz-sziget* című Rév-szöveg rövidített változata megjelent a *Tapasztalatcsere* című, alapvetően úttörőtáborokban játszott, történelmi játékokat ismertető, módszertani gyűjteményben.

Rév és Sinkó tevékenysége viszonylagos legitimitása ellenére olyan jelleget öltött, amit ma rendszerkritikusnak, sőt, egyértelműen „ellenzékinek” gondolhatunk - és erre a vezető tanárok, meghívott előadók ellenzéki mozgalomba való beágyazottsága is ráerősít. Ezért szinte minden interjúbeszélgetésben felmerült a kérdés, hogy vajon megfigyelték-e a foglalkozást, és egyáltalán, hogyan engedhette az iskola a működését. Rév erre a beszélgetés során úgy reagált, hogy a vezetőséget egyszerűen nem érdekelté mi történik egy iskola pincéjében/padlásán, és bizonyos

19 uo.

20 H. FARKAS (2006) 55. pp

21 Ez mind a gyerekekhez vitt témákban, feldolgozások módjában, és a demokratikus ellenzékhez kapcsolódó előadók meghívásában megfigyelhető.

22 „Egy botrányba fulladt budapesti rajz-szaktanári bemutató után, ahol részleteket vetítettünk az előbbi családrégény-filmből, az OPI kíváncsi lett ránk. A kíváncsiságot nagyvonalúság követte, és a társadalomtudományos oktatás bevezetését kutató munkacsoport két vezetőjének mesés támogatása eredményeként meggazdagodtunk.” RÉV (1984) 103. pp

szempontból szabadabb mozgásteret biztosított az akkori oktatási rendszer, mint akár a mai. Sinkó az életútinterjúban így mesél erről: „Amikor az ember nem hiszi el, hogy nincs szabadság, akkor van szabadság. Ez minden tekintetben igaz, még akkor is, ha néha az ember fejére koppintanak. Nekem soha nem koppintottak a fejemre, az volt a hihetetlen szerencsém azzal az iskolával, hogy nem érdekelte őket, hogy én mit csinálok, csak szeressék a gyerekeket, és jó legyen.” Bár a Révvel való közös munkánál ő is gyanakodott, hogy jelentettek róluk: „Hát biztos ott volt a BM, ennyi ellenzéki figurával, Rév, a Rajk, az Iványi. Biztos, hogy valaki valamit, valahol figyelt. Ha csak máshogy nem, az igazgatónő férje BM-es volt, és szerintem ez lehetett az oka annak, hogy minket felküldtek a padlásra, és később onnan leküldtek vissza a pincébe. De amikor elkezdtek odajönni az emberek (a meghívott ellenzéki előadók – L.V.), akkor nem volt semmi.”<sup>23</sup>

Két dolgot azonban be kell látni: az egyik, hogy a kísérlet Budán, a Városmajor Utcai Általános Iskola keretein belül működött; az iskolába többségében, ahogy ma is, jó módú, értelmiségi szülők gyermekei jártak, és ez – hipotézisem szerint – könnyíthette a megvalósulást.<sup>24</sup> A másik pedig, hogy a módszer, amellyel Sinkóék dolgoztak, alapvetően nem csak egy szocialista iskolavezetésnek szűrhatta volna a szemét, de bármilyen hagyományos iskolában problematikus lehetett volna.

A kísérlet elemzése során észben kell tartani a politikai kontextust, hogy lássuk és megértsük azt a mélyebben gyökerező (rendszer)kritikai potenciált – hiszen az autoritás, a tekintély megkérdőjelezése alapeleme volt Révék felvetésének –, amely a programban rejlett, és amely mint pedagógiai-utópia is értelmezhetővé teszi azt.<sup>25</sup> A Kádár János által nem szívelet anarchia ugyanis nem állt messze például Rév István érdeklődésétől.

23 Interjú Sinkó Istvánnal, melléklet

24 Szinte minden interjúban kitérünk a gyerekek szocio-kulturális hátterére. Az interjúban elmondottak alátámasztják előfeltételezéseimet (noha pontosabb felméréseket nem kerestem az iskola 80-as évekre jellemző összetételére vonatkozóan).

25 „mindig társadalmi fordulatok idején erősödik fel a diákönkormányzat, és az állam-játék-utópia pedagógiai megoldása” Trencsényi László személyes közlése alapján

## A KOR GYERMEKKULTÚRÁJA

A kor gyermekkultúrája igen összetett, és némiképp leköveti a felnőtt-kultúra jelenségvilágát. A különböző jelenségek közötti eligazodásban Trencsényi László felosztása fog segíteni.<sup>26</sup> E szerint a Kádár-korszak gyermekkultúráját a *nemzeti identitás-narratíva*, az *establishment-narratíva*, és a *szabadság/alternativitás-narratíva* hármassága határozta meg; ez meglehetősen összhangban van a (felnőtt) kulturális mező tagoltságával. A 70-es 80-as évek fordulóján egyre markánsabban megjelenő ellenzéki séget kvázi ugyanezen „narratívákkal” lehet jellemezni, a népi mozgalom és a demokratikus ellenzék metszetében. Trencsényi elsősorban az *újfoklorizmus*, a táncház mozgalmak történetének irányából közelít a témához, de a hármasság felosztású táblázatban a mi szempontunkból is érdekes dolgok listázódnak; ha jobban megvizsgáljuk a beemelt szereplőket és mozgalmakat, láthatjuk, hogy a felosztás a mai napig igen meghatározó jelentőségű. Egy másik dolgozat tárgya lehetne annak vizsgálata, hogy ezekből a gyermekkultúrát alakító közösségekből milyen további ifjúsági és kulturális képződmények nőttek ki, illetve milyen fordulatot pályát futottak be azóta az egykori szereplők.<sup>27</sup>

A vizsgált kísérletet is megpróbálhatjuk e kategóriák segítségével elhelyezni az egyébként igen színes palettán. A tanárok életrajza, a már pedegezett viszonyuk a demokratikus ellenzékkel, illetve Sinkó GYK műhelyes szellemisége egyértelműen a szabadság/alternativitás-narratívához közelíti 8 éves munkájukat. Feltételezésem szerint – ahogy az Rév és Sinkó esetében is fennállhat – az ellenzéki/kritikai értelmiség (elsősorban a második nyilvánossághoz tartozó alkotókra gondolok) a pedagógián keresztül talált utat a hivatalos és szélesebb nyilvánosság-

26 TRENCSENYI (2015) 59-72. pp

27 Ne felejtjük el, hogy a szabad-nyitott szellemiségű GYIK Műhely egyik alapítója (Szabados Árpád) ma a „népmzeti narratívát” a szélsőségekig továbbvezető Magyar Művészeti Akadémia tagja.

hoz; pedagógiai tevékenységük, noha szemléletük ellenzéki (alternatív) marad, legitímálta működésüket.<sup>28</sup>

A dolgozat kereteire hivatkozva kénytelen vagyok leszűkíteni, hogy mely jelenségeket emelem ki a kor gyermekkultúrájából. Így három, a témához legszorosabban kapcsolódó tevékenységről fogok szót ejteni, az első a hivatalos oktatásba/közművelődésbe integrált komplex esztétikai nevelésre vonatkozó kísérletek, a második, Sinkó István érintettsége miatt, a GYK Műhely megalakulása, pedagógiai módszere, a harmadik pedig a csillebérci (művészeti) úttörőtáborok világa.

## VIZUÁLIS NEVELÉS – KORSZERŰSÍTÉSI KÍSÉRLETEK A HETVENES ÉVEK VÉGÉN

1977-ben a MTA Vizuális Kultúrakutató Munkabizottságának felkérésére tanulmányok készültek a vizuális kultúra oktatásával kapcsolatban; a tanulmányok *Utak a vizuális kultúrához* címmel jelentek meg 1978-ban. Két dolog miatt gondoltam érdemesnek egy-két példát kiemelni, beidézni a tanulmánykötetből. Először is, hogy lássuk, miképpen viszonyult a hivatalos szakmai közeg a vizuális nevelés kérdéséhez, milyen koncepciók és korszerűsítési kísérletek fogalmazódhattak meg. Másrészt, a koncepciók leírásában és a kísérletek működtetésében közreműködő művészegek személye lehetőséget kínál, hogy kitérőt tegyek például a magyar neoavantgárd egyik legjelentősebb figurája, Erdély Miklós művészetpedagógiai szemléletére. A GYK Műhely módszerének körvonalazásához szintén az említett szöveggyűjteményben megjelent Várnagy Ildikó szöveget fogom használni. Végül van még egy oka az 1978-as szöveggyűjtemény elővételének: Péterffy András Forgács Péter általános iskolai tevékenységéről készített rövid doku-

28 Lehet, hogy meglátásom kissé naiv és felületes, de a Kádár-rendszer gyermekkultúráját, pedagógiai utópiáit áttekintve mégis erre a következtetésre jutottam, a gyermekkultúra világa egyszerűen több mozgástérrel szolgált, és ebből egy igen gazdag és minőségi gyermekkultúra fejlődött. Hol van ma már ilyen intenzív kapcsolat művészek és gyermekek között?

mentumfilmje,<sup>29</sup> amely plasztikussá tette számomra a hetvenes évek általános iskolai világát, gyerekeket és szülőket egyaránt.

Jóllehet, Erdély Miklós művészetpedagógiáról és kreativitásról vallott nézetei, melyek alapvetően a kor kreativitás-diskurzusába illeszkedtek,<sup>30</sup> nem tekinthetők Rév/Sinkó projektje elsődleges szellemi forrásának,<sup>31</sup> de az azokban megjelenő kreativitás eszmény, a produktivitás- és teljesítményelvvel való szembehelyezkedés, valamint a folyamatban és nem végtermékben való gondolkodás egyértelműen jelen vannak a kísérletben, mondhatni módszertani elemei. Valamint Sinkó pedagógiájára különösen érvényes, ahogy azt egy volt diákja az interjúban is elmondja, hogy nem csak a különös kezűgyességgel „megáldott” gyerekeknek kedvezett, hanem differenciált, sokféle kreativitást megmozgató feladatokkal dolgozott.

Erdély Miklós szakkörvezetői tevékenysége 1975-ben kezdődött a Ganz-Mávag munkásai „szobrászkörében”,<sup>32</sup> majd a kurzust Maurer Dórával közösen átnevezték *Mozgástervezési és kivitelezési akcióknak*, 1976-tól pedig *Kreativitási gyakorlatok* címszó alatt futott. A módszer lényege: „*egyrészt különbözőképpen megkötött, másrészt különböző mértékben nyitott instrukciókat kell szerkeszteni, melyekben a kreatív képesség mindig más oldalról tud megmutatkozni.*”<sup>33</sup> Erdély és Maurer szakkörének egyértelmű célja, a hagyományos akadémikus művészeti képzéstől eltérően, a szabad, divergens gondolkodás, és nem elsősorban a manuális készségek elsajátítása, fejlesztése volt. Erdély és Maurer szakköre, a kötet többi leírásától eltérően, felnőtt célcsoporttal dolgozott, de ez nem azt jelenti, hogy gyakorlataik minden esetben felnőtt résztvevőket kívának, és hogy ne volnának alkalmazhatóak, meglátásaik ne volnának pertinensek egy gyerekközösségre nézve. Természetesen azt is hozzá kell tenni, hogy az eredeti célkitűzésnek nem felelt meg a foglalkozás: egy idő után a munkások lemorzsolódtak – az újító krea-

29 Péterffy András (1977) *Tárgyilagos kép*

30 Ennek legmeghatározóbb irodalma Erika Landau *A kreativitás pszichológiája* című, 1974-ben magyarul is megjelent könyve.

31 Konkrétan egyikük sem hivatkozik ugyanis erre, bár Rév megemlíti, hogy hatással voltak rá az avantgárd művészeti élet bizonyos szereplői, Sinkó pedig jártas a kor képzőművészeti közegekben.

32 ERDÉLY (1977) 58. pp

33 uo. 59. pp

tivitást fejlesztő módszerek nem találtak utat hozzájuk –, és inkább fiatal művészek, vagy művésznövedékek jártak a szakköre.

A Forgács Péter által véghezvitt komplex-esztétikai nevelési kísérlet műfaját tekintve közelebb áll a Rév-Sinkó szakkörhöz; ő szintén általános iskolai alsó-tagozatos korcsoporttal dolgozott. A kísérlet a Magyar Tudományos Akadémia Vizuális Kultúrakutató Munkabizottságának felkérésére született,<sup>34</sup> és két iskolában folyt; érdekességképp megemlíthető, hogy a másik iskolában<sup>35</sup> Winkler Márta – az első magyar alternatív iskola megalapítója – vezetésével indult el. Forgács általános iskolai munkáját igen alaposan, és lényegretörő pedagógia-módszertani kérdések mentén írja le. Ismerteti a gyerekek szocio-kulturális háttérét, annak minden előnyével és hátrányával, majd sorra veszi a kísérleti évek tematikáit, folyamatosan reflektálva a gyerekek viselkedésére is. Komplex esztétikai nevelés, „*interdiszciplináris jellegű*”,<sup>36</sup> tehát nem klasszikus művészeti oktatás, hanem más, elsősorban természettudományos ismereteket mozgósító, és igen szabad anyaghasználatot engedélyező, a gyermeki tapasztaláson alapuló, differenciált tanulás-tanítás folyt. Forgács elméleti hivatkozásokat is megad, programja szellemiségét elsősorban a „posztbauhaus” hatással írja le: „*Moholy-Nagy egyértelműen rátapintott az érzéki érzékletes valóság-elsajátítás alapjaira, amelyet például Marx is megfogalmazott Feuerbach téziseiben. Avagy említhetném Piaget ilyen irányú kutatásait is. Marx gondolatainak, pszichológiai alapjai, és Moholy tematikus konstruktivista pedagógiája (...) kifejezi az egyszerűen játszó gyermeket is, és a kreatív mozzanatot is. A szándékaltalan tapasztalatszerzést is.*”<sup>37</sup> Forgács a gyerekekkel való közös munkában sokféle problémával találta szembe magát, így kerültek olyan releváns témák a fókuszába, mint az ízlésformálás kérdése, a csoportmunka előnyei, a környezetalakítás-dramatizálás, a szocio-dráma és a videó médiuma. A szöveg egy pontján, amikor arról mesél, mi-

34 „A vizuális Kultúrakutató Munkabizottság egyik feladata ugyanis, hogy a MTA-OM Köznevelési Bizottság munkáját segítse a magyar köznevelési rendszer korszerűsítésére, egy olyan vizuális nevelési koncepció kidolgozásával, amely célként az ezredforduló várható igényeire tekint s a mainál hatékonyabb.” uo. 5pp

35 Váli utcai Általános Iskola

36 FORGÁCS (1978) 66. pp

37 uo. 69. pp

lyen ellentmondás mutatkozik az ő tanórája és más tanórák szocializációs hatásában, és hogy a gyermekekre egyértelműen erősebben hat az utóbbi, elér egy nagyon fontos gondolathoz: „(...) *a mi elvárásainknak nem szabad ilyen külső idegen fiktív programnak lenni. (...) A vizuális nevelés terén olyannak kell lennie, amely a meglévő vizuális és ízlés elemekkel dolgozik, és azokat igyekszik integrálni egy újfajta, magasabb szintű kreativitásba.*”<sup>38</sup> Forgács gondolkodásának mindvégig meghatározó összetevője az az igényesség, miszerint ilyen esztétikai kísérletet nem lehet véghezvinni anélkül, hogy az iskola világával, rejtett tantervi elemeinek hatásmechanizmusaival, a gyerekek ízlésvilágával és a rájuk ható társadalmi környezettel meg ne ismerkednénk. Kutatásának továbbvitelét pedig egy kvázi iskolaszociológiai felmérésben látja. Ezt azért emelem ki, mert saját elképzelésem is az, hogy az eredményes pedagógiai munka helytálló szociológiai ismereteket kíván meg, főleg egy kifejezetten társadalomismereti irányultságú pedagógiai programnál, mint amilyen a Rév-Sinkó projekt is lehetett.

## GYIK MŰHELY

Sinkó István pedagógiai pályája elindításában és szemlélete kialakításában meghatározó szerepe volt Szabados Árpádnak, aki mestere és barátja volt a fiatal Sinkónak. Szabados Árpád (grafikusművész) és Várnagy Ildikó (szobrászművész) művészetpedagógiai tevékenységének egyik legfontosabb eredménye a GYIK Műhely létrehozása, amelyet 1975-ben a Nemzeti Galériában indítottak el, és máig a főváros egyik legmeghatározóbb gyerekfoglalkozása; Sinkó István 1993-tól 2011-ig volt vezető tanára.

A GYIK Műhelyben uralkodó szellemiség már a hetvenes években meghatározta Sinkó munkásságát, nem csak a tanórán kívül, a szakkörök és táborok koncepciójában, hanem elmondása szerint a tanórai működésében is tetten érhetőek voltak a GYIK-ban kipróbált módszerek. Sinkó a műhelyes tevékenység és az iskolai tanítás kapcsolatáról így

nyilatkozott: „(...) Ez izgatott benne, az átadás lehetősége, hogy hogyan lehet ezt az egész GYIK módszertant megvalósítani, nem csak az iskolán kívüli szabadidős művészeti tevékenységekben, hanem az iskolában is. Én ezt be tudtam vinni, nagyon jó lehetőségeim voltak a Városmajorban (ma Kós Károly Általános Iskola- L.V.), de később az Áldás utcában is, ahol 8 évet tanítottam. Szóval ezt a gondolkodásmódot, ezt simán át lehetett oda vinni. Persze vannak eltérések... Az iskola tanít, a Műhelyben pedig neveltünk, tehetséget gondoztunk, ötleteltünk, de azért ott is volt egy tanítási folyamat.”

Sinkó utolsó mondata nagyon fontos, hiszen különbséget tesz vizuális nevelés és tanítás között. A tanórán tehát konkrét, technikai tudást, míg tanórán kívüli tevékenységben, így a GYIK Műhelyben is, inkább egy holisztikusabb tudást, a világ letapogatásának sokszínű útjait, a közösségi kreatív munka lehetőségét kínálja fel a pedagógus.

Várnagy Ildikó 1978-as beszámolójában részletesen leírja a munkamenetet, amely szerint egy-egy foglalkozás felépül; hasonlóan Forgács Péter kísérletéhez, a cél itt is a környezet érzékeny letapogatása, azaz: a „képzőművészetén keresztül világot látni”. Ez a következőképpen valósult meg: „Bemozogták a teret, lelépték, behallották, alulról, fölülről megnézték tárgyait, körberajzolták, sokszorozva, ismételve tanulmányozták, részleteket elemezte, új részeket találtak ki. újból összerakták, amit ízekre szedtek, véleményt mondvá, átalakítva, kiemelve.”<sup>39</sup>

A GYIK Műhely a mai napig működik, szinte az egyetlen olyan gyermekfoglalkozás, amely a rendszerváltást is túlélte, bár arculata minden vezetőváltásnál kicsit változott, és akármennyire jóindulatúak is vagyunk, a kezdeti gondolat, hogy ezt a módszert máshova is elvigyék – kvázi GYIK Műhely hálózatot létrehozva – elhalt; ma már leginkább egy elitizáló – az értelmiségi, felső-középosztálybeli szülők gyermekeit kiszolgáló – kreatív műhely szerepét tölti be. Érdemei ugyanakkor nem vitathatók el.

## CSILLEBÉRCI MŰVÉSZETI TÁBOROK 1976-1980 KÖZÖTT

Még nem esett szó a kor gyermekkultúráját leginkább meghatározó intézményről, az Úttörőmozgalomról, amely az iskolán kívüli foglalkozás keretében is a hivatalos oktatáspolitikát kívánta, lazább keretezésben, érvényesíteni.<sup>40</sup> Rövid összefoglalóm fókuszába a csillebérci úttörőtábor és a művészeti mozgalmak hetvenes évek végi együttműködését, az úttörőtábor pedagógiai – a mi szempontunkból releváns – szemléletét, módszereit helyezem.

A hetvenes évek végén, ahogy az már az oktatáspolitikai résznél felmerült, módszertani változás történt a csillebérci művészeti táborozásokban is, és így, mint azt a Tapasztalatcsere című könyv bevezetőjében olvashatjuk: „Az úttörőélet és az amatőr művészeti tevékenység több új törekvése találkozott, s erősítette egymást”.<sup>41</sup> Tehát a táborok egyik legfőbb jellemzője, hogy összefonódnak bennük a művészeti és a közösségi nevelés elvei. Ennek fényében az amatőr művészeti munkában nem feltétlenül a produkció, a szereplés, hanem sokkal inkább a „közösség jókedvű, nevelő együttléte” és maga a kooperatív alkotói folyamat került a mozgalom előterébe.<sup>42</sup> Az Úttörőszövetség titkársági határozata az iskolai módszerek elvetését, a formalizmus csökkentését, valamint a „gyermeki öntevékenység” és az „önkormányzó-képesség” megerősítését kívánja.<sup>43</sup>

Az 1981-es és az 1986-os kiadású Tapasztalatcsere című könyvek számtalan olyan történelmi szerepjátékot, robinzonádot, vagy társadalmi utópiákkal dolgozó játékot ismertet (köztük a Kaktusz-szigetet is), amelyek meglátásom szerint jó alapot képezhettek a gyerekek politikus

40 Az Úttörőmozgalom 1946-ban civil kezdeményezésre, és a cserkészet tapasztalatait is „bedolgozva” alakult meg, a 40-es évek végétől a (párt)államhatalom eszközévé válik, lényegében az oktatáspolitikát szolgálta ki, majd a hatvanas évektől – némi újjászerveződés és belső átalakulás után – a konzolidáció legitimációs eszközévé vált, de 70-es évektől, ahogy az oktatáspolitikai is elkezd felszabadulni, demokratizálódni, úgy az úttörőmozgalom is leköveti, sőt nagyobb mozgásteret lévén, leelőzi ezeket a változásokat. TRENCSENYI (2006) 226. pp

41 PAPP, TRENCSENYI (1981): Tapasztalatcsere IX. Kalandozások múltban és jövőben. Művészeti táborok Csillebércen 1976-1980. 4. pp

42 uo. 4. pp

43 uo. 9. pp

gondolkodásának kultiválásához. A történeti visszaemlékezésekből az is körvonalazódik, hogy a magyarországi úttörőmozgalom – egy egymilliós látszámú szervezet, 4-5000 sejttel/csapattal – sajátos gyűjtőtégléje volt egyszerre több mozgalom- és társadalomképnek; a diktatúrát kiszolgáló (egyben mégiscsak cserkész) katonás felfogásnak, a regösöket idéző népiességnek, de a modernizálódó-demokratizáló – nevezük így – reformkommunista, vagy újbaloldali gyerekvilág-vízióknak is. Szempontunkból érdekes, hogy a fent említett csillebérci művészeti táborok harmonikus egymásutánban idéztek neofolklorista tendenciákat és kapcsolatokat (közvetlenül a táncház és az új-kézműves mozgalmakkal), és avantgárd-liberális tendenciákat is.<sup>44</sup>

44 Ld. még: TRENCSENYI László (2011): A magyar úttörőmozgalom választásai 1957-1987. Magyar Pedagógiai Társaság Mozgalompedagógiai Füzetek 3. Budapest

### III. A KÉT VEZETŐ TANÁR: SINKÓ ISTVÁN ÉS RÉV ISTVÁN

Rév István és Sinkó István még az általános iskolából ismerték egymást, osztálytársak voltak, és a baráti kapcsolatot ápolták. Az interjúk során nem térünk ki arra, hogy pontosan miért együtt kezdték el a munkát, de valószínűleg ez a régi ismeretség adekváttá tette a közös gondolkodást. Itt most röviden ismertetem a két személyiséget befolyásoló fontosabb életrajzi elemeket. (Rajtuk kívül egyébként más „felnőttek” is részt vettek a foglalkozáson. A már emlegetett demokratikus ellenzékkel való kapcsolatukból kifolyólag, olyan ellenzéki figurák lettek még bevonva a gyerekek játékába, mint Rajk László, Iványi Gábor, Klaniczay Gábor, Jeles András, de őrájuk nem térek ki bővebben.)<sup>45</sup>

#### SINKÓ ISTVÁN

Sinkó István képzőművész, művészetpedagógus 1975-ben kezd el a Városmajor utcai Általános Iskolában tanítani<sup>46</sup> mint rajztanár. Tanári pályájának jelentős részét, 26 évet töltött a Városmajor utcai Általános Iskolában, ezt követően az Áldás utcában, majd a Képző- és Iparművészeti Szakközépiskolában tanít, festő szakon. Eközben 1993-tól a GYK Műhely vezetője. A kísérlet idejére így emlékszik vissza: „(...) *A hetvenes évek közepén volt egy ilyen erjedés, kb. 1975 és 1985 között, és én ebbe az erjedésbe belecsöppentem mint fiatal tanár, és aztán nagyon gyorsan belefutottam minden olyan tevékenységbe, ami egy ilyen rajztanári tevékenységnek melléküzem-ága. Ezekből nagyon jókat lehet tanulni, és nagyon jókat lehetett csinálni. 1976-tól 1980-ig vittem*

45 A meghívott vendégtanárok közül csak Iványi Gáborral sikerült felvennem a kapcsolatot, a vele készített interjú mellékletben megtalálható.

46 1983-tól Kós Károly Általános Iskola.

*a második körületben egy nyelvi és képzőművészeti tábor képzőművészeti altáborának vezetését, 1980-ban már húszan dolgoztak a kezem alatt, akkor voltam 29 éves. Én írtam a szakmai anyagot – egy komplett nyári tábor szakmódszertani anyagát – ami nagyon hasznos volt (...).” (részlet egy Sinkó Istvánnal korábban készült interjúból – L. V.)*

Sinkó tehát igen hamar és hatalmas intenzitással veti bele magát a pedagógiai szakmai életbe. Pedagógiai pályája rövid időre passzívvá tette a művészeti közegben, ebben az hoz változást, hogy 1978-ban a Fiala Képzőművészek Stúdiója Egyesület tagja lesz. „(...)Ez nagyon furcsa, holott én azért korábban eléggé úgy éltem az életemet, hogy ismeretek a szakmában, főleg az apám miatt, aki képzőművész volt. De ebből kiestem, egészen 1978-ig, amikor is Pogány Gábor az FKSE vezetője – az akkori feleségemmel – megüzente, hogy adják be munkáikat, mert tagfelvétel van. Engem azonnal fölvettek, és onnantól kezdve minden kiállításon részt vettem, egyéni kiállításaim kezdtek lenni. Tudtam dolgozni, mert volt cél, addig csak úgy festettem képeket, az iskolának is festettem jókedvemből, de aztán kiderült, hogy ez kicsit több a jókedvnél. Tehát onnantól ezt a párhuzamos életet éltem. De azért nagyobb intenzitással éltem a pedagógiának, ott tudtam jobban kiteljesedni, ott éreztem, hogy sikereim vannak, hogy feladataim vannak, a képzőművészet, az egy hullámzó tevékenység; voltak sikeresebb, kevésbé sikeres periódusai. Aztán bekerültem a stúdió vezetőségébe, az jó időszak volt. Kalmár István barátommal közös projektjeink voltak, díjakat nyertünk, de valahogy az egész, a tanításhoz képest mégiscsak másodlagosnak tűnt (...).”<sup>47</sup>

Mivel művésztanárként van szó, felmerül a kérdés, miként egyeztet/egyezteti össze művészeti karrierjét a pedagógiaival, szemléletében hasonló-e a kétféle praxis, esetleg egybeolvadnak-e. Meglátásom szerint Sinkó Istvánnal nem találkozik közvetlenül a pedagógiai és a tisztán autóm művészeti munkásság, inkább párhuzamosan futnak egymás mellett, természetesen egymást támogatva.

Pedagógiai és alkotói munkássága mellett folyamatosan publikál művészeti és kulturális folyóiratokban, aktív gondolkodója a magyar művészeti közéletnek.

47 Sinkó István interjú, melléklet

## RÉV ISTVÁN

Rév István gazdaságtörténész, jelenleg az Open Society Archives (OSA) igazgatója és a CEU oktatója. A kísérlet idején friss diplomásként az egyetemen tartott prozemináriumokat. Ebben az időszakban gondolkodására a liberális gazdaságtan, Polányi Károly munkássága, a rendszer által nem kedvelt gondolkodók és elméletek (konstruktív anarchisták, Michel Foucault, 68-as gondolkodók) voltak hatással, szellemiségük átszővi akkori tevékenységét.

A pedagógiai kísérlet ötlete az egyetemi prozemináriumok tapasztalatából született. Úgy érezte, nem elég nyitottak a fiatal hallgatók, már betörte őket a rendszer, ezért arra gondolt, meg kéne próbálni még „érintetlen”, szabad elmékkel dolgozni. Így a legkisebb korosztály felé fordult. Kisebb gyerekekkel pedagógiai tapasztalata, kifejezetten nevelés filozófiai/történeti műveltsége ekkoriban nem volt, de más irányú intellektuális érdeklődését nagyon jól átvezette az iskolai tevékenységbe. Révnek a vizuális neveléssel vagy a reformpedagógiai módszerekkel sem volt olyan közvetlen kapcsolata, mint mondjuk Sinkónak a GYK Műhely révén, de a személyes találkozó során fény derült rá, hogy közvetett kapcsolata azért van a reformpedagógiához, édesanyja ugyanis az Új Iskola diákja volt még a 30-as évek végén.<sup>48</sup> Ez a látszólag jelentéktelen információ a későbbiekben még szerepet kap.

Ellenzéki aktivitása és későbbi munkássága fényében azonban a pedagógiai érdeklődését sem lehet másképp, mint egyfajta politikai aktust definiálni; ezt a vele folytatott beszélgetés is megerősítette. Ezt illusztrálandó helyénvalónak tartok beidézni pár sort egy Kádár-rendszerrel

48 Az Új Iskola az egyik első és legismertebb reformiskola a századelőn. „Az alapítók Rousseau szellemében azt vallották, hogy a gyermeket természetben, annak ősi test- és lélekformáló ereje által lehet igazán harmonikus, cselekvőképes felnőtté nevelni. Arra törekedtek, hogy növendékeikben kialakítsák mindazokat a készségeket, és továbbfejlesszék azokat a képességeket, amelyek a felnőtt élet változatos viszonyai között is lehetővé teszik nekik a helytállást, megteremtik az ehhez szükséges tulajdonságokat.” Számos új nevelési módszert alkalmaztak: „a gyermekek egész életének rugalmas kereteket, szabályokat nyújtó napirend, az iskolaállam önkormányzati modellje, az új tanár-diák kapcsolat, az oktatás újszerű műveltség tartalmi, didaktikai-metodikai elemei, az öntevékenység.” PUKÁNSZKY, NÉMETH (1996)

szóló írásából: „*Ha a politikai életnek nincs nyilvános elérhető színtere, ha nincs mód nyilvános kritikai politikai diskurzusra, akkor mindenkől politika válhat, bármely viselkedés, gesztus, jel, hang politikai jelentést kaphat.*”<sup>49</sup>

## IV. A LÉGÓPINCE ÉS A PADLÁS VALÓSÁGA

A kísérlet leírásához két különböző típusú forrást használok. Az egyik a már emlegetett, Kaktusz-sziget című narratív beszámoló,<sup>50</sup> a másik pedig a résztvevőkkel készített interjúk, személyes elbeszélések. Az interjúalanyok a következők voltak: Rév István, Sinkó István, Iványi Gábor, a gyerek résztvevők közül pedig Bozóki Anita és Moskovits Pál. A beszélgetések közül egyedül a Rév Istvánnal készített interjú nem került rögzítésre, a többi interjú írásos kivonatát a mellékletben közlöm.

A gyerekfoglalkozás kezdeti felvetéseit, a tematikákat Rév István 1984-es írása alapján fogom felidézni, míg az interjúk a leírtak árnyalását, a kísérlet utóhatásait, és mai kontextusba emelését segíthetik. Mivel az utólagos kommentárok nem annyira törekedtek a kísérlet neveléstudományi elemzésére, pedagógia módszertani vizsgálatára, ezért elsődleges szándékom ezek pótlása; neveléseméleti hivatkozásokkal való kiegészítés a pedagógiai szakma számára regisztrálja a kísérletet.

49 Rév István: Az atomizáció előnyei. Replika (23-24), 1996, december, 148. pp

50 A kaktusz-sziget a kísérlet 1983-as évének játékát jelöli, a továbbiakban, ha nagy kezdőbetűvel és dőlten írom, akkor Rév Medvetáncban megjelent szövegére utal, ha kicsivel, akkor magára a 1983-as foglalkozásra.

## A KÍSÉRLET BEMUTATÁSA

„Az által építjük a jövőt, ha lebontjuk a múltat”  
(P. A. KROPOTKIN)

A kísérlet nem képezi nagyobb kutatás részét, nincsenek a „kísérletek” munkamódszerére utaló leírások, például nem készültek folyamatos feljegyzések a gyerekek viselkedéséről, nincsenek nyomon követve a fejlődés lépcsőfokai.<sup>51</sup> A vezető tanárok nem kísérleti nyulakként kezelték a gyerekeket, magukat pedig nem kísérletvezetőkként tételezték;<sup>52</sup> a közös munkát végig a partnerségi viszony jellemezte, ami visszaköszön Rév visszaemlékezésében, és az interjúban is. A *Kaķtus-zsigeť* című írás alapján egyértelmű, hogy Révet elsősorban nem a gyermeki viselkedés és reakciók pszichológiai-pedagógiai értelmezése, hanem egyrészt a kialakult szituációk, a gyerekek által írt/átírt események dinamikája, az általuk „felfedezett” társadalomismereti/politikai/gazdasági fogalomtár izgatta (ez talán történelmi habitusával magyarázható), másrészt pedig az egész szöveget áthatja a hagyományos oktatással szembeni, erős kritikai hangvétel. Utólag, az interjúk során – azóta felgyülemlett pedagógusi tapasztalatainknak köszönhetően – Sinkó István, illetve Iványi Gábor adta a legtöbb szakmai reflexiót.

A szerző a *Kaķtus-zsigeť* elején elmondja, hogy a kísérlet nem egy jól megfogalmazott elméleti hipotézisre épült, nem volt semmiféle előre kitalált tanmenet, sőt, állítása szerint „*pontosan megfogalmazott célja sem volt*” a kísérletnek, ráadásul „*titokban indult, mint egy partizánakció*”.<sup>53</sup> A szöveg további részei azonban inkább cáfolják ezt a kezdeti

51 Ez lehet, hogy azzal is magyarázható, hogy a videó egész hamar kulcsfontosságú médiuma lett a foglalkozásoknak, tehát sok videó és fotó-dokumentáció készült, amik pótolhatták volna a feljegyzéseket, de ezek sajnálatos módon a dolgozat megírásáig nem kerültek elő.

52 Fóti Péter idézi Summerhill igazgatójától a következő részletet, amely jól reagál arra, hogy miért nem igazán szerencsés a megfigyelő-megfigyelt viszonyrendszer abba a partnerségi, gyereket és felnőttet egyenrangú félnek kezelő, pedagógiai módszerben, amit A. S. Neill Summerhillje képviselt: Ha elkezdenénk figyelni a gyerekek fejlődését, akkor megváltozna a hozzájuk fűződő viszonyunk. Időről-időre felkiáltanánk: "ó, ezt fel kell jegyezzem rólad, ó ezt is fel kell jegyezzem!" Mindez nemcsak az órákon történne, és erre ezért azt mondtuk, ezt nem csináljuk." Summerhill igazgatónöje, kiemelés: FÓTI (2010)

53 RÉV (1984) 97. pp

„célalanságot”, hiszen már a következő bekezdésben egészen pontosan meghatározza milyen problémára reagálva és milyen eszközökkel kívántak dolgozni.

A problémát a történelemtanítás (mai napig) uralkodó metódusai-  
ban látja, és lényegében a posztmodern történelemfelfogást tükröző,<sup>54</sup>  
így a hagyományostól merőben eltérő, de azért nem egyedülálló<sup>55</sup> alter-  
natívát javasol. A hagyományos történelemtanításra vonatkozó kritiká-  
jában rávilágít egy igen fontos rejtett tantervi elemre: „*Fel sem merül,  
hogy a tényeket más rendszerben, más nézőpontból is lehet értékelni, sőt,  
hogy a tények adott halmaza eleve valamilyen választás eredménye.*” és  
ami még fontosabb: „*Hogy a történelmet azok (is) csinálják, akik meg-  
érteni, vagy megértetni akarják az eseményeket, ez a felismerés rejtve  
marad az iskolában.*”<sup>56</sup> Ez a felismerés pedig kulcsfontosságú lehet, ha  
a gyerekről, mint a társadalom alakításában aktívan résztvevő egyénről  
gondolkodunk.

A hagyományos frontális jellegű ismeretátadásról a 19. század vé-  
gén az anarchista Kropotkin így ír: „*Arra kényszerítjük gyermekeinket,  
hogy valós dolgokat pusztán írásbeli ismertetések alapján tanuljanak,  
ahelyett, hogy ők maguk csinálják ezeket a dolgokat, a legértékesebb idő  
pazarlására kényszerítjük őket; csírájában pusztítjuk el a független gon-  
dolkodást (...).*”<sup>57</sup> Ez a felvetés a legtöbb reform és radikális pedagógia  
alapját képezi. A fölülről oktrojált ismeretek és a cselekvési hajlam elvá-  
lása kapcsán idézhetnénk Sartre-ot is: „*Igen ám, csakhogy jobban meg-  
érteni valamit, de kevésbé eltökéltnek lenni a cselekvésre – ez mégis csak  
a depolitizálódásának egy formája.*”<sup>58</sup> Révék hasonló kritikai meglátá-  
saik miatt nem a történelmi helyzetek passzív megértésre, hanem azok  
cselekvő átélésére bíztatták a gyerekeket; így egyrészt a gyerekek törté-

54 „A posztmodernnek azt mondják, hogy nincs történelem, hanem csak történelmek vannak. Már a múlt-  
ban is csak történelmek voltak, nincs egy egységesen értelmezhető, lassan hömpölygő történelem. (...) a történelem nem lassan hömpölyög, hanem villámgyorsan cikázik” HANKISS (1994) 4pp

55 A történelmi játékok, szerepjátékok, a történelem drámapedagógiai, átélést segítő módszerei ismerete-  
sek ebben az időszakban, bár Rév ennél a szövegrésznél – ahogy a későbbiekben sem – utal pedagógi-  
ai előképekre.

56 RÉV (1984) 97. pp

57 KROPOTKIN (1899) 382pp kiemelés: MIKONYA (2009) 78. pp

58 SARTRE (1969) 124. pp

nelemhez fűződő viszonyát, a történelmi tudatot kívánták átformálni, másrészt meghagyták az értelmezés és a cselekvés szabadságát.

A kísérlet alapmotívuma az volt, hogy gyerekekkel évről-évre más-más történelmi eseményeket<sup>59</sup> vagy egy-egy társadalmi/gazdasági kérdést jártak körbe, kvázi reprodukáltatták őket. A bonyolult jelenségek értelmezését vizuális eszközök használatával „létrehozott képi valóság” segítette. A szakkör vizuális/kreatív jellege vitathatatlan, ugyanakkor egyértelműen alárendelődött a tartalmi felvetéseknek. Sinkó így emlékszik vissza erre: „*Bennem is szétvált ott a rajztanár vagy vizuális nevelő és a kreatív, aki ennek a fajta társadalmismereti, gazdaságtörténeti gondolkodást alakító szakkörnek a kiszolgálójává tette a vizualitást, tehát ezek viszonylag alá-fölrendelt viszonyban voltak.*”<sup>60</sup> A témákat a visszaemlékezések szerint legtöbbször Rév István dobta be, de azok kifejtése mindig közös munka, közös megállapodások eredménye volt.

Rév István írásában sorra veszi ezeket az évről-évre változó tematikákat, és elmeséli miféle történeteket alakítottak a gyerekek, mit értettek meg, milyen kérdések, és tevékenységek mentén közelítettek a problémákhoz. Az egyes témák önmagukban is megérdemelnének egy-egy elemzést, de mivel a céлом az, hogy összességében alkossak képet a projektről, csak felsorolás szinten elevenítem föl őket.

Az első 3-4 év során, időrendi sorrendben, a következő témák kerültek feldolgozásra: az idő-linearitás és cirkularitás kérdése; az élet keletkezése – képregény és rajzfilmkészítés; centrum és periféria kérdése;<sup>61</sup> város-építés; a természet pusztulása; a video-médiával való ismerkedés – dokumentálás; az értékválasztás fogalma. Aztán az első évek tapasztalatai után Révék rájöttek, hogy „*a gyerekek sokkal többet elbírnak, mint azt eredetileg feltételeztük, nemcsak bonyolult történeti fogalmak elsajátítására képesek játssi könnyedséggel, hanem valójában azt igénylik, hogy maguk találhassák ki az összefüggéseket, maguk*

59 A témák felsorolásánál látni fogjuk, hogy ez nem konkrét történelmi események elővételét jelentette, hanem azoknak inkább „alaphelyzetekre”, „elemi helyzetekre” való leegyszerűsítéseit. RÉV (1984) 98pp

60 Sinkó interjú

61 „Egy későbbi évben, ugyan annak az anyagnak az alapján, amin harmadéves közgazdasági egyetemi hallgatók tanultak, centrum-periféria értelmezése, meghatározása, viszonya volt az egész éves penzum.” RÉV (1984) 99. pp

*gyárthassák a fogalmaikat, a kategóriákat*".<sup>62</sup> Illetve az évek tapasztalatai azt is megmutatták, hogy a gyerekek egyértelműen jobban érzik magukat, ha velük történnek a dolgok, és nem csak a másokkal történt eseményeket dramatizálják, vagy illusztrálják. Idővel tehát egyre többet hagytakoztak a gyerekek által szerkesztett valóságra; az utolsó három év kerettörténetei, a családregegy, a Kaktusz-sziget, és a gyermekek keresztes-hadjárata jól példázza ezt.

1981-82-ben a film médiumán keresztül dolgozták fel a gyerekekkel egy család történetét, oly módon, hogy a videózás kvázi „*beépült a gyerekek életébe*” és nem egy kiválasztott családtörténetet dolgoztak föl, hanem közösen, a gyerekek kollektív emlékezetéből, és elbeszéléseiből állították össze azt. Ennél a résznél szintén felszínre bukik Rév alapvető történelmi hozzáállása, hiszen ez a módszer emlékeztet a történetírásban ez idő tájt népszerű „collective history”, a kollektív emlékezet vizsgálatának módszerére. A kollektív emlékezet azt a szociálpszichológiai helyzetet jelöli, amikor több egyén egyazon eseményt él át, és azt rögzíti emlékezetében, „*ilyenformán „együttes élmény” részesévé válik: élményközösség kapcsolja őket össze*”.<sup>63</sup> Ez az együttes élmény a csoportnarratívum létrehozásának kiindulópontja, és egyben a csoportidentitás-képzés legfontosabb támpontja.<sup>64</sup> A gyerekek a játékban egyszerre mozgósították én-elbeszéléseiket, a családjuk történeteit, valamint tágabb közösségük történelmi emlékezetét, és ezek váltak a kollektív mese alkotóelemeivé.

A közös történelemírás élménye mellett a gyerekek ráébredtek arra, hogy bizonyos történelmi tudásra szükség van, hogy a kollektív emlékezet elemeit mederben tudják tartani. Rév elmondása szerint a közös élethez köthető ismereteknek azért is lett értéke, mert az „*önmegismerés részesévé vált*”<sup>65</sup> A gyerekek mellesleg igen hosszú időszakot dolgoztak fel (1841-1971), ami lehetőséget nyújtott ahhoz, hogy különböző társadalmi berendezkedésekről, politikai helyzetekről kapjanak átéltető be-

62 uo. 100. pp

63 PATAKI (2003)

64 „A tartós emberi együttesek (...) rendszeresen kollektív elbeszéléseket dolgoznak ki. Ezek egyaránt szolgálják a társas alakzatnak a fennmaradását, időbeli folytonosságát, valamint az egyén azonosságtudatának kidolgozását, és szüntelen újraszerveződését” uo.

65 RÉV (1984) 102. pp

nyomásokat, az egyes fiktív családtagok révén pedig megismerkedhetek a társadalmi osztályok korabeli viszonyrendszerével, stratégiáival. Nem elhanyagolható a médiumhasználat sem, hiszen a videó, a film alkalmas egy történet nemlineáris elmesélésére, értelmezési keretek átírására, de az események manipulált közvetítésére is.

A Rév-szöveg nagyobb részt a Kaktusz-sziget névre hallgató, valamint az azt követő, a gyermekek keresztes hadjárata tematikájú szakkörrrel foglalkozik. Mindkét délutáni szakkör egy-egy nyári napközis táborban kulminált, ami valószínűleg annak köszönhető, hogy a családregegyes évet (1982) követően már az OPI is támogatta a tevékenységüket. Mindkét évre jellemző egyre provokatívabb helyzetek teremtése; nyaranta, az iskola épületének elhagyásával, a városi környezet újabb szintre vitt a játékba.<sup>66</sup>

A 1983-as tanévben a Rév-írás címét adó, legendássá vált Kaktusz-sziget kerettörténete alakította a foglalkozást. Ezt az évet konkrét hipotézissel indították, és itt érhető igazán tetten működésük kísérleti jellege. A vezetők hipotézise a következő volt: *„ha a gyerekek valóban egészen másképpen dolgoznak akkor, ha saját életükről van szó, mintha csak távoli eseményeket kell produkálniuk, akkor két párhuzamosan működő csoport összehasonlításából bizonyosságot lehet szerezni erre”*.<sup>67</sup> Ebben az évben tehát két különböző módon „irányított” csoporttal dolgoztak együtt: a harmadikosok egy robinzonád játékba csöppentek, ahol maguk alakíthatták és szervezhették az életüket, míg a negyedikeseknek a már meglévő iskolai ismereteik adták az alkotómunka keretét – ők kontrollcsoportként az 1848-as tematikával dolgoztak.

A Kaktusz-sziget tehát alapvetően két csoportfoglalkozást takar. A harmadikosok csoportja, mint már említettem, egy mini-társadalom létrehozásán ügyködött: egy sziget őslakosaiként megalkották társadalmuk saját szabályait, gazdasági működés módjukat, megalapították Kaktusz-vallásukat. A gyerekek, harmadikosok révén, 9-10 évesek lehetnek; Mérei Ferenc ennek a korcsoportnak a lélektani állapotáról így vélekedik: *„A 10. életév után az alkotásnak ebben a nagy lendületében*

66 Bár az iskola épületének elhagyása korábbi foglalkozásokat is jellemezett.

67 uo. 103

*a gyermek megalkotja valódi társadalmát. (...) Az így szerveződő alakzat nemcsak játékos keret, nemcsak a valóság mása, hanem maga a társadalmi realitás. A tárgyi világban végzett kísérletek és felfedezések után a gyerek megindul a tudatos és valóságos társadalomépítés útján*<sup>68</sup> A gyermeki öntevékenységéből kibontakozó világ természetesen magával hozott olyan releváns helyzeteket, konfliktusokat, mint a gyerekek közötti hatalmi viszonyok megjelenése, az abból fakadó ellenségeskedések, kizárások, megtorlások. A hatalmi viszonyok folyamatos átrendeződése különböző államformák, politikai rendszerek mintázatát alakította ki. A leírás szerint az év végére legerősebben az egyenlő esélyeket nyújtó, társadalmi mobilitást elősegítő, de szabad versenyben hívó, liberális-demokratikus berendezkedés körvonalazódott: *„A gyerekeknek elegük lett az egyenlőtlen esélyekből, nem teljes egyenlőséget akartak, hanem egyenlő esélyeket mindenki számára. (...) a gyerekek igazságérzete folytán igen nagy volt a mobilitás, a státuszváltás*”<sup>69</sup>

A negyedikesek ezzel szemben a magyar történelem kulcsmomentumait játszották újra. Bár itt is jellemző volt a fiktív elemek használata, a cselekményt – a családregényből ismert – kollektív történetírás módszerével hozták létre, de mindig vissza kellett térni az eredeti iskolai tananyaghoz. Érdekes hozzászólása Révnek, hogy ha a gyerekeken múlt volna, és a tananyag nem írta volna elő, nem tört volna ki a 48-as forradalom,<sup>70</sup> *„a gyerekek meglehetősen konzervatívnak mutatkoztak”* - bár az ilyen jellegű passzivitás születhetett abból is, hogy nem érezték magukénak a történeket, kevésbé nagy örömmel játszottak, mint a harmadikosok. Rév ezt a kezdeti hipotézis igazolásának vette: *„Meggyőző volt a negyedikesek merev színészkedése a harmadikosok önfeledt befeledkezése után. Egy év utána negyedikesek sem tudtak többet a világról, mint a szabadjára eresztett harmadikosok: akik értették, mi a szolgaság, kereskedelem, csere, ajándékozás, vallás, barátság, háborúskodás stb. A*

68 MÉREI (1945) kiemelés K. HORVÁTH (2015) 140. pp

69 RÉV (1984) 107. pp

70 Ugyan nem jelenik meg konkrét hivatkozásként Rév és Sinkó visszaemlékezéseiben, de a 48-as forradalom újrarájátszása megtörtént filmes keretek között is: 1973-ban Kardos Ferenc rendezésében, a Pápai Petőfi Gimnáziumban, fiatalok egy „forradalmi-passiójáték” keretében újrarájátszották, újraértelmezték, és ezzel aktualizálják a forradalom kérdéskörét. A film elérhető itt: <https://www.youtube.com/watch?v=9SjDqyd6-Pg>

*negyedikeseknek valamivel szemléletesebb képük volt arról, amit már amúgy is tudtak, és amihez amúgy sem volt sok közük.*”<sup>71</sup> Itt meg kell említenem, hogy a két – a játékban még gyerekként résztvevő – interjúalany nem emlékezett pontosan a témákra, konkrét konfliktusokra, megoldásokra, csak benyomás szinten maradt meg az élmény, hogy voltak viták, és a játéknak néha egészen komoly tétje volt. Bozóki Anita például megemlíti, hogy nem volt maradéktalanul biztonságos a játék: *„nekem kicsit félelmetes volt a Kakusz-sziget, csomó szempontból. Én néha attól féltem, hogy megöljük egymást, olyan indulatok voltak...”*. Valahol természetes, hogy inkább ezek az érzések és nem a tartalom memorizálódott; ennek egyik lehetséges oka, hogy gyermekként más élmények regisztrálódnak, főleg ha bizonyos dolgok kibeszéletlenül maradnak, vagy nem kapják meg a kellő keretezést. Ilyenkor nem feltétlenül azok a folyamatok tudatosulnak, amelyeket mondjuk egy külső, felnőtt szemlélő feljegyez. Moskovits Pál például így emlékszik vissza a szakkörrre: *„Valamennyire emlékszem ennek a csoport-dinamikai részére is, voltak nagy vonulások, viták, szeánszok, akkor ott emberek megnyilatkoztak, érveltek, véleményt mondtak, hogy mi volt a tartalma arra nem emlékszem.”*<sup>72</sup>

A kontrollcsoportos kísérletet követően visszatértek a spontánabb, gyerekek „irányította” cselekményekhez. A tanárok dolga – a tapasztalatok szerint – elsősorban az, hogy keretet alkossanak a *„teremtő játéknak”*, illetve, hogy minden szükséges információt és eszközt megadjanak a gyerekek *„evidencia élményéhez”*, és a *„hitelesség”* megőrzéséhez.<sup>73</sup> Ugyanakkor az utolsó játéknak is megvolt a maga erőteljes kritikai gyökere. Az iskola gyerekek fölött gyakorolt egyeduralma, tekintélyelvűsége, az általa képviselt, és a rejtett tanterv révén beléjük nevelt értékek vitathatatlansága került a szakkör boncasztalára, természetesen nem kimondott formában, hanem a feldobott téma, a kiinduló helyzet rejtette magába a gyerekek kritikai reflexióinak lehetőségét. *„Az iskolának a pozitív iránti olthatatlan vonzalma helyett most olyan helyzetet akartunk teremteni, ami bár elég érdekes ahhoz, hogy érdemes legyen a*

71 RÉV (1984) 109. pp

72 Melléklet

73 RÉV (1984) 116. pp

gyerek számára egy évig a létezés tereként elfogadni, de elég elviselhetetlen ahhoz, hogy számukra végül is elfogadhatatlan legyen. Olyan helyzetet akartunk, amit a gyerekek a végén nem fogadnak el, ami ellen fellázadnak, amit el kell, hogy ítéljenek.”<sup>74</sup>

Így a következő, 1984-es évnek a gyermekek keresztes hadjárata, a lovag-kor adta az alaphelyzetét. Már önmagában a felvetett téma is igen érdekes: a legenda szerint a IV. és az V. keresztes hadjárat között egy gyerekekből álló sereg indult a Szentföld felszabadítására, ám a hadjárat kudarcra végződött, a gyerekek nem jutottak el a célig, sokan meghaltak, vagy kereskedők eladták őket rabszolgának, tehát lényegében a vallási fanatizmusnak és a gyermekek kizsákmányolásnak szép esete került fókuszba. A történetírás azonban kételkedik a gyermekek keresztes hadjárata valóságában; ez a kételkedés is fontos elemmé válik, elsősorban azt a célt szolgálva, hogy a gyerekek ne vegyenek semmit biztosra. A kételkedés a szabad gondolkodás és a fantáziálás elősegítése végett volt fontos, illetve, hogy eloszlassa azt a vélekedést, hogy a tanár, vagy a tudós ember az egyedüli igaz tudás birtokában állna. Ahogy Rév István megfogalmazta: „*Kételkedni igyekeztünk és gyanút kelteni minden manipulációval szemben. Fordítva akartunk haladni, mint a hagyományos pedagógia, testközelivé tenni a kritikátlanság, a felelőtlenség veszélyeit.*”

A történetet a pestis megjelenésével vezették be, és az ezt követő foglalkozáson a járványnak megfelelően alakították a cselekvési stratégiákat. Itt érdemes kitérni Michel Foucault Rév István által is hivatkozott *Ellenőrzés és büntetés* című könyvének *A panoptikusság* című fejezetére,<sup>75</sup> amelyben Foucault a pestises várossal, a minden pontján ellenőrzött térrel foglalkozik. Mint írja „*a fegyelmező gépezet tömör modellje*” ez a járványban újrastrukturált város, a pestisre adott hatalmi reakciók lényegében a fegyelmezett társadalom politikai ábrándképét követik.<sup>76</sup> Foucault a leprát a kizárás sémája, míg a pestist a fegyelmező sémák alapjának tekinti, figyelmeztetve arra, hogy lényegében ugyanezeket a stratégiákat/sémákat alkalmazza a 19. század óta a fegyelmező hata-

<sup>74</sup> uo. 117. pp

<sup>75</sup> FOUCAULT, Michel (1990): *Felügyelet és büntetés*. Gondolat. Budapest

<sup>76</sup> FOUCAULT (1990) 270. pp

lom (járványok nélkül is), többek között a felügyelt nevelés intézményeiben.<sup>77</sup>

„Olyan társadalomban, mint a miénk, jól ismerjük a kizáró eljárásokat. A legszembetűnőbb, legközismertebb a tilalom. Tudjuk jól, hogy nincs jogunk mindent kimondani, nem lehet bármiről beszélni, végül pedig nem mindenki beszélhet bármiről. (...) A történelem szüntelenül arra oktat minket, hogy a diskurzus nemcsak egyszerűen tolmácsolja a küzdelmet és az uralmi rendszereket, hanem érte folyik a harc, általa dúl a küzdelem; tehát a diskurzus az a hatalom, amelyet az emberek igyekeznek megkaparintani.”<sup>78</sup> Rév István kritikai hozzáállása az intézményhez, ahogy valószínűleg a pestis szimbolikus használata is, a Foucault-i gondolatokból eredeztethetőek.

A gyerekek cselekedeteinek, történet- és szerepformálásuk leírásából arra következtettek, hogy a tanárok igen kockázatos vállalkozásba fogtak. A konfliktusok nem egyszer elharapóztak,<sup>79</sup> olyan témák buktak felszínre, amelyek rendszerint el vannak hallgatva, nem csak a gyermek, de a felnőtt világban is,<sup>80</sup> felszámolódtak a klasszikus tanár-diák szerepek, sőt, egy esetben a tanárok játékból való kizárása is felmerült.

Noha elsőre mindez veszélyesnek tűnhet, véleményem szerint miniatértékű a bátorság, ahogyan Rév és Sinkó a gyerekek világához viszonyult.

Érdeemes ennek a tábornak még a végére vetni egy pillantást – a gyerekek keresztes hadjáratában részt vevő gyerekek ugyanis végig azt várták, hogy egy ellenséges gyerekcsoporttal fognak összeütközni. Napokon át kirándultak a budai hegyekben, készültek a csatára – amelyre végül nem került sor, méghozzá azért nem, mert nem volt semmiféle másik gyerekcsoport. A tanárok egyszerűen átvették a gyerekeket, és a hegyen szélnek eresztették őket.

77 „A hatalom egész mechanizmusa, amely még napjainkban is, a nem normális köré rendeződik, hogy megelőlje, egyszersmind megváltoztassa azt, e két, régi időkből eredő formából tevődik össze. (ti. a leprából és a pestisből)” uo. 273. pp

78 FOUCAULT (1998) 52. pp

79 Még a Kaktusz sziget kapcsán Bozóki Anita megjegyzi: „Az a fajta kitörő indulat, ami a Kaktusz-szigeten megjelent, és hogy nem öltük meg egymást ténylegesen, ahhoz tényleg kellett az Istvánék ügyes kommunikációja, iszonyatos gyűlölködések mentek, igaziból megéltük...”

80 A gyerekek között nem egyszer felütötte a fejét a gyűlölködés, a máshitűek üldözése és kizárása, az ellenségkép gyártása folyamatos volt.

Erre Sinkó István így emlékszik vissza: „A gyerekekkel tulajdonképpen vándoroltunk, elmentünk Zsámbékra, a templomhoz, és akkor, ha jól emlékszem, ott a dombon szétzavartuk őket: „Takaradjatok innen, elég volt belőletek” mi voltunk a moderátorok, de közben játszottunk is, az István ilyen nagyon élesen mondta: „Nem lesz itt semmi!” Iszonyú volt, sírtak, hogy akkor most mi lesz, már elhitték, hogy csata lesz, és akkor mégsem kellett. . . hát mi nem eladtuk őket, ahogy az eredeti történetben, hanem elzavartuk őket. Később a következő évben, akik velünk maradtak azok el is mesélték, hogy ez nekik mekkora trauma volt.” Rév István is reflektál a tanári felelősségre, bár elmeséli, hogy ezt követően a gyerekekkel kibeszélték a közös kudarcot: „A gyerekek kemény ítéletet mondtak a manipulációról, a tanárok fondorlatairól (...) az egész vállalkozásról és az ahhoz felhasznált eszközökről, az intoleranciáról, és mindezt saját magukra is kimondott ítélet formájában. A gyerekek szégyellték magukat, náluk csak a tanároknak volt több szégyellnivalója.”

A manipulatív eszközökkel élő pedagógiai kísérletek igen rossz végkimenetelűek is lehetnek. Közkedvelt – filmben is feldolgozott – példa erre az amerikai történelem tanár, Ron Jones 1967-es gimnáziumi kísérlete, amelyben a nemzeti szocializmusnak való behódolást, a kollaboráció lélektanát, az úgynevezett „extrém engedelmesség” jelenségét kívánta szemléltetni.

Ő is az átélést segítő, cselekvő tanulás eszközehez nyúlt: szigorú szabályokra épülő mozgalmat alapított az osztályban, amelynek a „Harmadik Hullám” nevet adta, korlátozta a gyerekek szabadságát, stb. Legnagyobb meglepetésére a diákok csatlakoztak a mozgalomhoz, és beindultak azok a fegyelmező stratégiák – kémkedések, megfigyelések, kizárások, büntetések – amelyekről Foucault kapcsán már szóltam. Összesen 5 napig élt a mozgalom, utána kénytelenek voltak leállítani, mivel a gyerekek agresszíven, fizikailag bántalmazták egymást. Minden messzemenő következtetés nélkül csak azért említem a fenti kísérletet, hogy észben tartsuk a dramatizált történelemtanítás látens veszélyeit.

## A MÓDSZERRŐL – A PEDAGÓGIAI PROJEKT

*I met a genius on the train  
today  
about 6 years old,  
he sat beside me  
and as the train  
ran down along the coast  
we came to the ocean  
and then he looked at me  
and said  
it's not pretty  
it was the first time I'd  
realized that.<sup>81</sup>*  
(CHARLES BUKOWSKI)

Most, hogy nagy vonalakban ismertetem Rév és Sinkó 8 éves munkáját, szeretnék pár kiemelt pedagógiai problémát/kérdést egy-egy bekezdésben tárgyalni, és pedagógiai módszerüket a pedagógiai projektműfaji keretei közé helyezni.

A pedagógiai projektműfaj John Dewey pragmatista filozófus, reformpedagógiai gondolkodó elvein alapul; hozzá kötődik a módszer első átfogó kifejtése és alkalmazása. Ezen elvek szerint a tanuláshoz személyes tapasztalaton kell alapulnia; a pedagógusnak figyelembe kell vennie a tanulók érdeklődését és fejlődési szükségleteit, valamint teret kell engednie a tanulóknak konkrétan a tanulási folyamat alakításában is. Dewey legfontosabb alapelve, hogy a gyereket a közösségért felelősséget vállaló egyénné kell formálni; ennek érdekében a közös ügyekben aktív részvétellel ösztönző tevékenységeket kell kultiválni, és ebben van szerepe a tanterv és a társadalmi valóság szoros kapcsolatának is.<sup>82</sup>

81 Charles Bukowski: I met a Genius

82 Egyébként ezek az Ovide Jean Declory alapította „új Iskola” alapelvei is, amely mozgalomról már említést tettem Rév István rövid életrajzi összefoglalójában. HORTOBÁGYI (2002) 10. pp

Ma már sokféle tevékenységre használjuk a projekt kifejezést, de az oktatási szakirodalom igyekszik pontosítani a projekt módszer ismérveit. A következőkben ismertetek néhányat, a kísérletre vonatkoztatva.

A projekt módszer első fontos tulajdonsága, hogy a projekt mindig valamely összetett, komplex vállalkozást takar, amelyben „*sok különböző rész, részlet egységben látásáról, és egységben kezeléséről van szó*”, és a folyamat végén nem „*pusztán pedagógiai terméket*”, hanem a valós élethez jobban köthető, a „*pedagógiai folyamaton kívül is értelmezhető*” végeredményt kapunk.<sup>83</sup> A városmajori szakkörben komplex, interdiszciplinárisan megközelített társadalmi jelenségek álltak a projekt fókuszában, amelyeket a gyerekek a cselekvés, átélés által aktualizáltak. Az „eredmény” vagy a „*valóságos haszon*” pedig, a konkrét alkotótevékenységből születő produktumokon túl, egészen egyszerűen maga a társas (demokratikus) létforma viszonyainak intenzív megélése volt. A pedagógiai projektnek, mint már említettem, elsődleges forrása maga a gyermeki tapasztalás, tehát a nevelőnek feladata megteremteni az aktív, cselekvő, tapasztalatok feldolgozására és eközben új tapasztalatok szerzésére alkalmas feltételeket. A gyerekek a projektfolyamat során elsősorban „*saját cselekvésükből*” tanulnak, így a pedagógusra leginkább a cselekvés tárgyának és céljának kitalálása hárul. Ez egészen pontosan így zajlott Rév és Sinkó projektjénél is: a kerettörténetet és a használni kívánt médiumot, a térbeli helyzetet meghatározták, de a gyerekeknek még így is szinte határtalan szabadságuk volt a folyamat alakításában (ez leginkább a gyerekek keresztes hadjáratnál figyelhető meg).

A projekt komplexitása nem csak az értelmezések sokszínűsége és az multidiszciplinaritás miatt fontos, hanem a gyerekek differenciált oktatását is ez segíti a legjobban. Minél komplexebb az adott téma, minél többféle megközelítést enged, annál valószínűbb, hogy a csoport minden tagja megtalálja benne a maga szerepét. Egyik interjúalanyom így emlékszik vissza erre: „*Sokféle tevékenységet lehetett csinálni vele, és ezeket mindig megpróbálta testre szabottan alakítani, hogy amit tudsz, azt csináld, ezért én animációs rajzfilmekkel foglalkoztam...*”<sup>84</sup> A pro-

83 HORTOBÁGYI (2002) 9. pp

84 Moskovits Pál, melléklet.

jektmunkában az „eltérő képességstruktúrák egyenértékű szerephez jutnak”,<sup>85</sup> tehát a „*projekt módszer lényegénél fogva differenciál*”.<sup>86</sup>

Másik fontos alapelv, hogy a pedagógiai projektet a tanárok és diákok partneri együttműködése kell, hogy jellemezze. A kooperáció azonban hierarchikus és demokratikus formában is kivitelezhető. Rév és Sinkó projektjénél egyértelműen az utóbbi valósult meg. Minden visszaemlékezésnek hangsúlyos eleme a tanárok és gyerekek közötti kommunikáció közvetlen, tekintélyelvűségtől mentes stílusa. Iványi Gábor erre úgy emlékszik vissza, hogy a tanárok stílusát leginkább a rogers-i kommunikációs alapelvek határozták meg, bár valószínűleg egyikük sem ismerte, nem tudatosan használta ezeket. Iványi Gábor fogalmazta meg ezt a módszerbeli sajátosságot: „*Rogers eredetileg metodista lelkes volt, mint én. És ő az alapítótól, John Wesleyől vette azt a módszert, hogy kérdezni sem kérdezzünk direkt, mert abban is van valami erőszak. Tehát nem kérdezzünk rá, hogy: Mit csináltál? Vagy nem erőltetjük, hogy foglaljon a dologban állást, hanem elkezdjük visszamondani az ő véleményét, tehát elkezdjük, hogy: Ha jól értettem akkor, ezt mondtad. Ezt akartad mondani? (...) Én határozottan emlékszem ilyen párbeszédre. (...) Emlékszem, ahogy az István visszamondja, hogy: Most azt állítottátok, vagy azt csináltátok, hogy... így gondoltátok? Szerintetek ez így van-e rendben? Tehát ő ilyen módon, nem értékelt, vagy nem mondta azt, hogy: Ezt rosszul csináltátok! Sőt, nem is azt kérdezte, hogy MIÉRT így csináltátok? Hanem, hogy: Ezt csináltátok, vagy ezt mondtátok, és úgy gondoltátok-e hogy ez helyes, vagy nem helyes? És láttam, hogy a gyerekek fogékonyak erre a kommunikációra (...)*”. A radikális iskolakritikusok kereszttüzébe leggyakrabban a verbális és non-verbális kommunikációban megjelenő és azokban rögzített, alá-főlérendelt, tekintélyelvűségen alapuló viszonyokat bírálják, A. S. Neill, a Summerhill „szabad iskolájának” megalapítója szerint: „*A legnagyobb reform, amire iskoláinkban szükség van abban áll, hogy felszámoljuk az árkot, amely fiatalok és az öregek között húzódik, és amelyik fenntartja a paternalizmust (a felnőttek értelmetlen túlzott hatalmát). Ez*

85 HORTOBÁGYI (2002) 13. pp

86 HORTOBÁGYI (2002) 16. pp

*a diktatorikus (kényszerítő) tekintély egy olyan kisebbségi érzést kelt a gyerekekben, amely egész életükön át fog tartani, a különbség csak az, hogy később a tanár tekintélyét átveszi a főnök tekintélye.”<sup>87</sup>*

A projekt módszert más tulajdonságai szerint is lehet kategorizálni: ilyenek az interdiszciplinaritás módja, az időtartam, a résztvevők száma, vagy a produktumok tartalma. Azonban bízom benne, hogy az eddigiek már bizonyították azt a hipotézisemet, miszerint a vizsgált kísérlet műfaját tekintve egy évről-évre megújuló tematikájú pedagógiai projekt volt, a projekt módszer minden elvart sajátosságával.

Van még néhány pedagógiai problémahalmaz, amely kiemelésre érdemes. Az egyik a rend-fegyelem kérdése. Amikor a visszaemlékezések konfliktusokról, esetleges csatákról, szóváltásokról számolnak be, felmerül a kérdés, hogy a tanárok milyen eszközökkel tudták elrendezni az ilyen helyzeteket. Hozzáállásuk ebben, úgy tűnik, szintén követte az anarchista/radikális pedagógiák irányelvét: a gyermeki autonómia intézte ezt a kérdést is. „Engedjük, hogy a gyerekek a rendet, az együttműködést egymásnak tanítsák meg”,<sup>88</sup> mondja Kropotkin, és Sinkó és Rév is beszámol ilyen jellegű önszabályozó folyamatokról a gyerekek között. Amikor a gyerek résztvevőket kérdeztem erről, nem emlékeztek, hogy a tanároktól valaha is érkezett volna klasszikus, a hagyományos iskola életében oly ismerős fegyelmezési gesztus: „(...)fegyelmezésre sem emlékszem. Sőt valahogy az volt az élményem, hogy – talán a Rév volt az operátor – valaki mindig bebújt a kamera mögé és addig mi kvázi egyedül voltunk. Tehát volt egy ilyen érzésem, hogy például mi ott a szarvas vallás nevében próbálunk híveket szerezni, szertartásokat kialakítani, és teljesen megrészegített, hogy nekem hódolóim vannak, és olyan szintjét éreztem meg a kapcsolatoknak, vagy akár az uralkodásnak, amit soha előtte, teljesen új szerep volt ez nekem. Én gátlásos gyerek voltam, és egy ilyen fajta szerep a személyiségemnek egy egész más oldalát hozta ki... Szóval volt egy ilyen magunkra hagyatottság, kontroll-vesztés.”<sup>89</sup>

A kontrollhiány, a szabadság zavarba is hozhatja a gyerekeket, mivel a hagyományos iskola arra szocializálja őket, hogy mindig van egy auto-

87 A.S. NEILL, kiemelés: FÓTI (2010)

88 MIKONYA (2009) 79. pp

89 Bozóki Anita interjú, melléklet

ritás, amely megmondja, milyen menetrendet kell követni, és melyek a társas együttlét normalizált szabályai. Ezzel szemben, amikor felkínálkozik a lehetőség másfajta működésre – egyáltalán felmerülnek szabadon választható alternatívák –, akkor nagyon fontos szerepe van a tanári személyiségének, és a felé irányuló bizalomnak, hogy a nagy szabadságtól ne ijedjenek meg, és/vagy ne éljenek vele vissza. Sinkó Istvánt és Rév Istvánt a visszaemlékezések ilyen tanárszemélyiségnek írják le. A bizalmi helyzetet meg tudták teremteni és fent tudták tartani (éppen csak addig, ameddig nem azzal kezdtek kísérletezni, hogy megtörjék, lásd: gyermekek keresztes hadjárata).

Keveset beszéltünk a projektben résztvevő gyerekcsoport összetételéről, pedig egy pedagógiai kísérlet esetében ez nem elhanyagolható információ. A szakkör-jelleg miatt azonban beláthatatlan, pontosan hányan, milyen osztályból, milyen szocio-kulturális háttérből csatlakoztak a foglalkozáshoz, csak az ismertetett Kaktusz-szigetes év határozta meg pontosan a csoportokat.

A projekt erős társadalomismereti, történelmi tartalmakkal dolgozott, és azokat vizuális médiumokkal, alkotótevékenységgel tette a gyerekek számára feldolgozhatóvá. Releváns, hogy iskolán belüli, de tanterven kívüli tevékenységről beszélünk, amely ebből fakadóan nem rettent vissza az „iskola terét” szabadon, nyitottan kezelni, miképpen a foglalkozásra hívott külsős vendégek is ezt a teret (az értelmezési mezőt) kívánták tágítani.

## V. KÖVETKEZTETÉSEK

Mint az elején említettem, Rév és Sinkó projektjére nem elsősorban a vizuális nevelés módszere miatt esett a választásom, sokkal inkább a benne rejlő politikai potenciál és a feltételezett célkitűzések miatt. Eddig a kísérlet társadalmi/kulturális kontextusával, és pedagógiai módszereivel ismerkedtünk, de vajmi kevés szó esett arról, ami voltaképpen az írásom központi kérdése, azaz a politikus iskola, a közéleti ember nevelésének problematikája.

## POLITIKUS GYERMEK NEVELÉSE

*„De az emberi lényeg nem valami az egyes egyénben benne lakozó elvontság. Az emberi lényeg a maga valóságában a társadalmi viszonyok összessége”<sup>90</sup>*  
(KARL MARX)

*„De végül is mi a politika? Véleményem szerint nem valamilyen attitűd, amelyet az egyén a körülményektől függően felvehet vagy elhagyhat, hanem a személyiségnek egy dimenziója. Társadalmainkban az ember, tekintet nélkül arra, hogy „politizál”-e vagy sem, politikától átjárt embernek születik; nem lehetséges olyan egyéni vagy családi élet, amelyet meg ne határozna az a társadalmi egész, amelyben jelen vagyunk (...).”<sup>91</sup>*  
(JEAN-PAUL SARTRE)

Hipotézisem az, hogy a Rév leírásából felsejlő pedagógiai célok bizonyos pontokon rokoníthatók az olyan radikális pedagógiákkal, iskola-kritikai felvetésekkel, amelyek a gyerekre mint társadalmi és politikus lényre tekintenek, az iskolarendszerre pedig mint a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukálásának elsődleges eszközére.

A demokratikus és a demokráciára való nevelésnek hatalmas szakirodalma van, amelyet nem kívánok tüzetesen ismertetni. Inkább csak ki szeretném jelölni azt a pedagógiai hagyományt, amelyet ma is irányadónak tekintek, és amelynek fényében szeretnék például különbséget tenni a demokráciára és az aktív állampolgárságra való nevelés között, amelyek véleményem szerint sokszor összemosódva jelennek meg;<sup>92</sup> de ilyen módon különbséget szeretnék tenni a demokratikus elveken alapuló nevelés és a demokráciára való nevelés között is, mivel az egyik

90 MARX, Karl (1960): Tézisek Feuerbachról. In: Marx- Engels Művei 3. 9. pp

91 SARTRE, Jean-Paul (1964, 1969): Az alibi In: Ifúságpszichológia. Szerk: Dr Huszár Tibor, Sükösd Mihály. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest

92 Például HALÁSZ Gábor: A demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században, internetes hivatkozás:

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Halasz-Demokraciara.html>

eszköznek fogja fel, a másik pedig célként tételezi a demokrácia fogalmát.

A demokratikus iskola szellemiségének egyik legfontosabb gondolkodója, Dewey szerint „*a demokrácia több mint egy kormányzati forma; a demokrácia elsősorban társult létmód, az együttes közösségi tapasztalat egy formája*”; illetve,<sup>93</sup> szintén Dewey megfogalmazásában a „*demokratikus eljárásba vetett hit összekapcsolódik a kritikai gondolkodással*”.<sup>94</sup> Ezt a gondolatot ugyanakkor nehéz összeegyeztetnem az állampolgárságra való nevelés hagyományos iskolarendszerbe épült módzataival. Saját iskolai tapasztalatom szerint az állampolgárságra – és lévén liberális demokráciában élünk – a demokráciára nevelés épp annyira dogmatikus és kritikátlan, mint minden más ideológiai alapú nevelés.<sup>95</sup> Ezért nem szabad megelepedni az iskolába integrált demokráciára neveléssel, hanem magát az iskolát kell demokratikussá tenni, hogy ne csak megtanuljuk, hanem át is éljük a demokratikus működés-módot.

A másik fogalmi tisztázás, amellyel élnem kell, a *politikus* illetve *depolitizált iskola* kifejezésekre vonatkozik. Hazánkban a depolitizált iskolát<sup>96</sup> leginkább üdvözölni szokták, egyrészt, mivel az iskola kontextusában az államhatalmi propaganda megjelenése<sup>97</sup> és a hatalmi elit ideológiájával átítatott oktatás rémképe jut eszünkbe,<sup>98</sup> míg a *depolitizáltság* az ezektől mentes, üdvös állapot jelöli. Másrészt általánosságban elmondható, hogy a legutóbbi 20 évben a politika mint olyan a pártpolitika szinonimája lett, és, ettől nem függetlenül, a közgondolkodásban szitokszóvá vált. Természetesen vessük el és ítéljük el az iskolában megjelenő bármilyen direkt, pártpolitikai megnyilvánulás a gondolatát, és hogy elmúljon az ilyen jellegű politizálás okozta rossz százalék, tisztítsuk

93 LIPTON, OAKES (2008) 44pp (kiemelés innen: GARRISON (1995) 731. pp)

94 uo. 44. pp

95 A társadalom ismeret és állampolgári ismeretek Amerikában megvalósult tradicionalista és progresszív irányait ismerteti A tanítással változó világ című kötet két szerzője. Könyvükben bírálják a liberális, nyugati (gyarmatosító) diskurzus társadalom, és történelemoktatásban megjelenő elemeit.

96 De lényegében erről a problémáról szól – francia kontextusban –Jean-Paul Sartre 1964-ben megjelent Az alibi című esszéje is.

97 Például óvodai csoport kormányablak avatása.

98 Ilyen például a 2012-es Nemzeti Alaptantervet is átható konzervatív, népnemzeti és keresztény ideológia. Persze ez nem csak a mostani hatalmi elitre jellemző, bizonyos kérdések tabusítása megtörtént a szocialista kormányzat idején is.

meg ezeket a fogalmakat a rájuk tapadt értelmezésektől! Ahogy Sartre-tól idéztem, az ember mint társadalomba vetett lény „politikától átjárt embernek születik”,<sup>99</sup> és túlélése eszköze, hogy politikai/társadalmi szerepét tudatosítsa. A depolitizáltság pedig ennek fényében azt a kellemetlen állapotot jelöli, amely a társadalmi cselekvőképességet, az önszerveződés és az érdekérvényesítés képességét, lényegében az ellenállás lehetőségét ássa alá, ilyen szempontból pedig a hatalom legjobb eszköze arra, hogy „állampolgárait” távol tartsa a közügyektől, tabuvá téve a politikai aktivitást.

A negatívan értelmezett depolitizáltság és a demokratikus működés-mód negligálása (vagy annak pusztán formális megvalósítása) jellemzi a mindenkori uralkodó – tehát elnyomó – diskurzust közvetítő iskola világát.<sup>100</sup> Többek között ezzel szálltak szemben a hatvanas évek végétől megjelenő, radikális iskolakritikai elméletek; Ivan Illich és E. Reimer. „iskolátlanítás” elmélete, J. Holt „szabad nevelés” elmélete, az apolitikus szabadiskolák J. Kozol-féle kritikája, vagy A. S. Neill *Summerhillje*, de ide sorolhatók C. R. Rogers módszerei is. Kritikai meglátásaik egyszerre reakciók a tradicionális iskolarendszer eredményeivel és az ott zajló folyamatokkal szemben, egyszersmind társadalomkritikaként is értelmezhetők; ezek a gondolkodók az iskolát a „politikai felszabadítás eszközévé”, a „közösségi öntudat letéteményesévé akarják tenni”.<sup>101</sup>

Ezek a kritikai pedagógiák szoros kapcsolatot ápolnak az anarchizmus szellemiségével. Mikonya György *Rend a rendetlenségben, avagy a szabadság útvesztői – anarchisták és a nevelés* című könyvében kronologikusan haladva bemutatja az anarchista pedagógia képviselőit, egészen az imént felsoroltakig. Hogy ne szakadjak el dolgozatom eredeti tárgyától, a korai anarchista gondolkodók közül Pjotr Alekszejevics Kropotkin gondolatait emelném ki, méghozzá abból az apropóból,

99 SARTRE (1969) 124. pp

100 Chomskyt idézve: Az oktatási rendszernek intézményi tulajdonságai vannak, s ezek egyike, hogy beoltsa az emberekbe az engedelmisséget és a megalkuvást.” CHOMSKY (2000) 77-81. pp

101 Mihály Ottó radikális iskolakritikákról szóló írásában tételesen ismerteti a főbb kritikai meglátásokat, amelyek fényében az is elmondható, hogy: „A jó iskola megteremtésének problémái sokkal inkább gazdasági, politikai és ideológiai mintsem pedagógiai jellegűek.” MIHÁLY (1999) 108. pp

hogy a kísérlet időszakában Rév István erősen érdeklődött Kropotkin és más konstruktív anarchisták iránt.<sup>102</sup>

Kropotkin polgári iskolát illető kritikája elsősorban az állami befolyáson keresztül érvényesített haszonelvűség, a hatalmi viszonyokat rögzítő tekintélyelvűség ellen irányul. Meglátása szerint „*a polgári társadalom oktatási koncepciójában a haszonelvűség kerül az első helyre, a humanisztikus és liberális célkitűzések pedig háttérbe szorulnak*”.<sup>103</sup> Ebből kifolyólag úgy gondolja, hogy az oktatási rendszer változásait minden esetben a társadalom gazdasági szükségletei alakítják, nem pedig a forradalmi mozgalmak.<sup>104</sup> Felfogása szerint az iskola egyik fontos funkciója a gyerekek autoritással szembeni viszonyának kialakítása, „*az alárendelődés gyakorlatának szokásszintű beidegzése*”,<sup>105</sup> a jó állampolgár, a középszer kinevelése. Mikonya kiemeli, hogy Kropotkin ugyan bizonyos kérdésekben<sup>106</sup> azonos állásponton van a reformpedagógiák elképzelésével, de egy lényeges ponton mégis eltér tőlük: Kropotkin a fennálló társadalmi rend egészét bírálja, „*változtatási törekvései politikai indíttatásúak*”.<sup>107</sup>

A fennálló rendszer keretein belül maradvá, a (megreformált) nevelés célja, hogy a gyerekek képesek legyenek társadalmi helyzetük analizálására, felismerjék a helyzetükből fakadó előnyöket és hátrányokat, hogy „*(...) állást tudjanak foglalni a társadalmi rendszerről, és ezáltal cselekvő résztvevői lehessenek a társadalmi változásoknak*”.<sup>108</sup>

Kropotkin közvetlen hivatkozásként jelent meg a Rév Istvánnal való beszélgetésben, és talán mostmár érthető, hogy miért tartottam helyénvalónak az anarchista gondolkodó nézeteinek alaposabb ismertetését.

102 A Kaktusz-sziget végén megemlíti Paul Feyerabandot, akinek „anarchista” vagy „dadaista” tudományfilozófiája, A módszer ellen című műve szintén hatott rá.

103 MIKONYA (2009) 75. pp

104 Egy másik dolgozat témája lehetne azt vizsgálni, hogy a liberális/ kreativitást kultiváló „forradalmi” pedagógiák miként váltak szintén a gazdasági szükségletek kiszolgálójává a kései kapitalizmusban. Lásd. még: SÁGVÁRI Bence (2008): A kreatív osztály mítosz. In: Bevezetés a jövőbe. Szerk: Dessewffy Tibor, Sebők Miklós. Gondolat. Budapest. 133-143. pp

105 MIKONYA (2009) 76. pp

106 Például a gyermeki önállóság, a közös tevékenység, a tapasztalati tudásszerzés szorgalmazásában, vagy a szellemi és fizikai tevékenység összekapcsolásában. uo. 77. pp

107 uo. 77. pp

108 uo. 76. pp

Nem véletlen tehát, hogy már a kísérlet leírásánál, a konkrét módszertani kérdésekben is Kropotkin gondolataira támaszkodtam.

Feltételezésem az, hogy Rév István és Sinkó István szakköri kísérlete során a kritikai, radikális pedagógiai elméletek modelleződtek. Még ha Sinkóék esetében nem is fogalmazódik meg konkrét iskolakritikai tézis, a megvalósult tevékenységi formából (a projektmódszer alapú munka itt önmagában kritikai) kibomló gyermeki világ immanens részét képezik a radikálisan új megoldások, és, ahogy az Mérei Ferenc gyermeklélektani írásaiból kiderül, maga a demokratikus létforma.

Ahogy azt K. Horváth Zsolt összefoglalóan írja Mérei Ferenc elméletéről: „(...) *a gyermekközösségekben felgyülemelő társas, közösségalkotó energia választott cselekvés, mely tudatos szabályalkotással társul, s az ebben való részvétel hozzásegít a közösségi szellem, a később kidolgozott együttesség megéléséhez: kialakul az építő jellegű, kooperatív mi-tudat. (...)*”, tehát „*a gyermekek társadalma a gyermekközponturn, demokratikus megalapozású pedagógia formálta szabályaival, ugyanakkor spontaneitásával és önkéntességével a társadalom demokratikus nevelésének modelljévé lényegült Mérei Ferenc szemléletében.*”<sup>109</sup>

A demokratikus nevelés egyik alapvető sajátossága tehát az öntevékeny gyermek által megformált világ tiszteletben tartása, hiszen a gyermeki játék- és alkotófolyamatokban ösztönösen megnyilvánulnak azok a szolidaritási és önszabályozó mechanizmusok, amelyek jó alapot szolgáltatnak a demokratikus társadalom neveléséhez.

Mint azt már ismertettem, Deweynek, Méreihez hasonlóan, az volt az alaptézise, hogy a gyermek személyes fejlődését figyelembe vevő, saját tapasztalataira alapozó, és a közösségi tevékenységeket kultiváló tanítási eljárások azok, amelyek segíthetnek abban, hogy a közösségükért felelősséget vállaló demokrata egyéneket neveljünk (ennek egyik módszere lehet a már ismertetett pedagógiai projekt). Lényegében minden progresszív oktatásfilozófiának, amely a demokratikus társadalom problémáinak megoldására keresi a válaszokat, ez az egyik alapja. Ahogy John Holt mondja: „*az ember leginkább és legtöbbet abból tanul, ami a legközelebb áll az életéhez: azt, hogy az ember mindenekeelőtt*

109 K. HORVÁTH (2015) 141. pp

*szemlélő, kérdező, gondolkodó, választó és cselekvő állat, akinek egy olyan társadalomra van szüksége, amely a lehető legmagasabb szinten biztosítja szabadságát, és bátorítja arra, hogy szemléljen, kérdezzen, gondolkodjon, válasszon és cselekedjen; és azt állítom, hogy a legfőbb társadalmi/ politikai és nevelési feladat e társadalom megteremtése.”*<sup>110</sup>

Fontosnak tartom leszögezni, hogy a projektmódszernek, vagy más reformpedagógiai módszereknek, a közéleti ember nevelésében csak akkor vannak mélyreható eredményei, ha komoly rendszerkritikus kerektezés társul hozzá. Hiába a gyermeki világ ösztönösnek vélt demokrati-kusságába vetett hit, ha nem találkozik a valóság elemeivel, és a gyerekek saját pozíciójukat nem tudják mihamarabb kritikai vizsgálat alá vonni és reflektálni rá. A gyermek ugyanis a társadalom része, és az iskolán kívül számtalan forrásból táplálkozik a világnézete. A kritikai pedagógia feladata, hogy a gyerekekkel közösen leleplezze az uralkodó diskurzus (kirekesztési) stratégiáit, a tanítási folyamatban elemeire szedje rendszert és rámutasson gyenge pontjaira, reflektáljon kritizálható vonásaira, és perifériára szorult, vagy egyenesen tabuvá tett témákkal, eszközökkel, gondolatokkal tágítsa a gyermekek rálátását a társadalmi valóságra.

110 HOLT, John (1972): Freedom and Beyond (kiemelés: FÓTI (2015))

# ÖSSZEGZÉS

*„Mire volna jó olyan nevelést elképzelni, amely végzetes lenne az őt gyákorlatban megvalósító társadalomra?”<sup>111</sup>  
(ÉMILE DURKHEIM)*

*„A társadalomban a lázadás szelleme csak azokban a csoportokban lehetséges, ahol a tényleges nagy egyenlőtlenségeket elméleti egyenlőtlenség lepeli. (...) a lázadás a tudatos ember tette, aki jogai tudatában van.”<sup>112</sup>  
(ALBERT CAMUS)*

Felmerülhet a kérdés, hogy miért érdekes ma Rév és Sinkó projektjének felidézése. Megvizsgáltam, milyen társadalmi légkörben, milyen oktatási szisztémába illeszkedve dolgozták ki a projektet, a résztvevők személyes reflexiói segítségével és az egyetlen írásos dokumentum feldolgozásával rekonstruáltam a kísérletet, pedagógia elméleti ismereteim segítségével pedig rávilágítottam a kísérlet (nem csak pedagógiai) célkitűzéseire, szerepvállalására.

A kísérlet lényegében apropóként szolgált, hogy bizonyos pedagógiai kérdésekről beszélhessek, és hogy a projekt tanulságai segítsék pedagógiai pályámat. A hazai oktatási és kultúrpolitikai szisztéma működése jól mutatja, hogy az újkonzervatív diskurzus hatalmi elitje épp olyan elnyomó, tekintélyuralmi rendszert épít, mint a Révék projektjét keretező késő kádár-korszak. A hagyományos iskolarendszer még mindig nem tudott kibújni a bőréből; az egyes alternatív iskolák, projektek és reformpedagógiák módszereit összeollózó új iskolák persze próbálnak ellentartani, de ezek csak elitizáló funkciót tölthetnek be. A társadalmi krízis okai és következményei persze globális szinten érzékelhetők és értelmezhetők.

<sup>111</sup> DURKHEIM, Émile (1980): Nevelés és szociológia. Tankönyvkiadó.

<sup>112</sup> CAMUS, Albert (1992): A lázadó ember. Bethlen Gábor Könyvkiadó. 30pp

Durkheim mottóként választott költői kérdésére válaszul, az egyetlen értelmezhető pedagógiai/művészeti célkitűzés ma egy olyan hosszú távú nevelési gyakorlat vagy pedagógiai program megtervezése, amely végzetes arra a társadalmi rendszerre nézvést, amelynek a keretein belül létrejön.

# V. MELLÉKLET

## AZ INTERJÚKÉSZÍTÉS MÓDJA

Az interjúbeszélgetések – lévén, hogy személyes emlékek, benyomások felidézése volt a cél – közvetlen hangvételiűek voltak; a szigorú kérdés-válasz dinamikáját hanyagolva, sok esetben én csak hallgattam. Az interjúk során, mivel mindenkinél más intenzitással jöttek elő az emlékek, hagytam, hogy szabadon beszéljenek saját szerepükről, csak néhány irányító kérdést tettem fel, vagy olykor a számomra már ismert tényekkel kiegészítettem az emlékeiket. Szakdolgozatom szempontjából úgy éreztem minden emlékmorzsa jól jöhet, és hagytam, hogy spontánul alakuljanak a beszélgetések, de természetesen voltak mindenkinél ismétlődő, irányító kérdések: ezek a pedagógiai szándékokra, a gyerekekkel való kommunikáció módjára, a szakkör gyerekeinek szocio-kulturális hátterére, valamint a program hatásaira/utóéletére vonatkozó kérdések voltak. A hosszabb interjúknak csak egy részét közlöm írásos formában.

### INTERJÚ SINKÓ ISTVÁNNAL (részlet)

*Elolvastam a Rév István Kaktusz-szigetes szövegét, de ezen kívül semmit nem találni erről a szakköréről, mesélnél nekem erről, hogy milyen pedagógiai elképzeléseitek voltak?*

Nem annyira pedagógusként írta azt az István... A kaktusz-sziget egész máshogy kezdődött, egy más szakkörnek, egy más módszernek a kiteljesedéseként, de ez sem igaz, hogy kiteljesedése volt, hanem inkább egyfajta elágazása volt az addigi tevékenységemnek. Nekem 1977-től vagy 1978-tól volt a Városmajor utcai Általános Iskolában (ahol, mint rajztanár dolgoztam) – a tanórák mellett – egy szakköröm, amit az iskola légópincéjében szerveztünk meg. Ez egy hatalmas folyosó rendszer

volt, kisebb nagyobb termekkel, és oda – a jobb időkben – egy 25-30 gyerek járt. Ez akkoriban egy nagy szakkörnek volt mondható. Ezek a gyerekek különböző technikákkal foglalkoztak, különböző munkákat csináltak. Voltak, akik a saját megépíthető tereiken dolgoztak, aztán voltak olyanok is, mint az agyagozó csapat.

*Korosztályilag vegyes csapatról beszélünk?*

Korosztályilag vegyes volt. Harmadikos korosztálytól nyolcadikosig jártak oda, de érdekes, hogy nem különültek el egymástól ezek a korosztályok, hanem inkább a technikák, meg a feladatok mentén csoportosultak. Volt egy olyan feladat, hogy mindenki építsen magának egy személyes teret. Ez a személyes tér, olyan mértékig vált valóban személyessé, hogy ők ezt saját világuk részeként kezelték. Kialakultak csoportok, akik ezeket építették, akik néha egymással szemben is működtek, nagyon kulturáltak voltak, de harcoltak... Az egyik ilyen legerősebb csoport az a Bundaköztársaság volt, ez egy hat fiúból álló köztársaság volt, 4-esek, 5-esek voltak a kezdetekkor, és 8-ig dolgoztak ott. Ez alatt a néhány év alatt ők fölépítettek – a folyosó egyik szakaszán – egy világot. Ez egy épületekből, helyiségekből, funkcionális terekből álló világ, tulajdonképpen egy installáció volt, amiben ők éltek délután 2 és 5 között. Annyira önállóak voltak, hogy például önállóan felvették a légópince kulcsát, és lementek, én nem is voltam ott, és ők ott dolgoztak. Azt hiszem, hogy a közösségen belül volt valamiféle hierarchia, egy minimális hierarchia, például időbeosztások is volt... Volt egy csöngőjük, amivel maguknak csengették.

*Emlékszel nevekre?*

Hogyne, mindre! Ők most ilyen 47-48 éves emberek. Kettőn már meghaltak, egyik a gimnáziumban, másik a katonaságban, egy emberrel tartom nagyon erősen a kapcsolatot, mert ő később dobosként az én zenekaromnak lett a dobosa: Sigrái László, a Zenemű Kiadó gazdasági igazgatója. Több ilyen csoport volt, ez volt a legerősebb. És ebbe a szakköri világba érkezett meg a hetvenes évek végén a Rév István barátom. Ő akkor, mint fiatal, egyetemet éppen befejező, doktorandusz a liberális közgazdaságtan, Polányi-féle búvkörében élt. És egy ilyen kísérletnek próbálta terepévé tenni ezt a szakkört. Ugye mi nagyon régen jól

ismertük egymást, az ő baráti körének egy része az én baráti köröm is volt átmenetileg. Lényegében ennek a társaságnak a magja adta, a későbbi demokratikus ellenzéknek, egészen pontosan a későbbi Szabad Demokraták Szövetségét – Demszky Gábor, Iványi Gábor, Rajk László, Klaniczay Gábor. Őket én általában Istvánon keresztül ismerem. Ennek az egésznek a kiindulási pontja az volt, hogy nézzük meg milyen a gazdaságtörténet vizuálisan is megjeleníthető formája, nagyon kis gyerekeknek – centrum-periféria, és így tovább. Egy ideig az volt, hogy az István tartott nekik előadást, azoknak, akiket ez érdekelt – pontosabban mi erre rászerveztük az ott megjelenő – és később az osztályomba kerülő kisgyerekeket – egészen kicsiket, nagyon kicsiket. Velük mentünk a budai várba nézelődni, ott mesélt az István a város építészetéről. Hogy alakul ki egy város? Hogy mi az, hogy gazdaság, mi az, hogy élettér? Stb., stb. és ez aztán később úgy alakult, hogy ennek adtunk egy sztorit. Volt egy csoport, és volt egy kontroll csoport. A csoport egy önszerveződő csoport volt. Volt egy történet a bennszülöttekről, akik egy szigeten élnek, ez a Kaktusz-sziget volt. A kontroll csoport pedig a negyvennyolcas szabadságharcnak a hőseiből álltak, akik az emigrációba kényszerülnek, őket mi kontrolláltuk. A kaktusz-szigetnél, csak annyi volt, hogy egy társadalmat kell létrehozni és nagyon érdekes módon, visszautalva a bunda köztársaságra, ezek a kisgyerekek, ugyanazt a témát, amit részint láttak, részint nem láttak, mert már kimentek rég a nyolcadikosok, képesek voltak átenni, és ugyanazzal az önállósággal élték, ezt a tulajdonképpen, archaikus társadalmi rendet. Volt törzsfőnök, meg – hát rabszolgának nem mondanám – de munkások voltak, és akkor ezek ott tevékenykedtek, és bizonyos feladatokat végeztek el, saját maguk által kiadott feladatokat mindenféle anyagból...

*Tehát maguknak találtak ki feladatokat?*

Hát nagyjából, irányítottuk őket, hazugság lenne az mondani, hogy ezek olyan zseniálisak voltak... Nem, voltak bizonyos dolgok, amik felé terelgettük őket. Ugyanúgy ahogy a bunda köztársaságnál, de ezeket sem nagyon kellett irányítani. Bezzeg a másik csoportot! Őket kifejezetten irányítani kellett, meg kellett mondani, hogy mit csináljanak, hogyan zajlik egy ilyen társadalmi forradalom lebonyolítása, az abból való

kimenekülés, hogy mi az, hogy vezető, mi az, hogy beosztott. Ezek nagyobbak voltak, ezek már olyan negyedik-ötödikesek lehettek, ők már hallottak azért a 48-ról, fel is osztották maguk közt a szerepeket, lányok-fiúk voltak vegyesen.

*Mennyien lehettek összesen?*

A két csoport létszáma, azt mondanám, hogy olyan 10-20 között volt, eléggé hullámzott, nem mindig mindenki jött le. A 1848asokkal, ezekkel vizuálisan nem foglalkoztunk annyit, inkább egy ilyen mozgolódás, szervezkedés, ellenállás, meg ilyesmi volt a lényeg. A másik a Kaktusz-szigetnél erősebben voltak a vizuális dolgok, ott mindig valami tárggyal foglalkoztunk. Azt találta ki az István, ez az ő ötlete volt, – tulajdonképpen én ebben egy másodhegedűs voltam, mert a koncepció az övé volt – hogy próbáljuk meg a csoportot ezzel a kontrollcsoporttal (tehát az önállóan fejlődő csoportot, az általunk teljesen tudatosan manipulált csoporttal) összeengedni. Erre volt jó az a nyári tábor, amelyet részint Csillebércen csináltunk, a többi helyszínre nem emlékszem. Ennek az lett az eredménye, hogy a 48-as menekülők, a Kaktusz-szigeten kötöttek ki. Ezzel azt néztük meg, hogy hogyan alakítják át, vagy hogyan próbálják meg a saját forradalmi elveiket ráerőltetni, rákényszeríteni ezekre a bennszülöttekre, akiknek egy egész már strukturális rendszerük van. Ezt viszont ők maguk csinálták, tehát önállóan – persze a mi irányításunk benne volt, valami manipulációs formában – de valóban átértékelték azt, hogy lehet a kisebbeket a saját vizükre hajtani. És akkor az lett, hogy rábeszélést ezeket a kaktusz-szigetieket, hogy álljanak be a 48-asok stábjába, és foglaljuk vissza az osztrákoktól az országot. Ez volt az a híres, hát a fotók alapján híres, jelenet (a Medvetáncban vannak ezek a fotók főleg), hogy átkelnek a Margitszigetről a pesti oldalra, és ott mindenki meghalt. Ezt borzasztó átéléssel csinálták. Egy ember maradt életben, ő volt tanúja ennek az eseménynek. Van egy beszélgetés is felvéve, mert voltak rögzített helyzetjelentések. Ezt nagyon élvezték a gyerekek, hogy mindenki meghalt. És akkor következő évben egy kicsit erősebb felütéssel, – addigra minket átköltöztettek a pincéből a kisépület padlásterébe – elindult egy másfajta játék ez a gyermek kereszt-háború. Ez egy létező történelmi esemény volt az 1000-es évek ele-

jén, vagy 1200-ban, amikor gyerekeket toboroztak keresztes hadjárat címszó alatt, szegénysorban lévő, olasz-francia gyerekeket, gyakorlatilag azért, hogy Velencében eladják a törököknek őket, tehát ez egy ilyen üzleti vállalkozás volt. Magát a történetet nem meséltük el a gyerekeknek, senki nem tudta, és egy éven keresztül, megint egy városi hierarchia épült fel a szakkörön. Nagyon erős hierarchia, püspökkel. Volt egy olyan helyzet, amikor az országot megtámadta a pestis, és egyedül maradt, és elszigetelődött ez a kis város, amit a püspök vezetett. És mindig megérkezett valaki, aki valamit hirdetett, az Iványi Gábor például eljött oda, és ő egy ilyen igehirdető prófétaként jelent meg, aztán ott volt a Rajk, aki elmondta, hogyan kell a várost létrehozni, és akkor jött a Klaniczay, aki elmondta, hogy a középkorban hogy zajlott a dolog, de ő is valaminek a képviselőjeként jött.

A gyerekek választották ki a püspököt – nota bene a püspök volt főállásban az iskola úttörőcsapatának a főtitkára – és akkor lázadásokat szítottunk. Volt például egy komoly antiszemita lázadás, ami egy általunk provokált lázadás volt, elég rendezesen sikerült! De közben a gyerekek le is tudták magukban vezetni, nem azért, mert elidegenedtek, hanem azért mert tudták, hogy az egy örület lesz, ha itt most elkezdik a zsidókat üldözni... vagy ugyanezt a muzulmánokkal, mondván, hogy azok miatt tört a járvány (*itt nem hallani a mondat végét – L. V.*). Aztán megtanultuk, hogy mi az ispotály, hogyan mentsük a gyerekeket, a felnőtteket, az életeket... Ez egy nagyon nagy szakkör volt, egy 20-25 fő volt, vagy 30 – azok, akik a Kaktusz-szigetben részt vettek, azok adták ennek is a magját. Megjelent egy alkalommal Jeles András, és csinált egy filmfelvételt erről, egy komplett filmet, ami neki rettentően tetszett, aztán az egészét állítólag letörölte, mert rájött, hogy az egész jelmezek nélkül nem működik. Aki ebből a társaságból a püspököt játszotta, Benczúr Péter, ő akkor már színésze volt Jelesnek, az Angyali Üdvözlés című filmben, tehát ők már ismerték egymást. Különben egy nagy veszteség, hogy letörölte az anyagot, mert másfélórát forgatott, és egyszerűen hátborzongató volt! Mi is annyira a hatása alá kerültünk, olyan jelenetek voltak, hogy például a folyosón mentek a gyerekek, és már éppen valami lázadás volt a püspök ellen, mert le akarták váltani, és akkor

jött a Péter a folyosón, és ketten megálltak, két lány, és megszólaltak, hogy: „*Te rohadt püspök, te szemét*” és olyan átéléssel, hogy Péter elszaladt.

*Az iskola vezetéséről nem voltak akadályoztatások? Tetszett nekik ez a dolog?*

Nem nagyon ismerték, hogy mi volt ott, egyetlen egy dolog volt, amit csak így utólag konstatáltam... Hát biztos ott volt a BM, ennyi ellenzéki figurával, Rév, a Rajk, az Iványi, Klaniczay. Biztos, hogy valaki valamit, valahol figyelt. Ha csak máshogy nem, az igazgatónő férje BM-es volt, és szerintem ez lehetett az oka annak, hogy minket felküldtek a padlásra, és később onnan leküldtek vissza a pincébe. De amikor elkezdtek oda jönni az emberek (*a meghívott előadók*), akkor nem volt semmi. Nem mondták, hogy... de nekem valaki mondta, hogy óvatosabban kéne csinálni... Tudatos volt a rendszerellenesség, én lelkes KISZ-es voltam annó, meg a Rév is rendes baloldali volt, de aztán átcsapott mind a kettőnkben egy ilyen... Én a demokratikus ellenzéknek nem voltam tagja, de írtam, bár hála istennek nem jelent meg, az akkori Beszélőbe - egy nagyon rossz kis írásom. Meg jártam a repülő egyetemekre,<sup>113</sup> szóval biztos, hogy figyeltek. Voltak nekem konfliktusaim az iskolával, nagyon minimálisak, de soha senki engem ezért nem vegzált, nem mondták, hogy ne csináljam, amikor igazából megszívattak az iskolában 1984-ben, az egészen más természetű volt.

Volt ennek a gyerek keresztés-háborúnak egy nyári tábora, az egy hihetetlen erős tábor volt. A nyári tábor részint a budai hegyekben zajlott, barlangokba mászkáltunk, este meg hazamentek a gyerekek, nem ott-alvós volt. Például elmentünk a gyerekekkel megkeresni a prófétákat, és ott a hegyekben tényleg lakott pár fickó egy hajóban, odamentünk, és akkor azok beszéltek hozzánk. Voltunk barlangban, oda elkísért minket az egyik tanárnő, mert a kislánya is részt vett a táborban - tehát volt azért pedagógiai szolidaritás is, voltak pedagógusok, akiknek ez nagyon tetszett. A gyerekekkel tulajdonképpen vándoroltunk, elmentünk Zsámbékra, a templomba, és akkor ott a dombon szétzavar-

<sup>113</sup> Repülő egyetem vagy hétfői szabadegyetem a kádár-rendszer utolsó évtizedeiben, magánlakásokon szervezett ellenzéki előadásorozatok gyűjtőneve.

tuk őket, „*Takaradjatok innen, elég volt belőletek*” mi voltunk a moderátorok, de közben játszottunk is, az István ilyen nagyon élesen mondta: „*Nem lesz itt semmi!*” Iszonyú, sírtak, hogy akkor ez most mi lesz, már elhitték, hogy csata lesz, és akkor mégsem kellett, hát nem eladtuk őket, ahogy az eredeti történetben, hanem elzavartuk őket. Később a következő évben, akik velünk maradtak azok el is mesélték, hogy ez nekik mekkora trauma volt.

*Ez pedagógiailag azért elég veszélyes...*

Nagyon veszélyes volt, de közben aztán utána mindenki úgy mesél róla – akiket megkérdezel erről – különféle emberek lettek belőlük, mérnökök, szervezők, de életük legszebb időszak volt ez, hát nekünk is. Következő évben pedig az volt, akkor zavartak minket vissza a pincébe, hogy akkor csináljuk ott a szakkört, mert tűzveszélyes a padlás, és akkor csináltunk ott egy sztrájkot! Abban már a Szebenyi Péter is benne volt, meg a Mátrai Zsuzsa, akik engem bevitték az Országos Pedagógiai Intézetbe. Akkor megszerveződtek ilyen klubok, jakobinus klubszerűen, és a kluboknak voltak vezetői, kimentek a Városmajorba és ott agitáltak. Ott már nem volt nagyon művészetről szó, metszetekből csináltunk ilyen propagandaanyagokat, kicsit ilyen szocialista stílusban, *Halál a fasisztákra!* helyett *Halál az iskolára!*, és akkor röpcszitunk (röpiratozás) meg minden és a végén az volt, hogy csináltak effektíve egy sztrájkot... Igaz, hogy délután, igaz, hogy napközis idő alatt, igaz, hogy nem volt bent senki az iskolában – bent volt az igazgató, annak így becsúszattak egy röpcsit, hogy *Vissza a padlásra! El a pincéből!* – marha jó volt, és akkor ott kuporogtunk, tornaszákot hoztunk föl – szabályosan elrekviáltak ilyen tornamatracokat – és azzal elbarikádoztuk magunkat. Ott kuporgott a Szelényi Péter, a Mátrai Zsuzsa, meg én, akkor a Rév már nem volt. Szóval igen, ennek az egésznek volt egy nagyon erős társadalmi sűrűsítése, és szerintem azok a gyerekek, akik akkor ezt végigcsinálták – már a bundaköztársaság idején is benne volt ez – ennek az önszerveződésnek az erejét, azt akkor élték meg, és egész biztos vagyok benne, hogy ez kihatott rájuk. Igen, ha úgy vesszük manipuláltuk a gyerekeket egy irányba, amiről azt gondoltuk, hogy jó irány,

és jó irány is volt, nem tudtuk, hogy mi lesz belőle, de az egy másik dolog... de az önállóság megélése fontos!

Ennek a művészeti része ez nem volt túl izgalmas, ösztönszerű volt. Ugyanakkor miközben ez volt, csináltam három másik szakkört is, nem ez volt az egyetlen szakköri napom, ez csak egy nap volt a héten, amikor az István is jött. De ugyanezek a gyerekek jártak képzőművészeti szakkörbe is, ott akkor filmeket csináltunk...

*És szét tudták magukban választani a kettőt?*

Abszolút. De volt olyan, aki nem járt a képzőművészeti részre, viszont járt a kaktusz-szigetes, vagy a keresztes-háborúsba... és voltak, akik párhuzamosan dolgoztak, és ők úgy is kezelték ezt, hogy ugyanott a pincében, a légószakkörösök voltak. A kaktusz-szigetesek a falakat, amik voltak körülöttük maguk festették ki, voltak, akik filmeztek. Tehát itt kialakult egy kvázi GYK Műhely, egy nagyon nagy szabadság, az otthagyt munkák tömegei. Tehát azért valamilyen módon áthatotta ez a vizuális kultúra, amit Szabadoson keresztül én is képviseltem. Volt egy képzőművészeti szabadságtudat, amit különben, így is tanítottam az órákon, viszont elhaltak a dolgok, mert azt mondta az egyik, hogy ő most kaktusz szigeti, vagy magyar, vagy keresztes... Inkább célorientált tárgyak készültek: ruhák, fegyverek, a kórházban élők tárgyai, kereszt, a püspök ruhája. Magát a várost, azt nagyon megépítették, az egy ilyen gerendázott tér volt, azt rohadtul megcsinálták, komplett kis város volt, le volt festve minden, a gerendák végigfestve. Bennem is szétvált ott a rajztanár, vizuális nevelő vagy micsoda, és a kreatív, aki vizualitást ennek a fajta társadalomismereti, gazdaságtörténeti gondolkodásmód alakító szakkörnek a kiszolgálójává tette, tehát ezek viszonylag alá fölé rendelt viszonyban voltak.

## INTERJÚ IVÁNYI GÁBORRAL (2016. április 1.)

*Honnan ismerte Rév Istvánt, hogy kereste meg?*

Rév Istvánt tulajdonképpen a demokratikus ellenzék köreiből ismerem, nem tudok visszaemlékezni, hogy minek kapcsán jöttünk össze... 70-es évek vége, 80-es évek eleje ez, magáról a kísérletről sem sokat tudtam. Én ugye lelkipásztor vagyok eredetileg, ha jól emlékszem abban az időben, ez a 80-as években lehetett Pestről jártam le Szabolcs-Szatmár-Bereg megyébe, inkább a beregi részre... Illetve ahol még találkozhattunk, a SZETA-nak (*Szegényeket Támogató Alap-L.V.*) a nagyon sajátosan összetett munkája során, mert ott nem csak segélyeket és holmikát gyűjtöttünk a szegényeknek, hanem az is foglalkoztatott minket, hogy mi lesz a romagyerekekkel. Bár akkor nem volt olyan rossz a helyzet, mint most, de már akkor is nagy probléma volt az elszegényedő peremvidékeken élő gyerekek jövőjével, hiszen az volt látható, hogy maximum a nyolc általánost tudják befejezni, minden módszer és próbálkozás érdekelt bennünket, ami segíthet. Én voltam az egyetlen lelkész egyébként, pedagógusok, szociológusok voltak, én képviseltem a másságot, ebben a körben. Én magam is lakótelepen éltem – a Békásmegyeri-lakótelepen – ahol a lakásunkban működött egy játszótér. Nekem volt hat gyerekem, és a környéken lakó gyerekek gyűltek össze, főként a nagy egyházi ünnepek (pészach/húsvét) idején. Szóval minden ünnep idején, amiben lehet játszani, enni, énekelni, ugrabugrálni... Mert az is egy ilyen ingerszegény környezet volt, a lakótelep, az Utcaszínházzal is összefogtunk (*Bucz Hunor féle utcaszínház*) és akkor ebben a mozgásban szólított meg az István azzal, hogy van ez a szakkör, ha jól emlékszem a Városmajor utcában volt, és hogy menjek el hozzájuk. Én úgy mentem el, hogy nem nagyon tudtam, hogy mi ez, nagyon nem olvastam utána, ugye akkor azért egy olyan világ volt, amiben nem volt internet, meg email, nem tudtunk csak úgy üzengetni. Az újság el volt zárva előlünk, esetleg szakfolyóiratokban valahol megjelenhetett róla valami, de inkább a szamizdat, az illegális Beszélő esetleg,

ami fórumot biztosított, de azok is havonta megjelenő dolgok voltak és ilyen fél-illegalitásban működtek. És akkor én kíváncsian, azzal, hogy majd hallás után próbálok játszani valahol, mentem el először. És nem tudok visszaemlékezni, hogy egyszer vagy kétszer, vagy háromszor voltam-e ott, mert annyi minden volt, annyi minden történt, hogy nem tudok visszaemlékezni. De az egyikre – és ha esetleg több látogatásból teszem össze, akkor is érdekes részlet lehet – emlékszem. Ugye ott egy város működött, melynek talán királya is volt, valamilyen vezetője.

*Püspöke...*

Püspöke is... De nem ő volt a vezetője, ő volt az egyik hatalmasság, nagyon érdekes kisfiú volt a püspök, nevekre nem emlékszem.

*Benczúr Péternek hívták, úttörővezető volt.*

Igen? Ő valami természetes tehetséggel tudta manipulálni a saját seregét. Püspöknek is volt külön serege, és a királynak – a civil hatalomnak – is volt. És arra emlékszem, hogy megpróbáltam tisztázni, hogy ki milyen alapon állt egyik vagy másik oldalra. valami apró díszletek is voltak, vagy jelmezek inkább, a díszlet az más volt, valahogyan be volt rendezve a város, de volt egy folyamatos mozgás a térben, lányok-fiúk jöttek-mentek, ki-ki tudta, hogy a városban milyen mesterséggel, feladattal, pozícióval bír. És volt a katonaság, és akkor kérdeztem egy fiút, hogy: Te miért pont a püspökhöz álltál be? És akkor azt mondta: Ő adta a sapkát nekem! És látható volt, hogy van valami ösztönös képessége egyes embereknek, hogy kitalálják, hogy milyen alapon állítanak maguk mellé valakit, hogy kell, mondjuk, így nagyon szelíden mondom, megvenni, hogy ő mögé álljon be és ne a másik mögé! Ez volt az egyik fontos élmény számomra. Aztán nagyon tetszett, ahogy az Istvánék megpróbálták a döntéseket, és a mozgásokat kontrollálni (nem jó szó a kontrollálni) inkább, tudatosítani a gyerekekben, hogy amit most csinálnak, azt ők tudják, hogy miért csinálták! Tehát igazi jó mentorokként, bábaként működtek ott és emlékeimben az van, hogy a gyerekek ezt nagyon élvezték, azt sem tudom ma már, hogy ez a tanítási időn belül, vagy azon kívül volt.

*Délutáni, szakker foglalkozás keretében volt.*

Szóval ezért sem érződött rajtuk, hogy a „*Fene egye meg be kellett jönni*”. Érződött, hogy „*Örülünk, hogy itt vagyunk*”, ez egy esemény, mint a Pál utcai fiúknál a grund. Eljöttünk és abban a környezetben, amit kialakítottunk és belaktunk, abban mi élvezzük azt, amit csinálunk, és kezdjük érteni, hogy – ez a Pál utcai fiúknál is egy visszatérő gondolat, azt hiszem, amikor szegény Boka áll a kiürítendő grund közepén, és kezd neki derengeni, hogy az élet, hogy is működik – játékos formában olyasmit csinálnak, ami az élet! És ennek a külön zamata és értéke az abban is állott, hogy egy egypárti ál-demokráciában, népi-demokráciában történt mindez. Még akkor is, ha ez a rendszerváltáshoz közel történt (ez irgalmatlan hosszúnak tűnt, ez lehetett 1985-86 nem tudom mikor), de akkor senki nem képzelte el, hogy ez be fog következni, éltünk ebben a végtelen szelíd reménytelenségben. Mert nem volt olyan drámai ez a késő kádár kor, valahogy hozzászoktunk a korlátainkhoz, és ha dühösek is voltunk, nem volt ez olyan végzetes. De hogy egy olyan világban tanította a gyerekeket politizálni a szakkör, a szó eredeti értelmében, mert politika az, ami a városban történik –felelős vagyok a város működéséért – ezt én forradalminak, és egészen kivételesen nagy-szerű pedagógusi ötletnek tartom. Ha ma ilyen történne, most nézve a tüntetéseket, és a pedagógus társadalom vergődését... (hogy belesétáltak – minden tiltakozás nélkül – ebbe a szörnyűségbe, ami a Klik, mert sajnos még mindig sokan örülnek, hogy valaki megmondja mit kell tennem, és nem az enyém a felelősség) Nagyon hasonló volt az a világ a mostanihoz, azzal a különbséggel, hogy nem volt ennyire, gyötrően színvonalatlan. a nyolcvanas években már nem volt ennyire erőszakos a központi irányítás sem, szerintem akkortájt kezdték igazán jól érezni, hogy szakítani kell ezzel a teljesen értelmetlen, erőszakos, külső irányítással és muszáj engedni, hogy színesedjék az oktatás. Ebben jött ez az ötlet, hát ma ez aranyat érne, hogy valaki megcsinál egy ilyen történelmi játszóházat, és a padláson elkezd játszani a gyerekekkel a demokráciát, vagy egyáltalán az államnak a működését...

*Hogyan irányították a gyerekeket, milyen pedagógiai módszerekre emlékszik? Felmerült, hogy azért az ilyen jellegű politizáló nevelésnek lehetnek veszélyei is..*

Nézze az egyik, amit ehhez mondanék, hogy az ókor pedagógiája – ugye valamennyit tudunk ebből, főleg mondjuk a filozófiai iskolák megmaradt szövegei alapján – hogy az együtt-tanulás volt a lényeg. A pedagógus azzal a kíváncsisággal ment be az akcióba, mondjuk így, hogy valamit meg fog ő is érteni, azok által, akik nem azt mondják vissza, amit ő eléjük adott, hanem az általa képviselt provokatív szöveg révén kinyílik bennük valami, amire reflektálnak. Tehát nem az ő szövegeit fogják visszamondani, hanem elgondolkoznak a dolgok felett, elrendezik magukban, vagy csak állást foglalnak az ügyben. Ennek természetesen különböző szintjei vannak. Van, aki megáll a fejlődésnek azon a szintjén, hogy van a játék, beleéli magát és álomvilágba merül, és valakinek meg nyiladozni kezd, hogy de hiszen az életről van szó, és ez egy játék, de ezt majd át kell vinni konkrét dolgokba, és én valami ilyet érzékeltem. Az nekem érzékelhető volt, aki ugye nem mentem végig a folyamaton, nem voltam mindig ott, csak belecseppentem valamibe, hogy ez egy kísérlet valamiről, hogy egy kutató munka, vagy egy pedagógiai-kísérlet. És mondom úgy mentem el, hogy István előtte nem mondta azt, hogy „Azon kísérletezünk, hogy...” hanem annyit mondott, hogy „*van egy ilyen valami*”, és elfogadtam, mert lehet, hogy az is része az én meghívásomnak, hogy megnézzem, hogy én miképp csöppenek bele egy ismeretlen világba, és ott hogyan ismerem ki magam. A módszer, amivel ők bábáskodtak a történet felett az nekem rokonszenves egyébként is, ez kicsit a... Nem jut eszembe a nevezetes pszichológus neve.

### *Carl Rogers*

Rogers! Rogers eredetileg egy metodista lelkész volt, mint én. És ő az alapítótól John Wesleyől vette azt a módszert, hogy kérdezni sem kérdezzünk direkt, mert abban is van valami erőszak. Tehát nem kérdezzünk rá, hogy: *Mit csináltál?* Vagy nem erőltetjük, hogy foglaljon a dolgban állást, hanem elkezdjük visszamondani az ő véleményét, tehát elkezdjük, hogy *Ha jól értettem akkor, ezt mondtad. Ezt akartad mondani?* És akkor van egy választási lehetősége, hogy Nem vagy Igen, és én határozottan emlékszem ilyen párbeszédre. Istvánra (Rév) jobban

emlékszem, mert őt ismertem kettőjük közül, másik Istvánra csak halványan, de emlékszem, ahogy az István visszamondja, hogy *most azt állítottátok, vagy azt csináltátok, hogy, így gondoltátok-e? Szerintetek ez így van-e rendben?* Tehát ő ilyen módon, nem értékelte, vagy nem mondta azt, hogy ezt rosszul csináltátok, sőt nem is azt mondta, hogy *MIÉRT* így csináltátok, hanem, hogy *Ezt csináltátok, vagy ezt mondtátok, és úgy gondoljátok-e hogy ez helyes, vagy nem helyes?* És láttam, hogy a gyerekek fogékonyak erre, és bátrak is voltak. Ezek nagyon értelmes gyerekek lehettek. Azt hiszem, hogy inkább értelmiségi családok gyerekei voltak, tehát nem ingerszegény környezetből jöttek. Ez most egy egészen más világ, más fajta gyerekekkel, talán egy másféle játszóházat lehetne csinálni. De ez a Rogers-féle megközelítés – akkor én még nem tudtam erről semmit, csak a Wesley-féle módszert ismertem – közel állt hozzám, hogy: nem én tálalom a gyerekeknek a világot, hanem a számomra is megfejthetetlen világ valamilyen módon ott van *Ő* benne is, és amit *ő* mond, azt én eddig nem láttam, és ezért érdekes, hogy *Ő* mit látott meg ebben a számomra is eddig egyféleképpen megközelített világból. Nekem borzasztóan tetszett, hogy ebben partnerek voltak azok a gyerekek, ez szokatlan volt az akkori pedagógiában is, hogy a tanár partnernek tekintse a gyermeket. Ez a Korczak-féle megközelítés is, hogy nem *hülye felnőtteknek, hanem még el nem rontott egyenlő partnereknek* tekint a gyermeket, akinek a véleménye borzasztóan fontos. És nem átlátszó udvariaskodásból, hanem mert kíváncsivá tesz, hogy *Ő* mit lát, amit én már elfelejtettem a világnak ebből a tisztán megközelíthetőségéből... Zavaros ez így, amit én mondok?

*Nem egyáltalán nem, nagyon jó!*

Tehát nekem ez nagyon tetszett akkor, ahogy láttam a gyerekeket rábredni a világnak a működésére, és azt is tudom, hogy abban az életkori sávban az embernek a mese és a játék nem lecserélhető, tehát elvontan nem lehet a dologról gondolkodni, hanem a mese tudja egyedül meghatározni azt a pályát, amiben mozogni tud, és választ adni az élet kérdéseire vagy bármi egyéb... Sokszor eszembe jut egyébként ez a történet. Emlékszem, hogy volt valami zűr a működés közben is, hát biztos, hogy az iskolai vezetés vagy mások is árgus szemmel figyelték,

hogy itt mi lesz. Eleve a prédikálás, a homiletika, a kérdezgetésnek és a felelgetésnek a hagyománya, és itt is ez zajlott. Tehát ha az embernek segíteni akarunk — ez a pedagógia — megtaníttuk jól kérdezni, és rásegítjük, hogy ne alibi válaszokat adjon, hanem próbálja meg a saját történetét belelátni ebbe, és nagyon határozottan ez az emlék... Ez a kérdezgetünk, de oly módon, hogy azt mondjuk vissza, amit ők produkáltak, és a kérdés az nem kívülről jövő valami. Adunk valamit, amire ők reagálnak, és az adott reakciókat visszamondjuk, adunk módot arra, hogy összegezzenek magukban. Az önmagukban elrendezni a látottakat ez mindenképpen, legalábbis az én szakmámban is, fontos dolog. Valamit megpillantani, meghökkeni azon, arra valamilyen módon reagálni, aztán önmagukban elrendezni a dolgokat, és utána megfogalmazni, hogy mi is történt. És ilyen szempontból ez a módszer nekem is rendkívül tanulságos volt.

*Tevékenységre hogy emlékszik vissza, mennyire volt vizuális, vagy dráma pedagógiai jellegű a foglalkozás?*

Nem volt akkoriban ez a dráma-pedagógia... Megpróbáltak egy valószínű működést imitálni, de én is azt gondolom, hogy sokan – levegőben lóghattak ez – különböző irányokból próbáltak, ahhoz a módszerhez közelíteni, ami az egy-párti diktatúrákban nem működhetett, mert diktálnak, és csak ahhoz igazodunk. Egy normális demokrácia arról szól, hogy mi felismerjük, hogy ez a mi életünk és nem kérünk engedélyt arra, hogy mi éljük azt, de persze van bennünk egy mérték, ami alapján tudjuk, hogy mi az, amit azért nem csinálunk, mert többé-kevésbé kellemtelen. Tehát az együttélés azzal jár, hogy helyet engedünk a másoknak is. Ez a kísérlet is erről szólt, hogy jó: a püspöknek megvannak a maga érdekei, de hát itt van egy hadsereg, akinek van a fővezére, megütöközünk velük, de egy padlás van, és ezen osztozni kell, akkor is ha ilyen színű a sapkánk, akkor is ha olyan... És az élet, annak a rövid futamnyi ideje, az nem szép akkor, ha a többiek kénytelen-kelletlen kullognak azután, amit én szeretnék csinálni, ez az, amire a diktátorhajlamú emberek nem tudnak soha igazán ráébredni, ezért kell leverni őket, korlátozni a cselekvőképességüket. Egy normális demokráciában az emberek pontosan tudják, hogy mindent szabad nekik, de az ő korlátlan sza-

badságuknak a határa ott van, ahol a másik korlátlan szabadságával találkozik, és nem lehet a kettőt együtt megélni. És mondom részben talán ezért cseppenhettem bele mindenféle előképzettség nélkül, csináltam a játszóházat ugye, az sem volt annyira abban az időben, mondjuk azt nem mondanám, hogy nem létezett ennek hagyománya...

## INTERJÚ BOZÓKI ANITÁVAL (részlet)

*Csak mesélj lazán, hogy mire emlékszel, bármilyen kis felidézett pillanat hasznos lehet. Esetleg azért az elején mond el, hogy hány éves voltál, és pontosan hogyan kerültél a Rév/Sinkó szakkörébe.*

A pontos évre nem emlékszem, csak arra, hogy alsó-tagozat volt, és szerintem én a kezdetektől, amikortól lehetett, én már jártam a légópincés szakkörbe, amit először csak Sinkó vitt és aztán volt egy olyan évvel, amikor a Révvel a tetőtérben volt egy ilyen közös szakkörük, szerintem abban az évben volt a kaktusz-sziget is, de ez egyáltalán nem biztos. 9-10 éves koromban kezdődött, és ez nekem egy ilyen állandóságként rémlik, hogy én járok a szakkörökbe, és ami nagyon különleges volt, hogy ment ez a séma szerinti rajzolás a normál iskolai tanórákon, a rajzórákon és akkor ehhez képest ez egy egészen más jellegű foglalkozás volt a Révvel és Sinkóval.

*Nem a Sinkó tartotta a rendes rajzórákat neked?*

Volt olyan év, amikor nem a Sinkó tartotta, hanem volt egy rajztanárnő, akivel kockát rajzoltunk, meg almát. De volt olyan is, hogy a Sinkó helyettesítette, és az egészen varázslatos volt. Emlékszem egy olyan rajzóra, ami a földszinti rajzteremben volt, és emlékszem, hogy így beviharzott a Sinkó, és hozott egy fényképezőgépet és kitalálta, hogy fázis fotókat készítsünk, és az volt a téma, hogy a gyerekek kidobálják a padokat az iskolaablakon. Az egészen formabontó volt, és emlékszem, hogy abból valami botrány is lett, mert kinyitottuk az ablakokat, amiket tilos volt kinyitni, és mi meg kiszórtuk a padokat a városmajor utca forgalmába, és kimásztunk az ablakon, és a film is iszonyat vicces lett, mert tényleg mintha repültek volna. És akkor volt maga a légó-

pince, ami szintén egy nagyon különleges hely volt, dohszag volt, és zűrzavaros kamrák nyíltak a terekből, és akkor ott különböző folyamatok zajlottak, és ahogy emlékszem, hogy minden évnek volt egy kerettémája, de ezek olyan keretek voltak, amiben nagyon szabadon lehetett alkotni. Volt egy ilyen nagy kedvencem, ami egy hatalmas falnak a ki-festése volt, ami egy színházi nézőteret ábrázolt a színpad felől, mintha rálátnál a közönségre színészként. Megrajzoltuk a nézőket is külön. És voltak azok a kicsi kis lukak, amik nem tudom mik lehettek pincekorukban, de ilyen kis 1m<sup>2</sup>-es beugrók voltak, és abban színészöltözőket készítettük el, annak minden kis kegytárgyával.

*Ilyenkor a Sinkó dobta föl a témát vagy, hogy emlékszel erre?*

Mi találtuk ki, persze volt benne némi irányítottság, de inkább az volt, hogy van egy tér és abból mire asszociálsz. Nekem ez egy egész éven át tartó projekt volt, ez egy hatalmas tér volt. Voltak az iskolás keretek, és ez egy elég szigorú iskola volt, kifejezetten konzervatív kifejezetten poroszos, és ehhez képes tényleg volt egy ilyen vasajtó, ami kinyílt, és ott működött egy egészen másfajta elvárási rendszer, aminek az alapja, hogy nem kell, hogy én egy ilyen meghatározott sémában mozogjak, hanem szabad kitalálni dolgokat, és azokat meg lehet valósítani, és azokból lesz valami izgalmas és szép dolog. És amikor volt a Révvel közös szakkör, a másik iskolaépületben, az tök más fajta tér volt, mert ez inkább pince volt, az meg padlás. Abból az időszakból, arra emlékszem, hogy több ünnepet is megünnepeltünk, mert mondjuk a 80-as évek elején nem volt annyira szokásos a keresztény ünnepkör betartása az iskolákban. Volt mondjuk a mikulás, mint télapó, a többi egyházi ünnepet nem. És akkor volt egy olyan év, hogy a zsidó ünnepeket is megünnepeltük, a pészach időszakra emlékszem, és akkor volt rendesen pászkaevés, de lehet, hogy más vallás is volt...

*Emlékszel ki lett meghívva ekkor hozzátok?*

Nem.

*Az Iványi Gábor.*

Igen? Hát egyébként a pészachra konkrétan emlékszem... Az a vicces, hogy valahogy bekúszott, hogy ott volt a Demszky, nagyon fiatalon, volt egy ilyen rendszerváltó értelmiségi jelenlét, ebből semmi nem... hát

arra emlékszem, hogy csináljuk a varázslatos dolgainkat, és néha felbukkanak ilyen pasasok, de hogy ők mit meséltek nekünk, vagy, hogy volt-e valami interakció arra egyáltalán nem emlékszem.

*Nem volt problémád azzal, hogy itt teljesen más szabályok szerint működtetek, de aztán be kellett menni a sima órára?*

Nem én ezt így tudtam differenciálni, hogy hol mit várnak el tőlem, és ennek egyébként máig tartó eredménye van, hogy a gyerekeimnél azt képviselem inkább a kreativitást erősítem, és inkább a formabontó ötleteiket díjazom, mint a sémakövető megoldásokat, vagy hogy sémákat kövessenek. Az nálam nem volt elvárás. Most látom, vannak ilyen óvodás összeütközéseim a kislányom óvodájában, hogy ott azt mondják – ez egy állami ovi –, hogy a gyerekeknek ilyen sormintát kell rajzolni, körbe kell rajzolni dolgokat, én meg rosszul vagyok ettől, és a lányom jár GYIK-műhelybe és ott meg szárnyal, és olyanokat készít! Iszonyú boldog vagyok, hogy neki nem kell leragadnia a *körbefestjük a tojást*, és *vattacsimbókot ragasztunk rá* dolognál, és tökre az rémlik, vagy azt gondolom ennyi év távlatából, azt gondolom, hogy ez a Sinkóéknak köszönhető, hogy így megengedték, szabad volt anyagokat sokféleképpen használni. És akkor még abban az évben, amikor néhány szakkörössel csináltuk ezt a színházi díszletet, arra emlékszem, hogy a mit én csináltam, annak Lorenzo kisasszony színházi öltözője volt a címe, ott teljesen összemosódott a valóság és a fikció, de akkor abban az évben volt egy rajzfilm-készítés is, tehát nagyon sokféle dolgot lehetett csinálni, és valahogy mindenki megtalálta a saját területét, az István inkább csak így behívta a gyerekeket.

*Te akkkoriban jártál GYIK-műhelybe is?*

Nem, én ide jártam csak... Tudom, hogy voltunk a Révvel és a Sinkóval – akkor forgatták a Jeles Andrásnak az Angyali üdvözetet – és megnéztünk egy ilyen vágatlan verziót a Jeles stúdióban, az egész ilyen különleges volt. Az életünk. Az is nagyon fura, hogy véletlenül nagyon sűrűn össze szoktam futni az Istvánnal, és ugyanúgy néz ki, az van bennem, hogy 7 évesen ugyanolyannak láttam, mint most, és semmit nem változott van egy ilyen állandó lelkesedés benne. Szóval nincsen olyan sok konkrét emlékem, ilyen fura tárgyak jöttek ki a kezeink alól...

*Az gyerekként mennyire volt érzékelhető – gondolom semennyire – hogy ez egy kísérlet, és hogy vannak esetleg olyan esetlegesebbnek, spontánabb helyzetei?*

Ez egyáltalán nem. Én inkább azt láttam, hogy a légópince az valami varázslat. Mi ott szaladtunk el mindennap tornaóra, és ott volt a vasajtó bezárva és tudtam, hogy mögötte ott van az én Lorenzo kisasszony öltözőm, de mintha az nem az iskolához tartozott volna, nem volt átjárás onnan a normál hétköznapiakba. De az, hogy esetleges, vagy kísérleti, vagy az, hogy van valami preconcepció, aminek vagy megfelelünk, vagy ellene megyünk és más fog kiderülni, vagy a mi viselkedésünk mást hoz, az abszolút nem tűnt föl. Én azt éreztem, hogy van egy játékmester, meg a révvel együtt két játékmester, akikkel ilyen csodák történnek. De mondjuk az én saját jelenléte, vagy a többi szakkörös jelenlété nagyon aktív, csodakészítő tevékenységnek éreztem. Nem azt éreztem, hogy vannak a tanárok, és akkor: *Na, gyerekek most elkészítjük a Lorenzo kisasszony öltözőjét, és akkor fogjátok meg az ecsetet, és találjuk ki, milyen legyen! - hanem néha az István így átviharzott, lelkesedett valamiért, és az volt bennem, hogy ilyen iszonyat nagy flow-ban alkotok.*

*Réves szakkörön is ilyen jellegű alkotás volt, mert a visszaemlékezésből az derül ki, hogy nem csak ilyen tevékenység volt, hanem inkább helyzetek voltak, mintha ilyen szerepjáték szerű, vagyis én így képzelem el a leírás alapján, erre te, hogy emlékszel?*

Aha, emlékszem... de voltak olyan tárgyak, amiket mi hoztunk létre, emlékszem egy olyan... Az egy ilyen máig élő traumám, hogy volt valami agyagozás, a végére agyagmaszkot kellett gyártani. És csináltam egy csodás maszkot, és rohantam az Istvánéhoz megmutatni, és hasra este egy gerendába és eltört, és tudom, hogyha kicsit máshogy léptem volna, teljesen beégett az a rossz mozdulat, hogyha nem rohanok annyira, hogy *Kész van!* olyan fura, hogy emlékszem arra a kétségbeesésre, hogy ezt már nem lehet összeragasztani, hanem eltörött örökre, persze vigasztaltak. Egyébként próbáltam így visszaemlékezni, de annyira csak hangulatok maradtak meg, nem nagyon emlékszem ilyen konkrét helyzetekre... Arra emlékszem, hogy ülünk körben, félhomály

van, és van az egésznek egy ilyen tilalmas hangulata, nem tudom mitől, meg volt egy ilyen cinkosság, hogy ott valami olyan történik, amit csak mi tudunk. De ez csak egy ilyen érzés volt... Az esetlegességet annyira nem éreztem, hogy inkább azt éreztem, hogy belekerülünk egy ilyen csónakba, amit nagyon erős kezet irányítanak, biztonságban vagyunk, de tökre rémlik egy ilyen titkos... titkos hangulata az egésznek.

*A keresztes hadjáratos tábor végére emlékszel, vagy te melyikben voltál a kaktuszszigetesben? Voltatok a budai hegyekben kirándulni?*

Nem tudom, nekem ez a vége nem rémlik. Én arra emlékszem, hogy a keresztes évben... de lehet, hogy én a kaktusz –szigettel mosom össze, hogy mentünk valahova – és ezt nem tudom, hogy a kaktusz-sziget volt-e vagy sem – de be voltunk öltözve, ilyen papírzsákokban voltunk, amiken volt kereszt, nagyon intenzív jelmez volt, és emlékszem arra a megbotránkozásra, ami a villamoson volt, kérdezgettek az emberek, hogy mi mit csinálunk? Lehet, hogy ez a keresztes időszak volt. Arra emlékszem biztosan, hogy a Kaktusz-szigeten pap voltam, a szarvas vallás papnője, és ahhoz is volt jelmez... De emlékszem, hogy nagy felháborodás volt a 4-6-os villamoson, hogy ez milyen tiszteletlenség, hogy gyerekek így hülyéskednek a vallással... Azt már akkor tudtam otthonról, hogy az, ha valakinek bármilyen kötődése volt a valláshoz/egyházhoz, akkor az egy titkos dolog. Az egy tabu, hogy ki-mit gondol, miben hisz. És a villamoson a nénik mondogatták, hogy ezek a gyerekek, hogy képzelik, meg a tanárok is, de nem annyira a tanárookra hegyeződött a dolog, hanem ránk, mintha mi valami szörnyűséges, blaszém módon viselkedtünk volna, hogy ilyen keresztes papírzsákokban ugrálunk. Ez olyan kínos volt, hogy ez történik. Az a baj, hogy nekem is egy kicsit összemosódik... Ahogy rákérdeztél volt egy ilyen bevillanásom erről az egész keresztesről, hogy nagyon készültünk egy ilyen csatára.

*Ez azért is fontos, mert Rév amikor elmesélte ezt az átverést, hogy nincs is csata, és hiába készültetek egész évben, kiegészítette azzal a szándékával, hogy ezzel akarta az autoritásba vetett bizalmat, a tanári tekintélyt aláásni...*

Ez egyébként, annyira súlyos, mert pont most van az életemben egy ilyen probléma az oktatói autoritással kapcsolatban... Mikor írtál akkor kezdődött a sztori, ami tökre nem kötődik a szakdolgozatodhoz, de közben az, hogy én ilyen lettem annak van köze az Istvánékhoz. És azt nézzük, hogy milyen dolgokat választottam, milyen értékeket, abban sokkal erősebbek voltak, ha úgy tetszik, a Révék hatása, mint mondjuk a saját családom. És az utóbbi hetek nem szóltak másról, mint egy olyan óvodai botrányról, ahol az összes szülőtárs, akikkel közeli kapcsolatban vagyok, és tök jó barátaimnak gondoltam őket, halálosan megrettennek attól, hogyha egy olyan autoritással kell szembefordulni, amit az óvónő képvisel. A felnőtt világ a felnőtt, dolgozó ember számára, olyan rémisztő, és olyan megkérdőjelezhetetlen annak minden kijelentése, hogy tilos azzal szembeszállni, tilos kérdést feltenni, és én kb. egyedülként, vagyis még egy apukával, szembe mertünk szállni az óvónővel, de ennyi a sztori, nem egy nagy forradalmi tett... De jól mutatja, hogy mi a helyzet. (...) Én soha semmilyen autoritást nem fogadtam el, úgy ahogy van. Én végigküzdöttem a kamaszkoromat a tanáraimmal, az egyetemi éveimmet, nekem nincs egy ilyen megfélemlítettségem az autoritástól, amit most látok másokon...

*Azt gondolod, hogy ezt először az Istvánéknál élted át, vagy nekük lehet ebben szerepük?*

Igen, Igen!

(itt sérült a hangfelvétel)

Látom, hogy hogy megy ez az elrontási folyamat. Hogy például a Bori csinálja a szuper dolgait a GYK. műhelyben, ő most 6 éves, egy éve jár oda, és simán kilép térbe, csinál ilyen fura alkotásokat, vannak ilyen papírcsodák, és látszik, hogy még nincsenek ilyen keretei, hogy a rajz az egy meghatározott dolog, és a papír keretei között kell maradni, amit mondjuk az óvodában elvárnak. (...) A Bori az oviban csinálja ezeket a förtelmeket, amiket az állami óvodában csináltak a gyerekekkel, de ő külön tudja választani, tudja, hogy a GYK-ban meg lehet szabadon alkotni, és hát az óvodában megcsinálja a vackokat amit elvárnak tőle.

*Egyébként a szüleidnek volt valami kapcsolata alkotóművészetekhez?*

Az apám faragott, meg festett, nagyon kreatív ember volt. Ő úgy tölti a napjait, hogy mindig ott van valami fadarab a kezében, ez így tökre benne volt az életemben, és most elkezdtem asztaloskodni, ami iszonyú régi vágyam volt. (...)

*Egyébként most mivel foglalkozol?*

Én ilyen szervezős munkákat csináltam mindig, eddig mindig for-profit cégeknél, de most egy hete a Karaván Alapítványnál dolgozom, roma gyerekek tehetségkutatásával foglalkozó alapítvány, meg van tehetséggondozás, meg színházi projektek... De még nem tudom pontosan mit fogok csinálni, mert csak egy hete vagyok itt, de szervezős feladatok látok el.

Én bölcsészkarra jártam, de a gyógypedagógia szakot nem végeztem el. (...)

De nincs semmilyen alkotótevékenységem, ez lezárult még a Sinkó-szakkörökkel sajnos.

Azt szerettem a szakkörökben, hogy tök máshogy telik az idő, ilyen végtelen délutánokra emlékszem vissza abból az időszakból.

*Tényleg, milyen időkeretek között mozogtatok?*

Hosszú idő volt, nem egy órás volt egy ilyen szakkör, valahogy ilyen több óra hosszúságúra emlékszem, de persze lehet, hogy azért mert délután 4kor már sötét volt. Nem kellett kapkodni, ez szuper dolog volt, hogy volt idő megélni ezeket az élményeket. A Kaktusz-sziget meg aztán teljesen más fless volt. Az azért volt olyan nagyon különleges, mert az ott volt valahol az Istven-hegyi úton, ahol minden napközis tábor, és ott ilyen gyerekek raboskodtak, akikkel a szülők nem tudtak mit kezdeni, tényleg olyan volt, mint egy ilyen láger, szörnyű volt. És akkor mi, mint egy ilyen különleges csapat bevonultunk, és valamelyik tövében ennek a hatalmas, fantasztikus parknak elkerítettünk egy részt, ahova nem jöhettek be a normál táborlakók, akik ott sínylődtek.

*Egyébként volt valami egyéb kapcsolódásod a kor gyermekkultúrájához? Úttörőség, Csillebércei táborok?*

4-ik után minden évben voltam úttörőtáborban, az nagyon jelen volt. A Sinkó is ott volt, de valószínűleg ez sem egy ilyen standart úttörő tábor volt, azt kell hogy gondoljam, mert minden évben, volt valami kerettörténet, és annak az átélése volt a lényeg.

*Benczúr Péterre nem emlékszel?*

Ő szerintem évfolyamtársam volt. Ő egy nagyon kiemelt fiú volt abban a rendszerben, fontos pozíciót töltött be. De szóval nekem kicsit féltelmes volt a Kaktusz-sziget, csomó szempontból. Én néha attól félttem, hogy megöljük egymást, olyan indulatok voltak... Arra emlékszem valahogy, hogy végigmentünk a történelmen, és hogy voltak ilyen csaták. És hogy volt egy ilyen nagyon traumatikus élményem, hogy amikor elmentük az Istvánékkal kirándulni a Jáki templomhoz, és felmentünk a templomtoronyba, ami csodálatos volt, és a Veróval összevesztünk azon, hogy ő így elkezdett piszkálni bottal ilyen döglött madárfiókákat, én meg teljesen ki voltam bukva, hogy ott így tele van halott madarakkal a tér, és megkértem, hogy ne piszkálja, de nem hagyta abba, és fejbe dobtam egy kővel. Én 9 éves voltam... Valahogy iszonyat indulatok szabadultak föl, de persze az is lehet, hogy nehézségeim vannak az indulatkezeléssel, de emiatt kicsit megértőbb vagyok a fiammal is.

Az a fajta kitörő indulat, ami a Kaktusz-szigetben megjelent, és hogy nem öltök meg egymást ténylegesen, ahhoz tényleg kellett az Istvánék ügyes kommunikációja, iszonyatos gyűlölködések mentek, igazából megéltük...

*Ez igen rizikós, de az Istvánék reflektálnak is arra, hogy pedagógia módszertanilag nem annyira voltak tudatosak. (...)*

Nem tudom, én anyukaként sokat gondolkodom azon a pillanaton, amikor a Veró feje felé dobok egy követ, hogyan kezelném, hogyan lehetett. De végülis én olyan szempontból elfogadtam az autoritást, hogy én nagyon bíztam az Istvánékban, hogy hiába csapnak föl az indulatok azért ők mégis ott vannak...

*A moderálásokra nem emlékszel, hogy milyen módszer jellemezte a fegyelmezést? Mert például az Iványi erre kitér, hogy úgy emlékszik vissza, hogy a Rév ilyen rogersi alapokon kommunikált, soha nem írá-*

*nyitott vagy kérdezett direktén, hanem mindig kíváncsian fordult felétek, és úgy segítette a helyzeteket...*

Aha... én erre annyira nem emlékszem, de valahogy fegyelmezésre sem emlékszem. Sőt valahogy az volt az élményem talán a Rév volt az operatőr, vagy fotózott, de mindenképpen valaki mindig bebújt a kamera mögé és addig mi kvázi egyedül voltunk. Tehát volt egy ilyen érzésem, hogy mi ott a szarvas vallás nevében próbálunk híveket szerezni, szertartásokat kialakítani, és ez teljesen megrészegített, hogy nekem hódolóim vannak, és olyan szintjét éreztem meg a kapcsolatoknak, vagy akár az uralkodásnak, amit soha előtte, teljesen új szerep volt ez nekem. Én gátlásos gyerek voltam, és egy ilyen fajta szerep a személyiségemnek egy egész más oldalát hozta ki... Szóval volt egy ilyen magunkra hagyatottság, kontroll-vesztés.

(...)

## INTERJÚ MOSKOVITS PÁLLAL

*Hogy emlékszel vissza a Sinkó-féle szakkörre?*

Én pedagógus szakmai szemmel nem fogok tudni nyilatkozni, mert nem ezzel foglalkozom, inkább csak, mint aki végigélte. Én jártam, ha időben visszafelé haladunk, akkor jártam ebbe a művészettörténeti fakultációba, előtte jártam István bácsihoz a szakkörbe, a légópincébe, ez is felsőben volt, meg mind a két ilyen nyári táborban is részt vettem. A kaktusz-szigetben inkább, a Keresztes-háborúsban kevésbé, mert részben beteg voltam. Soha nem volt intenzív az alkotói vénám, szóval nem voltam ügyes rajzban, azért az István bácsihoz, akik jártak, azok inkább olyanok voltak, de nyilván nekem nagyon tetszett az, amit István bácsi csinált. Ami nekem nagyon tetszett, hogy István bácsi nem tett különbséget azok között, akik nagyon tehetségesek voltak, alkotási szempontból, és azok között, akik lelkesek voltak, meg érdeklődők voltak, gondolati szinten kíváncsiak voltak arra, amit ő csinál, de a végtermék szempontjából nem voltak a legjobb rajzolóok. Sokféle tevékenységet lehetett csinálni vele, és ezeket mind megpróbálta testre szabottan alakítani, hogy amit tudsz, azt csináld, ezért én animációs rajzfilmekkel foglal-

koztam, azzal viszonylag kevesen foglalkoztak, Zémányi Krisztina volt az egyik, ahhoz nem kellett annyit rajzolni, kattintgattunk, mozog, felgyullad.

*Milyen eszközeitek voltak, arra emlékszel?*

Azokat István bácsi szerezte, ezek keskeny, 8mm-es kamerák voltak, azokkal lehetett folyamatban is felvenni, meg volt állvány, amire szükségünk volt, az mind ott volt. Voltak mindig alapanyagok, azt nem érzékeltek, hogy bármikor alapanyag hiány lett volna, volt lino-metszés, festék. Akik fönt rajzoltak, azoknak is volt mindenük, ők már gondolom felvételre készültek.

*Té a padlásra is voltál?*

Igen. Én a padlásra csak a nyári táborra emlékszem, év közben nem. Összességében ezek a – nem a táborra vonatkozó – benyomásaim. Nagyon szerettem. A művészettörténet fakultáción meg már kicsit érettebbek voltunk, nagyobbak, és akkor jártunk múzeumban, voltak képelemzések, majorban is volt valami videó-rögzítés, annak a vágása, megszerkesztése, szoborelemzések.

*Ezt csak a Sinkó tartotta vagy voltak itt is meghívott előadók, mint a Réves szakkörben?*

A másik Istvánnal én csak a másik táborokban talákoztam, volt még a GYK- műhely, de oda én nem jártam, oda már csak aki tényleg jól rajzolt azok mentek. Az iskolában ott nem nagyon voltak mások. ha elmentünk egy múzeumba, akkor ott volt a múzeum részéről is egy vezető, nem mindig, de néha volt aki, ma már úgy mondanánk, hogy ezt a múzeumpedagógiai foglalkozást vezette. Várban voltunk, a galériában.

*A művészettörténet az inkább klasszikus művészetre fókuszált? Emlékszel kortárs dolgokra?*

Hát később, amikor a saját megnyitói voltak, azokra mindig elhívtam... de amit mondjuk órára behozott, olyanra nem emlékszem.

*Térjünk vissza a kaktusz-szigetre?*

A Kaktusz-szigetre úgy emlékszem, hogy viszonylag sokan voltunk, volt egy nem túl merev kerettörténet, és az volt a cél, hogy ebben megtalálja mindenki a helyét, és ebben voltak részben kicsit sugallt szerepek – de ezek nem voltak kötelezőek, vagy erőltetettek – sokkal in-

kább arra próbáltak motiválni minket, hogy mindenki megpróbálja megtalálni abban a világban a saját helyét. És én arra emlékszem, hogy mindenki talált magának elfoglaltságot, volt, aki kicsit erősebb személyiség volt, azok vezető pozíciókat töltöttek be, volt, aki önállóan alkotott, és akkor inkább a keresztes-háborúban volt ilyen eszközkészítés is, de volt egy kirándulás is. tehát az sok féle volt. Volt, aki inkább pajzsot készített, meg kardokat, volt, aki választás megszervezésével foglalkozott.

*De ezeket ti határozótátok meg, nem az Istvánék szabták meg a szerepeket?*

Igen, hát voltak közös megbeszélések, ahol mondtak ötleteket, de se kijelölve nem volt, se előre meghatározva nem volt nagyon szigorúan, hogy kinek mi a dolga, hanem mindenki saját maga próbálta betölteni azt a teret, ami neki a legszimpatikusabb volt. Korosztályban is igen széles volt a sáv, legalábbis én úgy emlékszem, hogy nem egy évfolyam volt, hanem mondjuk 3-4.

*A leírás szerint ez máshogy van, nem tudom, hogy esetleg utólag te nem olvastad ezt a szöveget, ami a Medvetáncban jelent meg, mint egy pedagógiai –kísérlet leírása...*

Erre emlékszem, hogy kísérlet volt, ezt mondták nekünk, de ez akkoriban nem hatott meg.

*Ebben az írásban úgy van, hogy 3sokkkal kezdték a Kaktusz-szigetet, és aztán a táborban a 4-esekkel bővült, de lehet, hogy erre te máshogy emlékszel, vagy ez igazából máshogy alakult.*

Lehet... Inkább azt tartom elképzelhetőnek, hogy az egyes gyerekek érettsége mutatott egy szélesebb skálát, erre emlékszem, hogy nem volt mindenki egy szinten, sokkal inkább különböző érettségi szinten voltak.

*Te akkor harmadikos vagy negyedik lehettél?*

Fogalmam sincs... 1988-ban végeztem.

*Mert más volt a két osztályban a keret sztori, a kaktusz szigetiek ezt a törzsi rituálás társadalmat építették, a 4-esek pedig 48-as forradalmárok voltak.*

Én nem 48-as voltam!

*Anita emlékezett a szerepére, hogy valami szarvas papnő volt, te emlékszel a szerepedre?*

Szarvas papnő? Jelmezekre emlékszem... Még azt mondta a Zakál Edit, hogy film is készült, azt érdemes lenne visszanezni.

*Ha nem is emlékszel konkrétan a témákra, de valamilyen módon beépült az a tudás?*

Beépült, én azt mondom, hogy beépült. Igazából az általános iskolában két meghatározó tanárom volt, egyik István bácsi volt, a másik egy napközis tanító, ők ebben nem működtek együtt, Benczúr Erzsike volt, de ő nem vett ebben részt. Arra emlékszem, hogy mindig vártam azt az alkalmat, ha menni lehetett, mindig vártam a programot, nagyon élveztem és nagyon-nagyon meghatározó volt, és nem a kézügyesség, meg alkotás része, hanem a gondolkodás része. Hogy mennyire voltam érett, azt persze nem tudom, de azt tudom, hogy nagyon-nagyon élveztem. Nyilván az alapoktól kezdve meghatározza a művészethez való viszonyom, hogy: a művészetet szeretjük, megnézzük, ötleteink vannak róla, gondolkodunk róla, meghallgatjuk, hogy más mit mond róla és ezt, azóta is, szívesen művelem. Meg, hogy nagyon sokféle ember van, nagyon sokféle dolog van, és ezt a sokszínűség, ez érték, ezt szeretni kell, meg nem csak egy szűk dolog van, amit én gondolok... Valamennyire emlékszem ennek a csoport-dinamikai részére is, voltak nagy vonulások, viták, szeánszok, akkor ott emberek megnyilatkoztak, érveltek, véleményt mondtak, hogy mi volt a tartalma arra nem emlékszem. De hogy egyáltalán milyen, amikor egy ilyen eseménnyel találkozik az ember. Nyilván egy családban kevéssé találkozik az ember ilyenekkel, egy osztály, egy normális tanóra sokkal formálisabb, nem biztos, hogy ilyen szabadon el tudják mondani az emberek a véleményüket. Ez a része ez megmaradt, és ezt is szerettem. Szerintem kicsit arra is hatással volt, hogy mennyire fogadtuk el azt a normál általános iskolai tanítást, meg annak a kereteit, amiben különben benne voltunk a nap többi részében, és így 7-8-ban már nagyon nehezen fogadtuk el. Nagyon sok konfliktusra emlékszem a normál oktatásban, mert azok a fajta keretek, vagy azok a fajta eszközök, amiket a szakkörön megtapasztaltunk, azokat oda nem tudtuk átvinni, mert nem volt rá fogadó készség, mert nem

tudom, sokkal többen voltunk, nem volt mindenki érdeklődő, volt egy tananyag, amit meg kellett tanulni, elvárások voltak, és nem tudom miért, de ettől állandó konfliktusok alakultak ki.

*Hova mentél tovább gimnáziumba?*

Táncsics Mihály Gimnázium, az már azóta nem is létezik, nem volt egy elit gimnázium, mondjuk tanulmányi problémáim nem voltak, általában kitűnő voltam, nem mintha az egy minőség lenne, de hogy a konfliktusok nem tanulmányi eredetűek voltak.

*Inkább magatartásbeli?*

Hát igen, volt ebben egyfajta lázadás, ezzel Miklóssal (Márton Miklós) egymásra találtunk.

*Milyen családi háttéred volt?*

Mi mindig ott laktunk az iskolától 800 méterre, vegyészmérnökök a szüleim, tehát műszaki értelmiségiek, van egy bátyám, aki nem utazott István bácsival sehova, mármint így lélekben sem.

*Szakkör összetétele milyen volt? Voltak, akik a szocio-kulturális háttér miatt fogékonyabbak lehettek erre?*

Ez a gyermekotthonos vonal ők egyáltalán nem voltak jelen a szakción, de emlékszem, hogy voltak az iskolában. Munkás szülők gyerekei voltak, nem csak az értelmiségi gyerekek jártak. De mindenképp egy szűrt iskola volt igen... Volt a Csaba utcai Általános Iskola ott ez az értelmiségi rész ez kevésbé volt erős. Még a szociológiai háttérről, hogy a szüleim, ők nem erőltették, hogy ez az István bácsis vonal ez mennyire jó, tehát, hogy ez a saját elhatározásom, a saját döntésem volt, én találtam meg magamnak, hogy akkor ez érdekel, és ezzel foglalkozni akarok. Persze nem zavarta őket, vagy nem tiltották, örültek neki, de nem foglalkoztak vele.

*Beszéltél otthon a programról?*

Ők szerintem István bácsival soha nem találkoztak. Én összességében nem túl sokat meséltem otthon, bármiről is. Nyilván tudták, hogy van ez a tábor, és oda el kellett menni, vinni. Otthon nem vitáztunk ezekről, erről a programról. És a tesómat sem érdekelte, pedig ő ugyancsak járt, két évvel fölöttem, de nem is érdekelte.

*Te hogy találtad meg? Nem tudom, hogy ez akkoriban, hogy működött.*

Úgy volt, hogy alsóban volt egy másik rajztanár, Bea néni, és nagyon nem szerettem az ő rajzórát, mert azok nagyon sematikus, semmitmondó, technikai dolgokra koncentrálok, ami egyáltalán nem érdekelt, nyilván nem volt benne sikerélményem sem, tehát azt én utáltam, és István bácsi meg felsőben tanított igazából, de a szakköre már mehetek az alsósok, és kiszagoltam, hogy ez így jó lenne.

*Még a Révre rákérdesz, hogy rá hogy emlékszel?*

Nagyon kevésre emlékszem, arra emlékszem, hogy a táborokban ott volt, hogy szakálla volt. Nem tudom, nem kötöttem ezt annyira hozzá, sokkal inkább István bácsihoz kötöttem ezt az egészet, István bácsival többet voltunk, lehet, hogy azért mert év közben is többet voltunk vele, vagy erősebb a hatása, vagy plasztikusabb volt.

*A későbbiekben, akár a gyerekekkel, érezhető-e ennek a hatása, szabadabban gondolkodsz e nevelésről?*

Hát ez elég komplex, az embert nyilván érik hatások folyamatosan, hát most éppen ez a mondatom ez azért volt, mert István bácsi 8 évesen mit mondott. Toleránsnak gondolom magam, meg nyitottabb a máságra, meg a különböző emberek különböző véleményére, szívesen hallgatok meg dolgokat és abból szintetizálni, hogy az én értelmezésemben ez nekem mit jelent, és ez meg van most is. Nyilván, hogy a saját gyerekeinket hogy neveljük, azt gondolom, szabadon neveljük őket, vannak persze keretek, és igyekszünk az ő szándékaikat, akaratukat figyelembe venni, nem dönteni helyettük. Én néha kicsit gyorsabban csinálnék dolgokat az ő helyükbe, de rájuk hagyjuk, hogy ez akkor még nem érett meg. Hát különbözőek a gyerekek, 3 gyerek, 3 féle (...) nevelési szempontból... szerintem beépült, hogy ez a mindennapokra lefordítva mit jelent azt nem tudom. de, hogy pont ez a pedagógiai kísérlet mennyire épült be az...

*Valószínűleg máshogy tudatosodott bennetek, mint ahogy az Istvánék eltervezték... Ez a cselekvés általi tanulás ez nem annyira a konkrétan körülírható tudást segíti elő, inkább élményt ad...*

Vagy csak már rég volt... Az, hogy a cselekvés közben megtapasztalni, az szerintem jó volt, nagyon időigényes, arra emlékszem, hogy mindig időprobléma volt. Például emlékszem olyan pillanatokra, hogy *Hát már itt kéne lennie az Istvánnak (Rév)... Meg Úgy volt, hogy ma is jön, de nem jött, de akkor máshogy csináljuk.* Szóval az, hogy ilyen nagyon időigényes volt, nyilván ettől hatékonyabb is, mert mindenki átéli a saját bőrén, hogy akkor most az ő saját vezetőjét kell megválasztani, és nem csak leírják, hogy akkor ott választott valakit.

*Arra emlékszel, hogy milyen volt a kommunikációjuk veletek, hogy fegyelmezés milyen volt?*

István bácsinak mindig nagyon közvetlen a kommunikációja mindenkivel. Azt mondja, mait gondol, úgy mondja, ahogy gondolja, és egyáltalán nem formális, és távolságtartó, hanem direkt és közvetlen, de közben hiteles, mert őszinte, és ezért hatékony! Nem emlékszem ebből konfliktusra. Mondjuk a társaság is abból a szempontból válogatott volt, mert mindenkit érdekelt az, amit csináltunk, meg mindenkinek volt belső motivációja, hogy miért volt ott, és ezt jól át tudták formálni cselekvéssé, és ezért nem volt azzal probléma, hogy... szóval nem emlékszem ilyen fegyelmezési problémákra. Az biztos, hogy igyekeztek a programot úgy összeállítani, hogy izgalmas legyen, nem reggel leültünk és estig ott ültünk, hanem voltak mozgalmas részek, fizikailag, jöttünk-mentünk, hoztuk-vittük, felépítettük, nyilván ez oldja azt a feszültséget, hogy akkor csak figyelni kell. Tehát ezek a részek jól ki voltak találva, nem éreztem soha olyat, hogy feszült lettem volna, hogy viselkedni kell, míg mondjuk egy normál oktatásban igen. A kontraszt az nagyon meg volt, más volt nagyon, nem lehet összehasonlítani.

*Gyerekként nem volt problémád azzal, hogy kicsit hektikusak a programok, hogy spontánul alakulnak bizonyos helyzetek?*

Nem volt zavaró, hát pont amiatt, hogy mindenki megtalálta ebben az egész, nevezzük, bizonytalan, gumi dolognak, hogy ő pont mit csinál benne. És ezt mindenki megtalálta, és onnantól kezdve, hogy neki megvolt a szerepe meg a tevékenysége, attól kezdve mindenki lekötötte ma-

gát. István bácsi módszerében az azért mindig benne van, hogy ő ezeket a szakköröket nagyon sok résztvevővel vezeti. Ott van 40-50 gyerek, én úgy emlékszem, és neki mindig volt arra alkalmja meg igénye, hogy körbejárja az embereket, mindenkiel beszéljen öt mondatot, és akkor értékeljék, hogy az elmúlt félórában mi történt, és a következő félórában mi fog történni, és utána továbbment, és ezek folyamatosan ismétlődtek, amikor így szétszedve dolgozott a társaság és ezt a szakkörben is, meg a táborban is így csinálta. Szóval senki nem volt fájóan magára hagyva, de mindenkinek volt lehetősége, hogy akkor félórán keresztül csak azt csinálja, ami neki eszébe jut, és úgy csinálja, miután mondjuk kapott indító gondolatokat, de aztán, hogy mi sül ki belőle az rajta múlik. Én nem éreztem zavarónak ezt a bizonytalanságot. Most, hogy ők mennyire differenciáltak, hogy akinek nagyon kellett fogni a kezét, annak nagyon fogták, vagy akinek nem, annak nem, azt tőlük kell megkérdezni, ilyen mélységeiben biztos nem emlékszem, ezt tőlük kell megkérdezni, nyilván gyerekek között volt különbség, de pont ebből a válogatott dologból adódott, hogy elég önálló volt mindenki.

*Ha vannak még ilyen apró helyzetek, jelenetek?*

Én egy ilyen kerületi nyári táborban felmentünk valamilyen hegyre, és részben ott is voltak foglalkozások, az szerintem a keresztesnek. Ott volt egy olyan például, és arra emlékszem, hogy évekig gondolkoztam rajta, hogy ez most, hogy is van, hogy találkoztunk valami remetével, de hogy ez valós remete volt, vagy nem, azt nem értettem meg. És nem tudtam, hogy ez most tényleg egy remete volt, mert annyira élethű volt, vagy része a történetnek.

*De jó, ezt azóta már tudod?*

Nem!

*Ő tényleg egy remete volt, és az a vicces, hogy Rév elmondása szerint ő ismerte is tanította az egyetemen, Perczel István, most középkor kutató a CEU-n, és akkoriban valóban remeteként éltek egy kis társasággal ott fönt, de ez véletlen volt, hogy rájuk bukkantatok.*

Az nagyon erős élmény volt, én úgy éltem meg, hogy az valós valaki.

*Abszolút, és egy isteni szerencse volt, hogy összefutottatok velem, és arra emlékszel, hogy mi lett a vége annak a tábornak? Az egy nagyon fontos pillanata volt a tábornak, meg hogy mi volt a célja a hegyre menésnek?*

Nem...

## VI. IRODALOM

- BÁLINT Mária – GUBI Mihály – MIHÁLY Ottó (1980): A polgári nevelés radikális alternatívái. Tankönyvkiadó. Budapest
- BISHOP, Claire (2006): A szociális fordulat: a kollaboráció és elégedetlenei interneten utolsó elérés: 2016. május 10.: <http://exindex.hu/print.php?page=3&id=531>
- BOZÓKI András. SÜKÖSD Miklós (2009): Az anarchizmus klasszikusai. Mundus Kiadó. Budapest
- CAMUS, Albert (1992): A lázadó ember. Bethlen Gábor Könyvkiadó. Budapest
- CHOMSKY, Noam - LESSERAUX, Bryan (2000): Az oktatási rendszer engedelmességre és megalkuvásra szoktat. In: Ökotáj 23-24.sz.
- DEWEY, John (1916): Democracy and Education. In: Válogatás a XX. század külföldi pedagógiai szakirodalmából. Szerk: Celler Zsuzsanna. Országos pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Budapest
- EPLÉNYI ANNA (et al) (2016): Táj – tér – tár. Kreatív térjátékok. GYK Műhely, Budapest
- GARRISON, Jim (1995): Deweyen Pragmatism and the Epistemology of Contemporary Social Constructivism. In: American Educational Research Journal. 32.évf/4.szám
- HALÁSZ Gábor: A demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században, utolsó elérés: 2016. május 11. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Halasz-Demokraciara.html>

- HANKISS Elemér (1994): Ezredvégi beszélgetés Hankiss Elemér szociológussal In: 2000. 6. évf., 2. szám. Szerk: Bojtár Endre. Budapest
- HAVASRÉTI József (2006): Alternatív regiszterek. Typotex. Budapest
- H. FARKAS Julianna (2006): Értékek, célok, iskolák. Balassa Kiadó. Budapest
- FILLIOU, Robert (1970): Teaching and Learning as Performing Arts.
- FOUCAULT, Michel (1990): Felügyelet és büntetés. Gondolat. Budapest
- FOUCAULT, Michel (1998): A diskurzus rendje. In Michel Foucault: A fantasztikus könyvtár. Ford.: Romhányi Török Gábor. Pallas Stúdió – Attraktor Kft. Budapest. 50–74.
- FÓTI Péter (2015): Az alternatív iskolák jogosultságáról. utolsó megtekintés interneten: 2016. május 7. <http://www.demokratikus-neveles.hu/index.php/19-demokratikus-neveles/321-foti-alternativ>
- FÓTI Péter (2013): Kölcsönös udvariasság, figyelem, tisztelet gyerekek és felnőttek között. utolsó megtekintés interneten: 2016. május 13.
- <http://www.demokratikusneveles.hu/index.php/cikkek/23-foti-peter/190-foti-tisztelet>
- ILLICH, Ivan (1970): Deschooling Society. Harper and Row. New York.
- KAMARÁS István (2003): Fedőneve: olvasótábor. In. Új Pedagógiai Szemle. 2003/1. sz. 97-101. pp
- KÁDÁR János (1972): Az oktatás fejlesztése – közügy. In: Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Kossuth Könyvkiadó. 3-13. pp
- KESTER, Grant (2012): Életképek: a dialógus szerepe a társadalmilag elkötelezett művészetben. In: A gyakorlattól a diszkurzusig. Szerk: Kékesi Zoltán, Lázár Eszter, Szoboszlai János, Varga Tünde. MKE. Budapest

- K. HORVÁTH Zsolt (2010): Az eltávolodott tekintet: a tanú és a történés. In: Holmi. Szerk: Réz Pál. Budapest
- K. HORVÁTH Zsolt (2015): A demokrácia akarása és imperatívusza. Mérei Ferenc: A gyermek világnézete. Gyermeklélektani tanulmány (1945). In: 50 könyv, amit minden baloldalinak ismernie kell. Szerk: Böcskei Balázs, Sebők Miklós. Kossuth Kiadó. Budapest
- LANDAU, Erika (1974): A kreativitás pszichológiája. Tankönyvkiadó. Budapest
- LIPTON, Martin. OAKES, Jeanni (2008): A tanítással változó világ - 1-2. kötet, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest
- MARX, Karl (1960): Tézisek Feuerbachról. In: Marx- Engels Művei 3. Kossuth Könyvkiadó. Budapest.
- MÉREI Ferenc (1945): A gyermek világnézete. Gyermeklélektani tanulmány. Anonymus. Budapest
- MIHÁLY Ottó (1999): Az emberi minőség esélyei. OKKER. Budapest
- MIKONYA György (2009): Rend a rendetlenségben. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest
- MSZMP KB (1973): Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatairól. 1972. június 15-i határozat. In Kálmán Gyula (szerk.): Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatairól. Tankönyvkiadó. Budapest.
- PAPP György - TRENCSENYI László (szerk.) (1981): Tapasztalatcsere IX. Kalandozások múltban és jövőben. Művészeti táborok Csillebéren 1976-1980. Ságvári Endre Könyvszerkesztőség. Budapest
- POSZLER György (1980): Katarzis és kultúra. Tankönyvkiadó, Budapest
- PUKÁNSZKY Béla és NÉMETH András (1996): Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. utolsó elérés az interneten: 2015.05.05

- <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/10.02.html>
- RAINER M. JÁNOS (2010): A Kádár-korszak – 1956-1989. Szerk: Romsics Ignác. Kossuth Kiadó. Budapest
- RÉV István (1996): Az atomizáció előnyei. In: Replika 23-24. Budapest
- RÉV István (1984): Kaktusz-sziget. In: Medvetánc. 1984/2-3.szám. Szerk: Magyar Bálint
- SARTRE, Jean-Paul (1964, 1969): Az alibi In: Ifjúságszociológia. Szerk: Dr Huszár Tibor, Sükösd Mihály. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest
- SÁSKA Géza (2007): Rendszerek és váltások. Új Mandátum. Budapest
- SÁGVÁRI Bence (2008): A kreatív osztály mítosz. In: Bevezetés a jövőbe. Szerk: Dessewffy Tibor, Sebők Miklós. Gondolat. Budapest. 133-143pp
- SCHILLER, Friedrich (1795, 2005): Levelek az esztétikai nevelésről. In: Uő.: Művészet – és történelemfilozófiai írások. Atlantisz. Budapest. utolsó megtekintés 2016.05.09.:
- [https://issuu.com/minarthos/docs/schiller\\_levelek](https://issuu.com/minarthos/docs/schiller_levelek)
- SHOLETTE, Gregory (2012): Hírek Seholországból. Aktivista művészet és ami utána van. In: A gyakorlattól a diszkurzusig. Szerk: Kékesi Zoltán, Lázár Eszter, Szoboszlai János, Varga Tünde. MKE. Budapest
- SZAKÁCS Eszter (szerk.) (2012): A kurátori gyakorlat és diszkurzus szótára. Erste Alapítvány. utolsó megtekintés.: 2016. május 11.
- <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/szotar/oktatasifordulat/>
- SZÁVAI István (2003): "Az a bizonyos felszabadultság érzés". Sinkó Istvánnal beszélget. In. Tani-tani. 7. szám
- TRENCSENYI Imre (2015): Közösség – művelődés – közösségi művelődés. Fapadoskönyv. hu Kiadó. Budapest

- TRENCSENYI László - VÁRADI István (1986): Tapasztaltcsere 14. Gyerekek, évszázadok, kalandok. Történelmi játékok módszertani gyűjtemény. Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó. Budapest
- TRENCSENYI László (2006): Utak és törések. Adalékok a magyar úttörőmozgalom történetéhez. Új Helikon Bt. Budapest
- TRENCSENYI László (2011): A magyar úttörőmozgalom választásai 1957-1987. Magyar Pedagógiai Társaság Mozgalompedagógiai Füzetek 3. Budapest
- TRENCSENYI László (2013): Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig. PTE Illyés Gyula Kar Gyermekkultúra kutatócsoport. Szekszárd-Budapest
- TRENCSENYI László (2015): Egy évszázad a hazai gyermekkultúrában: két hungarikum között. In: Gyermekek különböző és hasonló kultúrákban. Szerk: Bús Imre. Szekszárd 59-75. pp