

**Doktori (PhD) értekezés**

**VALLÁSOSSÁG ÉS GYERMEKKÉP  
KOKAS KLÁRA  
PEDAGÓGIAI MUNKÁIBAN**

**Székely Csilla Imola**

**Témavezető: Prof. Dr. Pusztai Gabriella**



**DEBRECENI EGYETEM**

**BTK**

**Humán Tudományok Doktori Iskola**

**NEVELÉS- ÉS MŰVELŐDÉSTUDOMÁNYI Program**

**Debrecen, 2022**

# VALLÁSOSSÁG ÉS GYERMEKKÉP KOKAS KLÁRA PEDAGÓGIAI MUNKÁIBAN

Értekezés a doktori (PhD) fokozat megszerzése érdekében

a Nevelés- és Művelődéstudományok tudományágban

Írta Székely Csilla Imola okleveles lelkipásztor, tanár

Készült a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományok Doktori Iskola

(Nevelés- és Művelődéstudományok Doktori Program) keretében

Témavezető: Dr. Prof. Pusztai Gabriella

Az értekezés bírálói:

Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

A bírálóbizottság:

elnök: Dr. ....

tagok: Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

Az értekezés védésének időpontja: 2022. ....

## **Nyilatkozat**

*Én, Székely Csilla Imola, teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munkám, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve öt éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.*

Debrecen, 2022 június 14.

Székely Csilla Imola

## Köszönetnyilvánítás

Örömmel, bűvös égi szikrára találtam a Kokas-szövegek kutatása közben. Nemcsak egy gazdag életműről és egy módszerről gondolkodtam, de művészetekről, gyerekekről, reformpedagógiáról és Istenről is. Köszönöm a gondviselésnek, hogy mestereimhez vezetett, és köszönöm mestereimnek a fokozhatatlan figyelmet, amellyel felismerték az irányt, a Kokas-életmű megközelítésének azt a dimenzióját, amely felől a magam részéről leginkább kinyitható ez a sajátos, színes világ. Ők ismerték fel, hogy Kokas Klára a lelkipásztort és vallástanárt a maga sajátos lelkiségével és a gyermeklétet érintő eszmeiségével szólítja meg a legközelebről.

Köszönöm elsőként Kozma Tamás professzor úrnak, hogy kiválasztott és együtt indult velem erre az útra, köszönöm a közös munkát, nagyra becsülöm barátságát és biztatását.

Áldásként értelmezem Pusztai Gabriella professzorasszony megelőlegezett bizalmát és alázatát, amellyel biztatott és gyakran felemelte a lelkemet, a személyemre szabta a kutatási tervet, kéréseit és javításjavaslatait, összhangba hozta a kutatási célt a képességeimmel, és hogy legjobb tudásával és lelki érzékenységgel gondolkodott együtt velem.

Amit Vincze Tamás tanár úr opponensként tett hozzá a kutatásomhoz és húzott át abból, emelte írásom színvonalát, a legapróbb részletekre is kiterjedő odaadással szemlélte és egyenként mérlegelte a szavakat. Köszönöm a jószándékú, baráti kritikát és a ráfordított munkát.

Köszönet nemcsak a közös munkáért és a közösen létrehozott műért, de az együttes munka során megvalósult személyiségfejlődésemért is. A felszabadító érzést hozó köszönetnyilvánítás írásakor ért a felismerés, hogy a kutatást segítő mestereim, köztem és Kokas Klára között a kapocs maga a Mester.

## TARTALOM

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| BEVEZETÉS .....                                                                | 3   |
| 1. KOKAS KLÁRA MŰVEINEK NEVELÉSFILIZÓFIAI SZEMPONTÚ KUTATÁSA .....             | 6   |
| 1.1. A vizsgált téma lehatárolása, fontossága, aktualitása.....                | 6   |
| 1.2. A kutatás céljának meghatározása, kutatási kérdések .....                 | 7   |
| 1.3. A kutatás neveléstudományi relevanciája, várható eredménye.....           | 10  |
| 1.4. A vizsgálati módszer kiválasztása, indoklása.....                         | 12  |
| 1.5. A kutatás forrásanyaga .....                                              | 16  |
| 1.6. A vizsgált központi fogalmak konceptualizálása – terminológia.....        | 18  |
| 2. EGY ALTERNATÍV EMBERKÉPRE ÉPÜLŐ PEDAGÓGIA SZÜLETÉSE ÉS ALAPVONALAI.....     | 31  |
| 2.1. Pályakép és pedagógiai újítás – Kokas Klára életrajza és művei.....       | 32  |
| 2.2. A Kádár-korszak oktatáspolitikája és a Kokas-módszer .....                | 42  |
| 2.3. A Kokas-módszer bemutatása .....                                          | 54  |
| 3. HÉT MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI KONCEPCIÓ ÖSSZEHAONLÍTÓ ELEMZÉSE .....               | 70  |
| 3.1. A művészetpedagógiai mozgalom képviselőinek kiválasztási szempontjai..... | 71  |
| 3.2. Művészetpedagógiai koncepciók és a Kokas-módszer összevetése.....         | 76  |
| 3.3. Érintkezési pontok és különbségek a „hetek” pedagógiájában .....          | 83  |
| 4. KOKAS KLÁRA ISTENKÉPÉNEK SAJÁTOSSÁGAI.....                                  | 112 |
| 4.1. Fogalomtisztázás .....                                                    | 114 |
| 4.2. Az istenkép-elméletek rövid áttekintése.....                              | 125 |
| 4.3. Kokas Istenképének jellemzői.....                                         | 138 |
| 4.4. Kokas istenképének összefoglalása.....                                    | 153 |
| 5. KOKAS KLÁRA NEVELŐKÉPÉNEK SAJÁTOSSÁGAI .....                                | 157 |
| 5.1. Nevelőképek Kokas pedagógiájának értelmezéséhez .....                     | 157 |
| 5.2. Kokas Klára nevelőképének elemzése .....                                  | 180 |
| 5.3. Kokas Klára nevelőképének sajátosságai.....                               | 199 |
| 6. KOKAS KLÁRA GYERMEKKÉPÉNEK SAJÁTOSSÁGAI .....                               | 201 |
| 6.1. Nevelésfilozófiai koncepciók gyermekképének rövid áttekintése .....       | 203 |
| 6.2. Kokas Klára gyermekképének jellemzői.....                                 | 213 |
| 6.3. A kokasi gyermekkép sajátosságai.....                                     | 234 |
| 7. ÖSSZEFOGLALÁS.....                                                          | 238 |
| 7.1. A kutatás bemutatása.....                                                 | 238 |
| 7.2. A disszertáció felépítése.....                                            | 240 |

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| 7.3. A kutatás módszere.....                                | 243 |
| 7.4. A kutatás eredményeinek összegezése, jelentősége ..... | 245 |
| 7.5. Kutatási eredmények .....                              | 249 |
| 7.6. Nyitva maradt kutatási kérdések.....                   | 252 |
| 7.7. Tervek – a kutatás további lehetséges irányai .....    | 253 |
| HIVATKOZOTT IRODALOM .....                                  | 255 |
| Honlapok .....                                              | 283 |
| Multimédia .....                                            | 283 |
| TÁBLÁZATOK ÉS ÁBRÁK JEGYZÉKE.....                           | 284 |
| MELLÉKLETEK .....                                           | 285 |

## BEVEZETÉS

Neveléstudományi kutatók, pedagógusok, módszertanos szakemberek egyetértően arról nyilatkoznak, hogy átfogó szemléletváltásra van szükség a pedagógiában, amennyiben a gyermek és a gyermeki személyiségfejlődés áll a nevelés középpontjában. Már Kodály is e paradigmaváltás érdekében dolgozott kiemelten a művészeti, és azon belül a zenei nevelés területén. Kokas is e küldetés elhivatottjaként, e meggyőződés mentén fejlesztette ki módszerét, amelynek kulcsfogalma a zene és a mozgás, illetve a különböző művészeti elemek mellett a nevelő élő, bensőséges kapcsolata Istennel és tanítványaival. Kokas az embert, a nevelést és a személyiségfejlesztést, sőt a művészeteket és a kapcsolatokat is a transzcendens felől közelíti meg, ezért meggyőződésünk, hogy életművének, kiemelten pedagógiai írásainak elemzése a nevelésfilozófiai diskurzus fontos kútforrása lehet.

Kutatásunk létjogosultságát adja a tény, hogy a nevelők hitbeli meggyőződésnek és vallási orientációjának, azaz lelki-spirituális identitásának és értékpreferenciáinak kiemelten fontos szerepe van a nevelés folyamatában, sőt a vallásosság éppen a nevelési tevékenységre gyakorol a legnagyobb hatást (Pusztai, 2020, Zulehner et al., 2008). E tény teszi időszerűvé a pedagógusok-nevelők világméretű elemzését, emellett pedig összehasonlítópedagógiai kutatásunkat. Az általunk kiválasztásra került nevelési koncepciók ugyanis nem csupán máig tartó hatással voltak a pedagógiatörténetre, illetve gyakorlatra, de többnyire a világ jelentős részén ma is működő módszerek, iskolák. Az egyéniség pedagógiai szempontú megközelítésében éppen a tanítói-tanári vallásosság az egyik legfontosabb személyiségjegye (White, 2009), amely nem csupán a nevelő-nevelt kapcsolatra és a nevelés egészére bír nagy hatással, de a gyerekek másokkal való kapcsolatát is erősen meghatározza, sőt a pár- és pályaválasztást más összetevők mellett éppen a világnézet, a spiritualitás, illetve vallásosság is befolyásolja (Boudon, 1998). A munka, karrier és hivatás háttérének világnézeti és értékpreferenciái szempontú vizsgálata nyomán (Bocsi, 2015) egyértelművé vált, hogy *„a hivatás fogalmában nemcsak a szakmai identitástudat, a kiválasztott munka társadalmi missziójáról való meggyőződés és a foglalkozás morális önértéke nyer kifejezést, hanem még a hivatás szekularizált interpretációja is magában hordoz bizonyos transzcendens mozzanatot. A pedagógus pályája eredményessége kapcsán jelentős tényezőként merül fel a hivatásként megélt munka és az erős elkötelezettség”* (Bryk et al., 1992; Palmer, 2003; Woolfolk Hoy, 2008. In Pusztai, 2015. 137).

A valóságérzékelés és vallásos meggyőződés irányultsága, valamint tartalma kultúránként változott, miként a pedagógiai nézetek és célok is, de a nevelésfilozófia világnézeti meghatározottsága rendületlen maradt. Mahoney (2001) kutatásában rámutatott, hogy a vallásos rendszerű nevelés nyomatékosabban közösségi értékorientáltságú, míg a nem vallásos nevelésben erősebben érvényesül az egyéni szabadság, illetve az individualista vonás (Pusztai, 2020). A tanár tehát viselkedése, személyes és szakmai kompetenciái, önazonossága, az általa képviselt értékek, világrend és meggyőzések által erősen meghatározva tanít és nevel, a pedagógiai módszer, eszköz és értékrend sok esetben vallásosságának eredője (Pusztai, 2020, Korthagen, 2004). A pedagógus nem tekinthet el vallásos meggyőződésétől, hiszen ez professzionális identitásának egyik aspektusa (White, 2009. 860), amely felismerés azt eredményezte, hogy egyre több kutatás fókuszál a pedagógus személyes hite és nevelési elvei közötti összefüggések feltárására<sup>1</sup> (White, 2009).

Kokas Klára (1929-2010) zenepedagógus, karvezető, zenepszichológus, neveléskutató komplex művészetpedagógiai módszerének összefoglalását, bemutatását több kutató elvégezte már (ld. Deszpot, 2009; 2012, 2014; Vass & Deszpot, 2017; Holger, 2011; Süttő, 2019), Kokas-tanfolyamot végzett pedagógusok, gyógypedagógusok alkalmazzák, a *Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány* szervezésében jelenleg is folynak a továbbképző tanfolyamok. A biztató eredmények mellett azonban a Kokas-pedagógia és az ahhoz kapcsolódó nevelésfilozófia nem megfelelő hangsúllyal van jelen az iskolai művészeti nevelésben, máig sem történt meg „*Kokas Klára pedagógiájának széleskörű elterjesztése, rendszerszerű beemelése a közoktatásba és annak pedagógusképzésébe*” (Deszpot, 2021a. 336).

Kutatásunk súlypontját a kokasi vallásosság, kokasi nevelő- és gyermekkép jelentik – hogy ennek alapján körvonalazható legyen a Kokas-módszer egyedisége, sajátossága. A kutatás középpontjában álló pedagógiai koncepció megfogalmazásának első lépéseként új szempontok szerint kerül összefoglalásra a Kokas-életmű, annak jellegzetességei, majd összehasonlító kutatás keretében elvégezzük a zenés Kokas-foglalkozások és a 20. századi alternatív- és reformpedagógiai irányzatok művészetpedagógiai nevelésének módszeres komparatív elemzését, amely összevetés hiánypótló jelentőségű (3. fejezet). Kutatásunk tehát két fő gondolati egységre oszlik, amelyek – a kutatás természetéből adódóan – egyrészt megegyeznek abban, hogy szöveg- és tartalomelemző módszert feltételeznek, másrészt eltérnek és kölcsönösen alátámasztják egymást: az első három

---

<sup>1</sup> Pl. Ebstyne-King, 2003; Korthagen, 2004; White, 2009; Piedmont, 2014; Pusztai, 2011, 2015, 2020; Pusztai & Demeter-Karászi, 2019.

fejezet a hazai és nemzetközi szakirodalomra támaszkodik és a kutatás megalapozása után összefüggések feltárását végezzük el, míg a 4-6. fejezetek célja a Kokas szövegein alapuló, új empirikus elemzés és Kokas neveléseméleti meggyőződésének rekonstrukciója.

A kutatás második szerkezeti egységében tehát (4-6. fejezetek) azt az Isten- és emberképet kíséreljük meg rekonstruálni, amely Kokas írásaiban szétszórta, olykor egyértelműen, máskor csupán utalásszerűen van jelen. Kokas maga személyes hitéről, a keresztyén hit Isteneről, illetve a nevelőkről-gyerekekről vallott nézeteit, gondolatait sohasem foglalta egységes rendszerbe. Életművében – azon belül leginkább könyveiben, illetve a vele készült interjúkban – elegendő utalást, illetve információt találunk ahhoz, hogy a kokasi transzcendenciatan, illetve antropológiai felfogás jellegzetességeiről megállapításokat tegyünk. A továbbiakban az első három fejezetben felvetett kutatási kérdéseket végső célunk, a kokasi vallásosság és gyermekkép megrajzolása értelmében vizsgáljuk. Kutatásunk kontextusa az európai művészetpedagógia legfontosabb képviselőinek és irányzatainak elvei és elképzelései, amelyek közül kiemeljük a kutatásunk szempontjából releváns iskolakísérleteket és gyakorlatokat. A Kokas-életmű elemzése során nem törekszünk annak sem gyógypedagógiai, sem pszichológiai, sem diszciplináris lehatárolására, sokkal inkább arra, hogy a különböző módszerek és koncepciók gyakorlatát úgy állítsuk párhuzamba, hogy azok sajátosságai megragadhatókká váljanak, ugyanakkor kirajzolódjanak a Kokas-módszerrel való kapcsolópontjaik és különbségeik. Ennek eredményeként lesz megállapítható az a vallásosság és gyermekkép, amely Kokast és módszerét sajátos módon jellemzi és megkülönbözteti más pedagógusoktól, illetve művészetpedagógiáktól.

Bár méltó és időszerű lenne a teljes Kokas-életmű összefoglalása és többszemponú mélyreható elemzése és értelmezése, erről jelen kutatásunkban kényszerűen leteszünk, és nem térünk ki sem a megjelent vagy kéziratban maradt Kokas-írások szépirodalmi jelentőségére, nem méltatjuk az egykori tanítványok és munkatársak személyes és szakmai életében megnyilvánuló kokasi hatásokat sem, ehelyett a szövegkorpusz kiemelt darabjainak tartalmi elemzésére vállalkozunk, ám ezeket sem teljes egészében vizsgáljuk, hanem csak a Kokas-pedagógia alapjainak felfejtését segítő releváns részleteket, amelyek figyelmes és kritikus elemzéstől, a sorok és szavak mögött megsejtett és megragadott kokasi világszemlélet rezüméjének megfogalmazásától azt reméljük, Kokas gondolkodásának és meggyőződésének egészét segítik megérteni.

A kutatás elemzési egységei tehát a következőképpen körvonalazódnak: elsőként Kokas életének és pályaképének összefoglalása, majd korkép bemutatása Kokas felnőttkorának kulturális

ideológiájáról és a szocialista államrend oktatáspolitikájáról, valamint a pedagógiai újítások lehetőségeiről, illetve azok korlátairól. Végül a Kokas korában újszerűnek számító zenés-mozgásos-képzőművészeti komplex személyiségfejlesztő gyerekfoglalkozásainak bemutatása a sajátos vonások kiemelése révén. Mindezek mellett a módszertani összevetés a hét kiválasztott művészetpedagógiai koncepció hasonlóságait és különbségeit emeli ki, ezáltal kerül elhelyezésre a Kokas nevéhez fűződő módszer a művészeti nevelés nemzetközi iskolakísérletei mellett. Az értekezés második főrészének célja az értekezés címében megfogalmazott vállalásunknak megfelelően Kokas vallásosságának, valamint Isten-, nevelő- és gyermekképének elemzése, megragadása és következtetések levonása, végül a jellegzetességek összefoglalása annak érdekében, hogy Kokas nevelésfilozófiájának és pedagógiájának kvintesszenciája kirajzolódhasson.

## **1. KOKAS KLÁRA MŰVEINEK NEVELÉSFILOZÓFIAI SZEMPONTÚ KUTATÁSA**

### **1.1. A vizsgált téma lehatárolása, fontossága, aktualitása**

Kokas pedagógiájának átfogó bemutatása még mindig nem történt meg, és annak sokszínűsége, gazdag kiadott és máig publikálatlan<sup>2</sup> kutatási anyaga miatt az életmű kimerítő összefoglalása nehezen megvalósítható<sup>3</sup>. Kutatásunk témájának és céljának meghatározása és az alkalmazott módszerek bemutatása után tehát fontos lehatárolnunk azt a forrásanyagot, amelynek elemzése révén igyekszünk megragadni a teljes Kokas-életmű értelmezésének sarokkövét.

Kutatásunk a legújabb nemzetközi szakirodalmi és komparatív kutatások eredményeit és megállapításait új adatokkal és új aspektusokkal kívánja bővíteni Kokas írásainak nevelésfilozófiai szempontú vizsgálta, valamint a művészetpedagógiák részletes párhuzamba állítása és elemzése által. Az általunk ismert összehasonlító pedagógiai kutatások (Bresler, 2007; Cozzutti & Romero-Naranjo, 2014; Tan et al., 2010; Mantie, 2013; Kertz-Welzel, 2004; Womack, 2008; Szabó & Szarka, 2016; Hudgens, 1987) a művészeti – kiemelten a zenei – nevelés elmélete és gyakorlata értelmében különböző dimenziók mentén vizsgálódnak (ld. Göktürk-Cary, 2012; Stipkovits, 2012

---

<sup>2</sup> Ld. a kéziratban maradt és a *Kecskeméti Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet* könyvtárában őrzött hagyatékat, valamint a Kokassal készült televíziós és rádiós interjúkat, bemutatókat, a Kokas-tanfolyamok dokumentációit, a *Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány* tevékenységeit, a *Kokas Klára Zenepedagógiai Kutatóműhely* munkáját stb.

<sup>3</sup> A Kokas-életmű tételeit ld. 4-6. számú Mellékletben.

– Kodály és Orff pedagógiáját állítja párhuzamba; Habron, 2014 és 2016 pedig Dalcroze euritmiaját elemzi terápiás fókusszal; Szabó & Szarka, 2016 Kodály, Forrai és Kokas módszerét veti össze).

Jelen kutatás a korábbiakhoz képest új dimenzióként adja hozzá Kokas módszerét, ugyanakkor egyszerre hét művészetpedagógus koncepciójának tételes összehasonlítását végzi el (3. fejezet), ezáltal ütközteti és megállapítja azok egyediségét és többletét nemcsak a felállított viszonyítási rendszerhez, de a klasszikus értelemben vett művészeti nevelés gyakorlatához képest is. A felsorolt aspektusok ugyanis innovációs elemekként is definiálhatók, amelyeket a pedagógiai reformmozgalom a hagyományos gyakorlat kritikája nyomán fogalmazott meg és vezetett be a korábbi művészeti nevelés elméletébe és gyakorlatába (ld. 2. fejezet). A nemzetközi kutatási előzményekhez és szakirodalmi diskurzushoz jelent tehát kapcsolódási pontot a művészetpedagógiai képviselők komparatív pedagógiai elemzése, majd a kiválasztott koncepciók és módszerek párhuzamos összevetése.

## **1.2. A kutatás céljának meghatározása, kutatási kérdések**

Fontos már az elején leszögeznünk, hogy a művészetpedagógiák összehasonlító elemzése alapján (3.3. fejezet) egyértelművé vált, hogy a Kokas-módszer sajátosságát egy transzcendens világképre épülő pedagógia és nevelésfilozófia adja, amelynek elemei a Kokas-szövegekben szétszórtnak, rendszerezés nélkül jelennek meg, gyakran csupán utalások révén. Kutatásunkban tehát a kokasi életmű írott anyagának szubtextusát fejtjük fel új szempontú megvilágításba helyezve ezzel a Kokas-pedagógia egészét, amelyet nem módszertani, hanem konceptuális-teoretikus értelemben vizsgálunk. Erre a korábbi kutatásokban nem találunk utalást, a kokasi világképet, nevelésfilozófiát és nemzetközi viszonylatban betöltött helyét tehát nyitott kérdésként értelmezzük (ld. Deszpót & Vass, 2015). Szubtextuson pedig a kokasi kifejezések, Isten-nevek, spiritualitást rejtő mondatrészek jelentéstartalmának szöveg alatti-mögötti üzenetét értjük, amelyek többlet rejtenek, mint az explicit tartalom, ugyanis kimondatlan hitvallásokat, jelöletlen utalásokat tartalmaznak, ugyanakkor egyértelmű képet festenek Kokas lelkeségéről, Isten-kapcsolatáról, eszmevilágáról és hitéről. Ezeket a szövegek felszíne alatti jelentéstartalmakat olvassuk ki a motívumok, szimbólumok és intertextuális utalások közül, hogy így megsejthetővé váljon Kokas hitbeli, antropológiai és pedagógiai felfogása – e kimondatlan rétege a szövegeknek gazdagítja, mélyíti és átlényegíti a Kokas-életművet egy második olvasatot, valamint új szemantikai tartalmat kölcsönözve annak, és beemeli azt a vallomásos irodalmi kánonba.

Az egyes pedagógiai iskolák alapítóinak világképe és antropológia-felfogása meghatározza azt a nevelésméleti meggyőződést, amely konceptuális kereteket ad és alapját képezi pedagógiai programjuknak, közvetetten pedig a választott eszközöknek, módszereknek és eljárásoknak, amelyekkel a nevelési célt megvalósítani szándékoznak (Szabolcs, 1999). Következésképpen a különböző nevelési irányzatok vizsgálata rendjén nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a világképet és embereszményt, amelyet az iskolaalapító képviselt, és amelyre egész eszmerendszerét felépítette. Kokas írásai kapcsán az olvasó előtt szembeötlő az a markáns elem, amely gondolatait sajátosan árnyalja: az Istennel való élő kapcsolata, valamint az a vallásos embereszmény és pedagógiai koncepció, amely egészen egyedi jelleget kölcsönöz egész módszerének. Elengedhetetlen tehát a kokasi isten- és emberkép vizsgálata a Kokas-kutatás folyamatában. Célunk elérése érdekében elsőként röviden ismertetjük Kokas életútját és zenepedagógiai módszerét, illetve annak helyzetét kora oktatáspolitikai viszonyai között, majd összehasonlító kutatás keretében a Kokas-gondolatot olyan pedagógiai módszerek mellé helyezzük, amelyekben fontos szerepet kapnak a művészetpedagógiai elemek. Tesszük mindezt annak érdekében, hogy nyilvánvalóvá legyenek a specifikusan kokasi módszertani sajátosságok, hogy ezáltal a nélkülözhetetlen elhelyezés által elérjük kutatásunk tulajdonképpeni célját. Az értekezés második felében (ld. 4-6. fejezetek) három fő dimenzió szerint elemezzük a Kokas-életműből kiemelt írásokat, amelynek eredményeképpen konkretizálódik a végső cél: a kokasi hagyaték jelentőségének megvilágítása. Ennek érdekében vizsgáljuk a kokasi vallásosság, illetve gyermekkép ismeretelméleti és nevelésfilozófiai jellemzőit.

A témában a korábbi kutatások során nyitott kérdés maradt Kokas pedagógiájának helye a nevelésméleti és művészetpedagógiai koncepciók között, emellett az általa alkalmazott módszertani elemek, összetevők eltérő szerepe a más alternatív pedagógusok által is használt művészeti elemektől, valamint ezen komponensek ideológiai háttére.

Kutatásunk céljának értelmében fogalmaztuk meg kérdéseinket:

K1 – Hol helyezkedik el Kokas módszere a különböző alternatív és reformpedagógiák művészeti nevelési koncepciói mellett?

K2 – A Kokas-program miben jelent újat, mást azokhoz képest?

K3 – Mely fogalmak, kulcsszavak mentén fogalmazhatók meg a Kokas-módszer sajátosságai?

Összefüggéseket feltáró munkánk stratégiáját a felvetett kutatási kérdések és célunk függvényében alakítottuk ki, amelyhez a Kokas-életmű egészéből megfelelő mennyiségű és tartalmú szövegkorpuszt választottunk ki. Értekezésünk fókusza a címben megfogalmazott

összetett témakör, amelyet tovább bontottunk részcélok megfogalmazásával, és előkutatásunkkal mintegy alátámasztottunk. Az értekezés címe előrevetíti végső kutatási célunkat, amelynek egymással összefüggő két dimenziója: Kokas Isten- és gyermekképe.

E második fő részre vonatkozó kutatási kérdéseinket a következőképpen fogalmazhatjuk meg:

K4 – Melyek Kokas istenképének és vallásosságának jellemzői, valamint hogyan fogalmazható meg tételesen az a transzcendenciatan, amelyre antropológiai és pedagógiai-módszertani meggyőződése épül? Mindezek alapján a kokasi spiritualitás mely gondolkodók lelkiségéhez áll a legközelebb, és azokkal mely jellemzők alapján rokonítható?

A kokasi antropológiát érintő kérdés két dimenzióját vizsgáljuk az életműből kiválasztott írások alapján. Mivel Kokas a felnőtt emberről többnyire, mint nevelőről beszél, az antropológiát érintő kérdéseket így konkretizáljuk:

K5 – A nevelőkép-fejlődés történetének tükrében milyen értékrend szerint beszél Kokas a szülőről, tanítóról, művésztől, egyszóval a nevelőről? Mely fogalmakkal rajzolható meg Kokas nevelőképe?

K6 – Hogyan helyezhető el Kokas gyermekképe a nevelésfilozófiai elméletek rendszerében? Milyen fogalmak mentén rajzolható meg a pedagógiájának alapját jelentő gyermeki létet, lelkiséget érintő meggyőződése, amelynek függvényében kidolgozta sajátos művészetpedagógiai módszerét?

A Kokas-módszer mint téma a legújabb neveléstudományi kutatásokban egyre gyakrabban felbukkan, többnyire művészetpedagógusok elemzik adott szempontok szerint Kokas életét és alapítványát (Deszpot, 2012; Deszpot & Vass, 2015; Daragó, 2016), megtörtént a módszer összefoglalása is (Deszpot, 2012; Süttő, 2019), kutatják a Kokas-pedagógiát mint módszert és terápiát (Deszpot, 2009; Tiszai, 2018), a koncepció alapelveit (Deszpot, 2011), az átváltozó táncok mozdulati elemeit (Pásztor, 2016), a figyelem és flow-élmények hatásait (Vass & Deszpot, 2018) stb. Módszertani értelemben tehát Kokas életének és munkájának összefoglalása többé-kevésbé megtörtént, annál hiányosabbak a vallásosságát, illetve spiritualitását, Istenhez és emberekhez, illetve gyerekekhez fűződő viszonyát érintő kutatások, noha ez a lelkiség határozza meg világ- és emberszemléletét, azt követően pedig pedagógiai koncepcióját és végül a választott módszert, eszközöket, célokat. Ahhoz, hogy ezt az alternatív emberképre épülő pedagógiát megismerjük, elengedhetetlen a kokasi metafizika, antropológia, illetve etika ismerete. Ennek felkutatására, a kulcsfontosságú kifejezések és hitvallásszerű gondolatok egységes eszmerendszerré alakítására, a kokasi spiritualitás konkrét fogalmak köré csoportosítására, rendszerezésére, más filozófusok-pedagógusok meggyőződése mellé helyezésére vállalkozunk, hogy megragadhatóak legyenek a

művészeti nevelésben ma is élő kokasi gondolatok és útmutatások, valamint az a kivételes érzékenységű, empátikus és befogadó viszony Istennel és emberekkel, amely őt – fejtegetéseink értelmében – a misztikus-egzisztencialista gondolkodókkal rokonítja.

### **1.3. A kutatás neveléstudományi relevanciája, várható eredménye**

Kevés az, ha egy pedagógiai koncepció módszereit, a nevelési folyamatban használt eszközöket, eljárásokat, tanítási formákat, illetve kritériumrendszert vizsgáljuk és vetjük össze a különböző pedagógiai irányzatok vonatkozásában. Szükséges, hogy ezek mellett központi szerepet kapjanak azok az elvek, amelyekre a nevelési koncepció egésze épül, tehát az a szellemi-kulturális értékrendszer, amely az iskola-alapítót jellemzi. Ennek feltárása Kokas esetében még nem történt meg, jóllehet ez képezi eszméinek, koncepciójának legfontosabb magyarázó elvét. Emellett a kutatás neveléstudományi relevanciáját a Kokas-osztályok jelenléte adja a közoktatásban (elemi iskolai szinten, illetve a felsőoktatásban a zenepedagógusok továbbképzése szintjén), valamint a tény, hogy a leendő pedagógusok és művésztanárok nemcsak a gyermekek képességeinek a fejlesztésén dolgoznak, de fontos feladatuk a személyiségfejlesztés is, azaz a gyerekek jellemformálása. E pedagógusi-nevelői célok elérésében nyújt elvi-módszertani alapot, segédeszközt a Kokas-pedagógia nemcsak leendő tanároknak, de szülőknek és a nevelés-fejlesztés területén dolgozóknak egyaránt.

A kutató előtt Kokas írásainak olvasásakor egyértelművé válik, hogy a különböző művészetpedagógiai elemek használata mellett a Kokas-módszer többlete más nevelési gyakorlatokhoz képest az a különleges viszony Istennel és emberekkel, amely nélkül a Kokas-módszer nem értékelhető. Kutatásunk neveléstudományi többletét, újdonságértékét éppen ennek a jellegzetesen kokasi nevelésfilozófiának a körvonalazása, elhelyezése, illetve szélesebb körökben való megismertetése adja.

Kokas-kutatók kitekintésükben többfókuszú, interdiszciplináris kutatási lehetőségként értékelik Kokas életművét a neveléstan, a szociológia, a kreativitás és művészetek területén (Deszpot és Vass, 2015; Pásztor, 2010; Tóth, 2016; Tiszai, 2018), hiszen a módszer hatékonyan fejleszti a figyelmi, önismereti, koncentrációs, érzelmi, empátikus, képzeleti, alkotói, mozgásos kompetenciákat – ilyenként nemcsak terápiás hatásait érdemes elemezni, de pedagógiai, pszichológiai, esztétikai, szociológiai, művészetpedagógiai kutatások tárgya is lehet, sőt Kokas esszéit és a gyermeknarratívák dokumentumait a szépirodalom felől is érdemes megvizsgálni (ld. Vivante kutatás, Deszpot & Vass, 2015; Tóth, 2012). Ezen kutatások máig hiányosak, amelyeket

jelen kutatásunk a kokasi spiritualitás és antropológia kulcsfontosságú dimenzióival gazdagít. A Kokas-program tengelyében módszertani értelemben valóban a kreatív éneklés, az aktív zenehallgatás és az improvizációs tánc áll (Deszpot & Vass, 2015. 1), nevelésméleti értelemben azonban a vezető lelkisége, illetve a jézusi „új parancsolatból” ismert elfogadó, feltétel nélküli szeretetkapcsolat (Jn.13,34).

A Kokas-pedagógia kritikája a hagyományos iskolarendszerek aktorai részéről érkezik, és miként más alternatív, az improvizáció módszerét integráló iskolakísérleteket, a Kokas-pedagógiát is aláértékelik, a támadófelületet pedig a szabadság-elvűség adja csakúgy, mint Montessori esetében. Kokas felületes ismerői és kritikusai körében évtizedek óta elterjedt az a nézet, hogy ő „*főleg improvizatív, ad hoc zenepedagógus*”, módszerét úgy tekintik, mint amely csupán „*furcsa, komolytalan, véletlenszerű játszadozás*”, és legtöbb, amire értékelik, az alternativitás (Deszpot, 2021a. 327). A Kokas-pedagógia viszont konkrét eszköztárral, módszertani eljárásokkal, rituális elemek szekvenciaszerű sorrendiségével, nevelési céllal rendelkezik még akkor is, ha maga Kokas „*ódzkodott a tudományos szaknyelv terminusaitól*” (Tóth, 2012. 149), mivel nem is tehetett mást, ha a gyermekek által teremtett, képzelt világról, eseményekről, történetekről, a gyermeki lelkiségről hű tükröt kívánt átmenteni. Kokas-kutatók sem határolhatják be ezeket a szövegeket tudományos szakzsargonokba, sem meglevő pedagógiai rendszerekbe anélkül, hogy éppen a lényegüktől fosztanak meg azokat. Ahhoz, hogy Kokasról saját világában, kokasi lelkülettel és hitelesen beszéljünk, el kell kerülnünk a megszokott és általános értelemben vett pedagógia és zenepedagógusa nyelvezetét és értelmezési módját, a különböző kvantitatív kutatói irányzatok fogalomtárát és előírásait, amelyek elemző munkánknak határt szabva a Kokas-pedagógiát jól meghatározott keretek közé szorítanak. Ezzel értekezésünket a lényegétől fosztanak meg, azaz a lelkiségi tartalomtól és érzelmi telítettségtől, amely nélkül hiteltelenné és szárazzá válna. Kokas írásainak, azok nyelvezetének érzelmi telítettsége, közvetlensége, vallomásos jellege tehát nem vizsgálható, és az azokról való értekezés nem történhet egyszerűen a pedagógia legújabb terminusai mentén anélkül, hogy azok éppen legsajátosabb aspektusukat veszítenék el. Olyan szóhasználatot igényelnek, amely nem szorítkozik a pedagógiai, de kiegészül a lelkiségi irodalom szakkifejezéseivel, amelyek meg tudják ragadni Kokas egészen sajátos érzelmi és lelki világát, és amelyeket kutatási témánk is szorgalmaz. Kutatásunk relevanciáját erősítik és újdonságértékét képviselik azon következtetések, amelyek a szakmai hitelesség és minőség megtartásának igényességével, ugyanakkor Kokas lelkiségére reflektálva tárják fel a szövegkorpusz vallásos-lelki

dimenzióit, valamint a Kokas-életmű gazdag spirituális tartalmait és üzenetét, azaz szubtextusát annak metaforikus, vallomásos és asszociatív stílusregiszterei értelmében.

#### **1.4. A vizsgálati módszer kiválasztása, indoklása**

A Kokas-életmű általunk vizsgált része nagyrészt metaforákkal, szóképekkel gazdagon fűszerezett, vallomásos szövegtömeg, amelyek gondolatmenete gyakran csapongó, nem lineáris, többnyire az asszociációk kiszámíthatatlan irányát követi, ezért ez az írói, filozófusi, nevelésfilozófusi érzélemtér felfejtése önmagában is a kvalitatív kutatások egyik legbonyolultabb típusa. Különösen bonyolult ez a feladat Kokas esetében, akinek szövegei a vallomásos próza, a népszerűsítő pedagógia és pszichológia, valamint a tudományos szövegek stílusregiszterének határmezsgyéjén helyezkednek el, illetve azok sajátos keverékei. Célunk nem hatások kimutatása, sem a Kokas-módszer, illetve világszemlélet pedagógiai rendszerekbe szorítása, hanem e nehezen megragadható, pedagógiai-szövegelemzési rendszerekbe nem tagolható forrásanyag mélyrétegeinek felfedése, értelmezése és a rokon gondolkodók megkeresése lesz, akiknek műveiben kapcsolópontokat keresünk a kokasi eszmévilághoz. Kiindulópontunk a különféle művészetpedagógiák módszertani elemei, valamint teológia-filozófusok, antropológusok, iskolaalapító pedagógusok, pszichológusok, művészek elvei és gondolatrendszere. Kutatásunk módszertanát tekintve két csapásirányt különítünk el, egyrészt egy neveléstörténeti összehasonlító munkát, másrészt pedig a tartalomelemzést: elsőként komparatív analízis keretében meghatározzuk Kokas helyét más művészetpedagógusok módszertani elemeinek függvényében (3. fejezet), majd a Kokas-szövegek sajátos szempontú tartalomelemzése a kutatást segítő szoftver segítségével (4-6. fejezetek). Ennek megfelelően vizsgálati módszerünk mindvégig a kvalitatív tartalomelemzés, ezen belül pedig az összefüggéseket feltáró szöveganalízis és az interpretatív megközelítés, amelynek célja a szövegek rejtett szubtextusainak feltárása. Kokas ugyanis gyakran indirekt módon beszél Istenről és a transzcendenst érintő meggyőződéséről, ezen utalások felderítése érdekében tehát a kiválasztott Kokas-szövegekből kiemeljük azokat a fogalmakat, Isten-megnevezéseket, vallásosságra és lelkeségre utaló szavakat, a szülőre, tanítóra, és ezzel párhuzamosan a gyermeki lét értékeire, gyermeki viselkedésmintákra való utalásokat, mondatokat, gondolatsorokat, visszaemlékezéseket és leírásokat, amelyekből kirajzolódik kutatásunk végeredménye: egy alternatív Isten- és emberképre épülő pedagógia körvonalai.

A tartalomelemzés módszeréről elmondhatjuk, hogy „*a kommunikáció manifeszt tartalmának objektív, szisztematikus és kvantitatív leírására szolgáló kutatási technika*” (Berelson B., 1952. In Mór , 2010. 4). Antal L. (1976) meghatározása egészen pontosan leírja nemcsak az el j r st, amit kutatásunk során alkalmazunk, de a módszer alkalmazásának indoklását is: „*Tartalomelemz snek nevezünk minden olyan el j r st, amelynek során közlemények, üzenetek törvényszerűen visszatérő sajátságai alapján módszeres és objektív el j r ssal olyan következtetéseket vonunk le, amelyek a közleményekben nyíltan kimondva nincsenek, de az üzenet megszerkesztettség nek, azaz kódolásának a módjából kiolvashatók s esetleg más eszközökkel, más módon nyert adatok segítségével megerősíthetők, igazolhatók*” (Antal, 1976. In M r , 2010. 4). Végül a kutatási cél megjelölése miatt megemlítjük Krippendorf definícióját is, amelynek értelmében „*a tartalomelemzés olyan kutatási technika, amelynek segítségével adatokból a kontextusaikra vonatkozóan megismételhető és érvényes következtetéseket vonhatunk le*” (Krippendorf, 1980/1995. 22).

A számítógéppel támogatott kutatás módszerét és a szövegelemző sz ftver használatát a validitási és reliabilitási sajátosságok megsz l rd t sa érdekében alkalmazzuk, szem előtt tartva a kvalitatív módszerek interpretatív jellegéből adódó többletet, ugyanakkor arra is törekedve, hogy a szövegek sz bjekt v megközelítése torz talan eredményekhez vezessen, és következtetéseink érvényességét meg r izz k. A tartalomelemzés olyan minőségi adatokat kutató módszer, amelyben a kutató mintegy kívülállóként kezeli a szövegeket, azokon nem módosít, ugyanakkor az összefüggések feltárása rendjén el k pz tts g hez mérten saját megl t s it, eszmerendszerét, meggyőződését integrálja. Éppen  z rt a túlzott sz bjektivit s elkerülése érdekében olyan módon közelítünk a Kokas-szövegekhez, hogy elemzésünk végeredménye a későbbi kutatások kimenetelével megegyező legyen, azaz meg r izze validitását és reliabilitását (ld. Babbie, 1975/2008). Elemzési egységeink jelen esetben standardizált és kódokkal ellátott hosszabb-rövidebb szövegrészletek: szavak, mondatok és gondolatsorok, amelyek az elemzésünk céljának tudatosítása után létrehozott gondolati hálóba, illetve fogalmi keretbe illeszkednek. A kódolás során a kutatási témánk szempontjából releváns fogalmakat, jelenségeket kategorizáltuk (Babbie, 1975/2008), amelyek elsősorban  zenet rt k k miatt fontosak, ugyanakkor kvantitatív szempontból is jelent sek, azaz a kódok gyakorisága is jelzés értékű.

A kódolás fázisában szem előtt tartottuk, hogy a szövegek nemcsak manifeszt, azaz nyílt, nyílvánvaló és explicit üzeneteket, de látens, azaz rejtett, implicit utalásokat is bőven tartalmaznak, amelyek esetében fontos figyelembe venn nk a kontextust (ld. Fedor et al., 2016). Ezek által célunk

Kokas gondolkodásmódjának, motivációjának, értékrendjének mélyreható, rendszerező vizsgálata, azaz az összefüggések és mögöttes mondanivaló jelentéstartalmának feltárása. Az alkalmazott kvalitatív, analitikus-interpretatív szöveg- és tartalomelemzés módszere éppen ezt a célt segíti, hiszen nemcsak az összefüggések mélyreható vizsgálatát teszi lehetővé, de a szövegek szerzőjének szocializációs folyamataira, társas környezetének, kapcsolati hálójának a jellemzőire és lelki beállítottságára is fényt deríthet, amelyre a kvantitatív módszerek nem alkalmasak (ld. Pusztai, 2002). A kijelölt szövegeket a multikódolásra, strukturálásra és vizuális megjelenítésre is alkalmas *Atlas.ti7*-es számítógépes program segítségével elemezzük (angol megnevezései és rövidítései: *Qualitative Content Analysis: QCA*. Ld. Sántha et al., 2017. *Computer Assisted Qualitative Data Analysis: CAQDAS* – ld. Sántha, 2013).

Az értekezés második fő szerkezeti egységében végzett elemzés jól meghatározott kutatómódszertani lépései a következők (ld. Krippendorff, 1980/1995; Sántha, 2017; Berelson, 1952; Lehota, 2001. In Móré, 2010; Fedor & Huszti, 2016 és Fedor et al., 2016): nyílt kutatási kérdéseink és célunk megfogalmazása nyomán meghatároztuk kutatásunk tárgyát, azaz lehatároltuk a Kokas-életmű elemezni kívánt szövegkorpuszát, kialakítottuk a konceptuális kereteket, fogalmi tisztázás után operacionalizáltunk, a szövegeket indikátorokkal, illetve kódokkal láttuk el, majd csoportosítottuk azokat és a főkédeket tovább bontva kisebb alegységekké soroltuk. Ezek jelentik majd a vallásosság, antropológia és pedagógia különböző aspektusait. Az átláthatóság és az összefüggések vizualizálása érdekében az *Atlas.ti7* program segítségével fogalmi hálót generáltunk, amely megjelenítette a kódcsaládok közötti összefüggéseket is (ld. Sántha, 2009; Fedor et al., 2016). A kapott eredmények alapján a három főcsoportot és ennek megfelelően a főkédeinket a szövegek három dimenziója szerint alakítottuk, amelyek Kokas Isten-, ember- és gyermekképét körvonalazzák. Értelmeztük az explicit és implicit üzenetek tartalmát, témafelvetésünknek megfelelő következtetéseket vontunk le, majd a kutatás eredményeként ezeket fő témakörökbe csoportosítottuk. Ezek fogják a kutatási kérdéseinkre keresett válaszokat adni, hogy Kokas vallásosságának és a gyermekről alkotott percepciójának jellemzőit tételesen megfogalmazhassuk. Az így összegzett kokasi transzcendenciátant és nevelésfilozófiai meggyőződést párhuzamba állítjuk hasonló lelkeséggel, gondolatrendszerrel és világképpel rendelkező teológusok és pedagógusok nézetrendszerével, hogy ezáltal körvonalazódjanak a kutatási kérdéseinkre adott válaszok (ld. K4, K5, K6).

Sajátos kutatási koncepciónk a kombinált, azaz *deduktív és induktív kódolási logika* egyidőben történő alkalmazása jellemzi, amely egyszerre indul az általunk megfogalmazott kokasi

lelkület sajátosságai irányából, ugyanakkor a szövegekben frekvencián megjelenő lelkiségre utaló megnyilatkozások felől. Elemzés közben figyelmet fordítunk a fő- és alkódok megjelenési arányaira is, ilyenként kutatásunk *kvantitatív* jellegű is (ld. Janis, 1965 alapján. In Krippendorf, 1980/1995). Mivel a kokasi fogalomalkotás és szóhasználat, a nyelvi formák és a szövegkontextus jellegéből való következtetéssel vizsgáljuk a szövegtörzset, így az *szemantikai* jellegű, és mivel kutatásunk rendszerező, összefüggéseket feltáró és egyben összehasonlító is, ezért elemzésünk szimbólumfejtő aspektussal is rendelkezik (Fedor et al., 2016).

A számítógéppel támogatott kvalitatív-interpretatív kutatásnak nemcsak előnyei adóttak, de hátrányai is, amelyek közül kiemeljük azt a tényt, hogy a gépi szövegelemzés csupán a szavak szintjén, a nyílt tartalmak esetében ismeri fel az összefüggéseket, a másodlagos, utalásszerű, szimbolikus vagy metaforikus tartalmak értelmezésére nem alkalmas, így csupán segíti, gyorsítja az elemzés folyamatát, de Kokas költői, képszerű megfogalmazásait, sajátos szóképzéseit, istenneveit, érzelmi telítettségű gondolatait nem tudja értelmezni. Például a szövegekben elszórtan megjelenő, hivatkozás nélküli bibliai és intertextuális (ld. a Szentírásra és Kodály elveire való egyértelmű) utalásokat, vagy a Kokas-szövegekben megjelenő, gyermeki megnyilvánulásokat sem képes felismerni.

A szövegelemző szoftver ugyanakkor segíti a kvalitatív kutatás szisztematizálását, átláthatóvá tételét, rendszerezését (ld. kódrendszer, fogalomtérkép), a fogalmi háló, a szavak közti kapcsolatok szemléletes vizuális-grafikai megjelenítését (ld. 4-5. számú ábrák), ezáltal segíti az asszociálást, gyorsítja az elméletalkotást és általában a munkafolyamatot, növeli az autentikusságot, a precizitást és megkönnyíti az eredmények ellenőrzését (Sántha, 2017). A multikódolás lehetőséget nyújt a szövegeket több dimenzióban, ugyanakkor sok szövegrészletet egyidejűleg vizsgálni. Ezzel egyidőben nehézséget jelent az objektivitás és a „pragmatikai érvényesség” megőrzése (Sántha, 2009), a program kezelésének, sajátos terminológiájának elsajátítása, és nem digitális anyagok esetén az adatok bevitele, digitalizálása (Fedor et al., 2016). A kiválasztott Kokas-szövegtörzs nagy része azonban digitális formában is elérhető (ld. Kokas et al., 2007<sup>4</sup>), csupán a posztumuszkiadás (Kokas, 2012) jelentett kutatásunk során ilyen szempontból nehézséget. Eredményeink érvényessége érdekében – Deszpót, Andorka, Pethő, Pásztor, Süttő írásaira való hivatkozás révén – alkalmazzuk a *trianguláció* módszerét, amely „a különböző módszercsoportok, eljárások és technikák vagy forráscsoportok párhuzamos, együttes használatát jelenti egymás

---

<sup>4</sup> A Kokas-életművet összefoglaló DVD-n rendelkezésre álló publikációs anyagok sok esetben lapszám nélküli (sine pagina – s.p.) digitalizált szövegek, melyek formája eltér a papír alapú kiadástól, ezért azokra a tanulmány címének megjelölésével és a Kokas et al., 2007 jelöléssel utalunk.

megegyezésére és támogatására a validitás biztosításának érdekében” (ld. Szabolcs, 2001. In Sántha, 2009. 112). A kapott eredmények megbízhatóságát, állításaink, reflektálásaink ellenőrizhetőségét ugyanakkor egzakt utalások, illetve több forrásból való dokumentálás által növeltük. Az elemzés és a módszer logikus kialakítására törekedve világos, egyedi, sokszempontú, átlátható és a szövegek értelmezésére alkalmas szempontrendszert állítottunk fel, törekedtünk a kiterjesztheségre, amely lehetővé teszi állításaink érvényesítését más, a kutatásból kimaradt szövegekre is, végül kritikai megfigyeléseket is bemutatunk (ld. Sántha, 2009).

### 1.5. A kutatás forrásanyaga

Kokas Klára gazdag és igen változatos életművének, azon belül a Kecskeméti Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézetben található kéziratos Kokas-archívum anyagának meglehetősen tehetőse része mai napig nem került publikálásra – ezt több helyen Kokas maga nyilatkozta (Kokas et al., 2007). Elemzésünk során röviden utalunk könyveire és különböző rövidebb Kokas-írásokra, valamint a képanyag-dokumentumokra is, alátámasztva ezzel kutatásunk eredményeinek hitelességét, így ugyanakkor átfogóbb képet is nyerünk a Kokas-kiadványokról<sup>5</sup>. Az elemzés fókuszában pedig olyan művek állnak, amelyekben konkrét és gyakran megjelenő témák az értekezés címében felvetett tárgykör mutatói: Isten, az isteni és emberi lélek, a vallás, a gyermek, a felnőtt, különböző emberi megnyilatkozások, képességek, értékek. Ezek tükrében jelöltük ki az elemzésünk alapját képező szövegkorpuszt, amely a következő művek együttese<sup>6</sup>.

| Műfaj | Cím                        | Kiadó, eredeti megjelenés helye                      | Év-szám | Megjegyzés                                                             |
|-------|----------------------------|------------------------------------------------------|---------|------------------------------------------------------------------------|
| Könyv | A zene felemeli a kezeimet | Akadémiai Kiadó, Budapest                            | 1992    | ld. Kokas, 1992<br>Kokas et al., 2007                                  |
|       | Öröm, bűvös égi szikra     | Akkord Zenei Kiadó, Budapest                         | 1998    | ld. Kokas, 1998<br>Angol nyelven ld. Kokas, 1999<br>Kokas et al., 2007 |
|       | Megfésültem a felhőket     | Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány, Budapest | 2012    | ld. Kokas, 2012, posztumusz kötet                                      |

<sup>5</sup> Kokas Klára életművének jegyzékét ld. 4-6. sz. Mellékletben.

<sup>6</sup> A kutatásunk alapjául kiválasztott és felsorolt írások mellett tehát a hagyaték részét képezi még két könyv: a *Képességfejlesztés zenei neveléssel* (1972), amely Kokas doktori disszertációjának anyagát tartalmazza, valamint az *Amerikában tanítottam* (1978/2001), amely az Egyesült Államokban tanítással töltött évek beszámolója.

|                                                 |                                                                                                                                                |                                                                                                                 |                            |                                                                         |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Rövid írárok:<br>tanulmányok,<br>esszék, cikkek | A Kodály-módszerről <sup>7</sup>                                                                                                               | Kodály Intézet,<br>Kecskemét                                                                                    | 1977                       | ld. Kokas, 1977a                                                        |
|                                                 | A zene és a mozgás<br>együttes felhasználása a<br>személyiségformálásban                                                                       | Pedagógiai Szemle                                                                                               | 1980/6.<br>528-<br>537.    | Kokas et al., 2007                                                      |
|                                                 | Tanár úr                                                                                                                                       | Gyermekünk                                                                                                      | 1982/12.<br>8-9            | Kokas et al., 2007                                                      |
|                                                 | Gyermekek<br>zenebefogadása és<br>önkifejezése különböző<br>művészetformákban:<br>Kodályi segítség a<br>problematicus gyerekek<br>nevelésében. | Kodály Szeminárium,<br>Kecskemét                                                                                | 1984                       | In <i>Kodályi segítség a<br/>problematicus gyerekek<br/>nevelésében</i> |
|                                                 | A deszka galaktikája <sup>8</sup>                                                                                                              | Parlando                                                                                                        | 2002                       | Esszé<br>ld. Kokas, 2002<br>Kokas et al., 2007                          |
|                                                 | „Meggyőződése, ha<br>Kodály láthatta volna,<br>hogy én Bachra<br>bukfencezem a<br>gyerekekkel, akkor azt<br>mondta volna: Hm...”               | Új Pedagógiai Szemle                                                                                            | 2009/7.<br>103-<br>109.    | Interjú, készítette:<br>Tóth Teréz<br>ld. Kokas, 2009                   |
|                                                 | Magamról magamnak.<br>Önéletrajz helyett                                                                                                       |                                                                                                                 | 2007                       | ld. Kokas et al., 2007                                                  |
|                                                 | A jövő iskolája                                                                                                                                | Gyermekünk, 9-11.                                                                                               | 1975                       |                                                                         |
|                                                 | A test csak közvetítője<br>annak, ami a lélekben<br>zajlik                                                                                     |                                                                                                                 |                            |                                                                         |
|                                                 | Beszámoló egy komplex<br>esztétikai nevelési<br>kísérletről                                                                                    | Erdeiné, Sz. I. (1982,<br>szerk.). Kodály-<br>szemináriumok 1970-<br>1980. Tankönyvkiadó,<br>Budapest. 213-231. | 1982                       |                                                                         |
|                                                 | A tanító talentuma                                                                                                                             | Szép Kelet, szép nap.<br>Pécs.                                                                                  | 2001/<br>június.<br>79-92. |                                                                         |
|                                                 | Kodály nevelési<br>programjáról Arezzóban                                                                                                      | Vasi Szemle                                                                                                     | 1980/2.<br>221-<br>231.    |                                                                         |
|                                                 | Saját népünk dalain<br>nevelkedjenek                                                                                                           | Gyermekünk                                                                                                      | 1977/11.<br>8-11.          |                                                                         |
|                                                 |                                                                                                                                                |                                                                                                                 |                            |                                                                         |
|                                                 |                                                                                                                                                |                                                                                                                 |                            |                                                                         |
|                                                 |                                                                                                                                                |                                                                                                                 |                            |                                                                         |
|                                                 |                                                                                                                                                |                                                                                                                 |                            |                                                                         |

<sup>7</sup> Bevezetés Barkóczi Ilona és Pléh Csaba Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata című könyvéhez.

<sup>8</sup> Esszé, amely egyfajta ars poetica, merengés és eszmefuttatás, költői gondolatok és önvallomás Kokas tanításáról, elveiről, világ- és emberképéről, a lélek, az érzelmek és élmények kapcsolatáról, a lélek kibontakozásának, a képzelet, az alkotás pillanatának ünnepéről, a csend gazdagságáról, mélységéről, áldásairól, a csendesség Istenéről. Az írás lapszám nélküli megjelenését vettük alapul, amelyet a következőképpen jelöltünk: Kokas, 2002.

|                 |                                                                                   |          |      |                                            |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------|------|--------------------------------------------|
| Dokumentum-film | A zene felemeli a kezeimet... Kokas Klára gondolatai a tanításról... <sup>9</sup> | Budapest | 2005 | ld. Fogas, J. (2005)<br>Fogas János filmje |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------|------|--------------------------------------------|

1. táblázat: *A kutatás alapját képező Kokas-szövegkorpusz elemei* (saját szerkesztés)

Ezekben megfelelően részletes és egyértelmű utalásokat olvashatunk Kokas Istenről, az emberről és gyermekről alkotott nézeteiről, Istennel való kapcsolatáról, a transzcendenst, lelki világot, Isteni valóságokat, spiritualitást érintő percepciójáról, az emberi és gyermeki létről – így ezek kvalitatív, szövegértelmező analízisünk alapján kutatási kérdéseinkre adekvát választ adhatnak<sup>10</sup>.

### 1.6. A vizsgált központi fogalmak konceptualizálása – terminológia

A vallásosság- és spiritualitás-kutatások élenkülése rendjén kérdésessé vált bizonyos, a transzcendens valóságot érintő, az idők során változó fogalmak jelentéstartalma (ld. Ebstyn-King, 2003). A fejlődéslelektan-kutatások, illetve Erikson nyomán tudjuk, hogy a vallásos dimenzió jelenléte az egyén életében nemcsak moralitás és viselkedés, tehát a személyiségfejlődés értelemben meghatározó, de ugyanakkor transzcendens világnézetet is kölcsönöz, sőt a vallásos közösség ideológiai, szociális, illetve spirituális értelemben értékgazdag közegévé válhat a fiatalok identitásfejlődésének (Erikson, 1968; Youniss et al., 1999. In Ebstyn-King, 2003; Pusztai, 2020). Ugyanakkor „...tagadhatatlanná vált, hogy a vallásosság olyan társadalmi jelenségekre van döntő hatással, mint a házasság és a válás, a termékenység, a gazdasági siker, az iskolai előmenetel, a bűnözés, valamint a drog- és alkoholfogyasztás” (Pusztai, 2019. 789). A vallásossági együttható, illetve vallási szocializáció tehát fontos szerepet tölt be az egyén életében (ld. Pusztai & Demeter-Karászi, 2019), következésképpen a nevelés folyamatában is szerephez kell jutnia, amely igényt Kokas nyíltan felvállalt pályája során (*Magamról magamnak*. Kokas et al., 2007).

A továbbiakban a dolgozatban leggyakrabban használt terminus technicus, illetve terminológia meghatározásával az adott fogalmak értekezésbeli jelentését, értelmezési módját árnyaljuk, valamint az ettől eltérő szójelentéseket részletes szakirodalmi hivatkozásokkal illusztráljuk. A kokasi antropológiát érintő kutatási kérdésünk rendjén például a vallásosság-dimenzióval párhuzamosan kutatjuk Kokas gyermekképét, amely önmagában nem, csak a nevelőképével együtt teljes, az elemzés alapjául vett szövegekben ugyanis gyakran együtt,

<sup>9</sup> Ld. 6. számú Melléklet.

<sup>10</sup> A teljes Kokas-életmű bemutatását ld. 2.1. fejezetben, valamint a 4-6. sz. Melléletekben.

egymással szembeállítva jelenik meg a kettő: egyfelől a gyermek, másfelől pedig a felnőtt (szülő), pedagógus és művész, tehát a *nevelő*. Ennek megfelelően a metafizikai mellett az antropológiai dimenzió feltárása és konceptualizálása révén teremthetünk alapot arra, hogy Kokas nevelésméleti felfogását, Istenről és a gyermekről szóló hitvallását körvonalazzuk.

A vallásosság és spiritualitás fogalmak jelentéstartalmát, egymáshoz való viszonyát, azok időbeli jelentésváltozásait, valamint egyes vizsgálni kívánt kulcsfogalmak meghatározását (mint amilyen a kultúrpolitika, az alternatív- és reformpedagógia, művészetpedagógia, istenkép, gyermekkép stb.) ugyancsak tisztázzuk, az átláthatóság érdekében pedig előbb felsoroljuk és rendszerezzük azokat (lásd 2. számú táblázat).

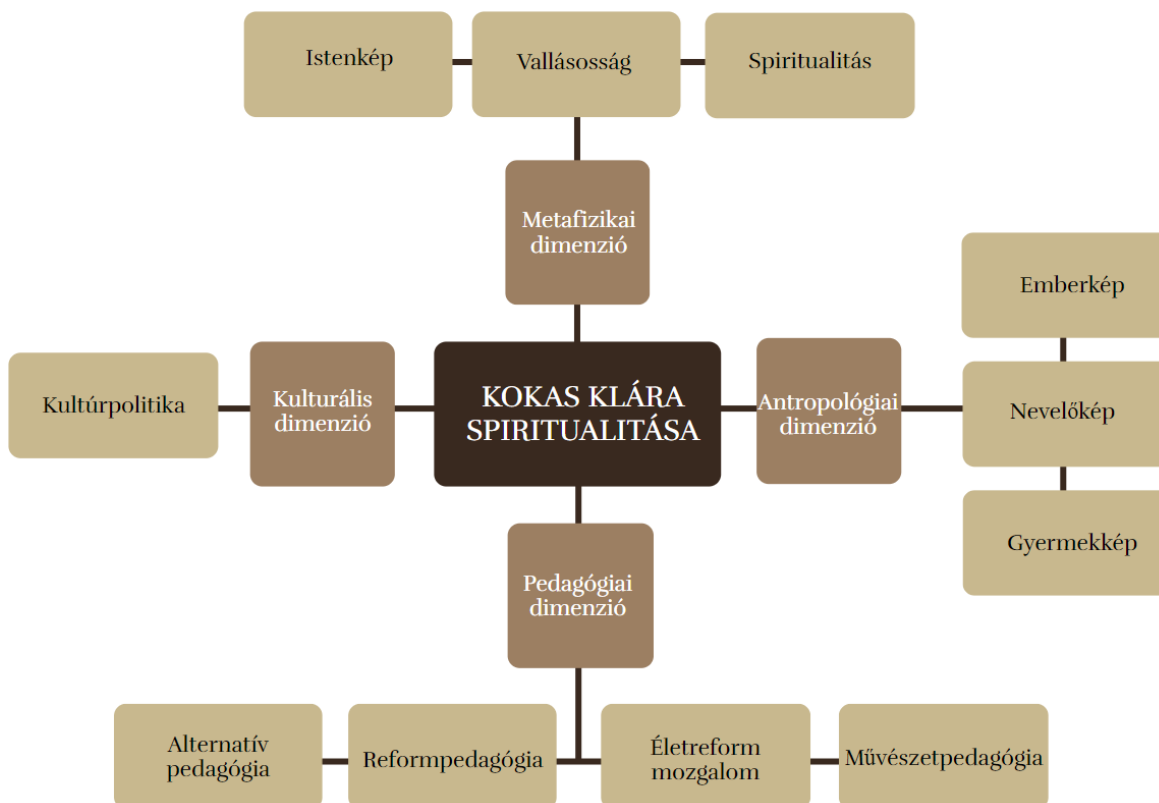
|                        | <b>FOGALOM</b>                                                                      | <b>RÉSZFOGALOM</b>                                                       |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Metafizikai dimenzió   | Istenkép<br>Vallásosság<br>Spiritualitás                                            | Isten<br>Vallás<br>Lélek<br>Transzcendens                                |
| Antropológiai dimenzió | Emberkép<br>Nevelőkép<br>Gyermekekép                                                | Világnézet<br>Etika<br>Nevelésfilozófia                                  |
| Pedagógiai dimenzió    | Alternatív pedagógia<br>Reformpedagógia<br>Életreform mozgalom<br>Művészetpedagógia | Nevelésfilozófia<br>Nevelési értékek<br>Nevelési etika<br>Transzferhatás |

2. táblázat: *A kutatás során vizsgált fogalmak, illetve részfogalmak (saját szerkesztés)*

Az említett kulcsfogalmak konceptualizálása, megragadása és értelmezése nehéz és összetett feladat, amelyben valamelyes segítséget jelent az *Atlas.ti* 7-es szövegelemzési szoftver használata, a kulcsfogalmak árnyalása, kódok kijelölése, valamint a fogalmak kontextusából, gyakoriságából, szerepéből levonható következtetések. Ennek elengedhetetlen feltétele egy jól átgondolt szövegértelmezési koncepció felállítása, vallási, nevelésméleti kategóriák megállapítása, a kódolt szövegek összevetése, tartalomelemzés és következtetések általi konceptualizálás, fogalomtérkép készítése, az alkategóriák és szimbólumok közötti összefüggések megállapítása, fogalmi mező megrajzolása, a szövegekből kibontakozó elvek, nézetek összefoglalása és hitelesítése Kokas-idézetekkel.

A kutatás fókuszát képező központi fogalmakat nem csupán történeti szempontból vizsgáljuk, azaz nem csupán azon változást, amelyet az egyes fogalmak az idők során lefedtek, hanem azt a tartalmat is, amellyel a pedagógia tudomány képviselői illették. Röviden összefoglalásra kerül a kokasi spiritualitás többszemponú megközelítése elsősorban e három kulcsfogalom (istenkép,

nevelőkép, gyermekkép – 4-6. fejezet) különböző értelmezései szerint az adott kor világnézeti dimenziójában, a nevelésméleti, antropológiai és vallásos eszmetörténet folyamatosan változó tükrében. Kutatásunk céljának elérése érdekében kiemeljük, majd definiáljuk a kulcsfogalmakat, indikátorokkal látjuk el a szövegeket és megállapítjuk az elemezni kívánt kifejezések különböző aspektusait, dimenzióit (ld. Kontra, 2011, ld. 3. ábra).



3. ábra: Terminológiai fogalomtérkép (saját szerkesztés)

Az elemzés adatforrásaként kiválasztott Kokas-szövegeket az *Atlas.ti7* számítógépes program által beolvasható formátumú adathalmazként alakítottuk, a továbbiakban pedig indikátorokkal látjuk el. A fogalmakból kódokat jelölünk ki, ezáltal sajátos szövegelemzési koncepciót állítunk fel, amely a három említett nevelésméleti dimenziót körvonalazza: Kokas istenképét, nevelőképét és gyermekképét.

A kódokkal ellátott Kokas-szövegek háttér-üzeneteit, mélyebb, rejtett összefüggéseit kvalitatív-szemantikai tartalomelemzés módszerével (ld. 1.4. fejezet) kutatjuk fel Kokas nevelésfilozófiai nézeteinek körvonalazása érdekében. A folyamat operacionalizálásakor Berelson (1952) illetve Lehota (2001) műveleti sorrendjét vesszük alapul, amelynek lépései: mintaválasztás, releváns kategóriarendszer (forrásművek) kiválasztása, tartalmi elemzési egységek lehatárolása

(kódok – szavak, kifejezések, képek, utalások), végül kategóriarendszer felállítása, összefüggések és eredmények megfogalmazása, azaz értelmezés (ld. Móré, 2010; Kontra, 2011).

Istenkép-mutatók, amelyek kutatásunk során körvonalazódtak: Isten nevei, megszólításai; Isteni valóságok: áldás, szent, angyal, menny és ég, transzcendens, kegyelem; lélekre, lelkiekre való utalások; spirituális tevékenységek: ima, hit, áhítat; vallásosság: vallási tevékenységek, ünneplés stb.; Bibliából vett igei idézetek.

A kokasi antropológiai tanítás mutatói: az emberi léthez kapcsolódó kokasi nézetek, az emberi identitás; pedagóguskép, azaz a szülői, tanítói, művészi szerep és hivatás; az emberi lélek; figyelem és figyelem-összpontosítás; megnyilatkozások; a felnőttek és gyerekek közötti hasonlóságok és különbségek – egy szóval a Kokas-szövegekből kibontakozó sajátos szülői, pedagógusi, illetve előadóművészi emberkép.

Gyermekekép-mutatók: gyermeki szabadság és meghatározottság; a gyermeki lelkület alapvető törvényszerűségei, azaz nevelési értékek; a kapcsolati háló fontossága; a nevelés lehetőségei és behatároltsága; végül a nevelés lényege, célja és etikai jellege, azaz a nevelés alapkategóriáinak összefüggései.

### ***A pedagógiai alternativitás fogalma***

Az alternativitás fogalma nem értelmezhető önmagában, csupán *viszonyfogalomként*, azaz csupán egy szembenálló tartalommal, eszmével vagy értékkel együtt definiálható. Eszerint a pedagógiai alternativitás mint másság, a „*kettős, két választási lehetőséget felkínáló, választható*” (Kissné, 2011. 55), a meglevőtől különböző út, módszer. *Alternatív* tehát az a pedagógia, amely a bevett, elterjedt, hagyományos, érvényben levő, már ismert iskolarendszerhez képest új. A neveléstudományi értelemben vett alternativitás fogalmának meghatározásához tehát elengedhetetlen előbb a hagyományos nevelés és iskolarendszer fogalmát körülhatárolni, amelyhez képest egy iskolakísérlet vagy pedagógiai módszer *alternatív* elképzelést jelent. Már a kérdésfelvetés is problematikus, ugyanis „*a hagyományos pedagógia és iskola kevésbé azonosíthatóak az iskolában alkalmazott nevelési programok alapján, hiszen nem létezik egy, központilag meghatározott program, amelyet egyértelműen hagyományosnak lehetne nevezni. Azonosítható azonban egy az adott korban, helyen, és társadalomban megszokottnak nevezhető, elfogadott és tömegesen létező pedagógiai felfogással és iskolarendszer intézményeivel (BREZSNYÁNSZKY 2004) jellemző rendszer*” (Langerné & Muity, 2011. 64).

Itt csupán röviden felsoroljuk a *hagyományos iskolamodell* legfőbb jellegzetességeit: szervezési formáját tekintve tanárcentrikus, frontális tanítási-tanulási mód jellemzi, módszere többnyire a tanári előadás és magyarázat, elsődleges tanítási-tanulási eszköze a tankönyv. Kimeneti követelménye szempontjából azonos elvárási szint, a differenciálás hiánya, információközpontúság, repetitív számonkérés, osztályozással való értékelés, életkor szempontjából homogén osztályok, valamint a tantárgy-tanterem-tanóra rendszer jellemzik (Németh & Skiera, 1999. In Langerné, 2011).

Az alternativitás fogalmának meghatározása – miként a reformpedagógiáé is – amiatt is megválaszolhatatlannak bizonyuló kérdés, mivel annak tartalma és jelentése a pedagógiatörténet során folyamatosan változott. Ma az új, a más a herbarti iskolatípustól<sup>11</sup> eltérő, jobb, korszerűbb, eredményesebb értelemben használatos (Kissné, 2011), de jelenti „*az egyenértékű lehetőségek közötti választás[t]*” (Nanszákné, 1966. In Kissné, 2011. 55), „*a hagyományostól eltérő, különálló, új utakat kereső, szabad pedagógiai kezdeményezés[t]*” is (Czike, 1997. In Kissné, 2011. 55). Az alternatív pedagógiai kísérletek egyszóval „*olyan, ált[alában] civil kezdeményezésre létrejövő iskolák, melyek a kötelező iskolázási idő egészére vagy valamely szakaszára kínálnak a tömegoktatástól eltérő speciális tananyagot, legtöbbször nem hagyományos pedagógiai módszerekkel. [...] Az alternatív iskolák fejlett állami szektor mellett jönnek létre, annak alternatíváiként*” (Báthory & Falus, 1997. In Kissné, 2011. 55). Kozma (Az alternatív iskolák, alternativitás az iskolaügyben. Kozma, 2004) és Brezsnyánszky (Alternatívok és alternatívák. Kozma, 2004) kitérítik a fogalmat, amikor az alternativitás iskolafenntartói, történeti szempontú értelmezését is megemlítik (Langerné, 2011).

A neveléstudományi szakemberek meghatározása szerint az alternatív iskolamodell legfőbb jellegzetességei tehát az újszerűség, a kereső, felfedező jelleg, a speciális mivolt (a tananyag tartalmát, megközelítését, a tanítás folyamatát, eszközeit, módszereit, célját, a tanár-diák kapcsolatot stb. tekintve), a választhatóság, a kisebbségben maradás, ugyanis „*az alternativitás nyugateurópai értelemben a pluralizmus velejárójaként mindig egy kisebbségben lévő irányzat jelzőjeként definiálódik*” (Trencsényi, 1999. In Kissné, 2011. 56). Ugyanakkor „*fontos jellegzetességük a gyermekközpontúság, az egyénre szabott bánásmód, amely szoros összefüggésben áll az intézményekben tapasztalható alacsony gyermeklétszámokkal*” (Brezsnyánszky, 2004. In Langerné, 2011. 95).

---

<sup>11</sup> A herbarti iskolamodellhez ld. Mészáros, 1982; Pukánszky & Németh, 1996.

Az alternativitás kritériuma lehet az is, hogy azok teljes iskolai programtervet kínálnak, ez esetben csak az átfogó, minden műveltségterületet integráló pedagógiák tartoznak közéjük (ld. Brezsnyánszky, 2004. In Kissné, 2011), vagy hogy teljesen elhatárolódnak nem csupán a hagyományos (állami) iskolamodelltől és tömegoktatástól, de a tradicionális (a második világháborúig megjelent) reformpedagógiai törekvésektől is (Németh, 1998. In Kissné, 2011). Ilyenként – szűk értelemben – az alternatív iskolák szülői-tanári igényből születtek, de nem újragondolt reformpedagógiai modellek (Langerné, 2011).

Mindezek tisztázása után kérdés marad az alternatív iskolamodell és a reformpedagógia viszonya, ugyanis azok a neveléstudományi diskurzusban gyakran egyszerre, illetve egymást váltva jelennek meg (Langerné, 2010), sőt a pedagógiai lexikonok az egyes kezdeményezéseket eltérő módon kategorizálják – ugyanazt egyik lexikon alternatívként, másik reformpedagógiaként címkézi. Egyes források szerint (ld. Langerné, 2011) az „alternatív iskola” fogalma általánosabb érvényű, amely a reformpedagógiai kísérleteket is magába foglalja. Más források szűkebb értelemben értelmezik és elhatárolják a reformpedagógiai iskolakoncepcióktól, és ez utóbbi megnevezést a tradicionális, azaz a második világháború előtt létrejött iskolamodellekre alkalmazzák (Langerné, 2011).

Felsorolunk néhány példát az alternatív iskolaként számontartott kezdeményezésekre: a Benda József *Humanisztikus Kooperatív Tanulás* iskola- és közösség szervezési programja (HKT), a szentlőrinci iskolakísérlet és munkaiskola, avagy „*a társadalmi gyakorlat iskolája*” (Lukács, 1991. 54), a *Sarkadi Gyerekségély Program*, Winkler Márta *Kincskereső Iskolája*, a Freinet-iskolák, a *Zsidó Közösségi Iskola*, az *Alternatív Közgazdasági Gimnázium* avagy a „*pedagógusok iskolája, a boldogságcentrikus pedagógiai program*” (AKG), az *Újreál középiskola* (Lukács, 1991; Nanszák, 1996. In Langerné & Muiy, 2011. 65).

### ***A reformpedagógia fogalma***

A reformpedagógia története a „klasszikusnak” nevezett első, 1890-1945<sup>12</sup> közé tehető szakaszával indult, amelynek ismert vagy kevésbé ismert kezdeményezései 1968 után kerültek újra az érdeklődés fókuszába, és azóta számos módszertani eleme, sőt sajátos *terminus technicus* integrálódott a közoktatásba a modern, kompetenciaalapú társadalmi-munkaerőpiaci-nevelési elvárások révén (pl. az emberkép, értéorientáció stb. fogalmak – Oelkers. In Vincze, 2018).

---

<sup>12</sup> Egyes neveléstudományi szakemberek ezt az első szakaszt két időintervallumra tagolják: az első szakasz eszerint az első világháborúig tartott (Vincze, 2018).

Oelkers ugyanakkor „*a reformpedagógiát nem tekinti önálló, új paradigmának. Mivel nem változtatta meg és nem alakította tartósan a maga képére az iskola világát*” (Vincze, 2018. 35).

A reformpedagógia kifejezés evolúciójában minden bizonyos fontos szerepet játszottak a nagy nevelésfilozófus elődök (Rabelais, Montaigne, Comenius, Rousseau, Nietzsche), sőt Herbart, illetve követőinek pedagógiai rendszere is a maga korában reformernek számított. A fogalom első dokumentált használata kapcsán Fröbelt említik, a reformpedagógus megnevezést pedig elsőként a 18. század végén Basedow és Salzmann esetében használja a szakirodalom – az időben változó jelentéstartalommal (Vincze, 2018). Hermann Nohl klasszikus meghatározása (1933) hosszú ideig kanonizálta a fogalom jelentéstartalmát, amelynek újradefiniálása folyamatos (Pethő, 2011). Nohl szerint „*a reformpedagógiai mozgalom a herbarti pedagógia kritikájaként megjelenő irányzatként bontakozott ki*” (Vincze, 2018. 35), és az évek során világméretű pedagógiai mozgalommá fejlődött (Pethő, 2011). A reformpedagógia-történet korszakai a *Magyar Pedagógiai Lexikon* szerint: az első szakasz az 1890-es évektől az első világháborúig, második szakasz az első világháborút követően az 1930-as évek közepéig tartott, valamint a harmadik szakasz „*a tradicionális reformpedagógiai irányzatok II. világháború utáni továbbélése és az alternatív iskolák megszületésének időszaka, amely napjainkig tart*” (ld. Báthory & Falus, 1997; Langerné, 2011. 94).<sup>13</sup>

Tágabb értelemben – a nagyfokú módszertani különbségek ellenére – reformpedagógiának tekinthetők az első új felfogású iskolakísérletektől időben távolabb eső kezdeményezések is, amennyiben nem történeti szempontból soroljuk a módszereket és iskolakoncepciókat neveléstörténeti korszakokba, hanem – miként Kokas komplex művészetpedagógiáját is – az alapelvek, illetve az alkalmazott módszerek és eljárások, eszközök és szervezési formák, célok és a reformpedagógusokra jellemző gyermekszemlélet alapján értékeljük azokat. A reformpedagógia történetének felosztása értelmében tehát Kokas annak harmadik, újjászülető korszakában alkotott, és mint minden reformpedagógusnak, Kokasnak is elsődleges célja volt a nevelés fogalmának, gyakorlatának és értelmezésének az újragondolása.

A pedagógiai lexikonok meghatározása szerint a fogalom jelentéstartalma ezen a ponton is nagy eltéréseket mutat, azonban abban megegyeznek, hogy azok tanterve, nevelési céljai, az alkalmazott pedagógiai módszerek, eljárások, eszközök – az alternatív iskolamodellekhez hasonlóan – eltérnek a hivatalos tanintézetekétől, és hasonlóképpen a herbarti iskolarendszert

---

<sup>13</sup> Újragondolt korszakolása szerint a reformpedagógia négy szakasza: 1890-től az első világháborúig (1910-1920-ig), a két világháború között (1920-1933), a második világháború végétől 1960-ig tartott, majd az 1960-1990 közötti periódusban megújult (Vincze, 2018).

hivatottak felváltani, korszerűsíteni. Emellett igyekeztek egészen új, hangulatos, kellemes tanulási környezetet teremteni, ahol a játékosság, a differenciálás, a gyermeki önállóság, szabadság és aktivitás, valamint az életkori sajátosságok figyelembevételének elve központi szerepet kapott.

A reformpedagógia szűkebb értelemben tehát „*mindazon – a pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekvő -, elsősorban Európában és az Egyesült Államokban kibontakozó pedagógiai irányzatok és koncepciók összefoglaló elnevezése, amelyek a XIX. sz. utolsó évtizedeitől kezdődően a XX. sz. húszas éveinek a végéig jöttek létre*” (Báthory & Falus, 1997. In Langerné & Muity, 2011. 66), és amelyek megjelenése tulajdonképpen a korábbi, széles körben elterjedt „*pedagógiai elmélet és gyakorlat kritikai reflexióját és revízióját jelenti*” (Langerné & Muity, 2011. 68).

A reformpedagógiai iskolaalapítók és modellek, avagy kísérletek változatai közül – a teljesség igénye nélkül – fontos megemlítenünk (a különböző erdei iskolák, cserkészet, szlőjd mellett, amelyeket a szakirodalom ugyanide sorol – Németh, 2000) Cecil Reddie Abbotsholme-i *Új Iskoláját* (*New School*), Hermann Lietz kevésbé ismert *vidéki bentlakásos iskoláit* (*Landerziehungsheim* – vidéki nevelőotthonát. Mikonya, 2003), Edmond Demolins Roches-i *bentlakásos iskoláját* (*Ecole de Roches*), Maria Montessorit és a *Gyermekek Házát* (*Casa dei Bambini*), Rudolf Steiner epochális rendszerű *Waldorf-pedagógiáját*, Helen Parkhurst *Dalton-tervét*, Carelton Washburne *Winnetka-tervét*, Peter Petersen *Jena-tervét*, Ovide Decroly koedukált magániskolai *Decroly-tervét*, Georg Kerschensteiner *munkaiskoláját* (*Arbeitsschule*), Célestin Freinet *Modern Iskola-mozgalmát* (*Mouvement de l'École Moderne*), John Dewey laboratóriumi iskoláját (*Laboratory School*), William Kilpatrick Projekt-módszerét (*Project Method*), valamint a magyar újíto pedagógusok közül Nemesné Müller Márta *családi iskoláját*, Nagy László pedagógiáját (*Gyermektanulmányi Bizottság*, „A Gyermek” című magyarországi folyóirat – ld. Langerné, 2010) és Domokos Lászlóné *Új Iskoláját* (Németh & Pukánszky, 1999).

A reformpedagógiai mozgalmak szorosan összefüggenek az Egyesült Államokból indult és Stanley Hall nevéhez fűződő „gyermektanulmány” kísérleti pedagógiai-pszichológiai irányzattal, amely gyermekfejlődéstanilag és antropológiailag megalapozta azt (Szűcsné, 2000; Németh, 2000), ugyanakkor az életreform-mozgalmakkal is, amelyek lényegük szerint szorosan kapcsolódnak egymáshoz, sőt amelyek egymással párhuzamosan bontakoztak ki (Skiera. In Vincze, 2018).

### ***Az életreform-mozgalom rövid bemutatása***

A gyermektanulmány, az alternativitás, a reformpedagógia és az életreform mozgalmak számos ponton érintkeznek egymással (Németh & Pukánszky, 1999; Pethő, 2011; Németh, 2000, 2012), ezért teljes szétválasztásuk nem lehetséges, az egyes iskolamodellek és kísérletek besorolása azonban jellegzetességeik alapján mégis elvégezhető. Közös vonásuk, hogy mindegyikük a gyermek érdekeit és személyiségfejlődését tartotta elsődleges missziójának, s talán ez a legmérvadóbb eltérés a reformernek számító és a hagyományosnak nevezett pedagógiai rendszerek között. Emellett jellemző a passzív rögzítést helyettesítő nagyfokú gyakorlatorientáltság az életre nevelés céljából. A mozgalom kiindulópontjának és mintegy hitvallásának Carpenter művét tekintik (*Civilisation: Its Cause and Cure*, 1889), amely a gyermektanulmánnyal szinte egyidőben, azzal párhuzamosan haladt – és mindkét törekvés a kor társadalomkritikáját jelenítette meg (Pethő, 2011).

A gyermektanulmány tehát a gyermeket érintő, gyermekkel foglalkozó tudományok összessége (Szűcsné, 2000), amelynek „*háttérében ott találjuk Rousseau gyermekfelfogását, a 19. századi pozitivizmus tudományfelfogását, a spenceri evolúciós pszichológia hatását, a világszerte felgyorsuló ipari-természettudományos fejlődést. Az új tudományág anatómiai, fiziológiai, biológiai, antropológiai, pszichológiai, etnográfiai, szociológiai és egyéb tudományos ismeretek rendszere, melyet közös tárgyuk: a gyermek fűz laza egységbe*” (Szűcsné, 2000. s.p.). Az életreform egyfajta „új spiritualitás” (Skiera, 2006) és életvitel-koncepció, amely az ember világképével, életmódjával, környezethez és természethez való viszonyával áll szoros kapcsolatban – tehát életmód-reformáció, amely azonban nem alkot konkrétan körvonalazható rendszert, módszert vagy filozófiát, és „*rekonstrukcióját az is megnehezíti, hogy nincs egyetlen fő műve*” (Kiss, 2005. In Pethő, 2011. 21). Kritériumai: életvitel-reform, a népi-nemzeti gyökerekhez való visszatérés (népi művészet, zene, hagyományok), visszatérés a természetbe és a természetes-egészséges életmódhoz, de megkülönböztető jegye legfőképpen az iskola-, kultúra-, társadalom- illetve önkritikai magatartás (ld. Pethő, 2011).

Az életreform mozgalmak tehát egyértelmű hatással voltak a reformpedagógia megjelenésére a 19-20. század fordulóján (ld. Oelkers, 1992. In Pethő, 2011), közös elemeik pedig Skiera szerint: testvériesség, az ifjúsági mozgalommal való rokonszenv, karizmatikus vezető, természetesség elve, a lelkeség elsőbbsége az intellektussal szemben, idealizált gyermekkép (gyermeki romlatlanság) mint „messianisztikus motívum”, misszió a világ felé, „elidegenedéstől mentes helyszín” (Skiera, 2006. In Pethő, 2011. 26), a különböző embercsoportok (nők, munkások), vallások (főként zsidók)

egyenjogúsága, az önismeret, illetve az új emberkép (Csikai, 2018). Az életreform-mozgalom célja tehát „*a közösség emancipációja, az életreform pedig a közösségi emancipáció filozófiája*” (Kiss, 2005. In Pethő, 2011. 22), valamint az „*önmagát és környezetét tudatosan védő és formáló ember*” megszületése (Wolbert, 2001. In Pethő, 2011. 22). Az életreform Wolbert és Skiera alapján összefoglalt főbb irányzatai: ökológiai reform (környezet és természet, lakóhely), föld- és állatvédelem, vegetarianizmus és természetgyógyászat, öltözködési, táplálkozási, szexualitási reform, ifjúsági és női mozgalmak, pedagógiai és művészettel kapcsolatos reformok, új vallások (Pethő, 2011).

Kodály életrajzkutatói (Breuer J., Eösze L., Erős I., Gönczy L., Ittész M., Mészáros I., Pethő V., Pukánszky B., Szabolcsi B., Szőnyi E., Csikai I.) úgy beszélnek róla, mint akinek életében fontos volt a természet, a vidék és vidéki életmód, amit rendszeres túrázásai, sportolása, kirándulásai, népdalgyűjtő körútjai, fürdőkbe, szanatóriumokba járása, vegetarianizmusa egyértelműsít (ld. Pethő, 2011; Csikai, 2018)<sup>14</sup>. Anélkül, hogy Kodály alakját misztifikálnánk, kijelenthetjük, hogy világképe, természetszemlélete, pedagógiája, a különböző szellemi műhelyekkel való rokonszenve, az *Éneklő Ifjúság* mozgalom létrejöttében játszott szerepe egyaránt életreformerré tették őt (Kodály, 1941/1982. I.; Pethő, 2009; 2011; Eösze, 1971. In Pethő, 2011).

### ***Művészetpedagógia***

A második világháború utáni időszakban lehetetlenné vált bármiféle alternativitás a központosított, államosított és az állam által meghatározott iskolai oktatásban, amely megszüntetett minden addigi pedagógiai reformtörekvést Magyarországon (ld. Langerné, 2010). A változásra több, mint három évtizedet kellett várni, az 1970-es évek elején lehetőség nyílt bizonyos alternativitás bevezetésére, de valójában a '80-as évek közepén indultak próbálkozások bizonyos tantervi újítások alkalmazására az anyanyelvi-irodalmi, az ének-zenei („Kodály-módszer”) és a természettudományos oktatás területén (Langerné, 2010).

Igazi változást az 1985-ös, majd az 1990-es közoktatási törvény hozott Magyarországon, melynek következményeképpen ébredezni kezdtek a félbeszakadt reformpedagógiai törekvések, irányzatok és azok magyarországi adaptációi: Montessori, Steiner, avagy a Petersen, Freinet és Dewey nevéhez fűződő pedagógiák, Rogers *Személyiségközpontú Iskolája*, Ranschburg Ágnes – Fehér József-féle *Életfa Jungiánus Alkotó Iskola*, a budapesti Dalcroze-iskolák: Kállay Lili Dalcroze-tanfolyamai, Szentpál Olga Dalcroze-féle koreográfiája (ld. Vincze, 2015), Orff,

---

<sup>14</sup> Kodály Zoltán mellett életreformerként említik Bartók Bélát és Dienes Valériát is (Németh, 2005).

Willems, Menuhin, Suzuki, Yamaha, Ward, Martenot, illetve Kabalevskij zenepedagógiai módszere (Lindenbergné, 2005; Uzsálné, 2008).

A művészeti nevelés, illetve a művészettel nevelés megújításának nemzetközi képviselői mellett magyar kezdeményezések is születtek: Kodály és Ádám zenepedagógiai reformja, az ugyancsak kodályi koncepcióra épülő Gáll Ilona „*Ringató*” programja és a komplex művészetpedagógiai Kokas-módszer, Pécsi Géza zenehallgatási, Varró Margit és Apagyai Mária zongoratanítási módszertana, Lendvai Ernő arany metszés elmélete, Sáry László kreatív zenei gyakorlatra épülő módszere, a Muzsikás együttes és a *Csillagszemű Gyermektáncegyüttes* táncpedagógiai modellje (Deme, 2016).

A mozgásművészeti irányzatok, módszerek között megemlíthjük Dienes Valéria, Palasovszky Ödön és Madzsar Alice, Szentpál Olga, Kállay Lili, Berczik Sára, illetve Kármán Erzsébet nevéhez fűződő iskolákat (ld. Dienes-, Madzsar-, Szentpál-, Kállay-, Berczik- és Kármán-iskolák. Vincze, 2015). A magyar vonatkozású Dienes Valéria *Orkesztikai Iskolája*, valamint a *Ranolder Intézet Klára Ipari Leány Középiskola* keresztyén szellemisége, világ- és emberképe vonatkozásában a Kokas-lelkiséghez igen közel állnak (ld. Dienes Valéria és tanítványa, Turnay Alice keresztyén táncműveit, valamint a Szentpál- és a Berczik-iskola keresztyén koreográfiáit. Vincze, 2015). Ezek alapját vallásos téma, illetve tartalom képezi. „*A tánc az abszolút ima. A tánc közvetlen beszéd Istennel*” – vallotta a keresztyén mozdulat- és táncművészet, valamint „*a tánc mint ima*” felfogás nemzetközi képviselője, Charlotte Bara (Vincze, 2015. 136-138).

Skrapits tanulmányában megemlíti további magyarországi iskolakísérleteket is, amelyek alternatív módon iktatták programjukba a művészetpedagógiai módszereket, elemeket: *Kerti Iskola*, *Cselekvés Iskolája*, Gáspár László szentlőrinci iskolakísérlete, Domokos Lászlóné „*Új Iskolája*”, Székácsné Vida Mária esztétikai nevelési programja, továbbá „*a Humanisztikus kooperatív iskolamodell és tantervei, az Alternatív Közgazdasági Gimnázium alternatív tantervi programja, Deme Tamás iskolakísérlete, az Academia Ludi et Artis Művészetpedagógiai Egyesület alkotócsoportja által kidolgozott „Kútbanéző” komplex művészeti tanterv, valamint a Garabonciás Művészetpedagógiai Egyesület által kidolgozott Művészetek műveltségterületet lefedő „Garabonciás tanterv*” (Deszpot nyomán Skrapits, 2014. s.p.).

Új törekvésként jelent meg a Zsolnai József nevével fémjelzett *Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program* (ÉKP), mint esztétikai-nevelési gyakorlat (ld. Langerné, 2010; Torgyik, 2004), valamint a *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs program (NYIK)*. Zsolnai, aki több pedagógiai szakfolyóirat elindítója volt, különös hangsúlyt fektetett az érték, illetve értéktelen

közötti különbségtételre, csakúgy, mint Kokas, aki gyermekei elé sohasem vitt kacatot vagy silány zenét, amely az igényességet mestere, Kodály ültette belé (Kokas, 1998). Kodály és Kokas nyomdokain indult el a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem keretében az *Aktív Zenetanulás Kutatócsoport* 2016-ban, amikor tagjai kidolgozták a Dinamikus énekzene-tanulási modelleket, amelyek tulajdonképpen tantárgy-pedagógiai innovációk, és amelyek „a Kokas-pedagógia szemlélete, kreatív gyakorlata és a tradicionális Kodály-metódus integrált alkalmazása az énekzene tantárgy élményszerű tanítása során” (Deszpot, 2021b. 4).

A reformpedagógiai mozgalom létjogosultságát a hagyományos oktatás egyre merevebbé válása, információközpontúsága adta, amely kevés teret biztosított a differenciálásnak, nem stimulálta a diákok fantáziáját, ezenfelül be- és kimeneti standardjai miatt egyre uniformizálóbba lett. Emellett a művészeti, illetve a gyakorlati nevelés lassan kiszorult a pedagógiai programból: a fizikum, az érzelmek és a gondolkodás a hagyományos közoktatásban nem egyforma hangsúllyal kerültek fejlesztésre – noha az ember egyszerre mindhárom, és pedig szétválaszthatatlanul test, lélek és intellektus. Ezt a teljességet, holisztikus emberképet, sokszoros összetettséget hozták vissza a tanításba és személyiségformálásba a reform- illetve alternatív pedagógiai irányzatok, amelyek képviselői felismerték a nevelés hiányosságait, az érzelmi nevelés és a kreativitásfejlesztés teljes kimaradását az iskolából, ugyanakkor a magasabb rendű gondolkodási funkciók fejlesztésének hiányosságait is, mint amilyen például az asszociáció, intuíció, absztrakció stb.

A 20. századdal kezdődően, majd a második világháborút követő időszakban a reformpedagógiai gondolatok erősödésével, egyre inkább háttérbe szorult a herbarti eszmék alapján elindított, később államivá emelt tantárgy-tanmenet-tanóra-órarend-osztályozás alapú oktatási rend, amely erősen előíró jellegű, emellett tekintélyelvű és frontális, zárt rendszer. E pedagógiai forradalom hatását erősítették az 1878-ban útnak indult gyermekpszichológiai, fejlődéslélektani kutatások is Rousseau gyermekről alkotott koncepcióját, felismerését fejlesztve tovább, miszerint a gyermek nem kicsinyített felnőtt. Ezek a folyamatok, a nemzetközi pedagógiai kutatások eredményei és az azokon alapuló újítások, illetve a hasonló pedagógiai kutatások némi késéssel Magyarországon is megjelentek<sup>15</sup> (Pethő, 2011).

A fejlődés valójában *átalakulás*, a gyermek felnőtté válása pedig új személyiséggé lényegülés folyamata, ez tehát a modern pedagógia végső célja – integráltan, egységesen, az egyén minden aspektusát figyelembe véve, igényeihez és lehetőségeihez mértén megtenni minden megtehető

---

<sup>15</sup> Pl. Nagy László, Kokas Klára, Székácsné Vida Mária, Deme Tamás programjai és más magyar kezdeményezések.

annak érdekében, hogy az egyén teljes életet élhessen. A 20. század elején kibontakozó művészetpedagógiai mozgalom képviselői „*élesen bírálták a hagyományos iskola egyoldalú intellektualizmusát, megütközve figyelték a tömegizlés hiányosságait, a nagyiparilag előállított giccs térhódítását. A hagyományos iskola nagy hibája – vélték –, hogy elsősorban az enciklopédikus teljességre, az objektívnek hitt tények mechanisztikus elsajátítására törekszik ahelyett, hogy a gyermek alkotóképességét fejlesztené*” (Pukánszky & Németh, 1996<sup>16</sup>).

„*A művészetpedagógia – értékközvetítés*”, mondja Trencsényi (2000. 28), és a pedagógusok ennek az értékközvetítésnek, a gyerekek és a képviselt értékek találkozásának keresik a módjait, minden nevelő másképpen. Mára ugyanis egészen nyilvánvalóvá vált, hogy a gyermeki alkotóképesség és esztétikai érzék fejlesztéséhez, „*a harmonikus és teljes ember neveléséhez szorosan kapcsolódnak a művészetek*” (Mészáros, 1982. In Pethő, 2017. 119). Kokas nemcsak zenei kultúrát akart közvetíteni tanítványainak, sokkal inkább magát a gyermeket, a gyermekek saját értékeit akarta kibontani különleges, empátiára, figyelemre, szeretetre épített módszerével. Kokas foglalkozásainak többlete különböző egyszerű technikák egyidejűsége: a mozgás zenéhez kapcsolása mellett a népdalkincs megismerése és éneklése, népi, illetve a klasszikus hangszeres zenék hallgatása, mozdulatművészet, tánc, festés, rajzolás, kézi formázás, gyurmázás, mesélés és történetalkotás – egyszerre és egymást követően, egy komplex művészetpedagógia keretében.

„*Az ember mozdulatok által gondolkodik, él, képzel és emlékezik*” (Malloch & Trevarthen. In Holger, 2011. 21). Ha az ember mozdulatait spontaneitás, önkéntelenség, gyönyörűséggel végzett feladat, áradó alkotókedv jellemzi, akkor válhat a gyermek igazán önmagává. Erre akarja segíteni a gyerekeket Kokas a meghitt zenei foglalkozásokon olyan élményeket generálva, amelyek gyakran fedik a Csíkszentmihályi-féle flow-fogalmat: „*Ezek azok a pillanatok, amelyeket én »flow«-nak neveztem el, mert amikor az emberek arról beszélnek, hogyan éreznek, amikor az életük a legizgalmasabb, a legélvezetesebb, gyakran úgy írják azt le, mint egy spontán, erőfeszítés nélküli mozgást, mint egy folyó áramlását*” (Csíkszentmihályi, 1990/2001. 4). Kokas gyerekeinek átváltozásai gyakran értékelhetők flow-táncokként (Deszpót, 2012). A zene éppen emiatt volt a legalkalmasabb ezen flow-pillanatok előidézésére, mert „*a zene egyik legősbibbi és talán legnépszerűbb szerepe, hogy a hallgatók figyelmét a kíváncsi lelkiállapotnak megfelelő mintába rendezze*” (Csíkszentmihályi, 1990/2001. 72).

---

<sup>16</sup> A könyv digitálisan elérhető, lapszám nélküli verzióját használjuk.

### *Az „alternatív” és „reformpedagógia” fogalmak dolgozatban való értelmezése*

Értelmezésünkben tehát az alternativitás fogalma magába foglalja mindazokat az újszerű, korábban nem alkalmazott pedagógiai módszereket, amelyek a 19. század utolsó évtizede után jelentek meg, tehát értekezésünkben a reformpedagógiai iskolakísérleteket és módszereket is alternatívnak tekintjük, a reformpedagógia fogalmát pedig tágabb értelemben használjuk, nem történetileg értelmezzük, azaz nem csupán a második világháborúig létrejött iskolakísérleteket, pedagógiai módszereket és képviselőket soroljuk ebbe a kategóriába. Kiindulópontunk az 1997-es kiadású, ma is irányadónak számító *Magyar Pedagógiai Lexikon* fogalommeghatározása (Báthori & Falus, III. kötet, 1997. In Langerné, 2011), amely a két kulcsfogalmat tágabban értelmezi, ilyenként Kokast – módszerének újításai, gyermekszemlélete, óráinak szervezőmódja, célja, komplexitása, interdiszciplinaritása értelmében – a reformpedagógia-történet harmadik szakaszában alkotó, késői reformpedagógusnak tekinthetjük. A reformpedagógia-történet utolsó szakaszát tehát úgy értjük, mint amely a második világháború utáni és máig tartó feléledése annak (Báthory, 1997. In Langerné, 2011). Kokas az időbeli felosztásnak ezen utolsó szakaszában, 1970-től alkotott haláláig, 2010-ig.

Mindezek figyelembevételével, kutatásunk folytatásaként a különböző reformpedagógiák sorából elemzésünk szempontjából fontos kritériumok, kapcsolóelvek szerint kiemeljük azokat, amelyek összevethetők Kokas elveivel és törekvéseivel, olyan iskolaalapítókat, illetve művészetpedagógusokat említünk meg, akik bizonyos metszéspontokon Kokassal hasonló nézeteket vallottak, így nevelésfilozófiájuk egymással párhuzamba állítható, és ezzel a szimultán nézettel az egyes módszerek és eljárások specifikumát tükrözhetjük. Olyan alternatív- és reformpedagógusokról lesz szó, akik – éppen az általunk fontosnak tartott művészeti elemek és alkotó folyamatok révén – az említett reformtörekvésekhez kapcsolódó *művészetpedagógiai mozgalom* képviselői.

## **2. EGY ALTERNATÍV EMBERKÉPRE ÉPÜLŐ PEDAGÓGIA SZÜLETÉSE ÉS ALAPVONALAI**

A következőkben felvázoljuk Kokas pályaképét, amelyben életrajza mellett helyet kap a nevével fémjelzett művészetpedagógiai módszer rövid bemutatása is. Ebbe az összefüggésbe helyezzük bele az 1950-1989 közötti időszak oktatáspolitikáját egy saját zenepedagógiát kidolgozó

és alkalmazó zenepedagógus érvényesülési lehetőségeit vizsgálva az adott kor oktatáspolitikai paraméterei között. A Kádár-korszak „3 T” néven emlegetett művészetpolitikájának felvázolása során megállapításra kerülnek a Kokas-módszer lehetőségei és korlátozottsága is, tehát képet alkotunk Kokas zenés foglalkozásainak támogatottságáról vagy éppen azokról a korlátokról, amelyeket a korabeli kultúrpolitikai irányelvek állítottak elé.

## 2.1. Pályakép és pedagógiai újítás – Kokas Klára életrajza és művei

Kokas Klára zenepedagógus, zenepszichológus, a kreatív-mozgásos komplex művészetpedagógia kutatójának életműve és módszere a kreativitás, gyermekközpontúság, fantázia határok nélküli területén mozog, emiatt a pedagógiai irányzatok közötti elhelyezése is problematikus. *„Minden foglalkozása egy kompozíció volt, művészi módon megkomponált együttlét”* – mondja róla Deszpot Gabriella a Kokas életművéről tartott kerekasztal-beszélgetésen 2010-ben (Tóth, 2010. 78). Innovatív zenepedagógiai módszerét értetlenül, sőt negatív kritikával fogadták, ami Kokas előtt is tudott volt, ő maga nyilatkozta: *„igazában kategóriába sem illetem”* (Kokas. In Deszpot, 2021a. 336).

Kokas *Magamról magamnak. Önéletrajz helyett* (Kokas et al., 2007) című írásában elmondja, hogy nem szívesen írt önéletrajzot. Szükségből mégiscsak írt röviden magáról, hogy megjelenhessen könyvei elején vagy végén ismertetőként. Kokas életművét összefoglaló DVD-je önvallomásával kezdődik: *„A tanítás szenvedélyem. Boldog vagyok benne. Felfedező úton járok gyerekországban. Arról beszélek, amit a gyerekek közt találtam. Zenével tanítok a zene befogadására, a zene figyelmére. Olyan zenével, amelyben magam is megújulásra találok”* (Kokas et al., 2007).

Kokas Klára a Sopron megyei Szanyban született 1929. április 24-én. Gyermeksége itt kezdődött el és sohasem ért véget, és már ott, a szülői házban zenével nőtt fel. *„Szanyban születtem, a Rába folyó közelében. A szép hármastornyú templomban kereszteltek, (...) apám (...) lelkes gyűjtője volt népdaloknak, szokásoknak. Amit az öregektől gyűjtött, mindjárt tanította is a fiatalabbaknak”* (Magamról magamnak. Kokas et al., 2007), lévén a falu tanítója és katolikus kántora. Pesten Bárdos Lajos, Harmath Artúr, Werner Alajos kurzusait hallgatta, majd hazatérve taníttatta, amit mestereitől tanult, ugyanakkor népdalkórust és táncos csoportokat szervezett a falubelieknek, külön legényeknek, lányoknak, gyerekeknek (Magamról magamnak. Kokas et al., 2007). Kokas az énekítés szeretetét édesapjától, a lelkek iránti érzékenységet édesanyjától merítette – később mindkét örökség fontos szerepet játszott a Kokas-módszer létrejöttében, sőt annak

sarokköveivé lényegültek. Tízévesen került a győri apácaintézetbe, a mai *Szent Orsolya Rend Győri Leánykollégiumába*, ahol lelkéig hatolt az apácák közönye, szenvtelensége. Az intézetből járt gimnáziumba, ahol pedig tanárai személytelenségével találkozott a mindig éltanuló, önképzőköri elnök, tornászbajnok Kokas. Később, a soproni állami gimnáziumban tanulmányi eredményei miatt tandíjkedvezményben részesült, megtanult németül, zeneiskolába járt, és színházban vagy ünnepi alkalmakon zongora-versenyműveket adott elő. *„Míg tanultam, nem derült ki, hogy majd egyszer másképp tanítok, mint ahogy tanítottak. Az sem, hogy örökösen a veszteseknek drukkolok”* (Magamról magamnak. Kokas et al., 2007).

Az éneklés élményét a kis Szentlélek templom kórusában élte meg, ahol Halmos Alajos, a Kokas emlékei szerint *„kicsi, kerek, buzgó, csupa szív Lojzi bácsi”* vezénylete alatt minden vasárnapi misén kórusban, népdalokat pedig az iskolában énekelt. Mindig is énektanár szeretett volna lenni, és az is volt, még nyugdíjasként is, *„a tanítás nem pályám, nem munkám, nem hivatásom, hanem a létezésem”* – vallotta (Magamról magamnak. Kokas et al., 2007). Gyerekkorában alig hallott szimfonikus zenét, sokáig nem vett részt hangversenyen, sőt akkor még villany sem volt a faluban.

Kokas tanulmányait a budapesti *Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolán* énektanár és karvezető szakon (1950), majd lélektan-pedagógia szakon az *Eötvös Lóránd Tudományegyetemen* (1970) végezte. Tanárai között ott találjuk a kor nagy zenészeit, karnagyait: Kodály Zoltánt, Ádám Jenőt, Bárdos Lajost, Harmath Artúrt, Werner Alajost (Deszpot, 2012). Pályáját 21 évesen karvezetői tanári diplomával kezdte, de kinevezését Szombathelyre egyházi énekvezér édesapja miatt csak négy évvel később kaphatta meg. Kodályt mesterének tekintette, aki *„tenyeréből tette útjára”* (Kokas, 1992. 9). Ugyanő indította el a gyerekek lelke felé vezető úton és ő vezette a módszerek forrásaihoz, a szabadsághoz és érzékenységhez, amely nyitogatja az emberi szíveket, lazítja a merevséget és kibontja a képzeletet.

Kodályt a Zeneakadémián ismerte meg, kurzusait, szavait teljes lényével figyelte, és ezek az élmények elévülhetetlenek maradtak benne. *„A lehető legközelebbi ülésre ültem, ott kuporogtam és minden hangját beittam, a bőrömmel is. Nem arra emlékszem, amit tanított, hanem amit bennem keltett. Felkeltette a lelkem titkait, megéreztem őt, és érteni kezdtem magamat”* (Magamról magamnak. Kokas et al., 2007). Kodály alapelvein indulva a zenei nevelést képességfejlesztéssé, sőt személyiségfejlesztéssé lényegítette, amelynek alapját a gyerekekkel való őszinte lelki kapcsolata jelentette. Elvégezte Kodály zenei alapú nevelési elvének pszichológiai hatásvizsgálatát (Kokas, 1972; Deszpot, 2012), később rátalált arra a gyermekcsoportra, amely az iskolai nevelés

perifériájára szorult, de amelynek tagjai a legtöbbet nyerhették a Kokas-foglalkozásokból lelük kibontakoztatásához: a fogyatékkal, lelki vagy testi akadályokkal élők, illetve hátrányos helyzetűek csoportjára. A zene aktív befogadását hangsúlyozta, amelyet mozgásos zenehallgatással képzelt el, és amelynek origója a gyermeki fantázia. Mindezt a legkülönbözőbb művészeti tevékenységekkel ötvözte, többszörösen komplex művészetpedagógiává emelve a Kokas-módszert.

A kutató Kokas elindulása is Kodály érdeme volt, aki meglátta benne „*a szó legőszibb értelmében vett tanítót*” (ld. Nádas Péter méltató szavait. Kokas et al., 2007), egy egészen másfajta pedagógust, a felfedezni kész kutatót, munkatársat. Kihívásokat, feladatot bízott Kokasra akkor is, amikor tanulási, szocializációs, kognitív, emocionális szempontból lemaradt, hátrányos helyzetű gyerekcsoportokat bízott rá, hogy azokat zenés-énekes módszerekkel segítse a felzárkózásban, integrálódásban. A legnehezebb csoportokat vállalta el Kokas, akikkel eredményeket elérni megfeszített munka fejleménye volt: 1965-től állami gondozásban nevelt gyerekekkel foglalkozott Budapesten (Deszpot, 2012). Tanítása közben méréseket, feljegyzéseket végzett kontrollcsoportokkal a zene transzferhatása<sup>17</sup> és annak tudományos bizonyítása érdekében – ez ugyanakkor doktori értekezésének empirikus részét képezte, azaz tulajdonképpen Kodály hipotézisének módszeres vizsgálatát végezte el, a mindennapos énekóra által kiváltott transzferhatásokat vizsgálta (Kokas, 1972). E pszichopedagógiai témájú kutatásával szerzett tehát doktori fokozatot a budapesti Eötvös Lóránt Tudományegyetem Pszichológiai Tanszékén 1970-ben. A nevelés zenei hatásáról írt doktori disszertációja *Képességfejlesztés zenei neveléssel* címen jelent meg 1972-ben, és kontrollcsoportos vizsgálatok révén kimutatta, hogy a hangsúlyos ének-zenei oktatás, illetve mindennapos énekórák nem csupán zenei, de más képességterületeket is fejlesztenek<sup>18</sup> (ld. Deszpot & Vass, 2015; Malley, 2017; Schyff, 2014; Harmat, 2016). Transzferhatásnak pedig azt a jelenséget nevezzük, amikor „*egy bizonyos anyag megtanulása során olyan tanulási mechanizmusok alakulnak ki, amelyek más, hasonló vagy akár kevésbé hasonló anyag elsajátításában is pozitívan éreztetik hatásukat, és jobb tanulási eredményeket hozhatnak*” (Laczó, 2002. In Pethő, 2011. 102).

A köznevelésbe is begyűrűző, annak korlátokat állító kommunista időszakban az élet minősége alakult át, a hívő katolikus kántor apa támadási felületté vált a fiatal egyetemista lány életpályáján, később pedig akadályává annak, hogy tanári állást kaphasson, Kokas ugyanis „megbízhatatlan

---

<sup>17</sup> A transzferhatásról bővebben ld. a 3.3.2. *A „hetek” tanításának közös elemei* című fejezet *Transzferhatás* című alpontját.

<sup>18</sup> Hasonló transzferhatás-kutatásokat említ: Kokas és Eiben, 1964; Mónus és Kokas, 1970; Kokas, 1969, 1976; Kokas, 1972; Barkóczi és Pléh, 1969-1972 (Deszpot & Vass, 2015; Janurik, 2008; Deme, 2016).

elvtársnak” számított, álláskérélmére ilyen választ kapott Szombathelyen: „*Elvtársnő, megértheti, hogy tanári kinevezésre csak megbízható elvtársak számíthatnak*” (Magamról magamnak. Kokas et al., 2007). Abban a korban túlélési technika volt az elhallgatni tudás. „*Csöndben lenni gyönyörűség. Elhallgatásra kényszerülni iszonyat*” – írja Kokas (Magamról magamnak. Kokas et al., 2007)<sup>19</sup>. Az iszonyat elfeledését igyekezett segíteni a gyerekekben is zenével, a lelke figyelmével.

Családi életéről keveset tudunk, házasságát szűkszavúan foglalta össze: „*Párválasztásommal is megkóstoltam a keserűt*” (Magamról magamnak. Kokas et al., 2007). Szenvedélyesen olvasott, szerette a mély, kifejező, ritka szavakat. Gondolatai és írásai élő keresztyén hittel, hitvallásokkal átitatottak, melyben minduntalan megjelennek konkrét utalások Isten létéről, Kokas Isten-percepciójáról. Saját magáról szólva is folyton Istent említi: „*Minden ajándék közül, amellyel elhalmozott a Teremtő, egy hiányzó tulajdonságot értékelek legtöbbször: a versengés indulatát kifejejtette a bőröm alól*” (Magamról magamnak. Kokas et al., 2007), emellett úgy érezte, amit Isten juttatott neki, az maga a teljesség.

Tanári pályája kezdetén Kodálytól kapott felkérést, engedélyt, sőt támogatást zenei általános iskola, később zeneóvoda létesítésére Szombathelyen (Deszpot, 2012). Ugyanekkor a Tanítóképző Intézetben is tanított. Ezek az évek, tapasztalatok adtak teret kutatásaihoz zene-tagozatos gyerektanítványai körében, amelynek eredményeiről egy budapesti ISME-konferencián számolt be 1964-ben (Deszpot, 2012). A konferencia záró-értékelése meghozta élete nagy élményét, Kodály elismerését. Legnagyobb örömét Kodály rádiónyilatkozata okozta: a konferencia legfontosabb előadásaként éppen Kokasét említette meg. Előadásával Kodály magával vitte egy amerikai konferencia-körútjára, így az Egyesült Államokban is előadta kutatási eredményeit az Interlochen-i ISME-konferencián 1966-ban (Deszpot, 2012). „*Nemzetközi konferenciáját az ISME (International Society for Music Education) 1964-ben Budapesten tartotta. (...) A nagy »kapunyitás« az 1964-es ISME konferencia alatt és után történt. Akkor lett Kodály Zoltán a nemzetközi társaság díszelnöke, s akkor fordult olyan nagy erővel a világ érdeklődése a hazánkban alkalmazott zenei nevelési módszer felé*” (Szönyi, 2019. 61).

1965-től Kodály indítványára elvállalta az állami gondozásban – a Cseppkő úti, illetve Csátárka utcai nevelőotthonokban – élő, speciális nevelési igényű gyerekek zene általi érzelmi-intellektuális fejlesztését, amelynek eredményeit tudományosan mérte és feljegyezte. Munkatársa

---

<sup>19</sup> Az alternatívnak számító Kokas-módszer érvényesülési lehetőségeit ld. a 2.2. *A Kádár-korszak oktatáspolitikája és a Kokas-módszer* című alfejezetben.

lett Székácsné Vida Mária pszichológus, aki komplex művészetterápiát dolgozott ki, amelynek része volt a mozgás is (Ld. Kokas, 1982b; Kokas et al., 2007; Székácsné, 1980; Deszpot, 2012). A zenére való mozgás éppen az Állami Gondozó-otthonban jutott eszébe először, hiszen az ott élő gyerekeknek nem lehetett hagyományos módon tanítani sem zenét, sem mást. Ilyen terepen a pedagógus rákényszerül, hogy önmagából hozzon fel, keressen vagy találjon ki valami új eszközt és módszert, és Kokasban megvolt az igény erre. Célja az volt, hogy a foglalkozások örömet jelentsenek a gyerekeknek. Nem a mérhető eredményekért dolgozott, nem a sikerért, hanem a gyerekekért. *„Ha az ember gyerekekkel foglalkozik, és a gyereket nézi mindenek felett, az minden mást teljesen háttérbe szorít. Ezt én ott tanultam meg”* – vallja évekkel később Kokas (Fehér, 2009. s.p.).

Mindig a legnehezebb gyerekcsoportokat vállalta el, a felsőfokú oktatást, a tanítóképzőt felcserélte az állami gondozott gyerekek oktatására, akik hihetetlen kihívásokat jelentettek és rászorították Kokast arra, hogy új módszereket találjon ki sajátos nevelési igényű, fogyatékossgal élő, hiperaktív, autista, Down-szindrómás gyerekek kompetenciáinak fejlesztésére (Deszpot, 2012). Eközben saját felfedezéséhez jutott, a zene átélésének és befogadásának új útjait fedezte fel, azaz magát a gyermeket. Kodálytól nem módszereket tanult, hanem a lényét átformálnia: *„nem az emlékezetemben őrzöm, hanem a lényemben. Tájékozódok általa, mintha iránytűt rakott volna a fejembe, ami jelzi az értékeset, a silányat, az időtlent és az ideiglenest, a nemeset és a vacakot”* (Kokas, 1998. 18).

1970-től Amerikában, többek között a Massachusetts állambeli Bostonban, az éppen akkor megalakult *Kodály Musical Training Institute*-ban tanított, majd Kayenta-ban, Arizonában (ld. Kokas, 1978/2001a), közben folyamatosan előadásokat, felkészítőket tartott pedagógusoknak a Kodály-koncepcióról és a zenével segített képességfejlesztésről (Kokas et al., 2007), illetve saját találmányú zenés foglalkozásokat tartott különféle nemzetiségű és szociális háttérű afroamerikai, angol, kínai, japán, ír, héber gyerekeknek, majd navajo-indiánoknak (Deszpot, 2012). Tanító- és gyakorlóéveinek élményeit az *Amerikában tanítottam* című kötetében jelentette meg 1978-ban (Kokas, 1978/2001a).

Bostonban is a legnehezebb osztályokat kapta tanítási terepül, többnyire Boston afroamerikai külvárosi körzeteiben, a legrosszabb szociális háttérű, figyelemzavaros gyerekek között, amihez hozzáadódott az az erős afroamerikai zenei kultúra, amelytől nehéz megtalálni az utat az európai klasszikus zenéig, Bach-ig vagy Mozart-ig. Ez a zene a magyar népdaloktól is nagyon messze áll, tehát teljesen újra kellett gondolni a Kodály-koncepciót abban a magyar népdalkincstől nagyon

eltérő zenekultúrájú közegben. Mégis csodálatos időként élte meg Kokas azt a korszakot, majd a következőt, amelyet a navajo-indiánok között töltött Kayentaban. Tanítás mellett meghívásokat kapott, különböző csoportoknak tartott előadásokat a Kodály-elvekről Torontóban, Montrealban, Arizonában, Kaliforniában, Bostonban, New Yorkban, Angliában (ld. Deszpot, 2012), ugyanakkor a külföldön töltött időt tanulásra, kutatásra is kihasználta, megismerte a különböző amerikai pszichológusok elveit, a kor újszerű gyermekközpontú pedagógiai felfedezéseit (pl. az ún. „open class” és az „integrated day” nevű élménypedagógiai, informális nevelési módszereken alapuló nyitott rendezvényeket<sup>20</sup> – ld. Deszpot, 2012). Ezek merőben másfajta nevelési modellt jelentenek a szocialista-kommunista iskolarendszerhez képest, amely gyermekközpontú pedagógiai koncepciók minden valószínűséggel segítették Kokast saját útjának keresésében és megtalálásában.

Transzferhatás-kutatása, amelyre Kodály bízta és amelyet 1969 és 1972 között végzett a kecskeméti Kodály-iskolában, arra a ma már közismert tényre támaszkodott, hogy *„az ének és mozgás együttese érzelmekkel serkenti az agy működését, és a közös éneklés változatos ingerhatásai együtt adják meg a transzferhatás élettani alapját”* (Deszpot, 2012. 13). Kutatásairól, foglalkozásairól az adott korban modernnek számító multimédiás eszközökkel dokumentációt, filmet, illetve kézi jegyzeteket készített.

Mindaz, amit Kokas *„létrehozott és művelt, az a pedagógia művészi szintje. Aki ezt csinálja, önmagát kell művészi szintre fejlesztenie, át kell lépnie abba a tartományba, ahol már alkotni lehet!”* – mondja visszaemlékezésében Kokas munkatársa, Pállay József művész-tanár (Tóth, 2010. 76), akit Kokas 1985-től kért fel munkatársul. Közös tartottak komplex művészeti tevékenységeket a *Fővárosi Pedagógiai Intézet* keretén belül a zene-mozgás-ábrázolás ötvöztetésével gyerekeknek, szüleiknek és pedagógusoknak. A tevékenységekről dokumentumfilm is készült a Magyar Televízió *Tűzet viszek* címmel (Deszpot, 2012).

Eleinte Kokas nem tervezett zenére mozgásokat építeni, sem szabad táncra való ösztönzéssel tanítani, fiatal diplomásként kikerülve a szombathelyi állami iskolába, a Kodály-módszert alkalmazta tanóráin. Később érzett rá arra, hogy személyessé, élményszerűvé kell tenni az éneklést és a zenehallgatást. Ehhez pedig szerinte a gyerekekben van receptivitás, csak aktivizálni kell azt.

---

<sup>20</sup> Az „open class(room)” típusú iskola a falak nélküli, azaz egyetlen nagy helységből álló teremrendezésre utal, ahol kor és érettségi szint szempontjából vegyes, nagy létszámú (olykor kétszáz fős) diákcsoportok tanulnak egyidőben (Németh, 2002c.; ld. *Fad or Tradition: The Case of the Open Classroom*, Larry Cuban személyes oldala).

Az „integrated (school) day” kifejezés a téma, nem pedig tantárgy-fókuszú tanítási mód, amely kiterjed a teljes tanítási nap mind kurrikuláris, mind pedig extrakurrikuláris tevékenységeire, amelyekkel szerves egységet alkot (Pulkkinen, 2012).

Ez a fajta pedagógia nem a látványos változásokra, eredményekre törekszik, hanem a személyiséget formálja, a zenére való érzékenységet fejleszti, a sajátost, egyénit próbálja megjeleníteni. Ennek pedig legfontosabb eszközei a türelem, a ráfigyelés, az elfogadó szeretet – ezek ugyanakkor a Kokas-pedagógia sajátosságainak legfontosabb elemei. Kokas a *Komplex esztétikai program* kidolgozását éveken át folytatta, később, 1979-től a *Budapesti Művelődési Központban* mutatta be annak személyiségfejlesztő hatását hangsúlyozva (Deszpot, 2012). Ezeken a délutáni zeneóvodai foglalkozásokon talált rá a mozgással összekötött zenehallgatásra: „*Vittem a gyerekeknek egyszer egy Schubert dalt születésnap ajándékkul és elkezdünk rá táncolni mindnyájan. Nem akarták abbahagyni. Csodálatos volt!*” (Kokas. In Fehér, 2009. s.p.). Rájött arra, hogy a mozdulat a gyerekek spontán kifejezési nyelve, hogy ők még nagyon nyitottak a zenei élmények befogadására és nincsenek gátlásaik a mozgásos megjelenítések terén, nincs szükségük irányításra és szívesen táncolnak szabadon. Elkezdte tehát a módszer tudatos alakítását – a gyerekekből kiindulva.

1973 utáni külföldi tartózkodásáról hazatérve 1989-ig előadótanára volt a *Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem* kecskeméti *Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézetének*, ahol angol nyelven folyt az oktatás. Ugyanekkor zajlott a *Magyar Tudományos Akadémia* komplex esztétikai nevelési reformkísérlete, amelyet Kokas vezetett (Süttő, 2019). Zenepszichológiai tárgyú előadásokat tartott, és eközben különböző országokba hívták vendégprofesszornak: Ausztráliába, Spanyolországba, az Egyesült Államokba, Kanadába, az Egyesült Királyságba, Bulgáriába, Dániába, Norvégiába, Svédországba, Olaszországba, Franciaországba, Görögországba, Jugoszláviába és az akkori Szovjetunióba (Deszpot, 2012). Majd Ravenna-ban zenei-mozgásos művészeti előadásokat tartott olasz pedagógusoknak, amelyekről filmet is forgattak 1982-1985 között – ez lett filmográfiájának legkiemelkedőbb darabja. A Bach- és Händel-émlékév keretében forgatott „*Duende*” (1985) című filmfelvétel témája a tengerparton és a ravennai San Vitale templomban Bach és Händel zenéjére táncoló olasz és magyar gyerekek mozgáskompozíciója (Deszpot, 2012). Zenés foglalkozásaira válogatás nélkül jelentkezhetek nemcsak egészséges, de sérült vagy fogyatékkal élő, mozgáskorlátozott gyerekek is, akiket a csoport fokozhatatlan empátiával fogadott be (Deszpot, 2012). Így lett a zenés-mozgásos tevékenységek rendszeres, teljes értékű résztvevője egy mozgássérült lány, aki kerekesszékekben vett részt a zenés foglalkozásokon, és akit a gyerekek Náditündérnek neveztek el (ld. *Nádi Tündér*. Marton-Dévényi, 2010).

Kokas nem egyszerű zenepedagógiát művelt, hanem a szó igazi értelmében személyiségfejlesztést, nemcsak összetett művészetpedagógiát, hanem valóságos

gyógypedagógiát, önbecsülés- és önismeret-fejlesztést, családon belüli kapcsolatépítést, tehát a terápiák egymást erősítő hatásainak összekapcsolásával tanította az *agape*-t<sup>21</sup>, a zene általi örömet. Munkája, újításai elismeréseként 1988-ban kitüntették a fogyatékkal élők sorsának felvállalásáért járó dán díjjal: *Music Education for the Handicapped – in recognition of outstanding service in behalf of the handicapped* [Fogyatékkal élők zenei nevelése – a fogyatékkal élők számára nyújtott kiemelkedő szolgálat elismeréseként] (Deszpot, 2012). Később, 1994-ben megkapta a *Magyar Köztársasági Érdemrend Kiskeresztjét*, 1999-ben az *Apáczai Csere János díjat*, valamint 2008-ban a *Kodály Intézetért* nevű kitüntetést (Deszpot, 2021a).

Kokas 1990 után nyugdíjasként is aktív pedagógusi életet élt, tevékenységeit és publikációit, filmjeinek forgatását, valamint a Kokas-módszer felnőttképzéseit, bemutató előadásait, műveinek rendszerezését és kiadását saját maga finanszírozta (Deszpot, 2012; 2021a), ennek érdekében hozta létre a *Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítványt*<sup>22</sup> Budapesten 1990-ben. Az alapító okiratban megfogalmazta tulajdonképpeni célját, amely „*A nemes zenéhez kapcsolódó harmonikus, reménnyel és életörömmel formálódó, önkifejezésre és kapcsolatteremtésre képes személyiségek kibontakozásának és alkotó tevékenységének segítése*” (Kokas, 2012. 158). Később, 1999-ben akkreditáltatta saját módszerét *Kokas Klára zenéből indított módszere gyermekek harmonikus fejlesztésére* név alatt (Farnadi, 2014; Deszpot, 2012).

Alapítványa keretében élete végéig, 2010-ig, folyamatosan felnőttképzési, posztgraduális kurzusokat tartott pedagógusoknak, amely kurzusok összesen 90 órás képzésből álltak, és amelyek azóta is folyamatosan indulnak, változó helyszíneken<sup>23</sup>. Megszólítottjai a tanítók, tanárok, óvopedagógusok, zenészek, zenetanárok, gyógy- és fejlesztőpedagógusok, művészek, pszichológusok, tehát a segítő foglalkozású szakemberek, illetve egyetemisták, akik munkájukban hatékonyan alkalmazhatják majd a Kokas-módszert és -pedagógiát.

Alapítványi munkája mellett Kokas nyugdíjas éveinek fontos eseményei voltak a különböző intézetekben tartott kurzusok, előadások: Tatabányán az *Innovatív Zenepedagógiai Intézet* (1992-1993), Szombathelyen és Velemen *Sokhúrú hárfá*-kurzusok (1994-1996), Budapesten a *Vakok Általános Iskolája és Óvodája* (1994-1997), Győrött a *Tisztiorvosi Hivatal Mozgásról másképp*-kurzusok (1996), *Pécsett a Baranya Megyei Pedagógiai Központ* keretében (1998-1999 között).

---

<sup>21</sup> Az *agape* görög szó, jelentése szeretet, vendégség. Azt a feltételek nélküli szeretetet jelenti, amely „*a megbékülést, a másik elfogadását, elismerését, tiszteletét is magában foglalja, amelyik a társat áldozat árán is előnyben akarja részesíteni*” (Kozma, 1992. 299). Az *agape* ugyanakkor Kokas pedagógiájának egyik kulcsfogalma, amely alapítványa nevében is szerepel: *Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány*.

<sup>22</sup> Ld. Kokas Klára *Agape Zene-Életöröm Alapítvány* honlapját.

<sup>23</sup> Korábban Győrött és Budapesten, majd Budaörsön is. Uo.

Deszpot, 2012). Ezeken felül 1998-tól az Alapítvány integrált koncerteket és táborokat szervez az etnikai kisebbség és a fogyatékkal élők felzárkóztatása érdekében (Deszpot, 2012). Ugyanebben az évben, 1998-ban jelent meg Kokas újabb kötete *Öröm, bűvös égi szikra* címmel (Kokas, 1998).

Élete során, többnyire késői éveiben, amikor erre lehetőség nyílt, Kokas több száz rövidfilmet készített gyerekei táncairól, megnyilatkozásairól. Tevékenységein kamera hiányában „óramondásokat”<sup>24</sup> alkalmazott, szóban mesélve el a történeteket, ehhez pedig érzékeny odafigyelésre volt szükség. Ezt kiegészítették a gyerekek saját elmondásai a tevékenységek, átváltozó táncok után. Digitalizált, válogatott film-gyűjteménye halála után, 2013-ban jelent meg négy DVD-n, címe: *Zenében talált világ – Kokas Klára filmjeiből készült válogatás a szerző magyarázó szövegével* (Kokas et al., 2013). Gyermekeinek történeteit két kötetben jelentette meg: *A zene felemeli a kezeimet* (1992) és *Megfésültem a felhőket* (2012) címen.

Kokas 2010 február 7-én, nyolcvan éves korában hunyt el az Egyesült Államokban, a Texas állambeli Arlington városban. Halála után a *Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézete* keretében megalakult a *Kokas Klára Szakmai Kollégium*, amelynek munkatársi közössége megfogalmazta a Kokas-kódexet<sup>25</sup>, azaz Kokas tanításainak, módszerének lényegét, dolgozik a Kokas-hagyaték gondozásán és feldolgozásán, folytatja a Kokas-tanfolyamok szervezését, a Kokas-pedagógia népszerűsítését hazai és nemzetközi szinten, valamint a Kokas-kutatók együttműködése és munkájuk összefogása szándékával megalapította a *Kokas Klára Zenepedagógiai Kutatóműhelyt* 2016-ban Budapesten<sup>26</sup>. Hátrahagyott életműve nem csupán gazdag, de sokrétű is – 86 magyar és angol nyelvű nyomtatott publikációja között 5 könyv, tanulmányok, folyóiratcikkek, kutatói beszámolók, újságcikkek, publicisztikai írások<sup>27</sup>, emellett két multimédiás kiadvány található: *Életmű-DVD*<sup>28</sup> (Kokas et al., 2007) és filmgyűjtemény a gyerekek táncairól (négy DVD – Kokas et al., 2013)<sup>29</sup>. Továbbá 35 magyar és angol nyelvű film

---

<sup>24</sup> Így nevezte Kokas azokat a történeteket, amelyeket munkatársai segítségével ő maga vételezett, illetve jegyzetelt élő időben a foglalkozásokon zajló eseményekről, a gyerekek táncáról.

<sup>25</sup> Deszpot Gabriella Kokas-kutató kezdeményezése és vezetése alatt (2016-2019). Ld. Deszpot, 2011; 2014b.

Deszpot Gabriella a *Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem* tudományos főmunkatársa (2013-2019), a *Kokas Klára Szakmai Kollégium* alapítója (2011) és elnöke (2011-2018); a *Kokas Klára Zenepedagógiai Kutatóműhely* alapítója (2016) és vezetője (2016-19), valamint a *Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány* kuratóriumi tagja (2010-2019).

<sup>26</sup> Melynek tagja az értekezés szerzője is.

<sup>27</sup> Ld. 4. sz. Mellékletet.

<sup>28</sup> Ezen a korongon megtalálunk minden fontos dokumentumot, fényképeket, zenei részleteket, sőt néhány méltatást is Kokasról. Ilyenként ez a kiadvány a Kokas-publikációk foglalata 2007-ig – ld. 5. sz. Mellékletet.

<sup>29</sup> Összesen 120 rövidebb-hosszabb jelenetet tartalmazó filmválogatás. A négy korongból álló és kétnyelvű, angol-magyar szövegű kísérlőkönyvecskével ellátott tematikus filmgyűjtemény Kokas halála után jelent meg posztumusz-kiadványként 2013-ban – ld. 5. sz. Mellékletet.

és videóinterjú<sup>30</sup>, rádióinterjúk (ld. Kokas et al., 2007), hazai és külföldi előadások hosszú sora, az alapítványa Budapesten<sup>31</sup>, honlap, pedagógus-tanfolyamok<sup>32</sup>, a felnőttképzési kurzusok kéziratban maradt dokumentumai, máig feldolgozatlan jegyzetek, „óramondások” és tanítványok<sup>33</sup>, akik iskolai és extrakurrikuláris foglalkozásokat tartanak Magyarország-szerte a Kokas-módszerrel.

Amit Kodály tehetségnek tartott Kokasban, arról ő maga úgy vélte, mindenki előtt lehetőség: *„Nem születtem zseninek. Tehetségem sem rendkívüli: a gyerekekhez értek”* (Magamról magamnak. Kokas et al., 2007). Kokas szerint nem zsenialitás kell a gyermeklelkek megértéséhez, sokkal inkább megérzés, kíváncsiság és valódi szeretet: *„Nagyon szeretem azt a légkört, ahol valami intimitás van. Ott nekem nagyon otthonos a lelkem. Úgy érzem, sosem volt máshoz zenei vagy előadóművészi tehetségem, csak a gyerekekhez. Én egyszerűen megérzek egy gyereket”* (Kokas. In Fehér, 2009. s.p.). Ez a figyelés és bizalom övezte gyerekekkel való kapcsolat, valamint karizmatikus személyisége és evangéliumi lelkülete a titka Kokas zenepedagógiai módszerének.

*„Egy gyerek tekintete, a mozdulatai eleve érdekesek, izgalmasak. Nekem minden gyerek olyan, mint valami rejtvény. Állandóan foglalkoztat, mi történik őbenne. Ránézek egy gyerekre, és azon kezdek fantáziálni: Istenem most mire gondol? Mit szeretne? Hogyan gondolja az életét? Mi lesz belőle? (...) A felnőttben próbálom megtalálni a gyereket”* (Kokas. In Fehér, 2009. s.p.). Szülőket és tanítókat tanítani, rávezetni a nevelés művészetére – ez volt fő vágya. Kokas nem száll be az évszázados vitába és nem boncolgatja a kérdést, hogy vajon a tanítás művészet-e vagy mesterség, viszont írásaiból egyértelművé válik, hogy szerinte a pedagógiai elemek elsajátítása és alkalmazása kevés ahhoz, hogy valaki magas szinten művelje a tanítást, kell az elhivatottság és szaktudás mellé valami megmagyarázhatatlan hajlam, talentum, amely a pedagógust művésszé teszi. Kokas küldetésének érezte, hogy szülőket, tanítókat elvezessen a gyerekekhez, a gyermeki lélekhez, a szeretet teremtő erejéhez, ahhoz a mély belső viszonyból áradó bizalomhoz, amelyet édesanyja ültetett a lelkébe. Kokas bízni tanított a gyermekben. *„Szerelmes vagyok a világba. Akkoriban a testem beszélt a szerelemről, manapság az arcom ráncai. Nem ez-e a teljesség?”* (Kokas. In Fehér, 2009. s.p.).

Kokas a gyerekek lelkére, érzelmeire akart hatni lélekkel, figyelemmel, jelenléttel és zenével. Elmúlt hetvenéves, amikor újjörög nyelvet tanult, mert az volt egyik legszebb álma, hogy görög

---

<sup>30</sup> Ld. 6. sz. Mellékletet.

<sup>31</sup> Kokas Klára *Agape Zene-Életöröm Alapítvány*.

<sup>32</sup> Tanfolyamok címe: *„Félfigyelemből a teljes figyelembe”* (kezdő szint); *„Zenéből fényeket látni és láttatni”* (haladó szint) Kokas Klára zenéből indított módszere a személyiség harmonikus fejlesztésére.

<sup>33</sup> Kokas-oktatók: Garamszegi Valéria, Demel Eszter, Fejes Tímea, Németh Anikó, Szkubán Judit, Farnadi Tamara. Ld. az Alapítvány honlapján.

gyerekeket tanítson. Mindig új vizekre evezett, mindig volt osztani valója. „A Kokas-pedagógiában a fundamentum a Zene, amely a szabad mozgással együtt mindig a centrumban marad – ugyanakkor a dal- és zeneművészet, tánc- és mozgásművészet, drámajáték, irodalom, vizuális művészetek együttesen vannak jelen, és ezek komplex (egymásba olvadó) összessége teszi lehetővé a személyiség harmonikus, kiegyensúlyozott kibontakoztatását” (Deszpot, 2016. 71).

„Még ma is leküzdhetetlennek tűnő akadályok nehezítik a Kokas-módszer iskolai adaptációját” – véli Pásztor Zsuzsa zongoraművész, zenepedagógus. Pedig szükség van rá a középiskolákban, ahol nagyon nehéz hagyományos zenetanítási módszerekkel közel vinni a zenét a tanulókhoz. Időre és nyitottságra lenne szükség ehhez nemcsak a diákok, de a pedagógusok részéről is: „elhivatott, tehetséges emberek a középiskolás fiatalok számára is meg tudják nyitni a mozgásos zenei megközelítés útját” (Pásztor. Tóth, 2010. 72).

Bár a Kokas-pedagógia és annak speciális helyzetekre, különböző csoportokra alkalmazott iskolai és extrakurrikuláris variánsai nem váltak általánossá és a közoktatásba csak Magyarországon<sup>34</sup>, itthon is elvértve kerültek be, elmondhatjuk, hogy – tán Kodálynak is köszönhetően – egyre több művészeti nevelő és pszichológuskutató foglalkozik a témával és integrálja azt saját praxisába szerte a világon. Nemzetközi vonatkozásban kiemeljük a virginiai Entin (1990), az ausztrál de Vries és Letts (2011), a szlovákiai Csehi (2020), a román Zambila, a nigériai Olojede (2020) gyakorlatát, akik forrásként használják Kokas módszerét és írásaikban említést tesznek róla, valamint az egyesült királyságbeli Overy (1998), Holger (2011), török Eker (2020) és Kar (2020) publikációit, amelyek már Kokas-kutatások.

## **2.2. A Kádár-korszak oktatáspolitikája és a Kokas-módszer<sup>35</sup>**

1950 volt az az év, amikor Kokas a budapesti Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolán megszerezte zenetanári diplomáját, ahol a kor nagy zeneszerzőinek, zenepedagógusainak hallgatója volt, többek között Kodályé is (Deszpot, 2012). Kokas szakmai pályafutása szorosan Kodály alakjához és az általa kivívott közoktatási viszonyokhoz kötődik. Egyfelől emiatt taglaljuk Kodály munkásságát is a kor művelődéspolitikai helyzetébe ágyazottan, másfelől amiatt, mert –

---

<sup>34</sup> A hazai Kokas-kutatások közül kiemeljük Deszpot (2009, 2011, 2012, 2014b, 2016, 2021a), Deszpot és Vass (2015, 2017), Farnadi (2014), Farnadi, Buda és Deszpot (2018), Vass (2017, 2018, 2019), Fazekas (2015), Fehér (2009), Janurik (2008), Tiszai (2018, 2019), Szabó (2008), Andorka (2013), Daragó (2016), Deme (2016), Honbolygó (2018), Király (2012), Novák és Körtvési (2019), Tóth (2017), Tiszai és Sándor (2018), Pásztor (2016), Mélykutiné (2014), Pethő (2011, 2017), Torgyik (2004), Reikort (2018), Maróti és munkatársai (2018)<sup>34</sup>, Süttő (2019) kutatsait, tanulmányait, konferencia-előadásait.

Ld. a Kokas-pedagógia hazai visszhangját a 7. számú Mellékletben.

<sup>35</sup> Eredményeinket publikáltuk, ld. Székely, 2019a.

amint az előző fejezetben említettük – Kokas zenepedagógusi pályájának elején Kodálytól kapott megbízásokat, biztatást, meghívást különböző konferencia-szereplésekre és felkérést zeneiskola szervezésére. Annak bemutatására vállalkozunk, hogy ez a kodályi eszméket szolgáló pályakezdés hogyan terelődött a saját módszerű zenetanítás irányába, és Kokas hogyan találta meg a gyermeki fantáziát középpontba állító saját zenebefogadási koncepcióját, a Kokas-módszert.

### ***Művelődéspolitikai 1950-1989 között***

Művelődéspolitikát érintő fejtegetésünket fogalomtisztázással alapozzuk meg, amelyben segít T. Kiss Tamás meghatározása: „*Közismertebb, a mindennapokban használatos szűkebb nézet szerint a kultúrpolitika nem más, mint a kulturális élet alakulását befolyásoló állami, illetve kormányzati, pontosabban kultuszminisztériumi tevékenység*” (Eörsi, 2008. 73). Azaz a mindenkori vezetők által megszabott irányelvek irányította művelődési keret, amely a kommunista pártvezetés idején azt jelentette, hogy csakis a saját ideológiai meggyőződését hirdető, szocialista realizmust tükröző művek jelenhettek meg. Az avantgárd irányzatoknak, illetve eltérő szándékú törekvéseknek nem lehetett tere, „... *a kommunista párt művészetként, kortárs kultúraként csak az államosított szocialista realizmust tűrte el*” (Eörsi, 2008. 86).

Az 1960-as évek első felének zenepolitikai összefüggéseiről beszámoló tanulmányában Péteri megemlíti a *Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának* művelődéspolitikai irányelvét, amely az általa dekadensnek, öncélúan modernkedő művészetnek ítélt stílusirányzatokat elutasította, az írás ugyanakkor megrajzolja a Kádár-kor művészeti, s ezen belül zenepolitikai irányelveit: „*Minden erővel és eszközzel segítjük, támogatjuk a marxista világnézetű, szocialista realista irodalmat és művészetet, de teret adunk minden más jó szándékú, nem ellenséges művészi tevékenységnek is*” (Péteri, 2014. 167). A korszak művészei, írói, alkotói megpróbáltatásként élték meg az 1956 utáni időszakban erősödő cenzúrát, még akkor is, ha a folytatásban ez a szigor bizonyos enyhülést mutatott. „*A Kádár-korszak nemcsak a gazdaság- és társadalompolitika, valamint az oktatás és a tudományos kutatás terén hozott javulást a rákosista diktatúrához képest, hanem a kulturális életben is. Bár a művészeti élet távolról sem lett teljesen szabad, az 50-es évekhez képest lényegesen szabadabbá vált*” – írja a *Magyarország története a XX. században* című tanulmányában Romsics (2010. 349).

A kor kultúrpolitikájának egészéről átfogó képet nyújtó írás egyfajta enyhülési tendenciát állapít meg a „tiltott” művek, illetve közszereplők vonatkozásában, a tisztánlátás érdekében viszont fontos szem előtt tartanunk Romsics politikai állásfoglalását és szerepét a

közvéleményformálásban. A helyzet tehát korántsem jelentett lehetőséget a szabad művészi-pedagógiai alkotásra vagy újításokra, márpedig a haladó eszméket valló alkotók is ebben az ideológiai rendszerben voltak kénytelenek talpon maradni, erkölcsösnek, sőt becsületesnek lenni, ami gyakran megnehezítette az érvényesülésüket.

Tudjuk, hogy kevéssel később Aczél György kezében futott össze az alkotók és megszülető alkotások sorsa, „(...) *a hatvanas évektől Aczélnak döntő szerepe volt abban, hogy a kádári politika a többi szocialista országhoz képest viszonylag szuverénne, pragmatikussá, reformérzékennyé, toleránssá, a világra nyitottá formálódott*” (Eörsi, 2008. 91). Hosszú a sora azoknak, akik a hatalom kényuralma miatt teljesen elhallgattak, mások nem publikáltak, ismét mások fenyegetések, megtorlások miatt szenvedtek, illetve elhagyták az országot. „*1956 után sok értelmiséginek kellett elszenvednie a megtorlás különböző formáit. E sérelmeket az 1962 utáni kultúrpolitika sem szüntette meg, de sokat javult a helyzet*” (Eörsi, 2008. 92).

Azonban azok, akik elhatárolódtak a tabutémák feszegetésétől, vagyis az 1956-os forradalom és a politikai vezetés kritizálásától, és nem írták le, nem emlegették hangosan ellenvéleményüket, azok valamelyes alkotói szabadsággal élhettek, bizonyos újítások bevezetésére is teret kaptak. A *Művelődéspolitikai irányelvek* 1958-ban kimondta (Szgy. II/211-216. – ld. Romsics, 2010), majd 1962 után megerősítette, hogy felszabadítja a művészi alkotásokat a szocialista jelleg egyöntetűsége alól, és megengedi, sőt támogatja az alkotói sokszínűséget: „*Támogatásban részesítjük a nagy tömegekhez szóló szocialista és egyéb humanista alkotásokat, helyt adunk a politikailag, eszmeileg nem ellenséges törekvéseknek, viszont kirekesztjük kulturális életünkől a politikailag ellenséges, antihumanista vagy közerkölcsöt sértő megnyilvánulásokat*” (A Magyar Szocialista Munkáspárt IX. kongresszusa, 1966. In Romsics, 2010. 349). „*A pártállami paternalista gondoskodásnak – a létbiztonságnak, a kiváltságoknak, a megnövekedett társadalmi presztízsnak – nagy ára volt: az alkotók közül sokan feladták szellemi függetlenségüket, kívülállókba a hatalom kiszolgáltatottjai, nem egy esetben kiszolgálói lettek*” (Weiss, 2006. s.p.). Ilyenként szabad lett a különféle, nem ideológiai üzeneteket közvetítő esztétikai alkotások megjelentetése, illetve az alkotói csoportok, társaságok újjászerveződése. Mindez az 1980-as évek elejéig tartott, Romsics megállapításait ugyanakkor fenntartással kell fogadnunk, aki szerint a politikai hatalom szigorításai ellenére „*a kimondhatóság keretei egyre tágultak és a tabuk köre egyre szűkült*” (Romsics, 2010. 352).

Fontos megemlítenünk az aczéli kultúrpolitika irányító elvét, amelyet még az 1950-es évek közepén kifejlesztett, és amely a „három T” nevet kapta. „*Ha a „három T” kultúrpolitikájáról*

*ejtünk szót, akkor a Kádár-korszak idejéről (1956–1988) beszélünk*” (Eörsi, 2008. 74). Tehát az új kultúrpolitika fő irányítója 1957 után Aczél György művelődésügyi miniszterhelyettes, majd a *Központi Bizottság* kultúrpolitikai munkaközösségének elnöke lett. „A „3 T” néven ismertté vált értelmiség-, illetve művészetpolitika (...) az alkotókat és a műveket három – „támogatott”, „tűrt” és „tiltott” – kategóriába sorolta” (Romsics, 2010. 349). Mindez a Kádár-korszak végén, 1984–1988 közötti időszakban ért véget azáltal, hogy Aczél művelődésügyi miniszter lemondani kényszerült (Eörsi, 2008).

A kor különböző kulturális tevékenységeinek vizsgálatakor kiderül, hogy a könyvterjesztés és kiadás, sőt a könyvtárazás, az olvasási kedv terén is növekedés figyelhető meg a Kádár-rendszer bő három évtizede alatt. Az „1960 és 1985 között a kiadott könyvek és füzetek száma csaknem megkétszereződött” (Romsics, 2010. 355), és bár nem nyíltak új könyvtárak, a meglévők forgalma és könyvállománya jelentősen megnövekedett. A folyóiratok és újságok, napi- és hetilapok száma másfél évtized alatt megduplázódott. A rádió, mozi, majd a televízió 1980-as évek végén való megjelenésével a teljes magyar társadalom közízlése, kultúrafogyasztása, szórakozási szokásai jelentős mértékben megváltoztak (ld. televíziós zenés-kulturális műsorok, táncdalfesztiválok stb.). Megnőtt a színházlátogatók, komolyzenei hangversenyre járók száma. A klasszikus zene mellett megjelentek a populáris zenei irányzatok, a nóta, az operett, a dzsessz, a rock, a diszkó (Romsics, 2010).

Ami a zenepolitikát illeti, az őket megillető érdeklődés kezdte övezni Bartók és Kodály műveit, a világ különböző nemzetei látogattak a Kodály-módszer megismerése érdekében Magyarországra (akik csak a korabeli hazai oktatáspolitikai viszonyok között láthatták azt), ugyanakkor lehetőség nyílt külföldi zenei stílusok, modern zenei művek megismerésére. A *zenepolitika* fogalma nem egyszerűen a zene és a politika világának egymással való találkozási területét és diskurzusát jelöli, a zenepolitika ugyanis „a zene mint társadalmi életvilág befolyásolására tett kísérlet, valamint a zenében mint társadalmi cselekvésvilágban antipolitikus gesztusként funkciót nyert viselkedésmódok és kommunikációk (a zene mint politika) megközelítésére vonatkozik”, és ez a zenetudomány több dimenzióját érinti, mint amilyen a zenetörténet, zeneesztétika, kortárs zenei stílusok, zenei divatok, népzene kutatás, tánc- és zeneantropológiai kutatások területe (ld. A. Gergely, 2011. 27).

Oktatáspolitikai szemszögből is fontos megvizsgálnunk az 1950-től a rendszerváltásig tartó időszakot, amely Kokas alkotó éveinek fontos szakaszát jelentette<sup>36</sup>. Ami a reformpedagógiai irányzatok és felekezeti iskolák működését illeti, azokat felszámolták a kommunista Magyarországon<sup>37</sup>, a Waldorf-iskolákat például teljesen betiltották az 1989-es fordulatig, és csak 1990 után szerveződhetek újra. Eltiltásuknak oka a steineri antropozófiai alapelvek elfogadhatatlansága volt, csakúgy, mint a többi szocialista rendszerű országban<sup>38</sup>. A reformpedagógiai irányzatok történetének összefoglalásában Pukánszky és Németh arról számol be, hogy a követendő példának számító *„hivatalos szovjet kultúrpolitika és pedagógia a húszas évekig nemcsak eltűrte, hanem támogatta is a polgári reformpedagógia irányzatok adaptálását. (...) 1931-ben párthatározat vetett véget mindenféle pedagógiai kísérletnek (köztük az iskolakísérleteknek), a »pedológiai elhajlást« pedig 1936 júliusában bélyegezte meg a Központi Bizottság határozata*” (Pukánszky & Németh, 1996), azaz elhatárolódott az alternatív iskolai irányzatok adaptációjától. Erre csak az 1989 körüli Kelet-Európai fordulatok után került sor az egykori szocialista országokban.

Az 1956-os fordulatot követően a szocialista pártvezetés több ízben próbált iskolaügyi és felsőoktatási reformokat bevezetni, de általános reform csak az 1961-1965 közötti időszakban következett be különböző törvénykönyvek rendeletei alapján, amelyek már az ipari, a mezőgazdasági és a kereskedelmi képzés új, szakközépiskolai formában integrálódtak az oktatási rendszerbe. A *Magyarország a XX. században* című kötetből többet is megtudunk a fordulatot megelőző és azt követő időszak tantervi reformjairól, arról is, hogy *„a felsőoktatás irányítása az 1980-as években válságba került*” (Kollega-Tarsoly, 1996-2000. s.p.). Ugyanakkor az egyházak korábbi erőteljes társadalmi és oktatási szerepe az „államosodási” folyamat által erőteljesen csökkent (Pusztai, 2004), amely ugyancsak hozzájárult az oktatási rendszer gyökeres átalakulásához.

---

<sup>36</sup> Az oktatási ágazatra vonatkozó kormányzati politikának (ld. Bayer, 1999. In Halász, 2006; 1984), tehát az oktatásirányítás gyakorlatának formálói a gazdaság és az ideológia, amely két dimenzió átfedési területe a mindenkorra sajátosan jellemző „oktatáspolitikai aréna”. A mindenkori vezetés (párt)politikai és gazdasági érdekek mentén jelöli ki az oktatás és képzés fő alapelveit, irányát, eszközeit, illetve módszereit és stratégiáit (ld. Halász, 1984). Ezen „aréna” szférájában játszódnak le az oktatással kapcsolatos hatalmi törekvések és érdekérvényesítések. Az oktatáspolitikája maga is egyfajta szakpolitika, amelynek részágai a különböző szakterületeket, tudományágakat érintő szakoktatás-politikák, amilyen a művészetoktatás-politika, melynek részét képezi a zeneoktatás-politika is.

<sup>37</sup> A keresztyén szellemiségű pedagógia képviselőit a vezetés 1950-ig szinte teljesen ellehetetlenítette, és a kommunista ideológia egyeduralma érvényesült a neveléstudományok, illetve egyetemi pedagógia területén is (Golnhofer & Szabolcs, 2014; Németh, 2009a; Németh, 2009b).

<sup>38</sup> Ld. a *Szombathelyi Waldorf-iskola* honlapját.

Az 1970-es évek folyamán bekövetkezett változásoknak köszönhetően sor kerülhetett több formális iskolakísérletre, amelyek között megemlíthetjük Deme Tamás képességfejlesztő komplex tanfolyamát, Székácsné Vida Mária komplex esztétikai nevelési programkísérletét, az *Életfa Jungiánus Alkotó Iskolát* (alapítói Ranschburg Ágnes és Fehér József), Kokas komplex művészeti foglalkozásait, továbbá szakköröket, táborokat, műhelyeket, programokat, zenei-vizuális-színházi kutatásokat (Skrapits, 2014). A művészeti nevelés reformjának elindítói a kor nagy művészei, pedagógusai. A kiindulópont Deme összefoglalója szerint „Kodály Zoltán (és Ádám Jenő) pedagógiai életműve, zenei nevelési koncepciója volt” (Deme, 2016. 6). Azt megelőzően az állami iskolák ének-zenetanítása arra a germán eredetű tananyagra, azokra a merev tandalokra épült, amelynek alapja a *C-dúr központú zenei gondolkodás* volt (Stipkovits, 2012), és amely nem volt alkalmas arra, hogy zeneértő és zenekedvelő, koncertlátogató és kultúrafogyasztó felnőtteket neveljen az iskoláskorú gyerekekből. Ennek megváltoztatását sürgette Kodály, azzal kezdve, hogy alapos kritikát mondott az ének-zeneoktatás minőségéről és tananyagáról, a tankönyvek elmaradottságáról, miközben megfogalmazta az újítás irányelveit.

A *Közoktatási Tanács* megbízta Kodályt az új *Énekgyűjtemény* szerkesztésével: „Az 1943-ban megjelent, de már 1941-ben lezárt *Énekgyűjtemény* tehát, amiben lehetett, alkalmazkodott a *Tantervhez*” (Ádám, 1944. 3). Kodály a második világháborút követő időszakban úgy próbálta biztosítani a zeneoktatás revízióját, hogy a már fennálló művelődéspolitikai rendszer keretei között igyekezett kihasználni a mozgási teret, lehetőségeket, és e reform során tulajdonképpen, „egy összetett művelődéspolitikai terv szolgálatába állította saját zeneszerzői, zeneszerzés-tanári és zenetudományi munkáját, valamint a nevéhez kötött zeneoktatási programot is” (Péteri, 2007. 45). Az elmaradottnak számító, poroszos beidegződéseket konzerváló zenei nevelés kritikájával kezdte, majd egy magyar népi dalhagyományra, az ötfokú pentatóniára és a tiszta forrásból eredő népi hangszeres kultúrára alapozva kidolgozta a nevével jelzett zenepedagógiai koncepciót. Mindezeknek centrumában az éneklés és a kórusmozgalom állt.

Reformjainak véghezvitele, valamint elképzeléseinek megvalósítása érdekében munkatársait és egykori tanítványait is bevonta a kutatásba-fejlesztésbe, többek között Ádám Jenőt és Kokas Klárát is. Ádám Jenő készítette el a Kodály-koncepció szerint felépített iskolai tankönyvek ének- illetve tanítási anyagát, *Módszeres énektanítás* címmel pedig megírta a kodályi elvek mentén kibontakozó új módszertani kézikönyvet 1944-ben, és *Szó-mi* címmel az általános iskolai énekkönyvet, melyet az oktatási intézményekben be is vezettek. Noha már 1948-ban megalakult a

*Bartók Béla Szövetség*, ami engedménynek tűnhet, ez ugyanakkor a kórusmozgalom ellenőrizhetőségének, valamint annak szándékával történt, hogy a kórusok önállóságát megvonják.

A Kodály által népszerűsített és rangjára emelt magyar népdalok egyre ismertebbé váltak, azok az iskolai ének-zene oktatásba is bekerültek, így elindult egy népies mozgalom, amelynek máig ható következményei, hatásai vannak Magyarországon. Az 1970-es években Erdélyből indult táncházmozgalom kibontakozását a hatalom rossz szemmel nézte és egy időre be is tiltotta, majd megtűrte. Kodály azonban maradhatott, mert kiiktatása a kulturális életből nem lett volna bölcs döntés. A zenei élet kulcsfigurájának számított, ismertsége egyre nőtt itthon és külföldön egyaránt, kapcsolati hálójá egyes kommunista elvű zenészekkel igen erős volt, emellett *„olyan tekintéllyel bírt, amely lehetetlenné tette nyílt marginalizálását”* (Péteri, 2007. 46). A már nemzetközi elismertségű és támogatottságú zenetudóst nyíltan nem merte támadni a kommunista vezetés, de az alattomban történt megfigyelések és megszorítások következtében Kodály lassan visszaszorult az ének-zene tagozatos általános iskolák bástyái mögé, már csak ezek az intézmények jelentettek számára „háterszágot”, támogató közeget, menedéket.

Kényszerből maradhatott Kodály a kultúraszervezés központi figurája, aki *„relatív autonóm cselekvési térhez is jutott”* és a *Magyar Népzene Tárának* tervét megvalósíthatta (Péteri, 2007. 50). A hatalom vezetői felismerték, hogy Kodály és Szabolcsi elismert zenetudósok jelenlétét a zenei közéletben a politikai hatalom saját érdekei szolgálatába állíthatja. *„A zenetudomány terrénuma tehát többé-kevésbé kiesett az állampárt tudománypolitikai érdekköréből”* (Péteri, 2007. 50). A pártvezetés, élén Kádárral, nem megnyilvánulásai vagy nyilatkozatai miatt, tán inkább bevehetetlenségéért Kodályt az MSZMP *Politikai Bizottságának* 1958 márciusi ülésén kritikus ellenfelének titulálta (Péteri, 2007), mégis kirakat-koncerteket adtak Kodály születésnapjának tiszteletére, ezenkívül előadásokat, kórusversenyeket szerveztek a konszolidáció időszakában is, az 1956-1963 közötti megtorlások idején. Emellett minden lehetséges eszközzel ellehetetlenítették Kodály és munkatársainak zenei kutatásait, hiszen nem biztosítottak erre a célra elegendő anyagi támogatást (Péteri, 2007), miközben támogatták a Kodály zenepedagógiai reformját és elképzeléseit. Ennek eredményeképpen a politikai vezetés támogatása mellett átalakult a magyar ének-zeneoktatás iskolai tanterve, rendszere. Kodály diplomáciai érzékkel igyekezett átvinni a reformokat, amelyek némelykor kompromisszumokra kényszerítették (Péteri, 2007).

A Kodály nyomdokain haladó Ádám-féle iskolai ének-zene tankönyveket 1949-ben újra kiadták, amelyben már változásokat eszközöltek, átszabták a politikai ideológia mentén, és azt alig néhány év múlva, az 1950-es évek elején ki is vonták az iskolai zeneoktatásból, a helyettük kiadott

új tankönyvekben pedig „*a műdalok aránya a népdalok rovására nőtt (...). Kodály joggal érezhette úgy, hogy a hatalom az általános és középiskolai oktatásban ténykedve lényegében figyelmen kívül hagyta az ő elveit*” (Péteri, 2007. 57). Hiszen 1963 után egyre fogytak a népdalok az iskolai énekeskönyvek repertoárjából, amelyekért Kodály éveket dolgozott és küzdött. Munkájának, személyének, a kodályi új zenepedagógiai koncepciónak semmibevevését jelentette ez a törekvés a politikai vezetők részéről, miközben az ének-zene tanításából is ideológiai eszközt formáltak.

A menthető mentésére és elképzelései megvalósításának reményében Kodály a zeneiskolákban próbálta érvényesíteni elveit, amelyekhez élete végig ragaszkodott. Egyfajta párhuzamos művelődéspolitikát üzött az ének-zene tagozatos állami iskolákban, ahol végre megvalósulni láthatta a mindennapos zenetanítás jótékony *transzferhatásait*, azaz tantárgyközi áttételeit, amelyekről Kokas, sőt a kutatásokba bevont Kontra György biológus is beszámolt: a központi pedagógiai intézmény keretében országos méretű, reprezentatív, véletlenszerűen mért mintán a tanulási eredményességet igyekeztek biológiai, illetve statisztikus módszerekkel mérni az 1960-as évek elején, amikor azt észlelték, hogy „*a legjobb teljesítményt az ének-zene tagozatos általános iskolák növendékei érték el*” (Kokas, 1972. 116). A fizikai-intellektuális képességmérések eredményei láttán Kontra egyértelműen az énekórák jótékony hatásaként magyarázta a teljesítménykülönbséget, jóllehet megemlítette a jobb tanulási-fejlődési feltételek nyújtotta előnyt is.

1963 és 1967 között tehát a kodályi zenei képességfejlesztés nagy reményeket rejtő jövőképe megbukni látszott, az országos hálózattá fejlődött zeneiskolák és a táncházak hatására mégis megvalósult a népzene reneszánsza. A „Kodály-módszer”, melyet ma Kodály-koncepcióként tart számon a zenetudomány, olyan minőséget és értéket képviselt, amit nem lehetett figyelmen kívül hagyni azoknak sem, akiknek Kodály személye nem imponált. Ebből az értékből aztán a kommunista kulturális politika igyekezett nemzetközi diplomáciai előnyt kovácsolni – elsősorban azok előtt, akiket a módszer hírneve és elsajátításának vágya Magyarországra hozott, például angol és amerikai zenészeket, zenepedagógusokat: „*A »koegzisztencia« jegyében álló magyar külpolitika számára fontos adu volt Kodály nemzetközi reputációja: ezt a tendenciát a Kodály-pedagógia iránti felélenkülő angolszász érdeklődés csak megerősítette*” (Péteri, 2006. 285).

Már az 1960-as években nagy érdeklődés követte a kodályi tanokat, amelynek később Kokas is diplomatája lett a *Boston Musical Training Institute*, azaz az első amerikai *Kodály Intézetben* 1970 és 1973 között. Kodály személye valamiképpen az egyes országokkal való nemzetközi diplomáciai kapcsolatok erősítését eredményezte 1966 körül, amire a pártvezetésnek az ország

megítélése szempontjából is nagy szüksége volt, hiszen „Kodályt, a nemzetközi tekintélyű humanista személyiséget a Kádár-Magyarország afféle utazó kulturális nagyköveteként lehetett feltüntetni az Egyesült Államokban” (Péteri, 2007. 60). Kodály érdemei a nemzetközi kapcsolatok és az ország elismertségének terén nagyobb haszonnak számított, mint az elhallgattatásával járó biztonság, tehát a hatalmi rendszer vezetői „egyfajta kultúrdiplomataként igyekeztek felhasználni politikai céljaik elérése érdekében” (Stipkovits, 2012. s.p.).

Bár Kodály nemzetnevelő koncepciójának egyik legfontosabb alaptétele a zenével való teljes embernevelés gondolata, egyre inkább azzal kell szembesülnünk, hogy a mai oktatáspolitikai csaknem zene nélkül képzei el az ifjúság nevelését. Stipkovits tanulmánya (2012) már korunk magyar iskolai ének-zeneoktatásának helyzetét állítja elénk, és arról ír, hogy Kodály minden törekvése ellenére az iskolai zenei nevelés „Kodály hazájában” visszafejlődött a zenepedagógiai reformot megelőző, 1950 előtti állapotához, ugyanis a gyerekek tanulási túlerheltségére hivatkozva az iskolai zeneoktatás kimerül heti egy órában, ami mellett a képzőművészeti nevelésre fordított idő is a lehető legkevesebb (Stipkovits, 2012). Ilyen megfontolások alapján működő művészetpedagógiai koncepció mellett szinte lehetetlen a zene- és művészetértékelő, koncertlátogató és minőségi zenét hallgató kultúrafogyasztók kinevelése. Ennek érintettjei nemcsak a gyerekek, azaz a majdani felnőtt generáció, hanem annak szellemi-lelki mentálhigiénéje, kulturális élete, stílusérzéke, de közvetett módon a könyv olvasási szokások, fogyasztói tendenciák, könyvkiadás, a könyvtárak, múzeumok, színházak, koncerttermek, operaházak látogatottsága és létjogosultsága is, sőt a művészeti nevelés kiszorulása révén a giccs, illetve a pótcselekvések és függőségek terjedése – egyszóval a nemzet kulturális élete, „jól-léte”.

#### ***A Kokas-módszer helyzete és lehetőségei a kor viszonyai között***

Kokas maga is tapasztalta a kommunista rendszer oktatáspolitikájának gátló hatását, ugyanis miként az előbbi fejezetben jelezzük, édesapját, mint a rábaközi Szany katolikus kántortanítóját, népdalgyűjtőjét, énekszervezőjét, tehát mint „klerikus” személyt tartották nyilván. „Huszonévesen választották meg, ott töltötte életét mindaddig, amíg 1950-ben el nem űzték. Hangsúlyozottan »klerikális« volt, nemcsak a falu kántora, hanem a megye kántorszövetségének elnöke is volt” – mondja visszaemlékezésében Kokas (Kokas, 2019. s.p.), akit emiatt az egyházközeliség miatt zaklattak, megbélyegeztek, és csak évekkel zenetanári diplomájának megszerzése után, 1954-ben

kapta meg kinevezését még akkor sem zeneiskolába, hanem különböző szombathelyi gimnáziumokba (Deszpot, 2012, 2021a)<sup>39</sup>.

Kutatásunk témájának oktatáspolitikai, illetve nevelésszociológiai diskurzusokban való elhelyezése rendjén fontos tudnunk, hogy Kokas a később „3 T” néven ismertté vált értelmiség- és kultúrpolitikai rendszerbe már indulásakor, fiatal diplomásként bekerült, zenepedagógusi pályára éppen azokban az években indult, amikor az alkotókat és műveket pártpolitikai szempontok alapján rangsorolták, értelmezték és kategorizálták. Kokast a túrt kategóriába sorolták, aminek következtében őt nem érték ugyan megtorlások, viszont jogait nem érvényesíthette szabadon, akadályokat tapasztalt érvényesülése útjában és valószínűsíthetjük, hogy mint Kodály munkatársát, őt is megfigyelték. *„A kodályi menlevéllel jó ideig bekerült a támogatott kategóriába, de az 1980-as évek elejétől oktatásügyileg egyre inkább a kicsit gyanús, inkább túrt zónába tolódott...”* (Deszpot, 2021a. 334). Erről Kokas ritkán beszélt, a kezdeti nehézségeket csak vázlatosan említette, ő ugyanis nem a rendszer kiszolgálója kívánt lenni, egészen másfajta célok lebegtek előtte (Deszpot, 2012). Mégis néhány visszaemlékezése a külföldi vendégek látogatásáról és azokról való hallgatása hivatalos jelentések írásakor (ld. Kokas et al., 2007), valamint megjegyzései röviden és tömören érzékeltetik a diktatúrabeli állapotokat, az akkori államrend egyházi ünnepek, keresztyén értékrend, sőt a reformpedagógusok kulcsfogalmának számító szabad gyermeki képzelet iránti ideológiai állásfoglalását: *„Azt hinnéd, háromévesekkel nem kerülsz csúszós politikai talajra. Ha Mikulás helyett Téliapót mondasz, karácsony helyett fenyőünnepet, és a Kisjézust egyáltalán nem emlegeted, viszonylag biztonságban evickélsz. A dolog mégsem ilyen egyszerű. Buktató a mesék közt is akad, sőt maga a képzelet szabad használata is veszélyezteti a diktatórikus államrendet”* (Kokas et al., 2007).

A magyar művelődéspolitikai meghatározottsága pedagógiai vonatkozásban azt is jelentette, hogy a tanítók-tanárok nem ismerték, mert nem volt lehetőségük megismerni a kor nemzetközi pszichológiai-pedagógiai szakirodalmát, a különböző alternatív iskolakísérleteket, nyílt osztályokat. Kokas 1966-ról írja, hogy később, csak külföldi utazásai révén ismerhette meg nemcsak a nyílt osztály/open classroom típusú oktatást, de a Montessori és a Waldorf-iskolákat is (Kokas et al., 2007). Amint tehette, Kokas elkezdte céljai megvalósítását, ehhez pedig a különböző iskolai osztályokban való tanítás jelentette a kutatási teret. Későbbi zenetanári és előadói pályáján a Kodálllyal való kapcsolata segítette, lendítette tovább, sőt ez a tanítványi kapcsolat jelentett

---

<sup>39</sup> Az abszolút pedagógusok üldöztetéseire vonatkozó utalás feljegyzzi, hogy a háborút követő üldözés, zaklatás, hányattatások Kokast is érintették, akinek a vizsgajegyét lerontották származására való tekintettel (Trencsényi, 2021. 23).

egyféle biztonságot és védettséget a kultúra- és oktatáspolitikai irányítóival szemben. Az is Kodály érdeme volt, hogy az egzisztenciavesztés és megbélyegzés alól kikerült (ld. Deszpot, 2021a). Később ő maga is ezt a célt szolgálta módszerével: pedagógiája a gyerekek kimenekítését, szabadságélményét szorgalmazta, a belső lelki békét a külső fenyegetettség, megszorításokkal szemben.

Kodály nemzetközi ismertsége és a Kodály-koncepció hírneve, valamint a kodályi elvek mentén végzett transzferhatás-kutatásai jelentették a menlevelet saját módszerének kidolgozásához, az iskolán kívüli zenés-mozgásos tevékenységek szervezéséhez, különböző fórumokon való népszerűsítéséhez, végül pedig a saját módszerén alapuló pedagógusképzés beindításához. Kokas 1970-1973 közötti amerikai előadói útjáról hazatérve itthon az éppen megújuló hazai oktatáspolitikát találta, a Tanügy éppen a tantervfejlesztésen dolgozott, ő pedig örömmel vetette bele magát a munkába. Az elavult, szocialista eszményeket hirdető, tananyagközpontú pedagógiai rendszer megújításának, a közoktatási és tantervi reformnak részét képezte a művészeti nevelés is. Ennek kidolgozásába vonták be többek mellett a *Magyar Tudományos Akadémia* munkatársai, Szentágothai János és Marx György akadémikusok a külföldi kutatói- és tanulmányútjáról hazatérő Kokas (Deszpot, 2012). Az *Oktatásügyi Minisztérium* a tantervi reform által több tudományos és művészeti nevelési ágat próbált átszervezni, amihez szükség volt a különféle alternatív szemléletű, a régi szocialista pedagógiát megújító tantervi programra. Kokas a *Komplex esztétikai program* megalkotásának folyamatába lépett be 1974-től, munkatársai Winkler Márta és Székácsné Vida Mária, a kísérleti tanterv helyszíne pedig a Váli utcai iskola volt (Deszpot, 2012). A program részét képezték többek között a zenei, mozgásos, dramatikus és vizuális művészeti ágak is, amelybe Kokas jól integrálhatta saját zenepedagógiai módszerét (Kokas et al., 2007).

Az 1970-es évekre sokat gyengült a Kádár-rendszer megszorítása, egyre több kutató, művész, irodalmár, illetve közéleti szereplő került a „tiltott” kategóriából a „megtűrtek” közé, illetve kaptak szólási jogot, teret tevékenységükhöz, az is megtörtént, hogy (kulturálispolitikai okokból, illetve a politikai vezetés kirakatképének érdekében) egyes „megtűrtek”, ahogy Kodály és Kokas is, „támogatottakká” lettek. Az a Kokas Klára, aki az 1950-es évek elején nem kaphatott zenetanári állást, 1974-ben az *Oktatásügyi Minisztérium* külön engedélyével kezdett hozzá a rábízott művészetpedagógiai reform kidolgozásához. Ugyanakkor a kecskeméti *Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet* docenseként is tartott előadásokat külföldi és hazai diákoknak (Deszpot, 2012).

1979-től Kokas saját zenére-mozgásra-képzőművészetre épülő komplex személyiségfejlesztő módszeréről tartott előadásokat a *Budapesti Művelődési Központban* a *Fővárosi Pedagógiai Intézet* szervezésében (Deszpot, 2012). A *Komplex esztétikai program* kidolgozását éveken át folytatta, amelynek eredményeit 1979-től mutatta be annak személyiségfejlesztő hatására fókuszálva. Ebben az időben, a *Budapesti Művelődési Központban* tartott délutáni zeneóvodai foglalkozások alkalmain talált rá a mozgással összekötött zenehallgatásra. Később felismerte, hogy a személyiségfejlesztésben legfontosabb pedagógiai aspektus az élményszerűség. Elkezdte tehát a módszer tudatos alakítását – a gyerekekből, a velük megélt tapasztalataiból és felismeréseiből kiindulva (Deszpot, 2012). Az 1980-as években még inkább kinyílt a lehetőség Kokas előtt, hogy zene-improvizációs módszerét bemutassa itthon és külföldön – Európa több országában, például az olaszországi Ravennában – illetve, hogy kipróbálja annak eredményességét siket és nagyothalló, sérült, fogyatékos és speciális nevelési igényű gyerekeken. „*Együtt dolgozott gyógypedagógusokkal, akik módszerét beépítették a hallássérült gyermekek általános iskoláinak »hallás – ritmus – nevelés« című korrekív tantárgyának tantervébe*” (Deszpot, 2012. 18).

Az 1989-es fordulatot követően megváltozott a kultúrpolitikai helyzet, az alternatív iskolák újjászerveződhetnek, lassan átalakult az iskolarendszer is (átalakulásának folyamata eltartott egészen 1997-ig – ld. Nahalka, 1998). „*Az oktatási törvény 1990-es módosításával (1990. évi XXIII. tv.) – már az első szabad választások előtt – elkezdődött a jogi keretek hozzáigazítása a demokratikus változásokhoz. A legfontosabb intézkedés az volt, hogy eltörölték a korábbi politikai és ideológiai megkötéseket, s megszüntették a közoktatás – 1948 óta fennálló – állami monopóliumát és kommunista pártirányítását*” (Kollega-Tarsoly, 1996-2000. s.p.). Az egyházak és alapítványok iskolákat, oktatási intézményeket alapíthattak, kurzusokat, képzéseket szervezhettek, a megszüntetett alternatív iskolákat lehetőség nyílt újjászervezni – például a Montessori-, Waldorf- vagy Rogers-iskolákat.

Viszont akkor még nem volt lehetőség Kokas törekvéseinek kiadásait, a tanítással és publikálással, valamint az anyagrögzítéssel és szervezéssel kapcsolatos költségeket pályázati pénzekből fedezni. Kokas ennek érdekében hozta létre alapítványát Budapesten. Előadásokat nyugdíjasként sem szűnt meg tartani előbb kurzusok, majd akkreditált pedagógus-továbbképzés keretében, hogy saját módszerének továbbviteléhez követőket, tanítványokat neveljen – elsősorban Budapesten, majd Tatabányán, Szombathelyen, Velemen, Győrött és Pécsen (ld. Deszpot, 2012).

Az adott magyarországi történelmi helyzet tehát nem kedvezett egy újszerű, a gyermeki képzelőerőt és szabadságot serkentő pedagógiai irányzatnak. Ugyanakkor megállapíthatjuk, hogy

Kokas végső soron nem került a pártpolitika célkeresztjébe, sőt előbb a kodályi elvek nagyköveteként, majd saját módszerének átadása miatt egyre többet utazhatott külföldre, a tengerentúlra is. A Kádár-rendszer kultúrpolitikájának enyhülése idején pedig feltűnés nélkül szervezhette a zenés-táncos-improvizatív tevékenységeket ép és sérült gyerekek, valamint családjaik, sőt pedagógusok részére is. Célja nem egyszerűen zenei képességfejlesztés vagy zenetanítás, hanem a zenét, mozgást és képzőművészetet integráló komplex művészetpedagógia általi személyiségfejlesztés. Szakmai kibontakozását leginkább az segítette, hogy ő már kezdettől fogva nem maradt meg a zenepedagógia szűk keretei között. Kokas művészetpedagógiája – a marxista mimézissel szemben – teremtő, új utakat kereső művészetet és pedagógiát hirdet, éppen emiatt volt oly nyitott mindenféle újítás, reformkoncepció iránt.

### 2.3. A Kokas-módszer bemutatása<sup>40</sup>

Kokas művészetpedagógiai felfogása közel áll a 20. század eleji reformpedagógia és életreform mozgalmak, illetve iskolakísérletek küldetésfilozófiájához, amelyek az oktatás-nevelés folyamatát humánus környezetben történő innovatív, kreatív és komplex személyiségformálásként definiálják, és amelyek nem csupán a kognitív, de a szociális és emocionális kompetenciák széleskörű fejlesztésére is nagy hangsúlyt fektetnek. E pedagógiai programok, tantervek, modellek, tanfolyamok közös alapelve az élményszerűség, a gyermeki önállóság, a kreatív problémamegoldó képesség, a gyermeki értékekbe, fejleszthetőségbe vetett hit a divergens gondolkodás fejlesztése és újszerű megoldások keresése révén (Skrapits, 2014). Ma már evidenciaként értelmezzük a társaslélektan megkerülhetetlenségét, mint amely a neveléstudomány előtana, kapuja, előszobája (Deme, 2016), és ugyanígy evidencia, hogy a művészetek különböző formáit alkalmazó-ötvöző esztétikai nevelés a teljes emberré formálás folyamatának nem csupán segítője, hanem lényegi összetevője is.

Kokas zenés foglalkozásai évtizedek során fejlődtek módszerré, amelynek inspirációját Kokasban a gyerekek táncai, lelkesedése indította el, amely a maga idejében innovációnak számított, hiszen a tanulás megélt, későbbi nevén *embodiment* szempontú értelmezése még nem terjedt el (Deszpot, 2021a). Zenepedagógiai kutatásait az 1960-as években kezdte el, amely kezdetben komplex esztétikai-művészeti-pedagógiai kísérletként indult (Pállay József. In Tóth, 2010), majd a jellegzetes tánc-improvizációs, iskolán kívüli Kokas-órák az 1970-es évektől kezdve folyamatosan alakultak egymást rituálisan követő elemekből álló összetett, innovatív

---

<sup>40</sup> Kutatásunk eredményeit publikáltuk, ld. Székely, 2017a; 2019b.

zenepedagógiai programmá. *„A gyermekekkel együtt fedezte fel a mozgással komponált fantáziajátékokban, a személyközpontú originális zenehallgatást, mint a zene testtudati kognícióját, valószínűleg először a világon”* (Deszpot, 2021a. 328).

Mint már jeleztük, Kokas számára Kodály jelentette a kiindulópontot, így a „nincsen botfűlű gyermek” kodályi gondolat is szerepet kapott a Kokas-pedagógiában, amelynek alább bemutatásra kerülő elemei nem a zenészképzés, hanem a művészetek iránti érzékeny, értő zenebefogadóvá nevelés céljával vannak jelen. A Kokas-pedagógia és nevelésfilozófia fő pillérei a kreatív éneklés, aktív zenehallgatás és improvizatív tánc, a spontán kialakuló dramatikus játék és történetek nonverbális megjelenítése, a képzőművészeti technikák alkalmazása – és mindezek által a szavak nélküli, azokon túli önközlés, illetve a szavak általi és a zenére történő alkotásokról szóló narratívák (Deszpot & Vass, 2015; Kokas, 1992; 1998). Kokas maga egy interjúban saját módszeréről ezt nyilatkozta: *„Húsz évvel ezelőtt, az iskolareform-kísérlet idején a komplex esztétikai nevelés címszó alá sorolták ezt a módszert is”* (*A test csak közvetítője annak, ami a lélekben zajlik*. Kokas et al., 2007). A már említett, ún. Kokas-kódexet, azaz a Kokas-pedagógia ismérveit, védjegyeit, irányelveit és kötelező elemeit Deszpot Gabriella szerkesztette össze a *Kokas Klára Szakmai Kollégium* elnökeként. A dokumentum továbbá egyértelmű kritériumok szerint határozza meg a módszer sajátosságait, elveit, azok megvalósításának módszertanát, a Kokas-nevelő (elvárt) tulajdonságait (Deszpot, 2011). A Kokas-kódex alapján a következő alapelvek mentén történik a személyiségfejlesztés: teljes figyelem, a személyiség tisztelete, gondosan válogatott, értékes komolyzene és autentikus népzene használata, élményteremtés, elfogadáson és szereteten alapuló bizalmi légkör, kizárólag pozitív megerősítés, megfelelő környezet, a különbözőség értéként kezelése, a másság elfogadása, nevelői spontán és kreatív cselekvés, a gyermeki (tér, társ, eszköz, tevékenységválasztási) szabadság biztosítása, érzelmi biztonság, tisztázott szabályok és visszatérő foglalkozási rend, azaz rítusok alkalmazása (Deszpot, 2011; 2017).

Kokas a rítus biztonságot adó ismétlődéseit tudatosan alkalmazta tanításaiban, felismerve az apró gesztusok és mozdulatsorok helyét és szerepét a gyermeki lélek fejlődésének, a bevésoedésnek a folyamatában. *„A rítus éppen maga a belemélyedés. A felület mögötti, az ártértelemezett tudás, moccanás, hang, cselekvéssor, minta”* (Székely, 2016. 130). Ennek tudatában alakította foglalkozásainak forgatókönyvét, amely sohasem volt merev módszertan, óráit sokkal inkább az ötletek és érzelmek szabadon való áramlása jellemezte. Nem ellentmondás ez, hanem rend, észszerűség, gyakorlat. Egyébként kiismerhetetlenek a történések és eltéved a lélek. *„A tanítás mesterségéhez tartozik, hogy a gyerekeknek kereteket adjunk bizonyos visszatérő formákban, mert*

*szükségük van előre várható, biztonságos kapaszkodókra*” (Kokas, 1998. 29). Nemcsak Kokas igénye volt ez, hanem a gyerekéké is, akik várták a gyertyafényes búcsúéneket, a játékos névéneklést, ismert körjátékokat. Ezek a gyerekeknek otthonosságot biztosítanak. *„Megnyugosznak a rendünkben, mert fontos nekik az ismerős, hogy ne pottyanjának folyton váratlan helyzetekbe”* (Kokas, 1998. 31). A kompozíció a képzelet szülötte, a rítus pedig ütemvonal, amely beláthatóvá szakaszolja az eseményeket és pillanatokat, megjósolhatóvá teszi a folytatást, tervet, keretet jelent, egyszóval rendet teremt a lélekben.

Egyfajta befejezetlenség jellemzi Kokas módszerét azáltal, hogy foglalkozásai nyitottak, a gyerekek fantáziája által meghatározottak, szabadon kanyargók, alkalmazkodók, amelyek a gyerekek igényeit, aktuális lelkiállapotát is figyelembe veszik. *„A zenével egyidőben és veleszületett szépséges módon fejezik ki önmagukat: kecsesen, szabadon, komolysággal és örömmel”* (Holger, 2011. 43). A mozdulat, mint a zene és érzelmeink megjelenítési módja, éppoly emberi, éppoly természetes, miként a beszéd. A zene pedig a lélek mélyrétegeit érinti – a képzelet kiemelt helyet foglal el Kokas eszmerendszerében, mint amely a művészeti alkotások kiindulópontja. *„Kokas Klára pedagógiája sokkal több, mint egy receptszerűen beváltható reprodukív, tanítási eljárás. Olyan ihletett (tanári, tanítói) professzió, amelyet mindig az „itt és most” adaptív dramaturgiája keretez és tesz igazán alkotófolyamattá”* (Deszpot, 2021a. 319).

### **2.3.1. Kokas zenés foglalkozásainak lépései**

A Kokas-program elemei, amelyek meglehetősen rögzített lépései egy-egy Kokas-foglalkozásnak a következők: köszöntő éneklés, névéneklés, népdaléneklés és tanulás, szabad játékos mozgások énekre és népdalra, elcsendesedés, zenehallgatás, improvizatív mozgások hangszeres zenére, mozgáskompozíció eljátszása, szólótáncok bemutatása, történetmesélés – gyermeki narrációk, ábrázolás, képi vagy manuális kifejezés, képbemutató, az alkotásról való mesélés, búcsúéneklés (Deszpot, 2009; 2012).

#### **A. Énekes, játékos bevezető foglalkozások**

##### ***Köszöntés, éneklés, névéneklés***

A Kokas-foglalkozások bevezető rituális eleme a köszöntés általában ismert népdallal, amelynek szerves folytatódása a mindenkit sorra vevő névéneklés és változatai. Már itt megjeleik a zenei fantázia és a kreativitás, a bevezető éneklés ugyanakkor otthonosságot sugall, megnyugtat, beemel a zene világába. *„A köszöntésekhez tartoznak a név-éneklések változatai dalba vagy*

*szabadon költött dallamokba rögtönözve. És az üdvözlések, a megünneplések, a megemlékezések. Személyhez szólók, a kapcsolatteremtés hangokba formált eszközei, a tekintet, az érintés kiegészítői*” (Kokas, 1998. 15). Olykor átköltött dalszövegek teszik személyessé, testre szabottá a dalokat, máskor új dallamokat találnak az éneklés önfeledtségében. A dalos játékok vagy a gyerekek által választott dalok együttes éneklése, majd az „énekeld a nevedet” szertartása nemcsak a begyakorlást és rögzítést segítették, de Kokas célja volt a „*zenére hangolás, zene felé irányítás, zenei kibontakoztatás*” (Kokas, 1980a).

### ***Énekes körjátékok***

A névéneklés átlendül az énekes körjátékokba, amikor új népdalok megtanulására is alkalom nyílik, a helycserét például a „Válassz valakit!” felszólítás előzi meg, és a mindenkire figyelés jegyében lassan megtanulják, hogy értékük nem a reprodukáló-képességükben, hanem az egyéni ötleteikben, saját kitalálásaikban realizálódik. Ezek a percek vésik bele a gyereklelekbe a magyar népdal hangzásait, „*az improvizált dallamok alkalmat adnak a szép pentaton fordulatok megerősítésére, a hangmagasságok kalandozásaira, ritmusos játékosságra, érzelmek kifejezésére, tempóbeli, dinamikai változatok kitalálására*” (Kokas, 1998. 15). A dalos játékok ugyanis közösségi jellegűek, érvényesek rá a csoportdinamika szabályszerűségei, ugyanakkor közösségi, megsokszorozott, magasabb intenzitású az élmény is (ld. Kokas, 1977a).<sup>41</sup>

## **B. Improvizáció – tánc, képi alkotás, narratívák**

### ***Csend. Zenehallgatás***

A zenébe való belépés előszobája a teljes figyelemmel odaforduló, befogadni kész lelkiállapot megkeresése, a résztvevők saját csendjének megtalálása – már az első hang előtt megkeresett személyes csend. „*A lélegzet várakozó pillanata ez*” – mondja Kokas (1992. 40), aki szerint igazi zenehallgatás csak a csendből indulhat ki, és ebben Kodály éneklési-zenehallgatási alapelvét követi: „*A Kodály-módszer alkalmazásának alapvető követelménye a zenei képzés összpontosított figyelme, tehát a hangzás megfigyeléséhez és az énekléshez egyaránt elengedhetetlen indítás: a csönd*” (Kokas, 1982b). Ez a mozzanat a Kokas-órákon szabadon választott testhelyzetben akár ülve, akár a földön kényelmesen elterülve történik, de mindig a társak zavarása nélkül, teljes szótlanságban.

---

<sup>41</sup> Az énekes körjáték konkrét leírását ld. Süttő, 2019.

„A zenei élmény következő szintje a hallgatás analóg módja. Ebben az állapotban megtanulunk a hangminták alapján érzéseket és képeket előhívni magunkból” (Csíkszentmihályi, 1990/2001. 74). Ez a leírás pontosan megfelel annak, ami a Kokas-órákon történt: rövid, néhány perces, gondosan kiválasztott zenei darab többszöri – helyezethez mérten 5-12 alkalommal ismétlődő – meghallgatása közben bontakoztak ki a gyermeki történetek, miután a zenét, mint egy tájat lélekben felfedezték a gyerekek, ameddig ismerőssé nem lett. A zenét legtöbbször felvételtől hallgatták, de előfordult, hogy Kokas fiatal előadóművészeket hívott meg egy-egy alkalomra, a zenedarabok közös jellemzője pedig a minőség, az esztétikai színvonal, illetve a változatos tempó volt. A repertoár pedig nagyon színes, nagyon gazdag: „zenegyűjteményünk csaknem fele népzene, nem magyar, hanem sok-sok más népe. (...) Énekeink mind magyar népdalok, játékdaloktól az ősi balladákig, siratókig. Anyanyelvünk fontos részei ezek, dúsgazdag, szépen feltárt, bőven ismertített kincs” (Kokas, 1998. 39).<sup>42</sup>

Kokas zenegyűjteményének fontos része, csaknem a fele tehát a különböző kultúrájú népek ősi dallamvilága<sup>43</sup>, amelyek a maguk hangszerelésével, szokatlan dallamfordulataival és ritmusvilágával erőteljesen inspirálták a gyerekeket. „Az idegen népek zenéjéből kapott kószolók nemcsak a mozdulatok szabadságát ajándékozták. Segítettek gyerekeink nyitottabb kapcsolataihoz személyekkel és kultúrákkal, kifejezésmódokkal” (Kokas, 1998. 39). A zenehallgatás áhítatát beszélgetéssel nem törték meg, a gyerekek nagyon gyorsan megértették és megszokták a nonverbális közlésmódok, gesztusok, szemkontaktus és mimika általi üzenetátadást (Kokas, 1992).

### ***Improvizációs tánc***

Kokas gyermek-foglalkozásain a tánc, miként az éneklés is, mindig közösségi cselekedetnek számított, még akkor is, ha egy gyerek „szólót” táncolt. Az eddigi mozzanatok bevezető inspirációforrások voltak a zene dramatizálásához, amely egyfajta szerepjáték, a gyerekek megnevezésében „átváltozó tánc” (Kokas, 1998). „A belső világ kivetítése a közös birodalomba mindig mozdulattal indul” (Dienes, 1996. 67), sőt „A legteljesebb embertanulmány a teljes mozdulattanulmányon alapul” (Dienes. In Szabó, 2018. 141). Kokas tudatosan építette

---

<sup>42</sup> Kokas zenegyűjteményei között a kora-reneszánsz és barokk dallamoktól a gregorián énekeken át a kortárs zeneszerzők darabjai mind megtalálhatók: Corelli, J.S. Bach, Händel, Vivaldi, Albinoni, Telemann, Monteverdi, Mozart, Haydn, Beethoven (elsősorban kamarazenéje), Schubert, Schumann, Brahms, (Wagner, Liszt, Berlioz kevésbé), Chopin (etűdjei, prelűdjei, zongoraversenyei), Debussy, Ravel, Dvorak, Smetana, Fauré, Kodály (kamarazenéje, csellószonátája), Bartók (Mikrokozmosza), a kortársak közül Kurtág, Ligeti, Sáy László, Márta István, Steve Reich (ld. Kokas, 1998).

<sup>43</sup> Pl. afrikai, indiai, skót dalok mellett, Kelet-Ázsia, Jáva és a Bali szigeti gamelán zene stb.

módszerébe *a belső világ kivetítését* jelentő szabad improvizatív táncot, miután meglepődéssel látta, milyen sok elfojtott, szavakkal meg nem fogalmazható üzenet kerül a felszínre a gyerekek mozdulatai által. Ezt a képzeletet, zenét és táncot egységgé formáló átváltozást két okból is nagyra értékelte, egyrészt, mert a táncban kifejeződő üzenet annak kimondatlansága révén biztonságban marad: „*Amiről nem beszélhetünk, mert nem tudunk vagy nem szabad, vagy szavakkal nem kifejezhető, az megjelenhet a szabad zenei mozdulatainkban*” (Kokas, 2001b). Másrészt a zene és a társak a képzelet beindításával olyan mértékű élményt nyújtanak, amelyeknek együttes hatása felszabadítja a táncolót gátlásai alól: „*A zene sajátos belső rendjét, lényegét, az érzelmekre, a fantáziára gyakorolt megtermékenyítő hatást engedi spontán mozdulatok formájában a felszínre hozni*” (Szabó, 2008. 68). A tánc pedig a zene térbe való rajzolása, „*korlátlanul formálható kifejező eszköz*” (ld. Dienes, 1918. In Boreczky, 2021. 151), amely amiatt is nagyon fontos, univerzális és egyéni kommunikációs csatorna: „*A tisztán az időben rejtőzött anyagtalan lelkeségünk a mozdulaton át a térbe költözik, hogy megmutasson bennünket egymásnak. A mozdulat nem másolja, hanem kifejezi a lelket azzal, hogy formát ad eszmélésünknek*” (Dienes, 1929. In Boreczky, 2021. 147).

Nem mindig született a táncok nyomán történet, Kokas pedig sohasem utasított, csupán a gyermeki fantáziát indította el, és eközben maga is gyakran csodákra talált. Gyönyörű elbeszélésekben kerekedtek ki a szótlán mozdulatokban realizálódó történetek, az imaginációk, amelyeket a zene üzent, amelyekhez a zene nyitott ajtót. A zene befejeződése után pedig alkalma nyílt a mesélésnek. A tánc alatt kikerekedett történetet szólótáncként be is mutathatták azok, akik akarták, amely előtt ritkán történt meg, hogy egyeztettek az együtt táncolók. Majd szóban is beszámoltak az eltáncolt karakterekről, a kiábrázolt eseményekről, amely elbeszéléseket Kokas az adott kor lehetőségei szerint multimédiás eszközökkel rögzített. Így született meg *A zene felemeli kezeimet* (1992) című kötete és a *Megfésültem a felhőket* (2012) című posztumusz-műve.

Az emberi mozdulatok is legalább annyira fontosak, mint a szavak – vallja Kokas (1998) – és mindkét megnyilvánulás „természetes tevékenység”, kapocs, azaz kommunikációs híd a többi ember felé. Kokas a kapcsolatok fontosságát gyakran hangsúlyozta, számára rendkívül fontos az önkifejezés, amelynek nélkülözhetetlen közege a társakkal való kapcsolat. Ezekből a közösségi eseményekből sok mindent megtudhat a figyelmes szemlélő, olyan metakommunikatív közléseket például, amelyeknek a közlő sincs tudatában, de amelyeknek ismeretében a nevelő fontos fejlesztési irányelveket állapíthat meg: „*A mozgásrögtönzéseket megörökítő felvételekből a*

*gyermek érzemi és képzeletvilágának, gondolkodásmódjának, lelki alkatának feltáratlan és egyébként hozzáférhetetlen szférái nyilatkoznak meg” (Pásztor, 2016. 27).*

### ***Képzettársítás – képi ábrázolás zenére***

A képi ábrázolás úgy történik egyszerre a zeneivel, hogy alkotás, festés, rajzolás közben a gyerekek zenét hallgatnak, ilyenként képzettársítás, többszörös asszociáció történik, és a zene valamiképpen megjeleik az alkotásokon. Ez a mozzanat nem volt állandó összetevője a Kokas-foglalkozásoknak. Alkalmanként kihelyezett téren, tisztáson, tengerparton alkottak a gyerekek színes ceruzával, festékekkel, szénrel, gyakran tenyérrel, ujjakkal festettek, firkáltak, vagy éppen gyurmával formáztak. Kokas a képzőművészeti mozzanat vezetésével Pállay József rajztanárt bízta meg, a zenehallgatással egybekötött mozgáskultúra tehát kiegészült a zenére történő képzőművészeti alkotással, így vált komplex művészetterápiává (ld. *Színes erdő*. Kokas et al., 2013; Deszpot, 2009; Kiss, V. 2010, 2021). Az anyaggal való alkotás is, miként a mozdulat általi, mindig szótlanul történt, amíg a zene szólt (Kokas, 1992). A kész műről ugyancsak meséltek a gyerekek, amely elem újra többszörös interpretációt jelent: asszociálást zenével, képzőművészeti alkotással, szóban – de elsőként mindig mozgással, tehát a korábban megismert, eltáncolt zenére: *„Mozdulat és megjelenítés természetesen fakad a gyermekekből, ha szép zenéből kapnak hozzá ihletést. (...) A mi óráinkon előbb mindig zenei mozdulatokat improvizáltunk, csak utána adtunk eszközöket az ábrázoláshoz”* (Kokas, 1998. 45).

### ***Beszélgetés, kérdések***

Kokas kérdései is figyelmet érdemelnek – sohasem sugallta a választ, kérdései a gyerekek narrációinak serkentését szolgálták, mindig szabadon hagyva a válaszaik irányát, támogatva a gyermeki fantáziát és várva a folytatást. Kérdezett és figyelte a gyermeki lelket, a zenét hívva segítségül, mert tudta, hogy a nevelés és gyógyítás gyökerei a zenében találkoznak. *„Ezek lehetnek élményszerű beszámolók a zenei cselekvésről, vagy narratívák, amelyek a legegyszerűbb sémáktól sokszor a transzcendens síkig is eljutó gyermektörténetek, amelyek egyfajta valóságmagyarázatok”* (Deszpot, 2014b. 13). Ezek a gyermeki gondolatok tehát Kokas számára nem csacsogás, nem egyszerűen mesék, hanem őszinte üzenetek, sőt olykor az emberlétén túlmutató, spirituális tartalmú önközlések, vallomások.

## **C. Zárómozzanat**

### ***Gyertyás búcsúének***

A foglalkozásoknak mindig volt lezárása, kadenciája: a gyertyafény mellett énekelt búcsú. Ilyenkor is népdalok hangzottak el, de ezúttal a résztvevők által kért kedvencek, legvégül pedig sor került a gyertyaelfújásra, mintegy fináléra. Rítuselem ez is, túlmutat önmagán, az újratálalkozás reményét hirdeti. „*Gyertyafényes búcsúénekeinket egymás érintő közelében, pihenőben, családi intimitásban kapjuk-adjuk*” (Kokas, 1992. 63) – ez a mozzanat tehát otthonosságot, meghittséget közvetít. A lezárás pillanataiban felcsendülő megnyugtató, ismert dallamok a következő találkozás reményét, várását indítják meg a búcsúzóknál. A Kokas-foglalkozások elemei és mozzanatai törés nélkül, szinte észrevétlenül hajlottak át egymásba, bejelentés nélkül csendesedett el Kokas és a hozzá igazodó gyerekek, majd indult el a zene, és a zenére saját indíttatásból táncoló résztvevők.

#### **2.3.2. Kokas Klára pedagógiájának sajátos vonásai**

A kokasi pedagógia alappilléreinek, sajátosságainak összefoglalásakor hangsúlyozzuk, hogy Kokas nem egyszerűen zenére nevelte foglalkozásainak gyermek- és felnőtt-résztvevőit, hanem zene által képzelte el a személyiség sokoldalú fejlesztését. Célja nem a szép éneklés, vagy a tiszta intonáció elérése volt, nevelési programja nem elitista, nem tehetségközpontú, minként Kodályé. Kokas pedagógiáját Deszpot világlátás, inspiráció és művészet egységeként értelmezi, melynek lényege a zene és a mozdulat (Deszpot, 2021a).

A Kokas-módszer legfontosabb elemei a népi és gyermekdalokra, majd a klasszikus és népi hangszeres művekre alapozó kreatív alkotás, valamint a zenei élmények kiábrázolása a művészetek minden elérhető eszközével a teljesebb személyiségformálás érdekében (ld. Kokas, 1980a; Reikort, 2018). Kokas tanításaiból, kézírataiból és publikációiból kirajzolódik a gyerekekhez való viszonya, a gyerekről alkotott képe, amelyből következik a zenei alapú képességfejlesztést, az egész gyermeki személyiséget érintő pedagógiája. Komplex művészetpedagógiai szemléletének összefoglalását publikációi, könyvei, cikkei, interjúi, esszéi, Életmű-DVD-jének anyaga és óráiról készült rövidfilm-gyűjteménye alapján készítjük el.

Egy interjúban Kokas maga fogalmazta meg saját pedagógiájának egyik megkülönböztető jegyét Montessori tanítási módszeréhez képest: „*Az én zenéhez alkalmazott eszközeim nem hasonlíthatók az övéihez, amelyek a képességeknek jól átgondolt fejlesztésére szolgálnak, ennél fogva alapvetően fontosak. (...) Alapeszközünk ugyanis a testünk és a belőle származó énekhang, valamint a mozdulat*” (Kokas. In Deszpot, 2014a. 8). Ebben a fejezetben ezeket a sajátosan kokasi jegyeket, művésztpedagógiai elemeket azonosítjuk és soroljuk fel röviden.

### ***Rituális elemek<sup>44</sup>***

Mindenekelőtt fontos említést tennünk a teljes Kokas-program tudatos sorrendiségének, felépítésének jelentőségéről, a beépített elemek funkcionális szerepéről, arról, hogy Kokas konzekvens összetételű tevékenységsorozatként képzelte el módszerét, és a gyermeki szabadság, illetve improvizáció nem jelent rendezetlenséget, sem rendetlenkedést, a teljes spontaneitás valójában egy strukturált folyamat alkotóeleme. Hiszen Kokas előzőleg a zenét is gondosan, az alkalomhoz vagy témához pontosan illeszkedően kereste és vágta meg, és még a lezáró mozzanatok is fontos szerepet tulajdonított: „*A búcsúénekek az órák befejező kadenciái a nagy tevékenységű, eleven mozgású alkotásokat követő elnyugtató percekben*” (Kokas, 1998. 15). Egyfajta kettősség ez, a gyerekek vágnak a mindig új, spontán születő kompozíciókban az ismert, otthonos, biztonságérzetet kölcsönző szertartási keretre, amely ugyanakkor megnyugtató, szokást alakító, rendszert formál, és Kokas szerint a jó tanítás a kétféle egyensúlyban adagolja.

### ***Értékes zenei anyag***

A tanítás központi eleme, legfőbb eszköze az éneklés, illetve zenehallgatás: szimfonikus zenék klasszikus zeneszerzőktől és különböző autentikus ősi népzene, ugyanis ezek váratlanságukkal sokkal inkább asszociációkra inspirálják a képzeletet. Ezeken a foglalkozásokon olyan zenére táncoltak a gyerekek, amilyenre szokatlan volt táncolni: hangszeres, klasszikus, abszolút zenére – amely gyakorlat később a kortárs balett- és színházművészetben, illetve a kontakttánc gyakorlatában is megjelent.

Kokas éppen arra volt kíváncsi, vajon hogyan fogadják be a gyerekek a zenét, hogyan értelmezik azt testükkel-lelkükkel. Nem zenére nevelte őket, hanem zene által képzelte el a gyermekek fejlesztését – ebben volt újító, hogy nem zenélni tanít, hanem figyelni, célja nem a zeneirodalom klasszikusait megismertetni, hanem a zenét befogadtatni tanítványaival: „*nem a zenét tanulják, hanem a zenéhez vezető érzékenységet*” (Kokas, 1992. 47).

### ***A népdalkincs***

Kokas a magyar népdalkészletet hallás utáni daltanítással iktatta foglalkozásaiba, de ezt sem a megszokott módon tette, hiszen kilépett a kötött formákból, a közös tevékenységek bevezetőjeként – a közvetlen viszony megalapozása, a zenés tevékenységre hangolás, az aktivitás beindítása és a gyerekek tartózkodásának feloldása érdekében – névéneklős körjátékokban a gyerekekkel együtt

---

<sup>44</sup> Ld. Székely, 2017b.

átköltötte azokat: mindenki nevét behelyettesítették, néhol szavakat, sorokat cseréltek és minden résztvevőre sor került. Kokas célja a személyes kapcsolat és érintettség megteremtése, a gyerekek bevonása a képzelet-játék együttes megalkotásába. Ilyenként nincs sem abszolút, sem relatív szolmizáció, sem kottairás-olvasás, csak sajátélményű népdaléneklés és hallás utáni daltanulás.

### ***A gyermeki személyiség tisztelete***

Kokas személyiségében egyesültek az innovatív pedagógiai módszerek, a fokozhatatlan figyelem, a gyermeki személyiség tisztelete, a tantárgyi integráció egy minden rezdülésre figyelő világszemlélettel, a derű ajándékával, a képességek, talentumok szokatlan értelmezésével. Ő nem egyszerűen tanár, hanem a tanítványai partnere az alkotásban, nem egyszerűen tanít, hanem önmaga közlése, őszinte kapcsolatok és zene által segít az egyénnek saját magát megkeresni: önkifejezését, lelke pihenőit, önmegértését, és azt a légkört, amelyben ezeket megélheti. Tanítása gyermekközpontú, valódi tantárgya a zenepszichológia. A gyerekek önálló ötleteire kíváncsi és a fokozatos fejlődést várja. Óráin elsősorban képzelőerőt serkent – a tanítás szerinte, miként Montessori szerint, abban kellene álljon, hogy a nevelők hagyják a gyereket kibontakozni, miközben dicséretekkel biztatják őket (Kokas, 2002).

Felnőttekben is a gyermekséget tisztelte (Kokas, 1992), sőt a felnőttek számára is szervezett foglalkozásokat: Kokas elveinek egyik specifikuma volt a gyerekeknek szervezett tevékenység szülőkkel, illetve a szülőknek szóló alkalmak gyerekekkel (Kokas, 1992). Ezeknek dokumentációi az a részben máig feldolgozatlan film- és kézirat-gyűjtemény, amelynek darabjai a zenés foglalkozásokon születtek. Kokas fontosnak tartotta a kor médiás lehetőségei szerint archiválni, megőrizni a gyerekekkel és szülőkkel-pedagógusokkal készített táncfelvételeket, interjúkat, amelyekből 2013-ban megjelent a *Zenében talált világ* című, négy DVD-ből álló film-kompilációja (Kokas et al., 2013).

### ***Csend, figyelem***

A táncot követő beszélgetésekben Kokas fokozhatatlan figyelemmel és kíváncsisággal kérdezte-hallgatta tanítványait. Gyönyörű ajándékpercek voltak ezek Kokas számára, amelyekhez a zene jelentette az eszközt, az apropót, az elindítást, a képzelet felröpítését (Kokas, 1992). A csend előszobájából lépett be a gyerekekkel együtt a zenébe, majd végighallgatták a gondosan, célszerűen kiválasztott zenedarabot (rendszerint szimfonikus művet) egymás után többször is – először inspiráló hallgatással, majd asszociációs játékban állattá, virággá vagy jelenséggé átváltozó, aktív

zenebefogadással (Kokas, 1992; 1998; Deszpot, 2012). Kokas kérdései is figyelmet érdemelnek, amelyeket a táncok utáni beszélgetésben tett fel a gyerekeknek, és amelyekkel tovább-tovább gurította a mesét, de úgy, hogy sohasem vezette meg a mesélőt, sokkal inkább biztatta, hogy a részletek, a miérték is kibontakozzanak.

### ***Élményközpontúság***

Kokas szilárd volt abban a meggyőződésében, hogy szenzomotoros tevékenységgel mélyíthető a zenei foglalkozás hatása. Mindent erre épített fel – a zene erejére és arra, hogy énekkel és mozgással serkenthető az agyműködés, a zene ingerli és aktivizálja az érzelmeket, valamint arra, hogy a zene és az élmények a lélekben találkoznak. Nyitottsággal, kérdő kíváncsisággal ezeknek a közös élményeknek a lehetőségeit kereste és teremtette meg.

### ***Szabad, spontán alkotás – inspiráció, imagináció, improvizáció***

A zene a közeget, az eszközt, a helyzetbe hozást, az elindítást jelentette, hogy az érzelmek megszólaljanak. A zenés foglalkozás ugyanakkor az esztétikai élmény, az improvizálás, a memória, a megosztott figyelem, a rugalmas gondolkodás, a zene befogadásának fejlesztése és önálló ismeretszerzés forrása is. Spontaneitás és szabadság jellemzi Kokast és pedagógiáját, az utánpótlás ismeretlen, nincs minta, sem megfigyelési szempont, sem semmi megkötöttség, se kritika, se elvárás vagy rossz mű. A mozzanatok sorrendiségében, amint láttuk, rituálé fedezhető fel (Deszpot, 2012; 2017), mert a gyerekeknek kell az otthonos, és mert a megszokottság biztonságérzetet kölcsönöz, amit igényel a lélek. De a vezető nem mutatja be a gyakorlatot, sőt elvárásai sincsenek. A gyerekek együtt alkotnak és nem utánoznak; produkálnak és nem reprodukálnak. Így foglalja össze Kokas röviden a fogalom lényegét: *„Zenei improvizációnak nevezzük tágabb értelemben azt az egyéni alkotó folyamatot, amely zenei elemekből spontán építkezik”* (Kokas, 1977a. 7).

A spontaneitás, a zenei-testi asszociálás, az improvizálás, az imagináció gyümölcsei azok a csoportos vagy szólóprodukciók, amelyeket a gyerekek „átváltozó táncoknak” neveztek: *„A szabadon születő mozdulat a képzelet szabad ösvényein szálldos. Az érzelemgazdag átadás ilyen perceit gyerekeim átváltozásnak hívták”* (Kokas, 1998. 25). Ez a kifejezési forma azért van oly természetes közelségben a gyermeki lélekhez, mert ez az ő közegük, nem is Kokas találmánya, hanem a gyerekeké: *„Az »átváltozás« szót a gyerekek találták ki. Egyszer csak így nevezték, ha mozdulataikkal, táncukkal másvalaki vagy valami lényegébe átlendültek, átsimultak, átsétáltak,*

*átugrottak*” (Kokas, 2002). Kokas teljesen szabad improvizációt, saját koreográfiát enged, sőt szorgalmazza azt énekes népdalok, körjátékok, majd szimfonikus zenék által. Játékos foglalkozásai élmény- és érzelmközpontú, inspiratív jellegű, személyiségfejlesztő és lelkipozíciós alkalmak. „Az átváltozós játékokban virágba borul a képzeletük, és ez elbűvöli őket” (Kokas, 1992. 58).

### ***Mozdulat, tánc***

A zene belső figyelme és a spontán mozdulat összekapcsolása, azaz a zenével inspirált önkifejezésre való késztetés: képességfejlesztés. „A mozdulat éppúgy természetes tevékenységünk, mint a hangadás” – mondja Kokas (1998. 16). Ezért fontos lenne a gyerekek mozgáskultúrájának fejlesztését is hangsúlyozni annyira, mint a verbalitást, fontos lenne legalább annyira figyelni a metakommunikációikra is, mint szóbeli közléseikre. „A mozdulatok szabadsága segíti a zene mély befogadását. Kölcsönös hatás alakul, szoros, mégis mozgékony kapcsolat, amely az ismétlésekkel erősödik. A zenei rezgésvilágban test és lélek együttesen válik felfedezővé” (Kokas, 1998. 17).

Kokas az 1980-as években a *Budapesti Művelődési Központban* tartott beszédében kifejtette módszere elemeinek tudatosan felépített rendszerét: „A képzés centruma a mozgás, a zene is ennek szolgálatában áll. A zene átélését segítjük szabad mozdulatainkkal. Foglalkozásaimon tehát mást és másként tanulnak a gyerekek, mint a hagyományos zeneoktatásban. Vannak olyan dolgok, amelyekre a hagyományos módszer nem alkalmazható” (Kokas. In Deszpot, 2014b. 15). Ebben a más értékrendszert követő tanulásban a „zeneérzékenység” általi önközlés a cél, a hagyományos módszer pedig az önkifejezés elsajátítását nem segíti, és a mások felé forduló empátikus szeretetkapcsolat kialakítására nem alkalmas (Deszpot, 2014b). A gyerek mozgásában, alkotásában tehát nem a mozgás, nem a mű, nem a folyamat az elsődleges, hanem a gyerek. „Nálunk a mozdulatok esztétikuma nem fontos, szóba sem kerül, mert a mi célunk a zene befogadása és a mozdulat csak eszköz” (Kokas, 1992. 64). Másodsorban a zeneélmény, zenebefogadás is fontos, a mozgás is emiatt kap létjogosultságot. Szabad, önkéntelen mozdulatokban megelevenedik a zene, miközben erőt, ügyességet, fürgeséget, rugalmasságot fejleszt. Nem a tanult mozdulatokra kíváncsi Kokas, hanem a sajátosra, az egyénire és legfőképpen az üzenetre, ami azokban rejlik. Itt már nemcsak a zenéről van szó, hanem a gyermeklelkek hármasságú tükréről: zene, képzelet és mozgás egybefonódásáról, azaz önközlésről. „A mi mozdulati megközelítésünkkel megfordítjuk a műveletet: a hangszer először érzelmekhez társul, belső történeteket indít testi történetekhez, a szabad mozdulatok öröméhez kapcsolódik, bekapcsolja a képzeletet és ezzel a teljes személyiséget”

(Kokas, 1998. 24). Ezáltal a gyerekek megtanulják a befele figyelést, az alkotást is, „*egyszóval: megtanulnak élni magukkal*” (Kokas, 1975. *A jövő iskolája* 2).

Drake, Jones és Baruch (2000), valamint Goralı-Turel (1999) igazolták Kokas elveit, amikor kutatásaik nyomán kimutatták, hogy a gyerekek veleszületett spontán mozgásformái tempóban és stílusban is különböznek a felnőttekétől (Tan et al., 2010). Kokas többször is utal erre, amikor a mozdulat szabadságát és az átváltozó táncokat preferálja a tanult lépések-mozgások előtt és helyett. McDonald, Miel és Mitchell (2002) a táncimprovizációk szociális kontextusával kapcsolatosan kutattak, és arra a következtetésre jutottak, hogy a gyerekek csoportban, azaz közösségben, illetve társakkal, főképpen egy baráttal való együtt alkotásban minőségibb, szebb és művészebb táncokat alkottak (Tan et al., 2010).

### ***Képi megformálás***

A Kokas-órákon a gyerekek különféle manuális technikákkal leképezik saját élményeiket és a zene üzenetét, vagy éppen művészi absztrakcióikat helyezik át a vizualitás szférájába: rajzokat, képeket, műtárgyakat készítenek (ld. Tóth, 2010). A zene vagy éneklés a foglalkozások egészét áthatja, sőt a történetmesélés alatt, amikor nem szól zene, akkor is annak hatásairól, zenés élményeiről beszélnek a gyerekek. Ami a pedagógiai gyakorlatokhoz képest újat jelent a Kokas-módszerben, az éppen ez a zenei inspirációra történő mozdulati vagy képi megformálás, majd az azt követő narráció, amikor a gyerekek nemcsak magáról a táncról és rajzról mesélnek, hanem érzelmeikről, a zene hatásáról, motivációikról, magáról a zenebefogadás és alkotás folyamatáról, a kettő korrelációjáról. Ez a mozzanata a foglalkozásoknak mindig a táncot követte, amit a zene átélése, befogadása előzött meg: „*A mi óráinkon előbb mindig zenei mozdulatokat improvizáltunk, csak utána adtunk eszközöket az ábrázoláshoz*” (Kokas, 1998. 45).

### ***Bizalmi légkör***

A Kokas-féle pedagógiai módszer működésének titka az a nagyon meghitt, befogadó, kölcsönös bizalmi kapcsolat a nevelő és a gyerekek között, amely minden valódi ráhatás függvénye. A módszer taníthatóságának problémája – és a Kokas-pedagógia kritikája – éppen ezen a ponton erősödik fel, hiszen e kapcsolat meglététől, a vezető karizmatikus képességeitől függ minden lényeges történés a foglalkozásokon. Az én-közlés, az őszinteség, az önfeltárlkozás, a lelki mélységek megmutatása mind-mind a meglévő bizalmi kapcsolat függvénye: a kérdés, hogy a tanító be tud-e lépni a gyerekek sajátos világába, szóra tudja-e bírni érzelmeiket, motiválni, inspirálni tudja-e egy megszokottól eltérő megszólalásra, önkifejezésre? „*Tapasztaltuk, hogy a*

*gyerekek boldogan megmutatták magukat, ha a bizalom légkörében biztonságos fogadtatást remélhettek” (Kokas, 1984).*

### ***Empátia***

Kokas sohasem javította a gyerekek táncát, sem a történeteiket, és témákat sem javasolt, hanem személyes élményeiből inspirált az órakezdő hangolódásban, vagy kérdezett anélkül, hogy irányította, megvezette volna az éppen születő történetet. Nem tanított képesség, hanem magától értetődő viszonyulás volt a társak közötti együttérzés és egyetértés. Az együttlétekben zajló folyamatokban megvalósult a fokozhatatlan figyelem-gyakorlás, a ráérzés tanulása, az elfogadás, az egység. Legszebb példája ennek Náditündér (ld. Marton-Dévényi, 2010), aki mozgáskorlátozottsága határain felülemelkedve teljes értékű szereplője lett az átváltozó táncoknak. Erre a hozzáállásra nem kellett biztatni a gyerekeket, éppen mert a lényegét értették: a kapcsolatot, az emberség érdemi szerepét. Buber szerint általános tévhit az elfogadást az empátia szinonimájaként tekinteni, mert míg az elfogadás a megerősítés érzése, illetve annak megtapasztalása, hogy a másik ember úgy jó, ahogy van, addig az empátia azt jelenti, hogy az egyén megosztja valaki más valóságát anélkül, hogy elveszítené saját énjét (Buber. In Aspelin, 2014).

### ***Komplex művészetpedagógia***

A módszer, az eszközök, a személyiségfejlesztő hatás a zenepedagógia, a táncterápia, illetve az egészségnevelés határterületén mozog, ezáltal komplex módon fejleszti a különböző koordinációs, esztétikai-zeneértési, önkifejezési képességeket, ezek mellett pedig a csoportban való munka jelenti a szociális képességek fejlesztését is. Többszörösen összetett, több művészeti ágat ötvöző, különböző technikákat, módszereket felhasználó, egyszóval komplex pedagógia a Kokasé, amelyben a vizuális kommunikáció mellett fontosak a képi alkotások, a mozgás bekapcsolása a zenei nevelésbe, ugyanakkor a nyelvi elem, a narráció beiktatása – ez a módszer többlete más alternatív pedagógiákhoz képest.

Kokas maga is természetkedvelő, természetjáró lévén, előszeretettel helyezte a csoportfoglalkozásokat a természetbe: erdőben, mezőn, tengerparton, egy kápolnában az olaszországi Ravennában, templomban alkottak, táncoltak, rajzoltak, festettek a gyerekek. Sőt nemcsak papírra, de ház falára is, máskor pedig vászonra vagy lepedőre – a valóság és a művészet elválaszthatatlan egységében (ld. *Színes erdő*. Kokas et al., 2013).

### ***Képzelet-, képesség- és személyiségfejlesztés***

A képességfejlesztésnek sok eszköze van, Kokas eszköze a zene: a hangok, hangzások, akusztikai élmények, hangzásra építő, énekes játékok, zenére történő mozgás, sőt légzőgyakorlatok, koncertek, tánc, művészi alkotás, képi ábrázolás zenére, mesekomponálás. Ezek által Kokas felszabadította az elakadt képzeletet, kibontotta a gyermeki fantáziát, lendületbe hozta az alkotóerőt, helyzetet teremtett a kibontakozásra. Vallotta, hogy képzeletben bármit lehet, és ezt inspirációforrásként iktatta módszerébe (Kokas, 2002). Az átváltozós játékok élményeit megbeszélhették a zene előtt és után, de a zene pillanatait nem zavarták hangokkal, vigyázva a társak ihlet-pillanataira (Kokas, 1998).

A képzelés, a fantázia nem tanítható, de inspirálható. A zene tanítható, de Kokas számára a valódi cél nem a tanítás, hanem a zenére való képzettártás: *„Zenét tanítunk? Nem. Gyerekeket tanítunk és gyógyítunk. Zenével inspirálunk, segítünk, bátorítunk, erősítünk. A zene is megtanulható, a gyerekek is. Nem hamar és nem könnyen”* (Kokas, 1998. 72). A képzelet is titok, működése is az, ugyanakkor kiindulópontja minden műalkotásnak, felfedezéseknek, találmányoknak, ihletője a szépirodalomnak, megtermékenyítője az emberi léleknek. A képzelet teremtő erő, amely kiemelt helyet foglal el Kokas eszmerendszerében.

*„A gyerekek otthonosabban mozognak a művészetben, mert a képzelet az ő világuk”* – mondja (Kokas, 1992. 47). A képzeletfejlesztés útkészítés a művészet világába, a gyermek művésszé emelése. *„Művészetben és tudományban egyaránt szükséges az intuíció, a képzelet, a gondolatok áramlása és a rendezés, az összefüggések megkeresése vagy megteremtése”* (Kokas, 1972. 4). A művészetek mellett minden találmány és innováció a képzelet terméke, amely találkozik az egyén személyiségjegyeivel, képességeivel és a külső körülményekkel, amelyek a mű létrejöttének feltételei. *„A közgondolkodás azt vallja, hogy a képzelet és intuíció főleg a költők és művészek számára értékes –, ezzel szemben állítom, hogy a tudomány magasabb fokán is épp annyira fontosak”* – mondja Jung (1964/1993. 92). A remekművekben gyakran megjelennek az érzelmek is, így kapcsolat létesülhet a befogadói érzelmekkel – ez a hatás a titka minden művészeti élmény megszületésének. *„A képzelet segít az érzelmek forrásához, kinek-kinek más forráshoz, dúsan ömlő, bátran kiáradóhoz vagy vékonykán szivárgóhoz”* (Kokas, 1998. 23).

Deszpot értelmezésében Kokas pedagógiája személyes, a személyiség, illetve a személyhez forduló pedagógia (Deszpot, 2021a), amely nevelésszemlélet napjainkig sem terjedt el széleskörűen, és csupán opcionálisan, elvétve került bele a közoktatásba, illetve

pedagógusképzésbe (Deszpot, 2021a)<sup>45</sup>. Kokas pedagógiájának legfontosabb sajátossága a gyermek titokként való értelmezése, szinte szakrális tisztelete, gyermekképének meghatározó vonásai a gyermekség, a gyermeki állapot és gondolkodás glorifikációja – erre az alaptézisre építi fel egész nevelői rendszerét, komplex művészetpedagógiáját, mely terápiás hatású, mégsem terápia. A Kokas-életmű vizsgálata, valamint az általunk egyértelműsített kokasi jellegzetességek alapján a Trencsényi László, Kiss Endre és Hudra Árpád nevéhez fűződő, 2007-ben létrejött kutatócsoport 31 pedagógus<sup>46</sup> mellett Kokast is besorolta az „abszolút pedagógusok” körébe, azaz olyan nevelői személyiségek közé, akik „*minősített módon rendelkeztek egy önálló, azaz a pedagógiától független, alkotó szellemi pálya lehetőségeivel és reményével*” (Trencsényi, 2021. 7), emellett egy összetett kritériumrendszernek is megfelelnek (Kiss, Trencsényi & Hudra, 2021). Az *abszolút pedagógus* differentia specifikai: sokoldalú, színvonalas alkotói tevékenység, amelyet pedagógiai környezetben (iskolarendszerben) aktívan gyakorolt, életműve lezárult, emellett pedagógiájának fókuszában a világszerűség<sup>47</sup> áll, személyében pedig sajátos alázata mellett idealista, karizmatikus, aki komplex értékrend közvetítője<sup>48</sup>, aki innovátor és hagyományápoló egyidőben, szociálisan elkötelezett, pedagógiájának eleme az élethosszig tartó tanulás, nincs valóságos elmélete, olyan mondanivalót hoz felszínre, amely más médiumban nem fejeződhetne ki, ugyanakkor küzdelmei ellenére sikeres és boldog ember, és legfőképpen intenzív érdeklődés és különleges, meghitt kapcsolat fűzi a gyerekekhez: *Az »abszolút« pedagógus jelzőjének értelme: a pedagógia egy fajta művészete, elmélete és gyakorlata*” (Kiss, E. 2021a. 31). Maga az „abszolút pedagógus” pedig – a Kiss Árpád Műhely értelmezése szerint – „*az a személyiség, aki többoldalú kiemelkedő tehetségét az oktatás–nevelés területén bontakoztatja ki. Tevékenységében a pedagógia sajátos művészetté, a képességek összművészetévé válik. Az abszolút pedagógus a maga minősített*

<sup>45</sup> Ld. A NAT 2012-es kiadása név szerint is említi Kokast és ajánlja módszerét: 110/2012. (VI. 4). Kormányrendelet (Deszpot, 2021a. 337).

<sup>46</sup> „Íme a lista 2019 végén 32 fő: Ádám György (1922–2013), Bálint Alice (1898–1939), Barcsay Jenő (1900–1988), Báthory Zoltán (1931–2011), Benedek Marcell (1885–1969), Burchard-Bélaavary Erzsébet (1897–1987), Dienes Valéria (1879–1978), Domokos Lászlóné (Löllbach Emma) (1885–1966), Faragó László (1911–1966), Hermann Alice (1895–1975), Karácsony Sándor (1891–1952), Kiss Árpád (1907–1979), Kodály Zoltán (1882–1967), Kokas Klára (1929–2010), Koncz Sándor (1913–1983), Kontra György (1925–2007), Kovács Máté (1906–1972), Magyar Imre (1910–1984), Nádasdy Kálmán (1904–1980), Pattantyús-Ábrahám Géza (1985–1956), Pető András (1893–1967), Pólya György (1887–1985), Rényi Alfréd (1921–1970), Rényi Kató (1924–1969), Sik Sándor (1889–1963), Szabolcsi Bence (1899–1973), Szent-Györgyi Albert (1893–1986), Ujfaluassy József (1920–2010), Varga Domokos (1922–2002), Varga Tamás (1919–1987), Vargha Balázs (1921–1996), Vajthó László (1897–1987)” (Trencsényi, 2021. 17).

<sup>47</sup> „Az abszolút pedagógus pedagógiájának középponti eleme a világszerűség. Mindig egy egész világot közvetít a tanuló számára, amely a tudásoknak és magatartásoknak más és más elemekből összetevődő konkrét együttese” (Trencsényi, 2021. 15).

<sup>48</sup> „...a nemzet, a transzcendencia, a globális humanizmus s a szociális elkötelezettség dimenzióit/horizontjait tételezve e körben” (Trencsényi, 2021. 25).

és nyilvánosan bizonyított képességeit a pedagógiai médiumában valósítja meg. Választása nem a történelmi fordulatok kikényszerítette kompromisszum, de szabad elhatározás az önmegvalósításra” (Trencsényi, 2021. 15). Kokas életének és pedagógusi-zenepszichológusi-írói munkásságának, valamint az „abszolút pedagógus” kritériumrendszerének megismerése nyomán megerősítést nyert előttünk, hogy Kokas egyértelműen és minden értelemben „abszolút pedagógiát” művelt.

### 3. HÉT MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI KONCEPCIÓ ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE

Kokas életrajzi eseményeinek, az adott kor oktatáspolitikai helyzetének, valamint saját fejlesztésű módszerének bemutatása után ebben a fejezetben összehasonlító pedagógiai elemzéssel alapozzuk meg a kokasi világszemlélet, spiritualitás és nevelésfilozófia lényegére fókuszáló kutatásunkat. Eddigi ismereteink alapján nem állapíthatjuk meg minden kétséget kizáróan, melyek azok a (művészet)pedagógusok, akiknek elveit és elméletét ismerte Kokas és valamilyen mértékben közvetlen hatást gyakoroltak az ő gondolkodására. Egyet tudunk, hogy bár műveiben Kokas nem nevezi meg azokat a gondolkodókat, írókat vagy műveket, amelyek inspiráló erővel hatottak rá, azonban az *Öröm, bűvös égi szikra* című kötetében könyvajánlót írt a számára fontos könyvekről<sup>49</sup>. Emellett szellemi rokonságot feltételezünk Kokas és mestere, Kodály, valamint más művészet- és reformpedagógusok, illetve egzisztencialista gondolkodók között.

A téma és a kutatás forrásanyaga empirikus és teoretikus megközelítési módot egyaránt feltételez, mindemellett fontos hangsúlyoznunk, hogy az összehasonlítás alapjául kiválasztott pedagógiai irányzatok és képviselők bemutatása nem egyszerűen a kontextusépítés szándékával, hanem a kokasi életmű árnyaltabb értelmezésének igényével történik, amelynek következtéseképpen a Kokas-módszer többlete, mássága, újdonságértéke körvonalazódik.

Kutatási témánk legfontosabb előzményeit az Egyesült Államokban és Nyugat-Európában kibontakozó reformpedagógiai irányzatok és iskolák törekvéseiben azonosítottuk. Ezen iskolareformok művészetpedagógiai elemeit, illetve gyakorlatát hasonlítjuk össze elsődleges és másodlagos hazai és nemzetközi szakirodalom alapján<sup>50</sup>, melynek legfőbb célja Kokas

---

<sup>49</sup> Ld. 8. számú Melléklet.

<sup>50</sup> Andorka, 2013; Ádám, 1944; Carlgren, 1970/1999; Gönczy, 2009; Holger, 2011; Kay, 2002; Körmendy, 2015; Kokas, 1972, 1992, 1998, 2002, 2012; Kokas et al., 2007, 2013; Daragó, 2012, 2016; Deszpót, 2009, 2011, 2012, 2014a; Fazekas, 2015; Janurik, 2008; Janurik & Pethő, 2009; Joó, 2014; Kenesei, 1994, 2013; Kodály, 1941/1982 I-II.; Langerné, 2010, 2011; Lindenbergerné, 2005; Mészáros et al., 2003; Montessori, 1912, 1940/1995; 1914/2003;

művészetpedagógiai módszerének elhelyezése olyan művészeti elemeket is alkalmazó iskolakísérletek viszonyrendszerében, amelyek interdiszciplinárisan, folyamatorientáltan közelítik meg a nevelés fogalmát<sup>51</sup>. Jelen – egyfajta előkutatásként értelmezhető – fejezet létjogosultságát a magyar vonatkozásokat is figyelembe vevő, átfogó művészettörténeti művek hiánya jelenti<sup>52</sup>, a nemzetközi kiadványok<sup>53</sup> pedig az összehasonlító elemzésünk alapjául vett pedagógusokra nem térnek ki.

### **3.1. A művészetpedagógiai mozgalom képviselőinek kiválasztási szempontjai**

Összehasonlító művészetpedagógiai elemzésünk első lépéseként a kiválasztott alternatív- és reformpedagógiai képviselőket mutatjuk be röviden, célratorően, miközben módszerük főbb aspektusait összevetjük Kokas elképzeléseivel. Számos reformpedagógiai törekvésben játszottak fontos szerepet a művészetek, elsősorban a zene és a képzőművészet, de a tánc és az irodalom is. Már Key is szükségesnek tartotta a zeneiség fejlesztését, illetve karéneklést, a zenét Reddie, Lietz, Dewey és Montessori, valamint Steiner az euritmia által ugyancsak beépítette rendszerébe (Pethő, 2011). A pedagógusok kiválasztásának legfontosabb kritériuma, hogy koncepcióik összevethetők legyenek egymással és a Kokas-módszerrel, ugyanakkor – miként Kokas – hangsúlyozzák a művészeti nevelés fontosságát annak személyiségfejlesztő ereje, hatása miatt. Ennek alapján elemzésünkbe olyan neveléstudományi szakembereket emelünk be, akik a művészeti nevelést tantárgyi integráció révén képzelték el, gyakorlatukban tehát a legkülönbözőbb műveltségterületek ismereteinek átadását valósággal átszötte a képi, mozgásos, zenei, dramatikus megjelenítés és alkotás, ezáltal a kreativitásra és önálló gondolatalkotásra, képzeletfejlesztésre is jelentős hangsúlyt fektettek. Ilyenként e pedagógiák bizonyos elemei, e nagy pedagógusok felismerései Kokas módszerének útkészítői is lehettek, Kokas meríthetett azokból, hiszen ismerhette egyes alternatív pedagógiák elemeit. Mint korábban kifejtettük, Kodály személye, elgondolásai, elvei és azok hatása meghatározó volt Kokas számára és egész életére, egész pedagógiájára kihatott. Montessori módszere is inspirálta, Kokas egy beszélgetésben megerősíti, hogy „*az érzékelés biztonságával önálló megfigyelésre*” nevelte őt, egy Boston-körüli iskolában látta például a Montessori-féle

---

Németh & Pukánszky, 1999; Németh & Skiera, 1999; Orff, 1994; Palánki, 2011a, 2001b; Pásztor, 2016; Pethő, 2011, 2017; Pukánszky, s.a., 2005; Pukánszky & Németh, 1996; Radziewsky, 1987; Sorensen, 2018; Stein, 2015; Steiner, 1995, 2015, 2018; Stipkovits, 2012; Szalai, 2016; Szőnyi, 2019; Tan et al., 2010; Uzsálné, 2008; Vass & Deszpot, 2018 stb.

<sup>51</sup> A fogalmak konceptualizálását ld. az 1.6. fejezetben.

<sup>52</sup> Trencsényi (2000) műve kutatásunk szempontjából nem közöl releváns tartalmakat.

<sup>53</sup> Ld. Efland, 1990.

bekötött szemmel végzendő feladatot, mint ötletet (Deszpot, 2014a. 3). Sőt, egy interjúbán azt is elmondja, hogy a Montessori-módszereket olykor próbálta is tanítványaival (Deszpot, 2014a). Dalcroze módszerének lényegét pedig maga Kokas foglalja össze tömören egy 1977-ben írt cikkében (ld. Kokas, 1977a). A reformtörekvések a pedagógiában azt eredményezték, hogy a korábban elhanyagolt művészeti nevelés a személyiségfejlesztés fontos elemévé vált, és a testi-kognitív-logikai képességek mellett, a belső értékek és a művészi-esztétikai kompetenciák fejlesztését is előtérbe helyezték. Ez a változás a Key által áhított „gyermek évszázadát” segítette megvalósulni, még ha az nem is teljesedett be azóta sem.

A különböző pedagógiai irányzatok összevetésekor nem csupán az oktatás-nevelés folyamatában alkalmazott módszereket, eszközöket, tanterveket, pedagógiai koncepciót, módszertant, kimeneti követelményekre vonatkozó elvárásokat kell egymással szembeállítanunk, hanem azt az ember- és gyermekképet is, amely az egyes pedagógiai mozgalmakat teljességgel átszövi, amely a gyakorlatot és a tanítási folyamatot elvek köré rendezi, és amely meghatározza a diák és pedagógus közötti bizalmi kapcsolatot és viselkedésnormát, az iskolai légkört, a gyerekek és tanárok közérzetét, munkához és tanuláshoz való viszonyát, egyszóval az egész pedagógiai folyamatot. Mindezek a személyes-spirituális és kapcsolati paradigmák mélyebb, erősebb lenyomatot hagynak a gyermek személyiségében, hatékonyabban befolyásolják énefejlődését, mint az oktatásirányítási eljárások és eszközök együttléve. Ez az összevetés azonban a megfelelő szakirodalom és az iskolaalapító pedagógusok témát érintő közlései hiányában nem minden művészetpedagógus esetében végezhető el, ezért tartottuk fontosnak az alkalmazott szelekciót.

### ***Az összehasonlításához kiválasztott pedagógusok – a „hetek”***

Kutatási célunkat és kérdéseinket szem előtt tartva választottuk ki a művészetpedagógiai elemeket alkalmazó pedagógiai koncepciók közül azokat, amelyekkel az összehasonlítás megvalósítható, azonban ezek a módszerek több szempontból meglehetősen el is térnek egymástól. Vannak közöttük komplex iskolai rendszerek éppúgy, mint például múzeumpedagógiai modell, és ezek módszertanilag is eltéréseket mutatnak. Éppen ezért az egyes iskolamodellek nem minden részletükben kerülnek bemutatásra, illetve elemzésre-összehasonlításra, hanem csak az említett kapcsolópontok mentén vizsgáljuk azokat, párhuzamba, illetve ellentétbe állítva a Kokas-pedagógiával. Kutatásunk tehát ezekre az összetevőkre, elvekre, gyakorlati elemekre fókuszál, hogy így kiábrázolódjon Kokas komplex művészetpedagógiájának karakterisztikuma.

Olyan haladó gondolkodású pedagógusokat kutattunk fel, akik – amint ebben a fejezetben nyilvánvalóvá válik – mindannyian útkeresők, és akik felismerték az iskolai helyzet tarthatatlanságát, a köznevelés hiányosságait, ugyanakkor a fejlesztés lehetőségeit is. A gyakorlatban levő tantervektől és a korabeli iskolai pedagógiai módszerektől elvonatkoztatva új, hatékony nevelési rendszereket álmodtak és valósítottak meg. Kutatásunk szempontjából tehát alkalmas és hasznos összehasonlítási alapot jelentenek a több művészeti ágat lefedő alkotóművészek (festők, zeneszerzők), az általános- és zenepedagógiai szakemberek (tanítók és zenetanárok) elméleti és gyakorlati újításai. Összehasonlító kutatásunk alapjául vett pedagógusok tehát Kokas mellett a képzőművész és múzeumigazgató Alfred Lichtwark, a zeneszerző és zenepedagógus Carl Orff, Émile Jaques-Dalcroze és Kodály Zoltán, az általános pedagógus és orvos Maria Montessori, végül pedig a neveléstudós és vallásfilozófus Rudolf Steiner. Utóbbiakat – mindamelllett, hogy Montessori és Steiner elsősorban nem művészetpedagógus – életművük a pedagógiai rendszerükbe integrált művészeti elemek révén a művészetpedagógiai mozgalom képviselőivé emeli.

A kiválasztásra került hét pedagógusra a továbbiakban a gördülékenység és egyszerűség érdekében „*hetek*”<sup>54</sup> gyűjtőnévvel utalunk, akik, bár nem voltak mindannyian művészek vagy művészetpedagógusok, koncepciójukat mégis a legkülönbözőbb művészeti ágak és stílusok, eljárások és technikák beemelésével képelték el, annyira, hogy azokban a nevelés és az alkotás sajátos szimbiózisban van jelen. Választásunk kritériumai nemcsak az alternativitás megjelenése, az interdiszciplinaritás, a művészetek bevonása és a gyermekközpontúság, ezáltal pedig az összehasonlíthatóság megteremtése, de fontos szempontunk az is, hogy az elemzés alapját jelentő pedagógiai rendszereknek elegendő és elérhető szakirodalma legyen a kutatás megvalósításához.

A kiválasztáskor természetesen felvetődtek más hazai és külföldi pedagógiai elképzelések és iskolaalapítók is (pl. Freinet, Willems, Sárosi, Forrai neve), akik azonban nem hoztak merőben újat a „hetek” által képviselt nevelélméletekhez, illetve gyakorlatokhoz képest. Célestin Freinet *Modern Iskola* modellje valóban gyermekközpontú, amelynek fő elemei a gyermeki aktivitás és gyakorlatiasság, a kísérletezés és a szabad önkifejezés, ezek mellett pedig a művészetek általi nevelés: a szabad szövegalkotás, rajzolás, tánc és közösségi zenélés, sőt a hangszerek és a mozgófilm használata is (Pukánszky & Németh, 1996), ezek az elemek azonban például az Orff, Dalcroze és Waldorf-koncepciókban még hangsúlyosabban, a Freinet-féle módszernél részletesebb

---

<sup>54</sup> Az értekezésben használt „hetek” megjelölés belső, saját használatú fogalom, és alkalmazása független minden korábbi irodalmi, művészeti, pedagógiai stb. értelmezésétől.

kidolgozással ugyancsak megjelennek (Pethő, 2011). Amiben eltér azoktól (ld. Freinet-technikák: pl. iskolanyomda, osztályséta, szabad fogalmazás, iskolaközi levelezés, iskolai munkakönyvtár – Mészáros et al., 2003), nem tartozik az összehasonlító elemzésünk szempontjából fontosnak tartott területek közé, azaz nem a művészeti nevelés terén képvisel jelentős újdonság-értéket – a Freineté elsősorban munkaiskola.

Edgar Willems mind iskolai, mind konzervatóriumi zeneoktatási reformja értelmében az alternatív művészetpedagógusok közé sorolható, és módszere több ponton érintkezik a „hetek” elképzeléseivel, sőt módszere Kodály érdeklődését is felkeltette (Fazekas, 2015). A Willems-módszer legfontosabb elvei és elemei a nagyon fiatal korban elkezdett zenei nevelés, a zene és fiatalok közötti lélektani kapcsolat megteremtése, élményszerűség, a szülők aktív bevonása a zenei nevelésbe, a ritmus- és hallásfejlesztés (csengő-sor, felhangolt sípok, harangok, furulyák, ütőhangszerek által, melyek közül némely saját készítésű), hangadó tárgyak használata, az éneklés, mint kiindulópont, (énekes) improvizáció, zenére történő mozgás és járás, később a kórusban való éneklés, zeneelméleti ismeretek (skála, pentatónia, abszolút szolmizáció), hangszertanulás és zeneszerzés (Cozzutti & Romero-Naranjo, 2014; Fazekas, 2015). Willems mindezekkel az eszközökkel és eljárásokkal a gyerekek és a zene kapcsolatát igyekszik elmélyíteni a belső harmónia megkeresésének és a jobb életminőség megteremtésének szándékával, ám módszeréről ugyancsak elmondhatjuk, hogy az elemzésünk alapjául kiválasztott pedagógusok módszereitől nem sokban tér el, sőt meglehetősen sok elemet megőriz a klasszikus zenei nevelési módszerekből és a tömegoktatásban is használt tananyagból, emiatt kutatásunkba nem emeljük be.

Sáry László, az *Új Zenei Stúdió* alapítója, felfedeztetés módszerével, kreatív zenei gyakorlatok révén fejleszti a zenei érzékenységet, ezáltal a zenét és aktív zenélést terápiás eszközzé emeli nemcsak a gyerekek, hanem minden korosztály körében (Lindenbergné, 2005). A Sáry-módszernek tehát elsősorban a pedagógia és orvoslás határterületén elhelyezkedő terápiában, a prevencióban, korrekcióban, rekreációban és rehabilitációban van fontos szerepe (Lindenbergné, 2005). Ezek alapján kevésbé állítható fel párhuzam a hét kiválasztott pedagógiai elképzelés és a Sáry-koncepció között, emellett a kutatásból való kimaradását a megfelelő szakirodalom hiánya is indokolja.

Forrai Katalin módszere – miként Kokasé – a kodályi eszmékből fogant és bontakozott ki. *Ének az óvodában* (1974/1991) című könyve óvopedagógusok számára írt módszertani mű gazdag énektanítási repertoárral, amelynek célja a különböző általános, de főképpen zenei és anyanyelvi képességek és készségek fejlesztése kora gyermekkorban (ld. Forrai, 1974/1991; Szabó & Szarka,

2016). A 3-6 éves egészséges gyerekek képességfejlesztésében a zenei elemet kiemelten fontos eszköznek tekinti, amely kihat nemcsak az értelmi, de az érzelmi-akarati, sőt kognitív, emlékezeti és szocializációs képességekre is. Forrai elsődleges célja azonban az óvodáskorú gyerekek ének-zenei képességeinek fejlesztése zenehallgatással, a magyar néphagyomány ápolása kis hangterjedelmű dalok, mondókák, kiszámolók megtanításával, illetve ízlésformálás. Ebben pedig Kodály hű tanítványa és követője, akiről elmondható, hogy Kodály koncepcióját óvodáskorú gyermekekre alkalmazta, óvodai tantárgypedagógiai értelemben kibővítette azt a – Kodály által hangoztatott, de alig alkalmazott – mozgásos-játékos komponenssel, így például a népi gyermekjátékokból ismert mozgáselemekkel. Ezáltal a zenei képességeken (éneklésen, halláson, ritmusérzéken, zenei formaérzéken) túl a mozgáskoordinációt, egyensúlyérzéklet, légzési és önkifejezési készségeket, sőt a nyelvi kompetenciákat, illetve szókincset is fejleszti, sőt támogatja a zenehallgatóvá nevelést (Forrai, 1974/1991; Kodály, 1941/1982 I-II). Forrai zenepedagógiai módszere tehát beiktat „új” elemeket, ugyanakkor nem rugaszkodik el mestere, Kodály elveitől, sem zenetanítási elképzeléseitől, dalkészlete, zenei forrásanyaga, pedagógiai célja nem rugaszkodik el attól – kimondhatjuk, hogy Forrai a Kodály-koncepció óvodai implementációját végezte el.

Az általunk összehasonlításra kiválasztott hét pedagógus művészetpedagógiai elképzeléseinek részletes összehasonlító elemzése eléggé tágkörű és a témát sokoldalúan lefedő következtetésekre ad lehetőséget – miközben sor kerül a Kokas-módszer minden lényegi elemének párhuzamba vagy ellentétbe állítására gyakran nemcsak egy, de több különböző elképzeléssel is. A „heteknek” nevezett pedagóguscsoport tagjai tehát joggal nevezhetők a reformpedagógiához szorosan kapcsolódó alternatív, illetve művészetpedagógiai mozgalom képviselőinek, ugyanakkor – a fogalom tágabb értelmezése szerint – mind a hetet tekinthetjük reformpedagógusnak<sup>55</sup>. Neveléstörténeti értelemben – a szűkebben értelmezett reformpedagógia fogalmának Báthory és Falus féle meghatározása szerint – öten a tradicionális reformpedagógiai irányzat reprezentánsai, Kodályt és Kokast pedig úgy tekintjük, hogy ők – mivel a reformpedagógia újraindulásának szakaszában alkottak – az újjászülető reformpedagógiai mozgalom magyarországi képviselői.

Értekezésünkben tehát a kodályi reformprogram és a hagyományos zenetanításba hozott koncepció, illetve módszertani eljárások miatt soroljuk Kodályt a „hetek” pedagóguscsoportba, és – elfogadva a Mészáros és Pukánszky-féle besorolást – olyan reformpedagógusnak nevezzük, aki – bár Kodály nevelési rendszerében megmaradt a herbarti tanárkép – mégis a reformpedagógiai

---

<sup>55</sup> Kodály idesorolásának érveit ld. az 1. sz. Mellékletben.

mozgalmat, annak célkitűzéseit képviselte. Időbeli elhelyezése pedig a reformpedagógia tágabb értelmű, azaz a második világháborút követő, megújuló szakaszára tehető, és bár Kodály esetében nem beszélhetünk a gyermeki kezdeményezésekre épülő zenepedagógiáról, azaz nem a gyerekekből kiinduló, a gyermeki igényekre építő pedagógia, újítása és zenepedagógiai tevékenysége mégis nemcsak a magyar, de az egyetemes zenepedagógiában is új fejezetet írt.

### **3.2. Művészetpedagógiai koncepciók és a Kokas-módszer összevetése<sup>56</sup>**

#### ***Alfred Lichtwark és Kokas Klára***

Lichtwark *„művészetpedagógiájában a testbeszéd, a gesztus és a mimika is meghatározó szerepet töltött be”* (Ld. Schütz, 2002. In Joó, 2014. 81), amely elgondolás a reformpedagógiai mozgalmak jellegzetes sajátja, és amelyet Kokas is fokozott figyelemmel követett gyermekei improvizációs táncában, illetve narrációi közben. Lichtwark elsők között erősítette a századfordulón jelentkező művészetpedagógiai reformokat, meggyőződéséről a három alkalomból álló művészetnevelői előadássorozatán vallott Drezdában, Weimarban és Hamburgban más neves professzorok, művészek és pedagógusok mellett 1901-1905 között (Joó, 2014). *„Lichtwark halála után, az első világháború kitörésekor, 1914-ben a művészetmozgalom összeomlott, de a világégés után, 1918-ban motívumai a reformpedagógiai mozgalomban ismét megjelentek”* (Joó, 2014. 84). A Kokas-koncepció elemeinek összevetése szempontjából fontos a képi ábrázolás, festés-rajzolás pedagógiai előzményeinek feltárása más művészetpedagógiai elképzelésekben, és mint ilyen, Lichtwark kezdeményezése jelentette az első ismert kísérletet – az iskola falai közül múzeumok terébe mozdította ki és megreformálta az esztétikai nevelést. Az ő felfogásában és gyermekszemléletében felfedezhető „a gyermek mint naiv művész” toposza (Pethő, 2011. 28). Lichtwark értéknek kezelte a gyermeki alkotásokat, amely motívum megjelenik Kokasnál is, noha ő nem a produktumot, hanem abban is a gyermeki üzenetet tartotta elsődleges fontosságúnak<sup>57</sup>. Éppen ezen a ponton, az esztétikum és a képzőművészet, kiváltképpen a figurális művészet területén találkozik leginkább a két pedagógiai koncepció és nevelésfilozófia, Kokas és Lichtwark módszere.

#### ***Carl Orff és Kokas Klára***

Amint azt Gertrud Orff férje zeneterápiás módszerének alapfogalmainak elemzésekor összefoglalja, az Orff-koncepció kulcsfogalmainak csoportjai a következők: a percepció

<sup>56</sup> A hat reformpedagógus életrajzának rövid összefoglalását ld. az 1. sz. Mellékletben, Kokas életrajzát pedig a 2.1. fejezetben.

<sup>57</sup> Alfred Lichtwark és Kokas Klára módszerének rövid összevetést ld. 2. sz. Melléklet 1. táblázatában.

(érdeklődés, érzelmek), a provokálás (inger, mozgás), az alak (Gestalt – hang, csend, játék, rend), az objektum (hangszerek), a tér-idő dimenzió (határok, környezet), a nyelv (gondolkodás, beszéd, némaság, rím) és a kommunikáció (kölsönös részvétel, türelem, elfogadás, felelősség. Ld. Orff, 1994). „*Orff esetében nem kidolgozott módszerről van tehát szó (szemben pl. a Dalcroze- vagy a Kodály-módszerekkel), hanem megközelítésről, szisztémáról, koncepcióról, filozófiáról. Nem tantervet közöl, hanem alapelveket hozzá megfelelő, magas művészi igénnyel megformált gyakorlatokkal (Schulwerk kötetek)*” (Andorka, 2013. 12). Orff vallja, hogy a zene valódi mélységeinek megéléséhez csak az aktív, kreatív részvétel vezethet el, amely mozgósítja a fantáziát, miközben a gyermek megalkotja saját zenéjét is.

Ami az Orff-koncepció és a Kokas-módszer kapcsolatát illeti, az énekes-mozgásos és improvizációs elem, a népies összetevők (népdal, népi gyermekjátékok), a nonverbális kommunikációs formák, illetve a terápiás hatás értelmében vonható párhuzam a két alternatív művészetpedagógiai kísérlet között<sup>58</sup>. Mindketten kiemelten fontosnak tartották a zen szerepét a személyiségfejlesztésben, az improvizációt – Orff a spontán hangszeres zeneképzést, míg Kokas az intuitív táncot, mint ösztönszerű, rögtönzött önkifejezést.

### ***Kodály Zoltán és Kokas Klára*<sup>59</sup>**

Kodály, miként Kokas is, meggyőződéssel vallotta, hogy egyedül a magas minőségű, tiszta forrásból eredő zene képes a lelket pallérozni<sup>60</sup> (Kodály, 1941/1982. I.; Holger, 2011; Körmendy, 2015). „*Kodály szerint a kultúrát nem lehet átvenni, örökölni, hanem újra kell tanulni minden nemzedéknek*” (Váradi, 2014. 8). A kodályi és kokasi zenepedagógiai módszer, amellelt, hogy több ponton eltéréseket mutat, ugyanakkor szorosan kapcsolódik egymáshoz, „*Kokas Klára módszere Kodály Zoltán nevelési koncepciójára közvetlenül és eredeti módon építkezik, annak egyfajta konkrét kibontása és különleges módszertani megvalósítása*” (Deszpot, 2014b. 3). Kokas a kodályi elgondoláshoz képest új elemként építi be módszerébe az *improvizációt*, amely által a gyermekek sokkal könnyebben tudnak belső zenei képet alkotni, mint a Kodály-osztályokban, a zene egész testükben érzékenységet ébreszt (ld. Holger, 2011).

---

<sup>58</sup> Carl Orff és Kokas Klára koncepciójának rövid összevetését ld. 2. sz. Melléklet 2. táblázatban.

<sup>59</sup> Ld. Székely, 2021b.

<sup>60</sup> Ld. a hazai – budapesti és kecskeméti székhelyű – Kodály-Intézet mellett a Magyar Kodály Társaságot, a Nemzetközi Kodály Társaságot. Ugyancsak nemzetközi vonatkozásúak pl. a Somerville (MA), Chattanooga (TN), Montevallo (AL), New York (NYC) egyesült államokbeli Kodály Intézetek, valamint a különböző országokban működő Kodály Akadémiák, az egyesült királyságbeli British Kodály Academy és az Amerikai Kodály Pedagógusok Szervezete. Ld. Sheridan, 2019; Selke, 2016.

A Kodály-koncepcióval való zenetanítás nagyrészt értelmi megközelítésű, és Kokas módszere éppen ebben egészíti ki a zenei nevelést, hogy a zene érzelmi összetevőire és lelki üzenetére irányítja a gyerekek figyelmét. Miközben a maga útját kereste a zenetanítás területén, Kokas sohasem távolodott el egészen a kiindulóponttól, Kodálytól. Megőrizte az alapot, amelyre mestere az egész ének-zenetanítás reformprogramját felépítette: a népdalt, az éneklés fontosságát, a zenetanítás anyagának minőségi kritériumát, a kisgyermekkorban kezdődő zenei nevelést, a transzferhatás figyelembevételét. Így értékeli Kodály életművét a tanítvány Kokas: *„A kodályi tanítás legszebbje az éneklés, minden nép költői kifejezőeszköze, felemelő pihenője, lelki áthangolója”* (Kokas, 1992. 63).

A kodályi és kokasi zenepedagógia alapelvei nem azonosságként, hanem fejlődési ívként definiálhatók, mindaz, amit Kokas a „tanár úrtól” hallott, inspirációként, alapként szolgált egy új elgondoláshoz (ld. Kokas, 1982a), amelyek számos ponton harmonizálnak egymással: minőségi zenei repertoár, korai, aktív, éneklésre alapozott zenei nevelés, élményszerűség – tehát hasonló zenetanítási elvekként értékelhetők<sup>61</sup> (Nemes. In Tóth, 2010). A Kokas-pedagógia újdonságértékét pedig a sokféle művészeti elem bevonása jelenti zenei írás-olvasás elsajátítása nélkül, ezáltal új világokat nyitva ki a gyerekekben (Pásztor. In Tóth, 2010), miközben a domináns elem – még a narrációkban is – a zene marad. Ezt a másságot, a kiindulóponttól való elrugaszkodást emeli ki Szabó és Szarka kutatása (2016), amelynek célja nem Kodály és Kokas pedagógiájának összevetése. A szerzők Forrai módszerét helyezik Kokasé mellé, az eredmény mégis hármas összehasonlítás: kapcsolópontokat azonosítanak Kodály, Forrai és Kokas zenepedagógiai módszere között, és megállapítják, hogy a kodályi alapelvek jelentik az alapot, illetve kiindulópontot, de Kokas merőben új irányt választ, amely mindkettőtől eltérő, ugyanis célja is más.

### ***Émile Jaques-Dalcroze és Kokas Klára***

*„Dalcroze kezdetben csak a zeneoktatás segítésére gondolt, amikor pedagógiai kísérletei során rájött az egész testtel átélt, eleven belső ritmus kialakíthatóságának gyakorlati jelentőségére”* (Kenesei, 1994. 71), tehát a zenepedagógiai módszerek hátterében a zene és más művészetek társításának elvét találjuk, azaz a komplex művészetpedagógiát, amelynek megvalósítása, kivitelezése történik különböző eljárásokkal, módszerekkel, eszközökkel. Olykor a középpont is elmozdul valamelyik társművészet felé – Dalcroze például *„a zenei képzést a mozgás*

---

<sup>61</sup> Ld. Kodály Zoltán és Kokas Klára zenepedagógiájának rövid összevetését 2. sz. Melléklet 3. táblázatban.

*köré építette fel. A mozdulat és a hangszer improvizációja összekapcsolódik módszerében*” (Kokas, 1977a. 7). A zene, a mozgás és az improvizáció mind Dalcroze-nál, mind Kokas módszerében hangsúlyosan jelenik meg, de míg előbbi a ritmusérzékelésre fókuszál (taps, lépés, testzene<sup>62</sup>), addig utóbbi az önkifejezésre és a gyermeki személyiségre (Anderson, 2011; Pethő, 2011). „*A Dalcroze metód az emberi test természetes mozdulatain – mint például az ugrás, dobbanás, tapsolás – keresztül tanította diákjai számára a zenei érzeteket, ezen mozdulatok által elérve a tapasztalás legmélyebb szintjét. A módszer három elemet foglal magába[n]: euritmika, szolfézs, improvizálás*” (Szalai, 2016. 3). A szabad mozgás megjelenik Kokasnál is, miként Dalcroze-nál, mindamelllett, hogy ő nem euritmianak nevezi, és jóllehet a két módszer bizonyos mozzanatait párhuzamba állíthatók és megfeleltethetők egymásnak, az elemek csaknem mindegyike mégis más-más funkcióval, vagy más formában jelenik meg<sup>63</sup>. Juntunen (2019) azonban – éppen a fogalom etimológiájára alapozva – amelltt érvel, hogy a Dalcroze-féle zenepedagógia, illetve euritmia kevésbé szisztematikus módszer, mint inkább „meta-narratíva”, amely az egyén zenei fejlődését segíti, inkább egyfajta filozófia, avagy az ember holisztikus megközelítési módja, amely hangsúlyozza a test és a mozgás, illetve aktivitás szerepét a fejlődésben (Juntunen, 2019).

### ***Maria Montessori és Kokas Klára***

Az 1900-as évek elején megjelenő reformpedagógiai mozgalmak fontos felismerése volt a művészeti tevékenységek erős hatása a személyiségfejlődésre. A képzőművészet, táncművészet és zene a 20. század elejéig is a tanmenet részét képezte, de el kellett érkeznie *a gyermek évszázadának* ahhoz, hogy ezek visszakerüljenek valódi helyükre, jóllehet ezek az irodalom mellett mindig is az önkifejezés elsődleges területei voltak. A szabadon alkotott rajz, tánc, szöveg, zene, mint az önkifejezés eszközei már Freinet módszerében is megjelennek: „*Az életreform-mozgalmak azon törekvése, hogy a mindennapokat új minőségre emeljék, esztétizálják (Kiss, 2004) bekerült az iskola falai közé is, a gyermek nevelésének fontos eszköze lett a művészetekkel való aktív kapcsolat*” (Janurik & Pethő, 2009. 194).

Montessori pedagógiájának kulcsfontosságú elemei, a különféle számolási, taktilis, (kéz)ügyességi, orientációs, kreativitási, térlátási, szem-kéz koordinációs, logikai képességek fejlesztését segítő pedagógiai eszközök között megtaláljuk az egyszerű, természetes anyagokból

<sup>62</sup> Testzene: „*Az emberi test egyaránt alkalmas – primitív értelemben vett – melodikus, illetve ritmikai funkciók kiszolgálására. Tapsolás, csettintés, dobbanás, susogás, fütty, mind-mind különböző hangmagasságokon és hangszíneken megszólaltatható, zeneivé formálható hangok*” (Szalai, 2016. 1).

<sup>63</sup> Émile Jaques-Dalcroze és Kokas Klára zenepedagógiai módszerének összevetését ld. 2. sz. Melléklet 4. táblázatban.

készült hangszereket is, harangokat, sípokot, cimbalmot, xilofont stb. Miközben az önálló, kreatív és szabad alkotást szorgalmazták mindketten, az önállóság és szabad alkotás fogalma mégsem ugyanazt fedi Montessorinál és Kokasnál: előbbinél az önálló munkavégzés a cél, utóbbi esetében a sajátos, személyes érzelmek kifejezése. Montessori nem a gyermek önkifejezésének érdekében szorgalmazta a gyermeki alkotási szabadságot és nem a legbensőbb lelki tartalmak felszínre segítése céljával, miképpen Kokas, hanem a gyermekek önállóságra nevelése érdekében és az eredményesség, valamint a tevékenységek sikeres elvégzése miatt. Montessorinál tilos az egymás zavarása munka közben, tehát az egymásra figyelés a többiek munkája iránti tiszteletre épül, Kokasnál pedig az egymásra figyelés a közös alkotás és az élmény megszületése érdekében fontos elvárás.

Montessori nem parancsolt, nem utasított, ahogy Kokas sem, Montessori azonban a gyermek önnevelődése, önmaga legyőzése érdekében: *„A gyermek tudatát odáig fejlesztjük, hogy a legkisebb mozgásokat is megfigyelje, cselekvését minden részletében kontrollálja, hogy eljusson a tökéletes mozdulatlansáigig. (...) Jelentősége, varázsa onnan ered, hogy az egyént a szokásos élet félbeszakításával egy szintre emelje, vonzereje nem a célszerűségből, hanem önmagunk legyőzéséből fakad”* (Montessori. In Németh & Skiera, 1999. 122). Kokas pedig a gyermekekkel való bizalmi viszonya érdekében, a megváltozott tanár-diák (nevelő-nevelt) kapcsolat miatt iktatta ki módszeréből az utasítást, illetve azért, mert ő a valóban személyes üzenetre, a gyermek saját ötleteire kíváncsi, vagyis a sajátosra és az egyénire (Kokas, 1992; 1998).

Montessori művészeti nevelésének eszköze a szabad rajzolás, zenetanításának célja, hogy *„a gyermekek megismerjék nemzetük és a világ zenei kincseit és megtanulják azok élvezetét. Másrészt megtanítja a gyermekeket a hangjegyek írására és olvasására”* (Németh & Skiera, 1999. 125), tehát a nevelést integráltan, komplex képességfejlesztésként képzelel el. Ennek érdekében alkotta meg a ritmikai-mozgásos feladatokat, például amikor a gyerekeknek zenére vagy ritmustapsra a földre rajzolt körön vagy ellipszison kell körbejárniuk gyorsuló lépésben, ugrálva, futva, tánc lépésben, majd nehezítéssel: kezükben pohár vízzel, csengővel, égő gyertyával – az érzékelési funkciók és képességek fejlesztése érdekében (Montessori, 1940/1995).

A Montessori-pedagógusok a művészetpedagógiai eszközök<sup>64</sup>, elemek (a csendgyakorlatok, zajok-zörejek, különböző természeti és zenei hangok, egyszerű hangszerek) segítségével a gyermekek hallásának, érzékelésének, finommotorikájának, mozgási-észlelési érzékenységének fejlesztését célozzák meg, éppen ezért a zenei nevelés kiegészül a ritmikus tornával, főképpen népi-

---

<sup>64</sup> B. Méhes hangsúlyozza, hogy Montessori és követői ma sem játékeszközöket használnak (B. Méhes, 1994/1997).

tradicionális táncoktatással, ének- és hangszertanulással, kottairással, a zenei írás-olvasás elsajátításával, népdaltanulással, népi gyermekjátékokkal, klasszikus zenehallgatással, sőt más zenepedagógusoktól (pl. Dalcroze-tól, Orfftól, Suzukitól, Kodálytól) átvett módszertani elemekkel is (Pethő, 2011; Ujhelyi, 2007; B. Méhes, 1994/1997). Montessori pedagógiai rendszerének fontos részét képezi a művészetekkel való nevelés, ezen belül a zene általi képességfejlesztés – így párhuzamba állítható a Kokas-pedagógiával<sup>65</sup>.

### ***Rudolf Steiner és Kokas Klára***

Steiner az általa kialakított iskolai rendszerben fontos szerepet szánt a művészeti, zenei, sőt a kézműves nevelésnek (ld. iskolai zenekar, euritmia-tánc, színek szimbolikája), hiszen szerinte nem helyes, ha csak az absztrakt gondolkodást tanulják a gyerekek, *„művészetet kell tanítanunk a rajzolásban, lelki dolgokat kell tanítanunk a számolásban, és, művészi módon, konvencionális dolgokat kell tanítanunk az olvasásban; az egész tanítást át kell hatnunk egyfajta művészi minőséggel”* (Steiner, 2018. 11). A művészeti oktatás segíti hozzá a gyerekeket az élményszerzéshez és az érzelmi állapotok megéléséhez, éppen ezért *„nem arról van szó csupán, hogy ápolni kell a művészeti oldalt is, hanem hogy a tanítás egészét a művésziből kell előhívni”* – mondja Steiner (2018. 11). A Waldorf-iskolákban tehát különös hangsúly esik a művészeti nevelésre (Pukánszky & Németh, 1996; Janurik & Pethő, 2009), az iskolai ének-zene oktatás pedig része a közösségi éneklés is önálló osztály-, és kamarazenekarokban, az iskola egyesített zenekarában, illetve iskolán kívüli kórusokban különböző rendezvényeken és hónap-ünnepeken. Emellett, ha lehetőség van a hangszertanulásra, a kisebbek furulyán és ütőhangszereken, a nagyobbak húros hangszereken is játszanak.

Az ének-zenetanuláson túl a művészetek színes, gazdag skáláján mozog az esztétikai nevelés: a nevelés folyamatában végig, az első osztálytól kezdve fontos szerepet kap a rajzolás-festés, illetve a színhasználat szimbolikus értelmezése. A rajzolás képességfejlesztő szerepet tölt be az írás-olvasás-számolás tanulásában és gyakorlásában is, de a tánc (ld. euritmia), a dramatizálás és színjáték, sőt a drámaírás és rendezés, díszletkészítés és hangszeres kíséret is része a Waldorf-tantervnek (Carlgren, 1970/1999). Steiner a teljes embert igyekszik testi-lelki-érzelmi értelemben, sokoldalúan nevelni, miközben nem húz széles határt az egyes tantárgyak között, sőt célja minél komplexebb módon társítani, átjárhatóvá tenni azokat (Steiner, 2018).

A steineri euritmia – amely azonos alapokra épül, mint a Dalcroze-féle, de ahhoz hasonlóan különbözik az orvosi értelemben használt euritmiától – itt is táncos mozdulatművészet jelentésű,

---

<sup>65</sup> Montessori és Kokas módszerének párhuzamba állítását ld. 2. sz. Melléklet 5. táblázatban.

azaz tér-idő-testmozgás általi megjelenítési, önkifejezési forma (Carlgren, 1970/1999), de nem a gyermeki improvizáció áll annak középpontjában. Ez a nonverbális kifejezésmód fontos eleme Steiner pedagógiai módszereinek, amelyet az 1920-as évek elején integrált teljes körű nevelési koncepciójába. Steiner nemcsak a beszéd üzenete és hangszín-tónus euritmijára gondolt, hanem azt minden más tárgy tanításában is alkalmazta, így például a matematika, geometria, zene és poézis esetében is (ld. Holger, 2011. 65-66). A gyermek nevelését holisztikusan képzelte el, és ennek a koncepciónak rendelte alá pedagógiai módszereit és eszközeit, hangsúlyozva, hogy az euritmia nem egyszerűen tánc, sem improvizáció, nem is csupán mozdulatsor megtanulása, „*a hang-euritmia lényegében nem tánc, hanem mozgás általi ének*” (Steiner. In Holger, 2011. 66), emiatt mindig élő zenére kell történnie. Holger szerint ez a performansz, illetve ezek a gesztusok-mozdulatok, amelyeket később a tanár és a diáktársak megbeszélnek, közel állnak a Kokas foglalkozásain spontánul megszülető gyerek-táncokhoz, ugyanis mindkét közlésforma a zene kifejezési módja, a zene üzenetének kiábrázolása. A Steiner-féle művészi euritmia azonban szociális környezetben és térben történő megjelenítése bizonyos zenei elemeknek, amely gazdag repertoárja által segíthet a zenei érzékenységre nevelésben, és rokon a Kokas elképzelésével, de a gyakorlatban a kokasi átváltozó táncokban sokkal hangsúlyosabb a gyermeki szabadság (Holger, 2011), tehát funkciójukat tekintve a mozgásos elemek merőben eltérnek egymástól.

A Kokas-koncepcióval rokonítja a steineri felfogást a spirituális komponens szerepe is, még ha Steiner egészen más jelentéstartalommal beszél is Istenről, a lelki dimenziókról, az ember szerepéről a világban stb. Sőt Steiner istene sem azonos Kokas Istenével, kettőjük vallásossága tulajdonképpen alapjaiban és lényegében is eltér egymástól. Steiner nem bibliai-keresztényen alapról indul, hanem az okkult és ezoterikus tanításokból – és a hit tartalma is egészen mást jelent nála. Mindazonáltal megállapíthatjuk, hogy a transzcendens, természetfeletti értékek mindkét koncepcióban erőteljesen jelen vannak<sup>66</sup>. Steiner nem egyszerűen lelki-személyes kapcsolatként, segítésként értelmezi a nevelést, hanem valóságos lelkigondozói attitűdnek tekinti azt, amely nélkül számára nincs valódi pedagógia, mert szerinte a nevelő világi értelemben vett papi hozzáállása nélkül valódi nevelés elképzelhetetlen (Steiner, 1995). Összehasonlító elemzésünk eddigi eredményei, a hét művészetpedagógiai koncepció elemeinek megismerése, fogalmi tisztázásuk és a vonatkozó szakirodalmi utalások alapján megállapítottuk, hogy Kokas pedagógiája besorolható az alternatív művészetpedagógiák közé, ugyanakkor nem tartozik a szűk értelemben vett, azaz tradicionálisnak nevezett reformpedagógiai irányzatok közé (ahogy a fogalmat pl.

---

<sup>66</sup> Steiner és Kokas pedagógiájának összevetését ld. 2 sz. Melléklet 6. táblázatban.

Báthori & Falus, 1997, valamint Torgyik, 2004 meghatározása értelmézi), már csak időbelisége miatt sem, mivel indulása az 1970-es évek végére tehető. Ez a kor azonban egybeesik a történeti reformpedagógia harmadik szakaszával (ld. Báthori és Falus szócikkét a *Magyar Pedagógiai Lexikonban*, Báthori & Falus, 1997). Az összehasonlító pedagógiai fejezet alapján pedig kétségtelenné lett, hogy a Kokas-pedagógia gyermek- és világszemléletében, eszközök és módszerek használatában, interdiszciplinaritása, nevelési alapelvei és célrendszere értelmében a reformpedagógiai koncepciókkal hasonlóságot mutat, és szellemisége is közel áll a reformpedagógusokéhoz. Mindezek alapján a Kokas-módszert a tágabban értelmezett reformpedagógiák csoportjába soroltuk, Kokas ugyanis az iskolareform 1960-tól kezdődő megújulásának egyik fontos képviselője volt nemcsak Magyarországon, de – éppen Kodály révén – az Egyesült Államokban, és Európa számos más országában is (ld. Kokas, 1972).

### **3.3. Érintkezési pontok és különbségek a „hetek” pedagógiájában**

A reformpedagógiai törekvések, valamint a művészetpedagógia egymást erősítő hatásként jelentkeztek a 20. század elején és mindkét tendencia ugyanazzal az igénnyel lépett fel – előtérbe helyeződött egy sor feledésbe merült emberi kvalitás, mint amilyen a szabadság, a szabadon alkotás, az egyediség, egyéniség tisztelete, az esztétikai értékek, a harmonikus kapcsolat nevelő és diák között, a kreativitás stb. Ezeket az értékeket tekintve a különböző reformpedagógiai irányzatok és azok pedagógiai alapelvei egymás között erős hasonlóságot mutatnak. Eltérések és egybeesések, prioritások és nevelésméleti hangsúlyok, gyermekkép és művészetpedagógiai meggyőződés – ilyen és hasonló szempontok mentén állítjuk egymás mellé és egymással szembe a „hetek” pedagóguscsoport hétféle pedagógiai koncepcióját, miközben fő kapcsolódási pont minden esetben a művészeti nevelés megjelenése, illetve hangsúlyozása.

Módszeres és részletekbe menő összehasonlításunk további eredményeket jelent annak felméréséhez, miképpen járultak hozzá a 20. század elején megjelenő reformpedagógiák és egyes képviselőik a gyermeki fejlődés új szemléletű értelmezéséhez, és a nevelés-oktatás folyamatának új módszertani megközelítéseihez. Ebben a fejezetben a világ- és gyermekkép elemzésének előkészítése érdekében összefoglalásra kerülnek a kutatásunk alapjául kiválasztott hét pedagógus Isten-, nevelő- és gyermekképe, azaz a „hetek” metafizikai-antropológiai-etikai tanítása az elérhető szakirodalom függvényében. Fontos megjegyeznünk, hogy az elemzésre került írásokban – és az általunk ismert szakirodalomban – Steiner és Kokas spirituális szövegeit kivéve igen kevés utalás történik a vallásosság-dimenzióra, istenképre és hitvallási tételekre. Mindezek mellett a szövegközi

utalásokban rendszerezés nélkül megjelennek a gyermekképet érintő elgondolások, tehát értekezésünk az egyes pedagógusok antropológiai meggyőződésével folytatódik, majd egészen konkrét aspektusok, módszertani elemek és mozzanatok mentén azok párhuzamba állított elemzését végezzük el.

### **3.3.1. A „hetek” tanításának közös, de eltérően megjelenő elemei**

#### ***A „hetek” világ- és istenképének összevetése: ember- és világkép***

Megkülönböztető jegynek számít a „hetek” pedagóguscsoport tagjainak az emberről és a világról, a gyermekről és az abszolút értékről alkotott szemlélete, amely ugyanakkor kapcsolópontot is jelent közöttük. Mivel ezek a nézetek képezik az alapját egy-egy pedagógiai-filozófiai eszmerendszernek, és mivel az iskolaalapító értékrendszere és mentalitása erőteljesen meghatározza az eszközöket, módszereket és eljárásokat, amelyek segítségével megvalósíthatónak vélik a személyiségfejlődésbe való beavatkozást, ezért fontosnak tartjuk röviden összefoglalni a „hetek” világnézeti meggyőződését. Megállapítottuk, hogy mindannyian gyermekközpontú pedagógiai rendszert alkottak, a gyermekkép-értelmezésükben azonban jelentős eltérések is vannak. A személyre szabott segítség-fejlesztés szükségességét, minden gyermek fejleszthetőségének elvét, a kapcsolatok és kommunikáció fontosságát nem vitatják, sem azt a pedagógiai alapelvet, hogy a lehető legkorábban kell elkezdni a nevelést (ld. Körmeny, 2015). De a mód, ahogyan a világot és az embert látják, a pedagógia antropológiai és teleológiai megközelítése és az azokban megjelenő hangsúlyok szignifikáns eltéréseket mutatnak.

Steiner teológiája tulajdonképpen teozófia, és antropológiája antropozófia<sup>67</sup> (ld. *Theosophie és Von Seelenratsein. Anthropologie und Antroposophie* című műveit, 1904), emberképe, pedagógiája is erre építkezik – ez az a pont, ami miatt a legtöbb kritika érte, és (néhány kivételtől eltekintve) minden valószínűség szerint emiatt nem váltak államilag elfogadott és támogatott intézetekké a Waldorf-iskolák – éppen az ideológiai alapelvek miatt. Ezzel együtt a világ számos országában működnek Waldorf-iskolák, és az egyik legelterjedtebb reformpedagógiai iskolahálózattá fejlődött az évek során – többnyire a második világháború után, amikor lehetőség nyílt rá, hiszen a totalitárius uralmi rendszereknek nincs szüksége önállóan gondolkodó, szabadon véleményt formáló emberekre, ezért tiltotta azokat. Az egzakt tudományokkal foglalkozók számára (is) elfogadhatatlannak minősült a tudományos és áltudományos-ezoterikus elemekkel átszőtt pedagógiai rendszer, hiszen köztudott volt Steiner szerepvállalása a *Teozófiai Társaságban*,

---

<sup>67</sup> Ld. 1. sz. Melléklet.

amelynek főtárgya, illetve a későbbi *Antropozófiai Társaságban*, amelynek alapítója volt (1912-1925).

„*Montessori világnézete eklektikus. A New Age-hez hasonló módon vegyíti össze a szellemi áramlatokat, melyből egy sajátos világképet hozott létre. Holisztikus kozmikus elmélete, ökológikus, evolucionista, valamint pozitívista szellemben tudományos, és mindezt a katolicizmus fogja egészbe*” (Palánki, 2011b. s.p.). Montessori pedagógiájában – miként a Kokaséban is – érezhető a keresztyén hit, de nem mint katolikus mivolt, nem mint felekezeti hovatartozás. Az viszont, hogy ők a keresztyénségüket és hitüket gyakorló nevelők, módszerük fejlődésfolyamatára is kihatással volt, és ez egyfajta sajátosságukká és megkülönböztető jegyükké lett. Ilyen értelemben azonban kevés ismeretünk van Montessori vallásosságának és istenképének, illetve Istennel való viszonyának jellemzőiről.

Annál többet tudunk Kokas belső, lelki meggyőződéseiről, noha – mint látni fogjuk a 4. fejezetben – nem rendszerezett Isten-tanként találkozunk azzal. Vallásos tartalmakkal átitatott írásai hűen tükrözik keresztyénségét, mélységes humanizmusát, hitét, bensőséges, meghitt kapcsolatát Istennel. Jelenlétéből sugárzott, írásaiból, szavaiból ma is érezhető istenszeretete, amely gyermekszeretetének alapja. A zenét is Isteni ajándéknak tekinti, a gyermeket is. Azon dolgozott, hogy ő maga is megőrizze gyermekségét, azt az alázatot, amelynek függvénye a gyerekekkel való bensőséges kapcsolat, és amelyet kincsként, értéként, adományként, egyszóval áldásként élt meg (ld. Kokas, 1992).

Mestere, Kodály nem gyakran hangoztatott hitkérdéseket, de írásaiban olykor felbukkan Istenre való utalás is, a kottaismeretet például olyan értéknek nevezi, amellyel Isten ajándékához lehet kulcsot szerezni, és „*amely az élet értékét megsokszorozza*” (Kodály, 1941/1982. I. 117). Máskor, egy interjúban – a 90. zsoltár szavait idézve konkrét utalás nélkül – a terveiről nyilatkozva azt mondta: „*Az Írás szerint az ember élete hetven év...*” (Kodály, 1941/1982. I. 258). Ebből messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le – az csak természetes, hogy Kodály ismerte a Szentírást – annyit azonban elmondhatunk, hogy válaszából kitűnik az isteni meghatározottság figyelembevétel, amely utal az ember isteni eredetének kérdéskörére is. Sőt a *Liszt Ferenc Társaság* egyik alkalmán 1940-ben beszédét hosszú bibliai idézettel kezdte, s mintegy allegorikus „prédikációt” mondott a magyar történelemről és a magyar zenepedagógia múltjáról, melyben a Bartókkal közösen jegyzett „*Magyar népdalok*” (1906) című népdal-feldolgozást a Noé féle bárkából kibocsátott galambként értelmezte (Kodály, 1941/1982. I). Mindezek alapján nem következtethetünk arra, hogy a hit áthatja Kodály nevelésről való gondolkodását, sem

pedagógiájának keresztyén alapjaira, nyilatkozatai mégis egyértelművé tették, hogy Kodály nyilvánosan vállalta keresztyén hitét.

### A „hetek” antropológiai meggyőződése<sup>68</sup>

#### *Holisztikus nevelési elv*

Nemcsak az általunk vizsgált „hetek”, de a reformpedagógia minden képviselője a teljes embert vette figyelembe a nevelés folyamatában, egyszerűen holisztikusan gondolkodott az emberről és fejlesztéséről. Frans Carlgren szerint a Waldorf-tanár egyik legfőbb feladata újra meg újra felidézni, elmélyült belső szemlélődés tárgyává tenni „*tanítványainak egész valóját, összes képességüket és minden problémájukat*”, hiszen „*nemcsak a lélek vesz részt az alkotásban. A test is részese, az ujjaink, a legapróbb porcikánk*” (Carlgren, 1970/1999, 27. 58). A reformpedagógusok tehát kutatják az egyes gyerekek sajátos, egyéni adottságait, hajlamait, hogy a nevelésben azokat kibontakoztassák, illetve, hogy azokra építsenek. Törekvésük a minél kisebb mértékű beavatkozás a gyermek képességfejlődésének folyamatába cselekedtetés, felfedeztetés, inspirálás révén. A természet, a hangulat, az osztályterem, az iskolai környezet, a nyugalom és a csend is kiemelt helyet foglal el a szemléletükben, amely miliője, helyszíne, tere, feltétele a nevelésnek, így ezek biztosítására is nagy gondot fordítottak a tudományra, hitre, művészetre való nevelés érdekében (ld. Montessori, 1940/1995).

A pedagógusok mellett a szülők is partnerei az iskolai nevelésnek gyakori találkozások, tanácskozások, gyűlések révén beleszólásuk, felelősségük van abban, sőt részt vállalnak az iskolai tervezés, szervezés, kivitelezés és fenntartás terheiből, ezáltal sokkal inkább bevonódnak gyermekeik tanulásába, mint a tömegoktatásban részesülő gyerekek szülei. Steinernél tanulói előadásokon, szülői megbeszéléseken, közös tevékenységeken rendszerességgel, aktívan vesznek részt gyermekeik iskolai nevelésében (ld. Carlgren, 1970/1999).

Leginkább Kodály, Dalcroze és Orff nyomtatékosítják az aktív részvételű művészeti nevelés lehető legkorábbi elkezdését, a gyermekeknek a zenével, népdalokkal, költészettel való korai találkozását. A zenehallásra való rendszeres nevelést „*kezdeni már az óvodában kell*” (Kodály, 1941/1982. I. 93-94, 189, 246; Steiner, 2018. 51), és pedig „*az általános, teljes emberség felé, testi-lelki képességeinek kiművelésével*” (Kodály, 1941/1982. I. 268). Lichtwarkról tudjuk, hogy ő sem csupán a kézi- és finommotorikus mozgások vagy ízlésformálás érdekében promoválta a rajzolást, illetve rajzoktatást, ugyanis a művészeti nevelést az egész emberre – lelkére, szellemére és testére

---

<sup>68</sup> A hét művészetpedagógus antropológiai meggyőződésének összevetését ld. 3. sz. Melléklet 7. táblázatában.

– való ráhatásként értelmezte (Liebertz, 1988. In Joó, 2014). Teleológiai vonatkozásban nemcsak a „hetek”, de minden alternatív és reformpedagógiai kísérlet törekvése egybehangzik azzal, amit Dalcroze így fogalmazott meg: *„A módszernek, melyet alkottam, és mely a nevemet viseli, az a célja, hogy a zene segítségével összhangba hozza az egyén értelmi és testi képességeit”* (Dalcroze. In Uzsálné, 2008. 14). Ezt a folyamatot pedig minél korábban kell elkezdni, hiszen a gyerekekben már egészen kis (3-4 éves) korban ott van a fogékonyság, a tehetség, a ritmusérzék (Pethő, 2011).

Steiner embertanának jellegzetessége és megkülönböztető jegye, hogy a személyiség négy alkotóelemét különbözteti meg: *„Ezen a fizikai testen kívül a szellemtudomány az emberben egy második lényiséget is elismer: az élettestet vagy étertestet. (...) Az emberi lényiség harmadik tagja az úgynevezett érző- vagy asztrálest (...) Van azonban az emberlénynek egy negyedik tagja, amiben egyéb földlakóval nem osztozik. Ez az emberi „Én” hordozója”* (Rudolf Steiner: *A gyermek nevelése – szellemtudományi szempontból*. In Mészáros et al., 2003. 179).

### **A gyermek tisztelete, szeretete**

Steiner és Montessori szabadságról beszél, a pedagógiáról, mint szabadságra nevelésről gondolkodik (ld. Steiner „szabadságfilozófiáját”, amelyet pl. *Die Philosophie der Freiheit* [A szabadság filozófiája] című művében írt le 1918-ban, illetve a Steiner pedagógiai elveit összefoglaló művet: *Szabadságra nevelés*. Carlgren, 1970/1999; ld. még Montessori, 1940/1995). Mindketten kerülik a parancsolást, a büntetést-jutalmazást, ehelyett csupán fokozott érzékenységgel irányítanak, tanácsolnak, kérdeznak, választási lehetőségeket biztosítanak, belátásra nevelnek, pozitív példát mutatnak. *„Nagyon fontos, hogy valóban úgy neveljük a gyermekeinket, hogy megint megtanuljanak odafigyelni a környezetükre, az embertársaikra”,* újratanulják egymást tisztelni, meghallgatni, egymással törődni (Steiner, 2018. 69). Emellett fontos, hogy a nevelő a gyermekkel elvégzett feladatot is az iránta való szeretettel tegye (Steiner, 2018). Steiner pedagógiai vezérelve volt, hogy minden gyermek egyéni figyelmet, speciálisan rá tervezett, egyéniségének megfelelő feladatot kapjon (Palánki, 2011a).

A gyermek tiszteletéből, megfigyeléséből született Montessori újító elképzelése is, ami ma már természetes, de a 20. század elején még szokatlannak, reformnak számított: a gyermekekhez igazított iskolai bútorzat, a gyermekekre szabott kicsinyített fogasok, mosdók, nyílt polcok, könnyen mozdítható székek, asztalok (Montessori, 2003). Montessori célja, hogy *„a gyermek maga alkossa meg képzeletét, fejlessze ki érzékszerveit, építse meg saját gondolatvilágát, ne a nevelő*

*erőszakolja rá a sajátját. A cselekvés megindítója a felnőtt, irányítója a jól megválasztott eszköz, de a cselekvő alany maga a gyermek”* (Pukánszky & Németh, 1996).

A módszerek, taneszközök megválasztásában, a tantervkészítésben, az ütemezésben, egy szóval a tanítás-tanulás folyamatának minden mozzanatában az osztálytanító nagy szabadságot élvez, ő az irányítója az osztályban zajló folyamatoknak, hiszen tanítványait személyesen, közelről ismeri. Sok év kitartó türelmére volt szükség ehhez – Steiner, Montessori és Kokas hosszú megfigyelések által, a gyerekeket valósággal megtanulva, közös aktivitások alapján alakította ki nézetrendszerét, amelynek alapját éppen az egyéniség tisztelete, a sajátos különбözőség elfogadása és értékelése képezte. *„Ha felnőtteket tanítok, bennük is a gyermekiségüket keresem, a szabad lélegzetű és bátorságos képzeletű gyermekeket”* – mondja Kokas (1998. 61).

### ***Életszerűség, gyakorlatiasság***

Megállapíthatjuk, hogy a reformpedagógiai irányzatok mindegyikére jellemző a pragmatikusság, jóllehet magát a fogalmat is többféleképpen értelmezhetjük. E pragmatikus megközelítésnek minden esetben fontos eleme az élményszerűség, az alkotás gyönyörűsége, az öröme, a folyamatban való teljes jelenlét, a gyakorlatvégzésbe való belefeledkezés (ld. Montessori, 1940/1995), amely jelenséget korábban „flowként” emlegettünk. A gyakorlatias szempont az életre való nevelés elvében gyökerezik a problémamegoldó, motorikus, koordinációs képességek fejlesztése céljával (Montessori, 1940/1995; Kokas, 1972). Annak érdekében, hogy az elképzelések, a képzeletben megszülető tárgyak alkotásokká lényegüljenek, megvalósulhassanak, szükség van operativitásra, alkalmazó-képességre, leleményességre. Sőt ennél messzemenőbb célok is közrejátszottak abban, hogy az életszerűség elve az életreform mozgalmakban kiemelt helyre került, nevezetesen a jellemformálásban kapott jelentős szerepet: óvatosságra, türelemre, körültekintésre, tervezésre, kitartásra, figyelemre, előrelátásra nevel. És nemcsak, hanem gondolkodásra, cselekvésre, felfedezésre sarkall, az alkotás élményét, az alkotásban való gyönyörködés érzését nyújtja. Stílust formál és a munka becsületére tanít. Hiszen gyakorlással, munkához látva és játszva tanulunk alkotni és játszani – amit Lichtwark így említ: *„learning by doing; learning by playing”* (cselekedve, illetve játszva tanulni – Joó, 2014. 88).

Steiner munkára nevelésről beszél, és valóban, a Waldorf-iskolák kézműves technika-óráknak is nevezhető foglalkozásain különböző kézimunkákat készítenek a gyerekek. A kötéstől, varrástól, horgolástól, hímzéstől kezdve a fafaragásig, fém-megmunkálásig, agyagozásig, papírmerítésig mindenféle kézműves foglalkozáson vesznek részt, sőt a nagyobbak mezőgazdasági vagy szociális

gyakorlatokon is, például kerti-mezei munkát végeznek, mint amilyen a növénytermesztés, kertművelés, állattenyésztés, vagy éppen a földmérés, térképrajzolás, sőt egészségügyi-szociális feladatok, amilyen az elsősegélynyújtás, betegápolás stb. (Carlgren, 1970/1999).

### ***Spontán önkifejezés, szabad, kreatív önközlés, improvizáció***

Az improvizáció mint megközelítési mód és alkotási folyamat a művészetek világában különösen fontos, legyen bár testtel alkotott kompozíció, mozdulatsor (miként Dalcroze hangsúlyozta – Daragó, 2012), akár spontán örömmzenélés (mint Orff esetében – Andorka, 2013), akár képzőművészeti alkotások (amire Lichtwark, Steiner, Montessori és Kokas inspirálta a gyerekeket – Kay, 2009; Carlgren, 1970/1999; Montessori, 1940/1995; Kokas, 1992), akár testbeszéd vagy a gyerekek képzelt meséi átváltozáskor, ami Kokasnak volt különösen fontos (Kokas, 1992; Kokas et al., 2013)<sup>69</sup>. A rögtönzött, spontán alkotás minden esetben saját elképzeléssel és megvalósítással létrejött egyszeri, megismételhetetlen mű: hang, mozdulat vagy tárgy, egyszóval valami titok – miként titok a folyamat is, miként létrejön.

Steiner a művészeti tevékenység nevelő, személyiségfejlesztő hatásáról tanította, hogy „*ha lehetővé tesszük a gyermeknek, hogy művészi tevékenységgel kifejezze az érzelmeit, akkor legalapvetőbb vágyainak engedünk szabad utat...*” (Carlgren, 1970/1999. 58). A reformpedagógiai irányzatok képviselői kifejezetten fontosnak tartották a sajátosan egyéni, eredeti ötleteken alapuló alkotó kezdeményezéseket, „... *az eleven impulzusokra épülő oktatás során a gyermekek a saját belső világukból hozzák ki, amit létrehoznak*” – mondta Steiner egy 1922-ben elhangzott előadásán (Carlgren, 1970/1999. 77).

Bár az improvizáció fogalma az alkotói szabadsággal asszociálható, Kodálynál „*az improvizáció kötött módja használatos*”, ami elsősorban nem szabad kifejezési formák támogatását, hanem adott elemek rakosgatását, cserélgetését jelenti (Kokas, 1977a. 7), Kodály ugyanis azt tartotta, hogy alapos zenei ismeretek hiányában az improvizáció nem képvisel értéket, ezért is jutott nála a zenei rögtönzés kevesebb szerephez (Stipkovits, 2012). Az improvizációra, kezdeményezésre való késztetés, a legkülönbözőbb képességek fejlesztése, miként a reformpedagógiai törekvések többi célja is azt segíti, hogy a gyerekek és fiatalok értékes, harmonikus, teljes életet éljenek, kapcsolataikat, konfliktusaikat megfelelően tudják kezelni, képesek legyenek jó döntéseket hozni, tetteikért felelősséget vállalni, társas viszonyaikban

---

<sup>69</sup> Az élményszerűség és spontaneitás, illetve improvizáció szerepét a különböző művészetpedagógiai koncepciókban ld. 3. sz. Melléklet 7. táblázatban.

hűségesnek, igazságosnak lenni, mindennapi gondokban, problémákban, krízishelyzetekben kreatívnak, improvizatívnak maradni.

### ***Képzelet, fantázia***

A képzeletet, ezt a titokzatos emberi jelenséget, lelki-szellemi képességet és alkotóerőt a „hetek” csoport tagjai eltérő hangsúllyal, de rendkívül fontosnak tartották az emberré válás, az alkotás, az esztétikai nevelés, a stílus- és ízlésformálás folyamatában (Steiner, 2018; Kokas, 1992). A maga rendjén mindegyikük megfogalmazta véleményét a képzelet – főként a gyermeki képzelet – fontosságáról, és hangsúlyos szerepet szánt annak. A képzelet a Waldorf-iskolákban is különös jelentőségű: *„Az alkotó fantázia az egyik legfontosabb belső képesség, amivel a felnőtt ember rendelkezhet (...) Ezt a képességet már kicsi gyermekkorban megalapozhatjuk – vagy csírájában kiirthatjuk. (...) Felnőve, a hétköznapi közhelyőzönében s örökké előnyökre és haszonra spekulálva elveszti ezt az értékes hozományt...”* (Carlgren, 1970/1999. 44). A steineri gimnasztikagyakorlatok pedig nem csupán utánzásos feladatok, hanem egyben a gyermekek ötleteivel gazdagított tornajátékok is, amelyekben a testgyakorlat és a játék egységet alkot: például a gyerekek bizonyos helyzetekbe képzelik magukat, vagy képzeletben állattá változva végeznek el bizonyos feladatsort (Carlgren, 1970/1999).

A művészi érték Steiner szerint az esztétikum, a jövő, a szép, a giccs és a remekmű teremtésének közege<sup>70</sup> (Carlgren, 1970/1999). A képzelet kokasi „elgurítása” alkotás, a szépirodalmi, költészeti, képzőművészeti, zeneszerzői alkotások megszületésének spirituális tere, műhelye. Annyira központi tényező Kokasnál, hogy *„munkájának eszköze, egyben »anyaga« is – a képzelet”* (Deszpot, 2014a. 1), gazdagsága, tágassága, potenciálja oly nagy, hogy a gyermekek és gyermeklelkű felnőttek egész világot képesek maguk előtt kibontani képzeletük által (Deszpot, 2014a).

A lelkesedés, a csodálkozás, a képzeletjáték, a kíváncsiság, a tudásszomj mind függvényei az intelligencia fejlődésének. Lichtwark a gyermekrajzokban, Kokas az átváltozó táncokban, Kodály az örömeleklésben, Orff és Dalcroze a gyerekek által improvizált ritmusban-dallamban, Montessori az önfeledt játszva-tanulás pillanataiban kereste és értékelte az egyedit, a sajátost. *„Nemcsak az a célunk, hogy a gyermeket csupán rávezessük a megértésre (...), hanem be kell indítani a fantáziáját is, hogy legbelül csodálkozni tudjon”* (Montessori, 1988. In Stein, 2015. 155).

---

<sup>70</sup> Ld. Steiner művészeti előadásait: Steiner, 2013.

Orff is a képzelet mozgósításáról, aktivizálásáról beszél, amely feltétele a zene mélységes, valódi átélésének, ugyanakkor az aktív, spontán zenélés előkészítésének is. Ebben a vonatkozásban kissé eltér Montessori véleménye, aki a hangsúlyt a valóságszerű tevékenységre, a gyakorlatias feladatvégzésre helyezi a képzeletfejlesztés elsődlegessége helyett (Montessori, 1940/1995)<sup>71</sup>.

### ***Figyelem***

Talán senki sem helyezett akkora hangsúlyt a gyerekek teljes figyelmi állapotára a „hetek” tagjai közül, talán senki sem beszélt annyit korunk láthatatlan lelki, viselkedési torzulásáról, a figyelmetlenségről, illetve *félfigyelemről*, mint Kokas. Szerinte nincs igazi hatás és ráhatás őszinte, osztatlan és szeretetteljes figyelem nélkül. Sőt enélkül nincs nevelés, oktatás, tanulás sem, és nincsenek igazi, élő kapcsolatok. „*Az empátia a belső figyelem a másik lény megérzésére*” – mondja Kokas (1992. 68). A figyelem központi gondolattá, alapotívummá vált a Kokas-pedagógiában, ő ugyanis rendületlenül hisz a gyerek figyelem-koncentrációjának teremtményében és abban, hogy már a kisgyermek is intenzív odafigyelésre képes, hacsak érdekesítő feladatokkal, inspirációs játékokkal felkeltik kíváncsiságát. Erre döbbsent rá Montessori is a gyerekeket, önfeledt játékokat figyelve (Montessori, 1940/1995). A gyerek számára elfoglaltságaik közben nincs külvilág, képesek teljes odaadással, belemerüléssel, teljes lényükkel játszani vagy végezni egy feladatot. Kokas úgy foglalja össze nevelési elveit, hogy a középpontba a gyermeket, a zenét és a figyelmet helyezi, minden más csak ezeknek függvényében érvényes. „*A zene figyelmére nevelék. (...) Teljes figyelem nélkül nincs alkotás, nincs művészet, nincs érték. Csak silányság van, vacak silányság*” – mondja (Kokas, 1998. 18).

Amit az euritmia a testtel végez, a „*meghallgatás láthatóvá válása*” Steiner számára, az euritmia pedig „*a figyelmesen hallgató ember tevékenységének kinyilatkoztatása*”, „*amelyben a figyelmes hallgatás is adott*” – véli Steiner az ember figyelmi képességéről (2018. 67).

### ***Terápia***

Felvetődik a komplex művészeti nevelés terápiás hatásának kérdése, hiszen köztudott, hogy az aktív zenehallgatás lehet terápiás jellegű (Kokas, 1998; Lindenbergerné, 2005; Székely, 2016; Fekete, 2016<sup>72</sup>), de az alkotótevékenységek mindegyike – történjék a művészeti ágak bármelyikével – jótékony hatással van a testi-lelki közérzetre, a mozgási és kezűgyességre, a

<sup>71</sup> A képzelet-, képesség- és személyiségfejlesztés hangsúlyait az egyes pedagógiai koncepciókban ld. 3. sz. Melléklet 7. táblázatban.

<sup>72</sup> Ld. Fekete, 2016.

pszichikai funkciókra, képzelőerőre, kreativitásra, az önértékelésre, illetve a stresszkezelésre is. Amennyiben pedig közösségben zajló folyamatokról van szó, a csoportdinamikai hatások is érvényesülnek (Buda, 2005). Eredményük ilyenként – a transzferhatás összefüggéseit is figyelembe véve – összetett készség- és képességfejlesztés.

A gyógyhatás aspektusából vizsgálva tehát a „hetek” különböző, mégis hasonló pedagógiai koncepcióit, újabb fontos összekötő kapocsra, közös vonásra és tudatosan művelt, fejlesztő-gyógyító, azaz terápiás szándékra ismerünk: mindegyikük a pozitív irányú személyiségváltozás értelmében alakította ki módszerét. Ebben az esetben nem orvosi diagnózis alapján alkalmazott gyógykezelést értünk terápia alatt, hanem olyan segítséget, amely az egyén életminőségét, közérzetét, önértékelési és kapcsolatkezelési képességeit javítja, egyszóval egész személyét kiegyensúlyozottabbá teszi. *„Ha teljes a befogadás, az ihletésből fakadt zene (akár népzene, akár leírt kompozíció, akár improvizáció) a lélek mély rétegeiben a csönddel hasonlatos figyelemben a személyiség legfinomabb rétegeibe jut el. Hatása így gyógyító”* – mondja Kokas (1998. 23). A módszer terápiás hatását tanúsítja maga Kokas az *Életmű-DVD* egyik fejezetcíme által<sup>73</sup> (ld. *Az érzelmek figyelme és a terápia* – Kokas et al., 2007), valamint Kokas-kutatók tanulmányai is (pl. Deszpot, 2009: *Zenei átváltozás. Kokas Klára komplex művészeti programja, mint pedagógia és terápia*).

Montessori és Kokas embertiszteletéről és mélységes humanizmusáról beszél az a tény, hogy mindketten a szenvedők, a marginalizáltak, a személyiségükben sérültek, a fogyatékkal élők, főként a hátrányos helyzetű gyerekek felé fordultak, és fokozott együttérzéssel, odafigyeléssel próbálták fejleszteni a sérültek szociális, kognitív és affektív képességeit saját módszereik segítségével. Egyúttal igazolták pedagógiájuk terápiás hatásait, ezt a titokzatos erőt, amelynek epicentruma az *agapé*.

Dalcroze és Orff zenepedagógiai módszere – a személyiségre kifejtett nevelő- és gyógyító hatásuk révén – terápiaként is definiálhatók, mindkettőt nemzetközi szinten használják is a pszichiátriai és neurológiai fejlesztő-terápiás kezelésekből<sup>74</sup> *„önértékelési és magatartászavarok enyhítésére, beszédhibások, süketnémák, fizikai, mentális és emocionális zavarban szenvedő gyermekek, felnőttek kezelésében, rehabilitációjában, a gyógypedagógiában”* (Lindenbergné, 2005. 171). Kodály ismételten hangoztatta, hogy *„zenével nemcsak zenét tanulunk. Hogy az ének felszabadít, bátorít, gátlásokból, félénkségből kigyógyít”*! Ezenfelül segíti a koncentrációt, a testi-

---

<sup>73</sup> Ld. 5. számú Melléklet.

<sup>74</sup> Ld. Eren & Gül, 2017; Dezfoolian, Zarei, Ashayeri & Looyeh, 2013; Grant, 2011.

lelki diszpozíció, munkakedv, alkalmasság, figyelem és fegyelem, a közösség- és „zeneérzék” javulását, tehát az egész emberre hat, *„megadja a zenei műveltség alapját, amivel aztán szebbé, gazdagabbá teszi egész életét”* (Kodály, 1941/1982. I. 304).

### **3.3.2. A „hetek” tanításának közös elemei**

A gyermekközpontúság, a kreativitás és különböző kompetenciák fejlesztése, a gyakorlatiasság, a gyermeki aktivitás hangsúlyozása – ezek az ismérvek a reformpedagógiai irányzatok legfontosabb közös attribútumai. Emellett a különböző iskolák képviselői sok más szempontot fontosnak találtak a gyerekek fejlesztésében, ami megkülönböztető és ismertető jegye az egyes irányzatoknak. A reformpedagógiai mozgalom *„szakított a korábbi iskolák tananyagközpontúságával, az egydimenziós értelemfejlesztéssel, a gyermeket, a tapasztalati úton való megismerést, és a sokoldalú képességfejlesztést állította a középpontba”* (Mogyorósi & Virág, 2015. 91).

#### ***Művészetek***

Jól körülhatárolható, konkrét elképzelése volt a „hetek”-ként említett pedagógusok mindegyikének a művészetekről és művészeti nevelésről is, amelyet igyekeztek beépíteni saját nevelési koncepciójukba, főként Lichtwark, Dalcroze, Orff, Kodály és Kokas, akik elsősorban művészetpedagógusok voltak. Számukra a teljes emberré nevelés elképzelhetetlen a különböző alkotó tevékenységek, azaz művészetek nélkül, hiszen *„a művészet, mint a valóság megismerésének sajátos formája, fontos nevelőeszköz is. Elősegíti az élet értékeinek, szépségeinek felfedezését, kellemessé teszi az emberi környezetet, gondolatokat, érzéseket örökít meg kőben, szóban, hangban, színekben. A hétköznapiak fölé emeli az embert, feleletet keres az élet nagy kérdéseire, s teszi ezt konkrét módon, érzéki benyomások, élmények alapján”* (Pukánszky & Németh, 1996).

Nemcsak azért erős a művészetpedagógiai gondolat a hét felsorolt módszer és koncepció esetében, mert a gyerekek mindegyike tanul valamilyen hangszeren, rajzol, táncol, esetleg kórusban énekel, hanem azért is, mert a gyermekközpontúság és gyermeki sajátosságok érvényesítése éppen azt jelenti, hogy a tanító épít a tanuló kreativitásában, alkotókészségében jelentkező művészi hajlamra, a képzeletére, és mert az információközpontú oktatás helyett az alkotás folyamata a meghatározó, tehát ezek az irányzatok folyamatorientált pedagógiákként értékelhetők. Éppen a művészeti elem, mint erős kapcsolópont miatt került kiválasztásra e hét

alternativitásra építő pedagógiai koncepció. Ezekben a legszerteágazóbb és legsokrétűbb művészeti ágak jelennek meg. A Waldorf-iskolákban – miként korábban utaltunk rá – hónapzáró ünnepélyeket, euritmia-táncokat, drámaelőadásokat, színjátékokat mutatnak be a tanulók a pedagógusok és szülők előtt, amelyeket az ügyesebbek hangszerrel kísérnek, sőt amelyeket gyakran a nagyobb diákok maguk írnak, a jelmezeket pedig maguk készítik (Carlgren, 1970/1999). A Waldorf-iskoláknak önálló zenekara, együttese, kórusa van, Lichtwark pedig rajzolásra, festésre buzdította tanítványait, a nagyobbaktól véleményalkotást, műelemzést várt egy-egy alkotás kapcsán (Carlgren, 1970/1999). Kodály osztályaiban mindenki énekelt (Pukánszky, s.a.; 2005), Orff csoportjaiban a zeneileg képzetlenek is legalább ritmust tanultak és együttesként zenei improvizációs gyakorlatokat végeztek (Pukánszky & Németh, 1996; Andorka, 2013). Montessori gyerekei is különböző eszközökkel alkottak, festettek, Kokasnál pedig vokális, mozgásos, képi és narratív módon alkottak. Nemcsak a Waldorf-iskolák, de akár Lichtwark és Montessori esetében is elmondható, hogy alapvető fontosságú módszertani eljárás és képességfejlesztési mód a művészeti ágak művelése, és ezáltal az önkifejezés többdimenziós fejlesztése.

A holisztikus nevelés elkötelezettjei nemcsak művészetpedagógiát műveltek, hanem pedagógiaművészetet is. Így gondolja Kokas is: *„A tanítás is művészet, tudásból, mesterségből és képzeletből összekovácsoltan. S a képzelet az ihlet rokona”* (Kokas, 1992. 47). A fejlesztés és stílusformálás valódi, tiszta értékek általi neveléssel érhető el, nem lenyomatokkal vagy reprodukciókkal, hanem eredeti alkotásokkal – Lichtwark maga sokat küzdött ennek az elvnek az érvényesítéséért. Másodrangú művekkel nem lehet csiszolni a műveltséget, nem lehet kultúrát ápolni – erről Kodály azt mondta: *„vessünk véget annak a pedagógus babonának, hogy a gyermeknek csak valami hígított művészetpótlék való”* (Kokas, 1972. 26), sőt kiemelt célja volt – az „éneklő ifjúság” kiművelése, a zenei analfabetizmus megszüntetése, a zenehallgatóvá nevelés mellett – *„a művészetet a néphez, a népet a művészethez közelebb vinni”* (Kodály, 1941/1982. I. 215)<sup>75</sup>.

### ***Éneklés, népdal, népzene***

A pedagógiatörténet nagyjai közül Kodály neve és koncepciója kapcsolódik legszorosabban a népdaléneklésre alapozó zenetanításhoz, a „hetek” pedagóguscsoport tagjai közül ő volt, aki a leghangsúlyosabban hangoztatta a nemzeti hagyományokból eredő, ősi, népi énekek általi zenei nevelést, életműve, zenekari szerzeményei, kórusművei, énektanítási példái pedig konkrét anyagot

---

<sup>75</sup> A komplex művészetpedagógia elemeit az egyes pedagógiai koncepciókban ld. 3. sz. Melléklet 8. táblázatban.

is szolgáltatnak az elképzeléseihez (ld. *A népdal feltámadása, A székely népdalról, A magyar népzene* – Kodály, 1941/1982. I.; Pukánszky, 2005a; Ádám, 1944; Szőnyi, 2019). Életműve és koncepciója a nemzeti hagyományokhoz, a népi kultúrához nyúlik vissza, abból merít, a népdalt ugyanakkor a zeneművek legnagyobbjainak körébe emeli be, amikor dallamfordulatait, hangzásvilágát szerzeményeibe szervesen integrálja. Nemzetet megtartó erőként értelmezi a megőrzött nemzeti értékeket, népi hagyományokat, dallamvilágot és néptánc elemeket: „*A dal a nemzeti élet egy része, nálunk: »nemzetfenntartó erő«*” és „*a nemzet a tulajdon lelkének legsajátosabb kifejezése: zenei tradíciója*” (Kodály, 1941/1982. I. 15, 33). Az „elmaradott vidéket” ilyen értelemben valódi kincsesbányának tartotta (Stipkovits, 2012; Pukánszky, 2005a). Mindenkori célja volt a nemzetet értékes zenéből, tiszta forrásból kiindulva, hallás- és hangképzés által értékes zenéhez, zeneértéshez vezetni (ld. Kodály, 1941/1982. I.; Körmendy, 2015; Gönczy, 2009).

Ezért a célért mások is dolgoztak, Kokas komplex zenepedagógiája is erre a célra fókuszál, sőt Orff is a német néphagyományt, azaz minden nemzetnek a saját népdalkincsét ajánlotta a zenetanítási repertoárba. Orff ezekből a népzenei motívumokból építette fel tananyagát, a *Schulwerk*<sup>76</sup> zenei gyakorlatait az egyszerű dalocskáktól kezdve a bonyolultabb dallamfordulatokig (Andorka, 2013).

Kokas vallotta, hogy az éneklés: anyanyelve (Kokas, 1998), a magyar népdalokat nemcsak reprodukáltatta, nemcsak megtanította és énekellette a gyerekekkel, hanem kinyitotta a variációs lehetőségeket azáltal, hogy a népdalok szavait, sorait leleményesen kicserélte, behelyettesítette. Új formákban, új értelmet kölcsönözve játszatta-énekellette azokat, azaz improvizatív elemeket vitt a népdaltanulásba. Mindezt mozgással, dramatizálással, megelevenítéssel, ami a népi gyermekjátékokból is ismert. Kodály is támogatta a dalos körjátékok eljátszását, de többnyire szóban, többnyire mozgás nélkül énekellette a gyerekcsoportokat.

A népzenei hagyomány tehát Orff, Kodály és Kokas életművében bírt nagyobb jelentőséggel, mindhármuk esetében ez jelentette a kiindulópontot, miközben mindhárman más-más utakat jártak. Orff célja elsősorban a német zenei anyanyelv átörökítése és a ritmusérzék fejlesztése volt a népdalok, a pentatónia és az ötfokúság tanítása révén (Stipkovits, 2012; Andorka, 2013). Kodály elsődleges célja a zenei hallás és helyes intonáció fejlesztése (Kodály, 1941/1982. I.; Ádám, 1944), Kokasé pedig a játékban rejlő lehetőségek és képzelet felszabadítása (Kokas, 1992; Deszpot, 2012).

---

<sup>76</sup> Orff & Keetman, 1950-1954.

„Kodály és Orff zenepedagógiájának közös vonása, hogy mindkét esetben a legegyszerűbb hangközökkel, kis ámbitusú dallamokon keresztül kezdik az oktatást” (Stipkovits, 2012. s.p.)<sup>77</sup>.

### ***Zenei nevelés***

Kokas, mint mondta, a zene figyelmére nevel, zenével, de nem zenét, hanem azt a titokzatos érzékenységet, amelyben a zenebefogadás megvalósul. Zenés tevékenységek *által* nevel, hogy a zene ne csupán a gyerekek fülére, hanem a lelkükre hasson. Orff, Steiner és valójában Kodály is hangszerismeretet tanított. Orff természeti népek egyszerű hangszerein, Steiner többnyire fúvós és húros hangszereken, Kodály az emberi hang „szerén”. *Zenét* tanítottak, Kokas pedig *zenével* tanított, zenével inspirálta táncra a gyerekeket, ők pedig zenei érzelmeket, üzeneteket, hangulatokat jelenítettek meg mozgásban, képen, szóban. Dalcroze és Steiner zenei darabok motívumait ábrázoltatta ki ritmikus mozdulatokkal (Kenesei, 1994; Daragó, 2012; Carlgren, 1970/1999). Orff célja a zenei gyakorlatok cselekedtetése az „Orff-hangszerpark” különféle hangszerein: dobok, ütős hangszerek, xilofonok, metallofonok, csörgők, sípok, természetes anyagokból készült népi hangszerek és az emberi test segítségével (Andorka, 2013). További célja volt a társas zenélés, a spontán hangszeres kíséret, a zenei párbeszéd, a közös mese-hangszerelés és közös éneklés által kialakítani „a felnőttkori zenélés, a »komoly« hangszerek tanulásának igényét” (Pukánszky & Németh, 1996). Dalcroze és Montessori is tanít zenei alapismereteket, mindkét pedagógus „megtanítja a hangjegyírást, kottaolvasást, éneklést, illetve hangszeres játékot, szorgalmazza a zenei improvizációt, mely nem csak a gyermek stílusérzékét, hanem egyben kreativitását is fejleszti” (Daragó, 2012. 6). Montessorinál a gyerekek a hangmagasságot, hangszínt, hangerőt tanulják megkülönböztetni, amikor harangokkal játszanak (Montessori, 1940/1995). Kodály és Kokas koncepciójában a zenei nevelés alapját képező darabok legfontosabb kritériuma a minőség, az igényesség és a színvonal, minden élményforrás csak művészi értékű tiszta zene által képzelhető el (Kodály, 1941/1982. I). Kokasnál azonban nincs hangszerhasználat, sem zeneelméleti alapok átadása, sem polifóniaérzék-fejlesztés, miként Orff-nál, Kodálynál vagy Steinernél. Ehelyett aktív zenehallgatás van – a legnemesebb nemzetközi zenei hagyományból. Elmondhatjuk, hogy a művészetekkel dolgozó alternatív pedagógiai irányzatok mindegyike elsődleges szempontnak tartotta a nemes, tiszta forrásból táplálkozó alkotásokat, az értékes, magas színvonalú műveket<sup>78</sup>.

<sup>77</sup> A népdalok szerepét, a népdaltanulás célját a pedagógiai koncepciókban ld. 3. sz. Melléklet 8. táblázatban.

<sup>78</sup> A zenei hang szerepét a pedagógiai koncepciókban ld. 3. sz. Melléklet 8. táblázatban.

### ***A csend funkciója***

Kokas szerint a ma emberének a csendet is tanítani kell – a csendet, nemcsak a hallgatást. Tanulni kell a csend megteremtését kívül és belül, a csend keresését, amelyben az ihletek, gondolatok születnek, az érzelemgazdag, egyéni csendet, a személyeset, a belső figyelem csendjét, az éber és termékeny csendet. *„Az elpihenéssel kezdem. Azt is tanítani kell, kevesen ismerik”* – mondja Kokas (2002).

Csend, csendtartás, csendgyakorlat: míg Montessorinál mindennapos mozzanatok az önmegetartóztatás, az önfegyelmre nevelés folyamatában és a munkafolyamat zavartalanságát hivatott biztosítani (Montessori, 1940/1995; Kenesei, 1994; Pethő, 2011), addig Kokasnál a csend nem egyszerű hallgatás, hanem a zenébe való belépés előszobája, a lélek, a kedélyek lecsendesítése, a felkészülés pillanatai a zenebefogadásra (Kokas, 2002). Az önfeledt, kreatív alkotómunkának – amelyet flow-élményként már említettünk – feltétele ugyanis a zavaratlan, teljes és mély „figyelmi fókusz”, hiszen a műalkotás *„szinte transzcendentális figyelmet és elmélyülést”* igényel, amikor *„az észlelés és az aktivitás határai összemosódnak, a tér és az idő eltűnik, és nem a tudatos gondolkodásunk dominál”* (Vass & Deszpot, 2018. 230-232)<sup>79</sup>. Montessori és Kokas csend-gondolata pedagógiájuk egyik közös pontja (Montessori, 1940/1995; Kokas, 2002), Kokas úgy értékeli Montessori csendről szóló tanítását, mint amely *„tanításának legszebbike. Ha közös programot készítenénk Montessori tanítókkal, a csönd gyakorlása lenne az alfája és omegája. (...) Amikor a dottoressa figyelmet épített, a csöndet gyakorlatba foglalta”* (Deszpot, 2014a. 8). Montessori gyakorlatias értelemben, a zavaratlan munkavégzés jegyében építette rendszerébe a csendgyakorlatot, miként korábban rámutattunk, nála addig terjed a gyermeki szabadság határa, amíg nem zavarja a többiek önálló tevékenységét (Montessori, 1995).

### ***Tánc, mozgás, dramatikus játék***

*„Az emberi világ létmódja a mozgás. (...) A mozdulat az emberben rejlő csoda megtestesülése”* (Schaffhauser, 2018, 23-24) – vélik Pethővel együtt a reformpedagógiák képviselői, éppen emiatt szántak kiemelt szerepet módszerükben a mozgásnak és táncnak (ld. Dalcroze és Orff táncimprovizációit, vagy Steiner és Dalcroze euritmiáját, emellett Kokas foglalkozásainak átváltozó táncait). A tánc, a mozgás, a mozgásos játék, a dramatizált mozdulatsorok, a színjáték közötti határ elhalványul, de mind a hét koncepció esetében szükség van önközlő bátorságra, rugalmasságra, külső és belső figyelemre, a helyzetben való teljes jelenlésre, emellett az

---

<sup>79</sup> A csend szerepe a pedagógiai koncepciókban ld. 3. sz. Melléklet 8. táblázatban.

improvizáció és kézműves alkotás pillanataiban plaszticitásra, képzelőerőre, finom-motorikus mozgási képességekre is. Mindez egyszerre aktivizálódik abban, aki aktívan vesz részt a dramatizáló zenei-improvizatív vagy ábrázolós foglalkozásokon. Ugyanis „*a mozdulatművészet nem torna és tánc, nem balett és nem sport, nem is ritmikus, nem is ritmustalan torna, nem is testhigiénia, sem gyakorlati egészségtudomány, hanem a fejlődésnek új produktuma, mely a mai létfokán már külön kategóriát s ennek megfelelő elbírálást követel*” (Dienes, 1929. In Boreczky, 2021. 147).

A tánc, a mozdulat-közlés, a testtel ábrázolt belső történetek, gondolatok leginkább Dalcroze és Kokas számára voltak elemi fontosságúak. Steiner euritmiájában az egymásra és a koreográfiára való figyelés került előtérbe bizonyos mozdulatsorok végigjátzásakor, amely a zene dallamfordulataira, ritmusváltozásaira, vagy éppen a mese elhangzó eseményeire reagált, de nem teljesen szabadon, hiszen az egész tevékenységet a tanító vezette. Dalcroze és Kokas számára éppen ez, a gyermek saját mozdulata, önmaga-közlése, képzelete a legfontosabb, nem a tanult minták, hanem a gyerekek saját gondolatai. Kokas emiatt jegyezte le, vételezte hangszalagra, rögzítette videófelvételre gyermektanítványai átváltozós történeteit, noha ez a kor adottságai és multimédiás lehetőségei miatt nagy erőfeszítéseibe került. A gyerekek önfeledt tánca-mozdulata, spontánul születő meséje, én-története a legfontosabb gyermeki közlés Kokas számára, mindig ez jelentette a valódi értéket. Steiner véleménye ezzel egybehangzóan az, hogy „*aki még sohasem látott önfeledten táncoló kisgyereket, annak fogalma sem lehet róla, milyen szenvedélyesen izgatja a ritmus*” (Carlgren, 1970/1999. 46). Sőt arról sem, hogy milyen gazdag az élmény- és érzélemvilága, milyen őszinte az ön-megmutatása. Zene és mozgás összekapcsolása a gyerekek ösztönös, elemi igénye, testük késztetést érez a mozgásra, amikor zene szól, amikor a zene megszólítja őket, „*a ritmikus mozgás egyike a legősibb kifejezőmódoknak, amelyekkel a gyermek formába öntheti fantáziaélményeit, márpedig ösztönösen is erre törekszik*” (Carlgren, 1970/1999. 51). Ebből a felfogásból táplálkoznak a steineri pedagógia jellegzetes mozzanatai, a már említett hónapvégi dráma- és művészeti kiselőadások, amelyek a Waldorf-pedagógia fontos alkotóelemei (Carlgren, 1970/1999).

Tánc, zenére történő mozdulatok, dramatikus játékok – nem egyszerű tornagyakorlatok, mindazonáltal azok ugyancsak fontosak és szükségesek a harmonikus testfejlődés szempontjából. A drámajátékokban mindkét aspektus megjelenik: dramatizáláskor a testmozgás és a képzelet, az izom és az esztétikum, a cselekvőképesség és a művészet találkozása realizálódik, amely minden gyermek fejlődésének fontos komponense. „*A zene, a mozgás, a színjátás a gyermeki*

*önformálás, önismeret sajátos eszközei, amelyek egyben a másik ember megismerését is szolgálják” (Pukánszky & Németh, 1996).*

Lichtwark és Kodály pedagógiája ilyenként eltérést mutat a többi pedagógus elképzeléséhez képest. Kodály számára ugyanis az éneklés az elsődleges, és bár az énekes körjátékok kapcsán hangoztatja, hogy *„a zene és testmozgás szerves kapcsolata: énekes játék a szabad ég alatt, ősidők óta a gyermek életének legfőbb öröme”* (Kodály, 1941/1982. I. 62), és mint életreformer, az iskolai tornaórát és néptáncot kiemelten hangsúlyozta, a testmozgást rendszeresen gyakorolta, a zenei nevelés megreformálása rendjén mégsem iktatta programjába a mozgásos daltanulást, illetve népi gyermekjátékokat (Stipkovits, 2012). Lichtwark pedig a képességfejlesztés egészen más területén tevékenykedett, a mozgás beiktatása a képzőművészeti nevelésbe fel sem merül az ő esetében.

### ***Festés, rajzolás, kézművesség***

Lichtwark legelső művész-pedagógusként már az 1890-es évek végén nemcsak felismerte az iskolai rajztanítás szükségességét, és nemcsak szóvá tette annak teljes hiányát a nevelés folyamatában, de szintén ő volt az, aki mindent megtett a gyerekek rajzolásra való készítetése, rajztehetségének kibontakoztatása, sőt a festészet, mint művészeti ág újrafelfedezése, rehabilitálása és széles tömegekkel való megismertetése érdekében (Kay, 2002). *„A gyermeki alkotások erejének kibontakoztatása a szabad rajzolással és festéssel az új rajztanítás vezérfonala lett. (...) Általános nevelési elv lett a művészi nevelés, amely minden órát befolyásolt, ahol az alkotói és emocionális erő kibontakozott”* (Liebertz, 1988. In Joó, 2014. 85).

A „hetek” tagjainak egyaránt törekvése volt, hogy az oktatás teljes folyamatát hassák át a művészetek. Lichtwark, Steiner és Kokas ebben úttörők voltak, mindhárman felismerték a gyermekrajzok üzenetközvetítő funkcióját, művészi értékét (Sorensen, 2018). Frans Carlgren megállapítása a Waldorf-iskolákról érvényesíthető a Montessori-intézményekre is, azaz a gyakorlat szervesen összefonódik minden műveltségterület oktatásával, ami nem egyszerűen csak interdiszciplinaritást jelent, hanem azt is, hogy a nevelés-oktatás teljes folyamatát átszötte a művészetek általi nevelés és kézi alkotás. A Waldorf-iskolákban *„az alsóbb osztályokban minden tantárgyban helyet kap a festés, rajzolás, gyurmázás, zene, szavalás és kis jelenetek eljátszása”* (Carlgren, 1970/1999. 55). Steinernél ezenfelül a felsős diákok gyakorolják a nagyobb kézügyességet és jártasságot igénylő faragást, bábkészítést, jelmezkészítést is, kisebb gyerekek

pedig a kézimunkázást, varrást, horgolást, kötést. Steiner célja mindezekkel nem az, hogy „a gyermekeket művésszé, hanem hogy alkotó emberré nevelje” (Carlgren, 1970/1999. 304).

Montessori pragmatikus elvek alapján iktatta programjába a sokféle kézműves foglalkozást: a rajzolás, festés, vágás, hajtogatás, textilmunka, modellezés és építés által a különböző eszközök és szerszámok használatát kívánta a gyerekekkel begyakoroltatni (Stein, 2018). És míg Kodály véleménye szerint a lehető legkorábban kell a gyermekek zenei nevelését elkezdeni (Kodály, 1941/1982. I.), addig Steiner ugyanezt a gyerekek színekkel való találkozásáról mondja: „A lehető legkorábban kezdjük a színekkel kapcsolatba hozni a gyermeket” (Steiner, 2018. 44), a színeket pedig a Goethe-féle értelmezés szerint érzésekkel társítani.

A Kokas-foglalkozásokon a zenehallgatást és átváltozó táncokat, valamint történetmesélést képi ábrázolás követte, ugyancsak narráció társításával. A gyerekek különböző technikákkal és eszközökkel festettek-rajzoltak (ecsettel, tenyérrel, ujjakkal, lábbal – ld. *Színes erdő*, Kokas et al., 2013), rendszerint a földre terített nylonon hasalva, máskor papírra vagy éppen lepedőre és házfalra. Egy zalai falu préházának falát például Beethoven zenéjére díszítették színes figurákkal a gyerekek (Kokas et al., 2013). A zene a festés-alkotás alatt is végig szólt, és ezúttal az is festett, aki amúgy nem szokott részt venni a képalkotás folyamatában. Ezúttal is csendben, némán, a zenére figyelve munkálkodnak a társak, egymást nem zavarva. Pállay József, aki Kokas munkatársaként a rajzoló-festő tevékenységeket vezette, nem adott más instrukciót a festéshez, csupán ennyit: „Amit a vershez és a zenéhez magatokban láttok, elképzelték, azt rajzolhatjátok és majd festhetitek is később” (Kokas, 1992. 121)<sup>80</sup>.

### ***Versengés- és osztályozás-mentesség***

A gyerekek ebben az új viszonyrendszerben nem egymáshoz mérik magukat, a pedagógus sem egyforma mércével mér, hanem egyéni teljesítményt, individuális képességfejlődést figyel, az oktatás-nevelés-értékelés folyamatában egyaránt differenciál. Ezzel is tanítványai igazságérzetét, együttérzését, empátiára való képességét fejleszti, egyszersmind egymás iránti felelősségvállalásra neveli őket.

Steiner pedagógiai rendszerében például ún. „epochák”, korszakok vannak, amelyek négy-hat hetet ölelnek fel, és amelyek egy-egy nagyobb témát merítenek ki. A tudományterületek mentén tömbösített tananyagrendezési elv lehetővé teszi a mélységi témafeldolgozást, az alapos áttanulmányozást és a hosszantartó bevéődést (Carlgren, 1970/1999). Ez az epochális rendszer

---

<sup>80</sup> A képi megformálás szerepét a pedagógiai koncepciókban ld. 3. sz. Melléklet 8. táblázatban.

steineri sajátosság és megkülönböztető jegy a reformpedagógiai iskolarendszereken belül. A szóbeli értékelési mód, a dicsérő-pozitív hozzáállás és az osztályozás teljes hiánya ugyanakkor kapcsolópont a többi alternatív iskolakoncepcióhoz.

A tárgyalt alternatív- és reformpedagógiák tipikus jellemvonása, hogy azokban nincs tankönyv, sem szoros értelemben vett, előírt tanmenet, ami arra kényszeríti a tanárt, hogy minden tevékenységet előzetesen, a diákok aktuális igényeihez, fejlettségi szintjéhez mérten megtervezzen. Többletmunkát jelent a pedagógusnak az is, hogy folyamatos és részletes, minden készségre kiterő, egyéni írásbeli értékelést végez minden diákjáról, a munkafüzetek, projektek, tanári megfigyelések és portfólió segítségével pontosan tudja az eredményeket, látja az elakadásokat, és naprakész, differenciált tervet, esetenként személyre szabott gyakorlatsort készít a lemaradók felzárkóztatására. A pusztán művészetpedagógiai rendszerekre még kevésbé jellemzőek az ilyenfajta, vagy akár szóbeli pedagógusi értékelések, sőt a szoros értelemben vett értékelés teljesen ki is marad azokból. A gyerekek munkáit, mint művészi alkotásokat szemlélik, beszélgetnek azokról, az alkotás folyamatáról, de mércéhez, egymáshoz, vagy bármilyen elváráshoz való mérésük fel sem vetődik. Kokasnál ugyanakkor a portfólió helyett megjelenik a szóban (hangfelvételre is), illetve írásban készített jegyzet a gyermekalkotásokról, amelyek azonban nem a művekre (rajzokra, festményekre, átváltozó táncokra, történetekre) reflektálnak, hanem a belső, lelki folyamatokra, amelyek Kokas számára elsődleges jelentőségűek (ld. Kokas, 1992; 1998; 2012). A kutatásunkban vizsgált hét pedagógusra tehát egyaránt érvényes, hogy nem osztályoznak, ismeretlen a feleltetés, a buktatás, a hagyományosan értelmezett házi feladat, tehát nincs se teljesítménykényszer vagy hatékonyság szerinti hierarchia, stressz vagy szorongás, se versengés vagy versenyszellem (Kokas, 1992; *Magamról magamnak*. Kokas et al., 2007), helyettük bemutatók, egymás és a szülők előtti előadások, ünnepélyek, kiállítások vannak – leginkább Lichtwark és Steiner esetében (ld. Kay, 2002; Carlgren, 1970/1999). Montessori támogatta a gyerekek önértékelésének fejlesztését, jóllehet írásaiban nem tért ki a pedagógiai értékelésre (ma a Montessori-iskolákban „tervkönyvet” és „tanulmánynaplót”, illetve „fejlesztőtervet” használnak. Stein, 2015).

A tanulócsoporthoz tudásszint, életkor, nem, származás, társadalmi-szociális háttér, de még fizikai-értelmi képességek szempontjából is vegyes csoportok, melyek tagjai egymás segítése révén közösséget alkotnak. Ez a közösségi szellem meghittséget sugároz, amelyben optimálisan történhet a nevelés. Ugyanakkor megvalósulhat a társak, a kisebbek, gyengébbek megsegítése, tisztelete, a felelősségre nevelés is. „Az állandóság, ismétlődés, a biztonságot nyújtó viszonyulási

lehetőségek gyakorlása nagymértékben elősegíti a Waldorf-iskolákra oly jellemző bensőséges, családi osztály- és iskolai légkör kialakulását” (Pukánszky & Németh, 1996). Legerősebben Montessorinál jelenik meg az önálló tanulás, az önnevelés, mint alapelv – természetesen segítséggel, amennyiben szükséges és amennyi elégséges (ld. Montessori, 1940/1995)<sup>81</sup>.

### ***Transzferhatás***

„A járás, beszéd, gondolkodás, ez a három képesség egymásból következik. A mozdulatok, a motorikus tevékenységek összessége hatással van az agyban lévő beszédközpont fejlődésére és az egész agyberendezésre” (Carlgren, 1970/1999. 38). A steineri pedagógia erre a meggyőződésre alapozva nevel, miközben tudja, hogy minden összefügg mindennel, a tanításban-nevelésben különösen is – egymást segítik vagy gyengítik a gyerekekben és gyerekek között végbemenő folyamatok. A pedagógus hatások egész rendszerét hozza működésbe, amikor kapcsolatba kerül a gyerekekkel. A kognitív agyi funkciók aktivizálása nem csupán a logikai gondolkodást fejleszti, a művészetek, művészi képességek fejlesztése sem csupán esztétikai nevelést jelent. Minden pillanatban számolni kell a másodlagos, sőt harmadlagos hatásokkal is, amelyek potenciálisan, rejtetten vannak jelen a nevelésben. A nevelő nemcsak a képzeletet fejleszti, amikor aktivizálja azt, hanem a gyermeket, az egész személyiséget, annak minden részét, teljes kompetenciarendszerét is formálja. Egészen más hangsúly esik a művészeti nevelésre, táncra, zenére, rajzolásra ebben az értelmezésben. Egészen más miatt lesz fontossá a ritmusérzék, az aktív zenélés, az alkotás, a közlés – nem önmagáért, hanem a gyermekért.

Arra már a Kr.e. 5. században Platón is rádöbrent, amit később tanítványa, Arisztotelész megerősített, hogy a „muziké”, a múzsai művészetek, a zene-tánc-költészet (egységes) művelése elengedhetetlen az erényes, kulturált ember kineveléséhez, hiszen a zene és a természettudományi ismeretek szimultán tanítása egymás hatását, érvényességét erősíti. Platón hangsúlyozta a zene pszichopedagógiai hatását, ő „feltétel nélkül hisz a zene lélekformáló erejében: »a ritmus és a harmónia hatol be legjobban a lélek belsejébe«” – vallotta (Pukánszky & Németh, 1996). Arisztotelész pedig már a reformpedagógia mozgalmának megjelenése előtt 2200 évvel kimondta az általunk tanulmányozott „hetek” pedagóguscsoport egyik művészetpedagógiai alapelvét: „Egyedül a »muziké« képes az »éthoszok« közvetlen megjelenítésére” (Kelecsényi, 2016. s.p.). „Arisztotelész talán még Platónnál is nagyobb fontosságot tulajdonít a zenének. Úgy véli, hogy a

---

<sup>81</sup> A bizalmi légkör szerepét a különböző pedagógiai koncepciókban ld. 3. sz. Melléklet 8. táblázatban.

*zene képes az indulatok és szenvedélyek levezetésére, s így megtisztítja az erkölcsöket*” (Pukánszky & Németh, 1996).

Kodály ismételten hangsúlyozta, hogy a zenei nevelésnek valóban van a zenei képességeken túli transzferhatása más, nem zenei képességekre is: *„a zene nemcsak zenére tanít”,* de a számolási, olvasási, helyesírási, grafikai érzék, sőt a gyerekek önérzete is fejlődik, *„a gyermek emberi fejlődésének nincs ennél hatásosabb eszköze”* vallotta (Kodály, 1941/1982. I. 304-305). Kokas a kodályi gondolatot vitte tovább, sőt kutatta és kontrollcsoportos pszichopedagógiai vizsgálattal kimutatta, hogy a *„zenei képességek fejlesztésével intenzívebb fejlődésnek indulnak a gyermek egyéb képességei”* (Kokas, 1972. 3, 55) – ez tehát Kokas disszertációjának egyik hipotézise. Megfigyeléseinek, méréseinek konklúziójaként Kokas kimondja, hogy *„a Kodály koncepciója szerint vezetett zenei nevelésnek van transzferhatása a gyermek egyéb képességeire, éspedig a mozgási, az egyensúlyozási és a megfigyelőkészségre, azonkívül a számtani valamint a helyesírási teljesítményekre”* (Kokas, 1972. 57), sőt a koncentrációs és megfigyelőképességre, az összefüggések meglátására és más, nem művészeti kompetenciákra, tehát az intellektuális fejlődésre is.

*„Közismert tény az ének-zenei tagozatú osztályok magasabb tanulmányi eredménye, gyorsabb felfogóképessége, jobb helyesírása és nyelvi teljesítményei”* (Kokas, 1972. 3). Amint korábban említettük, pszichológiai hatásvizsgálatok (pl. Barkóczi & Pléh, 1977) kimutatták, hogy *„az egységesítő (integratív) nevelés tantárgyközi áttételei (transzfer hatás) révén a művészeti nevelés pedagógiai katalizátor lesz. Gyorsítja, könnyíti a másféle társas viszonyulások, különböző tárgyak felfogását, ismeretek feldolgozását, összefüggéseinek megértését”* (Deme, 2016. 2).

A transzferhatás valójában *„a ritmusképzés figyelemfejlesztő hatása a matematikára, vagy a biztosabb hallásé a helyesírásra: »az egyik tantárgy hatása a másikra«”* (Kokas, 1972. 15). Ezt a transzferhatást, mint összefüggő rendszert a pszichikus funkciók fejlesztésének potenciáljaként értelmezzük, tehát *„hatása messze túllépi a zene speciális tartalmának és anyagának határait”* – egyszóval terápiás érvényű (Kokas, 1972. 8). Kodály megállapításait alátámasztják Kokas már említett *„antropometriai vizsgálatainak eredményei, amelyek az énekes-ritmikus képzés légzőfunkció-javító szerepét igazolták”* (Döbrössy, 2004. 41).

A különböző képesség-területek transzferhatásait nemzetközi kutatócsoportok már vizsgálták: Kokas (1972) és Yang munkatársaival (2014) az ének-zenetanulás helyesírással és matematikai képességekkel, Barkóczi és Pléh a kreativitással (1977 – ld. Barkóczi, 1977/1996), Zsolnai és Józsa a szociális készségek fejlődésével (2002, 2003), Laczó (1985) és Schellenberg (2002, 2004, 2006,

2015) az intelligenciával, Babo (2004), Nicolich (2008), Biasutti és Concina (2013), Dolegui (2013), Schellenberg és Weiss (2013), Sala és Gobet (2017), Pogue (2018), Degé (2020) a nem zenei, kognitív, valamint tanulmányi teljesítménnyel, Zanutto (1997) a zene olvasással és nyelvi készségekkel, illetve Csehi (2020) a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos transzferhatásait kutatták (ld. Janurik, 2008). Butler (2015) zenepedagógiai kutatásában Kodály, Dalcroze, Suzuki és Orff módszereit veti össze szocializációs, kognitív, nyelvi és érzelmi fejlesztés szempontjából és megállapítja, hogy a kora gyermekkori zenei nevelés minden vitális funkció fejlesztését hatékonyan segíti, és ez a fajta nevelésszemlélet, amely a zenét szervesen integrálja a különböző pedagógiai folyamatok minden fázisában, még mindig hiányterület. Hallam (2010) is hasonló eredményre jut a zene intellektuális, szociális és személyiségfejlesztő hatásait mérve, illetve James és munkatársai (2020), Abraham, Shifres és Justel (2019) a zenélés, illetve zenehallgatás és életkorral összefüggő kognitív hanyatlás kapcsolatának neurofizikai eredményeit, Gupta, Bhushan és Behera (2018) pedig a zenehallgatás, az agyműködés és figyelmi képesség összefüggéseit (utóbbi) EEG-vel segített módszerrel vizsgálva. Kimutatható<sup>82</sup>, hogy „a gyermekkorban mért kreativitásnak erős prediktív validitása van a felnőttkorra” (Pléh & Barkóczi, 2016. 52), a zenei nevelésnek pedig az értelmi-kognitív, illetve emocionális-szociális kompetenciák fejlődésére és a szubjektív jóllétre (Harmat, 2016).

### ***Interdiszciplinaritás***

A reformpedagógusok közül egyértelműen azok alkalmazták hatékonyabban, sokrétűen az interdiszciplinaritás elvét, akik egész iskolarendszert dolgoztak ki, mint például Montessori és Steiner, ugyanakkor legeredményesebben aknázták ki a különböző módszerek transzferhatásait. Steiner a földrajz, történelem és egyéb tantárgyak oktatását például az adott ország vagy nép jellegzetes, hagyományos zenéjének hangszeres eljátszásával, népdalainak megtanulásával és eléneklésével együtt tanította (Carlgren, 1970/1999). Ez az integrált oktatási elv valósult meg az anya- és idegennyelvi, természettudományos, ember- és környezetismereti, testnevelési, ének-zenei, kézműves, gyakorlati, költészeti, drámapedagógiai és képzőművészeti nevelés tantárgyi egységében (Carlgren, 1970/1999). „A Waldorf-óvodában pedig a mindennapok bármilyen tevékenységéhez kis dalokat, ritmikus játékokat kapcsolnak, az egyéb tevékenységeket is átítatja a zene” (Pethő, 2017. 123). Steiner, miként Montessori is, a nevelés egészét komplex formában, a művészeti nevelés különböző formáival, technikai megoldásaival ötvözve képzelte el, hiszen az

---

<sup>82</sup> Ld. Torrance, 1988; Barkóczi, 2002.

esztétikai kritérium minden műveltségterületet érint (Montessori, 1940/1995). „*A zene hallani, a rajz látni tanít. Hasznukat, hiányukat minden tárgy megérzi. Nyelvet, helyesírást könnyebben tanul a »vájtfülű«*” – sorolja Kodály a zene képességfejlesztő, tantárgyakra átszármazó hatását (Kodály, 1941/1982. I. 268), és tudjuk, fordítva is igaz, a tárgyakban való jártasság erősíti teljes tudásbázisunkat, gazdagítja világlátásunkat, egyik készség fejleszti a másikat. A művészeteknek pedig különösen hangsúlyos szerep jut ebben a személyiségformáló folyamatban.

### **3.3.3. A pedagógiai koncepciók közötti eltérések**

Nem tudjuk pontosan, hogy a „hetek” tagjai vajon életük során találkoztak-e egymással, avagy ismerték-e más alternatív iskolakísérletek gyakorlatait, és ha igen, melyeket és milyen mértékben inspirálta őket saját koncepciójuk megalkotásában, azonban információink vannak arról, hogy némelyikük minden bizonnyal ismerte más művészetpedagógiai módszereket. A fenti elemzés alapján megállapíthatjuk, hogy a felvázolt hét pedagógiai program bizonyos részei eltérnek egymástól, ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy azok alapelvei között nem található ellentmondás. Sőt az egyes tanok és gondolatok egybehangzó véleményt, hasonlóságot tükröznek, még ha másként képzeltek is el a célok megvalósítását és olykor más-más célt fogalmaztak is meg. Ebben a fejezetben – a hét művészetpedagógiai elképzelés elemeinek megfeleltetése után – a különböző fogalmak köré csoportosított összehasonlításban azokat a sajátosságokat emeljük ki röviden, amelyek eltérést mutatnak a többi elképzeléshez képest. Ezekről a Kokas-módszerrel való összehasonlításban már némi szó esett, itt átfogóbban, mind a hét koncepcióról egyszerre gondolkodva emeljük ki azokat.

#### ***Euritmia***

Az euritmia – a mozgásművészetnek e válfaja – is megkülönböztető elem a hét pedagógus művészetekkel kapcsolatos módszertani eljárása között. A pedagógiai értelemben használt euritmia, mint testbeszéd – ahogy korábban kifejtettük – a zene és a test kifejező erejének találkozásából születik. Jellemzője a szomatikus közlés, a zene „kiábrázolása”, a művészi jelleg, és jelentésében eltér az orvosi jelentésű euritmia-fogalomtól, de a Dalcroze és a Steiner-féle euritmia között is vannak különbségek – ők az euritmia pedagógiai célú gyakorlatának első alkalmazói (Carlgren, 1970/1999; Daragó, 2012). Carlgren megfogalmazásában az euritmia a mozdulatok költészete, „*a nyelv hangzóira, vagyis a magán- és mássalhangzókra épülő művészet... tehát látványként megjelenített beszéd és ének*” (Carlgren, 1970/1999. 84). Formái igen

változatosak a ritmusos, alliterációs gyakorlatoktól egészen az iskolai színpadon bemutatott lírai-drámai, groteszk-bizarr és zenei produkciókig (Carlgren, 1970/1999). Mindezek alapján kapcsolatot feltételezhetünk Steiner antropozófiája, világszemlélete és euritmia-elmélete között (ld. Palánki, 2011a). A Waldorf-iskolákban a gyerekek koreográfia szerint táncolják el a kompozíciót – így a steineri euritmia valahol a tánc és gimnasztika határterületére helyezhető, amelyben jelen van az egymásra figyelés, de amelyre kevésbé jellemző a szabadságelv, míg Dalcroze esetében a spontán improvizáció módszere is hangsúlyosan jelen van (Tan et al., 2010).

A művészi euritmia, amelyet Dalcroze és Steiner beemelt a pedagógia fogalomtárába, tulajdonképpen mozgásművészeti mozdulat-szekvencia, az ember bel- és külvilághoz való viszonyában érvényesülő harmónia, ősi nyelven és formákkal történő nonverbális beszéd, üzenetközlés: a mozgás, hangzás, ritmus, hangszín, tempó, tartam, hangerő előtérbe kerülése, *„miközben a szótartalom helyett a beszéd életelemei erősödnek fel”* (Bagdy, 2005. 53). Steiner és Dalcroze felismerték az euritmiában rejlő képességfejlesztő lehetőségeket, azaz a transzferhatások érvényesülését az izomtónus-fejlesztésre, mozgás-koordinációra, harmonikus mozgás- és beszédritmus alakítására, a beszédfigyelem, fonémikus hallás fejlődésére, térbeli tájékozódásra, mozgásos gátlások, az apátia oldására, az információk és történetek mozgás általi bevézésére, a szociabilitásra, a figyelem-koncentrációra, az emlékezőképesség serkentésére, stb. (ld. Kenesei, 1994; Carlgren, 1970/1999)<sup>83</sup>.

### ***Zenei nevelés***

A zenei nevelés – Lichtwark művészetpedagógiáját kivéve – a „hetek” pedagóguscsoport módszertani elképzelésében igen fontos szerepet töltött be. Ilyen értelemben ez a kritérium egyesíti, illetve egy csoportba rendezi azokat, de a hat reformpedagógus nézetei több síkon eltérnek egymástól, kiváltképpen tartalmi, módszertani és teleológiai szempontból. A zene valóban jelen van például Montessorinál, viszont kevésbé fontos szerepet tölt be, mint Kodálynál, Kokasnál, Orffnál és Dalcroze-nál, akik módszerében a zene fundamentumként szerepel, tehát minden mozzanat a zenéből indul ki és zenei jellegű. Ugyancsak megkülönböztető jegy a zene és mozgás összekapcsolása ezekben a gyakorlatokban, Montessorinál és Kodálynál ugyanis a hangzó zenéhez nem feltétlenül társul mozdulati elem, míg Orff, Dalcroze és Kokas esetében a zene és (tánc)mozdulatok, mondhatni, azonos fontosságúak. Funkciójukat tekintve is eltérések vannak a

---

<sup>83</sup> A mozdulat általi önkifejezés formáit és szerepét az alternatív pedagógiai koncepciókban ld. 3. sz. Melléklet 9. táblázatban.

zenei elemek, eszközök használatában: Kodály és Montessori a zenei készségek fejlesztését leginkább a zenei írás-olvasás elsajátítása, a hangjegyírás, kottaolvasás, helyes intonáció és hangszerstanulás értelmében tartották fontosnak (Daragó, 2012)<sup>84</sup>. Montessori ezért nemcsak zenét, de zajokat, zörejeket és különböző hangokat is használt a hallásfejlesztés és a későbbi hangszerstanulás érdekében. *„Az a gyerek, aki ilyen gyakorlatokat végzett, felkészültebb a zenehallgatásra és gyorsabban tanul zenét”* – mondja Montessori (1940/1995. 131).

Steiner és Kodály hasonlóan gondolkodnak, amikor a zenei nevelést kora gyermekkorban kezdik és – miként Kokas is – vallják, hogy a muzikalitás megléte vagy annak hiánya nem feltétele a zenés foglalkozásokon való aktív részvételnek, sőt hisznek a hallás és zenei érzékenység fejleszthetőségében. Kodálynál az énekhang jelenti elsődlegesen a „hangszert”, emellett többnyire a furulya jelenik meg (Stipkovits, 2012), Dalcroze a tanári (zongora)játékot, Orff gyakran saját készítésű hangszereket<sup>85</sup> és a testet, Montessori főként a ritmushangszereket, Steiner a kóruséneklést, emellett az egyszerű hangszereket<sup>86</sup>, később a szólóhangszereket (Carlgren 1970/1999; Pethő, 2011), Kokas pedig a hangszeres zenei kompozíciókat részesíti előnyben (Kokas et al., 2013).

Kokas újítása a zenei tevékenységek sorrendiségében is megnyilvánult, ő ugyanis előbb hangfelvételtől egymás után többször végighallgattatta a gyerekekkel a rövid, egy-két perces új zenei darabot, és miután ismerőssé lett, azután jelenítették meg a zene üzenetét táncukkal a gyerekek. Ezzel szemben Dalcroze az azonnali látvánnyá alakítást tartotta fontosnak, amely tánc zenei alapját ő maga játszotta, többnyire zongorán improvizálta. A kokasi gondolatrendszer legfőbb megkülönböztető szempontja az, hogy a zenehallgatás nem a zeneértés vagy a jó zenehallgatóvá való nevelés érdekében van jelen a pedagógiában, miként Montessori vagy Steiner esetében, hanem az önkifejezés lehetőségének a megteremtéséért.

---

<sup>84</sup> Jól összegezhető Kodály zenei nevelésének hangsúlyai a már említett, a *Zeneművészeti Főiskolán* elhangzott tanévzáró beszéd felhívó mondataiból: A hallás fejlesztése a legfontosabb! Skálát, ujjgyakorlatot szorgalmasan játssz! Játssz taktusban, szépen. Korán tanul meg a harmónia alaptörvényeit. Jól hangolt legyen a hangszered. Énekelj kottából, hangszer nélkül. Tanul meg papíron is megérteni a zenét. Gyakran járj szabadban. Lélekben is táplálkozz egészségesen. Rossz műveket ne terjessz. Ne mulassz el egyetlen alkalmat sem, amikor másokkal együtt zenélhetsz. Szeresd hangszeredet. Becsülj meg minden zenészt. A jó mesterek (mindenekelőtt Bach) zenéje mindennapi kenyered legyen. Légy szerény! Csodáld a zene végtelen hatalmát. Gyakran énekelj karban. *„A zene nemcsak ujjaidban, hanem fejedben és szívedben is lakozik”*. A tehetség képezhető és fokozható. Élj eleven, sokoldalú zenei életet. Hallgass figyelemmel minden népdalt (Kodály, 1941/1982. I. 276).

<sup>85</sup> Például: xilofon, harangok, metallofon, dob, ütődob, gong, cintányér stb.

<sup>86</sup> Például: furulya, fém és fa ütős hangszerek.

Ez a sokszínű és részben eltérő eszköztár, valamint az alkalmazott eljárások mégiscsak *egyetlen* találkozási pontban futnak össze: a gyermeki személyiségfejlesztést, a teljes ember nevelését szeretnék elérni mind a heten a művészetek élményszerző ereje által.

### ***Festés, rajzolás***

A rajzolás-festés művelete eleve improvizatív jellegű tevékenység, egyéni elképzelést feltételez, egyénhez kötött a kivitelezése is, hiszen személyi adottságoktól, tehetségtől, türelemtől, elkötelezettségtől és sok más külső-belső tényezőtől függ. Mind a négy reformpedagógus, aki a festést-rajzolást pedagógiai módszerébe integrálta – Lichtwark, Steiner, Montessori és Kokas – a gyermekben rejlő művészre voltak kíváncsiak, de egymástól eltérő fókusszal.

Lichtwark esetében a hangsúly a gyermeki alkotáson van, annak eszmei értékén. Steiner a gyermekrajzok színhasználatára, a tónusokra figyel és azok üzenetközlő erejére (Carlgren, 1970/1999). Steinernél minden tudományterületet áthat a művészeti nevelés, ilyenként a rajzolás az indulatok kiélésének tere, lehetősége, és szerinte festés által a gyerekek vérmérsékletét is alakíthatjuk. A színek hatásáról beszél, sőt a színek lelki hatásairól is, valamint azok terápiás lehetőségeinek kihasználásáról (Rudolf Steiner: *A gyermek nevelése*. Ld. Carlgren, 1970/1999). Montessori eszközhasználati elve begyűrűzött a rajztanításba is – ő a sablonokat alkalmazza előszeretettel, amelyek „segítenek” a gyerekeknek az ábrázolásban (Montessori, 1940/1995). Kokasnál korlátlan szabadságban alkotnak a gyerekek és nincs pedagógusi gyermekrajz-értékelés, ő nem értelmezi a mű színhasználatának vagy formavilágának szimbolikáját, ahogy Steiner teszi. Itt a hangsúly a műhöz fűzött narratív elbeszélése van, tehát a gyermek mozgásos, majd képnyelvi ön-közlésén, hiszen a rajzolást megelőzően már eltáncolták a „megfestett zenét” (Kokas, 1992). Kokasnál minden esetben jelen van a zene: a gyerekek csendes, szótlan alkotás közben is hallgatják azt a zenei darabot, ami őket a táncra, majd a vizuális alkotásra ösztönözte (Kokas, 1992).

A művészetpedagógiai koncepciók kiválasztásánál már jeleztük, hogy elemzésünk tárgyát olyan iskolák képezzük, amelyeknek szerves része valamely művészet. A hét közül Montessori és Steiner egész iskolarendszert, azaz minden tudományterületre kiterjedő oktatási-nevelési koncepciót dolgozott ki, és ebbe integrálták többek között a művészeti-esztétikai nevelést – náluk tehát elvárható, hogy azok elemei is megjelenjenek. A képi ábrázolás és a zenei tevékenységek megjelenése ezekben a rendszerekben egészen természetes, alternatív jellegük inkább abban jelenik meg, hogy azokat integráltan képzeltek el az iskolai oktatásban-nevelésben. Értékelésük rendjén fontos ezt is szem előtt tartanunk, valamint azt, hogy a „hetek” többi öt tagja úgy értékelte

elsődlegesnek a művészetpedagógiai módszereket a személyiségfejlesztésben, hogy ők valamely művészeti ág, illetve ágak szaktudósai, tehát saját tudományterületük és érdeklődési körük tárgyát helyezték a fókuszba. Ezek alapján tehát nem csoda, hogy a Kodály-koncepcióban, vagy Orff és Dalcroze esetében nem jelenik meg a rajzolás mozzanata, és az sem csoda, hogy Lichtwarknál, Montessorinál és Steinernél helye van a pedagógiai folyamatban. Kokasnál újszerű, hogy kép, rajz és narratíva hasonló fontossággal bír – miközben Kokas elsősorban zenepedagógus, nem tánc- vagy rajztanár, sem terapeuta. Ennek megfelelően nem a mozdulat, sem a történet vagy a kép, hanem a zene a közös, központi elem.

Mindezek mellett a rajzolás beiktatásának szándéka, célja sem ugyanaz a különböző iskolatípusokban. Montessori mértani formákat, díszítő motívumokat, figurákat rajzoltatott, azokat kellett kiszínezzék a gyerekek, ugyanis ez a rajzolás csupán a kézizom fejlesztésére való. *„A legjobb eszköz a rajzolás befolyásolására nem az, hogy szabad folyást engedünk számára, hanem az, hogy természetes segédeszközét, a kezét gyakoroltatjuk, neveljük”* (Montessori, 1940/1995. 261). Emiatt Montessori foglalkozásain nem fantáziarajz a feladat – nem is tartja értéknek azokat, miként Lichtwark vagy Kokas –, hanem a formák gyakorlása, hiszen a rajz *„az írás elemzésének egyik tényezője. Az úgynevezett szabad rajz nem került be a módszerembe, elkerültem az éretlen kísérleteket, amelyek feleslegesen fárasztóak, csakúgy, mint a förtelmes rajzokat, melyeket a modern, haladó iskolákban oly sokra értékelnek. (...) Mi nem tanítunk sem rajzot, sem modellálást...”* (Montessori, 1940/1995. 258). Ebben az esetben tehát a rajzolás úgynevezett „indirekt módszer” az írástanításban.

### ***Mese, történet***

Steiner különösen nagy hangsúlyt fektetett a kisgyermekkorban történő mesélésre, e korai életszakaszban egyik legfontosabb nevelő eszköznek tartja azt. A meseolvasás, mesemondás, mesélés fontosságára hívja fel a szülők és pedagógusok figyelmét, miközben rámutat a mese gyógypedagógiai, terápiás hatásaira is (Carlgren, 1970/1999). A Kokas-foglalkozásokon elhangzó történetek azonban nem „mesék” és nem a pedagógus mondja el azokat. A „mesélés” itt a gyermek belső világának önként vállalt feltárása, gyermeki történetek, narrációk, képzeletbeli képek, események, amelyek zenehallgatás alatt, a zene és a társak interakcióinak hatására születtek (ld. Kokas, 1992; 2012). A Kokas-foglalkozások gyermek-narratívai inspirációk, asszociációk, énközlések, ön-feltárlkozások: a gyerekek ajándékai önmagukból, saját lelki történéseikből (Kokas, 1998). Szereplőik ők maguk és a társak vagy éppen a családtagok, a zene, különböző fogalmak,

jelenségek és félelmeik, esetleg vágyaik. E „mesék” tele vannak szinesztéziákkal, metaforákkal, gyönyörű nyelvi fordulatokkal, költőiséggel, humorral. Minden eszközt annak érdekében iktatott a foglalkozásokba Kokas, hogy ezeket a művészi képeket, alkotásokat életre keltse bennük, és valamilyen formában megjelenjenek – képen, szóban, mozdulatokban. Őnála a gyermek mesél a nevelőnek, nem fordítva – éspedig a jelenben spontánul születő meséket. Kokas e történetmesélés perceit is személyiségfejlesztésre használja. Saját történeteik által a gyerekek önmagukat ismerik meg, olykor levetkőzik a lelki gátakat, vagy csak a képzeletbeli alkotást gyakorolják, de minden alkalommal empátiát, egymásra figyelmet tanulnak, ugyanakkor a nyelvi-verbális önközlést is, azaz lelkük ápolását. *„Nincs felnőtt, aki megjósolhatná, miféle történetek, mesék, jelenetek elevenednek meg, miféle szereplőkkel és miféle variációkban. Mert a zene lelke a képzeletet beláthatatlan távlatokba hömpölygeti”* (Kokas, 1998. 37).

### ***Utánzás***

Az utánzás, mint összehasonlítási kritérium, amiatt kapott helyet a pedagógiai-tanbeli eltérések között, mivel az alternatív- és reformpedagógusok többnyire kiiktatják, sőt kerülnek az utánzásos feladatokat, a lényeg éppen a spontaneitás, a megszokottól való elrugaszkodás, az egyéni forma és megvalósítás támogatása, a felfedeztetés, az inspirálás – tehát az elindítás új utak keresésére. Steinernél az efféle utánzás nem zárja ki a spontaneitást, sőt egyenesen felkészít rá, nála mindkettő jelen van. Ezzel egyidőben érvényes a tény, hogy a „hetek” tagjai közül azok, akik az improvizációt nyomatékosan iktatták be módszerükbe (pl. Orff, Dalcroze, Lichtwark és Kokas), még inkább kerülnek mindenféle imitálást, másolást, mintaadást, illetve kész sémát. Ők azok, akik a képzeletet különösen értékes adottságnak tartják, a sajátost, az egyénit és a megszokottól eltérőt nagyra becsülik, sőt teret, inspiráló közeget biztosítanak azok létrejöttéhez.

Steiner pedagógiai rendszerében megjelenik az utánzás gondolata, mint tanítási módszer és eljárás – például a rajzóra kiegészítései feladatokban, amikor a gyerekeknek megkezdett alakzatot kell továbbrajzolniuk a minta alapján, vagy annak tükörképét kell megalkotniuk (Carlgren, 1970/1999). A steineri rajztanítás végső céljának megfogalmazásakor is kiderül, hogy a szabad önkifejezés mellett az utánzás, másolás is jelen van. A Waldorf-iskolákban ugyanis a végső cél a valóság, a jelenségek természetű ábrázolásának elsajátítása a felsőbb évfolyamok elérése előtt (Carlgren, 1970/1999).

Kodály a zeneművészeti főiskolásoknak szóló beszédében útravalóként egész sor jótanácsot ad, és többek között beszél az improvizáláshoz szorosan kapcsolódó képzeletről – nyilván az

énekléssel, hangszertanulással kapcsolatosan: „*ne add oda magad túlságosan ennek a képességnek, mert arra csábít, hogy időd és erőd árnyképekre pazarold. (...) Tehát inkább írd, mint fantáziáld*” (Kodály, 1941/1982. I. 277). Ez nemcsak a tanulói improvizálás módszerének a mellőzésével jár – amely a kodályi zenetanításból lassan ki is maradt – de a tanár és diák szerepkörét is befolyásolja, azaz a tanár, mint a tanulás vezetője-irányítója van jelen a folyamatban, és a kodályi pedagógiában nagyvonalakban megmarad a herbarti tanárkép (Pethő, 2017).

Kutatásunk azokra a vonásokra fókuszál, amelyekben Kokas pedagógiai elvei mind a hagyományos, mind a reformpedagógiai gyakorlattól eltérnek, a hangsúly azokra a pedagógiai elemekre, illetve komponensekre helyeződik, amelyekben a Kokas-módszer más, új szemléletet mutat a klasszikus, illetve más művészetpedagógiai kísérletek meglátásához képest.

Amint láttuk, e pedagógia elemei különböző szerepekben, más-más célokkal megjelennek más reformpedagógusok gyakorlatában is. A Kokas-pedagógia legfontosabb elemei az értékes zenei anyag, a magyar népdalkincs, a gyermeki személyiség tisztelete, a gyerekre való osztatlan figyelem, az élményközpontúság, a szabadság jegyében történő, megkötöttségek nélküli spontán alkotás, az inspiráció, az imagináció, az improvizáció, a képi megformálás, a mozgás fontosságának hangsúlyozása, a rituális elemek, a gyermekbe vetett feltétel nélküli bizalom, az empátia, a különböző művészeti ágak összekapcsolása, a képzelet-, képesség- és személyiségfejlesztés (ld. Deszpot Gabriella felsorolását, 2009). Ezek – a reformpedagógusoknál is megjelenő, azokkal hasonlóságot mutató – elemek azonban eltérő szerepet kapnak Kokas pedagógiai koncepciójában, új céllal kerültek bele a foglalkozásokba, és Kokas másként alkalmazza azokat, mint a „hetek” többi tagja.

Összehasonlító elemzésünket azzal a szándékkal végeztük el, hogy a Kokas-gondolat sajátos vonásai élesen körvonalazódjanak, következésképpen váljon egyértelművé Kokas szándéka és víziója a saját zenepedagógiai módszeréről, ugyanakkor határolódjon el más, zenére és társművészetekre építő koncepcióktól. Láthattuk, hogy a kapcsolópontok egyszerre megkülönböztető jegyek is, a közös elemek is eltérő funkcióval, illetve rendeltetéssel bírnak, miközben a cél is árnyalódik, a zenei képességfejlesztéstől a harmonikus és egészséges személyiség kialakításáig széles skálán mozog. Komparatistikai elemzésünk rendjén a Kokassal való párhuzamállítást ugyanakkor mind a hét nevelési rendszer sajátosságait kidomborította, egymáshoz mérte, az általunk vizsgált szempontok szerint rendszerbe rendezte és egyúttal körvonalazta azokat.

#### 4. KOKAS KLÁRA ISTENKÉPÉNEK SAJÁTOSSÁGAI

Összehasonlító pedagógiai elemzésünk létjogosultságát az értekezés második felének teoretikus kutatása adja, amely legfőbb kérdéseinkre, Kokas spiritualitását, világképét és nevelésfilozófiai meggyőződését érintő vizsgálódásunkra keresi a választ (ld. K4, K5, K6). A következőkben tehát Kokas istenképének sajátosságait, azaz életművének metafizikai-transzcendens komponensét vizsgáljuk. Mivelhogy az istenképfogalom története és használatának jelentésrétegei felmérhetetlenül gazdag, körbejárása értekezésünk kereteit szétfeszítené, mennyivel inkább feszegeti az emberi bölcsesség és közlés határait Isten és a transzcendens valóság! Éppen mert Isten valódi lényege, személye és létének mikéntje nem írhatók le emberi fogalmakkal, és mert azok megragadhatatlanok az emberi gondolkodás számára, féltő, hogy amit sikerül szavakba foglalnunk, az nem Istenről szól. Kutatásunk és fejtegetéseink mégsem hiábavalók, mivelhogy Kokas istenképe – csakúgy, mint nevelő- és gyermekképe is – az ő lelki beállítódását, személyiségi struktúráit, hitvilágát és világeszményét tükrözik, és pedig éppen ezek képezik vizsgálódásunk tárgyát. Bármelyik istenképet tekintjük, az sosem lehet Isten valóságos személyét megközelítő leírás, csupán távoli és dadogó kísérlet Isten egy-egy megmutatkozásának tétova felidézésére a tapasztalataink fényében. Ennek ellenére való kísérletünk a különböző korok és gondolkodók, végül pedig Kokas istenképére vonatkozik, nem magára Istenre, miközben kutatásunk anyaga is implicit, rejtett módon hordozza a kokasi transzcendenciatant, ehhez pedig elengedhetetlen a szövegkorpusz, illetve pedagógiai írások szubtextusának felfejtése, kontextuális értelmezése.

Az eddigiekben részletesen bemutattuk Kokas életrajzát, a Kokas-módszer elemeit és annak lehetőségeit a Kádár-korszak oktatáspolitikai viszonyai között, majd az összehasonlító pedagógiai fejezetben a különböző alternatív művészetpedagógiai koncepciók közötti egybeeséseket és eltéréseket vizsgáltuk, hogy a Kokas-pedagógiát – az alkalmazott módszertani elemek és sajátosságok, valamint a nevelésfilozófiai meggyőződés alapján – elhelyezzük azok viszonyrendszerében. Ezzel egyidőben – az egyes pedagógiák fő hangsúlyainak és eltéréseinek ütköztetésével – az adott iskolakísérletek specifikumai is nyilvánvalókká váltak, és kutatási kérdéseink (ld. K1, K2, K3) is megválaszolásra kerültek: megragadhatóvá vált a Kokas által hozzáadott pedagógiai érték más gyakorlatban levő iskolakísérletek művészeti neveléséhez képest. A módszertani-komparatív elemzés tehát a legfontosabb hazai és nemzetközi szakirodalom alapján vizsgálta a Kokas-pedagógiát, amely nyomán megvalósult a téma pedagógia- és oktatástörténeti diskurzusokban való elhelyezése.

Eddigi kutatásunk eredményeire alapozva az értekezés második részében további nyitott kutatási kérdéseink (ld. K4, K5, K6) mentén elemezzük a Kokas-szövegkorpuszt az értekezés címében megjelölt témánk, azaz Kokas nevelésfilozófiai meggyőződésének körvonalazása érdekében, kutatásunk végső fókuszát ugyanis Kokas vallásosságának és gyermekképének sajátosságai képezik. A továbbiakban is kvalitatív-interpretatív tartalomelemző módszert alkalmazva vizsgáljuk az életműből kiválasztott szövegeket az általunk felállított logikai struktúra alapján annak érdekében, hogy képet alkossunk Kokas értékrendjéről, világlátásáról, Isten- és emberképének aspektusairól (ld. Fedor et al., 2016). E második nagy szerkezeti egység tehát (ld. 4-6. fejezetek) Kokas lelkeségét és istenképét, valamint a felnőtt emberről, mint nevelőről és a gyermeki létről alkotott felfogását körvonalazza, azaz egész pedagógiájának kulcskérdéseit, amelyek felől megközelíthetővé válik Kokas fő célja: a zene és művészetek általi személyiségfejlesztés.

A *humanitás* esszenciális komponense a mindenkori emberi spiritualitás, illetve a szakralitáshoz való viszony, amely istenképek, vallási ideológiák, elméletek, világnézetek meglétét feltételezi, és amely viszony jelentősen meghatározza az ember pszichikai-lelki arcát, hatással van viselkedés- és vélekedésformáira, habitusára, gondolkodás- és beszédmódjára, altruisztikus illetve empatikus jellemzőire, értékrendszerére, nevelési elveire, szokásaira, közérzetére, társas kapcsolataira, belső harmóniájára, önképére és önértékelésére, azaz a teljes lényére, életvezetésére. A segítő szakmát végző szakemberek, kiváltképpen a pedagógusok-nevelők értékrendje, lelkesége, antropológiai szemléletrendszere különösen nagy hangsúlyt kap, ugyanis az ő hitük és meggyőződésük, az emberhez és a transzcendenshez való viszonyuk mentén körvonalazódik tanítói metódusuk és habitusuk, illetve hivatásuk iránti elkötelezettségük.

Az egyes politikai rendszerek, elsősorban a diktatórikus elvű hatalmak felismerték a központosított iskolai nevelésnek, illetve a tanár szerepének a fontosságát, és azt igyekeztek a rendszer fenntartására, megerősítésére kihasználni: „*A szocialista nevelés a tanárt oktató-nevelő szerepén túl az egyetlen ideológia szócsövének is tekintette, míg a liberális felfogás semleges és független szakértőnek, információ-szervezőnek tartja*” (Mihály, 1998. In Pusztai, 2011. 56). Kokas értelmezésében a pedagógusi szerep a szocialista felfogástól merőben eltér, noha kora politikai vezetői igyekeztek mindent megtenni, hogy annak hatásait érvényesítsék a társadalomtudományok aktorainak tevékenységében.

A kor oktatáspolitikai áramlatából kilépő, az addigiakhoz képest újat kezdeményező, személyes és meghitt kapcsolatokra építő, egyre karakteresebb és egyre komplexebb kokasi

művészetpedagógia többlete éppen az a lelkiség, amely Kokast mindenkor jellemezte. A következőkben az istenkép, a vallásosság, avagy a spiritualitás fogalmak tisztázásával, majd a különböző korok és ideológiai irányzatok istenkép-jellemzőinek rövid áttekintésével mintegy megalapozzuk a transzcendenciát érintő kokasi filozófia körvonalazását. Célunk, hogy ezt követően a kiválasztott szövegek tartalomelemzésével megfogalmazzuk és rendszerezzük Kokas istenképének jellemzőit. Ezek minél pontosabb megrajzolása érdekében azon legfontosabb fogalmak rövid értelmezését adjuk, amelyek a vizsgált szövegek lelkiségre, Istenre, illetve vallásosságra vonatkozó utalásainak megértését, azaz Kokas istenképének elhelyezését segítik a különböző vallásfilozófiai irányzatok rendszerébe. Mivel a Kokas-szövegekben gyakran előfordulnak a lélekre, transzcendensre utaló szavak vallásos tartalom illetve utalás nélkül is, különös figyelmet fordítunk arra, hogy ezek megemlítésén, számbavételén túl csak azokból vonjunk le spiritualitást érintő következtetéseket, amelyek üzenetértéke valóban mérvadó. Kokas írásainak tanulmányozásakor a spiritualításra, transzcendenciára utaló szavak, gondolatok előfordulásaiból, azok gyakoriságából, minőségéből, üzenetértékéből, történések, gyermeki megnyilatkozások interpretációjának lelkiségi tartalmaiból, ugyanakkor intertextuális utalásokból, idézett illetve parafrázált Bibliai fragmentumokból vonhatunk le spiritualításra vonatkozó következtetéseket.

#### **4.1. Fogalomtisztázás**

Neves gondolkodók, istenkereső filozófusok és különböző korokban élt teológusok istenélményei, fogalmi meghatározásai közül válogatunk, hogy így valamelyest körüljárjuk az „istenkép” fogalmának sokrétű jelentését, tartalmát és dimenzióit a fellelhető első- és másodlagos szakirodalom alapján<sup>87</sup>. Nem törekedhetünk kimerítő bemutatásra, csupán arra, hogy néhány tömör gondolatban meghatározzuk a fogalmak lényegét, amelyek közelebb visznek Kokas Istent és a szakrális-transzcendens világot érintő elképzeléseihez. Éppen ezért kutatásunkat leszűkítjük a keresztyén istenkép aspektusaira, és nem térünk ki a világvallások mindegyikére.

Kokas életművének, pedagógiai módszerének elemzése rendjén elengedhetetlenül fontos ismerni a lelkiségét, a transzcendenshez való viszonyát, hitrendszerét és istenképét, egy szóval azt

---

<sup>87</sup> Benkő, 1979; 2017; Buber, 1923/1994; 2017; Davies, 1982/1999; Durkheim, 1912/2002; Ebstyn-King, 2003; Frielingsdorf, 2007; Horváth-Szabó et al., 2009; Jáki et al., 2016; Kierkegaard, 1850/1998; Kormos, 2001; Makkai, 1923; Nelson, 2009; Pargament, 1997/2007; Perczel, 1999; Pusztai, 2011; Robu, 2007; 2013; Sárík, 2016; Szenes, 2008; Tomcsányi, 2010; Turay, 1990; Xeravits, 2007 stb.

a vallásos spiritualitást, amelyet képviselt, éppen mert ezek révén körvonalazható mindaz, amit Kokas tett hozzá a pedagógiatörténet és neveléstudomány folyamatosan gazdagodó tárházához.

Az istenkép-fogalomról illetve annak alakulásáról teológusok, filozófusok, szent iratok, hagyományok, különböző vallású és felekezetű, illetve vallástalan személyek és közösségek évezredek óta folyamatos dialektust folytatnak, azonban e hitvallások és meggyőződések felsorolása túlfeszítené e tanulmány kereteit, ezért a teljesség igénye nélkül röviden kiemeljük azokat az isten-percepciókat, amely az „Istenről”<sup>88</sup>, illetve isteniről az addigiakhoz képest újszerűen beszélnek, azaz új viszonyrendszerbe helyezik az „Istent” és a teremtményt, valamint kettejük viszonyát.

A továbbiakban nem az Isten fogalmának történeti áttekintését végezzük el, csupán megemlítjük az egyes gondolkodók lényegretörő felismeréseit, amelyek az „istenkép” fogalmának tisztázáshoz feltétlenül szükségesek. A *Fetzer Intézet* meghatározása szerint spiritualitás az, amelynek a transzcendens a témája, kérdésfeltevése az élet értelmére vonatkozik, és alapvetése, hogy az élet több a láthatóknál, illetve az emberi értelemmel fölfoghatónál (Ebstein-King, 2003). A spiritualitás ugyanakkor úgy is megfogalmazható, mint amely minden lény alapvető egységének és azok egymáshoz, valamint a világegyetemhez kötöttségének tudatosítása (Lerner, 1996. In Ebstein-King, 2003).

### ***Istenkép***

Az isteneszméről való gondolkodás kiindulópontjaként szükséges volt leszögeznünk, hogy csak emberi eszközök, illetve szavak, emberi gondolkodásmód által beszélhetünk Istenről, aki több az emberi szavaknál, sőt az emberi elménél, képzelőerőnél is. Emberi eszközökkel képzeljük el az istenit, a Szentet, az örökkévalót, a végtelent, amely önmagában is oximoron. Fejtegetéseink, következtetéseink sem lehetnek másfélék, mint emberiek és az Isteni Kijelentés függvényei. Mindezek mellett szükséges figyelembe vennünk az Isten-fogalom értelmezésének és használatának igen változatos módjait is, hiszen Istenről, valamint a szellemi világról hitetlenül elmélkedők istene kétségtelenül egy *eszme*, nem a személyesen megszólító, mindenható Isten (Buber, 1953/2017). Istenről és a transzcendensről való gondolkodásnak és beszédnek éppen a

---

<sup>88</sup> Idézőjelet használtunk, mivel az „Isten” kifejezésen istent, istenséget, isteni princípiumot, felsőbbrendű lényt stb. értenek a különböző kultúrájú és vallású népek, egyének. Éppen ez a sokszínűség adja a fogalomtisztázás létjogosultságát – a továbbiakban az isten-fogalom különböző felfogásaira, értelmezéseire ezzel a szóval utalunk: *isten*, amikor nevet jelöl, akkor *Isten*.

gondolat és a nyelv szab határt, és legjobb esetben is csupán erőlködései lesznek annak az igyekezetnek, hogy a megismerhetetléről állítson valamit, ami nem lehet több, mint annak a megismerhetősége (ld. Buber, 1953/2017), azaz minden, amit az ember Istenről megállapíthat, az csakis az ő immanenciáját érintheti.

Az istenkép-alakulás története nem lineáris avagy egymásra építkező folyamat, az egyes gondolkodók eltérő rendszerekben értekeznek, és eszerint fogalmazzák meg sajátos isten-percepciójukat, tehát az istenkép-fogalmat más-más perspektívából, más-más fókusszal közelítik meg. A továbbiakban ezek alapján különítjük el azokat, majd összevetjük a gyermekek és felnőttek istenképének jellemzőit, azok hasonlóságait és különbségeit is.

Makkai Sándor teológus *A vallás az emberiség életében* című írásában öt csoportba, és ezek szerint öt fokozatra tagolja az istenkép-fejlődést az emberi történelem során: a legprimitívebb polidémonisztikus szemlélettől halad a politeizmus, majd a henoteizmus felé („*amely több isten létezésének elismerése mellett egynek főképpen való tiszteletét jelenti*” – Makkai, 1923. 43), majd az Egyiptomban gyakorolt hősök, halottak tisztelete, végül az egyistenhit irányába: „*A henoteizmus mindig átutaló fok a monotheizmus, az egyistenimádás felé*” – mondja (Makkai, 1923. 44).

Az „isten” és „istenkép” fogalmak, illetve az istenkép-történet szorosan összetartoznak, önmagukban értelmezhetetlenek. Hasonlóképpen az emberi lélekről alkotott nézetek is csupán a vonatkozó istenképek függvényében értelmezhetők – C.G. Jung szerint –, miközben a félelmetes (tremendum) és elbűvölő (fascinans) iránti istenhit a világ minden népének sajátja (Benkő, 1979). Jung egy eredendően meglevő archetipikus istenképet feltételez az emberben, és ez minden, amit Jung szerint az ember pszichológiailag elmondhat Istenről (Benkő, 1979), akire úgy tekint, mint „autonóm pszichés tartalomra” (Buber, 1953/2017).

Különösen hangsúlyossá válik a kérdés a segítő foglalkozású szakemberek munkájában, az ő esetükben elengedhetetlen az istenkép pszichológiai aspektusainak ismerete, ugyanis a kliensek problémáinak gyökere gyakran éppen Isten-kapcsolatukban rejlik<sup>89</sup>. Az ember istenképének kialakulása érzelmi-spirituális és ismereti-tudatos komponensek eredője, amely folyamat fejlődésében fontos szerepet játszanak a szülők, illetve az ő szerepük, hatásuk, kötődési sémáik és istenképük. Ez a kiküszöbölhetetlen hatás kisgyermekkorban jelentkezik a leghangsúlyosabban, hiszen a gyerekek az istenképet egyfajta szülőkép-projekcióként értelmezik (ld. Freud, Jung, Erikson, Rizzuto, Birky és Ball, Godin és M. Hallez, Hoffman stb. kutatásait). Mivel az évek során

---

<sup>89</sup> Az istenképek pszichológiai feltérképezését ld. Robu, 2007.

folyamatosan változó-alakuló istenkép minden ember – még a vallástalan vagy ateista embernek is – sajátja és mivel az elválaszthatatlan a spiritualitás, illetve a bűn fogalmától (Sávai, 2007a), sőt az egyes ember életcél-értelmezésétől, érzelem- és gondolkodásvilágától, motivációs háttérétől, döntéseitől és cselekedeteitől is, ezért kap a kérdés mély nyomatékot nemcsak filozófusok-teológusok-pszichológusok, de a társadalom egészének életében. Ezért oly fontos Krisztus küldetésének az a vonulata, amely az ember mindenféle hiedelmektől, félelmektől eltorzult istenképének helyreállítását célozta, hogy ne terheljék azt téves képzetek, sem túlzott antropomorf vonások.

Az istenképek kialakulásának folyamatában Marcus J. Borg újszövetség-kutató teológus két irányt vázol fel: a deista, illetve panteista, azaz a távoli, illetve jelenlevő Isten képzetét (ld. Pángyánszky, 2015). Az isten-fogalom az ember tudatos gondolkodásának központi, lényegi eleme (*The God Concept is the more dominant factor in conscious thought* – Hoffman, 2005. 4), amely azonban különbözhet, sőt gyakran különbözik is az illető istenképétől, amely meghasonlottság szorongást, büntudatot, illetve haragot kelthet az egyénben (Hoffman, 2005). Az Istenről tanultak és a vele kapcsolatos tapasztalások ugyanis nem szükségszerűen következtetések, azaz az istenkép bizonyos élményekre alapoz, míg az Istenről szóló tan, illetve a hitbeli meggyőződés eltérő istenképet generálhat. A kognitív és érzelmi, tudatos és tudattalan folyamatok közvetlen és közvetett hatással vannak egymásra (Hoffman, 2005). Az istenkép-definíció kérdésében meghatározó Rizzuto értelmezése: „*Az istenreprezentáció (...) az istenfogalom és az istenképek együttese*” (Robu & Martos. Pángyánszky, 2015. 111), eszerint tehát az istenfogalom kognitív, illetve érzelmi összetevők szinkretizmusa az egyénben (Pángyánszky, 2015). Rizzuto tehát az Isten-kép értelmi-kognitív aspektusát hangsúlyozza, szerinte az Isten-fogalom a teológia, illetve a gondolkodás, a tanulás eredője, a vallás és hit ennek megfelelően többnyire tudatos tevékenység, a születés pillanatával kezdődően alakul, a szülők szerepe és Isten-képe, majd az egyén én-képe is meghatározza: „*az istenképek a korai interperszonális tapasztalatok talaján alakulnak ki, az érzelmi komponensek dominálnak bennük, a gyermek belső tapasztalatának termékei s sokszor tudattalanok*” (Robu, 2013. 10).

Lawrence tanulmányában (1997) ugyancsak megemlíti azt a fogalmi megkülönböztetést, amelyet Rizzuto 1970-ben vezetett be, és amely különbséget tesz az istenfelfogás, istenprezentáció, illetve istenkép fogalma között. Ebben az értelmezésben az istenfelfogás mentális-intellektuális szó-értelmezés, amelyben az „Isten” fogalma pszichológiai-internális modelljét jelenti az általa elképzelt személynek, akit Istenként határoz meg (Lawrence, 1997). Ez a modell Rizzuto szerint

nem egy értelmi, sokkal inkább összetett emlékezeti tevékenység, amely különböző emlékeket Istennel társít, mint amelyek például az anyához és apához kapcsolódóak. Az Isten-emlékek viszont több szempontból is különböznek a többi emlékképtől, ugyanis azok nem közvetlenül Istenhez kapcsolódnak, hiszen nem is kapcsolódhatnak hozzá – sokkal inkább az első gondviselőkhöz, elsősorban a szülőkhöz<sup>90</sup> (Id. Rizzuto, 1979).

Frielingsdorf (2007) és Xeravits (2007) az istenkép torzulásait és azok lelki zavarokat, betegségeket okozó szerepét, mechanizmusait vizsgálva megállapítják, hogy egyfajta generációkon át öröklődő „családi istenség” (Xeravits, 2007), illetve a szülők beállítottsága is szerepet játszik a gyerekek hitfejlődésében. Frielingsdorf négy csoportba sorolja az eltorzult istenkép-típusokat (Frielingsdorf, 2007; Xeravits, 2007), miközben megkülönböztet tudatos, illetve tudattalan istenképet ugyanazon személy esetében: *„A tudatos és a tudattalan istenképek ugyanabban az emberben egymásnak ellentmondhatnak, miközben ez a tény maga is tudattalan marad”* (Frielingsdorf, 2007. 20). A negatív istenképek alapjai lehetnek bizonyos pszichés megbetegedéseknek és kényszerességeknek, felerősíthetik a szorongást, depressziót, hiszen a „démonikus istenképek” Istene negatív szereplő: könyörtelen büntető „démoni bíró”, aki szigorú és önkényes, a kiszámíthatatlan „halál istene”, a mindent figyelő, bűnöket feljegyző „könyvelő isten”, végül ott a „teljesítmény-isten”, aki jó cselekedeteket vár a hívőtől. A pozitív istenképek ezek ellentettjei: az irgalmas és szerető Isten, aki egy jó anyához hasonlít, az élet Istene, a gyöngéden vezető Jó Pásztor, végül a termékenység Istene (Frielingsdorf, 2007). Megtörténhet, hogy *„a pozitív szülőkép negatív énkép mellett is pozitív istenképet hoz létre, hiszen számos más tapasztalat is segítheti az istenkép kialakulását. A legkevésbé valószínű a pozitív istenkép kialakulása akkor, amikor az énkép és a szülőkép is negatív. Ilyen esetekben igen nagy a hamis istenek keresésének esélye”* (Szabó & Horváth. In Sárík, 2016. 81).

Kokas írásainak olvasása felidézi bennünk Martin Buber szavait, ugyanis úgy gondoljuk, a két gondolkodó vallásos-belső világa párhuzamba állítható, mindkettőjük Istene és Isten-felfogása

---

<sup>90</sup> A szülők szerepének megoszlásáról tehát ütköznek a vélemények. Freud is vizsgálta a kérdést, és már őt megelőzően is tudott volt, hogy az egyén szüleiről, illetve Istentről alkotott pszichikai képe erős összefüggéseket mutat (Benkő, 1979). Freud szerint leghangsúlyosabb a gyermeki apakép az istenkép-alakulás során, Jung pedig elsőként vizsgálta az apakép mellett az anyakép hatását az gyermek istenkép-fejlődésére (Xeravits, 2007). Rizzuto, valamint Sávai (2017b) mindkét szülő hatását mérvadónak látja, azaz mindketten megegyeznek abban, hogy *„mindkét istenkép beolvad a gyermek istenképébe”* – bár ennek mértékét és hogyanját nem tudjuk kimutatni (Sávai, 2017b. 225). Nelson, majd Godin (1964) kimutatták, hogy férfiak esetében az anyakép, nők esetében az apakép a meghatározó az istenkép alakulásában (Benkő, 1979), de a kérdés lehető legpontosabb megválaszolása érdekében Birky és Ball (1988) tovább kutattak és azt állapították meg, hogy a legerősebb korreláció a szülőkép és Isten-reprezentáció között van, *„de a két szülő belső képe közül az áll közelebb az istenképhez, amelyiket az adott személy jobban idealizálta gyermekkorában”* (Robu, 2007. 310). Tehát a legkiegyensúlyozottabb istenkép kialakulásának a harmonikus család a közege (Xeravits, 2007).

végtelenül személyes lévén. Buber egzisztencia-filozófiai gondolkodásának alapja az Isten és ember közötti folyamatosan történő kapcsolat. „*Valóban, Isten »az egészen más«, de ő az egészen Ugyanaz is: az egészen jelenvaló. Valóban ő a mysterium tremendum, mely megjelenik és leigáz; de ő a magától értetődő titka is, amely közelebb van hozzám, mint az Én-em*” (Buber, 1923/1994. 95). Buber és Kokas számára egyaránt ez a személyesség a meghatározó, amely meghitt Isten-kapcsolat által realizálódik: „... az a törvény, hogy az ember, bár bevonja a találkozásba a világot, csak személyként indulhat el Istenhez, és csak így találkozhat vele” (Buber, 1923/1994. 139). Buber erre az alapra építi fel Isten-tanát, egész filozófiáját: „*Az Istenről szóló intellektuális tudásunk (istenfogalom) nem azonos a vele való kapcsolat tapasztalatában gyökerező istenképpel. Az egyik a »teológusok Istene«, a másik a »misztikusok Istene«. A kettő együttese alkotja Istenről való »tudásunkat«, melyben tudatos és tudattalan, kognitív és érzelmi, tanult és tapasztalati elemek keverednek*” (Robu, 2007. 308).

Az istenkép a személyiségfejlődés folyamatában állandó jelleggel alakuló fogalmi séma, amelynek fejlődési szakaszai, jellemzői vannak<sup>91</sup>. Deconchy kutatásai nyomán a serdülőkori istenkép-fejlődés három szakaszát különítette el: „*11 éves korig a gyermekek még 'attributív' módon gondolkoznak Istenről, vagyis számukra az istenfogalom bizonyos tulajdonságok összessége. Ezek többsége antropomorf és animista felhanggal bír. (...) 11 és 14 éves kor között már hangsúlyossá válnak a 'perszonalizációk'. (...) Végül, 14 éves kor felett (...) az istenfogalom 'interiorizálódik', absztrakttá válik*” (Németh, 2016. 151).

Mérvadónak tartjuk Rizzuto kijelentését, amely a személyes istenkép-eredetet boncolgatja: „*A vallásos nevelés által közvetített istenfogalomhoz nem lenne semmilyen személyes közünk, ha az nem kapcsolódhatna már meglevő belső lelki képekhez, amelyek isteni funkciókat töltenek be*

<sup>91</sup> A gyermeklélektan, illetve fejlődéslélektan művelőinek kutatási eredményei (pl. Ernest Harms – 1940-es évek, Anton A. Bucher, Helmut Hanisch – 1990-es évek. In Németh, 2016) kimutatták, hogy a gyermekek istenképe kezdetben (3-6 éves korban) a mesehősök képéhez hasonlóan „*fantáziadús, eredeti és érzelmekben gazdag*” (Németh, 2016. 145). Schweitzer erre az életkori szakaszra jellemző isten-képzetet „szülői jellegű istenképként” határozza meg (ld. Schweitzer, F.: *Lebensgeschichte und Religion*, 1999. In Németh, 2016). Később (6-11 éveseknél) az istenkép egyre realisztikusabbá, konkrétabbá, illetve antropomorf tulajdonságokkal felruházottá válik (ez az „istenkép és szülőkép megkülönböztetésének” ideje – Schweitzer), míg serdülőkorra individualisztikus, egyéni tapasztalatokból építkező istenkép a jellemző (Schweitzernél ez a „belsővé váló, személyes és absztrakt” istenkép-fázis – Németh, 2016), amelybe valamelyest beépülnek az Istenről alkotott képzetek, illetve a környezeti hatások is. További kutatások (Fowler, J.W.; Oser, F.; Gmünder, P. In Németh, 2016) kimutatták a gyermeki hitfejlődés fázisainak különböző stádiumait és azok aspektusait: kisgyermekek (3-9 évesek) képzeletében a mindenre képes Isten mintegy közbeavatkozó, aktív hatalom (deus ex machina), majd (7-15 éves kor körül) Isten az igazság, a jogosság őre, a jutalmazó-büntető Isten (do ut des), 12 éves kortól „*Isten távoli, valóban transzcendens valóságnak tűnik (ha egyáltalán elfogadja létezését), aki nem avatkozik be a világ dolgaiba (deizmus)*” (Németh, 2016. 148). Az istenkép-fejlődés következő szintjén (36-45 éveseknél, majd újra 66 éves kor felett) az istenkép hasonlít a második fejlődési szakasz szemléletére. Végül (46 éves kor felett) Isten „szimbolikusan manifesztálódik”, aki „a dolgok lehetőségalapja” (Németh, 2016. 148).

(*images of God*)” (Rizzuto, 1979. In Németh, 2016. 156). A Freud istenkép-elméletét követő pszichológiai kutatások (Winnicott) hasonló következtetésre jutottak: „*a [gyermeki] istenkép első csíráit a megszületést követő időszakból eredezteti. (...) Az istenkép fejlődése felfogható a szimbólumfejlődés részeként*” (Szabóné, 2015. 145-146). A gyermeki istenkép-fejlődés tehát az antropomorfnak elképzelt Isten képét követően egyre sajátosabbá válik, amint azt a Kokas-foglalkozások gyermek-szereplőinek narratívái tükrözik, egyre kreatívabban gondolkodnak Istenről, akivel egyre személyesebbé válik a kapcsolatuk.

Az istenkép-elméletek és nézetek summázásaként a felsorolt kutatások eredményei alapján az istenképről megállapíthatjuk, hogy az mindenkor az emberi gondolkodás – és hívők számára a Kijelentés – függvénye, ugyanakkor folyamatosan változó képzet, amelyet személyesség, jelenvalóság (ld. Buber, Kokas perszonalizmusát) illetve személytelen távolságtartás jellemezhet (ld. Borg panteista-deista modelljét). Az egyén istenképe egyfajta projekció – például a szülőkép kivetítése (ld. Jung, Freud, Erikson, Rizzuto, Lawrence), amelynek érzelmi-spirituális, valamint értelmi-kognitív aspektusai vannak (ld. Rizzuto; Hoffman). Emellett az istenkép az önkép által determinált (ld. Lawrence, Benson & Spilka, Jolley, Saussy, Grom), amely lehet torz is, ilyenkor megbetegítő istenképről beszélünk (ld. Frielingsdorf, 2007; Robu, 2007; Xeravits, 2007). „*Az istenkép tehát ebben az értelemben nem elképzelés vagy meggyőződés arról, hogy miként néz ki Isten, hanem azzal kapcsolatos bevéődés, hogy kicsoda Isten a mi számunkra az aktivitásaink és átéléseink három nagy régiójában: a valóságellenőrzés, az önbecsülés és a társas kapcsolatok területén*” (Németh, 2016. 145).

### ***Vallásosság, avagy spiritualitás***

Összetettségénél fogva, és mert a kérdés a személyiség legbensőbb magánszféráját érinti, ugyancsak nehezen definiálható a *vallásosság* fogalma, hiszen észlelhető megnyilvánulások mellett rejtett, titkolt meggyőződést, kételyt, élményeket, elveket, ismereteket és sok egyéb összetevőt feltételez. „*A vallásosság többdimenziós megközelítései szerint a vallásos elköteleződés nem határozható meg csupán különböző gyakorisági mutatókkal, mint például a templomba járás, imádkozás rendszeressége*” (Földvári & Rosta, 1998. In Pusztai & Demeter-Karászi, 2019. 84). A vallásosságnak e többszemponú összefoglalását adja Pusztai *A vallásosság nevelésszociológiája. Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról* (2020) című könyve, amely a vallásos nevelést szélesebb értelemben szocializációs folyamatként értelmezi (Pusztai, 2020). Kutatásában Pusztai a nemzetközi kitekintés mellett a hazai (főként fiatalok) vallási szocializációját, a családi és iskolai

vallásos nevelés körülményeit, illetve eredményeit vizsgálja, és többek között megállapítja, hogy a vallásosság jelenlétének pozitív hozadéka a kapcsolatok minőségének megváltozása, a biztonságos alapon álló családmoddell: „*A szülők vallásossága szignifikánsan erősíti a család stabilitásának valószínűségét. A közösségi vallásgyakorlással bírók kiemelkedően stabil családszerkezetben élnek...*” (Pusztai, 2020. 20)<sup>92</sup>. Miként Kopp Mária és munkatársai kutatásából kiderül, a vallásosság szignifikánsan pozitív hatással van az egészségi állapotra, a közérzetre, a fizikai-testi jóllétre. „*A magyarság romló halálozási mutatói ellenére a vallásgyakorlók egészségesebbek*” – mondja (Kopp, 2004. In Pusztai, 2020. 232). A vallásosság további nyeresége a személyek önkéntes munkavállalására, a házassági normákra gyakorolt pozitív hatás is (ld. a 2008. évi Európai Érték Vizsgálat; Rosta & Tomka, 2010; Marks, 2005; Bartal, 2010; Török et al. 2010; Fényes & Pusztai, 2014 – Pusztai, 2020). Pusztai megállapítja, hogy vallásos értékrenddel nevelő családok és az egyházi fenntartású iskolák – sajátos pedagógiai profiljukból adódóan, és mivel gazdag extrakurrikuláris tartalmakat kínálnak, továbbá mert azokban a képességfejlesztés spirituális és közösségépítő tartalmakkal együtt történik<sup>93</sup> –, a fiatalok intra- és intergenerációs kapcsolatait erősítik. A vallásos családi-iskolai nevelés elsődleges célja pedig nem a tanulmányi eredményesség, de sokkal inkább a bizalmi kapcsolat kiépítése (Pusztai, 2020. 23).

A változó időben nemcsak a vallásosság megélése és a szekularizáció mértéke változott, de a vallásos dimenzió elemzésének és mérésének a módszere is. Így az ötfokú Tomka-skála (1973) eredményei nem relevánsak, ugyanis nem csupán a vallásosság, de annak észlelése-értelmezése is erősen kultúra- és környezetfüggő (Pusztai, 2020). Glock és Stark (1965) vallásosságmodellje az ideológiai, a rituális, az élmény- és tapasztalati, az intellektuális, valamint a hétköznapi életben megjelenő vallásosság dimenzióit különítette el ma is megbízhatónak bizonyuló modelljében (ld. Pusztai & Demeter-Karászi, 2019).

A magyar társadalomra jellemző három nagy vallásosság-típus: a (döntően nagy) egyházakhoz kötődő, a tanokat követő, a szertartásokon résztvevő, hitvalló típus (Tomka, 1977; Földvári & Rosta, 1998); a rendszertelenül templomba járó, lazán, azaz a maguk módján vallásosak, a barkacsolt, „a la carte vallásosság”, avagy az ún. „kultúrvallásosság”, illetve „kulturális keresztyénség” képviselői (Földvári & Rosta, 1998), de ide tartoznak az egyházkritikusok is (Gereben, 1997); végül pedig a vallás nélküliek, bizonytalanok, illetve vallásgyakorlással nem rendelkezők és kifejezetten ateisták, azaz a nem vallásosak típusa (Pusztai, 2020. 16). A vallási

<sup>92</sup> A kutatás a 2016. évi *Magyar Ifjúság Kutatás* adataira épít.

<sup>93</sup> Mint amilyen a zene és sport (Pusztai, 2020).

szocializáció kérdésében pedig döntő szerep jut az apai vallásosságnak, mint differenciáló tényezőnek, ugyanakkor fontos a szülők hitének egységessége: *„A szülők közötti egyetértés szignifikánsan eredményesebb vallási transzmissziót tesz lehetővé, ellenkező esetben az utódok vallási elköteleződése gyengébbnek mutatkozik, vallási heterogámia esetén pedig az apa hatása erősebbnek tűnik”* (Hoge–Petrillo, 1978. In Pusztai & Demeter-Karászi, 2019. 82).

Freud által került a köztudatba a vallás, mint kényszerneurózis eszméje, de már Freud is tudatában volt annak, hogy a rituális cselekvéssor ismétlését tekintve nem tényt állapított meg, hanem analógiát a neurotikus és a hívő bizonyos cselekvése között (Benkő, 1979). *„Freud egy feltételezett ősi társadalom paradigmáiból kiindulva vezette le nemcsak ösztöneink működését – és azok elfojtását – de az emberben működő vallási képzetek kialakulását is”* (Sárik, 2016. 32). Freudnak a „primitív vallásról” mondott irreális kritikájával szemben Fromm a vallást olyan eszme- és cselekvésrendszernek tekinti, *„amit egy közösség követ, és ami irányt nyújt az egyénnek, hogy eligazodhasson, és tárgyat, hogy tisztelhesse”* (Benkő, 1979. 81). Erikson szerint a vallás az embernek nem csupán transzcendens világképet, morális-ideológiai meggyőződést és viselkedési normákat ad, de közeget is jelent a vallásos tradíciók megélésére a gyülekezeti közösségben. Ugyanakkor felhívja a figyelmet a transzcendens sors-értelmezés egészséges identitásfejlődésben betöltött szerepére (Ebstyle-King, 2003). *„Erikson tételeinek kulcsa az volt, hogy a vallás identitásforrás”* (Sárik, 2016. 32).

A keresztyénség Makkai Sándor megfogalmazásában „egyetemes világügy”, „szellem-erkölcsi váltságvallás” (Makkai, 1923), míg Durkheim a vallás fogalmát így foglalja össze: *„részekből formált egész; mítoszok, rítusok, szertartások többé-kevésbé komplex rendszere”* (Durkheim, 1912/2002. 19). Meghatározásából a vallásnak a következő attribútumokat tulajdoníthatjuk: szentség, moralitás és közösségformáló hatás – tehát a vallás hiedelmek és gyakorlatok összefüggő rendszere, illetve közösségi entitás, amely elválaszthatatlanul kapcsolódik az egyházhoz (ld. Durkheim, 1912/2002), a vallásosság ugyanakkor örök emberi sajátosság (Benkő, 1979). Mindezt kiegészíti Spencer, aki a vallást misztériumként határozza meg, amely természetfölötti, de amely mégsem spekuláció (ld. Spencer. In Durkheim, 1912/2002).

Míg egyik irányzat vallásértelmezését Frazer úgy fogalmazta meg, hogy az csupán egy lehetőség a világ és az ember létének magyarázatára: *„A vallás nem más, mint egy a létezésre és a világ egészére vonatkozó magyarázatok közül”* (Sárik, 2016. 25). Az ezzel ellenkezők az istenkeresést emberi egzisztenciánk egyetlen lehetőségének és esélyének tartják: *„Ha nem keresi az Istent, az ember sokkal nagyobb kárt okozhat magának, mint összes ellensége okozhat neki”*

(Kempis. In Reisinger, 2009. 49). Ebstyné-King a *Vallás és identitás* (2003) című tanulmányában a vallás személyiségfejlődésben és identitásfejlődésben betöltött szerepét hangsúlyozza, amelyre már Erikson is rámutatott, tudniillik, hogy az egyén szocio-történeti, illetve pszicho-szociális mátrixának fontos elemei a vallás és vallásos nevelés, illetve a hitbizonyosságok (Ebstyné-King, 2003).

Szükséges és fontos elkülönítenünk egymástól a vallásosság és spiritualitás fogalmát, megrajzolva határvonalaikat, ugyanakkor fontos kimondanunk, hogy a kettő valójában elválaszthatatlan egymástól (ld. Merwe & Habron, 2015; Nelson, 2009). „*Pargament amerikai valláspszichológus szerint a vallás a rituálékat, szimbólumokat és tradíciókat összefoglaló nagyobb ívű koncepció*”, továbbá a spiritualitás a Szent keresése, a megszentelt keresése pedig a vallás lelke (Tomcsányi et al., 2010; Nelson, 2009). A vallásosságról és/vagy spiritualitásról való szemlélődés első lépéseként fontos megállapítanunk a kompetenciahatárokat, ugyanis sem a filozófia, sem a szociológia vagy a pszichológia „*nem kompetens abban, hogy a vallás lényegéről, eredetéről nyilatkozzon, vagy elméletet alkosson róla. A valláspszichológia a vallásosságnak csak az emberi oldalát tudja kutatni. A vallásossággal/spiritualitással kapcsolatos konstruktumok nem Isten természetéről szólnak, hanem arra fókuszálnak, hogy a transzcendens percepciója hogyan hat az emberek belső életének mintázatára, irányultságára és minőségére*” (Jáki et al., 2016. 291)<sup>94</sup>. Tehát megerősítést nyert korábbi érvelésünk arról, hogy a valódi Isten helyett csupán a transzcendencia immanenciájáról beszélünk. A vallásos megélés és viselkedés értelemben használt vallásfogalom a pszichológia felségterületeire vezeti a kutatókat (Tomcsányi et al., 2010), Burkhardt szerint pedig úgy beszél a spiritualitásról, mint amely egy mindenkor és minden emberben meglevő egzisztenciális komponens (Tomcsányi et al., 2010), maga az istenkeresés pedig egyénre szabott, és személyiségének jellemzői, adottságai által meghatározott.

A spiritualitás tehát tágabb jelentésű fogalom, mint a vallásosság, és magába foglal bármilyen irányultságú törekvést, amely a lelkiség megélését jelenti. „*Noha a spiritualitás és a vallás fogalma szorosan összekapcsolódik, nem tekinthetjük őket szinonimáknak. Ahogy Doug Oman (2013) írja, a spiritualitást évszázadokon keresztül a vallás részeként (összetevőjeként) értelmezték. Az 1960-*

---

<sup>94</sup> Tomcsányi és munkatársai kutatásukban az *ASPIRES* mérőskálán a vallásosság két komponensét különböztetik meg, amely kettő a vallásos érzület és a spirituális transzcendencia. A vallásos érzület komponens tovább bontható: a *vallásosság faktor* azt mutatja meg, hogy az illető milyen aktívan vesz részt vallásos rituálékban és tevékenységekben, és ez mennyire fontos neki, a *vallásos krízis faktor*, amely az Istennel kapcsolatos személyes kríziseket, problémákat, konfliktusokat figyeli. A spirituális transzcendencia komponens részei: az ima, illetve meditáció által érzett beteljesülés, az egyetemesség, illetve univerzalitás, valamint a kapcsolat, illetve összekötöttség érzése (Tomcsányi et al., 2010).

as évek óta a spiritualításra tekintünk úgy, mint tágabb fogalomra” (Jáki et al., 2016. 192). „Piedmont (1999) szerint a spiritualitás a Big Five (Costa, McCrae 1992) mellett a hatodik önálló személyiségdimenzió” (Jáki et al., 2016. 192)<sup>95</sup>.

Piedmont tehát elengedhetetlennek tartja az ember meghatározásánál azt a hiedelemvilágot, tehát azt a vallásos, avagy vallástalan spiritualitást, ami a mindenkori ember sajátja, ami nélkül nem határozható meg az ember, hiszen az ő egész személyiségét, pszichés működését, viselkedését, attitűdjeit, kapcsolatait, világnézetét, sőt az énfunkciókat, a kognitív folyamatokat, illetve nyelvi kifejezéseket is meghatározza (Pruyser szerint – ld. Jáki et al., 2016). A spiritualitás tehát „humánspecifikus valóság”<sup>96</sup>. „A spiritualitásnak jelentős szerepe van a megküzdésben, a szenvedés feldolgozásában, a halálhoz fűződő viszony alakításában, az egészség fenntartásában és a gyógyulásban egyaránt, emellett fontos meghatározója lehet az egyének életvitelének is” (Pargament, 1999. In Horváth-Szabó et al., 2009. 192). Ez ugyanakkor ünnepnapok által meghatározója az időbeosztásnak, áhítatot, tiszteletet, reménykedést, elcsendesedést, lélekápolást, befele fordulást, szeretetszolgálatot, erényességet, irgalmasságot, a túlvilági életbe vetett hitet, azaz lelki-érzelmi-morális többletet és erőforrást jelent.

Richards és Bergin (2002) a spiritualitás két formáját különbözteti meg: teisztikus, amely vallásos és Isten-központú, valamint természetes, azaz nem vallásos spiritualitást. Ez utóbbi megnyilvánulhat a maslowi csúcselményben, a szexualitás extázisában, művészi ihletettségben, pszichedelikumok hatásaként, humanisztikus spiritualításban stb. (Horváth-Szabó et al., 2009). A vallásosság alapja tehát az Istennel való kapcsolat, a rítusok, az ünnepek, az ima, a megszentelődés utáni vágy, a közösségi jelleg, míg a spiritualitás fogalmának az *én*, az ön-transzcendencia (az egyén azon képessége, amely képessé teszi önmaga meghaladására – Horváth-Szabó et al., 2009), az önmegvalósítás, a személyiség kibontakozása. Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy a vallás

---

<sup>95</sup> Piedmont a spiritualitást a vallásosságtól részben elkülönülő, részben azzal szorosan összefüggő alapvető személyiségi dimenzióként fogalmazza meg (Piedmont, 2014; Tomcsányi et al., 2010). Vergote a keresztyén vallást összesen két antropológiai ösztönző impulzus eredőjeként értelmezi: az Isten jelenléte utáni vágyakozás, mint miszticizmus, és a tökéletesség utáni erkölcsi-profetikus vágy (Tomcsányi, 2010). Eszerint a kognitív fejlődés mellett a vallás másik fontos alapját képezi az ún. pszichodinamikus-interperszonális dimenzió (én-én közti kapcsolatrendszer), a kapcsolati-interperszonális dimenzió (az én és mások közötti személyes kapcsolatok), az interpretatív-hermeneutikus dimenzió (az én és a tradíciók közötti kapcsolatok), valamint az élet-világ dimenzió (azaz az én és a társadalom közötti kapcsolatok dinamizmusa – Tomcsányi, 2010).

A személyiség összetevőinek nevezett változókat, mint személyiségdimenziókat Galton már 1884-ben kutatta. A modell hosszú utat bejárva alakult és vált általánosan elfogadottá a pszichológusok körében (ld. Allport, G.; McDougall; Cattell, R.; Tupes, E.; Christal, R. elméleteit), miközben a dimenziók száma folyamatosan változott. A szakma végül Warren Norman nyomán Lewis Goldberg *Big Five* elnevezésű faktoranalitikus személyiségmodelljét fogadta el, amely alapján a személyiség öt fő jellemzője: extraverzió, barátságosság, lelkiismeretesség, érzelmi stabilitás, kultúra/intellektus (Barrick & Mount, 1991; Ackerman, 2017).

<sup>96</sup> Jáki et al. kifejezése, 2016.

lényege, magva a spiritualitás, a spiritualitás megnyilvánulási formája pedig elsősorban a vallásosság (Horváth-Szabó et al., 2009).

#### 4.2. Az istenkép-elméletek rövid áttekintése

Istenképekről annak a dilemmának a tudatosítása mellett beszélünk, hogy a Tízparancsolat Istene megtiltotta az Isten-ábrázolás minden formáját (2Móz. 20,1-10) – amelybe értelmileg beletartozik a gondolatiságban ábrázolt, emberi szavakkal és értékkategóriákkal körülírt istenkép is. Márpedig emberlétünk konkrét szavak által határolt valóság, és mint ilyen nemcsak hogy tilalom alatt áll, de korábban kifejtettük, hogy lehetetlen is képet alkotunk Istenről (ld. Németh, 2016). Éppen emiatt húzott határt Isten az embernek a Tízparancsolat által, ugyanis fejtegetéseink, szimbólumaink, metaforáink csak utalnak a mindenható Istenre, a titokra, de bármit is állít az ember róla, illetve a transzcendens valóságról, az nem is lehet egyéb naiv tévedésnél. A titok végső soron titok marad, Isten pedig nem fejthető meg: *„nem fogható be a teremtet világ kategóriáiba, mivel 'véges nem képes magában foglalni a végtelent'. Megfoghatatlan, felfoghatatlan marad, megőrzi 'egészen más' jellegét, hasonlíthatatlanságát és azonosíthatatlanságát”* (Németh, 2016. 143). A képtilalom maga a különbségtételt szolgálja Isten és a világ, illetve a föld pora és az Élet között (Schmidt. In Németh, 2016).

Makkai Sándor vallástörténeti elmélkedésében az *istentelen* kategóriájáról értekezik, annak az esetnek a kérdéséről, hogy vajon bármiféle istenhit nélküliség létezik-e, vajon transzcendenciagondolat és lelkeség által determinált-e az ember? *„Lehet-e olyan vallás, amelynek egyáltalán nincs istenfogalma, azaz amely atheizmus?”*, és arra az álláspontra jut – egyúttal Schleiermacher-t is igazolja –, hogy *„a vallás nem képzetekben, fogalmakban s cselekedetekben áll, hanem lelkületben, életben”*, ugyanakkor Schleiermacher véleményével ellentétben úgy véli, hogy *„az isteninek tapasztalása nélkül vallás nem lehetséges”*, azaz a vallás sohasem lehet ateizmus, még a buddhizmus sem (Makkai, 1923. 48). *„Minden ember szükségképpen vagy Istenben hisz, vagy »bálványokban«”* – mondja mindezzel egybehangzóan Buber (1923/1994. 127).

A történeti istenkép az egyes gondolkodók lelkeségének, világfelfogásuk alakulásának állít tükröt, és miközben egyértelmű, hogy a gondolat szétválaszthatatlan a gondolkodótól, ugyanakkor szem előtt kell tartanunk, hogy az istenkép-fogalom valójában nem Istent tükrözi, sokkal inkább az emberi elme határait, képzelőerejét, a szavak által leszűkített emberi üzenetek egészen immanens tartalmát, tudatosított és tudattalan élményeket vagy azok hiányát, hitet, hitvallást

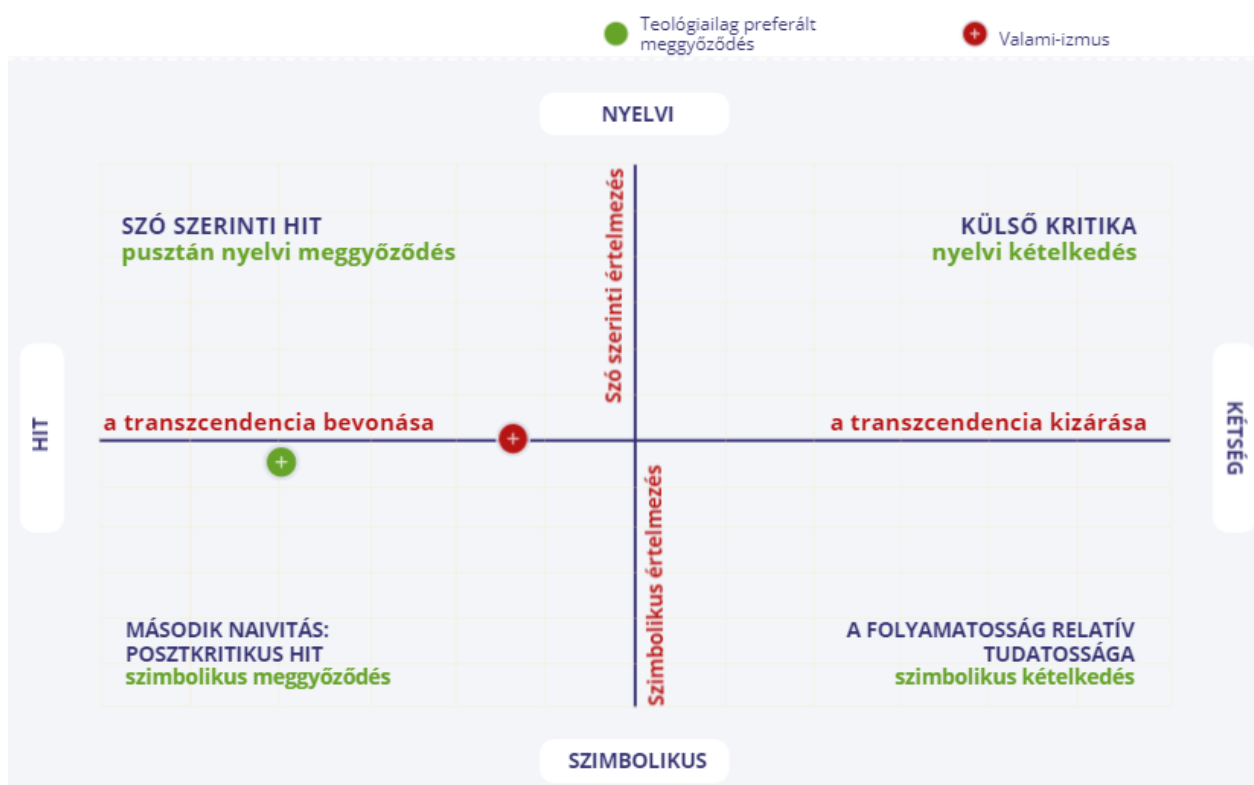
éppúgy, mint hitetlenséget. Ennek fényében beláthatjuk, hogy nézőpont kérdése, hogy valaki Istent tekinti semminek az emberrel való viszonyában, ahogy Feuerbachnál<sup>97</sup> és Marxnál olvassuk, vagy az embert tekinti semminek az Istennel való viszonyában, ahogy Kierkegaard teszi (Kormos, 2001).

Mindezekkel együtt szükséges és kutatásunk folyamatában elengedhetetlen az istenkép-történet irányainak és fontosabb képviselőinek bemutatása, ugyanakkor figyelembe kell vennünk, hogy nem az istenkép-fejlődés, sem a fogalomtisztázás nem elsődleges célunk. Ennek értelmében alapvetésnek szánt szemantikai-történeti bevezetőnkben szűk keretek között villantjuk fel a különböző szempontú isten-értelmezéseket, kutatásunk tárgya ugyanis Kokas vallásossága és annak kihatásai antropológiai, illetve neveléstudományi szemléletére. Fogalomtisztázásunk ezt a célt szolgálja, éppen emiatt nem tárgyaljuk minden vallás primitív, illetve kifinomultnak tekinthető isten-percepcióját, csupán összefoglaló ívét vázoljuk fel a sajátos istenkép-elméletek kategóriáinak. Ilyen szempont szerint válogattunk szerzőket, akiknek tanításai organikus módon kapcsolódnak a Kokas által képviselt értékekhez. Nyilvánvaló, hogy a kiemelt gondolkodók mellett mások is, sőt több tudományág is foglalkozik a kérdéssel, hiszen a spiritualitás és istenkép nemcsak a teológiának, de a filozófiának és pszichológiának is tárgya, így témánk még sokrétűbb és szerteágazóbb.

Bemutatásunkhoz a David M. Wulff (1997) által felállított istenkép-típusok sémáját (ld. 4. ábra) vesszük alapul, amelyet később más kutatók is kiindulópontként alkalmaztak (ld. Martos et al., 2009; Pollefeyt & Bouwens, 2009 – 4. ábra). A különböző vallásos meggyőződésekről folytatott teológiai-filozófiai-pszichológiai párbeszéd a Bibliai szövegek skolasztikus, szó szerinti, illetve szimbolikus hermeneutikai értelmezése körül zajlott (ld. Wulff, 1997). Az istenkonceptiók irányultságuk, jellemzőik alapján a következő ábrák tengelyei által határolt térben helyezhetők el:

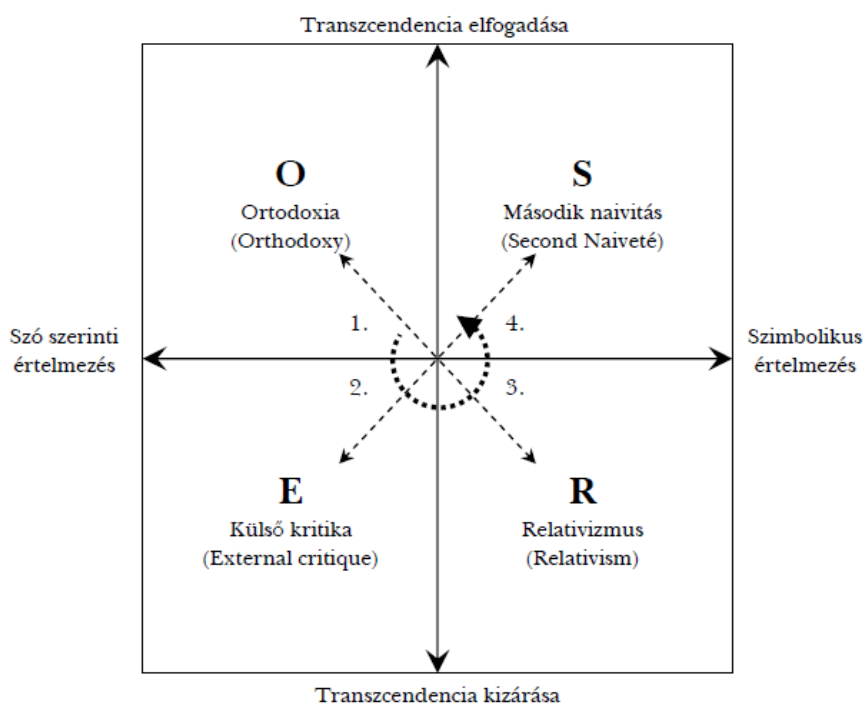
---

<sup>97</sup> „*Ami nem az ember, de lenni akar vagy szeretne, pontosan az, és csak az, semmi más az Isten*” – mondja Feuerbach (Buber, 1953/2017. 138).



4. ábra: A vallásos érdeklődés négyféle kognitív, hitbeli attitűdje (saját fordítás)  
 [Four cognitive religious belief styles / belief attitudes / approaches to religion and faith]  
 (Forrás: Pollefeyt & Bouwens, 2009. s.p.).

A különböző vallásos-hitbeli attitűdök kutatásának eredményeit David M. Wulff két-tengelyű rendszerben helyezte el, melynek megnevezése a *Kritika Utáni Vallásosság Skála* (ld. 5. ábra. Martos et al. fordítása, 2009 – angolul *Post-Critical Belief Scale*. Pollefeyt & Bouwens, 2009). Az 5. ábra segítségével a vallásos meggyőződések két dimenziójú tipológiáját vázolja. Az egyik tengelyen a vallásos ortodoxiát is érintő szó szerinti, azaz pusztán nyelvi szentírás-értelmező hitet helyezi el, és az előbbi tagadó kívülállók meggyőződését, azaz a destruktív valláskritikáig hajló, az irracionális hittételeket elutasító, egyfajta modernista-pozitívista-tudományos ismeretelméletre alapozó hitet – amilyen a 19. századi nagy gyanakvásmesterek hite, pl. Freud, Marx és Nietzsche vallásfilozófiája, egyfajta vallásellenes fanatizmus iránya.



5. ábra: *A Kritika Utáni Vallásosság Skála* (Forrás: Martos et al., 2009. 645).

A másik tengelyen találjuk a poszt-kritikai, szimbolikus-hermeneutikai hitet, amely a Ricoeur-féle „második naivitás” szubjektív-interpretatív hitével (ld. Máthé-Tóth, 2011) és a helyreállító, folyamatosan keresésben levő, egzisztenciális hittel (Pollefeyt & Bouwens, 2009) jellemezhető. Ennek másik véglete a relativista-szimbolikus-reduktív meggyőződés, amely tagadja egy személyes, transzcendens istenség létezését, az egyes istenélményeket illúziónak tekinti, a vallásosságot pedig kulturális és gyermekkori hatások eredőjének. A négy különböző vallásosság-típus nem zárja ki egymást még ugyanazon személy esetében sem, ugyanis a hitkérdésekre adott válaszok az adott témának és élethelyzetnek a függvényei (Pollefeyt & Bouwens, 2009).

A transzcendencia – elfogadását-elutasítását, nem pedig annak mélységét jelző – tengely különbözteti meg az istenhívő avagy a hitet elutasító felfogásokat, míg a vízszintes tengely a vallásos tartalmak – szimbolikus avagy szó szerinti – értelmezési módjának mutatóit jelzi, azaz a vallást és hitet érintő kérdésekkel kapcsolatos hozzáállást a tradicionális ortodoxiától a radikális, ateista humanizmusig (Pollefeyt & Bouwens, 2009).

### **Ortodoxia**

Philón az Isten lényegéről írt elmélkedésének összegzéseként is értékelhető a tömör megállapítás, mely szerint az *Isten „nagyobb a jónál, tisztább az egynél és ősbibb az egységnél”* (A

szemlélődő életről. In Perczel, 1999. 210). Az Arisztotelészt követő arab és zsidó bölcselek, miképpen Aquinói Tamás is Istent tiszta valóságnak (*actus purus*) tekintik (Turay, 1990), aki azonban „leereszkedik” az emberhez, azaz megismerhető. A Zsoltár szavai: „*Ismertesd velem utaidat, hogy megismerjelek*” Maimonidész szerint arra utalnak, hogy „*Isten megismerhető tulajdonítványai által, mert ha megismeri az utakat, megismeri Őt (is)*”, aki nem bír tulajdonságokkal (Maimonidész, 1347/2008. 107) – ez ad alapot a róla való diskurzusnak.

Boetius megfogalmazásába beleszővi Szentháromság-tanát is: „*Isten három személy egyetlen lényegben*” (De Trinitate. In Turay, 1990. 140). Aquinói Tamás az Isten személyes voltáról értekezik, miután a *persona* meghatározását adta: „*Isten az önmaga által szubszisztáló és szellemi természetű lét teljessége*”, míg végül eljut a felismerésig: „*Ő az első igazság, miként ő az első lét is*”, „*a legtokéletesebb valóság*”, „*ő a valóság végtelen óceánja*”, akinek nincs létesítő oka, mindenekfölött egyszerű. „*Isten a feltétlenül szükségszerű lét: ő nem lehet képes a nem-létre*”, ő ugyanakkor a legteljesebb módon egy, „*az ő egysége a szó legszorosabb értelmében egyetlenség*”, aki panteista módon „*jelen van minden dologban, éspedig bensőleg*” (Turay, 1990. 140-169). Irenaeus azt tanítja, hogy Isten tökéletes mindenben és minden jó forrása, és míg Augustinus számára Isten „*a nem unható bőséggel teljes szépség*”, addig Cyprianus szerint „*Isten mindenütt jelen van, ő mindent lát és mindent hall*” (Turay, 1990. 147, 169).

Canterburyi Szent Anzelm *Proslogion* című művében Istent úgy határozza meg, mint valami, aminél semmi nagyobb nem gondolható – ez pedig Isten (ld. Davies, 1982/1999), aki ugyanakkor a legfőbb Lény (létező) és legfőbb jó: „*Mi vagy tehát, Uram, aminél semmi nagyobb nem lehet elgondolni? Mi vagy hát, ha nem az az egyedüli önmaga által létező legfőbb Lény, amely minden mást megteremtett a semmiből? (...) igazságos vagy, igazmondó, boldog és mindaz, aminek jobb a léte, mint a nemléte (...) Tehát, Uram, nemcsak az vagy, aminél nagyobb nem gondolható, hanem valami nagyobb vagy annál, mint ami elgondolható*” (Anzelm, 1077/2007. 88).

Chrysostomos így vall a felfoghatatlan, de az emberi értelem szintjére leereszkedő Istenről: „*ő önmagában egyedül a nem-született lényeg*” (Apologia 8. In Perczel, 1999. 145). A Chrysostomosnak tulajdonított keleti liturgia imájában felcsendülő invokáció is sokat elárul istenképéről: „*Te vagy a kifejezhetetlen, elgondolhatatlan, láthatatlan, felfoghatatlan Isten...*”, akit földi létünk során „*tükör által, homályosan látunk*” (1Kor. 13,12. 1Jn. 3,2), és a jelenvaló világban nem is fogunk másképp, mint titokzatosan rejtőzködőnek, befogadhatatlannak ismerni (Liturgikon. In Perczel, 1999. 178).

## ***Második naivitás***

Kokas Isten-felfogása írott és hangzó közleményei alapján nem deklaráltan dokumentált, teljes életművének elemzése mégis egyértelmű képet fest egy olyan közvetlenséget, személyességet sugárzó Isten-én viszonyról, amely Augustinus istenélményével rokonítható. Augustinus Isten-percepciója egészen világosan körvonalazható a *Vallomások* alapján: „*a teremtmény önmaga sohasem ismerheti meg az Istent, de az isteni lényeghez tartozó Szent Lélek siet a gyöngye teremtmény segítségére, és lesz a teremtetett értelem teremtetlen tekintetév*” (Perczel, 1999. 125). A *Szentháromság* című művének II-IV. könyveiben pedig Istenről, mint láthatatlan és felfoghatatlan, „*egyszerű, alak nélküli lényegről*” beszél, aki ugyanakkor „*úgy lehet három személy, hogy mindegyiknek a lényege azonos az Isteni lényeggel, és így egymás lényegével is, csak egymáshoz való szereteteli viszonyukban különülnek el egymástól*” (Perczel, 1999. 137, 146). Augustinus Istennel való kapcsolatának mélysége, intenzitása, Isten-megszólításai<sup>98</sup>, mélységes alázata, gyermeki őszintesége, a *Vallomások* retorikai alakzatai (Augustinus, 397k./s.a.) rokonságot mutatnak Kokas szóhasználatával, hitvallás-szerű megfogalmazásaival, amelyek Kokas szövegeinek állandó sajátjai.

A kokasi vallásos világkép és a kapcsolatok fontosságát hangsúlyozó életfilozófia Martin Buber vallásos egzisztencializmusához is rokonítható. Egészen új szemléletmód az Isten-ember viszony értelmezésében a Buberé, aki „*a zsidó vallást az Isten-ember közti dialógus vallásának tartja*” (Kormos, 2001. 63). Buber Istene „*az abszolút Te, aki megszólítható, akivel olyan személyes kapcsolatban vagyunk, hogy ennek a kapcsolatnak a tartalmát nem is lehet igazán körvonalazni és meghatározni*” (Visky, 2016. 58). Emil Brunner lutheránus teológus hasonlóképpen a személyes Isten-ember viszony szükségességét, egyediségét, kibeszélhetetlen misztériumát hangsúlyozza, ami ugyancsak könnyen elvezethet az ember Istenhez való viszonyának egyoldalúságához (Visky, 2016). Azt viszont helyesen emeli ki, hogy a végső kérdés nem az Isteni elképzelések egyeztetése, módja, mikéntje, hanem hogy kicsoda az Isten az egyes embernek a valóságértelmezése, társas kapcsolatai és önértékelése viszonylatában (ld. Németh, 2016). „*Isten van, de nem szellemi princípium módján, amely talán sehol másutt nem létezik, csak a gondolkodásban, hanem a valóság módján, nevezetesen egy önmagában fennálló, tőlünk független valóságként, s éppen ezt fejezi ki a szubsztancia fogalma*” (Buber, 1953/2017. 19).

---

<sup>98</sup> Pl. Isten-Ember-Fiad, „*az én Uram, az Isten*”, „*én Istenem, életem és szent gyönyörűségem*”, „*Fölséges, egyetlen Istenem*” (Augustinus, 397k./s.a.). Augustinus istenneveit ld. 4.4. fejezetben.

Ezen a ponton érintkezik a Kokas-gondolat az augustinusi tanokban is megjelenő, Maritain és Mounier nevével fémjelzett – nem előzmények nélküli, a keresztyén teológiában gyökerező – perszonalizmus alapelveivel, amelynek képviselői vallják, hogy a kollektívizmussal, illetve individualizmussal szembenálló személyközpontú, keresztyén értékrend az ember kiteljesedéséhez vezető út, azaz a *persona*, az ember kapcsolataiban él, és hogy minden valódi élet találkozás (Buber, 1923/1994). Az egzisztencializmus fókuszában a személyes én-te viszony, illetve a párbeszédész egzisztencia áll, amely nemcsak ember és ember, de ember és Isten közötti párbeszédre is vonatkozik (ld. Buber, 1923/1994). Mindezen nézetek – köztük Kokas meggyőződése is – a bibliai antropológiát is magába foglaló transzcendencia-tan folyamányai, amely az embert, mint (kapcsolatokban élő) személyt helyezi érdeklődése középpontjába, akinek elhívása (*vocatio*), adott történelmi helyzetbe való beletestesülése (*incarnatio*) és másokkal való közösségben léte (*communio*) – Mounier szerint – „*kiutat jelenthet a szélsőséges individualizmus és a totalitarista kollektívizmus zsákutcáiból*” (Verdes, 2013. 309-310). Buber pedagógiai vonatkozású írásaiban (ld. Buber, 1990) egyértelművé válik, hogy a nevelésben „*kulcsfontosságú tényezőként jelenik meg a párbeszéd és találkozás fogalma, mint a kapcsolati dimenzióban kiteljesedő személyek kölcsönös érintkezése, egymásra találása, együttes kibontakoztatása*” (Verdes, 2013. 312).

Borg a progresszív keresztyénség képviselője, akinek lelakiségében ugyancsak megjelenik az Istennel való személyes kapcsolatnak fontossága, és a meggyőződés, hogy Isten jelen van, éppen most, éppen itt van (ld. panteizmus). „*Borg számára ez a mindenhol-jelenlét hozza el azt a megnyugvást, hogy az itt is, velünk is jelenlévő Istennel lehet az embernek élő kapcsolata, és nem kell félni a távolléviség miatti elidegenüléstől és elszakadástól*” (Borg, 1998. In Pángyánszky, 2015. 78).

### ***Külső kiritka***

Rousseau álláspontja Isten létével kapcsolatban kevésbé kritikai, mint a Descartes-é. Rousseau Voltaire-hez intézett leveléből kirajzolódik a vallásossághoz való kritikai hozzáállása, amely kételkedést és felvilágosult eszméket egyaránt hirdet: „*Ha Isten létezik, úgy tökéletes; ha tökéletes, úgy bölcs, hatalmas és igazságos; ha bölcs és erős, akkor minden jó; ha igazságos és hatalmas, akkor lelkem halhatatlan*” (Levél Voltaire-hez. In Sárík, 2016. 22). Teológiája egyfajta filozófiai naturalizmus, amely azonban kiszorítja a transzcendens jelenlétét az emberi lélekből, illetve a világból (ld. Rousseau, 1997. 4. könyv). A kételkedés-filozófus Descartes azonban, bár joggal

tekinthető éppúgy a racionalizmus, mint az idealizmus atyjának, korántsem távolodott el Isten eszméjétől. Sőt, logikai úton igazolni kívánta azt, dualista filozófiája éppen az istenérvek kibontása révén teljesebbé vált.

Spinoza racionalista-felvilágosult eszméinek, „*gondolkodásának tengelyében csak egyetlen substantia van. Ez a substantia pedig az Isten, ami végtelen és abszolút*” (Sárik, 2016. 21), azaz Spinoza szerint a teljes világ Isten attribútuma. Spinoza Istent a természeti világgal is azonosítja, istenfelfogása mégsem naturalista. Kant racionalizmusa pedig az erkölcsi törvény révén szükségszerűen az istenhithöz vezet, filozófiája mégis kritikai filozófia: az emberben rejlő erkölcsiséget mintegy istenbizonyítékot, a kötelességtudatot mintegy isteni parancsot, Istent pedig mint legfőbb (ös)lényt említi. „*Még Kant is, aki a 'Tiszta ész kritikájában' egyértelműen megfogalmazza 'Isten mint nuomenon' bizonyíthatatlan voltát, tényszerűen (és részrehajlás nélkül) azt is megvallja, hogy Isten nemléte ugyanúgy igazolható a tudomány, a tudásunk, s gondolkodásunk által*” (Sárik, 2016. 21). Istent pedig a filozófia tárgyaként és „*lemagasabb létezéssel bíró szubsztanciaként*” említi, amely Isten-eszmét az ember teremti saját magának, és amely szerint Isten pusztán morális viszonyulás bennünk (Buber, 1953/2017).

### **Relativizmus**

Locke materialistává fejlődött eszmerendszerében a Rousseau-i gondolatmenetnek ellene irányuló Isten-definíció körvonalazódik (Isten létének tagadása, mint istenkép): „*Isten léte kétséges, racionálisan nem igazolható, de még, ha feltételezhető is létezése, a vallás által sugallt tételek, észszerűtlenségük okán, elvetendők*” (Sárik, 2016. 23). Kant istenképe nem csupán kritikai-racionalista meggyőződést tükröz, de ugyanakkor összecseng Fichte elképzelésével is, ugyanis az *én istenéről* beszélnek mindketten. Kant pietista neveltetésétől messzire távolodva eljutott a relativista filozófiai gondolkodásig, az ő istene immanens isten, és „*a bennünk levő erkölcsiség feltételezi őt. (...) Ez az Isten sem személy, társ, hanem erkölcsi szükségszerűség. (...) Isten nem mozdulatlan mozgató, első ok, hanem az emberek közösségét lehetővé tevő morális úr, szükségszerűség*” (Kormos, 2001. 58). Freud istenkép-eredetre vonatkozó megállapításait is fontosnak tartjuk megemlíteni, akit szemléletmódja a relativista vallásosságú gondolkodók közé sorol, de mivel felosztásunk kitér egy ötödik csoportra, amelyben a 20. század nagy pszichológiai irányzatainak jelentősebb képviselői közül válogatunk, Freud istenkép-elméletét a következő fejezetben tárgyaljuk.

### ***Pszichológiai irányzatok képviselőinek istenképe***

Freud az istenkép-alakulásban erős szerepet játszó emberi oldalt hangsúlyozza, és szerinte – mint már korábban említettük – „*minden egyes embernek az istenképét az apakép alakítja, és [...] az Istenhez fűződő személyes viszonya a vér szerinti apához való viszonyától függ [...] Isten alapjában véve nem más, mint felnagyított apa*” (Freud, 1995. In Szenes, 2008. 15). A freudi gondolat, amely az apaképet szorosan összekapcsolja az istenkép-fejlődéssel, alapjában véve nem más, mint felnagyított következtetés, mindazonáltal van igazságértéke, amennyiben teret kapnak más reális személyiségfejlődési együttathatók is. Freud álláspontját már a kortárs Jung is megkérdőjelezi, aki úgy véli: „*egyáltalán nem szükséges az istenképet projekciónak felfogni, mint azt Freud gondolta, hanem valójában az egy bennünk lévő archetípus, ősminta*” (Jung. In Szenes, 2008. 18). Jung óta elfogadott tény, hogy pszichoneurotikus megbetegedéseket okozhat, ha az egyénben a tudattalan szintjén maradnak a vallás és az istenkép kérdései – ld. Frielingsdorf korábban már idézett művét, amely a megbetegítő és gyógyító istenképeket tárgyalja (Frielingsdorf, 2007). A vázlatosan felsorakoztatott nevek és istenképek a minden emberben jelenlevő vallási archetípust fejezik ki. Ez az eredeti forma a lélek diszpozíciója, amely minden kultúrában és vallásban más-más istenképet jelenít meg (Jung, 1964/1993).

Fromm humanista szemlélete a vallásról alkotott felfogásában is megjelenik, számára a vallás nem az Isten, hanem az ember kereséséről szól. A vallásos szimbólumok az ő értelmezésében emberi tapasztalatok megjelenései (Szenes, 2008). Ezt egészíti ki Frankl életművének központi gondolata, az élet értelmének keresése (ld. Frankl, V.E.: *...trotzdem ja zum Leben sagen - ...mégis mondj igent az életre!* 1945/2007). A vallások kérdését illetően Frankl az embert olyan lényként határozta meg, aki képes értékek és valamilyen értelem felé irányulva kilépni önmagából, meghaladni önmagát (Szenes, 2008), ugyanakkor Istent, mint olyan felettes értelmet határozza meg, amiben hinni lehet, de többet megtudni róla nem: „*Az Istenbe vetett hithez, magához Istenhez nem űzve vagyok, hanem mellette vagy ellene döntést hozhatok. A vallásosság vagy énszerű, vagy nem létezik*” (Frankl, 2007. 76; Szenes, 2008. 23).

Vergote véleménye felidézi Freud elméletét, miközben meghaladja azt: „*az apáról kialakított legális (reális), illetve ideális (vágyott, másutt látott stb.) kép beépül a későbbi istenképbe, alakítja azt. Tehát az istenkép nem csupán a megtapasztalt apakép áttétel nélküli projekciója, mint azt Freud vélte*” (Vergote, 1970. In Szenes, 2008. 145). Vergote kutatásai kimutatták, hogy az istenképre ugyancsak erős hatással van az ember saját szüleiéről alkotott képén túl a társadalom által képviselt, idealizált apa- és anyaszimbólumok szintézise is (Németh, 2016). Ezek tehát a modern

tudományos ismeretekre alapozó, transzcendenciát elutasító (pl. Freud, Marx és Nietzsche által képviselt) vallásosság, tulajdonképpen a relativizmus körébe tartozó istenkép-változatok.

### *A reformpedagógusok istenképe*

A „hetek” pedagóguscsoport tagjainak világ- és istenképét az egyes pedagógiai módszerek ideológiai háttérének összevetésekor röviden bemutattuk (ld. 3.3.1. fejezet). Ha látókörünket kitérítve nemcsak az általunk komparatív elemzésre kiválasztott iskolaalapítókat, de az összehasonlításból kimaradt reformpedagógiai képviselők istenképét is figyelembe vesszük, akkor is elmondhatjuk, hogy Steiner volt az egyetlen, aki pedagógiai rendszeréhez konkrét tanokra és hitvallásra, illetve isten- és emberképre épített rendszert dolgozott ki. Az ő módszere szorosan összefügg szinkretista istenképével és vallási meggyőződéseivel, transzcendenciátana és antropológiája szétválaszthatatlan egymástól és hiányos egymás nélkül. Steiner előadásain, írásaiban és az *Antropozófiai Társaság* rendezvényein mondott beszédeiben transzcendenciátanát részletesen és módszeresen kifejtette (ld. Steiner, 1995; 2013; 2018). Kokas írásaiban nem találunk hitvallás-szerű megfogalmazást, az általunk említett „hetek” többi tagja – Montessori, Lichtwark, Orff, Dalcroze és Kodály – esetében pedig kimondhatjuk, hogy nem törekedtek módszerük vallásos-spirituális aspektusú megközelítésére. Eszerint a művészetpedagógiai képviselőknél nincs egyértelműsített hitvallásos alap – Kokasnál sincs –, miközben a spiritualitás-tényezőt és lelki folyamatokat mindannyian fontosnak tartják.

Bár köztudott Montessori római katolikus hite és egyházközelisége, neveléstudományi munkáiban hitkérdésekre, avagy vallásos nevelést érintő fejtegetésre kevés utalást találunk, ezekből azonban egyértelművé válik, hogy *„a vallásos nevelésben is az aktivitás és a szabadság kategóriáiból indul ki”*, és egész antropológiai nézetrendszerét és spiritualitását ez a két premissza határozza meg (Csorba, 2000. 5). Eközben pedig a vallásos nevelés kulcsfogalma a szeretet és bizalom a gyermeki lelket szolgáló nevelő részéről az evangéliumi tanítás függvényében – *„aki nagyvá akar lenni közöttetek, az legyen a szolgátok”* (Mk. 10,43). Montessori mintegy esszenciális pszichikus kritériumról beszél, amikor a vallást értelmezi, amely nélkül az ember nem töltheti be hivatását, sőt enélkül nincs emberi fejlődés sem: *„Meg kell gondolnunk, hogy a vallás univerzális érzés, amely minden emberben benne van, és megvolt a világ kezdete óta. A nyelv és a vallás minden embercsoport alapvető jellemzője. Ha hiányzik a vallás, akkor hiányzik valami fundamentális az emberi fejlődéshez”* (Osvald, 1989. In Csorba, 2000. 7). Montessori írásaiban tehát – katolikus hitéhez híven – fontos szerepet tulajdonított a vallásos nevelésnek, sőt módszerébe

a hittant is beépítette (Stein, 2015), és hangsúlyozta a hitvallásos nevelés fontosságát, a lelki-transzcendens dimenzió azonban kevésbé játszott központi szerepet, mint Kokasnál.

Steiner a maga rendszerét, az antropozófia istenképét a mono- és politeisztikus, valamint a keresztyén istenképet egybeolvasztva, azokat ütköztetve építette fel: írásaiban és előadásain egyszerre utalt Krisztusra, a zsidó hagyományokra, illetve Ószövetségre, valamint ezoterikus szellemiségű tanításokra, amelyekből egyetlen sajátos transzcendenciatant alkotott a szinkretizmus jegyében. A monizmust, azaz egyistenhitet egyenesen tévedésnek tartotta. Beszél a Szentháromságról, sőt a Pünkösdről és az „eredeti bűnről”, ugyanakkor okkult tanításokról is, miközben azokat a saját maga által felállított rendszer szerint értékeli: a Szent Szellemet „belső istenként”, a „Megváltást” pedig „a belső én-től való megszabadulásként” értelmezi (Dubravszky, s.a.).

A zenepedagógia spirituális tartalmát Kokas és Dalcroze hangsúlyozta leginkább, mindketten ragaszkodtak ahhoz, hogy a zenés foglalkozások végső célja az öröm, a kreativitás felszabadítása, a lelki kiteljesedés érzése és a személyiség fejlődése legyen (Kokas, 2002; ld. Dalcroze: *Le Rythme*; Merwe & Habron, 2015)<sup>99</sup>. Dalcroze a spiritualitás fogalmával a holizmust, az egyénben megvalósuló egyensúlyt és az esztétikai élményt jelöli (Merwe & Habron, 2019), amely nem fedi a vallásos spiritualitás jelentéstartalmát, ugyanakkor eltér a Kokas-féle lelkiségtől, Kokas ugyanis a keresztyén értelmezésű *agapé*-t tanította: nem a vidámságot, hanem a valódi örömet, a tiszta és önzetlen vigasságot, amely „*lényegében és eredetében isteni*” (Pilinszky, 1993. I. 106).

### *A posztmodern istenképe*

Az 1970-es években kezdődő posztmodern kor istenképe nehezen megragadható, hiszen a posztmodern irányzat nem hirdetett programot, elveket vagy eszméket, miként a korábbi eszmeáramlatok, létrejöttét a modernitással való szembenállásként (Zrinszky, 2002; Fodor, 2015), sőt egy *önmagát túlélő rendszerként* (Békés, 2007. 105), illetve „a nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanságként” (ld. Lyotard, 1993. In Németh, 2015. s.p.) értékelhetjük, amely már a digitális, illetve a tömegkommunikáció kora is. „*Nem »észellenes«, hanem az egysíkú racionalitás hegemoniája helyett teret enged az érzelmeknek, az intuíciónak is*” (Fragó, 1991. 8).

A posztmodern fogalmát Lyotard használta először társadalomtudományi értelemben (ld. *A posztmodern állapot* című művét): „*korszakváltásról beszél, a posztmodernről sajátos társadalomtípusnak, a posztindusztriális kor civilizációjának tekinti*” (Majzikné, 2008. 17). A

---

<sup>99</sup> Ld. Merwe, 2017; Habron, 2019.

korszak eredetét pedig Foucault, Derrida és Lyotard, a francia posztstrukturalizmus képviselőinek műveire vezetik vissza, „az irányzat lényegét Lyotard, a késő-modern kor különböző tudástípusait elemző *„A posztmodern állapot”* (*La condition postmoderne* 1979, magyarul 1993) című munkájában fogalmazza meg” (Németh, 2015. s.p.).

Faragó (1991), Lash (1995) és Heller (2004) tanulmányában ettől eltérően határozza meg a posztmodern fogalmát, amely tulajdonképpen a modernizmus utolsó szakaszaként is értelmezhető, hiszen „a posztmodern kultúra voltaképpen a modern lényegi része”, egyfajta posztavantgárd (Lash, 1995. s.p.), és amelyről Lyotard mint állapotról, és nem mint stílusról beszél.

A kor istenképének összefoglalására azonban kutatásunk szempontjából fontos kitérni, hiszen Kokas aktív pedagógiai munkássága már a posztmodern kezdete idején indult és a felfénylésének időszakában teljesedett ki, bár a fogalom nehezen rendezhető kulcsfogalmak köré, sőt a modernizmus irányzatától való elhatárolása is problematikus. „*A posztmodern saját meghatározása szerint a modernitás progresszív meghaladása. Eklektikusságát jelzi, hogy az idő szervesen keverésén és a kultúrák egyenlőségén (World Village) dolgozik, azt gondolván, hogy minden a relativitás sújtotta térben mozog, s így az értelmetlenség ad egyedül értelmet az emberi világnak*” (Békés, 2007. 106). A korábban (abszolút) értéként definiált tartalmak és célok relativizálódtak, a szemlélő nézőpontja szerint a telő időben folyamatosan változók, a posztmodern ember jövőképe – és ezáltal istenképe – pedig bizonytalanná vált. Ebben a folyamatban elkerülhetetlenül változott a posztmodern ember vallásossága is, amely posztszekulárisrá vált, hiszen a modernizmus felerősítette a szekularizáció folyamatát is. A bizonyosan nem-biztos<sup>100</sup> jövőbe vetett hit mellett jelen van a szkepticizmus és a kétség, ugyanakkor a hagyományok megőrzésének kiújuló igénye – amely érdekes módon jelenti a vallásos-egyházi és történeti-népi tradíció felértékelődését is.

Ebben a helyzetben, a politikai-egyházi, illetve történelemértelmezési paradigmaváltás idején, amikor a gondolkodást, jövőképet, kapcsolatokat, pedagógiát, mindennapi életet és annak minden vetületét – természetesen a művészeteket is<sup>101</sup> – érintő változások eredőjeként a kor emberének lelkesége is átalakult: „*[a posztmodern] a gondolkozásnak két új módját veti latba – s nem is akárhogyan, hanem ezeknek központi szerepet juttatva –: a »misztikát« és az »esztétikát«*” (Diósi, 2012. 18). A modernizmus után tehát – mintegy replikaként – megfogalmazódik a spiritualitás

<sup>100</sup> Ld. csak az biztos, hogy semmi sem biztos...

<sup>101</sup> Ld. Lash, 1995 – a művészet a művészet kedvéért, és a (művészi) anyaghoz való hűség esztétikája.

Ld. „Dekonstrukció” (Derrida) a művészetekben (képzőművészet, építészet, design, nyelvészet, performance) és intertextualitás az irodalomban.

igénye, illetve a természettel-környezettel harmóniában való élés vágya, amelyre azonban jellemző a pluralizmus és a felfokozott tolerancia (ld. Németh, 2015). A tradicionális, tisztán bibliai alapú vallásosságot egyre szűkebb réteg érzi a magáénak, egyre többen „a maguk módján vallásosak”, amivel együtt jár a fiatalok személyes istenképének megingása (Diósi, 2012). Istent szellemként, személytelen, életerőként, egyfajta energiaként emlegetik: „*Isten elveszíti arcát, egyre kevésbé keresztény arculatú*” (Diósi, 2012. 63). Azt látjuk tehát, hogy a „*vallásellenesség korszaka után nem a vallástalanság, hanem a vallásdömping korszaka következett*” (Máthé-Tóth, 2006. In Diósi, 2012. 52). Ez az új vallásosság eklektikus, szinkretista, multikulturális, individualista és pluralista jellegű, amelyet úgymond az egyén kever saját magának, Diósi egyszerűen „turmixvallásnak” nevezi. „*Korunk horizontján feltűnt az egyéni színezetű »brikolázs« vallásosság, amelyben mindenki összeválogat bármely vallásból neki tetsző – mind elméleti, mind pedig gyakorlati – elemeket, és így kreál magának egy sajátos »panteont«*” (Diósi, 2012. 52). „*Egy kis New Age, egy csipet feminizmus, egy kis pszichoterápia, megspékelve ezoterikával, keleti meditációs technikákkal és egy kis zsidókeresztény hagyománnyal*” (Wulff nyomán Horváth-Szabó. In Diósi, 2012. 53) – így vezethető le a posztmodern vallásosság. A vallási pluralizmus ugyanakkor döntés elé állítja az egyént, és ebben a folyamatban nagy szerephez jut a tömegmédia, amely a hitek és vallások piacának számít, a posztmodern kor embere tehát nem beleszületik vallásába, hanem megalkotja azt magának (Diósi, 2012). De még ez a döntése sem végleges, hiszen minden változékony, flexibilis, revizionálható – immár nem egy külső entitás, „isten” vagy társadalmi elvárások, erkölcsi normák köré rendezi be életét, hanem önmaga köré. A kor istenképe tehát egyéni preferenciák mentén kreált „kép”, amely egyre távolabb kerül a Szentírásban önmagát kinyilatkoztató Isten reprezentációjától. A posztmodern kor nem jellemezhető hitetlenséggel, és nem hozta a hit hiányát, sem ateizmus általánossá válását, de azt igen, hogy a nevelés egyre inkább nem vallásos, és még kevésbé keresztyén szellemben történik, mintha a Bibliai igazságok idejüket múlták volna, és már nem lennének korszerűek. „*Isten válságának korában élünk*” – állapítja meg tömören Metz (Diósi, 2012. 70). „*Úgyszólván vallásformájú istenválság közepette élünk. Az alapvető beállítottság a következő: vallás, igen – Isten, nem. (...) A vallás elfogadott, amennyiben a szenvedéstől mentes boldogság álmát jelöli, amennyiben a lélek mitikus varázsának eszköze, amennyiben az ember ártatlanságát vélelmező pszichológiai és esztétikai kategória*” (Metz. In Diósi, 2012. 70).

### 4.3. Kokas Istenképének jellemzői<sup>102</sup>

Kutatásunk során, amelynek egyik fókuszja a kokasi istenkép-jellemzők megállapítása, több tudomány – köztük elsősorban a teológia, a pszichológia és filozófia – eredményeit is segítségül hívjuk, hogy ennek a többszörösen összetett fogalomnak immanens összetevőit kibonthassuk. Kokas sajátos istenképének megrajzolásában nehézséget jelent a tény, hogy írásaiban és egyéb közleményeiben sem fogalmazott meg rendszerezett hitvallást. Istenre utaló megnevezései, a transzcendenst érintő gondolatai pedig olyan hitbeli meggyőződésre engednek következtetni, amely nem sorolja be őt egyetlen keresztyén felekezet körébe sem, miközben Szentíráshoz való hűsége, szavainak evangéliumi tisztasága egészen egyértelmű az olvasó előtt. Vallásossága tehát szuprakonfesszionális, azaz felekezetek és hitvallások fölötti, ugyanakkor mégsem teljesen újszerű, amelyet az Isten-kapcsolat nagyfokú személyessége jellemez. Ez a felekezetek fölé emelkedő, szentíráshű és szubjektív vonás a personalista teológiai gondolkodókhoz közelíti őt, elsősorban Augustinus, illetve Stern személyközpontú elgondolásaihoz, vagy Levinas humanisztikus filozófiájához, illetve az egzisztencialista teológia egyes képviselőihez, például Kierkegaard vagy Marcel keresztyén egzisztencialista gondolkodókhoz.

Vallását gyakorló, hitvalló életet folytató pedagógusként Kokas gyakran használ írásaiban olyan képeket és szimbólumokat, illetve vallásos kifejezéseket, amelyeket a teológia köréből emelt be szövegeibe, és noha ezekből nem vonunk le messzemenő következtetéseket a kokasi spiritualításra vonatkozóan, mégis fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy ezek is tükrözik a beszélő belső lelki világát, aki nemcsak a bibliai-lelki folyamatokhoz rendel mély lelkiséget, hanem a mindennapok történéseihez is. Olyan valaki beszél, sőt ír teológiai terminusokban – hacsak nyelvi szinten is – zenei, pedagógiai témák kapcsán, aki maga lelki ember, még akkor is, ha azok olykor kölcsönzött terminusok. Kokas esetében olyan nagy a lelkiségre, istenire, hitéletre utaló gondolatok gyakorisága, hogy semmi kétségünk afelől, hogy azok életvitelszerű vallásosságból erednek, nem modorosság és nem felvett szólásmód eredményei. A teljes Kokas-szövegek szövetéből őszinte, meghitt istenkapcsolatot ápoló, hitét puritán módon gyakorló lélek bontakozik ki, aki nem kegyes szövegek hangoztatásával kíván közel kerülni a másik emberhez, hanem nyíltszívűséggel, őszinte kíváncsisággal, valamint zenével segített közös alkotásokkal. Kokas világ- és emberszemlélete alapvetően vallásos természetű, s bár nem egészen újszerű, mégis originális abban az értelemben, hogy abból, amit mondott vagy leírt, korábbi korok gyermekszemlélete sejlik fel, azonban a mód, ahogyan a gyermekek és felnőttek élményeit a zenéhez kapcsolja, zene által inspirálja, az valóban

---

<sup>102</sup> Eredményeinket publikáltuk, ld. Székely, 2020a; 2021a.

egészen egyedi és innovatív. Előtte is írtak már a zene terápia hatásairól vagy szerepéről a személyiségfejlesztésben, azonban az az inspiráló lelkiség, illetve szeretet, amellyel a gyermek-táncokat és narratívákat hallgatta és értelmezte, egészen sajátos nemcsak a zeneirodalomban, de a pedagógia-történet, illetve vallásfilozófia körében is.

Az előbbi fejezetekben elemzésre került fogalmak, a vallásosság és spiritualitás közötti kapcsolódási és eltérési pontok elemzése nyomán leszögezhetjük, hogy Kokas esetében a spiritualitásnál konkrétabb lelki folyamatokról, megnyilatkozásokról, tehát *kokasi vallásosságról* beszélhetünk – ennek fényében vizsgáljuk az általa használt Isten-fogalmakat és lelkiségre utaló megjegyzéseket, valamint Kokas Istenhez való misztikus jellegű kapcsolatát. Nem csupán szavakat és kifejezéseket vizsgálunk, hanem egész mondatokat, sőt azok kontextusát is figyeljük a lehető legárnyaltabb kép megrajzolása érdekében. A szövegekből merített idézetek, fogalmak és kódok elemzése nyomán megneveztük a kibontakozó kokasi istenkép öt fő aspektusát. A következő istenkép-összetevők, illetve faktorok körvonalazódtak<sup>103</sup>:

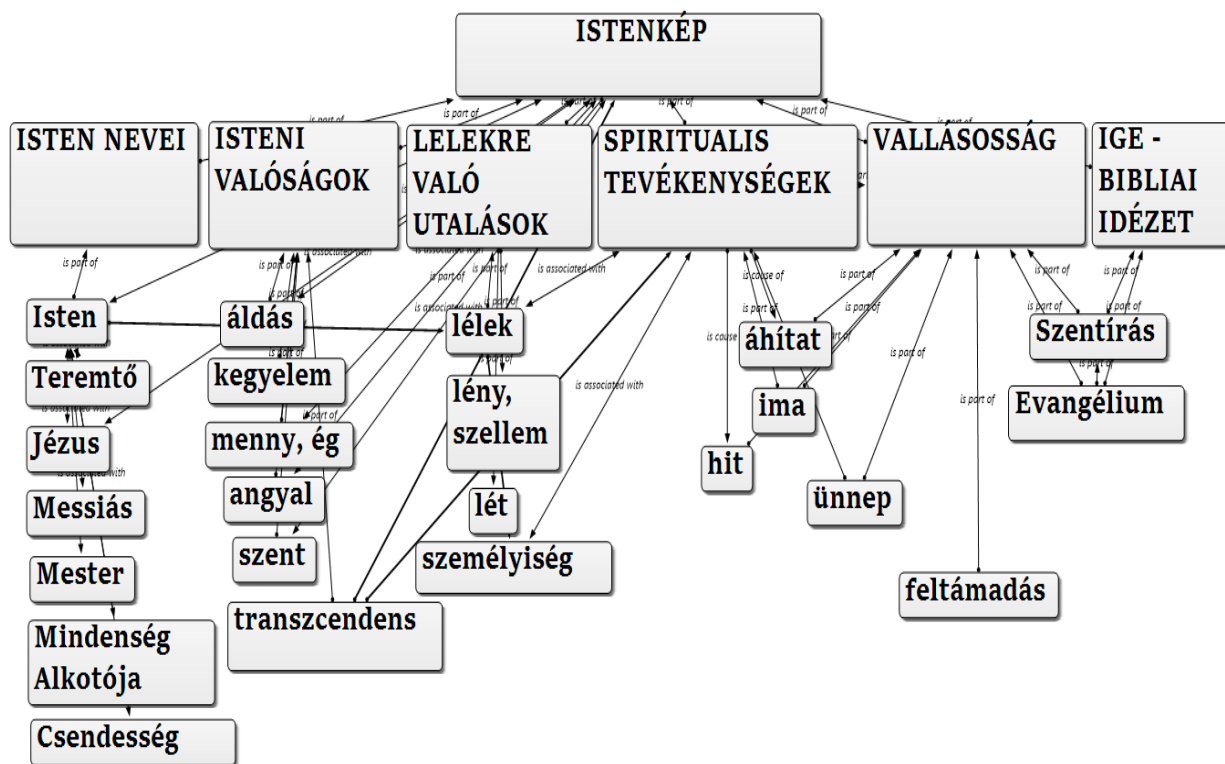
1. Isten nevei, megszólításai: Isten, Jóisten, Úristen (47); Jézus (11); Mester (1); Csendesség (1); Teremtő (16); Mindenség Alkotója, Alkotó (2); Lélek (2); Messiás (1); Mindenható lény (1); a Bölcsesség maga (1); Uram (3);
2. Isteni valóságok: áldás (8); szent (11); angyal (4); menny és ég, másik világ (20); transzcendens (9); kegyelem (8);
3. Lélekre, lelkiekre való utalások: lélek (116); lény (3); szellem (7); személyiség (4);
4. Spirituális tevékenységek: ima (13); hit (25); áhítat (8);
5. Vallásosság: a hit megélése különböző tevékenységekben (24); ünneplésben (9); Szentírás, evangélium (4); feltámadás (15) stb.

Ezekon kívül a teljes Kokas-életműben – így a kutatásunk alapját képező szövegekben is – elszórtan, többnyire jelzés nélkül előfordulnak Bibliából vett igei idézetek és azok parafrázisai, illetve intertextuális utalások. Ezeket külön kóddal jelöltük:

6. Ige, Bibliai idézetek, utalások (27).

---

<sup>103</sup> Számokkal jelöltük azok előfordulásának indexeit.



6. ábra: Az istenkép faktorai és azok csoportosítása Kokas elemzésre kiválasztott műveiben  
(saját szerkesztés)



7. ábra: Kokas vallásosságának fogalmi faktorai előfordulásuk gyakoriságának indexeivel (saját szerkesztés)

Kokas maga vall arról a vele készített interjúban (Kokas, 2009), hogy „vallásos”, másrészt tudatosan választ egyházi, illetve vallási vonatkozású zenei darabokat (például Bach *H-moll misé-jét*), miközben nem kritérium a vallásos tartalmú szöveg: „*Nem kell sem vallásos, sem istenre vonatkozó tartalmának lennie a zenedarabnak, amelyet én odaviszek, amely táplálja az én lelki, érzelmi életemet, hogy közvetítse azt a transzcendens istenélményt, amely nekem, sok szülőnek és ami a legérdekesebb, elsősorban a gyerekeknek is élménye*” (Kokas, 2009. 109). Kokas nemcsak saját lelkeségéről tesz bizonyosságot ebben az interjúban, hanem a szakrális zene szerzőjének transzcendens élményéről is, amelyet a komponista az alkotás pillanataiban megélt teljes bizonyossággal. Ezt az élményt a gyerekek átváltozó táncainak emelkedett lelkiállapotával rokonítja, sőt egyenesen „transzcendens élménynek” nevezi a gyerekektől megtanulható, bennük meglevő hozzáállást a világhoz, és a szükségét szenvedő társak felé megnyilvánuló figyelmet, amelyre a művészet, a zene és átváltozó táncok inspirálták őket (Kokas, 2009). Mindezt úgy, hogy az sem biztos, hogy mindannyian hallottak Jézusról vagy Bachról, és az iskolában nem lehetett vallási tárgyú témákról beszélni sem<sup>104</sup>, a zenék azonban (Bach *H-moll misé-jének Et Resurrexit* tétele például) közvetíteni tudta a transzcendens töltetet, és ebben a spirituális emelkedettségben a feltámadást (Kokas, 2009). A lelki megrendülés titkát, amely Bach zenéjének hallatán ébred az emberi lélekben, mások is próbálták elhelyezni. Pilinszky hasonló eredményre jutott, mint Kokas, tudniillik többször beszélt arról, hogy az az erő, ami ebből a muzsikából árad, szükségképpen Bach Isten-viszonyával hozható összefüggésbe: „*Valójában nem Bach teremő ereje rendít meg hát, hanem az az erő, ami Bachnak a Teremővel való mély szövetségéből árad*” (Pilinszky, 1993. I. 357; ld. Deszpot, 2014a).

### **Isten nevei**

Kokas Isten-megszólításai fontos üzenetek, érzékeny fémjelzői Istennel való kapcsolatának, azok vizsgálatából tehát a vallásosságát érintő következtetések fogalmazhatók meg. Vizsgálódásunk közben szem előtt tartjuk, hogy a szövegek bár erősen személyes jellegűek, mégsem imádságok – miként Augustinus *Vallomásai* (Augustinus, 397k./s.a.). Így érthető, hogy a kutatásunk alapjául vett művekben nem olvashatunk szabályos hitvallást, sem konkrétan körvonalazott istenkép-megfogalmazást, vagy elköteleződést valamilyen vallási felekezet mellett, még római katolikus mivolta mellett sem, amelynek egyébként keresztség és neveltetés révén tagja

---

<sup>104</sup> U.i. a filmfelvételek éveiben 1980 után, amikor a *Budapesti Művelődési Központban* forgatták a gyerekek táncát, nem volt tanácsos nyíltan beszélni Istenről.

volt. Kokas puritán hitszemlélete az evangéliumi tanítványi körhöz közelíti őt a legtisztább, legoriginálisabb bibliai értelemben.

Kokas írásai, megnyilatkozásai Isten feljebbvalóságát hirdetik, amikor Istent Teremtőként (valamint Teremtőnk, illetve Teremtőm néven) szólítja meg: „*A zenei befogadás művelete: titok, bővület, elragadtatás. Örömteli találkozás a Teremtővel, valamiféle üzenete útján*” (Kokas, 2002). Márpedig Kokas számára gondviselőként és nemcsak teremtő Istenként jelenik meg a „Teremtő”, akinek az ember életből való kilépésére is gondja van, nemcsak az abba való belépésére: „*Szemtelenség lenne hirtelen elmúlást kérni, szenvedés nélkül. Szerencsére nem az én dolgom. Ahogy annyi mindent, ezt is elrendezi majd körülöttem a Teremtő*” (Kokas et al., 2007). Ezek a kiragadott gondolatok nemcsak hitvallások, vallomások és bizonyágtételek, de a kokasi életfilozófia megfogalmazásai is, amelyek ugyanakkor bizalmi, buberi „én-te” kapcsolatot feltételeznek az „Egek Urával”: „*Képzeletemben olykor látom Teremtőnket alkotó örömben formálni embert, miközben a szeme csupa mosoly*” (Kokas, 2012. 102). Ez a személyes Isten a zenei hallás csodájával ajándékozza meg teremtményét: „*A zenei hallás: csoda. Vele születünk? Köszönjük Teremtőnknek!*” (Kokas, 1998. 62).

Istenét Mesternek is nevezi, amikor az ő szavaival értelmezi saját küldetését – a rábízottak gyermekké válásának lehetőségeit keresi: „*»Ha nem lesztek olyanok, mint a gyermekek, nem mentek be a Mennyeek országába.« Miben olyanok? Felnőtt tanítványaimmal, ha magunkra maradunk, ennek útját keressük*” (Kokas, 2002). A gyermekfantázia történetei, táncai, a belülről jövő tudás, amit alkotásnak nevezünk, egyaránt Isteni eredetűek Kokas világában. „*A »Tudás«, az más. A zene tudása az alkotóé. Ő közelebbről illeszkedik a Mindenség Alkotójához*” (Kokas, 2002). Az, aki a személyeset, az egyszerűt, az őszinte, lélekből kipattanó alkotásokat kedveli, egyszer így sóhajt fel: „*Isten őrizzen a tömegektől!*” (Kokas, 1992. 69).

A szinte minden oldalon előforduló utalások, Isten megszólításai is árulkodnak az Isteni jelenlét folyamatosságáról, arról, hogy Kokas Isten jelenlétében él, abból egy pillanatra sem lép ki, minden foglalkozást, minden találkozást ebben a szakrális atmoszférában él meg. Számára a vallásosság viszonyrendszer, személyes spirituális tér, ihlet, tanítványi lét, „*Mert emberré lenni isteni ajándék*” – mondja (Kokas, 1992. 92). Pilinszky ugyanerről így ír: „*Az igazi ajándék életünk, létünk, testünk élő darabkája*” (1993, II). Kokas máshol valódi himnuszt zeng Jézusról, a Szentlélekről és Beethoven miséjéről, és minden emberré lételt Isteni ajándékként értékeli: „*a Jordánban térdeplő Jézusra is így szólhatott a Lélek fény-köszöntőbe, míg János keresztelte. János,*

*aki repesett anyja méhében, amikor Mária a testében hozta az Igét, aki testté lett. Emberré. Beethoven a legszebb dallamán éneklő a Misában: »Homo factus est«*” (Kokas, 1992. 92).

Kokas a törvényadó Istent úgy említi, mint aki „Mindenható lény, maga a Bölcsesség” (Kokas, 2012. 103), de *A deszka galaktikájában* ennél sokkal személyesebb, különösebb nevet alkot, amelyet csak figyelmes, önmaga lelke felé forduló, tanítványi öntudatú ember találhat: „Feszültségekbe szorult gyerekeket kapok, mintha ringlispílen pörögnének, szünet nélkül, körbe-körbe. Szívemből szánom őket. Lecsendesítésükhöz annak irgalmát kérem, aki maga a Csendesség” (Kokas, 2002). A tény, hogy Istennek nemhogy a lényegét, de még az igazi nevét sem ismerjük (Platón. In Buber, 1953/2017), arra nyit teret a hívő embernek, hogy az Istenről szóló hitvallása, illetve a vele való kapcsolata alapján keressen Istenre utaló felségjelzőt és megszólítást, amikor a Mindenhatóról beszél. Éppen ezért ezek a hívószavak és invokációk utalnak a személy Istenkapcsolatára, sőt a hitvallására is, ugyanis nemcsak Istenhez szólnak, de róla is (ld. Buber, 1923/1994)<sup>105</sup>.

### ***Isteni valóságok***

Kokas szövegeiben felbukkannak – olykor nevesítve – az angyalok alakjai is, templomok üvegablakáról, ikonokról néznek vissza „*nagyon feketén, karcsún, ifjú hajlékonyságban*” (Kokas, 1992. 89). A kegyelem és áldás pedig rokon fogalmak Kokas lelki viszonyrendszerében: áldás az erő és a „zenefigyelem” (kokasi fogalom). „*A zenefigyelem: áldás, kegyelem a magasból. A magasba kell feljutniok érte*”, „*közösségi kapcsolatainkban pedig áldás a kötetlen testhelyzetekből fakadó mozgékony és testközelség*” (Kokas, 1992. 35). Áldás a szülői bánásmód is: „*Én abban a merhetetlen áldásban részesültem, hogy anyám, apám sohasem gúnyolt, és közönyükre sem emlékszem*” (Kokas, 1992. 71). Ugyancsak áldás a gyerekek szeretetteljes közeledése: „*minden ujjamat melegítik áldóan puha kis kezek*” (Kokas, 1992. 130), valamint a lélek csöndje. A csend kulcsfogalom Kokasnál, a gyerekekkel való zenés foglalkozásokon meg is keresi a csendet a gyerekekkel együtt. Önvallomásában így ír erről: „*Vigyázok a csöndemre. És csodálatos táplálóim vannak, áldás kíséri, mindig megmenekülök. Ez nem érdem, ez ajándék. Más néven: kegyelem*” (Kokas, 2002).

Kokas a „szent, szentség” megjelölést nem mindig az Isteni jelenlétre, illetve tárgyakra eseményekre alkalmazta, de mindig olyan spirituális minőséget értett alatta, amely meghaladja a

---

<sup>105</sup> „*Minden istennév megszentelt marad: mert benne nemcsak Istenről, hanem Istenhez is szólnak*” (Buber, 1923/1994. 90).

jelen világunk látható és érzékelhető valóságait, azaz egy megemelkedett szintű létezését. A szent, az isteni, a transzcendens, az égi attribútumok tehát nem csupán a megszokott személyek és tárgyak mellé rendelt valóságok, Kokas nem csupán vallásos értelemben, illetve kontextusban használja a szent, illetve szentség fogalmakat. A szent olyan spirituális minőség, amelynek segítségével az immanens-látható világon túli valóságot érzékelteti, azt a többletet, amelyre csak a szentségekre érzékenyek fogékonyak, és amely a tárgyi világon túlmutató többlet. Kokasnál szent például az átváltozó szólótánc, azaz senkinek sem engedi megzavarni a legszemélyesebb táncos megnyilatkozásokat: „*Az elkényeztetett kistestvéreket leszerelem, ölbeveszem, vagy az anyjukra telepítem*” (Kokas, 1992. 153). Kokas értékrendszerében az ember léte is transzcendens, sőt valamiképpen megfogadásának, születésének pillanata is, amely Isteni hívás: „*Hiszek abban, hogy valamennyiünket nevén szólítanak földre érkezésünk – nem a megszületésünk, hanem a fogadásunk – pillanatában*” (Kokas, 1992. 37), és valamennyiünket név szerint hívtak el és küldtek a földre (Kokas, 1992). A kokasi univerzumban szent a mozdulat is (Kokas, 2012), sőt a teljes zene- illetve kórusmű „*az első hangjától, akárminő botorkáló megszólaltatásától kezdve szentség és kehelyben a helye*” (Kokas, 2012. 133). Mindezekon túl a Goldberg-variációk „*szent tenyér a nehezen alvók szemére*” (Kokas, 2012. 114).

Kokas tanítványi alázatát közvetíti az alkotás kegyelmi ajándékként való értelmezése, amely számára az ihlet, a remekművek legtermészetesebb forrása: ha próbálkozásai gyümölcsként „elébe tett” megoldásra talál, azt is kegyelemként éli meg, mely nem emberi érdem, nem sajátja, hanem adatott: a megoldás „*elibém tétetik, tessék! Nem érdemből. Csak kegyelemből*” (Magamról magamnak. Kokas et al., 2007). Így kapta szerinte Bach, Beethoven vagy Brahms is egyenként a hangokat-dallamokat odafentről, „*az Úristen ihletéséből*”, az előadóművész pedig „*mintha égi villanydróról szedné áramszedő kezekkel*” (Kokas, 2012. 76). Olykor a gyerekek narratíváiból is kitűnik, hogy érzékenyek erre a lelkiségre, Viktor történetében a hangok az égben voltak, valaki odatette, máskor pedig a gyerekek úgy vélték, hogy „*hallani a zenét az égből*” (Kokas, 1992. 189).

Az „odafönn”, a „menny”, „ég”, „fent”, „másik világ” sőt „Igazság Háza” (utalás a Jézusi példázat menyegzői házára – ld. Kokas, 1992) szinonimái a mennyországnak, amelynek valamiképpen már a földön van kapuja, és az nem egyszerűen hely vagy állapot, hanem ihletett pillanat, közösségi élmény, öröm, zene, mozdulat és alkotás: „*Az átváltozás mennyországi előszoba, égbe kukucskálás*” (Kokas, 2002).

### ***Lélekre való utalások***

Bár nem annyira vallásosság, mint inkább spiritualitást hordozó üzenetet közvetítenek azok a Kokas-idézetek, amelyekben a lélek és szinonimái (lény, szellem, személy) megjelennek, a kokasi transzcendencia kutatása szempontjából mégis lényeges üzenetet hordoznak. Lélek, szellem, személy, lény – mint a psziché-fogalom különböző színezetű-tartalmú variációi olykor Isteni vonatkozásban is szerepelnek a szövegekben, sőt ezek a leggyakrabban előforduló kódok (ld. 6. ábra).

Mintegy az ember meghatározását adja Kokas *A deszka galaktikája* lapjain: „*A test is mozdul és átváltozik, mert szelleme van, lelke, képzelete, tehát szabadsága*” (Kokas, 2002). A zene felemeli a kezeimet pedig arról is beszámol, hogyan fejlődik, épül a lélek már a gyermekkorban: „*A lelkem alapjait anyám énekei, apám dalosainak emlékei rétegezik, mélyen, de érintően. Élő vizeim vannak odalenn*” (Kokas, 1992. 9). Olykor a lélek természetéről szól különös tudatossággal, valódi zenepszichológusként, empatikus vezetőként, lelkigondozóként: „*Ahhoz, hogy az élmény megszülethessen, a lélek készenlétét kell ápolgatnom, mert a lélek ritkán képes élmények befogadására. (...) A lelket az ünnepekkel tanítom mély lélegzetre*” (Kokas, 2002).

Kodály-tanítványként a tiszta forrástól indult ezen az úton, a zene és lélek találkozásának élménygazdag felségterületére, ahova saját gyermek- és felnőtt-tanítványait is vezeti: „*Az ihletett zene tiszta forrás. Ha isszuk, ha megmerülünk benne, átjárja a test és lélek sejtjeit*” (Kokas, 2002). Amikor pedig a zenéről beszél, ellenállhatatlanul vall a lelkiekről, hiszen a kettő szétválaszthatatlan, a zene a lélekben történik és lelki ereje van: „*A tiszta zene nem kiszolgál, hanem megragad, megpördít, és arra fordít, amerre máskülönben ritkán bámészkodsz: a lelked belseje felé*” (Kokas, 1992. 70).

Nehéz beszélni a hatásokról és a történetekről, amelyeket a zene és egymás jelenléte, a közösségi élmény kivált a lélekben, hiszen „*a szellem érzékszerveiről nem a tudat beszél, hanem a tudat alatti és fölötti rétegek. Ezek sokkal beszédesebbek a tudatnál, hiszen ismeretlen nyelveken is szólnak, folyékonyan*”, és „*ismertető szavakat csak keresgélteni lehet, mert a történet más szférákban zajlik, a test és a szellem egyéni nyelvén..., a Szellem berkeiben, ligeteiben*” (Kokas, 2002). A szöveg utalása nem egyértelmű, talán Isten Szellemére utal Kokas a nagy kezdőbetű miatt, ugyanakkor gondolhatott emberi szellemre is, de annyi bizonyos, hogy ez a történet éppoly nehezen megfogalmazható, mint a lelki-szellemi működések általában – és Istennel, a szakrálissal áll szoros kapcsolatban. Ezt a titokzatos folyamatot példázatokban próbálja megragadni Kokas: „*a szellemhez csapódó és a szellemben elinduló átváltozás elgördít, odébb gurít, mint a patak a kavicsokat. A szellemi befogadással átélt zene hasonló ahhoz, ahogy a fénylő forrásvíz a köveket*

*körüljárja, átmossa, fényesíti és hosszú távra formálja*” (Kokas, 2002). Allegorikus példázatot mond a szeretet hiányában mondott szavakról és megnyilvánulásokról, a silány, a vacak és értékhiányos üzenetek közvetítéséről, sőt a soha ki nem mondott szavakról is, amelyek mind szennyeznek a világot: *„a másik embert megvető, lekicsinylő, lenéző, megalázó szándék éppúgy mocskol, mint a kimondott szó vagy a tett*” (Kokas, 1992. 25). A szeretetlenség, a felnőttek érdektelensége átsugárzik, a lélekre rakódik, és úgy dongja körül a lelkeket, ahogy az Egyiptomban látott gyerekek arcát a legyek: *„Nézzünk körül és magunkba – a kezdet pillanatától legyeket küldünk a lélek arcára, maszattal, mindig az arc, a SZÓ elkenésére, befedésére, letakarására, eltemetésére..., a piszokban lakmározó legyek nem a látható arcukon, hanem legbelsőbb szellemi lényükön mászkálnak*” (Kokas, 1992. 24).

A *„lélek figyelmével válogatott zene*” (Kokas et al., 2007), amely ihletett és tiszta, Kokas szerint *„nemes tartalmakkal árasztja el a lélek rétegeit, és nemes tartalmakat emel felszínre*” (Kokas, 1992. 22). A gyertya példázata is rokon gondolat az evangéliumi *Hegyi beszédben* elhangzó Jézusi tanítással, ugyanis lelki világosságra utal, ahogy Kokas vallomásában a gyermeki önkifejezés mozdulatai: *„valahányszor felragyognak körülöttem a gyerekek, meggyújtják a lelkemben a gyertyákat, teli leszek mély fényességgel*” (Kokas, 1992. 85). A felnőttek lelkét-lelkületét pedig egészen másképpen látja és láttatja Kokas, mint az idealizált gyermeki lelket<sup>106</sup>.

Újszerű szóhasználat, különös és saját szerkesztésű szókapcsolatok a teljes Kokas-műben előfordulnak, mint amilyenek a *zeneérzékenység* (amely *„a gyerekek hozott lelki arcának része, kimondhatatlanul finom felület*” – Kokas, 1992. 26), *lelki készenlét*, amely *„változik a feszültségek, a fáradtság, a felhangoltság vagy a levertség, a bujkáló betegség és sok-sok ismeretlen tényező hatására, ami miatt „minden gyerek másként készül fel a zenére*” (Kokas, 1992. 40), illetve *lélekszabadság*, amely a zene adományából származó *„különleges ajándék, nem függvénye az általánosan ismert zenei adottságoknak*” (Kokas, 1992. 49).

Az évszázados platói gondolat folytatásának számít Kokas meggyőződése, hogy a *„művészet katarzisa*”, a zene gyógyír a léleknek, tehát terápiás hatású, amennyiben teljes a befogadás és amennyiben *„a lélek mély rétegeiben a csönddel hasonlatos figyelemben a személyiség legfinomabb rétegeibe jut el*”, nyitogatja, felszabadítja a lelket, segít felismerni az elsötétített zavarokat, görcsös félelmeket, megzengeti a testet – írja Kokas (1998. 23, 69, 76). A zene *„lélek-tápláló ereje*” pedig nemcsak a zeneértők kiváltsága, hiszen befogadása nem függvénye a zenei

---

<sup>106</sup> Ld. a 6.2. fejezetben.

képzettségnek – a „lélek figyelmével” megismert, „szavak fölé került”, „hangok mesterségéből kikerült” zene által az ember tud gyógyulni és gyógyítani (Kokas, 1998. 64, 75-77).

### ***Spirituális tevékenységek***

„A valódi imaállapot egyetlen előfeltétele, hogy az ember egészen rendelkezésre álljon e jelenlét számára, teljesen feléje forduljon, s fenntartás nélküli spontaneitásnak engedje át magát” (Buber, 1953/2017. 155-156). A buberi személyességgel megélt imaállapot háttérében olyan lelkeség áll, amely jellemzője a kokasi vallásosságnak is, és bár Kokas legbensőségesebb én-Te kapcsolatáról nem tudunk mindent, a különböző hitéletre, lelki gyakorlatokra tett utalások alapján bizonyosak lehetünk abban, hogy a Kokas-Isten kapcsolat intenzív, bensőséges, élő viszony, amelyben imádság, meditáció, ünneplés, azaz a hit megélésének különböző aspektusai villannak fel, ám az is bizonyos, hogy az Istennel való személyes meghittség ennél sokkal többet jelentett Kokas számára. Abszolút természetességgel említi meg egy újabb rövid példázatértékű gondolatban, hogy a számára *„fontos zene nem tortahab, hanem mindennapi kenyér, amiért imában is fohászkodunk”* (Kokas, 1992. 70). Az Istenbe vetett végtelen bizalmáról is árulkodik az a gondolat, amelyben az ima perceinek természetéről ír: *„Fohászkodom, pihenek, elengedem az akarás gyepelőit”* (Kokas, 2002), azaz Mesterére hagyatkozik.

Meditációról, tanulható befelé fordulásról, a túlvilági élet valóságáról, a hit fontosságáról több helyen tanúságot tesz, amikor azt mondja, hogy csak a hívő, odaadó, őszinte emberek hagytak maradandót emlékezetében, viszont ők hitet öntöttek belé (Kokas, 1992). Elragadtatásként, valóságos katarzisélményként élte meg a tiszta, nagy zenéssel való találkozásait, a bennük való elmerülést, amely felemelte a lelkét és mintegy áldásává lett. Áhítatot érez ilyenkor az emberi lélek, de nemcsak: *„Amikor a gyerekeink bensőséges találkozásokban érintkeznek tiszta, nagy zenével, megtapasztalják a meghittséget, az áhítatot, a szenvedélyt, a feszültséget, a feloldást, a küzdelmet a kibontakozásért, a nemes harmóniát, halált, feltámadást, gonosz indulatok összecsapását, megbékélést”* (Kokas, 1992. 48).

Kokas életének ezt az irányultságát szinte predestinálta a vallásos környezetben való szocializációja, később pedig középiskolai tanulmányai a győri apácaintézetben, amelyről beszámol *magának* önéletrajzi írásában, a minden vasárnapi misén való kóruséneklése a győri *Szentlélek-templomban*, később a Kodálllyal való találkozása, aki nem szavaival tanította, hanem *„felkeltette lelke titkait”* (Kokas et al., 2007). A zene világa és mindaz, amit élmények, gondolatok,

érzelmek, inspirációk, találkozások szintjén a zene adott Kokasnak, újra és újra a kegyelmet, a lelkeséget, a mennyet és a mindezeket ajándékozó Istent idézik fel benne, és mindannyiszor bizonyosságtételre készítetik: „*A művészet – szóban, színben, hangban, formában – az érzelmeinket segíti és közvetíti: áhítatot és félelmet, diadalt és elbukást, feltápáskodást, lelkesedést és bátorságot, elringatást és hitet, a magányban vergődők kezeit és a feljűk nyúló kezeit és vigaszt és Istent ott, ahol semmi sincs*” (Kokas, 1998. 23).

Pilinszky minimalista, a feltétlenül szükséges szavakra redukált költészetének és Kokas kapcsolatközpontú pedagógiájának egyik közös eleme a csend, amely nem beszéd- vagy zajnélküliséget, nem egyszerűen némaságot jelent, hanem figyelmet, várakozást, üzenetvárás, meghallgatást, értékkoncentrált, empatikus pillanatot, amely – ugyancsak misztikus értelmezésű – tér is, nem csupán idői dimenzió: az egymással való találkozás, az elfogadás „tere”, helyzete, állapota. A figyelő Kokas nem egyszerűen hallgat, néz, tűnődik vagy vár, a kokasi figyelemfogalom – ahogy Weil és Pilinszky szóértelmezése szerint is – különbözik a koncentrációtól, költői kontemplációtól, tűnődéstől vagy szemlélődéstől, és magába foglalja a befogadást, megszólítottaságot, nyitott lelkületet, érdeklődést és kíváncsiságot is. A lélek csendje és a figyelem egyszerre jelenik meg, természetüknél fogva ugyanis mindkettő észrevétlen, néma, nesztelen, csakúgy, mint Isten tettei és adományai (Pilinszky, 1993. I). Valamiféle lelki rokonság révén úgy hatnak a Kokas-szövegek, mint Pilinszkynek az Evangélium margójára írt eszmélkedései, melyekről Mártonffy Marcell azt mondja, szűkszavúságukban is, sőt azok miatt a nyelv formáit és határait feszegető „performatív aktusok”, már-már valóságos igehirdetések és prédikációfragmentumok, példázatszerű tanítótörténetek, a bibliai bölcsesség-irodalom hasonszövegei (Visky, 2021). Ahogy Pilinszky lelkesége, úgy Kokas lelkesége is bibliai, amely „*egyszerre mutatja fel a bűnt és a megváltást, az emberi elesettséget és a közöttünk lakozó Isten kegyelmét*” (Visky, 2021. 72), Kokas és Pilinszky szövegei egyaránt prédikációszerű elmélkedések, spirituális meditációk, esztétikai-vallási kiáltványok, majdhogynem homiletikai szövegek (ld. Visky, 2021).

A spiritualitással telített csend-gondolat a vallásos irodalomban gyakran megjelenik, és pedig nemcsak annak a személyes felismerésnek a misztikus üzenetével, hogy a csend nem üres és nem beszédellenes: „*Épp ellenkezőleg: a beszéd határait tágítja ki. (...) Minden beszéd legmélyén csönd lakik*” (Pilinszky, 1993. II. 119), mert a csönd „*nem a hangok hiánya, hanem véghetetlenül valóságosabb, mint a hangok*” (Weil, 1947/2009. 223)<sup>107</sup>. A misztikusoknál nemcsak a csend fogalmának, de a csend típusainak és fajtáinak a megjelölésével is találkozunk, hiszen „*többféle*

---

<sup>107</sup> Ld. Merton, 1983; Mello, 2007.

*csönd, többféle hallgatás létezik (...), van aktív csönd és aktív hallgatás is*” (Pilinszky, 1993. II. 114). Pilinszky eszmerendszerében Isten csendje különbözik a világ csendjétől, sőt az ember elrejtőzésének vagy éppen a pokolra szállásnak a csendjétől is. Ezek mellett ott van a kiáltás utáni pillanat csendje a kereszten, majd a „*jézusi haláltusa utáni csend*” (Gáncs, 2010). És ott van Isten válaszában a csendje, avagy csendválasza. De ott van az univerzum csendje (Weil, 1947/2009), az álom, az égbolt csendje, avagy az ember és Isten találkozásának tökéletes csendje, amely egyedül „*lehet foglalata a találkozásnak, mit Isten készített elő külön-külön minden egyes ember, s valamennyiünk számára*” (Pilinszky, 1993. I. 326). Mint később látni fogjuk, Weil nyomán Pilinszky lelkiségében – ahogy Kokasnál is – nem egyszerűen Isten beszéde, hanem Isten *a Csend*, „*maga a Csendesség*” (Kokas, 2002; ld. Weil, 1947/2009; Pilinszky, 1993).

### ***Vallásosság***

Amint az előbbiekben láttuk, a vallásosság képlekeny fogalom, amelyet nemcsak a szövegközi utalásokban, szavak előfordulásában, Istenre utaló explicit kifejezésekben lehet megragadni. Hosszú eszme-futtatások, történetek is tartalmazhatják rejtetten az Isten-gondolatot, a hívő lelkületet – Kokasnál gyakran előforduló gyakorlat ez. Nemcsak írott szövegeiben, de rádióinterjúkban, tanításaiban is a kegyelem viszonyrendszerében gondolkodik<sup>108</sup>. Egész lényé tanítványi, evangéliumi szellemiségű. Küldetése, Istenhez fűződő viszonya világnézeti fundamentum számára. A zenét és a zenei befogadást a Teremtővel való találkozásnak tartó Kokas mezőn, erdőben, vagy bárhol a természetben, mindenkor templomban érzi magát. Szerinte minden alkotás – az átváltozó táncok és a gyermeknarratívák is – a Mindenség Alkotójához való illeszkedések, nem önismeret, sokkal inkább istenismeret, azaz „égbe kukucskálás” (Kokas, 2002).

A rituális elemeket tartalmazó közösségi, komplex, zenés gyermekfoglalkozások valóságos szertartások, a szólótáncok különösen is kiemelt „szent” pillanatok: „*A szólót az első perctől kezdve különös gonddal avatjuk szertartássá. Megvárjuk a teljes csöndet, a szereplő összeszedett figyelemmel néz a magnót kezelőre, és a szemével int, ha »lelkében kész a zenére«*” (Kokas, 1992. 65).

A köszönések-köszöntések mindennapi életünk részei, Kokas életében még ezek a rövidke események is különös hangsúlyt és szerepet kapnak, ezt a mozzanatot is teljes lelkével, jelenlétével éli át, ezekben is Isten jelenléte a döntő számára: „*Idegen nyelveken is azokat a köszöntéseket*

---

<sup>108</sup> Ld. *A zene felemeli a kezeimet... Kokas Klára gondolatai a tanításról...* című dokumentumfilmet (Fogas, 2005).

*szeretem, amelyek a szanyi Adjon Istenre és Dicsértessék a Jézusra emlékeztetnek, évtizedek messi múltjából*” (Kokas, 1992. 9).

A tiszta zene és költészet erejéről a jézusi tíz szűzről szóló példázat jut eszébe, a gyerekek tánca, történetei meg is erősítik ezt, amikor táncaikban nem kisebbet, mint az életet és halált jelenítik meg, sőt még tovább lépnek: a békeesség katarziszt és a feltámadást (Kokas, 1992). Ezekben a pillanatokban tehát megtapasztalják az élet teljességét, miközben ők maguk, mint csoporttagok egyszerre befogadók és befogadottak, egyformán fontosak és értékesek, miként minden ember az Isten előtti létezésben.

A kokasi vallásos lelkület a zeneválasztásban is egyértelműen megmutatkozik, nemcsak azért, mert Kokas előszeretettel válogatott a zenés foglalkozásokhoz egyházi, keresztyén szellemiségű, evangéliumi üzenetű (vokál)szimfonikus műveket, miséket, kantátákat (pl. Beethoven, Bach szerzeményeit). De különös jelentőséggel bírt a szakrális, illetve naturális tér és helyszín célszerű kiválasztása is. Egy ilyen fontos alkalomról készült a ravennai San Vitale-templomban magyar tanítványai és olasz gyerekek közös szabad táncáról a *Duende* című film 1985-ben<sup>109</sup>.

Falusi temetésekről, gyász-szokásokról, siratóról, bánatról, gyászról, feltámadásról, a túlvilági életbe vetett hitről, jóságról, gonoszságról, pusztítóról, ünnepekről és ünnepi pillanatokról is olvasunk Kokas írásaiban (Kokas, 1992; Kokas, 2012), amely ünnepek<sup>110</sup> azonban nemcsak szokványos, hanem egyébként hétköznapiak számító, spontán, ugyanakkor emelkedett hangulatú, ünneppé tett pillanatok: egy-egy találkozás, az alkotás percei, tiszta zenék hallgatása, egymásra való figyelés, szólótánc és képzelt történet mesélése, gyerekek önfeltárlkozása, az együttlétek felszabadult ideje – mindez ünnepek Kokas számára. Ünnepet teremt, amikor tanít (Kokas, 2002), de a karácsony is fontos számára, olyankor Händel *Messiását* vitte a gyerekeknek (Kokas, 1992), betlehemest énekeltek, „*ki-ki a vallása, tradíciója szerint való énekeket*”, adventben már hajnal-sötétből kivilágosodásig énekeltek: „*Kapuk nyíljatok meg, táruljatok fel örök kapuszárnyak, hadd jöjjön be a dicsőség királya*” (Kokas, 1992. 91).

Az „ünnepe”, „ünnepély” különösen kedvelt szavak Pilinszky szóhasználatában is, amelyet ugyancsak sajátos módon értelmez. „A mélypont ünnepélye” segít értelmezni a Pilinszky-féle ünnepeket, amely valóban különleges pillanat, de a lélek mélye felé való fordulásnak a mozzanata, introvertált, befelé megélt történés, sokkal inkább szintiszta szenvedés, és nem fennkölt, diadalittas öröm.

---

<sup>109</sup> Ld. 6. sz. Mellékletet.

<sup>110</sup> Ezek mintegy „átmeneti rítusok” – ld. Gennep, 1909.

Ünnepek az imádság percei is, de Kokas lelkében a gyerekek átváltozó tánca, a teljes lényükkel létrehívott alkotás olyan élmény, amelyenhez hasonló bűvölet imában is ritkán érhető el. Különös tudása ez a gyerekeknek: „*megtanulták a legnagyobb emberi titkot: szeretetből együttműködni*” – mondja Kokas (2012. 74). Úgy gondolja, hogy a gyerekek harmonikus, összehangolt testi reakciói és alkotásai a zenére, illetve az őket ért impulzusokra adott válaszaik sokkal spontánabbak a felnőttekénél, „*nekik még nem kell küzdeniük érte (...), születésükkor a Teremtő áldásával kapják*” (Kokas, 2012. 106). Azt, hogy ezzel a különös tudással merjenek élni, sohasem mondja ki Kokas, hanem felfedeztetni a gyerekekkel a zeneművekből, amelyekkel inspirálja őket: „*Én nem azt akarom, hogy nekem higgyék el Bachot – hanem hogy higgyék el Bachnak saját magukat*” (Kokas, 2012. 110).

Kokas posztumusz kötetének műfaja nem hitvallás, mégis leit-motívumként sejlenek fel szerzője folyamatosan visszatérő bizonyágtételei, melyek között gyöngyszemnek számít és minden mondatot, Kokas egész pedagógiáját érthetővé teszi a születésről, életről és halálról, Istenről, önmagáról és életfelfogásáról írt hitvallás értékű mondata: „*Isten halandónak teremtette az embert. Én sem ismerek ennél fontosabb posztulátumot emberi életemről, amelyet a születés és a növekedés csodájának szolgálatában kívánok eltölteni*” (Kokas, 2012. 124).

### ***Igék, Bibliai utalások***

A vallásosság témakörébe tartoznak azok a Bibliai utalások is, amelyek gyakran bújtatva, parafrázálva, kiemelés nélkül jelennek meg a Kokas-szövegekben, és megerősítik, hogy Kokas életvitelszerűen volt vallásos, életét, szavait átszövik az istenélmények, fohászok, áldások és hitvallások. Nemcsak énekli a hagyományos virágvasárnapi, illetve adventi zsoltárt: „*Kapuk, nyíljatok meg...*” (24. Zsoltár-részlet – ld. Kokas, 1992. 91), de különösen személyes, emberközeli homíliát fűz hozzá a dicsőség Királyáról, „*akit jászolba fektetnek, gyenge gyermek lesz, tehetetlen pelenkázni való, mint a többi földi csecsemő. De fölötte csillag ragyog, és arról felismerik a bölcsek napkeletről*” (Kokas, 1992. 91).

Kokas írásaiban spontánul jelennek meg a Szentírás történeteinek ismert alakjai: az emmausi tanítványok (Kokas, 1992), a Jézus ölébe telepedő gyerekek, akikhez hasonlóké a Mennyeeknek országa (Kokas, 2002), az anyja méhében repeső János, az Igét testében hordozó Mária, az emberré lett, később a Jordánban térdeplő Jézus, a ráereszkedő Lélek stb. (Kokas, 1992).

Bibliai szöveg, illetve szövegrészlet a címe néhány fejezetnek („Ahol ketten, hárman összejöttek” – Mt. 18,19; „A szeretet dicsérete” – 1Kor. 13. Kokas, 1992), Ézsaiási idézetet mond

szövegbe ágyazottan (Ézs. 52,7 – Kokas, 1992), a zene Kokas számára „*mindennapi kenyér, amiért imában is fohászkodunk*” a Mi Atyánk szavaival (Mt. 6,11 – Kokas, 1992. 70). Utalás történik a gyerekek lámpásának olajára, amely felidézi a bibliai tíz szűz példázatát és a vőlegény menyegzőjét (Mt. 25,1-13 – Kokas, 1992). A *Szeretet Himnuszára* és Pál apostoli levelére tesz utalást, amelyet lefekvés előtt a gyerekekkel együtt felolvastak (1Kor. 13 – Kokas, 1992). A *zene felemeli a kezeimet* Náditündérről szóló fejezetéből megértjük, hogy ha együtt aludtak el, az ő ágya mellé kuporodtak össze énekelni, „*és ő olvasta fel Szent Pál levelét a korintusbeliekhez, hogy mindnyájan elhiggyük: »Ha szeretetem nincsen, semmi sem vagyok«*” (Kokas, 1992. 96). Megsejtjük, hogy ez a hátrányos helyzetű, mozgássérült lány és a gyerekek kapcsolata maga a „szeretet dicsérete”. A gyerekekben felfedezett egyértelmű fejlődést és kibontakozást úgy értelmezi Kokas, mint jó földbe vetett gabonamagot, amely sokszoros termést hoz és utal a jézusi magvető példázatára (Mt. 13. – Kokas, 1998). Helyenként felvillannak Jézus gyógyítástörténetei is, például a néma meggyógyítása (Kokas, 2012), majd a püünkösdi csoda (Apcsel. 2), illetve Kodály *Püünkösdlője* egy kislány állatnyelven szólása révén (Kokas, 2012). „*Jézus – írják az evangéliumok – betegeket gyógyított: süketeket, vakokat, bénákat, epilepsziásokat, mindenféle nyavalyákban szenvedőket...*” – mondja, amikor a gyógyítás esélyeiről, az igazi értékről, a gyerekek teremő erejének hatásairól elmélkedik, amelyek megszépítik a földet (Kokas, 2012. 116). A páli mérőzsinórra utalva (2Kor. 10) életjussát értékesnek látja, Isten gazdag részt juttatott neki, és hogy a versengés indulatát „*kifelejtette bőre alól*”, az is jutalom, sőt a Teremő ajándéka, s talán éppen ezért vált ez Kokas legkedvesebb mondatává a Szentírásból (Kokas et al., 2007).

A születéstörténet – nemcsak Jézusé, hanem egyenként mindenkié, minden egyes ember földre lépésének pillanata – Kokas értékrendszerében Isten jó híre: „*Szép annak a lába, aki a jó hírt hozza..., és mi lehet jobb hír annál, mint hogy személyed a földre érkezik*” (Ézs. 52,7. Kokas, 2012. 33-34). A bibliai képek felvillanása („*A belül folyó könnyei tisztára mosó könnyek voltak, keresztelők, mint a Jordán vize János kezében*” – Kokas, 2012. 130), jézusi példázatok beiktatása, a Mester élete meghitt pillanatainak megemlézése, az Ó- és Újszövetségi idézetek, illetve bizonyágtételek tanúsítják Kokas szentírásismeretét, sőt annak sajátos, tiszta evangéliumi értelmezését, vallásos meggyőződését, a mindennapok szintjén megélt hitét, imádságos lelkületét és világfelfogását. Ezek együttesen alakították nevelésfilozófiai meggyőződését, ember- és gyermekfelfogását, azaz végső soron a Kokas-módszert.

#### 4.4. Kokas istenképének összefoglalása

Az istenkép-történetének vizsgálatakor – mint jeleztük –, nem törekedhetünk teljességre, azonban fontos és szükséges egyfajta gondolattérkép, illetve fejlődésív megrajzolása, amelyhez hozzávethetjük Kokas elképzelését, hitvallását Istenről, a transzrends és valós világról, az isteni és emberi lélekről, vallásosságról és spiritualitásról. Kutató-elemző és értelmező munkánk gazdagítását jelentené egy későbbi vizsgálódás, amelynek fókuszában Kokas önképe, önértékelése állhat majd, ez ugyanis szoros összefüggést mutat lét- és Isten-értelmezésével, illetve ember- és gyermekképevel.

Kokas írásaiban, avagy a kutatásunk tárgyát képező művekben – mint jeleztük – nem olvasunk szabályos hitvallást, éppen ezért Kokas sajátos istenképét szövegeinek folyton visszatérő vallásos-egzisztencialista gondolatai alapján állítottuk össze, amelynek eredményeképpen kirajzolódtak a kokasi istenkép aspektusai. Megállapíthatjuk, hogy Kokas Isten-kapcsolata mélységében, intenzitásában, személyes voltában a nagy misztikusok (Martin Buber, Simone Weil, Pilinszky János) lelkiességét idézi fel bennünk, ugyanakkor kijelenthetjük, hogy Kokas írásaiból nem áll össze egy Kokas-specifikus Isten-tan, az ő Istene a keresztyénség Istene, lelki Mestere pedig az Újszövetség Krisztusa. Amennyiben támpontokat keresünk Kokas Isten-értelmezéséhez, a buberi közvetlenség, az „én-te” viszony a legalkalmasabb erre, az Istennel való koegzisztencia jellemzi a kokasi felfogást is. Valamiképpen misztikus ez a kapcsolat, mégsem misztifikált, hanem a valóság részévé vált isteni jelenlét teszi rendkívülivé, emelkedetté, ugyanakkor kabbalisztikussá. *„A hasszidizmusban a miszticizmus nem egy titokzatos feloldódást, hanem egy bensőséges, az ember életének minden pillanatában jelenlévő Istennel való együttlevést jelent”* (Kormos, 2001. 64). Kokas szavai, azoknak lelki mélysége, evangéliumi ihletettsége ezt a minden pillanatban az Isten jelenlétében való létezést feltételezi. De ettől a lelkiességi irányultságtól nincs messze a kierkegaardi keresztyén egzisztencializmus sem, amely kiemeli az ember szerepét, hitét az Isten-ember viszonyban: *„Az, hogy az emberi nem rokonságban van – vagy legyen rokonságban – Istennel, ősrégi pogányság; viszont hogy egy egyes ember Isten az maga a krisztushit, márpedig ez az egyes ember az Istenember”* – írja Kierkegaard (1850/1998. 100).

Kutatásunk során fontos kapcsolópontra találtunk Augustinus, Buber, Pilinszky és Kokas lelkiessége között, amelyet abban a személyességet és közvetlenséget sugárzó Isten-ember közti viszonyban ragadtunk meg, amelyet egzisztencialista, illetve perszonalista gondolkodók felfogásával állíthatunk párhuzamba. Ezenfelül egymással rokonítja e négy életművet az a gyengédség, amellyel Istent megszólítják, és amelyek nem egyszerűen Isten-nevek (ld. Augustinus,

397k./s.a.), de rajongó vallomások, költői képek, metaforák, metonímiák, szimbólumok (ld. nagybetű használata), allegóriák és már-már Isten-himnuszok.

Augustinus az örök szellemi-lelki értékekkel azonosítja Istent, akit elsorolhatatlan változatossággal nevez meg. Ezek közül néhány: legjobb Atyám; „egyedül szép minden szépség fölött!”; „Én édes világosságom”; „Szentháromság-Egy-Isten: Atya, Fiú és Szentlélek, az egész teremtés alkotója”; „Én igazmondó Világosságom”; „Urunk, Teremtő Istenünk”; „Uram, igazság Istene”; „Uram, (én) Istenem”; „Úr és Isten”; „az én Uram, az Isten, ég és föld alkotómestere”; „én igazán jóságos és biztos gyönyörűségem”; „az én Istenem, az Igazság forrása”; „öröktüzes, soha ki nem alvó Szeretet-Istenem”; „Mindenható Uram”; „Az Istenember, az Úr Jézus Krisztus”; „Jóságos Atyánk”; „Igazság, én lelkem világossága”; Atyám (így szólította Istent Jézus is); „Uram, én reménységem”; „isteni Bölcsesség”; „Fiad, Krisztus Urunk”; „Uram, világ-kormányzó Istenem”; „Atyám, Úr Krisztus, Szentek Szentje”; „Uram (...), Én Igazságom és Világosságom”; „Teremtő”; „Könyörülő Istenem”; „Istenünk, egyetlen, legfőbb Jóság”; „Istenem és ékességem”; „Istenem, Mesterem, figyelmem ébresztője s szívem megvilágosítója”; „Örök-új Szépség”; „Fiad, az Igazság”; „Édes Istenem”; „a mi Urunk, Jézus Krisztus”; „Oh örök Igazság! Oh igaz Szeretet! Oh kíváncsú örökkévalóság! Istenem vagy...” (Augustinus, 397k./s.a.).

Buber Istenről úgy beszél, mint aki „*a kinyilatkoztatott és rejtőző*”, *kinyilatkoztató, létező, örök Te; Arc; „a valóságosan létező”*; Másik (Buber, 1923/1994. 90-95); Legfőbbesebb; „az Élő”; „az ember gyerekének Istene”; a „Velem-Találkozó”; Jelenvaló; Ő; Meghatározatlan; Megalapozhatatlan; Névnélküli; „a beszéd” (logosz); „a határtalan” (apeiron); a „Képnélküli”; „Isten, Föld és Ég ura” (Buber, 1953/2017). A névvé lényegült fogalomról, aki „Isten” azt írja, hogy „*minden emberi szó közül erre nehezedik a legtöbb teher*” (Buber, 1953/2017. 12). Blenkinsop (2004) tanulmányában rámutat, hogy Buber a pedagógustól ennek a meghitt viszonynak a jegyében történő isteni tett, ajánlat felkínálását várja el, azaz amiképpen a „*rejtőző, de nem megismerhetetlen Isten*”<sup>111</sup> közeledik az erre érdemtelen emberhez, úgy kell valódi, teljes értékű dialógust kezdeményeznie a nevelőnek a diákokkal. Kokas pedig Buberrel egybehangzóan úgy véli, az ember isteni küldetése úgy viselkedni, miként Isten azokkal, akik még ezen a közösségen kívül vannak annyira, hogy ennek az ajánlatnak a tudatában sincsenek (Blenkinsop, 2004).

Pilinszky Isten-megszólításai, s még inkább metaforái ugyancsak híven tükrözik az Istennel való viszonyának intenzitását és mélységét, számára ugyanis Isten: Teremtő; Bárány; Üdvözítő;

---

<sup>111</sup> Ld. „*imitatio Dei absconditi sed non ignoti*” (Buber, 1922. In Blenkinsop, 2004. 79).

„örökre Megsebesített”; Emberfia; Jézus; Atya, sőt „örök vándor”, „örök ácsorgó”, „mindörökre félénk jegyes, isteni szerető”, „szemérmes megváltónk”, akinek „*sokszor egy egész emberi életen keresztül kell várakoznia egyetlen gesztusért, egyetlen mozdulatért, amiről végre – annyi mindenki közül –, végre fölismerjük őt, az örök vándort, az örök ácsorgót, a mindörökre »félénk jegyest, isteni szeretőt«.* A bárányt: szemérmes megváltónkat” (Pilinszky, 1993. I. 204).

Amennyiben Kokas hitbeli meggyőződését és Istenről, illetve a transzcendensről alkotott felfogását a Wulff-féle istenkép-koordinátán próbáljuk elhelyezni, valahol a 4. ábrán látható zöld pont alatt, a *posztkritikus hit (Post-Critical Belief* – Wulff nyomán Pollefeyt & Bouwens, 2009) belterében határozhatjuk meg. Vizsgálódásunk során a kokasi istenkép következő dimenziói rajzolódtak ki: hangsúlyozott személyesség, Biblia-szerűség, illetve a Szentíráshoz való hűség, evangéliumi alázat, krisztusi elfogadás, együttérzés, empátia, nyitottság, segítség és támogatás szándéka, a kapcsolatok és én-közlés fontossága, evangéliumi esztétika. Ezek alapján elmondhatjuk, hogy a kokasi filozófia és hitvallás mindenképpen valahol a *Második Naivitás* terében mozog, és Augustinus, Buber, vagy éppen Brunner és Borg eszmerendszeréhez áll a legközelebb, akik szerint az Istennel való személyes kapcsolat jelenti az ember létének fókuszát. Buber és Kokas nem egyszerűen perszonalista filozófiát művelnek, de továbbmennek, és ezt a transzcendenssel való kapcsolatot leképezik a gyerekekkel, sőt minden emberrel való viszonyukra is – csakúgy, ahogy az Emberfia tette a Szentírás tanúsága szerint. A perszonalista-egzisztencialista értékrendet a pedagógia területére, a tanár-diák kapcsolatra, illetve a nevelésfilozófiájuk egészére alkalmazzák (ld. Buber, 1990; Kokas pedagógiai művei). Kokas istenképének alapja tehát egyértelműen a transzcendens hit, amely a lehető legszorosabb, élő kapcsolat kialakítására törekszik Istennel, és folyamatosan ennek módjait, alkalmait keresi találkozásokban, tanításban, olvasmányokban, elcsendesedésben, alkotásban és hitgyakorlásban.

Mindezek a lelki-spirituális élmények nyomatékosan érvényesülnek tanításában és óráin abban a komplex és sorsdöntő folyamatban, amelynek során a gyerekek kibontakoznak és önálló személyiségekké, minden értelemben felnőttekké válnak. Személyiségfejlődésük hosszú éveit alatt fontos nevelői szerep jut a pedagógus egyéniségének, akinek pozitív önértékelését, önmegértését a vallásossága, kapcsolatainak én-gazdagító hatása is erősíti (Xeravits, 2007). Kokas életműve megerősíti Griffith meggyőződését, aki szerint az emberek nagy többségének életében nem háttértényező a vallás, sokkal inkább előtérben áll, és emiatt nagyobb hangsúlyt kell kapnia (Pargament, 1997/2007).

Kokas mindennapi életének, szóbeli vagy írásbeli megnyilatkozásainak<sup>112</sup> része az Isten-gondolat, illetve puritán hite, evangéliumi tisztaságú tanításai és szóhasználata. Gondolatainak üzenete, gazdagsága, az eseményekben-pillanatokban való jelenléte, bizonyágtételei, Istenre utaló megszólításai, személyessége mutatja élő, bizalmas kapcsolatát a teremtő-megváltó-gondviselő Istennel. Ezen a ponton találkozunk Buber kapcsolatközpontú teológiai látásmódjával, valamint azzal a közlésmóddal, amit dialógus-filozófiaként említ a szakirodalom, és amelyben önmagával dialogizálva fejti ki álláspontját (ld. Kokas et al., 2007). Ebben minden lényeges emberi megnyilvánulást összeköt a lelki-isteni világgal, ahogy Augustinus is: „*te a lelkek élete vagy, minden élet Élete, ki magad élsz, de nem változol. Te vagy az én lelkem élete!*” – írja Augustinus, és ebben istenképe is tükröződik. Kevéssel később részletesebben is kifejti: „*lélek az Isten, következőleg nincsenek tagjai, nincsen hossza és szélessége, nincs tömege*” (Augustinus, 397k./s.a. 72-74), azaz ő az „egészen más” (Buber, 1923/1994).

Augustinus és Kokas szövegeinek párhuzamba állításakor feltűnik, hogy mindketten lelkeségi kritériumok mentén értékelik életük eseményeit, az emberi megnyilvánulásokat, mindketten keresztyéni küldetéstudattal élnek és írnak, miközben hétköznapi szinten élik meg személyes Istenkapcsolatukat, ugyanakkor szövegeikbe intertextuálisan beleszőnek Bibliai tartalmakat, amelyek szétválaszthatatlanul összeolvadnak saját szavaikkal. Legmérvadóbb különbség a két életmű között az a tény, hogy míg Kokas pedagógiai tárgyú írásaiban *Istenről* beszél, addig Augustinus az említett *Vallomások*-ban egyenesen Istenhez szól – tehát egész műve valóságos ima-füzér (Augustinus, 397k./s.a.). Kokas szövegei nem hitvallási iratok, mégis felsejlik belőlük írójának Istenbe vetett gyermeki bizalma, és elmondhatjuk, hogy számára ugyanúgy minden történés Istent idézi, miként Weil számára „*az egész világ termi a szentséget*” (Weil, 1947/2009. 364). Fontos kihangsúlyoznunk, hogy a Kokassal rokon lelkeségű gondolkodók-teológusok írásai már műfajukban is eltérnek a Kokas-szövegektől, amely utóbbiak nem a vallásos irodalom vagy az egzisztencia-filozófia, hanem a művészetpedagógia talaján születtek, emellett témájuk sem teológiai, sőt bizonyágtételei sem tagolódnak be egyetlen felekezet hitrendszerébe – éppen ezért a kirajzolódó, fel-felbukkanó, a műveket átítató vallomások szuprakonfesszionális jellegűek.

A Kokas-életmű alapján kimondhatjuk, hogy az Istenre vonatkozó kérdés nem az ő létezésének mikéntje, nemlétének természete vagy immanenciájának megragadási lehetőségei, sem jelenlétének valódi bizonyítékai, hanem a vele való élő kapcsolat, a benne való létértelmezés, a tanítvánnyá létele. A kokasi istenkép kutatása során a hitet a hétköznapi élet szintjén megélt

---

<sup>112</sup> Kivétel csupán a *Képességfejlesztés zenei neveléssel* című könyve (1972).

tanítványra találunk, amelyből következnek Kokas hitvallás-szerű megfogalmazásai, írásaiban kinyilvánított és sejtetett bibliahű, humanus és felekezeti feletti világ- és emberszemlélete, pedagógiája és a gyerekekhez való szeretet-teljes viszonya.

## 5. KOKAS KLÁRA NEVELŐKÉPÉNEK SAJÁTOSSÁGAI

A kokasi istenkép és spiritualitás mellett vizsgálódásunk második fő dimenziója Kokas antropológiai nézeteinek összessége, amelynek vizsgálatakor azokra a jellemzőkre leszünk hangsúlyos tekintettel, amelyek világ- és emberszemléletében különös teret kaptak: a nevelői létet érintő meglátásaira. Kokas írásaiban a felnőttlétet gyakran említi a gyermekléttel való összevetésben, úgy beszél a felnőttekről, mint akik szülők, tanítók, művészek, előadók, pedagógusok, egyszóval *nevelők* – a fogalom felöleli mindazokat a felnőtteket, akik a gyermeki személyiségfejlődésben fontos szerepet vállalnak, példát, irányt mutatnak és kísérik a gyerekek képességfejlődését.

A gyermeki, illetve a szülői-pedagógusi identitást gyakran egymással szembeállított értelmezésben fejti ki Kokas, és ezt igen jól érzékelteti az a gondolat, amely biblikusan közelíti meg a gyermeket, mintegy értéként villantva fel a gyermeki világot és létformát, szinte sugallva a gyermekké válás szentírási parancsát: *„Dobáld ki magadból felnőtt gögödet, a mindent jobban tudás csökönyösségét, és figyeld a gyerekeket a lelked alázatával. Akkor nem bánod, sőt örömmel szemléled, mennyivel színesebb, izgalmasabb, ötletesebb, változatosabb és bensőségebb a gyerekek világa a felnőttekénél”* (Kokas, 1992. 58).

### 5.1. Nevelőképek Kokas pedagógiájának értelmezéséhez

Kokas nevelőképének megértéséhez első lépésként szükséges konceptuális keretet adnunk azáltal, hogy különböző korok nevelőképei közül felvázoljuk azokat, amelyek segítenek megérteni Kokas gondolatvilágát. Nem szándékunk a pedagógiatörténet nagyjai közül minden képviselőt sorra venni, ehelyett tipológiai áttekintésként a hazai és nemzetközi neveléstörténet fontosabb fejezeteiből olyan neveléstudományi kérdésekkel is foglalkozó gondolkodókat kiemelni, akiknek meglátásai árnyalhatják a nevelőkép-fejlődés ábrázolását. Egyértelművé vált ugyanis, hogy azok a képviselők állnak a legközelebb a kokasi nevelési elvekhez, akik kiemelt jelentőségűnek tartják a vallásosságot a nevelésben.

A neveléstudományi témájú művek, kutatások, pedagógiai szakemberek minden korban keresték az ember és humán fogalmainak értelmezési lehetőségeit – mindezt koronként eltérő viszonyrendszerben. *„Amióta nevelés létezik (ami nézetünk szerint az emberré válás egyik velejárója), és különösen amióta a nevelésnek már megfogalmazódtak bizonyos elvei, majd elméletei, e tevékenység és a róla való gondolkodás mögött mindig ott rejtőzött valamilyen elképzelés az emberről, egy »implicit antropológia«”* (Zrinszky, 1994. 4).

Az emberkép-kérdés tisztázásakor különös hangsúlyt kap az ideológiai háttér és az ikolaalapítók szakralitáshoz való viszonya. Kokas életművének nevelésfilozófiai szempontú vizsgálatakor kiemelt hangsúlyt kap az ő sajátos emberképe, és ezen belül az a mód, ahogyan korának pedagógusait, illetve gyermek-tanítványainak szüleit látja és láttatja. A kokasi nevelőkép megrajzolása előtt tehát röviden bemutatjuk a pedagóguskép főbb típusait és változatait, tudva, hogy próbálkozásunk csupán vázlat, de a kokasi nevelőkép-vizsgálat szempontjából igen fontos. A különböző korok nevelőképét érintő vizsgálódásunk, kutatásunk szempontjából fontos nézetek, nevelési elvek felidézése és Kokas nevelőképével való összevetése rendjén laza időbeli rendet követünk a kezdetektől napjainkig, amelyet a kor nevelői szerepfelfogása, elvárásrendszere, gyermek- és pedagógus-értelmezése szerint rendezünk csoportokba.

A *pedagóguskép* egyfajta nevelésfilozófiai meggyőződéseken alapuló tanító-ideál, nézetek, elvárások összessége, amit pedagógiai, oktatáspolitikai aktorok, szakemberek támasztanak a mindenkori tanító felé. A pedagóguskép meghatározása, tanulmányozása több aspektusból is kiindulhat, mivel a nevelőnek különböző elvárásoknak kell megfelelnie, egyebek mellett általános pedagógiai, szakoktatási, gyermekbiológiai, fejlődéslélektani, módszertani, technikai-művészeti, spirituális, szociális, kommunikációs kompetenciák együttműködése szükséges ahhoz, hogy valaki jó nevelővé, igazi pedagógussá válhasson. Ezek az elvárások a történelem során gyakran változtak, cserélődtek, amely folyamatot a változó körülmények, az újraértelmezett nevelési célok, módszerek és az idővel módosuló emberideál is serkentettek. Ez a sokféleség pedig megnehezíti a nevelőkép és tanári identitás körvonalazását (White, 2009), amely egyébként a személyes, és a pedagógusi szereptől független önképpel is kölcsönhatásban áll. Kétséges, hogy ezek egymástól elválaszthatók-e (ld. Ball és Goodson, 1985, Danielewicz, 2001, valamint Ayers, 2001 kutatását), de az egyértelmű, hogy a tanár személyes vallásossága professzionális identitásának lényegi komponense (White, 2009).

### *A kezdeti idők – a magán- és a nyilvános oktatás*

A neveléstörténet kezdetén polihisztor mesterek körül kialakuló tanulócsoporthok, tanítványi körök (ld. Krisztust, mint nevelőt a Szentírás tanúsága szerint) lassan fejlődtek intézményes oktatássá, amelyekben a nevelő legfontosabb pedagógiai módszere a példaadás, bemutatás, példázatmondás volt, a tanulók-inasok részéről pedig az utánzás, illetve gyakorlás (Pukánszky & Németh, 1996). Emellett igény volt házi nevelőkre is – e két tanítási-tanulási forma és azok története, sajátosságai külön fejezetei a pedagógia-történetnek, a magánnevelés illetve intézményes nevelés egyaránt fontos társadalmi szereppel rendelkeztek, és a kezdeti időktől fogva máig folyamatosan jelen vannak<sup>113</sup>. A főúri gyermekek nevelése még sokáig neves magántanárok feladata volt, a reneszánszkori humanista nevelők pedig elindították a nevelőkép átalakítását: a középkor addigi szigorú-fegyelmező jellegét felváltotta a közvetlenebb, meghittebb nevelő-nevelt kapcsolatot feltételező pedagógus-értelmezés. Erasmus kezdte hangsúlyozni a tanulói légkör és a gyermeki sajátosságok figyelembevételének fontosságát<sup>114</sup>, emellett a jólneveltség, a káros hatásoktól való megóvás és szeretetteljes nevelés eszményét, ami csak később, a 17. századi moralisták nyomán lett általános követelménnyé (Pukánszky & Németh, 1996).

Vivès fogalmazta meg elsőként a differenciálás, az egyéni sajátosságok és gyermeki személyiség figyelembevételének fontosságát és ennek pszichológiai alapú indoklását, előnyben részesítve a házi, illetve magánoktatást az intézményes neveléssel szemben. Erasmus és Montaigne véleménye az, hogy „*a nevelés nemcsak az ismeretek átadását jelenti, hanem az erkölcsi gyarapítást is*” (Pukánszky & Németh, 1996). Nézeteik a nevelőkép-alakulásra is nagy hatással voltak, ennek megfelelően a nevelőtől megkívánatlik, hogy a klasszikus műveltség átadása mellett fektessen hangsúlyt a gyermek érdeklődésére, adottságaira, társadalmi-kulturális helyzetére is. Comenius a pedagógusi szerep hármas feladatkörét a nevelési cél alapján határozza meg: „*az embernek földi életében képzettségre, erkölcsi fejlettségre és vallásos érzületre kell szert tennie*” és a comeniusi elv alapján minden ember fejleszthető, ő ugyanis mélyen hitt a gyermek nevelhetőségében, ami nemcsak adottság és lehetőség, hanem nevelői kötelesség is (Pukánszky & Németh, 1996). Ennek mentén alakította ki az azóta széles körben elterjedt és használt pedagógiai alapelveit, amelyeket alapléteiben, a *Didactica Magna* (Nagy oktatástan, 1633-1638) című könyvében foglalt össze, és ezzel létrehozta a modern iskola alapjait (Mészáros et al., 2003).

---

<sup>113</sup> A „pedagógus” illetve „pedagógia” szavak etimológiája: a görög „paidagogosz” eredeti jelentése az ifjú illetve gyermek kísérője, vezetője, tulajdonképpen rabszolga, később erkölcsi nevelő (Pukánszky & Németh, 1996).

<sup>114</sup> Ld. Erasmus, 1530/1913.

### ***Bibliai-egyházi nevelőkép***

Kutatási témánk szempontjából megkerülhetetlen a kokasi nevelőkép vallásos dimenzióinak elemzése, ez pedig szükségessé teszi a bibliai tanítás isteni normák áttekintését, melyeket Isten a nevelők felé támaszt. A Szentírás több ponton foglalkozik a szülőkre tartozó nevelési elvek, isteni meghagyások, pedagógiai szemléletmódok részletezésével, amelyek között például a testi fenyíték nevelő-eszközként való alkalmazása is szerepel. Salamon király a *Példabeszédek* lapjain bottal való fenyítést említi a szülői féltés és szeretet kifejezéseként és intésként: „*Aki kíméli botját, gyűlöli a fiát, de aki szereti, idejében megfenyíti*” (Péld. 13,24), és „*ne sajnáld megfenyíteni a gyermeket, nem hal bele, ha megvered bottal. Te csak bottal vered meg, de lelkét a holtak hazájától mented meg*” (Péld. 23,13-14). „*Fegyelmezd fiadat, akkor nyugodt lehetsz felőle, sőt örömet találsz benne*” (Péld. 29,17), mert aki szereti gyermekét, „*idejében megfenyíti*” (Példabeszédek 13,24), és bár „*az első pillanatban ugyan semmiféle fenyítés nem látszik örömdetesnek, hanem keservesnek, később azonban az igazság békességes gyümölcsét hozza azoknak, akik megedződtek általa*” (Zsid.12,11).

A bibliai szövegek utalásai tehát szigorú, büntető apaként, tekintélyes nevelőként láttatják a szülőt, aki tanítja fiait az Isten történeteire – lásd például a *Páskavacsora* liturgiájának azt a fontos felvonását, amelyben az apa a legfiatalabb fiú kérdésére elmeséli a tízedik csapás és a héberek szabadulásának csodás történetét<sup>115</sup>. Ugyanakkor az apáknak tanítaniuk kell fiaikat és unokáikat az Úr félelmére és tiszteletére, hogy megismerjék az ő parancsolatait és áldás szálljon a családra (5Móz. 6,2). A kizárólagosságot igénylő, szabadító Isten azt kéri népétől, hogy nemcsak a szívükben hordják a parancsolatokat, de az tárgyiasítva is legyen jelen az életükben, abba neveljék bele gyermekeiket: „*Ismételgesd azokat fiaid előtt, és beszélj azokról, akár a házában vagy, akár úton jársz, akár lefekszel, akár fölkelsz! Kösd azokat jelként a kezedre, és legyenek fejdíszként a homlokodon; ird föl azokat házad ajtófélfáira és a kapuidra*” (5Móz. 6,7-9).

Az Újszövetség nevelőeszménye merőben eltér az ószövetségi felfogástól, Jézus Krisztus maga is mint nevelő és mint mester volt jelen a világban: „*Ti Mesternek és Úrnak hívtok engem, és jól mondjátok, mert az vagyok*” (Jn.13,13). Olyan mester ő, aki az életre tanít, aki a szeretet-parancsolatot és az Istennel való kapcsolatot egy új dimenzióba emeli. Megértéssel, empátiával telített szavai, bizalmat sugárzó jelenléte maga a megbocsátó, önzetlen szeretet, lényge az élő példa, a szeretet prototípusa. Krisztus, mint nevelő új attitűdre mutatott példát az embereknek. Felszabadító erejű szavaival a megértő szeretet fontosságára figyelmeztetett. Nem a minden hibát

---

<sup>115</sup> „*Ha majd megkérdezik tőletek a fiaitok, hogy mit jelent ez a szertartás, akkor így feleljetek: Páskaáldozat ez az Úrnak, mert kihagyta Izráel fiainak a házaikat Egyiptomban, amikor megverte Egyiptomot, de a mi házaikat megkímélte*” (2Móz. 12, 26-27).

elkendőző engedékenységet, nem a „langy irgalmat” hirdette, hanem a gyermek gyermekségének (mai szóval gyermeki sajátosságainak) figyelembevételét, elfogadását. Ő volt az első a történelemben, aki nem a kis felnőttet látta az emberek utódaiban. Nevelőként a gyermekek, illetve a gyermekkor sajátos jellemzőit tartotta szeme előtt, mintegy értéket értelmelte a gyermeki, ugyanakkor nem gyermekes lelkületet, és szorgalmazta a felnőttekben rejlő tiszta gyermekség megélését, amiért Kokas is dolgozott: *„Engedjétek hozzám jönni a kisgyermeket, és ne akadályozzátok őket, mert ilyeneké az Isten országa. Bizony mondom nektek: aki nem úgy fogadja az Isten országát, mint egy kisgyermek, semmiképpen sem megy be oda”* (Mk. 10,14-15). Már ekkor, az újszövetségi időben, Jézus nevelői-tanítói tevékenysége alatt érvényesült a később újra felfedezett pedagógiai alapelv: a gyermeki sajátosságok figyelembevételének elve, amelyből nem következik a túlzott nevelői elnézés, engedékenység, vagy a gyermek elkényeztetése. Részletes meghagyásokban inti a mindenkori gyermekeket, hogy tiszteljék szüleiket és engedelmeskedjenek nekik mindenben, mert ez kedves az Úrnak (Kol. 3,20). A konkrét, szülők felé támasztott isteni elvárások között olvasunk arról is, hogy a szülők kötelessége (megélhetésre) gyűjteni a gyermekeiknek, semmiképpen sem fordítva (2Kor. 12,14). Sajnos az ókeresztény egyházatyák és a középkor jelesnek tartott pedagógusai inkább az ószövetségi pedagógiai elvekre támaszkodtak, azokat citálták, azokat éltették tovább.

Krisztus tettei és viselkedése mutatták, hogy amit hirdetett, nemcsak vallotta, de át is élte, meg is mutatta. Példázatnak nevezhetjük egész életét, melynek nem volt pillanata, amit magának élt volna. Minden lélegzetvétele, minden mozdulata és szava az Atya akaratának teljesítése volt. Mondanivalójához képeket, illetve példatörténeteket használt illusztrációként, melyeket a palesztinai életből merített, a kép ugyanis plasztikusabb, kifejezőbb, jobban bevésődik és tartósabb tudás, mint egy száraz parancs, utasítás vagy tanítás.

Az Újszövetség másik nagy nevelőalakja Pál apostol, aki előbb farizeus, és csak ezt követően keresztyén prédikátor, tanító, hittérítő. A nevelést érintő tanításai között intések, felszólítások, tanácsok olvashatók leveleiben, azonban nehezen értelmezhető az a páli gondolat, amikor a gyerekek apák általi ingerléséről ír: *„Ti apák pedig ne ingereljétek gyermekeiteket, hanem neveljétek az Úr tanítása szerint fegyellemmel és intéssel”* (Ef. 6,4).

Ennek a bibliai kánonnak – és kezdetben főként az Ószövetségi nevelőeszménynek – a folytatói a keresztyén egyház kezdeti időszakában tevékenykedő pedagógusok és az egyházatyák korában létesülő tanintézmények is, ennek megfelelően a korabeli nevelők iránti elvárások az egyházi intézmények, kolostori iskolák reguláinak szellemiségét tükrözik. Ezekben ugyanis az

elsődleges nevelői cél a tanulók, az értelmiségi réteg vallásos nevelése, minden más cél ennek rendeltetett alá. A reformáció előtt a katolikus felekezeti oktatás képviselői pedagógiai vonatkozású írásaikban kitérnek a pedagógus-személyiség legfontosabb jellemvonásaira is.

Nursiai Benedek indította el a bencés szerzetesrend mellett a papképzést, aki – ahogy bölcs Salamon is – a testi fenyítés híve volt, hasznosnak tartotta a vesszőköteget és botot, sőt úgy említi azokat, mint amelyek a nevelés legfontosabb eszközei (Györgyiné, 2011). Mindemellett Nursiai a tanítótól elvárta, hogy neveltjeit engedelmességre, alázatra, türésre, tekintélytiszteletre, vallásos érzületre tanítsa – amely erények a tanítótól feltétlenül megköveteltettek (Györgyiné, 2011).

Fontos megemlítenünk Loyola Ignác pedagógus-értelmezését, aki az ellenreformáció korában az iskolareform fontos alakja volt. Felfogásában a pedagógus kulcsfontosságú szerepet tölt be, aki, mint tanári példakép, erősebb nevelő hatást jelent a rögzítéses tanuláshoz (Györgyiné, 2011). A jezsuiták tehát szaktudást, pontosságot, felkészültséget, folytonos önképzést, elhivatottságot, önzetlenséget vártak el a tanítótól, ugyanakkor felelősségérzetet Isten és a gyerekek, sőt a szülők és az egyház iránt (Györgyiné, 2011).

A pedagógiai differenciálás híve volt Néri (Szent) Fülöp, aki mintegy az individualizmus gondolatának korai hírnökevé lett, ugyanis pedagógusként egyénre szabott módszert alkalmazott a nevelésben, a gyerekeket szeretettel, derűvel, emberségesen, egyéniségekként kezelte, noha nála is megtalálható a széles körben elterjedt testi fenyítés, mint nevelőeszköz (Györgyiné, 2011).

Kalazanci József a nevelésre úgy tekint, mint szent feladatra, melynek szentsége abban áll, hogy célja az üdvösségre nevelés, másszóval növekedés a kegyelemben és tudományban (Györgyiné, 2011), ami elsősorban a tanító felé támasztott követelmény. Kalazanci szerint a pedagógus az igazság kooperátora, ezért legyen józan eszű, jó természetű, erőteljes, egészséges, aki örömmel tanít, élete példaadó, emellett elégedettség, belső öröm hatja át, és akinek legfőbb erénye a gyerekek felé megélt Isten iránti szeretet, jóság, szelídség, türelem és alázat (Györgyiné, 2011) – mintha a Szentírást idézné Kalazanci, a Pál által említett „Lélek gyümölcseit” (Gal. 5,22-23).

Pázmány Péter a szeretet fontosságát hangsúlyozza a gyermek és nevelő (pedagógus, szülő, pap) kapcsolatában, miközben a tekintélytisztelet és racionalizmus ismérvei is feltűnnek írásaiban (Pukánszky & Németh, 1996), ő ugyanis a ráció, a ráhatás erejét is segítségül hívta a nevelésben.

A klasszikus pedagógus-szerepeket, azok változásának irányát a római katolikus egyházi tanítóintézetek, kolostorok, jezsuita rendházak mellett a protestáns kollégiumok oktatói is befolyásolták, alakították (Varga, 1998). A reformátor-teológusok írásaiban például gyakran

vetődtek fel pedagógiai kérdések, a gyermekek hitvallásos nevelése Luther Márton eszmerendszerének is fontos pillére, aki úgy véli, hogy a nevelő valóságos lelkiismerete neveltjének (Ottlyk, 1942). Célja pedig tanítványait Isten gyermekeivé nevelni, felkészíteni a közösségi életre, mindarra, ami „szükséges, hasznos és üdvösséges” (Ottlyk, 1942. 18). Ennek függvényében a nevelésnek, illetve nevelőnek szigorúnak, de szeretetteljesnek kell lenni, a tanítást szolgálatnak, sőt egyenesen igehirdetésnek nevezi Luther, a nevelőt pedig lelkipásztori tisztre emeli (Ottlyk, 1942).

A koronként változó nevelési tartalmak a nevelők felé támasztott követelmények változását is hozták, ennek nyomán a pedagóguskép is a nevelési eszménynek megfelelően fejlődött. Ward Mária vallásos, klasszikus műveltségre való neveltetése ilyenként játszott fontos szerepet az általa alapított angolkisasszonyok intézetének rendszabályában. Ward elvárásai között szerepel az életáldozat, a másik ember megértése, elviselése, segítése, lemondás, elhivatottság, de mindenekfölött a lelkiiség igénye, amely erények a nevelő Isten és emberek iránti szeretetének megnyilvánulásai annak érdekében, hogy a lánygyermekeket Istennek tetsző életre nevelhessék (Györgyiné, 2011).

A magyar pedagógiatörténet nagyjainak tisztánlátása a magyar közoktatás gyökeres átalakítását hozta az adott korban. A puritán enciklopédista Apáczai Csere János Kolozsváron, a humanista és puritán tanokat ötvöző Keresztúri Bíró Pál Gyulafehérváron, a puritanizmus kiemelkedő alakja, Tolnai Dali János Sárospatakon tevékenykedve harcoltak a polgári nevelés elterjesztése érdekében, amely törekvésük nem valósulhatott meg a maga teljességében, tanítványaik viszont a különböző kollégiumokban továbbadták a mesterek gondolatiságát és pedagógiai elveiket (Pukánszky & Németh, 1996). Ebben a korban még jellemzően a vallásosság jelentette a nevelés kiindulópontját, Comenius *„pedagógiai felfogása még vallásos alapokon nyugszik. (...) Comenius pedagógiája a reformáció korának racionálisan-elemző, analógiákat kereső, antropomorf, biblikus szövegmagyarázó gondolkodásmódjára épül. Annak új szemléletű vallásos-keresztény világértelmezéséből fakad, amely az embert már felelősnek tekinti saját sorsának, habitusának alakulásáért”,* viszont embereszménye *„már a polgári módon vallásos ember”* (Németh, 2002b. 31-33).

Schneller István nézeteire többek között Schleiermacher teológiai és Key pedagógiai írásai is nagy hatással voltak, amelyeket a „személyiség pedagógiája” elnevezéssel tart számon a neveléstörténet (Pukánszky, 1999). Centrumában *„az ember etikai fejlődésmentének egy sajátos szempontú magyarázata áll, így a személyiségpedagógia szilárd erkölcsi fogódzókat kínált a*

*századforduló bizonytalansággal, etikai értékvesztéssel terhes korszakában*” (Pukánszky, 1999. 4). A szülők és pedagógusok Schneller felfogásában az egyén fejlődésének előmozdítói, a kultúra tárházából választott művelődési anyag szervezői, akik ebbe a folyamatba dinamizmust visznek, és ők azok, akik „a gyermek erkölcsiségét az érzékiség felől a történeti Éniség irányába terelik” (Pukánszky, 1999. 47), azaz fejlesztik a személyiséget: „a nevelő személyes hatásaiban keressük az egyén etizálódásának, személyiséggé válásának külső mozgatórugóját” (Pukánszky, 1999. 51). A pedagógus elsősorban *személyiség*, akinek a gyermekben is a személyiség csíráit kell keresni beleélőképességgel és feltétlen szeretettel, emellett kultúanyagot terjeszt a gyerekek elé, miközben figyel a gyermekekben csírázó „jobbik Énre”, azaz az „isteni célgondolatra” (Pukánszky, 1999).

### ***Felvilágosodáskori nevelőkép***

Mivel a reformpedagógia emberképe merített a felvilágosodás antropológiai felismeréseiből, sőt azok a későbbi embereszmény alapjának tekinthetők, néhány ponton felidézzük azokat a tanokat, amelyek kapcsolódnak a Kokas-pedagógiához. A felvilágosodás új embereszménye nemcsak új antropológiai meggyőződést eredményezett, de erősen befolyásolta a vallásosság fejlődését is, éspedig a szekularizáció irányába. Hangsúlyt kapott az ember világi érvényesülése, a haladás – ennek megfelelően a nevelés kimozdult a comeniusi pedagógia vallásos alapjáról. Fokozatosan került középpontba az önmegvalósítás és a felelősség hárítása a környezet és a nevelők hátrányára. „A felvilágosodás emberképe az ember eredendő jóságát hangsúlyozva, az egyén bűnös cselekedeteit, vétkeit külső okokban, mindenekelőtt a nem megfelelő nevelésben látja” (Németh, 2002b. 34). Napjainkig is tartó folyamatnak vagyunk tanúi, amelyben egyre erőteljesebben érvényesül az ember önmegvalósítási vágya, az individuum kibontakozása, miközben nemcsak a külső fenyegetésekkel, próbákkal kell megküzdenie, de erkölcsi normákkal, saját lelkiismeretével, hajlamaival, ösztöneivel és szkepticizmusával is. A felvilágosodás korának gondolkodói, köztük Locke a gyermeki tisztaság megőrzését, jó tulajdonságainak fejlesztését, a rossz tulajdonságok kiirtását, sőt lélekformálást várnak el a nevelőtől – egyszerűen puritán embereszményt tartanak megvalósítandó feladatnak, amelyre a magánnevelő a legalkalmasabb (Pukánszky & Németh, 1996). Locke a „tabula rasa” elvhez hűen, annak alapján értelmezi a nevelést is: „Az utunkba akadó emberek kilenc tizede nevelése útján lett azzá ami: jóvá vagy gonosszá, hasznossá vagy haszontalanná” (Locke, 1693. In Pukánszky & Németh, 1996).

Locke, miként később Rousseau, a család és a nevelők példamutatását is kiemeli a nevelésben – amely képzet nem újkeletű –, újdonságértékét éppen a megváltozott pedagógus-ideál képezi. Amit pedig Rousseau hozzátett a pedagógiatörténethez, illetve az oktatás módszertanához az *Emil*,

*avagy a nevelésről* című könyvében, az olyannyira jelentős értékű, hogy később a gyermeklélektan megszületéséhez vezetett (Pukánszky, 2005b). Rousseau ugyanis a gyermek megfigyelésének, megismerésének és megértésének a fontosságára hívta fel a figyelmet – miközben jelen van nála a testi fenyítés és a nevelői szigor is, ez a fegyelmezési módszer pedig nehezen egyeztethető össze humanisztikus reformgondolataival. „*A nevelő szerepe ebben olyan, mint a színházi rendező: valósággal "megrendezi" a gyermek életkörülményeit, miközben ő maga szinte "láthatatlan" marad. Olyan helyzeteket, szituációkat kell teremtenie, amelyek segítségével a növendék életre szóló tapasztalatokat szerezhet. Így válik tanítójává a könyvek helyett maga az élet*” (Pukánszky & Németh, 1996). Pestalozzi, Fröbel és Herbart írásaiban ugyanakkor a türelem, a gyermek érdeke és fejlődése áll a nevelés centrumában. Herbart a nevelő feladata kapcsán vezetésről is beszél, amelynek jelentéstartalma eltér a nevelés fogalmától (Herkart: *Pedagógiai előadások vázlata*. In Pukánszky & Németh, 1996).

Megemlítjük továbbá Tóth Pápai Mihály értelmezését, mely szerint a jó tanítónak erkölcsösnek, kötelességtudónak, elhivatottnak, tisztos magaviseletűnek, „*istenfélőnek, tanítványait szeretőnek, jókedvűnek, békességtűrőnek, soldjával megelégedőnek, nem csak elegendő tudományúnak, hanem a tanításra is alkalmasnak kell lennie*” (Tóth Pápai, 1797. In Dombi & Dombi, 2015. 219). „*Ki a nevelői s tanítói pályára szánja magát [...] szükséges mindennek előtt, hogy jeles sajátosságokkal bírjon*”, szeresse anyanyelvét, tanítványait és hivatását (Beély. In Dombi & Dombi, 2015. 219).

Szilasy János *A nevelés tudománya* című rendszerező pedagógiai munkájában kifejti, hogy a testi-lelki-értelmi-érzelmi nevelés célja a jó, istenfélő, erkölcsös keresztyénné és a társadalmilag hasznos egyénné való formálás – és megfogalmazza az egyéni és életkori sajátosságok figyelembevételének, illetve a differenciált oktatásnak az elvét. Szerinte jól csak a derék és tökéletes nevelő nevelhet, aki testileg ép, jó az egészsége, megfelelő az értelmi-szakmai-tudományos képzettsége, lelkiismeretes és folyamatosan képezi önmagát, erkölcsös, megbízható, elhivatott, vidám, nyílt szívű, őszinte, szeretetteljes, tiszteletet keltő, udvarias beszédű, kellően távolságtartó, de jó ízlésű, művelt ember (Györgyiné, 2011). „*A házi tanító kiválasztásánál nagyon gondosan kell eljárni, mert a tanult, szorgalmas, jó szívű, nyájas, vidám, csinos és magát megkedveltető házi tanító hasznos tagja az egész családnak*” (Györgyiné, 2011. 91-93).

### ***Realista nevelőkép***

Don Bosco pedagógiai elvei között találjuk a testi erő, kitartás, meggyőző előadásmód, szeretet, türelem és jóság erényét, amelyeknek a pedagógusban meggyőződéssel, erős akarattal és elhivatottsággal kell társulniuk. A jó pedagógus tehát neveltjeivel megszeretteti magát, hogy megszerettethesse Istent, megnyerje a gyermek bizalmát, amit családi légkörben, teljes szabadságban, vidám, atyai-baráti gondoskodás révén valósíthat meg (Pukánszky & Németh, 1996).

Megemlíthjük itt Lubrich Ágost nevelői személyiségképének legfontosabb tényezőit, melyek ötvözik az érett személyiséggel együttjáró keresztény nagykorúságot, a gyermek szeretetét, a hivatástudatot, az általános és szakmai műveltséget, a példaadó életből adódó nevelői tekintélyt, a rátermettséget, a tapintatot, jó beszédkésztséget és az egészséges testi megjelenést (Pukánszky & Németh, 1996).

Lényegre törően fogalmazza meg Schultz Imre az alkalmas pedagógus jellemrajzának három kulcsfogalmát: a szakmai tudást, a gyakorlati alkalmazást és az emberi minőséget, ugyanakkor párhuzamba állítja a jó, illetve rossz pedagógus képét: „*a »jó pedagógus« képzett, szakmájában jártas, szereti a tudományokat, gondot fordít az önművelésre, komoly hivatástudattal rendelkezik és önfeláldozásra is képes. A „rossz pedagógus” ezzel szemben műveletlen, lelkiismeretlen, nem ért a tanításhoz, nem elhivatott, és nem járhat pedagógiai szaklapokat*” (Baska et al., 2013. 88-89).

Karácsony Sándor munkásságát, írásait olyannyira áthatotta református hite, vallásossága, hogy pedagógiai nézeteit az egyetemes papság elvére alapozta. Az ideális nevelő jellemvonásainak megrajzolása rendjén nem csupán a pedagógusra, de a diákra is fókuszál: a jó tanár mellett, hogy jól felkészült, kitartóan törekszik tanítványaiból és saját magából a lehető legtöbbet, a maximumot kihozni, mégis „*az ő megfogalmazásában az válhat jó pedagógussá, aki bölcs, közlékeny, a problémákra nyitott, tájékozott és filozófikus alkat*” (Bognárné, s.a. 130-131). Ilyen értelemben Karácsony Sándor munkássága is újító szándékú volt, Búzás (1989) és Németh (2002) nyomán úgy véljük, hogy hatással voltak rá az alternatív pedagógiai törekvések (Bognárné, s.a.), még ha Karácsony nem is számít reformpedagógusnak<sup>116</sup>. A népiskolai, középiskolai és egyetemi reformtörekvések élére állt, nyomatékosítva a teljes, felszín alá hatoló, minden területre és a nevelés minden szereplőjére kiterjedő reformokat. Karácsony felfogásában éppen a pedagógus személyisége a nevelés folyamatának és sikerének a záloga, ami döntően befolyásolja az egész iskolai és iskolán kívüli tanulást (Bognárné, s.a.). Ő maga nemcsak tanítója-pedagógusa volt

---

<sup>116</sup> Karácsony maga is tiltakozott az ellen, hogy őt reformpedagógusnak tekintsék (ld. Bognárné, 2010).

neveltjeinek, de saját bevallása szerint a lehető legközvetlenebb kapcsolatba lépett velük azáltal, hogy mintegy családtagjukként értelmezte saját magát: „...együtt játszom a kisgyerekekkel, apja-anya tudok lenni a játékközösségben. Együtt dolgozom, együtt gyűjtök a növvő gyermekcsapattal, testvére, vezetője vagyok neki a munka közösségében. Együtt élem a törvényt a serdülők rendjében, mert tudom, hogy fogadalomközösségünkben óhatatlanul ideáljává kellennem. Végül együtt értékelem át vele a világot, ha adolezskál, mert én vagyok a barátja világnézeti közösségünkben s befejezéséppen ha megnő, vele együtt hiszek a problémává vált törvény új megfogalmazású érvényében, a reformban, mert ez az igazi nevelő igazi viszonyulása az igazi növendékhez” (Karácsony, 1942. In Kiss, E. 2021b. 59). Az ideális tanártól elvárja Karácsony, hogy lelki értelemben egészséges, jó tervező-szervező-elemző, jó kommunikációs készségű, tisztán látó, felelős döntéseket hozó, szakmailag jól felkészült, művészetekre nyitott, hiteles személyiség legyen (Bognárné, s.a.), sőt „a nevelőnek pappá kell magasztosulnia, aki vall hitéről, a gyermek pedig, aki ezt hallja, érzi, ő is hisz” (Bognárné, s.a. 131). Amellett, hogy Karácsony pedagógiai programjának többlete volt a *regős cserkész*et, több kapcsolópontot is azonosíthatunk Kokas és Karácsony gondolatvilága, illetve nevelőeszménye között. Ezek között a lehangsúlyosabb az Isten-hit-jellemnevelés hármasa, amely mindkét életpálya kiinduló- és végpontja. Mindketten vallották, hogy a pedagógus feladata kihozni a gyerekből a lehetőségeket az itt és most konkrétságában, Jézus felhatalmazása alapján. Karácsony és Kokas nevelési elvei értelmében ez minden nevelő isteni küldetése, és mindkét nevelésfilozófiának legjellemzőbb sajátja a vallásosság. Karácsony meggyőződése, hogy „csak a pedagógus hite képes áthatni az emberi lélek felső rétegei és vitális érzései közötti hatalmas távolságot, csak ez adhatja számára azt az áhítatot, amely nélkül ember emberhez nem közeledhet az autonómia sérelme nélkül” (Heltai, 2013. 42).

A Schneller-tanítvány Makkai Sándort az a meggyőződés vezette, hogy „nevelni csak az egyes lelket lehet, mert csak az egyes lélek érték, a maga sajátos összemérhetetlenségében” (Makkai, 1937. 28). Püspökké szentelése után egész népnevelési, istentiszteleti-liturgiai, missziói, vallásoktatási, kisebbségpolitikai, püspöki reformprogramot dolgozott ki, amelyben megfogalmazta a pedagógusok felé támasztott alapkövetelményeket is, mint mondta, elsőként meg kell változnia a korábbi kiinduló pedagógiai premisszának, amely szerint a nevelő teljhatalmú ura növendékének (Makkai, 1937. 28). Emellett minden vitán felül áll az a pedagógiai igazság, hogy „a nevelés legfőbb hatótényezője a nevelő személyisége” (Makkai, 1937. 65).

A két világháború közötti időszakban tevékenykedő Marczell Mihály, akit életművének értékelői a 20. század egyik legnagyobb hatású magyar katolikus nevelőjeként említenek,

fontosnak tartja a hivatásos nevelő önismeretének fejlesztését, önnevelését, „*ismernie kell testi erőit, értelmi tudását, esztétikai készségét, erkölcsi tökéletességét, szociális gondolkozását és vallási állásfoglalását*” (Györgyiné, 2011. 96), amely elvárás a későbbiekben a személyiséglélektan és mentálhigiéné eszméinek terjedése révén nevelői-pedagógusi alapkövetelménnyé válik. Marczell meggyőződése, hogy az a jó pedagógus, akinek kapcsolatai rendben vannak nemcsak embertársaival, de Istennel is, amelyhez hozzájárul még a nevelői szuggesztív erő, felelősségérzet, nagyfokú alázat, példamutató, erkölcsös élet, vallásosság, egyházához való hűség, elhivatottság, jó emberismeret, együttérzés, bizalom, folyamatos lelkiismeretvizsgálat, azaz „*a nevelő olyan egyéniség legyen, akinek léleksugárzó ereje teremtményt képvisel*” (Györgyiné, 2011. 98). A második világháború után kibontakozó, útkereső oktatásügynek új társadalmi-szociális közgben, új kihívások között kellett megfelelni a pedagógiai elvárásoknak, ami a nevelő szerepének változását és a nevelői cél újradefiniálását, differenciálását is jelentette.

Buber *Beszédek a nevelésről* című írásában (1990) foglalta össze pedagógiai nézeteit, illetve pedagógusképét: „*A »régibb« nevelő - mint nevelő - nem a »hatalom akarásának embere«, hanem hagyományok hordozója volt, biztosnak számító és átörökíthető értékeket testesített meg. A diák felé a világ képviselőjeként a nevelő különösképp a történelmi világot képviselte, azt, ami immár múlt*” (Buber, 1990. 396). Ami a jelent illeti, a nevelő feltétel nélkül befogadó és elfogadó, „értékfelismerő”, közvetlen, de a legfontosabb, hogy alázatos ember, „*számára a legdöntőbb faktum mégis csak neveltjeinek itt-léte és éppígy-léte, a »hierarchikus« ismeretei ennek rendelődnek alá. Hiszen a gyermekek sokaságában és sokféleségében épp a teremtés sokasága és sokfélesége tárulkozik föl számára*” (Buber, 1990. 397). Buber számára tehát a természeti világ is a gyermek nevelője, a levegő, a fény, a növények és állatok éppúgy, mint a kapcsolatai. Az igazi nevelő nemcsak képviseli ezeket a nevelési értékeket, de ő maga is azzá válik (Blenkinsop, 2004). A nevelő-nevelt kapcsolatot Buber a legtisztább dialógusként emlegeti, sőt azt mondja, „*a nevelői viszony tisztán dialogikus*” (Buber, 1990. 398), a bizalomról pedig úgy beszél, mint amely a nevelés legbensőbb, leginkább vágyott eredménye, mely kapcsolat valóságossága a kölcsönösségben rejlik (Blenkinsop, 2004). Miközben Buber az inkluzív nevelési mód, a diák és tanár közti baráti viszony mellett érvel, a nevelés folyamatába beszámítja az isteni-lelki dimenziót is, mert az ő értelmezésében a nevelő spirituális értelemben is a gyerekek igényeinek facilitátora (Buber, 1990, Blenkinsop, 2004). Így kell a nevelőnek a rejtőzködő, de nem ismeretlen Isten imitációjává válni (Buber, 1922. In Blenkinsop, 2004), ugyanakkor „*a nevelő a világ eszközévé*

*neveli magát*” (Buber, 1990. 401), aki nemcsak neveltje egyes szükségére figyel, hanem mindenkor az egész emberre, és arra, amivé válhat, és ez lényegében jellemnevelés: „*A nevelő, aki abban segít, hogy az ember visszanyerje saját egységét, azért is munkálkodik, hogy újra Isten színe elé állítsa őt*” (Buber, 1990. 415).

A pedagógus-lét fontos aspektusát fogalmazza meg Németh László, akinek gazdag és változatos életművéből, pedagógiai és önéletrajzi esszéiből, beszédeiből, regényeiből és drámáiból egy határozott körvonalú tanáreszmény rekonstruálható, amely a „modern szent” arcvonásait viseli: „*Németh László a tanárságot nem annyira foglalkozásként, mint inkább egy adottság, tehetség megnyilvánulásaként értelmezte, a regényeiből és az esszéiből is az derül ki, hogy nézete szerint pedagógusnak születni kell, paedagogus non fit, sed nascitur*” (Vincze, 2018. 80). Kokas gondolatát idézi fel bennünk Németh meggyőződése, mindketten vallották, hogy „*a tanítás nem ismeret, hanem hivatás, adomány*” (Németh, 1980. In Vincze, 2018. 82). Az evangélium nyelvén *tálatum*, amely kegyelemből adatik. Ehhez szükséges még az erő, a tiszteletet ébresztő tartás, a higgadtság, a jellem, hiszen „*nevelni »atmoszféríkusán« kell*” – mondja Németh (1980. In Vincze, 2018. 89). Miközben az igazi tanár folyamatosan kísérletezik, szüntelenül osztja, sőt pazarolja magát (Németh, 1975. In Vincze, 2018), nem csupán idejét, és tudását, de szeretetét, figyelmét, törődését is adja, ami nélkül nincs nevelés.

### ***A szocializmus nevelőképe***

Felsorolásunkból nem maradhat ki a közelmúlt szocialista megközelítésű pedagógus-ideálja sem, mert bár a Kokas-írásokból kibontakozó ember- és nevelőkép erősen elhatárolódik a szocializmus oktatáspolitikusai által standardizált tanárképtől – amely herbarti gyökerű, de valójában inkább annak karikatúraszerű derivátuma –, Kokas pedagógusi aktivitásának jelentős része a szocializmus korára esik. Emellett – bár történtek változások a posztmodern nevelés értelmezését illetően –, a sok esetben félreértelmezett, emiatt erős kritikával illetett herbarti pedagógia egyes elemei máig megtalálhatók a közoktatási intézményekben és nevelésfelfogásban: „*A herbarti formalizmus csökevényei belopództak a mi népi demokráciánk pedagógiájába is*” (Niklai, 1951. In Bicsák, 2016. 105), sőt „*a herbarti pedagógia és az új pedagógiai törekvések noha jól megkülönböztethetőek, de számos ponton hasonlóságot mutatnak, kapcsolódnak egymáshoz*”<sup>117</sup> (Bicsák, 2016. 146). Ballér úgy véli, hogy a herbartianus pedagógia negatív vonásai eltúlzottak, amely értékítéletet jól tükröz a szocialista pedagógiára, mint „vörösre festett

---

<sup>117</sup> Ld. Mikonya, 2008; Brezsnyánszky, 2002.

herbártianizmusra” való utalás (Szebenyi, 1985; Bicsák, 2016). A poroszos iskolarendszer valóban a legmegfelelőbb volt a szocialista embereszmény kineveléséhez, a herbarti iskolakoncepció emiatt tudott teret hódítani a szocializmus időszakában még akkor is, ha magát Herbartot, mint „burzsoá pedagógust” és az állami hatalom kiszolgálóját szocialista irányból támadások érték, sőt megpecsételték (Zrinszky, 1998. In Bicsák, 2016). Végző soron a herbarti modellt örökölt tovább a szocializmus iskolarendszere (Brezsnyánszky, 2002. In Bicsák, 2016), amelynek tekintélyelvű pedagógusképével szemben jelentkezett a reformpedagógiák által képviselt nevelőideál, éppen annak kritikájaként.

### ***Posztmodern nevelőkép***

Posztmodernitás, individualizmus és pluralizmus, a múlt értékeinek és az erkölcsi normáinak a fellazulása – olyan eszmeáramlatok és folyamatok, amelyek az emberi létezésre átfogó hatással vannak, sőt annak szinte valamennyi szféráját átalakítják (Majzikné, 2008; Fodor, 2015; Diósi, 2011; Faragó, 1991). A posztmodern korban élő ember világ- és önképe éppoly nehezen megragadható, mint amilyen áttekinthetetlen az egymással ellentétes hatások és meggyőződések együttes érvényesülése egy felgyorsult, multikulturális és szekularizálódott világban. Ezek a premisszák gyors és folytonos változásra, illetve változtatásra készítetik az individuumot, ami sok esetben az elveszettség érzését hozza magával, valamint a kiteljesedés befejezetlenség érzését is<sup>118</sup>. Ebben a helyzetben a biztonságot és önazonosságot kereső ember nehezen igazodik el, a megszokott keretek és igazságok, az évszázados hagyományok és erkölcsi normák ugyanis eltűnnek, az egyénnek saját magának kell megalkotnia elvrendszerét és megtalálnia életcélját. Ennek megfelelően mind a családi, mind az iskolai vagy iskolán kívüli nevelésnek át kell lényegülnie, ami a pedagógusszerep változását is egyértelműsíti: a nevelői paradigma ugyanis a tanítói-tanári szerep mellett sok esetben mentori-mediátori-szülői szereppé szélesedik.

Ilyen követelmények és szerepelvárások mellett az iskolák és nevelők állandó tanulási és útkeresési helyzetbe kényszerülnek, az általánosan elfogadott és minden más paradigmát felülíró abszolút értékek pedig a személyiségi, az emberi és az állampolgári jogok (Réz, 2000). Az új módszerek és nevelési célok meghirdetése, az új iskolakoncepciók megjelenése a reformpedagógiai mozgalmakban teljesedett ki, amelyek a kor biológiai-pszichológiai-szociológiai felismeréseit integrálták, és amelynek nevelőképét a következő, külön alfejezetben tárgyaljuk. A pedagógiai elmélet és nevelési gyakorlat értelmében egyrészt megmaradtak a hagyományos

---

<sup>118</sup> Ld. Walter, 1997; Metz, 2008.

nevelés és a bevált nevelési módszerek, emellett megjelentek a nevelés formáinak és módszertanának reformjára való törekvések, valamint a nevelés – és egyúttal a társadalom egésze – radikális megváltoztatásának igénye (Vág Ottó nyomán Réz, 2000).

A 21. század kihívásai, módszertani-ideológiai változásai és buktatói fölülírták a nevelőszerepeket, radikálisan megújították a tanítás-tanulás tartalmát, eszközeit és módszereit, sőt célját is, amelyek ugyan általánosan meghatározhatók, de aligha konkretizálhatók. Az új helyzetekhez, elvárásokhoz rugalmasan alkalmazkodó, önmagát átképezni képes, digitális kompetenciákkal is rendelkező egyének kineveléséhez olyan nevelőkre van szükség, akik maguk is gyakorolják az életfogytig tartó önképzést, emellett innovatív személyiségek, így képesek saját eszköztáruk, tanítási módszereik folyamatos fejlesztésére. A posztmodern pedagógia tehát útkeresés, sőt „antipedagógia”<sup>119</sup>, korábbi pedagógiai kísérletek és módszerek ötvözete, a posztmodern pedagógus szerepe pedig a gyermeki viselkedésre reagáló tanulásszervező, amihez elengedhetetlen, hogy a pedagógiák sokféleségében eligazodjon, azokat ismerje és a legmegfelelőbbet alkalmazza.

De mit kezdhet a megosztottság és viszonylagosság korában, a relativitást kiélező posztmodernben egy tradicionális értékekre építő művész-pedagógus, aki a múlt hagyományaira építette fel nevelői rendszerét? Olyan közegben kellett képviselnie saját meggyőződéseit, amelyben már erőteljesen jelen volt a vallásos meggyőződésű közösség mellett az ateista, vallástalan csoport. Ezekkel együtt Kokas módszere és elvei a változó körülmények között is istenközelit, keresztyén jellegűek maradtak, miközben a természeti környezet, társas kapcsolatok, művészetek és társak szerepét és fontosságát is hangsúlyozta az egészséges személyiségfejlődésben. Olyan korban hirdette a lelki-spirituális dimenzió fontosságát a nevelésben, amikor az elvilágiasodás, a keresztyén értékek devalválódása irányába már elmozdult az emberiség. Kokas a személyiségfejlesztés érdekében minden megnyilatkozásával azon fáradozott, hogy a gyerekek gyorsuló élettempóját lassítsa, az egyéniség, az individuum értékeit kiemelve, megkeresse a sajátosan egyedit, felélessze tanítványai kreativitását, segítse önkifejezésüket, ugyanakkor átadja a múlt tiszta forrásából merített értékeket.

### ***A reformpedagógia és művészetpedagógia nevelőképe***

A reformpedagógia nevelőértelmezése merőben eltér az eddig tárgyalt korok és eszmeáramlatok felfogásától, hiszen a pedagógiai reformtörekvések elindulásával a nevelés

---

<sup>119</sup> Ld. Göstemeyer, 1994.

történetében teljesen új korszak kezdődött, amelynek újszerűsége a gyermek- és személyiségközpontúság, az élet- és élményszerűség, és amelynek központi módszertani eszköze a különböző művészeti ágak implementálása a nevelésbe. Az alternatív pedagógiai törekvések nyomán új pedagógus-szerepek is definiálódtak, amelyek egyre jobban igyekeztek kiiktatni a klasszikus pedagógiai sztereotípiákat. Azok a nevelőt úgy tekintik, mint aki a felhalmozott emberi tudás és információk átszarmaztatásának, szokásrendek közvetítésének, rossz tulajdonságok kiiktatásának, a következő nemzedékek szocializálásának eszköze, orgánuma.

A Freinet-pedagógia megváltozott tanár-szerepre és a tanulók öntevékenységre alapoz, akik számára a nevelő sokkal inkább ösztönző tanácsadó, bátorító segítő, mint minden titkot ismerő oktató; a tanuló értelemszerűen a kísérletező kérdező, véleményét kinyilvánító szereplő, saját fejlődési folyamatának „társszerzője”, a tanulási folyamat pedig közös tanári-tanulói tevékenység (Németh et al., s.a.).

Claparède felfogásának centrumában „*a nevelés alapvető tényezője a gyermek*” összefoglaló megállapítás áll: „*Hogy a nevelő milyen legyen, az mindig attól függ, mily tulajdonságokat kíván a gyermekkel való bánásmód. Azok a tulajdonságok tehát, melyekkel a nevelőnek bírnia kell, a gyermek pszichológiájából következnek*” (Pukánszky & Németh, 1996). Ez a megközelítés a reform- és alternatív pedagógiák egészét jellemzik a gyermektanulmány megszületése, majd a Reddie-féle „New School” kísérlet óta. Foerster pedagógiájának többlete pedig a keresztyén szellemiség, ő „*az alázat erkölcsi bátorságát*” hangsúlyozza, és úgy gondolja, hogy „*az igazi nevelőnek össze kell kapcsolnia magában a megértett parancs iránti hűséget a megértő emberi szeretettel*”, valamint, hogy „*az igazi nevelő fontos tulajdonsága a mérséklet, amely a társadalmi kultúrában gyökerezik és kifejezője annak a belső alázatnak, amely nem kényszeríti saját egyéniségét, akaratát a másik emberre*” (Pukánszky & Németh, 1996).

Lichtwark művészet- és múzeumpedagógiai elképzelése a gyerekek és felnőttek esztétikai, ugyanakkor extrakurrikuláris nevelését célozta meg, amely folyamat kezdetben éppen a gyermekproduktumok felülértékelésével indult meg és Lichtwark tiszteletét, nagyrabecsülését tükrözte a gyermeki fantázia és alkotások iránt (ld. Kay, 2002). Lichtwark számára a gyermekek rajzai eszmei értéket képviselnek, sőt alkotásaik valódi kincsek – ezt jelzi *A gyermek, mint művész* című kiállítása (1897), valamint a hamburgi városi múzeum lépcsőházának falán kiállított gyermeki művek is<sup>120</sup>. Ezek az események a reformpedagógia kezdetén a készülődő iskolareformokat, újjító kezdeményezéseket erősítették a gyermeki személyiség tiszteletének

---

<sup>120</sup> Ld. 1. sz. Melléklet.

jegyében. A nevelő feladata éppen ez – a gyermekek alkotásra ösztönzése és inspirálása beavatkozás és megvezetés nélkül, arra törekedve, hogy az érintetlen gyermeki tartalmak, elképzelések és késztetések kerüljenek kiábrázolásra, továbbá a képek „együtt-olvasása” a gyermekekkel, amikor a pedagógus beszél a szép értékkategóriájáról, a fény és árnyék viszonyáról a színek tónusáról, a „couleur locale”-ról (Nádai, 1913). Lichtwark a tanári bemutatással szemben a beszélgetéseket gyakorolta, a „beható szemléletre szoktatás” céljával: *„A fő dolog — írja Lichtwark — hogy a műalkotás ne illusztráció legyen egy művészettörténeti előadáshoz, hanem kiindulópontja és végcélja egy beható szemléletnek, melyben a művészeti és művelődési tényezők, mindig a háttérben maradjanak”* (Nádai, 1913. 16). A beszélgetés, a gyermeki látásmód és megfigyelések iránti pedagógusi érdeklődés, egyúttal a gyermekkép függvénye is. *„A gyermeki alkotások erejének kibontakoztatása a szabad rajzolással és festéssel az új rajztanítás vezérfonala lett”* (Joó, 2014. 85).

Lichtwark tehát úgy tekintette a gyermeket, mint művészt, a tanítótól pedig elvárta, hogy neveltjeit a rajzolásra megtanítsa, az építészeti díszítőelemek dekoratív sajátosságaira felhívja a figyelmüket, a művészi szép tiszta forrásához vezesse, és esztétikai ítélőképességüket fejlessze (Nádai, 1913). A 20. század első felének jelentős magyar művészetpedagógusa, aki az új pedagógusmodell és Lichtwark méltatójaként is ismert volt, Nádai Pál maga is újszerűen vélekedik a nevelői pályáról és úgy véli, hogy *„a pedagógus nem egyszerűen tanár, hanem a jövő formálója, akinek a munkája egyre kevésbé a pedagógia ügye”* (Vadas, 1979. 210). Nádai a *Könyv a gyermekről* című munkájában foglalta össze a nevelést érintő legfontosabb eszméit és nevelésfilozófiáját, amelyet jól tükröz különböző írásainak címei: *A mesélésről, A gyermeknek való könyvről, Ruskin mint népnevelő, Ellen Key, Természetmegismerés* stb. (Vadas, 1979. 211).

Orff a nevelőtől az alkalmazkodási képességet és spontaneitást várja el a gyermekekkel való improvizációs gyakorlatok feltételeként, másodsor az alapos zenei képzettséget, amelyek által az Orff-pedagógus célja a zene iránti gyermeki érdeklődés felébresztése és fenntartása – ezáltal pedig a gyermeki személyiség holisztikus és harmonikus fejlesztése. Ehhez elsődleges segítői a gondosan válogatott zenedarabok hallgatása (Andorka, 2013). Az Orff- és Dalcroze-metódus a maguk egyszerűségével (ld. Orff-hangszerkészlet, illetve pedagógusi hangszerjáték), improvizatív és élményszerű eljárásaival alkalmasak arra, hogy azokat fejlesztő- és gyógypedagógusok hatékonyan használják az inkluzív nevelésben, a sajátos nevelési igényű gyermekek és felnőttek

rehabilitációjában, amelyet világszerte használnak is csakúgy, mint a Dalcroze-féle módszert<sup>121</sup>. Éppen ezek jelentik Orff és Kokas zenepedagógiai koncepciójának kapcsolópontját: a zene, a ritmus és az aktív részvétel a szabadság jegyében, az egyéni képeségek figyelembevételével, azaz improvizáció általi önkifejezés. „*Orffzenei nevelési elve, hogy hagyjuk a gyermekeket közel kerülni a hangszerekhez, segítsük őket, hogy tudjanak a testükkel mint hangszerrel bánni, érzékeljék egész testükkel a zenét, legyen lehetőségük több mindent kipróbálni, hogy kedvet ébresszünk a zenetanuláshoz*” (Gulyás. In Andorka, 2013. 11). Dalcroze nem írt elő módszeréhez énekanyag-válogatást, és nem közölt kidolgozott tananyagot vagy gyakorlati leírásokat sem, miként Orff (ld. *Schulwerk*, 1930-1935), az ő esetében is inkább koncepcióról beszélünk, amely hármas pillérre épül: euritmiai, szolfézs- és improvizációs gyakorlatokra (ld. Johnson, 1993).

Steiner nevelőképét isten- és világszemlélete erősen meghatározza, a Waldorf-pedagógia pedagógusképének új vonása tehát az iskola-alapító világnézetére, sajátos antropozófiai tanításaira alapozó emberszemlélete. A Waldorf-pedagógus iránti legfontosabb elvárás ennek a steineri tannak és szellemiségnek az elsajátítása, ismerete és a tanítás folyamatában való alkalmazása, a tudatos példaadás és az inger-gazdag környezet megteremtése. Emellett a kor sokféle nevelési koncepciói közül a Waldorf-pedagógia tartott meg legtöbbet a hagyományos nevelőfelfogás elemeiből (Németh et al., s.a.). Steiner antropozófiai tanításaiban gyakran kitért a nevelői attitűdöket, normákat, jellemet érintő nézeteire is, szóbeli és nyomtatásban is megjelent előadásain többször beszélt azokról. A *Nevelőművészet* (Steiner, 1995) és *A nevelés művészete* (Steiner, 2018) című kötetei, amelyek valójában előadás-sorozatok, előrevetítik Steiner nézeteit, miszerint a nevelés művészet, a nevelő pedig művész – ami elsősorban ihletettséget, kreativitást, érzékeny és figyelő jelenlétet feltételez: „*Megvárom, miközben az emberben mindazt kinevelem, ami nem a sajátja, amíg csak a sajátja meg nem ragadja azt, amit kineveltem benne. Ily módon nem avatkozom be brutálisan az emberi Való fejlődésébe, hanem az emberi Való fejlődése számára, amely a nemi érést követően lép be, készítem elő a talajt*” (Steiner, 1995. 49). Steiner nem csupán művésszé, de egyenesen pappá emeli a nevelőt: „*a nevelő szolgálata papi szolgálattá lesz, mint egyfajta kultusszá, amely az egyetemes emberi lét áldozati oltárán nem egy halálra szánt áldozattal, hanem amely magának az emberiességek az életre ébresztésére szánt áldozatával megy végbe*” (Steiner, 1995. 20).

---

<sup>121</sup> Ld. Salmon, 2012; Corrêa, Delgado, Marinheiro, Mendes & Farinho, 2017; Chapman, 2015; Merwe & Habron, 2020.

A „hetek” toleranciára, egymás tiszteletére, elfogadására, a gyermek életkori sajátosságait figyelembe vevő játékosságra építő pedagógiai elvek mentén képzelték el a nevelést, következésképpen szemléletükben különös hangsúllyal jelenik meg a diák-pedagógus viszony, amely ugyancsak átalakult, megváltozott a hagyományos oktatás normáihoz képest. Ez az átalakulás a reformpedagógiai iskolák közös attribútuma (Czike, 1997; Stein, 2015). Montessori a szülői-pedagógusi vezetésre és a gyermekek öntevékeny, felfedezéssel tanulásának a segítésére fektetett különös hangsúlyt, aminek feltétele volt a merőben átalakult tanár-diák viszony (Pukánszky & Németh, 1996). Ebben a megváltozott viszonyban a tanítónak-tanárnak nem előíró-irányító, hanem vezető-segítő szerepe van (Montessori, 1940/1995; Carlgren, 1970/1999). Ez a feladat viszont nem csökkenti a munkáját, hiszen sokkal figyelmesebbnek, kreatívabbnak kell lennie, fel kell nőnie ehhez az újszerű feladatkörhöz, a különböző helyzetekben felvetődő kérdések spontán problémamegoldó, partneri szerepéhez, egészen váratlan helyzetekben kell helyesen döntenie. Nem szigorúsággal, fenyegetéssel vagy büntetéssel kell megoldania konfliktus- vagy probléma-helyzeteket, hanem alternatívák kínálásával, körültekintéssel, türelmes jóhiszeműséggel. Ehhez kevesebb beszéd szükséges és több empátia, kevesebb tiltás és több választható út, nagyobb odafigyelés és több szeretet. *„Olyan erkölcsi magatartást kell tanúsítania, amelyet idáig egyetlen módszer sem követelt tőle. Nyugodtnak, türelmesnek, megbocsátónak és alázatosnak kell lennie. Jellemével hat, nem a szavaival”* (Mészáros et al., 2003. 171).

Montessori a tanárt „a spontán munka irányítójaként” említi<sup>122</sup>, akinek feladata először is a gyermeket táplálni és segíteni, figyelni, bátorítani, irányítani és ösztönözni, nem pedig beavatkozni, előírni vagy korlátozni (Montessori, 1912). *„A mi pedagógusunk nem tesz egyebet, mint megkönnyíti és érthetővé teszi a gyerek számára kigondolt állandó, aktív munkát, az eszközök kikeresését és a gyakorlást”* (Montessori, 1940/1995. 258). A nevelő feladata továbbá a gyermek érzékeinek fejlesztése, amelyhez Montessori egész segédeszköz-tárat hozott létre, amellyel a hallási, taktilis, finommotorikus, szaglási és egyéb képességek fejlesztése megvalósítható. A gyerekek lelki szükségleteire is oda kell figyelnie a Montessori-pedagógusnak, aki nemcsak a kognitív-értelmi, de vallási-erkölcsi nevelés is feladata példaadással (Mede, 2009) és a gyermekkel együttműködve: *„A nevelőmunka a pedagógus és a környezet között oszlik meg. Az anyag elsajátítására az »oktató« pedagógust sokkal összetettebb kombináció helyettesíti. A pedagógussal*

---

<sup>122</sup> Ld. *The teacher has become the director of spontaneous work in the "Children's Houses"* fejezetcímet (Montessori, 1912).

egy időben számos tárgy (fejlesztőeszköz) gyakorol hatást a gyerek nevelésére” (Montessori, 1940/1995. 259).

Radikális változást hozott tehát a pedagóguskép-alakulásában Montessori meggyőződése. Az *Isten és a gyermek* című írásában kifejti, hogy „a gyermeknek saját magának kell behatolni a természetfeletti életbe... a gyermeki élet tisztelete, amit maga Isten akar, a körülmények pontos megfigyelésére kötelez bennünket, hogy a gyermekek teljesen át tudják adni magukat Istennek...” (Montessori. In Csorba, 2000. 6). Montessorinál helyenként teljes természetességgel jelenik meg a vallásos dimenzió, a hitbeli-erkölcsi-lelki vezetés, sőt a liturgia elemeinek, szimbólumainak hangsúlyozása, amelynek fontos helye és szerepe van a nevelésben. „A liturgia ilyen pásztori bázisú megokolása Montessorinál kéz a kézben halad a hagyományos absztrakt és moralizáló formák szemléletessé tételével, és szárnyakat adott a hit gyakorlatának” – mondja róla Csorba (2000. 6). A pedagógus tehát nemcsak kutató értelmiségi, de már-már lelkigondozó, sőt művész, és gyermek egyszerre. Montessori a vallást egyetemes emberi érzésnek tekintette, amely minden ember sajátja, és azt tartotta, hogy a szülők, pedagógusok feladata, hogy „ismerjék, szeressék és szolgálják az istenit az emberben, segítsék és együttműködjenek azzal, de nem a teremtmény helyzetéből, hanem a teremtményéből” (Montessori, 1988. In Stein, 2015. 192)<sup>123</sup>.

Peter Petersen a *Jenaplan* pedagógiai módszerének kidolgozásakor különös hangsúlyt fektetett a pedagógus-képzésre, amelynek alapja főként a tanítók adott helyzetekhez való alkalmazkodásának és rugalmasságának a fejlesztése volt a gyakorlatiasság jegyében (Németh et al., s.a.). Petersen pedagógus-ideája ennek függvényében tehát úgy körvonalazható, mint aki a tanári munka lehetséges kihívásaira kreatív megoldásokat találó, projekteket, tevékenységeket, ünnepeket, beszélgetőköröket szervező-vezető-elemző, a diákok szüleivel jó viszonyt ápoló személyiség. Petersen a tanítás-tanulás folyamatát csoportmunka, illetve kurzusok tartásában-hallgatásában képzelte el, amelynek fontos része volt a művészeti nevelés is (zene, tánc, kézimunka, színjátszás ötvözte), ugyanakkor gondja volt a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók speciális oktatására is egyéni fejlesztő-programok révén (Németh et al., s.a.). A tanár feladatköréhez hozzátartozott a különböző szemléltető- és munkaeszközök biztosítása, megalkotása, valamint a munka- és természet-sarkok kialakítása (Németh et al., s.a.).

A *Dalton-Plan* pedagógusképe Helen Parkhurst nevéhez kapcsolódik, a módszer pedig olyan nevelőt feltételez, aki képes az érdeklődés felkeltésére és folyamatos fenntartására, ugyanakkor inspiratív, gyakorlatias és rendszeres ember, hiszen a Dalton-Plan munkamódszer a szabadság, az

---

<sup>123</sup> Ld. Montessori, 1922.

együtműködés és hatékonyság alapelveire épül (Németh et al., s.a.). Ehhez a pedagógusnak ösztönző erőre van szüksége sokkal inkább, mint a klasszikus pedagógiai irányzatoknál, noha azok sikerességének is többé-kevésbé függvénye a tanár inspiratív személyisége.

Kodály a pedagógus feladatát a zenei öntudatra ébresztésben, a művész- és közönségnevelésben, a világirodalom remekeinek közkinccsá tételében látta, amelynek feltétele a jól képzett szaktanítók és sokoldalúan művelt nevelők kiművelése (Kodály, 1941/1982 I). Zenei nevelési és népművelési elképzeléseinek célja a gyermekek önálló, értékes és teljes személyiséggé való fejlesztése volt (Mészáros. In Pethő, 2011). Kokas programja pedig abban is különbözik a Kodályétól, hogy ő teljesen más tanárszerepben gondolkodott, mint egykori mestere. Kokas szerint a jó tanárban van valami örök gyermeki, de ahhoz, hogy ezt helyesen értsük, tudnunk kell, miben áll Kokas felfogásában a gyermeki létezőmód. Ez pedig Kokas gondolkodásában az emberi létezés legmagasabb minősége, legnemesebb formája.

Sokatmondó Kodály nyilatkozatának: *Zenei nevelés, embernevelés* (1966), valamint Szabolcsi Bence rövid tudományos ismertető írásának címe: *A történeti tudatra nevelő Kodály Zoltán* (1963). Ebben a jelentőségteljes pedagógiai folyamatban Kodály fontos szerepet szán a nevelő pedagógusoknak, szülőknek, óvónőknek, tanároknak, sőt karvezetőknek, valamint az ő szakmai felkészültségüknek, tehát áttételesen a tanárképző intézeteknek is (Kodály, 1941/1982. I). Minden lehetséges alkalommal hangsúlyozza a minőségi, tiszta értékek átadásának fontosságát nem csupán a zenei nevelés terén, de a kultúra- és hagyományörzés minden területén. Erre hivatottak a pedagógusok, akiknek nagy a felelőssége, mert a tanár vagy elülteti, vagy kiirtja egy egész életre a gyermeklelkéből a zene szeretetét (Kodály, 1941/1982. I).

Zsolnai József a következőkben határozza meg az alkotó pedagógus képét, karakterisztikumait *Az alkotó pedagógia programja* című írásában: lelki egészség, jó kommunikációs, diagnosztizáló, döntéshozó képesség, jól érti a tervezés-szervezés-elemzés folyamatait, ismeri a különböző irányzatokat, alternatív pedagógiákat, fejlett a jog-, az alkotó és adoptáló érzéke, nyitottság jellemzi a filozófia, tudományok és művészetek iránt, vállalja a szakmai kihívásokat, együtműködő, problémaérzékeny, optimista alkat és folyamatosan képezi önmagát (Bognárné, 2011).

A tanítás tartalmának és az alkalmazott módszereknek-eljárásoknak velejárója tehát a megváltozott pedagógus-szerep és a megváltozott gyermekkép is: a reformpedagógiák képviselői nagyra értékelték a gyereket, bíztak a gyermeki képességekben és fejleszthetőségükben, amely ráérző, empátiás figyelem, valamint gyermeki szabadság és biztonságos környezet mellett kibontakoztathatja képességeiket, leépítheti korlátjait és segíthet legyőzni féltelmeiket. Ez a

pedagógusi magatartás jelenti azt a minimumot, amelyet az alternatív iskolák elvárásaként támasztanak a pedagógusokkal szemben.

A jó és alkalmas pedagógus „ideáltipikus képének” megrajzolására több, főként szociológiai, kérdőíves, empirikus kutatás tett kísérletet (ld. Somogyvári, 2013), amelyben már nemcsak jellemvonások, elvárt viselkedésminták, tulajdonságok szerepelnek koronként-térsegenként változó, mégis hasonlóságokat mutató aspektusokkal (ld. hitelesség, empátia, türelem, egészséges mentális állapot, felkészültség, következetesség, szakmaiság, elhivatottság, gyermekszeretet stb. – Somogyvári, 2013), de hangsúlyosak az adott személy szociális-társadalmi háttérének faktorai is, és figyelembe veszi „*életkörülményeit, jövedelmi szintjét, szakmai szervezeteit, önérvényesítő képességét, képzési és továbbképzési lehetőségeit – akár nemzetközi kitekintéssel és komparatív jelleggel*” (ld. Somogyvári, 2013. 29).

Az új szellemiségű, gyermekcentrikus nevelőképek új feladatkörrel ruházták fel a 20. századi pedagógust, akinek legfontosabb személyiségjegyei a spontaneitás, kreativitás, elfogadás, empátia, művészetek iránti nagyfokú nyitottság, gyakorlatiasság és pozitívizmus. „*Ez a felfogás magával hozta a természetbarát, a holisztikus világszemléletű, a sokoldalú nevelő kíváncsiságait is. A hajdani tudós tanár karaktert felváltja az alkotó pedagógus típusa, amely ugyancsak nem nélkülözheti a tudományokban való jártasságot. A kor kihívása kísérletező, kutató, klinikus szerepkörre inspirálja a pedagógust*” (Varga, 1998. s.p.). A nevelőt és neveltet körülvevő világ alapvetően megváltozott, új pedagógiai eszközök, módszerek jelentek meg, amely a tanítás-nevelés egész folyamatát megváltoztatta, és ez magával hozta azt is, hogy a nevelő alkalmassága új pedagógus-kompetenciákat, valamint képességeket feltételezzon. „*A pluralizmus nemcsak a szerepkörök bővülését, de a szerepbizonytalanságot is magával hozta*” (Varga, 1998. s.p.).

A reformpedagógiák képviselőinek, illetve az alternatív iskolák alapítóinak szellemisége, értékrendszere egyszerre jelentette a nevelés-oktatás folyamatának, célkitűzéseinek, módszereinek, valamint eszköztárának újszerű megközelítését. A reformpedagógiák távoli gyökere a rousseaui gyakorlatra vezethető vissza, azaz annak elemei, kezdeményei már Rousseau-nál megtalálhatók. A pedagógus szerepe tehát a tanulási folyamat előkészítésében, megszervezésében, a tanulási környezet, a munkaeszközök biztosításában, megalkotásában, a munka felügyelésében, ellenőrzésében, elakadás esetén a segítségnyújtásban, korrekcióban, illetve tanácsadásban ragadható meg. „*A pedagógusnak új típusú feladatához, a "gyermeki munka segítőjeként" tehát olyan mesterségbeli tudással és készségekkel, olyan személyiségjegyekkel kell rendelkeznie, amelyek korábban nem voltak kiemelt jelentőségűek*” (Németh et al., s.a., s.p.).

Az időben változó elvárásoknak kiszolgáltatott iskolakoncepciók képviselői újra és újra megfogalmazták azt a nevelőképet, amely sajátossá tette az egyes pedagógiákat. Ezek történetét szemlélve azt láthatjuk, hogy az adott kor és társadalmi csoportok emberképe mindenkor fontos kiindulópontja a pedagógiai értékrend, nevelési célok, koncepciók és trendek alakulásának. A pedagógusok, iskolaalapítók esetében különösen fontos az a nevelésfilozófia, amelyre, mint alapra az adott koncepció, azaz a teljes pedagógiai rendszer felépül.

A nevelő felfogásának történeti alakulása ismeretében elhelyezhető Kokas gondolatisága a helyes nevelésről, a következőkben pedig az ő gyermekképének kibontása, rendszerezése megmutatja tanítványaihoz és a gyerekekhez fűződő kapcsolatának minőségét. Úgy ír és beszél Kokas, hogy abból kiderül: a pedagógusi és tanítványi szerep találkozik benne, lelkében egyszerre felnőtt és gyermek, egyszerre tanít és tanul a gyerekektől. *„Életem nagyon szép, mert ugyanaz a hivatásom, mint a szenvedélyem. Tanító vagyok, a gyerekekre figyelek. Legbensőbb lényemben érintenek meg. Magukkal ragadnak, elbűvölnek”, „A zenélés és a hagyomány megélése mindenkori gyökerem, a tanítás, az iskola mindenkori örömem”* – mondja (Kokas, 1972. 61; Kokas, 1982a).

Kokas nemcsak a gyermeki lét értelmezése, a gyermeki szabadság, képzelet, alkotás, lelkiület magasra-becsülése értelmében rokon a gyermektanulmány és reformpedagógia úttörőivel, de írásaiból egyértelműen körvonalazódik az az alternatív szempontú pedagógia, amelynek fő karakterisztikái Kokas életművét is jellemzik: a művészetek iránti elhivatottsága, a nevelés terének, helyszínének, formáinak és tartalmának rendhagyó megválasztása, az önkifejezés és gyermeki aktivitás fontossága, a lehető legszemélyesebb bizalom-kapcsolat közte és a gyerekek között, a fegyelmezés és fenytetés teljes hiánya, a gyakorlatiasság, spontaneitás, empátia, nyitottság és elfogadás fontossága. Többlete pedig az a szellemiség, illetve spiritualitás, amely módszerét, közléseit és viselkedését áthatja, és amely nevelő- illetve gyermekképének kiindulási pontja.

Elemzésünk értelmében Kokas emberképét Augustinus nevelőfelfogásához a szeretet-központúsága révén rokonítjuk, Buber lelkeségéhez az ember isteni meghatározottsága és a személyes kapcsolat fókuszba állítása, Weil transzcendenciatanához az immanenciában jelenlevő Isteni jelenlét hangsúlyozása, Pilinszky emberképéhez a mindenkiben jelenlevő és rejtőzködő Istenről szóló hitvallása és az evangéliumi gyermekség gondolata révén kapcsolódik. Mindannyian ugyanazt a nevelői lelkiületet idézik a maguk módján. Augustinus a keresztyéni lelkiületben és szeretetben nevelés fontosságát hangsúlyozza: *„Ezt a szeretetet tűzd ki végső célod gyanánt, erre vezess vissza mindent, amit elbeszélsz s rendezd úgy, hogy tanítványod a hallgatás útján a hitre, a hit által a reményre, a remény által szeretetre vezettessék”* (Augustinus: *A megkeresztelendők*

oktatásáról. Mészáros et al., 2003. 43). Buber a személyességet emeli ki: „Az ember Isten önálló partnere” (Buber, 1953/2017. 136). „Az embernek kettős természete van: olyan lény, aki éppúgy »alul«-ról származik, mint ahogyan »felül«-ről küldött. Ez határozza meg alapvető tulajdonságainak kettősségét” (Buber, 1953/2017. 157). Az ember – hangsúlyozza Buber – csak személyként találkozhat Istennel (Buber, 1923/1994), következésképpen Isten is mint személy találkozik az emberrel. Buber Isten- és emberképe ebből a premisszából indul ki.

Weil az ember teremtettségéből adódó szentségét emeli ki írásaiban: „Minden emberben van valami szent. De ez nem a személye. Nem is maga az emberi személyiség. Hanem egyszerűen maga az ember. Úgy, ahogy van” (Weil, 1947/2009. 87). Ez a meggyőződése átértelmezi nemcsak az általános értelemben vett emberképét, de kapcsolatait is. Weil, Pilinszky és Kokas ugyanakkor a művészetek eredetéről is egybehangzóan vélekedik: „Minden elsőrendű művészi alkotást Isten inspirált, még ha tárgya ezerszer profán is”, a művész részéről pedig „nem is annyira az számít, amit végez, hanem az, mennyire nyílik meg Isten szeretetére” (Weil, 1947/2009. 173). A művészi szépben, az abszolút értékekben és a gyermekben mindhárman Isten jelenlétét ismerik fel, aki valamiképpen realizálódik teremtményeiben, kiváltképpen a gyerekekben, és az isteni ihletettségű művészi alkotásokban. „Mindabban, ami bennünk a szépnek tiszta és hiteles érzetét kelti, Istennek valóságos jelenlétével van dolgunk. Igenis lehet beszélni arról, hogy Isten valamiképpen beletestesül a világba; ennek jele a szépség. (...) Ezért minden elsőrangú művészet lényege szerint vallásos” (Weil, 1947/2009. 372). Ez a fajta istenismeret megváltozott emberismeretet és megváltozott nevelőképet eredményez, valamint kihat az egyén önértelmezésére, sőt világmagyarázati meggyőződésére is. „Amilyen mértékben hiányolhatjuk saját magunkban Jézust, oly mértékben kötelességünk fölismernünk őt másokban” – mondja Pilinszky, majd hozzáteszi: „Mindenkiben és mindenben igyekeznünk kell az »egészet« megpillantanunk, az egyetemeset fölismernünk és szeretnünk” (Pilinszky, 1993. I. 349).

Mintegy összehasonlítási alapot vázoltuk fel a különböző nevelőkép-változatokat és tipológiákat ahhoz, hogy mindezen elgondolások és elvárások, valamint a róluk való elmélkedés a továbbiakban segítsen elhelyezni Kokas elképzeléseit a felnőttlét attribútumairól, és így azoknak egyfajta összegzését adhassuk.

## **5.2. Kokas Klára nevelőképének elemzése**

Kokas megérte a digitális kor első évtizedeit, és igyekezett a lehető leghatékonyabban kihasználni a technika vívmányai adta lehetőséget arra, hogy pedagógiai módszerét fejlessze és rögzítse. Szerinte a nevelő feladata úgy megtervezni az oktatást, hogy az a lehető leghatékonyabb

legyen a gyerekek fiziológiai-kognitív-emocionális-spirituális képességeinek harmonikus fejlesztésére. Ez amiatt is nagy kihívás, mivel minden gyerek más igényekkel van jelen, egymástól eltérő fogékonysággal, receptivitással, társadalmi-szociális háttérrel, előzetes ismerettel, fizikai erőnléttel és változó pszichikummal érkeznek az órákra, a pedagógusnak pedig feladata mindezen tényezők egyidejű figyelembevételére. Nagy felelősség hárul a pedagógusra, hogy helyes megoldást keressen és találjon ezekre, ugyanakkor „*meg kell találnunk a zenei nevelés azon csomópontjait, amelyek a gyermeki személyiség fejlődésében észrevehető pozitív változások előidézésében segítséget nyújtanak*” – mondja Kokas minden pedagógus nevében (1972. 3).

### 5.2.1. A felnőtt és gyermeki identitásról

„*Nincs két egyforma falevél – tanítom. – Ti is különböztök egymástól, és egyéniségekben változtok, fejlődtek, növekedtek, újjáteremtődtek. Magatokéból és a kegyelem erejéből*” (Kokas et al., 2007). Kokas számára ez a kiindulópont – az ember Isteni meghatározottsága, egyedisége, adottságai, az intenzív, semmihez sem hasonlítható gyermekkor csodája, amikor még nem „humanizáltuk az istenit” (Pilinszky, 1993. I). Kokas Pilinszkyvel együtt vallja: „*Létünk valódi története megközelíthetetlen és egyedül Istené*” (Pilinszky, 1993. II. 212).

Kokas gyermek- és emberképének jelentős vonása a születéskori tökéletes állapot devolúciójára való utalás, az a rousseau-i gondolat, mely szerint a kisgyermek születésükkor eredendően jók, akiket később a társadalom és annak malformációi, ártó hatásai, a rossz minták, a felnőttekre jellemző *félfigyelem* és szeretet nélküli szociális környezet rontanak meg<sup>124</sup>. Tehát Rousseau-val ellentétben Kokas a társadalmi hatások ártalmait nem politikai-gazdasági, sokkal inkább spirituális-mikrokörnyezeti keretben magyarázza. Kokas vallásosságának bibliai ihletettsége miatt egyrészt szemben áll a hagyományos, tekintély-alapú megközelítéssel, másrészt azonban a szentírási hagyományt követve az ember – legyen bár felnőtt vagy gyermek – ambivalens meghatározását vallja Luther Mártonnal és Pál apostollal együtt: az ember egyszerre igaz (megigazított) és bűnös (*Simul justus et peccator* – Róm.7). Kokas tanításának többlete éppen vallásos meggyőződése, és bár nem beszél az emberben születése óta jelen levő, sorsot meghatározó eredendő bűnről, ugyanakkor nem is tagadja azt.

„*Emberré lenni isteni ajándék*” – mondja Kokas (1992. 92), embertanának alapja az a meggyőződése, hogy az emberség Isteni eredetű, a létezés teremtettség, amely nem királyi

---

<sup>124</sup> „*Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei között*” (Rousseau, 1997. 11).

imperatívusz, hanem ajándék, s mint ilyen, feltételektől mentes és szeretetre alapuló. Erről a szeretetről tanúskodik az a gyöngédség, amely az elhívó Istent jeleníti meg Kokas hitvallásaiban, miszerint még földre érkezésünk, sőt fogantatásunk pillanata előtt ismer minket Teremtőnk, sőt nevünkön szólít<sup>125</sup> (Kokas, 1992).

A felnőtté válás Kokas szerint az eleve adott gyermekségnek, a gyermeki lelkiületnek és értékeknek, a gyermeki képzeletnek és lelki érzékenységnek, a nyitottságnak és a félelem nélküli bizalomnak fokozatos elvesztésével egyenlő. Ezek megőrzésének feltétele az ember folyamatos harca önmagával, az őt körülvevő világgal, a megszokással, a hasonulással és a beilleszkedés érdekében vállalt uniformizálódással. Ebben a harcban segíti felnőtt- és gyerek-tanítványait Kokas a csend, a teljes figyelem elérése, az igazi kapcsolatok, az alkotás és az értékes élet megélése érdekében. Az emberség, emberi lét pedig nemcsak emelkedő, de olykor ereszkedő ívű folyamat, mint amilyen az emberi erő, a fiatalság, az egészség fokozatos elvesztése is, ezzel együtt mégis áldottság. *„Felnövünk, megsápadunk, elnehezedünk, ráncosodunk, nekikeseredünk, elégedetlenkedünk, szálakba gabalyodunk, de minden szorongattatásunk alatt él bennünk a csodákra éhes és csodákban hívő gyermek. Ha megkeresem, feltámadhatok”* (Kokas, 1992. 90). Az áldottság azt jelenti, hogy az ember megőrizheti gyermeki lelkiületét – véli Kokas. *„És ha az ember puskát örököl az öregapjától, ha büszkén feszít a lövöldözés diadalában, ha a vadászat a napi pihenője, ha énekesmadarat süt vacsorára a pálinka mellé, ha versengésből-sportból holtta lövi a hófehér életet – akkor is ember. Halandó, szánalomra méltó, jobb sorsra érdemes”* (Kokas, 1992. 92). Mindez hozzátartozik a felnőttiséghez, amely nem csupán vágyódás a teljesség, a beteljesülés felé, de ugyanakkor ösztönök és bűnök, pusztító és önpusztító szándék, öröklött és tanult viselkedésminták, megfelelési és társ utáni vágy, szeretetigény és halandóság – ez a *„szép és közös emberi biztonság, amelynek megtapasztalása örökös igényünk”* (Kokas, 1998. 16). Mindezekben a történetekben mégis van rendeltetése a mindenkori embernek: *„Egymás elfogadása a mi dolgunk, sőt azok megkeresése is, akik érdeklődésüknél, lelki habitusuknál fogva hozzánk tartozhatnak. Minden egyébben: karakterben, vérmérsékletben, megjelenésben, képességekben különbözhetnek. Arra törekedünk, hogy egyéni sajátosságait minél bátrabban kibonthassák”* (Kokas, 1998. 71). Ez tehát Kokas sajátos koncepciója az emberi küldetésről, amelynek értelmében mindenki a többi emberért, kibontakozásukért, individuális énné válásukért létezik (ld. Fichte korai antropológiai felfogását. Hankovszky, 2014).

---

<sup>125</sup> Ld. *„Alaktalan testemet már látták szemeid; könyvedben minden meg volt írva, a napok is, amelyeket nekem szántál, bár még egy sem volt meg belőlük”* (Zsolt. 139,16). *„Így szól az Úr, a te teremtőd, Jákób, a te formálód, Izráel: Ne félj, mert megváltottalak, neveden szólítottalak, enyém vagy!”* (Ézs. 43,1).

Ennek a kokasi emberképnek egyik fontos alkotóeleme az egymásra való figyelés képessége, amely a tanulás kiindulópontja is. A tanulás pedig öröm – legalábbis annak kellene lennie, azzá kellene tenni. Kokas számára egészen bizonyosan öröm a kiteljesedés, az alkotás, az ember saját határainak, képességeinek kipróbálása, meghaladása, az új helyzetekben való megfelelés, az improvizálás – mindezeket jelenti a kokasi értelemben vett tanulás fogalma. Kokas arra igyekezett, hogy zenés foglalkozásain ilyen értelemben „tanuljanak” a gyerekek, hiszen szerinte *„a TANULÁS emberi létünk feltétele. Öröme is. Ezt az örömet a gyerekek ismerik a legjobban, felfedezik benne magukat. A zenét is felfedezhetik így, tulajdon testükkel”* (Kokas, 1998. 9).

Távolról sem dualisztikus megközelítésben, sokkal inkább teista felfogás híveként beszél Kokas az emberi testről és lélekről, az emberség pedig *„a teljes test: a levegőjével, nedveivel, üregeivel, csontjaival és lágy részeivel. Mindazzal, amit megismerhetünk, érzékelhetünk, mikroszkópok alatt tanulmányozhatunk. És mindazzal, amit sejtünk, álmodunk, rejtegetünk”* (Kokas, 1998. 15). Kodály eszmevilágát idézi az a kokasi nézet, mely szerint a zenei rezgéseket és egyéb hanghatásokat az ember már az anyaméhben felfogja, észleli, sőt emberi teljességében fogadja és reagál azokra (Kokas, 1998). Az emberi teremtettség legegységelműbb velejárója pedig a halandóság, amelyet Kokas nem isteni önkényként, sem bűnökért való jogos büntetésként, sem csapásként, sem veszteségként, hanem késztetésként értelmez egy értékes élet éléséhez. Ez pedig arra sűrgeti a mindenkori embert, hogy a lehetőségeit, az isteni kegyelem idejét használja ki, töltsse be és adjon értelmet annak.

### **5.2.2. A szülői, tanítói, nevelői hivatásról – kokasi pedagóguskép**

A szülőkép fontos dimenziója az antropológiai tanításnak, és bár vannak kivételek is, de Kokas úgy látja, hogy a szülővé válás feladata és művészete kevés esetben éri el a gyerekek személyiségfejlődése, biztonság- és szeretetigénye által megkövetelt szintet. *„Kevés bizony az érzelmeiben gazdag szülő, aki tájékozódni tud, és bölcsen küldi a gyereket az érzelmek tiszta forrásaihoz”* – vallja Kokas (1992. 108). Ezért hárul oly nagy felelősség a pedagógusra, aki gyakran a családban megélt érzelmi kapcsolatok és kompetenciák defficienciái miatt önközlésében gátolt, érzelmileg visszamaradott, indulatait kezelni képtelen gyerekek nevelőjeként kénytelen a korrekcióra, önmegtartóztatásra, egymás iránti figyelemre, tiszteletre és szeretetre hangsúlyozni. Kokas is gyakran szembesült hasonló elakadásokkal, kommunikációs problémákkal küzdő gyerekekkel, de óráira befogadott látás-, hallás- és mozgássérült tanítványokat is, akik kihívást jelentenek a nevelőnek, a pedagógusi-szülői hivatást mégis az ember küldetése legszebbikének

tartotta: „*A szülő és a tanító legszebb feladata, hogy segítse a gyerekeket a lelkiük, a tehetségük, képességeik felfedezésében*” (Kokas, 1992. 48).

Kokas gyakran evangéliumi képet idézve tanítványokként említi a zenés foglalkozásokon résztvevő gyerekeket, sőt saját magát is. Különös percepciója ez a pedagógusi hivatásnak, hiszen önmagát a gyerekek tanítványaiként értelmezi. „*Én sem tanár vagyok, hanem tanítvány. Igen sokszor a gyerekeim tanítványa*” (Kokas, 1992. 68) – érti ezalatt azt, amit Buber így fogalmazott meg: minden „*viszony – kölcsönösség. (...) A tanítványaink formálnak, a műveink építenek minket. (...) nevelnek minket a gyermekek*” (Buber, 1923/1994. 20-21). Nemcsak a nevelői hatásokkal kell tehát számolnia a pedagógusnak, hanem a tanulói visszahatásokkal is, a gyermek ugyancsak hat a nevelőre. Természetesen nem szerepcseréről, sem a nevelő-nevelt közti határok felszámolásáról van szó, hanem arról, hogy a jó pedagógus, illetve szülő valamelyest mindig gyermek marad, azaz megőriz valamit a saját gyermekiségéből, gyermeki lelkületéből, játékoságából, kíváncsiságából és be tud lépni a neveltje képzeletvilágába.

Beszédes az az interjú-cím is, amely Kokasnak egy kiragadott mondata az adott beszélgetésből: „*Meggyőződése, ha Kodály láthatta volna, hogy én Bachra bukfencezem a gyerekekkel, akkor azt mondta volna: Hm...*” (Kokas, 2009). Kokasnál elmosódik az éles határ nevelő és nevelt között, valamint felnőtt és gyerek között, miközben valamiképpen mindkettő megtalálható az ideális ember, illetve szülő típusában. Ez a felnőttben rejlő habitus korántsem gyermekes, hanem a jézusi és Pilinszky-féle „evangéliumi gyermekiség” értelmében ártatlanul, bizakodón, őszintén gyermeki. Ezt a szabadlelkű, bátor képzeletű énjét kereste mindenkinben Kokas, gyerekekben és felnőttben egyaránt (Kokas, 1998), miközben maga is tudatában volt annak, hogy éppen ez a rugalmasság teszi a Kokas-módszert nehezen taníthatóvá, pedagógusok, gyógypedagógusok, de szülők is nehezen engedik el a megszokást, a sémákat, a tantervet, az értékítéletet, saját elvárásaikat, a teljesítmény-szemponitú összehasonlítást. Különös érzék szükséges a felnőttnek ahhoz, hogy magára a gyerekre, megnyilatkozásaira, rejtett jelzéseire, egészen egyéni elképzeléseire figyelve felfedezze őt. Ennek a módszernek fontos komponense Kokas, illetve a Kokas-pedagógus személye. A tanító személye természetesen minden iskolatípusban fontos, a Kokas-foglalkozásokon pedig meghatározó jelentőségű, ahhoz, hogy a nevelés valóban hatékony legyen: „*Tapintat szükséges hozzá, és az egyéniségek örömteli felfedezése. Már az is nehéz, hogy a tanítás izgalmaiban észrevegyük, amit egy-egy gyerek hoz mozdulatban, tekintetben, hangban, szóban*” (Kokas, 1998. 20). A nevelőnek nagyon kell érezni a gyereket, hogy inspiratív módon tudjon kérdezni, a képzeletét fejleszteni, rejtett közléseit, az új

ötleteket felismerni, továbbfűzni. Ahhoz, hogy a fellelhető eszközök és módszerek bármelyikével hatékonyan fejleszthesse a gyerekek személyiségét, nagyon világosan kell ismernie a céljait (Kokas, 1998).

A gyerekeknek nincs választása abban, hogyan nőjenek fel, nincs módjuk megválasztani, illetve megváltoztatni környezetüket, szüleiket, testi és lelki táplálékukat. Magukhoz veszik azt, amit juttatnak nekik. Éppen ezért felelősség sem terheli őket ilyen vonatkozásban, de mivel nincs választásuk, végletesen védtelenek és kiszolgáltatottak (Kokas, 1992). Azonban mindegyikükben ég a vágy, hogy szépek és bátrak legyenek, és ez a vágy nem tűnik el az évek múltával, felnőttkorra sem. Az emberi mivolt elemeit Istennel hozza összefüggésbe Kokas, nem is beszélhetünk kokasi antropológiáról transzcendentális filozófia, azaz kokasi vallásosság nélkül.

### **5.2.3. Az emberi lélekről, szülői-tanítói lelkületről**

Az antropológiai dimenzió vizsgálata jelenti az emberi lélek fogalmának elemzését is, amely Kokasnál különösen gyakori előfordulása miatt (a kódok között ez a leggyakoribb) az életmű egyik kulcsfontosságú komponense – tehát kutatásunk és kutatási célunk szempontjából az emberi lélek kérdéskörének egyik legfontosabb elemzési dimenziója. Ebben az alfejezetben a lélekről és lelki folyamatokról szóló szövegrészletek alapján körvonalazzuk Kokas antropológiai hitvallását.

*„A lélek magánya iszonyú. A kommersz könnyű prédája a gyermek, aki társakra vágyik, társaihoz hasonlítani szeretne, közös örömeiben osztozni, azonos hullámhosszon rezegni”* (Kokas, 1992. 23). Lelki magányát elfojtandó az ember ezernyi eszközt, módszert, pótszert, pótcselekvést bevet, hiszen társakra vágyik felnőtt és gyerek egyaránt. A gyerekeknek újra kevesebb a választási lehetősége – a serdülők viselkedésében ütközik ki erőteljesen ez a hasonlítani, közösségekben, közös örömeiben osztozni, azonos hullámhosszon rezegni vágyás, amelyről Kokas és a viselkedéslélektan képviselői<sup>126</sup> beszélnek. Bizalomhiány, társ, illetve negatív élmények hatására a fiatalok ember bezárkózik, fél exponálni legőszintébb érzéseit, gondolatait, és felnőttként az önközlés, a képzelet felszabadítása egyre nehezebbé válik. *„Amikor felnövünk, azt hisszük, felvérteztük magunkat, ha lelkünk mélyét rejtve tartjuk. Nagyon fontos zenéinkkel titkos magányban találkozunk. A koncertterem zsúfolt embertömegében is magunkban kucorgunk, karunkat ideges távolságban őrizve idegen karok érintése elől. Meg sem fordul a fejünkben, hogy ez másképp is lehetne Mozart szimfóniai körül”* (Kokas, 1992. 49). Kokas felismerése hozta módszerének azt a komponensét, amely által a képzelet és mozdulatok felszabadításán dolgozik. Mert ilyen érzékeny

---

<sup>126</sup> Ld. Piaget, 1993; Cole & Cole, 2006.

az emberi lélek, „*lassan tapogat a neki fontos ösvény felé*” (Kokas, 1998. 75), lassan, megerősítő közegben mer egyre jobban kinyílni, megmutatkozni.

Kokas úgy látja, hogy a zenehallgatás, éneklés és improvizáció jótékony hatása, a zene általi személyiségfejlesztés és terápia nem csupán a zene iránt érzékeny lelkek számára elérhető, azok hatása sokkal inkább az elcsendesülés és a teljes figyelem függvényei. „*A zene áttűnik az idő korlátaiban. Élővé képes varázsolni az emlékeket, és megeleveníti a múlt tapasztalatait*” (Kollár, 2016. 107). Ilyen feltételek mellett a Kokas-foglalkozások mentálhigiénés hatásúak. Erre a hatásra pedig minden embernek szüksége van, nemcsak a krízissel, betegséggel, fogyatékkal élőknek, de az egészségeseknek is, akik még egyensúlyozni tudnak az élet kihívásai, problémái között, de időnként segítségre szorulnak – „*Szerencse, hogy a zenéhez fűződő érzelmek intenzitása, lélektápláló ereje nem függ a hallás képzettségétől*” (Kokas, 1998. 64). Zenéből ihletet meríteni viszont csak lelke legteljesebb készenlétével, figyelmével tud az ember Kokas véleménye szerint: „*megzengetjük a testünket énekkel, zenével, hogy a lélek vele zendülhessen*” (Kokas, 1998. 69), és zenei mozgásokban a lélek gátjai, mélységei, szabadsága, félelmei mind felszínre kerülnek. Aki lelkileg szabad, vállalni tudja negatív emberi habitusait, külső-belső hibáit, súlyfölsúlyát, „*lelki göcsörtjeit*” is (Kokas, 1998. 70).

### ***A szülői lelkületről***

A szülői szerep új dimenziója a felnőttlétnek, amely további felelősséggel, elvárásokkal jár együtt. Kokas szerint fontos a hozzáállás kérdése, a gyerekekre hangolódás, a problémáik iránti érzékenység és annak finomítása teljes ráfigyeléssel. A szülő gyakran nem érti a gyereket, miként őt sem értették meg, és arról az igényéről, hogy érezze gyermeke lelki rezdüléseit, lassan le is mond. Felnővekedvén kilépett a gyermek képzeletdús világából, messze került attól, és már lenézi gyermeke lényegét, megmosolyogja azt, ami a gyerekfantázia alkotása (Kokas, 1992). A szülői lelkület kritikája kapcsán Kokas kommunikációs zavarokra, gyerek és szülő közötti egymás nem értésére világít rá, mert a minden irányból érkező feszültségek terhe alatt a szülő – és közéjük magát is beleérti – „*Sima, vidám napokon és nehéz, fárasztókon dobjuk a gyerekek felé a nekünk lényegtelen, oda se figyelve. A mi lényegesünket pedig értelmesen megfogalmazott szavainkkal okítanánk nekik*” (Kokas, 1992. 24-25).

A szülő mindemellett törődik gyermekével, csak hogy a nevelés a kapcsolati adás-vétel zavara miatt nem a gyerekek egészséges személyiségfejlődése irányába mutat, nem tudja hatékonyan felkészíteni őt az élet kihívásaira, problémahelyzeteire. Egykor megértésre vágyó gyerek volt

minden szülő, vágyott a tiszta érzelmekre, teljes odafigyelésre, elismerésre, őszinte társakra és megértésre, „*de felnőtt létünkre már annyi maszatot kentünk a lelkünkben tisztán hangzó szóra, hogy magunk is alig látjuk a kontúrjait. És ezért nem tudjuk elválasztani a fontost a mellékestől, a lényegest a lényegtelenről*” (Kokas, 1992. 24).

### ***A tanítói lelkületről***

Kokas szembeállítja a gyermekek értéktelített világát a felnőttek kiüresedett, álértékekkel megterhelt, értékvesztett világával. Míg a gyermekek érzékenyek a spirituális tartalmakra, addig a felnőttek többsége érzéketlenné válik a lelki-spirituális adottságok iránt, s figyelmük a materiális értékek felé fordul. Kokast éppen ezért az is foglalkoztatja, hogyan lehetne a gyermekeket olyanná formálni a művészet eszközeivel, hogy felnőttkorukban is megmaradjon az a lelki-spirituális nyitottság, fogékonyság, amely őket gyermekként még jellemezte.

Sokféleképpen megfogalmazható a pedagógus, illetve a nevelő feladata, szerepe és különböző korok neveléstudományi kutatói, iskolaalkotó pedagógusai különböző megközelítésben össze is foglalták azt (Pukánszky & Németh, 1996; Zrinszky, 1994; Czike, 2005; Restyánszki, 2005; Tókos, 2005; Fekete-Deák & Jakab, 2017 stb.). Kozma Tamás neveléskutató szerint a pedagógus feladata a gyerekeket nevelni, tanítani és adminisztrálni (Zrinszky, 1994. Ld. a különböző szempontok szerinti pedagógusi szerep-felosztást is. Pl. Andersonnál uralkodó, illetve együttműködő, Caselman-nál feladat-, illetve gyerekcentrikus nevelőfelfogást találunk).

Kokas eszmerendszerében a pedagógusszerep a gyermek, illetve nevelendő személy felől közelíthető meg és szociális érzékenységet feltételez: „*A tanító dolga, hogy saját lelki egyensúlyából merítve védelmet nyújtson a rászorulóknak, a gyengéknek, a sebezhetőknak*” (Kokas, 1992. 53). Ez a lelkület is sajátosan jellemzi Kokas egyéniségét, akinek különös érzékenysége volt a marginalizáltak, akadályozottak, szükségét szenvedők sajátos nevelési, illetve szeretetigénye iránt. Ezeket az igényeket igyekezett az elérhető legalkalmasabb eszközzel, a lehetőségekhez mérten legjobban betölteni, elsősorban őszinte emberi kapcsolatok, és az arra alapozó zene és művészetek általi komplex személyiségfejlesztő technikák által. A zenék kiválasztásának elsődleges kritériuma mindenkor az volt, hogy előbb saját lelkére, képzeletére hasson inspiratív, lecsendesítő vagy éppen aktivizáló erővel. „*Más lehet a jó zene Peruban és más a japán szigeteken, de nekem, szülőnek, tanítónak jut az a privilégium, hogy a magam lelkének tisztító zenéjéből vigyek a gyerekeim fürdőjéhez, ivókútjához*” (Kokas, 1992. 25).

A tanító éneklése Kokasnak olyan, mint egy kapunyitás a saját lelkébe, mint egy hívogató a gyerekek felé, amelyre azonban a bemutató éneklés nem alkalmas, a gyerekek „*csak a szabad lélekből fakadó énekléssel tudnak képzeletükben találkozni*” (Kokas, 1992. 56). „*Az éneklésben kifejeződik a tanító szabad lelke. A gyerekek örülnek a zengő hangnak, belebújnak, átmelegednek. Ha énekelek, megnyitom a világom kapuit, bepillantást engedek a lelkeim kertjébe, legalább a kerítés bokrain át*” (Kokas, 1992. 55). És a gyerekeket nem lehet becsapni, azonnal megérik az igazit, az őszintét, amiképpen a „vacakot és silányt” is, és hogy azt kapnak-e, amire valóban szükségük van. Őszinték a tanítójukhoz, ha megérik, hogy a tanító őszinte velük, de azonnal tudják, ha tanítójuk szorong, és mindig érzik, ha csak feladatot végez, amilyen éppen a bemutató éneklés, amely Kokas szerint „kalodába szorítja” a tanítót (Kokas, 1992. 55).

Nem csupán Rogers humanisztikus-perszonalista megközelítése, de általában a reform- és alternatív pedagógiák is arra a meggyőződésre alapoznak, miszerint mind a nevelő, mind a nevelt „personaként”, felvett szerepekből lép kapcsolatba egymással, azaz „viselkedik”, noha a nevelés sikerességének feltétele az, ha diákjai előtt a pedagógus meri vállalni önmagát, teljes személyiségét és gyengeségeit is annak érdekében, hogy a tanítványai is őszinte módon nyilvánuljanak meg. A felnőtt – legyen bár szülő, tanító-, óvó- vagy gyógypedagógus, szaktanár vagy terapeuta – legfontosabb, hogy „*merje és tudja vállalni valódi lényét*”, hogy a valódi helyett ne „*átlajdonságokkal*” szerepeljen, mert „*a lélek szabadsága (...) minden szabad zenei mozdulatban kiderül*” (Kokas, 1998. 69). Ez a gondolat egyébiránt a reform- és alternatív pedagógiák egyik fontos eleme<sup>127</sup> ellensúlyozva a korábbi gyakorlatot, a pedagógusi, illetve tanítványi valódi én elrejtését, mintegy „viselkedéssel”, azaz személyiségi „maszk” viselésével – negatív értelemben. Ez gyakran a hatékony tanítás legfőbb akadály, amely azt eredményezi, hogy a tanár-diák interakcióban két „persona” áll egymással szemben.

### ***A lélek változásairól felnőtté válás előtt és után***

Az emberi lét és lélek kezdeti értékei Kokas szerint gyakran devalválódnak a felnőtté válás folyamatában, amely tendencia nem szükségszerű vagy kikerülhetetlen. Nemcsak Kokas tanításaiban fedezhető fel a gyermeki lét eszményítése, de éppen a reformpedagógiai irányzatok képviselői hangsúlyozták a gyermekkor túlbecsült értékeire (ld. elsősorban Key, 1909/1976; ld. még Pilinszky, 1993 I-II). A Kokas-életmű gazdag írott anyagában gyakran olvasunk arról, hogy a

---

<sup>127</sup> Ld. Rogers & Stevens, 1967.

gyermekkorban még meglevő belső-lelki emberi értékeket – a felnőtté válás során – lassan, fokozatosan elveszíti az ember.

Az egyik ilyen érték az a *szellemi ajándék*, amely minden megszülető, sőt megfogadó gyerek tulajdona függetlenül minden külső vagy származási-genetikai körülménytől. Minden ember „*hozza a magot, okos és gyengeelméjű, ép és sérült, fehér és fekete, magyar és cigány, pogány és keresztény, zsidó és mohamedán, buddhista és ateista szülők ivadéakai, mind. A fényképezőgépcsodákkal sétáló kimosdott, elegáns turisták, a luxori luxushotelek lakói éppen annyit kaptak a csodamagból, mint a mocskos viskó előtt a porban játszó egyiptomi kisgyerek*” (Kokas, 1992. 24). Ebben a vonatkozásban Kokas szerint egyenlőként születik minden csecsemő. Nem egyenlő tehetségekkel, eséllyel vagy testi-szellemi képességekkel, hanem különböző, de mindenki számára adatott „szellemi ajándékkal”. A szellemi ajándékok mibenlétét nem fejt ki Kokas, csupán sejteti, hogy az örömré, boldogságra, szeretetre való képességet érti alatta.

A *kapcsolatok, a kommunikáció* az ember áldásává válhatott volna, de gyakran inkább egymás ellen emelt fegyverré vált, amelyre jó példa az emberi szó, amint beszennyezi a világot és a társak, sőt a legkiszolgáltatottabbak, a gyerekek lelkét. Ezt a meglátását is a tőle megszokott plaszticitással mondja el Kokas az emberi szavakról, amelyek révén „*nézzünk körül és magunkba – a kezdet pillanatától legyeket küldünk a lélek arcára, maszattal, mindig az arc, a SZÓ elkenésére, befedésére, letakarására, eltemetésére*” (Kokas, 1992. 24). Gyermek-felnőttek lelki tapasztalatai mindvégig megmaradnak az emberben, éppen ezek az élmények-sérülések segítenek felvenni a gyerekekkel való kapcsolatot (Kokas, 1992).

#### **5.2.4. Az emberi figyelemről és figyelem-összpontosításról**

A figyelem-tematika gyakran visszatérő motívuma a Kokas-szövegeknek, ez is mutatja, mennyire fontos volt Kokas számára a teljes ráhangolódás és figyelem nemcsak a társas kapcsolatokban, a családban és az iskolában, de a művészi alkotások befogadásában is, azok között is kiemelten a zenehallgatás pillanataiban. A figyelem erősíti a zene hatását és viszont: „*A zene alkalmat ad arra, hogy az ember megerősítse önmagában a teljes figyelem képességét*” (Kokas, 2009. 104). Ugyanakkor „*a zenére figyelés és az egymásra figyelés kéz a kézben halad, egymástól el nem választható*” (Kokas, 1992. 40). A lelkeségi irodalomban gyakran felbukkanó téma a figyelem mozzanata, lelkiállapota: „*Az imádság lelke a figyelem*” – írja Pilinszky, „*imádságnál és tanulásnál más-más módon, de mindig a lélek, a szellem éber és tiszta figyelme a döntő*” (1993. I. 342).

Kokas szerint a figyelem képessége már az ember magzati korában kialakul és már édesanyja méhében képes a teljes figyelemre, sőt a magzatvízen, mint közvetítő közegen keresztül, annak rezgései révén reagál a hozzá érkező hangokra-zörejekre. *„Az ember veleszületett tulajdonsága, hogy képes a teljes figyelemre. Az anyaméhben belül a magzatnak már figyelnie kell a hangokra, a zajokra, a csöndre. Már ott, természetes módon elkezdődik a figyelemre való képesség fejlesztése”* (Kokas, 2009. 106). Mester és tanítványa, Kodály és Kokas, egybehangzóan amellel érvel, hogy a zenehallgatóvá nevelést a lehető legkorábban kell elkezdni, valójában a gyermek fogantatása előtt egy egész generációval, az anya fogantatásának pillanatában már elkezdődik a gyerek zenei nevelése (Kodály, 1941/1982. I. Ld. még Mélykútiné, 2004). Biztató kezdetről festenek képet előttünk Kokas szavai a zenei érzékenységről, viszont annál pesszimistább a folytatást illetően. Azt mondja, ez a maradéktalan figyelmi képesség éppen a környezeti zajszennyezettség hatására azonnal születés után hanyatlani kezd, hiszen *„zajok, hangörületek vesznek minket körül mindenütt”*, és a mai ember az őt körülvevő inger-rengetegben szétszórt figyelmével a finomabb, halk hangokat, a víz, az erdő, a csönd hangját már nem hallja, már nem figyel fel rá, nem is ismeri (Kokas, 2009. 106). *„A figyelem nem kényszer, nem muszáj-feladat, hanem gyönyörű eredmény, a lélek eredménye”* (Kokas, 1992. 118). Kokas szerint a „lélek ihletéséből született” zeneművek hallgatása, befogadása testi, lelki és szellemi figyelmet is feltételez – ebben Dienes Valéria filozófus, író, táncpedagógus megállapítására támaszkodik, aki megkülönböztette a hármat (Kokas, 1998. Ld. Dienes, V.: *A zenei alkotás és hatás lélektanáról*, 1906).

### ***A szülői figyelem fontosságáról***

Ebben az érzékeny lelkiségű pedagógiában az elfogadás és odafigyelés „legfontosabbika” a szülői figyelem, azoké, akik a legszorosabban kötődnek a gyerekhez. A Kokas-szövegek utalásai arról tanúskodnak, hogy Kokas is a szülői figyelem elmaradását tekintette a legtraumatikusabbnak, ami miatt a családi kapcsolatok fokozatosan fellazulnak, és ez a jelenség olyan sok családot érint, hogy a szülői társadalom szokásjegyévé vált: *„gyakran félfigyellel végzünk különböző tevékenységeket. Általános tapasztalat, hogy a szülő a mindennapokban félfigyellel figyel a gyerekére. A gyerek mond neki valamit, ő válaszol, de közben főz, telefonál, házi feladatot ellenőriz”* (Kokas, 2009. 103). Ennek a nonverbális viselkedésmintának pedig az az üzenete a gyerek felé: nem fontos, amit mondani szeretne, mert amit a szülő éppen végez, az fontosabb. Ennek a jelenségnek az általánossá válása teszi súlyossá a helyzetet, ami pedig a gyerekek

személyiségfejlődésében gyakran eredményez recessziós folyamatokat, elakadást, az identitástudat és önkép torzulását.

A *félfigyelem* Kokas sajátos szóalkotása, amely nagyon frappánsan fogalmazza meg a szülői figyelem kórképét. A pedagógusnak sok dolgot, feladatot ad a *félfigyelemmel* nevelt gyerekekkel való munka, a *félfigyelő* családtagokkal való harcot jelent ezeknek a gyerekeknek a személyiségfejlesztése. „*Zenei nevelésem legnehezebb művelete ez a küzdelem. Lépésről lépésre araszolva cipelem a gyereket egy másfél perces zenedarab hullámain, nézem és fogom és körülveszem teljes figyelmem minden erejével*”, ami a legelső zenei hang előtti csend megkeresésével kezdődik – mondja Kokas és hozzáteszi, hogy az ilyen gyerek nagyon gyorsan ki is esik ebből a teljes figyelmi állapotból, és a zenét azonnal elveszíti, amint a rá való figyelés abbamarad (Kokas, 1992. 39).

A zenére való figyelés és a zenebefogadás képessége sok más, de elsősorban lelki tényezőktől függ, amilyen a fáradtság, levertség, a pillanatnyi feszültség, esetleges betegség vagy éppen örömmel telítettség állapota, azaz a lelki készenlét (Kokas, 1992). „*Kezdő kicsiknél a zenehallgatás legjobb helye a szülő öle, a szeretett személy érintő közelsége. Persze csak akkor, ha a szeretett felnőtt a teljes figyelem magasába emelkedik. Félfigyelő szülő nem nyújt biztonságot*” (Kokas, 1992. 40). A gyerekeknek szüksége van erre a befogadó, értő és „érintő közelségre”, szomjazzák szüleik tekintetét, jelenlétét, az együtt átélt élményeket, az együtt alkotás gyönyörűségét. „*Kicsiknél a tánc is a szülők körül folyik, vagy velük vagy nekik táncol a gyermek*” (Kokas, 1992. 40).

### ***A pedagógusi figyelemről***

A figyelem Kokas szerint tanulható, fejleszthető, csiszolható, mélyíthető, és olyankor mindig együtt fejlődik vele az empátiakészség is, mert a kettő elválaszthatatlan. A pedagógus saját figyelemfejlődését a gyerekek segítik, és közben „*minden alkalommal fejlődik az ő empátiás készségük is, és megérzik, mire van szükséged*” (Kokas, 1992. 58). Az egymásra figyelés tehát mindig visszahat, az empátia kölcsönhatás, a tanítás pedig szeretetkapcsolat, ahol feloldódnak a határok tanító és tanítvány között, sőt kellő alázattal a felnőtt és a pedagógus is tanulhat a gyerekektől. Amikor Kokas magát is a gyerekek tanítványaként értelmezi, minden esetben lelki alázatosságra vall (Kokas, 1992). Mint említettük, a tanítás mint művészet gondolata Kokas írásaiban is megfogalmazódik, csakúgy, mint Steinernél (Kokas, 1992; Steiner, 1995; 2018), amely

„tudás” hosszú évek türelme, önuralma és kudarcai az „évtizedes tanítások variációi” által csiszolódik.

### ***A felnőttek és gyerekek figyelemképességének összevetése***

„*A felnőttek, tanítók tévesen hiszik, hogy a gyerekek felületesek. Közelről megnézve látjuk, milyen intenzív figyelemre képesek szabadon választott tevékenységeikben*” (Kokas, 1998. 18). A szabad tevékenységek már Reddie „New School” iskolamodelljének, később a reformpedagógiai törekvéseknek sajátos szervezési módja volt. Montessori módszerének pedig két alapelve a *gyermeki aktivitás és szabadság* az önállóság jegyében (Montessori, 1995). A gyerekek tehát képesek a koncentrált figyelemre, a világ dolgai iránt nyitottak és figyelmesek, a szülők ezzel szemben nagy általánosságban *félfigyelők*. A csecsemőkorban még birtokolt teljes figyelemre való képesség fokozatosan visszafejlődik, az összpontosításról pedig a felnőttek felszólításokkal, zajokkal, ingersorokkal fokozatosan leszoktatják a gyermeket – mondja Kokas (2009).

A magzat – bár már anyja méhében figyel –, a méhen kívüli világ annyi ingert kínál a fülnek, hogy azok között csak erős szűréssel boldogul, következésképpen felnőttkorra az ember elveszíti a hangok iránt érzékenységet, receptivitását és a figyelme szétszóródik (Kokas, 2009). Kokas saját figyelemkoncentrációs gyakorlatai és gyermek-megfigyelései nyomán kimondja, hogy a gyermekben természetes módon meglévő, de elveszített képességet a figyelem gyakorlására „*a szülők is megtarthatják, illetve továbbfejleszthetik*”, a gyermekből pedig elő kell hozni (Kokas, 2009. 106).

Kokas az ideális és veleszületett gyermeki készségek és emberi értékek devalválódásáért, az értékvesztett felnőttkori állapot kialakulásáért egyértelműen a felnőtteket teszi felelőssé, az ő világuk ugyanakkor a szociális kompetenciák, a társas kapcsolatok, a képzelőerő, az empátia szempontjából a gyerekekénél szegényesebb, kopottabb, érzéketlenebb világ – mondja. „*A kisgyerek még egész figyelmével fordul a dolgok, történések, jelenségek, személyek felé, mert életének éber perceiben a tanulás a természetes. (...) Félfigyelésre a felnőttek szoktatják, részint az összevissza ontott ingerekkel, részint saját példájukkal. (...) Egész társadalmunk – és nemcsak a miénk – a félfigyelők tevékenységét nyögi, annak áldozatai vagyunk. A félfigyelő nemcsak arra nem figyel, amit a másik közölne, de még arra sem, amit saját maga beszél*” (Kokas, 1992. 39). Vannak azonban menekültjei is ennek a figyelemzavarnak és értékvesztésnek Kokas véleménye szerint, sőt a zene eszközzé válhat az énközpontúságot felváltó szociális érzékenység fejlesztésében. A tiszta, önzetlen szeretet és a zene együttes hatására az ember képessé válhat az empátias figyelemre,

miként a gyerekek azzá válnak társaik iránt „*vagy azért, mert magukra ismernek a másik kiömlő fájdalmában. Vagy mert jobbak lettek*” (Kokas, 1998. 23).

### ***Művészek és a figyelem – az előadói figyelemről***

A művészek világa különleges adottságok és képességek, speciális szellemi érzékenység és művészi érzék, illetve látás együttese, de Kokas szerint a hangszeres előadóművészek között vannak olyanok is, akik, noha zeneileg nagy jártassággal rendelkeznek, de előadásukból valamiképpen hiányzik a hallgatósággal való élő kapcsolat. Ők a *félfigyelő előadók*, akik „*a hangokat közlik, de nem a műveket*” (Kokas, 1992. 39). És mintha átjárás sem lenne e kettő, a *félfigyelők* és a „teljes figyelem csodálatos élményét élők” között, nehezen értik egymást. „*A zene művelése teljes figyelmet kíván, és én ebben is romló tendenciát vélek felfedezni*” – mondja Kokas (2009, 104).

Kokas egyszerre több művészeti ágat és technikát ötvöző módszere szerteágazó művészi érzékenységet feltételez, foglalkozásain nemcsak a zenének, mozdulatművészetnek és képzőművészetnek volt fontos szerepe, de a filmezésnek is – a forgatások eredményei az a megszámlálhatatlan felvétel a gyerekek átváltozó táncairól, amelyből később összeállítás is készült, és amelynek publikált anyaga 2013-ban jelent meg egy négy DVD-ből álló gyűjteményben *Zenében talált világ* címmel (ld. Kokas et al., 2013)<sup>128</sup>. Ehhez egy *teljes figyelmével* jelen levő és forgató operátorra volt szükség, és mivel a felvételek többsége a filmkészítés új korszaka előtt, kezdetleges technikával történt, fontos volt, hogy a kamerakezelő ne csupán lássa, mi történik a teremben, hanem érezze is a gyerekeket, azt, hogy készülöben van valami. „*Igazán szép felvételek akkor kerülnek a képre, ha az operatőr a lelkével is lát, nemcsak a szemével*” (Kokas, 1992. 83).

Kokasnak a gyermeki világ iránt érzett idealizmusából ered a művészlelkek, a zsenik rövid jellemrajza, mintha a gyermekség rejtené azt az erőforrást, amelyből a művészek egész pályájuk során merítenek, és az igazán nagy művek megalkotásakor ahhoz nyúlnának vissza. „*Az egészen nagyok, a kivételesek, bizonyára megőriznek valamit gyermekségük zene-áhitatából, amikor a gyönyörködés még a bőrük sejtjeiben lakott*” (Kokas, 1998. 75). A „hivatásból vagy szakmából zenélők” ebben is különböznek a közönség többi részétől, éspedig a figyelésben. Ők ugyanis nemcsak gyönyörködnek abban, amit hallanak, de tudják is, mit hallanak, hiszen erre kapnak több éves képzést, a zene elemzésére, analitikus, bíráló füllel való hallgatására (Kokas, 1998).

---

<sup>128</sup> Ld. 5. sz. Melléklet.

Aki teljes figyelemmel, de nem értő füllel hallgatja, az is érzi, ha az előadók – zenekar vagy kórus – nem teljes figyelemmel van együtt, és ebben az esetben a zenemű is közepszerű élmény marad (Kokas, 2009). „*A zenét igen könnyű elveszíteni, könnyű felületesen, félfigyellel hallgatni, sőt művelni, megszólaltatni is*” (Kokas, 1992. 39).

#### 5.2.5. Emberi megnyilatkozásokról

Az ember minden megnyilvánulása önközlés, és már a tekintetéből olvasni lehet. Kokas nagy figyelemmel olvassa a gyermeket, és ha unalmat, közönyt észlelt, megértő igyekezetével fordult az unatkozók felé: „*Társadalmunk elmúlt évtizedeiben generációk sora tanulta az alattomoságot, magolta a kötelező unalmast, szavak áradatából nyelte a döglesztő maszlagot, hivatalos ünnepélyeken vastapsolt, és harsogva énekelt a hazugságnak. Fejükbe verték a képmutatást. Milyen esélyük lehet önkifejezésre?*” (Kokas, 1992. 87). Ezzel kritikát is mond a korábbi évek, évtizedek elnyomó, uniformizáló, züllesztő hatású intézkedéseiről, ugyanakkor pedagógiai programját is megfogalmazza: a képmutatás nélküli önkifejezés lehetőségeinek megteremtéséért dolgozik.

A beszéd, mint adás és befogadás, nyitottság és szeretet, hallgatással, meghallgatással és nyitottsággal kezdődik, vagyis újra csak szeretettel (Pilinszky, 1993. II). „*Minden beszéd legmélyén csönd lakik. Isten minden beszédet fölülmuló csöndje*” – írja Pilinszky, majd Pierre Emmanuelt idézi: „*minden gondolat – emberi szó – erőfeszítése végső határán: imádság*” (Pilinszky, 1993. I. 119). Az emberi megnyilvánulásokról Kokas hasonlóképpen gondolkodik, kiváltképpen a gyermeki és művészi performanszokról, a saját forrásból merített alkotásokról, amelyekben értelemszerűen ott van az isteni szikra, a megelőlegezett kegyelem és az alázat. A megszülető mű nem érdem, mert azt a nyitott lelkűek fentről kapják. „*Hasonlóan a teremtéshez, minden alkotás valamiképpen a semmiből ered, Isten teremő alázatának a semmijéből*”, amelyet a kiválasztottak úgy kapnak, hogy előbb mindent elfelejtenek (Pilinszky, 1993. II. 170).

Lélek és művészet összekapcsolása Bubernél is megjelenik, miközben a műalkotást nem a lélek gyümölcseinek, a lelket sokkal inkább a mű megvalósulási közegének tartja: „*Ez a művészet örök eredete, hogy az ember szemben találja magát egy formával, és az őáltala művé akar lenni. Nem lelkének szüleménye, hanem jelenés, amely lelkével találkozik, és szólítja annak hatóerejét*” (Buber, 1923/1994. 13).

„*Minden személyiség hordozza a tartalmát, amelyről a gyerekeink között információt ad le, öntudatlanul*” (Kokas, 1992. 33). Gyerekek ezt teszik a táncuk által, de felnőtteket táncra bírni

jóval nehezebb – mondja Kokas –, nehezebb rábírní őket a zene keltette érzelmek kifejezésére. A felnőttek azonban nemcsak a zenére való megmozdulásra, hanem az alkotás más formáiban való önközlésre sem oly nyitottak, miközben a gyerekek nagyon hamar feloldódnak, mernek kilépni, sőt szólótáncot vállalni. Néha mégis sikerül felnőttekkel átváltozni, és általában újszerű hangzásvilággal, szokatlan stílusú zenével működik az inspirálás, például afrikai dobzenére, vagy éppen Händelre, Mozarra vagy Bessie Jones dalaira táncolnak könnyebben a felnőtt-tanítványok (Kokas, 1992). A Kokas-foglalkozásokon, amikor gyerekek és szülők együtt vannak jelen, erre az elfelejtett, talán soha nem gyakorolt önkifejezésre kapnak teret és esélyt, sőt biztatást saját gyerekeiktől és Kokas elfogadó jelenlététől a felnőttek. Az eredmény gyakran meglepő, de csak kevesek elég nyitottak hozzá: *„a felnőtt esetleg felnőtt a céljaihoz, az okosabbja olykor egyensúlyba is talál a pihenőivel, de csak ritka kevesen merik őszintén kifejezni katartikus átváltozásait”* (Kokas, 1992. 87).

A mozdulati, illetve szóbeli kommunikáció egyaránt fontos Kokas számára. *„Ezekre a primer, érzéki élményekre úgy kellene építeni, mint összefüggő, egymással folyamatos és kölcsönös kapcsolatot tartó létezési feltételeinkre”* (Kokas, 1998. 16). Az önkifejezési lehetőségek között elhanyagolt közlési forma a mozdulat és testbeszéd, kevés figyelmet kap, noha – ma már köztudott – annak, mint nonverbális, illetve beszédet kísérő, gyakran spontán kommunikációnak a pedagógiában is hangsúlyos szerep jut<sup>129</sup>. A Kokas-pedagógia erre is felhívja a figyelmet, miközben helyzeteket teremt annak fejlesztésére, kibontakoztatására. A Kokas-órákon minden résztvevő kipróbálhatja magát védett környezetben. *„A zenei elmélyülés szolgálatában a mozdulat olyan, mint a levegő vagy a víz mozgása, minél szabadabb, annál teljesebb”* (Kokas, 1992. 20). Ennek eszközei pedig az elcsendesedés, az empátikusan figyelő közösség, a befogadó légkör, a gondosan válogatott zene, a minőségi idő, illetve a művészi eszközök, kellékek mellett a pihenő testhelyzet, amelyben *„a mozdulat magától születik”* (Kokas, 1992).

Amikor az információ átadás-átvételét, azaz a kommunikációkutatás tudományát foglalja össze Buda Béla, a verbális kommunikáció mellett megemlíti a kinezikát, azaz a testbeszéd-, illetve gesztus-kommunikációt (ld. metakommunikáció, paralingvisztika – Buda, 1994.). Köztudomású, hogy *„kommunikáció csak közös kódban folytatózhat”* (Buda, 1994. 69), amelyhez Kokas emberképének ismeretében hozzátehetjük, hogy a közös kód mellett elengedhetetlen a kölcsönös figyelem és tisztelet ahhoz, hogy két ember megérthesse egymást. *„Egymás kölcsönös tisztelete nélkül nincs ép társadalom, se kicsi, se nagy”* – mondja Kokas (1992. 24). A Kokas-életmű

---

<sup>129</sup> Ld. Buda & László, 1981; Kollár & Szabó, 2004; Forgó, 2011.

tükrében világossá válik, hogy véleménye szerint a nonverbális közlésmódok mindegyikét segíti, illetve segítheti a gondosan kiválasztott zene. „A szavak fölé kerül a zene, ha a szavak fölötti intuíció lelkiületében született, ha kiemelkedhetett a hangok mesterségéből” (Kokas, 1998. 77), és ugyanez az átlényegülés megy végbe az ember szavain amikor azok a gondolatok fölé kerülve, hit és áhítat által imává lesznek.

### ***A pedagógusi önközlésről***

„Miről ismerem fel az alkalmas, a témámhoz felnövő tanítót? – kérdezi Kokas – Felismerem a vezetői stílusáról. A pedagógusok magatartási, viselkedési attitűdjét ledobva egyszerűt, emberit, önmagát kell magából formálnia. A tanár-tanító szerepben elsajátított szövegektől, tartástól; mozgástól, arckifejezéstől, hangvételtől meg kell szabadulnia” (Kokas, 1992. 52). Az emberi szülői megnyilatkozások fontosak, a pedagógusi önközlés pedig – mivel több gyerek személyiségfejlődéért felelős – sokszorosan az. A legfontosabb nevelőeszköz a pedagógus maga, és csakis akkor lehet hiteles, ha levetkőz minden felvett attitűdöt, modort, elvárt viselkedésmintát és igazi, egyszerű önmagát adja.

Kokas a reformpedagógiai irányzatok képviselőivel egyetértően a tanítói értékelés ellen szól, ami a versenyszellemet, egymás elleni versengést, rangsorolást is generálja. Ezek helyett a fegyelmező és értékelő eszközök, csillagocskák, fekete pontok, jegyek, intők, megrovások helyett az individuális, illetve differenciált értékelést, a dicséretet és a szóbeli visszajelzést tartja hatékonynak és igazságosnak. Csak így alakulhat ki olyan csoportmunka, amely mentes minden versengéstől, rangsorolástól, tehát azok negatív hozadékaitól is.

Kokas szerint bármelyik pedagógus jól jellemezhető annak alapján, ahogyan jelen van a gyerekek között, és ő mindig figyelte is a pedagógusjelölteket, a kurzusai résztvevőit: „a tanító arca a gyerekek arcmagasságában van-e? Tekintetével bekapcsolódik-e a gyerek tekintetébe, aki hozzá beszél? Vagy csak elnéz mellette, fölé, mögé mered, valahová? (...) A tanító testtartása kifejezi biztonságát, integrált személyiségét. Gesztusaiból, arcából leolvasom – a gyerekek nálam jobban olvassák – hogy tanítójuk tudja, mit akar, és élni tud vállalt szolgálatával” (Kokas, 1992. 53). A gyerekek nem tudják megfogalmazni, de érzik, sőt tükrözik tanítójuk személyiségét, hiányosságait, erényeit. „Aki irányít, annak tulajdon személyisége az eszköztára, vagyis az egyensúlya, belső nyugalma” (Kokas, 1992. 53).

Kokas úgy értékelt, hogy szóhasználatából hiányzott minden fegyelmezés, ugyanis nem tartotta célravezetőnek a személyiség formálásában, sőt inkább káros hatást tulajdonított a

megrovásnak, szidalmazásnak, és vallotta, hogy az tanítói gyengeség: „*A fegyelmező szavak ismételtetése a gyengeség jele, a tehetetlenségé. Ezerszer hallották, nincs jelentőségük, sem valódi hatásuk. Nem megbízható eszközök, legfeljebb véletlenül hatnak, a kondicionált nyomatékukkal*” (Kokas, 1992. 53).

### ***Gyermekek és felnőttek önközléseinek összevetése***

Az élmény, az emlék maradandó, noha a pillanat hamar tovatűnik. Mégis fontos minden, amit a gyerek átélt a Kokas-órán, ami megerősítette vagy inspirálta, a közösségi élmény, a saját ihletésű története vagy tánca. Az emberi lélek ezekből épül, és természetesen a lesújtó, megalázó, fojtó emlékekből is. „*Alkotásuk mozdulatokból készül, a pillanattal születik és a pillanattal tovatűnik, ahogy a zene is, amely az időben folyik. Maradandó csak az emléke. De azt nagyon hosszan őrizzük, nemcsak én, a gyerekek is. A zenével együtt őrzik*” (Kokas, 1992. 31).

Fontos, hogy a gyerekek inspirálásának legyen tere, ezenkívül fontos, hogy helyzetbe kerüljenek, értő társak jelenléte támogassa őket az alkotásban, figyeljenek rájuk, elmondhassák, kifejezhessék és eltáncolhassák mondandójukat. Kiváló alkalmak erre a komplex, zenés Kokas-foglalkozások, bár van más útja is az alternatív személyiségfejlesztésnek. Ebben nem különbözik a felnőttek, illetve gyerekek lelki segítése, és mivel a Gestalt-pszichológia felismerése szerint a felnőttkori problémák, elakadások gyökere a gyermekkorba nyúlik vissza, igen fontos, amit Kokas mond saját módszeréről: „*Amióta felnőttekkel is dolgozom, megtanultam, hogy bennük is gyermek-élményeiket keressem, azokat érintve segítem világra keservesen visszatartott önkifejezésüket. Ez a közös terápiánk*” (Kokas, 1992. 48).

A társ személyének, gondolatainak, érzéseinek a tiszteletét Kokas szerint gyerekektől tanulhatják a tiszteletpróbán sorra elbukó felnőttek, „*minden egyes gyerek segíthet a példájával*” (Kokas, 1992. 55). Felnőtt-tanítványai bennemaradnak „felnőtlenségük burkaiban”, akik közül az énekes-játékos átváltozásaik alatt is „*csak kivételes kevesen képesek megközelíteni gyermekségük valódi átváltozásait*” (Kokas, 1992. 86), azaz nem tudnak teljes lényükkel feloldódni, jelen lenni, játszani és nem eljátszani, azaz gyermeki lelkülettel alkotni. Kokas idealizmusának csúcsa a gyermek, ugyanis a gyermek képes minderre. Úgy tűnik, a gyerekek lelke szabadabb, a felnőttek pedig csak áhítoznak az önközlés efféle gyermeki szabadságára. „*A szabad lélek az önkifejezésben mutatkozik meg, ha nem szavaiban, akkor a szavakon túliakban*” (Kokas, 1992. 87).

Kokas eszmefuttatása a kimondott és kimondatlan emberi szavakról tudatosítja, mit is tesz az értebe kiröppenő üzenet, kritika, vélemény, parancs, utasítás, vagy éppen az, amit az emberi arc

tükröz, mindaz, ami a gesztusokból, önkéntelen mozdulatokból kiolvasható. Felmérhetetlen, amit a véletlenül kimondott, vagy akár soha ki nem ejtett szavak „cselekszenek”, „hiszen a gondolat is átsugárzik, és a másik embert megvető, lekicsinylő, lenéző, megalázó szándék éppúgy mocskol, mint a kimondott szó vagy a tett” (Kokas, 1992. 25). Ennek az igazságnak legfőbb tanúi a gyerekek, de a megromló emberi kapcsolatok, szorongó, megalázott lelkek, a csődöt mondó házastársi viszonyok is. A szándék, a szó és a tett a felelős mindezekért – figyelmeztet Kokas.

### ***Az előadóművészek megnyilatkozásairól***

„Aki nem érzi a zenét, az közvetíteni sem képes. Tulajdon mozdulataival a zenére reagál, ha táncol, ha megjelenít, vagy ha a gyereket megérinti” (Kokas, 1998. 68), azaz minden megnyilatkozása jellemzi az embert, a zenei mozdulatok, a hangszeren való önfeledt játszás, az érintés és annak hiánya, még az is, ami elmarad, és amire képtelen az ember.

A zseninek, miképpen a gyerekeknek is mintha külön világuk lenne, és a kettő között Kokas szerint átjárás van: „A zsenialitásból megközelíthetők a gyerekek” – mondja (Kokas, 1998. 14). Ez az átjárás pedig a kölcsönös megértés, sőt megérzés, és mintha Kokasnál ekvivalens lenne a „művészihletésű alkotó személyiség” a „gyermeklelkűséggel”, mintha gyermeki lelkiületre lenne szükség a zseniális zeneművek befogadásához és értéséhez, amely lelkiállapotot a pedagógusoknak azért nehezebb elérniük, mert a „képzettség és szakma a hagyományos »felnőtt felsőbbrendűség« képzetében tartja őket” (Kokas, 1998. 14). Hasonlóképpen gondolkodik a témáról, a zsenialitásról Simone Weil is, sőt az ő „esztétikájának sarokköve” a zsenialitás: „szerinte a művészet sem táplálkozhat másból, mint a testté lett Isten szeretetéből. Az igazán nagy alkotások Krisztus szeretetének jegyében születtek meg” (Reisinger, 2009. 44). Mintha különös kapcsolat lenne Isten és a zseni között – ezt az ihletett és szentséget közvetítő zeneszerzők, közöttük elsőként Bach zenéjében érezte Kokas, de Pilinszky is.<sup>130</sup>

Alapvető különbségeket lát Kokas a felnőttek és gyerekek művészetek iránti érzékenysége, befogadókészsége és kreativitása között nemcsak a zenehallgatás, de más befogadóművészetek terén is. Ezek a készségek és képességek gyakran éppen gyermekkorban sérülnek, zárulnak és emiatt felnőttek a lelkiek iránt érzéketlenekké, „kívülállókká” válnak. Éppen az jelentheti a kihívást művészetpedagógusnak, tanítónak, terapeutának egyaránt, hogy ezeket a felnőtteket, vagy éppen művészeket, „az iskolai kórusból kitiltott szenvedélyes énekesek, a kegyelemosztályzatként

---

<sup>130</sup> „Bach: a legnagyobbak legnagyobbika, valóban megtanítja az embert álom és józanság kontrolljára, amit személy szerint csak nagyon ritkán tudna elérni. Ez a zene: égbolt és vesztőhely, tűz és víz egyszerre, s mindkettőnek királyi meghaladása. A tenger szövegkönyve” (Pilinszky, 1993. II. 220).

*a zeneszerzők életét eldarálók, a dallam nélkül, szótagokkal szavalva szolmizálók” csoportját, a „zenéből kirekesztetteket, a zene mellől elzavartakat visszavezesse az alkotás öröméhez – zenével, mozgással, énekléssel, rajzolással, megértéssel, befogadással. Mert az ő »lelkük sebe vérezget«” (Kokas, 1998. 64).*

Van egy sor olyan művészi adottság – amilyen a jó hallás, a fejlett ritmusérzék, a tiszta énekhang és intonáció, a zenei memória, a hangszeres előadói képesség –, amely nélkülözhetetlen az igazán értékes zenei-művészi alkotások létrejöttéhez, Kokas szerint azonban „*a zene adományából származó lélekszabadság különleges ajándék, nem függvénye az általánosan ismert zenei adottságoknak*” (Kokas, 1992. 49). Mindezek mellett a tehetség és a szellemi ajándékok különböző, egymástól gyakran független elemei az emberképnek.

### **5.3. Kokas Klára nevelőképének sajátosságai**

A mindenkori pedagógusok nagy kihívása abban áll, hogy az embereszmény az időben gyorsan változó tényező, miközben a nevelés végső célja változatlan és örök, a nevelés jelensége pedig komplex, sokoldalú és problematikus (Fink, 1970. In Sárkány, 2018). Kokas abban a korban élt és alkotott, amikor a világ egy egyre inkább globalizált, bonyolult világgá kezdett válni, ahol a nagy narratívák és (etikai) szabályok szétestek, és a pedagógia lemondott arról, hogy a fiataloknak világképet adjon és a teljes embert áttekinthesse. Kokas azonban nem mond le sem a gyerekekről, sem a nevelés lehetőségeiről, egy értékvesztett világban ő a teljes személyiségen és a valódi értékeken gondolkodik. De mit kezdhet a megosztottság és viszonylagosság korában, a relativitást kiélező posztmodernben egy tradicionális értékekre építő művész-pedagógus, aki a múlt hagyományaira építette fel nevelői rendszerét?

Kokas példája és életműve éppen ezt mutatja meg a szülőknek és pedagógustársadalomnak, hogy egyszemélyes mozgalmával, lelke teljességével és Istenbe vetett bizalmával egyetlen nevelő egy külön világ teremthet, amely ebben a világban van, de mintha mégsem lenne a világból való (ld. Jn. 17, 14-16). Megmutatta, hogy lehet a posztmodernben élve értékeket őrizni, élő, bensőséges kapcsolatokat ápolni, fokozhatatlanul egymásra figyelni, sőt új utakat keresni az önkifejezéshez és személyiségfejlesztéshez, lehet bízni egymásban, szembe lehet menni a divattal és a központosított rendszerrel, sőt azt is megmutatta, hogy mindezekre nagy igény van.

Kokas ember- és nevelőképének elemzésekor megállapítottuk, hogy az istenhite, vallásos meggyőződése és a Biblia emberképe felől értelmezhető, mégsem mondhatjuk róla, hogy célja a teológiai antropológia által áhított „krisztusi ember” kiművelése. Kokas nevelőképe istenhitéből és

a gyermekből indul ki, sőt a felnőttlét értékét és súlyát is a gyermekekkel való viszonyuk, emellett a felnőttekben élő gyermek megnyilvánulásai alapján állapítja meg.

Istent és az istenképet illető vizsgálódásunkról korábban megállapítottuk, hogy azok egyoldalúak és sohasem lehetnek teljesek, mivel csak emberi viszonyrendszerben beszélhetünk Istenről – hasonlóképpen a gyerekek és a gyermeklét, illetve a gyermekkép vonatkozásában is csak egyik oldalt képviselve értekezhetünk: mint felnőttek. „*A felnőttek mindig is kisajátították maguknak a gyermeklét meghatározásának jogát*” (Buckingham, 2002. In Majzikné, 2008. 8), és ezt akkor is fontos megemlítenünk, ha felnőttként nem tehetünk másképp, még akkor sem, ha a felnőttek újabb kutatásokkal igyekeznek önmagukban vizsgálni a gyermekek szociális kapcsolatait, illetve életkörülményeit, minél inkább függetlenítvé azt a felnőttek világától, mint értelmezési kerettől (Golnhofer & Szabolcs, 2005. In Majzikné, 2008). Kokas figyelmének iránya más, valamiképpen fordított (ld. Chris Jenks A gyermekkor szociológiája – szerk., 1982. In Majzikné, 2008), és nem a gyermeket, illetve a gyermeki létet hasonlítja a felnőtt-állapothoz, hanem az értékként értelmezett gyermekséghez, gyermeki lelkülethez rendeli hozzá a felnőttek világát felnőtt szemmel, de mégis mintegy a gyermekek közösségébe tartozóként.

Kokas megállapításai nemcsak a reformpedagógia és a gyermeklélektan kutatásaival egybecsengőek, de a fejlődéslélektan, a társadalomtudományok és a szociológia felismeréseit is tükrözik, amikor a nevelők és a nevelés problémái között a megváltozott szülő-gyermek kapcsolatot, a kevesebb szülői törődést és személyes kommunikáció hiányát emeli ki<sup>131</sup>. Minden gyermeki megnyilatkozást egyszeri eseményként értékel, amelynek kimenete nem megjósolható, a nevelés tehát folyamatosan feltételezi a meglepetést, és ebben a nevelő részéről figyelemre és empátiára van szükség. Az én-te, azaz a kölcsönös szeretet-viszony segít megtalálni a személyes utat nevelő és nevelt között, véli Buber Kokassal egybehangzóan (ld. Aspelin, 2014).

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy Kokas ember- és pedagógusképe alapvetően transzcendentális antropológia, amely az ember teremtettségéből indul ki, bibliai alapokon nyugszik, ugyanakkor érzékeny a modern, humanisztikus pszichológiai irányzatok által képviselt emberi aspektusokra is, amelyeket szervesen beépített eszmerendszerébe. Kokas írásai alapján megfigyelhető, hogy az embert – felnőttet és gyereket – Isten előtt létező, isteni viszonyrendszerben és szeretetkapcsolatokban élő individuumnak tartja, akit mindig egzisztenciálisan értelmez. Kokas embereszmeje fényében, zenepedagógiai-zenepszichológiai témájú, de spiritualításra gyakran utaló közleményei alapján megállapíthatjuk, hogy felfogásában

---

<sup>131</sup> Ld. Winn, 1990.

az ember nemcsak test-lélek-szellem hármasegysége<sup>132</sup>, de fontos attribútumai a lelki gazdagság, a vallásosság, a kreativitás, a szeretetre való képesség, a zenére való érzékenység és a feltámadásba vetett hit. Ennek értelmében Kokasnál a tanulás bilaterális folyamat, a szerepek nem rögzítettek, ugyanakkor kitágulók, a nevelő ugyanis valamelyest terapeuta, lelkigondozó, kísérő, mentálhigiénés szakember, sőt szerepe szülői attribútumokkal gazdagított szerep, a tanító nemcsak tanít, de védelmez, ajándékoz, gyógyít, utat mutat és felemel.

## 6. KOKAS KLÁRA GYERMEKKÉPÉNEK SAJÁTOSSÁGAI

Kokas gyermekképének és nevelői etikájának elemzése értekezésünk harmadik pillérje, melyet a nevelőkre, illetve felnőttekre vonatkozó meggyőződésének fényében tanulmányozhatunk a legeredményesebben. A következőkben tehát kutatási kérdéseink (ld. K6) szempontjából fontos nevelésfilozófusok gyermekfelfogását, majd Kokas gyermekszemléletét vizsgáljuk.

Magyarországon Szabolcs Éva és Pukánszky Béla foglalkozott először gyermekképelemzéssel: előbbi a dualizmus kori pedagógiai szaksajtó gyermekképét, utóbbi pedig a 19. és 20. századi pedagógiatankönyvek gyermekképét vette nagyító alá. Mivel „*úgy élünk, ahogy gondolkozunk önmagunkról*” (Szathmáry, 2008. 19), sőt úgy nevelünk, olyanná nevelünk, ahogyan gondolkodunk az emberről – ezért nemcsak a társadalomtudományok, illetve a pedagógia művelői számára kiemelten fontos az emberkép tisztázása. Egyetértünk Bollow nézeteivel, miszerint a mindenkori pedagógia az emberképre orientálódik, sőt „*az antropológia a kulcsa minden pedagógiai rendszernek, az emberképből fejlődik ki a pedagógiai képzetek egésze, a nevelési célok éppúgy, mint a hozzájuk illő eszközök kiválasztása*” (Bollow, 1952. In Zrinszky, 1994. 5).

A gyermekkor-elméletek és azok története egymás mellett élő narratívák összessége, amely ma különösen plurális szemléletű, és amelyről nem alkothatunk kimerítő képet, csupán a különböző nemzedékek gyermekképével kapcsolatos aspektusokat, a számunkra fontos tipológiákat emelhetjük ki<sup>133</sup>. Kokas írásaiban a *gyermek* fogalma nem hagyományos jelentésű, a gyermek nem egyfajta félkész állapotú, nem fejlődés alatt álló ember, hiszen azt korábban úgy tekintettek a

---

<sup>132</sup> Ld. a nyugati egzisztencialista-perszonalista filozófia emberképét, amelyet Kokas továbbvisz: „*az ember háromdimenziós létező, testi-lelki-szellemi komplexitás, egység, intenzív teljesség. Ebben az emberképben az ember igazi beteljesítő dimenziója a szellem*” (Schaffhauser, 2018. 22).

<sup>133</sup> Ld. Golnhofer & Szabolcs, 2005.

gyermekre, „*mint az inkompetencia, éretlenség, irracionalitás megtestesítőire*” (Majzikné, 2008. 9).

Az egyes pedagógiai iskolák alapítóinak világ- és emberszemlélete – mint utaltunk rá – amiatt különösen hangsúlyos, mert a vezető világnézeti meggyőződése képezi az alapját és kiindulópontját az iskola gyermekről alkotott percepciójának, nevelésszemléletének, céljainak és mindazon eljárásoknak, szervezési formáknak, eszközöknek és módszereknek, amelyek által azokat megvalósítja. „*A gyermekről vallott felfogás határozta meg, hogy milyen intézményes nevelésben gondolkodtak*” és tanítottak mindenkor a pedagógusok (Szabolcs, 1999. 63) – ez adja a gyermekkép-elemzés relevanciáját. Ugyanakkor tehát fontos szem előtt tartanunk azt is, hogy a gyermekkép valójában a felnőttek, neveléskutatók, pedagógusok véleménye a gyermekről és gyermekkoráról, és mindig az adott kor emberét jellemző gondolkodás függvénye, azaz korfüggő: „*A gyermekkép kutatása azt jelenti, hogy egy adott kornak [jelen esetben egy adott személynek] a gyermekről való gondolkozásmódját próbáljuk tetten érni*” (Szabolcs, 1999. 99). A gyermekkép fogalom meghatározásakor Pukánszky tömör definícióját<sup>134</sup> vesszük alapul: „*A gyermekkép önmagában is komplex fogalom, benne a gyermekkel kapcsolatos gondolatok, vélemények elvont ideák formájában öltenek testet. (...) az idealizált gyermek tulajdonságait írja le. Így egyúttal a céltételezés mozzanata is megragadható benne. Megmutatja azt, amilyennek látni szerették volna, amilyenre alakítani kívánták a felnőtt generációk koruk gyermekeit*” (2005b. 9). Ezt egészíti ki Nóbik fogalomtisztázása: „*Gyermekek alatt a gyermekről és a gyermek világáról való ismereteket, és az ahhoz kapcsolódó hozzáállást érthetjük. (...) Gyermekeknek nevezzük a fogamzása és a tízes éveinek vége, a húszas éveinek legeleje között lévő emberről és az ő világáról való ismereteket és az azokhoz kapcsolódó attitűdöket*” (Nóbik, 2000. 375).

Kokas írásaiban sokszor beszél a felnőttek és gyerekek lelki jellemzőiről és azok különbözőségeiről, mindenkor hangsúlyozva a kapcsolatok fontosságát. Ezekben kimondva-kimondatlanul sejthető, érezhető Istennel való bensőséges viszonya, amelynek alapján következtethetünk vallásosságára is. Megfigyelhető, hogy gyakran említ olyan szavakat, kifejezéseket és fogalmakat, amelyek Istenről<sup>135</sup>, az emberről és a gyermekről alkotott felfogását egyszerre tükrözik – ezek közül ebben a fejezetben a gyermekekre, a gyermeki lelkültre és

---

<sup>134</sup> Ld. még Pukánszky, 2018.

<sup>135</sup> Mint a mindenséget és embert alkotó, teremtő Isten, az ember Mestere.

habitusra, a gyermeki értékekre vonatkozó utalásokat vizsgáljuk<sup>136</sup>, hogy azokból kirajzolódhasson Kokas gyermekfelfogása, amely a Kokas-pedagógia esszenciális eleme.

A nevelésfilozófiai irányzatok gyermekpercepciójának rövid áttekintése segít feltérképezni a korábbi elképzeléseket, ugyanakkor elhelyezhetővé válik Kokas meggyőződése a gyermeki személyiségről. Célunk a kokasi gyermekkép minél árnyaltabb megrajzolása a korábbi fejezetekben alkalmazott interpretatív szöveg- és tartalomelemzés, ezen belül kvalitatív szövegértelmezés segítségével, amelynek következtében lehetségessé válik Kokas gyermekfelfogásának összevetése a különböző nevelésfilozófiai elméletek és iskolakísérletek gyermekképével. A gyermekképet a pedagógiatörténet kutatói sokféle aspektusból vizsgálták már, hiszen ennek alapján körvonalazódott a sokféle pedagógiai koncepció, nevelési elv és gyakorlat az idők során. Ehhez a sokféleséghez rendeljük hozzá a Kokas írásaiból, különböző publikációiból kirajzolódó gyermekképet és nevelésfilozófiát, amelyeket tőle vett idézetekkel támasztunk alá. Ahhoz, hogy elemzésünk elérje célját, és a lehető legérzékletesebb képet adhassunk Kokas személyéről, lelkiségéről és pedagógiájáról, elengedhetetlennek tartjuk az illusztratív, nagyon precíz és sajátos hangvételű szövegek beemelését írásunkba.

### **6.1. Nevelésfilozófiai koncepciók gyermekképének rövid áttekintése**

A nevelési koncepciók és társadalmi igények változása folyamatosan újraírta a pedagógiai célokat, eszközöket, eljárásokat és módszereket, miközben azok újabb meg újabb aspektusait emelte ki. A gyermekszemlélet történeti alakulásának kimerítő elemzésére jelen kutatásban nincs módunk, ezért csupán a kutatási kérdéseink szempontjából releváns és Kokas gyermekképének elhelyezését segítő gyermekfelfogások rövid bemutatására vállalkozunk. A gyermekkortörténet, neveléstörténet illetve gyermekkép-történet kutatói (pl. Ariés, 1960/1987; Mause, 1974; Boas, 1966; Szabolcs, 1999; Pukánszky, 2005b; Corsaro, 2005; Meynert, 2013) bemutatják a gyermekkép változásait a korai spártai katonai szellemű neveléstől kezdve a reneszánsz-humanizmus ártatlan gyermekképén, majd a Descartes-i mechanikus emberképen át, a Locke-i „tabula rasa” ismeretelméleti tézisig, a felvilágosodás-liberalizmus korabeli rousseaui eredendően erkölcsös ember-eszményig, a keresztyén embert bűnös isteni képmásnak tekintő egyházi szemléletig, a darwini evolucionista, valamint biológiai-materialista ösztönlény felfogásig, később a 20. századi behaviorista pszichológia emberképének, a reformpedagógiai irányzatok humanista

---

<sup>136</sup> Ezek: gyermeki empátia, figyelem, gyermek és iskola, gyermeki kapcsolatok, befogadás, képzelet, küldetés, lelkiület, önkifejezés, szabadság, gyermeki világ, közösség, mozgás, sérült gyermek.

gyermekfelfogásának, a kommunista embereszménynek, végül a mai kreatív gyermekképnek a kialakulásáig<sup>137</sup> (ld. Szabolcs, 1999; Pukánszky & Németh, 1996; Pukánszky, 2001; 2005b; Czike, 2005).

A gyermekkép és a gyermekkortörténet koronkénti alakulását nemcsak az idő, hanem a kultúra változása is befolyásolja, amely történet első fontos kutatói Ariés (1960) és Mause (1974)<sup>138</sup>. Röviden felvázoljuk Ariés *Gyermek, család, halál* című írásának gondolatmenetét, amely a gyermekneveléssel kapcsolatos írott szövegek elemzése mellett a képzőművészeti gyermekábrázolásokra, majd a gyermekdivat alakulására és a játéktörténet adataira támaszkodva rajzolja meg a gyermekkor krónikáját (Ariés, 1960/1987). Munkáját a középkor 11-12. századi gyermekfelfogásával indítja, amikor a képzőművészet még „nem ismerte” a gyermekábrázolást, de ez nem jelenti a gyermekkel való törődés hiányát (ld. Ariés, 1960/1987) – mondta és ebből később sok vitára okot adó, messzemenő következtetéseket vont le. Ebben az időszakban Ariés felfogásában a gyermekkort úgy értelmezték, mint amely a függőség kora, és amely a függőség megszűnésekor ér véget. *„Ariés szerint sem az ókor, sem a középkor nem ismert elvi különbséget gyermek és felnőtt között. A gyermek csak „nagyságát és erejét tekintve” különbözött a felnőtől”* (Nyíri, 1984. 651). Később, a 17. században keletkezett forrásmű tanúsága szerint *„attól kezdve, hogy a gyermek átlépte azt az életkort, amelynek elérése előtt a halandóság igen nagy, és melynek túlélése bizonytalan volt, már felnőttként kezelték”* (Ariés, 1960/1987. 170, 312). A változás a 16-17. században következett be, amikor felismerték a gyermeki személyiségben Isten törékeny teremtményeit (Ariés, 1960/1987), ezzel pedig megváltozott a gyermekszemlélet és a velük való bánásmód is a családon belül (Nyíri, 1984). Szabolcs Éva gyermekkortörténeti munkájában utal Ariés művének hiányosságaira, ugyanis *„kritikusainak egy csoportja épp a biológiai szempont figyelmen kívül hagyása miatt tekinti elhibázottnak Ariés munkáját”* (Szabolcs, 1999. 17). Hasonló kritikai megfigyelésekről számol be Pukánszky is Ariés műve kapcsán, bemutatva mind a kontinuitás-, mind a diszkontinuitás-elmélet képviselőinek álláspontját (2005b).

Pollack (1983) és Corsaro (2005) Ariés és Mause téziseit is kritikusan véleményezi, amikor azt mondja, hogy az általa és követői által képviselt gyermekkorelmélet sajátos, de ellentmondásos teória leginkább a tévesen levont következtetései miatt. Kifogásolják a gyermekkor alakulásának szakaszolását is, de főképpen azt, hogy bizonyos empirikus bizonyítékok alapján alkotnak képet a

---

<sup>137</sup> A felsorolásban nem törekedtünk teljességre, hiszen a képviselők sora is túl hosszúra nyúlna, akik közül csupán néhányat sorolunk fel, azokat a neves pedagógusokat, akik erősen meghatározták a gyermekkép alakulását az idők folyamán: Augustinus, Rotterdami Erasmus, Thomas Morus, Luther Márton, Johannes Amos Comenius, Herbart, Ellen Key, Maria Montessori, Célestin Freinet, Rudolf Steiner, Imre Sándor, Karácsony Sándor stb.

<sup>138</sup> Ld. Ariés, 1960; Mause, 1974.

kezdeti korok gyermekfelfogását illetően (Corsaro, 2005. In Meynert, 2013). Hiszen nem állja meg a helyét az a megállapítás, miszerint régen a szülő-gyermek viszony bántó és kegyetlen volt, amely az idők során szeretetteljes lett. Pollack kritikusan értékeli az olyan közvetett bizonyítékok felhasználását, mint a festmények, filozófiai és vallási traktátusok, tanácsadó irodalom és levelek, amelyekre a gyermekkor történetével foglalkozó korábbi munkák nagy része alapul, hiszen a közvetlen források sokkal kevésbé negatív képet mutatnak a gyermekkorról (Meynert, 2013).

### ***Keresztyén gyermekkép***

A keresztyénség ember- és nevelőképét már említettük, amely leképeződött a gyermekekről kialakított bibliai-egyházi nézetekre is: a gyermek – csakúgy, mint a felnőtt – egyszerre bűnben fogantatott és született, létehez eleve hozzátartozik a botlás, tévedés és bűn, ugyanakkor megváltott ember, aki megváltottságából adódóan képes a jóra és szeretetre. Ezt a kettősséget az adott kor teológusai eltérő fókusszal hangsúlyozták – a protestáns ortodoxia például a teremtmény esendőségét, bűnösségét emelte ki. De a keresztyén antropológia kezdettől a gyermeket kicsiny, ugyanakkor teljes értékűnek, nem pedig *kezdetleges embernek* tekinti, és tanítja, hogy a gyermek nem birtok, nem tárgy, hanem Isten képmása, hogy életét védeni kell, és hogy a megfogant embernek meg kell születnie (Nyíri, 1984). Nyíri szerint legjobb, ha a felnőtt a gyermekkorhoz – saját gyermekkorához is – kettős értelemben közeledik: nem abszolutizálva azt, de ugyanakkor felismerve annak önálló értékét és értelmét, hiszen az, mint személyes életidő, beépül az ember *saját örökkévalóságába*: „Kiváltképp a gyermekkort szoktuk úgy szemlélni, mintha egyetlen értelme az volna, hogy előkészít a felnőtt korra. Pedig a gyermekkor az emberi lét lényegi részét alkotja” (Nyíri, 1984. 654). Nem félkész állapot, inkább valami titok, miképpen a fogantatás is, hiszen a felnőtt ember gyakran visszavágyik a gyermekség állapotába még akkor is, ha tudatában van annak, hogy akkor még nem lehetett birtokában olyan értékeknek, mint például a döntési képesség, de a játék, és az a merészség, amellyel a gyermek ki meri tenni magát az „átváltozás kockázatának”, még jellemezte (Blach. In Nyíri, 1984. 656). Kokas tán ezeket az átváltozásokat kapta lencsevégre, ezeket bírta szóra, amelyeket ő maga is titokként értelmezett (Kokas, 2002). Ő a gyermeki létet, a mindenkori gyermeket olyan értékkategóriának tartotta, mint Chesterton, aki szerint „Isten minden egyes gyermekkel mintegy újjáteremti az összes dolgot, és újból próbára teszi a mindenséget” (Chesterton. In Nyíri, 1984. 655).

### ***A reformáció gyermekképe***

A reformáció szellemében megfogalmazott gyermekpercepció elsősorban a Szentírásra alapoz (ld. Mk. 10, 13-16), amelynek értelmében a gyermeket védelmébe veszi, mintegy példaként állítja a felnőttek és tanítványok elé (ld. a bibliai nevelőképről szóló részt az 5.1. fejezetben). Luther a gyermekek vallásos nevelésével, azaz a katekizációval is részletesen foglalkozott (ld. Luther: *Doktor Luther Márton Nagy Kátéja*, 1529), a nevelés helyének a családot tekintette, és a nevelést a legszentebb emberi tevékenységnek tartotta. Szerinte a gyermek engedelmességgel tartozik a szüleinek: Luther „*még Ágostonnál is határozottabban állítja, hogy a gyerek születésekor rossz, romlott, züllött lélekkel jön a világra. Nevelés nélkül a gyerek »önző vadállatként él, semmire sem jó, csak evésre«*” (Pukánszky, 2005b. 46).

Kálvin szigorú gyermeknevelési elvei szintén a Bibliában gyökereznek, de nem a jézusi szelídséggel nyilatkozik a gyermekekkel való bánásmódról, hanem az ószövetségi fegyelem aszkétikus hangján (ld. a gyermekek fenyítéséről szóló bibliai részt – Péld. 13; 23; 29). A reformáció, illetve kálvinizmus világszemléletének szigorát enyhítő törekvésként a puritanizmus letisztult hitvallásossággal, kettősségben szemléli a gyermeket: bűnre való hajlama és kiválasztottsága felől (Pukánszky, 2005b). A „belülről vezérelt ember” kinevelése érdekében „*a puritánus szülő ezért – következetes szigorral ha kell veréssel – olyan szilárd erkölcsi értékeket gyökereztet meg gyermekei lelkében amelyek mintegy »iránytűként« mutatnak neki utat egész életén keresztül*” (Riesmann. In Pukánszky, 2005b. 49).

### ***A felvilágosodás gyermekképe***

A felvilágosodás gyermekszemlélete gyakran tekintette a gyermeket félkész felnőttnek, hiánylénynek, (ld. Kant pedagógiai előadásait), előszeretettel hagyja ki az isteni dimenziót, és az emberi ész egyeduralmát hirdette, amely természetesen hozta magával a gyermek fejleszthetőségébe vetett hitet – ez pedig a gyermeki lét optimista felfogását eredményezte (Pukánszky, 2005b). „*Locke és Rousseau egyaránt központi szerepet szán a gyermeknek a társadalmi fejlődés folyamatában, és keresik a lehetőségét annak, hogyan lehetne megszabadítani őt a hagyományos tekintélyek fogságából*” (Borstelmann, 1983. In Pukánszky, 2005b. 37).

Locke optimista gyermekképében és „*gondolatvilágában a puritánus embereszmény és az ember evilági boldogulását kereső angolszász filozófiai gondolkodásmód szintézise átfogó pedagógiai rendszert eredményez*” (Pukánszky, 2005b. 49), melyben a gyermeknek szüksége van a nevelésre, „terelgetésre” ahhoz, hogy kifejlődjene veleszületett, alakítható-formálható

képességei és tehetségei. Eközben a gyermeki lelket a *tabula rasa* ismeretelméleti fogalommal definiálja: az emberek kilenczede része nevelés útján lett azzá, amivé lett (Locke, 1914).

### ***A humanizmus gyermekképe***

A humanizmus képviselői alakítható-formálható, bűnökre hajlamos anyagnak tekintik a gyermeket, akit a nevelők kötelessége formálni: „*A gyermek, mielőtt megszületik, mindjárt fogékony az iránt, ami az emberre vonatkozik*” (Erasmus, 1529. In Pukánszky, 2005b. 43). Erasmus érvelése közel áll Augustinus véleményéhez: „*Az ifjúkorra épen azért jobban kell vigyázni; minthogy az ifjút inkább természeti ösztönök, mint ítélő erő vezeti, azért egyforma könnyűséggel, vagy talán még nagyobb szívjá magába a rosszat, mint a jót*” (Augustinus. In Pukánszky, 2005b. 44). Ez a szemlélet új fényben látja a gyermeket és a gyermekkort, amely változás Rousseau korábban már említett *Emil, avagy a nevelésről* című könyve indított el (Rousseau, 1997), amely oly nagy erővel hatott (nemcsak) a pedagógia-tudomány területén, hogy nem egyszerűen átírta a korábbi gyermekképet és nevelésfelfogást, de „*a gyerek, a gyerekkor fokozatos emancipálódásához vezetett*”, és hatása azóta is tart (Pukánszky, 2005b. 63). Eszerint a gyerekkor az ember boldog, ideális és természetes állapota, amikor magát önállónak és szabadnak érzi, az újszülött eredendően jó, ugyanakkor kiszolgáltatott teremtmény, akit eleinte Rousseau úgy nevel, hogy nem nevel, csak hagyja kibontakozni (Rousseau, 1997 – ld. „fekete pedagógia”. Tenorth. In Pukánszky, 2005b).

A nevelőképről szóló fejezetben már említett Szilasy „*érzékeny lelkiületű lénynek tekinti a gyermeket, akit az értelmetlenül túlzott szigor, a kemény (testi) fenyíték lelkében megkeményedetté, megátalkodottá torzíthat*” – gyermekképe tehát optimista, a gyermeki létet gazdagnak, áldottnak, „a földi teremtmények remekének” tekinti (Szilasy. In Pukánszky, 2005b. 145). Viszont Lubrich differenciált, sokszínű, romantikus elemeket is tartalmazó gyermekszemléletében kettősség figyelhető meg, amelyben jelen van az eredendően bűnösnek születés és a sajátosan gyermeki értékekről szóló hitvallás is: „*Látja a felvilágosodás – már Erasmusnál eredő, Locke-nál folytatódó és Herbartnál tetőző – nevelés-kultuszának túlzásait, a korlátlan lélekformálás lehetőségébe vetett hit tarthatatlanságát, felismeri az egyéniség, az egyéni adottságok és különbségek rendkívül fontos szerepét*” (Pukánszky, 2005b. 182).

### ***A romantika gyermekképe***

A reformpedagógia gyermekképének gyökerei egészen a romantikus gyermekpercepcióig vezethetők vissza, azaz addig a korszakig, amikor nevelésfilozófiai írók és gondolkodók a gyermek személyiségét kreatív, mitikus, autonóm és teljes értékű egyénként értékelik, aki képes a jó cselekvésre és önmaga kibontakoztatására. Ez a gyermekkép idillikus, egyenesen mítoszeremtő jellegű – a gyermeket úgy látja, mint akit a nyitottság, a teremtető fantázia, a világ befogadásának képessége jellemez (ld. Arndt, Richter és Fröbel pedagógiai témájú írásait – Pukánszky, 2005b). Ez az eszményített gyermekkép a későbbi reformpedagógiákban erősödött fel: *„A mindennapi kultúra a gyermeket isteni attribútumokkal felruházó szimbólumok soha nem látott sokaságával itatódott át. Számos hétköznapi jelenség utal a gyermekek isteni, szent és tiszta mivoltát megfogalmazó régi mítosz továbbélésére”* (Lenzen, 1989. Pukánszky, 2005b. 36). A gyermekkor idealizálása tehát tovább él a kutatásunk szempontjából fontos pedagógusszemélyiségek életművében, sőt a gyermektanulmány megjelenése mintegy a gondolkodás fókuszába helyezte azt.

### ***A reformpedagógia gyermekképe***

A korábbi elvekhez és meggyőződésekhez, és legfőképpen a herbarti hagyományos iskola gyermekszemléletéhez képest hoztak merőben újat a 19-20. század fordulóján kibontakozó pszichológiai kutatások és irányzatok – a pozitívizmus, a pragmatizmus és a gyermeklélektan, valamint a már említett gyermektanulmány, azaz a pedológia (Pukánszky, 2005b). A pedagógiai reformok és iskolakísérletek ezek eredményeit integrálták a nevelésbe, ami ugyanakkor a hagyományos nevelési módszerek kritikáját is jelentette. Ez az új szemlélet nemcsak fizikai-fejlettségi különbségeket látott a gyermekek és felnőttek között, de pszichikai-személyiségbeli eltéréseket is, amely a gyermekben egy önálló, sajátos, mitikus és értékes lelki világot feltételez: *„a gyermeknek önálló világa van, sajátos szemléletmóddal, nézőpontokkal, problémákkal, értékekkel és tapasztalatszerzési formákkal”* (Németh. In Pukánszky, 2005b. 104).

Frappánsan összegezi tanulmányában Németh a gyermekről alkotott reformpedagógiai gondolkodásmódot: *„alapgondolatai az alábbiakban összegezhetők: – gyermek-, illetve ifjúkorra vonatkozó antropológiájának fundamentuma szerint a gyermek a civilizáció által még nem megrontott, természetes alkotó, a tökéletes jövőt létében hordozó ember”* (Németh, 2002a. 29). A reformpedagógia vívmányai között szerepel a művészetek integrálása a nevelési-oktatási folyamatba annak minden területén és szintjén, és bár korábban is megjelentek a művészeti ágak az iskolai oktatásban, korábban nem interdiszciplinárisan és nem a többi tantárggyal azonos

szinten. Locke például a *Gondolatok a nevelésről* című könyvében a rajzolást ugyan támogatja a kézügyesség fokozásának érdekében, viszont nem a rajzművészetet szorgalmazza, emellett a rajzot a „nem feltétlenül szükséges dolgok” közé sorolja. Locke a 17. században még azon a véleményen volt, hogy a zene- vagy hangszertanulás időpazarlás, mert az emberi élet túl rövid ahhoz, hogy mindenre – erre is – legyen idő, és az emberi elme se bírná, hogy mindig újat tanuljon. A zenetanulás hosszadalmas és nem nélkülözhetetlen, ezért Locke azt a készségek közötti utolsó helyre teszi (Locke, 1914).

A gyermeki belső világ tehát mérhetetlenül gazdag és teljes a reformpedagógusok értelmezésében, amely meggyőződés létre hívta „a gyermek mint naiv művész” toposzát (Pukánszky, 2005b). Ezt a gondolatot a hamburgi múzeumpedagógusnál, Alfred Lichtwarknál is megtaláljuk, akinek szándéka lényegében a szem és ízlés „nevelése”, fejlesztése a gyermek művészeti érdeklődésének felkeltése által (Priem & Mayer, 2017). Lichtwark tehát a gyermeket úgy látja, mint aki előszeretettel nézegeti, figyel, bámulja a dolgokat, tárgyakat és környezetét, és aki sokkal gyorsabb „figyelő” a felnőtteknél (Priem & Mayer, 2017). Lichtwark a rögtönzéses szabad alkotást szorgalmazta már 1905-ben, a Hamburgban megrendezett művészetpedagógiai napon, amely a művészetpedagógiai mozgalom addigi legjelentősebb eseménye volt. Ezzel a rendezvénnyel a művészeti nevelés már a reformpedagógia kezdetén *„az önálló alkotás felé irányult, amely a művészetpedagógia területén is fejlődéssel járt, a gyermeki alkotói képességet erősítette”* (Joó, 2014. 84). Ez a fordulat olyan méretű újítást jelentett, hogy ennek nyomán egész művészet- és múzeumpedagógiai átszerveződés indult be: *„A század első évtizedében Németországban kiteljesedő rajzoktatási, komplex képzőművészeti reform az alábbi főbb elemekben nyert megfogalmazást: Az oktatás során a gyermekek ne kész modelleket, mintákat másoljanak, hanem kapjanak lehetőséget a spontán önkifejezésre”* (Pukánszky & Németh, 1996).

Montessori pedagógiájának kiindulópontja éppen sajátosan vallásos gyermekpercepciója, ő ugyanis a gyermeket már gyermeksege idején nemcsak isteni képmásnak és nemcsak Isten tulajdonának, de Isten partnerének is tekinti, akiben Isten felismerhető, sőt felismerteti magát (Csorba, 2000), ő az *imago Dei*: *„akkor lesz igazán mély és szent az alázatunk a kicsinyekkel szemben, ha a gyermekben Krisztust és az Atyát látjuk”* (Montessori, 1922. In Csorba, 2000. 7). Montessori erre a gyermekképre alapozva az aktív és felfedeztetéses, a gyakorlaton és exploráción alapuló tanulást hangsúlyozza, amelyre a pedagógus készítet, de az aktivitás a gyereké, mivelhogy a gyerekek nem csupán képesek az önálló tanulásra-felfedezésre, hanem valósággal örömeiket lelik benne, és belső készlettel végzik azt (Montessori, 1940/1995), közben pedig

fejlődési fázisokon, úgynevezett „szenzibilis periódusokon” mennek keresztül<sup>139</sup> (Mede, 2009). Montessori „*a gyermeki lény és a gyermeki individuum tiszteletéből indult ki és úgy gondolta, hogy a gyerek öntevékenyen, önállóan hozza elő magából azt, amivel született, és ebben csak segítségre, támogatásra szorul. (...) A gyerekek agya felszívja, amire szüksége van, és azt szívja fel, amire szüksége van*” (Montessori. In Stein, 2015. 11). Montessori ehhez az életszerűséget, gyakorlatiasságot szem előtt tartó pedagógiai koncepcióhoz nemcsak megfelelő szemléltető és taneszközöket, hanem gyermekméretű berendezést, gyermekbarát, biztonságos környezetet, a gyerekek által jól elérhető tárolóhelyet, szabad eszközhasználatot biztosított, hogy a gyerek „*maga használjon és rendezzen el mindent, hogy maga mosson, törüljön, rakosgasson, fényesítsen*”, azaz igazi munkát végezhesen (Montessori, 2003. 169). Ezáltal a gyerekek megtanulták a rendet és a rend szeretetét, sőt a csendet és a csend szeretetét is a társak tisztelete és a zavartalan munkavégzés érdekében. Montessori saját pedagógiájának egyik alapelvét így fogalmazta meg: a nevelőnek mindenkor arra kell törekednie, hogy a gyermek önállóan el is végezhesen mindent, amit képes segítség nélkül megvalósítani (Montessori, 1912).

A gyermeket Steiner eredendően, azaz születésileg vallásos lénynak tekinti: „*A gyermek a fogváltás és nemi érés között művész, ha gyermeki módon is, mint ahogyan a legelső életszakasza során a fogváltásig természetes módon Homo religiosus, vallásos teremtmény*” (Steiner, 1995. 23). A lelki-szellemi aspektust előtérbe helyező Steiner a gimnasztikai gyakorlatokkal a gyerekek egészséges testfejlődésének segítését, emellett a térélmény elmélyítését és az akaraterő fejlesztését kívánja elérni (Carlgren, 1970/1999). Gyermekfelfogását tükrözi meggyőződése, miszerint a gyerekek életük első hét évében többnyire utánzással tanulnak, tehát a kisgyermekekre a látott-tapasztalt élmények hatnak a legerősebben: „*Ebben az életkorban a gyermek kritika nélküli utánozó lény, ezért kiemelt jelentősége van az ingergazdag környezetnek, a felnőtt által közvetített pozitív példaképnek, a nevelő őszinte derűjének, érzelmi biztonságot nyújtó szeretetének*” (Pukánszky & Németh, 1996). Egyszóval kiemelődik a tanár egyéniségének, tulajdonságainak, jellemvonásainak jelentősége a tanítási-tanulási folyamatban, hiszen a gyermeki utánzás, igazodás és nevelői példaadás felértékeli a pedagógus szerepét, és annak a jelentőségét, hogy a tanítónak milyenek a személyiségjegyei, a fizikai-szellemi-lelki karaktere, milyen a temperamentuma és milyen

---

<sup>139</sup> Montessori a gyermeki fejlődés három fázisát különbözteti meg: 0-6 év – *abszorbeáló lélek* korszaka (érzékszervi tapasztalatok, tudati fejlődés); 7-12 év – *szociális embrió, extrovertáló intelligencia* korszaka (tudományos ismeretek alapjai, közösségi és erkölcsi fogékonyság); 12-18. év – *szociális újszülöttkor*: önálló döntések, védelem és biztonság szükséglete, társadalmi szerep (Mede, 2009).

benyomást gyakorol a tanulókra. Erről Steiner részletesen, minden személyiségtípusra kiterjedően kifejti a véleményét (Steiner, 1995).

Kodály gyermekfelfogása Key gondolatait idézik, kettejük meglátásai több helyen megfelelést mutatnak, például a *Zene az óvodában* (1941) című előadásában mondta Kodály: „*Szentnek kell tartanunk a gyermek érintetlen lelkét; amit abba ültetünk, minden próbát kiálljon. Ha rosszat ültetünk bele, megmételtyezzük egész életére*” (Kodály, 1941/1982. I. 105). Gyermekképe értelmében Kodály célja a zenetanítással nem csupán a zene szeretetére és a zenei anyanyelvre, de a zenei hallásra, a jó ízlésre és a magyarságra nevelés is: célja az emberi lélek nemesítése, azaz „lélekfejlesztés” (Kodály, 1941/1982. I.), amely nevelőelv a többi alternatív- és reformpedagógiai képviselő gyakorlatában is megjelenik. A művészetek éppen ilyen meggondolásból kerültek a középpontba – a zene hatása is holisztikus, hiszen a testtel és a lélekkel-szellemmel egyszerre van kölcsönhatásban, így nevelési céljuk is hasonló teljességre törekszik. Ez a találkozási pont ugyanakkor megkülönböztető jegye is a különböző (művészet)pedagógiai elképzeléseknek. Kodály, aki a *Gyermektanulmányi Társaság* tagja volt, sokat foglalkozott a gyermeki lét és képességek megértésével<sup>140</sup>, és Haeckel elméletével egyetértően vallotta, hogy az egyedfejlődés megismétli a törzsfejlődést: „*Amint a gyermek fejlődésében röviden megismétli az emberiség fejlődését, úgy zenei formái is mintegy eleven zenetörténet, sőt bepillantunk általuk a zene történet előtti korába*” (Kodály, 1941/1982. II. 190). Máshol pedig ezt írja: „*Az újabb lélektan meggyőzően kifejti, hogy a nevelésben három-hét éves kor sokkal fontosabb a következő éveknél. Amit ez a kor elront vagy elmulaszt, később helyrehozni nem lehet. Ezekben az években eldől az ember sorsa jóformán egész életére*” (Kodály, 1941/1982. I. 94). A gyerekek Kodály szerint könnyen és gyorsan tanulnak, a nevelők pedig a gyermeki tisztalelkűség és ártatlanság megőrzésére kaptak elhívást – pedagógiai programját Kodály maga is a gyermekekhez igazította (Pethő, 2011).

A reformpedagógia ugyanakkor a gyermekek jogait hangsúlyozta, Nyíri szerint „*joga van a törvények nyújtotta védelemre, gondozásra és nevelésre, szeretetre és megértésre, gyermek voltának elismerésére és képességei kifejlesztésére*” (Nyíri, 1984. 653). Nyíri egyúttal a reformpedagógusok emberképének összefoglalását is adja, amikor a tökéletességre törekvő emberről beszél, aki gyermekként a felnőttek világának „*ellentmondásos létmódzataiba születik bele*” (Nyíri, 1984. 659), azok közé, akik szeretni és bizakodni tanítják, de ugyanakkor gyűlölni és kételkedni is (Réz, 2000).

---

<sup>140</sup> Ld. gyerekek számára írt zenepedagógiai köteteit, gyakorlófüzeteit, gyermekkari műveit, olvasógyakorlatait, pl. *Kis emberek dalai*; saját kompozíciójú gyermekdalok óvodai tanításra stb.

A reformpedagógusok gyermekképének elemzése után megemlíjük az abszolút pedagógusok közé sorolt Karácsony Sándor vélekedését is a gyermeklétről, amelyre találó, szemléletes hasonlatokkal utalt: „*a misszionáriusok tudják, hogy aki kínaiakat akar megtéríteni, annak tudnia kell kínaiul, sok pedagógus viszont nem tudja, mit jelent a gyerek, kamasz, fiatal felnőtt nyelvének tudni. A kisgyermek nyelve a játék, a serdülőé a probléma, az ifjú emberé a késhegyig menő vita...*” (Heltai, 2013. 39).

### ***Posztmodern gyermekkép***

A posztmodern kor pedagógiájában sajátos szinkretizmus figyelhető meg: egyszerre van jelen a romantikában gyökerező, idealista, reformpedagógiai szellemiségű gyermekkép a racionalizmus és pozitívizmus felfogása, valamint az azok kritikájaként létrejött demitologizált gyermekfelfogás is. Emellett a gyermekkép-történetről folyó diskurzus nyitottsága és sokfélesége, valamint a posztmodern fogalmának képlékenysége és sokrétűsége is megnehezíti korunk gyermekképének objektív összefoglalását. A kérdést kutató antropológusok, szociológusok, pedagógusok, történészek és filozófusok (Meynert, 2013; Loo, 2012; Békés, 2007; Heller, 2003; Majzikné, 2008; Denzin, 1989; James & Prout, 2007; Preuss–Lausitz, 1994. 1997) különböző aspektusait emelték ki a korszak ember- illetve gyermekképének, amely az 1950-60-as évek determinisztikus gyermekképétől az 1980-90-es évekre eljutott a gyermekeknek jogi védelmet nyújtó nemzetközi szervezetek megjelenéséig (Meynert, 2013). Kialakult tehát a gyermekkor új paradigmája, amely a gyermeket szociális tényezőnek, illetve szereplőnek tekinti, akinek jogai vannak. Az *Egyesült Nemzetek Szervezete* a gyermekeket a nemzetközi politika előtérbe helyezte, amikor a Közgyűlés 1979-et a *Gyermek évének* nyilvánította, majd 1989-ben elfogadták az *ENSZ gyermekjogi egyezményét* (*Convention on the Rights of the Child*<sup>141</sup>. Meynert, 2013). A folyamatot erősítette a nem kormányzati szervezetek (NGO-k) növekvő szerepe, akik szociális érzékenységgel fordulnak az utcákon élő, kallódó, kényszermunkát végző, éhező, mélyszegénységben élő, betegségeknek és abúzusnak kitett gyermekek felé. Ugyanakkor hangsúlyozzák a gyermekek tanuláshoz, egészségügyi ellátáshoz, egyenlő bánásmódhoz való jogát (UNICEF, 2013). A gyermekkorúak kiszolgáltatottsága és mélyszegénysége, és a velük szemben elkövetett jogtalanságok természetesen régi jelenség, de fókuszba a posztmodern idején került és ekkor indultak nemzetközi szintű tervek és kísérletek a probléma megoldására. A gyermekek társadalmi marginalizáltsága máig nem számolódott fel, de a gyermek társadalmi konceptualizálása a konstruktivista és

---

<sup>141</sup> Ld. az *Egyesült Nemzetek Szövetségének* honlapját.

interpretatív elméleti kutatások következtében megváltozott<sup>142</sup> (Meynert, 2013). Ugyanakkor a szülői jogok az Európai Unió országaiban a gyermekek taníttatására, az iskolaválasztásra, a fellebbezésre, az információra, a tantervkészítésben való részvételre, szülői szervezetek létrehozására terjednek ki (Pusztai, 2004).

Preuss-Lausitz (1994, 1997) írásaiban a posztmodern kor gyermekeit úgy látja, mint akik „*aktív, saját életüket alakító, életútjukat barkácsoló lények*” (Preuss-Lausitz. In Majzikné, 2008. 11): „*Korunk fiataljai a válság és fogyasztói lét gyermekei, és ez a tény legalább olyan fontos, mint a szükségletekről, ösztönökről, és fejlődési tendenciákról szóló antropológiai alaptételek*” (Preuss-Lausitz, 1994. In Majzikné, 2008. 11). A gyermek tehát minden időben és korban nevelésre szoruló, szabadságban, de ugyanakkor létének bizonytalanságában elő, játékra és szeretetre nyitott ember.

## **6.2. Kokas Klára gyermekképének jellemzői<sup>143</sup>**

Kokas komplex művészetpedagógiai módszerének elemzése nyomán megállapítottuk, hogy zenén, mozgáson, képi és verbális narrációkon alapuló módszere beemeli őt a 20. század elején kibontakozó reformpedagógiai irányzatok képviselői közé. Kokas gyermekképének kvalitatív tartalomelemzéses módszerrel történő megragadásának és kategóriákba való besorolásának eredményeként világossá válnak Kokas gyermekképének sajátos aspektusai: a gyermekkel való kapcsolata, a gyermeki világról alkotott felfogása, a segítség lehetőségei, a személyiségfejlesztés célja, eszközei. Gyermekpercepciója amiatt fontos, mert – miként már jeleztük – ennek alapján alakította ki zenére, szabad mozgásra, képzőművészeti alkotásra építő komplex személyiségfejlesztő módszerét.

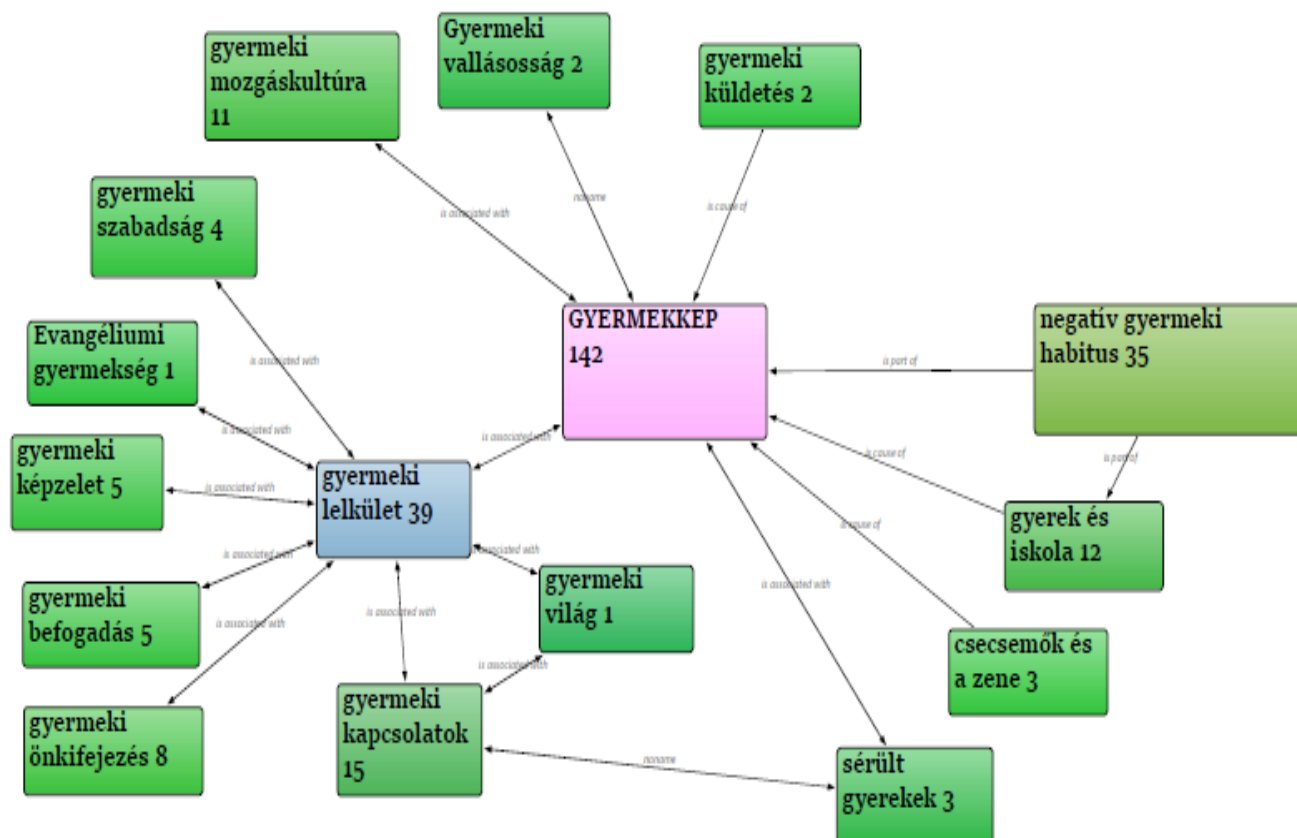
A kiválasztott Kokas-művek alapján megállapíthatjuk, hogy a gyermeki lelkiület sajátosságai közül Kokas a határtalan gyermeki képzeletet, empátiát, a sokféle módon realizálódó gyermeki alkotásokat tartotta örök emberi értéknek, azt a tudást, amely a gyermek lelkéből torzítatlan őszinteséggel tör elő. Ezeket tekintette autentikus üzeneteknek, következképpen valódi komolysággal fogadta azokat. Kokas vallásosságából eredően mindenkor evangéliumi aspektusból szemlélte a gyermeket.

---

<sup>142</sup> Ld. Corsaro, 2005; James & Prout, 2007.

<sup>143</sup> Eredményeinket publikáltuk, ld. Székely, 2019b.

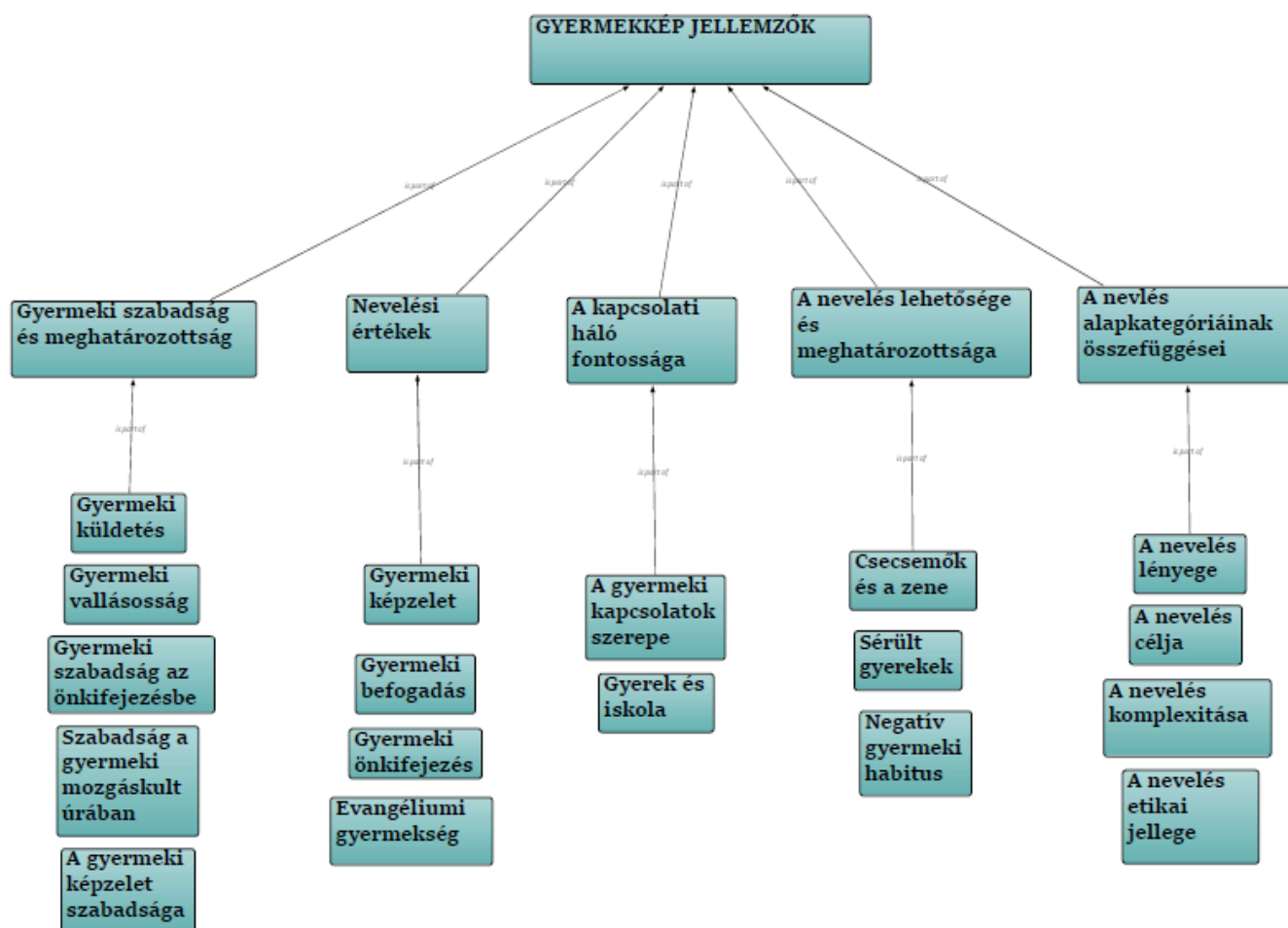
A gyermekkép-elemzés során továbbra is az *Atlas.ti*7-es szoftvert használjuk, amely segítségével meghatároztuk a főkódokat, majd azokat a gyermekkép manifesztációira szűkítve alkódokra bontottuk.



8. ábra: Kokas gyermekképének kategorizálása nevelési értékek szerint, a közöttük lévő kapcsolódási viszonytal és a témák előfordulásának indexeivel (saját szerkesztés)

Az így kapott, gyermeklétre vonatkozó utalásokat öt fő neveléslméleti kategóriába soroltuk:

1. A gyermeki szabadság és meghatározottság – a szabadság megléte, korlátai, a szabadon alkotás lehetőségei Kokas zenés tevékenységein;
2. Nevelési értékek – a gyermeki lelkiület alapvető törvényszerűségei;
3. A kapcsolatok, kapcsolati háló fontossága Kokas felfogásában;
4. A nevelés lehetőségei és korlátai, speciális helyzetek, esetek Kokas csoportjaiban;
5. A nevelés alapkategóriáinak összefüggései – a nevelés lényege, célja és etikai jellege.



9. ábra: A Kokasi gyermekkép nevelésméleti kategóriái (saját szerkesztés)

A következőkben ezen értékkategóriák alapján elemezzük és értékeljük Kokas gyermekekhez való viszonyát, a választott szövegekből kibontakozó gyermekképet, azaz a kokasi etikát. Az azonos indexkategóriába tartozó szövegrészletek összeolvasásából, egymás mellé állításából kibontakozó koncepció érvényességét Kokas-idézetekkel támasztjuk alá, hogy olyan következtetésekre jussunk, amelyek megismételhetők, hitelesek és érvényesek (ld. Krippendorf, 1980/1995).

Bizonyos, hogy a gyermekről alkotott gondolatok szövegösszefüggései, a kontextus ismerete fontos és elengedhetetlen a kokasi gyermekkép megrajzolásakor. Elemzésünk nehézségét jelenti, hogy a szövegek rejtett üzeneteiből kell tetten érniünk Kokas gyermekfelfogását – azaz értelmező, reflektív elemzést végeztünk. Mivel az egyes szavak előfordulása nem segítette a kategorizálást, és mivel ugyanaz a téma sokféle változatban, gazdag szókincs-használattal jelenik meg, ugyanakkor a témák megnevezés nélkül bukkannak fel a szövegekben, ezért formai szempontok

helyett értelmi-tartalmi szempontokat vettünk figyelembe. Szempontrendszerünket a szakirodalom alapján alakítottuk ki, a konceptuális kereteket pedig ennek megfelelően, a Kokas-szövegek adottságaihoz, tartalmához mérten fogalmaztuk meg (ld. Krippendorf, 1980/1995; Szabolcs, 1999)<sup>144</sup>.

### **6.2.1. Gyermeki szabadság és meghatározottság**

Másfél évtizednyi gyerekekkel való foglalkozás döbbsentette rá Kokast arra, hogy a gyerekek váratlan érzékenységgel fogadják a zenét, szabad és elképesztően gazdag képzeletük művészi alkotásokra inspirálja őket, és ezek értékes üzenetökké, művekké lényegülnek, amennyiben lehetőségük nyílik hallható-látható formába önteni azokat (ld. Kokas, 1992).

Az improvizálás, a zenei-mozgásos intuitív gyermeki performanszok valódi és áradó alkotói tevékenységek, azaz flow-jelenségek, egyszeri és egyéni alkotások, amelyeket a pillanat varázsol elő, amennyiben adottak az idői-téri feltételek, az inspirációs forrás, a bizalmi-csoport, és amennyiben az egyén készletet érezve felszabadítja belső gátjait. Az improvizációs tevékenység maga a gátlások, szorongások, félelmek oldása, az improvizációra való biztatás pedig maga a szociális készségfejlesztés, amely kilendít a megszokottból, aktivizál, egyéni erőforrásokat mozgósít, megvillantja az egyéniséget és kreatív alkotásra ösztönöz. Örömet, emlékezetes pillanatokot teremt, megszólaltatja az ént, felszínre segíti sajátosságait, rejtett érzelmeit, adottságait, az improvizáló személy valódi önmagát.

Az improvizáció – a zene és mozgás mellett – ugyancsak központi eleme Kokas zenepedagógiai rendszerének, jóllehet Dalcroze is, Orff is elsődleges eljárásként, illetve módszerként alkalmazta. Kokasnál azonban főleg táncos-mozgásos improvizációként van jelen, tehát abban tér el az Orff-féle spontán alkotástól, hogy ő nem hangszereken, hanem mozdulat-improvizáció által segít a gyermeknek kifejezni önmagát, érzéseit, félelmeit, vágyait. Ez a Kokas-féle intuitív önmegnyilatkozás abban volt újszerű, hogy a résztvevők nem csupán megalkották egy elhangzó zenei darab koreográfiáját, hanem ezen túlmenően a tánc végeztével a gyerekek megfogalmazták a képzeletükben megszületett és kiábrázolt történetet (ld. Kokas, 1992; 2012). Éppen ebben különbözik a kokasi a Dalcroze-féle improvizációtól, hogy nem a táncra vagy mozdulatokra, hanem a verbalizálásra, az élmények szavakká való lényegítésére esik a fő hangsúly. A gyermeki lélek megismerésének szempontjából a gyermeki benyomások, a történetekbe rejtett üzenetek Kokas számára fontosabbak a táncnál, sőt minden másnál.

---

<sup>144</sup> Kutatásunk módszertanának részletes leírását ld. 1.4. fejezetben.

Az improvizáció a szabadság légkörében születik, sőt az improvizáció maga az önfeledtség, a szabad lét. A „hetek” minden képviselője így gondolja, Kokas maga gyakran ismételteti, hogy a szabadság biztosítása legyen teljes körű, vonatkozzék ne csupán a térhasználatra, vagy téma- és eszközválasztásra, de a társ vagy társak szabad megválasztására is (Deszpot, 2012). *„Az improvizáció tehát közös alkotó tevékenység, a közösség számára a közösségből kibontakozó élményforma”* (Kokas, 1972. 22). Ebben a szabadságban nincsenek korlátok, szabad az évszázados népdalokat spontán módon, személyre szabottan átköltetni, sőt átszővegezni, hogy mindenkiről szóljon egyenként, személyesen – például a foglalkozáskezdő névéneklő játékokban. Kokasnál a képi ábrázolásos improvizációt minden esetben megelőzte a zenehallgatás és a szabad zenei mozdulatok. Csak ezután próbálták a gyerekek ábrázolni azt, amit teljes lényükkel, testükkel átéltek (Kokas, 1992).

Kokas pedagógiájában a képzelet és a fantáziával létre hívott alkotás az egyik legnyomatékosabban hangoztatott személyiségi ismerv, illetve érték, egyenesen a Kokas-módszer alapmotívuma. Így vall erről: *„Művészetben és tudományban egyaránt szükséges az intuíció, a képzelet, a gondolatok áramlása és a rendezés, az összefüggések megkeresése vagy megteremtése”* (Kokas, 1972. 4). A zene üzenete, a mesék, az átváltozó táncok, a történetek, a gyerekek rajzai mind-mind képzeletbeli valóságok, mintegy az emberi lélek történéseinek paraméterei.

Orff, Kokas, sőt Kodály is, bár más-más úton, de hasonló következtetésre jutottak: nevelni csak értékes zene által érdemes – ez indokolja a zeneválasztásban érvényesülő minőségi kritériumot. Kodály nyomdokain indulva jutott el Kokas saját meggyőződéséig: *„Csak az ihletett, értékes, számomra is fontos darabokat vettem a programomba. Először a mozdulatok felszabadtására, a képzelet fejlesztésére valókat kerestem. Tempó- vagy dinamikai ellentétek, a feltűnő változások segítik a kicsiket”* (Kokas, 1992. 44). A kicsik, a gyermekek tiszteletét tükrözi Kokas egész pedagógiája, rácsodálkozása a gyermekre, és arra, amit a zene hatására mozgásos, narratív, vizuális formában alkottak a gyerekek. Éppen ezekre a gyermeki meglátásokra, a torzítatlan gyermeki világra kíváncsi Kokas, erről szól minden foglalkozása: tetten érni a tiszta, őszinte gyermeklélek belső történéseit. Emiatt is rögzítette írásban, hang- és filmfelvételekre, hogy kincsként őrizze azokat. Pilinszky-t idéző, őszinte csodálattal értékeli a gyermek érdekmentes lelki gazdagságát, amikor azt mondja, hogy *„képzeletük sokkal frissebb a felnőttekénél, gazdagabb, termékenyebb”* (Kokas, 1998. 23), amit a gyermek még birtokolt, egy egész képzeletbeli világot és annak csodálatát, a felnőtt végleg száműzi képzeletéből (Pilinszky, 1993. I).

Képzelet és zene viszonyáról pedig úgy beszél Kokas, mint egymás inspirációiról: a zene inspirálja a képzeletet, a képzelet hívja életre a zenét, miközben mindkettő isteni adomány. „*A képzelet a zene mélyére hat, odajut a tudás mögé. Az ismeretek csak a felszínen szánkáznak. A képzelet az emberi értékek legszebbike, gyermeki érték, az ő világukból való. (...) Az emberi élet valamennyi fázisában lehet teremtő erő. A képzelet a művészetek forrása...*” (Kokas, 1998. 25). Kokas számára is fontos a népdaléneklés, a magyar népdalkincs, a zenei anyanyelv megismerése, (miként Orff és Steiner számára is fontos volt a német népzenei hagyomány), annak átörökítése (Kodály is ebben a szellemben tanított), de Kokasnál legfontosabb mindig a gyermek – a népdalok is az ő személyiségfejlődésük miatt kerültek be a zenei repertoárba, mint „tisztá források”.

Ma is érvényes az – az antropológiai diskurzusok és pedagógiai újítások hatására a 19. század végén erőteljesen jelentkező – igény az intézményes nevelés iránt, hogy ne csupán az egyének társadalmi integrálását, illetve szociális lénné váló formálását jelentse, hanem az egyéniség, a személyes adottságok és képességek felfedeztetését és kibontakoztatását is (ld. Angelusz, 1996). A választás szabadsága, a „szabad tanulás”, a „nyitott oktatás”, a gyerekek által szabadon választott munka (tevékenység, tér, idő, eszköz), valamint az egyéni érdeklődési terület, társ- és tempó-igény figyelembevétele a „kötött oktatás” és korlátozás ellenében jelentkezett, amely elsőként Montessori írásaiban jelenik meg (Stein, 2015). A Montessori-módszernek ezen alapelve nemcsak újat hozott a pedagógiai gyakorlatba, de ugyanakkor ez az a felület, amelyen az egész iskolai rendszert a legtöbb kritika érte, továbbá a komoly anyagi befektetést igénylő eszközhasználat. A túlzott gyermeki szabadság biztosítása valóban veszélyekkel, túlkapásokkal járhat, amelyekről Montessori említést is tesz, de a korlátozások – bár írásaiban szó esik azokról – nem jelennek meg kellő hangsúllyal (Stein, 2015)<sup>145</sup>. Kokas – bár beszámol kudarcairól is – óráin kezelni tudta a kérdést, azaz a szabadságelv szabadosságba torkolló túlzott formái a Kokas-foglalkozásokon mindenképpen megoldandó kérdést jelent.

### ***Gyermeki küldetés***

Kokas egész munkásságának, minden írásának alapmotívuma az a szemlélet, amelyet *A zene felemeli a kezeimet* (1992) című könyvében is megfogalmaz, és amely nemcsak a gyermekek, de a nevelők küldetéséről vallott nézeteit is tükrözi: „*A gyerekek abban a küldetésben születnek, hogy a közös szépség egy-egy darabját közénk elhozva a maguk hozzájárulásával újjáteremtsék az*

---

<sup>145</sup> „*A gyerekek számára biztosított túlzottan nagy mozgástér és kísérletezés olyan dilettáns öntevékenységekhez vezethet, ami nem szolgálja a tanulók igényes zenei fejlődését*” (Stipkovits, 2012. s.p.).

*emberiséget. Ezzel a teremtő erővel mindegyikünk rendelkezik, akkor is, ha fél keze van, vagy egy se, ha vak, ha béna, ha mongoloid, vagy süketnéma. Nincs szebb, felemelőbb, nemesebb feladat, mint az ő újjászülő munkájukban segédkezni, és igen nagy megtiszteltetés, ha engedik”* (Kokas, 1992. 24). E küldetés megvalósításában, a gyermeki képességek, tehetség és lelkiület kibontásában, fejlesztésében a szülőnek és a tanítónak fontos szerep jut, amely nemcsak lehetőségük, de kötelességük és felelősségük is. Ez a fejlesztési folyamat a csecsemő fogadásával kezdődik és élete végéig tart, „*ami előtte és utána történik velünk, afelől hitünk, sejtéseink, megérzéseink, álmaink hozhatnak töredékeket, azaz a vallások és a művészetek. Gyerekeinket bevezetjük ezekbe kultúránk, szokásaink, társadalmi hagyományaink szerint”* (Kokas, 1992. 48).

A Kokas-foglalkozásokon való részvétel, az ott átéltek hatására a gyerekek gyönyörű manifesztációit mutatták a gyermeki lelkiületnek, vallásosságnak és istenélménynek, amely Kokas szerint a gyerekek veleszületett sajátja. Óvodáskorú gyerekek viszonya a világ jelenségeivel még egészen sajátos, mint ahogy sajátos a társakkal, a szokatlannal, és a szakralitással való kapcsolatuk is, ezekre pedig Kokas különböző eszközökkel, kérdések feltevésével, zenékkal és elfogadó környezet biztosításával inspirálta őket, de sohasem megvezető, hanem mindig nyitott módon. Ami tehát kikristályosodott és megfogalmazódott bennük, az valódi lényük és saját képzeletük, hitük és saját, szabadon születő alkotásuk.

### ***Gyermeki szabadság az önkifejezésben***

Kokas pedagógiájában a gyermeki szabadság hangsúlyozása és biztosítása integráns része a zenés foglalkozások alkalmainak csakúgy, mint a korábban említett reformpedagógiai gyakorlatokban. Ez a pedagógiai alapelv leghangsúlyosabban Montessorinál, Dalcroze-nál és Orff-nál, tehát azoknál a művészetpedagógusoknál jelent meg, akik az improvizációnak fontos szerepet szántak a személyiségfejlesztésben, és akik felismerték a határtalan szabadságot és kíváncsiságot a kiskorú gyermekek megnyilvánulásaiban, majd erre a felfedezővágyra építették egész pedagógiájukat.

A kisgyerekek, akiket még nem nevelt meg, akiknek lelkét „még nem parcellázta fel”<sup>146</sup> a felnőtt társadalom elvárás- és szokásrendszere, sokkal szabadabbak azoknál, „*akiket már fegyelmeztek, medrekbe terelgettek, mozdulatokra tanítottak az óvoda vagy az otthon felnőttei”* (Kokas, 1992. 19). A tanítás sok esetben leszűkítést, uniformizálást jelent Kokas szerint, miközben kitörlődik az egyéni, a sajátos, mindaz, amivel a gyerekek bölcsődés korukban még

---

<sup>146</sup> Pilinszky János kifejezése (1993. I. 191).

rendelkeztek, lassan elfelejtik a saját dallamú saját szavak, ötletek és képzeletjátékok örömét (Kokas, 1992). „*Kivételek az erőteljes kreatív személyiségek, akik képzeletük ösvényeit sétatifikálják és azokon szabadon mozognak. Ők persze ritkán kapnak dicséretet, és az óvodában messze lemaradnak a produktivitásban edzett társaik mögött*” (Kokas, 1992. 20).

A gyermeki aktivitásra, metakommunikációra, a legapróbb önmegnyilatkozásokra való figyelés közben Kokasban megfogalmazódott annak magyarázata, hogy miért fektetett mindig különös hangsúlyt a szabad gyermeki alkotásokra, önfeltárulkozásokra: „*Mivel tanításomban nem a tananyagra, hanem a gyerekekre figyelek, felfedeztem, hogy más az arcuk, tekintetük, ha betanított mozdulatokat próbálnak és más, amikor a maguk szabad akarat-hullámain élnek. Önkifejezésüket akadályozza, ha memóriájukra kell támaszkodniuk. Ha a tanulásra koncentrálnak, elzárják szabad ösvényeiket, és csak a megadott korlátok közt járnak. Ha ezeket megszokják, akkor önkifejezésük ösvényeit később sem találják meg, nem is keresik, még kifejlett hangszeres, énekes vagy mozgási képességük birtokában sem*” (Kokas, 1992. 20). Ezért van az, hogy nem a mozdulatok tökéletessége, sem azok művészi jellege, nem a gyermeki alkotások esztétikai értéke a fontos számára, hanem az azokból kiolvasható üzenet, a lelki tartalom, azaz maga a gyermek.

### ***Szabadság a gyermeki mozgáskultúrában***

Mozdulat és mozdulatlanság, mimika, tekintet, kapcsolódás vagy elszigetelődés – mind-mind üzenet értékű megnyilvánulások, amelyek segítik a nevelőt a megértésben, illetve személyiségfejlesztésben, amennyiben teljes odaadással figyel és számol ezekkel. Kokas teljes figyelmével követte tanítványait, megfigyelései alapján értelmezte közléseiket. Természetes mozgásigényként, hangulati jellemzőként, személyiségjegyként fogta fel, ha egyesek azonnal táncra perdültek, vagy ha mások végigheverték a zenei darab többszöri lejátszását. Éppen ezt tartotta lényegesnek, hogy a zenés foglalkozásokon „*alkalmat kapnak arra, hogy természetes mozgásigényüket a zenével éljék. De arra is, hogy kedvük szerint nyugalmas pihenőhelyzetben fogadják a zenét. Amikor rábukkantam a gyerekeim mozgásaira, felfedezésem reveláció volt, felismerése valaminek, ami természetes és igen egyszerű. (...) Rengeteg idő eltelik, mire egy gyerek a saját előadásaiból zenei élményeket kap. A szabad mozdulatával viszont azonnal rendelkezik, készen kapja*” (Kokas, 1992. 16). Már magzatkorban is a mozdulatoknak ez a szabadsága jellemzi a csecsemőket, amint érzékelik a méhen kívüli világot, ingerek jutnak el hozzájuk, ők pedig mozdulatokkal reagálnak a hangokra, az anya moccanásaira, a magzatvíz közvetítésével behatoló zene rezgéseire.

A gyermeki mozgáskultúra háttérváltozóinak szerepére utal Kokas megjegyzése, amikor a mozdulatok szabadságában való gyönyörködéséről ír egy háromhónapos kislányt figyelve. Harmonikus kapcsolatokra épülő, egészséges, szerető családban élhető meg a valódi szabadság – nemcsak a mozdulatoké, de az érzelmek, gondolatok, önmegnyilatkozások szabadsága is. A felnőttek, de már az iskoláskorúak világát is a szabadságtól való megfosztottság jellemzi, és „*mivel a betanultak visszaadása nemcsak a táncban, hanem egyéb tevékenységeikben is elvárás lett, buzgón mondják, rajzolják a sémákat. (...) Ha a gyermek olyan szerencsés, hogy a szülei, felnőttei ihletett, tiszta zenével élnek, akkor ezekből igen korán lelki táplálékot kap, a bőrén is átsugárzott értékes alkotóerőket*” (Kokas, 1992. 23).

A Kokas-foglalkozások két emlékezetes átváltozó táncának leírásában jól érzékelhetjük, miért fontos és mennyire üzenetközlő hatása az a mozgássor, ami által a gyerekek a hangzó zenére megmutatják a lelkük szunnyadó tartalmait: „*Amikor Évi táncát nézzük Bartók hegedűduójához egy régi videofelvételen, megéljük, hogy az ötéves kislány szűnyoggá táncolja át magát, szinte zümmög és döngicsél. Bartók zenéjéből átlényegül, hangjaiból szűnyogosságot merít. (...) Edda Bartók Bolgár táncához gyönyörű mozgáskompozícióval fejezte ki a félelmét, hogy meghalt az apja*” (Kokas, 1992. 21).

Kisebb gyerekek kezdetben főleg a zene ritmusára, a szünetekre, esetleg a feltűnő változásokra figyelnek, a zene végét jelzik, míg nagyobbak kilépnek a sematikus mozgásokból, és nemcsak a zene vezeti mozgásukat, hanem a képzeletükben megszülető történetek is. „*Nincs tánctanár, aki ilyen tökéletes zenei szűnyog-mozgást betaníthatna egy kisgyereknek, akármeddig gyakoroltathatná*” (Kokas, 1992. 21). Ezek már szabad, egyéni interpretációi a zenedarabnak, amelynek intuitív jellegéről árulkodik, hogy nagyobbak olykor behunyt szemmel táncolnak párban is. „*Ilyen csodára csak az képes, akit a zene közvetlenül vezet, olyan intenzitással, hogy a mozdulatait partnere vakon is a zenéből valónak érzékeli, és a zenéből válaszol*” (Kokas, 1992. 67).

### ***A gyermeki képzelet szabadsága***

A „képzelet szabad ösvényén” a gyermeki mozdulat valósággal szárnyal – vallja Kokas (1998), számára ugyanis a szabadság és képzelet egymást kiegészítő fogalmak, és éppen kisgyermekkorban a legtisztábbak, mivel a képzelet terepében még kevés a külső behatás, a külvilág lenyomata. A gyermek lelkét még nem írta át a társadalmi elvárásrendszer, nem vezette meg az óvodai-iskolai dicséret vagy elmarasztalás. Kokas a sajátosra kíváncsi, arra, amit a színes

képzeletű merészebbek magukból hoznak elő. *„Óráimon ezek a szabad egyéniségek segítenek engem a sémákból való kiemelgetés műveleteiben, mihelyt felfogták, hogy dicséreteimmel mindig saját ötleteiket buzdítgatom. Mozdulataikkal is azért bukkannak friss tartalmakra, mert a képzeletük mozgékony maradt”* (Kokas, 1998. 147-150). Az ötletektől pezsgő gyerekek társaikat is inspirálják, ezért különösen hatékony a csoportban történő személyiségfejlesztés, a társak jelenléte, illetve a közös alkotás. *„Vannak mindig együtt táncoló gyerekek, a régiek, akik apró jelzésekből is kitűnően értik egymást, és pezsegnek az ötletektől”* (Kokas, 1998. 53-54). Támogatják, biztatják, inspirálják egymást a gyerekek, egy-egy jó képzeletű gyerek révén azok is bevonódnak, akik ingerszegényebb környezetből érkeznek.

### **6.2.2. Nevelési értékek – a gyermeki lelkiület alapvető törvényszerűségei**

*„A nevelési érték objektíven szükséges vagy szubjektíven fontos, amennyiben elősegíti az egyén felnövekedése során a tanulási folyamatokat”* (Bábosik, 2009. s.p.). A Kokas által képviselt értékek súlyozása elbillen a szellemi-lelki értékek javára, és amennyiben túllépünk a hagyományos, nagyon leegyszerűsített felosztáson (a nevelési értékek anyagi, szellemi, erkölcsi szempontú csoportosításán – ld. Bábosik, 2009) egy differenciáltabb felosztás felé, a kokasi nevelési értékek meghatározása rendjén a következő kategóriákat kaphatjuk: esztétikai (gyermeki alkotások), szellemi (gyermeki képzelet, kreativitás), lelki (keresztyén értékrend), szociális (empátia, befogadás, közösségfejlesztő magatartás) és nevelési értékkategóriákat. Ez a csoportosítás, amelyet Kokas írásai alapján, az ő nevelési elvei értelmében alakítottuk ki, eltér a Hartmann-féle felosztástól (ld. Bábosik, 2009), tudniillik hiányzik belőle az anyagi, a fizikai-testi, valamint az intellektuális-kognitív nevelési érték. Kokas nem törekszik ezek kialakítására vagy fejlesztésére. Célja nem a tudásátadás, hanem a gyerekek lelki erőforrásainak, képzeletének, belső harmóniájának megkeresése, stimulálása és a kreatív személyiség kibontása. *„Tanítványaim gyermekségéből nekem a szépje jut: felragyogó képzeletük, frissítő ötleteik, elmélyült figyelmük, ragaszkodásuk, humoruk, könnyedségük, énekük, szabad lelkük, sima arcuk, meleg kezük”* (Kokas, 1992. 86).

#### **Gyermeki képzelet, mint érték**

Mivel *„a gyermek, szellemi arca finom érzékenységeiben, magával hozza az univerzális szépség, igazság egy szikráját, egy magját, egy kristályát, a tiszta vágyat a jobbik világ után”* (Kokas, 1992. 24), ez a lelki érzékenység egész világot teremthet magának. Ebben a világban bármi

megtörténhet, a gyerek megélheti igazi önmagát, létrehozhatja a nemlétezőket, itt nem érvényesek a földi-fizikai törvényszerűségek, mert ez a világ a képzelete. Kokasnál a képzelet és annak gyümölcsei, az improvizációs táncok, narratívák alapvető fontosságú nevelési értékek. Mozart dallamai is ott születtek meg, a képzeletében, mint ahogy minden alkotás, minden mű, minden innováció. „*Azt hiszem, hogy az alkotók, a Mozartok magukkal hozzák a zenéjüket, azaz ráismerhetnek műveikben szellemi kincsükre*” (Kokas, 1992. 25). Szoros a kapcsolat a legbensőbb gondolatok, félelmek és iszonyatok, valamint az improvizációs táncok alatt a gyerekek képzeletében alakot öltő állatok, jelenségek, történetek között. *A zene felemeli a kezeimet* (1992) és a *Megfésültem a felhőket* (2012) című könyvek számos gyermek-története bizonyíték erre: „*A felszínre jutott mondanivaló közöl, megmutat, feltár, tisztogat, menekülés a névtelen szorongás kilátástalan fekete üregéből*” (Kokas, 1992. 33). A képzeletvilág talán a legmarkánsabb eltérés a gyerekek és felnőttek világa között, és idővel mintha lassan kimaradna az embernek ez a képessége, a kezdeti otthonosság a képzeleti és művészeti világban, amelyhez jó lenne visszatérni, és amelyhez minden alkotóművész visszatér: a képzelet értékeit „*felnőtten is gyermekségünk kútjából merítjük*” (Kokas, 1992. 47). Ezzel a meggyőződésével Kokas a gyermekkor idealisztikus-optimista, ugyanakkor romantikus jegyeket is magába foglaló gyermekszemléletét hirdeti, ugyanakkor kiemeli a felnőtt- és gyermeklét kontrasztját: „*friss képzeletük, mint a felhők játéka, megjósolhatatlan, végtelenül változatos*”, új, meglepő és elbűvölő annak is, aki nézi (Kokas, 1992. 54). Amiképpen a gyerekek rászoktathatók a képzeletük aktivizálására, önálló gondolat- és történetalkotásra, ugyancsak hamar leszoktathatók róla, mondja Kokas – a képzelet „*primér gyerekvalóság*”, a felnőttiség pedig korlátok állítása, szabályozás és konvenciók. „*A képzelet az átváltozás, a költészet, a varázslat, a mese a tudás felé fordítja a gyerekeket*” (Kokas, 1992. 60). Felnövőben az ember képzeletéről lassan elfeledkeznek, a gyermekség emléke kitörlődik belőle, lassan kiürül. Pilinszky és Kokas értékrendszere ezen a ponton is találkozik, hiszen Pilinszky is a gyermekkort érzi értéktelített állapotnak: „*Értelmezés kérdése csupán, hogy a csúcsot a férfikor erejében, az öregkor érettségében vagy a gyermekkor érzékenységében jelölöm meg. Ha úgy tetszik, a gyermekkort tekinthetem csúcspontnak...*” (1993. II. 188).

### **Gyermeki befogadás**

A teljes befogadásnak feltételei vannak, és csak azok teljesülése feltételével jut a hatás a lélek mélyére – legyen az zenei, vagy egyéb természetű. A feltételek között ott találjuk a hangulati tényezőket, a testi diszpozíciót, a művészetek iránti hajlamot, a fogékonyságot, a kíváncsiságot és

nyitott személyiség kritériumát, az egyéni megterheltségi fokot, a kapcsolatok minőségét stb. A befogadóvá váláshoz elengedhetetlen a figyelővé nevelés, a kíváncsiság és érdeklődés felkeltése, a színes és változatos zenék, játékok, technikák jelenléte, és egy teljes figyelmével kérdező, jelenlevő társ. A gyerekeknek szükségük van arra, hogy tudják, valakinek fontos és értékes az, amit kitalálnak, megélnék, és amire vágnak.

Mindehhez alkalmas és megfelelő idő kell, emellett elfogadó környezet, együttérző társak és minőségi zene. Kicsiknek eleinte a szülő meghitt, bizalmas öle, érdeklődése, „*a szeretett személy érintő közelsége*” (Kokas, 1992. 40), a társak türelme. A társak arcáról leolvasható tisztelet jelenti a közeget, később ők maguk válnak közeggé, társsá, figyelővé a többiek számára. „*Minden alkalommal fejlődik az ő empátiás készségük is, és megérik, mire van szükséged*” (Kokas, 1992. 58). Ez a figyelem pedig tanítható, a kiskorúak egymás és a zene befogadására igen nyitottak – éppen ez az empátiás figyelem az egyik legfontosabb nevelési érték a Kokas-pedagógiában. A gyerekek nagyon gyorsan megtanulják az egymásra figyelést, ugyanis tapasztalatból ismerik az érzést, már átélték, amikor a társak feléje fordultak osztatlan figyelmükkel. Őket valóban érdekli az új, a más, a szokatlan, a többi gyerek története, gondolata, tánca – ez a közösség, illetve a csoportdinamika lényege.

### ***Gyermeki önkifejezés – alkotás koreográfiában, verbálisan, manuálisan***

A gyerekek különféle manuális technikákkal ábrázolják zenei élményeiket, azaz asszociációikat áthelyezik a hallható szférából a láthatóba, miközben zenei élményeikről és a zene által kiváltott érzelmeikről is vallanak ezekben, illetve az alkotásukat bemutató narrációikban. A társas alkotások alkalmával gyakran egymás között sem egyeztetnek, nem beszélnek meg, vagy csak főbb pontokat rögzítenek a gyerekek – alkotásaik éppen emiatt egyediek, egyszeriek: „*Én még nem láttam nálunk gyenge táncot, gyerektől el sem képzelhetek, nincs is. Az önkifejezés öröme bármilyen eszközt virággá varázsol, a fakanálból is rügyet fakaszt*” (Kokas, 1992. 68).

Az alkotás, kitalálás és létrehozás, a gyermekalkotások születésének pillanatai a reformpedagógiai irányzatokat erősen jellemző szabad tevékenységek, amelyek mint tanulási folyamatok vannak jelen a nevelésben. Ezek történhetnek nyelvi-verbális szinten a narrációk, manuálisan a képzőművészeti alkotások, avagy fizikálisan a táncmozdulatok által. „*Vissza se tarthatnád őket, mert a tanulás a lényük, a bőrük alatt is tudásvágy bizsereg.*” (Kokas, 1992. 60). A koreográfiában, történetmesélésben vagy kézi alkotásban, rajzban való alkotás fontos eleme a Kokas-foglalkozásoknak, amely mindig szervesen kapcsolódik a hallott zenéhez. A zene és a

pillanat elillan, de az emléke, a hatása, a művek, a történetek és a meghittség, a kapcsolatok hosszú életűek, évekig kísérik az embert, mint élmény és jellemformáló erő (Kokas, 1992).

### ***Evangéliumi gyermekség***

A gyermeki lelkület evangéliumi aspektusát azért tartjuk fontosnak különálló nevelési értéként besorolni, mivel Kokas maga értelmezte hivatásának a krisztusi elvek érvényesítését a pedagógiában, és mert azt a Kokas-konceptió egyik sajátosságaként ismertük fel. Ő maga ehhez a kérdéshez igazítja minden igyekezetét, amit *A deszka galaktikája* (2002) című rövid írásában célként definiál: a felnőttekkel az ő gyermekségük megmaradt értékeit keresi, azt az emberi kvalitást, amely az üdvözülés és a Mennyeek országába való belépés feltétele.

A gyerekek kiszolgáltatottak. Ez önmagában nem hordoz értéket, mint ahogy a kicsiség vagy erőtlenség sem. Éppen emiatt vannak hátrányban Kokas szerint a kiskorúak, hiszen „*a gyerekeknek, sajnos, kicsi az esélyük. Más a szókincsük, a képi látásuk, másfajta az ismereteik. Kevés az erejük. Biztonságra és szeretetre szorulnak. Kiszolgáltatottak*” (Kokas, 1992. 24). Ebben a kiszolgáltatottságban élnek élénk őszinte önmagukat, bízva társaikban, nevelőjükben, az ő elfogadó szeretetükben. A gyerekek érzékenyek és nagyon tudnak reménykedni, „*hogyan is élhetnének remény nélkül?*” (Kokas, 1992. 33). Az őszinteség, a remény és a bizalom pedig evangéliumi értékek, Kokas pedagógiájának alfája és omegája. „*A gyermekek életében mindennél fontosabb, hogy megmutathassák igazi lényüket, felszínre hozhassák a lelkük mondandóját*” (Kokas, 1992. 48) – erre is vonatkozhat a krisztusi mondat: „*ilyeneké az Isten országa*” (Lk. 18,16).

### **6.2.3. A gyermek kapcsolati hálójának fontossága**

Több neves pszichológus és pedagógus felhívta a figyelmet a kortárs csoportok fontosságára a nevelésben, akik közül kiemelhetjük Buda Béla orvost, pszichiátert, pszichoterapeutát. A csoportdinamika, csoportkapcsolatok és közösség hatására létrejövő társas alkotás merőben eltér az egyénitől, hiszen az gyakran a személyes kapcsolatok függvénye is. A Kokas-foglalkozásokon pedig, azok jellegéből adódóan, még fontosabb a társak jelenléte, az együtt alkotás és megnyilatkozások. „*A gyermekkori csoportviszonyok rendszerint az azonoskorúak csoportjaiban, a kortárs csoportokban bontakoznak ki (...) A másik kisgyerek mindenesetre fontos utánpótlási modell és fontos önbemérési támpont a gyermekkori interakciókban (...) Az ilyen csoportokat a szociálpszichológia »összehasonlító referenciacsoportoknak«, vagyis összehasonlító vonatkoztatási, viszonyítási csoportoknak nevezi*” (Hyman & Singer, 1968. In Buda, 2005. s.p.).

A kapcsolatokra még Steinernél vagy Montessorinál is nagyobb hangsúlyt fektető Kokas egész pedagógiai koncepcióját ennek ismeretében láthatjuk tisztán – a különböző módszertani eszközök mellett ebben a művészetpedagógiai koncepcióban a társas viszonyok aspektusai, az empátia, egymásra figyelés és tisztelet játszik különösen fontos szerepet. A meghitt bizalmi kapcsolat a kritériuma a foglalkozások igazán jelentős és fejlesztő hatású eseményeinek. Természetesen fontos a zene, a tér, az ihlet pillanata is, de mindennél fontosabb a teljes jelenlét, a buberi értelemben vett *Én-Te* viszony, mert csak ebben kap értelmet az emocionalitás, a közös éneklés élménye és katarzisa, a bensőséges érzelmi kapcsolatok és a személyiségfejlődés. Ez a kapcsolat minden valódi terápia lényege. A kapcsolat, amely átlényegít és szárnyakat ad, amely segít megvalósulni és támogatja az egyént, hogy azzá válhasson, aki ő valójában (Kokas, 2002). Ennek érdekében Kokas – az alternatív pedagógiai kísérletek gyakorlatahoz hasonlóan – teljesen kiiktatta a gyerekek, illetve gyermeki alkotások kritizálását, egymáshoz hasonlítását vagy mérését és az osztályozást, de még annak a gondolatát is: „*Ez megteremti azt a légkört, amelyben a legmélyebb élményeikkel hozakodhatnak elő a gyerekek, ha akarnak*” (Kokas: *A test csak közvetítője annak, ami a lélekben zajlik*. Kokas et al., 2007).

### ***A gyermeki kapcsolatok szerepe***

„*A gyerek a mi társadalmunkban korán közösségekbe kényszerül. Anyja dolgozik, bölcsődébe hordja, amit egyik gyerek elvisel, a másik nem*” (Kokas, 1992. 29), és a társadalmi berendezkedést tekintve nincs sok esély arra, hogy ez megváltozzon. A gyermek személyes kapcsolataiban azonban ennek alapján alakulnak, és alakítják a személyiségét is. Ezért annyira fontos minden, ami az óvodában-iskolában történik a gyerek körül és a gyerekben. Fontos szocializációs folyamatok játszódnak le minden csoportos foglalkozáson: „*Megtapasztalják a társas alkotást, a közös alkotások megbecsülését és egymás kölcsönös tiszteletét*” (Kokas, 1992. 31). A társak jelenléte gyakran indirekt hatásokat vált ki a gyermekben, amely fontos része az informális nevelésnek.

A gyermek családi kapcsolatainak minősége is fontos szerepet játszik nemcsak az egyén társas viselkedésében és beilleszkedési képességeiben, de a zene iránti nyitottságában, kreativitásában, verbális és nonverbális kommunikációs készségeiben is. „*Amikor gyerekeket mentek ki a félfelügyelő táborából, percről percre megküzdök a családdal, a rokonsággal, a barátokkal és ismerősökkel látható és számomra ismeretlen tagjaival. A gyerek minden akciójában benne vannak, szerepelnek, hihetetlenül hatékonyan*” (Kokas, 1992. 39). A család, a szülők szokásrendszere, a családot jellemző igényesség, érzelmi-kapcsolati miliő a nevelés kiindulópontja – ezért támogatja Kokas a

szülők ölében, „a szeretett személy érintő közelségében” történő zenehallgatást kicsiknél (Kokas, 1992. 40). „Bowlby szerint a család a tagok egymáshoz való ragaszkodásából származó konstrukció (Bowlby, 1982.), míg Rutter a sikeres személyiségfejlődés és a pszichés egészséghez szükséges protektív, védelmet nyújtó, meghitt kapcsolatok elengedhetetlen menedékének tartja” (Rutter, 1979. In Busi, s.a. 5). A kisgyermek szülőjének táncol még akkor is, amikor a szoba távoli sarkában forog-pörög, miközben nagyon sok múlik azon, hogy mennyire figyelnek rá önfeltárulkozása pillanataiban. Azok, akiknek a Kokas-csoport az első közösségélménye, a védelmet nyújtó megértésbe kapaszkodnak, mások hancúrozáshoz keresnek társakat, barátságokat szőnek, kiélik zaklatottságukat, bevonják a többieket saját történeteikbe – mindezt a csoport, a társak és kapcsolataik révén. „Drága ajándék-percek ezek, értékük felbecsülhetetlen, mert a gyermekek szabad tánca mindig megmutatkozás, legalább egy villanásnyira” (Kokas, 1992. 40).

### ***Gyerek és iskola – az iskola szerepe a gyermek életében***

A korabeli oktatási rendszer valós tükrének számít, amit Kokas az iskolai ének-zeneórák értékelése rendjén elmond: „Az iskolai tananyagban adagolt zenehallgatási darabok ezért indulnak behozhatatlan handicappal, és a versenyben lemaradva tanulási anyagként sínylődnék, kötelező zenék, más kötelező tárgyak közt, osztályteremben, amit kevesen szeretnek, padban ülve egymás háta mögött, tanári felügyelet mellett, megadott megfigyelési szempontok megfigyelésével, osztályzattal. Többnyire recsegő gramofonról, silány hangszóróval, másodrendű minőségben” (Kokas, 1992. 26). Ez a rendszer több szempontból kedvezőtlen feltételeket nyújt az individualizált személyiségfejlesztéshez, amelynek eredménye a gyerekek sajátos, egyéni személyiségjegyeinek elhomályosodása, eltűnése, a kreativitás visszafojtása, elsilányosodása, az információalapú oktatás térhódítása, a művészetek és a művészeti nevelés háttérbe szorulása a közoktatásban. Ezekről a gyermeki megnyilvánulások is tanúskodnak, amelyek már óvodás korban felfedezhetők, és kisiskolás kortól egyre hangsúlyosabb hatással bírnak. Ezek ellen a káros hatások és élmények ellen harcolt Kokas minden lehetséges eszközzel, de különösen a zene és mozgás általi önkifejezés, azaz a zenére történő asszociációk által.

Az iskola másik csapdája a versengést, rivalizációt elősegítő osztályozási mód. „Az iskolában, óvodában azonban mindenütt folyton versengeni kell. Akad gyerek, aki bírja, hogy szüntelenül másokhoz mérjék. De ha kibírja is, sosem ragyog fel a személyisége. Megszokja, hogy az értéke csak másokhoz viszonyítva mérhető, számokban” (Kokas, 1992. 31). Kokasnál tehát nincs osztályozás, se verseny, se számonkérés, se megszegyenülés. „Heti egy délután két óra hosszat

*úgy élnek, hogy nem kell magukat mércéken bizonyítaniuk. (...) Ha vendégként iskolába belépek, az osztályban vigyázzban állnak, és úgy köszönnek, hogy az arcukra csak a kötelesség simul*” (Kokas, 1992. 34).

A gyakorlott nevelő messziről felismeri az osztály számkivetettjét, aki nem mer megmutatkozni, előállni, hiszen az osztályban is mindig kinevetik, félresöprik, tanára sem bízik benne. Látja a különbséget a szabadnak nevelt, illetve elvárásokkal terhelt gyerekek megnyilvánulásaiban, „*gyakorlóiskolás gyerekek nem is vetnek fel új ötletet, tapintatuk óvja az óra sima menetét*” (Kokas, 1992. 54). A gyerekek merevségének, félénkségének feloldásán dolgozik Kokas, amelyre a csoportos zenés foglalkozások különösen alkalmasak, az együttes alkotás, a társas kapcsolatok, az interakciók és az elfogadás pedig kiváló eszközök erre.

#### **6.2.4. A nevelés lehetősége és meghatározottsága**

Mivel Kokas eszmerendszerében a nevelés nem hagyományos értelmű fogalom, hanem a személyiség fejlesztését célozza meg, értelemszerűen a személyiség- és képességfejlesztés lehetőségeit és korlátait próbáljuk összefoglalni ebben az alfejezetben. A Kokas csoportjaiban is megnyilatkoztak a gyermeki feszültségek és agressziók durvaság és figyelmetlenség formájában, amit valamiképpen oldani kell ott is, ahol a tiltás és büntetés elfogadhatatlan nevelési mód. Ilyen esetekben is a zenét hívta segítségül Kokas, olyan helyzeteket teremtve, amelyek pozitív társas magatartást erősítettek meg a zajongókban is. Teljes meggyőződéssel vallja, hogy „*Addig csapnak csak felfordulást, amíg ráébrednek, milyen öröm az értékes mozgás és hangzás, amíg felfedezik magukon, tulajdon testükön, hangjukon, hogy képesek a szépség létrehozására*” (Kokas, 1992. 57). Mondhatnánk, hogy könnyen megvalósítható cél ez zenekedvelő, szociábilis gyermekek közösségében, ha nem tudnánk Kokasról, hogy a legnehezebb gyerekcsoportokat is elvállalta, nevelőintézeti gyerekek között is tanított saját módszere alapján. Kokas az ilyen gyerekeket nem rizikóforrásnak, hanem „kiaknázatlan kincsesbányának” tekintette (ld. Pusztai, 2020).

A Kokas-módszer mozgásos elemei több vonatkozásban is eltérnek az euritmia Dalcroze vagy Steiner féle gyakorlatától, a mozdulatkompozíciók ugyanis jelen vannak, de irányítás-mentesen és nem a testi-fizikai, hanem az éneklődés érdekében (Kokas, 1998). Ilyenként terápiás hatása kimutatható, és bár használja a mozgásimprovizációt és a zenét, mégsem táncterápia, nem a testtudat alakítását szolgálja, nem pszichodramatikus gyógy mód (nincs is minden tánc esetében történet, gyakran téma sem), nem zenés dramatizálás (Kokas, 2002), nem instrukciókra épít, nem követik pszichoanalitikus csoportos beszélgetések, nem(csak) kapcsolati problémákkal küzdő

egyénéből áll a célcsoport<sup>147</sup> és nincs ritmusérzék-fejlesztés. Kokasnál a kulcsszó: dallami-ritmikai-dramaturgiai, kötöttség nélküli mozdulatok és történet. „*A Kokas-pedagógiában az a különleges, hogy a mozgást, a testtudati megismerést használja fel a mély zeneértéshez vezető úton*” (Vass & Deszpot, 2018. 243). A tánc tehát úgy jelenik meg a Kokas-pedagógiában, mint amely meghitt kommunikáció a hallott zenével.

### ***Csecsemők és a zene***

A Kodály zeneértelmezésével és nevelési meggyőződésével való kapcsolópontok közül egyik legfontosabb az, ahogyan Kokas a magzatkori zenei élményekről ír (ld. Kodály, 1941/1982. I.). „*Ahogy a testük átveszi a zene rezgéseit, spontán mozdulataik születnek. Anyjuk méhében hasonlóképp történhet. Mivel odabenn teljes védettségben élnek, kellemes közegben, lágy folyadékban, a zenei mozgás nagyon szép emlékekhez fűződhet. Ezért olyan végtelenül fontos, hogy ott milyen rezgésekben részesülnek*” (Kokas, 1992. 19). Mindketten fontosnak tartották a magzat- és csecsemőkori zenei nevelést, hiszen az emberi sejtek is átveszik a zenerezgéseket, nemcsak a fül, de a test is közvetíti a hanghullámokat és azok hatását, a magzat pedig egyértelmű üzenetekkel, mozgással válaszol a zenei ingerekre. Minden bizonnyal más gyöngéd reakcióval is jelez, amelyeket az anya nem érzékel. „*Civilizációs berendezettségünkben még kevés figyelmet szentelnek a magzat zenei életének, a zenére adott válaszainak. (...) Bizonyos, hogy a csecsemő a megszületése körül is hangimpulzusokat vesz fel, amelyekre mozdulataival is reagál. (...) A családban átélt zene a foganás percétől hat. Segít vagy rombol, minden megszólaló ütemmel*” (Kokas, 1992. 26).

### ***Sérült gyerekek***<sup>148</sup>

Egyre nagyobb teret hódít az inkluzív nevelés, amelynek aktivistái éppen az alternatív és reformpedagógiák képviselői, módszereik, eszközeik és nevelési koncepciójuk nagyban segítette a lemaradottak, hátrányos helyzetűek, tanulásban akadályozottak, fogyatékkal élők felzárkózási esélyeit. Ebbe a sorba tartozik a Kokas-pedagógia is, amely sok esetben terápiás hatású, és ez az aspektusa akkor vált a leginkább nyilvánvalóvá, amikor Kokas a csoportjaiba fogadott szokatlan viselkedésű, zárkózott, mozgássérült vagy vak gyerekeket is. A legszebb példája ennek a korábban már emlegetett Kemény Ágnes, akit a gyerekek Nádtündérnek neveztek át, aki

---

<sup>147</sup> Ld. a Magyar Mozgás- és Táncterápiás Egyesület honlapját: <https://mozgasterapia.net/>

<sup>148</sup> Ld. Székely, 2020b.

gyakori látogatója volt a zenés foglalkozásoknak, és aki egészen különös módon táncolta el átváltozásait a zene hatására: ujjáival, hiszen más testrészét nem tudta mozgatni (ld. Kokas, 2009; Marton-Dévényi, 2010). Ez azonban nem zárta ki őt a Kokas-óráról, hiszen „*céljainkat elérhetjük gyengén, ügyetlenül, nehézkesen, töredékesen, részlegesen, sérülten mozgó testtel, akár bénán is. Ihletett táncok születtek egyetlen ujjal. Azzal mozgunk, amivel rendelkezünk és amit éppen mozgatni szeretnénk. De ha nem kívánunk mozogni, tökéletes mozdulatlanságban, belülről is táncolhatunk*” (Kokas, 1992. 16). Küldetésüket, amiért erre a földre jöttek hiányos, sérült testben is elvégezhetik, hozzátehetik a teremtéshez azt, amit helyettük senki más nem tehet hozzá, és ezt a hivatást testük tökéletlensége ellenére megvalósíthatják (ld. Kokas, 1992). A társak pedig mérhetetlen empátiával segítik, támogatják, pótolják ki a születési hiányosságokat, ráadásul mindig rugalmasan fogadták a szokatlant és az eltérőt sajnálkozás, megvetés és iszonyodás nélkül. „*Felnőttek rettegnek, sajnálkoznak mozgássérültek közelében. Gyerek, nálunk, soha*” (Kokas, 1992. 104). Az empátia magasiskolája ez ép gyerekek számára. Ahogy Kokasnál megjelenik a mozgásmentes tánc, hasonlóan Augustinus hangtalan éneklést említ: „*A hangokat is előidézhetem, ha tetszik, s meg is jelennek rögtön, sőt énekelhetek is, amennyi jól esik, pedig nyelvem sem mozdul, gégém sem rezdül...*” (Augustinus, s.a. 258).

Vegyes életkorú csoportokban dolgozni nagy kihívás és próbatétel minden pedagógus számára, hiszen a hatások és kölcsönhatások variációi szinte végtelenek, a gyerekek temperamentuma, mozgás- és csendigénye, tempója és kommunikációs képességei erősen eltérőek, viszont a csoportfoglalkozások előnyei is többértékűek: a közös hangzás, együttes mozgás és társas kapcsolatok megannyi pozitívuma a közösségben folyó fejlesztésnek (ld. Kokas, 1992). Az inkluzív nevelés híveként Kokas is a másság értéként való kezelésére biztatott, amely a befogadók empátiakészségét pozitíven befolyásolhatja, a befogadottaknak pedig új esélyt ad: „*A nem-tradicionális hallgatókat általában is jellemzi, hogy a hallgatótársaik közé való beágyazódás döntő módon befolyásolhatja tanulmányaik eredményességét*”<sup>149</sup> (Pusztai, 2020. 251).

### ***Negatív gyermeki habitus***

Nemcsak kíváncsi megnyilvánulásokról számol be Kokas, de a realitás ábrázolásának igényével beszámol arról is, hogy a foglalkozásain gyakran viselkedtek a gyerekek figyelmetlenül,

---

<sup>149</sup> Nem-tradicionális hallgatók a szakirodalomban: az SNI és BTMN – beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók, nőhallgatók, alacsony státusú családból származók, kisebbségi etnikai és vallási-felekezeti csoporthoz tartozók, tanulmányaikat nem az érettségi után kezdők, családfenntartók, a munka mellett tanulók (Pusztai, 2020).

bántó vagy agresszív módon. Vannak gyerekek, akik önvédelemből zárkoznak el a felnőttek közléseitől, és ennek jelzés értéke van: a viselkedészavarok a kapcsolatok megromlását jelzik. Az ilyen gyerek *„védekezésül megsüketíti magát, csak azt hallja, amit muszáj hallania, így marad életben”* (Kokas, 1992. 39). Az egyiptomi gyerekek látványa, akiknek arcát legyek lepték el, fontos felismerésekre juttatták Kokast, aki ezt a képet átvitt értelemben a gyermeki lelkekre vetítette, így a legyek a lélekre telepedő szenny jelképei lettek: *„Arcbőrüknél sokkalta érzékenyebb felületre tapadnak, annyiszor, hogy már nem hisznek az elhességükben. Nehéz a lázadó gyerekek sorsa, még nehezebb a belenyugvóké. A legyeket, sajnos, meg is lehet szokni”* (Kokas, 1992. 24). Ezzel a plasztikus képpel Kokas a nevelőknek a gyermeki lélek ápolásában betöltött szerepére és feladatára hívja fel a figyelmet, hogy a szellemi piszok, a felnőttvilág maszata – amely legtöbbször az emberi sző és érdektelenség, a kommersz zene és a szeretetlenség – ne ülepedjen lelki arcukra, és fényhez juthassanak (ld. Kokas, 1992). Ők ugyanis tehetetlenek és kiszolgáltatottak a felnőttek világában. *„A gyerekek nem születnek gyűlölettel. (...) Segítségre szorulnak. Fürdőre. Átváltozásra”* (Kokas, 1992. 25), hiszen *„a gyermek annyira ki van szolgáltatva környezetének, amennyire csak kiszolgáltatott lehet. A gyermek beleszületik felnőtt világunk ellentmondásos létmódozataiba”* (Nyíri, 1984. 659).

A zenére alkotott improvizációs táncok ilyen átváltozássá, tisztogatássá válhatnak, amikor a lelki mondanivaló a felszínre kerül és a szorongás oldásával elpihenhet a lélek. Az olyan gyerek, aki nem szerette a nevét és nemhogy énekelni, de megmondani sem akarta, mert a nevét gyakran szidalomként mondták az iskolában, nehezen nyílt meg Kokas csoportjaiban is, sok idő és türelem kellett, hogy zártsága valamennyire oldódjon és a csoportfoglalkozásokon részt vegyen. Sőt volt olyan is, aki zárt maradt, és menekült a megnyilatkozás és alkotás minden lehetőségétől (Kokas, 1992).

A katarzis élményével ható gyermektörténetek sem voltak mindennaposak, sőt olyat csak kivételesen bátor és kreatív gyerekek hoztak, akik mertek önállóan gondolkodni, a megszokottól elrugaszkodni, tehát alkotni. *„A többi azt mondja, amit tőle mindenütt várnak, amiért dicsérik, jutalmaznak: a felnőttektől tanultakat. (...) sajnálatos módon félelmetesen rövid idő alatt leszoktathatók a szellemük, a szabad ítéletük, önálló gondolataik és alkotó képzeletük használatáról”* (Kokas, 1992. 60).

Sok és változatos gyermeki elakadásról számol be Kokas a zenei-dramatikus táncok és képzelt történetek leírásaiban (ld. Kokas, 1992; 1998; 2012), olyan gyerekekről, akik saját feszültségükből nem tudtak feloldódni, akik némán és nagykabátban a szobasarkokba húzódva, székkarfába

kapaszkodva leskelődtek, máskor ideges, a család szétszakadása miatt szorongó gyermekvallomásokról ír, az anyai biztonság hiányát szenvedő, önmagukat kereső, magányos gyerekekről. Úgy viszonyul hozzájuk Kokas, hogy agresszivitásuk, indulataik kiélése helyett a személyiségükben rejlő szépségeket, élményeket idézzék fel és éljék át. *„Persze agresszív indulat van, valóságos. A gyerekeket megalázzák, félretaszítják, folytonos versengésekben egymáshoz mérik, untatják, elárasztják félelmekkel és lekötözik gátlásokkal. Önkifejező mozgásaikkal ezekről az érzelmekről adnak hírt”* (Kokas, 1992. 41). Ezt az értékrend-alakítást is felvállalta Kokas a gyerekcsoportokban, hogy megértéssel, pozitív megerősítéssel, szelídséggel és türelemmel a rendetlenkedők, lemaradottak, illetve fekete bárányok számára is nyíljanak új távlatok képességeik felfedezésére (Kokas, 1992).

#### **6.2.5. A nevelés alapkategóriáinak összefüggései – lényege, célja, etikai jellege**

Éppen ebben, különösen a rendetlenkedők, lemaradottak, fekete bárányok számára nyújtott kiteljesedési lehetőség biztosításában rejlik a Kokas-pedagógia egyik nevelési célja: a különböző affektív-szenzomotoros-szociális-verbális képességek, a kreativitás és a személyiség fejlesztésére nyújt lehetőséget az interaktív zenés tevékenységek, a mozgásos asszociációk, az improvizációs tánc, a képzőművészeti alkotás, tehát komplex művészetpedagógia által. *„Szabad dramatizálásaik új távlatokat nyitnak, képességeiket felfedezik, és megváltozott csoporthelyzetükben nem szorulnak többé a rendetlenkedés silány mámorára”* (Kokas, 1992. 57).

Abban, ahogy a zene és ének hatásáról gondolkodik Kokas, valóságos egyezés van Augustinus több, mint másfél évezreddel korábban született *Vallomása* között: *„Megfigyeltem, hogy a szent igék ének formájában bensőbben és igazabban lendítik, tüzelik lelkemet a jámborságra, mint ének nélkül; – továbbá, hogy lelkünk különféle érzéseinek más-más kifejező módja van hangban és énekben, s ez a mód valami titkos rokonság erejében az érzelmeket elő tudja idézni”* (Augustinus, 397k./s.a. 287. Ld. Kokas, 1992).

Pilinszky János publicisztikai írásaiban gyakran említ a kokasi gondolatvilággal és isteneszménnyel rokon eszmefuttatásokat, *A Szentírás margójára* írt elmélkedésekben megfogalmazott gyermekszemlélet a Kokas-szövegek gyermekképét idézik: *„A gyermekek az ábrándok teljességében élve tudják magukat oly alázatosan kiszolgáltatni a pillanatnak. Az ő belső világukat még nem parcellázta fel, szabdalta szét a személyes érdek, ezért lehetnek birtokosai mindennek! Ezért érezhetik magukénak az egész teremtetett világot. »Szegénységükben« övék minden, amit kezükkel elérnek, s az is, amit el se érnek: a teljes égbolt, a csillagok minden*

ragyogása. Milyen szánalmas hozzájuk viszonyítva a felnőttek, s kivált a gazdagok birtoklási vágya...”; „... a felnőtttség talán nem is más, mint a világ lassú és fokozatos elvesztése” (Pilinszky, 1993. I. 236).

Buber misztikus ember- és gyermekértelmezése ugyancsak közel áll Kokas felfogásához, mindketten az ember személyes Isten-kapcsolatát hangsúlyozzák, sőt erre építik fel egész eszmerendszerüket: „A gyermek születés előtti élete tiszta, természetes összekapcsolódás, egymás felé áradás, testi kölcsönhatás; (...) az anyaméhben az ember tudja a mindenséget, a születéssel pedig elfelejti. S ez az összekapcsoltság titkos vágyképként vele marad” (Buber, 1923/1994. 31). Az, amit Buber a művészeti nevelésről és a gyermek fejleszthetőségéről mond, egybeesik nemcsak Kokas, de ugyanakkor Kodály, sőt Montessori nézőpontjával is, miszerint elemi szinten minden emberben jelen van a rajzolás vagy zene iránti érzékenység képessége, amelyek fejlesztése a személyiség nevelésének alapköve a gyermeki öntevékenység által (Buber, 1953/1990). Pilinszky is hasonlóképpen vélekedik a gyermekről, és hozzá kapcsolódva a nevelés etikájáról: „Van a gyermeknek valami sajátos tudása, amit később elfelejtünk, mintegy visszahelyezünk Isten kezébe” (Pilinszky, 1993. II. 187-188). A gyermek tehát egy egészen különleges spirituális érték és gazdag belső világ birtokosa, akinek „»még semmit sem kell a múltjából letagadnia«, a gyermek Nietzsche szerint »szent igentmondás« és »beleegyező bizakodás«” (Nyíri, 1984. 655). Kokas szándéka pedig ennek a szunnyadó gazdagságnak a szóra bírása, felébresztése és megszólaltatása minden lehetséges eszközzel test és lélek nyelvén, a művészet segítségével, amely „a teljesség lélegzetvétele” (Pilinszky, 1993. II. 189).

Mindezek alapján megállapíthatjuk, hogy Kokas eszmerendszerében a nevelés nem hagyományos értelmű fogalom, hanem a személyiség fejlesztését jelenti, amely magába foglalja annak szakrális és misztikus jelentéstartalmát is, és amely arra törekszik, hogy ne csak az evilági élet szépségeire tegye fogékonnyá a gyermek személyiségét, hanem a transzcendentális dimenziók felé is kinyissa azt.

A kokasi nevelésfilozófia lényegét a fentiek értelmében így fogalmazhatjuk meg: empátiára, teljes odafigyelésre való szoktatás által zeneértő, a másságot, a fogyatékosságot, társait és önmagát elfogadó, kreatív egyének fejlesztése. Ennek eszköze a személyes kapcsolatokon alapuló, élményközpontú összművészeti, de elsősorban zenei foglalkozások. Művészetek és különböző kreatív-inspiratív tevékenységek összekapcsolása révén hatékonyan érvényesíthetők a készségek és foglalkozások egymást erősítő-fejlesztő hatása, sőt a nem zenei képességek fejlesztése is, azaz a transzferhatás. A zenei-művészeti nevelés, amint korábban részletesen kifejtettük, bizonyítottan

segíti a gyerekek matematikai-számolási, olvasási, helyesírási, kommunikációs készségeinek a fejlődését is, tehát holisztikusan formálja a személyiséget (ld. Kokas, 1972).

### **6.3. A kokasi gyermekkép sajátosságai**

Amikor Kokas Kodály hívására Amerikába került, számos olyan könyvet megszerzett és elolvasott, amelyek gyakorló tanárok újító kezdeményezéseiről, reformkísérleteiről szóltak. Ilyen vonatkozásban Kokas nyitottabbnak és integrálóbbs szemléletűnek mutatkozott, mint mestere, Kodály. A külföldi tartózkodás évei alatt megszerzett olvasottságának köszönhetően Kokas írásaiból kirajzolódik egy árnyalt, jól körvonalazható gyermekkép. Hasonlóan árnyalt gyermekképet Kodály munkáiból nem tudunk felfejteni. Igaz, hogy Kodály maga sosem dolgozott úgy az iskolai gyakorlatban, ahogyan Kokas, de így is közeli tapasztalatokat szerzett a gyermeki életvilágról és gondolkodásról.

Kutatásunk egyik fő célja Kokas vallásosságának és gyermekképének definiálása és elhelyezése az életműből kiemelt, a gyermekszemléletre és gyermeki identitásra utaló szövegek elemzése által. Az istenkép mellett a nevelőkép dimenziók és a gyermekfelfogás jelentik a kokasi nevelésfilozófia alapjait, amelyből egy szeretet-kapcsolatra és személyiségfejlesztésre épülő pedagógiai metódus bontakozik ki. Mindezek alapján ezt a pedagógiát besoroltuk a késői reform- és alternatív iskolák sorába – szellemisége és elemei ugyanis azokkal közös gyermekszemléletből indul ki, azaz evangéliumi, humanisztikus, pozitivist és perszonalista emberfelfogásból, amelyhez társul a művészeti foglalkozások sokszínű, komplex alkalmazása. Elemzésünk során egyértelművé vált, hogy Kokas ember- és istenfelfogása egységet alkotnak, az embert és gyermeket ugyanis transzcendens perspektívából szemléli, gyermekképe tehát bibliai alapokon nyugszik, amelybe idealisztikus és romantikus elemek is keverednek. Ezáltal egyrészt analógia fedezhető fel a 19-20. században elinduló reform- és művészetpedagógiák és a Kokas-módszer gyermekfelfogása között, amelynek értelmében rokoníthatók egymással.

Kokas nem úgy beszél a gyermekkorról, mint ami a felnőttkor előtti hiányállapot szakasza, vagy mint ami a későbbi autonóm életfázisok kialakulásának ideje. Sőt nem ószövetségi, sokkal inkább jézusi szemmel néz a mindenkori gyerekekre, minden megnyilvánulásából felsejlik a gyerekek iránt érzett alázatossága és együttérzése. Nem általánosít, minden gyermekről egyénként gondolkodik, elszakadva a társadalmi korok gyermekértelmezési divatjától. Előtte mindenki egyszeri önmaga – nemétől és etnikumától, nyelvétől és megjelenésétől függetlenül.

Kokas – miként korábban kifejtettük – világszemléletéből és gyermekközpontúságából következően a kreativitásra, emberi kapcsolatokra, elfogadásra, egymásra figyelésre épülő pedagógiát alakított ki, amelynek legfőbb aspektusa a reformpedagógusokra oly jellemző gyermekközpontúság mellett a kreativitás- és személyiségfejlesztés, eszközei pedig a művészetpedagógiai elemek, legfőképpen a zene és a tánc.

Elemzésünk alapján elmondhatjuk, hogy Kokas szövegeinek gyermekképe nemcsak a reformpedagógia képviselőinek meggyőződését idézi (ld. Rousseau, Key, Rogers és a „hetekként” említett pedagóguscsoport írásait), de szavai intertextuális utalások révén felidézik Jézus tanítását is a mindenkori gyermekről. Emellett a kiválasztott szövegkorpusz elhelyezhető egyes egzisztencialista és misztikus gondolkodású teológusok és filozófusok gyermek-konceptiója mellé is, ezáltal tere nyílik a tágabb párhuzamállításnak. Ilyen értelemben Kokas megállapításai nem originális és nem merőben újszerű gondolatok, újszerűsége abban áll, hogy ő ezeket a korábban megjelent eszméket (ld. a nevelő a „tanítvány tanítványa”, idealisztikusan gazdag gyermekvilág) sajátosan ötvözi a keresztyén értékrenddel, és ezt a pedagógia-szemléletet innovatívan egyesíti a művészeti nevelés elemeivel, amelynek teleológiája a spontán alkotásra és önközlésre épülő személyiségfejlesztés.

Kokas idealizált értelemben, mintegy a felnőtttség ellenpólusáról beszél a gyermekről és gyermekkorról – ebben is megragadható pedagógiájának romantikus jellege. Míg – Kokas meglátása szerint – a gyermekek érzékenyek a spirituális tartalmakra, addig a felnőttek többsége fokozatosan érzéketlenné válik a lelki-spirituális tartalmak iránt, s figyelmük a materiális értékek felé fordul. Kokast éppen ezért foglalkoztatja a kérdés: hogyan lehetne a gyermekeket olyanná formálni a művészet eszközeivel, hogy felnőttkorukban is megmaradjon a lelki-spirituális nyitottságuk, fogékonyságuk. *„A gyerekek nem akarnak hozzánk hasonlítani – talán akarnának hozzánk hasonlítani, igen, szegények, mert kénytelenek, mert mindig arra nevelik őket, hogy olyanok legyenek, mint mi. Pedig ők nem olyanok, meg nem is lehetnek olyanok..., hála Istennek is, hogy nem olyanok! Mindegyiknek valamilyen sajátos szépsége és egyénisége van, és a szépsége és egyénisége bontakozik ki”*<sup>150</sup> (Kokas. In Fogas, 2005).

Gyermekközpontúsága értelmében nyilvánvaló, hogy Kokas számára meghatározóak a gyerekek élményei, a létrejött alkotások, a társak jelenléte, a megerősítés és az önbizalom, de sohasem öncélúan, hanem az egyén személyiségfejlődése értelmében. Ilyenként a kokasi pedagógia hangsúlyában tér el Kodály zeneértelmezésétől, aki a zenét elsősorban értelmi oldalról

---

<sup>150</sup> Ld. 8. sz. Mellékletet.

közelítette meg, jóllehet Kodály is beszél a kóruséneklés közösségteremtő szerepéről és az örömeéneklésről, mint élményforrásról.

Kokas írásai, egész életműve érzékletesen tükrözik felfogását a gyermeki habitusról és lélekről, ugyanakkor nevelési céljairól, elveiről, sőt a nemkívánatos gyermeki viselkedésformákról, azaz a nevelés meghatározottságáról is. Pedagógiáját – az írásaiból körvonalazódó gyermeknevelési elvek alapján – a kreativitás mellett kooperatív, kompetencia-alapú és élménypedagógiai aspektusok jellemzik, ugyanakkor – a sérült és fogyatékkal élők befogadása alapján – inkluzív jellegű pedagógia (ld. Kokas, 1992). Ezek a jellemzők Montessori pedagógiájára is érvényesíthetők, aki éppen a lemaradott és marginalizált gyerekek fejlesztésére alakította ki módszerét (Stein, 2015).

Az interperszonális kapcsolatok fontosságának kokasi hangsúlyozása megegyezik Buber pedagógiai nézeteivel (Buber, 1990), aki valódi kapcsolatok és párbeszéd nélkül egyenesen lehetetlennek tartott minden szintű nevelést (Leach, 2018). Ez a dialógus- és perszonalista filozófia a demokratikus tanulásszervezési mód és iskolai környezet bevezetésére volt nagy hatással. Kokas és Buber egybehangzóan úgy vélik, hogy a valódi személyiségformálás alapja a növendék és a nevelő közötti hiteles, kölcsönös bizalmon és tiszteleten alapuló párbeszédes kapcsolat, amihez elengedhetetlen, hogy a tanító a tanuló szemszögéből nézze és lássa a folyamatokat (Leach, 2018). „Az a nevelés, mely megérdemli ezt a nevet, lényegileg a jellem nevelése. A valódi nevelő ugyanis nemcsak neveltjének egyes funkcióit tartja szem előtt (...), hanem mindenkor az egész emberre figyel, mégpedig mind jelenlegi életkörét alkotó tényezőiségei, mind az azt fémjelző lehetőségei szempontjából, hogy mivé is válhat” (Buber, 1990. 407).

A vallásos meggyőződés az ember döntéseit és társadalmi szerepvállalását, illetve magatartását és az inkluzív szemléletet erősen befolyásoló tényező (ld. Tomka, 2010. Pusztai, 2020), ezért különösen fontos a spirituális komponens figyelembevétele a nevelésméletek értékelése rendjén. Kokas gyermekképét az Újszövetség és Augustinus lelkiségéig vezettük vissza, Augustinus és Kokas ugyanis az intertextuális bibliai utalások alkalmazása szempontjából hasonló módon járnak el: szövegeikbe oly szervesen illeszkednek az Igei parafrázisok, hogy azok szétválaszthatatlanul eggyé olvadnak (ld. Augustinus, 397k./s.a.; 6.3. fejezet). Így jelenik meg „az Isten országa a gyermekeké” gondolatmotívum Augustinusnál, Pilinszky-nél és Kokasnál is – mintegy gyermekképük kiindulópontjaként, jóllehet mindhárman más-más mozzanatát emelik ki annak: „Valóban, királyom, mikor azt mondtad: »Ilyeneké a mennyek országa« (Mt. 19,14), az alázatosság szimbólumát állítottad elénk a kisgyermek alakjában” (Augustinus, 397k./s.a. 48).

Éppen a teljes önátadásban és a pillanat jelen idejű megélésében áll a gyermeki és felnőttlét közötti legmélyebb különbség (Réz, 2000), a gyermek ugyanis meri elveszíteni magát a játék folyamatában, mintha az örökkévalóság állna rendelkezésére és örök jelenben él, ez pedig a felnőtttség hiányértéke. „*A gyerek (...) a létét jónak, szépnek és ingyenesnek érzi. Ajándéknak*” (Pilinszky, 1993 I. 84). „*A gyermeket még nem lepi el a dolgok sűrűje, az öregeket már nem. Ami a kettő között van, az az élet rendje*” (Pilinszky, 1993. I. 256).

Emellett jelenik meg a szakrális tartalom és vallásos jelleg a gyermeki lelkek és produktumok síkján. A gyermekkornak ilyenfajta glorifikációja tehát a reformpedagógusok első generációjával rokonítja Kokast, aki pedagógiájával kimenekítette a gyerekeket a mindennapok forgatagából egy valóságos békeszigetre, a zenés együttlétek képzeletbeli világába. Eközben Kokas élete végéig a némethi „örök gyermek” típusának képviselője volt, Németh gyermekképe ugyanis árnyaltabb és integráltabb volt Kodályénál. A gyermeki ártatlanság és a gyermekkor értéktelítettsége felől szinte meggyőződéssel valló gondolkodók, reformpedagógusok mellé soroljuk Kokast, sőt ilyen értelemben Pilinszky-t is. Ebben azonosítottuk a gyermekképet érintő párhuzamokat kettejük életművében. Így ír Pilinszky a gyermekek „ittlétéről”: „*Láthatóan még nincsenek itt egészen. Tájékozatlanabbak, súlytalanabbak, ártatlanabbak még nálunknál. Titokzatos módon többek és kevesebbek. Még inkább tartoznak a világmindenséghez, mint a földhöz. Ártatlanságukban mindentudás szunnyad, gyengeségükben a mindenség súlytalan ereje*” (Pilinszky, 1993. II. 12). A gyermekkor glorifikációját tehát közös elemként azonosítottuk Kokas és Pilinszky írásaiban.

Kokas felfogása szerint a nevelés rácsodálkozás: szinte szakrális, a hétköznapiakból kiemelő, az anyagi világból felemelő tevékenység. Ő nem kívánja tudni – ami a nevelés kezdetén felfejthetetlen cél –, hogy mivé kell alakulnia a gyermekeknek, a nevelés Kokasnál nem egy közösen ismert életcél elérése, hanem közös keresésre indulás. A Kokas-pedagógia teret nyit a gyermekek sajátos ütemű, maguk által választott iránynak és fejlődésük céljának.

Mindaz pedig, ami különbségként definiálható Kokas és az említett pedagógiai gondolkodók felfogása között, szoros kapcsolatban áll az istenreprezentációkban fellelhető eltérésekkel – Steiner teozófia és antropológia alapú gyermektanától esszenciális eltéréseket mutat, a reformpedagógusok gyermekképe viszonylatában pedig Kokasnál sokkal erősebb a transzcendens aspektus, azaz explicitebb a vallásosság a spiritualitásban. Kokas gyermekképe egyértelműen bibliai alapú, és ennek a dimenzióknak<sup>151</sup> fontos, sőt elsődleges szerepe van a Kokas-módszerben, már annak

---

<sup>151</sup> Erről tanúskodnak pl. Kokas és a gyerekek beszélgetésének témái, a választott zenei anyag, a foglalkozások szakrális terei és helyszínei stb.

létrejöttében is. Következésképpen kimondhatjuk, hogy a felsorolt neveléstudományi koncepciókon túlmenően Kokas a gyermeki lét aspektusaihoz az evangéliumi lelkületet is hozzáveszi<sup>152</sup>, amely aspektus gyermekértelmezésének sajátos szint kölcsönöz.

## 7. ÖSSZEFOGLALÁS

### 7.1. A kutatás bemutatása

Kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy Kokas Klára (1929-2010) zenepedagógus, zenepszichológus komplex művészetpedagógiai módszerét, illetve neveléstudományi meggyőződését elhelyezzük olyan alternatív nevelési koncepciók viszonyrendszerében, amelyek művészetpedagógiai elemek beiktatásával képzelik el a személyiségfejlesztést. Ebből kiindulva pedig a kokasi lelkiesség és gyermek-koncepció elemeit vizsgáltuk, azaz Kokas vallásosságát és gyermekképét. Abból a meggyőződésből indultunk ki, amelyet Nyíri így fogalmaz meg: „*Az ember önmagát – végső soron – csak az abszolút és személyes, isteni létalapra irányuló transzcendens kapcsolatából értheti meg*” (Nyíri, 1984. 652), azaz létünk, emberségünk isteni meghatározottságú, a nevelés, személyiségfejlesztés, terápia és emberi kapcsolatok tehát a szellemi-spirituális dimenzió integrálásával válhatnak teljessé, hatékonyá és valódivá. Az alternatív- és reformpedagógiai képviselők írásai és módszertani elképzelései ennek mentén születtek, Kokas életművének kutatása pedig arra a következtetésre vezetett, hogy az ő egész életének, műveinek és pedagógiájának centruma és legfontosabb eleme az ember isteni meghatározottsága. Az életreform-mozgalom és reformpedagógia más képviselői – Steiner és Montessori mellett például Madzsar Alice, Szentpál Olga és Dienes Valéria – is fontosnak tartották a lelki tényezőt (Boreczky, 2021), Kokas azonban nem hajlott sem a miszticizmus, sem a gnoszticizmus, az ezoterika vagy az antropozófia túlzásai felé.

A Kokas-életműből célszerűen kiemelt írások, melyek kutatásunk alapját képezik, nem tükröznek egy egységes, a kokasi vallásosságot érintő rendszert, célunk elérése érdekében kénytelenek voltunk tehát ebből a töredékes és fragmentált szövegtömbből vonni le következtetéseket. Így jutottunk el arra a felismerésre, hogy Kokas a korabeli marxista esztétika egyeduralkodó mimézis-felfogásával szemben a művészet lényegét a teremtésben, a

---

<sup>152</sup> *A deszka galaktikája* című rövid írásában (Kokas, 2002), valamint *A zene felemeli a kezeimet... Kokas Klára gondolatai a tanításról...* című interjú-filmben (Fogas, 2005) személyes vallomásként, hangsúlyosan jelenik meg ez a gondolat (ld. 8. sz. Melléklet).

személyiségfejlesztés kulcsát pedig a spiritualításban látta. A romantika művészetfelfogásával megegyezően pedig úgy tekint az alkotási folyamatra, hogy abban Isten teremtő ereje jelenik meg és az emberi lét nagy kérdései nem válaszolhatók meg a transzcendens komponens figyelmen kívül hagyásával. Ez a világszemlélet alapozza meg Kokas gyermekképét, pedagógiai felfogását és módszerét, amely a szakrális tartalom, a gyermeki létmód glorifikációjának hangsúlyozása révén a reformpedagógia első generációs képviselőivel rokonítja őt.

A zenepedagógiai módszerek legtöbbje a zenei képességek és készségek fejlesztését helyezi a középpontba, ez az aspektus viszont Kokas módszerében nem jelenik meg, maga Kokas mondja, hogy nem zenét tanítunk, hanem gyerekeket a zenével (Kokas, 1998. 72), ő ugyanis nem a zenei ismeretek vagy a zeneelmélet átadását, és nem a hangszertanulást tartotta fontosnak, komplex művészetpedagógiájában nincs is helye ezeknek, hiszen, mint mondja, ő a zenéhez vezető érzékenységet kívánja fejleszteni a gyermekekben. Pedagógiája éppen ebben hozott alternatívát, újszerűt, és ebben tér el mestere, Kodály elképzeléseitől is (Kodály, 1941/1982. I-II). Kokas számára semmi sem volt fontosabb a gyermeknél, a gyermeki képzelet inspirálására pedig a művészeteket, és leghangsúlyosabban a zenét választotta, amely saját gyermeklelkéhez is a legközelebb állt. Így vált egész élete inspirációvá.

A reformpedagógia kritikájának egyes észrevételei megalapozottak, hiszen az új mindig kissé túllendül, és a módszerek mindegyikének vannak gyenge pontjai is (ld. 1.4. fejezet). Kokas pedagógiájának legnagyobb hiányosságát az alkalmazás nehézségeiben láttuk, nem is annyira a tér- és időigény, de sokkal inkább a vezető karizmatikus adottsági feltételei miatt, Kokas hozzáállása, adaptív személyisége és lelkesége ugyanis aligha tanítható-tanulható. Enélkül pedig módszere kimerül a különböző tevékenységek egymásutániségában, műveletek sorrendi alkalmazásában, de ugyanakkor kiderül, mennyire lényeges az a lelki dimenzió, amelyre kutatásunk fel akarja hívni a figyelmet. Hiányosságaival és kihívásaival együtt a Kokas-pedagógia alkalmazásának nyeresége, módszertani többlete, amellyel a pedagógiagyakorlathoz és elmélethez, valamint a Kokas-foglalkozásokon kibontakozó gyermeki személyiségfejlődéshez hozzájárul, felülírja annak hibáit.

Bár Kokas beszél az emberlétről, írásaiban megjelenik a felnőttekre vonatkozó szemlélete is, a szövegek analízise rendjén világossá vált előttünk, hogy nem emberképének, illetve antropológiai meggyőződésének vizsgálata és az emberképtörténet felvázolása visz közelebb Kokas pedagógiájának jobb megértéséhez, hanem nevelőképének elemzése. Következésképpen azokat a szövegeket és utalásokat kutattuk a Kokas-életműben, amelyek a szülőkre, tanítókra, tanárookra, művészekre és olykor gyógypedagógusokra, egyszóval a nevelőkre vonatkoznak. Kokas

nevelőkoncepciójának elhelyezését segíti tehát a nevelőkép-történet alakulása és az azt bemutató fejezet (ld. 5.1. fejezet), amely kapcsolópontot és hidat képez az istenkép-elemzés és a gyermekkép tanulmányozása között.

Kokas Klára életművének kutatása egy sajátos, művészeteket bevonó világot tárt ki, amelynek szellemisége az írott szövegek által is megérinti az olvasót, még ha nem is ismeri a szerzőt. Azok közvetlensége, alázata, valódisága, a megszólalás módja, spirituális tartalommal átszőtt megnyilatkozásai, indirekt közlései is üzenetértékűek. Írásaiból és egész életművéből sajátos nevelésfilozófia bontakozik ki, ezenfelül *„sajátos nyelvi struktúrát és stílust hozott létre a személyközi kapcsolataiban (...) a megfelelés kényszerítése nélküli párbeszédet”*, írásait a *„pedagógiai szabad költészetbe”* lehet sorolni (Deszpot, 2021a. 336).

Kokas Klára nem egyszerűen új módszerre talált, hiszen előtte a különböző művészetpedagógiai elemeket más pedagógusok is beiktatták már koncepciójukba, mégis újszerű az, ahogyan megteremtette a lehetőségét a gyerekek és a művészetek találkozásának. Újszerű az a mód is, ahogyan a sokféle művészeti tevékenységeket egységes metódussá, kerek egészé formálta, valamint a zene, mozgás, szólótánc, festés, alkotás és történetmondás egyedi kombinációja, amelynek varázsa és légköre az a lelkiület, amelyet oly nehéz megragadni, amely Kokas személyéből, jelenlétéből áradt, mindenki érzett és a leglényegretörőbbben Kokas maga fogalmazta meg: az *agape*.

## **7.2. A disszertáció felépítése**

Az értekezésben bemutatott kutatás két fő pillérre támaszkodik: a módszertani elemek (1-3. fejezetek), illetve a nevelésméleti és világnézeti meggyőződés (4-6. fejezetek) elemzésére és elhelyezésére a nemzetközi művészetpedagógiai diskurzusokban. Ennek érdekében elengedhetetlen volt átfogó és részletes képet alkotnunk mindenekelőtt a Kokas nevéhez fűződő életműről, annak oktatáspolitikai beágyazottságáról és meghatározottságáról, a Kokas-módszerről és annak elemeiről, valamint más alternatív iskolakísérletek művészetpedagógiai gyakorlatáról a legfontosabb hazai és nemzetközi szakirodalom alapján (2-3. fejezet). Bemutatásunk és kortörténeti kutatásunk, valamint a különböző iskolakísérletek megismerése egyrészt komparatív elemzésünk megalapozását szolgálják, azaz a sajátos jegyek és elemek kiemelésével a Kokas-módszer helyének és szerepének kijelölését más művészetekre alapozó neveléstudományi koncepciók korrelációjában (Németh, 2002b; Németh & Pukánszky, 1999; Sávai, 2007b; Skrapits, 2014; Trencsényi, 2000; Pukánszky & Németh, 1996). Másrészt az így teljessé vált első szerkezeti

egység jelenti az alapot tulajdonképpeni kutatásunk megvalósításához, amelynek tárgya a kokasi transzcendenciát és antropológiát érintő nézetek és eszmerendszer legfontosabb jellemzőinek azonosítása.

Összehasonlító elemzésünkhöz hat olyan újító szándékú művészetpedagógust, illetve iskolaalapító szaktudóst választottunk, akinek elképzelései összefüggésbe hozhatók Kokas nevelési elveivel – az ő pedagógiai rendszerük egyes elemeit feleltették meg egymással, kiemelve a hasonlóságokat, illetve különbségeket (3.3. fejezet). Az általunk „hetekként” említett pedagóguscsoport tagjai: a múzeumigazgató, művészettörténész és pedagógus Alfred Lichtwark; a zeneszerző, karmester és zenepedagógus Carl Orff; a zeneszerző, zenepedagógus és népzene kutató Kodály Zoltán; a zeneszerző és zenetanár Émile Jaques-Dalcroze; az orvos, pedagógus és pszichológus Maria Montessori; a filozófus, antropológus, művész és pedagógus Rudolf Steiner; valamint a zenepedagógus és zenepszichológus Kokas Klára.

Kutatásunkban kitértünk a legújabb neveléstudományi és komparatív nemzetközi kutatások eredményeire is, amelyek a vonatkozó szakirodalmak témáját tekintve (Bresler, 2007; Cozzutti & Romero-Naranjo; Tan et al., 2010; Mantie, 2013; Kertz-Welzel, 2004; Womack, 2008; Göktürk-Cary, 2012; Stipkovits, 2012; Habron, 2014; 2016) hasonló kérdésben vizsgálódnak és különböző alternatív- és művészetpedagógiai módszerekről értekeznek. Ezáltal elhelyezhetővé vált a Kokas-pedagógia az általunk ismert személyiségfejlesztésre, illetve művészeti nevelésre hangsúlyozó módszerek és alternatív iskolakoncepciók viszonyrendszerében és megnyílt annak lehetősége, hogy Kokas neve nevelésfilozófiai vonatkozásban is megjelenjen a szakmai diskurzusban.

Összehasonlító elemzésünk (3. fejezet) eredményeképpen nemcsak a felsorolt hét reformpedagógiai koncepció művészeti nevelésre vonatkozó elképzelései körvonalazódtak előttünk, de ugyanakkor azok nevelési céljai és sajátosságai is, és kutatásunk első fő célja is megvalósult: egyértelművé váltak Kokas komplex művészetpedagógiai módszerének sajátosságai. Kutatási kérdéseinkre is sorra választ találtunk:

K1 – Hol helyezkedik el Kokas módszere a különböző alternatív és reformpedagógiák művészeti nevelési koncepciói mellett?

K2 – Miben jelent újat, mást azokhoz képest?

K3 – Mely fogalmak, kulcsszavak mentén fogalmazhatók meg a Kokas-módszer sajátosságai?

Az értekezés második fő részében (4-6. fejezetek) a tulajdonképpeni kutatás kerül bemutatásra, azaz Kokas vallásosságának és gyermekképének elemzése és legfontosabb aspektusainak összefoglalása manifeszt és látens tartalmak alapján. A Kokas-életműből kutatási célunk elérése

érdekében tartalmi kritériumok szerint alkalmas szövegkorpuszt emeltünk ki, amelynek alapján kutatási kérdéseinkre adekvát válaszokat kaphatunk. Célunk kimerítő és részletes képet nyerni arról, ahogyan Kokas a személyiségfejlesztést, Istent és a gyermeket elképzelte. A következő könyvek, interjúk és cikkek képezik kutatásunk központi anyagát: „*Meggyőződéseim, ha Kodály láthatta volna, hogy én Bachra bukfencezem a gyerekekkel, akkor azt mondta volna: Hm...*” (2009) című interjú, *Magamról magamnak. Önéletrajz helyett* (Kokas et al., 2007) című vallomás jellegű írás, *A deszka galaktikája* (2002) című esszé, *A zene felemeli a kezeimet* (1992), *Öröm, bűvös égi szikra* (1998) és *Megfésültem a felhőket* (2012) című könyvek, amelyekén kívül helyenként megemlítsre kerülnek más Kokas-írások is (ld. Kokas, 1972; 1975; 1977a; 1977b; 1978/2001a; 1980a; 1980b; Kokas, 1982a; 1982b; 2001b; Kokas et al., 2007; 2019).

Elemzésünknek ezt a második pillérét három kérdéskör, illetve Kokas lelkiségének három dimenziója szerint vizsgáljuk: istenképe, valamint antropológiájának két fontos komponense, nevelőképe és gyermekképe vonatkozásában (4-6. fejezet). Mindhárom részt fogalomtisztázás, majd rövid történeti összefoglaló vezet be az istenkép, nevelőkép és gyermekkép fejlődéstörténetéről. Kutatási kérdéseink ezúttal így fogalmazhatók meg:

K4, K5, K6 – Milyen fogalmakkal rajzolható meg Kokas Isten-, nevelő- és gyermekképe az életműből kiválasztott írásai alapján? E fogalmak pedig hogyan helyezhetők el a különböző vallás- és nevelésfilozófiai elméletek rendszerében?

Az elemzés során azonosított világnézet és nevelésfilozófia képezi Kokas pedagógiájának alapját, eszerint fogalmazta meg nevelési elveit, választotta meg az alkalmazott eszközöket és eljárásokat, magát a Kokas-módszert a gyermekek személyiségének harmonikus fejlesztése érdekében.

Kokas írásaiban és publikációiban nem olvashatunk szabályos hitvallást, sem konkrétan körvonalazott transzcendenciatant – amiképpen antropológiai tárgyú értekezést sem –, éppen ezért Kokas sajátos istenképét szövegeinek vallás- és egzisztencia-filozófiai rétege alapján állítottuk össze, amelynek eredményeképpen kirajzolódnak a kokasi istenkép aspektusai. Hasonlóképpen a nevelőről és a gyermekről vallott nézeteinek és gondolatainak rendszerezésekor is analitikus-interpretatív módon a szövegekben szétszórta megjelenő utalásokra, visszatérő fogalmakra, Kokas szavaira támaszkodva fogalmi hálót alakítottunk ki. Elemzés közben tehát azokra a jellemzőkre helyeztük a hangsúlyt, amelyek Kokas világ- és emberszemléletében különös teret kaptak: a nevelői és gyermeki létet érintő meglátásaira.

### 7.3. A kutatás módszere

Kutatásunk módszereit céljaink értelmében, illetve a szövegek ismeretében választottuk ki, tudván, hogy a szövegkorpuszt minőségében szükséges elemeznünk. Egyértelművé vált, hogy esetünkben a kvalitatív, analitikus-interpretatív szöveg- és tartalomelemzéses módszer a legmegfelelőbb, amely az összefüggések mélyreható vizsgálatára alkalmas, emellett a „*részletek feltárására vállalkozik, amelyek a kvantitatív módszerek vizsgálói előtt rejtve maradnak*” (Pusztai, 2002. 40). Számítógéppel támogatott szemantikai adatelemzés módszerével, az *Atlas.ti*<sup>7</sup> nevű, szövegelemzést segítő szoftverrel dolgoztunk (*Qualitative Content Analysis* – QCA), amely az elszórt szövegek közti utalások és rendszerbe nem foglalt vallásosság átláthatóvá tételét könnyíti. A tartalom- illetve szövegelemzés a beavatkozásmentes adatgyűjtés módszere, emiatt a megállapítások érvényessége magas értékű (Fedor et al., 2016), ugyanakkor a következtetések és értelmezés rendjén óvakodunk a túlzott szubjektivitástól.

Kutatásunk során törekedtünk figyelembe venni a fogalmak előfordulási arányát, azaz a *pragmatikusság elvére* (Janis, 1965 alapján. Krippendorf, 1980/1995), ugyanakkor a *szemantikai* jelentéstartalom szerint osztályozó elemzésre. A kutatási logika irányát tekintve *induktív* elemzést végeztünk, azaz a kiválasztott és kódokkal, indikátorokkal ellátott szövegeket belső összefüggések feltárása és következtetések megfogalmazása szándékával vizsgáltuk. Célunk (ld. nyitott kutatási kérdéseinket – K1-K6) Kokas személyiségi jellemzőinek, nézetrendszerének feltárása szimbolikus-kommunikatív közlései, a nyelvi formák jelentése, a belső kontingenciák, szövegösszefüggések, illetve a szövegkontextus alapján (Fedor et al., 2016).

Kutatásmódszertani lépéseinket útmutatók alapján, de sajátos irányelvekhez igazítva, a témához, céljainkhoz és a Kokas-szövegekhez alkalmazkodva készítettük el (ld. Krippendorf, 1980/1995; Berelson, 1952; Lehota, 2001; Fedor & Huszti, 2016; Fedor et al., 2016), amelyek a következők: előkutatásunk részeként, az értekezés első szerkezeti egységében meghatároztuk kutatási kérdéseinket, a célokat, a fogalmi kereteket, objektivációkat. Konceptualizáltunk – pontosan meghatároztuk, hogy az egyes kifejezéseken mit értünk, milyen értelemben használjuk azokat. Operacionalizáltunk – konkrét lépéseket fogalmaztunk meg, ahogy a konceptualizált fogalmakat vizsgálni fogjuk (ld. Kontra, 2011). Összehasonlító elemzést végeztünk hét művészetpedagógiai koncepció képviselőjének módszertani elemei alapján, majd bemutattuk a tételesen megfogalmazott eredményeket.

A második szerkezeti egység kutatási kérdéseinek megfogalmazása után konkrét célokat jelöltünk ki nyitott kérdések formájában, meghatároztuk a tulajdonképpeni kutatás fogalmi

kereteit, kijelöltük a szövegkontextust, fogalomtisztázás után bemutattuk kutatásunk tárgyát, a Kokas-életműből kiemelt reprezentatív szövegtestből dolgoztunk (mintaválasztás), majd elemzési irányokat kijelölve kombinált (deduktív és induktív) kódolási logika alapján multikódolással, az *Atlas.ti7* szoftverrel dolgoztunk (ld. Fedor et al., 2016). A fogalmi kapcsolatok vizualizálása érdekében fogalmi hálókat, ábrákat generáltunk, majd ezek segítségével elemeztünk<sup>153</sup> (ld. Berelson, 1952; Antal, 1976; Krippendorff, 1980/1995), manifeszt és látens tartalmakat értelmeztünk, következtetéseket vontunk le, végül pedig a kérdésekre kapott válaszokat összefoglaltuk, hasonló lelkiségű gondolkodókat rendeltünk azok mellé, megkerestük vallásos, illetve nevelésfilozófiai nézeteik közös pontjait, megállapításokat tettünk (tézisek), ezáltal körvonalazódott Kokas sajátos vallásossága és gyermekképe.

### ***A módszer hatékonysága***

A számítógéppel támogatott kvalitatív-interpretatív kutatásnak több korlátja van, ugyanis a gépi szövegelemzés nem tudja értelmezni a szövegek szimbolikus-metaforikus tartalmát, sem másodlagos, utalásszerű üzeneteit, márpedig az oktatáspolitikai vonatkozásokat bemutató fejezetünkben rávilágítottunk arra, hogy Kokas a maga korában nem nyilváníthatta ki szabadon véleményét és nézeteit, különösképpen vallásos meggyőződését és a transzcendenst érintő álláspontját nem. Másodrészt az is nehézséget jelent, hogy szövegeiben nem explicit, sokkal inkább látens módon, különböző névalkotásokkal utal Istenre, gondolatai gazdag képi világgal rendelkező, irodalmi szintű megfogalmazások.

Az *Atlas.ti7*-es programmal segített kvalitatív adatelemzés előnyét és erősségét az átláthatóságnak a növelése jelenti, ezáltal az asszociáció folyamatának segítője lehet, ugyanakkor növeli az adatok kezelhetőségét, a precizitást és jótékonyan hat az időfaktorra – gyorsítja az elemzés műveletét, a grafikai megjelenítés lehetősége pedig nemcsak a szemléletesség miatt hasznos, de a kutatói rálátás és rendszerszintű gondolkodás segítője is. A többszörös kódolási lehetőségek (fő- és alkódok, kódcsaládok, kódmező, kódok közötti relációk) egyszerre több dimenzióban teszik lehetővé a vizsgálódást (Sántha, 2017), amelyhez azonnali rálátást biztosítanak a szövegben megjelölt, kódokhoz rendelt idézetek és kutatói jegyzetek, amelyek hozzájárulnak a kutatás érvényességének növeléséhez és a következtetések ellenőrizhetőségéhez.

A szoftver által, de sajátos kutatási koncepció és adatelemzési elvek mentén végzett szövegértelmezésnek hátránya a program és szaknyelvi terminológia megismerésére, és az adatok

---

<sup>153</sup> Ld. 3., 6-9. számú ábrák.

bevitelére, digitalizálására fordított idő (Fedor et al., 2016) – ez utóbbi esetünkben nagyrészt az adatok, szövegek átalakítását jelentette beolvasható formátumú információkká. A módszer erősségeként említjük az időnyeréséget és a beavatkozás-mentes jelleget, amely attribútumok egyben az eljárás hátrányát is jelentik: a szöveginterpretáció nagyfokú szubjektivitásnak nyit teret, hiszen implicit tartalmakra reflektál.

Alkalmazott kutatási módszereink hatékonyságát növelik a Kokas-idézetekkel hitelesített reflexióink, ezáltal a disszertáció címében megjelölt célunkat nemcsak analitikus, de szövegelemző és összefüggéseket feltáró módszerek alkalmazásával értük el, ami elengedhetetlen Kokas Klára pusztán tudományos eszközökkel nehezen megnyitható életműve esetében.

#### **7.4. A kutatás eredményeinek összegezése, jelentősége**

Érvelésünk helyességének bizonyítása érdekében elsőként olyan szempontú életmű-összefoglalást végeztünk el, amely megalapozta a kokasi spiritualitás és antropológiai nézetek rendszerezését és elhelyezését a nemzetközi művészetpedagógiai gyakorlatok palettáján. Kutatásunk relevanciáját a hasonló komparatistikai-neveléstudományi elemzések hiánya adja, hiszen Kokas nevelési rendszerének, és egyben a módszere alapját képező lelkiességnek és gyermekfelfogásnak ilyen fokú, több szempontú és mélyreható elemzése nem történt meg. Márpedig annak megismeréséhez és széleskörű elterjedéséhez nélkülözhetetlen a Kokas-pedagógia háttérét képező nézetek, az Isten-percepció, illetve emberkép alapos ismerete. Ez ugyanakkor az ő gondolatosságának és művészetpedagógiai elképzeléseinek a köztudatba való integrálódását is segíti, megteremtve annak lehetőségét, hogy nevelési normái és kapcsolati-etikai útmutatásai elnyerjék a szakma megbecsülését, valamint méltó helyüket a neveléstudományi irányzatok között.

A Kokas-módszert több szempontból és megközelítésből kutatták már pedagógiai szakemberek, művészek és pszichológusok (pl. kreativitásfejlesztés, zenepedagógiai, irodalmi-esztétikai, szociológiai értelemben – ld. Deszpot & Vass, 2015), a vallásos-lelkiességi dimenzióit azonban nem vizsgálták, amely pedig sarokköve az egész Kokas-pedagógiának. A Kokas-szövegek ilyen szellemű analízisén túl hiánypótló jelentőségű az az összehasonlító-pedagógiai elemzés, amelyet a 20. század elejétől megjelenő művészetpedagógiai reformkísérletek elvei és módszertani elemei között végeztünk, és amelyhez hasonló kutatásról a nemzetközi szakirodalomban sem tudunk – ez tehát kutatásunknak egyik fontos újdonságértéke. Kokas mellett hat olyan alternatív iskolakísérlet elképzeléseit, konkrét elemeit, eljárásait, elveit és eszközeit állítottuk párhuzamba,

amelyek fontos szerepet szántak a művészetekkel való személyiségfejlesztésnek. Ezek értelmében megállapítottuk az egyes összetevők gyakorlati szerepét az adott pedagógiai koncepciókon belül.

Kutatásunk központi jelentőségű részében új dimenziók mentén, a vallásosság és gyermekkép vonatkozásában fogalmaztunk meg téziseket, amely ugyancsak új fejezetet ír a pedagógia-történetben. Kokas életművének összefoglalása sokféle értelemben, különböző célokkal megtörtént, spiritualitásának és nevelésfilozófiájának perspektíváit azonban még nem kutatták – munkánk értékelése rendjén ezt tartjuk a legfontosabb eredménynek, illetve releváns kutatási értéknek. Analitikus-interpretatív kutatásunk nyomán kibontakozott Kokas neveléstudományi meggyőződése, egészen kivételes és szentírás-hű keresztyén szellemisége, és megtaláltuk azokat az egzisztencialista gondolkodókat, akik legközelebb állnak ahhoz a lelki irányhoz, illetve transzcendenciához, amelyet Kokas képviselt, akik közül a legfontosabbak: Augustinus, Martin Buber, Simone Weil és Pilinszky János. Mindezek mellett kutatásunk nyomán konkretizálódtak azok a stílusjegyek és fogalmak, amelyekkel a kokasi értékrendszer definiálható.

A „hetek” pedagóguscsoport tagjainak könyvei, előadásai, nyilatkozatai, illetve más írásai – nemkülönben a róluk szóló szakirodalmi művek is – számos ponton érintkeznek a Kokas-gondolattal, tehát észszerűnek tartottuk ezt a hét pedagógust kiválasztani. Felmerültek más művész-pedagógusok nevei is (ld. 3.1. fejezet), akik viszont nem hoztak merőben újat, illetve írásaik, életművük nem tér ki részletesen a transzcendens világról, Istenről, a felnőtt- és gyermeklétről szóló meggyőződésükre – így azokra csupán rövid utalást tettünk. Az elemzésre került képviselők pedig a szakma elismert tekintélyei, a tudományterület mesterei, és mivel Kokas művészi és pedagógiai értelemben is velük rokonítható, ezáltal a Kokas-módszernek színvonalat, elismerést biztosítanak.

A Kokas publikációiban szétszórta megjelenő hivatkozásokat és az Istennel való kapcsolatának indexeit a következő csoportokba kódoltuk: Kokas Isten-megszólításai, az általa használt istennevek; az isteni valóságokra való utalásai (áldás, kegyelem, szent, angyal, menny, ég, transzcendens); a lélekről alkotott nézetei, a „lélek” szó előfordulásai; a spirituális tevékenységekről való gondolkodása (ima, hit, áhítat); Kokas Szentírás-idézetei, illetve azok intertextuális megjelenései; valamint a vallásosságot nem expliciten, hanem utalások révén tükröző szövegrészletei (4.3. fejezet).

Emellett hasonló kutatói attitűddel és elemzési technikával – nyitott kutatási kérdéseinket szem előtt tartva – kódoltuk az életműből kiemelt szövegkorpuszt, amely kódokat Kokas felnőtt- és gyermeki létet érintő nézetei jelentették. Célunk Kokas értékrendszerének a körvonalazása,

valamint a nevelői (5. fejezet) és a gyermeki (6. fejezet) személyiségről alkotott nézeteinek az összefoglalása, amelynek mentén kialakította a személyiségfejlesztést középpontba helyező pedagógiai módszerét. A kutatás folyamatában egyértelművé vált előttünk, hogy nem beszélhetünk úgy Kokas gyermekképéről, hogy a felnőttidentitásról alkotott nézeteitől teljesen elvonatkoztassunk. Sok esetben ugyanis egymással párhuzamosan, illetve egymással ellentétesen említi azokat. Ezek alapján körvonalazódtak antropológiai főkódjaink: a szülői, tanítói, tanári, művészi, egyszóval a *nevelői* szerepkört és habitust érintő kokasi megfogalmazások kódjai és alkódjai: a felnőtt és gyermeki identitásról; a szülői, tanítói, nevelői hivatásról – kokasi pedagóguskép; az emberi lélekről, szülői-tanítói lelkületről; az emberi figyelemről és figyelemösszpontosításról; emberi megnyilatkozásokról. A fejezetet az elemzés következtetéseinek és megállapításainak összefoglalásával zártuk.

A Kokas-életmű megértésének, elhelyezésének és értékelésének harmadik fontos szegmense és feltétele a gyermekkorról, a gyermeki képzeletről, sajátos kifejezési formáikról és a gyermeki lét értékeiről alkotott nézetei. Kokas metafizikai és antropológiai meggyőződése mellett ez a harmadik dimenzió. Az iskolaalapító etikai-pedagógiai normái, szellemi-kulturális értékrendszere határozzák meg az adott művészetpedagógiai módszer alapját, a célok eléréséhez választott gyakorlati elemeket, technikákat, pedagógusi megnyilvánulásokat, tehát az egész koncepciót.

A Kokas gyermekfelfogását elemző fejezetünkben (6. fejezet) a következő alkódok jelölik az érték kategóriákat: gyermeki szabadság és meghatározottság; nevelési értékek – a gyermeki lelkület alapvető törvényszerűségei; a gyermek kapcsolati hálójának fontossága; a nevelés lehetősége és meghatározottsága; valamint a nevelés alapkategóriáinak összefüggései – lényege, célja, etikai jellege. A fejezetzáró összegzések amiatt is lényegeseek, mivel azokból (zene)pedagógiai főiskolások, Kokas-kurzusok résztvevői és külső érdeklődők a Kokas-módszer fontos összetevőjét ismerhetik meg, amely a későbbi zenés foglalkozások alapkategorizáló komponense lesz, nevezetesen, hogy miként látta Kokas a gyerekeket és követőinek is miként kell a gyermekre tekinteni. A módszer ugyanis nem csupán a módok és eszközök (szerek) alkalmazása, de sokkal több azoknál, esetünkben éppen a kokasi nevelésfilozófiára esik a hangsúly, hiszen a Kokas-pedagógia legnagyobb eredménye az érzelmi nevelés (Garamszegi. In Tóth, 2010).

Érveléseink és következtetéseink levonása rendjén kihívást jelentett egyrészt az érvényesség kritériumának betartása a Kokas-szövegek interpretálása és a nevelésfilozófiai, illetve a világnézeti meggyőződés megállapítása rendjén. Másrészt, az összehasonlított pedagógiai képviselők és módszerek kiválasztásánál dilemmát jelentett a szerteágazó és változatos elképzelések megszürése,

a kiválasztás szempontjainak meghatározása. Végző soron nem csupán az alkalmazott módszertani elemek és a Kokas-módszer elképzeléseivel való hasonlóságok jelentették választásunk kritériumait, de az első- és másodlagos szakirodalmi anyag megléte és elérhetősége is. A kutatás megvalósításának alapfeltétele, hogy – a művészetpedagógiai elemeken túl – a választott életművek tartalmazzanak megfelelő részletességgel kibontott világ- és emberfelfogást, amely nélkül az összehasonlító kutatás megvalósíthatatlan.

A reformpedagógiai képviselők kiválasztásához hasonlóan fejtörést okozott annak eldöntése, mely teológusok, antropológusok, illetve nevelésfilozófusok elméletére és felfogására térjünk ki röviden az Isten-, nevelő- és gyermekkép-történet felvázolásakor, hiszen kutatásunk keretei nem adnak lehetőséget az adott fogalmak fejlődési ívének alapos ismertetésére. Döntésünket a Kokas-életmű és nevelésfilozófiai meggyőződés sajátosságai, valamint kutatási célunk függvényében hoztuk meg, és csupán azon képviselőket említettük meg, akik fontos megállapításaik révén útkészítői a Kokas-gondolat megértésének és tisztázásának.

A szöveg- és tartalomelemzés, illetve kódolás munkafázisban különös figyelmet fordítottunk arra, hogy milyen irányvonalak és tematikus részek bontakoznak ki a Kokas-szövegekből, amelyeket – ugyancsak adekvát, a Kokas gondolatvilágához közeli – rendszerré, illetve fogalmi hálóvá formáltunk. Így jutottunk el a kokasi spiritualitás hármasságára: az istenkép, nevelőkép és gyermekkép aspektusainak megállapítására. Ezek jelentik a Kokas-féle eszmerendszer és spiritualitás konkretizálását, annak a képnek az árnyalását, amelyet korábban a szakma Kokasról kialakított, és amelyet a pedagógiatörténethez hozzáadott kutatási értéként értelmeztünk. Ezt a képet nem csupán neveléstudományi, de különböző filozófiai-teológiai vonatkozásokkal és párhuzamokkal is bővítettük, illetve pontosítottuk, amely kitekintésre korábban nem volt példa. Ezenfelül Kokas életművét olyan megközelítésből foglaltuk össze, amely dimenzió teljesen kimaradt a korábbi Kokas-kutatásokból: a vallásosságot, illetve spiritualitást érintő összetevőknek és azok sajátosságainak szintézise korábban nem valósult meg. Ezek nélkül pedig nem alkotható teljes és hiteles kép Kokas sajátos művészetpedagógiai koncepciójáról, hiszen ez a lelkiesség és hitvallásosság a foglalatja és esszenciája minden tanításának, minden mondanivalójának és Kokas egész hagyatékának. A vonatkozó spiritualitás-kutatások hiánya miatt Kokas egyoldalúan „csak” zenepedagógusi minőségében van jelen a köztudatban, és mindmáig nem került az ismert egzisztencia-filozófusok, vallásos gondolkodók és bölcselek közé. Kutatásunk ennek útját készíti elő – Kokas beemelését a hazai és nemzetközi neveléstudományi, lelkiesség-irodalmi és esztétikai kánonba. Erre a váltásra gazdag és változatos életműve,

módszerének sajátos újításai, gondolatainak szakrális mélységei és sokoldalúan képzett személyisége teret és okot ad, hiszen nem csupán a zene- vagy művészetpedagógia, de az általános pedagógia (ld. gyermekkép), a neveléstudomány (ld. emberkép), sőt a keresztyén teológia számára is van mondanivalója (ld. istenkép). Éppen személyének és pedagógiájának sokrétűsége, magasszintű alkotói szellemisége, világszerűsége, karizmatikussága és innovativitása, ugyanakkor hagyományápolása révén került be Kokas neve az *abszolút pedagógusok* közé, mint „*olyan génusz, akinek az emberalakítás vágya jelentette léte középpontját*” (Faragó. In Hudra, 2021. 46). Kutatásunk elsőként mutatott rá ezekre tudományos módszerekkel, alapos elemző és szintézisalkotó kutatással és szakirodalmi utalásokkal.

### 7.5. Kutatási eredmények

Megállapításaink és következtetéseink nyomán egyértelművé és megnevezhetővé váltak azok a kapcsolópontok, ahol Kokas életműve a nemzetközi zenepedagógiai irányzatokhoz, azok gyakorlatához, illetve az egyes iskolakísérletek képviselőinek neveléstudományához csatlakozik. Ezzel egyidőben kirajzolódtak azok az összetevők is, amelyek új értékeket tettek hozzá a már gyakorlatban levő módszertani elemekhez (az általunk választott és az egyszerűség kedvéért „heteknek” nevezett pedagóguscsoport elképzeléseihez) képest. Ennek érdekében tömören összefoglaltuk a Kokas által gyakran használt fogalmak lényegét és jelentésárnyalatát, amely lépés közelebb vitt elképzeléseinek specifikumához.

Megállapítottuk, hogy a Kokas-módszer alternatív pedagógiaként értelmezhető és szemléletmódja, eszköztára, komplexitása, célrendszere, valamint interdiszciplinaritása alapján besorolható a tágabb értelemben vett reform- és művészetpedagógiai irányzatok közé (Báthori & Falus, 1997; Torgyik, 2004. Ld. 1.6. fejezet). Ezek a közös komponensek nemcsak kapcsolópontot jelentenek, de ugyanakkor ezekben mutatható ki a Kokas-módszer sajátossága, egyedisége, mássága is, amely másságról bebizonyosodott, hogy az Kokas lelkeségével, keresztyén hitével áll egyenes vagy közvetett módon összefüggésben. A Kokas-program különböző iskolakísérletek és művészetpedagógiai irányzatok gyakorlatától a módszertani elemek funkcionalitása szempontjából is különbözik, de a módszer valódi differens többlete a vezető lelkesége, a kapcsolatok és a személyes, meghitt viszony hangsúlyozása Istennel, emberekkel és a környezettel. A kokasi transzcendenciatan, antropológia és etika tehát egyaránt Biblia-hű alapokra, tiszta evangéliumi tanításra és idealista gyermekképre épül, amely dimenziók együttesen, egységes nevelési elvként

jelennek meg a Kokas-pedagógiában, miközben sajátos keresztyén és alternatív jellegű művészetpedagógiai módszerre lényegülnek.

Kokasnak Istenről és a szakrális-transzcendens világról alkotott képét gondolattérkép, illetve az eszmeiség (istenkép, nevelőkép, gyermekkép) fejlődéstörténete segítségével körvonalaztuk, amelyhez hozzávetettük Kokas elképzelését, hitvallását Istenről, a transzcendens és valós világról, az isteni és emberi lélekről, azaz vallásosságáról és embereszményéről. Augustinus, Buber, Weil és Pilinszky lelkiiségével való lelkiiségi és gondolati rokonság mellett fontos annak hangsúlyozása is, hogy publikációiban Kokas nem vallásos-szakrális témáról nyilatkozik, hanem többnyire nevelésről, művészetekről és a gyermeklétről ír. Az Istenre, a Szentírásra és az ember isteni küldetésére való utalásai éppen ezért emelik gondolatai hitvallásosságát és hitelességét. Az adott oktatáspolitikai viszonyok között nem volt ajánlatos lelki-hitbeli meggyőződésről beszélni, írásaiban mégis állandó jelleggel jelenik meg, tanításait, megnyilatkozásait mindegyre átszővi a spirituális tartalom. Emellett Istennel való kapcsolata, szavainak szentírási tisztasága és a gondolataiból érezhető lelki mélység és tisztánlátás okán a Kokas-szövegek a misztikus-egzisztencialista teológiai irányzat nagy alakjait idézik fel az olvasóban (ld. Kokas, 2002).

Az Augustinus Isten-viszonyát tükröző közvetlenség jellemzi Kokas vallásosságát is, amit leginkább Isten-megszólításai igazolnak, ugyanakkor mindkét életmű olyan személyes hangú vallomás, amelyben nyilvánvalóvá válik, hogy a szerző – Kokas éppúgy, miként Augustinus – minden pillanatban Isten közelében, egyszerre emberi és isteni viszonyrendszerben él (Augustinus, 397k./s.a.; Kokas, 2002; Kokas et al., 2007).

Buber neve elsősorban az Isten és teremtmény közötti legintimebb, legközvetlenebb Én-Te viszony, valamint a dialógus-filozófia vonatkozásában merül fel a Kokas-életmű kapcsán, ugyanis – mint kimutattuk – a Kokas-módszer és világkép kulcsfontosságú komponense a személyes, bizalmi kapcsolat Istennel és egymással (Buber, 1953/1990; 1923/1994; 1953/2017; Kokas, 1992; 2007). A kapcsolat-centrikusság mellett buberi sajátosság a Kokasnál is megjelenő válaszadás a saját maga által feltett kérdésekre, azaz az önmagával való dialogizálás (ld. Kokas et al., 2007). Weil és Pilinszky neve az egyházak és felekezetek felett álló keresztyén szellemiségük okán merül fel elemzésünk során – jóllehet mindannyian római katolikus vallásúak (Weil úgy, hogy sohasem keresztelkedett meg), ez inkább véletlenszerű egybeesés, hiszen a különböző hitvallások és felekezetek kialakulását megelőző, őskeresztyén lelkiiséget idéző transzcendenciataik alapján rokoníthatók egymással (Weil, 1947/2009; Reisinger, 2009; Turai, 2012; Pilinszky, 1993; 1998; Gáncs, 2010; Hernádi, 2011). Mindezek és a Wulff-féle istenkép-modell alapján Kokas

vallásosságát és Isten-percepcióját a *posztkritikus hit*, illetve a *Második Naivitás (Post-Critical Belief)* – Wulff nyomán Pollefeyt & Bouwens, 2009) terében határoztuk meg. Megállapítottuk, hogy Kokas spiritualitása abban különbözik a perszonalista filozófia képviselőinek szellemiségétől, hogy ő az Istennel való meghitt kapcsolatát leképezi a gyerekekkel való szeretetteljes viszonyára is.

Kutatásunk kitér a kokasi antropológiai nézetek elemzésére és összegzésére is, amelynek nyomán körvonalaztuk Kokas nevelő- illetve gyermekképének aspektusait. A gyermeki és felnőtt-identitás gyakran egymás mellett jelennek meg a szövegekben, legtöbbször úgy, mint ellenpólusok – a reformpedagógiai képviselőkhöz hasonlóan Kokasnál is megjelenik az idealizált gyermeklét-értelmezés, amely lét sokkal gazdagabb és értéktelítettebb a felnőttléténél. Ez Kokas meglátása szerint azt jelenti, hogy az ember gyermekkorában még élénk és színes képzelőerővel rendelkezik, originálisabb, tisztább lelkületű, empatikusabb teremtmény, mint felnőttként. Az elemzett írások szentírási szellemben, belső lelki értelemben mintegy a gyermekké válást szorgalmazzák (ld. Mk. 10, 13-16).

Mindezek után megállapítottuk, hogy Kokas antropológiai nézetei (különösen nevelő- és gyermekképe) a jézusi-újszövetségi emberképet idézik, embertana erőteljesen biblikus, emellett a modern, humanisztikus pszichológiai irányzatok, a gyermektanulmány és a reformpedagógia képviselőinek eszmerendszerével, főként – a Rousseau-i nevelő- és gyermekképből kiinduló – korai képviselők (ld. Key és Montessori) meggyőződésével, illetve idealisztikus gyermekképével áll rokonságban (Rousseau, 1997; Key, 1909/1976; Montessori, 1940/1995; Stein, 2015; Kokas et al., 2007; Deszpot, 2014a). Egzisztencializmusa, vallásossága szeretetre és elfogadásra épülő emberképét, sőt zenepedagógiai témájú írásait, filmjeit, zene- és térválasztását, azaz egész módszerét is erőteljesen áthatja. Szöveghű, interpretatív elemzésünk rendjén kimutattuk, hogy Kokas nevelésfilozófiája az alternatív emberképre épülő pedagógiák gondolkodásmódjától abban különbözik, hogy az emberi létet isteni perspektívából szemléli, melynek következtében a kokasi eszmerendszer az egzisztencializmus és a perszónálfilozófia transzcendenciatanát egyesíti a miszticizmus és a reformpedagógiai irányzatok elemeivel (Kokas, 2002). Ennek eredménye az a sajátos személyiségfejlesztő módszer, amelynek centrumát az evangéliumi lelkület, a gyermekközpontúság, a komplex művészetpedagógiai elemek alkalmazása, a kreativitás és a terápiás hatás képezi.

## 7.6. Nyitva maradt kutatási kérdések

Kutatómunkánk során a korábbiakhoz képest egészen új szemszögből néztünk a Kokas-szövegekre, nem úgy, mint zenepedagógusok, vagy tanítók, sem mint művészek vagy művészetpedagógusok, sokkal inkább nevelésfilozófiai megközelítéssel, amelyet a transzcendentális és antropológiai aspektussal bővítettünk. Kokas életművét ilyenként metafizikai (ld. Wulff-féle vallásosság-skála, Pollefeyt & Bouwens, 2009), és antropológiai értelemben elemeztük és értelmeztük elvégezve a különböző művészetekkel dolgozó alternatív- és reformpedagógiai módszerekkel való tételes összehasonlítását, ezek alapján pedig kutatási kérdéseinkre a Kokas saját gondolataival alátámasztott adekvát és releváns válaszokat kaptunk.

Jelen tanulmány viszont szűknek bizonyult ahhoz, hogy Kokas elképzeléseinek továbbélését, a módszer fogadtatását és iskolai integrációját bemutassuk, felkutatva azokat az intézményeket, tanítókat és helyszíneket, ahol a Kokas-módszert ma is gyakorolják itthon és világszerte. Tudunk arról, hogy eltérő közegekben és sokféle problémával, betegséggel és zavarral küzdő csoportoknak szerveznek *alkalmazott* Kokas-foglalkozásokat bölcsődében, pszichiátriai osztályon, mozgássérültek, lelki zavarral küzdők között, emellett zenei tagozatos iskolákban, nyári táborokban, sőt autista gyerekek körében is. Mindezek felkutatása fontos és tanulságos lenne nemcsak a Kokas-módszer utókövetése, de ismertségének és elismertségének felmérése miatt is, sőt egyre szélesebb körökben való elterjedése a pedagógusok hasznos inspirációs bázisa lenne. A hatályban levő *Nemzeti Alaptanterv* ugyanis (NAT, 2020/5. Korm.rendelet; Nyitrai, 2020; Kalló & Lénártné, 2018; Bartalis, 2021) lehetőséget nyújt arra, hogy a tanítók komplex módon valósítsák meg a művészeti nevelést az iskolában<sup>154</sup>. A gyermeki kreativitás ösztönzésére, a megszokottól való eltérésre, újszerű ötletekre és alternativitásra mindenkor szükség van, a Kokas-pedagógia pedig kurrikuláris és extrakurrikuláris tevékenységekhez kiváló eszközöket, eljárásokat és módszereket kínál. Formális és informális színtereken is jól alkalmazható az Orff-féle ritmushangszerekkel, a Dalcroze-féle euritmiával, mind pedig a Kokas-féle komplex művészetpedagógiával történő képességfejlesztés – ennek további lehetőségeit és a már működő gyakorlatokat, azok hatását és eredményeit tárhatná fel egy újabb kutatás.

Kokas személyét külföldi útjai, előadásai és tanfolyamai alkalmával (Kokas, 1978/2001a) sokan megismerték, módszerét pedig alkalmazták (ld. Budapesten is sokszor voltak külföldi hallgatói). A Kokas-hagyaték fontos adalékát, és a módszer bemutatásának fontos fejezetét

---

<sup>154</sup> A Romániában hatályban levő Nemzeti Alaptanterv 2013-ban vezette be először a mozgást és gyermekjátékokat, mint módszertani elemet az ének-zene órák követelményébe a *Zene és mozgás* műveltségterületén (ld. Ábri, Gyergyai & Keresztessy, 2018a; 2018b; 2018c. Fórika, 2018a; Fórika, 2018b).

képezné az életmű nemzetközi visszahangjának, hatásának, adaptációinak és a róla való diskurzusnak a felkutatása, valamint olyan pedagógiai szereplőknek, iskolakísérleteknek a feltérképezése, akikre hatással volt Kokas világképe, elvei és módszere.

### **7.7. Tervek – a kutatás további lehetséges irányai**

Elemző-interpretatív munkánk során fény derült Kokas spirituális irányultságára, gondolatiságának jellemzőire, ugyanakkor megtaláltuk azokat a bölcsességirodalmi, pedagógiai és pszichológiai gondolkodókat, akik bizonyos szempontból Kokassal egybehangzóan nyilatkoztak a vallásról és az emberlétről, és akiknek életműve hasonló Isten- vagy gyermekképre épül, így megválaszolásra kerültek nyitott kutatási kérdéseink. Kutatásunk teret nyitott további elemző vizsgálódások felé, hiszen az – területi okok miatt – nem ölelhette fel a gazdag és sokrétű Kokas-életmű egészét. Az általunk megtalált kutatói hozzáállás szerint jelen kutatás folytatható rövidebb cikkek, tanulmányok, sőt interjúk írott és hangzó szövegei, filmek és kéziratos formában fennmaradt dokumentumok bevonásával<sup>155</sup> (ld. Kokas et al., 2007). Emellett az életmű-elemzés kiterjeszthető más dimenziókra is – a Kokasról szóló szakirodalom eddigi anyagát és jelen értekezés gazdagítását jelentené egy későbbi elemzés, amelynek fókuszában Kokas önképe, önértékelése, vagy éppen a Kokas-módszer terápiás elemeinek azonosítása áll. Ilyenként az új részekben a hagyatéknak pszichológiai vagy pszichopedagógiai dimenzióinak és kulcsfogalmainak a vizsgálata, összefoglalása történhet meg. Így még komplexebbé és még teljesebbé válhat a Kokasról alkotott kép és még inkább egyértelműsíthetők ennek a mélységesen humánus pedagógiának és szakrális nevelésfilozófiának a specifikumai – egy olyan életmű részletei, amelyből a művészetek és a világ, de különösképpen a zene és az ember szeretete tükröződik. Mindez pedig Kokas istenszeretetének revelációja.

Megállapításaink és eredményeink mellett, hogy teret nyithatnak további kutatásokra, hasznosak lehetnek a Kokas-tanfolyamok, pedagógia szakos képzések<sup>156</sup> tananyagának bővítéséhez is, valamint gyakorló tanítók és óvó-pedagógusok, Kokas-módszerrel és a művészeti nevelés eszközeivel dolgozó tanárok, segítő foglalkozású szakemberek munkájának segítéséhez. De értekezésünket hasonlóképpen haszonnal olvashatják a teológia, bölcsészet, (zene)pszichológia, gyógypedagógia, lelkeségi irodalom, művészetek és más tudományterületek iránt érdeklődők is, hiszen Kokas különleges érzékkel – vallásos-irodalmi nyelven, pszichológusi

---

<sup>155</sup> Ld. 3-5. sz. Mellékletek.

<sup>156</sup> Ld. a *Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem* kínálatát zenepedagógus hallgatók számára: „Kokas Klára pedagógiája” választható tantárgy (ld. *Tanulmányi tájékoztató 2020/2021* a LFZE honlapján).

érzéssel, művészeti eszközökkel és nem utolsóként, evangéliumi alázattal – beszél az Isten teremttette és kegyelemben élő emberről. Nem csupán fejleszti a gyermekek különböző képességeit, nem csupán megteremti a feltételét és alkalmát az önfeledt jelenlétnek a zene segítségével, nem csupán figyeli és hallgatja a gyerekeket teljes lényével, de ugyanakkor befogadottság-érzést, jézusi szeretetet és lelki küldetést közvetít felénk. Amit tesz és ahogyan teszi, az *istentisztelet*.

Kokas életműve igencsak szerteágazó, és ez megnehezíti tudományterületi besorolását, amelyet valahol a művészetek, pszichológia, gyógypedagógia, lelkeségi- és szépirodalom, illetve vallásfilozófia találkozási szférájában határozhatunk meg – a világ dolgainak mindezeket a perspektíváit egyedi módon foglalja magába. Vallomása szerint mégis elsősorban szenvedélyes tanítóművész (Kokas, 2007), aki egzisztencialista, személyközpontú és transzcendentális pedagógiát művel minden elérhető eszközzel. A Kokas-életmű megismerésekor kitűnik a szerző sajátos nevelésméleti és világnézeti meggyőződése, amely bizonyos értelemben eltér a különböző reform- és művészetpedagógiai képviselők elképzeléseitől képest. Megállapítottuk, hogy az az egyediség, amely Kokas Klára komplex művészetpedagógiai módszerét és nevelésfilozófiáját jellemzi, és amely mintegy hozzáadott értéként definiálható a zene- és élménypedagógia, valamint a személyiségfejlesztés módszertanában, a kokasi spiritualitással hozható összefüggésbe.

Végül az elmondottakhoz Weil<sup>157</sup>, Pilinszky<sup>158</sup> és Buber<sup>159</sup> gondolatai fényében hozzátesszük: Kokas életműve az Isten jelenlétében megélt *alázat pedagógiája*.

---

<sup>157</sup> „Az igazság szeretetével mindig együtt jár az alázat. A valódi zsenialitás nem is egyéb, mint az alázat természetfölötti erénye a gondolat világában” (Weil, 1947/2009. 112).

<sup>158</sup> „Reszketés nélkül senki ember nem juthat el a labirintus szívébe. Ez az, amit a régiek istenfélelemnek neveztek, s ami nem egyéb, mint tiszta alázat. (...) Az alázat a nullpont ünnepélye; Isten és ember legintimebb találkozóhelye, sírás és megvigasztalódás forrásvidéke. Alázat és szegénység: két testvér, s mindkettő isteni fogantatású” (Pilinszky, 1993. II. 209).

<sup>159</sup> „Ha eltekintünk a világtól, ez nem segít Istenhez; ha a világra meredünk, az sem segít hozzá; de aki a világot benne szemléli, az ő jelenlétében él” (Buber, 1923/1994. 94).

## HIVATKOZOTT IRODALOM

- A. Gergely, A. (2011). Nempolitikai politika – zenei jelentésterék. *Szín*, 16(4). 25-30.  
[epa.oszk.hu/01300/01306/00112/pdf/EPA01306\\_Szin\\_2011\\_16\\_04\\_augusztus\\_25-30.pdf](http://epa.oszk.hu/01300/01306/00112/pdf/EPA01306_Szin_2011_16_04_augusztus_25-30.pdf)
- Ackerman, C. (2017). *Big Five Personality Traits & The 5-Factor Model Explained*.  
<https://positivepsychologyprogram.com/big-five-personality-theory/>
- Anderson, W. T. (1997). *The Future of the Self: Inventing the Postmodern Person*. J. P. Tarcher, New York.
- Anderson, W. T. (2011). The Dalcroze Approach to Music Education: Theory and Applications. *General Music Today*, 26(1). 27-33. SAGE. <http://dx.doi.org/10.1177/1048371311428979>
- Andorka, P. (2013). Az Orff-koncepció bemutatása. [MA szakdolgozat kézirat].  
[http://www.andorkapeter.hu/letoltes/andorka\\_peter\\_szakdolgozat.pdf](http://www.andorkapeter.hu/letoltes/andorka_peter_szakdolgozat.pdf)
- Angelusz, E. (1996). *Antropológia és nevelés*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Antal, L. (1976). *A tartalomelemzés alapjai*. Magvető, Budapest.
- Anzelm, C. (2007). Proslogion. (Eredeti mű első megjelenése 1077-1078). In *Canterburyi Szent Anzelm összes művei. Teológiai, bölcseleti írások* (pp. 81-102). Szent István Társulat, Budapest. <https://www.szaktars.hu/szentistvantarsulat/view/sarbak-gabor-szerk-canterburyi-szent-anzelm-osszes-muve-2007/?pg=21&layout=s>
- Ariès, Ph. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Éditeur Plon, Párizs.
- Ariès, Ph. (1987). *Gyermek, család, halál*. Gondolat kiadó, Budapest. (Eredeti mű első megjelenése 1960).
- Aspelin, J. (2014). Beyond individualised teaching: A Relational Construction of Pedagogical Attitude. *Education Inquiry*, 5(2). <https://doi.org/10.3402/edui.v5.23926>
- Augustinus, A. (s.a.). *Vallomások*. Szent István Társulat, Budapest.
- Ábri, B., Gyergyai, B. & Keresztessy, J. (2018a). *Zene és mozgás tankönyv II. osztály*. Editura didactică și pedagogică, Bukarest.
- Ábri, B., Gyergyai, B. & Keresztessy, J. (2018b). *Zene és mozgás tankönyv III. osztály*. Editura didactică și pedagogică, Bukarest.
- Ábri, B., Gyergyai, B. & Keresztessy, J. (2018c). *Zene és mozgás tankönyv IV. osztály*. Editura didactică și pedagogică, Bukarest.
- Ádám, J. (1944). *Módszeres énektanítás*. Országos Köznevelési Tanács, Budapest.

- B. Méhes, V. (1997). *Montessori pedagógiai rendszere és alkalmazása az óvodában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (Eredeti mű első megjelenése 1994).
- Babbie, E. R. (2008). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi kiadó, Budapest. (Eredeti mű első megjelenése 1975).
- Bacskai, K. (2017, szerk.). *A felekezeti oktatás új negyedszázada*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. <http://www.mek.oszk.hu/18100/18155/18155.pdf>
- Bagdy, E. (2005). Az euritmia alapjai. In Lindenbergerné, K. E. (szerk.). *Zeneterápia. Szöveggyűjtemény*. (pp. 47-57). Kulcs a muzsikához kiadó, Pécs.
- Barkóczi, I. (1996). Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata. In Madarászné, L. K. & Urbánné, V. K. (szerk.). *Zene és terápia. Szöveggyűjtemény*. (pp. 109-114). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest (Eredeti mű első megjelenése 1977).
- Barkóczi, I. (2002). A pozitív pszichológia és a kreativitás kapcsolata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1). 173-181.
- Barrick, M. R. & Mount, M. K. (1991). The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: a Meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1). 1-26.  
[http://www.sitesbysarah.com/mbwp/Pubs/1991\\_Barrick\\_Mount.pdf](http://www.sitesbysarah.com/mbwp/Pubs/1991_Barrick_Mount.pdf)
- Baska, G., Hegedűs, J. & Nóbik, A. (2013, szerk.). *A neveléstörténet változó arcai. A múlt értékei, a jelen kihívásai és a jövő*. Eötvös kiadó, Budapest.  
[http://www.eltereader.hu/media/2014/02/Hegedus\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2014/02/Hegedus_READER.pdf)
- Bartalis, I. (2021). A zenepedagógiai módszerek sokszínűsége a zene és mozgás órán. *PedActa*, 11(2). 67-75. [http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article\\_11\\_2\\_7.pdf](http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_11_2_7.pdf)
- Bábosik, Z. (2009). *Értékközvetítés napjainkban*. <http://ofi.hu/tudastar/ertekkozvetites>
- Báthory, Z. & Falus, I. (1997). *Pedagógiai lexikon I-III*. Keraban kiadó, Budapest.
- Benkő, A. (1979). *Bevezetés a valláslélektanba*. Magánkiadás, Róma.
- Békés, M. (2007). A posztmodern után. A történelem vége, és ami utána következik. *Kommentár*, 103(4). 102-107. [https://www.academia.edu/40073855/A\\_posztmodern\\_ut%C3%A1n](https://www.academia.edu/40073855/A_posztmodern_ut%C3%A1n)
- Biblia. *Új fordítású revideált Biblia* (2014). Magyar Bibliatársulat. Budapest.  
<http://abibliamindenkie.hu/>
- Bicsák, Zs. Á. (2016). *Vált(ak)ozó olvasatok Johann Friedrich Herbart pedagógiájának hazai recepciójában*. Gondolat kiadó, Budapest, 2016.  
[http://real.mtak.hu/44826/1/Bicsak\\_nyomdanak.pdf](http://real.mtak.hu/44826/1/Bicsak_nyomdanak.pdf)

- Blenkinsop, S. (2004). Martin Buber's „Education”: Imitating God, the Developmental Relationalist. In Higgins, Ch. (szerk.). *Philosophy of Education Archive*. (pp. 79-87). Teachers College, Columbia University.  
<https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/issue/view/9.html>
- Bognárné, K. J. (s.a.). *Karácsony Sándor ideális pedagógusképe. Nézete a pedagógusképzésről, a pedagóguspályáról*.  
[http://acta.bibl.u-szeged.hu/28907/1/modszertani\\_048\\_003\\_128-134.pdf](http://acta.bibl.u-szeged.hu/28907/1/modszertani_048_003_128-134.pdf)
- Bognárné, K. J. (2010). Karácsony Sándor pedagógiai modellje és recepciója a református felsőoktatásban. [Doktori értekezés kézirat].  
[https://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2010/Bognarne\\_Kocsis\\_Judit\\_dissertation.pdf](https://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2010/Bognarne_Kocsis_Judit_dissertation.pdf)
- Boreczky, Á. (2021). Az orkesztika tudományos rendszere és a pedagógia Dienes Valéria korai munkásságában. In Kiss, E., Trencsényi L., & Hudra, Á. (szerk.). *Abszolút pedagógusok. Új szempontok a XX. századi értelmiségtörténet kutatásához* (pp. 144-157). Létra Alapítvány & Magyar Pedagógiai Társaság kiadása, Budapest. <https://doi.org/10.32558/abszolot.2021>
- Boudon, R. (1998). Limitation of Rational Choice Theory. *American Journal of Sociology*, (104)3. 817-828.
- Bresler, L. (2007, szerk.). *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer, Illinois.
- Breznysnyánszky, L. (2002). A Herbart-paradigma magyar neveléstani recepciója. *Iskolakultúra*, 12(5). 38–43.
- Buber, M. (1990). Beszéd a nevelésről. In Csejte, D., Dékány, A. & Simon, F. (szerk.). *Ész élet egzisztencia I.: Egyetem, nevelés, értelmiségi lét* (pp. 385-415). Társadalomtudományi Kör, Szeged. [http://acta.bibl.u-szeged.hu/38125/1/esz\\_001.pdf](http://acta.bibl.u-szeged.hu/38125/1/esz_001.pdf) (Eredeti mű első megjelenése 1953).
- Buber, M. (1994). *Én és Te*. Európa Könyvkiadó, Budapest. (Eredeti mű első megjelenése 1923).
- Buber, M. (2017). *Istenfogyatkozás. Vizsgálódások vallás és filozófia kapcsolatáról*. Typotex kiadó, Budapest (Eredeti mű első megjelenése 1953).
- Buda, B. (1994). *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula kiadó, Budapest.  
<http://mek.niif.hu/02000/02009/02009.htm>
- Buda, B. (2005). Csoportjelenségek a gyermek- és ifjúkorban; nevelési felhasználásuk. In Balogh, L. & Tóth, L. (szerk.). *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. (s.p.) Neumann Kht., Budapest.  
[http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh\\_pedpszich0015/balogh\\_pedpszich0015.html](http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0015/balogh_pedpszich0015.html)
- Buda, B. & László, J. (1981). *Beszéd a szavak mögött. Tömegkommunikációs kutatóközpont*, Budapest.

- Busi, E. (s.a.). *Nevelési színterek 1 – a család*.  
[http://www.pukanszky.hu/eloadasok/Selye\\_Csalad%20es%20iskola/ped\\_03.pdf](http://www.pukanszky.hu/eloadasok/Selye_Csalad%20es%20iskola/ped_03.pdf)
- Butler, L. (2015). Music Education & Transferrable Skills: An Investigation Into The Usage of Early Music Education Theories Kodaly, Dalcroze, Suzuki & Orff in the Present Day Primary School Classroom. [Kézirat].  
[https://www.academia.edu/12378295/Music\\_Education\\_and\\_Transferrable\\_Skills\\_An\\_Inv estigation\\_Into\\_The\\_Usage\\_of\\_Early\\_Music\\_Education\\_Theories\\_Kodaly\\_Dalcroze\\_Suzu ki\\_and\\_Orff\\_in\\_the\\_Present\\_Day\\_Primary\\_School\\_Classroom?auto=download&email\\_wo rk\\_card=download-paper](https://www.academia.edu/12378295/Music_Education_and_Transferrable_Skills_An_Inv estigation_Into_The_Usage_of_Early_Music_Education_Theories_Kodaly_Dalcroze_Suzu ki_and_Orff_in_the_Present_Day_Primary_School_Classroom?auto=download&email_wo rk_card=download-paper)
- Carlgren, F. (1999). *Szabadságra nevelés*. Pedagógus Továbbképzési Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő. (Eredeti mű első megjelenése 1970).
- Chapman, N. A. (2015). *Exploring Teachers' Perspectives of Cooperative Learning to Create Music in Orff Schulwerk Classrooms*. University of Nebraska, Lincoln. [Értekezés kézirat].
- Cole, M. & Cole, Sh.R. (2006). *Fejlődéslélektan*. Osiris, Budapest.
- Corrêa, E.; Delgado, M. J.; Marinho, M. L.; Mendes, P. & Farinho, P. (2017). Orff music therapy in specific learning disabilities – a case study. Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Educativa, Odivelas, Portugal. In Ruiz, A. P. (szerk.). *Una Mirada Internacional Sobre la Educación Inclusiva Propuestas de Intervención Y Renovación Pedagógica* (pp. 157-164). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.  
[http://doi.org/10.18239/jor\\_08.2017.01](http://doi.org/10.18239/jor_08.2017.01)
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Children*. Pine Forge Press. California.
- Cozzutti, G., Blessano, E. & Romero-Naranjo, F. J. (2014). Music, Rhythm and movement: A comparative study between the BAPNE and Willems Methods. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 152(1). 13-18. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.147>
- Czike, B. (1997). Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk. *Új Pedagógiai Szemle*. 47(6). 24-33. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00006/1997-06-ta-Czike-Alternativ.html>
- Czike, B. (2005). A pedagógusszerep változása. Alternatív és nem alternatív iskolák összehasonlító elemzése [Kézirat]. [http://www.kooperativ.hu/sites/default/files/a\\_pedagogusszerep-betekintes.pdf](http://www.kooperativ.hu/sites/default/files/a_pedagogusszerep-betekintes.pdf)
- Csikai, I. (2018). Kodály Zoltán életművének és hatásának kapcsolata a sajátos felnőttkori tanulással az életreform horizontján [MA szakdolgozat kézirat].  
[http://www.parlando.hu/2020/2020-2/Csikai\\_Ildiko-Kodaly.pdf](http://www.parlando.hu/2020/2020-2/Csikai_Ildiko-Kodaly.pdf)
- Csikszentmihályi, M. (2001). *Flow. Az áramlat: A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai kiadó, Budapest. (Eredeti mű első megjelenése 1990).

- Csorba, P. (2000). Montessori pedagógiájának vallásos meghatározottsága. *Módszertani közlemények*, 40(1). 5-8.  
[http://acta.bibl.u-szeged.hu/28355/1/modszertani\\_040\\_001\\_005-008.pdf](http://acta.bibl.u-szeged.hu/28355/1/modszertani_040_001_005-008.pdf)
- Daragó, R. L. (2012). Életreform és zenepedagógia. A 20. század alternatív zeneoktatási módszereinek életreform-vonatkozásai. *Iskolakultúra*, 22(5) 3-10.  
[http://www.parlando.hu/2017/2017-1/Darago-EPA00011\\_Iskolakultura\\_2012\\_05\\_003-010.pdf](http://www.parlando.hu/2017/2017-1/Darago-EPA00011_Iskolakultura_2012_05_003-010.pdf)
- Daragó, R. L. (2016). Az improvizáció szerepe és gyakorlata az alternatív zenepedagógiai koncepciókban. *Parlando*, 58(1) 1-29.  
[http://www.parlando.hu/2016/2016-1/Darago\\_Rita\\_Laura-Az-improvizacio.pdf](http://www.parlando.hu/2016/2016-1/Darago_Rita_Laura-Az-improvizacio.pdf)
- Davies, B. (1999). *Bevezetés a vallásfilozófiába*. Kossuth kiadó, Budapest. (Eredeti mű első megjelenése 1982).
- Deme, T. (2016). A művészeti nevelés megújítása – pedagógiai katalizátor és integráció. *Magyar Művészet*, 4(1).63-71.  
[http://www.magyar-muveszet.hu/upload/userfiles/2/publications/201801/pdf/MM2016\\_1belivek\\_kepnelkul\\_08\\_deme\\_tamas.pdf](http://www.magyar-muveszet.hu/upload/userfiles/2/publications/201801/pdf/MM2016_1belivek_kepnelkul_08_deme_tamas.pdf)
- Deszpot, G. (2009). Zenei átváltozás: Kokas Klára komplex művészeti programja, mint pedagógia és terápia. *Parlando*, 51(6) 2-3.  
<http://www.parlando.hu/2009-6-02-03-Kokas-Klara-1.htm>
- Deszpot, G. (2011). *Kokas-kódex*. [http://www.kokas.hu/media/KOKAS-KODEX\\_vegl.pdf](http://www.kokas.hu/media/KOKAS-KODEX_vegl.pdf)
- Deszpot, G. (2012). *Kokas Klára és alapítványának bemutatása*. Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány, Budapest.
- Deszpot, G. (2014a, szerk.). Kokas Klára: Bűvös mikroszkóp – Maria Montessori és a zenefigyelem. „Fülünkbe cseng...”. *Parlando*, 56(5) 1-20.  
<http://www.parlando.hu/2014/2014-5/Deszpot7.pdf>
- Deszpot, G. (2014b). *Mozgás és zeneolvasás Kokas-pedagógiával*. [Kutatói beszámoló]. Zeneakadémia Kodály Intézet, Budapest.
- Deszpot, G. (2016). Zene és kreativitás. Az alkotóképesség fejlesztése Kokas Klára pedagógiájával. In Falus, A. (szerk.). *Zene és egészség* (pp. 54-76). Kossuth kiadó, Budapest.
- Deszpot, G. (2021a). Kokas Klára mint abszolút pedagógus? In Kiss, E., Trencsényi, L. & Hudra, Á. (szerk.). *Abszolút pedagógusok. Új szempontok a XX. századi értelmiségtörténet kutatásához* (pp. 325-340) Létra Alapítvány & Magyar Pedagógiai Társaság kiadása, Budapest. <https://doi.org/10.32558/abszolut.2021>
- Deszpot, G. (2021b). Kokas-pedagógia az ének-zene tanításban: a Dinamikus énekzene-tanulás. *Parlando*, 63(3) 1-13. [https://www.parlando.hu/2021/2021-3/Deszpot\\_Gabriella-Kokas.pdf](https://www.parlando.hu/2021/2021-3/Deszpot_Gabriella-Kokas.pdf)

- Deszpot, G. & Vass, É. (2015). Multidiszciplináris kutatási lehetőségek a Kokas-módszer vizsgálatára. *Parlando*, 57(1) 1-15.  
[http://www.parlando.hu/2015/2015-1/Deszpot\\_Vass\\_KokasKutatasok.pdf](http://www.parlando.hu/2015/2015-1/Deszpot_Vass_KokasKutatasok.pdf)
- Dezfoolian, L., Zarei, M., Ashayeri, H. & Looyeh, M.Y. (2013). A Pilot Study on the Effects of Orff-Based Therapeutic Music in Children With Autism Spectrum Disorder. *Music and Medicine*, 5(3). 162-168.
- Dienes, V. (1996). *Orkesztika – mozdulatrendszer*. Planétás kiadó, Budapest.
- Diósi, D. (2011). Posztmodern spiritualitás? Egy divatfenomén az egyház szolgálatában? *Studia Theologica Transsylvaniensia*, 14(2). 173-185.  
[https://www.academia.edu/37641504/Posztmodern\\_spiritualit%C3%A1s\\_Egy\\_divatfenom%C3%A9n\\_az\\_egyh%C3%A1z\\_szolg%C3%A1lat%C3%A1ban](https://www.academia.edu/37641504/Posztmodern_spiritualit%C3%A1s_Egy_divatfenom%C3%A9n_az_egyh%C3%A1z_szolg%C3%A1lat%C3%A1ban)
- Diósi, D. (2012). *Egyház és posztmodern. Korunk vallásossága és esztétizáló hajlama*. Szent István Társulat, Budapest. Verbum kiadó, Kolozsvár.  
[https://www.academia.edu/37635192/Egy%C3%A1z\\_%C3%A9s\\_posztmodern\\_Korunk\\_vall%C3%A1soss%C3%A1ga\\_%C3%A9s\\_eszt%C3%A9tiz%C3%A1l%C3%B3\\_hajlama](https://www.academia.edu/37635192/Egy%C3%A1z_%C3%A9s_posztmodern_Korunk_vall%C3%A1soss%C3%A1ga_%C3%A9s_eszt%C3%A9tiz%C3%A1l%C3%B3_hajlama)
- Dombi, A. & Dombi, M. A. (2015). Nevelői szerepstruktúra - változások a történeti forráskutatás tükrében. In Torgyik, J. (szerk.). *Százarcú pedagógia* (pp. 215-223). International Research Institute, Komárom.  
<http://www.irisro.org/pedagogia2015januar/47DombiAlice-DombiMariaAdrienn.pdf>
- Döbrössy, J. (2004, szerk.). *Ének-zene-nevelés*. Trezor kiadó, Budapest.  
<https://mek.oszk.hu/08800/08890/08890.pdf>
- Dubravszky, L. (s.a.). *Rudolf Steiner fontos megállapításai*. „NAP\_FÉNY” kiadó, Gadány.  
[http://nythos.atw.hu/Dr.Dubravszky\\_Laszlo-Rudolf\\_Steiner\\_fontos\\_megallapitasai.pdf](http://nythos.atw.hu/Dr.Dubravszky_Laszlo-Rudolf_Steiner_fontos_megallapitasai.pdf)
- Durkheim, E. (2002). *A vallási élet elemi formái. A totemisztikus rendszer Ausztráliában*. L'Harmattan kiadó, Budapest. (Eredeti mű első megjelenése 1912).
- Ebstyle-King, P. (2003). Religion and Identity: The Role of Ideological, Social, and Spiritual Contexts. *Applied Developmental Science*, 7(3). 197-204.  
[http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0703\\_11](http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_11)
- Eker, T.Ç. (2020). Müzik Eğitiminde Kokas Pedagojisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2). 759-774. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1255135>
- Efland, A. D. (1990). *A history of art education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. Teachers College Press, New York.
- Eörsi, L. (2008). Ideológiai pragmatizmus és (Ön)cenzúra. A három „T” kultúrpolitikája. *Világosság*, 49(11-12). 73-96.  
<http://epa.oszk.hu/01200/01273/00051/pdf/20090513141719.pdf>

- Erasmus, R. (1913). *A gyermekek nevelése. A tanulmányok módszere*. Kath. Középiskolai Tanáregyesület. (Eredeti mű első megjelenése 1530).
- Eren, B. & Gül, G. (2017). The use of Orff-based music activities for educational and therapeutic purposes with disadvantaged group of Romani children. *Educational Research and Reviews*, 12(22). 1062-1073.
- Faragó, L. (1991). Posztmodern: a modernizáció kritikája avagy új kihívás. *Tér és társadalom*, 5(4). 1-16. <http://real.mtak.hu/118274/1/223-Tanulm%C3%A1nyoz%C3%B6veg-446-1-10-20110806.pdf>
- Farnadi, T. (2014). Hagyomány és megújulás az alsó tagozatos énektanításban. Betekintés a Kerettantervekbe. *Parlando*, 56(4) 2. [www.parlando.hu/2014-4/2014-4-02-Farnadi.htm](http://www.parlando.hu/2014-4/2014-4-02-Farnadi.htm)
- Fazekas, A. (2015). Alternatív pedagógiai irányzatok a XX. században. [MA szakdolgozat kézirat]. <http://midra.uni-miskolc.hu/?docId=21169>
- Fedor, A. & Huszti, É. (2016). Hogyan és mit kutassunk? In Fedor, A. & Huszti, É. (szerk.). *Kutatásmódszertani kézikönyv* (pp. 5-22). Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. [https://issuu.com/dlcs/docs/modszertani\\_egyben](https://issuu.com/dlcs/docs/modszertani_egyben)
- Fedor, A., Kovács, J. & Balogh, E. (2016). Tartalomelemzés. In Fedor, A. & Huszti, É. (szerk.). *Kutatásmódszertani kézikönyv* (pp. 69-101). Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. [https://issuu.com/dlcs/docs/modszertani\\_egyben](https://issuu.com/dlcs/docs/modszertani_egyben)
- Fehér, A. (2009). „Nem vagyok vérbeli vitorlás, mert sosem akartam senkit megelőzni...” – Kokas Klára 80 éves. *Parlando*, 51(3) 7. <http://www.parlando.hu/2009-3-07.htm>
- Fekete, Zs. (2016). Zeneterápia a neurorehabilitációban. In Falus, A. (szerk.) *Zene és egészség*. (pp. 112-127). Kossuth kiadó, Budapest.
- Fekete-Deák, I. & Jakab, J. (2017). Mi ma a tanár, a pedagógus feladata? Oktat vagy nevel is? In Karlovitz, J. T. (szerk.). *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből* (pp. 249-260). <http://doi.org/10.18427/iri-2017-0035>
- Fodor, Zs. (2015). Vallásosság a posztmodern korban. *Vallástudományi Szemle*, 11(2) 9-22. [http://epa.oszk.hu/03100/03161/00002/pdf/EPA03161\\_vallastudomanyi\\_szemle\\_2015\\_2\\_009-022.pdf](http://epa.oszk.hu/03100/03161/00002/pdf/EPA03161_vallastudomanyi_szemle_2015_2_009-022.pdf)
- Forgó, S. (2011). *A kommunikációelmélet alapjai*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. [https://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/8784/03\\_a\\_kommelmélet\\_alapjai.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/8784/03_a_kommelmélet_alapjai.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Forrai, K. (1991). *Ének az óvodában*. Editio Musica, Budapest. (Eredeti mű első megjelenése 1974). [https://kupdf.net/download/forrai-katalin-enek-az-ovodaban-regi-kiadas-1pdf\\_5af4a0fce2b6f57508860a1d\\_pdf](https://kupdf.net/download/forrai-katalin-enek-az-ovodaban-regi-kiadas-1pdf_5af4a0fce2b6f57508860a1d_pdf)
- Fórika, É. (2018a). *Zene és mozgás tankönyv III. osztály*. Editura didactică și pedagogică, Bukarest.

- Fórika É. (2018b). *Zene és mozgás tankönyv IV. osztály*. Editura didactică și pedagogică, Bukarest.
- Frankl, V. E. (2007). *...mégis monddj igent az életre!* JEL kiadó, Budapest. (Eredeti mű első megjelenése 1945).
- Frielingsdorf, K. (2007). *Istenképek – ahogy beteggé tesznek és ahogy gyógyítanak*. Szent István Társulat, Budapest. (Eredeti mű első megjelenése 2007).
- Gábor, A. (2011). Érzelmi nevelés zenével és játékkal. *Magiszter*, 9(1). 72-77. <http://magyarutca.org/nyeomszsz/orszavak/pdf/GaborAdrienErzelmi.pdf>
- Gáncs, T. (2010). *Pilinszky esszenciális teológiája és az Újszövetség*. <https://archiv.evangelikus.hu/teologia/pilinszky-esszencialis-teologiaja-es-az-ujszoevetseg/>
- Gennep, A. van (1909). *The Rites of Passage: étude systématique*. E Nourry, Párizs.
- Golnhofer, E. & Szabolcs, É. (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József könyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer, E. & Szabolcs, É. (2014). Pedagógia a tankönyvekben az ötvenes évek első felében. *Könyv és nevelés*, 16(4). 88-101. [https://epa.oszk.hu/03300/03300/00022/pdf/EPA03300\\_konyv\\_es\\_nevelés\\_2014\\_4\\_088-101.pdf](https://epa.oszk.hu/03300/03300/00022/pdf/EPA03300_konyv_es_nevelés_2014_4_088-101.pdf)
- Göktürk-Cary, D. (2012). Kodály and Orff: A Comparison of Two Approaches in Early Music Education. *ZKU Journal of Social Sciences*, 8(15) 179-194. [https://www.academia.edu/8092610/Kod%C3%A1ly\\_and\\_Orff\\_A\\_Comparison\\_of\\_Two\\_Approaches\\_in\\_Early\\_Music\\_Education?auto=download&email\\_work\\_card=download-paper](https://www.academia.edu/8092610/Kod%C3%A1ly_and_Orff_A_Comparison_of_Two_Approaches_in_Early_Music_Education?auto=download&email_work_card=download-paper)
- Gönczy, L. (2009). Kodály-koncepció: A megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 109(2). 169-185. [magyarpedagogia.hu/document/Gonczy\\_MP1092.pdf](http://magyarpedagogia.hu/document/Gonczy_MP1092.pdf)
- Göstemeyer, K. F. (1994). Van-e pedagógia a modernitás után? *Új Pedagógiai Szemle*, 44(10). 28-36. [http://epa.niif.hu/00000/00035/00203/pdf/EPA00035\\_upsz\\_1994\\_10\\_028-036.pdf](http://epa.niif.hu/00000/00035/00203/pdf/EPA00035_upsz_1994_10_028-036.pdf)
- Grant, G. B. (2011). *Orff-Schulwerk for Music Therapists*. Georgia College.
- Gupta, A., Bhushan, B. & Behera, L. (2018). Short-term enhancement of cognitive functions and music: A three-channel model. *Scientific Reports*, (8)10. <https://www.nature.com/articles/s41598-018-33618-1>
- Györgyiné, K. J. (2011). Tanáreszmény a katolikus pedagógiai irodalomban. *Deliberationes*, 4(2). 82-99. [https://epa.oszk.hu/04200/04291/00009/pdf/EPA04291\\_deliberationes\\_2011\\_2\\_082-099.pdf](https://epa.oszk.hu/04200/04291/00009/pdf/EPA04291_deliberationes_2011_2_082-099.pdf)
- Habron, J. (2014). 'Through music and into music' – through music and into wellbeing: Dalcroze Eurhythmics as Music Therapy. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 10(2). 90-110. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4102/td.v10i2.101>

- Habron, J. (2016). Dalcroze Eurhythmics in music therapy and special music education. *An Interdisciplinary Journal for Music Therapy*, 8(2). 100-104.  
[https://www.researchgate.net/publication/313060811\\_Approaches\\_An\\_Interdisciplinary\\_Journal\\_for\\_Music\\_Therapy\\_82\\_Special\\_issue\\_on\\_Dalcroze\\_Eurhythmics\\_in\\_music\\_therapy\\_and\\_special\\_music\\_education](https://www.researchgate.net/publication/313060811_Approaches_An_Interdisciplinary_Journal_for_Music_Therapy_82_Special_issue_on_Dalcroze_Eurhythmics_in_music_therapy_and_special_music_education)
- Habron, J. (2019). The Dalcroze diamond: a theory of spiritual experiences in Dalcroze Eurhythmics. *Music Education Research*, 21(4). 426-440.
- Halász, G. (1984). Az oktatáspolitikai szerkezet a hetvenes években: Elemzések a középfokú oktatás megyei irányításáról. [Kézirat]. [mek.oszk.hu/17200/17229/17229.pdf](http://mek.oszk.hu/17200/17229/17229.pdf)
- Halász, G. (2006). Oktatáspolitikai Magyarország 1990 és 2005 között. In Pesti, S. (szerk.). *Szaktörvények a rendszerváltás utáni Magyarországon 1990-2006* (pp. 169-237). Rejtjel kiadó, Budapest.
- Hallam, S. (2010). Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People. *International Journal of Music Education*, 28(3). 269-289. <https://doi.org/10.1177%2F0255761410370658>
- Hankovszky, T. (2014). *Fichte korai tudománytanának alap gondolatai*. L'Harmattan – Könyvpont, Budapest.
- Harmat, L. (2016). A zenei aktivitások transzfer hatásai a kognitív és az érzelmi kompetenciák fejlődésére, valamint a szubjektív jóllétre. In Falus, A. (szerk.). *Zene és egészség* (pp. 76-85). Kossuth kiadó, Budapest.
- Heller, Á. (2003). Mi a posztmodern - húsz év után. *Alföld*. 54(2) 3-15.  
<https://epa.oszk.hu/00000/00002/00081/heller.htm>
- Heltai, M. (2013). Nevelés – a lelkek összhangja Karácsony Sándor pedagógiája a 21. századi Magyarországon. *Credo*, 19(2). 36-43. <https://e-pdfs.hu/doc/c0ebcc2/nevel%C3%A9s-a-lelkek-%C3%B6sszhangja:-kar%C3%A1csony-s%C3%A1ndor-pedag%C3%B3gia-a->
- Hernádi, M. (2011). A művészet metafizikája – Hankovszky Tamás: Pilinszky János evangéliumi esztétikája. *Tiszatáj*, 65(12). 1-3.  
[https://epa.oszk.hu/00700/00713/00243/pdf/tiszataj\\_EPA00713\\_2011-12\\_107-109.pdf](https://epa.oszk.hu/00700/00713/00243/pdf/tiszataj_EPA00713_2011-12_107-109.pdf)
- Hoffman, L. (2005). *Cultural Constructs of the God Image and God Concept: Implications for Culture, Psychology and Religion*. Vanguard University of Southern California. Costa Mesa, CA. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2498.2480>
- Holger, A. (2011). The Case for Movement in Children's Music Education. Liszt Ferenc Zeneakadémia Kodály Intézete, Kecskemét. [Doktori értekezés kézirat].
- Horváth-Szabó, K., Harmatta, J. & Tomácsnyi, T. (2009). Teisztikus és humanisztikus spiritualitás. *Pszichoterápia*, 18(3) 173-179.

- Hudgens, C. K. K. (1987). A Study of the Kodaly Approach to Music Teaching and an Investigation of Four Approaches to the Teaching of Selected Skills in First Grade Music Classes. North Texas State University. [Kézirat]. [https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc331823/m2/1/high\\_res\\_d/1002715504-Hudgens.pdf](https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc331823/m2/1/high_res_d/1002715504-Hudgens.pdf)
- Hudra, Á. (2021). Ittész Mihály Kodály Zoltánról mint abszolút pedagógusról. In Kiss, E., Trencsényi, L. & Hudra, Á. (szerk.). *Abszolút pedagógusok. Új szempontok a XX. századi értelmiségtörténet kutatásához* (pp. 45-54). Létra Alapítvány & Magyar Pedagógiai Társaság kiadása, Budapest. <https://doi.org/10.32558/abszolut.2021>
- James, A. & Prout, A. (2007). *Constructing and Reconstructing Childhood –Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Polity Press Publication, Cambridge.
- James, C. E., Altenmüller, E., Kliegel, M., Krüger, T. H. C. et al. (2020). Train the brain with music (TBM): brain plasticity and cognitive benefits induced by musical training in elderly people in Germany and Switzerland, a study protocol for an RCT comparing musical instrumental practice to sensitization to music. *BMC Geriatrics*, (20)10. 418. <https://bmcgeriatr.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12877-020-01761-y>
- Janurik, M. (2008). A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, 108(4). 289–317. [magyarpedagogia.hu/document/Janurik\\_MP1084.pdf](http://magyarpedagogia.hu/document/Janurik_MP1084.pdf)
- Janurik, M. & Pethő, V. (2009). Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, 109(3). 193-226. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Janurik\\_MP1093.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Janurik_MP1093.pdf)
- Jaques-Dalcroze, E. (1915). *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze*. Small Maynard and Company, Boston. <http://www.gutenberg.org/files/21653/21653-h/21653-h.htm>
- Jáki, Zs., Tomcsányi, T. & Ittész, A. (2016). Spiritualitás, vallás és pszichoterapeuta-képzés: mit, miért, hogyan? *Pszichoterápia*, 25(4). 291-300.
- Johnson, M. D. (1993). Dalcroze Skills for All Teachers. *Music Educators Journal*, 79(8)42-45. <https://doi.org/10.2307%2F3398597>
- Joó, J. (2014). A német művészetpedagógia története 1900-1980 között. *Neveléstudomány*, 2(4). 79-91. [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany\\_2014\\_4\\_79-91.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_4_79-91.pdf)
- Jung, C. G. (1993). *Az ember és szimbólumai*. Göncöl, Budapest (Eredeti mű első megjelenése 1964).
- Juntunen, M. L. (2019). Dalcroze Eurhythmics – a method, an approach, a pedagogy, or a philosophy? In Hille, P., Bautz, F. & Weise, D. (szerk.). *Le Rythme 2019* (pp. 49–59). [https://www.researchgate.net/publication/346520557\\_Dalcroze\\_Eurhythmics\\_-\\_a\\_method\\_an\\_approach\\_a\\_pedagogy\\_or\\_a\\_philosophy](https://www.researchgate.net/publication/346520557_Dalcroze_Eurhythmics_-_a_method_an_approach_a_pedagogy_or_a_philosophy)

- Kalló, Zs. & Lénártné, F. K. (2018). *Alsós tanítói kézikönyv az ének-zene tantárgy tanításához*. Líceum kiadó, Eger. [https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/02/61/24/dd/1/enek-zene\\_atk\\_online\\_03\\_03.pdf](https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/02/61/24/dd/1/enek-zene_atk_online_03_03.pdf)
- Kay, C. (2002). *Art and the German Bourgeoisie. Alfred Lichtwark and Modern Painting in Hamburg, 1886-1914*. University of Toronto Press, Toronto Buffalo London.
- Kelecsényi, L. Z. (2016). A zene szerepköreinek vázlata. *Parlando*, 58(1). (s.p.). [www.parlando.hu/2016/2016-1/Kelecsenyi.htm](http://www.parlando.hu/2016/2016-1/Kelecsenyi.htm)
- Kenesei, É. (1994). *Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában*. Tárogató, Budapest.
- Kenesei, É. (2013). Zenei képzésünkről nemzetközi kitekintésben. *Gyermeknevelés*, 1(2). 18-26. [http://epa.oszk.hu/02400/02411/00002/pdf/EPA02411\\_gyermekneveles\\_2013\\_2\\_018-026.pdf](http://epa.oszk.hu/02400/02411/00002/pdf/EPA02411_gyermekneveles_2013_2_018-026.pdf)
- Kertz-Welzel, A. (2004). Didaktik of music: a German concept and its comparison to American music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 22(3). 277-286. <http://dx.doi.org/10.1177/0255761404049806>
- Key, E. (1976). *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest (Eredeti mű első megjelenése 1909).
- Kierkegaard, S. (1998). *A keresztény hit iskolája*. Atlantisz kiadó, Budapest (Eredeti mű első megjelenése 1850).
- Kiss, E. (2021a). A valóságosan létező abszolút pedagógus. In Kiss, E., Trencsényi, L. & Hudra, Á. (szerk.). *Abszolút pedagógusok. Új szempontok a XX. századi értelmiségtörténet kutatásához* (pp. 27-44). Létra Alapítvány & Magyar Pedagógiai Társaság kiadása, Budapest. <https://doi.org/10.32558/abszolut.2021>
- Kiss, E. (2021b). Perszonalizmus és kultúrkritika Karácsony társas-lélektani pedagógiájában. In Kiss, E., Trencsényi, L. & Hudra, Á. (szerk.). *Abszolút pedagógusok. Új szempontok a XX. századi értelmiségtörténet kutatásához* (pp. 59-72). Létra Alapítvány & Magyar Pedagógiai Társaság kiadása, Budapest. <https://doi.org/10.32558/abszolut.2021>
- Kiss, E., Trencsényi, L. & Hudra, Á. (szerk.). *Abszolút pedagógusok. Új szempontok a XX. századi értelmiségtörténet kutatásához*. Létra Alapítvány & Magyar Pedagógiai Társaság kiadása, Budapest. <https://doi.org/10.32558/abszolut.2021>
- Kiss, V. (2010). Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra*, 20(10). 18-31. [http://real.mtak.hu/57898/1/2\\_EPA00011\\_iskolakultura\\_2010-10\\_szeperatum.pdf](http://real.mtak.hu/57898/1/2_EPA00011_iskolakultura_2010-10_szeperatum.pdf)
- Kiss, V. (2021). Művészetterápia, művészettel nevelés, művészetalapú módszerek I-II. *Iskolakultúra*, 31(2). 46-52. [http://vizualiskultura.ujsag.hu/wp-content/uploads/2021/03/4.1%20Kiss\\_j1.pdf](http://vizualiskultura.ujsag.hu/wp-content/uploads/2021/03/4.1%20Kiss_j1.pdf)

- Kissné, Zs. R. (2011). „Mozdonypedagógusok” az alternativitás és pluralizmus füstjében – avagy az 1985. évi oktatási törvény a 80-as, 90-es évek pedagógiai reformjainak tükrében. *Képzés és Gyakorlat*, 9(3-4). 51-64. [http://epa.oszk.hu/02600/02641/00003/pdf/EPA02641\\_kepzes\\_es\\_gyakorlat\\_2011\\_03-04\\_04.pdf](http://epa.oszk.hu/02600/02641/00003/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2011_03-04_04.pdf)
- Kodály, Z. (1982). *Visszatekintés I-II*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest (Eredeti mű első megjelenése 1941).
- Kokas, K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kokas, K. (1975). A jövő iskolája 1-3. *Gyermekünk*, 26(9). 14-15; 26(10). 24-26; 26(11). 16-17. In Kokas, K., Lájér, J., Furka, B. & Kocsis, M. (2007, szerk.). *Öröm, bűvös égi szikra. Joy, Bright, Spark of Divinity*. Multimédiás DVD-ROM tanításairól. Szerzői kiadás, Budapest.
- Kokas, K. (1977a). A Kodály-módszerről. In Barkóczi, I. & Pléh, Cs. *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata* (pp. 7). Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Budapest. In Kokas, K., Lájér, J., Furka, B. & Kocsis, M. (2007, szerk.). *Öröm, bűvös égi szikra. Joy, Bright, Spark of Divinity*. Multimédiás DVD-ROM tanításairól. Szerzői kiadás, Budapest.
- Kokas, K. (1977b). Saját népünk dalain nevelkedjenek. *Gyermekünk*, 28(11). 8-11. In Kokas, K., Lájér, J., Furka, B. & Kocsis, M. (2007, szerk.). *Öröm, bűvös égi szikra. Joy, Bright, Spark of Divinity*. Multimédiás DVD-ROM tanításairól. Szerzői kiadás, Budapest.
- Kokas, K. (1980a). A zene és a mozgás együttes felhasználása a személyiségformálásban. *Pedagógiai Szemle*, 30(6). 528-537. Kokas, K., Lájér, J., Furka, B. & Kocsis, M. (2007, szerk.). *Öröm, bűvös égi szikra. Joy, Bright, Spark of Divinity*. Multimédiás DVD-ROM tanításairól. Szerzői kiadás, Budapest.
- Kokas, K. (1980b). Kodály nevelési programjáról Arezzóban. *Vasi Szemle*, 34(2). 221-231. In Kokas, K., Lájér, J., Furka, B. & Kocsis, M. (2007, szerk.). *Öröm, bűvös égi szikra. Joy, Bright, Spark of Divinity*. Multimédiás DVD-ROM tanításairól. Szerzői kiadás, Budapest.
- Kokas, K. (1982a). Tanár úr. *Gyermekünk*, 33(12). 8-9. Kokas, K., Lájér, J., Furka, B. & Kocsis, M. (2007, szerk.). *Öröm, bűvös égi szikra. Joy, Bright, Spark of Divinity*. Multimédiás DVD-ROM tanításairól. Szerzői kiadás, Budapest.
- Kokas, K. (1982b). Beszámoló egy komplex esztétikai nevelési kísérletről. In Erdeiné, Sz. I. (1982, szerk.). *Kodály-szemináriumok 1970-1980* (pp. 213-231). Tankönyvkiadó, Budapest. In Kokas, K., Lájér, J., Furka, B. & Kocsis, M. (2007, szerk.). *Öröm, bűvös égi szikra. Joy, Bright, Spark of Divinity*. Multimédiás DVD-ROM tanításairól. Szerzői kiadás, Budapest.
- Kokas, K. (1984). *Gyermekek zene-befogadása és önkifejezése különböző művészetformákban: Kodály-i segítség a problematikus gyerekek nevelésében*. Kodály Intézet, Kecskemét. Kokas, K., Lájér, J., Furka, B. & Kocsis, M. (2007, szerk.). *Öröm, bűvös égi szikra. Joy, Bright, Spark of Divinity*. Multimédiás DVD-ROM tanításairól. Szerzői kiadás, Budapest.
- Kokas, K. (1992). *A zene felemeli kezeimet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Kokas, K. (1998). *Öröm, bűvös égi szikra*. Akkord zenei Kiadó, Budapest.
- Kokas, K. (1999). *Joy Through the Magic of Music*. Akkord zenei Kiadó, Budapest.
- Kokas, K. (2001a). *Amerikában tanítottam*. B.K.L. kiadó, Szombathely. (Eredeti mű első megjelenése 1978).
- Kokas, K. (2001b). A tanító talentuma. *Szép Kelet, szép nap*. Június (pp. 79-92). Pécs. In Kokas, K., Lájér, J., Furka, B. & Kocsis, M. (2007, szerk.). *Öröm, bűvös égi szikra. Joy, Bright, Spark of Divinity*. Multimédiás DVD-rom tanításaimról. Szerzői kiadás, Budapest.
- Kokas, K. (2002). A deszka galaktikája. *Parlando*, 44(5). <http://www.parlando.hu/Kokas1.htm>
- Kokas, K. (2009). „Meggyőződése, ha Kodály láthatta volna, hogy én Bachra bukfeneczem a gyerekekkel, akkor azt mondta volna: Hm...”. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(7). 103-109. [http://epa.oszk.hu/00000/00035/00134/pdf/EPA00035\\_uj\\_pedagogiai\\_szemle\\_200907\\_vagott.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00134/pdf/EPA00035_uj_pedagogiai_szemle_200907_vagott.pdf)
- Kokas, K. (2012). *Megfésültem a felhőket*. A Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány kiadása, Budapest.
- Kokas, K. (2019). Mit jelent nekem Kodály? *Parlando*, 61(4). (Eredeti mű első megjelenése 2001). [http://www.parlando.hu/2019/2019-4/KOKAS\\_KLARA-Kodaly.htm](http://www.parlando.hu/2019/2019-4/KOKAS_KLARA-Kodaly.htm)
- Kollár, J. (2016). A zene gyógyító ereje. In Falus, A. (szerk.) *Zene és egészség* (pp. 106-111). Kossuth kiadó, Budapest.
- Kollár, K. & Szabó, É. (2004). *A kommunikáció kódjai: verbális és nem verbális kommunikáció*. [http://mte.eu/wp-content/uploads/2019/12/Kollar-Szabo\\_-\\_Pszichologia\\_pedagogu\\_soknak.pdf](http://mte.eu/wp-content/uploads/2019/12/Kollar-Szabo_-_Pszichologia_pedagogu_soknak.pdf)
- Kollega-Tarsoly, I. (1996-2000, szerk.). *Magyarország a XX. században. V. kötet, Tudomány 2. Társadalomtudományok: Kultúrpolitika és közoktatásügy 1945–1989 között, A rendszerváltás utáni évek útkeresése (1989–1999)*. Babits Kiadó, Szekszárd. <http://mek.oszk.hu/02100/02185/html/1375.html>
- Kontra, J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana*. [Egyetemi jegyzet]. Kaposvári Egyetem, Kaposvár. <http://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf>
- Kopitzsch, F. & Brietzke, D. (2001). *Hamburgische Biografie-Personenlexikon*, 2. Wallstein Verlag.
- Kormos, J. (2001). *Szemléletváltás a vallásfilozófiában*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1). 77–98.

- Kozma, T. (2004, szerk.). *Iskola-alternatívák a huszadik században*. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója, Debrecen.
- Kozma, Zs. (1992, szerk.). *Bibliai fogalmi szókönyv*. Erdélyi Református Egyházkerület, Kolozsvár.
- Körmendy, Zs. (2010). A százéves terv. Egy pedagógiai utópia társadalmi összefüggései. *Iskolakultúra*, 20(7-8). 63-75.  
[http://real.mtak.hu/57880/1/11\\_EPA00011\\_iskolakultura\\_2010-07-08.pdf](http://real.mtak.hu/57880/1/11_EPA00011_iskolakultura_2010-07-08.pdf)
- Körmendy, Zs. (2015). Koncertpedagógia, a befogadóvá nevelés alternatív útja. [Doktori értekezés, kézirat]. [https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/32860/kormendy\\_zsolt\\_tezisfuzet\\_magyar.pdf?sequence=4](https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/32860/kormendy_zsolt_tezisfuzet_magyar.pdf?sequence=4)
- Krippendorff, K. (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi kiadó, Budapest. (Eredeti mű első megjelenése 1980).
- Langerné, B. J. (2010). A reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban. [Doktori értekezés, kézirat]. [http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2010/Langerne\\_Buchwald\\_Judit\\_dissertation.pdf](http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2010/Langerne_Buchwald_Judit_dissertation.pdf)
- Langerné, B. J. (2011). Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, 21(12). 92-105.  
[http://real.mtak.hu/56710/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2011\\_12\\_092-105.pdf](http://real.mtak.hu/56710/1/EPA00011_iskolakultura_2011_12_092-105.pdf)
- Langerné, B. J. & Muity, Gy. (2011). Reformpedagógia és/vagy alternatív pedagógia a felnőttképzésben. *Tudásmenedzsment*, 12(2). 64-69. [http://epa.oszk.hu/02700/02750/00027/pdf/EPA02750\\_tudasmenedzsment\\_2011\\_02\\_064-069.pdf](http://epa.oszk.hu/02700/02750/00027/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2011_02_064-069.pdf)
- Lash, S. (1995). Modern vagy posztmodern? *Liget Műhely*. Március.  
<https://ligetmuhely.com/liget/modern-vagy-posztmodern/>
- Lawrence, R. T. (1997). Measuring the Image of God: The God Image Inventory and the God Image Scales. *Journal of Psychology and Theology*, 25(2). 214-226.  
<http://www.godimage.org/25-214.pdf>
- Leach, T. (2018). Democracy in the classroom. *Power and Education*, 10(2). 181–194.  
<https://doi.org/10.1177%2F1757743818756911>
- Lindenbergné, K. E. (2005). *Zeneterápia szöveggyűjtemény*. Kulcs a Muzsikához kiadó, Pécs.
- Locke, J. (1914). *Gondolatok a nevelésről*. Locke. Kath. Középiskolai Tanáregyesület.  
<https://digitalia.lib.pte.hu/hu/locke-john-gondolatok-a-nevelesrol-kkt-bp-1914-4664#page/5/mode/1up>
- Lukács, P. (1991, szerk.). *Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon*. Oktatáskutató Intézet, Budapest. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/141\\_lukacpszerk.\\_alternativ\\_iskolak\\_alternativ\\_pedagogiak\\_mo.-on\\_1991.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/141_lukacpszerk._alternativ_iskolak_alternativ_pedagogiak_mo.-on_1991.pdf)

- Maimonidész, M. M. R. (2008). More növochim: A tévelygők útmutatója. In Köves, S. & Oberlander, B. (szerk.). *A zsidó tudományok. Fejezetek a klasszikus forrásokból*, 6 (pp. 100-117). CVT-aLapok Bt., Budapest. <https://zstsz.hu/wp-content/uploads/2017/07/A-Zsido%CC%81-Tudoma%CC%81nyok-VI.-ko%CC%88tet.pdf> (Eredeti mű első megjelenése 1347-1348)
- Majzikné, L. K. (2008). Szocializáció a posztmodern társadalomban, és ennek hatása a fiatalok családképére. [Doktori értekezés kézirat]. [http://nevelestudomany.phd.elte.hu/vedesek/2008/PhD\\_2008\\_Majzikne\\_Lichtenberger\\_Krisztina.pdf](http://nevelestudomany.phd.elte.hu/vedesek/2008/PhD_2008_Majzikne_Lichtenberger_Krisztina.pdf)
- Makkai, S. (1923). *A vallás az emberiség életében*. Füßy József Irodalmi és Könyvnyomdai Műintézete, Torda. <http://mek.oszk.hu/11200/11201/11201.pdf>
- Makkai, S. (1937). *Magyar nevelés, magyar műveltség*. Révai kiadó. <https://mek.oszk.hu/11300/11380/11380.pdf>
- Malley, S. M. (2017). Collaboration between Special Education and Arts Education. In Crockett, J. B. & Malley, S. M. (szerk.). *Handbook of Arts Education and Special Education*. (s.p.) Policy, Research and Practices. Routledge, London. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315618135-4>
- Mantie, R. (2013). A comparison of „popular music pedagogy” discourses. *Journal of Research in Music Education*, 61(3). 334-352. <https://doi.org/10.1177%2F0022429413497235>
- Marton-Dévényi, É. (2010). „Egy másik létformában – teljesen” Nádi tündér. *Fordulópont*, 2(48). 65-80. [http://www.fordulopont.hu/FP-48\\_devenyi.pdf](http://www.fordulopont.hu/FP-48_devenyi.pdf)
- Martos, T., Kézdy, A., Robu, M., Urbán, Sz. & Horváth-Szabó, K. (2009). Újabb adatok a kritika utáni vallásosság skála alkalmazásához – elmélet és módszertan. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64(4). 643-669. <https://doi.org/10.1556/mpszle.64.2009.4.2>
- Mause, L. de (1974). *The history of childhood*. Psychohistory Press, New York.
- Máthé-Tóth, A. (2011). *Vallási identitásfaktorok*. [https://www.academia.edu/4619010/Vall%C3%A1si\\_identit%C3%A1sfaktorok\\_-\\_Szeged\\_2011.\\_04.\\_09](https://www.academia.edu/4619010/Vall%C3%A1si_identit%C3%A1sfaktorok_-_Szeged_2011._04._09)
- Mello, A. de (2007). *A csend szava*. Korda kiadó, Kecskemét.
- Merton, T. (1983). *A csend szava*. Szent István Társulat, Budapest.
- Merwe, L. Van der (2017). A conceptual study of spirituality in selected writings of Émile Jaques-Dalcroze. *International journal of music education*, 35(2). 175-188.
- Metz, J. B. (2008). *Memoria passionis. Veszélyes emlékezet a pluralista társadalomban*. Vigilia kiadó, Budapest.
- Merwe, L. & Habron, J. (2015). A Conceptual Model of Spirituality in Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 63(1). 1–23.

<https://doi.org/10.1177%2F0022429415575314>

- Merwe, L. & Habron, J. (2019). The Dalcroze diamond: a theory of spiritual experiences in Dalcroze Eurhythmics. *Music Education Research*, 21(4). 426-440.  
<http://repository.rncm.ac.uk/71/1/14613808.2019.pdf>
- Merwe, L. Van der & Habron, J. (2020). Exploring lived experiences of spirituality amongst five Dalcroze teachers. *Psychology of Music*, 48(2). 163-181.
- Meynert, M. J. (2013). Conceptualizations of childhood, pedagogy and educational research in the postmodern. A critical interpretation. [Doktori értekezés kézirat]. Lund University, <https://lucris.lub.lu.se/ws/files/5912966/4438100.pdf>
- Mélykútiné, D. H. (2004). Zenei nevelés születés előtt és után. In Döbrössy, J. (szerk.). *Ének-zene-nevelés* (pp. 9-34). Trezor kiadó, Budapest. <http://mek.oszk.hu/08800/08890/08890.pdf>
- Mészáros, I. (1982). Kodály, Németh László és a reformpedagógia. *Magyar Pedagógia*, 82(4). 307-322. [http://misc.bibl.u-szeged.hu/13219/1/mp\\_1982\\_004\\_5629\\_307-322.pdf](http://misc.bibl.u-szeged.hu/13219/1/mp_1982_004_5629_307-322.pdf)
- Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (2003, szerk.). *Neveléstörténet: Szöveggyűjtemény*. Osiris kiadó, Budapest.
- Mikonya, Gy. (2003). *Kiút vagy tévút? Reformpedagógiai újítások a német internátusi nevelésben*. Eötvös József kiadó, Budapest. <http://mek.oszk.hu/14200/14270/14270.pdf>
- Mikonya, Gy. (2008). A Herbart-recepció historiográfiai kutatása. In Pukánszky, B. (szerk.). *A neveléstörténet-írás új útjai* (pp. 121-133). Gondolat, Budapest.
- Mogyorósi, Zs. & Virág, I. (2015). *Iskola a társadalomban – az iskolai társadalom*. Líceum kiadó, Eger. [http://p2014-26.palyazat.ektf.hu/public/uploads/15-iskola-a-tarsadalomban\\_55e9c6e879ab9.pdf](http://p2014-26.palyazat.ektf.hu/public/uploads/15-iskola-a-tarsadalomban_55e9c6e879ab9.pdf)
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. Gutenberg Ebook. [https://perso.telecom-paristech.fr/rodrigez/resources/PEDAGO/montessori\\_works.pdf](https://perso.telecom-paristech.fr/rodrigez/resources/PEDAGO/montessori_works.pdf)
- Montessori, M. (1922). *Kinder, die in der Kirche leben*. Freiburg.
- Montessori, M. (1995). *A gyermek felfedezése*. Herder kiadó, Budapest (Eredeti mű első megjelenése 1940).
- Montessori, M. (2003). Módszerem kézikönyve. [Részlet]. In Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (szerk.). *Neveléstörténet: Szöveggyűjtemény*. (pp. 169-170). Osiris kiadó, Budapest.
- Móré, M. (2010). A tartalomelemzés, mint a szakdolgozatírásban alkalmazható kutatási módszer. Kovácsné, B. É. (szerk.). *Társadalomtudományi tanulmányok III.* (pp. 47-64). DEGYFK. <http://files.moremariann.webnode.hu/200000041-a0b8ba1b32/A%20tartalomelemz%>

C3%A9s,%20mint%20a%20szakdolgozat%C3%ADr%C3%A1sban%20alkalmazhat%C3%B3%20kutat%C3%A1si%20m%C3%B3dszer.pdf

Nahalka, I. (1998). A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(5). 3-19. <https://www.ofi.hu/tudastar/magyar-iskolarendszer>

Nanszákné, Cs. I. (1966). *Pedagógiai kislexikon*. Tóth Könyvkereskedés, Budapest.

Nádai, P. (1913). Lichtwark és a művészi nevelés. *Magyar pedagógia*, 13(22). 11-23. [http://misc.bibl.u-szeged.hu/9042/1/mp\\_1913\\_1828\\_011-023.pdf](http://misc.bibl.u-szeged.hu/9042/1/mp_1913_1828_011-023.pdf)

Nelson, J. M. (2009). *Psychology, Religion, and Spirituality*. Springer, Valparaiso. [https://www.academia.edu/24668254/REVIEW\\_Psychology\\_Religion\\_and\\_Spirituality\\_Nelson\\_2009](https://www.academia.edu/24668254/REVIEW_Psychology_Religion_and_Spirituality_Nelson_2009)

Németh, A. (2000). Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós tendenciák a század első hazai pedagógiai lexikonjaiban. *Magyar Pedagógia*, 100(2). 187-207. [http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/Nemeth\\_MP1002.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/Nemeth_MP1002.pdf)

Németh, A. (2002a). A reformpedagógia gyermekképe A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra*, 12(3). 21-32. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00058/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2002\\_03\\_021-032.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00058/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_03_021-032.pdf)

Németh, A. (2002b). *A magyar neveléstudomány fejlődése*. Gondolat, Budapest. [http://real.mtak.hu/36276/1/2011\\_0001\\_542\\_06\\_A\\_magyar\\_nevelstudomany\\_fejlodestort\\_enete%20%281%29.pdf](http://real.mtak.hu/36276/1/2011_0001_542_06_A_magyar_nevelstudomany_fejlodestort_enete%20%281%29.pdf)

Németh, A. (2002c). A tanterem és berendezésének története. *Iskolakultúra*, 12(9). 17-28. [http://real.mtak.hu/60822/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2002\\_09\\_017-028.pdf](http://real.mtak.hu/60822/1/EPA00011_iskolakultura_2002_09_017-028.pdf)

Németh, A. (2005). A századelő magyar életreform törekvései. *Iskolakultúra*, 15(2). 38-51. [http://real.mtak.hu/36284/7/Nemeth\\_tan2005-2.pdf](http://real.mtak.hu/36284/7/Nemeth_tan2005-2.pdf)

Németh, A. (2009a). A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18-20. században. *Educatio*, 18(3). 279-290. [http://real.mtak.hu/36274/1/0903\\_tan2.pdf](http://real.mtak.hu/36274/1/0903_tan2.pdf)

Németh, A. (2009b). A magyar egyetemei neveléstudomány szocialista paradigmájának kialakulása 1945–1953 közötti időszakban. In Németh, A. & Biró, Zs. (szerk.). *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében* (pp. 26-56). Gondolat Kiadó, Budapest.

Németh, A. (2012). Népi kultúra, életreform és nevelés. A hagyományos táncművészet metamorfózisa a 20. században. In Bolvári-Takács, G. (szerk.). *Tudományos szimpózium a Magyar Táncművészeti Főiskolán* (pp. 128-155). Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest.

Németh, A. (2015). A neveléstörténet főbb irányzatai, hazai kutatási eredményei. In Vörös, K. (szerk.). *Neveléstörténet az osztatlan tanárképzésben* (s.p.). Pécsi Tudományegyetem, Pécs. <http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/13/index.html>

- Németh, A., Györgyiné, K. J., Kasnya-Kovácsné, B. J. & Kopp, E. (s.a.). *Alternatív- és reformpedagógia a gyakorlatban*. <http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/99N%E9meth/topic.php-mode=elmelet&topic=13.htm>
- Németh, A. & Skiera, E. (1999). *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh, A. & Pukánszky, B. (1999). Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, 99(3). 245-262. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Nemeth\\_MP993.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Nemeth_MP993.pdf)
- Németh, D. (2016). Istenképek és istenreprezentáció. *Theologia Reformata Transylvanica*, 61(2). 143-165. <http://studia.ubbcluj.ro/download/pdf/1040.pdf>
- Nóbik, A. (2000). Kísérlet a gyermekkép fogalmának meghatározására. *Magyar Pedagógia*, 100(3). 367–376. [https://www.researchgate.net/publication/297730399\\_Kiserlet\\_a\\_gyermekkep\\_fogalmanak\\_meghatarozasara](https://www.researchgate.net/publication/297730399_Kiserlet_a_gyermekkep_fogalmanak_meghatarozasara)
- Nyitrai, P. (2020). *Útmutató a vizuális kultúra tantárgy tanításához a 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv és kerettantervek alapján*. Eszterházy Károly Egyetem, Eger. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-vizualis-kultura-tantargy-tanitasahoz.pdf>
- Nyíri, T. (1984). A gyermek az antropológia szemszögéből. *Vigilia*, 49(9). 651-660. [https://vigilia.hu/pdfs/Vigilia\\_1984\\_09\\_facsimile.pdf#page=13](https://vigilia.hu/pdfs/Vigilia_1984_09_facsimile.pdf#page=13)
- Orff, C. & Keetman, G. (1950-1954). *Musik für Kinder*. B. Schott's Söhne, Mainz.
- Orff, G. (1994). Orff zeneterápiájának alapfogalmai. [Kézirat]. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Ottlyk, E. (1942). A pedagógus Luther. [Doktori értekezés kézirat]. [http://mtdaportal.extra.hu/books/ottlyk\\_erno\\_a\\_pedagogus\\_luther\\_opt.pdf](http://mtdaportal.extra.hu/books/ottlyk_erno_a_pedagogus_luther_opt.pdf)
- Palánki, T. I. (2011a). *Waldorf. A szabadságra nevelés pedagógiája*. <https://kulturtortenet.blogspot.ro/2011/10/waldorf.html>
- Palánki, T. I. (2011b). *Montessori*. <https://kulturtortenet.blogspot.ro/search/label/Montessori>
- Pángyánszky, Á. (2015). Tanítás és tanulás felnőttkorban: szemléletváltás a felnőttképzésben. [Doktori értekezés kézirat]. [http://real-phd.mtak.hu/1005/3/Pangyanszky\\_Agnes\\_-\\_Tanitas\\_es\\_tanulas\\_felnottkorban\\_szemleletvaltas\\_a\\_felnottkekezesben\\_dolgozat.pdf](http://real-phd.mtak.hu/1005/3/Pangyanszky_Agnes_-_Tanitas_es_tanulas_felnottkorban_szemleletvaltas_a_felnottkekezesben_dolgozat.pdf)
- Pargament, K. I. (2007). A vallás a terápiás gyakorlatban. *Embertárs*, 5(4). 292-306. (Eredeti mű első megjelenése 1997).
- Pásztor, Zs. (2016). *Tanulmányok a Kokas-pedagógia köréből*. Kovács-Módszer Stúdió, Budapest.

- Péteri, L. (2006). Az utolsó évtized: Kodály Zoltán és a Kádár-rendszer művelődéspolitikája. *Múltunk*, 2(1). 259-285. <http://epa.oszk.hu/00900/00995/00005/pdf/peteril.pdf>
- Péteri, L. (2007). Zene, oktatás, tudomány, politika. Kodály és az államszocializmus művelődéspolitikája (1948–1967). *Forrás*, 39(12). 45-63. <https://doksi.net/hu/get.php?lid=28297>
- Péteri, L. (2014). Az új zenéről szóló közbeszéd és a zenepolitika összefüggései az 1960-as évek első felének Magyarországon. *Zenatudomány*, 52(2). 161-174.
- Pethő, V. (2009). Az életreform és a zenei mozgalmak. Német és magyar ifjúsági zenei mozgalmak összevetése. *Iskolakultúra*, 19(1-2). 3-19. [http://real.mtak.hu/58299/1/14\\_EPA00011\\_iskolakultura\\_2009-1-2.pdf](http://real.mtak.hu/58299/1/14_EPA00011_iskolakultura_2009-1-2.pdf)
- Pethő, V. (2011). Kodály Zoltán és követői zenepedagógiájának életreform elemei. [Doktori értekezés kézirat]. [http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1080/1/pethov\\_ertekezes.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1080/1/pethov_ertekezes.pdf)
- Pethő, V. (2015). „Csak boldog gyermekből lehet boldog felnőtt, s csak ezekből lehet boldog ország.” Életreform elemek a Kodályszövegekben. In Baska, G. & Hegedűs, J. (2015). *Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére* (pp. 221-230). ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest. <http://mek.oszk.hu/14600/14688/pdf/14688.pdf>
- Pethő, V. (2017). Kodály zenei nevelési koncepciójának értelmezési lehetőségei. In Németh, A. & Pukánszky, B. (szerk.). *Gyermekek, tanárok, iskolák – egykoron és ma.* (pp. 113-125). ELTE Eötvös kiadó, Budapest. [http://www.eltereader.hu/media/2017/05/Nemeth\\_Meszaros\\_tiszt\\_kot\\_WEB.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2017/05/Nemeth_Meszaros_tiszt_kot_WEB.pdf)
- Perczel, I. (1999). *Isten felfoghatatlansága és leereszkedése: Szent Ágoston és Aranyászójú Szent János metafizikája és misztikája.* Atlantisz kiadó, Budapest.
- Piaget, J. (1993). *Az értelem pszichológiája.* Gondolat, Budapest.
- Piedmont, R. L. (2014). Looking Back and Finding Our Way Forward: An Editorial Call to Action. *Psychology of Religion and Spirituality*, 6(4). 265–267. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/rel0000014>
- Pilinszky, J. (1993). *Pilinszky János összegyűjtött művei: Tanulmányok, esszék, cikkek.* I-II. Századvég kiadó, Budapest.
- Pléh, Cs. & Barkóczi, I. (2016). A korai zenei nevelés ötletesebbé és hajlékonyabbá tesz. In Falus, A. (szerk.) *Zene és egészség* (pp. 47-53). Kossuth kiadó, Budapest.
- Pollefeyt, D. & Bouwens, J. (2009). The Post-Critical Belief Scale for dummies. Questionnaire developed by prof. Dirk Hutsebaut, based on the typology of prof. David M. Wulff., about different religious faith attitudes. Leuven. Centre of Academic Teacher Training, Faculty of Theology. <https://theo.kuleuven.be/apps/press/ecsi/files/2019/03/4.-Pollefeyt-Bouwens-PCB-Melb-Vict-for-dummies-EN.pdf>

- Priem, K., & Mayer, C. (2017). Learning how to see and feel: Alfred Lichtwark and his concept of artistic and aesthetic education. *Paedagogica Historica*, 53(3). 199-213. <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1267779>
- Pukánszky, B. (s.a.). *Kodály Zoltán zenepedagógiai munkásságának életreform motívumai*. <http://www.pukanszky.hu/Kodaly.pdf>
- Pukánszky, B. (1999). Személyiségpedagógia elméletben és gyakorlatban. [Doktori értekezés kézirat]. Debrecen. <http://www.pukanszky.hu/szemped.pdf>
- Pukánszky, B. (2001). *A gyermekkor története*. Műszaki könyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky, B. (2005a). Kodály Zoltán zenepedagógiája és az életreform. *Iskolakultúra*, 15(2). 26-37. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00090/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2005\\_02\\_026-037.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00090/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_02_026-037.pdf)
- Pukánszky, B. (2005b). *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra kiadó. [http://real.mtak.hu/34754/1/Pukanszky\\_Nevelestani\\_kezikonyvek\\_u.pdf](http://real.mtak.hu/34754/1/Pukanszky_Nevelestani_kezikonyvek_u.pdf)
- Pukánszky, B. (2018). Gyermekkép, romantika, „romantikus gyermekkép”. In Sárkány, P. & Schwendtnert, T. (szerk.). *A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban* (pp. 37-50). Líceum kiadó, Eger. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5124/1/A%20filoz%C3%B3fia%20lehets%C3%A9ges%20szerepei%20a%20nevel%C3%A9studom%C3%A1nyban%20online.pdf>
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/>
- Pulkkinen, L. (2012). *The Integrated School Day - improving the educational offering of schools in Finland*. [https://www.researchgate.net/publication/343570778\\_The\\_Integrated\\_School\\_Day\\_-\\_improving\\_the\\_educational\\_offering\\_of\\_schools\\_in\\_Finland](https://www.researchgate.net/publication/343570778_The_Integrated_School_Day_-_improving_the_educational_offering_of_schools_in_Finland)
- Pusztai, G. (2002). Tetten érhető-e a „rejtett tanterv”? *Iskolakultúra*, 12(12). 39-47. [http://real.mtak.hu/60772/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2002\\_12\\_039-047.pdf](http://real.mtak.hu/60772/1/EPA00011_iskolakultura_2002_12_039-047.pdf)
- Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat kiadó, Budapest. <https://mek.oszk.hu/12100/12192/12192.pdf>
- Pusztai, G. (2011). Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*, 20(4). 48-61. [folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article\\_attachments/2011-01-tan4.pdf](http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/2011-01-tan4.pdf)
- Pusztai, G. (2015). Középiskolai hozzájárulás a hivatás formálódásához. Pedagógushallgatók és társaik összehasonlítása a kibocsátó középiskola fenntartója szerint. In Pusztai, G. & Ceglédi, T. (szerk. 2015). *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében* (pp. 136-154). Partium-PPS-ÚMK, Nagyvárad-Budapest. <https://mek.oszk.hu/14700/14763/14763.pdf>

- Pusztai, G. (2019). Vallás és társadalom. *Magyar Tudomány*, 180(6). 789-791. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Pusztai, G. (2020). *A vallásosság nevelésszociológiája. Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pusztai, G. & Demeter-Karászi, Zs. (2019). Vallási szocializáció vizsgálata fiatal felnőttekkel készített interjúk tükrében. *Szociológiai Szemle*, 29(3), 80–97.  
[https://szociologia.hu/uploads/documents/80\\_97\\_jav02.pdf](https://szociologia.hu/uploads/documents/80_97_jav02.pdf)
- Radziewsky, von E. (1987). *Kunst ins Leben*. <http://www.zeit.de/1987/03/kunst-ins-leben>
- Reisinger, J. (2009). Hit és szabadság – Simone Weil műveinek magyar fordításához. In Weil, S. (2009). *Ami személyes, és ami szent*. Magyar Máltai Szeretetszolgálat, Budapest.
- Reikort, I. (2018). Zenepedagógia tradicionális és modern zenei eszközökkel – A ReikArt összművészeti megközelítés. In Váradi, J. & Szűcs, T. (szerk.). *A zenepedagógia múltja, jelene és jövője: Tanulmánykötet a felsőfokú zenetanárképzés 50 éves évfordulója alkalmából rendezett konferencia előadásaiból* (pp. 69-84). Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Restyánszki, L. (2005). A pedagógus szerepe a közoktatás-fejlesztés folyamatában. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(11). 116-120. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00097/2005-11-mu-Restyanszki-Pedagogus.html>
- Réz, F. (2000). Posztmodern kavalkád. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(10). 52-58.  
<https://www.epa.hu/00000/00035/00042/2000-10-lk-Rez-Posztmodern.html>
- Rizzuto, A. M. (1979). *The birth of the living God: A psychoanalytic study*. University of Chicago Press., Chicago.
- Robu, M. (2007). Egy istenarc van eltemetve bennem... – Istenképek pszichológiai feltérképezése. *Embertárs*, 5(4). 307-319.
- Robu, M. (2013). Az istenreprezentáció kognitív szempontú vizsgálata. [Doktori értekezés kézirat]. Debreceni Egyetem, BTK. [https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/197809/Robu\\_Magda\\_disszertacio\\_t.pdf?sequence=7&isAllowed=y](https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/197809/Robu_Magda_disszertacio_t.pdf?sequence=7&isAllowed=y)
- Rogers, C. & Stevens, B. (1967). *Person to Person: The Problem of Being Human*. Real People Press.
- Romsics, I. (2010). *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Budapest.  
[https://tortenelem.unideb.hu/sites/default/files/upload\\_documents/romsics\\_magyarorszag\\_tortenete.pdf](https://tortenelem.unideb.hu/sites/default/files/upload_documents/romsics_magyarorszag_tortenete.pdf)
- Rousseau, J. J. (1997). *Emil, avagy a nevelésről*. Papyrusz Book kiadó, Budapest.
- Salmon, S. (2012). Inclusion and Orff-Schulwerk. *Musicworks*, 15(1). 27-33.  
<http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-orff-e.html>

- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József kiadó, Budapest.
- Sántha, K. (2013). Spatial Information in Qualitative Pedagogical Research: Theoretical Assumptions. *Hungarian Educational Research Journal*, 3(2). 12-19.  
<http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/html/55d18c520fed0>
- Sántha, K. (2017). Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés a hazai neveléstudományi PhD-képzésben. *Képzés és Gyakorlat*, 15(1–2), 159-173.  
[http://publicatio.nyme.hu/1494/1/09\\_Santha\\_Kalman\\_tanulmany\\_2017\\_1\\_2\\_u.pdf](http://publicatio.nyme.hu/1494/1/09_Santha_Kalman_tanulmany_2017_1_2_u.pdf)
- Sántha, K., Katona, I. & Subrt, P. (2017). A kvalitatív pedagógiai kutatómódszertan hazai fejlődéstörténete négy neveléstudományi folyóirat tükrében: fókuszban a 2011–2015 közötti időszak. *Neveléstudomány*, 5(2). 15-25. <https://doi.org/10.21549/NTNY.18.2017.2.2>
- Sárik, E. K. (2016). Vallásosság, értékrend, ifjúság. [Doktori értekezés kézirat].  
<https://ajk.pte.hu/files/file/doktori-iskola/sarik-eszter/sarik-eszter-muhelyvita-ertekezes.pdf>
- Sárkány, P. (2018). Filozófia és neveléstudomány viszonya Eugen Fink munkásságában. In Sárkány, P. & Schwendtner, T. (szerk.) *A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban* (pp. 197-211). Líceum kiadó, Eger. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5124/1/A%20filoz%C3%B3fia%20lehets%C3%A9ges%20szerepei%20a%20nevel%C3%A9studom%C3%A1nyban%20online.pdf>
- Sávai, J. (2007a). *A lelkipozítás elmélete és gyakorlata*. [http://www.gff-szeged.hu/konyvtar/en/download/filestore/downloads/konyvtar/savai\\_janos/lelkipozitas.pdf](http://www.gff-szeged.hu/konyvtar/en/download/filestore/downloads/konyvtar/savai_janos/lelkipozitas.pdf)
- Sávai, J. (2007b). *Nevelélmélet: Bevezetés a pedagógiába*. [http://www.pukanszky.hu/eloadasok/2021\\_SELYE\\_TANITOKEPZES\\_PSP/savai\\_janos\\_neveleselmelet.pdf](http://www.pukanszky.hu/eloadasok/2021_SELYE_TANITOKEPZES_PSP/savai_janos_neveleselmelet.pdf)
- Schaffhauser, F. (2018). Pető András szellemi pályáivá. *Logoterápia és egzisztenciaanalízis*, 10(4). 9-32. <http://www.logoterapia.hu/files/Tobblet2018.pdf#page=44>
- Schaffhauser, F. (2018). A mozgás, a ritmus és az egyensúly alapfogalmai Pető András gondolatrendszerében. *Kellék*, 23(60). 23-37.  
<https://www.prophilosophia.ro/assets/files/kellek-60/schaffhauser.pdf>
- Schyff, D. (2014). *Exploring the Embodied Origins of Musical Communication and Meaning: A Brief Review of Key Concepts and Research*. [https://www.researchgate.net/publication/272092402\\_Exploring\\_the\\_Embodied\\_Origins\\_of\\_Musical\\_Communication\\_and\\_Meaning\\_A\\_Brief\\_Review\\_of\\_Key\\_Concepts\\_and\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/272092402_Exploring_the_Embodied_Origins_of_Musical_Communication_and_Meaning_A_Brief_Review_of_Key_Concepts_and_Research)
- Selke, T. (2016). *History of Kodály's method in Estonia*.  
<http://vala.hu/eszt/tiina-selke-history-and-practice-of-kodalys-method>
- Sheridan, M. (2019). The Kodály Concept in the United States: Early American Adaptations to Recent Evolutions. *Journal of Historical Research in Music Education*, 41(1). 55-72.

- Skrapits, B. (2014). *Komplex művészeti nevelés értelmezése hazai példák alapján*. <http://ofi.hu/publikacio/komplex-muveszeti-neveles-ertelmezese-hazai-peldak-alapjan>
- Somogyvári, L. (2013). Pedagógusképek és –szerepek az 1960-as évek Magyarországn. *Magyar Pedagógia*, 113(1). 29–52. [https://www.academia.edu/4084210/Pedag%C3%B3gusk%C3%A9pek\\_%C3%A9s\\_szerepek\\_az\\_1960-s\\_%C3%A9vek\\_Magyarorsz%C3%A1g%C3%A1n](https://www.academia.edu/4084210/Pedag%C3%B3gusk%C3%A9pek_%C3%A9s_szerepek_az_1960-s_%C3%A9vek_Magyarorsz%C3%A1g%C3%A1n)
- Sorensen, L. R. (2018). *Dictionary of Art Historians: Lichtwark, Alfred „k” pseudonym in art reviews*. **Hiba! A hiperhivatkozás érvénytelen.** [arthistorians.info/lichtwarka](http://arthistorians.info/lichtwarka)
- Stein, B. (2015). *A Montessori általános iskola elméletben és gyakorlatban*. Saxum kiadó.
- Steiner, R. (1995). *Nevelőművészet*. Budapest. (Eredeti mű első megjelenése 1926). [http://users.atw.hu/rudolfsteiner/Rudolf\\_Steiner\\_-\\_Nevelomuveszet.pdf](http://users.atw.hu/rudolfsteiner/Rudolf_Steiner_-_Nevelomuveszet.pdf)
- Steiner, R. (2013). *Művészet és művészetmegismerés*. Genius kiadó, Budapest.
- Steiner, R. (2018). *A nevelés művészete: Metodika-didaktika*. Genius kiadó, Budapest.
- Stern, J. (2013). Surprise in Schools: Martin Buber and dialogic schooling. *Forum*, 55(1). 45-58. <https://journals.lwbooks.co.uk/forum/vol-55-issue-1/article-5349/>
- Stipkovits, F. (2012). Meghatározó zenepedagógiai irányzatok a 20-21. században. A Kodály-konceptió és az Orff-Schulwerk elemzése és összehasonlítása. *Parlando*, 54(6). 1. <http://www.parlando.hu/2012/2012-6/2012-6-01-Stipkovits1.htm>
- Süttő, I. (2019). Személyiség- és készségfejlesztés zenével a Kokas-pedagógia tükrében. [Szakdolgozat]. *Parlando*, 61(3). [https://www.parlando.hu/2020/2020-3/Sutto\\_Ildiko.pdf](https://www.parlando.hu/2020/2020-3/Sutto_Ildiko.pdf)
- Szalai, T. (2016). A testzene térhódítása a klasszikus zenei ütőhangszeres irodalomban. *Parlando*, 58(3). 1-13. [https://www.parlando.hu/2016/2016-3/Szalai-Tamas\\_Testzene.pdf](https://www.parlando.hu/2016/2016-3/Szalai-Tamas_Testzene.pdf)
- Szabó, F. (2018). Bergson, Dienes Valéria, Prohászka és Teilhard de Chardin szellemi–lelki kapcsolódása. *Kellék*, 23(60). 137-178. [http://epa.oszk.hu/01100/01148/00049/pdf/EPA01148\\_kellek\\_2018\\_60\\_137-152.pdf](http://epa.oszk.hu/01100/01148/00049/pdf/EPA01148_kellek_2018_60_137-152.pdf)
- Szabó, H. & Szarka, J. (2016). „Két lélek, egy gondolat.” Kodály öröksége Forrai Katalin és Kokas Klára értelmezésében. *Parlando*, 58(3). [https://www.parlando.hu/2016/2016-3/Szabo\\_Szarka.pdf](https://www.parlando.hu/2016/2016-3/Szabo_Szarka.pdf)
- Szabó, O. (2008). A tested zene. [Doktori értekezés kézirat]. *Parlando*, 50(3). 1-123. [http://www.parlando.hu/2015/2015-3/SzaboOrsolya-Tested\\_zene\\_disszertacio.pdf](http://www.parlando.hu/2015/2015-3/SzaboOrsolya-Tested_zene_disszertacio.pdf)
- Szabóné, L. L. (2015). A gyermekteológia vizsgálata a kisgyermekes keresztyén családok életében. [Doktori értekezés kézirat]. [http://corvina.kre.hu:8080/phd/Szabone\\_Laszlo\\_Lilla\\_Gyermeckteologia.pdf](http://corvina.kre.hu:8080/phd/Szabone_Laszlo_Lilla_Gyermeckteologia.pdf)

- Szabolcs, É. (1999). *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásban. Gyermekkép Magyarországon 1868-1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szathmáry, S. (2008). *Teológiai antropológia dióhéjban*. Károli Egyetemi Kiadó, Budapest.
- Szenes, M. (2008). Új vallási közösségekbe megtért fiatalok életút-elemzése az identitáskeresés tükrében. [Doktori értekezés kézirat]. Pécsi Tudományegyetem. [pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15268/szenes-marta-phd-2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15268/szenes-marta-phd-2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Székácsné, V. M. (1980). *A művészeti nevelés hatásrendszere*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Székely, Cs. I. (2016). Rítus, ritmus, zene és lélek. In Falus, A. (szerk.) *Zene és egészség* (pp. 28-143). Kossuth kiadó, Budapest.
- Székely, Cs. I. (2017a). Zene és egészségnevelés avagy kísérlet Kokas Klára zenei világának összefoglalására. In Váradi, J. & Szűcs, T. (szerk.). *Sokszínű zenepedagógia* (pp. 99-111). Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Székely, Cs. I. (2017b). Rítus a valláspedagógiában [The Rite in Religious Pedagogy]. In Pusztai, G. & Kozma, T. (szerk.). *Protestáns identitás és közösségi tanulás – Hungarian Educational Research Journal 7. Supplement 2.* (pp. 191-206). HERJ, Debrecen.
- Székely, Cs. I. (2019a). A Kádár-korszak oktatáspolitikája és a Kokas-módszer. In Juhász, E. & Endrődy, O. (szerk.). *Oktatás-gazdaság-társadalom. HERA évkönyvek VI. 2. kötet* (pp. 620-632). Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest. [http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2019/05/HERA\\_Evkonyvek\\_VI\\_2.pdf](http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2019/05/HERA_Evkonyvek_VI_2.pdf)
- Székely, Cs. I. (2019b). Kokas Klára gyermekképének elemzése „A zene felemeli a kezeimet” című könyve alapján. In Boda, A. (szerk.). *Interdiszciplinaritás a Kárpát-medencében I.* (pp. 357-374). ELTE Márton Áron Szakkollégium, Budapest. <https://martonaron.elte.hu/media/f0/f8/71c8218d08444635b5362a1d00695fc8c091a3dff9d593eb0d38ee16d3db/M%C3%81SZ-CR.pdf>
- Székely, Cs. I. (2019c). Szabad improvizációs tánc komolyzenére Kokas Klára zenepedagógiájában. In: Váradi, J. (szerk.). *A zenepedagógia múltja, jelene és jövője.* (pp. 220-229). Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Székely, Cs. I. (2020a). Kokas Klára vallásossága és istenképe. In Bihari, E., Molnár, D. & Szikszai-Németh, K. (szerk.). *Tavaszi szél - Spring Wind 2019. I. kötet* (pp. 565-576). Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest. [http://dosz.hu/\\_\\_doc/dokumentumfile/2019/11/Tavaszi\\_Szel\\_-\\_Spring\\_Wind\\_2019\\_Tanulmanykotet\\_-\\_I.\\_kotet.pdf](http://dosz.hu/__doc/dokumentumfile/2019/11/Tavaszi_Szel_-_Spring_Wind_2019_Tanulmanykotet_-_I._kotet.pdf)
- Székely, Cs. I. (2020b). Spirituality and Concept of 'Child' in Kokas Pedagogy for Children with Special Educational Needs. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1). 11-16. <https://ojs.lib.unideb.hu/CEJER/article/view/5754/5398>

- Székely, Cs. I. (2021a). Irányvonalak Kokas Klára lelkeségének megismeréséhez. In Fejős, S. & Kanyári, J. (szerk.). *A nemzeti összetartozás jegyében* (pp. 185-198). Ages Quod Agis Nonprofit Kft., Szeged.
- Székely, Cs. I. (2021b). A Comparison of the Educational Methods of Zoltán Kodály and his Student, Klára Kokas. *Central European Journal of Educational Research*, 3(1). 47–52.  
<https://ojs.lib.unideb.hu/CEJER/article/view/9350/8395>
- Szőnyi, E. (2019). Kodály Zoltán tanári egyénisége, nevelési koncepciójának hazai és nemzetközi elterjedése. *Szín*, 24(5). 59-61.  
[https://epa.oszk.hu/01300/01306/00160/pdf/EPA01306\\_szin\\_2019\\_5\\_59-61.pdf](https://epa.oszk.hu/01300/01306/00160/pdf/EPA01306_szin_2019_5_59-61.pdf)
- Szücsné, M. E. (2000). Reformpedagógiai témák „A Gyermekek” című folyóiratban 1907-1934-ig. In *Ezerszínű világ: Dolgozatok a neveléstörténet köréből* (s.p.). Pécsi Tudományegyetem.  
<http://mek.oszk.hu/01800/01887/html/ezersz16.htm>
- Tan, S. L., Pfordresher, P. & Harré, R. (2010). *From sound to significance. Psychology of Music*. Psychology Press, London. <https://doi.org/10.4324/9780203855362>
- Tiszai, L. (2018). Therapeutic Application of The Kokas-Method in Music Therapy for People with Severe Disabilities. *Journal of Russian & East European Psychology*, 55(1). 85-105.  
<https://doi.org/10.1080/10610405.2018.1491241>
- Tókos, K. (2005). Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”, reflektív pedagógus. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(12). 65-71.  
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00098/2005-12-ta-Tokos-Onismeret.html>
- Tomcsányi, T. (2010). Antoine Vergote, Founder of the Empirical and Psychoanalytical Approach in the Psychology of Religion. *European Journal of Mental Health*, 5(1). 45–58.
- Tomcsányi, T., Ittész, A., Horváth-Szabó, K., Martos, T. & Szabó, T. (2010). A spiritualitás és a vallásosság kutatásának kulcskérdései és a Piedmont-féle Spiritualitási és Vallási Érzület Mérés-kálá. *Psychiatria Hungarica*, 25(2). 110-120.
- Torgyik, J. (2004). Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig. *Neveléstörténet*, (1). [http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?rovat\\_mod=archiv&act=menu\\_tart&eid=24&rid=1&id=206](http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?rovat_mod=archiv&act=menu_tart&eid=24&rid=1&id=206)
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifests in its testing. In Sternberg, R. J. (szerk.). *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*. (pp. 43-75). Cambridge University Press, Cambridge.
- Tóth, T. (2010). Nézőpontok - Kerekasztal-beszélgetés Kokas Klára életművéről, a jövő lehetséges irányairól, kutatási területeiről és a műhelyekről. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(4). 71-82.  
[http://epa.oszk.hu/00000/00035/00141/pdf/EPA00035\\_upsz\\_2010\\_5\\_071-082.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00141/pdf/EPA00035_upsz_2010_5_071-082.pdf)

- Tóth, T. (2012). Hogyan teremt Mozart lepkeszárnyal fészült felhőket? In Kokas, K. (2012). *Megfészültem a felhőket* (pp. 148-153). A Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány kiadása, Budapest.
- Trencsényi, L. (2000). *Művészetpedagógia elmélet, tanterv, módszer*. Okker kiadó, Budapest.
- Trencsényi, L. (2021). Az „abszolút pedagógusok” életpályájának néhány tanulsága. In Kiss, E., Trencsényi, L. & Hudra, Á. (szerk.). *Abszolút pedagógusok. Új szempontok a XX. századi értelmiségtörténet kutatásához* (pp. 15-26). Létra Alapítvány & Magyar Pedagógiai Társaság kiadása, Budapest. <https://doi.org/10.32558/abszolut.2021>
- Turai, L. (2012). Pilinszky János lírai világlátása a Simone Weil-életmű hatástörténeti összefüggésében. [Doktori értekezés kézirat]. <https://core.ac.uk/download/pdf/35132381.pdf>
- Turay, A. (1990). *Istent kereső filozófusok*. Szent István Társulat az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest.
- Ujhelyi, J. (2007). „Gyökerektől a lombkoronáig...” A zene szerepe Maria Montessori és Kokas Klára „Boldogság pedagógiájában”. [Kézirat]. <https://www.slideshare.net/szevirma/szakdolgozat-2007-27081336>
- Uzsálné, P. R. (2008). Az érzelmi intelligencia fejlesztése zenével. Egy zenei nevelési koncepció bemutatása. [Doktori értekezés kézirat]. <http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/34/1/%C3%A9rtekez%C3%A9s%20magyar.pdf>
- Vadas, J. (1979). Náday Pál, az iparművészeti nevelő. *Ars Hungarica*, 7(2). 209-236. [http://www.epa.hu/01600/01615/00034/pdf/EPA01615\\_ars\\_hungarica\\_1979\\_02\\_209-236.pdf](http://www.epa.hu/01600/01615/00034/pdf/EPA01615_ars_hungarica_1979_02_209-236.pdf)
- Vass, É. & Deszpót, G. (2017). Introducing experience-centred approaches in music teacher education — Opportunities for pedagogic metamorphosis. *Thinking Skills and Creativity*, 23(3). 1-16. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187116301638>
- Vass, É. & Deszpót, G. (2018). A teljes figyelem és a flow-élmény a gyermekeknél a Kokas-pedagógiában. In Váradi, J. & Szűcs, T. (szerk.). *A zenepedagógia múltja, jelene és jövője* (pp. 230-246). Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Varga, M. (1998). A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(7-8). <http://ofi.hu/tudastar/pedagogusszerepek>
- Váradi, J. (2014). A zenei nevelés gyökerei. *Parlando*, 56(3). 1-16. <http://www.parlando.hu/2014/2014-2/VaradiJudit-Zeneineveles.pdf>
- Verdes, M. (2013). A „Gravissimum educationis” személy-fogalmának értelmezése a 20. századi pedagógiai perszonalizmus fényében. In Fehér, Á., F. Erdő, M. & Mészáros, L. (szerk.). „Gravissimum educationis”. *A keresztény nevelés feladatai és kihívásai a harmadik évezred elején* (pp. 307-316). Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác.

[https://www.academia.edu/44367641/A\\_Gravissimum\\_educationis\\_szem%C3%A9lyfogalm%C3%A1nak\\_%C3%A9rtelmez%C3%A9se\\_a\\_20\\_sz%C3%A1zadi\\_olasz\\_pedag%C3%B3giai\\_perszonalizmus\\_f%C3%A9ny%C3%A9ben](https://www.academia.edu/44367641/A_Gravissimum_educationis_szem%C3%A9lyfogalm%C3%A1nak_%C3%A9rtelmez%C3%A9se_a_20_sz%C3%A1zadi_olasz_pedag%C3%B3giai_perszonalizmus_f%C3%A9ny%C3%A9ben)

- Vincze, B. (2018). Új kutatási irányok a 20. századi reformpedagógiai mozgalom helyéről és szerepéről a német nyelvű szakirodalom tükrében. In Fehérvári, A. (szerk.). *A Borsszem Jankótól Bolognáig* (pp. 33-44). Neveléstudományi tanulmányok. ELTE PPK – L'Harmattan kiadó, Budapest.
- Vincze, G. (2015). A magyar mozdulatművészet története és néhány motívumának nemzetközi párhuzama. [Doktori értekezés kézirat]. <http://doktori.btk.elte.hu/art/vinczegabriella/diss.pdf>
- Vincze, T. (2018). Németh László tanáreszménye. *Iskolakultúra*, 28(7). 80-100. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31726/31366>
- Vincze, T. (2021). Vajthó László élete és munkássága. In Kiss, E., Trencsényi, L. & Hudra, Á. (szerk.). *Abszolút pedagógusok. Új szempontok a XX. századi értelmiségtörténet kutatásához* (pp. 128-134). Létra Alapítvány & Magyar Pedagógiai Társaság kiadása, Budapest. <https://doi.org/10.32558/abszolut.2021>
- Visky, A. (2021). A lélek színpada. Mártonffy Marcell: Biblikus hagyomány és történelmi tapasztalat Pilinszky esszéiben. *Vigilia*, 86(1). 71-74. [https://vigilia.hu/pdfs/Vigilia\\_2021\\_01\\_facsimile.pdf#page=73](https://vigilia.hu/pdfs/Vigilia_2021_01_facsimile.pdf#page=73)
- Visky, S. B. (2016). Törvény vagy kegyelem? Kegyelem és törvény? *Theologia Reformata Transylvanica*, 61(2). 54-66. <http://studia.ubbcluj.ro/download/pdf/1040.pdf>
- Zrinszky, L. (1994). *Pedagógusszerepek és változásaik*. ELTE kiadó, Budapest.
- Zrinszky, L. (1994). Antropológia, emberkép és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 44(1). 4-12. [https://epa.oszk.hu/00000/00035/00203/pdf/EPA00035\\_upsz\\_1994\\_10.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00035/00203/pdf/EPA00035_upsz_1994_10.pdf)
- Zulehner, P., Tomka, M. & Naletova, I. (2008). *Religionen und Kirchen in Ost(Mittel)europa: Entwicklungen seit der Wende*. Schwabenverlag: Ostfildern, Germany.
- Xeravits, I. (2007). Ő nem az a véres Isten... – Istenképek keletkezése és hatásai. *Embertárs*, 5(4). 320-339.
- Weil, S. (2009). *Ami személyes, és ami szent*. Magyar Máltai Szeretetszolgálat, Budapest. (Eredeti mű első megjelenése 1947).
- Weiss, J. (2006). A szocializmus művészetéről. Művészet és hatalom. A Kádár-korszak művészete. *Jelenkor*, 49(2). 235-240. <https://www.jelenkor.net/userfiles/archivum/2006-2.pdf>
- White, K. R. (2009). Connecting religion and teacher identity: The unexplored relationship between teachers and religion in public schools. *Teaching and teacher education*, 25(6). 857-866. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.004>

Winn, M. (1990). *Gyerekek gyermekkor nélkül*. Gondolat, Budapest.

Womack, S. Ch. T. (2008). A Comparison of the Effects of Orff Schulwerk and Traditional Music Instruction on Selected Elements of Music Achievement in Third, Fourth, and Fifth Grade Students. [Doktori értekezés kézirat].  
[https://getd.libs.uga.edu/pdfs/womack\\_sara\\_c\\_200808\\_edd.pdf](https://getd.libs.uga.edu/pdfs/womack_sara_c_200808_edd.pdf)

Wulff, D. M. (1997). *Psychology of Religion: Classic and Contemporary*. Hohn Wiley & Sons, INC. [https://www.academia.edu/3119264/The\\_Psychology\\_of\\_Religion\\_Classic\\_and\\_Contemporary](https://www.academia.edu/3119264/The_Psychology_of_Religion_Classic_and_Contemporary) 2nd ed. . New York John Wiley and Sons

## Honlapok

*Aktív Zenetanulás Példatárak.* MTA-LFZE Aktív Zenetanulás Kutatócsoport 2016-2020.

<https://aktivzenetanulas.hu/>

*British Kodály Academy.* <https://kodaly.org.uk/>

*United Nations.* <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

*Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány.* <https://kokas.hu/>

*Larry Cuban személyes oldala.* <https://larrycuban.wordpress.com/2009/12/05/fad-or-tradition-the-case-of-the-open-classroom/>

*Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem.* <https://issuu.com/zeneakademia>

[https://issuu.com/zeneakademia/docs/tanulmanyi-tajekoztato-2020-21-web\\_oldalank\\_nt](https://issuu.com/zeneakademia/docs/tanulmanyi-tajekoztato-2020-21-web_oldalank_nt)

*Magyar Közlöny, 2020/17. január 31. 5/2020. (I.31.) Kormányrendelet. 290-466. (Magyarországi Nemzeti Alaptanterv).* [https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8da](https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes)

[f918a399a0bed1985db0f/letoltes](https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes)

*Magyar Mozgás- és Táncterápiás Egyesület.* <https://mozgasterapia.net/>

*Organization of American Kodály Educators.* <https://www.oake.org/>

*Romániai Nemzeti Alaptanterv (kiegészítés). Curriculum pentru educația timpurie.* Ministerul Educației Naționale. 2019/4694.

[https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET\\_2019\\_aug.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf)

*Szombathelyi Waldorf-iskola.* <http://www.waldorfszombathely.hu/>

## Multimédia

Fogas, J. (2005, szerk.). *A zene felemeli a kezeimet... Kokas Klára gondolatai a tanításról...*

Dokumentumfilm. [https://www.youtube.com/watch?v=HOv\\_zDJGyaU](https://www.youtube.com/watch?v=HOv_zDJGyaU)

Kokas, K., Lájér, J., Furka, B. & Kocsis, M. (2007, szerk.). *Öröm, bűvös égi szikra. Joy, Bright, Spark of Divinity.* Multimédiás DVD-rom tanításaimról. Szerzői kiadás, Budapest.

Kokas, K., Vékony, K., Rieger, A., Mihola, P., Kuskó, A. & Deszpot, G. (2013, szerk.). *Zenében talált világ.* Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány kiadása, Budapest.

## TÁBLÁZATOK ÉS ÁBRÁK JEGYZÉKE

|                                                                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. táblázat: <i>A kutatás alapját képező Kokas-szövegkorpusz elemei</i> .....                                                                                        | 16  |
| 2. táblázat: <i>A kutatás során vizsgált fogalmak, illetve részfogalmak</i> .....                                                                                    | 19  |
| 3. ábra: <i>Terminológiai fogalomtérkép</i> .....                                                                                                                    | 20  |
| 4. ábra: <i>A vallásos érdeklődés négyféle kognitív, hitbeli attitűdje</i> .....                                                                                     | 127 |
| 5. ábra: <i>A Kritika Utáni Vallásosság Skála</i> .....                                                                                                              | 128 |
| 6. ábra: <i>Az istenkép faktorai és azok csoportosítása Kokas elemzésre kiválasztott műveiben</i><br>.....                                                           | 140 |
| 7. ábra: <i>Kokas vallásosságának fogalmi faktorai előfordulásuk gyakoriságának indexeivel</i><br>.....                                                              | 140 |
| 8. ábra: <i>Kokas gyermekképének kategorizálása nevelési értékek szerint, a közöttük lévő<br/>kapcsolódási viszonyal és a témák előfordulásának indexeivel</i> ..... | 214 |
| 9. ábra: <i>A Kokasi gyermekkép nevelésméleti kategóriái</i> .....                                                                                                   | 215 |

## **MELLÉKLETEK**

## 1. számú Melléklet: A „hetek” pedagógusainak rövid bemutatása

### ALFRED LICHTWARK (1852-1914)

német művészettörténész, múzeumigazgató, művészetpedagógus, egyike volt a múzeum- és művészetpedagógiai mozgalmak alapítóinak. Hamburg Szenátusa a város kulturális életéért vajmi keveset tett, ezt inkább rábízta a civil kultúrákedvelőkre, illetve múzeum- és színházigazgatókra, akik közül a legjelentősebb Alfred Lichtwark volt, Hamburg műgalériája, a *Kunsthalle múzeum* igazgatója (1886-1914 között), ugyanakkor az avantgárd és a korabeli német impresszionisták lelkes rajongója. E művészeti vonzalma miatt sok kritika érte, a hamburgi kortárs képzőművészek pártolásával ellenségeket is szerzett magának (Kay, 2002). Lichtwark a hamburgi képgalériát a városi kulturális nevelés kiemelt helyének tartotta, és kijelentette, hogy a művelődés és a tudás, illetve önnevelés segíti a polgárság önismeret-fejlődését, azaz a művészek és a nép közötti kapcsolatépítést (Kay, 2002).

*„A művészeti nevelés német irányzatának megteremtőjeként számon tartott tudós legfontosabb ténykedése a századfordulót követő három nagy művészetpedagógiai konferencia megszervezése volt. (1901 Drezda: rajzoktatás és képzőművészet, 1903 Weimar: nyelv és költészet, 1905 Hamburg: zene és gimnasztika). Ezekhez a rendezvényekhez az irányzat fejlődésének egy-egy jellegzetes szakasza kapcsolható”* (Pukánszky & Németh, 1996). Az, ami a hamburgi *Kunsthalle*-ban történt az Alfred Lichtwark igazgatósága alatti szűk három évtizedben, fejezetet írt a német művészettörténetbe, amely nemcsak múzeumpedagógiai alapvetést jelentett, hanem Hamburg város polgárainak esztétikai ízlésformálását is, ugyanakkor a hamburgi művészeti élet és a múzeumlátogatás felvirágzását, az iskolai történelem-, illetve művészettörténeti órák átlényegülését iskolán kívüli, élménypedagógiai neveléssé (Kay, 2002). Lichtwark nemcsak a diákokat szólította meg a múzeumban megrendezett beszélgetések, elmélkedések által egy-egy képzőművészeti alkotás kapcsán – amelyek később írásban is megjelentek –, de a felnőttek, szülők csoportját is hozzászoktatta a múzeumlátogatáshoz különböző kiállításokkal. Például a gyermekrajzokat bemutató 1897-es *A gyermek, mint művész (Das Kind als Künstler)* című kiállítással – ezzel a kezdeményezéssel ugyanakkor felhívta a figyelmet az iskolai művészeti nevelés hiányosságaira is. Lichtwark a *Dictionary of Art Historians* szerint különböző berlini újságokban „k” fedőnév alatt közölte írásait 1881-től (Sorensen, 2018). A fiatal német festőket népszerűsítette, támogatta azáltal, hogy a múzeum számára műveiket felvásárolta, azok kiállításával ugyanakkor a múzeum sokévi csendjébe, mozdulatlanságába életet, aktivitást vitt (Radziewsky, 1987). Rövidesen Hamburgot az ország egyik vezető művészeti központjává emelte, de hatása túlterjedt a határokon is. A múzeum lépcsőházát a „gyermek-

festőiskola” (*Kindermalschule*) alkotásaival díszítette, ilyenként Lichtwark volt az első, aki a gyermekrajzokat múzeumba való művészi értéknek tekintette. Ugyanő szervezett elsőként kiállítást múzeumban amatőr fotográfusok munkáiból (Radziewsky, 1987). Múzeumigazgatói hivatalának első évében indította el többek között a művészek képzésének szándékával a hamburgi művészek kedvelőinek baráti körét *Gesellschaft der Hamburger Kunstfreunde* (Hamburgi Művészetbarátok Társasága) néven (Sorensen, 2018).

Lichtwark múzeumpedagógiai alapelveként vallotta, hogy a népnek nem egy tétlenül várakozó múzeumépületre van szüksége, sokkal inkább egy olyan intézmény szolgálja a térség népének művészeti nevelését, amely aktívan bevonja és bevonzza a látogató közönséget. Ugyanakkor maga a művészeti élet is aktivitást, mozgalmasságot hoz a helyiek, minden korosztály esztétikai nevelésébe (Kopitzsch & Brietzke, 2001. II.). *„A tanult művészettörténész és pedagógus már a székfoglalójával történelmet írt a művészetpedagógiában, a múzeumot a képzés helyszínének tekintette (...) elsősorban abban számított újítónak, hogy a pedagógus továbbképzést a múzeumban képzelte el, másodsorban abban, hogy a laikusok számára tartott előadásain a művészeti szemlélődés középpontjába az eredeti alkotásokat helyezte”* (Joó, 2014. 80).

### **CARL ORFF (1895–1982)**

német zeneszerző, karmester, zenepedagógus a 20. század alternatív zenepedagógiai irányzatainak egyik legkiválóbb képviselője. Módszerének inspirációját Dalcroze zenepedagógiájából merítette, abból kiindulva saját koncepciót épített fel, amelynek központi elemei a ritmus- és gyermekjátékok, az emberi beszéd, mozgás és improvizáció (Szalai, 2016), melyeknek feltétele a gyermeki kreativitás, rögtönző-képesség és ritmusérzék. A ritmus, a zenei élmény, a zene élvezete és művelése *„Orff szerint a gyermek zenei »cselekvésközpontúsága« útján lehetséges. A gyermekhangszereken való játék, a társas zenélés, a hangszerekkel kísért egyéni és közös éneklés – a gyermek számára didaktikus célból készült művek játszása – alakítja ki a felnőttkori zenélés, a »komoly« hangszerek tanulmányának igényét”* (Pukánszky & Németh, 1996). Ehhez saját maga tervezett hangszerparkot, az ún. *Orff-instrumentáriumot*, amelyben különböző ritmushangszerek mellett furulyákat, xilofont, metallofont, harangokat is használt. Orff számára a zene, a mozgás, a szöveg és a dramaturgia egyformán fontos volt, miként az ősi népi kultúrákban is, Orff ugyanis a népi gyökerekhez tér vissza. *„Ez az újfajta szemléletmód, lelkesedés a népi kultúra irányába[n] nyilvánvalóan új irányt mutat nemcsak a német területen élő kiutkeresők számára, hanem a határokon túl is számos hívet szerez magának, és az életreform-mozgalmak egyik pedagógiai vezérmotívumává lesz”* (Daragó, 2012. 7). Módszerének leírását, a hozzá tartozó gyakorlatokkal együtt

*Schulwerk* című művében adta ki öt kötetben. 1924-ben Dorothee Güntherrel közösen megalapították Münchenben a *Güntherschule*-t, amelyben testmozgást, ritmust, táncot és zenét egységben oktattak – céljuk a zene és a mozgás egységesítése volt. Módszerük ma is meghatározó a német zenepedagógiában, illetve tanárképzésben: „»Ennek a zenének elementárisnak kell lennie«, tehát alapelemekből építkező, mindenki számára megvalósítható, természetes önkifejezési formának. (...) Ekkor került be az Orff-féle pedagógiai repertoárba az addig nagyon hiányzó utolsó elem: a vokalitás” (Andorka, 2013. 6-9). Orff zenepedagógiai alapelvei közé tartozott a gyermeki szabadság, ezért is tartotta annyira fontosnak a gyerekek hangszerekkel való szabad találkozását, azok élményként való megismerését, a zene testtel való érzékelését, illetve azt, hogy tanítványai megismerjék saját testüket, mint hangszert (Gulyás. In Andorka, 2013).

### **KODÁLY ZOLTÁN (1882-1967)**

magyar zenepedagógus, népzenekutató, Kossuth-díjas zeneszerző, a *Magyar Tudományos Akadémia* elnöke „mélységesen hitt a rendszerré emelt katarzisz léleknevelő hatalmában, az esztétikum erkölcsöt fejlesztő, karakter formáló erejében” (Pukánszky, s.a. 8). Ennek mentén fejlesztette ki zenepedagógiai-életvezetési koncepcióját, amelynek célja a népzene alapuló, értékes, magas színvonalú magyar zenekultúra megteremtése (Eörsz. Kenesei, 2013), és amely mára világszerte közsímmé tette a nevét. „A siker a világ zenei szakembereinek figyelmét Magyarország felé fordította. Külföldi szakemberek sora tanulmányozta hazánkban a zenei oktatást, neves pedagógusok, népzenekutatók, akik hazájukba hazatérve sorra alapították a Kodály nevével jelzett intézeteket. Így terjedt el viszonylag rövid idő alatt a Kodály módszer, amelynek iskoláit megtaláljuk az Egyesült Államoktól Japánig és Ausztráliáig mindenhol” (Váradi, 2014. 10).

### **A Kodály-koncepció**

Pukánszky zenepedagógia témájú tanulmányaiban (Pukánszky, s.a.; 2001; 2005), Kodályt úgy mutatja be, mint a magyarországi reformpedagógia kiemelkedő képviselőjét, pedagógiáját ugyanakkor úgy említi, mint amely „életreform-mozgalom”: „Tipikus életreform-program ez: az elkorcsosulás veszélyének kitett »magyar lélek« megújításának programja a székel-magyar népzene révén” (Pukánszky, s.a. 8). Pukánszky gondolatainak fényében el kell utasítanunk Körmendy megállapítását, miszerint Kodályt egyértelműen reformpedagógusként beállítani tévedés lenne (Körmendy, 2010). Következő mondatában Körmendy maga is mintegy beemeli Kodályt a reformpedagógusok körébe, amikor azt mondja, hogy művelt humanista volt, aki érzékeny volt saját korának létkérdéseire, hitt a kultúra embert nevelő erejében, sőt „pedagógiai világképébe különféle eszméket integrált, amelyeknek egy része feltűnően egybecseng korának új nevelési irányzataival”

(Körmeny, 2010. 68). Bár Kodály a reformpedagógusoktól eltérően nem elit-iskolát tervez, és hangsúlyozza a tanár herbarti tanulásirányító szerepét, de „*sokat hangoztatott pedagógiai alapgondolata lényegében a reformpedagógiához kapcsolódik: a művészetek nélkül nem teljes, általuk viszont gazdagodik, nemesedik, boldogabbá válik az ember élete*” (Mészáros, 1982. 316). Tehát Mészáros tanulmánya is alátámasztja azt a tényt, hogy Kodály a művészetek, az élményszerűség, illetve a gyermek öntevékenységeinek középpontba helyezésével is erősíti a reformpedagógusokhoz való tartozását.

A Kodály-koncepció kiindulópontja az a meggyőződés, hogy a zene emberformáló erő, amely kihat az egész személyiségre, további komponensei pedig az értékes zene, amely érzékenyíti a lelket a művészi szép befogadására, és amelynek ízlésformáló ereje van (ld. Gábor, 2011; Daragó, 2012; Pethő, 2011; Pukánszky, s.a., 2001; 2005). Az életműből kiemelt, jelmondat értékű kodályi kijelentések jól összegzik a zenepedagógiai orientáció eszmerendszerét (Kodály, 1941/1982 I-II.; Daragó, 2012 alapján): csak művészi értékű, minőségi, tiszta zene lehet a zenei nevelés alapja. „*Legyen a zene mindenkié!*” (Kodály, 1941/1982. I. 90, 188), azaz legyen mindenkinek elérhető a zenei nevelés és zenei műveltség, a cél pedig a zeneértő tömegek kiművelése. A zeneértőkké nevelést magyar (nemzeti népi hagyományokból eredő) népdaltanulással és énekléssel már kora kisgyermekkortól, sőt az anya magzatkorától kell elkezdni. Népdalaink által ismerjük meg zenei anyanyelvünket. Az éneklés, mint aktív zenélés áll hozzánk a legközelebb, az emberi hang a legnemesebb hangszer. A zene legyen közösségi élménnyé esősorban kórusban való énekléssel. Minden gyermek fejleszhető. A zenei műveltség akadályozója a zenei analfabetizmus – szükséges megismerni a zenei írás-olvasást a relatív szolmizáció által. A zene elválaszthatatlan a mozdulattól: „*A gyermek ösztönszerű, természetes nyelve a dal, s minél fiatalabb, annál inkább kívánja mellé a mozgást. A mai iskolának egyik fő baja, hogy nem engedi eleget énekelni és mozogni a gyermeket*” (Kodály, 1941/1982. I. 62). A zenetanítás során figyelembe vett életkori sajátosságok értelmében születtek meg a Kodály-gyakorlatok (ld. *Kis emberek dalai, 333 olvasógyakorlat, Bicinia Hungarica, Énekeljünk tisztán!* stb.). „*A zenei nevelés anyaga mindhárom esetben a legegyszerűbb gyermekdalokra, a pentatóniára épül. (...) Kodály zenei nevelési koncepciója egyértelműen éneklés-központú*” (Pethő, 2011. 196). Kodály a magyar népdal hagyományait, „*a folklór legszebb darabjait egyenértékűnek tartotta a klasszikus szerzők műveivel. (...) A képzés zenei anyaga az ötfokú hangrendszer motívumaira épül*” (Kokas, 1977a. 7). Pukánszky tanulmányában a lehető legtömörebben három fogalompárba sűrítve foglalja össze a Kodály-koncepció alapját: „*Ebben a zenei nevelési koncepcióban három olyan összetevő szerepel, amely szervesen összefügg egymással. Az első a tiszta éneklés, s ezzel együtt a »belső hallás« fejlesztése a célszerűen összeválogatott énekgyakorlatok segítségével*” (Pukánszky, s.a. 9). Viták folytak arról, hogy a Kodály zenepedagógiai elvei, programja

módszernek vagy inkább koncepciónak minősíthetők-e, Kodály maga ugyanis sem írásaiban, sem nyilatkozataiban vagy beszédeiben nem egyértelműsítette azt (Pethő, 2011; 2017). „*Sokan mondják, hogy zenepedagógiánk alapja már nem is módszer, hanem inkább filozófia: Kodály tanítása arról, hogy mi a zene szerepe a társadalomban, a gyermek, az ifjú és a felnőtt életében*” (Szönyi, 2008. 373). Mi azonban – Choksy<sup>160</sup> és Gönczy<sup>161</sup> fogalomtisztázása nyomán, és Kokassal egyetértve – úgy véljük, mindkét besorolás helytálló annak függvényében, hogy annak melyik aspektusát emeljük ki. Állásfoglalásunkat az is alátámasztja, hogy maga Kokas több alkalommal módszerként beszél Kodály zenei programjáról, és megjegyzi: „*Amikor tehát Arezzóban Kodály módszeréről beszéltem, elsősorban azt a nevelési koncepciót ismertettem, amelyet Kodály zseniális elméje olyan átfogóan és a teljes személyiségre kiterjesztve, az élet minden vonatkozásának egységében meglátott és számunkra átadott*” (Kokas, 1980b). Ugyanakkor Kokas is megkülönbözteti a módszert, azaz a gyakorlati elemeket a koncepciótól, amely „*viszont a személyiség egészének formálásához választott elveket adja meg*” (Kokas, 1977b). Fontos megjegyeznünk Mészáros véleményét, miszerint Kodály elvei nem hoztak merőben újat a művészeti nevelés rendszerébe, hiszen – miként Mészáros kiemeli – előzményeinek tekinthetjük Kay, Dewey, Németh nevelésfilozófiai nézeteit, sőt Imre Sándor „nemzetnevelés-elméletét” és Karácsony Sándor magyarságtanát is (Mészáros, 1982).

A kodályi zenepedagógia módszertani elemei: relatív szolmizáció (ld. Ádám, 1944), magyar népdalkincs, kóruséneklés, mindennapos iskolai énekórák, körjátékok (kevésbé hangsúlyosan), zenei írás-olvasás elsajátítása, zenei olvasógyakorlatok, vokális és (belső) hallási képességek fejlesztése, a zenei nevelés korai elkezdése (*Százéves terv*. Kodály, 1941/1982 I.; Dobszay, 1991 & Ittész, 2004. In Pethő, 2011). Mindezek művelését annak tudatában szorgalmazta Kodály, hogy a zenei nevelésnek szignifikáns transzferhatása van a tanulók más tárgyakban elért tanulmányi eredményességére (ld. Kodály, 1941/1982. I.; Kokas, 1972). Ezenfelül fejleszti a fiatalok ízlését, pozitíven megerősíti a hagyomány, a jó zene, az értékes irodalom, a költészet, az anyanyelv szeretetét (Kokas, 1977b).

<sup>160</sup> „Módszernek csak azokat az oktatási megközelítéseket nevezzük ez esetben, amelyeknek van:

- saját alapvető filozófiája, specifikus elvrendszere
- önálló pedagógiai eszközkészlete (jól körülhatárolható gyakorlati eljárásokkal)
- olyan céljai és eszközei, amelyeket célszerű követni
- anyagi szempontból független integritása” (Choksy, 1986. In Uzsálné, 2008. 53).

<sup>161</sup> Koncepció: az a nézetrendszer, „amely a zenei nevelés személyiségformáló erejét és zenén túlmutató jelentőségét tételezi;

- a módszer a koncepcióban megfogalmazott célok eléréséhez alkalmas eszközöket foglalja magába;
- a pedagógia pedig mindezek összessége, vagyis a koncepció megvalósulása a meghatározott módszer(ek) használatával” (Gönczy, 2009. In Pethő, 2017. 114).

### **ÉMILE JACQUES-DALCROZE (1865–1950)**

svájci zeneszerző, zenetanár, a *művészeti euritmia*<sup>162</sup> megfogalmazója kiemelte a tánc és mozgás különösen fontos szerepét és a zenével való egységét, a kettő ugyanis elválaszthatatlan egymástól (Vincze, 2015). A zene és a testmozgás szerves kapcsolatára – minden bizonnyal Dalcroze-tól függetlenül – Kodály is felhívta a figyelmet. A komplex művészeti nevelés „*a gyermek belső világának, életérzésének olyan sajátos kifejezői, amelyeknek segítségével jól ápolható és fejleszthető az egyén és közösség szempontjából egyformán fontos belső harmónia és cselekvőképesség*” (Pukánszky & Németh, 1996). Ezzel a kiindulóponttal jegyezhető az 1900-as évek fordulóján létrejött új zenepedagógiai módszer, amely elsősorban a zenére történő ritmikus mozgásra, kreativitásra és improvizációra, és ezáltal a szabad önkifejezésre helyezi a hangsúlyt: a gyerekek folyamatosan új kihívásokkal szembesülnek azáltal, hogy a zene dinamikája, tempója vagy ritmusa változik (Tan et al., 2010). Dalcroze Genfben alapította meg az euritmia építő, új, mozgást és zenét ötvöző iskoláját 1907-ben (ld. Daragó, 2012), amelyben a zene a tanár zongorán rögtönzött játékát jelentette. A zene változásainak, dallamkanyarulatainak, ritmusának, tempójának kiábrázolását a gyerekek spontán módon, táncban fejezték ki. Ehhez szükség van a zene üzenetének spontán érzékelésére, testi rugalmasságra, a mozdulatok koordinációjára, testérzékelésre, kreativitásra, improvizációs készségre, nagyfokú nyitottságra, ugyanakkor ezeket a területeket az ún. *Dalcroze-euritmia* hatékonyan fejleszti, miközben nagy szerepet játszik az érzelmi-affektív készségek fejlesztésében is (Jaques-Dalcroze, 1915; Seitz, 2005; Daragó, 2012).

### **MARIA MONTESSORI (1870–1952)**

olasz orvos, pedagógus és pszichológus felismerte a tanítási-nevelési folyamat teljes megújításának szükségszerűségét, és a 20. század elején egyrészt (a gyógypedagógiából) ismert, másrészt általa tervezett pedagógiai eszközök segítségével kifejlesztette a nevéhez fűződő pedagógiai módszert (ld. Montessori, 1912). Montessori célja, mint ahogy Steineré is, a testi-lelki-kognitív harmónia kialakítása, ehhez kereste a legmegfelelőbb módszereket, tereket, nevelési helyzeteket és eszközöket. Montessori különös hangsúlyt fektetett a gyermekek önálló tevékenységvégzésére, a tanító legfontosabb feladatát éppen ebben, az önállóságra nevelésben látta játékok, komplex feladatvégzés és alkotás által, ezekhez hozta helyzetbe tanítványait. „*Segíts nekem, hogy egyedül dolgozhassak!*” (...) „*A Montessori-pedagógia legalapvetőbb*

---

<sup>162</sup> „*Ez a ritmikus mozgásművészet a görög eu+rhythmos = jó mozgás kifejlesztésére alapul*” (Uzsálné, 2008. 54), tehát euritmia, illetve euritmika: ritmus és mozdulatok összhangja, illetve az erre építő művészet.

*törekvése tehát a gyermek szabad munkaválasztásának biztosítása*” (Németh & Skiera, 1999. 114; Stein, 2015. 44-45). Montessori pedagógiai alapelve az iskolaalapító gyermekképét tükrözi, amely megelőlegezett bizalomra épül, legfontosabb jellemzői pedig a gyakorlatiasság, élményszerűség és gyermekközpontúság, amely viszonyrendszerbe adekvátan illeszkedik a nevelés minden eljárása, mozzanata és eszköze. Montessori pedagógiájában különösen fontos a gyerekek önálló eszközhasználata, az ő módszerének ismerete, megértése ezek nélkül elképzelhetetlen: „*Különféle eszközöket – fahengerek, harangok, sípok, monochord, facimbalom, miniatűr zongora – használ a zenehallgatási és kottaolvasási készség fejlesztésére*” (Kenesei, 1994. 20).

### **RUDOLF STEINER (1861-1925)**

osztrák polihisztor, filozófus, antropozófus, képzőművész pedagógiájának fontos eleme az emberről, mint individuumról és a világról alkotott képe. Élete során az ezoterika és teozófia különböző irányzataival került kapcsolatba (ld. Németh & Skiera, 1999), ezek alapján alakította ki szinkretista *antropozófiai* szemléletét. Eszerint az ember „szellemivé” válásának fokozatain beléphet az „érzések feletti világba”, jellemzi a sorstörvény (karma) és reinkarnáció elfogadása (ld. Németh & Ehrenhard, 1999). Steiner „szellemtudományként” említi, és az emberi Én négyes tagozódásának egészen sajátos formáját tanítja, ezek: fizikai test, élet- vagy étertest, érző- vagy asztráلتest és szellemi test (Steiner, 1995; Rudolf Steiner: *A gyermek nevelése – szellemtudományi szempontból*. In Mészáros et al., 2003). Steinerre ugyanakkor az éppen virágkorát élő művészet- és reformpedagógiai mozgalom is hatott, amelynek nyomán a művészeti oktatást hangsúlyosan beépítette az egész iskolai rendszert érintő, átfogó pedagógiai reformjába (Janurik & Pethő, 2009).

## 2. számú Melléklet: Pedagógiai párhuzamok

| <b>Alfred Lichtwark</b>                                                                                                                                                                 | <b>Kokas Klára</b>                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gyermekek festményei – a produktum a fontos                                                                                                                                             | A gyermekalkotásokban a folyamat a fontos<br>Nincs rossz alkotás                                                                                                                              |
| Fő hangsúly a festésen, rajzoláson                                                                                                                                                      | Komplex művészetpedagógia: előbb meghallgatni, befogadni a zenét, majd zenére alkotni festéssel, rajzolással, formázással                                                                     |
| Múzeumpedagógia – a festészet, a festés tanulása, művészetre való nevelés, az alkotás támogatása                                                                                        | Művészet általi nevelés – a lelki, személyiségbeli fejlődés a fontos, a különböző művészetek eszközként segítik azt                                                                           |
| Kiállítások szervezése                                                                                                                                                                  | Az alkotás gyönyörűsége, a nonverbális önkifejezés a cél, majd az esetleges narrációk a festmények, rajzok margójára. A gyerekek művei nem kerülnek kiállításra                               |
| Esztétikai, művészeti nevelés                                                                                                                                                           | Nem a szakmai, speciális képességek fejlesztése a cél, hanem a szociális képességeké, a képzelet kibontakoztatása, a zenére való figyelés – a festés is a zene befogadását, tükrözését segíti |
| Többnyire zene nélkül alkotnak a gyerekek                                                                                                                                               | A <i>zenehallgatás</i> központi eleme Kokas foglalkozásainak, minden más tevékenység is a zenére, éneklésre épül, a mozgás, tánc, festés, rajzolás, mesélés mindegyike                        |
| Művészetpedagógiájában a testbeszéd, a gesztus és a mimika is meghatározó szerepet töltött be                                                                                           | A mozgás, a gesztus, a mimika, a nonverbális kommunikáció hordozza az igazi üzenetet, amelyet nagyon nehéz rögzíteni, értelmezni, de éppen ezekre volt a leginkább kíváncsi Kokas Klára       |
| Csendes, elmélyült figyelemben kell kivárni az alkotás (festmény) hatását                                                                                                               | A figyelem, elcsendesedés <i>kiindulópontja</i> Kokas foglalkozásainak és pedagógiájának                                                                                                      |
| A gyermekrajzok pedagógusi irányítás nélkül születtek                                                                                                                                   | Nincs instrukció, az alkotómunka végén kérdezgette Kokas a gyerekeket a kész rajzról. Nincs rajztechnika tanítás, csupán az eszközök bemutatása                                               |
| Reformpedagógiai elem: személyes élmény, kapcsolat létesítése az eredeti művel – amely szemlélődést nem vezet meg a pedagógus, és amelyet az élményről való narráció, beszélgetés követ | A gyerekek narrációi elsődlegesen nem a műről, hanem a saját lelkükben képződött történetről, érzelmekről, felismerésekről szólnak – jóllehet, a személyes élmény fontos itt is               |

1. táblázat: *Lichtwark és Kokas módszerének rövid összevetése (saját szerkesztés)*

| <b>Carl Orff</b>                                                                                                                                        | <b>Kokas Klára</b>                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Éneklés (népdal, műdal, gyermekdal), beszélgetés, dallami érzék fejlesztése hallás utáni daltanítás alapján                                             | Népdaléneklés (-tanulás), névéneklés                                                                                                |
| Hangszerrel való ismerkedés, hangszertanulás alapfokon – előbb Orff-hangszerekkel                                                                       | Nincs hangszerhasználat                                                                                                             |
| Ritmusérzék fejlesztése beszéd és testmozgás alapján                                                                                                    | Szabad mozdulatok (dallami-ritmikai-dramaturgiai) megkötöttség nélkül                                                               |
| Polifóniai érzék kialakítása énekléssel és ritmus-cselekvéssel egyszerre, relatív szolmizáció                                                           | Nem cél a ritmusérzék, illetve polifónia kialakítása, nincs szolmizáció                                                             |
| Mozgás, mozgássorok, tánc – zenére                                                                                                                      | A zene mozgásban, táncban való megjelenítése, történeté alakítása                                                                   |
| Ütőhangszeres kíséretre való improvizáció, zenei rögtönzés a beszéd-ének-zene-mozgás-hangszer összekapcsolásával<br>Hangszerpark – Orff instrumentárium | Felvételről, ritkábban élőben hallgatott zenékre szóltanul, csendben történő improvizáció: csoportos vagy szólótánc                 |
| Népi zenei hagyományokból építkeznek: népdalok, népi játékok, mondókák                                                                                  | Népdaléneklés és tanulás mellett hangszeres klasszikus zene hallgatása hangfelvételtől                                              |
| Testzene: taps, dobantás, csattogtatás, csettintés, ritmikus járás – történetek megjelenítése beszéd, zene, mozgás által                                | Történetek megjelenítése táncban, rajzban – zenére                                                                                  |
| Kiindulási pont a beszéd, amelyből ritmus, majd dallam lesz                                                                                             | Kiindulási pont a csend                                                                                                             |
| Zenei feladat: először a tanárral együtt, majd tanári bemutatásra, improvizációs mintára, végül a tanulók önállóan alkotnak                             | Nincsenek kritériumok, sem megfigyelési szempont – helyett irányítás, sugallás, felvetett téma nélküli szabad képzelet-játék zenére |
| Zeneterápiás koncepció (ld. Orff, 1994)                                                                                                                 | Az alkalmazott módszerek, személyesség, narrációk miatt terápiás hatású módszer                                                     |

2. táblázat: *Orff és Kokas koncepciójának rövid összevetése (saját szerkesztés)*

| <b>Kodály Zoltán</b>                                                                                                                                                                                                        | <b>Kokas Klára</b>                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A legfiatalabb korban kell megkezdeni a kisgyermek zenei fejlesztését minden tekintetben igényes zenei neveléssel: a zeneértővé nevelést már kora kisgyermek kortól, sőt az anya magzatkorától kell elkezdni                | A zenés foglalkozások résztvevői kisgyermek (óvodás és kisiskolás korúak), de Kokas óráin olykor részt vettek szülők, nagyszülők is                                                                                                                  |
| Az éneklés, mint aktív zenélés áll hozzánk a legközelebb, az emberi hang a legnemesebb hangszer – belső hallás kifejlesztése                                                                                                | Éneklés és aktív zenehallgatás – a legnemesebb nemzetközi zenei hagyományból                                                                                                                                                                         |
| Középpontban a népdalkincs: a nemzeti népi hagyományok, a pentatónia<br>Népdalaink által ismerjük meg zenei anyanyelvünket                                                                                                  | Gyermekközpontúság mellett a körjáték, névéneklés, népdaléneklés, illetve tanítás is jelen van, de azt fontosságban megelőzi a zene figyelmes, aktív befogadása                                                                                      |
| Kórusban, csoportban való népdaléneklés: a zene közösségi élmény például kórusban való éneklés által<br>A teendő a tömegek és a minőségi zene közvetlen találkozásnak elősegítése karéneklés által                          | Közös népdaléneklés a zenés tevékenységek bevezetőjeként, énekes körjátékok, névéneklés népdalok mintájára                                                                                                                                           |
| Legyen mindenki számára elérhető a zenei nevelés, zenei műveltség<br>Cél a zeneértő tömegek kiművelése                                                                                                                      | Cél gyerekek és felnőttek zenéhez vezetése, a zeneérző emberré nevelés                                                                                                                                                                               |
| Nem komplex, nem jelennek meg egyéb művészeti ágak, noha Kodály tanította, hogy az értékes zene érzékenyíti a lelket a művészi szép befogadására, ízlésformáló ereje van                                                    | Komplex – mozgásos-verbális-képi kifejezési lehetőség. Ez jelenti újszerűségét – a zene és mozgás, illetve képi megjelenítés összekapcsolása: improvizációs tánc, festés, mintázás, történet-elbeszélés                                              |
| Statikus – nem ad teret a mozgásnak és improvizálásnak, noha Kodály vallotta, hogy a zene elválaszthatatlan a mozdulattól (Kodály, 1982. I. 62-63)                                                                          | Mozgalmas, dinamikus, improvizatív, személyes, közösségi és egyéni kifejezési mód, zene és mozgás egybekapcsolása                                                                                                                                    |
| Relatív szolmizáció – zenei írás-olvasás gyakorlása, melyet Kodály mindig összekötött a belső hallás fejlesztésével. A zeneértővé nevelésnek feltétele a zenei írás-olvasás elsajátítása, relatív szolmizáció szükségessége | Nincs szolmizáció, sem kottairás-olvasás, csak sajátélményű népdaléneklés és hallás utáni daltanulás                                                                                                                                                 |
| Csak művészi értékű, minőségi, tiszta zene lehet a zenei nevelés alapja. A zenével való találkozás az értékközpontúság elvén történjen, s ehhez a zenei anyanyelv jelentse a garanciát                                      | Művészi, tiszta népdalkincs és <i>abszolút zenei</i> repertoár                                                                                                                                                                                       |
| A zene értelmi megközelítése                                                                                                                                                                                                | A zene érzelmi üzenetére való figyelés                                                                                                                                                                                                               |
| Minden gyermek fejleszthető – a zene transzferhatása                                                                                                                                                                        | A transzferhatás mérése: <i>Képességfejlesztés zenei neveléssel</i> – Kokas PhD értekezése (1972)                                                                                                                                                    |
| A pedagógus (karvezetőként érthetően) megmarad a klasszikus szerepében, azaz irányító-vezetője az alkalmaknak                                                                                                               | A Kokas-módszerrel oktató pedagógus egyfajta szervezője az alkalmaknak (az egymás után következő elemeket, az óra lépéseit sugallja, elindítja), a vezető szerepet pedig nem személy, sokkal inkább a zene és a zenére születő inspirációk töltik be |

3. táblázat: Kodály és Kokas zenepedagógiájának rövid összevetése (saját szerkesztés)

|                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Émile Jaques-Dalcroze</b>                                                                                                                                                                                                               | <b>Kokas Klára</b>                                                                                                                              |
| Elsődlegesen a ritmusérzék, ritmusok felismerését fejleszti: ritmikus járással, tapssal                                                                                                                                                    | Elsődleges a képzelőerő, gyermeki fantázia, az önkifejezés fejlesztése: a zenére való teljes figyelés által                                     |
| Zenei érzék fejlesztése a zene ritmusának, belső löktetésének átvételével, koncentrációval, ritmusgyakorlatokkal – az idői arányérzék, tempó, ütemérzék fejlesztése                                                                        | Szabad mozgás, improvizáció, a ritmusok, dallamok egyedi kifejezése<br>Nincs megfigyelési szempont                                              |
| A hallott, tanár által improvizált zene azonnal, spontán látvánnyá alakítása, (főként ritmusának, dinamikájának) kiábrázolása – a ritmusképeltet követése improvizációs mozdulatokkal, testmozgással                                       | A rövid zenemű (részlet) többszöri meghallgatása után annak szabad mozdulatokkal való megjelenítése                                             |
| Utánzás (tanáré, egymásé), később önálló, egyéni kifejezés                                                                                                                                                                                 | Megkötöttség nincs, a tanár nem ad követendő mintákat – a saját történet, érzelmek megfogalmazása a cél                                         |
| Egymásra való figyelés, alkalmazkodás                                                                                                                                                                                                      | Egymás tisztelete, fokozhatatlan figyelés egymásra és a zenére                                                                                  |
| A vezető zongorán improvizációs zenét játszik, amelynek tempójára, intenzitására improvizálnak mozgást (járást, futást, ugrást) a gyerekek – zenei fogalmak tanulása                                                                       | Többnyire felvételtől szóló zenére táncolnak szótlanul, arra alakítanak saját történetet a gyerekek, nincs zeneelméleti képzés                  |
| Euritmia – a zene, hallási érzékelés mozgásban való megjelenítése „szabad mozgással”<br>A módszer fontos elemei az improvizáció, gesztikuláció, természetes mozgáselemek, emellett a képzőművészeti önkifejezés, illetve a szolfézstanítás | A konkretizált pedagógiai cél nem a zeneelmélet- vagy a szolfézstanulás, hanem a zene átélése, befogadása hasonlóképpen szabad mozdulatok által |
| Vokális- és mozgásimprovizáció                                                                                                                                                                                                             | Mozgásos, figuratív tánc-improvizáció                                                                                                           |
| Zenei írás-olvasás fejlesztése az önkifejező képesség fejlesztése érdekében                                                                                                                                                                | Önkifejezőképesség fejlesztése táncban, majd azt követően szóban, festésben, rajzban                                                            |
| Cél az egyén értelmi és testi képességeinek összehangolása a zene segítségével                                                                                                                                                             | Cél a zene segítségével megvalósítani a hallott mű értő befogadását, ezáltal pedig a személyiség kibontakoztatása                               |

4. táblázat: *Dalcroze és Kokas zenepedagógiai módszerének összevetése (saját szerkesztés)*

| <b>Maria Montessori</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Kokas Klára</b>                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A komplex képzőművészeti reform fő célja: a gyerekek ne kész modelleket, mintákat másoljanak, hanem kapjanak lehetőséget a spontán önkifejezésre. „Ehhez biztosítani kell a különböző technikák megismerését, és az ehhez szükséges gazdag eszközválasztékot (ecset, ceruza, kréta, szén, tempera stb.), valamint a manuális munkavégzés lehetőségeit” (Pukánszky-Németh, 1996). | A komplex művészetpedagógia célja a gyermekek sokoldalú személyiségfejlesztése egymást erősítő technikák által: zenével, mozgással, tánccal, narrációval, kézműves foglalkozással, rajzolással              |
| A zenei nevelés elsődleges célja: napi koncerthallgatással jó zenehallgatóvá nevelni                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Elsődleges cél: a zene átélése testtel, lélekkel                                                                                                                                                            |
| A zaj, a csend, a hang megkülönböztetése: „Csak a csend felfedezése után van a gyermek hallása előkészítve az érzékelési nevelésre” (Szönyi in: Kenesei, 1994. 20).<br>Csendgyakorlat – célja az önfegyelemre, nyugalomra szoktatás<br>Csendtartás – célja a munka félbeszakítása, a gyermekek önmegettartóztatása                                                               | A csend, mint a zenébe való belépés előszobája, nem öncélú, hanem egy folyamat része: a lélek lecsendesedése, érzékenyítése, mint a zene befogadásának feltétele                                            |
| Egyszerű tárgyak, hangszerek használata a zenehallgatás és kottaolvasás fejlesztéséhez (a gazdag Montessori-eszköztárnak megfelelően, amely az ő pedagógiájának fontos eleme más tantárgyak tanítása esetében is) – fahengerek, harangok, sípok, monochord, facimbalom, miniatűr zongora, csengők, kartondobozok stb.                                                            | Nincs hangjegyírás- és olvasás, nem a zenei írásbeliség elsajátítása a cél, hangszerek sincsenek, sem segédeszközök, csupán a gyerekek és a (legtöbbször felvételtől, ritkábban élő előadásban hangzó) zene |
| Ritmikus mozgás – célja a testi nevelés és komplex személyiségfejlesztés                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Nem a ritmusra, hanem a gyerekre irányul a figyelem, és arra, amit előhoz magából a zene közegében                                                                                                          |
| A „figyelem polarizációja” – elmélyült individuális munka, önművelés                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | „Zenefigyelem” – a zene interiorizálása, hogy inspirációs forrássá válhasson                                                                                                                                |
| Megváltozott tanárszerep: a pedagógus segítő, támogató, a tanulók önművelésének szervezője, irányítója, megfigyelő, segítő, tanácsadó, tévedéseket kijavító kísérő                                                                                                                                                                                                               | A pedagógus megteremti a helyzetet, feltételeket, bizalmi légkört, a meghitt kapcsolatot, emellett figyel és kérdez                                                                                         |
| Nevelési forma: szabad, illetve szabadon választott munka, gondosan kialakított környezet, laza, nyugodt légkör, pedagógiai tér, eszközök a gyerekek önállósodása érdekében – szabad polcok, átrendezhető terem (Stein, 2015. 148-149; Pethő, 2011. 82-83)                                                                                                                       | Tágas tér a szabad mozgás biztosítására – a tánc alatt többnyire eszköztelenség, rajzoláshoz szabadon választott technika                                                                                   |
| A zenetanulás elemei: hangjegyírás, kottaolvasás, éneklés, ritmusos-mozgásos feladatok, hangszeres játék, zenei improvizáció                                                                                                                                                                                                                                                     | Hallás utáni népdaltanulás, zenehallgatás felvételtől                                                                                                                                                       |
| Egymásra figyelés zavaratlan munka miatt                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Egymásra figyelés a zavaratlan közös alkotás, egymás nonverbális üzenetének befogadása miatt                                                                                                                |
| Gyermei önállóság, öntevékenység, aktív részvétel, kooperáció, mások személyiségének tisztelete                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Egymás és a másság (fogyatékoság) tisztelete, empatikus elfogadása, szóló- és csoportos táncokban való önkéntes, aktív részvétel vagy szemlélődés                                                           |
| Vegyes életkorú, kis létszámú, saját fejlődési ütemben haladó gyerekcsoportok (Stein, 2015)                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Vegyes korú és képességű, vegyes szocio-kulturális háttérű gyerekek, a zenei képzettség nem kritérium                                                                                                       |

5. táblázat: *Montessori és Kokas pedagógiájának összevetése (saját szerkesztés)*

| <b>Rudolf Steiner – Waldorf iskola</b>                                                                                                                                                                                                                  | <b>Kokas Klára</b>                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Korai gyermekkorban bevezetett hangszeres zenetanulás előbb furulyán, ütőhangszereken, majd húros hangszereken                                                                                                                                          | Hangszeroktatás nélküli énektanulás                                                                                                                    |
| A kézműves-tevékenység hangsúlyozása                                                                                                                                                                                                                    | Kézműves, képzőművészeti alkotások fontossága                                                                                                          |
| Euritmia: mozdulatköltészet hangzás, mozgás, ritmus, beszéd által – a készségfejlesztés közös alapja, bizonyos zenei elemek szociális környezetben és térben történő megjelenítése<br>Kevésbé megengedő módszer                                         | Tánc, improvizáció megkötés, szabályozás nélkül, teljes gyermeki szabadságban                                                                          |
| Élő zene                                                                                                                                                                                                                                                | Ritkábban élő zene, legtöbbször felvételtől hallgatott rövid zenerészlet, a megismeréshez szükséges többszöri ismétléssel                              |
| Komplex művészetpedagógia: dramatikus játék, szavalás, iskolai ünnepek, színjátszás, díszletkészítés, képzőművészetek, zene                                                                                                                             | Komplex művészetpedagógia: zene, tánc, történetmesélés, rajzolás, festés, mintázás                                                                     |
| Rituálék a nevelőfolyamatban<br>Négy-hat hetes epochális pedagógiai rendszer, a napok beosztása szintjén jelen levő ciklikusság: részfeladatok elvégzése, napok, hónapok beosztása, szakasz- illetve hónapzáró ünnepélyek                               | Rituálisan felépített tevékenységek, rituális elemek jelenléte<br>Célszerűen kialakított visszatérő, rituális elemek – megszokottság és biztonságérzet |
| Közös éneklés – iskolai énekkarok, kórusok, zenekarok                                                                                                                                                                                                   | Örömeleklés egyfajta kötetlenséggel, variációkkal                                                                                                      |
| Plasztikus-képzőművészeti és zenei-költészeti elemek egyesítése az euritmiaiban (Steiner, 2018. 41)                                                                                                                                                     | Zene, képzőművészet, mozgáskultúra és elbeszélés (költőiség) egyesítése az átváltozó táncokban és narrációkban                                         |
| A vallásosság fontos elem Steiner személyiségében és pedagógiájában: „ <i>A gyermeknek nem fültől fülig, hanem lélektől lélekig kell megértenie a dolgokat</i> ” (Steiner, 2018. 23)                                                                    | Kokas alapvetően vallásos, ebben a szellemiségben tanított, beszélt és élt                                                                             |
| A nevelő és gyermek közötti kapcsolat fontossága: a tanításhoz „ <i>a tanítónak, a nevelőnek a gyermekhez való eleven viszonyára van szükség, s nem egy halott viszonyra, amelyet halott pedagógiai fogalmakból sajátítunk el</i> ” (Steiner, 1995. 25) | Kokas módszerének kulcsfontosságú sajátossága az Istennel és gyerekekkel való bensőséges viszony                                                       |
| A zenetanítás anyaga: népi dallamok és klasszikus zenei darabok, zenetörténet, zeneelmélet, zenei írás-olvasás, hangszeren játszás                                                                                                                      | Népdalok, klasszikus és modern instrumentális zenei darabok éneklése-hallgatása képezi a zenei nevelés anyagát – zenetanítás nélkül                    |

6. táblázat: *Steiner és Kokas művészetpedagógiai szempontú összevetése (saját szerkesztés)*

### 3. számú Melléklet: A „hetek” összehasonlítása

|                                                         | <b>Kokas</b>                                                                                               | <b>Kodály</b>                                                              | <b>Orff</b>                                                                                             | <b>Montessori</b>                                                                                                              | <b>Steiner</b>                                                                                                | <b>Dalcroze</b>                                                                         | <b>Lichtwark</b>                                                                       |
|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| A gyermeki személyiség tisztelete                       | A gyerekek képzelete határtalan                                                                            | Mindenki fejleszthető                                                      | A gyermeki kreativitás a kiindulópont                                                                   | A gyerekek képesek önállóan tanulni, cselekedni                                                                                | Antropozófia<br>A gyermek utánzással, majd irányítottan tanul                                                 |                                                                                         | A gyermek, mint művész                                                                 |
| Élményszerűség szerepe                                  | Élményalapú éneklés, névéneklés, zenehallgatás, átváltozó táncok<br>A narrációk, mint élmények elbeszélése | Élmény-forrás a művészi értékű tiszta zene, a kórusban való együtt-éneklés | Közösségi élmény az együtt zenélés, a hangszerek, hangszínek harmóniájának megtalálása, a zenei alkotás | A játék és önállóság öröme: „képes vagyok rá”                                                                                  | A zene ábrázolásának élménye, a zene euritmikus koreográfiája, iskolai ünnepélyek csoport-élményei            | Önkifejezés élménye euritmikus táncban, mozdulatban                                     | Személyes élmény az alkotás öröme, a kész mű.<br>Múzeumi élménypedagógiai órák         |
| Improvizáció és spontaneitás szerepe                    | Szabad improvizációs tánc komolyzenére, spontaneitás a képi ábrázolásban zene hatására                     |                                                                            | Központban a hangszeres zenei improvizáció                                                              | A zenetanítás irányított, de van tere a hangszerek spontán próbálgatásának, fontos elem a kreativitás, a szabad munkaválasztás | Képi ábrázolásban, a kézműves foglalkozáson adott a feladat, a technika, adott az euritmia-tánc koreográfiája | Spontán mozdulatok, a zene azonnali spontán kiábrázolása                                | Alkotói szabadság, az ihlet kiemelt szerepet kap                                       |
| Képzelet-, képesség- és személyiségfejlesztés súlyozása | Fő hangsúly a személyiségfejlesztésen a képzelet kibontása által                                           | Zenei képességfejlesztés, zenésszé és zeneértő felnőtté nevelés            | Improvizációk által segített képzelet- és hangszeres zenei képesség-fejlesztés                          | Személyes kompetenciák és kreativitásfejlesztés általi személyiségformálás, nevelés                                            | Hangsúly a szabad, önálló egyén kifejezésén, főként képességeket fejleszt                                     | Spontán táncimprovizációk által főként képzeletet fejleszt, ennek révén a személyiséget | Elsősorban képességet fejleszt festés-rajzolás által, amelynek fontos eleme a képzelet |

7. táblázat: A hét művészetpedagógus antropológiai meggyőződésének összevetése (saját szerkesztés)

|                                           | <i><b>Kokas</b></i>                                                                                     | <i><b>Kodály</b></i>                                 | <i><b>Orff</b></i>                                                                                     | <i><b>Montessori</b></i>                                                                                                | <i><b>Steiner</b></i>                                                                                                                                                                                                                             | <i><b>Dalcroze</b></i>                                                              | <i><b>Lichtwark</b></i>                                                                                                                    |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A komplex művészet-pedagógia elemei       | Éneklés<br>Zenehallgatás<br>Mozgás-tánc<br>Narratívák<br>Képi és kézműves megformálás                   | Ének és kóruséneklés<br>Zenehallgatás<br>Zenetanulás | Éneklés<br>Hangszer-játék<br>Testzene<br>Mozgás, tánc<br>Szöveg, beszéd<br>Dramaturgia<br>Népi játékok | Ritmikus mozgás<br>Hangszeres játék<br>Zenehallgatás<br>Szabad rajzolás<br>Kézműves munka                               | Euritmia, tánc<br>Hangszer-készítés<br>Hangszer-játék<br>Festés, rajzolás<br>Éneklés<br>Kézművesség<br>Kórus, zenekar<br>Drámajáték, színjátszás<br>Drámairás<br>Rendezés<br>Díszlettervezés<br>Kosztüm-készítés<br>Koncert-előadás<br>Versmondás | Euritmia<br>Mozgás, tánc<br>Ritmikus járás<br>Zenehallgatás<br>Vokális improvizáció | Festés-rajzolás, képi ábrázolás<br>Galéria-látogatás, szemlélődés<br>Beszélgetés<br>Előadás                                                |
| A népdalok szerepe, a népdaltanulás célja | Személyiség-fejlesztés                                                                                  | Tiszta intonáció, népdalkincs ismerete               | Hangszertanulás, a gyakorlatok alapja a népzenei hagyomány                                             |                                                                                                                         | Népi gyermek-játékok                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                     |                                                                                                                                            |
| A zenei hang szerepe                      | Önkifejezés, aktív zenehallgatás                                                                        | Kórus-éneklés                                        | Zene-improvizálás                                                                                      | Zenehallgatóvá nevelés                                                                                                  | Hangszer-tanulás, tanulói koncertek, kórusok                                                                                                                                                                                                      | A zene kiábrázolása                                                                 |                                                                                                                                            |
| A csend funkciója                         | A csend a zene befogadásának előfeltétele, a lecsendesedés percei, a belső figyelem ideje               |                                                      |                                                                                                        | A csend az önmegtartóztatásra, önfegyelemre nevelés eszköze, célja a társak munkájának zavartalansága. Csendgyakorlatok | Egymásra figyelés                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                     | A csend az elmélyült figyelem pillanata, a látvány, a képzőművészeti alkotás hatásának befogadása                                          |
| A képi megformálás szerepe                | A zenés foglalkozások fontos eleme, fázisa a rajzolás, kapcsolódik a zenehallgatáshoz és a narrációkhoz |                                                      |                                                                                                        | A szabadon történő festés-rajzolás a művészetpedagógia fontos része az önálló, szabad alkotás jegyében                  | Fontos a képi, sőt a kézműves nevelés is, a sokoldalúan művelt emberré nevelés érdekében<br>Rajzolás, festésen keresztül juttatja el a gyereket az írás-olvasás tanuláshoz                                                                        |                                                                                     | Központi szerepet játszik a magas művészeti értékű alkotások szemlélésének élménye, a róluk való beszélgetés, a képzőművészeti alkotómunka |
| A bizalmi légkör szerepe                  | Fontos elemek: a gyerekekkel való viszony, a figyelés,                                                  |                                                      | Feltétel a csoportbizalom, egymásra-figyelés                                                           | Az iskolai légkör alapeleme a bizalmi viszony gyerek és tanító között                                                   | Jellemző az otthonosság, megértés, bizalom                                                                                                                                                                                                        | Bizalmi légkör a csoportban való megnyilatkozáshoz, önfeltáráshoz                   | Bizalom a gyerek művészeti, illetve alkotói képességeiben,                                                                                 |

|  |                                                                     |  |                            |  |  |  |                                         |
|--|---------------------------------------------------------------------|--|----------------------------|--|--|--|-----------------------------------------|
|  | kíváncsiság,<br>bizalom, öröm, a<br>bizalmi légkör, a<br>meghittség |  | és egymásra<br>hagyatkozás |  |  |  | kevésbé a gyermekkel<br>való viszonyban |
|--|---------------------------------------------------------------------|--|----------------------------|--|--|--|-----------------------------------------|

8. táblázat: *A „hetek” pedagóguscsoport tanításának közös elemei (saját szerkesztés)*

|                                                       | <b>Kokas</b>                                                                                                     | <b>Kodály</b> | <b>Orff</b>                                                                                                                                                                                                                         | <b>Montessori</b>                                                                                                                                          | <b>Steiner</b>                                                                                                                                                              | <b>Dalcroze</b>                                                                                                                                                                 | <b>Lichtwark</b> |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| A mozdulat általi<br>önkifejezés formái<br>és szerepe | A szabad tánc,<br>illetve mozdulat,<br>a narráció és<br>képi<br>megformálás az<br>önkifejezés<br>hármass pillére |               | Improvizált<br>testmozgás, ritmus,<br>tánc és zene<br>egysége, amelyeket<br>kiegészít a szöveg<br>és a dramaturgia.<br>Ritmus- és<br>polifóniaérzék-<br>fejlesztés a cél<br>mozdulatok,<br>mozgássorok,<br>testzene<br>segítségével | Cél a testi nevelés<br>és fejlesztés<br>mozgásos,<br>ügyességi<br>feladatokkal, a<br>ritmikus mozgás<br>és a zenei<br>készségek<br>együttes<br>fejlesztése | A steineri euritmia<br>központi szerepet<br>játsszik a Waldorf-<br>pedagógiában:<br>iskolai<br>ünnepélyeken,<br>előadásokon<br>Formája: tánc,<br>dramatizálás,<br>színjátás | Zene és testmozgás<br>szervesen<br>kapcsolódik<br>egymáshoz, a zene<br>(dallam, ritmus)<br>spontán mozgás-<br>ábrázolása az<br>érzelmi-affektív<br>készségfejlesztés<br>eszköze |                  |

9. táblázat: *A hét pedagógiai koncepció közötti eltérések (saját szerkesztés)*

## 4. számú Melléklet: Kokas Klára megjelent publikációinak jegyzéke

Kokas publikációs listája a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem kecskeméti Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézetének tulajdona, melynek összeállítását Kokas maga kezdte el munkatársai segítségével, szerkesztette Deszpot Gabriella.

### Kokas Klára magyar nyelvű publikációi<sup>163</sup>:

1. Kokas Klára, Eiben Ottó: Szombathelyi zenei óvodás gyermekek testi-szellemi vizsgálatáról. In: Vasi Szemle, 1964/3. 428-441.
2. Az énekes foglalkozás hatása a gyermekek fejlődésére. In: Óvodai Nevelés, 1964/10. 371-376.
3. Kokas Klára, Eiben Ottó: Ritmikus mozgások és énekes játékok hatása óvodás gyermekek testi és szellemi fejlődésére. In: Pedagógiai Szemle, 1964/12. 1135-1147.
4. Zenei nevelés gyermekotthonban. In: Parlando, 1966/5. 7-13.
5. A relatív szolmizációs módszer hatása 3-8 éves gyermekek személyiségének formálására. In: Magyar Pedagógia, 1967/1. 63-76.
6. Érdeklődés kialakulása ének-zenei tevékenység folyamatában. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 1967/2. 187-194.
7. Kokas Klára, Enyedi Siegfried, Eiben Ottó: Ének-zenei foglalkozások hatása 6-7 éves gyermekek szemantikus és motorikus fejlődésére. In: Testnevelés és Sportegészségügyi Szemle, 1967/2. 141-146.
8. Zenei nevelésünk az ISME VII. konferenciáján. In: Pedagógiai Szemle, 1967/6. 533-538.
9. Relatív szolmizációs énektanítási módszer újabb vizsgálati eredményeiről. In: Vasi Szemle, 1968/4. 580-587.
10. Kokas Klára, Mónus András: Ének-zenei hatások tanulmányozása 3-8 éves gyermekeknél mozgásvizsgálatok alapján. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 1970/1. 58-69.
11. A gondolkodás fejlesztése ének-zene órákon. In: Tanító, 1968/9. 20-21.
12. Zene, dramatizálás, ábrázolás egy gyermekotthonban. A zenei nevelésről. Kodály Szeminárium, Kecskemét, 1970.08. 20 - 09.20.
13. Zenei nevelésünk szerepe a gyermek személyiségének formálásában. In: Ének-Zene Tanítása, XIII. évf. 1970/2. 55-63.
- 14. Képességfejlesztés zenei neveléssel. Zeneműkiadó, Budapest, 1972.**
15. A Kodály módszer Amerikában. In: A Magyar Hírek Kincses Kalendárium, 1973. 242-246.
16. Személyiségfejlesztés zenei neveléssel. In: Óvodai nevelés, 1974/3. 94-96.
17. Komplex esztétikai nevelés kísérleti terve. MTA Közoktatási Bizottsága 1974. Sokszorosított kézirat.
18. Felfedezés és alkotás az iskolában. In: Köznevelés, 1975/1. 12.
19. Iskolák, gyerekek, tanárok Amerikában. 1-2. In: Gyermekünk, 1975/2.18-20; 1975/3. 28-30.
20. A jövő iskolája 1-3. In: Gyermekünk, 1975/9. 14-15; 1975/10. 24-26; 1975/11. 16-17.
21. Kodály zenei nevelési koncepciójának amerikai átültetéséről. In: Pedagógiai Szemle, 1975/12.

---

<sup>163</sup> A könyvek félkövér betűvel kiemelve.

22. Beszámoló a komplex esztétikai nevelési kísérletünkről. Kodály Szeminárium. Kecskemét, 1976.
23. Saját népünk dalain nevelkedjenek. In: Gyermekünk, 1977/11. 8-11.
24. Előszó Barkóczi-Pléh: Kodály nevelési módszerének pszichológiai vizsgálata c. könyvhöz. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Kecskemét, 1977. 7-23.
25. Mit szeretnek, minek örülnek? In: Gyermekünk, 1977/12. 12-14.
- 26. Amerikában tanítottam. Zeneműkiadó, Budapest, 1978.**
27. Személyiségformálás zenével. Improvizált zenei mozgások gyermekekkel. In: Budapesti Népművelő, 1979/3-4.
28. Zenéről – mozdulatokkal. In: Gyermekünk, 1979/3. 14-15. 1979/4. 18-19.
29. Személyiségformálás zenével. In: Budapesti Népművelő, 1979/3-4. 23-27.
30. Mozdulatok zenére. In: Élet és Tudomány, 1980/1. 12-13.
31. Kodály nevelési programjáról Arezzóban. In: Vasi Szemle, 1980/2. 221-231
32. Néhány ötlet Kodály „Kis emberek dalai”-nak tanításához. In: Ének-Zene Tanítása, 1980/2. 62-66.
33. A zene és a mozgás együttes felhasználása a személyiségformálásban. In: Pedagógiai Szemle, 1980/6. 528-537.
34. Gyermekek originális kifejezési formái zenéhez. Kodály Szeminárium, Kecskemét, 1980.
35. Hozzászólás az „Iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről” vitához. In: Muzsika, 1980/7. 10-14.
36. A gyermekek kifejezési formáiról. Vélemények, viták az esztétikai nevelésről. In: Poszler György (1980, szerk.). Az esztétikai nevelésről. Kossuth Kiadó, Budapest. 305-315.
37. A gyermekek zenei kifejezési formáiról. In: Élet és Tudomány, 1980/1.
38. Szemétyvakság. In: Új Tükör, 1981/43. 20.
39. Kodály centenárium Ravennában. In: Budapesti Népművelő, 1982/1. 25-27.
40. Harmóniában önmagunkkal. In: BMK, 1982/3-4. 17-19.
41. Személyiségformálás neveléssel. In: Forrás, 1982/4. 60-66.
42. „Tanár Úr”. In: Gyermekünk, 1982/12. 8-9.
43. „Elmondtam volna” Rádiónak. In: TV Újság, Filmelőzetes, 1982/12. 2.
44. Beszámoló egy komplex esztétikai nevelési kísérletről. Tankönyvkiadó, Budapest. 1982. 213-231.
45. Miért készült? Utószó „Képességfejlesztés zenei neveléssel” című könyv második. kiadásához. Zeneműkiadó, Budapest, 1983. 118-121.
46. Komplex esztétikai nevelés egy gyermekotthonban. In: Gyermek- és ifjúságvédelem OPI 1983. 51-67.
47. „Tűzet viszek” - Látvány és Világ. In: BMK, 1983. 237-242.
48. Örökölt dalaink lelke. In: Magyar Nemzet, 1983. III. 3. 8.
49. Mozdulatok zenére. In: Új Tükör, 1985/49. 20-21.
50. Zenei nevelésünk szerepe a gyermek személyiségének formálásában. Kodály Szeminárium Kecskemét, 1984.
51. Gyermekek zene-befogadása és önkifejezése különböző művészetformákban. Kodály Szeminárium, Kecskemét, 1984.
52. Foglalkozás vagy emberi magatartás? In: Confessio, 1985/ 3. 123-124.
53. Néhány tapasztalat a zenei mozgások és megjelenítések köré épülő foglalkozások hatásáról. In: Kodály Évkönyv, 1986. 99-107.

54. „Kézt a kézzel, fejet a fejjel”. In: Nők Lapja, 1989/4-5. 36-38.
55. „Bölcsességem a gyerekek”. In: Petőfi Népe, 1990.febr.3.
56. „Bölcsességem a gyerekek”. In: Katedra, 1990 /1. 10-11.
57. Félfigyelemből: Teljes figyelemhez. In: Magyar Napló, Jegyzet, 1990.VI.14. 16.
58. Vízceppben a fény. Kodály Szeminárium, Kecskemét, 1991.
- 59. A zene felemeli a kezeimet. Akadémia Kiadó, Budapest, 1992.**
60. Szivárvány-úton. In Parlando, 1997/3-4. 39-42.
- 61. Öröm, bűvös égi szikra. Saját kiadás, Budapest, 1998.**
62. Halak a tóban. In: Óvodai Nevelés, LII. 1999/6.
- 63. Megfésültem a felhőket. Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány kiadása, Budapest. 2012 (posztumusz kötet).**

### **Kokas angol nyelven megjelent publikációi**

64. Psychological Testing in Hungarian Music Education. In: Journal of Research in Music Education, Spring 1969/17, 1 125-134.
65. Kodály's concept of Music Education. Reprinted from the Council for Research in Music Education, Bulletin No 23 Fall, 1970.
66. The Foundation of the Transfer Effect in Music Education. ISME Research Seminar, Stockholm, 1970.
67. Kodály's Concept of Music Education. Ball.no.22. Fall.1970. Council for Research in Music Education, 49-50.
68. Music, dramatization and art work in a children's home. About music education. Kodály Seminar, Kecskemét, 1970.
69. The Kodály Method and the Open Class in America. The New Hungarian Quarterly, 1971. Winter Issue, 195-200.
70. Kodály's Concept as Reflected in Children's Musical Education. Music Journal, New York, September 1971.
71. Some Observations and Suggestions Concerning Open Space and Open Classrooms. K.M.T.I. 1973. 65-74.
72. The Influence of Kodály's Ideas on Education of Black Children. Lecture for International Kodály Symposium, Oakland, California, 1973.
73. A Hungarian Teacher with black Children. KMTI Newsletter Wellesley, USA 1974/1. No. 8. 3-6.
74. Hurwitz Irving, Wolff Peter H., Bortnick Barrie D., Klara Kokas: Nonmusical effects of the Kodály Music Curriculum in Primary Grade Children. Journal Disabilities, March 1975/8, No. 3 167-174. Online, <http://ldx.sagepub.com/content/8/3/167.abstract>
75. The Kodály Method in America. The New Hungarian Quarterly, 1975. 207-213.
76. Complex Esthetic Education. An experiment in Hungary. Kodály Seminar, Kecskemét, 1976.
77. I was a teacher in America. „Kitekinítés”. 122-133.Manuscript, 1978.
78. Evoking Spontaneous Creativity in Children's Responses to Music. Montpellier, Music Education Symposium for the Handicapped, 1980.
79. Encounters with Kodály. The New Hungarian Quarterly, 1982. No. 88. 57-62.
80. Children's absorption of music and their selfexpression in different art-forms. An Examination of Kodály's Contribution to Special Education. ISME Paris, 1982.
81. Children and music. Kodály Symposium, Antwerpen, 1983.

82. On an experiment in the spirit of Kodály. International Kodály Conference, 1982. In: Editio Musica, 1986. 180-183.
83. Children's absorption of music and capacity to express themselves in the various art forms. Kodály Seminar, Kecskemét, 1984.
84. Light in a water drop. Kodály Seminar, Kecskemét, 1991.
- 85. Joy through the Magic of Music - Kokas Klára, Budapest, 1999.**

### **Magyar-angol kétnyelvű kiadvány**

86. Vékony Katalin (2013, szerk.). Kísérőkönyv Kokas Klára Zenében talált világ című filmválogatásához. Accompanying book for the assorted film segments entitled "Klára Kokas: Worlds Discovered in Music" (ld. Kokas és mtsai, 2013) Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány, Budapest. Hossza összesen: 6 óra 10 perc. (ld. 2., 5. számú Melléklet).

## 5. számú Melléklet: Multimédiás kiadványok (magyar-angol)

1. Kokas Klára, Lájerné Vera, Furka Bea, Kocsis Melinda (2007, szerk.). Öröm, bűvös égi szikra. Multimédiás DVD-ROM tanításaimról. Joy, Bright Spark of Divinity, Multimedia DVD-ROM on my oeuvre. Magánkiadás, Budapest (ld. 3. számú Melléklet).
2. Kokas Klára, Vékony Katalin, Rieger Attila, Mihola Péter, Kuzsók Anett, Deszpot Gabriella (szerk. 2013). Zenében talált világ. Kokas Klára filmjeiből készült válogatás a szerző magyarázó szövegével. Worlds Discovered in Music. Selection from the films of Klara Kokas with her own commentary. Filmgyűjtemény – 4 DVD (ld. 5. számú Melléklet) Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány, Budapest. 6 óra 10 perc.

### Életmű-DVD tartalma

#### Személyes

Szany; ól magamnak; Ők ketten; Kodály Zoltán; Szervánszky Jenő; Kokas Ignác; Nádas Péter; Gross Arnold; Isaac Stern; Világító gyík

#### Körséta

MÉHEN BELÜL: Ámulós öröm; Akiket szép zenével várnak; A zene felemeli kezeimet; „Itt vagyok!”

FELTÉTELNÉLKÜLI SZERETET: Fegyelmezzünk vagy szeressünk?

TELJES FIGYELEM: Félfigyelemből teljes figyelembe; Alma és Eszter; Venezuela messze van?; Nézd, milyen szép fa

MILYEN ZENE: Zenéből fényeket; Rezegő katona; Zenéből fényeket

ZENEI MOZGÁS: A zene felemeli a kezeimet

KÉPZELET: Partnerem a zene

ÁTVÁLTOZÁS: Athéni beszélgetés; Hangok az égben; Átváltozások; Veronika a templomban; A varázslat pillanata

DALOK: A nevedet énekeljük; Változatok csizmácskákra; Lábujjvariációk; Erre leltük földnek nyomát; Nyitva van az aranykapu

TANÍTÁS: Óráim közvetítése; Badinerie; Dióból tulipán; Tűz a vízből

SÉMÁKTÓL VALÓ ELSZAKADÁS: A tanítás művészete; Űknagyanyám hajaszála; Black is beautiful I-II.

ÉRZELMEK: Az érzelmek figyelme és a terápia; Egyásra figyelve

NÁDITÜNDÉR: Náditündér – A szeretet dicsérete

TERÁPIA: Az érzelmek figyelme és a terápia; Katalánok között; Juan; Akik másképp látnak; Levegőkalap

TERMÉSZET: A tanítás művészete; Balzsamos hangok – gyilkos zörejek; A tanítás művészete

ÁBRÁZOLÁS: Állatnyelven dobol; Házfestés; A Színes Erdő

KOMPLEXITÁS: Erre leltük földnek nyomát; Guruljanak a házak

BEFEJEZÉS: Hangok egy akkordban

#### Apró kérdések, furge válaszok

Gurulós ház; Átváltozások; Üknagyanyám hajaszála; Esernyőkből házak; Hangok az égben; Rezegő katona; Állatnyelven dobol; Legyenek élőlények; Gonosz indulatok; Vigasztalóba; Erre lertük földnek nyomát; Változatok csizmácskákra; Megmutattam az oroszánt; Szép zenével várva; Fegyelmezzünk vagy szeressünk; Nézd milyen szép fa; Hangok gyönyörűsége; Olimpia fogyatékkal élőknek; Álmaim iskolája

## GYŰJTEMÉNY

### *Írásaim*

**Transzferhatás:** A gondolkodás fejlesztése ének-zene órákon; A relatív szolmizációs módszer hatása 3-8 éves gyermekek személyiségének formálására; Bevezetés Barkóczi-Pléh könyvhöz; Összefoglaló Barkóczi-Pléh könyvről

**A Kodály módszer:** Gyerekekkel Kodály nyomában; Iskolák, gyerekek, tanárok Amerikában; Kodály nevelési programjáról Arezzóban; Saját népünk dalain nevelkedjenek; Tanár Úr

**Komplex esztétikai nevelés:** A deszka galaktikája; A jövő iskolája; A tanító talentuma; A zene és a mozgás együttes felhasználása; Bartók centenáriuson Ravennában; Beszámoló egy komplex esztétikai nevelési kísérletről; Gyermekek originális kifejezési formái; Gyermekek zene befogadása és önkifejezése; Kisbabákkal; Megjelenítések és átváltozások; Mit szeretnek és minek örülnek; Mozdulatok zenére; Néhány tapasztalat a zenei mozgások és megjelenítések; Óvodások műsora; Rondo vagy ronda; Személyiségformálás zenei neveléssel; Tüzet viszek; Ünnephozó gém; Zene, dramatizálás és ábrázolás egy gyermekotthonban; Zenéről mozdulatokkal

**Terápia:** Levegőkalap; Szivárvány úton; Táncolunk Mozarttal; Tűz a vízből

**Természet:** Balzsamos hangok; Bicskapózban; Csillagok; Fecskék tánca; Felhőanyó; Icipici; Kezek; Medúzák; Szivárvány Epidauros fölött

**Személyes:** A zene és én; Anni táncol; Foglalkozás vagy emberi magatartás; Harmóniában önmagunkkal; Három jegenye; Idegenek; In deine Hände; Kirekesztetten; Kudarcaimból; Ők ketten; Színes erdő; Világító gyík; Vízceppben a fény; Kurzusok felnőtteknek; Cukrozott mandula; Halak a tóban; Kurzusok; Zendítsd meg a testedet és a lélek vele zendül

### *Könyveim*

Képességfejlesztés zenei neveléssel

Amerikában tanítottam

A zene felemeli a kezeimet

Öröm, bűvös égi szikra

## ***Filmjeim***

### ***Mások írták rólunk – Ajánlások, levelek***

Bagdy Emőke - ajánlás  
Czigány György – ajánlás  
Gonda János – ajánlás  
Gonda János – könyvkritika  
Hollós Máté – ajánlás  
Hollós Máté – levél  
Nádas Péter - ajánlás  
Nagy Olivér – ajánlás  
Poszler György – ajánlás  
Singer János – levél

### ***Szakmai cikkek***

Balla Tibor – gondolatok  
Bardócz Erzsébet tapasztalatai  
Csányi Yvonne – lektori vélemény  
Horváth Livia - a Kokas pedagógiáról  
Négyesiné dr. Pásztor Zsuzsa szakmai önéletrajza  
Négyesiné dr. Pásztor Zsuzsa - Az egészségből a részekhez  
Négyesiné dr. Pásztor Zsuzsa - Zenei mozgásrögtönzések elemzése  
Négyesiné dr. Pásztor Zsuzsa - A zene megközelítése mozgás segítségével  
Négyesiné dr. Pásztor Zsuzsa - Mozdásrögtönzések zenére  
Poszler György - vélemény

### ***Újságcikkek, interjúk***

A zenei óvodások értelmileg és testileg fejlettebbek  
Beszélgetés zeneművészekkel  
Beszélgetések a zenéről  
Dallal tánccal rajzkrétával  
Szombathelyi zenetanár sikere  
Szeretetvendégség  
A test csak a közvetítője annak, ami a lélekben zajlik

Kokas Klára szeretetvendégsége  
Öröm, bűvös égi szikra  
Érzelmes kísérletek az érzelemvilággal  
Magyar zenei napok Reggio Emiliában  
Felfedeztetni a muzsikát  
Közönségdíjas a *Tűzet viszek*  
Aki felemeli a szíveiket

### ***Rádióinterjúk***

Aranyemberek  
Hiteles emberek  
A zene érintése  
Önarckép hangokkal  
Kézjegy  
Kokas Klára örömtánca

### **Zenében talált világ DVD tartalma**

Kokas Klára, Vékony Katalin, Rieger Attila, Mihola Péter, Kuzskó Anett, Deszpot Gabriella (szerk., 2013). *Zenében talált világ. Kokas Klára filmjeiből készült válogatás a szerző magyarázó szövegével. Worlds Discovered in Music. Selection from the films of Klara Kokas with her own commentary.* A Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány kiadása, Budapest.

1. DVD: *Szabad mozdulatok*: 1-33. filmjelenet.
2. DVD: *Együtt egymásért*: 34 – 84. filmjelenet.
3. DVD: *Megtalált világ*: 85 – 108. filmjelenet.
4. DVD: *Színes erdő*: 109 – 120. filmjelenet.

A kísérő könyvet ld. 4. számú Melléklet. 85. sor.

## 6. számú Melléklet: Kokas Klára filmográfiája

1. *Kifejezési formák összefüggései*. Székácsné Vida Mária, Vas Judit. Tudományos Kisfilm Stúdió, Budapest. 1970.
2. *Learning is beautiful*. Eger Tamás. Boston. 1973.
3. *Hang és mozdulat. Sound and Motion*. Tanárképző Stúdió, Szombathely. 1978.
4. *Edda*. Tanárképző Stúdió, Szombathely. 1978.
5. *Mikrostruktúrák. Microstructures*. Oroszlán László. SZÁMOK Stúdió, Budapest. 1979.
6. *Zene – mozgás: gyermekek kifejezési formái zenéhez*. Kokas Klára (forgatókönyv), Szombathely: Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola Videostúdió.
7. *Children's reflections on Music*. Tanárképző Stúdió, Szombathely.
8. *Tűzet viszek*. Mérei Anna. Hungarian Television. 1981.
9. *Náditündér*. OOK Stúdió, Veszprém. 1983.
10. *Nostro Vivaldi*. Kokas Klára. OOK Stúdió, Veszprém. 1983.
11. *Orsi`s Vivaldi*. Kokas Klára. OOK Stúdió, Veszprém. 1983.
12. *Partita*. Hildebrand István. Budapest. 1984.
13. *Duende*. Eger Tamás. Studio Maioli, Ravenna. 1985.
14. *És velem mi lesz?* Kokas Klára. Budapest. 1986.
15. *Andi*. Pellei István, László Zsuzsa, Kokas Klára. Budapest. 1987.
16. *A természet törvénye*. Pellei István, László Zsuzsa, Kokas Klára. Budapest. 1987.
17. *Mozarttal*. Kokas Klára. Budapest. 1987.
18. *A varázsló*. Kokas Klára. Budapest. 1989.
19. *Etűdök – Chopin, Víz tánc*. Pállay József. Budapest. 1990.
20. *Agape*. Pállay József, Kokas Klára. Budapest. 1991.
21. *Táncszvit*. Szabó Tibor, Kokas Klára. Budapest. 1991.
22. *Zenéből fényeket*. Szénásy Anna, Széll Péter Stúdió. 1993.
23. *Megtalált világ*. Kiss Zsigmond. Vakok Általános Iskolája és Óvodája, Budapest. 1994.
24. *Kodály nyomában*. Kokas montage. Budapest. 1995.
25. *Music-therapy Course in Madeira*. Madeira. 1995.
26. *Sokhúrú hárfá*. Reé Balázs, Kokas Klára. Budapest. 1996.
27. *Eltáncolom a mesémet*. Podhorányi Zsolt-Kokas Klára, Magyar Televízió: Cimborá. 1996.
28. *Kincsestár*. Born Ádám, Magyar Televízió. 1999.
29. *Szép Kelet, Szép Nap*. Kokas Klára, Fleck Erika, Sármay Endre. Budapest. 2002.
30. *Kokas Klára családdal*. Reith Gábor, Budapest. 2003.
31. *A zene felemeli a kezeimet... Kokas Klára gondolatai a tanításról...* Fogas János filmje. Budapest. 2005 .  
[https://www.youtube.com/watch?v=HOv\\_zDJGyaU](https://www.youtube.com/watch?v=HOv_zDJGyaU) (56,18 perc)

32. *Mit ér az ember, ha...* Tános Miklós, Budapest. 2005.
33. *Preludio*. Pállay József, Spanyolország. 2006.
34. *Alkala*. Pállay József, Kokas Klára Spanyolország. 2006.
35. *The Teacher Dr. Klara Kokas*. International Fund for the Promotion of Culture. é.n.

## 7. számú Melléklet: A Kokas életműhöz, illetve Kokas-pedagógiához kapcsolódó hazai publikációk<sup>164</sup>

### Szakkikkek, folyóiratcikkek:

- Ácsné Székely, E. (2008). Szeretethang–Visszhang. *Parlando*, (3) 45-46.
- Csányi, A. (2013). Zeneterápia egy győri óvodában. *Óvodai Nevelés*. 2013. november, 28-29.
- Bodnár, Z. (2008). A zenelátás művészete. Interjú dr. Kokas Klára zenepedagógussal. *Új ember/Família online. Kárpát-medencei-családi magazin*. (május). 20. [http://www.familiamagazin.hu/cikk/2008.majus/a\\_zenelatas\\_muveszete/2/#ide](http://www.familiamagazin.hu/cikk/2008.majus/a_zenelatas_muveszete/2/#ide)
- Deszpot, G. (2009). Zenei átváltozás. Kokas Klára komplex művészeti programja, mint pedagógia és terápia. *Parlando*, (51) 6, 5-11.
- Deszpot, G. (2013). Il mondo ritrovato nella musica con i bambini. In uscita una nuova collezione dei filmati di Klara Kokas. In *Associazione Italiana Kodály per l'Educazione Musicale*. Ente Accredatio M.I.U.R.
- Deszpot, G. (2013). Üzenet a kapukon túlról. *Parlando*, (55) 3, 8.
- Deszpot, G. (2014). Zeneöröm az iskolában. A Kokas-módszer lehetőségei a zenepedagógiában és általában a képességfejlesztésben. *Tanító*, 2014 április
- Deszpot, G. (2014). Zeneöröm kisgyermekeknek. A Kokas-módszer komplex személyiségfejlesztő lehetőségei az óvodában és a korai életszakaszban. *Óvodai nevelés*, 2014. március.
- Farnadi, T. (2012). Zenében lelt öröm. *Parlando*, 3. <http://www.parlando.hu/2012/2012-3/FarnadiTamara.htm>
- Farnadi, T. (2012). Zenében lelt öröm: Kokas Klára szellemi örökségéből. *Tanító*, (50) 8, 26-27. [http://www.matarka.hu/cikk\\_list.php?fusz=108883](http://www.matarka.hu/cikk_list.php?fusz=108883)
- Farnadi, T. (2014). Hagyomány és megújulás az alsó tagozatos énektanításban. Betekintés a Kerettantervekbe. *Parlando*, 4. <http://www.parlando.hu/2014/2014-4/2014-4-02-Farnadi.htm>
- Fejes, T. (2013). A Kokas-pedagógia fejlesztő hatása. A gyermekpszichodráma módszer alkalmazása. In *Kisgyermek, nagy problémák. 4-9 éves gyermekeket nevelő pedagógusok kézikönyve*. RAABE Kiadó, Budapest. 2-13.
- Fokvári, A. (2007). Kokas Klára módszerével megtaláltam az utat tanítványaimhoz. *Fejlesztő pedagógia*, (18) 3-4, 71-74.
- Garamszegi, V. (2002). Harmonikus fejlesztés zenével. *Horizont*, (55) 6, 195-197.
- Hollós, M. (1994). Művészszoza. Kokas Klára szeretetvendégsége. *Magyar Nemzet*, 1994. április 9.
- Hovánszki, J. (2008. szerk.): *Zenei nevelés az óvodában. Szöveggyűjtemény*. Didakt Kiadó, Debrecen. 20-27; 294-304, 309-315; 398.
- Kerényi, M. (1989). „Kifényesítetted a lelkedet...?” Vázlatféle Kokas Kláráról a zenével nevelésről, a gyermek személyiségének tiszteletéről – vagyis csupa olyasmiről, amit lehetetlen szavakkal leírni. *Üzenet*, (2) 3.
- L., D. (1993). A test csak közvetítője annak, ami a lélekben zajlik Kokas Klára zenepedagógus a vakok intézetében. *Magyar Nemzet*, 1993. március 20. In Kokas et al., 2007.
- László, D. (1999). Öröm, bűvös égi szikra. Kokas Klára zenepedagógiáról, gyerekekről, felnőttekről. *Magyar Nemzet*, 1999. szeptember 17.
- Lindner, A. (2007). A személyiségfejlesztő Kokas-módszer. Fülgyimnasztika. In *HVG*, 51-52.

<sup>164</sup> Szerk. Deszpot, G. 2007-2014.

- Osskó, J. (2008). Kokas Klára zenével tanít. *Múlt és Jelen*, (4) 3-4, 5-9.
- S. Szolga, M. (2012). Kokas-pedagógia. *Óvodai nevelés*, (65) 5, 30.
- Székely, Cs. I. (2008). Kimondja a kimondhatatlant... – Zene és lelkigondozás: pasztorálpszichológiai szempontok. Tanulmány. *Embertárs*. Élő közvetítés. VI. évfolyam (2). 118-130.
- Székely, Cs. I. (2014): Zeneiség és lelkiség avagy mi köze a zenének a lélekhez? Tanulmány. In *Így kutattunk mi! Tanulmánykötet Nemzeti Kiválóság Országos Program ösztöndíjasainak tanulmányaiból III*. Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal. Budapest. 169-180.
- Székely, Cs. I. (2015). Zenével a lelki egészségért – A zene szerepe és lehetőségei a lelki egészség megőrzésében. Tanulmány. In Gér, A. L, Jenei, P. & Zila, G. (Szerk.). „Hiszek, hogy megértsem!”. Konferenciakötet. Szerk.: L'Harmattan kiadó, Budapest. 443-449.
- Székely, Cs. I. (2016). Kísérlet Kokas Klára pedagógiájának alkalmazására. Tanulmány. *Magiszter*, Kolozsvár. (2). 56-60.
- Szénásy, A. (1995). „A zene felemeli a kezeimet” Dr. Kokas Klára művészeti nevelési programjának adaptációja vak gyermekek számára. *Gyógypedagógiai Szemle*, (23) 3, 200-207.
- Székely, Cs. I. (2017). Zene és egészségnevelés avagy kísérlet Kokas Klára zenei világának összefoglalására. Tanulmány. In Váradi, J. & Szűcs, T. (szerk.). *Sokszínű zenepedagógia*. Tanulmányok a zeneoktatás szerepéről, módszereiről és társadalmi hatásairól. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 99-111.
- Székely, Cs. I. (2018). A rítus a valláspedagógiában [The Rite in Religious Pedagogy]. Tanulmány. In Pusztai, G. & Kozma, T. (szerk.). *Hungarian Educational Research Journal*, 7. Supplement 2. Debrecen. 191-206.
- Székely, Cs. I. (2019). Szabad improvizációs tánc komolyzenére Kokas Klára zenepedagógiájában. Tanulmány. In Váradi, J. (szerk.). *A zenepedagógia múltja, jelene és jövője - Tanulmánykötet a felsőfokú zenetanárképzés 50 éves évfordulója alkalmából rendezett konferencia előadásaiból*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 220-229.
- Székely, Cs. I. (2019). Kokas Klára gyermekképének elemzése „A zene felemeli a kezeimet” című könyve alapján. Tanulmány. In Boda, A. (szerk.). *Interdiszciplinaritás a Kárpát-medencében I. Külhoni magyar doktorandusz hallgatók konferencia-előadásaiból*. ELTE Márton Áron Szakkollégium, Budapest. 357-374.
- Székely, Cs. I. (2019). Kísérlet Kokas Klára pedagógiájának alkalmazására. Tanulmány. In *Parlando*, 4.
- Székely, Cs. I. (2019). A Kádár-korszak oktatáspolitikája és a Kokas-módszer. Tanulmány. In Juhász, E. & Endrődy, O. (szerk.) *Oktatás - gazdaság - társadalom. HERA évkönyvek VI*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. Budapest. 2. kötet. 620-632.
- Székely, Cs. I. (2020). Kokas Klára vallásossága és istenképe. Tanulmány. In Bihari, E., Molnár, D. & Szikszai-Németh, K. (szerk.). *Tavaszi szél – Spring Wind 2019*. Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest. I. kötet, 565-576.
- Székely, Cs. I. (2020). Spirituality and Concept of 'Child' in Kokas Pedagogy for Children with Special Educational Needs. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), 11-16.
- Székely, Cs. I. (2021). Irányvonalak Kokas Klára lelkiségének megismeréséhez. Tanulmány. In Fejős, S. & Kanyári, J. (szerk.). *A nemzeti összetartozás jegyében. Tanulmányok a doktori és posztdoktori képzésben résztvevő, külhoni magyar egyetemi hallgatók online PhD-konferencia előadásaiból*. Ages Quod Agis Nonprofit Kft., Szeged. 185-198.
- Székely, Cs. I. (2021). A Comparison of the Educational Methods of Zoltán Kodály and his Student, Klára Kokas. *Central European Journal of Educational Research*, 3(1) 47–52.

Tóth, T. (2009). „Meggyőződésem, ha Kodály láthatta volna, hogy én Bachra bukfencezem a gyerekekkel, akkor azt mondta volna: Hm...” Interjú Kokas Klára zenepedagógussal, az AGAPE Zene-Életöröm Alapítvány létrehozójával. *Új Pedagógiai Szemle*, (7) 102-108.

### **Recenzió**

Deszpot, G. (2012). Gondolatok Kokas Klára utolsó könyvéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 11-12, 246-258.

Stachó, L. (2005). Zene, tudomány és kreativitás. *Muzsika kalendárium*. 2005. február.

[http://www.muzsikalendarium.hu/muzsika/index.php?area=article&id\\_article=1576](http://www.muzsikalendarium.hu/muzsika/index.php?area=article&id_article=1576)

### **Publicisztika**

Tóth, T., Deszpot G., Pállay J., Kiss J.& Klein S. (2012): „Nekem az olyan volt, mint egy darabka szabadság” kerekasztal-beszélgetés Kokas Klára *Megfésültem a felhőket* című könyvének megjelenése alkalmából a zenepedagógus életművéről és tanításáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 11-12, 235-246.

Tóth, T., Deszpot G., Garamszegi V., Hollós M., Nemes L. N., Pállay J., Pásztor Zs., Urbánné V. K. (2010). Kerekasztal-beszélgetés Kokas Klára életművéről, a jövő lehetséges irányairól, kutatási területeiről és a műhelyekről. *Új Pedagógiai Szemle*, 5, 71 -83.

### **Könyvfejezet/Szaktanulmány**

Deszpot, G. (2012). *Kokas Klára és alapítványának bemutatása. Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány*, Budapest.

Deszpot, G. (2012). Kokas Klára pályáive. In Deszpot, G. (2012). *Kokas Klára és alapítványának bemutatása. Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány*, Budapest. 5-22.

Deszpot, G. (2012). A Kokas-pedagógia kódexe. In Deszpot, G. (2012). *Kokas Klára és alapítványának bemutatása. Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány*, Budapest. 46-68.

Deszpot, G. (2013). A filmek jelentősége Kokas Klára életművében. In Vékony, K. (szerk. 2013). *Kísérőkönyv Kokas Klára Zenében talált világ című filmválogatásához*. Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány kiadása, Budapest. 9-14.

Deszpot, G. (2013). The significance of films in Klára Kokas's professional career. In Vékony, K. (ed.). *Accompanying book for the assorted film segments entitled "Klára Kokas: Worlds Discovered in Music"*. Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány, Budapest. 9-14.

Székely, Cs. I. (2015). Kiindulópont – Kokas Klára. 15-22. In *Zene és egészségnevelés. Új utak a zene megközelítéséhez*. Módszertani segédlet pedagógusoknak interaktív zenés foglalkozások szervezéséhez. ELHÁ Pozitív Bt. Kiadó, Budapest.

Tóth, T. (2012). „Hogyan teremt Mozart lepkeszárnyal fészült felhőket?”, Szerkesztői utószó Kokas Klára *Megfésültem a felhőket* című könyvéhez. In Kokas, 2012. 148-153.

### **Szakedolgozat, disszertáció/fejezet**

Aston, H. (2011). The Case for Movement in Children's Music Education. MA szakdolgozat kézirat. Kecskemét.

Deszpot, G. (2005). Kokas Klára zenei alapú komplex művészeti programja. In: *A komplex művészeti nevelés alternatív módszerei a halmozottan hátrányos helyzetű cigány gyermekek fejlesztésében*. Doktori értekezés. Kézirat. II., 15-17.

Székely, Cs. I. (2008): *A zene kimondja a kimondhatatlant – amit a zene adhat a lelkipozíciónak*. Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Pasztorálpszichológiai posztgraduális képzés – záróvizsga dolgozat. Kézirat.

Székely, Cs. I. (2013): *Kiindulópont – Kokas Klára*. In *Új utak a zene megközelítéséhez – zenés asszociációs estek*. Babes-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár. Zenepedagógiai MA záróvizsga dolgozat.

### **Repozitóriumban megjelent**

Deszpot, G. (2011). *Művészetterápiás kongresszuson voltunk 1. Tapasztalatok a Kokas-pedagógia komplex személyiségformáló hatásairól*. (*Experiences about the complex personality shaping effects of the Kokas pedagogy*) 12.

Szkubán, J. (2011). *Művészetterápiás kongresszuson voltunk 2. Kokas workshop a Brahms teremben*. <http://www.kokas.hu>

### **Ismertetés, interjú**

Deszpot, G. (2012). Röviden a Kokas Klára Szakmai Kollégiumról.

Deszpot, G. (2012). A Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány bemutatása. An overview of the Klára Kokas Agape Joy of Music, Joy of Life Foundation.

Deszpot, G. (2013): Beszélgetés a Zenében talált világ c. DVD albumról. Lánchíd Rádió hétfői kulturális magazinja: Tarsoly. 2013.július 6 (17 perc).

L. Mayer, J. (1999). Beszélgetés Kokas Klára zenepedagógussal. Savaria Fórum, 1999. december In Kokas et al., 2007.

Nemes, L. N., Demel, E. & Kárász, E. (2013). DVD bemutató. 2013.04.24, Bartók rádió (13 perc).

Németh, A. & Pállay, J. (2013). A Kokas-módszer a közoktatásban. Promontor TV Budafok–Tétény. 2013.08.16. <https://www.youtube.com/watch?v=SVnBK4SzOZw> 11 perc

Vékony, K. DVD bemutató előzetes. 2013.04.19, Bartók rádió (6:30 perc).

### **Képzésfejlesztési dokumentumok**

Deszpot, G. (2011). *A Kokas-pedagógia és a zenei alapú komplex művészeti nevelés*. Kézirat. Liszt Ferenc Zeneakadémia, Budapest.

Deszpot, G. (2011, szerk.). *Dr. Kokas Klára, Fleck Erika, Lájér Józsefné Pedagógus továbbképző tanfolyam akkreditációs anyagai dr. Kokas Klára módszeréhez. Kivonatok*. Kézirat, Budapest.

Deszpot, G. & Lájér, J. (2010, szerk.): *Kokas pedagógia – 1. szakmai nap. 2010. május 19., „Hogyan tovább...?” Szekció-beszámoló és levelek*. Kézirat. Budapest.

### **Tanterv, útmutató**

Deszpot, G. (2012). *Zenepedagógus-képzés szakvizsga Kokas-pedagógia specializációjának képzési programja*. Kézirat. Liszt Ferenc Zeneakadémia, Budapest.

## 8. számú Melléklet: Kokas könyvajánlója<sup>165</sup>

- Babits, M. (1973). *Könyvről könyvre*. Magyar Helikon, Budapest.
- Boulad, P. H. (1992). *Minden kegyelem*. Ecclesia, Budapest. (Ajánlott fejezet: A jelen mélysége).
- Davies, P (1995). *Isten gondolatai*. (Ajánlott fejezet: A világegyetem mélyén rejlő talány).
- de Mello, A. (1993). *A csend szava. Egy perc bölcsesség*. (Ajánlott fejezetek: Beszéd, Tanítványság, Érthetőség, Lét, Helyeslés).
- Dosztojevszkij, F. M. (1960). *A kamasz*. Európa, Budapest.
- Dienes, V. (1983). *Miénk az idő*. Szent István Társulat, Budapest. (Ajánlott fejezet: Emberiesítés).
- Eckhart, M. (1986). *Beszédek*. Helikon, Budapest.
- Gandhi (1987). *Önéletrajz avagy az igazsággal való próbálkozásaim története*. Európa, Budapest.
- Gárdonyi, G. (1969). *Szüleim gyémántja*. Móra, Budapest. (Ajánlott fejezetek: A vadrózsa, Ének a fákról).
- Gilgames (1960). *Ékirásos akkád eposz*. Magyar Helikon, Budapest.
- Goethe, J. W. (1963). Iphigenia Tauriszban. In: *Válogatott művei. Drámák*, 1. kötet. Európa, Budapest.
- Gombrich, E. H. (1974). *A művészet története*. Gondolat, Budapest.
- Hamvas, B. (1993). *A babérliget könyv*. Szombathely. (Ajánlott fejezetek: A madarak éneke, Fák).
- Hamvas, B. (1994). *Arkhai és más esszék*. Medio, Szentendre. (Ajánlott fejezetek: Az esquilinusi Venus, Az olimpiai Apollón, Az Aphaia templom, Inka kövek, A perui vázák, Indián szöttesek, A halottasének, Az észak-amerikai petroglifák, Stonehenge, a szikla extázisa, A Willendorfi Venus, Óda a XX. Századhoz).
- Hamvas, B. (1992). *Patmos*. Szombathely. (Ajánlott fejezetek: A Waldstein szonáta, Csontváry Nagy Cédrusa, Zöld és lila, Three points, Előszó a Bűn és bűnhődés-hez, Kiengesztelődés).
- Hamvas, B. (1987). *Silentium, Titkos jegyzőkönyv, Unicornis. Vigilia*, Budapest. (Ajánlott fejezetek: Kései művek melankóliája, Beethoven utolsó kvartettjeiről, Arlequin, Apokaliptikus monológ, Jázmin és Olaj).
- Lao-Ce (1994). *Tao the King. Az út és erény könyve*.
- Lorenz, K. (1994). *Az agresszió*. Budapest. (Ajánlott fejezetek: Tengerbéli prológos, Szokás, rítus és varázslat, Az alázat dicsérete, Ecce homo, A remény hitvallása).
- Neruda, P. (1977). *Bevallom, éltem*. Európa, Budapest.
- Nietzsche, F. (1984). *Válogatott írásai*. Gondolat, Budapest. (Ajánlott fejezetek: Átélés és kitalálás, Egy példakép: Thuküdidész, Beszélgetés zenéről, Önmagunk legyőzéséről, Művészet és természet).
- Pascal, B. (1983). *Gondolatok*. Gondolat, Budapest.
- Pilinszky, J. (1974). *A nap születése*. Móra, Budapest.
- Platón (1984). Ión. Szókratész párbeszéde Iónnal a művészetről. In *Összes művei*, I. kötet. Európa, Budapest.
- Proust, M. (1997). *Álmok, szobák, nappalok*. Filum Kiadó, Budapest.
- Schweitzer, A. (1974). *Életem és gondolataim*. Gondolat, Budapest. (Ajánlott fejezet: Bach-tanulmányok).
- Széchenyi, I. (1978). *Napló*. Gondolat, Budapest.

---

<sup>165</sup> Ld. Kokas, 1998. 81-82.

- Theilhard de Chardin, P. (1980). *Az emberi jelenség*. Gondolat, Budapest. (Ajánlott fejezetek: A személyivé váló világegyetem, Az Ómega pont attribútumai).
- Török, S. (1986). *Életed kész regény*. Magvető, Budapest.
- Triszmegisztosz, H. (1995). *A Jó Pásztor*. Farkas Lőrinc Imre Kiadó, Budapest.
- Vidovszky, L. & Weber, K. (1997). *Beszélgetések a zenéről*. Jelenkor, Pécs.

## 9. számú Melléklet: Interjú-film (részlet)

Fogas János (2005. szerkesztő, operatőr, rendező). *A zene felemeli a kezeimet - Kokas Klára gondolatai a tanításról*. Fórum film. 0,41 – 4,03 percig (saját digitalizálás). [https://www.youtube.com/watch?v=HOv\\_zDJGyaU](https://www.youtube.com/watch?v=HOv_zDJGyaU)

„Azt szeretném, hogyha el tudnám mondani az embereknek, hogy milyenek a gyerekek, s hogy... hogy miért kell kitalálni azt, hogy milyenek. Hogy az talán fontosabb mindennél, hogy kitaláljuk, hogy milyenek.

Mindenki beleesik ebbe a hibába, még én is, abba, hogy arra gondolok, hogy egy gyerek talán egyszerűbb nyelvet kíván. Valamilyen gyereknyelvet, tehát úgy kéne hozz beszélni, minthogyha... ha azt mondanád, hogy... szóval minthogyha ő egy olyan primitívebb lény lenne. Noha nem primitívebb, hanem inkább sokkal érdekesebb és sokkal színesebb, és valamikor, amikor kicsi, minél kisebb, akkor megőriz valamit az ő égi ajándékaiból, abból a lényéből, ami ő. És akkor hozza magát legjobban, ha azt adhatja, amilyen ő. Mi mindig neveljük és valami felé irányítani akarjuk, és azt akarjuk, hogy valamilyen legyen. Meg még hozzá azt akarjuk, hogy olyan legyen, mint amilyennek mi szeretnénk. Hogy hozzánk hasonlítson, és ennek... ennek valami okból mindig baj a vége. A gyerekek nem akarnak hozzánk hasonlítani – talán akarnának hozzánk hasonlítani, igen, szegények, mert kénytelenek, mert mindig arra nevelik őket, hogy olyanok legyenek, mint mi. Pedig ők nem olyanok, meg nem is lehetnek olyanok..., hála Istennek is, hogy nem olyanok!

Mindegyiknek valamilyen sajátos szépsége és egyénisége van, és a szépsége és egyénisége bontakozik ki.

Akár otthoni nevelés (neked, mint anyának meg apának meg a nagyszülőknek), akár iskolai vagy óvodai nevelés, ahol más valaki idegen, szóval valaki profi nevelő lép be, mindig az a célja még ma is, hogy úgy igazgassák valami felé. És az igaz, hogy arra meg kell tanítani, hogy a kanalat hogy fogja, meg arra is, hogy a bilire hogy üljön, de utána az a fontos, hogy ő milyen, mi az, ami benne az ég ajándéka. Amiben más, mint a többi, és senkihez sem fog hasonlítani.

Valahogy mindig arra van szükségem, ahol tanítok, hogy megérezzem azt, hogy milyen az, amikor Isten velünk van és ráhagyatkozhatunk, és a kegyelemben lehet dolgozni. Sok gyerek boldogan, nagyon boldogan veszi ezt észre – hát sok gyereknek persze sose kerül sor az életében arra, hogy valahogy megmondják neki, vagy megmutassák neki – de hát azért a zene megmutatja. És akkor, ha hozhatok neki olyan zenét, hogy – az Bach vagy Händel, hogy Mozart, Beethoven, hogy Bartók vagy Kodály – akkor abból megérezheti”.

## Absztrakt

Cím: *Vallásosság és gyermekkép Kokas Klára pedagógiai munkáiban*

Kulcsszavak: *Kokas Klára, komplex művészetpedagógia, összehasonlító pedagógia, vallásosság, nevelésfilozófia*

Kokas Klára (1929-2010) zenepedagógus, zenepszichológus komplex művészetpedagógiai módszerének, illetve neveléstudományi meggyőződésének elemzése az életműből célszerűen kiemelt szövegtörzset vallásos és antropológiai dimenzióit vizsgálja, azaz Kokas Isten- és gyermekképét. E két kutatási kérdés megválaszolását a kokasi életútja, majd módszer összefoglalásával, végül a különböző művészeti ágakat integráló reformpedagógiai iskolakísérletek összehasonlító elemzésével alapoztuk meg azzal a céllal, hogy ezek által elhelyezésre kerüljön Kokas innovatív, zenével segített személyiségfejlesztő módszere a nemzetközi pedagógiai gyakorlatok palettáján, illetve a művészetpedagógiai diskurzusokban.

Összehasonlító elemzésünkhöz hat olyan újító szándékú művészetpedagógust, illetve iskolaalapító szaktudóst választottunk, akik elképzelései összefüggésbe hozhatók Kokas nevelési elveivel – az ő pedagógiai rendszerük egyes elemeit feleltették meg egymással, kiemelve a hasonlóságokat, illetve különbségeket. Az általunk „heteként” említett pedagóguscsoport tagjai Kokas mellett Lichtwark, Orff, Kodály, Dalcroze, Montessori és Steiner.

Komparatív szövegelemzésünk során elsősorban elhelyezésre került Kokas módszere a különböző alternatív és reformpedagógiák művészeti nevelési koncepciói mellett, ugyanakkor nyilvánvalóvá váltak sajátosságai és pedagógiai újításai. Másodsorban megfogalmaztuk Kokas lelkiségének és emberképének legfontosabb aspektusait a szövegek manifeszt és látens tartalma alapján, azaz értelmezési keretet és módszert állítottunk fel, majd felfejtettük a szövegek és intertextuális utalások szubtextusát. A Kokas életműből kiválasztott írások elemzése alapján megválaszolásra kerültek fő kutatási kérdéseink, amelyek Isten-, nevelő- és gyermekképének jellemzőit, kulcsfogalmait körvonalazzák kvalitatív, analitikus-interpretatív szöveg- és tartomelemzéses módszer, valamint az *Atlas.ti*7 nevű, szövegelemzést segítő szoftver (QCA) segítségével. E fogalmak alapján a Kokas-pedagógia és világnézet elhelyezhetővé vált a különböző vallás- és nevelésfilozófiai elméletek rendszerében.

Megállapításaink és következtetéseink nyomán ugyanakkor egyértelművé és megnevezhetővé váltak azok a kapcsolópontok, ahol Kokas életműve a nemzetközi zenepedagógiai irányzatokhoz, azok gyakorlatahoz, illetve az egyes iskolaalapítók

nevelélméletéhez csatlakozik. Ezzel egyidőben kirajzolódtak azok az összetevők is, amelyek új értékeket tettek hozzá a már gyakorlatban levő módszertani elemekhez, valamint az általunk választott és az egyszerűség kedvéért „heteknek” nevezett pedagóguscsoport elképzeléseihez képest. Kutatásunk nyomán kibontakozott Kokas nevelélméleti meggyőződése, egészen kivételes és szentírásű keresztyén szellemisége, és megtaláltuk azokat az egzisztencialista gondolkodókat, akik legközelebb állnak ahhoz a lelkeségi irányhoz, illetve transzcendenciához, amelyet Kokas képviselt, és amellyel a kokasi értékrendszer definiálható. Eredményeink és következtetéseink Kokas művének és nevelésfilozófiájának beemelését készítik elő a hazai és nemzetközi neveléstudományi, lelkeség-irodalmi és eszmetörténeti kánonba.

## Abstract

Title: **Religiousness and child's concept in the pedagogical works of Klára Kokas**

Keywords: *Klára Kokas, complex art pedagogy, comparative analysis, religiosity, philosophy of education*

The analysis of the complex art pedagogical method and educational theory of Klára Kokas (1929-2010), a music teacher and music psychologist, examines the religious and anthropological dimensions of the text corpus, which are highlighted from her oeuvre: Kokas's image of God and children. The answer to these two research topics was based on a summary of Kokas's career and method, and a comparative analysis of reform pedagogical school experiments integrating different artistic disciplines, with the aim of placing Kokas' innovative, music-assisted personality development method on the palette of international pedagogical practices and art pedagogical discourses.

In order to do our comparative analysis, we selected six art teachers and experts who had themselves founded schools and whose innovative ideas can be related to Kokas' educational principles – we corresponded these to certain elements of their pedagogical systems, highlighting their similarities and differences. In addition to Kokas, the members of the group of teachers (we refer to them as “the seven”) are: Lichtwark, Orff, Kodály, Dalcroze, Montessori and Steiner.

Firstly, as a result of our comparative text analysis, the Kokas method was added primarily in addition to the art educational concepts of various alternative and reform pedagogies, while at the same time its peculiarities and pedagogical innovations were becoming apparent. Secondly, we formulated the most important aspects of Kokas's spirituality and image of humans based on the manifest and latent content of the texts, i.e., we set up a framework and method of interpretation, and then uncovered the subtextual messages of her writings and intertextual references. Based on the analysis of the selected writings from Kokas's oeuvre, our main research questions were answered, outlining the characteristics and key concepts of her image of God, her concept of educators and children using a qualitative, analytical-interpretive text and content analysis method, as well as *Atlas.ti7*, a text analysis software (QCA). Based on these concepts, Kokas' pedagogy and worldview became obvious in the system of different theories of philosophy of religion and education.

As a result of our findings and conclusions, the points where Kokas's oeuvre joined international music pedagogical trends, the practices and the educational theory of the alternative school founders became clear and identifiable. From the group of seven teachers we had chosen, we assembled their ideas and components which added new values to the methodological elements already in practice. Our research also revealed Kokas's educational convictions, her exceptional and scriptural Christian spirituality, and we found the existentialists who were closest to the spiritual direction and transcendental teachings that Kokas represented. Our results and conclusions prepare the way for the inclusion of Kokas' work and educational philosophy in the canon of Hungarian and international educational sciences, spiritual literature and the history of ideas.

## Az önálló tudományos munkásság igazolása

Alulírottak, Dr. Prof. Pusztai Gabriella programvezető igazolom, hogy Székely Csilla Imola, a Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi doktori programjának doktorjelöltjeként az önálló tudományos munkával szemben támasztott követelményeknek eleget tett, értekezését, az értekezés magyar és angol nyelvű összefoglalóját és annak magyar és idegen nyelvű téziseit elektronikus formában a doktori iskola rendelkezésére bocsátotta, a tézisfüzetek felépítése a követelményeknek megfelel.

.....

doktori iskola titkára

.....

programvezető

.....

doktori iskola vezetője

Debrecen, 2022. ....



Nyilvántartási szám: DEENK/250/2022.PL  
Tárgy: PhD Publikációs Lista

Jelölt: Székely Csilla Imola  
Doktori Iskola: Humán Tudományok Doktori Iskola  
MTMT azonosító: 10044036

### **A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények**

#### Magyar nyelvű könyvrészletek (6)

- 1. Székely, C. I.:** Irányvonalak Kokas Klára lelkeségének megismeréséhez.  
In: "A nemzeti összetartozás jegyében" : Tanulmányok a doktori és posztdoktori képzésben résztvevő, külhoni magyar egyetemi hallgatók online PhD-konferencia előadásából. Szerk.: Fejős Sándor, Kanyári József, Ages Quod Agis Nonprofit Kft., Szeged, 185-198, 2021. ISBN: 9789638701015
- 2. Székely, C. I.:** A Kádár-korszak oktatáspolitikája és a Kokas-módszer.  
In: Oktatás, gazdaság, társadalom. Szerk.: Juhász Erika, Endrődy Orsolya, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest, 620-632, 2019, (HERA évkönyvek, ISSN 2064-6755 ; 6.) ISBN: 9786155657030
- 3. Székely, C. I.:** Kokas Klára gyermekképének elemzése A zene felemeli a kezeimet című könyve alapján.  
In: Interdiszciplinaritás a Kárpát-medencében I. : Külhoni magyar doktorandusz hallgatók konferencia-előadásából. Szerk.: Boda Attila, ELTE Márton Áron Szakkollégium, Budapest, 357-374, 2019, (Concordia Regionum, ISSN 2631-1208 ; 1.) ISBN: 9789634890812
- 4. Székely, C. I.:** Szabad improvizációs tánc komolyzenére Kokas Klára zenepedagógiájában.  
In: A zenepedagógia múltja, jelene és jövője : Tanulmánykötet a felsőfokú zenetanárképzés 50 éves évfordulója alkalmából rendezett konferencia előadásából. Szerk.: Várad Judit, Szűcs Tímea, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 220-229, 2019, (Oktatókutatás a 21. században, ISSN 2559-8864 ; 7.) ISBN: 9789633187647
- 5. Székely, C. I.:** Zene és egészségnevelés avagy kísérlet Kokas Klára zenei világának összefoglalására.  
In: Sokszínű zenepedagógia : Tanulmányok a zeneoktatás szerepéről, módszereiről és társadalmi hatásairól. Szerk.: Várad Judit, Szűcs Tímea, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 99-111, 2017, (Oktatókutatás a 21. században, ISSN 2559-8864 ; 4.) ISBN: 9789633186756





**6. Székely, C. I.: Testünk, lelkünk, művészetünk.**

In: Sokszínű egészségtudatosság : Értsd, csináld, szeresd! Szerk.: Falus András, Melicher Dóra, SpringMed, Budapest, 216-223, 2015, (SpringMed egészségtár, ISSN 1786-5670)  
ISBN: 9786155166587

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

**7. Székely, C. I.: Rítus a valláspedagógiában.**

*Hung. Educ. Res. J. 7 (2), 191-206, 2017. ISSN: 2062-9605.*  
DOI: <http://dx.doi.org/10.14413/HERJ/7/Supplement 2>

Magyar nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (1)

**8. Székely, C. I.: Kísérlet Kokas Klára pedagógiájának alkalmazására.**

*Magiszter (Csíkszereda). 2016 (2), 56-60, 2016. ISSN: 1583-6436.*

Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (2)

**9. Székely, C. I.: A Comparison of the Educational Methods of Zoltán Kodály and his Student, Klára Kokas.**

*Cent. Eur. J. Educat. Res. 3 (1), 47-52, 2021. ISSN: 2677-0326.*  
DOI: <https://doi.org/10.37441/cejer/2021/3/1/9350>

**10. Székely, C. I.: Spirituality and Concept of 'Child' in Kokas Pedagogy for Children with Special Educational Needs.**

*Cent. Eur. J. Educat. Res. 2 (1), 11-16, 2020. EISSN: 2677-0326.*  
DOI: <http://dx.doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/1/5754>

Magyar nyelvű konferencia közlemények (1)

**11. Székely, C. I.: Kokas Klára vallásossága és istenképe.**

In: Tavasz Szél = Spring Wind 2019 : Tanulmánykötet : I. kötet. Szerk.: Bihari Erika, Molnár Dániel, Szikszai-Németh Ketrin, Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest, 565-576, 2020. ISBN: 9786155586606

**További közlemények**

Magyar nyelvű könyvek (2)

**12. Székely, C. I.: Zene és egészségnevelés: Új utak a zene megközelítéséhez. ELHA Pozitív Bt., Budapest, 94 p., 2015. ISBN: 9789631241785**

**13. Székely, C. I.: Háromezer-hatszázötvenhat nap. Oláhdellő magyarságának 18-20. századi történelme. Exit, Kolozsvár, 152 p., 2014. ISBN: 9789737803122**





Magyar nyelvű könyvrészletek (2)

14. **Székely, C. I.**: Rítus, ritmus, zene és lélek.

In: Zene és egészség. Szerk.: Falus András, Kossuth Kiadó, Budapest, 128-143, 2016,  
(Eduvital művek, ISSN 2498-8138) ISBN: 9789730986304

15. **Székely, C. I.**: Zeneiség és lelkiesség avagy mi köze a zenének a lélekhez?

In: Így kutattunk mi! : Tanulmánykötet Nemzeti Kiválóság Országos Program  
ösztöndíjasainak tanulmányaiból, Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest, 171-182,  
2014.

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (2)

16. **Székely, C. I.**: Zene és lelki egészség.

*Élet Tud.* 69 (6), 174-175, 2014. ISSN: 0013-6077.

17. **Székely, C. I.**: Kimondja a kimondhatatlant? - Zene és lelkiigondozás: pasztorálpszichológiai  
szempontok.

*Embertárs.* 2 (2), 118-130, 2008. ISSN: 1785-0436.

Magyar nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (1)

18. **Székely, C. I.**: Makkai Sándor egyházi és nemzetnevelési reformjai.

*Reform. Szle.* 110 (3), 249-267, 2017. ISSN: 0254-4458.

Egyéb folyóiratközlemények (1)

19. **Székely, C. I.**, Ozsváth, J.: A másik ember az én történetem.

*Magy. Közokt.* 12, 1-2, 2015. ISSN: 2065-9725.

Magyar nyelvű konferencia közlemények (1)

20. **Székely, C. I.**: Zenével a lelki egészségért: A zene szerepe és lehetőségei a lelki egészség  
megőrzésében.

In: "Hiszek, hogy megértsem"! : Doktoranduszok Országos Szövetsége Hittudományi  
Osztály Fiatal Kutatók és Doktoranduszok IV. Nemzetközi Teológuskonferenciája : Budapest,  
2013. november 30. : konferenciakötet. Szerk.: Gér András László, Jenei Péter, Zila Gábor,  
Károli Gáspár Református Egyetem : L'Harmattan, Budapest, 443-449, 2015, (Károli  
könyvek, ISSN 2062-9850) ISBN: 9789639808614

A DEENK a Jelölt által az iDEa Tudóstérbe feltöltött adatok bibliográfiai és tudománymetriai  
ellenőrzését a tudományos adatbázisok és a Journal Citation Reports Impact Factor lista alapján  
elvégezte.



Debrecen, 2022.05.19.