

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR**

Daru Andrea

**Életreform, zene- és művészetpedagógiai reformok a 20. század elején,
különös tekintettel Bartók Béla munkásságára**

doktori disszertáció tézisei

DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2024.263

**Neveléstudományi Doktori Iskola
A Doktori Iskola vezetője: Prof. Dr. Zsolnai Anikó**

**Elméleti-történeti Pedagógia Program
Programvezető: Dr. Habil. Garai Imre**

Témavezetők: Prof. Dr. Németh András és Prof. Dr. Bodnár Gábor

Budapest, 2024

TARTALOM

I. A KUTATÁS CÉLJA

II. KUTATÁSI KÉRDÉSEK

III. ELMÉLETI ÉS FOGALMI HÁTTÉR

IV. METODOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSEK ÉS MÓDSZEREK

IV. KÖVETKEZTETÉSEK

V. IRODALOMJEGYZÉK

VI. A JELÖLT DISSZERTÁCIÓJÁNAK TÉMÁJÁHOZ KAPCSOLÓDÓ

PUBLIKÁCIÓK

VII. A JELÖLT DISSZERTÁCIÓJÁNAK TÉMÁJÁHOZ NEM KAPCSOLÓDÓ

PUBLIKÁCIÓK

I. A KUTATÁS CÉLJA

Kutatásunk során arra vállalkoztunk, hogy feltárjuk a Bartók Béla életében és művészetében megnyilvánuló pedagógiai jellegű jelenségeket. Bartók kortársai ellentétes módon nyilvánultak meg, ami Bartók tanítását illeti, egyesek szerint nem szeretett tanítani, mások szerint minden tudását igyekezett átadni. Ennek nyomán kutatásunk elsődleges célja nem az, hogy a fentiekben jelzett ellentétes vélemények feloldására törekedjünk, és Bartók életére vonatkozóan újabb, eddig ismeretlen információkat, filológiai adatokat feltárva újabb megcáfolhatatlan igazságokat fogalmazzunk meg. Munkánk célja sokkal inkább az, hogy a zenetudomány eddigi eredményeire mint értékes forrásokra alapozva, a társadalomtörténet, a történeti pedagógia, illetve történeti kultúranropológia megközelítéseire és módszereire támaszkodva vizsgálataink értelmezési terét kitágítva a fent vázolt pedagógiai jelenségeket mélyebb rétegeiben is megértsük és értelmezzük. Ezt a törekvésünket kiegészíti a korban intenzíven jelenlévő életreform irányzatok együttes vizsgálata Bartók életével és munkásságával összefüggésben, hiszen Bartók zárkózott személyisége és a társadalomban betöltött gyakran liminális vagy

periférián mozgó pozíciója ellenére az életreformok intenzív hatását feldezhettük fel az életútjában. A legfőbb célunk ennek nyomán egy átfogó pedagógiai nézőpontú képet mutatni arról a történeti korról, amelyben Bartók élt. Ennek a korábbinál árnyaltabb és differenciáltabb pedagógiai nézőponthoz fel szeretnénk használni a pedagógiai antropológia eszköztárát is. Ez, miként a neves német neveléstudós Bollnow megfogalmazza:

olyan megközelítés, amely az egész pedagógiát áthatja, habár önmagában nem képes a pedagógia egészére kiterjedni (...) olyan rendszerezési sémát ajánl, amely lehetővé teszi az egyes pedagógiai kérdések újszerű összeállítását egy egésszé. Az antropológiai megközelítésnek nincs rendszerformáló funkciója. (...) Amit kihoz belőle, az mindig csak egyéni szempontok, antropológiai összefüggések, amelyek bizonyos nézőpontokból kirajzolódnak (Bollnow 1965, p. 49, id. Wulf & Zirfas, 2014, p. 31).

Ebből adódóan vizsgálatunk középpontjában a művész mint entitás, embertársaival, közönségével, a természettel, a környezettel stb. kapcsolatban álló emberként jelenik meg. Ebből kiindulva törekszünk Bartók életútját meghatározó enkulturációs, szocializációs, nevelési és tanulási folyamatainak megragadására, leírására, ezáltal annak megértésére.

A fentiekből kiderül tehát, hogy a pedagógiai jelenségek társadalmi meghatározottságának antropológiai vizsgálata időszerű, és a bemutatott elméletek új eredmények feltárását teszik lehetővé.

A kutatásunk alapvető célja az egyént szubjektív szemszögből vizsgálni, ezáltal Bartókot mint hétköznapi embert és nem pedig mint hőst (az elméleti részben felvázolt) pedagógiai szempontból megjeleníteni. Bartók és környezete cselekvéseinek és eseményeinek mélyebb megértéshez első sorban a mögöttes tartalmak feltárására, az egyes jelenségek közti összefüggések megvilágítására törekedtünk. Ehhez a kvalitatív kutatás eszköztárát használjuk majd.

II. KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A fő kérdés: Milyen pedagógiai jellegű hatások és jelenségek alakították Bartók életútját, művészetét, pedagógiai és tudományos munkásságát?

Alkérdések:

1. Mik voltak azok a jelentősebb 19.-20. századi történeti folyamatok, amelyek életének társadalmi beágyazottságát megalapozzák?
2. Élete során miként kapcsolódott szűkebb és tágabb környezetéhez, melyek voltak a személyiségét, identitását megalapozó és alakító (enkulturációs, szocializációs, nevelő) hatások?
3. Milyen látens, a pedagógiai antropológiai eszközökkel feltárható informális nevelőhatások befolyásolják tudásszerzési és tudásátadási, kulturális tanulási folyamatait (mimetikus, rituális, performatív elemek)?
4. Kik voltak élete korai szakaszában identitását megalapozó és formáló fontosabb referenciaszemélyek?
5. Mik voltak személyiségét és munkásságát befolyásoló fontosabb korabeli szellemi, művészeti, filozófiai hatások?
6. Milyen szerepet játszott az életreform életmódjában, művészetében és pedagógiai munkásságában?
7. Hogyan formálódott a későbbiekben az életfelfogása, életszemlélete? Hogyan szintetizálta művészetében és pedagógiájában a különböző külső hatásokat? Mik jellemezték személyes életútjának, művészeti és pedagógiai munkásságának kulturális értékmegőrzési és értékteremtési folyamatait?
8. Mik voltak az életmodelljében, művészetében és pedagógiai munkásságában koncentrálódó kulturális tudásátadás legfontosabb eredményei?

III. ELMÉLETI ÉS FOGALMI HÁTTÉR

Pedagógiai alapfogalmak: kultúra, enkulturáció, szocializáció, nevelés, tanulás

Miként Friedrich Kron kézikönyvének a pedagógiai alapfogalmait áttekintő fejezetében megállapítja: „Az emberi létezés alapközege a kultúra, amelyben minden ember él. A társadalom ezzel összefüggő és ennek alárendelt alapvető szervezeti formaként, mint az önmagát és csoportjait megszervező, ember specifikus kulturális teljesítményeként értelmezhető.” (Kron 1997, p. 73) Ebből adódóan az általunk felvállalt, tágabb értelmezési keretbe helyezett pedagógiai megközelítés fogalmi rendszerezéshez elsőként a kultúra, mint pedagógiai relevanciájú alapfogalom meghatározására teszünk kísérletet.

Reuter által megalkotott kultúrantropológiai nézőpontú definíció szerint a kultúra kifejezés

az emberi alkotások összességét, az emberi tapasztalatok egészen a jelenkorig rendszerezett eredményét jelöli. A kultúra magában foglalja mindazt, amit az ember szerszámok, fegyverek, menedékek és egyéb anyagi javak és folyamatok formájában létrehozott, mindent, amit attitűdök és hiedelmek, eszmék és ítéletek, szabályzatok (codes) és intézmények, művészetek és tudományok, filozófiai és társadalmi szerveződések útján kidolgozott. A kultúra magában foglalja ezeknek, valamint az állattól megkülönböztetett ember életének egyéb aspektusai közötti összefüggéseket is. Minden (anyagi és anyagtalan), amit az ember élete során teremtett, a kultúra fogalmába tartozik. (Kroeber és Kluckhohn, 1952, p. 64).

Arnold Gehlen népszerű filozófiai antropológiai elmélete szerint az emberi kultúra létrejött abból fakad, hogy az ember biológiai „hiánylény”, nem rendelkezik a különböző állatfajok többségére jellemző fajspecifikus szervi (védekező-támadó) szervekkel. Az ember evolúciós fejlődése során (ami egyben a kultúra evolúcióját is jelentette), megalkotta annak az emberi faj fennmaradását, fejlődését, művelődését biztosító intézményes formáit (pl. nyelv, nevelés, vallás, művészet, tudomány). A kultúra ebben a megközelítésben az emberi hiányállapot kompenzációjára megteremtett mesterséges világ, amely a biológiai hiányok pótlására létrehozott kulturális „protézisei”, révén sajátos védelmi funkcióval rendelkezik.

A kultúra pedagógiai jelentőségét hangsúlyozó definíció értelmében a kultúra az emberi létezés mindenki számára elengedhetetlen alapközege, amelybe az egymást követő generációk tagjai az enkulturáció keretében tagolódnak be. Ez a pedagógiai nézőpontból is releváns szakkifejezés a kultúra elsajátításának, ezáltal a kultúrába történő betagozódás legtagabb folyamatait jelenti. A társadalom, mint alárendelt fogalom, a saját életét és közösségeit megszervező ember specifikus kulturális megnyilvánulási formáinak színtereként értelmezhető, amely az emberi létezés és tudásszerzés legfontosabb színtereként úgy része a kultúrának, mint halnak a tenger. Miként megállapítja: „Az enkulturáció fogalma ebben a megközelítésben a kultúrantropológia terminus technicusával: a kultúra megtanulása – vagyis a kultúrába történő betagozódás – ami a pedagógiának is sajátos tárgyát képezi” (Loch 1969, p. 126).

Pedagógiai értelemben az *enkulturáció* fogalma minden emberre és minden társadalomra érvényes – túlnyomó részben a makroszociális szinten jelentkező – olyan alapvető tanulási folyamatokra vonatkozik, amelyek cselekvőképessé teszik az egyes embereket (például

megtanulnak bizonyos nyelven beszélni, valamely csoport normái szerint viselkedni, valamely vallás tartalmainak és szabályainak megfelelően élni.

Az *enkulturáció* részét képező *szocializáció* a kulturális tartalmak egy sajátos osztályával, a társadalmilag releváns értékek és normák, értékrendek és viselkedési módok, szabályok és szerepek elsajátításának folyamataival foglalkozik, ahogy azok különböző intézményesült formáikban megjelennek, és legkülönbözőbb szervezeteikben a tanítás és tanulás tárgyát képezik. A felnövekvő ember enkulturációs és szocializációs folyamatai által valósul meg annak hatékony társadalmi szereplővé válása. A szocializáció az individuumot alárendeli a létszükségletei által szabályozott alkalmazkodási folyamatoknak. Ennek keretében emberré válása és életének fenntartása érdekében elsősorban azt kell megtanulnia, amit a szocializáció alapfolyamatai kínálnak számára és elvárnak tőle; a nyelv használatát, életközösségeinek szabályrendszereit, a vallást stb.

Az általunk használt pedagógiai értelmező fogalmi rendszer harmadik eleme a *nevelés*, amelynek értelmezésére a fenti alapfogalmak összefüggéseinek függvényében kerül sor. Fend szerint a szocializációs folyamat kettős cél, az individuum "társadalmivá válása" továbbá "társadalmivá alakítása" szolgáltatásban áll. A "társadalmivá válás" olyan minden emberre érvényes enkulturációs és szocializációs folyamat, amelynek során a felnövekvő ember társadalmi és kulturális értelemben cselekvőképpé válik. A „szociálissá formálás”, ami tartalmi szempontból azonos a nevelés fogalmával, a fenti komplex folyamat olyan eseteire érvényes, amelyekben speciális, személyiségfejlesztő és reflexív, tehát a cselekvő individuum által befolyásolható tanulási folyamatok zajlanak. „A nevelés tehát a társadalmivá alakítás az individuumra irányuló, "intencionális befolyásolás" folyamatoként értelmezhető (Kron 1997, p. 83).

A fenti nevelésértelmezés háttérében álló ún. *szimbolikus interakcionizmus* elméleti megalapozója, Herbert Mead *A pszichikum, az én és a társadalomban* (Mind, Self and Society, 1934; magyarul: 1973) című művében az 1920-as években alkotta meg a társas cselekvések általános jellemzőire alapozódó identitás-, illetve szerepelméletét. Ez az emberi cselekvés társadalmi beágyazottságát hangsúlyozó koncepció az emberi tevékenységek, az azokat megvalósító társadalmi cselekvők, és az általuk megalkotott társas, illetve absztrakt objektumok viszonyait.

Pedagógiai rendszerező fogalmi áttekintésünk negyedik eleme a *tanulás*, ami a hétköznapi nyelvhasználatban gyakran a nevelés fogalmával azonos értelemben használatos. Eszerint a tanulás segítségével válnak valóban értelmezhetővé az enkulturáció, a szocializáció és a nevelés folyamatai. Ennek oktatási vonatkozásai kapcsán előszeretettel alkalmazzák a

különböző pszichológiai tanuláselméleteket, amelyek a tanulást az individuumban lejátszódó "belső pszichés folyamatok" eredményének tekintik.

Az előző bekezdésekben bemutatott, a nevelést szimbolikus interakcióként történő értelmezés elvezet a fenti folyamatok antropológiai megközelítésű vizsgálatához. Ennek értelmében az enkulturáció folyamatában hangsúlyossá válik az egyén identitása, az emberi és társadalmi kapcsolatok performatív, rituális jellege, valamint az e folyamatokban fontos szerepet játszó eszközök és körülmények (pl. szimbólumok, vallás, művészet, technika).

Munkánkban a fenti elméleti keretek felhasználásával, miként ez Kron korábban idézett munkájában is megjelenik, a pedagógiai jelenségek három szinten megragadható értelmezésre törekszünk majd:

A pedagógiailag releváns jelenségek kutatásának lehetősége tehát nemcsak az egyes emberre, vagyis a nevelés szempontjából meghatározó célorientációkkal és magatartásmódokkal rendelkező individuumra terjed ki, hanem az egyes ember körül kialakuló szociális kapcsolatokat, és ezen keresztül az ezt a folyamatot befolyásoló történelmi társadalmi háttérrel is be kell vonni a kutatásokba. Ennek figyelembevételével a pedagógiai kutatás és elméletalkotás három szintje vázolható fel, melyeket D. Ulich (1976, p. 40) a következőképpen jellemez:

1. „A társadalmi befolyásoló tényezők által irányított szociális cselekvés makroszociális szintje”.
2. „Az interperszonális kölcsönhatások mikroszociális szintje”.
3. „A cselekvő szubjektumban vagy individuumban kialakuló szabálytudat intraperszonális szintje. (Kron 1997, p. 36-37)

IV. METODOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSEK ÉS MÓDSZEREK

A kvalitatív kutatás fogalma a folyamatosan változó és formálódó, egymásba olvadó tudományterületek átrendeződései miatt ma már egyre nehezebben megragadható konkrét definícióval, a kutató nézőpontja, helyzete is nagyban befolyásolja az értelmezését. Denzin (Denzin & Lincoln, 2018) a kvalitatív kutatás definiálásához egy általános kiindulópontot javasol. Elmélete szerint a kvalitatív kutatás olyan tevékenység, amely első sorban a megfigyelőt a világban elhelyezi. Maga a kutatás olyan gyakorlatok halmazából áll, amelyek láthatóvá teszik a világot, így reprezentációk sorozatává alakítják azt. Ebben a tekintetben a

kvalitatív kutatás a világ értelmező (és naturalista) megközelítését foglalja magában, ami annyit tesz, hogy a kvalitatív kutató a dolgokat természetes környezetükben vizsgálja, és a jelenségeket az emberek által adott jelentéseik alapján igyekszik értelmezni (Denzin & Lincoln, 2018, p. 45).

A fenomenológiai irányultságú pedagógiai kutatás a hétköznapi életből és a nevelési gyakorlatból indul ki. A feltáró folyamat a konkrét tárgyi tartalmakban rejlő struktúra és az annak lényegiségét érintő összefüggések felkutatására, leírására irányul. A módszer alkalmazása egyben rávilágít arra a tudományelméleti előfeltevésre, miszerint a társadalmi és történeti valóságot nem csupán empirikus eszközökkel lehet feltárni, azok strukturális és lényegi összefüggései a logikai eszközökkel kontrollálható értelmezési folyamatok alapján, a hermeneutika segítségével is megragadhatóak. A pedagógiai kutatás vonatkozásában ez azt jelenti, hogy a fenomenológia az empirikus dimenzió és a teoretikus megközelítés között helyezkedik el, a fenomenológia segítségével különböző antropológiai vonatkozású megállapítások megfogalmazására is lehetőség nyílik. (Kron 1997, 40-41.)

Kiinduló elméletünk, a filozófiai pedagógiai antropológia a pedagógiai jelenségek megismerésének és értelmezésének eszközeként fenomenológiai jelleget is hordoz (Wulf & Zirfas, 2014, p. 31). Ugyanis „a fenomenológia alapos és részletes elemzést nyújt az értelem és jelentés felépítéséről, valamint a pozitivista megközelítésekben általában figyelmen kívül hagyott témákról.” (Flick, 2022, p. 107). Ennek alapján a hermeneutikai szövegértelmezés mellett elsődlegesen fenomenológiai redukciót alkalmaztam az elemzéshez és az antropológiailag megragadható összefüggések feltárásához.

A megértéshez, értelmezéshez elengedhetetlen a hermeneutika, fontosságát a megértés során Gadamer és Ricoeur nyomán így hangsúlyozza Veress: „a megismerés során szerzett fogalmi ismereteink, teoretikus sémáink, magyarázó eljárásaink nem bizonyulnak elégségesnek a konkrét helyzet megéléséhez, e tapasztalatok befogadásához. A tényleges részvételhez – a feltáráson és a tudatosításon túlmenően – a helyzet megértése szükséges.” (Veress, 2007, p. 14). A hermeneutika ma már túllép a nyelvi, írott szövegek értelmezésén és lehetőséget ad arra, hogy szöveggént értelmezzünk társadalmi jelenségeket és cselekvéseket is. Ez alapján a nyelvi forrásokon túlmenően Bartók életét és cselekvéseit is mint szövegeket kezeltük. A cselekvés-szövegek értelmezéséhez pedig már egyenes út vezetett a történeti és kulturális antropológia adta elemzési kategóriák vagy inkább viszonyítási pontok kialakításához.

Az elméleti részben bemutatott kulturális és antropológiai jelenségek vizuálisan is megjelennek, felfedhetők az egyes képeken. A következő fejezet során azt a megközelítést és módszeregyüttest mutatjuk be, amely segítségével a fényképeket nem pusztán szemléltetésként, hanem mélyebb tartalmak feltárásának forrásaként is alkalmazhatunk. A képeket saját idejünkben, társadalmi és kulturális kontextusukban értelmezve szoros kapcsolat jön létre a kép és a környezete között, és ezáltal jobban értelmezhetővé, többletjelentéssel bíróvá válik a kép.

Jelen munkánkban azonban nem mutatjuk be a teljes bartóki fotósorozatot, hanem előzetes szelekció után egy-egy a vizsgált jelenségvilágot leginkább reprezentáló fotó kiválasztására törekedtünk. A képeket ezáltal nem formalizáltan, külön fejezetben jelenítjük meg a képelemzést, hanem a szöveg tartalmi elemeinek megerősítéseként, a képeket és az elemzést a szövegbe beépítve, azt nem csak alátámasztva, hanem kiegészítve, megerősítve, hogy kutatásunkhoz a képekből eredően többlettartalmat adhassunk.

A képek az emberi létünk alapját képezik, amennyiben a nevelés bennünk és velünk együtt történik; az énünk kapcsolata a világgal az ember és a világ közötti kölcsönhatás értelmében, amelyet Wilhelm von Humboldt fogalmazott meg 1973-ban (1984, p. 29, idézi Pilarczyk & Mietzner, 2005, p. 20)

A Bartók életével kapcsolatos eddig publikált képi dokumentumok mélyebb hermeneutikai elemzése eddig nem került az életművével foglalkozó kutatók érdeklődésének homlokterébe. A Bartók hagyaték számottevő mennyiségű fényképeket foglal magába a levelek és egyéb írások mellett. A fotók áttekintése alapján úgy látjuk, hogy ezeknek a személyes életút mindennapi eseményeinek dokumentálásán túl mélyebb, modelljétől és korának kultúrájából szóló üzenete is van. Ebből adódóan célunknak tekintjük annak feltárását, hogy milyen üzenetet közvetítenek azok Bartókról és koráról.

Az elemzés elméleti és módszertani megalapozásához Ulrike Pilarczyk és Ulrike Mietzner *Das reflektierte Bild* című munkájára támaszkodtunk (2005). Pilarczyk és Mietzner meghatározása szerint a fotó tanulmányozása során a pedagógiai vizsgálódás középpontjába kerülő kérdés az, hogy az emberek világhoz való viszonya hogyan formálódik és fejeződik ki egy olyan kultúrában, amelyben a látvány dominál. (Pilarczyk & Mietzner, 2005, p. 9)

Az ikonográfiai-ikonológiai módszer, amelyre a képek ikonográfiai-ikonológiai értelmezése épül, művészettörténeti módszer. A történeti vizuális tanulmányokban a képek és más vizuális kifejezési formák kulturális jelentőségének elemzésére használják, és a művészettörténetben a konkrét módszertani lépésekig részletesen kidolgozták és kipróbálták. A PM megközelítése Erwin Panofsky lépésről lépésre haladó modelljét követi. A szakaszos eljárás (hermeneutikai körök) elvileg minden elemzésnél ugyanaz marad. Ez lehetővé teszi az esetek

összehasonlítását, az elemzés lépéseinek visszakövetését és az eredmények ellenőrzését. Az eljárás azonban nem sematikusan szűk, és nem is kevésbé lineáris, mint amilyennek elsőre tűnik, mivel az átmenetek képlékenyek, és a képelemek elemzésekor vannak előre- és hátralépések.

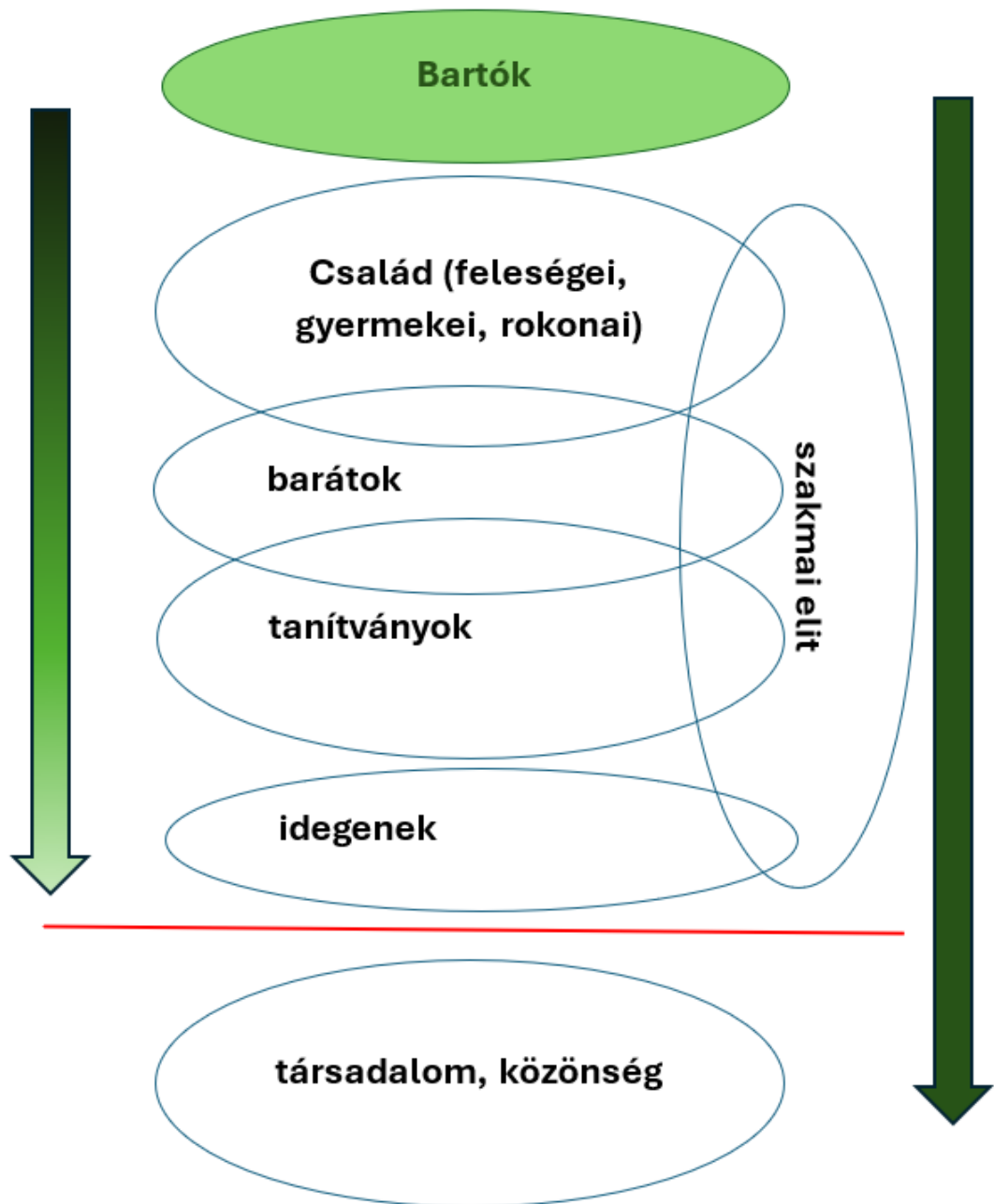
A képek ikonográfiai-ikonológiai értelmezésének mind a négy szintje pedagógiailag releváns információk és megközelítések gazdagságát rejti magában, amelyek különböző vizsgálatokat, valamint elméletek bevonását teszik lehetővé. Például a gesztusok és arckifejezések leírása az ikonográfia előtti szinten egy osztálytermi fényképen az intézményesen meghatározott testhelyzetekkel, valamint a nemi és generációs különbségekkel és történelmi differenciálódásokkal kapcsolatos kérdéseket vet fel. A második szinten a motívumok sorozata és változása a vizuális észlelés és a pedagógiai gondolkodás kulturális gyökereihez és hagyományaihoz vezet. Az ikonográfiai értelmezés szintjén a fotográfia társadalmi funkciójának, előállításának és terjesztésének feltételeivel kapcsolatos problémák tárgyalhatók, valamint például a fotográfia mint a szülők generációjának önbizalom-erősítő stratégiája vagy mint a serdülők önformálási folyamata a világgal való fotografikus szembesülésben. Itt különösen a nevelési összefüggések vannak jelen a kép különböző perspektíváin keresztül, és ezek olyan nevelési folyamatok eredményei lehetnek, amelyeket nem szándékosan állítanak ki, és amelyek aztán az ikonológiai értelmezés szintjén különböző történelmi korszakok aktuális nevelési problémáihoz vezethetnek. A megfelelő fénykép kiválasztása: A vizsgált gyűjteményből egy vagy több fénykép kiválasztása több mint előzetes feltáró feladat, mivel a kép értelmezéséhez szükséges kiválasztási folyamatnak önálló heurisztikus és szisztematikus funkciója van a sorozatos ikonográfiai fényképelemzés keretében. Egy sűrített képi kifejezőmódot keresünk, egy olyan komplex ábrázolást, amely tartalmilag és formailag tartalmaz valami lényeges, a referenciagyűjtemény - és a kutatási kérdés - számára érdemi mondanivalót. A képek kiválasztását objektív okok egész sora segíti, mindenekelőtt a témáról és a kontextusból származó információk, valamint a fennmaradt használati kontextus megbízhatósága. A megfelelő fényképnek stílus, téma és motívum szempontjából reprezentálnia kell a referenciagyűjteményt.

V. KÖVETKEZTETÉSEK

A társadalomtörténeti keretek bemutatása után a dolgozatban két fejezetre osztva mutatjuk be kutatásunk eredményeit, azaz a Bartók életútjában felfedhető pedagógiai jelenségeket. E jelenségek vizsgálatakor a századfordulón intenzíven megjelenő életreform irányzatai

különösen meghatározóak, ezeknek az irányzatoknak a megjelenése is dominál Bartók életében. Az életút vizsgálatakor előtérbe helyezték Bartók kapcsolatait és mintaadó referencia személyeit, akik a Bartók életére és világlátására gyakorolt hatásait kidomborítva nyer értelmet a pedagógiai jelenségek és hatások erős társadalmi meghatározottsága.

A 2. fejezet során arra fókuszálunk, hogy Bartók milyen környezetben, milyen módon szerezte kulturális ismereteit, majd a 3. fejezetben vizsgáljuk Bartóknak az életéből és munkásságából fakadó pedagógiai megnyilvánulásait. A 2. fejezet tartalmát az egyes kulturális elemek kategóriái rendezik, míg a 3. fejezetet Bartók kapcsolatainak erőssége. Kutatásunk során ugyanis kirajzolódott, hogy Bartók pedagógiai hatásának erőssége és eredményessége – mely a róla szóló visszaemlékezésekben jelentősen tetten érhető – kapcsolatai erősségének is függvénye. Minél közelebb álltak hozzá az egyes személyek, annál nagyobb pedagógiai és nevelő hatással tudott lenni rájuk. Ez a hatás azonban nem mutat egyértelmű gyengülést azáltal, hogy az egyes személyek távolabbi kapcsolatban álltak Bartókkal; a kollektív társadalomra, a közönségére és az utókorra igencsak erős hatást gyakorolt életében és gyakorol a művészetével mind a mai napig. Ezeket a hatásokat az alábbi ábrán igyekeztünk szemléltetni:



1. ábra: a bartóki kultúráközvetítés irányát és eredményességét reprezentáló ábra

Bartók vallási és filozófiai világlátásának fejlődése egyértelműen erős életreform filozófiai hatásokat mutat. A kezdetben katolikus valláson nevelkedett Bartók idővel megtapasztalta a vallásos ateizmust, végül pedig az unitárius vallást választotta. Ebben a folyamatban fontos szerepet játszott továbbá a szintén életreform irányzatok egyik reform eszméje, a természetszeretet, ami Bartók számára több volt, mint a századforduló

reformeszméinek hatása; egy a gyermekkorában gyökerező őseredeti kapcsolatot jelentett számára.

A makro- és mikrokörnyezetével való kapcsolatának vizsgálatakor Bartók társadalomképe, pontosabban erős társadalomkritikája mutatkozik meg. Ennek során feltárulnak az életreform törekvésekhez kapcsolódó eszmék, mely szerint a városi kultúrával szemben felértékelődik a falusi és paraszt kultúra. Bartók saját modernizált társadalmát kritikusan figyelte, elutasított minden mesterkéltséget és epigonságot hordozó viselkedést. A tiszta, ösztönös érzelmeket kereste az emberekben és a művészetben is, így talált rá a népzene és népdalok nyújtotta lehetőségekre. A társadalomkép mellett az egyes emberi szerepekre vonatkozóan is részese volt az újításoknak; lelkesen támogatta a nők egyenjogúságát és a reformpedagógiai személet nyomán gyermekei nevelésében is a szeretetteljes rousseau-i *negatív pedagógia* dominált. Ezáltal saját férfi- és apaszerepe is a kornak megfelelően a szerető, gondoskodó családfő képét mutatta.

Az életmódreformokkal való kapcsolatában meghatározó szerepet játszanak az egészségügyi problémái, melyek gyermekkorában különösen gyakran kínozták, de az életmódreformok által hirdetett egészséges test ideálját követő, jól edzett és egészségesen étkező Bartók felnőtt korában is többször visszatértek. Ennek ellenére vagy pont ezért kiemelten fontos volt számára az egészségmegőrzés, melynek során a testedzés, az egészséges táplálkozás, a szabad levegőn töltött idő, napfürdőzés és a szintén életreform mozgalmak eredményezte újfajta reform jellegű öltözet viselése volt irányadó. Az életmódreformok egy másik jelentős irányzata, az új lakás- és kertkultúra elemei is megjelennek Bartók életében; a kommunáknak megfelelő zárt, belső kommuna életmódot folytattak családjával, lakberendezésük pedig főként népművészeti elemekkel díszített tárgyakban, bútorokban fejeződött ki. Ezek az elemek szimbolizálják ugyanis a reform eszmék követését, noha Bartók intenzíven sosem vett részt vagy sosem állt kapcsolatban hosszabb távon egyetlen reformmozgalommal sem.

A kor művészeti irányzatait, hatásait, valamint a jelentős referenciaszemélyeket tárgyaló fejezetben a vezérfonal a modern művészet és egyben a modern zene kialakulása, mely során a zene a vallás megkérdőjelezésével párhuzamosan egyre inkább megkérdőjeleződik a művészet transzcendens és magasztos tartalmának megléte. Ebben a folyamatban Bartók különleges helyet foglal el; míg fiatalon az epigon és mesterkelt művésztől megirtózva a hangok egyenrangúságát hirdette és a hangok egyenrangú lejegyzésmódjának kialakításával kísérletezett, mely mögött úgy vélte, hogy az érzelmek megléte szükségtelen az alkotó- és

előadóművészeti folyamatokban, idővel rájött, hogy igaz és tiszta érzelmek nélkül nincsen művészet. Így kijelenthetjük, hogy Bartók szembe ment a modern művészet központi mottójával, miszerint „a művészet nem fejez ki semmit”.

A Bartók életében jelentkező általános pedagógiai hatásokat tárgyaló fejezetben azokat az általános és művészeti hatásokat és pedagógus személyeket kutattuk, akik később Bartók pedagógus személyiségében és megnyilvánulásaiban mintaadók voltak.

A 3. fejezetben Bartók személyéből kiindulva azzal folytattuk kutatásunkat, hogy saját maga irányában milyen önfejlesztő tevékenységet folytatott. Az életreformok egyik alapeszméje a tevékeny és önálló, önmagát gyógyítani képes ember Bartók számára is az emberideált jelentette. Így kijelenthetjük, hogy Bartók élete során önmaga ideálját követte, és saját maga ennek az ideálnak igyekezett megfelelni. Az életreformok embereszményének egyik jellegzetes motívuma az önmagát gyógyítani képes ember, melyet Bartók is követett. Képes volt ugyanis saját anatómiájának megismerésére, így mindig figyelt, hogy járása, tartása egészséges legyen. Megfigyelte saját testének működését az étkezés terén is, így tisztában volt vele, hogy érzékeny gyomra mit képes megemészteni és mit nem. Emellett a természet kincseit, állatokat és növényeket is megfigyelt és magas szinten tanulmányozott, de ugyanilyen önképzésnek tekinthető a nyelvtanulási vágya, ezáltal más kultúrák behatóbb megismerése.

Saját magán kívül Bartók családi kapcsolataiban figyelhető meg a legerősebb a nevelői hatás. Minden a világról szerzett ismeretét igyekezett átadni mindkét feleségének és gyermekeinek is, valamint édesanyjának és húga családjának is. Ezek az ismeretek a művészetek megismerése és a nyelvtanulás mellett a természettörvényeket, valamint a technológiai újítások pontos és naprakész ismeretét is magában foglalta.

Bartók formális oktatási keretek között megnyilvánuló pedagógiája talán a legkisebb szelet az általunk értelmezett enkulturációs folyamatokban. Formális keretek közt ugyanis csak zongorát tanított magán úton és a Zeneakadémián, valamint kisebb mértékben zeneelméletet is. A zeneszerzés tanításáról meglehetősen rossz véleménnyel volt, erkölcsstelennek tartotta. Úgy vélte, hogy a zeneszerzést csak az elődök műveinek és technikáinak megismeréséből és elemzéséből lehet megtanulni. Bár idejének számottevő részét képezte a zongoratanítás, ez élete végéig egzisztenciális forrásként szolgált, sokkal inkább érezte hivatásának a zeneszerzést és főként a népdalgyűjtést.

Miként azt a fenti ábrán bemutattuk, Bartók legerőteljesebb hatást a közönségére és az utókorra tudta gyakorolni művészetével. Előadóművészként egy ideális, mindenféle fölösleges

manírtól mentes előadó képét közvetítette. Alkotóművészként műveinek a népi kultúrából merített szimbolikájával olyan egyetemes emberi értékeket öntött művészi formába, melyek művei által korokon átívelően fennmaradnak és átöröklődnek. Bár első sorban ez is egzisztenciális forrásként szolgált számára, mégis pedagógiai jellegű tevékenységnek tekinthetjük Bartók munkásságában a saját műveinek és elődei műveinek revidálását és újradolgozását, és ugyanilyen pedagógiai jelenség Bartók tudományos publikációs tevékenysége (a népdalok tudományos rendszerezése és közreadása mellett pl. a népzene kutatásáról írott tanulmányai), valamint az ismeretterjesztő jellegű előadásai, melyek során a verbális előadással kiegészített koncerteken igyekezett a közönséget beavatni a népzenebe és saját művészetébe (lásd *Mikrokozmosz*, *Gyermekeknek* és egyéb zongoraművei).

Kutatásunk során világossá vált, hogy Bartók zárkózott és racionális attitűdje ellenére mélyen foglalkoztatta kora társadalma, kultúrája, továbbá a kudarok és elvonuló életformája ellenére életében, művészetében és munkásságában a kor életreform filozófiai és irányzatai is igen erősen jelen voltak. Nem volt szükség rá, hogy Bartók aktív kapcsolatban álljon egyes életreform szemléleteket hirdető személlyel vagy társulással ahhoz, hogy felfogásuk beépüljön saját filozófiájába és életvitelébe.

Élete során nemcsak saját művészetének megélése vezérelte, hanem egyúttal nevelni és jobbra tenni kívánta szűkebb és tágabb környezetét. Bartók művészetével nem a közönsége igényeit akarta kiszolgálni, hanem vezető, útmutató szándékkal alkotott. Olyan új utakat keresett és teremtett, ami kivezet a civilizáció romlott világából. Ezek a törekvései pedig sokkal inkább a szocializációs folyamatokban érhető tetten, mintsem a formális oktatási keretek között. Az őt és művészetét ismerő életreform gondolkodók nagy tanítóként, olykor messiásként tekintettek rá, ami a kor embereszményének egyik legjelentősebb retorikai eleme volt. Bartók mindent megismerni és megtapasztalni vágyó attitűdje tükrözi azt is, hogy a kor tudományos pozitívista, empirikus irányzatai mennyire hatással voltak a hétköznapi viselkedésre és életfelfogásra is.

VI. IRODALOMJEGYZÉK

1. Elsődleges források (írások, levelek, fényképek, emlékezések)

Az eredeti fényképek digitalizált változatainak forrása: Magyar Tudományos Akadémia Bartók Archívuma, HUN-REN BTK Zenetudományi Intézet

Balassa, P. (Ed.). (1976). *Kovács Sándor válogatott zenei írásai*. Zeneműkiadó.

Balázs, B. (1982). *Napló (1903-1914)*. Magvető Kiadó.

Bartók, B. (1887). St. Radegundi fürdő. (Stajerhonban). *N-SZ.-Miklós*, 2(34), 1–3.

Bartók, B. (1927). Thomán Istvánról. *Zenei Szemle*, 9(3), 93–95.

Bartók, B. (1937). A gépzene. *Szép Szó*, 4(11), 1–11.

Bartók, B., & dr. Kodály, Z. (1906). *Magyar népdalok énekhangra, zongorakísérettel*.

<https://drive.google.com/file/d/1Wo1Z0aAtT3XCLY0-WQqZMv32n-fd8ErT/view>

Bartók, P. (2004). *Apám*. Editio Musica Budapest.

Bíró, V., Büky, V., & Schmidt, Z. (2021). *Bartók Béla írásai* [Dataset]. <https://bartok-irasai.zti.hu/irasok/>

Bónis, F. (1972). *Béla Bartók. Sein Leben is Bilddokumenten*. Corvina.

Bónis, F. (1981). *Így láttuk Bartókot* (1.). Zeneműkiadó.

Bónis, F. (1995). *Így láttuk Bartókot* (2.). Püski Kiadó.

Bónis, F. (2006). *Élet-képek: Bartók Béla*. Balassi Kiadó.

Bónis, F. (2011). *Élet-pálya: Kodály Zoltán*. Balassi Kiadó - Kodály Archívum.

Czövek, E. (1975). *Emberközpontú zenetanítás*. Zeneműkiadó.

Demény, J. (1976). *Bartók Béla levelei*. Zeneműkiadó.

Dénes, Z. (1917). Ady Endre, Kernstok Károly, Bartók Béla a nők választójogáról. *A Nő*, 4(11), 173–174.

Gillies, M. (1991). *Bartók remembered*. W. W. Norton and Company.

Ifj. Bartók, B. (1981a). *Bartók Béla családi levelei*. Zeneműkiadó.

Ifj. Bartók, B. (1981b). Béla Bartók's Diseases. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 23(1/4), 427–441. <https://doi.org/10.2307/902121>

Kodály, Z. (1989). *Közélet, vallomások, zeneélet: Kodály zoltán hátrahagyott írásai* (L. Vargyas, Ed.). Szépirodalmi Könyvkiadó.

Kodály, Z. (2007a). *Visszatekintés I. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok* (F. Bónis, Ed.; Vol. 1). Argumentum.

Kodály, Z. (2007b). *Visszatekintés II. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok* (F. Bónis, Ed.; Vol. 2). Argumentum.

- Legány, D. (1982). *Kodály Zoltán levelei*. Zeneműkiadó.
- Mahlert, U. (1995). *Erich Doflein Briefe an Béla Bartók*. Studio.
- Molnár, A. (1961). *Írások a zenéről: Válogatott cikkek és tanulmányok* (F. Bónis, Ed.). Zeneműkiadó Vállalat.
- Pásztory Ditta emlékei. (2006a). [Video recording]. NAVA. <https://nava.hu/id/252062/>
- Pásztory Ditta emlékei. (2006b). [Video recording]. NAVA. <https://nava.hu/id/118454/>
- Rousseau, J.-J. (1902). *Émil ou de l'éducation* (BH-V-808; Vol. 1). Palais-Royal; Bartók Hagyaték.
- Sacher, P. (Ed.). (1979). *Béla Bartók Briefe an Stefi Geyer, 1907-1908*. Privatdruck Paul Sacher Stiftung.
- Sergiu Celibidache on his Philosophy of Music. (n.d.). [Video recording]. Retrieved 5 April 2024, from <https://www.youtube.com/watch?v=SthKs40CICY>
- Somfai, L. (1975). Bartók Béla nyilatkozata a 'progresszív zenei alkotásokról'. *I6*, 2, 115–116.
- Sosztakovics, D. (1959). *Sosztakovics: A széles néprétegek az igazi zenét szeretik* [Interview]. <https://www.parlando.hu/Sosztakovics601.htm>
- Szőllősy, A. (1956). *Bartók Béla összegyűjtött írásai I*. Zeneműkiadó Vállalat.
- Tallián, T. (Ed.). (1989). *Bartók Béla írásai I*. Zeneműkiadó.
- Ujfalussy, J. (1974). *Bartók Breviárium*. Zeneműkiadó.
- Varró, M. (1921). *Zongoratanítás és zenei nevelés*. Rózsavölgyi és Társa.
- Wilheim, A. (2000). *Beszélgetések Bartókkal: Interjúk, nyilatkozatok 1911-1945*. Kijárat Kiadó.

2. Másodlagos források (monográfiák, tanulmányok, tanulmánykötetek)

- Ábrahám, M. (Ed.). (1991). *Két világrész tanára: Varró margit/európa/amerika*. Magánkiadás.
- Ábrahám, M. (2003). *Varró Margit és személyének korszakalkotó jelentősége*. Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem.
- Adorno, T. W. (1970). *Zene, filozófia, társadalom*. Gondolat.
- Alexander, F. M. (1923). *Constructive Conscious Control of the Individual*. E. P. Dutton.
- Alexander, F. M. (1946). *The Use of the Self: Its Conscious Direction in Relation to Diagnosis, Functioning and the Control of Reaction*. Chaterson Limited.
- Antokoletz, E. (2004). *Musical Symbolism in the Operas of Debussy and Bartók: Trauma, Gender, and the Unfolding of the Unconscious*. Oxford University Press.
- Antokoletz, E., & Susanni, P. (2011). *Béla Bartók: A Research and Information Guide* (3rd ed.). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203888896>

- Ariés, P., & Duby, G. (Eds.). (1992). *Geschichte des privaten Lebens. Von der Revolution zum Großen Krieg*. S. Fischer Verlag.
- Assmann, J. (2018). *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Könyvkiadó.
- Bayley, A. (Ed.). (2001). *The Cambridge Companion to Bartók*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CCOL9780521660105>
- Bódy, Z., & Ö. Kovács, J. (2006). *Bevezetés a társadalomtörténetbe. Hagyományok, irányzatok, módszerek*. Osiris Kiadó.
- Bolváry-Takács, G. (Ed.). (2012). *A hagyományos táncművészet metamorfózisa a 20. Században*. Magyar Táncművészeti Főiskola.
- Bónis, F. (1977). *Magyar zenei történeti tanulmányok Kodály Zoltán emlékére*. Zeneműkiadó.
- Boreczky, Á., & Vincze, B. (2018). *Reformpedagógia és életreform—Recepció tendenciák, intézményesülési folyamatok*. Gondolat Kiadó.
- Breuer, J. (1978). *Bartók és Kodály: Tanulmányok századunk magyar zenei történetéhez* (M. Lackó, Ed.). Magvető Könyvkiadó.
- Briggs, A., & Burke, P. (2004). *A média társadalomtörténete: Gutenbergtől az internetig*. Napvilág Kiadó.
- Brown, J. (2016). *Bartók and the grotesque. Studies in Modernity, the Body and Contradiction in Music*. Routledge.
- Buchholz, K. (Ed.). (2001). *Die Lebensreform: Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900* (Vol. 1). Institut Mathildenhöhe.
- Büky, V. (2005). Bartók, avagy a nevelésről. Primitivista eszközök Bartók zongorapedagógiai műveiben. *Magyar Zene*, 43(2), 133–139.
- Burke P. (1991). *Népi kultúra a kora újkori Európában*. Századvég Kiadó.
- Burke, P. (2001). A történelem mint társadalmi emlékezet. *Regio - Kisebbség, Politika, Társadalom*, 12(1). <http://efolyoirat.uz.ua/00000/00036/00040/pdf/01.pdf>
- Cooper, D. (2015). *Béla Bartók*. Yale University Press.
<https://doi.org/10.12987/yale/9780300148770.001.0001>
- Csaplár, F. (2006). *Bartók Béla és Kassák Lajos*. Kassák Múzeum.
- Csipes, A. (2006). *Divattükör*. Osiris Kiadó.
- Czövek, E. (1975). *Emberközpontú zenetanítás: A zongoratanár szemszögéből*. Zenemű Kiadó.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Dille, D. (1996). *Bartók Béla családfája*. Balassi Kiadó.
- Duby, G., & Perrot, M. (Eds.). (1995). *Geschichte der Frauen*. Campus Verlag.

- Eliade, M. (2019). *A szent és a profán* (3rd ed.). Helikon.
- Elias, N. (1987). *A civilizáció folyamata*. Gondolat Kiadó.
- Fischer-Lichte, E. (2015). *Performativität: Eine Einführung*. transcript Verlag.
- Fizel N. (2017). A pedagógusprofesszió és a hazai kutatástörténeti előzmények. *Pedagógiatörténeti szemle*, 3(3–4), 55–67.
<https://doi.org/10.22309/PTSZEMLE.2017.3.4>
- Flick, U. (2022). *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*. SAGE.
<https://doi.org/10.4135/9781529770278>
- Fónagy, Z. (2012). Zenei nyilvánosság és polgári viselkedéskultúra. A 19. Századi hangversenyterem társadalomtörténeti látószögből. *Történelmi Szemle*, 4, 577–598.
- Fónagy, Z. (2013). Kislány a zongoránál. A zene a középosztály magánéletében a 19. Században. *Korall*, 14(51), 18–40.
- Frevert, U., & Haupt, H.-G. (Eds.). (2004). *Der Mensch des 19. Jahrhunderts*. Magnus-Verlag.
- Frigyesi, J. (1998). *Béla Bartók and Turn-of-the-Century Budapest*. University of California Press. <https://doi.org/doi.org/10.1525/9780520924581>
- Furet, F. (Ed.). (2004). *Der Mensch der Romantik*. Magnus-Verlag.
- Gehlen, A. (2007). *Die Seele im technischen Zeitalter: Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft*. Klostermann.
- Gellér, K., & Keserü, K. (1987). *A gödöllői művésztelep*. Corvina Kiadó.
- Gillies, M. (1990). Bartók as pedagogue. *Studies in Music*, 24, 64–86.
- Hauser, A. (1982). *A művészet szociológiája*. Gondolat Kiadó.
- Hendy, D. (2010). Listening in the dark. *Media History*, 16(2), 215–232.
<https://doi.org/10.1080/13688801003656249>
- Hooker, L. M. (2013). *Redefining Hungarian Music from Liszt to Bartók*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199739592.001.0001>
- Horváth, Z. (1961). *Magyar századforduló. A második reformnemzedék története (1896-1914)*. Gondolat Kiadó.
- Ifj. Bartók, B. (1982). *Bartók Béla műhelyében*. Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Ifj. Bartók, B. (2021). *Bartók Béla életének krónikája*. Magyarságkutató Intézet.
<http://mek.oszk.hu/22000/22043/22043.pdf>
- Igrec, S. (1993). *Bela Bartok's edition of Mozart's piano sonatas* [Disszertáció, Louisiana State University].
https://repository.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6643&context=gradschool_disstheses

- Karádi, É., & Vezér, E. (Eds.). (1980). *A Vasárnapi Kör: Dokumentumok*. Gondolat Könyvkiadó.
- Kempf, K., Vincze, B., & Németh, A. (2020). *Az életreform és a művészetek*. Múcsarnok. <https://doi.org/10.3726/b16794>
- Kenyeres, Á. (1967). Kovács Sándor. In *Magyar Életrajzi Lexikon*. Akadémia Kiadó. <https://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC07165/08597.htm>
- Kocsis, Z. (2006). Kell-e metronóm? *Muzsika*, 49(3). <https://epa.oszk.hu/00800/00835/00099/2041.html>
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions. *Papers. Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Harvard University*, 47(1), viii, 223–viii, 223.
- Kron, F. W. (1997). *Pedagógia*. Osiris Kiadó.
- Kropotkin, P. (1908). *A kölcsönös segítség mint természettörvény* (J. Dr Madzsar, Trans.). Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R.-T.
- Lawson, A. (1975). John Dewey and the Hope for Reform. *History of Education Quarterly*, 15(1), 31–66. <https://doi.org/10.2307/367820>
- Leafstedt, Carl. S. (1999). *Inside Bluebeard's Castle. Music and Drama in Bela Bartok's Opera*. Oxford University Press. <https://doi.org/doi.org/10.1093/oso/9780195109993.001.0001>
- Lendvai, E. (1990). *Béla Bartók. An analysis of his music*. Kahn and Averill.
- Lesznai, L. (1961). *Béla Bartók. Sein Leben, seine Werke*. VEB Deutscher Verlag für Musik.
- Lukacs, J. (2014). *Budapest, 1900. Város és kultúrája*. Európa Könyvkiadó.
- Mead, G. H. (1973). *A pszichikum, az én és a társadalom szociálbehaviorista szempontból*. Gondolat Kiadó.
- Miskolczy, A. (2011). *'Tiszta forrás' felé... Közelítések Bartók Béla és a Cantata profana világához*. Gondolat Kiadó.
- Moreux, S. (1955). *Bela Bartok*. Richard-Masse.
- Müller-Dooch, S. (1993). Visuelles Verstehen—Konzepte Kultursociologischer Bildhermeneutik. In T. Jung & S. Müller-Dooch (Eds.), *'Wirklichkeit' im Deutungsprozess: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (pp. 438–457). Frankfurt am Main : Suhrkamp. <http://archive.org/details/wirklichkeitimde0000unse>
- Németh, A. (2005). A századelő magyar életreform törekvései. *Iskolakultúra*, 2.
- Németh, A. (2010). *Emberi idővilágok. Pedagógiai megközelítések*. Gondolat Kiadó.

- Németh, A. (2012). Népi kultúra, életreform és nevelés. In G. Bolvári-Takács (Ed.), *A hagyományos táncművészet metamorfózisa a 20. Században* (pp. 128–155). Magyar Táncművészeti Főiskola.
- Németh A. (2013). A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. Század elején—A néptanítók enciklopédiája példája alapján (1911-1915). *Magyar Pedagógia*, 113(2), 101–118.
- Németh, A. (2013a). A neveléstudomány főbb fejlődésmoდეlljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány*, 1(1), 18–63.
- Németh, A. (2013b). Az életreform társadalmi gyökerei, irányzatai, kibontakozásának folyamatai. In A. Németh & V. Pirka (Eds.), *Az életreform és reformpedagógia – recepció és intézményesülési folyamatok a 20. Század első felében* (pp. 11–54). Gondolat Kiadó.
- Németh A. (2015). A neveléstudomány nemzetközi moდეlljei és tudományos irányzatai. *Magyar Pedagógia*, 115(3), Article 3. <https://doi.org/10.17670/MPed.2015.3.255>
- Németh, A. (2017). *Survival of Utopias—Life Reform and Progressive Education in Austria and Hungary*. <https://doi.org/10.3726/b10669/9>
- Németh, A. (2020). A magyar életreform és a művészetek—Nemzetközi recepció és nemzeti sajátosságok. In K. Kempf, B. Vincze, & A. Németh (Eds.), *Az életreform és a művészetek* (pp. 37–60). Műcsarnok.
- Németh, A., Mikonya, G., & Skiera, E. (2005). *Életreform és reformpedagógia—Nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó.
- Németh, A., & Pirka, V. (Eds.). (2013). *Az életreform és reformpedagógia – recepció és intézményesülési folyamatok a 20. Század első felében*. Gondolat Kiadó.
- Németh, A., Pukánszky, B., & Pirka, V. (Eds.). (2014). *Továbbélő utópiák – reformpedagógia és életreform a 20. Század első felében*. Gondolat Kiadó. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/10831/32134/1/NemethA_Tovabbelo_nezokepes20150115.pdf
- Németh, A., & Skiera, E. (2018). *Rejtett történetek. Az életreform-mozgalmak és a művészetek*. Műcsarnok.
- Németh, R. (2010). A művészeti nevelés jelentősége a magyar életreform-törekvésekben. *Iskolakultúra*, 3.
- Novák, Z. (1979). *A Vasárnap Társaság: Lukács györgynek és csoportosulásának eszmei válsága, kiütkeresésük az első világháború időszakában*. Kossuth Könyvkiadó.

- Papp, M. (Ed.). (1996). *Zenatudományi tanulmányok: Kroó györgy tiszteletére*. Magyar Zenatudományi és Zenekritikai Társaság.
- Pesavento, C. (1994). *Musik von Béla Bartók als pädagogisches Program*. Peter Lang Verlag.
- Pilarczyk, U., & Mietzner, U. (2005). *Das reflektierte Bild: Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Julius Klinkhardt.
- Pirka, V. (2013). Életreform törekvések a német szakirodalomban. In *Vzdelávanie, výskum a metodológia = Oktatás, kutatás és módszertan* (pp. 5–15). <https://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0101PirkaVeronika.pdf>
- Pukánszky, B. (2005). *A gyermek a 19. Századi magyar neveléstani kézikönyvekben* (J. Géczi, Ed.). Iskolakultúra.
- Retkes, A. (2017). *Unitáriusok Budapesten. Egy erdélyi történelmi egyház a főváros vallási életében (1869-1949)* [Debreceni Református Hittudományi Egyetem Doktori Iskolája]. <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/fd2e6014-dc95-4cf7-8049-a45f38e2c9ca/content>
- Rindlisbacher, S. (2022). *Lebensreform in der Schweiz (1850–1950)*. Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/b19110>
- Sárosi-Szabó, M. (2013). *Hans Koessler Munkássága és tanári tevékenységének hatása a 20. Századi magyar zenére* [Disszertáció, Jyväskylä University Faculty of Music]. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41667/1/978-951-39-5229-7S%C3%A1rosi-Szab%C3%B3.pdf>
- Schneider, D. E. (2006). *Bartók, Hungary, and the Renewal of Tradition. Case Studies in the Intersection of Modernity and Nationality*. University of California Press. <https://doi.org/doi.org/10.1525/9780520932050>
- Sieferle, R. P. (2020). *Finis Germania*. Osiris Kiadó.
- Simmel, G. (1973). *Válogatott társadalomelméleti tanulmányok*. Gondolat Kiadó.
- Skiera, E. (2004). Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia. *Iskolakultúra*, 3.
- Skiera, E. (2014). Lebensreform gestern und heute: Anders leben in kalter Zeit. Sehnsuchtsorte, weltanschauliche Konzepte, gesellschaftliche Impulse. In A. Németh, B. Pukánszky, & V. Pirka (Eds.), *Továbbélő utópiák – reformpedagógia és életreform a 20. Század első felében* (pp. 9–21). Gondolat Kiadó.
- Sófalvi, E. (2012). „Új dolgok szerelmese.” A népi kultúra és az életreform elemeinek megjelenése Bartók művészetében. In G. Bolvári-Takács (Ed.), *A hagyományos táncművészet metamorfózisa a 20. Században* (pp. 170–180). Magyar Táncművészeti Főiskola.

- Stachó, L. (2017). A zongoratanár Bartók: Módszer és egyéniség. *Magyar Zene*, 4(1), 42–63.
- Stachó, L. (2022). *A zongoraművész Bartók*. Balassi Kiadó Kft.
- Sterzel, K. (2017). *Der Komponist als Pädagoge*. Beltz Juventa.
- Suchoff, B. (1956). *Béla Bartók and a guide to the Mikrokosmos*. New York University.
- Szabó, K. A. (2003). 'Az egész élet szigete'. Életmód és mentalitás a Gödöllői Művésztelepen. In K. Geller & K. Keserü (Eds.), *A Gödöllői Művésztelep 1901-1920* (pp. 41–50). Gödöllő.
- Szabolcsi, B. (Ed.). (1972). *Úton Kodályhoz*. Zeneműkiadó Vállalat.
- Szabolcsi, B., & Bartha, D. (Eds.). (1962). *Bartók Béla emlékére*. Akadémiai Kiadó.
- Szőnyi, E. (1988). *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Tankönyvkiadó.
- Tallián, T. (1981a). *Bartók Béla*. Gondolat Könyvkiadó.
- Tallián, T. (1981b). *Bartók Béla. Szemtől szemben*. Gondolat Kiadó.
- Tallián, T. (1983). *Cantata profana—Az átmenet mítosza*. Magvető Kiadó.
- Tallián, T. (2016). *Bartók Béla*. Rózsavölgyi és Társa.
- Török, M. (1988). *A Thália Társaság (1904-1908): Levelek és dokumentumok*. Magyar Színházi Intézet-MTA Lukács Archívum és Könyvtár.
- Tóth, G. (1994). A tanítóképző–intézeti zenetanárok képzése (1908–1948). *Magyar Pedagógia*, 94(1–2), 95–111.
- Turner, V. (2002). *A rituális folyamat*. Osiris Kiadó.
- Ujfalussy, J. (1976). *Bartók Béla* (3rd ed.). Gondolat Kiadó.
- Ujfalussy, J. (Ed.). (1977). *A Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola 100 éve: Dokumentumok, tanulmányok, emlékezések*. Zeneműkiadó Vállalat.
- Vajda, G. (1981). Bartók Béla és Pozsony. *Irodalmi Szemle*, 24(10), 904–910.
- Varró, M. (1921). *Zongoratanítás és zenei nevelés: Különös tekintettel az első három év oktatási módszerére (a kezdőtanítás methodikája)*. Rózsavölgyi és Társa.
- Vászka, A. (2023). *Hangszerelés Bartók zeneszerzői műhelyében: A hangszer egyéniségek megnyilatkozása a zenekari művekben* [Disszertáció, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem].
https://apps.lfze.hu/netfolder/PublicNet/Doktori%20dolgozatok/vaszka_aniko/disszertacio.pdf
- Veress, K. (2007). *Bevezetés a hermeneutikába* (1st ed.). Egyetemi Műhely Kiadó.
- Vester, A. (2015). *Der Holzgeschnitzte Prinz: Eine Untersuchung des Tanzspiel von Bartók und Balázs unter philologischen und ästhetischen Aspekten*. Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem.

- Vikárius, L. (2001). *Ifjúkori mű és műfaji hagyomány Bartók Béla: Változatok F. F. egy témája fölött* (1901).
https://mta.hu/data/dokumentumok/i_osztaly/1_Eloadasok_tara/Zenetudomany_ma_20011106/Vikarius_Bartok_20011106.pdf
- Vikárius, L. (2006). *Kommentár Bartók Béla A kékszakállú herceg vára , op. 11 zongorakivonatának autográf fogalmazványához*. Balassi Kiadó MTA Zenetudományi Intézet.
- Vincze, B., Kempf, K., & Németh, A. (2021). *Hidden Stories – the Life Reform Movements and Art*. Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/b16794>
- Vojtek, M. (1999). Lábán Rudolf pozsonyi gyökerei. *Kalligram*, 8(12).
<https://www.kalligramoz.eu/Kalligram/Archivum/1999/VIII.-evf.-1999.-december/Laban-Rudolf-pozsonyi-gyoeekerei>
- Warner Marien, M. (2015). *A fotográfia nagykönyve. A fényképezés kultúrtörténete* (2.). Typotex.
- White, E. W. (1967). *Stravinsky. A zeneszerző és művei*. Zeneműkiadó.
- Wolbert, K. (2001). Die Lebensreform. Anträge zur Debatte. In *Die Lebensreform: Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900* (Vol. 1, pp. 13–24). Institut Mathildenhöhe.
- Wulf, C. (2007a). *Az antropológia rövid összefoglalása*. Enciklopédia Kiadó.
- Wulf, C. (2007b). *Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven*. Beltz.
- Wulf, C., & Zirfas, J. (Eds.). (2014). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Springer VS.
- Young, P. M. (1969). *The Concert Tradition*. Roy Publishers Inc.

VI. A JELÖLT DISSZERTÁCIÓJÁNAK TÉMÁJÁHOZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK

Tanulmányok

Daru, A. (2022a). A hangrögzítés mint a zenepedagógia 20. Századi mérföldköve. In G. Bolvári-Takács & I. Sirató (Szerk.), *Tánc a változó világban* (o. 38–45). Magyar Táncművészeti Egyetem. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/34427394>

Daru, A. (2024). A tiszta forrás Bartók Béla pedagógiájában. *ISKOLAKULTÚRA: PEDAGÓGUSOK SZAKMAI-TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA*, 34(6), 3–19.
<https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.6.3>

Megjelenés előtt áll:

Daru, A. (2024). The Role of Sound Recording in the Enculturation of the Turn of the Century through the Work of Béla Bartók. Interpretations in music and dance education. In *Dance and Education*.

Konferenciaelőadások, egyéb megjelenések

Daru, A. (2019a). Életreform elemek Bartók Béla fényképein. In A. Varga, H. Andl, & Z. Molnár-Kovács (Szerk.), *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet* (o. 382–382). Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.
<https://m2.mtmt.hu/api/publication/31165263>

Daru, A. (2021a). Bartók Béla személyes és művészeti kapcsolathálója. In K. Kempf, B. Vincze, & A. Németh (Szerk.), *Életreform és a művészetek – az életreform gyökerű művészeti és társadalmi reformmozgalmak a 20. Század első felében*. Magyarországi Reformpedagógiai Egyesület. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/32607720>

Daru, A. (2021b). *Social and Institutional Backgrounds to the Establishment of the Liszt Ferenc Academy of Music in Budapest*. 18–18.
<https://m2.mtmt.hu/api/publication/32607713>

Daru, A. (2022b). A hangrögzítés mint a zenepedagógia 20. Századi mérföldköve. In K. Dóka & E. Egey (Szerk.), *VIII. Nemzetközi Táncstudományi Konferencia: Tánc a változó világban / VIII. International Conference on Dance Studies: Dance in a Changing World* (o. 17). Magyar Táncművészeti Egyetem. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/34427389>

- Daru, A. (2022c). A századforduló gyermekképe Bartók Béla tükrében. In J. Steklács & Z. Molnár-Kovács (Szerk.), *21. Századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség* (o. 322). Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/33291087>
- Daru, A. (2022d). *Bartók Béla személyes és művészi kapcsolathálója* (A. Daru, B. Vincze, & A. Németh, Szerk.; o. 6.). Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE). <https://m2.mtmt.hu/api/publication/33292730>
- Daru, A. (2023a). Egyfelvonásosok a századfordulón. A műfaj jelentősége és hatása Bartók Béla művészetében. In D. E. Sente (Szerk.), *IX. Nemzetközi Táncstudományi Konferencia—Műfajok, módszerek, mesterek a táncművészetben—Programok és Absztraktok / 9th International Conference on Dance Science—Genres, Methods, Masters in Dance—Programme and Abstracts* (o. 19). Magyar Táncművészeti Egyetem. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/34427397>
- Daru, A. (2023b). The Role of Folklorism in 20th Century Music Education Reforms. In I. Garai, B. Vincze, & Z. Polyák (Szerk.), *Histories of Education and Reform* (o. 50). Magyarországi Reformpedagógiai Egyesület. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/34427403>
- Daru, A. (2023c). *Tiszta forrás Bartók Béla pedagógiájában* (I. Garai, A. Németh, & L. Somogyvári, Szerk.). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Neveléstörténeti Albizottság. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/33569687>
- Daru, A., & Albrecht, Z. N. (2021). Életreform projekt—Online adatbázis. In K. Kempf, B. Vincze, & A. Németh (Szerk.), *Életreform és a művészetek – az életreform gyökerű művészeti és társadalmi reformmozgalmak a 20. Század első felében*. Magyarországi Reformpedagógiai Egyesület. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/32387177>
- Daru, A., Vincze, B., & Németh, A. (Szerk.). (2022). *Életreform és a művészetek—Kapcsolati hálók, nemzetközi recepciós hatások, misztikus újvallásos és okkult irányzatok hatása a 20. Század első felében*. Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE). <https://m2.mtmt.hu/api/publication/33158027>

VII. A JELÖLT DISSZERTÁCIÓJÁNAK TÉMÁJÁHOZ NEM KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK

- Czabaji Horváth, A., Albrecht, Z. N., Daru, A., & Sente, D. E. (2022a). A magyar szocialista neveléstudomány tudományos utánpótlásának tudáskonstrukciós folyamatai. In J. Steklács & Z. Molnár-Kovács (Szerk.), *21. Századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség* (o. 56). Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/33249537>
- Czabaji Horváth, A., Albrecht, Z. N., Daru, A., & Sente, D. E. (2022b). Az utánpótlásképzés a neveléstudományban (1970–1993) mint társadalmi jelenség megközelítési lehetőségei. *MÚLTUNK - POLITIKATÖRTÉNETI FOLYÓIRAT*, 67(3), 132–168. <https://doi.org/10.56944/multunk.2022.3.5>
- Czabaji Horváth, A., Albrecht, Z. N., Daru, A., & Sente, D. E. (2022c). The Emergence of Research on Educational Technology, and the Approach of the «Scientificotechnical Revolution» in the Hungarian CSc Dissertations. In P. Simonetta & D. Anna (Szerk.), *Histories of Educational Technologies. Cultural and Social Dimensions of Pedagogical Objects* (o. 181–182). Pensa Multimedia. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/33657125>
- Czabaji Horváth, A., Albrecht, Z. N., Daru, A., & Sente, D. E. (2023). Professionalism vs. Ideologization in the Hungarian Candidate Dissertations in Educational Science in the 1970s. *HISTORIA SCHOLASTICA*, 9(1), 207–222. <https://doi.org/10.15240/tul/006/2023-1-010>
- Daru, A. (2019b). Tanulás a föld körül. *EDUCATIO*, 28(2), 425–428. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.17>
- Huber, S., Lupschina, R., Schwarz, M., Krey, K., & Daru, A. (2021). A digitális eszközök jelentősége a kortárs támogatás (peer-coaching) és az együttműködő inkluzív tanulás során. *PEDAGÓGUSKÉPZÉS*, 20(1), 110–120. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.1.06>
- Konkolyné Kovács, I. K., Varga, N., & Daru, A. (2023). Műfajok, módszerek, mesterek a táncművészetben. A Magyar Táncművészeti Egyetem IX. Nemzetközi Tánc tudományi Konferenciája 2023. November 3-4.. Konferenciabeszámoló. *TÁNCMŰVÉSZET*, 51. évfolyam(4), 7–9.

Kools, Q., & Daru, A. (2021). Vignette – Új eszköz a komplex pedagógiai helyzetek kezelésére. *PEDAGÓGUSKÉPZÉS*, 20(1), 130–140. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.1.08>