

MÉSZÁROS ISTVÁN

KODÁLY, NÉMETH LÁSZLÓ ÉS A REFORMPEDAGÓGIA

Ma már nem kétséges: Kodály Zoltán és Németh László *a hazai oktatás-nevelés történetének is kiemelkedő alakjai*. Műveikben a pedagógiai elvek sokaságát fejtették ki, a nevelési-oktatási gondolatok garmadáját pendítették meg, szívügyük volt az új, a korszerű iskola megteremtése.

De vajon *újak-e* Kodály Zoltán és Németh László pedagógiai nézetei, oktatási-nevelési elképzelései?

Nehéz helyzetben vannak ugyanis e tekintetben az életrajzírók: sem Kodály, sem Németh László nem a szabályos „pedagógiai tanulmány” műfajában írta meg nevelési tárgyú írásait; ezekben nincsenek lábjegyzetek, forrásmegjelölések, utalások. Olvasva ezeket az írásokat, a gyanútlan olvasó vagy a zenetörténész, irodalomtörténész joggal következtethet így: ezek a pedagógiai gondolatok előzmény nélküliek, először Kodály és Németh László írta le őket a hazai nevelési szakirodalomban; ezek éppen úgy szuverén szellemi tulajdonaik, mint a Psalmus Hungaricus vagy a Hány János, az Égető Eszter vagy A két Bolyai.

Vajon hogyan vélekedett az általuk is tárgyalt kérdésekről a korabeli neveléstudomány? Mit hirdettek ugyanezekről a legjelentősebb korabeli pedagógiai áramlatok képviselői? Érdemes ezért felvázolni azt a háttérrel, amely előtt Kodály és Németh László kifejtette pedagógiai nézeteit, amelyhez mindketten – akarva-akaratlan – kapcsolódtak.*

I

1902-ben jelent meg *Ellen Key* svéd pedagógusnő nagy vihart kavart könyve: „A gyermek évszázada”. A cím szimbolikus kiáltásnak is értelmezhető: a 20. században – korábbi évezredek ellentétes tendenciák ellenében – *a gyermek kerüljön a nevelés középpontjába*.

Az új pedagógiai gondolatok egyik jelentős hirdetője *a pragmatista alapozású pedagógia* első nagy képviselője, *John Dewey*, a chicagói, majd a New York-i egyetem professzora volt. Nézetei a 20. század első három évtizedében meghatározó hatást gyakoroltak az európai nevelésügyre is.

*E rövid összefoglalás anyaga jól ismert a neveléstudomány szakemberei előtt, mégis szükséges előrebocsátása Kodály és Németh László pedagógiai nézeteinek világos látása érdekében.

Véleménye szerint az új iskolának *a cselekvésre*, mégpedig *a gyermek egyéni cselekvéseire* kell bőséges lehetőséget adni. Maga a nevelés ugyanis szerinte nem más, mint az egyéni tapasztalat önálló irányítására, s e tapasztalok állandó újjászervezésére való képesség kialakítása. Egyéni tapasztalatokra nyilván az egyéni cselekvés ad módot és lehetőséget; s csakis így találja magát szembe *problémával* a növendék, a problémával való küzdelem azután *a problémamegoldó gondolkodás* kifejlődését fogja eredményezni.

Az oktatás-nevelés minden korábbi tényezője ennek szolgálatába állítandó: az ismeret, a tananyag, az elmélet, a tanulás mind a jobb, biztosabb, célravezetőbb egyéni önálló cselekvőkészség kialakítását segítse elő. A pedagógus korábbi kizárólagos vezetőszerepe megszűnik: a gyerek tulajdonképpen – egyéni önálló cselekvései segítségével – saját maga fejleszti saját magát, a felnőtt e körül csak asszisztál, de nem irányít.

Nincs szükség a hagyományos iskolai osztály-keretekre, a tantárgyak elkülönítésére, előre kidolgozott merev tantervekre – az egyes gyermekhez kell szabni az iskolát annak érdekében, hogy minél önállóbban, minél szabadabban tevékenykedhessen; későbbi felnőttkori önállóságának ez alapvető feltétele. „A hallgatás, a figyelem iskolájából” *a cselekvés iskoláját* kell létrehozni.

Ugyancsak a századfordulón bontakozott ki – elsősorban a neves genfi professzor, *Edouard Claparède* nyomán – az az áramlat, amely a nevelés alapvető feltételének a gyermek tudományos megismerését tartotta. Ennek az irányzatnak a neve: *pedológia* vagy *gyermektanulmány*; képviselői elsősorban a gyermek fiziológiai-biológiai-pszichológiai fejlődésének vizsgálatát tekintették legfőbb feladatuknak.

Ennek alapján hangsúlyozták *a gyermekként megélt gyermekkor* egész életet meghatározó fontosságát (alapvető elvként mutatva ki, hogy nem lehet igazi felnőtt az, aki nem igazi gyermekként, hanem kicsinyített-zsugorított felnőttként élte végig gyermekkorát). Ennek keretében – mint a nevelés addigi történetében új elvet – szögezték le: *a játék* igen lényeges, kihagyhatatlan és pótolhatatlan szerepet tölt be a gyermek életében. Az átélt, önfeledt játék, a mély belső élményt jelentő gyermekjáték hatalmas lendítőerő a fejlődésben. Egyáltalán: *a gyermekkori tevékenység élményjellege* új megvilágítást kapott koncepciójukban.

A 20. század első évtizedeinek e két tudományos megalapozottságú pedagógiai reformirányzata – a pragmatista alapú pedagógia és a pedológia – és mindkettő különböző variánsai között sok találkozási pont, sok közös vonás van. Az általuk képviselt áramlatokat ezért közös névvel *polgári reformpedagógiának* vagy egyszerűen *reformpedagógiának* nevezi a szakirodalom, amely a 20. század első felében – tehát a két világháború közötti időszakban is – jelentős pedagógiai tekintélyt szerzett Európában és Észak-Amerikában.

A reformpedagógia elsősorban a polgárság felső rétegeinek iskoláiban érvényesült, az *elit-iskolák* pedagógiája volt.

*

Mivel szemben akarták megreformálni a reformpedagógusok a pedagógiát, az oktatás-nevelést, az iskolát?

A 19–20. század fordulóján, majd a 20. század első fele a továbbfejlesztett, „*korszerűsített*” *herbarti pedagógia nagy korszaka*, a legtöbb európai közép szintű iskolában ez érvényesült, ez volt a „hivatalos” pedagógiája.

A herbarti pedagógia szerint – „modernizált” változatai szerint is – a nevelés célja az etikus ember, egy individuális polgári erkölcs tartalmával. Ezt úgy lehet elérni, ha az ember elsajátítja az *emberiség* – története során felhalmozott – *művelődési javait*, lehetőleg minél bővebben. Alapvetően *intellektuális* pedagógia ez: az értelem fejlesztése áll a középpontban, lényegében ezen keresztül, az értelmi erők gyarapítása és növelése útján kívánja megoldani a nevelés összes feladatát.

Tömeges oktatás-nevelés csakis a hagyományos iskolai keretek között folyhat, pontosan megszabott és kötelezően előírt tanterv alapján, az osztály együttes oktatásának herbarti (vagy Herbartot szellemében követő) módszereivel. Az egyénre az osztályban nem szükséges különleges tekintettel lenni, mert az ismeretelsajátítás törvényei mindenkire nézve lényegében azonosak, s mert a tanulók – akik mind a polgári életformára készülnek – érdekei megegyezők.

Herbart kiinduló gondolatai gyűrűztek tovább – egészen más társadalmi körülmények között – az 1920-as években *Eduard Spranger* berlini egyetemi tanár „*kulturpedagógia*”-jában, amelyet 1921-től kezdve több művében kifejtett, s német nyelvterületeken, valamint nálunk Magyarországon is visszhangot keltett a 30-as években.

Spranger szerint az emberben az igazán *emberi* a szellemi tevékenységben nyilvánul meg, hiszen ezzel emelkedett minden más létező fölé. Az emberi szellem a történelem folyamán a *szellemi javak* hallatlan sokaságát hozta létre. E szellemi javakban tulajdonképpen örök *ideális értékek* objektiválódnak; ezekben nyilvánul meg a szellem *teremtő* ereje, ezekbe sűrűsödnek az ember – s az emberiség – *alkotó energiái*.

Ha tehát ezeket *elsajátítjuk*, akkor az örök ideális értékek birtokába jutunk, bennünk is felpeszűdül a szellem teremtő ereje, bennünk is felfakadnak a szellemi alkotó energiák. E szellemi javak elsajátítása kihat egész emberi mivoltunkra, ezek alakítani-formálni képesek egész személyiségünket, ezek által válunk lényegében *nevelté*, illetve ezt a szót kiküszöbölve: *művelté, kulturálttá*.

A nevelés alapvető feladata tehát ez: a növendékekkel el kell sajátítani az emberiség által létrehozott legjelentősebb szellemi javakat (más szóval: művelődési javakat, „kulturjavakat”), ezért kapta ez a pedagógiai áramlat a szakirodalomban ezt a nevet: *kulturpedagógia*.

*

Mi volt a helyzet a *népiskolával*? A dolgozó osztályok számára is az emberiség felhalmozott művelődési javainak elsajátítása szükséges?

E kérdésre a választ a müncheni városi tanácsnok, *Georg Kerschensteiner* dolgozta ki a 20. század elején. Véleménye szerint a „néptömegek” számára kellő elemi szintű alapképzés szükséges, valamint a fizikai munkával való pedagógiai célú kapcsolatba kerülés. Kerschensteiner nyomán jött létre a *népiskolák* „*munkaiskola*”-*változata*, iskolai műhelyekkel, gyakorlókeretekkel.

Sajátos módon – késői rousseau-i hatások nyomán – a fizikai munkát az elit-iskolák sem utasították el: helyet kapott különféle célokból különféle formákban a reformiskolákban is.

*

Tulajdonképpen ilyen volt a *hazai pedagógiai színekép* is a két világháború között (tehát az 1930-as években is). A hivatalos iskolarendszerben a herbarti pedagógia korszerűsített változatai érvényesültek; jelen volt a kultúrpedagógia. Posztherbartista áramlatokat képviselt a Magyar Pedagógiai Társaság és folyóirata, a *Magyar Paedagogia*.

E hivatalos, Herbart-alapozású pedagógia hazánkban két mozzanattal gyarapodott. Mind a népiskolákban, mind a középszintű iskolákban alkalmazták a *munkáltató módszert*. Nem más ez, mint a hagyományos osztály- és tanórakeretek között lehetőségnyújtás és ösztönzés az *egyéni tanulói tevékenységre*, az egyén fejlesztése érdekében. A polgári iskolák számára a szegedi *Cselekvés Iskolája* című lap és a mögötte álló gyakorlóiskola részletesen kidolgozta ennek korszerű formáit.

Ugyanakkor a hazai pedagógiában erőteljesen érvényesült a *nemzeti jelleg*. Egyrészt a hivatalos közoktatáspolitikai irredentizmusa-nacionalizmusa, másrészt hatott *Imre Sándor* józan „nemzetnevelés”-elmélete (szerzője erőteljesen elhatárolta magát a hivatalos „nemzeti” neveléstől); azután *Karácsony Sándor* – kissé zavaros – magyarságtana, de főként a *népi írók mozgalma* hatott e téren az 1930-as évek végén a hazai iskolák belső életére.

A reformpedagógia elsősorban néhány elit-nevelő magániskolában érvényesült (*Domokos Lászlóné Új Iskolája, Nemesné Müller Márta Családi Iskolája*). Ezek belső életének elvi-elméleti alapjait a gyermektanulmány kiváló hazai képviselőjének, *Nagy Lászlónak* nézetei határozták meg. 1906-tól *A Gyermek*, majd mellette 1926-tól *A jövő útjain* című folyóirat volt ennek az irányzatnak az orgánuma.

Az 1930-as években előtérbe került – pedológiai előzmények után – a *gyermekpszichológia*, eredményei különféle mértékben érvényesültek a különféle iskolatípusokban.

Ilyen pedagógiai közegben érlelődtek és bontakoztak ki Kodály Zoltán és Németh László pedagógiai gondolatai, ilyen pedagógiai háttér előtt keletkeztek oktatási-nevelési tárgyú írásaik.

II

Tulajdonképpen négy főtéma körül csoportosíthatók *Németh László* alapvető pedagógiai gondolatai.

Hogyan képzelte el az *ideális iskolát, a jövő iskoláját?* Milyen legyen az iskola belső élete? Egyik művében erről így írt:

„... az új iskola élete nem folyhat osztályokban. Az osztály a legkülönbözőbb képességeket viszi nyolc-tíz tantárgyból összedrótózott tutajain. A mi együtt tanuló csoportjaink inkább a gyors- és gépíró tanfolyamokra emlékeztetnének; egyetlen dolog megtanulására állítanánk össze a képességük alapján összetartozó tanulókat. Egy-egy tanfolyam nem tartana tovább két-három hónapnál, de a nap legjobb három-négy órája az övé lenne. A tanfolyamok vizsgái: mint egy mai cserkészpróba. Németh Magda tud hurkot kötni, elsősegélyt nyújtani, van áttekintése az ókori történelmen. Aki egy-egy tanfolyammal végzett, hajlama s képessége alapján tennék át egy másik ekkor indulóba. – Te hová jársz holnaptól? – kérdik majd a lányok a vizsgán. – Én alkalmazott matematikára. – Én középkorra”.

Németh László e „tanfolyamai” vagyis *tanulócsoportjai* tehát nem hagyományos módon életkoruk, hanem egyrészt egyéni *érdeklődésük*, másrészt egyéni *képességeik* alapján csoportosuló diákok együttesét jelentette; ezt szánta az osztályok helyébe; a korábbi

tantárgyakat pedig különféle témák közös feldolgozása váltotta fel. A tanulócsoporthoz tagjai addig vannak együtt, míg a választott témát ki nem merítik, a 2–3 hónapos „tanfolyam” végén pedig gyakorlati jellegű „vizsgát” tesznek, vagy inkább „próbát” állnak ki.

Nyilván Dewey cselekvés-iskolájának egyéni érdeklődés nyomán, valamint egyénileg kiválasztott tevékenység-lehetőség alapján létrejövő diákcsoportjai keltek új életre Németh László fantáziájában. Ötlete eszünkbe juttatja a csoportoktatás nagyhatású teoretikusának és gyakorlati szakemberének, *Josef Sickingernek* ún. mannheimi iskola-modelljét. De gondolhatunk a reformpedagógia hatása alatt álló többi külföldi és hazai elitiskola kisebb-nagyobb tanulóegyütteseire is, amelyeknek tagjai egyéni érdeklődésük alapján szövetkeztek egy-egy téma közös feldolgozására. Érdekes példáit találhatjuk ennek többek között Domokos Lászlóné és Nemesné Müller Márta budai iskoláiban.

Az ókori athéni, illetőleg reneszánszkori-humanista hasonlat éled fel – Rousseau- és Tolsztoj-reminiscenciákkal színezve – a magyar szerzőnél: az új iskola, a jövő iskolája nem más, mint *egy tágas kert*, ez a tanulók tanulásának-nevelődésének színtere. A négy később említendő nagy tantárgycsoport mellett „a kert ágyai s barakkjai [= műhelyek] tanítanak a többit: a szőlőmetszést, zöldségkertészetet, cipőtalpalást s egy kis bútorasztalosságot. A testi ügyességek szintén a kert tantárgyai lennének, itt rajzolnának s hegedülnének a művészkedők, s itt kattogna ki az írógép a gyaluk közül. A többi részletet: a könyvtár padjait, a kapásversenyt, az önképzőkör ünnepéleit már igazán rábízhatom az olvasó képzeletére”.

Itt már valóban a költői képzelet magasságaiban jár szerzőnk, a pedagógiai utópia tetszetős, de megvalósíthatatlan fantáziaképeitől elragadva. Egyenes utóda ebben *Goethének*, aki a Wilhelm Meisters Wanderjahre nagy nevelési fejezetében hasonlóképpen vázolta fel egy „pedagógiai tartomány” (Pädagogische Provinz) színes képeit.

Ahol Németh László – kissé visszafogva csapongó fantáziáját – *a hagyományos iskola tanítási órákereteiben* gondolkodik, sokkal járhatóbb úton jár. Íme, egy történelemóra ismertetése:

„Az óra úgy kezdődött, mint egy cserebere, a tanár a magával hozott könyvekből nyújtott oda kettőt-hármat a jelentkezőknek, a fiúk-lányok kezéből meg egy-egy művészlap, régi Muther-féle képzőművészet s a Műveltség Könyvtára vastag kötete került az asztalra.” Ezt követően a tanulók olvasmányaikról számoltak be, a tanár kérdéseit vita követte: „a tanulók készültségéből csikarva ki a problémák megoldását”. Majd az addig tanultak kiegészítése, lezárása, s a további órák előkészítése, a tanulók ezután egyéni tevékenységeinek megbeszélése következett. „Az óra vége ennek megfelelően megint kis termegbeszélésekbe, kérdésekbe, ajánlásokba foszlott szét.”

Ebben az óraleírásban nem nehéz felismerni *a munkáltatás elvét*: a tanulók előzetes és óra alatti tevékenységére alapozó óravezetés, a problémák megoldásába a tanulókat is bevonó közös témátárgyalás érvényesülését. A kép tökéletesen ráillik a 30-as évek jobb hazai iskoláiban dívó munkáltató oktatásra.

*

Mi legyen az oktatás anyaga a korszerű iskolában?

Németh László hű önmagához és a reformpedagógiához. Úgy véli, hogy a hagyományos tantárgyi rendszert, a sok, egymással össze nem függő kisebb-nagyobb tananyagot ki

kell küszöbölni, s a tanítandó ismeretanyagot újra kell rendezni, mégpedig *átfogó-összefüggő nagy egységekbe* kell foglalni. De míg a reformpedagógia „életszerű” komplex ismeret- és tevékenység egységeket („project”-eket) hozott létre és alkalmazott iskoláiban, Németh László nagyszabású tudománytömböket képzelt el.

Az ún. *értelmiségi középiskola* hat osztályának (ide 12–18 évesek járnak) tananyagát Németh László részletesen bemutatta. E középiskola számára *négy nagy tananyagcsoporthot* konstruált: a) matematika-fizika-kémia, b) biológia, c) történelem, d) anyanyelv és idegen nyelvek. Mindegyik tömb hatalmas mennyiségű ismeretanyagot tartalmaz.

S e tananyagegyüttesek óriási tömbjeinek mindegyikében „az összetartó sátorrúd” a *történetiség*: mindegyik együttes sokféle ágazó anyagát – még a nyelveket is – olyan sorrendben kívánta tanítani, ahogyan az emberiség azok rétegeit történeti fejlődése során egymásra halmozta.

Óhatatlanul Herbart és Spranger jut eszünkbe, akik szerint a személyiségformálás legfőbb eszköze az emberiség felhalmozott művelődési javainak elsajátítása. Németh László az értelmiségi középiskola tantervében *a tüzet vegyítette a vízzel*: a reformpedagógia átfogó tantárgy-komplexeinek kereteit a herbarti – sőt, még Herbarton is túltevő – hatalmas elméleti anyaggal, csakis tanári prelekciónal nyújtható ismeretgarmadával töltötte ki.

Ez a hatalmas tudománytörténeti-elméleti ismeretanyag vajon hogyan dolgozható fel a korábban említett „kert”-ben? Az egyéni érdeklődés nyomán létrejövő spontán csoportok ezek feldolgozásában hogyan tevékenykedhetnek? Hogyan érvényesülhet az egyéni érdeklődés, az egyéni képesség? Hát a később említendő „polcon tartott emlékezet”-elv, s a „berohanó” tanulás stratégiája mit ér itt?

De még mást is társít a négy nagy elméleti tudománytömbhöz szerzőnk az értelmiségi középiskola mind a hat osztályában: *ipari-mezőgazdasági munkát*.

„Ha messze a föld – írja –, a hét egyik napja lesz munkanap; nyáron földművesmunka, télen műhelymunka. – Ha közel a kert, a kora reggeli órákban kertészkedünk, s 10-től folyik a tanítás. – A leghelyesebb természetesen az volna, ha reggeltől estig vagy pedig egészen benn laktának a fiúk az iskolában; ott végeznék el feladatukat, ott dolgoznának, sportolnának.”

Valahogy így írta le az ideális nevelőintézményt már a 18. század utolsó évtizedeiben a nagy orvoselőd, *Johann Bernhard Basedow*, s nyomában a filantropista pedagógia. Széles körben alakultak német földön ezek a *filantropinumok* a 19. század első felében (természetesen úri fiatalok számára). Majd újabb, korszerűsített változatban a vilmosi német birodalom arisztokrata-nagypolgári ifjainak szervezték – távol a városoktól – a hasonló berendezésű s hasonló pedagógiai célokat követő *Landerziehungsheim*-eket. Ezek még századunk 20-as éveiben is fontos szerepet töltöttek be.

Németh László e *Landerziehungsheim*-eket ötvözi a reformpedagógia „életszerű nevelés”-ével. Ugyanakkor e két eredőjű elitnevelési megoldást *demokratizált formában* kívánja megvalósítani: „Az iskolák ezzel lábra kelnének s megindulnának a szélekre, kertekbe. A falusi gyerekeket úgyis internátusokba kell gyűjteni. Ezeket pedig, mint-hogy mindenki bentlakó bennük, bátran ki lehet birtokra rakni, ahol nemcsak a mezőgazdasági gyakorlat, de a maguk ellátása is könnyebben megy. Az iskola így lassan egy mesterségesen előállított összevont életdarab lesz, ahol minden testi és szellemi foglalkozás találkozót ad, hogy az ifjút nevelje.”

*

Az iskolaszervezet és a tananyag problémáján túl sajátos értelmezést ad Németh László a *tanulási tevékenységnek* is. Ezt – a pedológia számos képviselőjéhez hasonlóan – teljes egészében *biológiai alapon* fogja fel. Az oktatás megtervezésének is biológiai alapon kell történnie, mert az oktatásnak „életerőnk és szenvedélyeink lökéseihez” kell alkalmazkodnia.

Ennek a biológiai alapú oktatásnak Németh László főként két vonatkozását emeli ki.

Az egyik jól megfigyelhető sajátos *képesség-felfogásában*. „Az ember csak azt tanulhatja meg, amire képességei rakéta-bomlásában a képesség megjelent. Azt azonban sokkal gyorsabban tanulja meg, mint ahogy a napi-egy-kanál iskola beosztja.”

Szerzőnk szerint az ember fejlődése *lökésszerű*: egy-egy új képesség megjelenése lökészerűen (mint az űrhajó egy-egy újonnan begyulladt rakéta-lépcsője) újra és újra tovább lendíti a fejlődést. „Egy-egy képességünk vagy megérett a használatra vagy nem. Ha nem, akkor hiába idomítjuk rá; ha igen: akkor mindent, ami hatalomba vehető vele, egy-kettőre magához ragad.” E feltételezés fontos didaktikai következménye: „Ha egy gyerek nem érett meg az algebrára: hiába kínozzuk vele; ha meg igen: nem kell hosszú évekig kanalas orvosságként adagolni neki.”

Újra a tananyag-tanterv problematikánál vagyunk: Németh László szerint rossz a hagyományos iskola, amelynek tananyagtervezése minden tanulónak *egyformán* naponta „egy-egy kanál mennyiséget” azaz folyamatosan egy-egy kis „adag” tananyag-leckét nyújt. A teendő: „Bevárni, amíg egy-egy képességünk alaposan megéhezik, s akkor elébe tenni az egész tálát.” A hagyományos tantervű iskola a maga „minden napra egy kanál” elvével csak „a majszolás unalmát” adja a tanulónak.

De mikor jelenik meg egy-egy képesség? Németh László szerint ennek megvannak a speciális biológiai feltételei, ebben nincs szükség pedagógiai közreműködésre. A megjelenés biológiai feltételei azonban egyénenként-tanulóként különbözőek. Hogyan lehet akkor ezek megjelenését érzékelni és – teljesen az egyénhez igazodva – azt a bizonyos „egész tálát” egy-egy tanuló elé odahelyezni? Ezért van szükség a tanulócsoportokra: ezekben olyan gyerekek kerülnek össze, akik egy-egy téren nagyjából egyformán megjelent képességekkel rendelkeznek.

E sajátos biológiai alapú képességfelfogás gyökerei Claparède-re mennek vissza, illetőleg a pedológia számos olyan képviselőjére, akik a pedagógiai folyamat alapvető *biológiai* meghatározottságát vallották. Jelentős csoport volt ez a reformpedagógián belül. E felfogás következetes érvényesítése természetesen ugyancsak a csekély létszámú magániskolák tanulócsoportjaiban volt elképzelhető.

A biológiai tanulásméлет, a biológiai alapú tananyagtervezés másik vonatkozása: Németh László sajátos *érdeklődésfelfogása*, s ezzel kapcsolatosan a „*szenvedélyes*” *tanulásról* kialakított nézete. „Egyszerre csak egyetlen dolgot lehet igazán tanulni. A szellemi szenvedély nem tűri meg az egyenrangú vetélytársakat, az érdeklődés szétaprózása a valódi szellemi munkát kizárja.”

Németh László terminológiájában a „szenvedély” tulajdonképpen a „felfokozott érdeklődés” szinonimája, illetőleg e fogalom abszolutizálása. Az „érdeklődés” a hagyományos oktatásméletben már évszázadok óta tárgyalt elem, ezt azután a reformpedagógia a legfrissebb pszichológiai eredmények alapján emelte a nevelési tényezők egyik fő helyére. E téma kutatásának európai rangú képviselője volt *Nagy László* 1908-ban megjelent művével („A gyermek érdeklődésének lélektana”).

E téren azonban Németh László – a reformpedagógián jócskán túlfutó – szélsőséges nézetet vall: „Egyszerre csak egyetlen dologgal lehet teljes szenvedéllyel foglalkozni. A csoport tehát kapál, gyalul, tornázik, de csak azzal az egy (legfeljebb két) elméleti tanulmánnyal foglalkozik, amelynek nekirugaszkodott. Két-három hónap múlva a résztvevő új csoportba kerül, s más képességét edzi tovább.” A csoportban tanulás „a szenvedélyes tanulás gyors rohamából” állna.

„Szenvedéllyel” – tehát a valós eredmény reményével – tanulni Németh László szerint csak egyfélélt lehet tanulni, lényegében azt, ami nagyon érdekel, ami a teljes személyiséget magával képes ragadni. De hogyan lehet ezt megvalósítani? Csakis a hagyományos iskola szervezeti kereteinek teljes széttörésével, úgy, ahogyan a reformpedagógia alapján létrejött „új iskolák” megtették. Ha nem is olyan végtelen formában, ahogyan ez Németh László képzeletében megelevenedik: szerinte a jövő iskolájában állandóan „gomolyognak, alakulnak és bomlanak fel a csoportok”.

*

Végül érintsünk még egy nagy Németh László-témát: tulajdonképpen *mi a tudás*, amivel az iskolának el kell látnia növendékeit? *Mi a műveltség*, amely eligazítja a növendéket majd az életben?

A pragmatista pedagógia nyomain halad e téren is szerzőnk: „A tudás: képesség – írja –, amely azt rendezi s tartja áttekinthető állapotban, amit a civilizáció az agyra úgysis rászemel.”

Első olvasásra kissé meghökkentő ez a tudásfogalom, műveltségmeghatározás, minden korábbinak teljes tagadása. Az alaptananyagot eszerint megadja az élet, azt nem kell külön tanítani, azt a civilizáció az ember agyára-értelmére-fejébe – kezdettől élete végéig – úgysis állandóan, folyamatosan „rászemeli”, észrevétlenül rászórja. Az iskolának ezért az a feladata, hogy növendékeivel elsajátíttassa az ebben a „rászemelt”-rászórt anyagban való tájékozódás képességét. A tudás, a műveltség tehát nem más, mint képesség: *áttekin-tőképesség, ismeretrendező képesség*.

(Ezzel a felfogással nyilván szemben áll a korábban említett, az értelmiségi középiskolában tanítandó négy óriási tudomány-blokk. Ezt, ezek anyagát – Németh László véleménye szerint is – a tanárnak, az iskolának kell „rászemelnie” a növendék tudatára.)

Két igen szemléletes képet alkalmaz szerzőnk e sajátos tudásfogalom, műveltség-fogalom megvilágítására.

Az egyik a gyakran idézett „*palcon tartott emlékezet*” képe.

„Mást kell a »tudás«-on érteni, mint eddig. A középkorban, mikor a könyv ritka kincs volt, a fej volt a könyv: minden doktor egy könyvtárat hordott a süvege alatt. A mai iskola is még mindig ezekre a nagy süvegű doktorokra emlékezik. Egy második földrajz-vizsgára a kisdiaáknak, ha győznék a nagy könyvet, annyi idegen szót kellene fölvennie, mint egy bonctani szigorlatra. A hatodikos vegytanban olyan dolgokat kell bevágni, amiket a Nobel-díjas vegyész sem tud. Mi szükség erre? Hisz ma még a kutató tudós is polcon tartja az emlékezetét, azt tudja, hová kell nyúlania. A tudás ma képesség és tájékozottság. Az iskolának áttekintést kell adnia s bizonyos képességeket tornáztatnia.”

A másik hasonlat: a „*berohanó*” *stratégiájú tanulás*. Ennek lényege: „Az ember egy új várost nem úgy ismer meg, hogy kezdi a szélső házon, s azután megy házról házra, amíg az

egész a fejében nincs. Így hadseregek vesznek be várost; a turista berohan a főtérre, szét-száguld a sugárúton, széttekintést szerez az egészen, s elméláz egy-egy személyesen kiemelt részleten. Tudományokat is így kell megismerni.”

Mind a „berohanó” tanulási módszer, mind a „polcon tartottemlékezet” – ami lényegükét illeti – a reformpedagógia különféle oktatáselméleti áramlataiban mindenütt megtalálható. Létrehozó okuk a kizárólagosan az emlékezetre támaszkodó tanítás, a túlságos adatrésztelezés, a nagy összefüggések megláttatásának elmulasztása elleni *tiltakozás* volt. A két világháború közötti időszakban azonban ezekkel a vádakkal már a herbarti pedagógia legkonzervatívabb ágazatait sem lehetett illetni. Ugyanakkor – e Németh László által is visszhangzott – szélsőséges tudásfogalom, tanulásvégzés jogos kritikája is napvilágot látott már a 30-as években.

*

Németh László *író* volt, pedagógiai témájú írásai is irodalmi alkotások. Pedagógiai szövegei sem „egy az egyben” értendők, mint ahogy regényeiben, drámáiban is természet-szerűleg történetbe, irodalmi formába rejtette tulajdonképpeni mondanivalóját. Egyetlen olvasója sem akar Égető Eszter lenni, viszont a regény „üzenetét” mindenki érvényesítheti saját életében.

Ugyanígy vagyunk Németh László pedagógiai „üzenetével” is.

Láttuk: Németh László fantáziájában *kertté* válik az iskola. Az iskola sohasem lesz kert, de rugalmasabb szervezeti keretekre szükség van, ez kétségtelen.

Tanulóit az iskola ne születési idejük szerint ossza gépiesen-automatikusan osztályokba, hanem *a tanulók maguk alakítsanak saját egyéni érdeklődésük és képességeik alapján spontán csoportokat*, s ezek „gomolygása” teszi az iskola igazi életét – ez is az írói fantázia világába tartozik. De hogy az osztályok merev tömbjeit fel kell lazítani, hogy az egyéni érdeklődésnek teret kell adni – ezt nem árt újra és újra hangoztatni. A reformpedagógia legkülönbözőbb rendű-rangú képviselőinek sokszorosan kifejtett, indokolt és bizonyított tétetele volt ez a 20. század első felében.

Ugyanígy vagyunk a többi, említett, szép és érdekes, néhol mehökkentő Németh László-i ötlettel: a tananyagtervezést, a tanulási folyamatot, a tudás fogalmát illető gondolatokkal is.

Jól látható hevenyészett összevetésünkből is: Németh László pedagógiai gondolatai *nem eredeti gondolatok*, ezek benne voltak a kor levegőjében, ezeket sokan sokszorosan tárgyalták, hozzá hasonlóan vagy tőle eltérően interpretálták.

Németh László mint érzékeny szemű és lelkiismeretű író jól ismerte korát, az 1930-as évek legfőbb külföldi és hazai pedagógiai problémáit, a körülöttük kavargó nézeteket. Ezeket alaposan végiggondolva átszűrte saját tudatán, beiktatta saját gondolatrendszerébe, s fantáziájával feldúsítva, irodalmi formába öltöztetve – az egymással ellentétes pedagógiai ötletek, eljárásmodok, elvek egymás mellé sorolásától sem idegenkedve – írta meg pedagógiai témájú tanulmányait.

Németh László pedagógiai írásai neveléstörténeti szempontból mégis jelentősek. Túl azon, hogy sajátos fénytöréssel tükrözik az 1930–1950 közötti hazai pedagógiát, szerzőjük tulajdonképpen *újra felfedezte, a maga írói eszközeivel felerősítette és így hatékonyabban terjesztette a korábbi és korabeli évtizedek jelentős és aktuális pedagógiai reformgondolatait.*

Az 1920-as évek második felében *Kodály Zoltán*, a már európai hírű zeneszerző, a Psalmus és a Hány János széles körben ismert és elismert komponistája *a gyermekek, az iskolák, az énekoktatás felé* fordult. Ettől kezdve művek sokaságát írta a gyermekek és fiatalok számára, különféle írásaiban számtalan alkalommal fejtegette a művészeti nevelés alapproblémáit, de mindig a nevelés teljes dimenzióját tekintve.

Túl a hagyományos herbarti nevelés értelem-központúságán, a reformpedagógia mind-egyik ága *a teljes embert*, az emberi személyiség teljességét tekintette. Azt hangoztatták, hogy a fejlesztés nem korlátozódhat csupán az értelem, a gondolkodás alakítására, a nevelésnek az egész embert kell figyelembe vennie, a jelenben is, de a nevelés jövőben megvalósítandó céljait illetően is.

Kodály sokat hangoztatott pedagógiai alapgondolata lényegében a reformpedagógiához kapcsolódik: *a művészetek nélkül nem teljes, általuk viszont gazdagodik, nemesedik, boldogabbá válik az ember élete*.

Szükséges, hogy az iskola elvezesse a gyermeket „az általános, teljes emberség felé, testi-lelki képességeinek kiművelésével. Teljes ember, akinek nincs érzéke a művészetekhez? Csonka ember az, és üres az élete, bármily gazdag külsőleg”.

Nála is feltűnik *a kert-hasonlat*: „Azt valljuk, hogy az élet zene nélkül nem lehet teljes és mit sem ér. Szeretnők beoltani ennek tudatát mindazokba, akiknek sejtelmük sincs arról, micsoda szépségek rejlenek a zene tündérkertjében. Ők e kert falain kívülrekedve elesnek az élet legszebb adományaitól. Pedig mi, művészek, ezeket mindenkinek hozzáférhetővé kívánnók tenni, hogy az élet szebb és boldogabb legyen.”

Szemben a csak értelemre hagyatkozó nevelés nyomán kialakuló egyoldalúsággal-féltoldalúsággal, a művészetek *kiegyensúlyozottá, harmonikussá* teszik az embert, „a jó művészettel való táplálkozás eredménye: a lelki egészség”.

A többi művészetre is áll, amit Kodály a zene *biológiai-pszichológiai terapeutikus hatásáról* mond: „a zenével nemcsak zenét tanulunk, az ének felszabadít, bátorít, gátlásoktól, féltékenységtől kigyógyít. Koncentrál, testi-lelki diszpozícion javít, munkára kedvet csinál, alkalmasabbá tesz, figyelemre-fegyelemre szoktat. Egész embert mozgat, nemcsak egy-egy részét”.

*

A gyermek-tanulmány vagy pedológia *a gyermek- és ifjúkor alapos tudományos megismerésére* törekedett; úgy vélték képviselői, hogy csakis e feltárás birtokában lehet eredményesen oktatni-nevelni. 1906-tól kezdve hazánkban is széles körű volt az ilyen témájú pedológiai kutatás, tanulmányok sora vizsgálta – különféle szempontokból – a gyermek- és ifjúkor tulajdonságait.

Kodály is erőteljesen hangsúlyozta, hogy igazodva a gyermek fejlődéséhez, a művészeti nevelést idejében, *már kisgyermekkorban* el kell kezdeni. „Az óvóban (nálunk ma még a legtöbb gyermeknél az elemi első éveiben) történik, az első alapvetés, az első, elhatározó zenei élmények gyűjtése. Amit itt tanul a gyermek, sohasem tudja elfelejteni: vérévé válik.”

Felnőttkorban *már késő* hozzáfogni a művészeti neveléshez. „A zenei érzék virága nem nőhet fel, ha magját nem ültetjük be már a gyermek lelkébe. Zene nélkül felnőttekben komoly zene iránti érdeklődést kelteni később már lehetetlen.”

A korai kezdést kívánja a művészeti nevelés *jellege* is, itt Kodály sajátos *biológiai indokot* is említ. „Az általános iskola célja: a teljes embert megalapozni. Zene nélkül nincs teljes ember . . . Az ének óratöbbletét a gyermek biológiai fejlődése indokolja. Mert jó mérnök, vegyész stb. lehet valaki, ha tizenöt éves koráig rá sem gondol. De zeneértő nem lehet, ha hat éves korában (s játékosan még előbb) nem kezdik rendszeresen nyitogatni-gyakorolni a fülét.”

Sajátos módon értelmezi Kodály a reformpedagógia által bőségesen tárgyalt *életszerűség-elvet*, illetőleg az „iskola és élet” *ellentétét-kapcsolatát*: „A magyar közfelfogás az iskolát nem veszi elég komolyan. Azt tartja: más az iskola, más az élet. Pedig az iskola, sőt óvoda már valóságos, véres élet. Ami sebet kap ott valaki, gyakran holtáig sem heveri ki. A hároméves is ember. Mennél inkább bezárjuk egy képzelt világba, annál nehezebben igazodik el később az igaziban. Vegyük komolyan a gyermeket! Minden egyéb ebből következik.”

A gyermek s gyermekkor komolyan vétele – *Ellen Key* említett, 1902-ben megjelent művétől kezdve szelvében-hosszában visszhangzik ez a kíváncsi a reformpedagógiai sajtóban.

Szemben azonban a reformpedagógia legfőbb irányzataival, Kodály nem elit-iskolákban gondolkodik, nem csupán kevesekre gondol, amikor művészeti nevelési elveiről beszél. Kivételesen *mindenkit el kell juttatni a művészetek élvezésére*, bármilyen származású, bármilyen pályára készül, bármilyen élethivatást választ. „A zene mindenké!” – ismerjük Kodály szállóigévé vált mondását. Ezért az iskolában folyó művészeti nevelés *nem lehet elitnevelés*, a kiválasztott, egyes művészeti ágakban magasabb képességekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozás.

Ezzel kapcsolatban említi Kodály a pedagógia nagy témáját: *az egyéni tehetség* problémáját. Szerinte éppen a mindenkire kiterjedő művészeti nevelés teszi lehetővé a tehetségek kiemelkedését. Ezért hangsúlyozza, hogy „ma már világos mindenki előtt, hogy elitnevelés és tömegnevelés egymástól el nem választható szerves egység kell, hogy legyen, csak akkor értékes az eredmény, ha megvan a kettő egyensúlya”. Ebben azonban ez is benne van: „Minden gyermeknek joga, hogy az iskola kezébe adja azt a kis kulcsot, amellyel, ha ő is akarja, bejut a zene csodakertjébe, s azzal egész élete értékét megsokszorozza.”

*

A reformpedagógia egyik központi követelménye: *a tevékenység*; a gyermek fejlődését csakis *egyéni* cselekvéseinek sora eszközölheti, ennek érdekében saját magának kell megfelelőképpen tevékenykednie.

Kodály szerint is az iskolai művészeti nevelés középpontjában *a művészi alkotás és a vele kapcsolatos gyermeki tevékenység* áll. A művészi alkotás élvezése sohasem jelent passzivitást, mindig aktív cselekvéssel jár együtt, legyen az zenehallgatás vagy dalolás, rajzolás vagy képzőművészeti alkotásban való gyönyörködés, versolvasás vagy szavalás stb. „Az iskola csak célt tűz ki, irányt szab, de idő híján nem valósíthat meg mindent tel-

jesen.” Például „az irodalmi műveltségnek megadja a kereteit: azokat étellel megtölteni már a tanulók saját tevékenysége, írása-olvasása-gondolkodása tudja csak”.

Az iskola sokat tehet, de a tanulónak magának kell a műveket birtokába vennie, s ez *egyéni erőfeszítéseket* kíván. Ugyanis „kultúrát nem lehet örökölni. Az elődök kultúrája egy-kettőre elpárolog, ha minden nemzedék újra meg újra meg nem szerzi magának. Csak az a mienk igazán, amiért megdolgoztunk, esetleg megszenvedtünk. A zene is csak úgy száll belénk, úgy él meg bennünk, ha munkával (gyakorlati zenéléssel) szántjuk fel lelkünket alája”.

S a legtermészetesebb tevékenység a zenei nevelésben az *éneklés*, a közös éneklés. A kóruséneklés megragadó élményét kell megízleltetni a gyermekekkel. Lelkes *éneksoprotok* kellene, amelyek, ha átérzik az értékes zene éneklésének gyönyörűségét, lehetetlen, hogy át ne adják ezt az örömet társaiknak. Így láncreakciószerűen képes terjedni a gyermekek és iskolák között a jó zene szeretete.

*

Kodály e gondolatai átvezetnek a reformpedagógia másik, ugyancsak erőteljesen hangsúlyozott gondolkörébe: az *élményszerűség* témájához. Kodály szerint is alapvető feladat: el kell érni, hogy a művészi alkotással való találkozás, a vele való tevékenység (éneklés, szavalás, olvasás stb.) mindig sajátos értelemben vett – gyakran belső küzdelemmel, munkával, erőfeszítéssel járó – gyönyörködést, mély élményt keltsen a gyermekekben. Ne legyen ez számukra közömbös, parancsszóra végzett, „elviselt” tevékenység, így aligha érvényesülhet a művészi alkotás alakító és emberformáló hatása. Ezért írta:

„Mit kell tenni? Az iskolában úgy tanítani az éneket és a zenét, hogy ne gyötrelmem, hanem gyönyörűség legyen a tanulónak, s egész életre beleoltsa a nemesebb zene szomját. Nem a fogalmi, racionális oldaláról kell megközelíteni. Nem algebrai jelek rendszerét, titkos írását egy, a gyermekekre közömbös nyelvnek kell benne láttatni.” S hangsúlyosan utal Kodály *az iskoláskorra*: „Ha a legfogékonyabb korban, a hatodik és tizenhatodik év közt egyszer sem járja át a gyermeket a nagy zene éltető árama: akkor később már alig fog rajta. Sokszor egyetlen élmény egész életre megnyitja a fiatal lelket a zenének. Ezt az élményt nem lehet a véletlenre bízni: ezt megszerezni az iskola kötelessége.”

Az iskola feladata tehát, hogy a tanulók számára *megteremtse a művészeti alkotásokkal kapcsolatos élmények lehetőségeit*, már a kisgyermekkor és a gyermekkor éveit alatt. Ha az óvodáskorban és az iskolában nincsenek ilyen élményei e gyermekeknek, akkor a pedagógus munkája tulajdonképpen eredménytelen, akkor nem is beszélhetünk művészeti nevelésről. Jellemző példával világítja meg Kodály a művészeti nevelésnek ezt az elengedhetetlen tényezőjét:

„Mi volna a helyes útja a zenéhez való közeledésnek? Egyszer véletlenül tanúja voltam, amikor egy hat elemit végzett cselédlány a szobában foglalatostokodva éppen a nyitott rádió mellett volt és egyszerre megállt, abbahagyta a munkát és hallgatott, és a végén ezt kérdezte: »Mi ez a gyönyörű?« Azt hiszem, ez a kezdete minden zeneértésnek. Amíg valakinek ilyen élménye nincs, hogy hirtelen elkiáltja magát, és abbahagy mindent, amit csinál, hogy „mi ez a gyönyörű?”, addig hiába olvassa az egész népszerűsítő zeneirodalmat, szakkönyveket, értekezéseket, programokat, mert e nélkül az élmény nélkül a zenét csak külsőségekben tudja megfogni.”

Újra az értelmi jellegű magyarázatok túltengése ellen emel szót Kodály. A művészetekkel kapcsolatos ismeretek ugyanis hasznosak lehetnek, de önmagukban nem elegendők. „Vannak emberek – folytatja Kodály az előbbi gondolatsort –, akik igen tájékozottak a zene elméletében, történetében . . ., de amennyiben ilyen élményük sohasem volt, ilyen elragadtatást sosem éreztek saját magukban, az ő zeneértésük értéktelen, már a saját életükre nézve értéktelen, mert csak akkor teszi boldoggá a zene az embert, ha ezt a bizonyos »mi ez a gyönyörű?« felkiáltást legalább egyszer életében megérte.”

A megízlelt művészeti élménynek – a mindennapok tapasztalata bizonyítja, a pedológia is kimutatta – óriási lendítőereje van, mert az átélt művészi alkotás mindig folytatást kíván: kiváltja a törekvést újabb és újabb élmények megszerzésére.

Az iskoláskorban a gyermek *kiválóan alkalmas* mély művészi élmények átélésére, de csak akkor, ha fogékonyá tesszük őket irántuk. Ezt azonban *nem lehet ráhagyni a természetre, a spontán biológiai fejlődésre*, szögezi le Kodály, szemben bizonyos pedológiai nézetekkel, ehhez *tudatos és tervszerű pedagógiai tevékenység szükséges*. „Meggyőződésem, hogy minden emberben csírájában megvan – Ady kifejezésével – éhe a szépnek, csak nem mindenkiben fejlődik ki, nem kellő időben fog hozzá kifejlesztéséhez. Ezért, ha a hatodik és a tizedik év között sikerül egy ilyen élményt adni a gyermeknek, akkor már el van látva életére, azt már kifejlesztheti.”

A művészi alkotások szépségére való rádöbbenés azonban csak a kezdet, amelyet tudatosan folytatni kell. Az első nagy élmény továbbfejlesztésének módja *a tanulás, a tapasztalatgyűjtés*, amely egyre több, addig ismeretlen, újabb „mi ez a gyönyörű? ”-élményhez juttatja el a gyermeket. Élmény és tanulás, erőfeszítés és gyönyörködés szorosan egymásba ötvöződő sora vezeti egyre feljebb a gyermeket, egyre gazdagítva, bővítve a művészi alkotások iránti fogékonyságát, vonzódását. „Az élményt semmi sem pótolja” – s hogy erre egyre alkalmasabbá tegyünk a gyermekeket, ezért kell különféle ismereteket oktatni, készségeket kialakítani bennük. Nem ismereteket és készségeket önmagukért: ezek *eszközei* a művek élményszerű élvezésének.

*

Az 1930-as években – az énekórákon éppen úgy, mint a többi tanítási órán – *a herbarti formális fokozatok korszerűsített változatai érvényesültek*, a hivatalos hazai oktatásmódszertani előírások szerint.

Kodály szerint át kell törni az órátípusok merev keretein, ezeken az órákon *a zenének kell uralkodnia*, azokat elsősorban a tanulók közös éneke, zenélés töltsse ki. Erre vonatkoznak – szemben a herbarti órák kötöttségeivel, pontosan előre kiszámíthatóságával, aprólékos megtervezettségével – Kodály módszertani tanácsai.

„Ne sokat magyarázzunk. A gyermek ne fogalmakat, definíciókat gyűjtsön, hanem zenekincset. Annak számbavételére, rendező áttekintésére ráér később.” – „Az énekóra mennél inkább gyakorlati zenélés, frissítő zenei élmény legyen, ne unalmas okoskodás.” – „A jól vezetett énekóra nem teher, hanem üdülés, derű és jókedv forrása. Akárhányszor látni, hogy a kis emberek valósággal felvillanyozva, boldogan jönnek ki az énekóráról.” – „Minden órát úgy kell felépíteni, hogy ne fáradságot, hanem ereje gyarapodását érezze a tanuló, s alig várja a következőt.”

S milyen legyen a magasabb osztályokban a „műelemzés”? *Beszélgetés* folyjon az órákon a megismert és átélt műalkotásokról, a keletkezett élményekről, de ne „ítélkezés” legyen itt, hanem gondolatokkal-érzelmeikkel átfont ismerkedés a művészi alkotásokkal, mélységeikbe való élményszerű behatolás.

A reformpedagógia sokféle formában hangsúlyozta: a tanulók lehetőleg maguk oldják meg tanulás közben felmerült problémáikat, legyen önálló véleményük azokról a tényekről, dolgokról, személyekről, akikkel a tanulás-nevelődés folyamatában kapcsolatba kerülnek. Kodály *csak részben* helyesli ezt. Szerinte hasznos, ha a tanulóifjúság „saját tapasztalatairól, benyomásairól számol be, azokról vitázik”. Káros azonban a művészeti alkotásokról mások által kialakított nézeteket betanulni, azokat készen átvenni. De Kodály még „veszedelmesebbnek” tartja a „bírálgatást”. Kifejti: „A zene célja nem az, hogy ítéletet mondjunk róla, hanem hogy táplálkozzunk vele.”

Nyilvánvalóan nem az önálló, helyes ízlés-ítélet ellen hadakozik Kodály: itt *a meg nem értett, nagy és jelentős művek eleve elutasításáról* van szó, a kellő tudás, szakismeret nélküli, megalapozatlan tanulói „értékelések”, „kiértékelések” ellen emeli fel szavát, ami serdülő korban oly gyakori.

Nem meglepő ezért, hogy Kodálynál nem szerepel a reformpedagógia erőteljes követelése a gyermek *egyéni érdeklődésének* minél tágabb érvényesítéséről. Természetesen nála is fontos az egyéni érdeklődés felkeltése az ének, az éneklés, a művészi alkotás iránt. Magában a zenei nevelés folyamatában azonban *az egyéni érdeklődés alapján történő tanulói választásnak, anyagválogatásnak nincs tág tere*; a pontosan és részletesen kidolgozott, fokozatosan egyre emelkedő erőfeszítést kívánó tananyag-tanterv alapján csakis a zenei-pszichológiai-fiziológiai szempontból aprólékosan kidolgozott lépésekben történhet az előrehaladás. A tananyag megállapítása, a módszer kiválasztása a szakemberek feladata, ebbe a gyerekeknek nincs, nem lehet beleszólása. Céltudatos irányítás nélkül ugyanis nem érhető el eredmény a zenei nevelésben. Az énekórák, énekfoglalkozások megfelelő részében azonban annál több lehetőség nyílik a tanulók egyéni érdeklődése-választása alapján történő vidám, önfelelt dalolásra, énekes játékokra, zenélésre.

A zenei fejlesztés pszichológiai-fiziológiai alapjainak kidolgozási igénye a gyermek-tanulmányban gyökerezik, ilyen jellegű kutatások már a század első évtizedeiben folytak Nagy László budapesti felsőerdősori tanítónőképzőjében. De a kodályi koncepcióban fontos szerepet kapott a Claparède-től újként elindított gondolat, amely Domokos Lászlóné és Nemesné Müller Márta iskoláiban oly sok kellemes percet, órát szerzett a gyerekeknek: *a játékoság* tudatos és sűrű alkalmazása. Kodály is szorgalmazta az énekes népi játékok beiktatását az óvodai-iskolai énektananyagba, játékos-szórakoztatóvá kívánta tenni az énekórákat, azon belül még a kottaolvasás megtanulását, a szolmizáló gyakorlatokat is.

*

A herbarti pedagógia maradandó hagyományaihoz kötődik Kodály, amikor *a pedagógus meghatározó vezető-irányító funkcióját* hangsúlyozza, elutasítva a reformpedagógiának a pedagógust súlytalanító nézeteit. Igaz, hogy felfogása szerint is a tanulók élményszerű cselekvései állnak a művészeti nevelés középpontjában, de éppen ezért van központi szerepe a pedagógusnak, hogy a tanulói cselekvések a nevelési cél irányába hathassanak.

Tulajdonképpen a pedagógustól függ, hogy a tanulók megszeretik-e a műalkotásokat, ének-e velük, engedik-e magukra hatni; egyáltalán, hogy helyet kapnak-e életükben a művészetek vagy sem. „Sokkal fontosabb – írja szellemesen Kodály –, hogy ki az énektanár Kisvárdán, mint hogy ki az Opera igazgatója. Mert a rossz igazgató azonnal megbukik. (Néha még a jó is.) De a rossz tanár harminc éven át harminc évjáratból öli ki a zene szeretetét.”

A nevelés céljait csak a „szenvedélyes” tanár képes megvalósítani, „aki déli harangszókor nem dobja vissza a maltert a vakolóládába. Akinek lelki szüksége az a kis munkatöbblet, amire hivatala nem kötelezi, de ami éppen a hivatalos munka ízét, lelkét és értelmét adja meg. Szerencsére vannak ilyenek is. – A munkatöbblet itt csak a tanárra értendő. A tanulóra ne jelentsen ez új megterhelést, hanem üdülést, örömet. Csak így van hasznuk belőle”.

*

Mind a herbarti, mind a posztherbarti oktatás-nevelés, mind a reformpedagógia lényegében *individuális nevelést* célt: mint egyén, mint egyes ember találja meg számításait, tudjon érvényesülni, legyen képes minél magasabbra emelkedni az adott társadalomban.

Kodály erőteljesen hangoztatja: a nevelés *közösségi jellegű*; a nevelésnek magának – gyermek- és ifjúkorban – közösségben kell folynia, s a növendékeket a felnőttek közösségébe kell betagolnia. Hangsúlyozza: amit a gyermek tanul, az nem csupán egyéni tulajdona lesz. „Amit a gyermek az óvodában kap, az egyúttal a közlélekeknek lesz alkotó eleme” – idézi *Imre Sándort*.

Imre Sándor „nemzetnevelés”-konceptiója kétségtelenül hatott Kodályra. E felfogás szerint a nevelés célja a tanulóban *a közösségivé vált etikai személyiség* kialakítása, aki felismeri hivatását a közösségben, s annak megfelelően eredményesen képes tevékenykedni. Az a közösség, amelynek keretei között való tevékenykedésre a nevelésnek fel kell készíteni a fiatalt: *a nemzet*; s a nemzeti közösségben való hatékony cselekvés tagolja be a felnőtté érett fiatalt *az emberiség* nagy testvéri közösségébe.

A művészeti nevelés keretében elsősorban *saját népi-nemzeti kultúránk* javait vegyék birtokukba a tanulók – kívánja Kodály. Ez kiváló alapot ad *az igazi hazafiság* meggyökerzetetésére: a művészet a maga sajátos eszközeivel – egyaránt szuggesztív erővel hatva a tanulók érzelmeire és értelmére – hatásosan tudja megéreztetni és megértetni, hogy mi a haza, s hogy a haza milyen szerepet tölt be egyes ember és a közösség életében. A frázisok sohasem célravezetők.

Véleményét a művészetek szerepéről a hazafias nevelésben Kodály már 1929-ben megfogalmazta: az iskola mutassa meg a művészeti alkotásokon keresztül az élő Magyarországot a gyermeknek, „hiszen alig tudja, hogy itt él”. Hadd érezze meg így is, hogy a haza nem frázis, nem üres szó, hanem „pezsgő élet, gyógyító melegség, színpompás öseredő, amibe ezer csappal kapaszkodhatnak. Akkor lesz csak igazán itthon”.

Imre Sándor „nemzetnevelés”-nek, *Spranger* kultúrpedagógiájának távlataiban gondolkodott Kodály is: csakis saját népe-nemzete művelődési javainak elsajátíttatásán keresztül juthatnak el a fiatalok *más népek megbecsüléséhez*, a nemzetek testvériségéhez; csak ezen keresztül tagolódhatnak be *az emberiség nagy családjába*. (Amely háttér előtt mindez felhangzott, az 1930-as évek háttére: a népeket, nemzeteket egymás ellen uszító, egymás gyűlöletét, elpusztítását hirdető nacionalizmus és más ideológiák!)

Így – véli Kodály – a művészeti nevelés is segít megteremteni az összhangot, a barátságot, az együttműködést, a békét az emberiség számára. „Nem sokat ér, ha magunknak dalolunk, szebb, ha ketten összedalolnak. Aztán mind többen, százan, ezren, míg megszólal a nagy Harmónia, amiben mind egyek lehetünk. Akkor mondjuk majd csak igazán: Örvendjen az egész világ!”

*

Kodály Zoltán nevelői munkásságával természetszerűleg elsősorban *a zenei nevelés* korszerűsítésén fáradozott. Különböző kisebb-nagyobb írásaiban kifejtett elvei, jó tanácsai azonban túlmutatnak ezen: *a művészeti nevelés lényegét, alapjait* világítják meg. Nézeteknek iménti rövid összefoglalása is tükrözi: Kodály a zenei nevelés – bátran kitágíthatjuk – a művészeti nevelés sajátos *eredeti-egyéni változatát* alkotta meg. Merített a kortársi neveléstudományból, a legjelentősebb pedagógiai áramlatokból; átvette azokból azt, amit a művészeti nevelésben használhatónak gondolt, s kritikusan kirekesztette azt, amit bennük helytelennek tartott, illetve a művészeti nevelésbe nem illeszthetőnek vélt. Az átvett elemeket beleötvözte, behasonította saját művészeti nevelés-felfogásába, amely – mint egységes koncepció – a nevelés történetében *jelentős új művészetpedagógiai rendszerként* áll előttünk.

Kodály szilárd elméleti alapon, a gyakorlati kivitelezés lehetőségeit figyelembe véve álmodta-realizálta művészeti nevelési koncepcióját (bár bizonyos utópikus elemeket sem nélkülözve; ugyanakkor hangsúlyozzuk: e nagyszabású koncepciónak csak kis része, csupán egyik „csavarja” a kottaolvasás!).

Ami Kodály legnagyobb érdeme és neveléstörténeti újdonsága: nem „tantárgy-pedagógiát”, nem „énektanítási módszertant” hozott létre, hanem sokkal többet: *a művészeti nevelést szervesen beépítette az esztétikai nevelés szférájába, illetőleg a nevelés átfogó egészébe, a pedagógia távlataiba*. Az éneklő gyermekben mindig az egész embert látta, és a nevelés teljességét fogta át tekintete.

Kodály az egyre bővülő-mélyülő három pedagógiai kör – a művészeti nevelés, az esztétikai nevelés, az általános személyiségfejlesztés – elméletének és gyakorlatának egységét, összhangját, *harmóniáját* alkotta meg, újként a nevelés történetében.

Ugyanúgy önálló, szuverén tulajdona ez, mint a Psalmus Hungaricus és a Hány János. S ugyanúgy mindnyájunké.

Bibliográfia helyett. Németh László és Kodály Zoltán műveiből vett idézeteink zöme ma már jórészt közismert, ezért nem tartottuk szükségesnek a lábjegyzetek alkalmazását. Ehelyett inkább az eredeti szövegek egészének elolvasását ajánljuk. *Németh László* tanulmányai közül főként „A tanügy rendezése”, a „Gyermekeink diáktársaként”, valamint az „Iskola Kakaskúton” címűek mondanivalója igen gazdag témánk szempontjából, de a „Lányaim”, illetőleg a „Sajkódi esték” számos írása is idekapcsolódik. Továbbgondolkodásra serkentenek az új életműsorozat 1973-ban megjelent, „A kísérletező ember” kötetébe foglalt pedagógiai témájú írások is. *Kodály Zoltán* pedagógiai jellegű tanulmányai is könnyen fellapozhatók a „Visszatekintés” című gyűjteményes kötetben.