

Pap Katalin Tünde

**A reformpedagógia recepciója a Nyugatban.  
Nevelési kérdésekről, művészetpedagógiáról vallott nézetek a Nyugatban**

**\*\*A kutatásról**

A századelő életreform-törekvéseinek és a különböző pedagógiai reformelképzelések kapcsolatának a vizsgálata új irányként jelent meg a mai magyar reformpedagógia-kutatásban. A reformpedagógia és életreform-mozgalmak viszonyára irányuló kutatások a '90-es évek közepén indultak, és tágabb nemzetközi társadalomtörténeti – recepciós és hatástörténeti – kontextusba ágyazottan, interdiszciplináris megközelítésben vizsgálják e két mozgalom kölcsönhatását. A kutatói érdeklődés ezen irányának megalapozásában fontos szerepet játszottak az 1970-es évek végén meginduló, a századforduló különböző társadalmi és életreform-mozgalmaival kapcsolatos, nemzetközi kutatások eredményei is. (Németh, 2002) Magyarországon a kutatások egyik iránya a korabeli magyar pedagógiai sajtó fele fordult, nyomon követve az életreform-mozgalmak és a nevelés reformkérdéseinek kapcsolatát a tartalomelemzés módszerével. Egy ilyen kutatásról szóló beszámoló az *Életreform-motívumok a Népművelés (Új Élet) című folyóiratban, 1906-1918* című tanulmány, melynek szerzői Baska Gabriella és Szabolcs Éva. Tanulmányuk szerint a magyarországi pedagógiai sajtó az 1890-es évektől foglalkozott a természettudományos alapozású pszichológia és a gyermekmegfigyelések eredményeinek bemutatásával. A gyermektanulmányoknak elsősorban Nagy László lapja a *Magyar Tanítóképző*, majd 1909-től a *Gyermek* című lap adott helyet – írják –, míg a *Magyar Paedagógia*, bár közölt reformpedagógiai híreket, alapvetően megőrizte konzervatív beállítottságát. Új irányt jelentett a magyar pedagógiai folyóiratok sorában a *Népművelés* (1912-től *Új Élet*), amelyet Bárczy István alapított. A folyóirat elsősorban a humán és társadalomtudományok területére jellemző konzervativizmussal, nacionalizmussal szemben lépett fel, lehetőséget adva a magyar életreform-mozgalmak legkülönbözőbb irányzatainak a megmutatkozására, a szindikalista és tolsztojánus mozgalmaktól egészen a művészeti szecesszió különféle irányzataiig. (Baska és Szabolcs, 2005)

Jelen kutatást is a reformpedagógiai kutatásoknak ez az új iránya ihlette, amely a reformpedagógiai történéseket az eddigieknél szélesebb társadalmi, kulturális környezetben igyekszik szemlélni. Ennek köszönhetően irányult a figyelem a *Nyugat* című folyóiratra is, mint a századelő egyik legmeghatározóbb orgánumára, amelynek szerkesztői tudatosan a nyugati modernséget tekintették mintának. Ez az időszak irányzatok versengését, új folyóiratok, társulatok indítását, és azok szellemi harcát idézi elő. A különféle progresszív csoportokat tömörítő *Huszadik Század* törekvéseit jellemző szociológiai szemléletmód mellett, a modern európai irodalmi törekvéseket népszerűsítő *Nyugat* is fontos helyet töltött be a kor szellemi, társadalmi és politikai életében. (Németh, 2005) „A *Nyugat* többet jelentett tiszta irodalomnál, a *Huszadik Század* pedig több volt, mint elvont tudományos folyóirat. A kettő minden akkori politikai programnál világosabban fogalmazta meg a szembenállást a régi Magyarországgal, és jelenítette meg a gyökeresen új politikai, gazdasági berendezkedést, kultúra, erkölcs, életmód, művészet igényét.” (Németh, 2005, 75)

A századelőn kibontakozó új törekvéseknek, és a különböző divatos mozgalmaknak nem csak a kávéházak vagy polgári szalonok adtak helyet, hanem egyik fontos találkozóhelyük Négyesy László egyetemi stilisztikai szemináriuma is, amelynek állandó látogatói a későbbi nyugatosok is. Ebben a szellemi pezsgésben egymásra találtak az irodalom megújítására törekvő fiatal költők és a *Huszadik Század* köré csoportosuló értelmiségiek. A vezető újságok szerzői között sok az átfedés, hiszen a *Nyugatban* írók közt szerepel Náday Pál, Lukács György, Dienes Valéria, Lesznai Anna, Balázs Béla, Szabó Ervin, Kodály, Bartók, Fülepp Lajos, akik a már említett *Népművelés* című pedagógiai folyóiratba szintén publikáltak. Ugyanakkor a *Népművelés* arculatának megformálásában is fontos szerepet játszottak például a gödöllői művésztelep vezetői (Nagy Sándor és Körösfői-Kriesch Aladár), és szerzői közt található a magyar szecesszió képviselői, a hazai mozdulatművészet és zeneművészet képviselői (Dienes Valéria, Lyka Károly, Kodály Zoltán, Bartók Béla), de a *Vasárnapi Kör* tagjai is (Balázs Béla, Lukács György). Rabinovszky Mária a következőképpen összegzi a századelőt jellemező szellemiséget 1929-ben a *Nyugat* oldalain: „Már mostan, ha ma közös koráramlatról egyáltalán beszélhetünk, úgy ezen áramlat sajtója, hogy realizisztikus és irreális egyben. Realisztikus, mert a mai ember minden idegszálával csüng az anyagi világon és minden idegrostjával oda van láncolva a technikai léthez. Rádió, repülés, mozi, sport,

üzemtechnika a kor legpregnansabb problémái. Ám e problémák mögött és fölött a legkülönbözőbb formákban mutatkozik az irrealitás: elismerjük a materiántúli problémák fontosságát és operálunk velük a reális életben is. Ilyen transzcendens elemekkel való operáció rejlik a mai politikai és társadalmi szervezkedések legtöbbje mögött. A vallás, a misztikum, a filozófia új fontosságot nyert. A száz év előtti nyomonkövethetetlen metafizikai eloldottságot, az ötven év előtti vak és esetlen materiáimádatot ma felváltotta a pozitívumok utáni olthatatlan szomj, melyet azonban áthat a transzcendens erők jelenlétének abszolút tudata.” (Rabinovszky Mária: Tánc, színészet, színpad. *Nyugat*, 1929. 15.) Ez az alapvető kettőség, a különböző modern és antimodern tendenciák együttélése váltotta ki a különböző életreform-mozgalmak megszületését. Ezek a törekvések a századforduló művészeti mozgalmaival szorosan összekapcsolódva vezettek el a századelő jelentős ellenkultúra mozgalmaihoz, amelyek a nagyvárosi életmód negatív hatásai elől menekülni vágyók számára kínáltak alternatívákat. Az új életforma keresésére irányuló romantikus ihletésű mozgalmak közös alapmotívuma az emberiség aranykorához, a természethez, a természetes életmódhoz való visszatérés vágya, továbbá az ember belső világának feltárására, és annak kifejezésére való törekvés. A reformpedagógiával foglalkozó kutatók szerint, tehát az életreform-utópiák gyakran reflektálatlan recepciója jelentős mértékben hozzájárult a korszak pedagógiai reformmozgalmainak gyermekmítoszaihoz, és az új alapokon nyugvó, néha extrém nevelési ideológiákhoz.

Köztudott, hogy a *Nyugat* köréhez tartozó írók műveikben előszeretettel jelenítik meg a kor pedagógus típusait, az iskolák légkörét, az elavult nevelői nézeteket, vagy a gyakran tragédiába torkolló következményeit a nevelői módszereknek, intézkedéseknek, elég ha csak Kosztolányi, Móricz, Babits vagy Karinthy nevét említem. A *Nyugat*hoz fordulva azonban elsősorban nem irodalmi szövegeket kerestem, hanem olyan írásokat, amelyek kifejezetten egy-egy neveléseméleti problémára reagálnak. Azokat a témákat, amelyek mind az életreform-mozgalom, mind a reformpedagógia számára hangsúlyosak Skiera Ehrenhard professzor összegezte, ezek nyomán haladtak a *Népművelés* folyóirat elemzői is, és ezekből a témákból emeltem ki én is kettőt, amelyeket követtem a *Nyugat* oldalain. A kiválasztott témák Skiera Ehrenhard megfogalmazásában a következők (Skiera, 2005):

- a „lélek” primátusának koncepciója, az alkotó szándék, a művészi törekvések, a fejlesztő hatások, az érzelmi átélés és a saját aktivitás elsőbbsége, a csupasz, csak intellektuális hatásokkal szemben
- a természetesség elve, amely visszatükröződik a gyermekképben és az oktatás módszereiben is

Kutatásom első fázisában tehát a művészeti neveléssel foglalkozó írások érdekeltek, majd ehhez kapcsolódóan a nevelés újszerű felfogásáról, a nevelés szükséges reformjairól hírt adó írásokat kerestem. A *Nyugat* esetében elmondható, hogy a pedagógiával foglalkozó cikkek többsége a *Kritika* című rovatban kapott helyet, műfajuk a nevelés kérdéseivel foglalkozó könyvek megjelenésére reagáló recenzió vagy kritika. Ez természetes is, hiszen a *Nyugat* kimondottan irodalmi folyóirat, nem célja, hogy neveléseméleti kérdések, viták bemutatásának helyet adjon. Ugyanakkor lényeges, hogy az adott keretek között mégiscsak reagál a kor neveléseméleti reformjaira, de nem csak magával a kritikával, hanem gyakran a kritika szerzője saját véleményét is közvetíti az adott témát illetően. Köszönhető ez annak is, hogy a reformpedagógia témái nem csak pedagógiai témák, hanem olyan kérdések, problémák, amelyek szorosan összekapcsolódnak a fin de siècle antimodernista mozgalmainak eszméivel, annál is inkább, hogy a reformpedagógia szellemiségét meghatározó személyiségek, mint például Nietzsche, Schopenhauer, Bergson a századelő irodalmának és a *Nyugat* szellemi tájékozódásának iránymutatói is. Továbbá a századfordulón jelentkező különböző életreform-mozgalmak az irodalomban és a képzőművészetben is központi helyet foglaltak el, így a művészeti tárgyú írásokban nem csak a művészet új irányainak bemutatására kerül sor, hanem a művészeti nevelés fontosságának a hangsúlyozására is. A *Nyugat*ban az irodalmi művek, kritikák mellett helyet kaptak a képzőművészeti tárgyú írások, akár egy kiállítás, centenárius, akár valamely művészeti vita kapcsán, továbbá nagyszámban vannak jelen színház- és zenekritikák is. Ezekben az írásokban gyakran találunk megállapításokat, de hosszabb fejtegetéseket is a művészetpedagógia helyzetéről, a művészeti nevelés, a művészeti tárgyak, és a művésztanárok szerepének szükséges újradefiniálásáról. A művészetpedagógia megjelenésének köszönhető, a művészet jelentőségének hangsúlyozása az iskolákban, illetve a gyermek és művészet kapcsolatának középpontba állítása.

A következőkben az említett két téma megjelenését mutatom be néhány írás tükrében, amelyek, hosszabb idézeteket is kiemelve, hiszen a tartalom mellett ezeknek az írásoknak leginkább a megfogalmazásuk és a hangnemből árulkodik a szerzők szemléletéről és elkötelezettségéről a nevelési reformokat illetően. A kiemelt írások az 1910 és 1930 közötti időszakból valók, a válogatás szempontját nem egy időszak, hanem elsősorban a témák előfordulása határozta meg, mivel a bemutatott okokból következően az engem foglalkoztató írások száma nem túl gyakori.

## **\*\*A művészeti nevelésről**

A művészetpedagógia az első jellegzetes reformtörekvés, amely a kor életérzésében, kultúra- és világfelfogásában gyökerezett. „Ez az irányzat az életfilozófiának és a korszak modern művészeti törekvéseinek szellemi atmoszféráját sugározta, s egyben azoknak sajátos pedagógiai vetületet nyújtott.” – írja Németh András. (Pukánszky és Németh, 1995) A koncepció az *"Új iskola"*-irányzat intézeti nevelőmunkájában jelentkezett, de a későbbi nagy reformpedagógiai tendenciáknak is egyik alapvető, integráló elemévé, fontos módszertani eszközévé vált. A reformpedagógia képviselői élesen bírálták a hagyományos iskola egyoldalú intellektualizmusát, és nagy hibának vélték, hogy az objektívnek hitt tények mechanisztikus elsajátítása nagyobb szerepet kap, mint a gyermekek alkotóképességének fejlesztése. A művészeti nevelés német irányzatának megteremtője Alfred Lichtwark, az ő nevéhez fűződik a századfordulót követő három nagy művészetpedagógiai konferencia megszervezése (1901 Drezda: rajzoktatás és képzőművészet, 1903 Weimar: nyelv és költészet, 1905 Hamburg: zene és gimnasztika). A konferenciákon tanárok, művészek és más szakemberek vettek részt, céljuk annak a megfogalmazása, hogy az új koncepció hogyan építhető be az iskolai nevelésbe. Elsőként a gyermeki cselekvést, önkifejezést előtérbe állító új képzőművészeti oktatás módszertani elveinek kidolgozása történt meg, ennek nyomán született meg 1901-ben egy tematikus gyermekrajz-kiállítás Berlinben, majd az 1904-ben a *"Gyermek és művészet"* című folyóirat. (Pukánszky és Németh, 1995)

A *Nyugat* oldalain is egyre többen adnak hírt a különböző gyermekrajz-kiállításokról, amelyeknek az Iparművészeti Múzeum ad otthont. „Irigylem a mai gyerekeket. A modern és belátó pedagógia ilyen munkára serkent. Engem és kortársaimat elnadrágotak a rajzolásért, őket serkentik a rajzolásra.” – írja Bálint Aladár a háborús gyermekrajzokat bemutató kiállítás kapcsán 1915-ben. (Bálint Aladár: Háborús Gyermekrajzok. *Nyugat*, 1915. 16.) Bálint novellistaként indult, 1901-től a *Nyugat* művészeti kritikusa. A képzőművészet iránti érdeklődése, szeretete készteti arra, hogy írásaival is előmozdítsa a művészeti tevékenységek fontosságának felismerését, és a művészeti alkotások megértését.

Tóth Árpád pedig így indítja tárlatbemutatóját: „Az iparművészeti múzeum gyermekrajz-kiállítása voltaképpen pedagógiai kiállításnak készült, de míg elsétálunk a girbe-gurba rajzú, kedvesen rikító színű, maszatos és gyűrött rajzlapok előtt, valami mély meghatottság édesedik el a lelkünkön, száz meg száz kisdíák apró problémákkal küzdő próbálgatásaiból a magunk távoli gyermekkorának emlékei hatalmasodnak elő finoman és halkán.” (Tóth Árpád: Gyermekrajzok. *Nyugat*, 1910. 19.)

Szintén Bálint Aladár fogalmazza meg a művészeti nevelés problémáit, egy gyermekrajzokat és más papírból, fából készült munkákat kiállító tárlat után. Tízéves problémája a pedagógiának a gyermeki alkotótevékenységhez való viszony – írja – eddig papírpoecékolásnak tartották, és csak most jöttek rá, hogy fontos része a nevelésnek és az életre felkészülésnek a művészet. Ehhez is a németektől kaptunk impulzust, de még mindig messze ballagunk a külföld mögött. Ez a kiállítást viszont a modern pedagógia szemlélhető, kézzelfogható propagatív megnyilatkozásának tartja Bálint. (Bálint Aladár: Gyermekművészet. *Nyugat*, 1914, 11.)

Hogy miért fontos az alkotó munka, a művészetekkel való találkozás már kisgyerekkorban? „Az elhasznált friss energiáknak ez a nagy tömege, amit a nevelés, a munka, a küszködés, maga az élet a gyerekből egyre felszí, a gyűrött papírosra színes ceruzával rákent tarka foltokban megható módon benne buzog, muzsikál.” (Bálint Aladár: Gyermekművészet. *Nyugat*, 1914, 11.) A művészet elősegíti az élet értékeinek, szépségeinek felfedezését, a hétköznapiak fölé emeli az embert, feleletet keres az élet nagy kérdéseire – ezért van szükség művészetre az iskolákban – tartja a reformpedagógia is. „Aki ma harmonikus összkultúrát el tud képzelni művészet nélkül, annak műveltségéből bizonyos hiányzik ez az elem. - Az ilyen ember szellemi felszerelését abban a boltban szerezte be, amelyben a művészetről való fogalmak nem voltak raktáron: a mai középiskolában, és ha az élet különösen kedvező körülményei vagy a reá való hajlam nem serkentette a hiány pótlására, egész életére művészeti analfabéta maradt. Ennek az analfabétaságnak egyik jellemző tünete, hogy az illető nem tud róla és többnyire el sem hiszi. (...) Mert a középiskola nem tanítja, hogy az emberiség életében milyen fontos tényező a művészet, s a cselekedetek, a gondolkodás és érzésmód, s a korszellem mily pregnáns kifejezője.” – hangzik el Réti Istvántól, aki ekkor már a Magyar Királyi Képzőművészeti Főiskola tanára. (Réti István: Képzőművészeti nevelés. *Nyugat*, 1920. 5-6.) A művészeti nevelésre azonban még mindig nem fordítanak kellő figyelmet – folytatja Réti - „Szomorú tapasztalat, hogy a közfelfogásban a legkétségteljesebb tájékozatlanság uralkodik, a rajzműveltség és általában a művészet jelentősége felől. Az új tanterv, mint hírlik, azzal a veszedelemmel fenyeget, hogy a középtanításban az eddiginél is kevesebb, tehát majdnem semmi teret sem akar adni, mint "nem hasznos tudnivalónak" - a rajzi és művészeti elemnek.” (Réti István: Képzőművészeti nevelés. *Nyugat*, 1920. 5-6.) Ennek következménye, hogy a középiskolákban nem becsülik kellőképpen a rajztanárt, nincs elég szellemi tekintélye, pozíciója, gyakran felemás matematikatanárt csinálnak belőle, és a gipszmásolás, a lélektelen ornamentika, ami a művészet címen zajlik, valóban nem jelent szellemi értéket. Ez azonban nem csak a középiskola hibája, hanem a felsőoktatásé is, a

rajztanárképzéssé – vonja le a következtetést Réti, ezért első lépésként a felsőoktatás céljait és mikéntjét kellene átértékelni. Ennek az írásnak a megjelenésekor pedig már zajlanak is a Magyar Királyi Képzőművészeti Főiskola reformjai a nagybányai művésztelep (szabadiskola) elveit követve, amit maga Réti irányított Lyka Károllyal együtt.

A zenei nevelésről sem optimistább a körkép. A zenei nevelés, ami Magyarországon zajlik nem az iskoláknak köszönhető, hanem egy-egy neves zenepedagógusnak. A zenei nevelésnek nincsenek meg a szervezett keretei, nincsenek pedagógiai iskolák. „Szerves zenekultúrát csak intézményes alapon lehet teremteni, eredményes pedagógia pedig csak koncepciózus felkészültséggel dolgozó, sajátos zenei szellemet ápoló tanintézetekben fakadhat. Az iskolának friss, szuggesztív légkört kell jelenteni a növendék számára, míg nálunk legtöbbször csak dohos levegőjű tantermeket jelent, melyekben minden szabadabb tehetség fojtva érezve magát, kikívánkozik a szabad levegőre: a Kodályok és Dohnányok szárnyai alá. Zenei légkört teremteni csak ez a két nagy művész tudna.” (Tóth Aladár: *Fiatal zenészek. Nyugat*, 1921, 12.) Tóth Aladár a zenei szezon végén igyekszik számba venni a friss tehetségeket, amikor erre a lesújtó következtetésre jut, a mai magyar zenei kultúra szervezetlenségének okait egyértelműen a nem megfelelő iskolai oktatásban látja. Ebben az írásban még nem találunk utalást a zenei nevelés reformjaira, de érezhetjük, hogy az igény, a változtatás szükségessége már megfogalmazódott.

A zenei nevelés reformkísérleteinek értékeléséről, pedig álljon itt egy idézet, amely azért is érdekes, mert a befogadó gondolatainak ad hangot: „A Zeneakadémia dobogójára kisereglik egy csomó kisfiú. Két oldalról jönnek ügyetlenül botorkálva, az élen állók kissé zavartak, a hátul állók örülnek, hogy a publikum elől társaik fedezik őket. A hallgató pedig ül a széksorban, és illedelmesen gondolja: zenei pedagógia, nevelés, hogyne, hogyne, nagyon áldásos dolog, rendkívüli fontosságú, azt el kell ismerni, gyerünk, uraim, gyerünk, halljuk már, hogy legalább hamar túlessünk rajta. A derék, frakkos énektanár odalép a gyerekek közé. Úgy hívják: Borus Endre. Sose hallottam. A pálcikája izgatottan, mozdulatlanul áll a levegőben. A gyerekek topognak, mint a ház előtt várakozó fogat. Na, kezdjük már, uraim, kezdjük, mert este lesz.” (Harsányi Zsolt: Kodály gyermekkórusa. *Nyugat*, 1925, 8-9.)

A várakozásban nem rejlik túl sok bizalom, sem hit a reformok sikerességében, de a csoda megtörténik, és szerzőnk a legmélyebb művészi élménnyel távozik a zeneakadémiáról. „És a hallgató megbabonázva mered a gyerekseregére. A hallgató fel szeretne állni a helyéről megdöbbenésében, ha ez a hangversenyeken nem volna annyira szokatlan. Nem egy csoport gyerek énekel, hanem egy bámulatos hangszer, amelyen egy kitűnő ember Kodály-kompozíciókat ad elő.” (Harsányi Zsolt: Kodály gyermekkórusa. *Nyugat*, 1925. 8-9. sz.) Kodály zenepedagógiai munkásságának sikeréről kapunk hírt ebből a kritikából, arról, hogy a zenei nevelés is megújítható, és nem csak a hallgatóságot varázsolja el egy ilyen előadás, hanem magukat a gyerekeket, akik alkotói, létrehozói ennek a varázslatnak.

A képzőművészeti és zenei nevelés fölértékelődése mellett a századfordulón megjelenik még egy művészeti ág, amelynek nagy fontosságot tulajdonít a reformpedagógia, és megpróbálja bevinni az iskolákba, ez pedig a tánc, a mozdulatművészet. A magyar mozdulatművészet és orkesztika kiemelkedő személyisége, a matematikus és filozófus Dienes Valéria a század első felében Párizsban él, ahol Bergson tanítványa, aki mozdulatművészeti koncepciójának kialakítására is nagy hatással volt. Hazatérve Domonkos Lászlóné reformiskolájában tanítja az általa kialakított orkesztikát, és számos orkesztikai misztériumjáték, illetve parabola koreográfiáját tervezi. Az ő nevével is találkozhatunk a *Nyugat* szerzői között, sajnos a tánc nevelő hatásáról, szerepéről az iskolában nem ír a *Nyugat* oldalain. A mozgásművészet fontos szerepének kiemelésével Rabinovszky Máriusz írásában találkozhatunk, aki viszont úgy látja, hogy még a magyar színpadokon is elhanyagolt helyzetben van a modern táncművészet, nemhogy az iskolákban: „Nálunk Magyarországon a mozgásművészet egész komplexuma in statu nascendi van. A mozgásművészetnek egyedül drámai színpadjaink adnak itt-ott alkalmat, bizonyítani gyakorlati használhatóságát. (...) Megállapíthatjuk: a tánc művészi áramlatát szükségessé teszi a korszellem; a gyakorlati és közvetlen tradícióval nem terhelt mozgásművészet visszatér a művészi mozgás ősforrásához, ezért bizonyos határig a színészi nevelés alapvető eszköze. A lényeges különbség balett és mozgásművészet tartalma között a kifejezés mögött rejlő élmény sokoldalúságában rejlik.” (Rabinovszky Máriusz: *Tánc, színészet, színpad. Nyugat*, 1929. 15. sz.)

A művészeti reformok során Herbert Read különítette el a „nevelés művészet által” feladatkörét, és ezzel megteremtette a feladat párhát is a „nevelés művészetre” feladatkörét. Az előző írások a cselekvő, alkotó művészeti tevékenységek nevelő hatását méltatták, nézzük a továbbiakban, hogy mit jelent a második feladatkör. A „nevelés művészetre” voltaképpen két dolgot foglal magában: kifejleszteni az igényt, a motivációt, hogy a növendék akarja magát „nevelni” a művészet által, és kifejleszteni azt a képességegyüttest, melynek segítségével a gyerek képessé válik átérteszteni önmagán az esztétikai élményt, azaz tudja „érteni” a művészeti alkotásokat – és ez a legnehezebb feladata a pedagógusnak. (Trencsényi, 2000) A következő két írás arról ad képet, hogy milyen problémákkal küzdött a korabeli irodalomtanítás, és arról az elképzelésről, hogy hogyan nevelhető ki a jövő színházlátogató közönsége.

*Szabó Dezső: A magyar tanárság pszichéjéhez című írásában* nincs valami hízelgő véleménnyel a magyartanárokról, munkásságuk csak a statisztikai rubrikák szerint nagy – állítja – a valóságban nem érnek el semmi

hatást. A probléma az, hogy a tanárnak csak félmunkája az iskolai jövő-képzés, a fő feladata lenne belemenni az életbe, hatni a tanítványaira, és hatással lenni a magyar közélet alakulására. Szabó Dezső ugyanarra a következtetésre jut, mint Réti, azaz, hogy a probléma elsősorban az egyetemi oktatásban kereshető. Az egyetem a „tanárfiókákat” nem tanítja meg olvasni az életben, nem segít megérteni a kort, félénk filozofereket nevel, akik nem lesznek képesek a kor cselekvő erőivé válni. „Soha eszébe sem juttatták, hogy a realitás adataiban keresse tudását, vagy meglevő tudását azokra aplikálja. Az egyes esetek mögötti általános jelenségeket nem láthatja. Hisz saját kora kínai nyelv számára.” (Szabó Dezső: A magyar tanárság pszichéjéhez. *Nyugat*, 1911, 17. sz.) Ennek következménye, hogy az egyetemről kikérülő magyartanár pontosan azt a feladatot nem tudja ellátni, ami a humán tárgyak tanításának feladata lenne: holt ideák eltakarításával, új ideák beidegzésével olyan szubjektív tényezőket adni a gyerek világnézetének, hogy képes legyen felszabadulni a múlt egyes haszontalanná vált kényszerképzetéből. „Hogy egész életével kora gyermeke legyen s élvezni tudja a modern élet szépségeit.” (Szabó Dezső: A magyar tanárság pszichéjéhez. *Nyugat*, 1911, 17. sz.)

Szorosan kapcsolódik a művészetre nevelés nehézségeinek a szemléltetéséhez a következő írás is, hiszen gyakran a magyartanár feladata a színházlátogató közönség kinevelése is. Nagy Adorján színész, rendező a következőképpen vélekedik az ifjúság és a színház kapcsolatáról: „A gyermek színházszeretetének elhanyagolása épp oly hiba, mint a csak üzleti alapon történő kihasználása. Amint a modern pedagógia a gyermek ösztöneinek, érdeklődéskörének figyelembe vételével igyekszik a jövő állampolgárát felnevelni, úgy a színház is csak akkor jár helyes úton, ha az első lehetséges pillanattól kezdve lépésről-lépésre vezeti be a gyermeket a színház formanyelvének ismeretébe.” (Nagy Adorján: Ifjúság és színház. *Nyugat*, 1938, 4. sz.) Azonban, hogy hogyan történik a gyermeknek a bevezetése a színházba, az egyáltalán nem mindegy. Ott követnek el hibát a tanárok – írja a szerző – hogy elviszik a gyerekeket a Nemzeti Színház ifjúsági előadásaira, de nem törődnek azzal, hogy egy 10-14 éves gyermek mit sem ért Bánk bán sértődéséből, Hamlet töprengéseiből. Ennek súlyos következménye az lesz, hogy az a gyermek, aki neki érthetetlen, idegen érzelmek, indulatok interpretálásának végignézésével kezdi el a színházba járást, az sznob lehet, de igazi közönség soha. Ennél sokkal fontosabb lenne a színjátszást bevinni az iskolába, ahogy ezt az angol iskolákban teszik. A tanár egy-egy klasszikus darabot közösen dolgoz fel az osztállyal, úgy hogy egy-egy hangsúly fejtetése közben megvilágítja a szöveg nyelvtani, irodalomtörténeti hátterét, költői szépségeit; egy-egy gesztust, egy-egy kortörténeti szokást, kifejezést megvitatta, nem csak a költő gondolatainak lélektani mélységeit, filozófiai jelentőségét tárja fel, de alkalmat talál arra is, hogy a kor művészetét, irodalmát, szokásait, és egész életét tárgyalja. Ennél sokkal egyszerűbb, és mégis hatásos például egy versnek a dramatizálása, a szöveggel való munka közelebb tudja vinni a gyerekekhez egy-egy költőnek a versét, és élménnyé tudja tenni a találkozást. (Nagy Adorján: Ifjúság és színház. *Nyugat*, 1938, 4. sz.) A reformpedagógia ezeket a módszereket nagyon fontosnak ítélte meg, de sajnos azt kell mondani, hogy még napjainkban sem élnek az iskolák a színjátszás, a drámapedagógia vagy éppen a táncpedagógiai, didaktikai lehetőségeivel.

### **\*\*A nevelő szerepéről és a nevelői feladatok átértékelődéséről**

A továbbiakban három olyan írást szeretnék bemutatni, amelyek a nevelő feladatainak és szerepének szükséges változtatásait fogalmazzák meg. Elsőként nézzünk egy olyan kritikát, amely *Nádai Pál: Könyv a gyerekekről* című munkájáról íródott, de amely egyben Laczkó Géza nevelésről, a nevelő feladatáról, szerepéről vallott nézeteit is tartalmazza. A könyv méltatása mellett azokat a dilemmákat fogalmazza meg a szerző, amelyek a pedagógia tudományvolta kapcsán merülnek fel benne: nevezhető-e egyáltalán tudománynak a pedagógia? A kritika elején Laczkó felidézti Finánczy Ernő egyetemi óráit, ahol azt tanulta, hogy a pedagógia tudomány, de nyomban szembe is helyezkedik ezzel a tanítással osztályfőnöke szavaira emlékezve: „Hát tanárnak megy fiam! Sose feledje, hogy a pedagógia művészet!” Laczkó az Eötvös Kollégium tagjaként kezdte egyetemi tanulmányait, majd az egyetem elvégzése után tanárként és iskolaigazgatóként is dolgozott, ez az írása haladó szellemiségű pedagógiai szemléletéről tanúskodik. Elfogadja azt a nézetet, hogy az elmúlt idők nevelési rendszereinek összefoglalása tekinthető tudománynak, de állítja, hogy annak valójában semmi köze sincs a gyermekneveléshez, mint ahogy a történelemnek sincs a kor politikájához. A pedagógia csak regisztráló, szemlélő tudomány, nem útmutató, sokkal inkább nevezhető bizonytalan eszközű és módszerű szabad művészetnek vagy mesterségnek. Ennek a mesterségnek viszont nincsenek szabályai, mert fiatal tanárokat olyasmire oktatni, hogy egy gyerek felelete háromféle lehet: helyes, helytelen vagy félig helyes/félig helytelen, ez tiszta gügyeség – mondja ki a szerző. Akkor mégis milyen tudományos alapok adhatók egy nevelőnek? – teszi föl a kérdést. Fontos lehet a művelődéstörténelem, mert az megmutatja, hogy az egyén hol helyezkedik el a mindenkori világrendben, továbbá fontosnak tartja a pszichológiát, mert az a változások, elhelyezkedések rugóit ismerteti meg. Ugyanakkor elveti a filozófia tanulását, mert a nevelésnek praktikusabb céljai vannak, viszont a filozófiai és a vallási nézetek kritikai ismerete szükséges a

nevelőnek – mondja. A pedagógia történetének ismerete pedig csak kuriózumként szolgál, csak azoknak az irányelveknek az ismerete fontos, amelyeknek valamilyen közvetlen haszna van – tartja a szerző. A pedagógusnak nem kell tudósnak lennie, el lehet az emlegetett tudományok nélkül, de nem lehet meg emberismeret és tapasztalat nélkül, ezt pedig nehéz tanítani. A pedagógus az első években inas, aki pofonok során saját megfigyeléseiből és szorgalmával tanul, aztán, hogy jó mester lesz-e belőle, az a képességeitől függ. (Laczkó Géza: Nádai Pál: Könyv a gyermekről. *Nyugat*, 1911, 17.) Láthatjuk, hogy a Laczkó Géza által felvázolt neveléstudomány már eltávolodott a megmerevedett, mechanisztikussá vált herbarti pedagógiai elmélettől és gyakorlattól. Elutasítja a korábbi pedagógusképet is, a tanár munkájában nem lehet mindent előre eltervezni, megszabni, beszabályozni, az elméletnél fontosabb, hogy az adott helyzetben, hogyan tud dönteni, cselekedni a pedagógus, és ehhez elengedhetetlen a gyermeki lélek ismerete. A reformiskolában a tanár már nem mindent tudó, csalhatatlan parancsnok, hanem inkább a diák segítőtársa, aki lehetőséget teremt az önálló gyermeki cselekvésre, és támogatja az arra irányuló tevékenységeket.

A következő írás Kuncz Aladár recenziója, amely *Dr. Weszely Ödön: A modern pedagógia útjai* című könyvét mutatja be, és egyben reflexióit is megfogalmazza a témát illetően. Először felsorolja mindazokat a témákat, amelyek megjelennek a könyvben: pl. szociálpedagógia, kultúra és pedagógia, pedagógia és pszichológia, jellemképzés, egyéniség, koedukáció, nemi felvilágosítás, reform-iskolák, ezek alapján méltatja Weszely tájékozottságát a külföldi szakirodalom ismeretét illetően, és végül elmarasztalja a szerzőt azért, mert a kérdések ismertetésén túl nem foglal állást. Számunkra innen érdekes Kuncz írása, mert nem csak a könyv bemutatása, kritikája kerül előtérbe, hanem az ő személyes véleménye is a nevelés megújításával kapcsolatosan. Nagyon fontos dolgot mond ki: a reformpedagógia szükségességét. Egy olyan harcoss, forradalmi pedagógiára lenne szükség – írja – amely mind az államtól, mind a társadalomtól kiköveteli a legégetőbb „kultúrkérdésünk” sürgős megoldását. A kor fordulatait először a pedagógiának kellene meglátnia és számba vennie – mondja Kuncz, mert az új kultúra munkásai az ő kezében vannak. „A kultúra tartalma folyton változik, fluktuál, fejlődik, és minden nemzedéknek újra és újra meg kell állapítania a kultúrának azt a tartalmát, amely a következő nemzedékre átszámazható.” – idézi Weszelytől, a megállapítással egyetért, de nyomban rávilágít arra, hogy a gyakorlatban ez mégsem így működik. Hány és hány tanár van – teszi fel a kérdést – aki tanítványai ízlését nem Baróti Szabó Dávid, Rájnics, Virág vagy Kazinczy versein műveli, hány tanár tanít csak királyokat, évszámokat a történelemben, csak grammatikát a nyelvekben, és csak rendszert, meg elméleteket a természettudományokban. Az elmélet, a belátás még mindig nem elég, ezért van szükség merészebb, kiáltóbb hangra nálunk. (Kuncz Aladár: *Dr. Weszely Ödön: A modern pedagógia útjai. Nyugat*, 1910, 20.)

A harmadik írás Sinkó Ervin nevéhez fűződik, és hét évvel később született, mint a Kuncz írása, címe: *Elkésztett megjegyzések – a Pestalozzi-ünnepségek alkalmából*. A Pestalozzi-megemlékezés váltja ki a szerzőből a nevelés akkori helyzetéről való elmélkedését. A kiinduló gondolat érdekes: a modern nevelés zsákutcába jutott. A *Wilhelm Meisterben* látja a nevelés hitének elvesztését, bár – mondja - akkor még a polgári élet szilárd, nyugodt formái óvják a tévelygő egyént, az élet jó nevelőnek bizonyul. Az élet viszont az egyénnel szemben a cselekvés követelményével lép fel, egy apa például felelőssé válik azért, amit válaszol, vagy éppen nem válaszol meg a gyerekeknek egy adott helyzetben. A legmodernebb polgári felvilágosultság válasza pedig az, hogy a gyerek egyéniségére bízva a választ, a gyerek választására hagyja a világnézeti kérdéseket, okként pedig azt határozza meg, hogy ezt azért teszi, mert tiszteli a gyerek egyéniségét és szabadságát. A valódi ok viszont nem ez – írja Sinkó – a valódi ok az, hogy a modern embernek nincs hite semmiben, ha lenne, akkor habozás nélkül befolyásolni akarná gyermekét. A modern ember csak ismereteket tud adni, a szabadság viszont, melyben a gyerekekre bízva, hogy mit fog kezdeni az ismereteivel, az a sivatag szabadsága. Az individuumnak nincs hite, bátorsága megmondani a másik individuumnak, hogy mit tegyen. Egy olyan társadalom, amelyik elvesztette vagy éppen megtagadta az ideáljait, nem oldhatja meg az emberré nevelés problémáit. Csak olyan korokban él pedagógia, melyben univerzális célok is élnek, a nevelés mint társadalmi funkció lehetetlenné vált, mint individuális, aszociális jelenség lehetséges csak, mert ahhoz, hogy szociálisan létezessen, nem a pedagógiának, hanem a szociális kereteknek kellene megváltoznia – vonja le a következtetést Sinkó. (Sinkó Ervin: *Elkésztett megjegyzések – a Pestalozzi-ünnepségek alkalmából. Nyugat*, 1917, 20.) Sinkó a modern nevelésben veszélyt lát, mert a pedagógia nem követ egységes célokat, értékrendet, és a gyermek központi szerepének, szabadságának hangsúlyozására hivatkozva nem is keres kiutat a nevelés zsákutcájából. Ennek okai valószínűleg sokkal összetettebbek, nem csak egy modernebb pedagógiai szellem térhódítása elleni tiltakozik a szerző, hanem a kor társadalmi problémáit is felelőssé teszi a nevelésben való hit elvesztéséért.

A *Nyugatban* megjelent írások érdekes és tanulságos kitekintéssel szolgálnak a reformpedagógia-kutatás számára, hiszen irodalmárok, kritikusok, a századelő szellemiségét meghatározó egyéniségek írásaiból olvashatjuk ki a nevelés problémáit, a megújítására vonatkozó elképzeléseket, és akik gyakran sokkal nyitottabban, radikálisabban állnak a kérdéshez, mint maguk a neveléstudomány mesterei. Ugyanakkor többen közülük gyakorló pedagógusok is, rendelkeznek tanítási tapasztalatokkal, ahogy Szabó Dezső, Laczkó Géza, Kuncz Aladár vagy Sinkó Ervin, aki az

Újvidéki Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének tanára és vezetője is. A felvillantott témák másik érdekessége az aktualitásuk, hiszen hasonló problémák megfogalmazásával találkozhatunk ma is a pedagógiai folyóiratok írásaiban.

A művészeti nevelés területén említett hiányosságok ma is jelenlévő problémák, és ma kapcsolatban állnak az esztétikai nevelés, és ezen belül az irodalomtanítás hagyományos narratívájához, azaz a modernitás narratívájához való ragaszkodással, amely az esztétikai nevelésnek kizárólag erkölcsnemesítő, jellemnevelő, tanító szándékot tulajdonított. Esztétikai nevelés címen a közvetlen tanulság levonásán kívül mást nem tudott kezdeni a művekkel, ennek következménye, hogy túl nagy teret adott az irodalomnak és kizárt más művészeti tárgyakat, a zenét, képzőművészetet, táncot vagy éppen a drámapedagógiát. Továbbá, a klasszikus művészeti értékek túlsúlya meggátolta abban, hogy befogadja a kortárs irányzatokat, így sokszor eltávolította a diákokat a művészettől. Az esztétikai nevelés túlzott intellektualizálása ma is probléma, az irodalom központúsága sok esetben visszazorítja (vagy a tartalomra redukálja) a vizualitásra vagy mozgásra épülő művészetek iránti érzékenységre való nevelést, pedig a mai vizuális kultúra terjedésével megkerülhetetlen lenne ez a nevelői feladat. Ugyanakkor az irodalomtanítás helyzete sem jobb, hiszen az irodalom tárgyak tanításánál is a hangsúly a műismeretre, a történeti ismeretekre esik, ily módon leszűkítve az irodalomtanításban rejlő esztétikai nevelés lehetőségeit. Trencsényi László véleménye szinte összecseng a Szabó Dezsőével, mely szerint a művészeti tárgyak tanításának célja nem lehet a múlt moráljának megőrzése, hanem lehetőséget kell adnia a jelen élményeinek mélyebb emberibbé tételére. Az irodalmat „tartalmas individualizációs eszköznek kell tekinteni”, hiszen a mai olvasó az irodalomtól elsősorban nem tanulni akar, hanem maga útjára akar találni. (Trencsényi, 2000)

Sinkó írása pedig számomra megidézi korunk neveléseméleti dilemmáját, amely leginkább a modern és a posztmodern neveléseméleti vitákban mutatkozik meg. A modernitás krízise egy új típusú kulturális diskurzust teremtett meg: az ún. posztmodernizmust, amely szemben a neveléstörténet klasszikus interpretációjával, amely még a felvilágosodás és a romantika pedagógiai optimizmusát képviselte, semmilyen értelem, tanítás, érték egyetemességét nem fogadja el. Azok a történetek, amelyek vezették az emancipáció filozófiáját – továbbá a felszabadítás politikáját és pedagógiáját – elveszítették legitimitásukat és relevanciájukat – írja Augustín Escolano egyik tanulmányában, a posztmodern vita kapcsán. (Escolano, 1996). A posztmodern igen nyugtalanító jelenség, mivel lebontotta mindazt, ami egész, elit és univerzális volt, helyébe a töredezettséget állította, az univerzális igazság helyébe pedig a helyi igazságot, és bár az értékek és értelmezések sokféleségét kínálja fel, ezzel nem csak a pedagógusokat bizonytalanítja el, hanem a nevelésemélet státusát is megkérdőjelezi.

Az itt bemutatott írások természetesen nem adnak lehetőséget általánosítások levonására, viszont a kiemelt szemelvények tanúsítják, hogy a századfordulótól meginduló pedagógiai reformok nem hagyták érintetlenül a kor művészeit, kritikusait sem, és azok a témák, amelyek közel állnak az irodalomhoz, a képzőművészethez, a zenéhez, a tánchoz, a színházhoz állásfoglalásra készítették őket. A *Nyugat* szerzői által felvetett pedagógiai kérdések tehát napjainkban is érvényesek és megoldásra várnak, még ha a társadalmi kontextus, amely életre hívtak őket, változott is.

## **\*\*Irodalom**

BASKA Gabriella – SZABOLCS Éva (2005): Életreform-motívumok a Népművelés (Új Élet) című folyóiratban, 1906-1918. In: Németh–Mikonya-Skiera (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest, Gondolat Kiadó.

ESCOLANO, Augustín: Postmodernity or High Modernity? Emerging Approaches in the New History of Education. In: *Pedagogica Historica*, XXXII, 1996/2, 325. o.

ÉLIÁS Balázs: A paradigmaváltás a középfokú magyartanításban. *Iskolakultúra*, 2000/11, 46. o.

NÉMETH András (2002): Reformpedagógia és a századvég reformmozgalmai. In: Németh András (szerk.): *A reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Budapest, Osiris Kiadó.

NÉMETH András (2005): Az életreform és annak magyar pedagógiai recepciója: életreform és művelődési reform. In: Németh–Mikonya-Skiera (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest, Gondolat Kiadó.

PUKÁNSZKY Béla – Németh András (1995): *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

SKIERA Ehrenhard (2005): Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia kapcsolata. In: NÉMETH–MIKONYA-SKIERA (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest, Gondolat Kiadó.

TRENCSENYI László: *Művészetpedagógia*. Elmélet, tanterv, módszer. Okker kiadó, Budapest, 2000.