

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának  
Tudományos Közleményei XXV.

# ÉNEK- ZENE- NEVELÉS

TREZOR KIADÓ  
Budapest, 2004

ÉNEK-  
ZENE-  
NEVELÉS



AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM  
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK  
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI XXV.

ÉNEK-  
ZENE-  
NEVELÉS



TREZOR KIADÓ  
BUDAPEST, 2004

Szerkesztette:  
**Döbrössy János**

Lektorálta:  
**Hartyányi Judit**

KÖZREADJA

**AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM  
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK  
TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA**

**ISSN 0139-4991**

A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei című kiadványsorozat folytatása.

**ISBN 963 9088 95 1**

Kiadja a Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt.  
1149 Budapest, Egressy köz 6.  
Telefon: 363-0276 Fax: 221-6337 E-mail: [trezorkiado@trezor.axelero.net](mailto:trezorkiado@trezor.axelero.net)  
Internet: <http://emil.alarmix.org/trezorbt>  
Felelős kiadó: dr. Benczik Vilmosné

*Nyomdai munkák: Kerényi Nyomdaipari Kft., Szekszárd*  
**Felelős vezető: Kerényi Zoltán**

## TARTALOM

Bevezető ( <i>Döbrössy János</i> ) .....	7
MÉLYKÚTINÉ DIETRICH HELGA	
Zenei nevelés születés előtt és után .....	9
KATONÁNÉ MALMOS EDIT	
Zene és egészség .....	35
SZARKA JÚLIA	
Hipp, hopp, haja hopp, merre van a ZENE, HOP? .....	45
RÉTI ANNA	
A daltanítási módok elméleti és gyakorlati elemzése .....	59
UNGÁR ISTVÁNNÉ	
Gondolatok az ezredforduló alsó tagozatos ének-zene tankönyveiről .....	77
BÁNKI VERA	
Társművészetek. Nyelv–zene–látvány .....	111
KISMARTONY KATALIN	
Miért és hogyan tanítsunk népdalfeldolgozást? (a cappella gyermek- és nőikarok) .....	129
KLAUSZ RÓBERT	
„Akik mindig elkésnek” — Ady Endre verse Kodály Zoltán zenéjével .....	141

FRIGYESI TIBOR

A pedagógus is színész – avagy művészeti nevelés,  
színházművészeti stúdium a felsőoktatásban,  
— a színészmesterség ismereteinek hasznosítása a pedagóguspályán ..151

TURMEZEYNÉ HELLER ERIKA

A kooperatív tanulás alkalmazásának vizsgálata  
a kisiskolások zenei nevelésében..... 161

L. NAGY KATALIN

Zene”oktatás — rejtett kincs”? A tantárgyi ének-zenetanítás  
szakmai jelen- és jövőképe..... 173

*A kötet szerzői*..... 208

# Tanulmányok a zenei, zenével nevelés aktuális kérdéseiről

DÖBRÖSSY JÁNOS

Furcsa kettősség befolyásolja a közvéleményt a — címben jelzett módon — zenei, zenével nevelés területén. Ez a kettősség a figyelmes olvasó számára a most olvasható tanulmányokból is kiderülhet. Egyrészt ismert lehet az a — szándékainkkal és az ezeket erősítő, legnagyobb részt kodályi, illetve az ő tudományosan is megalapozott meglátásaival egyező — politikusi vélemény, miszerint<sup>1</sup> a zenét be kellene vezetni, mint kötelező második nyelvet a világ minden iskolájában. Másrészt szintén hozzáférhető ([www.oki.hu](http://www.oki.hu)), de ebben a kötetben is olvasható dr. L. Nagy Katalin tanulmánya, amely országos felmérésből levont következtetéseket elemez, melyek közül megfontolandó, hogy az ének-zene az iskolai tantárgyak között meglehetősen népszerűtlen helyet tölt be, s – ami még szomorúbb és nem szeretnénk hinni valóságában – az ének szaktanárokról is lesújtó képet ad. Fellélegezhetnénk, mert mi nem ének szaktanárokat, hanem óvodapedagógusokat, tanítókat képezünk, akik a 3–6 és a 6–10, ill. 6–12 éves korosztály nevelési, oktatási feladatait, sajátosságait minden területre kiterjedően jól ismerik, de itt sem biztos, hogy kiengesúlyozott képről számolhatnánk be.

Mindezen problémák ellenére az olvasó legjobb szándékainkat tükröző tanulmánykötetet vehet kézbe, s eldöntheti, elég átfogó-e a tizenegy szerző munkája által nyújtott kép, mellyel a hallgatók képzését irányítani próbáljuk?

A szerkesztő javaslata az olvasó számára: ne alkossa meg ítéletét az első pillanatban. Válassza ki először a címek alapján az érdeklődésének leginkább megfelelőt, „ízlelgesse,” majd „ágyazza be” a többi közé.

Tanszékünk az elmúlt évtizedekben nem vállalkozott hasonló feladatra, bár, aki a Tudományos Közlemények sorozatot és az intézmény egyéb kiadványait figyelemmel kíséri, sok helyütt találkozhat oktatónk nevével, művével. Tehát nem csak a mindenkori jelennek szóló, az elhangzás pillanatában megítélhető művészeti produkciókra bírjuk hallgatóinkat, oktatóinkat, hanem

---

<sup>1</sup> Viviane Reding, az Európai Bizottság oktatási és kulturális kérdésekért felelős tagja a zenének az Európai Unió politikájában betöltött szerepéről tartott előadást a hagyományos zenék és táncok Luxembourgban rendezett európai kongresszusán  
[www.euportal.hu/euismeretek/index.php?mode=details&id=892](http://www.euportal.hu/euismeretek/index.php?mode=details&id=892)



tapasztalatainkat, vizsgálatainkat, újító szándékainkat megpróbáljuk marandó formában is megörökíteni.

A következő tanulmányok sokszínűek: vannak olvasmányosabb, az olvasás pillanatában is megragadó munkák, vannak leíró, elemző, vizsgálatokon alapuló, sok tapasztalatot megalapozottan megfogalmazó, vagy többéves kísérlet pillanatképét felvázoló művek, van tankönyvcsalád-elemzés, módszertani — tantárgy-pedagógiai témájú-tartalmú, vagy éppen esztétikai szempontokra hangsúlyt helyező dolgozat. Legtöbbjük a tanszék által gondozott területek konkrét feladataihoz kapcsolódik. Felépítésében — amennyire ez hasonló kötetnél megoldható — törekedtem arra, hogy egy belső ív rajzolódjék ki, szándékosan nem soroltam alfejezetekbe.

Kívánom, hogy találjon minden olvasó minél több érdekeset, megfontolandót, gondolatindítót, közös munkára serkentőt.

# ZENEI NEVELÉS SZÜLETÉS ELŐTT ÉS UTÁN

## I.

MÉLYKÚTINÉ DIETRICH HELGA

Az ember **zenei fejlődése** a lelki folyamatok és tulajdonságok fejlődésével együtt halad át az egyes periódusokon.

Az utóbbi fél évszázadban számos, fontos áttekintést nyújtó résztanulmány, illetve vizsgálat jelent meg az egyes életkori fokozatokon lezajló zenei fejlődésről.\*

Ezek között több még ma is nagyon értékes információkkal szolgál — ám az említett művek és az ott eredményként vázolt adatok jelentős részét nem tekinti minden időkre érvényesnek/helyesnek napjaink e témakörrel foglalkozó szakirodalma.

Az emberi élet folytonos. A fogamzással kezdődik — ám egyre gyakrabban leírt tapasztalati tény, hogy az ember életének gazdag, értékes tartalmi elemei legalább két generációval korábban nyerne alapozást: akár az anyai és apai nagyszülőktől... Nem 'csupán' a genetikai feltételeket kapjuk örökségül, hanem az ún. epigenetikusat is: kulturális, társadalmi feltételeket, és pszichoszociális struktúrákat is. Mindezek pedig már a fogamzás előtt — ill. annak pillanatában — is hatnak. Így a születés előtti életidő nem egyszerűen folytonosságunk egy elhanyagolandó, ill. kevésbé értékelhető szakasza, hanem ugyanolyan specifikus periódus, mint pl. a születést követő időszak, vagy az azt követő gyermekkor különböző fázisai.

Napjainkban tudományosan is bizonyítottá válik, hogy a fent említett, ún. folytonossági előszakasz az **anyaméhben** kezdődik. A gyermek átél és tapasztal is — egyedi szinten, méhbeli élete során. Ugyanakkor tanul is, mert ez a tanulási lehetőség egyben lehetővé is teszi számára az organizmus alkalmazkodását a majdani megváltozott körülményekhez és így tulajdonképpen a túléléshez is. A magzatot kezdettől fogva információk özöne éri, ezek emléknymokká alakulnak a fogantatás és a születés közti időszakban, melyeket ösztönéletére támaszkodva — jórészt ösztönösen — tárol. Így alakul

---

\* Lissza, Sz. (1959): A zenei észlelés fejlődéséről — (Ruch Muzyczny, Varsó)

• Frantisek Lysek (1963): A tanulók zenei aktivitása — (Prága)

• Berkman, T. L. – Gricenko, K. S. (1961): A gyermek zenei fejlődése — (Moszkva)

• Michel, P. (1974): A zenei nevelés lélektani alapjai — (Zeneműkiadó Budapest)

ki a potenciális tanulási forrás bázisa, melynek bizonyos elemei megfelelő környezetben aktivizálhatók a születés utáni szakaszokban is.

Ferenczi Sándor magyar pszichoanalitikus gyakran foglalkozott a születés előtti emberi életszakaszokkal. Már 1913-ban megjelent művében \*\* is foglalkoztatta a magzati életvitel.

„Mert mi a mindenhatóság?... Az az érzés, hogy mindenünk megvan, amire vágyunk, hogy nincs semmi kívánni valónk. A főtusz ezt valóban állíthatná magáról, mert mindig mindene megvan... Ugyanazzal a joggal, sőt még jogosabban, mint ahogy a fajfejlődés emléknymainak az individuumra való átvivődését feltételezzük, állíthatjuk, hogy az intrauterin lelki életből maradt emlékeződések befolyásolják a születés után kibontakozó gyermeki lelkiéletet. E lélekműködés folytonosságát igazolja a csecsemő viselkedése közvetlenül a születés után...”

A pszichológia tudománya az utóbbi két évtizedben különösen sokat foglalkozik, tényekkel is igyekszik bizonyítani a magzat fent említett úgynevezett *paradicsomi állapotának* tényét, lehetőségeit. A vizsgálódások több szálon futnak és a nyolcvanas évek elejétől kezdve mindinkább bizonyítottnak látszik, hogy a pszichikus szerveződés a méhen belüli lét korai időszakában indul: mozgásos jelenségekkel szerves összefüggésben kezdődik. Az e téren megkezdett megfigyelések — az új technikák, klinikai vizsgálódások, ultrahangos vizsgálatok — lehetőséget adnak a terhesség mintegy 266 napjába való betekintésre — így arra is rávilágítanak, hogy a magzat nem ún. *reflexlény*.

A harmadik terhességi héttől megindul a szív és az agy kialakulása, valamint az idegrendszer fejlődése. Már a hatodik terhességi héttől kezd mozogni, bár az anya csak a 4. hónap táján érzékeli gyermeke mozgását. A 10. hétre már jellemző mozgásformák kivitelezésére képes, melyek *nem külső ingerre* reagáló, hanem spontán belső indíttatású — ún. önindította — mozgások. A korai mozgásrepertoár megnyilvánulásai, pl. kéz a fejhez vagy szájhoz emelése, végtagok kinyújtása, száj nyitása, vagy akár a nyelés stb. Az első trimeszter végére akár 7 percig is tud folyamatosan mozogni (Hooker, 1985).

A harmadik hónapban a baba szívverése már hallható, tehát vérkeringése is bizonyítottan működik. A negyedik hónapban már a légzőszervek is regisztrálhatók. A baba *viselkedése mozgása alapján* interpretálható.

---

\*\* Ferenczi S. (1913): A valóságérzés fejlődésfokai. In: Raffai, J.: Megfogantam, tehát vagyok. Változó Világ/14. kötet, p.6.

Az 5. hónapban az anyatesten kívüli és belüli zajokat is *hallja*.

Az *érzékszervek* fejlődésének meghatározott sorrendje van; közülük elsőként a *taktilis rendszer* (bőrzékelés) kezd működni; a megtermékenyítés utáni negyedik hónap során. A megfigyelések azt támasztják alá, hogy a bőrnek kettős szerepe is van a magzati élet első trimeszterében. Egyrészt elválasztja a magzatot környezetétől, másrészt a *kapcsolatteremtés* lehetőségét is biztosítja — kezdetben ugyanis ezáltal érzékeli a mozgást, hőmérsékletet, nyomást, fájdalmat, sőt a taktilis rendszer fejlődésének fokán, a második trimeszter kezdetén az öt érő *auditív ingereket is bőre által érzékeli*. Teszi ezt a magzat már azelőtt, hogy a hallás központi szerve kialakult volna (Raffai 1996)\*

Fejlődési és működési sorrendben a következő a *vesztibuláris (egyensúlyi) rendszer* kialakulása. Ennek elsődleges feladata megfigyelések tanulságai alapján a térbeli helyzet érzékelése, megállapítása. Fejlődése, továbbfejlődése az ötödik hónaptól regisztrálható. Szorosan összefonódik a hallás központi szervének alakulásával — a megtermékenyítés utáni félidőben csaknem teljesen fejlett és működőképes.

Az *auditív (hallási) rendszer* igen korán fejlődésnek indul — a fül már az első terhességi héten (!) látható mikroszkóp segítségével. „A belső fül az 5. hónap után teljesen kialakul. Sokkal korábban, mint a központi idegrendszer más részei. Mintegy a terhesség felétől a hallási ideg csaknem teljesen mielinizálódik\*\*”. Az idegrendszer többi része a teljes mielinizációt csak az emberélet derekára, úgy a 42. év környékén kapja meg. A baba akusztikus ingerlése már a megtermékenyítést követő 8. héten agyi tevékenységet vált ki. A 24. hét után szívritmus-változással, pislogással reagál.”<sup>1</sup>

A magzati izomtónusért felelős egyensúlyérzékelő rendszerrel az *elemi hallásérzékelés* szoros összhangban működik. A mozgás alapját képező izomtónus és a hangzás tehát a méhen belüli élet során együtt fejlődik.

Klinikai megfigyelések tanulságai bizonyítják, hogy érdemes a magzat érzékszerveit *ingerelni*, mert így serkenthető *érés*i folyamatuk. Az érés a szerv egyre tökéletesebb működését befolyásolhatja.

---

\* Raffai, J. (1996). Beágyazódás. Animula Bp.

\*\* mielinizáció = „az a folyamat, amely által, az idegsejtek egy zsir sejtekből álló szigetelést, mielin-hüvelyt kapnak, amely az impulzusok gyorsabb terjedését teszi lehetővé” (Cole–Cole: Fejlődéslélektan, Osiris Kiadó, Budapest, 1998. (168. p., 2. bek.)

<sup>1</sup> Raffai, J. (1999): Megfogantam, tehát vagyok. Útmutató kiadó, Bp. p. 26.

„Tomatis\* vette a fáradságot és készített egy speciális rezgésátalakító készüléket, ami a széles hullámsávú hangokat és zörejekeket adaptálja olyan szűk hullámsávra, amit a bőr mechanoreceptorai már képesek felvenni... 300 Hz-es hangingert alkalmazva a Pacini-receptorokban érzékeltek először a bőrben hallási ingerület-elvezetést. Messze azelőtt, mielőtt a cochlea (a hallás központi szerve) működni kezd. Erre a felfedezésre számtalan prenatális kapcsolatfejlesztő program épül... A bőr akusztikus ingerfelvevő tulajdonságára épülő testi-érzékelési-hallási ingerléses programok, amelyek az alacsonyabb frekvenciájú akusztikus ingerektől a magasabb frekvenciájúak felé haladnak, a szenzomotoros kreativitás, muzikalitás és beszédképesség átlagon felüli fejlődését eredményezik.”<sup>2</sup>

A szervezett hangok, pl. zene és a tornázás (pl. ún. terhes torna) közbeni mozdulatok nemcsak a cochleát, hanem a vestibuláris rendszert is stimulálják. Ez a tény többszörösen hat a babára és nagyobb élményt nyújt, valamint fejlődését sokszorosán elősegíti, mint pl. a passzív zenehallgatás, melybe az anya teste nem kapcsolódik be aktívan. Napjainkban szervezett anya-magzat kapcsolatfejlesztő programok foglalkoznak ezzel a ténnyel– egyre gyakrabban hazánkban is.

A magzat *zenei érzékenységet* a kismama jobban elő tudja készíteni, fejleszteni, ha ő maga is kifejt énekes tevékenységet illetve a hallott/hallgatott zene ritmusára mozog/táncol. (Chamberlain 1988.)\*\*

Az utóbbi évtizedben számos kutatás foglalkozott a magzat hangészlelésével és a **zenei hangokra** való reagálással is. A magzat az anyaméhben sokféle hangnak, zajnak van kitéve (köztük igen erőseknek is). A *magzatvíz* nem akadályozza az anyaméhből érkező zajok eljutását a belső fülhöz. Éppen ellenkezőleg, szinte a teljes hallható frekvenciatartományon belül vezeti a zörejekeket, csaknem tompítás nélkül érnek a magzat füléhez. Csak a 2 kHz feletti, tehát nagyon magas frekvenciájú hangokat tompítja erőteljesebben (Hidas 1999). Erőteljes hanghatásként éli meg a magzat a vérkeringés okozta zajokat, a testmozgásból származó hangokat. Pl. a lélegzetvétel hangja és az anya beszéd- és énekhangja is a magzat korai hangélményei közé tartozik. Az evést, ivást stb. kísérő zajok is rendszeresen jól érzékelhetők a méhen belül a baba számára. (Dunham 1990)

---

<sup>2</sup> I. m. p. 25.

\* Tomatis A. (1988): In: Freybergh R. F. – Vogel, M. L. V. (Eds): Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine (Partheon, New York).

\*\* lásd Bibliográfia

Három–négy hónappal a születés előtt a baba motoros reakcióval, pl. rugdalózással válaszol a külső hangokra és a *szívritmus változása* is mérhető. Az agykéreg neuronális reakciója is kimutatható, EEG segítségével regisztrálható.

A magzat igen korán ún. *kompetens hallgató*. (Chamberlain 1996) A terhesség utolsó harmadában, amikor a hallása már aktívan működik, sokféle hangra *felfigyel* a baba (Snow 1998). Ebben a periódusban egyre érzékenyebben reagál a hangokra; mind a beszéd, illetve zene formájában érkező ritmikus külső hallási ingerekre felel — a maga módján. (Abrams és mások, 1998) A belső és külső hangok révén a méh a még meg nem született gyermek számára *akusztikailag ösztönző környezetté* válik.

Fontos megjegyezni, hogy a megfigyelések tanulságai arra hívják fel a figyelmet, hogy azok a babák, akik magzati korukból sok hangélménnyel, mozgáslehetőséggel, illetve azok élményével rendelkeznek, születésük után lelkileg kiegyensúlyozottabbak lettek, hallásuk érzékenyebb, beszédfejlődésük is gyorsabb lett (pl. korai tagolt, jól formált hangzók, differenciáltabb hangadás).

Trehub, S. E. és mások (1995, 1997) tanulmányai valószínűsítik, hogy a korán, még magzati korszakban észlelt, *ritmikus beszédhez, énekhez, mozgáshoz* kapcsolódó tevékenységek a baba érzékszerveinek ingerlésével az idegsejtek közötti kapcsolatok gyorsabb fejlődését is elősegítik és serkentik az érési folyamatokat.

Mivel a vesztibuláris és auditív rendszer fejlődése szoros összhangban történik a magzati fejlődés során — mely által a magzati hallás és mozgás is összekapcsolódik — a baba hallásának, *zenei hallásának érzékenysége* is hatékonyabban fejleszthető az anya ritmikus mozgásának és aktív éneklésének egyidőben történő lehetőségeivel, azok érzékelésével, átélésével.

Vizsgálatok (Olds, 1986) bizonyították, hogy a zene eljut a magzathoz — a még meg nem született csecsemők nemcsak hallják a zenei hangokat az anyaméhben, de arra egyedi módon reagálnak is. Pl. a nyugodt tempójú, csendes zenéket, árnyalt, finom hangszínű énekhangot *általában* nyugodt, lelassult szívveréssel nyugtázzák, míg a gyors tempójú zene/ének tempóbeli változásaira *szívverésük ritmusának megváltozásával* reagálnak.

Woodward és kollégái (Woodward és mások, 1992) a zene transzmissziójával is foglalkoztak. Kívülről „bejátszott” zene *méhen belüli felvételeinek* elemzésekor úgy találták, hogy a zene semmit sem veszített jellegéből; annak ellenére, hogy egyes hanghatások halkabban, a magas frekvenciájú hangok pedig tompábban szóltak a méhen belüli felvételek tanúsága szerint! Mind-

ebből arra következtettek, hogy a zenetanulás bizonyos módja, illetve a zenéhez való viszonyulás/a zenei környezet iránti attitűd kialakulása már a méhen belül elkezdődhet.

Amint a hallás szerve működni kezd, az *auditív memória* bizonyos jellemzői is megjelennek. Ennek következtében a terhesség harmadik harmadától kezdődően a magzat képessé válik *hallási információ tárolására* az ún. hosszú távú memória aktivizálódása révén.

A születés előtti énekes élmények, illetve zenetanulási nyomok meglétét számos vizsgálat célozta, illetve erősítette meg az utóbbi évtizedben. (Hepper, 1991) (Lamont, 2001) A vizsgálatok konklúzióit olvasva feltűnő, hogy milyen meggyőző elemzésekkel támasztják alá az általuk felsorolt tényeket:

- a születés előtti zenetanulási élmények valószínűleg *dallamspecifikusak* és idővel eltűnhetnek,
- a csecsemők az anyjuk által kedvelt zenét hosszabb ideig képesek hallgatni (arra egy bizonyos beidegződött módon reagálni, akár mozdulatlanul figyelni, fixálni).

Számos vizsgálati eredmény szól amellett, hogy a csecsemők rendkívül kifinomult *hallási képességekkel* jönnek világra (Snow, 1998). Születéskor a babák érzékenyen reagálnak a hang különböző tulajdonságaira, pl. rezgésszáma, hangerőre... Már a terhesség harmadik trimeszterétől a születés utáni életszakasz harmadik hónapjáig a magzat, illetve csecsemő jobban megkülönbözteti az alacsony hangtartományban fekvő hangokat, mint a magasabbakat (Lecaunet és mások, 2000). Ez a minta a születés utáni lét harmadik és hatodik hónapja között megváltozik, s ennek eredményeképpen a hatodik hónapban a csecsemők már ugyanúgy érzékelik a magas hangokat, mint a felnőttek.

Érdekes módon a *magzat neve* is szerepet játszik az újszülöttek rezgésszáma vonatkozó érzékelési mutatóikban → a lányok hallása érzékenyebb, mint a fiúké (Cassidi & Ditty 2001). A *hangmagasság* érzékeléséhez hasonlóan a csecsemők *hangerő érzékelése* szintén javul a fejlődés során (Werner 1993).

A *hangforrások irányának követése* a születés után néhány perccel(!) megjelenik (Muir és mások 1994).

A születés utáni napokban lassú reakciók és reflexek egyre csökkenő intenzitással és ritkábban is jelentkeznek, az első és harmadik hónapban el is tűnnek. Ezzel szemben: a *hangforrások szerinti orientáció* a negyedik —

ötödik hónap között egyre gyakoribbá válik, aktívabb is lesz → rugalmasabbá, irányítottabbá válik (lásd: Trainor 1990).

Jelentős mennyiségű irodalom számol be arról, hogy az újszülöttek odafigyelnek a beszédhangokra → nemcsak különbséget tudnak tenni *anyanyelvük és más nyelvek* között, de anyanyelvükre tovább is figyelnek (De Casper, A. J. & Fifer, W. 1980).

Háromnapos csecsemők már felismerik anyjuk hangját és előnyben részesítik azt más nők hangjával szemben.

Az anya hangjának ilyen fajta preferálása az első hónapokban jellemző, majd a gyermek fejlődésével, életkorának előrehaladtával egyre csökkenhet (Standley & Madsen 1990).

A szakirodalomban a zenének / élő énekhang jelenlétének az *újszülöttek viselkedésére* gyakorolt hatásait vizsgáló tanulmányokkal is találkozunk. Ezek szerint a zene az újszülöttek *mozgását és pulzusszámát* egyaránt fokozza. Újszülött Intenzív Osztályon végzett megfigyelések beszámolnak arról is, hogy a zene — dallammotívumok, ritmusminták... — kedvezően befolyásolja a koraszülött csecsemők oxigén szaturációs szintjét, pulzusszámát és légzését (Moore & Standley 1995). Csökkentheti a stressz szintet (Caine 1991), sőt hamarabb kerülhetett sor az újszülött elbocsátására.

Ezek az utóbbi tanulmányok, azok eredményei arra utalnak, hogy a zene *terápiás hatásai* a korai életszakaszban igen fontosak.

Érdekes az a megfigyelés is, hogy a születést követő egy évben a csecsemők előnyben részesítik a *dallamok konszonáns változatát* a diszszonáns variánsokhoz képest (Zentner & Kagan 1998). A kisbabák hosszabb ideig figyeltek a konszonáns dallamokra.

A *ritmus-észlelés* is igen korai életszakaszban megmutatkozik. Csecsemőkortól rendelkezik az ember azzal a képességgel, hogy a környező világ *időbeli „finomságait”* azonosítsák és megkülönböztessék (Lewkowicz, 1992 → idézi Stern, 2000).

A babák másképp viselkednek akkor is, amikor ugyanazon dal más és más változatát hallják. Pl. a *tempókülönbség*, az ellentétes ritmusok a csecsemők figyelmének és *érzelmi állapotának* szabályozásában fontos szerepet játszanak. (Rock, Trainor, Addison, 1990)

Az előbbieken említett megfigyelések során az is bebizonyosodott, hogy altatódalok hallgatásakor a csecsemők *magukra összpontosították figyelmüket* és *több hangot adtak ki*, mint pl. más dallamok — akár más személyesen előadott dalok — hallgatásakor.



Érdekes az is, hogy a *szülők* általában igen *jellegzetes módon énekelnek* csecsemőikhez. A gyakran ún. *csecsemő irányította éneklésnek* is nevezett éneklési stílust többek között a magas hangok, a lassú tempó és a rendkívül kifejező, artikulált éneklés jellemzi. Az altatódalok és gyermekdalok gyermek által irányította „változatai” egyaránt magasabb hangon, jóval erőteljesebb hangsúlyokkal és a frázisok közötti hosszabb szünetekkel szólnak meg többségükben, mint a nem gyermek által irányított verziók.

Vizsgálatok igazolták tehát, hogy a csecsemők jelenléte, a velük való személyes kommunikáció lehetősége *jellegzetes éneklési stílusra* készíti a szülőket/gondozókat. (Trehub és kollégái, 1997, illetve Trainor, Clark... 1997).

Az anya *etnikai háttere*, a repertoár-ismeret és az *énekléssel kapcsolatos önbizalom* ugyancsak hatással van arra, amikor a felnőtt gyermeknek énekel! (Ilari, 2002)

A szülők kiemelten, fontos szerepet játszanak csecsemőjük zenei érzékének megalapozásában. Ennélfogva a születés előtti és születés utáni koragyerekkori énekhez/zenéhez kapcsolódó szituációk biztosítása, **zenei programok** szervezése felbecsülhetetlen nevelési szereppel bírhat. Ezen programok — pl. baba-mama csoportok szervezésében — mondókák, gyermekdalok, zenei játékok *együttes tanulását* célozzák, célozhatják. Bátorítanunk kell a szülőket az együttes éneklésre, mozgásra.

Mindez segítheti a szülőket/gondozókat abban is, hogy mit/mikor válaszszanak; továbbá, hogy pozitív érzéseket tápláljanak saját hangjukkal/énekhangjukkal kapcsolatban és többet énekeljenek csecsemőjüknek.

Pszichológusok, pedagógusok véleménye szerint az ének, a zene fontos szerepet játszhat a szülők és kicsinyek között érzelmi kommunikációban és kötődésben. A szülői éneklés, a hozzá kapcsolódó ringatás (v. más együttes mozgás) bizonyítottan a nevelés korai formája (Papousek, 1996).

Azáltal, hogy a szülőket újonnan megtanult és régi kedvelt dalok éneklésére bátorítjuk, segítséget nyújthatunk a szülőnek/gondozónak abban is, hogy fokozatosan felfedezzék és felépítsék saját repertoárjukat.

## II.

Zenepedagógusként három évtizede foglalkozom 2–7 éves korú gyermekekkel. Az utóbbi években érdeklődésem a 2–4 éves korú gyermekek és szüleik, gondozók körében vezetett zenei foglalkozások felé fordult. Az ún. anyás csoportokkal heti két alkalommal foglalkozom (30–30 perc). Ölbeli játékokat tanul felnőtt és gyermek, együtt elsajátítva egyben a ritmikus és dallamos beszéd lehetőségét, technikáját — átélve a személyes ráhatás varázsát és az együttjátszás örömét.

Közösen sajátítják el a verbális és non-verbális kommunikáció útjait, lehetőségeit, gyakorlati megnyilvánulásait — mindezt énekes szituációk közben.

A gyermekek **zenei fejlődése** szempontjából hasznosak ezek az alkalmak, hiszen igen fogékony korban vannak. Ez az időszak a beszéd — anyanyelv — elsajátításának korszaka is egyben.

Az anyák/gondozók oldaláról vizsgálva a foglalkozások hasznosságát, ugyancsak jelentősnek tartom a rendszeres énekes együttléteket, hiszen ezeknek a felnőtteknek jelentős százaléka — saját gyerekkorára visszatekintve — kevésbé ismeri a magyar népi gyermekdalokat és mondókákat, azok játékát.

Kezdeményezésemre 2003-ban **kérdőíves** vizsgálat indult, két helyszínen.

A vizsgálat célja kettős:

- annak kívántam utánajárni, hogy napjainkban, hazánkban az anyák/leendő anyák/gondozók a családban mennyire tájékozottak az énekes modell szerepéről, jelentőségéről; a születés előtti és utáni zenei ráhatások személyiségformáló hatását illetően;
- célom volt továbbá megvizsgálni, hogy a modernizáció és az életmódbeli változások mellett él-e még a tradíció: énekelnek-e — mit énekelnek — a mamák gyermekeiknek és zenehallgatáskor milyen zenei műfaj, illetve stílus a leggyakoribb?

*Mintavételkor* két budapesti intézményre esett a választás és 80 kérdőív került szülők/gondozók kezébe.

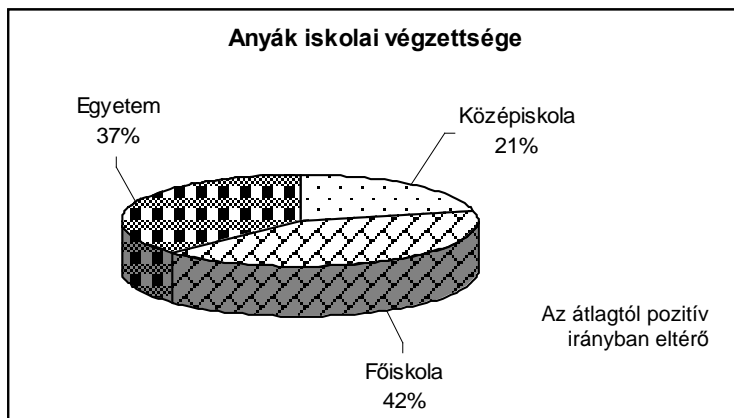
*Hatvan kérdés* megválaszolására nyílt mód. A kérdőívek adatainak, tanulságainak feldolgozása megtörtént ugyan, de a vizsgálat egészét tekintve *nem lehet teljes értékű* ezen beszámoló, mert a többirányú *vizsgálódás tovább folytatódik* a következő évben. Az összehasonlító vizsgálatok, a két intéz-

ménnytípusból beérkező kérdőívek összevető értékelése még *folyamatban van*.

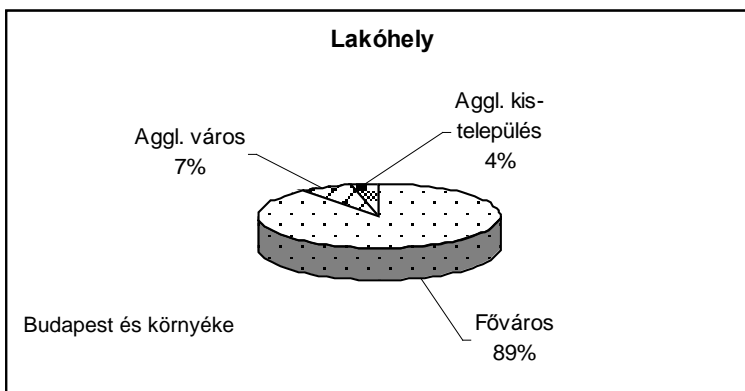
## Tájékoztató jellegű adatok az eddig feldolgozott anyagból

A kérdőíves vizsgálatban résztvevők **szakmai képzettségüket, iskolai végzettségüket** tekintve a társadalmi átlagtól pozitív irányban eltérőnek bizonyultak (1/a. diagram). Megjegyzendő, hogy mintavételkor Budapest két kerületére esett a választás: a két intézmény (Művelődési Központ, ill. bölcsőde-óvoda komplexum) egyike a budai, másik pedig a pesti oldalon található (1/b. diagram). A felmérésben résztvevő családok gyermekei a fent említett körzetben vesznek részt intézményes keretek között megvalósuló nevelési programokban → 6 hónapos kortól 4–6 éves korig. Többségük kétgyermekes családban él.

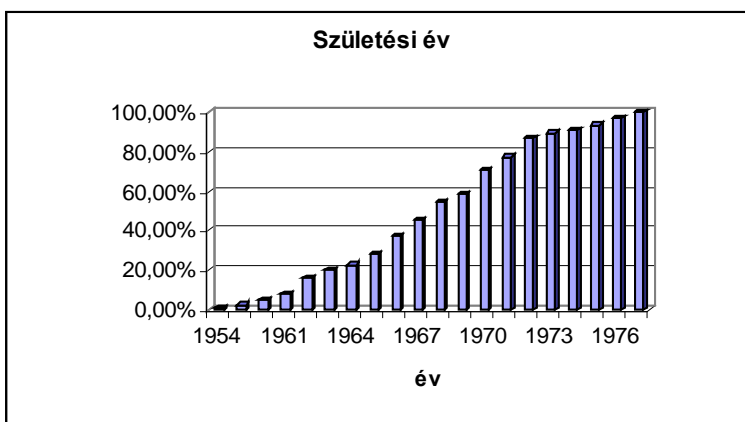
## A 2003-ban gyűjtött adatok statisztikai eloszlása



1/a. diagram



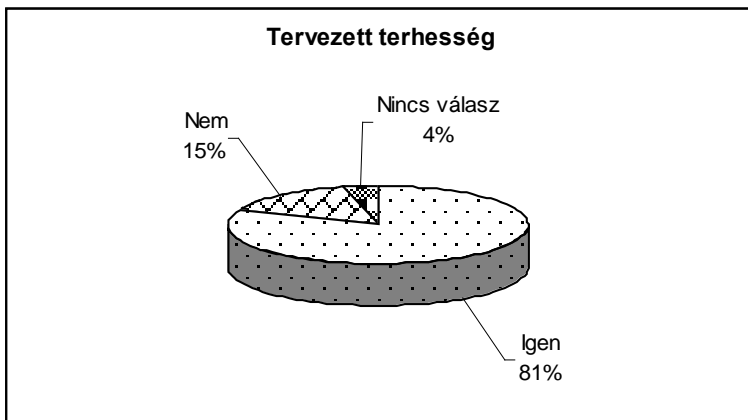
1/b. diagram



2. diagram: Anya/szülő mintájának kor szerinti megoszlása

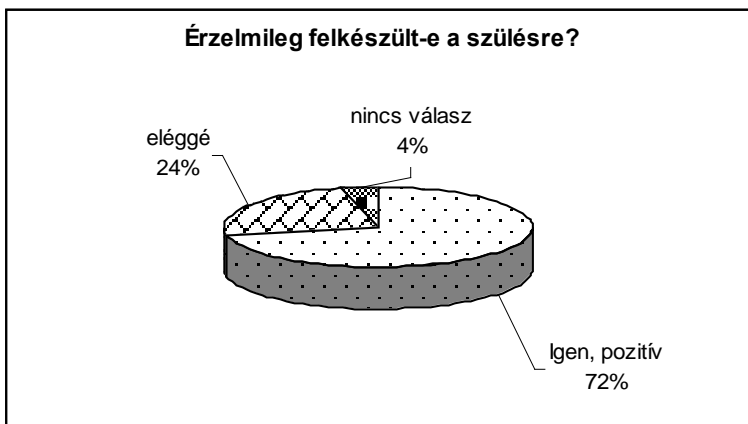
Az adatok vizsgálatakor megállapítható, hogy a vizsgált személyek többsége 24 és 47 év közötti: átlag életkor 30 év, illetve a legtöbb az ún. „harmincas” mama (2. diagram).

Arra a kérdésre, hogy **tervezték-e, kívánták-e a szülők a terhességet**, 81%-ban kaptunk igenlő választ (lásd 3/a. diagram).



3/a. diagram

A terhességhez való érzelmi viszonyulásra is kíváncsiak voltunk; nevezetesen arra, hogy a mamák utólag úgy ítélik-e meg terhességük időszakát, hogy arra, illetve a születendő baba fogadására **érzelmileg felkészültek** voltak-e? A válaszok nagy százalékban pozitívnak bizonyultak (lásd 3/b. diagram).

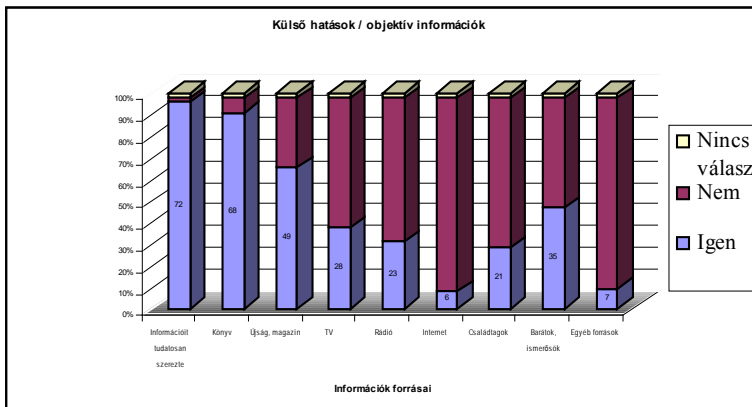


3/b. diagram

Arra a kérdésre, hogy hogyan, milyen információs bázis segítségével *készült/érdeklődött* a magzati fejlődés szakaszai iránt, a 4. diagram alapján

megállapítható, hogy a megkérdezettek 70%-a tudatosan szerzett információkat.

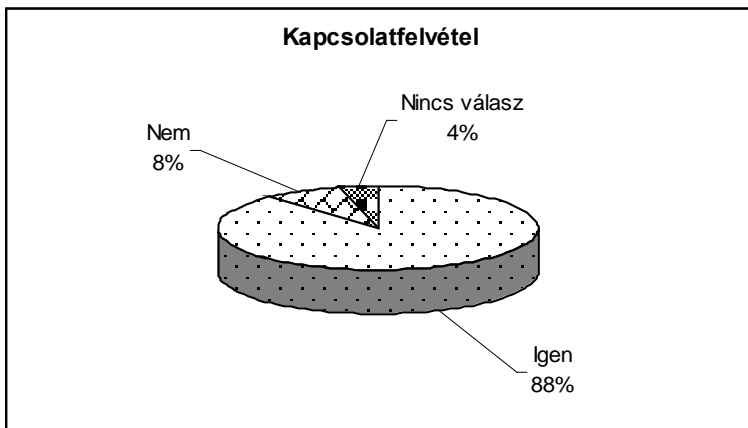
68% könyv, 49% magazinok írásai alapján is. Meglepő, hogy mindössze 6% jutott Internet révén elérhető információkhoz.



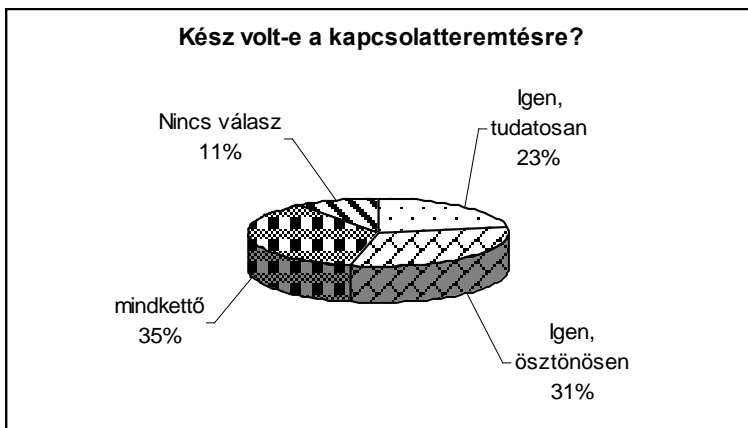
4. diagram

## Kapcsolat anya és a magzat között — korai kapcsolatteremtés

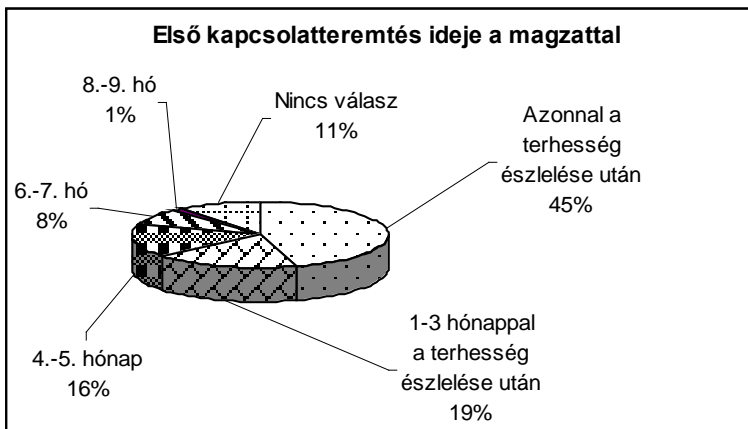
Az alábbi (5/a., 5/b., 5/c) diagramok tanulságai alapján elmondható, hogy a kismamák mintegy 23%-a tudatosan, 31% pedig ösztönösen (35% mindkettőt megjelölte) kész volt a magzattal való korai kapcsolatteremtésre. Például érintés, beszélgetés, simogatás, relaxáció/befelé figyelés, felkészítő tanfolyamok, terhes torna, szakkönyvek, videofilmek... tanulmányozása kapcsán, illetve a fent megnevezett tevékenységek révén.



5/a. diagram: Eszébe jutott-e a magzattal való kapcsolatteremtés?



5/b. diagram



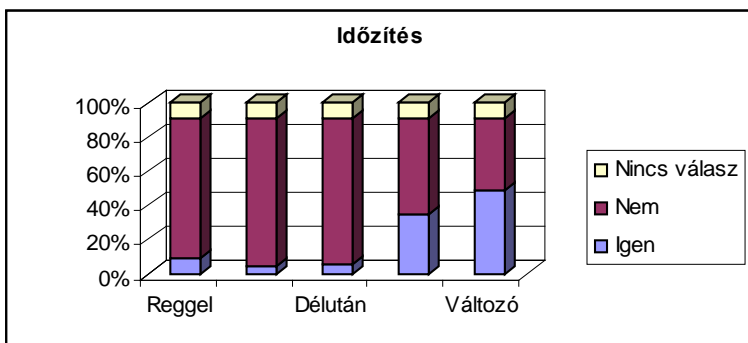
5/c. diagram

Emlékezetük szerint — mintegy 45% — a terhesség észlelése után közvetlenül, 19% a várandós korszak 1–3 hónapja során, 24% pedig az 1–2 trimeszter közötti időszakban lépett kapcsolatba méhen belül fejlődő gyermekével az előbbieken felsorolt kapcsolatteremtések valamelyike révén.

### **Időzítés, gyakoriság**

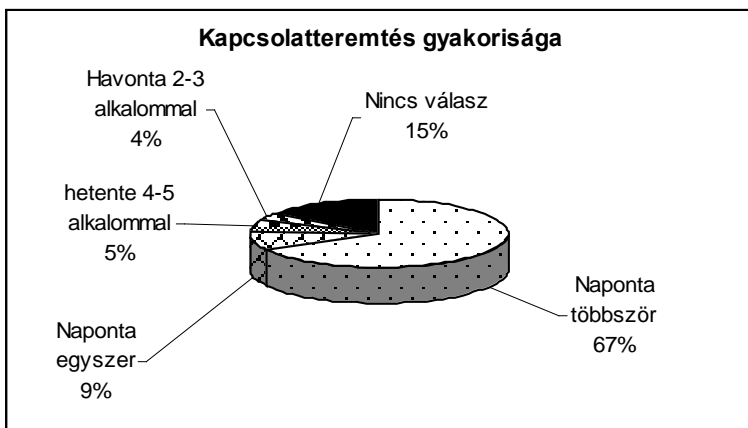
A mamák többsége a magzat jelzései, viszontreagálásai alapján, illetve azokhoz alkalmazkodva naponta többször is időt szakított a kapcsolatfelvételre. Ez különböző napszakokban történt. Az esti és a változó időszakot megjelölő mamák arról is beszámoltak, hogy testvérgyerekek, illetve apa is társult ezekhez az alkalmakhoz (lásd 6/a. diagram).





6/a. diagram

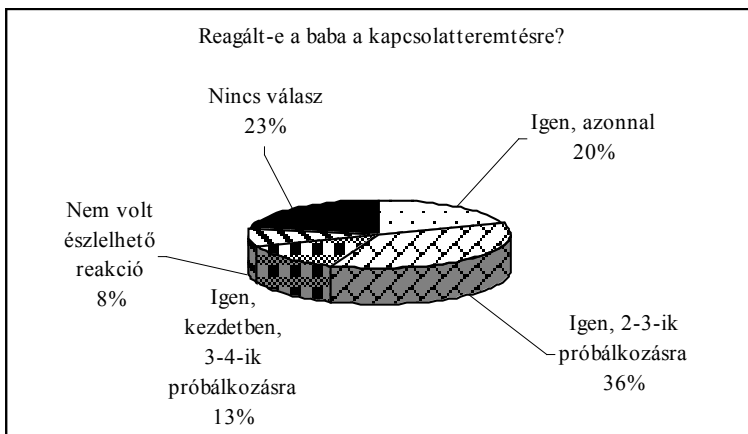
Legtöbben napi több alkalommal létesítettek tudatosan kapcsolatot magzatukkal. A megkérdezettek 50%-a arról is beszámolt, hogy általában nyugalmi időszakban fordultak magzatuk felé, például délutáni pihenés során, étkezések után, vagy este, a házastárral együtt. Ez utóbbit 45%-uk említette.



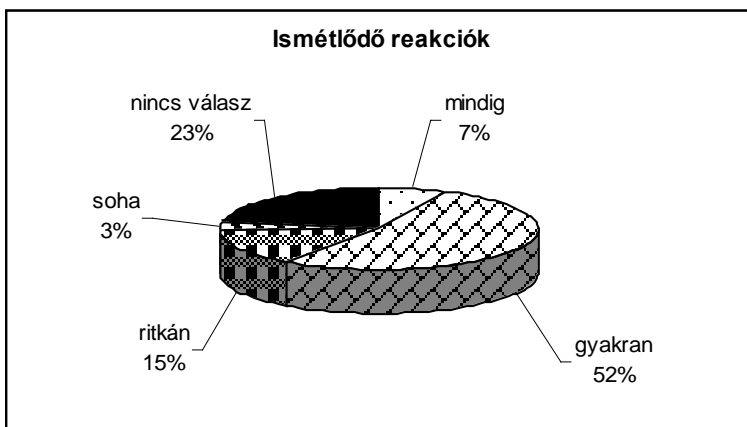
6/b. diagram

## Reakciók

A megkérdezettek 70%-a visszatérő és változó magzati reakciókra emlékszik. A babák stimulálása különböző módon történt a válaszok tanúsága szerint: simogatás, halk/lágy tónusú beszéd, zenehallgatás közben ringatózás... Érdeemes megemlíteni, hogy a mamák közül a megkérdezettek 20%-a, akik kapcsolatfejlesztő programban vettek részt (mama–baba), a terhestornák és relaxációs gyakorlatok közbeni gyakori, illetve azonnali magzati reakciókról számoltak be. A megkérdezettek 10%-a — aktív kórustagként — ugyancsak gyakori, ritmikusan ismétlődő magzati reakciókat érzékelt (lásd 7/a., 7/b diagram). Mintegy 50%-ban arról is nyilatkoztak, hogy a baba reakcióinak időtartama is nőtt a terhesség előrehaladtával.

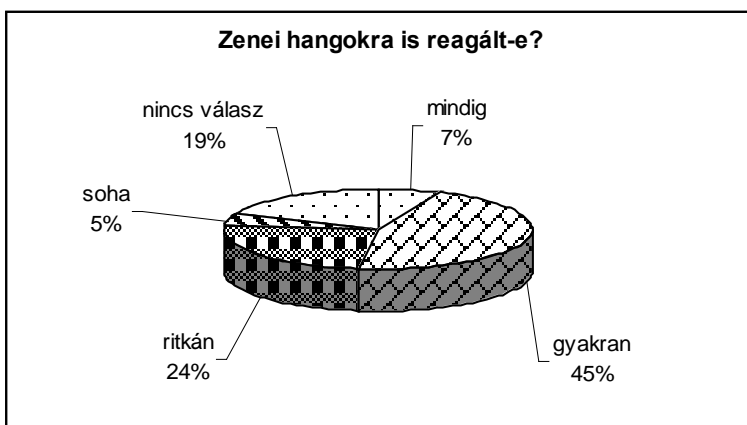


7/a. diagram



7/b. diagram

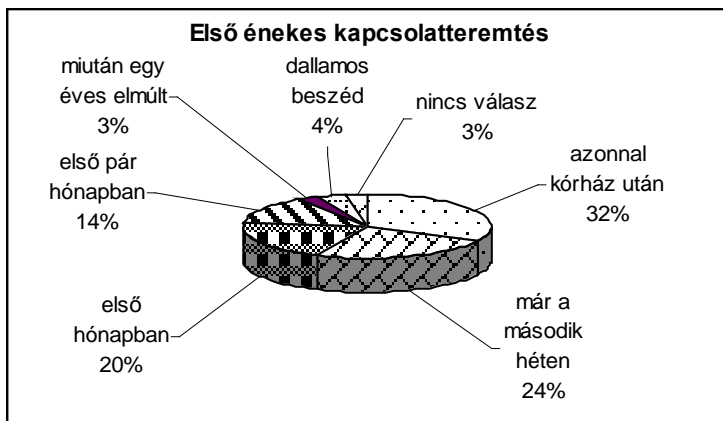
A megkérdezettek 45%-a úgy emlékszik, hogy különösen élő koncert alkalmával — erős, például zenekari hanghatásokra, illetve zene és aktív mozgás együttes jelenlétekor, vagy a mama által is kedvelt zeneművek esetében — erőteljesen reagált a magzat (7/c. diagram).



7/c. diagram

## A gyermek születése után...

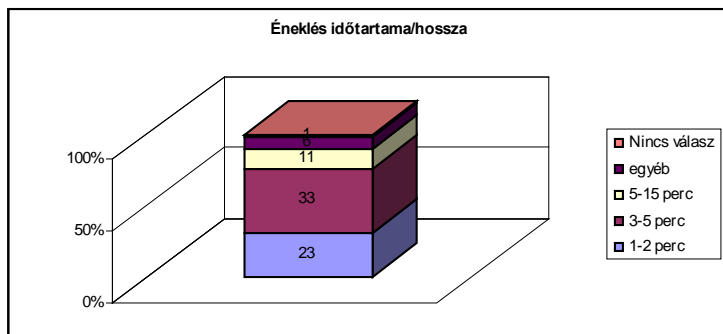
Rákérdeztünk a szülés utáni első énekes kapcsolatteremtés idejére is. A 8. diagram erről nyújt információt.



8. diagram

32% jelezte, hogy a kórházból való hazatérés után, de többségük (44%) már az első hónapban, vagy az első néhány hónapban (14%) gyakran énekelt gyermekének.

## Énekes periódusok



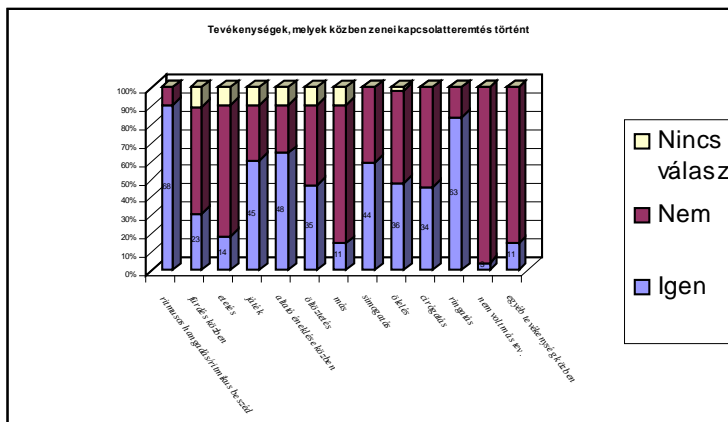
9. diagram

A mamák többsége 3–5 percnyi énekes tevékenységről számolt be. Néhányan jelezték, hogy gyerekük a mondókázást, verselést inkább előnyben részesítette. Megjegyzendő, hogy ezek a mamák úgy nyilatkoztak, hogy énekhangjuk nem megfelelő, vagy „nem tudok énekelni” megjegyzéssel is éltek néhány esetben. Szinte mindannyian jelezték, hogy a gyerek igényének, elvárásainak megfelelően próbálták megvalósítani a fenti alkalmakat. Az általuk teremtett spontán énekes szituációkra ösztönösen is újra vissza-visszatértek.



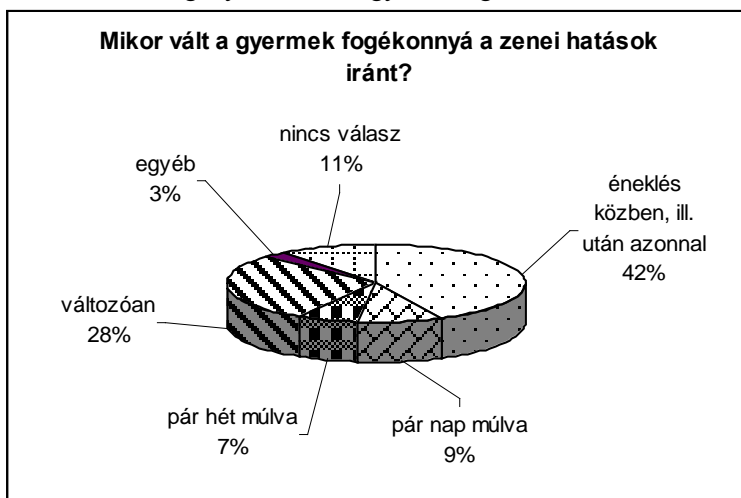
10. diagram

Érdekes tanulsága a fenti diagramnak, hogy a megkérdezettek majd’ 70%-ban úgy nyilatkozott, hogy házastárs vagy másik gyermek is jelen volt és gyakran közösen is énekeltek. Többen arról is beszámoltak, milyen meglepő volt, hogy gyermekük más-más reakciókat adott a különböző hangszínek, illetve emberi hanghatások után, illetve közben. Azt is közölték néhányan, hogy ők maguk is más hangmagasságot és más hangszínt használtak, mint olyan esetekben, ha nem közvetlenül gyermeküknek énekeltek.

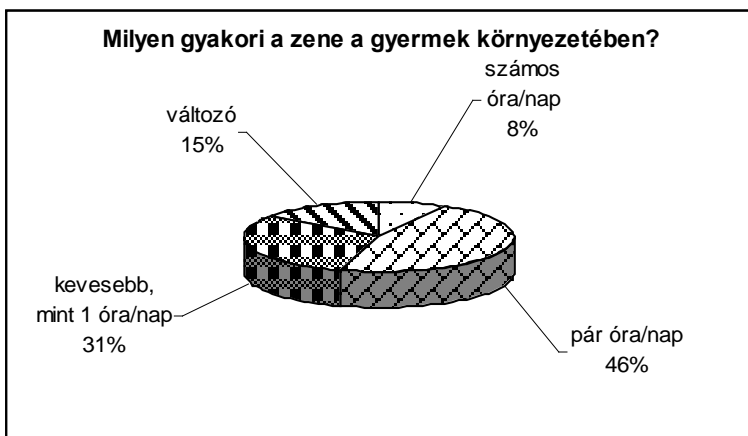


11. diagram

A fenti diagram feltérképezi, hogy mind a ritmikus beszéd, mind az altatók éneklése, és az ezekhez társuló ringatás, éneklés + simogatás, ölelés igen kedvelt a mamák körében. Feltűnő, hogy gondozási műveletek közben kevesebbet énekelnek — ösztönösen ráérezve arra a tényre, hogy nem helyes a gyermek figyelmét ilyen esetekben elvonni. Az éneklést kísérő, ahhoz kapcsolódó mozdulatok igénye is feltűnő gyakoriságot mutat.



12. diagram

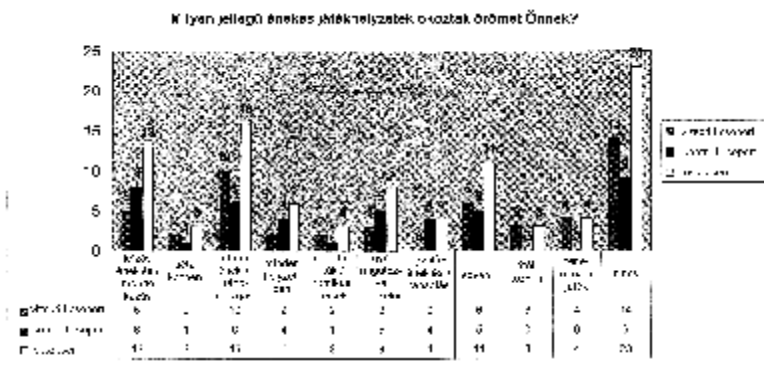


13. diagram

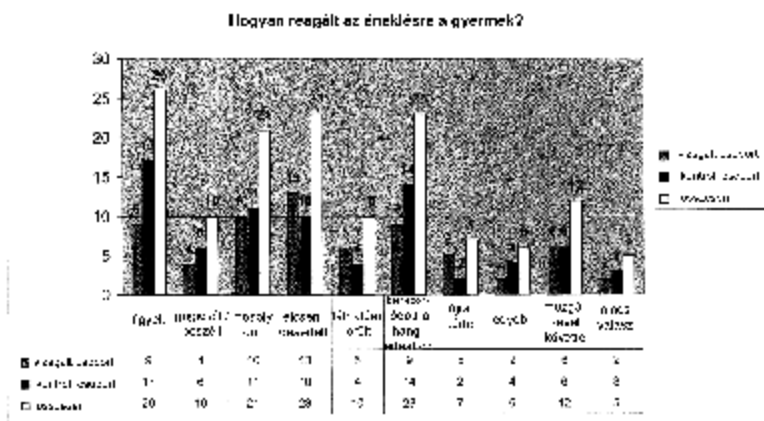
A 13. diagram értékelésekor meglepetéssel tapasztaltuk, hogy mintegy 46% igen hosszú időszakot jelölt meg arra nézve, hogy gyermekük környezetében milyen optimális hanglégbört alakítanak/alakítottak ki. Elgondolkodtató, hogy mind a rockzene, mind a jazz, mind a televízió zenei programjai és más zenés műsorok is helyet kaptak a felsorolásban. Úgynevezett „*gyermeknek szóló zeneműveket*” és előadóikat is megneveztek, például Ghymes együttes, Kaláka együttes, gyermekvers feldolgozások kapcsán.

A zenei hatások iránti fogékonyságot, az éneklést, mint a kommunikációt segítő és egyben kapcsolatteremtő „eszközt” nagy százalékban jótékony hatásúnak ítélték a megkérdezettek. Azt is felmérték, hogy az éneklésnek közvetlen és gyorsan lemérhető pozitív hatása volt a gyermekekre nézve.

Végezetül álljon itt két példa arra, hogy a jelenleg is folyó kérdőíves kiértékelések során az összehasonlító vizsgálatokból milyen érdekes adatokat emelhetünk ki (14., 15. diagram).



14. diagram



15. diagram

Mint az előbbieken már említésre került, a **vizsgált** (zenei foglalkozásokon szülővel együtt résztvevő csoport), valamint a **kontroll** csoport (akik kortárs gyermekcsoportban, szüleik nélkül legalább 4–5 órát töltöttek ún. normál intézményes nevelési keretek között) két budapesti kerület intézményéből kerültek a vizsgálat látókörébe. Minden bizonnyal a további vizsgálatok sok tanulsággal járnak pedagógusnak és szülőnek egyaránt.



## Bibliográfia

- Abrams, R. M., Griffiths, S. K., Huang, X., Sain, J., Langford, G. & Gerhardt, K. J. (1998) Fetal music perception: the role of sound transmission. *Music Perceptin*, 15, 307–317.
- Bagdy E.: (2002). Hangzás, mozgás, ritmus: a muzikalitás lelki szerveződésének méhen belüli gyökerei. In: Hang és lélek. Zenei nevelési konferencia Bp.
- Bagdy E. (2002). Úton a zene és az ember lelke felé... In: Hang és lélek. Zenei nevelési konferencia Bp.
- Cassidy, J. W. & Ditty, K. M. (1998). Presentation of aural stimuli to newborns and premature infants: An audiological perspective. *Journal of Music Therapy*, 35, 70–87.
- Cassidy J. W. & Ditty, K.M. (2001). Gender differences among newborns on a transient otoacoustic emissions test for hearing. *Journal of Music Therapy*, 38, 29–35.
- Caine, J. (1991). The effects of music on selected stress behaviors, weight, caloric and formula intake, and length of hospital stay of premature and low birth weight neonates in a NICU. *Journal of Music Therapy*, 28, 180–192.
- Chamberlain, D. B. (1988). The mind of the newborn: increasing evidence of competence. In: *Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine*. Eds.: Freybergh, P. F. Vogel, M. V. Parthenon, New York
- Chamberlain, D. B. (1996). Observations of behavior before birth: currens findings. In: *A Time to Be Born. Dream Publishing, Cracow*. Eds.: Freybergh P. F. — Janus L. — Klimek R. — Skolich E. W.
- Chen-Hafteck. L. (1997). Music and language development in early childhood: Integrating past research in two domains: *Early Child Development and Care*. 130. 85–97.
- DeCasper, A. J. & Fifer, W. (1980). Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices. *Science*, 208. 1174–1176.
- Dunham, P. J. (1990). Temporal structure of stimulation maintains infant attention. In: J. T. Enns (Ed.). *The development of attention: Research and theory*. North Holland: Elsevier, pp. 67–85.
- Fernald, A. (1989). Intonation and communicative intent is mothers' speech to infants: Is the melody the message? *Child Development*, 60. 1497–1510.
- Field, T. (1999). Music enhances sleep in preschool children. *Early Child Development and Care*, 150. 65–68.
- Gratier, M. (1999). Expressions of belonging: the effect of acculturation on the rhythm and harmony of mother-infant vocal interaction. *Musicae Scientiae Special Issue 1999–2000*, 93–122.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*. 27. 71–83.
- Hepper, P. G. (1991) An examination of fetal learning before and after birth (*Irish Journal of Psychology*, 12) p. 95–107.
- Hidas, Gy. (1999): Kommunikációs utak az anya-magzat kapcsolatanalízisben. Kézirat
- Hidas Gy., Raffai J., Vollner J. (2002) Lelki köldökszínór. Válasz Könyvkiadó Bp.
- Hooker D. (1985). The prenatal origins of behavior. 9. nd. Ed. Hafner, New York.
- Ilari, B., Polka, L. & Costa-Giomi, E. (2002, June). Infants' long-term memory for complex music. Paper presented at the 143 Meeting of the Acoustical Society of America. Pittsburgh, PA.
- Lamont, A. (2001, August). Infants' preferences for familiar and unfamiliar music: A socio-cultural study. Paper presented at the meeting of the Society for Music Perception and Cognition. Queens University: Kingston, Canada.
- Lecaunet, J. P.; Granierre-Defferre, C.; Jaquet, A.Y. & DeCasper, A.J. (2000) Fetal discrimination of low-pitches musical notes (*Developmental Psychobiology*, 36, 29–39)

- Moore, R. & Standley, J. M. (1996). Therapeutic effects of music and mother's voice on premature infants. *Pediatric Nursing*, 21. 509–514.
- Muir, D.W., Humphrey, D. E. & ... (1994) Pattern and space perception in young infants (Spatial Vision, 8, 141–165)
- Olds, C. (1985). The Fetus As a Person. *Birth Psychology Bulletin*, Vol. 6, No. 2. Fall
- Papousek, M. (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In I. Dellege and J. Sloboda (Eds.). *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*, pp. 88–112. New York: Oxford University Press.
- Papousek, M., Bornstein, M. H., Nuzzo, C., Papousek, H. & Symmes, D. (1991). Infant responses to prototypical melodic contours in parental speech. In: D. Muir & A. Slaer: *Infant Development*. Oxford: Blackwell Publishers, 261–268.
- Raffai J. Dr. (1999) Megfogantam, tehát vagyok. Párbeszéd a babával az anyaméhben. Útmutató Kiadó Bp.
- Robb, L. (1999). Emotional musicality in mother-infant vocal affect, and an acoustic study of post-natal depression. *Musicae Scientiae Special Issue 1999–2000*, 123–154.
- Rock, A.M.L., Trainor, L.J. & Addison, T.L. (1999). Distinctive messages in infant-directed lullabies and play songs. *Developmental Psychology*. 35. 527–534.
- Schellenberg, E. G. & Trehub, S. E. (1996). Natural musical intervals: Evidence from infant listeners. *Psychological Science*, 7. 272–277.
- Siddiqui, A. & Haegloff, B. (2000). Does maternal prenatal attachment predict postnatal mother-infant interaction? *Early Human Development*. 59. 13–25.
- Shetler, D. (1985). Prenatal Music Experiences. *Music Educators Journal*, 26–31.
- Snow, M. (1998). *Infant Development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Standley, J. M. & Madsen, C. K. (1990). Comparison of infant preferences and responses to auditory stimuli: music, mother, and other female voice. *Journal of Music Therapy*, 27. 54–97.
- Stern, D. N. (2000). Putting itme back into our considerations of infant experience: A microdiachronic view. *Infant mental health journal*, 21, 21–28.
- Thurman L., Chase, M. & Langness, A. P. (1987). Reaching the young child through music: is prenatal and infant music education possible? ISME Yearbook, Vol. XIV. Music Research
- Trainor, L. J., Clark, E.D., Huntley, A. & Adams, B.A. (1997) The acoustic basis of preferences for infant directed singing. *Infant Behavior and Development*, 20. 383–396.
- Trainor, L. J. & Heinmiller, B.M. (1998). The development of evaluative responses to music: Infants prefer to listen to consonance over dissonance. *Infant Behavior and Development*, 21. 77–88.
- Trehub, S. E. & Schellenberg, E. G. (1995). Music: its relevance to infants. In: R. Vasta (Ed.). *Annals of Child Development*, v. 11. London: Jessica Kingsley. PP 1–24.
- Trehub, S. E. & Trainor, L. J. (1993). Listening strategies in infancy: the roots of music and language development. In: S. McAdams & E. Bigand (Eds.). *Thinking in sound: the cognitive psychology of human audition*. Oxford: Oxford University Press, pp. 278–327.
- Trehub, S. E., Trainor, L. J. & Unyk, A. M. (1993). Music and speech processing in the first year of life. In: H. W. Reese (Ed.). *Advances in Child Development and Behavior* 24. New York: Academic Press, 1–35.
- Trehub, S. E., Unyk, A. M. & Trainor, I. J. (1993a). Maternal singing in cross-cultural perspective. *Infant Behavior and Development*. 16. 285–295.
- Trehub, S. E., Unyk, A. M., Kamenetsky, S. B., Hill, D. S., Trainor, L. J., Henderson, J. L. & Saraza, M. (1997). Mothers and fathers singing to infants. *Developmental Psychology*. 33. 500–507.
- Unyk, A. M., Trehub, S. E., Trainor, L. J. & Schellenberg, G. (1992). Lullabies and simplicity: a cross-cultural perspective. *Psychology of Music*, 20. 15–28.

- Vlismas, W. & Bowes, J. (1999). First-time mothers' use of music and movement with their young infants: The impact of a teaching program. *Early Child Development and Care*, 159, 43–51.
- Werner, L. A. & Vandenbos, G.R. (1993). Developmental psychoacoustics: What infants and children hear. *Hospital and Community Psychiatry*, 44, 624–626.
- Woodward, S. C., Guidozzi, F., Hofmeyr, G.J., Jong, P., Anthony, J. & Woods, D. (1992). Discoveries in the fetal and neonatal worlds of music ISME Yearbook, 58–66.
- Zentner, M. R. & Kagan, J. (1998). Infants' perception of consonance and dissonance in music. *Infant Behavior & Development*, 21, 483–492.

# ZENE ÉS EGÉSZSÉG

KATONA GÁBORNÉ

„Az ember, aki legbelül zenétlen  
S nem hat rá édes hangok egyezése,  
Az kész az árulásra, taktikára,  
S szelleme tompa, mint az éjszaka  
S érzelme komor, mint Erebus:  
Meg ne bízz benne. Hallgass a zenére.”

(Shakespeare: *A velencei kalmár*  
Vas István fordítása)

Az egészségvédelem napjainkban igen komoly figyelmet kap, különös tekintettel prevenciós jellegére.

Talán több szó esik róla fizikai vonatkozásban és jóval kevesebb mentális értelemben. A *lelki egészség* — jól tudjuk — számos későbbi testi betegség kialakulását előzheti meg, illetve azok gyógyulását segítheti. Az egészséges életmódra nevelést — amely egyre inkább az intézményes nevelés feladata lesz — *fizikai, mentális és szociális komplexitás*ban kell értelmezni.

A művészeti nevelés szerepének jelentőségét évszázadok óta felismerték és az igazán *jó* iskolákban alkalmazták is. Szomorú tény, hogy éppen akkor veszíti el fontosságát és kerül ki az oktatásból, amikor az *érzelmi intelligencia* jelentőségét már tudományosan is bizonyítják. Talán soha ennyire nem volt még szükség az érzelmi nevelésre, mint napjainkban!

A zene a harmónia, az ember egészségének, lelki egyensúlyának záloga, s gyógyításának legősibb eszköze. Valamilyen formában egész életünket betölti, át- és áthatja, tudatosan és külső, szándékunktól függetlenül megjelenő hangforrásként egyaránt. Jóllehet fontosságával már eddig is számos tanulmány, könyv foglalkozott, mégis úgy tűnik, napjainkban a leírt és bizonyított eredmények ellenére egyre inkább háttérbe szorul az emberek életében. Ez azért is igen szomorú, mert a közgondolkodás egyben a gyermekek fejlődésére is hatással van, amennyiben pl. a zenei nevelés a megérdemeltnél jóval kisebb jelentőséget kap, s ez az iskolai óraszámokra is hatással van.

Úgy tűnik, a társadalom, illetve a közoktatás egyre kevésbé tartja fontosnak a gyerekek zenei nevelését. Ha az iskolai költségvetést meg kell kurtítani, a zenei, művészeti képzés az első, amely ennek áldozatul esik. Elkedvetlenítő, hogy ezekre az alapvető készségekre, képességekre, amelyek oly fontosak az élet minőségének javítása szempontjából, általában mint ha-

szontalan ballasztra tekintenek a jelenkor oktatás-irányítói. Mivel a gyerekeket megfosztják az igazi zene élményétől, olyan tizenévesek válnak belőlük, akik fokozottan igyekeznek behozni addigi lemaradásukat, és hatalmas mennyiségű pszichikai energiát fektetnek a saját zenéjükbe, s ezáltal egy olyan szubkultúra foglyaivá válnak, amely nem sok lehetőséget kínál a tudat komplexebbé tételére.

A híres és sokat emlegetett kodályi gondolat (a zenei nevelést az anya születése előtt kilenc hónappal kell kezdeni<sup>1</sup>) immár tudományosan is bizonyítást nyert. A legutóbbi évtizedek során a magzati korról kapott objektív adatok, konkrét tények forradalmian új felismerésekhez vezették el a szakembereket.

A méhen belüli mozgás ritmikájának periodicitása meghatározó szerepet játszik a magzat életében és alapja az egészséges fejlődésnek, magának a későbbi testi-lelki egészségségnek.

„Bizonyítékok vannak arra, hogy a magzati izomtónusért felelős egyensúly-érzékelő rendszerrel szoros összhangban működik az elemi hallási érzékelés, az anyai szervezet méhúri hangjainak akusztikus regisztrálása. A mozgás alapját képező izomtónus és a hangzás tehát méhen belüli ikertestvérek. Ezek egyben arra is felhívják a figyelmet, hogy a zeneiség alapjai a hallás, a mozgásossággal és a mozgásérzékeléssel (kinesztézissel) együtt méhen belüli hozományok. A zenei melódia, hangmagasság, szünetek, intenzitás, valamint a beszélt nyelv prozódikus tulajdonságai (mint pl. a hangsúly), mind jobb agyféltekéhez kötött funkciók, idegrendszeri imprintingekben lenyomalt korai szerzeményeink”.<sup>2</sup>

Az érzékszervek kiépülése és fejlődése teszi lehetővé az érzékenységet (emóciókat) a méhen belüli fejlődésben. A fülek és a hallás (auditív szervrendszer), a bőr és a tapintás/érintés (taktilis rendszer), az egyensúlyérzékelés szervrendszere (vesztibuláris rendszer) a méhen belüli és kívüli ingereket közvetítik.

Az auditív (hallási) rendszer az 5-6. magzati hónaptól létezik, a magzat az édesanya hasán át kapott vibrációs-akusztikus ingerekre már a 24. héttől reagál.

---

<sup>1</sup> Kodály Zoltán: Visszatekintés I. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok; közreadja Bónis Ferenc. Zeneműkiadó Vállalat, Bp. 1964. 304. p.

<sup>2</sup> Bagdy Emőke: Hangzás, mozgás, ritmus: a muzikalitás lelki szerveződésének méhen belüli gyökerei — „Hang és lélek” zenei nevelési konferencia, 2002. Budapest. 44. o.

A magzattal való minél korábbi kapcsolatfelvétel, az édesanya hanglejtése, a beszéd és az éneklés bizonyítottan meghatározó szereppel bír az érzelmi kötődés, a *biztonságérzet* megteremtésében.

A magzat számára az őt anyaméhén belül érő akusztikus hatások erős hangeffektus esetén bántóak is lehetnek. A magas decibelszám, egy váratlan hanghatás az intrauterin állapotot is befolyásolja. „Ha magzati ultrahangvizsgálat alatt autódudát szólaltattak meg, a babák egyharmadánál már a terhességi féldő előtt félelmi reakciók mutatkoztak, noha az anya nem reagált ijedelemmel.”<sup>3</sup>

Újszülött korban nyugtató hatású az anyai szívhang észlelése. A rögtön mellre tett baba a szülési stresszt követően újra azt a ritmust hallja, amelyre a méhen belüli életéből emlékszik, légzése egyenletesebb lesz és abbahagyja a sírást. Koraszülött csecsemők is gyorsabban fejlődnek az inkubátorban magról hallott anyai szívhang segítségével. A megfigyelések szerint az ének-, zene-stimuláció az idegsejtek közti kapcsolatok gyorsabb kifejlődését segítik elő. A mozgásfejlődés stációit a hangokra történő spontán figyelemmel lehet segíteni. A baba fejének kereső mozgásával igyekszik a hangok forrását megtalálni. Alig találni olyan gyereket, akit ne lehetne zenével aktivitásra serkenteni.

A méhen belül fejlődő babáknak mesélő, éneklő édesanya elérheti, hogy gyermekének hallási érzékenysége növekedjék, és beszédfejlődése felgyorsuljon. Ezek a foglalkozások az érzelmi fejlődést is segítik, a zenével, énekel „táplált” kisbabák általában kiegyensúlyozottabbak, mint társaik.

A különböző hangok — elsősorban zörejek — fontosak a kisgyermeknek, hiszen általuk ismerkedik a külvilággal. A zörejek, illetve a ritmikusan ismétlődő hangjelenségek azért is fontosak a gyermek egészséges fejlődésében, mivel általuk információt szerez az őt körülvevő világról.

Az újszülött számára elsősorban az édesanya hangja jelent emocionális biztonságot, az a hang, amelyet méhen belül is hallott. A szülés után mellre tett baba az édesanya már korábban intrauterin élményként átélt szívritmusát is érzékeli, s ez által könnyebben megnyugszik.

Az anya-gyermek kapcsolat korai szakasza rendkívül szoros testi kapcsolatot igényel. A szeretet-élmény kialakulása is ehhez az időszakhoz kötődik. A gyakran ölbe vett, ringatott csecsemők hamarabb nyugszanak meg, miközben örömeiket lelik az emberi hangban. A *ringatás* nemcsak a gyermek

---

<sup>3</sup> Bagdy, 47. o.

ritmusérzékét (amelyre később igen nagy szüksége lesz!) fejleszti, hanem idegrendszerét, vestibuláris rendszerét is.

Az utóbbi időben számos tanulmányban olvashatunk a kisgyermekek érintés iránti igényéről (amit ősanyáink ösztönösen tudtak!), a fizikai kapcsolatteremtés szeretet-nyelvének mással nem pótolható szerepéről. Érzelmileg egészségesebbek azok a gyerekek, akiket sokat tartanak ölbén, gyakran ölelgetnek és puszipatnak, mint azok, akiket ilyenformán elhanyagolnak.

## **Bölcshódás korú gyerekek**

A bölcshódai zenei nevelés tovább segíti a kisgyermek érzelmi fejlődését, a zenei hallás, éneklési, illetve beszédképesség alakulását és meghatározó a gyermek egészséges fejlődésében. Az énekelgető gondozónő derűs és kiegyensúlyozott, hiszen idegesen, fáradtan nem lehet énekelni. Az éneklés a gyermekre kedvezően hat, nyugalmat és örömet jelent, és a közös játék megerősíti bensőséges kapcsolatát a gondozónővel. A mondókák, énekes játékok állandó ismételtetése örömforrás, amely a gyermek biztonságérzetét növeli. A játék, nevetés, tréfa átélése a kicsik számára egyfajta „lelki vitamint” jelent, amely a személyiségfejlődéshez nélkülözhetetlen.

A gyermekkor legjellemzőbb tevékenysége, a játék, a gyermek fejlődésében nélkülözhetetlen és sokáig a gyermek önkifejezésének legfontosabb eszköze. A játszó gyermek általában derűs, ellazult, tevékenységét az átélésnek, az önmagáért való cselekvésnek az öröme, a feszültség csökkenésének a megkönnyebbülés-élménye jellemzi. A gyermeki játék örömforrásai — a funkciógyakorlás és az utánzás, a mozgásritmus, az illúzió stb. — az érésnek, a fejlődésnek, a gyermek érdeklődésének és tevékenységének a feszültségeit vezetik le: a játékot jellemző öröm a feszültségcsökkentés élménye.

A magukban dúdolgató, halandszázó gyerekek viselkedésükkel azt bizonyítják, hogy nyugodt, jó légkörben élnek, biztonságban érzik magukat, kiegyensúlyozottak.

A bölcshódában a kisgyerekek egymással is szívesen „beszélgetnek”: egyikük gurgulázik, a társa pedig hasonló hanglejtéssel válaszol neki. Ezt ismételtetik, és ez a játék örömet okoz nekik.

## **Az óvodás életkor**

Az óvodai nevelés során kiemelt szerepet kap a gyermekek személyiségformálása, azon belül az *érzelmi nevelés*. Ebben fokozott jelentőségű a ki-

egyensúlyozott óvónő, akinek személye a gyerekek érzelmi biztonságérzetét is alakíthatja.

Az érzelmi indíttatású utánpótlás segít a különféle nevelési helyzetek kialakulásában, az óvónővel való azonosulás, az óvodai környezet jó légköre, érzelmi stabilitása meghatározza a gyerekek mindennapjait, sőt ellensúlyozhatja az otthoni — esetleg negatív — élményeket.

Szerencsés a kisgyerek, ha olyan, a jó zenét szerető és művelő óvó néni-vel töltheti napjait, aki elalvás előtt dúdol neki, rajzolás közben énekel, a zenei foglalkozásokon előveszi kedvenc hangszerét és elegendő időt és figyelmet biztosít a közös énekes játékokra. Még soha nem láttam olyan kisgyereket, aki a zenére legalább rövid időre ne figyelt volna oda. Óriási lehetőség van az óvodapedagógus kezében: a zene varázsának megéreztetése, a gyermekek mindennapjait átható éneklésnek, mint a személyiség-fejlődéshez nélkülözhetetlen *örömforrásnak* megszerettetése olyan feladat, amelynek fontosságáról nem lehet eleget beszélni.

Az otthonról óvodába kerülő kisgyerekek számára megnyugtatóak azok a mondókák, dalok, amelyekhez ölbeli játékok tartoznak. Arcsimogató, ujjasdi, tenyeresdi, tapsoltató, láblóbáló, csiklandozó, höcögtető, lovagoltató, táncoltató — mennyi lehetőség a testi érintésre, a testközelség élményére! Az édesanyjától elválasztott kisóvodás biztonságérzetét, nyugalmát segíti a személyes kontaktus, amelyhez az óvónő kellemes hangja, nyugodt személyisége is hozzájárul.

Az énekes játékok, mondókák hangoztatása során a gyerekek az együttes játék, a testközelség *örömet*, illetve a hallás-látás-tapintás játékos *élményét* élik át. A zene mint alapvető közvetítő közeg, segíti az *érzelmi stabilitás* kialakulását, a játék ritusa mint örömforrás megteremti a gyermek biztonságérzetét. A népi játékok nem csak lélektani szerepük miatt fontosak, hanem mert az éneklés és a mozgás a gyerekek fizikai fejlődését is segíti, megalapozza a jó testi kondíciót. A járás és beszéd játékos gyakorlása szorosan összefügg az első hét életév mind a két agyféltekét harmonikusan fejlesztő nevelési feladataival.

A kisgyermek életében szinte állandóan észrevehető a zene jelenléte, megfigyelhető annak szerepe, személyiségfejlesztő hatása.

A manipuláció közben történő spontán éneklés, dúdolgatás általában harmonikus pszichés állapotot takar, jelzi a tevékenység feletti örömet, nyugalmat és biztonságot, a gyakorlott pedagógus számára információt nyújt a gyermek érzelmvilágáról, élményeiről, esetleges szorongásainak okáról. A



„kiéneklés” azokat a gondolatokat is közli, amelyeket a gyermek nem tud, vagy nem akar szavakban kifejezni.

A gyerekek társas-, mozgásos játéka a nevelési folyamat elszakíthatatlan részét képezik. A játékgigény a növekedésben lévő gyermek biológiai és szellemi szükséglete. A mozgásigény korlátozása agresszióhoz, depresszióhoz, gátlásossághoz és egyéb zavarokhoz vezethet.

## **Iskoláskor**

Az iskolába kerülő gyermek számára az új környezet, az idegen arcok, új és szokatlan elvárások, a tanórákon elvárt nyugodt viselkedés mind-mind komoly terhet jelent. Ebben a helyzetben kapaszkodó lehet a régi, ismerős szituációk átélése. A sok újdonság mellett a már ismert jelenségek fokozzák a kisiskolás biztonságérzetét. Micsoda öröm! „Ezt tanultuk az óvodában!” De jó újra játszani, a régi kedves élményeket felidézni!

A pedagógus kezében óriási lehetőség van: az első osztályos gyerekek különösen fogékonyak a szép zenére, elbűvölve figyelik a nekik éneklő tanító nénit, aki a dalok kifejező előadásával a gyermeki rácsodálkozás szép pillanatait teremtheti meg és az érdeklődés felkeltésével a gyermekeket utánzásra, vagyis a dalok, játékok megtanulására készítheti. Éneklésre természetesen a többi órán is sor kerülhet, frissítő hatása minden területen jótékonyan fog érvényesülni.

Az alsó tagozatos iskolai énekórákon fontos szerepet kapnak a korosztály életkori sajátosságának leginkább megfelelő mozgásos játékok. A növekedésben lévő gyerekek játékgigénye mind fizikai, mind érzelmi vonatkozásban óriási, ennek kielégítésére azonban kevés idő és lehetőség adódik, pedig ebben az életkorban a mozgásfejlesztésnek kiemelten jelentős szerepe van.

A körben járás, tapsolás, dobantás, tánclépések fejlesztik a gyermekek ritmusérzékét, mozgáskoordinációját, a kismozgásokat, a fizikai aktivitást, a teljes testi fejlődést. Az egyes korosztályoknak szakmai szempontból is jól kiválasztott játékok olyan élményekhez juttatják a gyerekeket, amelyek napjainkban szinte teljesen hiányoznak az életükből, de amelyekre az egészséges személyiségfejlődéshez szükségük lenne.

Természetesen sokszor mindez terem- és helyfüggő, de ügyes szervezéssel megoldható, és nem szabad, hogy emiatt kimaradjon az órából, vagy akár az óráközi szünetekből, udvari szabad foglalkozásból. Hadd írjam ide személyes élményeimet: idős rokonaim beszélgetése közben a gyermekkori közös játékok felidézésére s a régi élmények emlegetésére került sor, egy nép-

rajzos is bizonyára örömmel hallotta volna a közel hatvan év távlatából is pontos dallamokat és szövegeket. A mai gyerekeknek, akik otthonról már nem kapnak efféle „hozományt”, vajon lesz-e mire visszaemlékezniük?

**Éneklés.** Igen rossz felé megy a világ, ha azt az ősi, *minden emberben meglévő* ösztönös késztetést, amit az éneklés, muzsikálás jelent, elnyomja és degradálja. Lassan már az alsó tagozaton is „ciki” énekelni!

Az éneklés közvetlenül segíti a testfunkciókat, hatásmechanizmusa jóval összetettebb, mint gondolnánk. Éneklés közben optimális esetben az ún. „mélylégzést” használjuk, amely nem csak az ének-, illetve beszédhang kialakításában fontos, hanem a mindennapi életfunkciókhoz is nélkülözhetetlen. A hangadásban részt vevő szervek használata az egész szervezetet befolyásolja, a helyes fiziológiás légzés közben annak hatékony működését is nagymértékben segíti. A teljes vitálkapacitás kihasználása folyamán az agy oxigénellátása is erőteljesen megnő. Közismertek Kokas Klára antropometriai vizsgálatainak eredményei, amelyek az énekes-ritmikus képzés légzőfunkció-javító szerepét igazolták.

Kodály így ír erről: „Az ének felszabadít, bátorít, gátlásokból, félénkségből kigyógyít, koncentrál, testi-lelki diszpozíciót javít, munkára kedvet csínál, alkalmasabbá tesz, figyelemre, fegyelemre szoktat...”<sup>4</sup>

A muzsikáló ember szinte megelégedik a világról, miközben zenél. Az aktív tevékenység folyamán a létrehozott hangzás élménye összekapcsolódik az alkotás örömeivel, kialakul egy olyan önfeledt állapot, amikor csakis a cselekvésre koncentrálunk, s kerülünk ezáltal harmonikusabb lelkiállapotba. A zenével ismerkedő gyermek számára a hangzások reprodukálása mindenekelelt működési élmény, illetve örömet okozó tevékenység. Ezt az élményt élük át a gyerekek, amikor hangszert vesznek a kezükbe és megszólaltatják. Az iskolai énekórákon a ritmushangszerek használatával a gyerekek ősi zajkeltő ösztönének kielégítése mellett az alkotás örömét és a művészeti tevékenységben való aktív részvétel élményét is biztosítjuk. Bármennyire kezdetleges is zenei szempontból az előadott darab, az önkifejezés és a kreativitás fejlesztését egyaránt lehetővé teszi, a „valamit létrehoztam” élmény pedig pozitív hatással van a teljes személyiségre.

A zenei nevelés egyik feladata a zenehallgatási szokások megalapozása is, amely a technika fejlődésével az iskolai nevelésben is egyre nagyobb teret kap. A pedagógus, illetve az iskola felelőssége, hogy a gyerekeket olyan igé-

---

<sup>4</sup> Kodály Zoltán: Visszatekintés I. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok; közreadja Bónis Ferenc. Zeneműkiadó Vállalat, Bp. 1964. 246. p.

nyes és jó zenékkal megismertesse, amelyek az egyébként őket körülvevő zajos és rendezetlen hangi környezet ellensúlyozására alkalmasak, érdeklődésüket felkeltse, és valódi élményt nyújtson.

A zenehallgatás kezdetben elsősorban érzékszervi élmény. Az ember a hangoknak azon tulajdonságaira reagál, amelyek idegrendszerébe valószínűleg genetikusan kódolt fizikai reakciókat váltanak ki. A zene hatása élettani szempontból is sokféle. Izomellazulást, az érfal kitágulását, egyenletes, lassú szívverést, így a vérnyomás csökkenését is képes kiváltani. Mászor az izmok megfeszülését, a légzés és a szívritmus felgyorsulását, a vérnyomás emelkedését okozza.

Minél kisebb a gyerek, annál fontosabb számára az élő előadás. Az „itt és most” megszülető muzsika varázsa legalább néhány pillanatra minden gyereket elbűvöl. Az élő előadásnál a gyermek a hang forrását is láthatja, ami jobban leköti figyelmét, mintha ún. gépi zenét hallgatna. Az előadó és hallgató közötti kontaktus lehetőségének megcsillanása csodálatos, gyakran örökre emlékezetes pillanat marad.

A **játék** és a **mozgás** szerepe a gyerekkorban kiemelt fontosságú, komplexitásuk áttételes hatása a teljes személyiséget formálja. Egyre többet tudunk a gyermekjátékok képesség- és készségfejlesztő szerepéről, s a tanúlással való konkrét összefüggéseiről is.

A tanulási zavarok, amelyek az iskolai eredményekben jelentkeznek, illetve a későbbi teljesítményekben is megnyilvánulhatnak, a teljes személyiség fejlődésére is hatással lehetnek. A tanulási zavarok korrigálását hatékonyan segítik a minél korábban megkezdett fejlesztő foglalkozások, amelyek között igen jelentős helyet foglal el a *zenei eszközök* bevonásával és megfelelő alkalmazásával történő fejlesztés.

A **zenei nevelés** képesség-, készség- és személyiségfejlesztő hatása régóta közsímt, még ha nem is kellőképpen hangsúlyozott. A zenepedagógia tapasztalatai, illetve a zenepszichológiai kutatások eredményei alapján valószínűnek látszik, hogy még sokkal több olyan, eddig kiaknázatlan lehetőséget is magában rejt, amelyről kevésbé van tudomásunk, vagy gyakorlati tapasztalatunk.

A gyereket körülvevő hangok világa azonban nem mindig csodálatos, olyan hangzásoknak is ki vannak téve, amelyek elől nem menekülhetnek és amelyek — sokszor mindenféle szándékosság vagy tudatosság nélkül — kimondottan *károsak* lehetnek számukra. A nagyvárosi gyerekek erősen megnövekedett zajszinten élnek mindennapjaikat, szinte már nem lehet úgy belépni egy üzletbe, hogy ne ordítson valami, otthon is egész nap szól a rádió és

újabbán az iskolai szünetekben (hadd érezze jól magát a gyerek!) a hangszórók ontják a legújabb slágereket. A kommunikáció, elmélyült figyelem vagy a pihenés szinte lehetetlen az állandó zajban. A csendet nagyjából el is felejtheti a gyerek, hacsak meg nem tanulja a *Csendkirály* című játékot. Az erős zajhatások mellett, hogy halláskárosodást okoznak, az idegrendszert is károsítják. Természetes jelenség, hogy váratlan zaj hatására megijedünk, megváltozik a légzés és a szív működés is. Az állandó zajban való tartózkodás pedig idegessé, nyugtalanná teszi az embert. A zaj szinte már egészségünk egyik fő ellensége, és számlájára számos betegség írható.

A kisgyerek számára a nem neki való hangok özöne fárasztó, nyugtalanná, nyűgössé válik. A hangos zene mellett mindenki hangosabban beszél, így tovább emelkedik a zajszint. A nagyobb gyerekek (persze a felnőttek is, tipikus pedagógusi probléma ez!) kénytelenek „túlbeszélni” az alapzajt, az állandó erőltetett igénybevétel miatt hangszalagjaik hamarabb elfáradnak és kialakul a rekedtség, vagy más hangképzőszervi diszfunkció.

Összefüggés van a zajos környezet és a gyerekek agresszivitása között is. Zajos környezetben hamarabb elfáradunk, megnő a reakcióidő, ingerlékenyebbé válunk az idegrendszer túlterhelése miatt. Igazolódott, hogy a zajhatások izgalmi állapotba hozzák a központi és a szimpatikus idegrendszert. Az egyre népszerűbbé váló walkman azért különösen veszélyes, mert a hallójáratba simuló fülhallgatókon át közvetlenül a dobhártyára zúdítja a hangos zenét, amely ily módon idegi típusú halláscsökkenést is okozhat.

A technika fejlődése lehetővé teszi az emberek számára, hogy bármikor hozzáférjenek a zenéhez. Az ún. konzervzene (CD, DVD, magnó, rádió) könnyen alapzajt növelő háttérzenévé válhat, ami szándékunktól függetlenül, alattomosan befolyásolja és károsítja egész testi, lelki és idegi szervezetünket.

*A falakon áthatoló, idegtépő modern zenék hatásmechanizmusa az ütőhangszerek kiemelt szerepében rejlik. A monoton dobeffektusok az ősi kultúrák extázisba ejtő varázslására emlékeztetnek, szinte kábító a hatásuk.*

Az agy kutatás és a pszichológiai vizsgálatok legújabb eredményei alapján azt feltételeznénk, hogy az oktatást irányító szakemberek ismerik azokat, és figyelembe veszik az iskolai tanórák szervezésekor is. A zenei nevelésnek egyenértékűnek kellene lennie az egyéb, ún. közismereti tárgyakkal a köztudatban is, de főleg azon szakemberek számára, akik a jövő nemzedékének testi-lelki egészségéért felelősek. Hogy egyelőre nem itt tartunk, mindenki tudja.

Végezetül álljon itt néhány, dr. Hámori József agykutató 2002-ben „Hang és lélek” címmel megrendezett konferencián elhangzott előadásának záró gondolatai közül:

„...az ének-zene, a muzikalitás épp olyan alapvető eleme a teljesebb emberi személyiség kialakulásának, mint a beszédhez, íráshoz köthető ’közismereti’ tárgyak — mint általában is az emberi beszéd. A jobb félteke kommunikációja, nyelve a muzsika, amelynek a születéskor kapott adottságokra alapozó kifejlesztése épp olyan fontos (lenne), mint a verbalitás, illetve más — matematikai stb. — képességek (jó-rossz) kialakítása. Ez pedig az iskolai oktatás milyenségétől függ: sajnos, a mai közoktatásból hiányzik, vagy csak nagyon érintőlegesen van jelen a jobb félteke képességeit is fejlesztő program, így az ének-zene oktatás. Pedig hogy erre milyen szükség van, szeretném a világ ma talán legjelentősebb közgazdász-bankárának, Alan Greenspannak, az U.S.A. ’Reserve’ Bank elnökének erre vonatkozó figyelemfelkeltő megjegyzéseit idézni, amelyet az oktatással kapcsolatban mondott egy előadásában:

’A modern gazdaság növekedése nagyon fontossá teszi az absztrakt gondolkodásra való képesség fejlesztését. Ehhez pedig elengedhetetlen — többek között — a zenére és művészetekre történő nevelés fokozottabb részvétele az iskolai munkában (...). A legtöbb nagy felfedezés, koncepció ugyanis csak ilyen, interdiszciplináris talajon jöhetett létre. Nem véletlen, hogy Mozart d-moll zongoraversenyének hallgatása szinte azonos élvezetet jelent egy nehéz matematikai probléma megoldásával. (...). A XXI. századi oktatásnak vigyáznia kell azért arra, hogy az egyébként szükséges technikai és természettudományi képzés mellett a művészetekre, muzikalításra való nevelés ne szoruljon háttérbe.’<sup>5</sup>

### Felhasznált irodalom:

- Bagdy Emőke: *Hangzás, mozgás, ritmus: a muzikalitás lelki szerveződésének méhen belüli gyökerei* — „Hang és lélek” zenei nevelési konferencia, 2002 Budapest, Magyar Zenei Tanács.
- Csikszentmihályi Mihály: *Flow — Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémia Kiadó, Budapest, 1997.
- Falvai Károly: *Huszonhét magyar népi játék*. Unió Lap- és Könyvkiadó Kereskedelmi Kft, 1995.
- Forrai Katalin: *Ének a bölcsődében*. Editio Musica Budapest, 1994.
- Hámori József: *Az emberi agy és a zene*. In: „Hang és lélek” zenei nevelési konferencia, 2002. Budapest, Magyar Zenei Tanács.
- Kodály Zoltán: *Visszatekintés I. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. Közreadja Bónis Ferenc. Zeneműkiadó Vállalat, Bp. 1964.

---

<sup>5</sup> Az emberi agy és a zene. In: „Hang és lélek” zenei nevelési konferencia, 2002. 42. o.

# HIPP, HOPP, HAJA HOPP, MERRE VAN A ZENE, HOP?

SZARKA JÚLIA

Az „Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának megzenésítése” (Nagyné, 1999) után a szerző most a (kín)rímek faragására vetemedik, szerencsére csak a címben megjelenő mondóka néhány szavának átalakításával. Fontosabb cél jelen írásunkkal az, hogy a fent jelzett tanulmányban kifejtett gondolatok, az Alapprogram — szinte minden területéből kiolvasható — zenei nevelése vajon hogyan jelent meg a *Helyi Óvodai Nevelési Programokban*, közismertebb nevükön a *HOPokban*.

Ezúton is köszönet illeti azon kutatási program szervezőit és a munkatárs-hallgatóimat (ELTE/TÓFK FP 36/98.), amely lehetővé tette, hogy az OKI adatbankjáról letölthető programokat olyan szemmel nézhessük át, vajon a zenei fejezetek (ha egyáltalán van!) adnak-e további erőt, ötleteket, játékokat a „megőrzésre-megújulásra” (Óvodai Nevelés, 1999).

A kutatás a tanulási folyamat módszertani és egyéb kérdések részbeni megválaszolására indult a „budai képzőben” (ELTE/TÓFK), és ennek keretében az óvodai zenei terület arra adott lehetőséget, hogy elemezhessük napjaink óvodai nevelésének „másságát” egy sajátos, a tevékenykedtetést előtérbe helyező szempont alapján. A kutatás (zene)pedagógiai programjának célja volt a Minősített Óvodai Programok és azok zenei részeinek elemzése a tevékenykedtetés szempontjából.

Nem szeretném fárasztani az olvasót a kutatás etikus leírásának részleteivel, de röviden vázolniom illik, hogy:

- az egyik hipotézis arra keresett igazolást, vajon a programok zenei részei — a hagyományos módszertani eljárások mellett — mennyire tartják fontosnak a tevékenykedtetésre épülő zenei nevelést;

- típusa szerint tantervi- vagy programértékelést, módszere alapján: dokumentumelemzést végeztünk eredeti és írásos dokumentumokon.

Az OKI adatbank listájáról letölthető programokat áttekintve, most annak a 10-nek a kiemelésére kerül sor, melyek múltja, az óvóképzésben is megjelenő gyökerei felhatalmaztak arra, ne rangsorolást és értékelést végezzünk, hanem — alfabetikus sorrendben — hosszabb-rövidebb elemzés tárgyává tegyük, hogy (a szerző tudomása szerint) az ország sok óvodája által ’egy-az

egyben', ill. 'helyi adaptációval' átvett programok milyen változást hoztak az óvodákban.

Mindezekből ***néhány fontos gondolat, a tervező-szervező munka és egy-egy játékötlet vastag, dőltbetűs kiemelésével szeretnénk felhívni a figyelmet a zenei nevelés jelentőségére*** a mindennapokban, és javasoljuk, hogy a leírt ötletekből mindenki olyant válasszon, amelyek a helyi viszonyoknak és egyéniségüknek is megfelel.

Előre is elnézést kérünk az olvasótól, ha a programok elemzése kapcsán gyakorta ismétlődő mondatokkal, talán már unos-untig emlegetett elvekkel találkozik, de az ezekben való hit és megerősödés is példája lehet zenei nevelésünk alapelveinek örökérvényűségére, ill. azok rugalmas kezelésének lehetőségére.

1. Az **Epochális rendszerű óvodai nevelési programban** megszűnik az ismeret- és tapasztalatszerzés mozaikolása, foglalkozásokra szétesése. Az epochákat témakörönként kell kialakítani, hozzákapcsolva lehetőség szerint komplexen a zenei- és a mese-, versanyagot, ábrázoló technikát, testnevelést. Az óvónők kötetlen, mikrocsoportos — osztott és osztatlan életkorú csoportokban egyaránt — egyéni fejlődésre, fejlesztésre koncentrálnak tanulási tevékenységet szerveznek, maximum 8 gyermek részvételével, négy napon keresztül, azonos — ***remélhetőleg időnként egy-egy zenei témával*** (pl. hangszínhallás-fejlesztő), egyénekre szabott feladatokkal, módszerekkel, eszközökkel.

***Nem csak ebben a programban (!) nincs az ének-zenének meghatározott időpontja és napja.*** Így a hét minden napján játékidőn belül a mesét követheti az ének, ami egy másfajta játéklehetőség a gyermek számára. Mivel a részvétel önkéntes, és a résztvevők változók, ezért fontos, hogy a hét bármely napján legyen lehetőségük a gyerekeknek az énekes játékokra.

A zenei anyag témájában kapcsolódjon az adott epochához. ***A zenei anyag zömét a népi mondókák és dalos játékok adják. Az ének-zenében egy héten át ugyanaz a zenei anyag. A zenei feladatokat is egy hétre kell bontani.***

Kötetlen tanulás során sor kerülhet az új dal megtanulására, dalos játékok ismétlésére, a zenei képesség fejlesztésére, a zenehallgatásra. ***Nem kell hagyományosan vett foglalkozást tartani, naponta annyi időt lehet szánni az éneklésre és annyi feladatot kell gyakorolni, amennyit a gyerekek érdeklődése lehetővé tesz.*** A fontos az, hogy az adott hétre tervezett feladatok a hét folyamán megvalósuljanak. A zenei hallás- és ritmusérzék-

fejlesztés feladatait úgy kell tervezni, hogy mindig pontosan tükrözze, kit milyen területen kell fejleszteni, honnan és hová szeretnénk eljuttatni.

***A csoportszobában állandó, megszokott helye legyen az ének-zenének, amely megfelelő nagyságú a dalosjátékok számára. Lehetőséget kell teremteni a spontán zenélésre, éneklésre, táncra, mozgásra, az improvizációs képesség fejlődésére.***

Lehet vitatkozni az *óvodai néptánc*ról, de nem kérdőjelezhető meg, hogy *beépíthető ott*, ahol olyan csoportokban érinti meg a tánc a gyerekeket, ***ahol az óvónő tiszta szívvel azonosul a tánc*cal**. Akik élnek e sokszínű eszközzel, azoknak tudniuk kell, a legfontosabb, hogy a gyerekek szeressék meg a zenét, képesek legyenek önfeledten mozogni rá, érzelmeiket kifejezni. Önként vehessenek részt, ha akarják, utánozzák az óvónő táncát — így önkéntelenül sajátítják el a lépéseket —, de táncolhassanak saját koreográfiájuk szerint is.

**2. A „Hétköznapi varázslatok” — óvodai nevelés Freinet elemekkel**, amelyben az óvónők a 29 technikából választhatnak, kiemelve ezekből a ’szabad önkifejezést — zenei alkotást’, mert tudják, a zenei alkotások, improvizációk segítik a gyereket ahhoz, hogy felfedezze, az ember — szavakon, mondatokon kívül is — kifejezheti magát zörejek, hangok, ritmusok és dallamok segítségével. Ezek által is lehet kommunikálni, alkalmasak az önkifejezésre és az egymásra figyelő tevékenységekre. ***Az egyéni és csoportos zenélés élménye, az egyszerű zeneszerszámok készítése, megszólaltatása, saját testüket ritmushangszerként használva, megalapozza a zene iránti érdeklődést és fogékonyságot.***

Tanulságos újra olvasni, hogy ez a „reformpedagógia” hogyan próbál varázsolni a zenei nevelés kodályi alapelveivel és fontos eszközeivel:

— a már meglévő ismeretek, készségek, képességek újszerű összekapcsolásával mint szabad improvizációval;

— a magyarságtudat megalapozásával a magyar szokásokon, hagyományokon, népművészeti és művészeti alkotásokon keresztül;

— zenei tapasztalatok szerzésével, mely nemcsak modellkövetéssel, vagy passzív zenehallgatással valósulhat meg, hanem aktív részvétellel, személyes élmények által, az egyszerű hangszerek készítése (levél és fűzfa síp, diócsattogó és citera, csörgők, dobok, ritmusfák, vizespohár, xilofon);

— különböző ritmusok, dallamok kitalálásával, a mondókák, csúfolók, kiszámolók beépítésével a mindennapi helyzetekbe, a népi gyerekjátékok, a tánc, a zenehallgatás felfedezésekre lehetőséget adó tevékenységével;



— az anyagkiválasztással, mellyel segíthetik az interkulturális és a multikulturális szemlélet megalapozását is, hiszen lehetőség nyílik arra, hogy a különböző művészi alkotásokból szabadon választhassanak és olyan követhető mintákat, variálható formanyelvet biztosíthassanak a gyerek számára, melyek valódi, humánus értékeket közvetítenek;

— jól kiválasztott zenei és mozgásanyaggal, mellyel élő, közeli kapcsolatba kerül a gyerek nap mint nap, hiszen más és más játék- és dalanyag-  
ra, zenei élményre van szükség egy olyan csoportban, ahol a fiúk vannak többségben, ahol a lányok, vagy ahol egyforma az arány.

A szabad zenei alkotás és a zenehallgatás szorosan kapcsolódhat például a szabad szöveghez, ha a gyerek elmondhatja a zene által keltett érzéseit, a hozzá kapcsolódó kitalált történeteit. Kapcsolódhat a szabadrajzhoz, ha a képzeletében megjelent képeket valamilyen módon kivetítheti, a valóságban megalkothatja. A színpadi kifejezéshez, ha eljátszhatja, elbábozhatja, vagy a szabad mozgáshoz, ha eltáncolhatja. A matematikai alkotásokhoz, ha a ritmust kirakhatja egy síkban és térben, és így tovább. Ebből a rövid felsorolásból egyértelműen kiderül, hogy *a különböző Freinet technikák egymással összekapcsolhatók, variálhatók, ezáltal egymás hatását felerősítik és elősegítik a komplex, sokirányú tapasztalatszerzést* (táblázatban a tanulmány végén).

### 3. A „Játék — mozgás — kommunikáció” (JMK) program szerint (is!):

— *A játék* a legfőbb személyiségfejlesztő eszköz az óvodás gyermek életében, mert benne minden tanulási tartalom: ismeret, jártasság, készség megjelenik. Eredményeképpen alapozódnak a képességek és alakul a magatartás. *Az énekes játékok és a mozgásos játékok szintén szabályjátéknak tekinthetők.* Személyiségfejlesztő hatásuk nem nélkülözhető az óvodai évek alatt, ezért rendszeresen jelen vannak a gyermekek tevékenységi lehetőségei között;

— *A mozgásban* sem feledkezik el az énekes játékok adta lehetőségekről, a pedagógus feladata, hogy bekapcsolódjon a gyermekek által szervezett és kezdeményezett játékokba, és ötleteivel fejlessze azokat tovább. A szabadon választott tevékenység közben célunk az, hogy minden egyes gyermeknek biztosítsuk azt a mozgáslehetőséget, amit a szervezete és idegrendszere igényel;

— *A kommunikációban* pedig a mozgásra, a táncra mint a nem-verbális kommunikáció legősibb eszközére utal, és a kommunikációs képességfej-

lesztésben kiemelkedő szerepet szán neki. Feszültség- és gátlásoldó hatása kihat a nyelvi kommunikációra is.

Fontos, hogy a gyermekek ebben a fogékony életkorban kapjanak lehetőséget és ösztönzést a környezettel való helyes, értékes kapcsolatteremtésre, mikor fogékonyságuk, eredetiségük, ízlésviláguk még tiszta. Ennek megvalósítása hosszú és társas folyamat. A felnőttek és gyermekek együttlétekor alakul a látás és ábrázolás, mozgásészlelés és saját mozgás harmóniája. A világ érzékelésének érdekes lehetőségei például: ***a hangélménytől—befogadástól—hangadásig—mozgásig, a látványtól—befogadástól—mozgásig, mozgástól—ábrázolásig terjedő út.***

Ezért is kap külön fejezetet „***A zenei nevelés: ének, zene, énekes játékok***”, amely a gyermekeket élményhez juttatja, felkelti zenei érdeklődésüket, formálja zenei ízlésüket, esztétikai fogékonyságukat. ***Megszeretteti a gyermekekkel az éneklést, az énekes játékokat, és szoktatja őket a szép, tiszta éneklésre. Fejleszti a gyermekek zenei hallását, ritmusérzékét, zenei emlékezetét, játékos zenei alkotókedvét, mozgáskultúráját.***

A zenei élmény serkenti a gyermekek képi és irodalmi alkotások iránti esztétikai kíváncsiságát, alkotókedvét, megalapozza a zenei anyanyelv kialakulását. Zenei élményeket szereznek a gyermekek játék közben spontán kötött, kötetlen keretű szervezett foglalkozásokon és a JMK ***óvodai zeneszobájában*** is, egyéni érdeklődés alapján.

Az óvodapedagógus ***hangszeres játéka***, a rendszeresen megrendezésre kerülő koncertprogramok (zeneiskolások bevonásával is) nagyerejű élményhatásuk miatt gazdag zenei nevelési programot biztosítanak a 4–6–7 éves gyermekek számára.

A következő tevékenységekben szintén kereshetők a zenepedagógiaiilag is felhasználható elemek:

- állatok hangjának természetbeni, a természet egyéb hangjainak figyelése, a környező zajeffektusok megfigyelése, újrafelidézése, hangutánzó próbálkozásokkal való kiegészítése;

- emberi hangadásokkal való ismerkedés élményei után — az előbbiekben említettekhez hasonlóan — különböző emberi hangmegnyilvánulásokkal, azok utólagos hangutánzó próbálkozásaival is foglalkozhatnak. A hangadást kísérő mozdulatok, mozdulatsorok megfigyelése is hangsúlyos, amelyek a komplex élmények után ábrázoló tevékenységben is megjelennek;

- készíthetők felvételek az otthon hangjairól is, ezt közösen meghallgatják a gyermekek, nyilvánvalóan a közös-egyéni élmények felszabadult megnyilvánulásokat hoznak felszínre a csoport életében;
- egyszerű, játékos mozgások egyöntetű, esztétikus végzése, ill. nehezebb játékformák, táncos jellegű mozdulatok;
- mozgásimprovizáció zenére.

*Az óvodapedagógusok segítsék a családi nevelést abban, hogy a gyermekek otthon is énekelgethessenek együtt szüleikkel.* Erre a célra az óvodában *közös „családi zenedélután”*, közös néptánc, daltanulás, hangszeres zenebemutató szervezhető, mely játékkészítéssel, agyagozással stb. egybekötve jól alakíthatja az óvoda és a család viszonyát, kapcsolatát s a közös nevelést.

4. A **„Komplex prevenciós óvodai program”** is igen népszerű az óvodák körében, hiszen épít a hazai tradicionális nevelési értékekre, ötvözve azokat a korszerű fejlődés és neveléslélektani, neurológiai, gyógypedagógiai eredményekkel. Fő feladatának tekinti — a 3—7 éves gyermekek életkori és egyéni sajátosságainak, eltérő fejlődési ütemének (érési jellemzőik) szem előtt tartásával.

Ebben az óvodai zenei nevelés célja a zene iránti érdeklődés felkeltése, befogadására való képesség megalapozása. Fontos a gyermekek zenei hallásának, ritmusérzékének, érzékelési készségének, harmonikus, szép mozgásának fejlesztése. A zenei nevelésnek a gyermeki lét egészét át kell hatnia. A zenei anyanyelv alapozása szoros kapcsolatban van a nyelv kifejező gyakorlásával. *A magyar zenei nevelés szilárd alapja a közös ének*, mely hordozza és gazdagítja az anya-nyelvi örökséget. Olyan szavakkal is találkozunk a gyermek, amelyeket hétköznapi beszédünkben már nem fedezhet fel, s ezek megértését a játékszituáció segíti. *A zenei képességfejlesztési anyag feldolgozása az óvodákban használt, elterjedt zenei nevelést segítő szakirodalom (Forrai Katalin: Ének az óvodában) alapján történik.* Fontos a zenei képességfejlesztéssel párhuzamosan, hogy gyermekeink örömmel, érzelmi gazdagsággal, felszabadultan énekeljenek. Egy-egy gyermekdal valódi dráma, a gyermekek feszültséggel teli helyzeteket élnek át, a játék végére ezek oldódnak. Eközben dolgozik a képzelet, az intellektus, a gyermek emberi kapcsolatokban való eligazodást tanul, közben fejlődik esztétikai, viselkedési és magatartási kultúrája. *Alapvető, hogy a megfelelő légkör biztosítsa az*

**érzelmi motiváltságot.** Az ének, a zene segít ebben, hiszen a dal ritmusa, lüktetése önmagában is mozgásra serkent.

**5. A Lépésről lépésre óvodai programban** az amerikai individuális nevelés helyi viszonyokra adaptálása a zenében is a tevékenykedtetésre helyezi a hangsúlyt. Szemléletének legfőbb megnyilvánulása az a rendszer, amely egységbe foglalja, integrálja a személyiség fejlődésében meghatározó tevékenységformákat, a játékot, a tanulást és a munkajellegű tevékenységeket. A 7 tevékenységközpontból a másodikban jelenik meg az **irodalmi, ének-zenei tevékenységek, mikrocsoportos mozgásfejlesztő játékok kezdeményezésének központja.**

Az ének-zenei tevékenység a gyermekek és az óvodapedagógus kezdeményezésére az egész napot áthatja. A mozgás, a ritmus, a zene egymástól elválaszthatatlan egységben jelent zenei élményt az óvodáskorú gyermek számára. A globális zenei tevékenységekben, amelyekben elsősorban a közös mozgás, éneklés jelenti a legnagyobb élményt, nem az analízis zenei nevelés dominál. **A program Kodály Zoltán és Forrai Katalin által teremtett hagyományokra építi a zenei nevelést,** az óvodapedagógus mintaadásán túl a **tervszerűséget** is feltételezi. A gyermekek az anyanyelvhez hasonlóan élik meg a zenét, mint a hangulatok, érzelmek, a jó közérzet fontos kifejezőjét. A projekt-rendszerben elválaszthatatlan a tevékenységtől a gyermeki asszociáció által kezdeményezett ének, énekes játék, és az óvodapedagógus által felajánlott lehetőség. Ez utóbbi kötelező (nagyoknak alkalmanként más csoportbeli kortársaikkal, a vegyes csoportokban), illetve választható formában is felajánlható. **Az ének-zenei nevelés feladatai: a készségek fejlesztése a mozgás–hang–szöveg összekapcsolásával, sok zenei élmény nyújtása és az éneklés ösztönzése.**

A zene egy nép kultúrájának sajátos része, amellyel a kötődések, az identitás megalapozható. Ugyanakkor elválaszthatatlan a multikultúrától, más népek zenéjétől. **A sokat éneklő, játszó óvodapedagógus mellett a gyermekek az anyanyelvhez hasonlóan sajátítják el a zenei anyanyelvet.** A gyermeki kreativitás kibontakozhat a sokféle ütő-, ritmushangszer elkészítésében és használatával. **A zenei élmények nyújtásában, a település zenei hagyományainak ápolásában az idősebb generáció szerepe is fontos.**

**6. A Magyarországi Montessori óvodai program** szerint **Kodály és Montessori filozófiája és pedagógiai elmélete nagyon hasonló.** Mindketten hisznek abban, hogy minden gyermek tanítható, csak ki kell bontakoztatni

adottságait. Meggyőződésük, hogy ápolni kell minden népnek saját kultúráját és meg kell ismerkedni más népek kultúrájával is. A különböző országokban élő népeket csak a kölcsönös ismeret hozhatja egymáshoz közelebb, azáltal szerethetik meg egymást, kerülhetnek lélekben közelebb egymáshoz. **Montessori szellemű óvodáinkban alkalmazzák Kodály módszerét.** Az ének-zenei nevelés anyagát a gyermekek fejlettségi szintjének, életkori sajátosságainak megfelelően körültekintően választják meg. **Montessori eszközrendszerében a csendjáték, a zörejdobozok és a harangsor alkalmazása segíti a zenei hallás fejlesztését.**

**Zörejdobozok:** Egy tálcán páros számú kis dobozokban különböző hangot adó anyagokat (pl. homok, szög, rizs, bab) raknak, páronként azonosat. A gyermekek rázogatóással párosítják az azonos zörejt adó dobozokat. Közben megtanulják a „hangos—hangosabb—leghangosabb”, „csendes—csendesebb—legcsendesebb” fogalmakat.

**Harangsor:** Ez 26 fatalpakra erősített kis harangból — a „c” skála hangjaival — és ütőpálcából áll. A harangok egyik sorozata fehér, a másik barna talpon áll. A gyermekek szívesen játszanak a pálcával, a harangok megütésével a hangok párosítása, sorba rakása hangmagasság szerint, egyszerű dallamok improvizálása, lejátszása is sikerülhet.

**Óvónői zenekar és/vagy énekkar** létrehozásával felejtethetlen, örömteli perceket teremtenek a gyermekeknek, felnőtteknek egyaránt, teljessé téve az érzelmi nevelés tartalmát. Pedagógiai tervükben folyamatosan szerepelnek a zenei feladatok, és előírja, hogy **hetente egyszer kerüljön sor tervezetten szervezett ének-zenei foglalkozásra.**

Az óvodásoknak nemcsak játékra van igényük, hanem sok egyéb foglalatosságra is. Valójában a kis gyermekek életében a játék, a munka és a tanulás nem egymástól különálló folyamatok vagy tevékenységek. Játék által is tanulnak, munka közben is játszanak, sőt a munkát és a tanulást is sokszor játékként élik meg. A tudás forrása nem a pedagógus, hanem a gyermek tevékenysége során szerzett tapasztalat.

7. A **Néphagyományőrző óvodai program** görög költőt idéző mottója a zenei nevelésről vallott elveit is szemléletesen kifejezi: **„A gyökerek, persze nem látszanak, de tudod, azok tartják a fűt.”** Érthetjük ezen Kodály néphagyományokat előtérbe helyező és Forrai Katalin módszertani elveit egyaránt. Ezért emeli ki ez a program a néphagyományokból régebbi korok ölbebevő, cirógató, csiklandozó, lovagoló, csúfoló, kiszámoló, párban-forduló mondó-

káit, ill. az állat, nap- és esőhívogató, játékra szólító, kiforduló, leánykérő dalosjátékokat, a ludas-, kapus-, küzdő- és sorjátékokat.

A hangszerekkel való ismerkedésben lehetőség nyílik a népi hangszerek megismerésére, készítésére, pl. köcsögduda, doromb, citera, doromb, hegedű, dob, levélsíp, dióhéj-pengető, stb., melyek közül több is a gyermekkel együtt készíthető.

***A néptánc az óvodában a felnőttek táncát jelentheti, mert a nehéz lépések nem felelnek meg a 3–7 éves gyermek mozgásfejltségének.*** De a dalosjátékokban előforduló egyszerű táncos mozgások, változatos játékmozdulatok és térformák kényszer nélkül fejlesztik a ritmusérzékét, előkészítik a későbbi néptánc tanulást.

A zenehallgatásnak az óvónő igényes válogatását kell tükröznie a nép- és műdalok élő előadásában, a ***gépi zene nem ajánlott.***

Azok az ***énekes népszokások*** fordulhatnak elő az óvodában, melyek ***megfelelnek a gyermek életkori sajátosságainak***, kapcsolódnak az évszakok változásaihoz, a visszatérő naptári ünnepekhez. ***Nem a szereplés, hanem a játékok öröme a fontos***, az egyedi íz az, ami indokolja ezeknek az énekes népszokásoknak az éltetését.

8. Az ***Óvodai nevelés játékkal, mesével*** program alapelve az, hogy az óvodáskor nyelve nem más, mint a játék és a mese érzéki és szimbolikus jelrendszere. Ebben élhető meg a nevelhetőség lehetősége, vagyis a társaslelki funkció. ***Mozgás, zene, kép, szó együtt alkotják az óvodai anyanyelvi nevelés jelrendszerét***, amelynek megjelenési formája a játék és a mese.

Az 1959-es, 1971-es, 1989-es Óvodai Nevelési Program nyomán felhalmozódott óvónői tapasztalatokat és módszertani tudást sokra értékelik. Ez az alap, amire építkeznek. Nem veszik át azonban a kötött és kötetlen foglalkozások szervezeti kereteit és rendszerét, a kis időszakokra bontott napirendet, mert a gyermeklélektani kutatások eredményeivel is alátámasztott tapasztalat, hogy a tudományokból levezetett tantárgyak, ismeretsávok világa hat éves kor alatt megszűnik. Itt minden mindennel összefügg, az ismeretek idő-, tér-, ok-okozati és fontossági sorrendjét megelőzi és elborítja az „óceáni érzés”, az érzelmek, vágyak és képzelet mozgatta bizzar képzettársítások sokasága és azok ütköztetése a mindenkori pillanatnyi valóságos helyzettel.

A zenei fejezet ***az énekes gyermekjátékok*** sokaságával alapozza meg a zenei anyanyelvet. Amikor csak lehet, énekeljen az óvónő és énekeljenek a gyerekek is. Lényeges, hogy a felnőtt ebben is biztos támasz legyen. Az az énekes játék a jó, amelyiknek egyszerű a szabálya. Így a zenére és a játékra

figyelhetnek a gyerekek. Az éneklés a csoportos játékok egyik lehetősége, de egyéb játékhelyzetből is következhet, kezdhetik akár a gyerekek, akár az óvónő. A hallás- és ritmusérzék fejlesztő mozzanatok a játékdalok magukban hordozzák. ***A zenei megformálásban az óvónő tudatos, de a gyerekek számára nem csinálnak belőle külön feladatokat.***

A zenei elemeket a ***helyes, szép előadásmód alapján utánnézéssel gyakorolják*** a kicsinyek. ***Az élő zene, az éneklés*** természetesen ösztönöz a tisztá, csengő hangképzésre, az egyenletességre, a mérőütés szívdobogáskénti lüktetésére, a tempó, a dinamika, a hangmagasság változásaira, a zenei súlyok kiemelésére. A dalok válogatásának szempontjai: a gyerekek által tisztán kiemelhető hangterjedelem, az aktuális érzelmi állapot, a játékszabályok áttekinthetősége, a térformák és a mozgásanyag változatossága. Szem előtt tartandók az Ádám Jenő által kidolgozott módszertani alapelvek és a kodályi figyelmeztetés: „Anyanyelve csak egy lehet az embernek, zeneileg is”.

**9. A Tevékenységközpontú óvodai nevelési program** meggyőződése, hogy a tevékenységek által nevelődő gyermek felnőve aktív részese lesz saját természeti és társadalmi környezete alakításának. A folyamat négyes feladatrendszere mindegyikében:

- a játék és tanulási;
- a társas és közösségi;
- a munka és a
- szabadidős tevékenységekben egyaránt jut hely a zenei nevelésnek.

A néphagyományörzés mellett a Kodály alkotta módszer is folyamatosan megújulva megtartotta kapcsolatát az életre neveléssel. A kodályi útmutatókkal Forrai Katalin által kidolgozott óvodai zenei fejlesztések a tevékenységközpontú programban hatékonyan megvalósíthatók, ezzel biztosíthatók a hagyomány és a színvonal megőrzésének feltételei, és fontos helyet kapnak a művészeti és esztétikai nevelés szempontjából is.

***Az ének-zene és a hozzá kapcsolódó mozgás ugyanúgy a mindennapok része, mint a napi mesélés tehát nem korlátozható a foglalkozások időtartamára.***

A program

- problémacentrikus,
- egy vezető szempont köré szerveződő,
- az ismereteket tudatosan integráló,

— komplex foglalkozásokat tervező rendszerében is él a hetente kétszer megjelenő 30-40 perces művészeti nevelés eszközeivel!

10. A **Waldorf óvodai nevelési program** filozófiai háttere a Rudolf Steiner által a múlt századelőn kidolgozott emberismeret, az úgynevezett antropológia, vagyis az emberre vonatkozó bölcsesség. Mindennek óvodai vetülete leginkább a következő gondolatokkal fejezhető ki:

A kisgyerekkor tanulásának legfőbb formája az önkéntelen figyelem által vezérelt spontán utánzás, a gyermek nem a szóból tanul, hanem a szemlélődésből, tapasztalatból, cselekvésből. A program zenepedagógiai elemeinek a „ZENE, az ÉNEK, a RITMIKUS MOZGÁS és az EURITMIA” tekinthetők, melyről azért szólnak a többen bővebben, mert — talán — a legtöbb újdonsággal szolgálhatnak.

A ZENE szempontjából elgondolkodtató, hogy a Waldorf-pedagógia szerint a kisgyerek teljesen másképpen hall, mint a felnőttek, mert más tudatállapotban él. A zene életerően hat, életerőt adva, de lehet káros hatása is. *A jó zene a csendből indul ki, és a gyerekek is csak oldott, nyugodt légkörben kezdenek el énekelni, nyugtalan környezetben nem. A műszaki zajoktól és a tömegkommunikációs eszközök hangáradatától kímélni kívánja a Waldorf-pedagógia a kisgyereket*, akiknek meg kell tanulniuk csendben lenni, hallgatni, hangot várni. Nagy zajban, a szabad játék közepén önkéntelenül is elcsendesednek, ha az óvónő elkezd zenélni, énekelni. Főként a kvint intervallumú és a pentaton zene nyugtatja meg őket ebben az életkorban. Fontos, hogy a gyerek fel tudja fedezni, honnan erednek a különböző hangok. A zenélő embert akarják látni, a hangszert, a mozgásokat, a zenélő érzéseit, koncentrációját. (A gyerek érezze, hogy az ember hibázik is, de tudja kezelni a hibát. A kazettánál ez nincs így, hisz az mindig tökéletes, sohasem hamis.)

A Waldorf-pedagógia *nem használ kazettát, magnót, s más technikai eszközöket* (mesehallgatásra se ajánlja őket), mert fontosnak tartja, hogy a gyerek mindig emberrel kapcsolatosan élje meg a dolgokat, hogy érezze, a hang ott keletkezik, ahol valaki zenél, mesél. A hallás nemcsak a fülben zajlik, szétárad. A gyerek az egész testében érzékel, és hall, ezért kezd el a zenére rögtön mozogni, táncolni. A zenéhez közvetlenül kapcsolódik a mozgás.

A gyerekeknek nagy szükségük van a különböző csengő-zengő hangokra, ezért fontos, hogy több különböző hangszer legyen az óvodában elérhető közelben: kis rézharangok, harangjáték, xilofon vagy gyerek-hárfa, csörgők, botok, pengetős vagy fúvós hangszerek. A hangszerek segítségével a gyerekek érzékelhetik a különböző minőségeket. (Meg lehet hallgatni, hogy a sok



összeütögetett fadarab mind különbözően szól; össze lehet hasonlítani ezeket, majd esetleg egy ezekkel zenélő zenekart alapítani.)

Az ÉNEK szempontjából a mesejátékok teljes élményt nyújtanak a gyermek számára, hiszen a történethez játszhat egy hangszeren, és mozoghat is. A zenélés, az improvizálás ugyanúgy, mint az *éneklés*, a Waldorf-óvoda napi-rendjének szerves része. A *mindennapos tevékenységeket* — a különböző munkákat is — gyakran kíséri ének és vers. Bizonyos helyzetekhez szokás-szerűen fűződik egy-egy, az alkalomhoz illő dal vagy vers, amely a gyermek számára mintegy jelzi, hogy az óvónő éppen mit csinál (például: sütésnél, cipőkötésnél, rendrakásnál, ételosztásnál, mesélésnél). Az óvodában csak egy szövegszóban, és — mint a gyerekek — *magas hangon énekelnek az óvónők*, akik elsősorban *népi forrásokból keresnek igazi meséket, verseket és dalokat*. Azzal is megpróbálkoznak, hogy történetet találjanak ki, meséket verses formába ritmizáljanak, vagy már meglévő vershez dallamot komponáljanak, esetleg új dalokat írjanak. Mindezekben arra törekednek, hogy a zeneiség, a tempó, a ritmus, a dinamika és a hangzás sokféle változásban jelenjen meg, így kelt a gyerekekben örömteljes, frissítő indítást arra, hogy megszeresse a szép beszédet és éneket. Mindezzel sok esetben a logopédiai korrekció is megelőzhető. A vers és a dal örömteli elsajátítását szolgálja az is, hogy a gyermek *sohasem kényszerül arra, hogy egyedül szerepelve kelljen egy verset vagy dalt előadnia*. Mindez csak az óvónő és a csoport védő burkában történik.

A RITMIKUS JÁTÉK a kisgyerekek saját test- és térérzékelésének elmélyítésében, a ritmusos mozgások átélésében, a mozgásformák harmonizálásában és a mesejelenetek megelevenítésében jelentős szerepet játszik. Ez a tevékenység, amely naponta 15-20 percig tart, a kisgyerekek közvetlen utánzó-képességére épül, a gyermek bizalommal követi az óvónő mozdulatát anélkül, hogy előre tudná, milyen célból végzik azt. Mozgásnyelvről is beszélhetünk. *Az óvónő egyszerűen mozdul és énekel úgy, mintha ott helyben találná ki, mesélné el az egészet és az óvodások szabadon kapcsolódnak be és követik őt ebben a ritmikus játékban.*

Helyet kaphatnak itt a szabályosabb gyerekjátékok is, ugyanúgy, mint a körtáncok, de mindent át kell, hogy öleljen a tartalmi összefüggés és ennek egy szokásrenden alapuló felépítettsége. Semmi sem történik öncélúan, minden része kell, hogy legyen az egésznek, hogy mondanivalójával, tartalmával azt szolgálja. A tartalom mindig változik, de *legalább két hétig naponta ismétlődik egy-egy ritmikus játék.*

Az EURITMIA mozgás-művészet, mely szintén Rudolf Steiner nevéhez fűződik. Körülírható, mint látható beszéd, látható zene. A hétnek mindig ugyanazon a napján euritmia-tanár jön az óvodába, és a ritmikus játék idejében elemi euritmia-tart. A gyerekek jól ismerik őt, sokuk már az óvodás kort megelőzően találkozott vele, és nagyon várják.

Míg a ritmikus játékokban az óvónő olyan mozdulatokat használ, amelyek minél inkább a természetes mozdulatokat kívánják utánozni (például az aratást), addig *az euritmia inkább azokkal a mozdulatokkal játszik el, amelyek a beszéd, nyelv és zene szerkezetével függnek össze.*

Összegzésül megállapíthatjuk, hogy az ún. (OKI által) „minősített programok” — mintaként a helyi tervek megvalósításához — segítséget adtak a zenei nevelés „megújulásához”. Elemzésünkkel megpróbáltuk napjaink minőségbiztosítási igényeit zenei szempontból is segíteni, feleleveníteni örökérvényű gondolatokat, bemutatni a rugalmasan kezelendő és mindenképp a gyerekekhez igazított feladatokat.

A tanulmány — terjedelme miatt — alig térhetett ki az egyes programok filozófiai hátterére, de talán a kiemelt zenei gondolatok is kifejezték azok pedagógiai szellemiségét. Valamennyi elemzett anyagban találkoztunk a tevékenységre és élményekre épülő zenei neveléssel, a pedagógus és a környezet szerepének fontosságával, az értékközvetítés és az igényes alkalmazkodás jelentőségével.

Most már csak bizakodnunk illik, hogy az óvodák nem csak HOPjaik leírásában, hanem valós hétköznapiakban is a fenti elvek szerint valósítják meg a zenei nevelés adta lehetőségeket, hogy a gyerekek boldogan játszassák akár a „**Hipp, hopp, haja hopp...**” kezdetű mondókát is!

## Irodalom

- Mélykútiné-Nagyné-Róbert: Megőrizve megújítani. Óvodai Nevelés, 52. évf. 10. (1999) 368–369.  
Minősített Óvodai Programok / Országos Közoktatási Intézet ([www.oki.hu](http://www.oki.hu))  
Nagy Balázné: Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának „megzenésítése” in.: BTF Tudományos Közleményei XVII. Trezor Kiadó Budapest, 1999. 177–187.  
Nagyné Szarka Júlia: Ének-zenei nevelés az óvodák helyi programjában. Kisgyermeknevelés (MÓE szakmai folyóirata) 4. évf.(2002) p.20–30.  
Pereszlényi Éva: A HOP szakmai feltételrendszere. Alcius BT. Budapest, 1997.

Végül érdemes felidézünk a Freinet-program alapján kialakított táblázat alapján a zenei neveléssel (is!) fejleszthető képességek körét:

hallási:	légzéstechnika
	tiszta, egyöntetű éneklési készség
	önálló éneklési készség
	zenei memória
	magas-mély, hangos-halk relációk
ritmikai:	egyenletes lüktetés
	ritmus, ritmuszenekar
	tempó tartás
	gyors, lassú
	hallási és ritmikai feladatok összekapcsolása
komplex feladatok	szabad improvizációk
	visszhang
	belső arány
	forma-arány
	esztétikus mozgás
	néptánc egyszerű elemei
beszédkészség fejlesztése	
	dialógus
	szóritmus
	hangzásritmus
	hangutánzás
	artikuláció
	levegő-beosztás

# A DALTANÍTÁSI MÓDOK ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI ELEMZÉSE

RÉTI ANNA

A daltanítás az énektanítás egyik legfontosabb része, mivel szinte minden órán tanítunk dalt. Az ismeretadás algoritmus, valamint a zene logikája és jelzésrendszerei határozzák meg. A gyakorlatban éppen a gyerekek befogadóképességéhez kell rugalmasan alkalmaznunk az algoritmusokat. Tanítási gyakorlatunkban két fő daltanítási eljárási típust alkalmazunk: a hallás utáni benyomásokra építkező utánzásos eljárásokat és a jelrendszerről történő daltanulási módokat. Ezekben belül több variánssal és kombinációval is dolgozhatunk.<sup>1</sup>

A daltanítási módok lehetőséget adnak arra, hogy figyelembe vegyük a tanulók életkori sajátosságait, meglévő tudását. E módok fokozatos nehezítésével elérjük, hogy a gyermekekben lévő zenei anyanyelv kibontakozzon, a dalolgatás tudatos éneklési készségé fejlődjön ki.

A daltanítás során olyan esztétikai élményt kell nyújtani, amely ösztönzi az elsajátításra való felkészülést, így a gyerekek képesek lesznek a zene és a szöveg megszépítő tartalmának feldolgozására, belsővé tételére.

A megvalósítás akkor lesz hatékony, ha minél változatosabb módokkal, kényszer nélkül vezetjük végig a gyerekeket a zenei ismeretszerzés útján. Ennek első állomása a *hallás utáni* daltanítás, mint legősibb, legtermészetesebb mód. „Célja a lélek aktivizálása, az ember tudatos kombinatív tervezőképességének létrehozása — állapítja meg jogosan Czövek Erna.”<sup>2</sup>

Kodály Zoltán szép hasonlatával élve: „Az emberi hang ingyenes, mégis a legszebb hangszer!”<sup>3</sup>

A gyerekek — főként, ha daloló környezetben élnek — kicsi koruktól kezdve dúdolgatnak dallam-morzsákat. Zenepedagógiai munkánkban, a zenei műveltség megteremtésének is az ének az alapja.

A hallás utáni daltanítás elsőlegességét a következő tények bizonyítják:

1. A kisgyermek szinte a csecsemőkorból magával hozza hallás utáni daltanulási tapasztalatát.

---

<sup>1</sup> Oroszné Tornyai Lilla: Énektanítói alapismeretek (Kecskeméti Tan. Főisk. 1999. 30–34 oldal.).

<sup>2</sup> Czövek Erna: Emberközpontú zenetanítás (Zeneműkiadó., Bp. 1975. 13. oldal).

<sup>3</sup> Kodály szemináriumok (Tankönyvkiadó, Bp. 1982. 81. oldal).

2. Belső aktivizálással közvetített, a vegetatív idegrendszerből kiinduló emocionális hatása ösztönző.
3. Forrása a zenei ismereteknek. Tudatos elemzéssel zenei szabályokat, törvényeket vonunk le, melyekhez alkotó módon rendelhetőek az újabb ismeretek.
4. Az énekléssel összekapcsolt elemző munkával más tantárgyakban is alkalmazható olyan logikai tevékenységeket tanítunk meg (analízis-szintézis, lényeglátás, elvonatkoztatás), melyek az általánosan végzett ismeretszerző munkát könnyítik.
5. Fejlesztjük a memóriát, koncentráló képességet.
6. A társas éneklés fegyverező erővel bír, de ugyanakkor az egyén számára biztosíthatja a katarzis élményét is.
7. A tartalmi és zenei forma túlmutat a dal tényleges anyagán: művészeti, társadalmi, történelmi szemléletmódot ad.
8. Transzferhatása bizonyított.
9. Kreatívra tesz.
10. Az új pedagógiai kísérletek, műhelymunkák, integrált esztétikai nevelést mint elérendő célt tűzik ki, melyben a zene (és ezen belül elsősorban a hallás utáni daltanítás) mint vezető művészeti ág jelenik meg.

## **A hallás utáni daltanítás három módja:**

- a: A dal, a játék és a mozgás egységén alapuló „GLOBÁLIS” mód.
- b: Az analízis-szintézis láttatását alkalmazó, tudatos elemzést előkészítő „RÉSZEKRE BONTVA” tanítási eljárás.
- c: A tanulók elé legmagasabb követelményeket támasztó, ZENEI MOZGÁSFOLYAMATOKRA” épített daltanítást.

Mindhárom mód megköveteli a pedagógustól: a bemutatás ritmikai- dalmi pontosságán túl a hangulati tartalom megvalósítását. Az átélt, művészi megformálást tükröző előadás elsődleges célja az érdeklődés felkeltése a zenei esztétikum iránt. A tanító példát ad a helyes légzésre, testtartásra, artikulációra. Arcjátékával, taglejtésével a dal „mondanivalóját” sugallja.

A gyermek hangfekvésének megfelelő hangmagasság a belső hallás fejlesztését szolgálja. Bizonyított tény, hogy már a tanító bemutató éneklése alatt a tanulók összehangolt működésbe hozzák halló- és hangképző szerveiket.

Mindhárom mód lehetőséget biztosít a spontán véleménynyilvánításra, az elsődleges hangulati, dinamikai, tartalmi átélésre, melyeket a későbbiekben tudatos elemzőmunkával felszínre hozunk.

A dal egésze hat a gyerekek személyiségére, emocionális hatásával segít belső harmóniájuk megteremtésében.

Az átlagosan felépített énekóra „rondó” formája — kezdődik az aktív énekléssel, amelyben epizódok az esetleges elemzések, a javítások tudatosítása, majd a visszatérő ének még tisztább, pontosabb, szebb formában — segíti azokat a hangzásképzeteket, melyek a zenei írás-olvasás készségének kialakításához szükségesek.

Ez a daltanítási mód segíti a legjobban a dalok átél, színes előadását. Különösen szeretik a gyerekek, ha bábuval, a szereplők beosztásával, mozgással, táncsal együtt szólal meg a dal.

Az ének és a mozgás biztosítja a gyerekeknek, hogy mozgásigényüket aktívan kultúrált formában éljék ki. A könnyed, lágy, középerős, jó artikulációval előadott ének a belső hallás bázisát építi fel. A zenei inger (hallás) és képzet a zenei gondolkodás kialakulásához, a tudat aktív tevékenységéhez vezet. Dallambújtatással, zenei kérdés-felelettel, motívumok kiemelésével ösztönzést adunk az improvizálásra.

„Az ének felszabadít, bátorít, gátlásokból, félénkségből kigyógyít, testi-lelki diszpozíciót javít, munkára kedvet csinál, figyelemre szoktat.... Vannak a léleknek régiói, melyekbe csak a zene világít be” — írta Kodály Zoltán „Visszatekintéseiben”.<sup>4</sup>

### **a) A dal, a játék és a mozgás egységén alapuló „GLOBÁLIS” mód**

Alapja a mechanikus bevésés, a zene, a szöveg asszociációjával összehangolt mozgás. Komplexitásával (szöveg, dallam, ritmus, cselekvő mozgás) legjobban biztosítja a transzferhatást.

„A gyermek ösztönszerű, természetes nyelve a dal... kívánja mellé a mozgást...Énekes játék a szabad ég alatt, ősidők óta a gyermekek életének legfőbb öröme — állapítja meg Kodály már idézett művében”.<sup>5</sup>

A zenei ismeretet szenzomotoros, érzékleti és mozgásos mozzanatok segítségével erősítjük meg. Így a zenei ismeretek minden részlete eleven tapaszt-

---

<sup>4</sup> Kodály Zoltán: Visszatekintés I. (Zeneműkiadó, Bp. 1974. 156. oldal.).

<sup>5</sup> Uo., 62. oldal.

talatból kristályosodik ki. A globális mód lehetővé teszi a felszabadultabb zenei légkört.

A népi gyermekjátékok világa biztosítja az összetett élmények befogadását, ezért a zenei anyanyelv legtökéletesebb hordozója.

Joggal írja Kodály: „Sokszor egyetlen élmény egész életre megnyitja a fiatal lelket a zenének. Ezt az élményt nem lehet a véletlenre bízni: ezt megszerezni az iskola kötelessége... Másrészt nagy e játékok tisztán emberi értéke is! Fokozza a társas érzést, az életörömet.”<sup>6</sup>

A népi gyermekjáték-dalok segítik legjobban az óvoda és az iskola közötti átmenetet.

A mondókák, az egyszerű „szó-mi-lá” hangokból álló dalok memorizálása mechanikus úton történik. A dal egészét — összes versszakával, játékaival — részekre bontás nélkül kell bemutatni. Ezért fontos, hogy egyszerű, könnyen elsajátítható legyen. Követelmény (az összetettség miatt) az azonnali javítás, javíttatás, mely a tanító koncentrált figyelmét feltételezi. Előfordul, hogy a gyerekek annyira játszanak, hogy „elfelejtenek” énekelni, vagy figyelmetlenül, hibásan énekelnek. Ilyenkor kénytelenek vagyunk a játékot megszakítani, gyakoroltatni a hibás részt, majd a javított részt visszahelyezni a dalba, játékba.

A 6–10 éves iskolás gyermek dalosjátékainak legfontosabb mozgás- és térformái például a párban állások, a hintáztató mozgások (pl. a Zsipp-zsupp..., a Hinta-palinta, stb.) kézfogósos párjátékok (pl. a „Bújj, bújj zöld ág” kezdetű játékdal, amely a hidasjáték jellemzőit is magában hordozza). Az énekes-játékos-táncos dalok alapvető térformája a kör, amely az összetartozás egyik legősibb megjelenítése. Legegyszerűbb módja a körben járás, a dal végén taps, vagy guggolás (pl. Már tapsoljunk..., Ég a gyertya, ég..., stb.) Idetartoznak a kendős játékok is, a fogócskák némely változatai. (Szöjünk, fonjunk..., Tüzet viszek..., Elvesztettem zsebkendőmet... stb.) Gyakoriak a szerepváltó vagy párcserélő játékok (pl. Fehér liliomszál... stb.).

Jelentős dalanyagunk foglalkozik a régi hiedelemvilággal, amelyek a magyarság múltjába kalauzolják el a gyerekeket. Például a „Kis kacska fürdik” kezdetű dalunk az ősi finnugor hiedelemvilágot hordozza. (A madár, mint sorsdöntő szent állat, a Kalevalában a teremteskor előforduló felröppenő kacska.) A dalosjáték vége pedig már a kifordulós körjátékokhoz kapcsolja a

---

<sup>6</sup> Uo. 63. oldal.

dalt, észak-dunántúli változata (Hej, dínom-dánom-rokola) a lakodalmas párccserélővé alakul.<sup>7</sup>

Feladatunknak tekintjük, hogy a kisiskolások énekóráján minél több alkalmat teremtsünk a közös mozgásra, táncra, a néphagyományok ápolására.

A teljes játékoság és a hitelességre törekvés mellett fontos ennél a módszernél az azonos időben jelentkező ingerek (auditív, vizuális, mozgás) érzéklődést felkeltő hatásainak kiaknázása, melyek fokozottan elősegítik a zenei élményt. Észrevétlenül segítik a bevést, a zenei tevékenységre való ráhangolódást, sőt érdekeltté teszik a gyerekeket a részvételben.<sup>8</sup>

A játékkal, mozgással történő daltanításban a gyerekek az emberi kapcsolatteremtést sajátítják el. A valóságot megismerő, cselekvő és remélhetőleg érző emberekké válnak. A játéktevékenység céltudatosságra, feladatvállalásra nevel. A játék adott helyzetének megoldása segíti a kreativitás kialakulását.

Kodály Zoltánnak „A zene mindenkié” című könyvében máig érvényes pedagógiánk útmutató és megízlelendő intelmét érezhetjük:

„Hozzon a gyermekeknek mindenki, amit tud: játékot, zenét, örömet. De, hogy mit fogad el, azt bízunk rá. Csak az a lelki táplálék válik javára, amit maga is kíván.”<sup>9</sup>

## **b) Daltanítás részekre bontva**

A hosszabb, bonyolultabb mű- és népdalokat a hallás utáni daltanítás egy második, fejlettebb fokú típusával, a részekre bontott eljárással tanítjuk. Ez a tanítási mód is a mechanikus bevéstésre épít, a zene és a szöveg asszociációján alapul. Segíti a módszert, hogy a gyermekdalok többsége motivikus szerkezetű. A játékdaloknál megismert, tudatosított jellemzőket már tudjuk az új zenei egységekhez kötni. A zeneileg helyes bontás ilyen módon a gyerekek kialakuló zenei formaérzékét segíti.<sup>10</sup>

A tanítást ennél a módszernél is a hangulat előkészítésével, az érdeklődés felkeltésével kezdjük (legtöbbször a szövegre, az ide vonatkozó néphagyományokra utalva), majd a dal teljes bemutatásával folytatjuk. A többszöri bemutatások között mindig újabb megfigyelési szempontot adunk (pl. zenei

---

<sup>7</sup> Barsai Ilona: Magyar népi gyermekjátékok és mondókák (Kodály szemináriumok, Tankönyvkiadó, Bp. 1982., 155. oldal).

<sup>8</sup> Oroszné Tornyai Lilla: Énektanítói alalismeretek (Kecskeméti Tan. Főisk. 1999. 31. oldal).

<sup>9</sup> Kodály Zoltán: A zene mindenkié! (Zeneműkiadó, Bp. 1975, 123. oldal).

<sup>10</sup> Tornyai-könyv uo. 31. o.



tagolásra, ritmusra, sorok hasonlóságára stb.). Így a tanító ismétlései és a gyerekek megfigyelései jól előkészítik a dallam teljes befogadását, memorizálását, mélyítik az első benyomás élményét. A dallamot részletekben tanulják sok ismétléssel, visszhangénekléssel. Népdalaink általában négysorosak, de nem törvényszerű, hogy minden népdalt soronként tanítsunk. A zeneileg összetartozó részeket csak indokolt esetben szedjük szét. Általában a régebbi rétegződésű dalokat többnyire kétsoronként (nagyobb egységekben), azaz részenként, az új rétegződésű népdalokat (a nagy szótagszám miatt is) soronként memorizáltatjuk.

A dalok tagolása azonban soha sem lehet mechanikus. A részekre bontás — motívum, sor, rész — a dal szerkezetének függvénye maradjon, és az osztály haladási tempójához, fejlettségi szintjéhez igazodjon.<sup>11</sup>

A részek összekapcsolására különösen nagy figyelmet kell fordítanunk. A szép, kifejező előadásmód gyakoroltatása és megvalósítása szintén a feladataink közé tartozik. Ezen feladatok azonban már nem tartoznak a daltanítási mód specifikumához, ezért eltekintünk a részletezésüktől.

### **c) A zenei mozgásfolyamatokra épített daltanítás**

A hallás utáni daltanítás legfejlettebb módja a zenei mozgásfolyamatokra épülő, elemző eljárás. E módszer sikeressége nagyban függ az eddigi munkánk hatékonyságától, a belső hallás fejlettségétől, az egyszerűbb zenei formák (sorok, motívumok) felismerésében való jártasság szintjétől. A zenei mozgásfolyamatok elemzésével lehetőségünk nyílik arra, hogy segítsük a tanulóknak a helyes intuíciók kialakulását, a zenei elemek összefüggésének feltárását, egyszerűbb zenei törvények megalkotását.

Ez az eljárás a tudatos memorizáláson alapul, alapkövetelmény tehát, hogy a gyerekek rendelkezzenek elemzési jártassággal, jól ismerjék a formai tagozódás alapegységeit, képesek legyenek a dallammozgás tudatos megfigyelésére, elemzésére.

Különösen jól taníthatók ezzel az eljárással a visszatéréssel népdalok, a periodizáló dallamok, de jól taníthatjuk vele a szövegtelen, illetve a hangszeren előjátszott dallamokat is.<sup>12</sup>

Kezdeti fokon sokat segíthet a dallamrajz, de az egyes motívum-típusokat szavakkal is jellemezhetjük (pl. egy helyben mozgó, hullámmozgású, lefelé

---

<sup>11</sup> Uo. 33. o.

<sup>12</sup> Csillagné dr. Gál Judit – Kerecsényi László: Ének-zene tanítás az alsó tagozatban. (Tankönyvkiadó, Bp. 1982. 23. oldal.)

haladó, felfelé ugró, leugró, stb.). A dallam folyamatos memorizálását mindig a részek egymáshoz való viszonyításával (azonos, hasonló, eltérő) rögzítjük. A jól ismert és sokszor begyakorolt dallamfordulatokat, melyeket a gyerekek már az első hallás után hangnévvel visszaénekelnek, memorizálathatjuk szolmizációs nevekkal is, ez esetben azonban az elszakadás a szövegtől esetenként az eljárás nehézségét jelentheti.

## **A jelrendszerről történő daltanítás módjai:**

1. A kézjelről történő
2. A betűkottáról történő eljárás
3. A kottaképes módszer

A jelrendszerről történő daltanítás a zenei ismeretek, készségek egész rendszerét igényli. A sikeres megvalósítás titka a jól előkészített hangzás-kombinációk ismerete, alkalmazó tudása.

Míg a hallás utáni daltanítási módok során elsősorban a formai elemzés került előtérbe (jártasság fokon), addig ez a daltanítási eljárástípus a zenei ismeretek egy sorának készség szintű tudását feltételezi.

A gyerekek énekes tevékenységük során fejlesztik kifejező képességüket, hangzóformálásukat, és a dalok megformálása közben olyan tapasztalható ismeretek birtokába jutnak, amelyek a zenei készségek terjedelmét, szintjét meghatározzák. Márpedig a szokások kialakításával, az ismeretek feldolgozásával, a készségek kifejesztésével a magasabb szintű zenei képességek bázisát teremthetjük meg. A végrehajtáshoz szükséges belső feltételek összessége biztosítja azokat a határozott tevékenységeket, amelyek a zenei képességek építőkövei.

A tanulók globális zenei szemléletének megbontása (már a hallás utáni 2. és 3. eljárásokban) az absztrakciós tevékenység fejlődését indíthatja el, a zenei mozgásfolyamatok elemzésével pedig a reprodukív képzelet kialakulását fejlesztjük.

A zenei jel-név-hangzás mint ismeretanyag s az elért készség szint meghatározza a reprodukív képzelet fejlettségét is.

A reprodukív képzelet szükségszerűségét az indokolja, hogy a jelrendszerről történő daltanításnál a megvalósított szolmizált éneklés és dallamformálás után el kell távolodni az automatizált hang-név-jel kapcsolattól, s a kiművelt dallamot össze kell kapcsolni a szöveggel. A munka sikerének elengedhetetlen feltétele a figyelem magas foka.

„A figyelem feltétele a széleskörű és állandó érdeklődés ... A figyelem lelki életünkben állandóan aktív szerepet játszik, megfelelő működése nélkül semmiféle munkánkban sem számíthatunk sikerre.”<sup>13</sup>

Kodály Zoltán a zenei műveltség kibontakozását a zenei anyanyelv elsajátításával képzelte el. Hangsúlyozta a relatív hangrendszer ismeretének fontosságát. A gyerekek asszociációra épülő tudása révén a szolmizációs kézjel, betűjel, a kottakép hangélményt hordoznak, melyek a teljes tonalitáshoz való viszonyítást teszik lehetővé.

Kodály általános tapasztalatként szúrta le, hogy a szolmizáló gyerekek tisztábban énekelnek, mert a zenei ismeretek tudatos, készség szintű alkalmazására képesek.

A jelrendszerről való daltanítás akkor válik sikeressé, ha a kiépített sztereotípiák, automatizmusok lehetővé teszik a folyamatos munkát, és ha a fokozatosság, változatosság elvét jól alkalmazzuk.

## 1. Daltanítás kézjéről

A kézjel a szolmizációs hangokhoz társított kézmozdulat. Az írott hangokat helyettesíti, John Curwen (1816–1880) angol zenepedagógustól származik. Ez a daltanítási eljárás tehát a szolmizációs kézjelek segítségével sajátítja el a dalt, és ilyen módon a kézjelek készség szintű tudása az eljárás alapfeltétele. Ez a daltanítási mód hordoz magában segítő és gátló tényezőket, melyek a befogadás mechanizmusára hatnak.

Befogadást segítő tényezők:

- A tanulók a megtanult kézjelekhez hangot asszociálnak.
- A kézjelek térbeli elhelyezése ösztönzi a hang „megtalálását”, a dallammozgás elképzelését, ez pedig a térbeli zenei szemléletet fejleszti.
- A kézjel-mérőhöz viszonyított lassítása, gyorsítása, jelképezi a ritmust.

Befogadást gátló tényezők:

- A kézjeleket csak néhány pillanatig látják.
- Nem lehetséges a dal egyszerre történő áttekintése.
- A felcsendülő hangok sorozatából kell megítélni a dal hangulatát, dinamikai jellemzőit, zenei tartalmát.
- A tudati tevékenységek nagy részét a memorizálás köti le.

---

<sup>13</sup> Az Általános Iskolai Nevelés és Oktatás Terve (OPI. Bp.1995. 253.oldal)

- Fejlett belső hallást feltételez.

A gyerekek elsajátító tevékenységét akkor segítjük, ha a kézjelről tanítandó dalunk rövid, könnyen áttekinthető. Kidolgozottak azok a zenei relációk, amelyekre a dalban szükségünk van, s amelyeknek a dal megtanítása előtt már készségi szinten kell működniük.

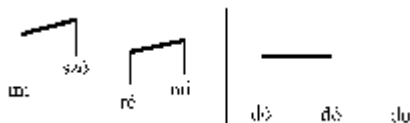
## 2. Daltanítás betűkottáról

A betűjel a relatív szolmizáció nevének egyszerű, írott jelölése betűkkel. A betűjelek alkalmazása szintén Curwentől származik.

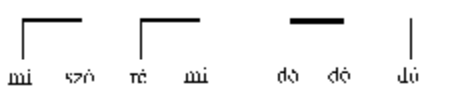
A kézjeles daltanítási mód előkészíti a betűkottáról való daltanítást, mert megerősíti a tanulóknak a térbeli elhelyezés segítségével a kézjel–hangnév–hangzás asszociációt.

A betűkotta különbözőképpen helyezhető el:

1. A hangok magasságának megfelelő többsíkú elhelyezés, ritmussal együtt. (Ez alkalmazható legeredményesebben az első, második osztályban.)



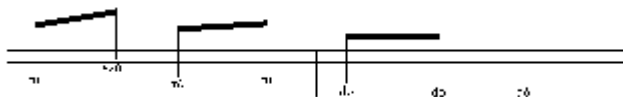
2. Egy síkban elhelyezve, ritmusjelöléssel.



3. Csak betűkkel, s akkor a betűk közelebb-távolabb helyezésével érzékelhetjük a ritmust. (Ez a lejegyzési mód, éppen „kódoltsága” miatt, inkább a harmadik, negyedik osztályban ajánlható.)

**m s r m d d d**

4. Vonalrendszerbe elhelyezve, mely előkészíti a kottaképben jelzett hangjegyek felismerését, olvasását.



A betűkottáról való daltanítás a reprodukálás magasabb foka, a hangnév és hangzás társítása a hangjegyes kottaolvasás előkészítését is szolgálja.

A befogadást segítő tényezők:

- A jel (betűkotta) egyben a hang nevének kezdőbetűje, tehát a megadott szolmizációs nevekhez csak a hangzást kell felidézni, miután a ritmus is megjelenik valamilyen módon.

- Bár nem jelöl abszolút magasságot — ahogyan a kézjel sem — csupán a hangközöket, a hangok egymás közötti relatív viszonyát rögzíti. Így bármilyen magasságról kezdve énekelhetők a betűjellel kottázott dalok, dallamok.

- Jól fejlett belső hallás esetén a hangzás felidézése nem jelent komoly problémát, az eljárás maga is fejleszti a belső hallást.

- A teljes dallam áttekinthető ebben a lejegyzésben, így a felidézés jóval könnyebb, mint a kézjeles daltanításnál, és mentesíti a memóriát is.

- Az összehasonlítás és a kiemelés az egész részeként lehetséges, a szöveg dallamra helyezése egyszerűbbé válik, a dinamikai, formai, dallami jellemzők szem előtt maradnak.

Befogadást gátló tényezők:

- Az esetenkénti vízszintes elhelyezés nem ad térképzetet, és ez nehezíti a megszólaltatást, mert a térbeli megerősítés nem segíti a reprodukciót.

### 3. Daltanítás hangjegyről

A kottaképről való daltanítás a legnehezebb, legelvonatkoztatottabb daltanítási mód. A dallami és ritmikai automatizmusok fejlett fokát kívánja, a vonalrendszeri és a kottaolvasási készséget feltételezi, a zenei ismeretek egész rendszerét igényli. A jól előkészített mikrostruktúrák transzferhatására épül. Magas szinten fejleszti a belső hallást, a zenei gondolkodást.

A befogadást segítő tényezők:

- A kottakép a tanulók előtt van, így áttekinthető, hangzása elképzelhető, felidézhető. A ritmus és a dallam egyszerre hat a tanulóra. Hibázás esetén nem terheli a memóriát.

▪ Térbeli szemléletet ad (bár kisebb mértékben, mint a kézjelről történő daltanítás), mert a dallam magasságát a kottafejek ötvonalban való elhelyezése jelzi. A térbeli tájékozódást kérdésekkel segíthetjük, és azonnal ellenőrizhetjük a hangzó dallamot.

A befogadást gátló tényezők:

— Bármennyire készítjük is elő a reprodukciót, bármennyire is vesszük át külön a ritmust, dallamot, szöveget, a jelrendszerek sora gyakran akadozva és nehezen szólal meg.

— Hosszú és megfeszített figyelmet igényel a gyerekektől, a kottafejekből csak lassan válik szép és átéltető dal, zene.

## **A DALTANÍTÁSI ELJÁRÁSOKKAL KAPCSOLATOS TANULÓI BENYOMÁSOK ELEMZÉSE KÉRDŐÍV ALAPJÁN**

A felmérést a 2000–2001-es tanévben Budaörsön, a Bleyer Jakab Általános Iskola alsó tagozatában végeztük el. Az azonos zenei feltételek és lehetőségek (ugyanaz a tanítónő tanította a gyerekeknek az éneket, ugyanazon „zenei feltételekkel”) objektívebb összehasonlításra adtak alkalmat. Az első osztályosokat nem vontuk bele a megkérdezettek körébe, mert ők még csak egy daltanítási eljárást ismernek (elsősorban a játékdal hallás utáni eljárását), így még nem rendelkeznek annyi tapasztalattal, ami szükséges egy daltanítási összehasonlításhoz.

A felmérést négy osztályban végeztük el.

A második osztályban 21 tanuló,

a két harmadikban 42 tanuló,

a negyedik osztályban 27 tanuló,

(összesen 90 tanuló) rangsorolta egytől hatig terjedő számozással a daltanulási módokat.

Ez a minta még nem tekinthető reprezentatívnak, de a gyerekek által összeállított „tetszési index” érdekes összefüggéseket eredményezett.

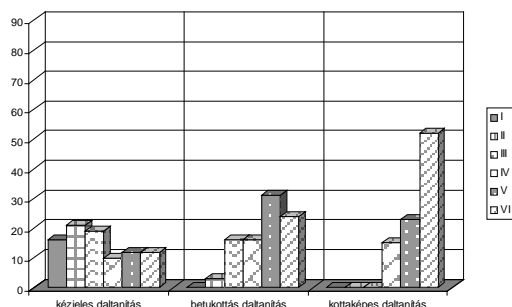
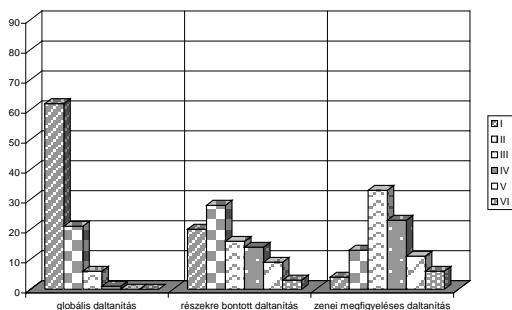
A felmérő lapon arra voltunk kíváncsiak, hogy melyik daltanulási eljárást szeretik a legjobban, és melyiket a legkevésbé? Melyik módszert tartják a legnehezebbnek, s melyiket a legkönnyebbnek? Állításait indokolni is kellett. A témához kapcsolódó kérdések esetében egyaránt alkalmaztuk a nyílt

és zárt kérdéseket. A zárt kérdések feldolgozása során egyes válaszokat diagramokon is megjelenítettünk, így áttekintésük könnyebb. Az összesített adatok az alábbi módon tükrözik a tanulók véleményét.

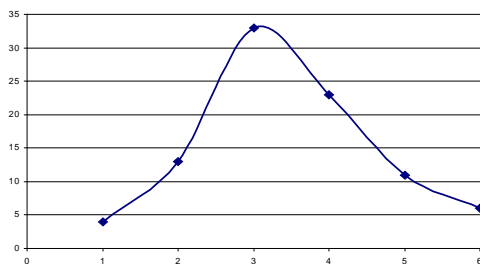
Íme a daltanítási eljárások „szeretet”-táblázata (I-es a legjobban kedvelt, VI-os a legkevésbé):

Daltanítási módok	I	II	III	IV	V	VI	Össz.
Globális daltanítás	62	21	6	1	-	-	90
Részekre bontott daltanítás	20	28	16	14	9	3	90
Zenei megf. elj.	4	13	33	23	11	6	90
Kézjeles daltanítás	16	21	19	10	12	12	90
Betűkottás dalt.	-	3	16	16	31	24	90
Kottaképes dalt.	-	-	-	15	23	52	90

Diagrammokban kivétítve:



A zenei megfigyeléseken alapuló eljárás gyakorisági eloszlásgörbéje mutat elsősorban némi szabályosságot. Majdnem Gauss-görbét hoz létre.



A táblázati adatok százalékos megoszlása kifejezi, hogy a gyerekek hány százaléka sorolta a daltanítási módokat a neki tetsző I-től a legkevésbé kedvelt VI-ig:

Daltanítási módok	I	II	III	IV	V	VI	Össz.
Globális dalt.	69%	23%	7%	1%	-	-	100%
Részekre bontott daltanítás	23%	31%	18%	15%	12%	1%	100%
Zenei megf. elj.	3%	14%	37%	26%	12%	8%	100%
Kézjeles dalt.	18%	23%	21%	11%	13%	14%	100%
Betűkottás dalt.	-	1%	18%	34%	18%	29%	100%
Kottaképes dalt.	-	-	-	16%	26%	58%	100%

A táblázatból jól látható, hogy a hallás utáni daltanítási módok magasan vezetnek a jó „helyezések” elérésében — tehát nagyon szeretik a gyerekek —, míg a jelrendszerről történő daltanítási eljárások a háttérbe szorulnak.

A hallás utáni daltanítási módok közül kiemelkedik a játékaival, mozgásával tanított globális mód. A 90 tanulóból 62, tehát a tanulók 69%-a helyezte első helyre.

Legkevésbé kedvelt a kottaképről történő daltanítás. A 90 tanulóból 52 helyezte utolsó helyre, ami a tanulók 58%-a. Nagyon érdekes a gyerekek indoklása. 82 tanuló egyes szám első személyben írta a válaszait, egy gyermek



alkalmazott többes szám első személyt: „Nem szeretünk kottát tanulni, mert nehéz, és mert nem tudjuk.”

A gyerekek indoklásait közvetlen hangon fogalmazták meg. Nehézségeikről is őszintén írtak, s önmagukat vagy a módszert hibáztatták. A különböző eljárások szeretetét, vagy nem kedveltségét a következőképpen indokolták.

## 1. A globális mód

Második osztályosok:

„Azért szeretem, mert játék van benne; szeretek játszani.”

„Így a legkönnyebben megtanulom a dalt.” „Olyan jó, hogy így megjegyzem hamar, mert otthon is eljátszhatom.”

Harmadik osztályosok:

„Jó, mert a helyünkről is felállhatunk, dalolva szórakozhatunk.”

„Jó együtt játszani, mert az óra közben is játszhatunk.”

„Hamarabb megértem a játékkal, így tudom az egész értelmét.”

„Csak a játékra figyelek — mégis tudom a dalt is.”

„Ilyenkor nagyon jól érzem magam, mert a tanító néni is velünk játszik.”

Negyedik osztályosok:

„Játszunk és tanulunk, beleélem magam.”

„Ilyenkor egyszerre sokat bírunk tanulni.”

„Szeretem, mert mozgunk és kacagunk.”

„Érdekes dolgokat játszunk, és együtt vagyunk.”

„Az iskolában tanult játékot délután is eljátsszuk, mert ilyenkor már nem vagyok szégyenlős.”

„Mindenki kedves és jókedvű, amikor játszunk.”

„A fiúk ilyenkor kedvesek, udvariasak, ezért is szeretek énekóra közben játszani.”

„Szeretek dalolva játszani, mert én mindig játszánék.”

„Ilyenkor táncolni is tanulunk, és én szeretek táncolni.”

Miért nem kedvelik a gyerekek a kottaképről történő daltanítást?

Második osztályosok:

„Nem szeretem, mert zavar a sok vonal.”

„Nem ismerem fel a hangot.”

„Nem szeretem, mert nehéz, és így nem annyira tudom.”  
„Én énekelni szeretek, és nem gondolkodni a hangokon.”  
„Nincs közben játék.”

Harmadik osztályosok:

„Nehezen tudom elképzelni, nem mindig ismerem fel a hang helyét.”  
„Nehéz leolvasni.”  
„Mindenre kell figyelni.”  
„Elfelejttem a szövegét, ha nem mondjuk sokszor.”  
„Nem jó így, mert nem játszunk.”

Negyedik osztályosok:

„Nem ismerem fel a hangot, a szemem nem tudja követni.”  
„A szöveg tanulásakor már elfelejttem a dallamot.”  
„Nehezen jegyzem meg, de tudom, hogy segíti a dal tanulást.”  
„Rossz, rossz, rossz, de bevallom, nem ismerem jól.”  
„Nekem gyors, ahogyan énekelni kellene.”  
„Ez a mód nem tetszik nekem, inkább játszanék.”

Néhány vélemény a többi dal tanulási móddal kapcsolatban:

Részekre bontásos eljárás:

„Szeretem, nem téveszttem el a hangot, könnyű, tudom követni.”  
„Így lehet a legkönnyebben megtanulni, mert csak a tanító néni után éneklek, mégis tudom.”  
„Mert így nem felejttem el.”  
„Jobban felfogom a szövegét és a dallamát.”  
„Jobban hallom a nehéz hangokat, mert már tudom az elejét, és ez jó érzés.”  
„Nem szeretem, sokszor énekeljük.”  
„Mindent külön énekelünk, én jobban szeretem egyben, sok része van.”

A zenei mozgásfolyamatokra építkező eljárás:

„Szeretek róla beszélgetni, így könnyebb megtanulni.”  
„Szeretem, ha megbeszéljük, így értem.”  
„Nem szeretem, mert mindig figyelni kell valamit.”  
„Tudom előre, hogy nehéz lesz, és félek tőle.”  
„Inkább énekelnék, sok idő megy el vele, elfáradok, mire énekelünk.”  
„Már megint nem játszunk.”

Kézjelről történő daltanulás:

„Szeretem, mert ezt tudom, kézről könnyű olvasni.”

„Ügyesedik a kezem, és ez olyan művészes.”

„Csak mutogatni kell és máris tudom a dallamot.”

„Nem szeretem, mert énekelni szeretek, és könnyen elfelejtem.”

„Nem tudom követni, és elrontok valamit, számomra ez rossz érzés.”

„Nagyon oda kell figyelni, és elfárad a kezem.”

„Bajban vagyok a hangok magasságával, ugráltatni kell a kezünket.”

Betűkottás eljárás:

„Szeretem, mert a dallam és a ritmus hamar beszáll a fejembe.”

„Tudom, hogy melyik hangra gondoljak.”

„Tetszik, ha lalázunk, mert játszunk a dallammal.”

„Nem szeretem, mert nehéz a ritmusa.”

„Nem ismerem fel, hogy melyik az a hang.”

„Unom, arra gondolok, hogy jobb lenne játszani.”

A kérdőívekről az is kiderült, hogy azt a módszert tartják sok esetben könnyűnek, amelyeket szeretnek is. Legnehezebbnek ítélték a kottaképről történő daltanulást, 90 gyerekből 57 gyermek, ami a megkérdezett gyerekeknek 63%-a.

A legkönnyebbnek ítélt mód a játékos, mozgásos daltanulás. 90 gyermekből 76-an rangsorolták az első helyre.

Íme az összesített eredmények számszerű táblázata, majd százalékos feldolgoása: (Az I-től VI-ig, a könnyűtől a legnehezebbnek ítéltig terjed a rangskála.)

Daltanítási módok	I	II	III	IV	V	VI	Össz.
Globális dalt.	76	12	2	-	-	-	90
Részekre bontott dal-tanítás	23	27	20	12	4	4	90
Zenei megf. elj.	-	10	35	18	11	16	90
Kézjeles dalt.	5	10	13	27	20	15	90
Betűkottás dalt.	-	6	10	16	43	15	90
Kottaképes dalt.	-	4	11	11	17	57	90

<b>Daltanítási módok</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>	<b>Össz.</b>
Globális dalt.	84%	14%	2%	-	-	-	100%
Részekre bontott daltanítás	25%	30%	22%	15%	5%	3%	100%
Zenei megf. elj.	-	11%	42%	20%	10 %	17 %	100%
Kézjeles dalt.	5%	11%	15%	30%	22 %	17 %	100%
Betűkottás dalt.	-	6%	14%	16%	47 %	17 %	100%
Kottaképes dalt.	-	1%	8%	10%	18 %	63 %	100%

Néhány kiemelt gondolat:

A globális módot csak közepesnél könnyebbnek ítélték. Senki sem gondolta, hogy a legkönnyebbhez is sorolható lenne a zenei mozgásfolyamatokra építkező, a betűkottás és a kottaképről való daltanulás.

Miért nehéz a kottaképről történő daltanulás?

- „Sok a vonal, és nem ismerem fel a hangokat.”
- „Lassan tanulom, nem találom a hangot.”
- „A szöveg tanulására már elfelejtem a dallamot.”
- „Nehéz olvasni és hangot találni egyszerre.”
- „Nehéz, mert külön vesszük a szöveget a dallamtól.”

Miért könnyű a globális mód?

- „Hamarabb megértem a játékából, bennem marad a dal.”
- „Ha hamar megtanulom, az számomra olyan, mintha ötöst kapnék.”
- „Szívesen csinálom, a játék oktatja az embert.”
- „Ütemesnek és vidámnak érzem.”
- „A dalok humorosak és azt könnyen megjegyzem, a hangulata bennem marad.”

## KÖVETKEZTETÉS — ÖSSZEGZÉS

Az eddigiekben alkalmazott daltanítási módok sorrendje helyes. A megvalósítás során kialakított készségek egymásra épülnek, a hallás utáni mód alappillér, amelyre szervesen építkezik később a jelrendszerről történő daltanítás.

Ki kell tekintenünk zenei nevelésünk teljes egészére (az állandó visszacsatolásra mindig szükségünk van), de az biztos, hogy a játékos daltanítási módoknak továbbra is központi szerepet kell kapniuk a kisiskolások zenei nevelésében.

Nem különül el élesen a gyerekekben a „szeretem” és a „könnyű”, valamint a „nem szeretem” és a „nehéz” fogalma.

Indoklásaikban kiemelik a vidámságot, az oldott légkört, azt az örömet, amit az egész napi tanulás közben a játék felszabadult hangulata ad, feloldja a bennük lévő feszültséget, gátlásokat, és örülnek, ha közelebb kerülhetnek egymáshoz játék közben.

A további munkánkban alapvető fontosságúnak kell tartanunk a játék örömét, amely eddig is egyértelműen pozitív hatást gyakorolt a gyerekekre, de a fontossága most még inkább figyelmeztető daltanítási gyakorlatunkban.

Nemcsak a daltanítás menetében, hanem az óra levezetési stílusában is a játékosásra, a mozgásosságra és az élményszerűségekre kell törekednünk.

A részekre bontott tanításnál úgy kell a dalt megválasztanunk, hogy a részek önmagukban rövidek, könnyen elsajátíthatóak, jól értelmezhetőek legyenek. A gyerekek ennél a módnál az elnyúlt daltanulást kifogásolták, ezért meg kell keresnünk és kerestetnünk azokat a pontokat, amelyek előre lendítik az elsajátítás tempóját.

A zenei mozgásfolyamatokra épített elemző daltanítási mód a legkevésbé kedvelt a hallás utáni daltanítási módok közül. Törekednünk kell arra, hogy az elemző rész rövid, de hatékony legyen, jól épüljön az eddigi zenei tapasztalatokra. Adjon a felfedezni szerető gyerekeknek olyan „zenei ínyencségeket”, melyek megértése a felfedezés örömeivel töltheti el őket.

A jelrendszerről történő daltanítást is meg kell próbálni játékos formában, szemléletesen megvalósítani, a jelek (kézzel, betűjel, kottakép) minden esetben áttekinthető formában kell, hogy a gyerekek előtt megjelenjenek. Ahol lehetséges, próbáljuk színekkel, fantáziadúsabb térbeli elhelyezésekkel oldani a szürke és gyakran szigorú jelsorokat.

Egyetérthetünk Kodály Zoltán megállapításával: „Lassan fejlődik a zenei képesség, de gyakorlása nem fáraszt, sőt gyönyörködtet! Hisz szebbnél szebb zenéken át vezet az út..., s a jól vezetett énekóra nem teher, hanem az üdülés, a derű, a jókedv forrása. ...S aki egyszer odáig eljut, úgy érzi, lelki gazdagodása megért bárminő fáradságot vagy áldozatot!”<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Kodály Zoltán: A zene mindenkié! (Zeneműkiadó, Bp. 1975., 251. oldal)

# GONDOLATOK AZ EZREDFORDULÓ ALSÓ TAGOZATOS ÉNEK-ZENE TANKÖNYVEIRŐL

UNGÁR ISTVÁNNÉ OROSZ GYÖRGYIKE

## Bevezetésül

Magyarországon az 1990-ben bekövetkezett másfajta politikai berendezkedés jelentős változásokat indukált az oktatás terén. A társadalmi viták során többször átalakított Nemzeti Alaptanterv, majd a kerettanterv nyomán újabb és újabb tankönyvek, tankönyvcsaládok jelentek meg.

Az alsó tagozatos ének-zene tantárgy esetében először mindössze annyi történt, hogy az addigi tankönyvekben (Lantos Rezsőné – Lukin Lászlóné: Ének-zene 1–3 és Tegzes György: Ének-zene 4) a politikai ünnepekhez fűződő néhány dal helyébe más került, majd a Nemzeti Tankönyvkiadó 1994-től változatlan utánnyomásban kezdte megjelentetni Ádám Jenő – Kodály Zoltán 1948-ban kiadott Énekeskönyv sorozatát (ún. Kodály–Ádám-könyvek).

A tankönyvpiac beindulása azután egyre több énekkönyvet hívott életre. Előbb a celldömölki Apáczai Kiadó Daloskönyvem sorozata (az első és második Süle Ferenc, a harmadik és negyedik Albertné Balogh Márta műve) —, ez utóbb 3–4. osztályban Énekkönyvem változattal is bővült (Csákányiné Rápli Rita, Szíjjné Sisak Éva és Szíjj Ferenc közös munkája) —, azután a Dinasztia Tankönyvkiadó Csodálatos zenevilág könyvei kerültek kiadásra. (Az első három osztály számára Krajcsné Kovács Judit, a negyediknek pedig Krónerné Rózsavölgyi Ildikó írta.) Az ezredforduló körül jelentek meg Bánki Vera és Kismartony Katalin 2-2 évfolyamra tervezett Zene-játék kötetei — az első a Kyrios, a második az Aura Kiadó gondozásában. Ezután kezdte a Konsept-H Könyvkiadó Rápli Györgyi ének-zene tankönyveit megjelentetni. (A harmadik osztálynál tart.) 2001-től Ördögh Mária átdolgozásában a Nemzeti Tankönyvkiadó felfrissítette a Lantosné–Lukinné féle ének-zene tankönyveket. A szegedi Mozaik Kiadó integrált tankönyvcsaládjának ének-zene munkatankönyvét Lassúné Ruskó Renáta jegyzi. (Az első és második osztály jelent meg eddig.)

Énekkönyveink a XX. század második felében a nagyszerű — s időközben világhírűvé vált — Kodály koncepció szellemében jöttek létre. Kodály kiharcolta, hogy az általános iskola alsó tagozatán zenei anyanyelvünk: a

magyar népdal alkossa a dalanyagot és tanítványával, Ádám Jenővel kidolgozták a pentatóniából kiinduló s a relatív szolmizációt alkalmazó ének-zene tanítási módszert. Ennek megvalósulása az 1948-ban útjára indult Énekes könyv sorozat — az ún. Kodály-Ádám-tankönyvek. (A reprint kiadáshoz Szabó Helga készített Útmutatót és Tanári kézikönyvet.)

Az oktatás egészének átfogó megújítását célzó 1978-as tanterv számára Kodály útmutatásait követve az első három osztálynak az ének-zene tankönyvet két kiváló gyakorló iskolai vezető énektanár: Lantos Rezsőné és Lukin Lászlóné írta. Igyekeztek jelentős segítséget adni a szerényebb zenei előképzettséggel rendelkező tanítóknak is. Az akkor kiadott tanári kézikönyvek ma már csak iskolai könyvtárakban lelhetők fel. Az évek folyamán a szerzők 2-3 oldalnyi függelékben még bővítették a dalanyagot.

Sajnos, a felsőfokú tanítóképzésben egy időben súlyos korlátozások következtek be az ének-zenei képzés területén, s a tapasztalatok azt mutatták, hogy a tanítók egy része nem képes a megfelelő zenei ismerenyújtásra és készségfejlesztésre. A hiányosságok pótlására adja meg a lehetőséget — főleg szakosított ének-zene tanításra gondolva — a sorozat záró darabja: Tegzes György 4. osztályos tankönyve, amelyhez gondosan felépített óravázlat-sort is tartalmazó kézikönyv készült akkor.

Lényegében ez a két tankönyvcsalád volt a minta a többi számára.

A Kodály-Ádám: Énekes könyvek dalanyagát az alsó tagozatban magyar népi játékdalok és népdalok képezik. (Kivétel csupán néhány tiszta pentaton cseremiszt dallam és a Kalevalából vett finn dallamok, valamint Karow Órakánonja.) A dalokat illusztrációs képek, szövegük s a már megismert zenei elemek jeleinek — ritmus, illetve vonalakra helyezett szolmizáció — alkalmazásával közli. Első és második osztályban a tanító függelékben megtalálhatja a dalok kottáját és a játékleírásokat. Ugyancsak a tankönyvek végén található néhány vallásos ének is.

Hasonló módon hátul közli a tankönyvben szereplő dalok kottáját a Csodálatos zenevilág első osztályos könyve is. A Zene-játék két kötetében a tanító számára Kottatárban található a dalanyag. Rápli Györgyi Ének-zene könyvei Dallamtárat tartalmaznak.

E problémát Lantosné-Lukinné úgy oldja meg, hogy az oldal tetején a dalszövegre jellemző képet helyez el (ez hívóképként később jól hasznosítható) és az oldal alján, a tanító számára jól elkülönítetten — apró kottával — ott a dal és a játékleírás. Első osztályban a dalszövegek közlése a képek alatt akkor kezdődik, amikor feltételezhető a tanulók megfelelő olvasási készsége. A zenei készségek fejlődésével azok szintjének megfelelően közöl még a

szöveghez kapcsolódóan ritmus- vagy dallamkottát. Ördög Mária átdolgozása ezt a módszert már csak 1–2. osztályban alkalmazza, a 3. osztályos könyv a kép alatt a tanulók számára jól olvashatóan közli a teljes dalszöveget s alul a kottás lejegyzést a tanítónak.

A többi tankönyvben már nincs ilyen megkülönböztetés, ezek azonnal kottájukkal együtt közlik a dalokat. Tegzes György 4. osztályos tankönyvében általában az optimális abszolút magasságban jegyzi le őket, s szintén gondosan ügyel erre a Mozaik kiadó Ének-zene munkatankönyve is.

## Az ősforrás

### Ritmus

Mivel a **Kodály–Ádám Énekes könyvek** fő célja a relatív szolmizáción alapuló kottaolvasási készség kifejlesztése, a ritmikai anyag itt még szinte csak a legszükségesebbekre korlátozódik. Nem terheli fogalmi definíciókkal a gyerekeket, inkább tevékenykedtet. A ritmust „kopogós”-nak hívja, a ritmusok gyakorló neveit — „tá, ti-ti, táá” — használja, a nyolcad szünetet „pici” szünetnek nevezi, a fél értékű szünet „kétméteres”. Az ütem fogalmát csak a 3. osztály elején vezeti be a „kettes” ütemmel, 4. osztályban pedig a négyes ütemet és a „négyméteres” hangot és szünetet.

Az Énekes könyvek ismeretanyaga ún. tanítási egységekre tagolódik. Az egyenletes mozgás megfigyeltetésével kezd s megtanítja a „tá”-t olyan dalokból, amelyekben az *egyenletes negyed* mozgás az uralkodó ritmus (1. és 2. tanítási egység). A „pi-ci-nagy” viszony segítségével — a 3. tanítási egységben a *tá-tá-ti-ti-tá*, a 4.-ben pedig a *tá-ti-ti-tá-tá* ritmusmotívumból — tudatosítja a *nyolcadpárt*. Nyolcadpáros kezdőmotívumokat tartalmazó játékdalanyaggal dolgozik, majd ritmusazonosítás alkalmazásával ún. *névrítmus* (hasonló ritmusú nevek) felkínálásával ill. kerestetetésével segíti elő a hangzás és a jelek mihamarabbi összekapcsolódását.

A 12. tanítási egységben dalkezdő motívummal levezet egy *ritmuselvonás és belső elképzelés* folyamatot. Ilyenekre — a belső hallást erősítendő — a későbbiekben többször visszatér. A 32. tanítási egységben *dalazonosító feladatsort* állít össze negyed értékeket és páros nyolcadokat változatos módon tartalmazó dalkezdő ill. —záró motívumból. Ez a mozzanat meghatározó lesz a készségfejlesztésben. A megfigyeltetéseket apró hívóképek segítik, a megoldás a tankönyv végén megtalálható. (Ez mintául szolgál más tankönyvek számára a későbbiekben.)



Az első osztályos tanév végén, a 45. tanítási egységben kerül sorra a *negyed értékű szünet* megismertetése.

A készségfejlesztő munkában bevezeti a *felelgetős ritmusjátékot*. A motívumok nem mindig azonos hosszúságúak, legtöbbször a záró motívumot közösen játszatja, utasításai során mindig ügyel a kétféle hangszín megválasztására.

A **második osztályt** játékdalok ritmusról való azonosításával kezdi, folytatódik a ritmusfelelgetős, s van névritmusok azonosítása is. A ritmus készségfejlesztés új eleme a *ritmusquodlibet*, jól összeillesztett 8-8 ütemes dalokból. A *ritmikai alkotókészséget* a szolmizációs olvasó gyakorlatokhoz kitalálандó „kopogósokkal” fejleszti.

A 31. tanítási egységben vezeti be az új ritmust, a „táa”-t.

A **harmadik osztály** 1. tanítási egységében *tudatosítja a 2-es ütemet*. Ettől kezdve a dalok közlésében már alkalmazza az ütemmutatót — ütemvonalakat már 2. osztálytól alkalmazott. (Érdekes, hogy a ritmusgyakorlatokban ezután sem írja ki mindig az ütemjelzőt és az ütemvonalakat, ebben csak 4. osztályban lesz pontos és következetes.)

A 22. tanítási egységben ütemenként váltott dallambújtatást alkalmazva tudatosítja a „kétméretes” szünetet.

A **negyedik osztály** 8. tanítási egységében kerül sor a *négyes ütem* tudatosítására. Ezzel együtt ismerteti az *egész értéket* („négyméretes hang”) ill. *szünetet* s összefoglalja az „egy-, két- és négyméretes” hangokat és a megfelelő szünetjeleket.

A 10. tanítási egység a „pici”, azaz a *nyolcad értékű szünet* és vele együtt az *egyedül álló nyolcad érték* tudatosítása.

Kodály Zoltán – Ádám Jenő újabb ritmust alsó tagozatban már nem tudatosít, viszont alkalmazza a verslábak hosszú-rövid jelzését, valamint az *alkalmazkodó ritmusban* kifejezést.

A módszer nem foglalkozik külön a ritmusírással. Ha lejegyzésre kerül sor, dallam és ritmus természetes, szerves egységében gondolkodik. Harmadik osztályban a dallamhangokhoz kitalált ritmust azokkal együtt jegyezteti le betűkottával, s mikor már a zenei készségek fejlettebbek, negyedik osztályban jegyeztet le hangjegyekkel, emlékezetből rövidebb — 8 ütemnyi — dalokat.

## Dallam

A Kodály–Ádám Énekes könyvek arra voltak hivatva, hogy a *pentatónián alapuló magyar zenei anyanyelvre* alapozva a *relatív szolmizáció* segítségével

vel juttassa el az általános iskolás gyermeket a *zenei írás-olvasás*, elsősorban pedig az *énekes kottaolvasás* készségének elsajátításához.

A dallamhangok megismertetése *relációban*, annak *képzetére* alapozva és *dallamrajz* segítségével történik. A relatív szolmizációs hangokhoz színek társulnak. Ezek a hangokhoz kapcsolt színek kezdetben különösen nagy segítséget nyújtanak, de a későbbiekben, ismétléskor és összefoglaláskor is igen jól használhatók. A relációk tudatosulását erősítik a dallamrajz mentén elhelyezett dalszövegek, *kézjelek*, szolmizációs nevek, valamint a szöveg, vagy a szolmizációs szótagok hangmagasságnak megfelelő elhelyezése *különböző vonalrendszereken*. (Többnyire csak a szükséges két, három, vagy négy vonal kerül alkalmazásra.) Az *elhelyezés* a vonalak és vonalközök tekintetében *állandóan változik*, így alakul ki a *relatív rendszerben való tájékozódás*. A kottafejes lejegyzésmódot az ötvonalas rendszerrel egyszerre *dókulcsot* alkalmazva használja, s csupán a harmadik osztály derekán vezeti be.

A dallam készségfejlesztésben fontos szerepet játszik a *kézjeles reprodukció*, s a szolmizációs jelekkel készült lejegyzést is előbb kézjelbe szedve éneklük el kezdetben, s ha már megerősödött a reláció, akkor is ott áll még mellette a kézjelbe szedés lehetőségére való utasítás.

Az **első osztály** 15. tanegységében kezd a *szó-mi relációval* a „Zsipp, zsupp...” dalocska segítségével. A dalok szövegét ritmusuk alá a dallamrajznak megfelelően kétféle színnel nyomtatja (*szó* hang: *piros*, *mi* hang: *kék*), alatta pedig megjelennek a *kézjelek*, amelyeket a tankönyv a megfelelő színnel, s a dallammozgást követve közöl. A 17–18. tanegységben közli a szolmizációs neveket, rendkívül szemléletes emeletes ház-rajzon is ábrázolva. Ezután merészen azonnal megfordítja a relációt *kézjelekről* énekeltetve, majd *vonalközökbe* és *vonalakra* helyezett szolmizációs szótagokról is olvastat. (Mindössze csak a legszükségesebb, kettő, ill. három vonalat használja.)

A 19–20. tanegységben a *szó-mi* relációt többfajta ritmusvariációban tartalmazó felelgetős játékdal (Gyertek haza, ludaim...) következik. Ezután *kézjelekről* énekelnek, leírják betűkkel *vonalakra* s onnan éneklük el a *szó-mi* kapcsolat néhány változatát. Majd dallamrajz mentén elhelyezett szolmizációs hangokat szednek kézjelbe és éneklük, azután pedig felelgetősöket énekelnek, e két hangot variálgató dallamokat olvasgatva.

A 21–22. tanegységben ismerik meg a *lila* színnel jelölt *lá* hangot a *szó-lá-szó-mi* relációban, a Fehér liliomszál... dalocska hangjain tudatosítva. Az azonos kezdőmotívumok a felülre írt ritmus alatt most *vonallal* rendszerre vannak helyezve, színes szótagokkal, s a dallammozgásnak megfelelően. A *vonalközökbe* tett kezdőszótagok révén jól érzékelhető a *szó-lá* és a *szó-mi* vi-

szonyának különbözősége. A lap alján megfelelő színekkel és dallamvonal mentén megjelenik a motívum kézjelekkel és szolmizációs szótagokkal ábrázolva. A következő oldalon a *lá* és a *szó* hangok viszonyát gyakorolják előbb kézjelekről, azután vonalokról olvasgatva. A szolmizációs szótagok elhelyezése meg-megváltozik, s a lap alján megjelenik már mind a három hang viszonya is.

A 23. tanítási egységben már a színes szolmizációs szótagok vannak vonalakra helyezve — felettük a ritmus, alattuk a dalszöveg („Főzzünk, főzzünk...””). Itt három vonalat alkalmaz a könyv: a dallam a *lá* hangon a felső vonalközből indul, így a *szó* hang a középső vonalra kerül, s bár a *mi* hang nem fordul elő, a helye mégis elképzelhető az alsó vonalon.

A következő tanítási egységben kivételesen négy vonalat — három vonalközt — használ: a *szó* hangot a középső vonalközbe helyezve lehet a *szó-lá-szó-mi* relációt színes szolmizációs szótagokról olvasgatni.

Ezután, visszatérve a három vonal — két vonalköz alkalmazására, a dalok a hangoknak megfelelő színes szótagokkal, vonalrendszerbe helyezve és ritmussal összekapcsolva jelennek meg. (Ezzel a módszerrel — feketével nyomtatva — még a dalvégi lefutó pentakord is ábrázolható.)

A *lá-szó-mi* különböző fordulatait kézjelről és vonalokról olvasgatva gyakoroltatja. *Felelgetősökkel* is próbálkozik, s itt már nem helyezi dallamvonalba a szolmizációs szótagokat, a szólamokat egy vonal fölé-, ill. alá írva közli.

A 33–34. tanítási egységben tudatosítja a *dó* hangot az „Éliás, Tóbiás...” dal felhasználásával. Előbb rendkívül szellemesen dallamvonalra helyezi a dalszöveget és annak — a dalritmusnak megfelelően — nagyobb és kisebb képecskéit, majd a következő oldalon a dalritmus alatt vonalközökbe rakja színes szótagokkal. A *dó* hang *zöld* színű. Ezután következik dallamvonal mentén, színes szolmizációs szótagokkal és kézjelekkel ábrázolva a *szó-mi-dó* reláció. A következő oldalon már e három hang különböző kapcsolatait énekelteni előbb kézjelről (tükör és rákfordításokban), majd vonalokról is különböző elhelyezésekben.

A következő tanítási egységek dalai kezdő-, majd záró motívumukban tartalmazzák a *szó-mi-dó* relációt (A „Tik csak esztek, isztok...” nóta záró motívumának lejegyzésekor igen ügyesen oldja meg a fél érték hosszú záróhang érzékeltetését. Két egyenletes *tá* ritmuskotta alá a magánhangzót megkettőzve írja a szöveget: „*szé-ép*”).

Felelgetős és újabb reprodukció következik vonalokról vagy előbb még kézjelbe szedve.

Az „Aki nem lép egyszerre...” nóta alulról felfelé masírozik a dallamvonal-lépcsőn, a következő oldalon aztán vonalközökből le is lehet szolmizálni.

A 38. tanítási egységben a *lá* hang is hozzákapcsolódik a relációhoz, s a továbbiakban már e négy hang kapcsolatait gyakorolják.

A **második osztály** 10 tanítási egységig terjedő ismétlő szakasszal kezdődik. Az első osztályban tanult dallamhangokat a megismertetés relációjában idézi fel először, s még a dalok is visszatérnek. (Ez, a tudás koncentrikus bővítését követő módszer, jellemző az Énekes könyvekre, egyes dalok a magasabb évfolyamokban ismét megjelennek.)

Újra lehet kézjelek, ritmuskotta, ill. vonalak-vonalközök segítségével felidézni a jól ismert dalokat, és hasonló relációkat tartalmazó újakat is tanulnak. A dalokhoz már előadási utasítás kapcsolódik.

Az olvasógyakorlatokat már nem helyezi mindig vonalakra, de a csak betűvel leírt relációkat előbb kézjelekbe kell szedni, s úgy olvasgatni énekelve, majd vonalakra helyezve le is lehet írni őket. Egyes olvasógyakorlatokat a gyerekek különböző hangmagasságokban és hangnév helyett dúdoló szótagokkal is megszólaltatnak — ügyelve a tiszta és szép éneklésre. Később a betűjeles olvasógyakorlatokhoz ritmust szerkesztve maguk alkotta dallammotívumokat énekelnek, s ezeket vonalakra helyezve le is írják.

Érdeemes alaposan megfigyelni a dalokhoz közölt — a szöveggel összefüggő, s a zenei elemeket érzékletesen ábrázoló — rajzokat. A „Zsipp-zsupp...” két különböző magasságú, piros és kék, vastag és keskenyebb nád-fedeles kunyhói; a „Fehér lilomszál ...” virágos kertje; „Éliás, Tóbiás...” fazékban fővő, majd tálra rakott nagyobb és kisebb gombócai; az új dal: „Hess el, sas...” kezdő motívumaiban a két különböző magasságú hegy-csúcsra ültetett sasmadarak — s a motívumvégen üresen álló hegycsúcs — mind-mind a zene képi megragadásán keresztül is elősegítik a hangzás és a jel összekapcsolódását.

E téren a „Csömödéri faluvégén...” telitalálat. Vonalrendszerre helyezett betűkotta körül a falu tájképe. Jegenyefák között — dallamvonal mentén —, dombokon vannak a hangoknak megfelelő színű házak — a ritmust is megjelenítve —, sok kicsi egyablakos és két szélesebb, kétablakos. Még a háttérben látható hegyek is a dallamvonal szerint magasodnak.

Ez a módszer még lejegyzést és a betűjelről való reprodukciót is elősegíti. (A 2. tanítási egység végén a „Szedjük kótába a Hinta-palinta c. dalt!” utasítást kép kíséri: jegenyefák között három libikóka, amelyeken — a dal zenéjének megfelelően — piros ruhás kislányok és kék ruhás kisfiúk hintáznak, egy-egy duci ill. két-két vékonyka. A 3–4. tanítási egységben pedig a betűjelről való reprodukciót könnyíti meg a rajzos-képes ábrázolás.)

A 8–9. tanítási egységben az új dal — „A part alatt...” — kezdő motívuma, a már ismert hangokból álló, de nehezen intonálható *dó-lá-szó reláció* alkalmat ad a *tudatosított memorizálás* eszközének használatára: a ritmussal összekapcsolt szolmizációs szótagok négyvonalas rendszeren jelennek meg — a *dó* az első vonalközben van, így a *lá* a legfelső vonalra kerül. A két kezdő motívum kottája alatt ott a dalszöveg, a versszak további szövege fölött pedig a megfelelő ritmus.

Továbblapozva a *dó-mi-szó-lá* szolmizációs szótagok kézjelbe szedése és olvasgatása, majd vonalakra írása a feladat. Végül képes ábrázolás segítségével való reprodukció következik: dimbes-dombos dallammezőn járva lehet elénekelni, mit susognak a kimagasodó *lá-szó-mi-dó* fák.

A 10. tanítási egységben az új dal — „Bújj, bújj, zöld ágacska...” — eleje háromvonalas rendszerbe helyezett betűkottás lejegyzésű (*szó* hang a felső vonalközben, s így a *dó* az alsó vonal alá kerül), amelyben már megjelennek az ütemvonalak, míg a dal hátralévő részében a szöveg fölötti ritmusban csupán a motívumok között van elválasztó vonal.

A 11. tanítási egységben jelenik meg az *új hang*: a sárga színnel jelzett *ré*. Itt a megismertetésben együtt halad az empirikus és racionális megközelítés.

Felidéződik — szövege fölé írt ritmuskottával — a „Bújj, bújj, itt megyek...” gyermekjátékdal, s alatta a *Dórémi* cirkuszban gúla látható: a *dó* elefánt hátán dobos pergető *ré* bohóc fején *mi* majom egyensúlyoz. Mindhármukhoz — a hangoknak megfelelő színű — táblácskák is tartoznak, rajtuk a szolmizációs név és kézjel.

A 12. tanítási egység új dala, a „Héja, héja, lakatos...”, már — részben — reprodukció segítségével is megtanulható. A dalkezdő motívum előbb a dallamot ábrázoló rajz alatt kétvonalas rendszeren elhelyezett, ritmushoz kapcsolt szótagolt szöveggel jelenik meg. Így az új hang szótagjai pont a vonalközbe kerülnek (s felette a rajzon is éppen azt a két kislibát ragadja meg a héja). Ezután dallamvonal mentén elhelyezett kézjelekkel is ott a motívum, végül szolmizációs nevekkkel kerül a vonalrendszerre — a vonalközben sárga színnel írva — az új hang. E betűkotta fölött ott az *előadásmód* is: *élénken, közép erősen*, alatta pedig a négy azonos motívum szövege. A következő részt hallás után tanulják, míg a záró motívum hangjai ismét ismerősek. Lejegyzésüknél itt már három vonalat — két vonalközt — használ, s a *dó* hangot az alsó vonalközbe helyezi, így a *ré* a középső vonalra kerül, s az üresen maradt másik vonalköz a *mi* hangot idézheti fel.

A szolmizációs névről való kottaolvasás és a hallás utáni tanulás hasonló összekapcsolásával sajátíthatják el az új dalt („Egy üveg alma...”) a 13–14. tanítási egységben. Itt először csak két vonalat használ, de végül három vo-

nalra helyezi a motívumot, ahol a *dó* a középső vonalra kerül — s készül a hely az *alsó lá* hang számára.

A következő oldal a reprodukcióé. Kodály olvasógyakorlatait vonalakra helyezett betűkottáról kell — az előadásmódra is ügyelve — elénekelni két vagy háromvonalas rendszerről és különböző elhelyezés szerint.

A 15–16. tanítási egységben az első osztályból már ismerős „Zibor-zábor...” játékdalt már tudják vonalakról szolmizálni. Ezután betűjeleket kézjelbe szedve éneklük a *m–r–d* hangok kapcsolatait, majd e dallamocskákat különböző hangmagasságokból és más-más éneklő szótagokkal is megpróbálják dúdolgatni. Azután a *szó* hanggal kibővült hangkészlet különböző dallamfordulataihoz ritmust is szerkesztenek és úgy éneklük betűkről.

A 17. tanítási egységben *d–r–m–s* hangokat tartalmazó új dalt tanulnak vonalakra helyezett betűkottáról: „Csiga-biga, gyere ki...”. Az előző évi „Csiga-biga...” nóta felidézése pedig remek alkalom lehet dallamfelismerésre is. A készségfejlesztés a betűjeles és ritmuskitalálós gyakorlat vonalakra írásával bővül. Majd háromvonalas rendszerre helyezett betűkottáról olvasva idéznek fel már ismert éneket.

A 18. tanítási egységben a *lá* hanggal teljessé válik a már megismert hangokból álló relációk köre. Betűkottáról és kézjelbe is szedve éneklük a „Hajlik a meggyfa...” játékdalt. A második rész kottája már négyvonalas rendszerre került — a harmadik vonalra helyezett *szó* hanggal indulva. Most már az öt hangból álló relációkkal folytatódik — az előbbi feladatokkal — a készségfejlesztés. A tanítási egységet egy újabb — a *m–r–d* hangokból álló — ismerős dal betűkottás reprodukcióból való azonosítása zárja.

Végül a 19. tanegységben következik a *l–s–m–r–d* hangokat tartalmazó „Csömödéri faluvégen...” dal ama remek betűkottás és képes dallamábrázoló felidézése, amelyhez *s–m–r–d* hangokból álló — a *s–r* fordulatait gyakorló — reprodukció kapcsolódik.

A 20–21. tanítási egységben vezeti be az *alsó lá* hangot. Az „Azért mondom néktek...” dal utolsó két szótagja és a betűkottás lejegyzésben a záró ütem kérdőjelekhez kapcsolt ritmusa színessel nyomtatott, majd az alatta lévő képen a záró motívum képes-betűjeles ábrázolásán már ott van a két árva „*alsó lá*” gyerek. A következő oldalon előbb kézjelről, majd betűjeltől kézjelbe szedve lehet énekelgetni — fokozatosan bővülő relációkban — az *alsó lá* különböző fordulatait. Az új hang itt színessel van kiemelve. Az improvizált ritmussal való lejegyzéshez most két mintát is bemutat.

A továbbiakban a *jel-név-hang* kapcsolat megerősödését új elem is segíti: *vonalszerre helyezett pontok hangnevét kell a kezdő dó hanghoz viszonyítva beírni, s azután énekelni.*

A dalok — hangkészletük szerint — betűkottás, illetve ritmusjeles lejegyzéssel jelennek meg. A „Harcsa van a vízben...” dal moll tetrakord záró motívumát ügyesen oldja meg: a szótagolt szöveget helyezi a hangok mentén a vonalrendszerbe.

A 27. tanítási egységben a *lá* és a *szó* hangokkal kiegészülve, képes ábrán szemléltetve összefoglalásra kerülnek az eddig megismert hangok, s dallamvonal mentén elhelyezett betűjelekről tanulható meg az „Én Istenem, minék élek...” kezdetű dal. A következő tanegységben sok vonalas rendszerre tett képes betűkottáról lehet dalt tanulni, (Kelj fel, juhász...), majd dallamvonal mentén hangsorba rendezett képes betűjelekről improvizálva énekelgetni és abból a legszebbeket lejegyezgetni. A feladatsort dallamvonal szerint lejegyzett betűkottáról való reprodukció zárja.

A 37–38. tanítási egységben jelenik meg az *első lá*hoz viszonyított *első szó* hang a „Nincs szebb állat, mint a lúd...” kezdetű dalban. A kézjeles-betűjeles gyakorlás itt is egyre bővülő relációkban történik, különös tekintettel a *d-s*, *r-s*, kapcsolatra. A vonalakra helyezett pontok már az új hangot is tartalmazzák.

Ezek után a betűjelek a vonalrendszeren ritmussal együtt jelennek meg, dallam és ritmus egységét képező, valódi dallamokat kell ezután már reprodukálni. Ezt készítette elő a betűjeles gyakorlatokhoz kitalált ritmussal megalkotott dallammotívumok vonalrendszerre való lejegyzése és eléneklése.

A 43–44. tanítási egységben már ilyen betűkottás motívumokat lehet elénekelni, közöttük ismert dalrészletek is vannak.

A 46. tanítási egységben az első osztályban mondókaként megismert „Elment a madárka...” most gyönyörű képes-betűkottás ábrázolásban jelenik meg: a betűjelek madárkalitka rácsaiból képzett kottavonalakon helyezkednek el — a függőleges rácsok szinte ütemvonalak —, s a nyitott kalitkaajtó érzékelteti, hogy a záró sorok rövidebbek egy-egy ütemmel a kezdő soroknál.

A készségfejlesztés az utolsó előtti tanítási egységben még felelgetős énekléssel bővül.

A **harmadik osztály** a különböző relációk ismétlésével indul szintén, de most nagyobb léptekkel halad. A *l-s-m* hangok különböző fordulataival kezd három vonalról olvastatva, majd betűjelekről kézjelbe szedve reprodukáltat, s ha már biztosan megy, le is jegyezteti vonalakra. Ezután betűkottáról olvastatni motívumokat és különböző dinamikákat váltogatva felelgetőst énekeltet.

A *s-m-d* reláció felidézése dalazonosítás segítségével történik. Betűjelekről kézjelbe szedve — és anélkül is — olvasgatnak. Kép idézi fel a „régí ismerősöket”: ring közepén a büszke, győztes *dó*, s a közönség soraiban megtalálható a többi hang jól ismert figurája.

A következő oldalon a *l-s-m-d* hangokat előbb három vonalról olvasgatják, majd betűjeleket vonalakra írva énekelgetnek. Ezután betűkottáról énekelnek, kopognak, dúdolnak motívumokat, s az ügyesebbek maguk alkothatnak hasonlóakat.

A *m-r-d* felidézésekor Kodály betűjeles olvasógyakorlatait előbb kézzel be szedik, úgy olvasgatják, majd elkopogják, végül vonalakra is leírják.

A következő oldalon *s-m-r-d* hangkészletű dalokat azonosítanak és kézzel be szedve reprodukálnak.

*A hallásfejlesztés fontos területe e tanévben a többszólamúság. A visszhangjáték és kérdés-felelet után megjelenik a kétszólamú éneklés: álló szólam alatt vagy fölött mozog a másik. Itt tartott felső hang mellett a s-m-d hangokon mozog a másik szólam.*

A *l-s-m-r-d* hangokat idézi fel a vonalokról is elolvasható új dal („Egy kis malac...”), valamint a „Csömödéri faluvégén...” dal színes rajzos és betűkottás azonosítása.

Az 5. tanítási egység az *alsó lá* hangot hozza vissza: dalazonosításból kiindulva előbb a *m-r-d-l*, relációt ismétli, majd a teljes *lá-pentaton* hangjain gyakorolnak. Dallamvonal mentén elhelyezett betűjelekről azonosítják a „Kelj fel, juhász...” nótáját, majd betűjeles motívumokat reprodukálnak, ritmussal látják el és vonalakra írják. Az álló-mozgó szólamok most a *l-d-m* hangok tiszta intonációját célozzák.

A hallás után tanult „Virágéknál...” nóta karakteres „zimezum” részlete emlékeztet az *alsó szó* hangra. Előbb három vonalas rendszerről — változó dó-hellyel — olvassák a *d-l-s*, hangokat, majd feleselgetéssel fokozatosan *m-r-d-l-s*, -ra bővül a hangkészlet. Vonalrendszerről azt a dalt azonosítják, amelyből az *alsó* szót tudatosították, betűkről reprodukálnak, álló-mozgó szólamot énekelnek ezzel az öt hanggal, motívumokat találnak ki rájuk, s el látják ritmussal. Segítségül ott áll néhány példa. Itt zárul az ismétlés.

A 7. tanítási egységben *új hangot* tanulnak: a „Hová mégy te, kis nyulacska...” dalocskán a *fá* hangot. A kezdőmotívumot kiemelve mutatja be a kézjelet és a szolmizációs nevet. A vonalrendszerre helyezéskor gondot fordít a *f-m* hangok minden eddiginél kisebb távolságának sokoldalú képes-rajzos érzékeltetésére.

Most *s-f-m* fordulatokat tartalmazó dalok és a már ismert, egyre nehezebb feladattípusokat felvonultató készségfejlesztő gyakorlatok következnek.

A 11–12. tanegységben a *f-r* és a *f-l* reláció változatai jelennek meg. Később — mikor a *s-f-m* és *m-f-s* fordulatok is szerepelnek a dūr-pentakord és -hexakord dalokban — három csoportban versenyezve lehet a *fá* fordulatait énekelni. Dallambújtatást is végeznek.



A 20. tanítási egységtől újra megjelenik az *alsó szó* hang is. A *m-r-d* és *d-s,-d* dalzárlatokat összeénekelve remek kis kadenciát kóstolhatnak meg. Rövid dalmotívumokat betűkottával megadott módon írnak vonalrendszerre. A „Danikáné...” nótájában már a *s,-f* ugrást éneklük. A felelgetős most az *alsó lá* és az *alsó szó* ellentétére épül, s merészen *l,-f* és *s,-f* fordulatokat is tartalmaz.

A „Mit kerülöd...” dal záró motívumának *d-t,-d* relációjából tudatosítják az *alsó ti* hangot: kézzel és kétféle módon vonalakra helyezett betűjelekkel. Kézzelbe szedik a *m-r-d* hangokhoz kapcsolt dallamfordulatait, éneklük, majd vonalakra írják.

Az új hang tiszta intonációját megerősítendő, kétszólamú gyakorlatban előbb a *ré* hanghoz, majd a kétféle *szó* hanghoz kapcsolják a *d-t,-d* relációt. A *ti*, hang újabb kapcsolatai következnek: *d-t,-r*; *d-t,-l*, és *m-t,-d*. Dalazonosításokban is gyakorolják az *alsó ti* fordulatait. Az újonnan tanult dalok mellett most már végigolvasható *moll penta-* és *hexakord* mellé régiek is megjelennek ismét, frissen tartandó a dalrepertoárt.

A 29. tanítási egységben megjelenik az *ötvonalas, kottafejes, dó-kulcsot használó írásmód*. Először a *d-m-s* relációt olvassák és írják más elhelyezéssel is. Az eddig alkalmazott gyakorlatokon kívül ilyen feladatokkal bővül a készségfejlesztés. Egyre több helyre „röpül a *dó*” az előbbi relációval.

A 32. tanítási egységben a *szó-lá* viszonyt is alkalmazzák már a dó-kulcsos kottában, a 34.-ben pedig a *mi-ré-dó* is megjelenik.

A 35. tanítási egység vezeti be a *felső dó* hangot. Ennek tudatosításakor összehasonlítja a *s-d'-s* és a *s,-d-s*, relációkat, az azonos kézjelek bemutatása mellett — ötletesen — a földön, úton haladó „s, és d autóbuszok” fölött az égen szálló „s és d' repülő” képével is érzékeltet.

A 36. tanítási egységben *dó-kulcsos olvasással* ismerős dalokra is találhatnak, ez is elősegíti a kottaolvasó képesség továbbfejlődését.

A 37. tanítási egységben *kánonban* is énekelhetnek: a „Szélről legeljenek...” kétféle színnel és párhuzamosan két sorba lejegyezve jól szemlélteti.

A dó-kulcsos reprodukció már ismeretlen dallamot kínáló, igazi kottaolvasás Kodály olvasógyakorlataiból. A kétszólamú éneklés a *felső dó* konzonáns kapcsolatait gyakoroltatja.

A 40. tanítási egység idézi fel az *alsó ti* hangot és vezeti be a *ti-t*. Felelgetősben (tehén mama és a kis boci között) a *d-s*, a *d-l,-s*, és a *d-t,-l,-s*, hangok fordulatait oktávval magasabb párjukkal énekelve megjelenik a *ti* hang. A következő oldalon az „A bundának...” nótával megerősödve, az iménti relációban tudatosul a *ti* kézjeles ábrázolás segítségével is. A kétszólamú gyakorlatokban már magas és mély hangúak énekelnek egy-egy szóla-

mot, sőt időnként — oktávpárhuzamot énekelve középső tartott hang körül — három szólam is kialakul.

A 44. tanítási egységben a dó-kulcsos olvasás után írásbeli feladat betűkotta ötvonalas kottába írása.

A 46. tanítási egységben megjelenik a *felső ré*. A  $d'-t-r'-d'$  reláció oktávpárhuzamos szemléltetése mellett több dallamfordulatot kézjelbe szednek és alsó párjukkal összehasonlítanak.

Az utolsó tanítási egységekben hétfokú dalokban gyakorolják a nemrég tudatosított felső hangokat. A „Zöld erdőben a tücsök...” nóta lakodalmi zenekara már az összes tanult hangból áll össze. Az ábra szemléletesen mutatja a kis szekundok közelségét és a mélyebb hangok oktávval magasabb megfelelőjét: azt ugyanolyan állat fiókája muzsikálja hasonló, de magasabb hangú hangszeren.

A **negyedik osztályos** Énekes könyv már dó-kulcsos lejegyzést alkalmaz, annak helyét állandóan változtatva. Először megerősíti a  $d-m-s$  viszony biztos olvasását. Ezután néhány nehezebb reláció gyakorlása következik. Tájékozódásul még időnként a kulcs mellett ott e három hang.

A *lá,–mi* fordulat ismétlése után a terc, a kvint és a szext hangközök reprodukálását szemléleti is. A feladatsorok a hangok megneveztetésével és éneklésével kezdődnek, majd jön az ismerős dalok kottájának olvasása, kopogása, éneklése. *Betűkottát írat át ötvonalas rendszerbe különböző dó-helyekkel*. Ezután már *emlékezetből kottáznak le ismert dalokat*, illetve *dalmotívumokat*.

A  $m-r-d$  relációt előbb külön olvassák és írják kottába, majd 4-5 hangnyi dallamokat idéznek fel reprodukcióval és lejegyzéssel. Álló-mozgó két szólammal a többszólamú fejlesztés is újra kezdődik. A  $s-r$  reláció mellett megjelenik a  $s-d$  és a  $l-r$  kvint, valamint a  $d-f$  kvart.

Ezután a *fá* hang fordulatai következnek, ezekkel új dalokat is tanulnak, sőt az átmenő hangos fordulatokat tartalmazó ismerős dalok kottáját első látásra kell elénekelni.

A hosszú — „négyméretes” és „kétméretes” — hangokat énekelve tartják, míg a másik szólam ennél rövidebb értékeit kopogni is lehet.

A *jel-név kapcsolat ellenőrzéséül kottát is írat át betűjeles kottába*. Megjelenik újra a ritmus kitalálása is dallamhangokhoz.

Az ismerős dalműpéldákon felidézett *alsó lá* hang ismétlése alkalmat ad a  $l-d-m$  kapcsolatainak gyakorlására. Szembeállítja a  $sz-m-d$  és a  $m-d-l$  változatait.

A *lá-pentaton* összefoglalása szintén már ismert dalon történik („Én Istennem, minek élek...”). A „Volt nekem egy kecském...” nóta mellé kvintváltást is tartalmazó, olvasni-írni való dalokat és gyakorlatokat állít.

Ezután az *alsó szó* felidézése következik a *l*–*s*, és a *d*–*s*, relációban új és régi dalokkal. Kürtjelek énekelgetésére, sőt szerkesztésére is sor kerül. Duda kíséretet énekelnek a régről ismert „Ej, haj, vadliba...” dalocskához.

Terc szekvenciasor készíti elő az *alsó ti* ismétlését, amely azután alsó váltóhangként jelenik meg az új dalban, majd pedig a *r*–*t*, fordulatot gyakorolják.

A plagális terjedelmű, dúr jellegű dalok kapcsán a *s*–*s*, oktáv is szemléltetődik.

Ezután moll jellegű dalok és gyakorlatok következnek, különös tekintettel a *l*–*f* kapcsolatra. Később a pótvonalak alkalmazását is gyakorolják.

A tankönyv a dalok jellegzetes dallamfordulataiból *szekvenciákat* formálva fejleszti tovább a hallást, a későbbiekben meg is fordítja a sort, sőt folytatásra ösztönöz.

Egyre nagyobb hangközöket olvastat, s rámutat az oktávon belüli összefüggésekre.

A *s*–*t*, *r*–*f* reláció gyakoroltatása után rátér a *s*–*f* intonálására.

Kánonban végeztet olvasógyakorlatokat.

A *felső dó* hangot a *s*–*d* kapcsolatban idézi fel, s gondot fordít az *oktáv érzékelésére*. Itt nyílik alkalom a dúr hármashangzat megszólaltatására Karow Órákánonjával. Felbontásban gyakorolják. Kis dallamokat énekelnek — vékony és vastag hangúakkal — oktáv távolságban külön és egyszerre is. A *s*–*m* hangokkal megszólaltatott ritmushoz harmadik szólamot is kapcsolnak *dó* hangra. Dallamot találnak ki megadott ritmushoz.

A *ti* hang felidézése és gyakorlása után következik a *felső ré* hang facimbalom rajzán is szemléltetve. Ezután a *felső mi* kerül bevezetésre. Esetenként — a reprodukció elősegítésére — a dó-kulcsot a felső oktávban is jelzik. A dó és lá végű hétfokú hangsorokon kívül előfordulnak *szó*; *ré* és *mi* zárlatú dalok, végül pedig egy kétféleképpentaton dallam.

Az Énekes könyvek szerzői a helyes éneklési szokások kialakítására is gondot fordítottak. Az első osztályos könyv végén képek mutatják a *megfelelő testtartást*, később pedig *hangképző gyakorlatok* segítik elő a szép előadásmód megvalósulását.

**Kodály Zoltán – Ádám Jenő** nem bajlódtak túlságosan fogalmak mindenáron való megtanításával, *elsősorban a zenei képességek kibontakoztatására és a készségek sokoldalú fejlesztésére törekedtek*. Módszerük nyitott és ma is modern. Igényes tanító remekül tudja használni az Énekes könyveket, sokat meríthet belőlük még akkor is, ha iskolája más tankönyveket rendelt meg.

A dalanyag — a kodályi elveken nyugodva — a *magyar népi gyermekjáték dalkincséből* merít, továbbörökítve így a néphagyományt. A sokféle népi játék mellett más hagyományörző anyagot is tartalmaz. A harmadik osztályban többféle lánykérő játékdalt is megtanít, valamint megismertet a Balázsjárás népszokásával. Rendszeresen vesz a tanévek folyamán — a zenei készségszínthez igazodva — regös énekeket. A negyedik osztályban pedig bemutat egy-egy karácsonyi és újévi népszokást.

## Harminc év múltán

Az 1978-as tanterv számára tankönyvet készítő **Lantos Rezsőné és Lukin Lászlóné** már gazdag ének-zene tanítói tapasztalattal rendelkezhetnek. Ádám Jenő és Kodály Zoltán tanítási módszere bevált és elterjedt, kialakult az ének-zene tantárgypedagógiai terminológiája, s további zenepszichológiai kutatásokra is lehetett támaszkodni.

Az Ének-zene könyvek szerzői *munkatankönyvet* készítettek.

### Ritmus

Természetesen itt is a metrum- és a ritmusérzék megerősítésével kezdődik a játékos tanulás. **Ördög Mária** az ezredfordulón készített átdolgozásában kibővíti az óvodából ismerős játékdal- és mondókaanyagot.

A népi gyermekjáték dalokból kiemelt „tá-tá-ti-ti-tá” ritmusmotívum képzetére alapozva tudatosul — gyakorló nevét használva — a negyed és a nyolcadpár. A nagy-kicsi viszonyt — a Kodály-Ádám könyvek mintájára — dalszövegekből vett képecskék is érzékeltetik. A *ritmusmotívumot* le is *másoltatják ritmusjelekkel*, majd egy másik dalból ugyanezt a motívumot *lejegyeztetik*. Ezután következik hasonló módon a „tá-ti-ti-tá-tá” motívum, és e ritmusmotívumok szembeállítása után folytatódik gyermekdalok kezdőmotívumainak gyakorlóneves *visszaolvasásával*, *ritmusjelbe szedésével*, majd pedig *dalazonosításokkal*. Az újabb motívumokat előbb másolás segítségével íratatják le. Ezek után később kétmotívumnyi dalrészlet *ritmuslejegyzés folytatása és kiegészítése* is feladat lesz.

Még a félévzárás előtt figyelik meg a csendet a zenében, azaz tanulják meg a *negyed szünetet*. Tavasszal kerül sor a *kettes ütem* tudatosítására. Ekkor jelennek meg *felelgetős ritmusok*, valamint vers ritmusának hangoztatása, majd rövid — négyütemnyi — *dal ritmusának felismerése és pontos lejegyzése*. A tanulók megismerik még a *záró vonalat* és az *ismétlőjelet*, s a tanév végén dalritmusban, megfelelő módon alkalmazzák.

**Második osztályban** felismerni és lejegyezni kell a dalrészletek ritmusát. Megfigyelik az azonos ritmusmotívumokból felépülő dalok ezen tulajdonságát és *ellenritmust* adnak hozzá.

Még az ős folyamán sor kerül a *félérték* („táá”) megismertetésére, valamint a *szünet*ének — ritmus felelgetős segítségével való — tudatosítására.

Megjelenik újra a dalazonosítás. Többféle osztinátót játszanak énekükhöz és a tanulók maguk is kitalálhatnak ritmuskíséretet. Dalazonosítást követően *ritmuskánont* játszanak.

**Harmadik osztályban** tudatosítják — a hangsúlyokat jól megfigyelve — a *négyes ütemet*. Ezután következik az *egész értékű hang*. Az egész értékű *szünet* a vonalrendszerbe helyezve kerül bemutatásra.

Mivel a gyerekek életkori sajátosságai szerint a fogalomértő képesség már lehetővé teszi, *most tanulják meg* az eddig csak gyakorló nevekkal használt ritmusok értékeknek megfelelő elnevezését: a *fél, negyed és nyolcad ritmusérték neveket*. Az eredeti tankönyv erre a megértő képességre alapozott, amikor racionális úton közelítve tudatosította az egész értéket, az átdolgozás viszont az empirikus út híve, s megfelelő dal közlésével is biztosítja a gyakorlati elsajátítást.

Megismerik az *egyedül álló nyolcad* jelét és a *nyolcad szünetet*, hangzásukat az egyenletes nyolcad-kopogáshoz viszonyítják. Végül pedig a *szinkópa* ritmus tudatosítása következik. Az átdolgozás az ide vonatkozó dalanyagot még tovább bővíti, elősegítve ezzel a ritmus biztosabb elsajátítását.

A ritmikai készségfejlesztés eddigi formái ellenritmus-kíséret szerkesztésével és alkalmazásával gazdagodnak. Szaporodnak a versek ritmusát felismertető-lejegyeztető feladatok. Felelgető és kétszólamú ritmusok is megjelennek, amelyekben ritmusquodlibet és rákfordítás is rejtőzködik.

Ugyancsak harmadik osztályban tudatosítják a motívum és a zenei sor fogalmát, s a készségfejlesztő munkában máris alkalmazzák.

**Tegzes György:** Ének-zene könyvében — amely az előző tankönyvsorozat folytatása — a *hármas ütemet* és a *pontozott félértéket*, valamint a *nyújtott és az éles ritmusokat* ismerteti még meg. Az így kialakult ritmikai ismeretanyagot az újabban megjelent tankönyvek is megőrizték.

## Dallam

A Lantosné–Lukinné féle Ének-zene könyvekben a *dallamhangok megismertetését alapos előkészítő szakasz előzi meg*, amelyben megerősítik az új hang képzetét. Összegyűjtenek néhány — az új hangot a megismertetés relációjában tartalmazó — dalt, és azokban — a relációt énekelgetve — megfigyelik a dallam mozgását, s meghallgatják a még ismeretlen nevű hang több

biekhez való viszonyát. A felismerési készségek felől közelítenek az új hang tudatosításához.

A *szó–mi* reláció megtanításakor ilyen dalmotívumok dallamvonal mentén elhelyezett képes megjelenítése segíti elő a magasabb-mélyebb dallamhangok érzékelését. (A megismertetést közvetlenül megelőzően — a 25. oldalon — a „Koszorú, koszorú...” játékdal kezdőmotívumának ritmusával foglalkoznak még, de a rajzos ábrázolásban a nagyobb koszorúk elhelyezkedése már a dallammozgást is sugallja. (E dal kiválasztása itt telitalálat!))

A 26. oldalon kezdődik az új fejezet: „Dallam a zenében: szó – mi”

A „Zsipp-zsupp, kender zsupp...” kezdőmotívum képes-ábrás megjelenítése, majd a szolmizációs nevek és kézjelek együttes ábrázolása segítségével tudatosul. Ehhez kapcsolódik a *szó–mi* reláció kottavonalakon a középső vonalközökben — számoló korongokra emlékeztető — hangjegyfejekkel való elhelyezése. Emellett még lerajzolva, metallofonon — a  $g^1$  és  $c^1$  hangok helyén — is látható a reláció. A szolmizációs szótagok itt piros (*szó*) és kék (*mi*) színekkel vannak nyomtatva.

A következő oldalon megismerteti a könyv a *kottavonalas rendszer* négy vonalközét és öt vonalát, s korongokkal ábrázolva olvasható rajta — a megismertetésnek megfelelően — az előbbi dalmotívum, immár egy másik dalból kiemelve. A gyakorlásban jól megérthető rajzos utasítások irányítanak. A 29. oldalon a megismertetés dallammotívuma már máshol: a 4. és 3. vonalára helyezve is megjelenik, ekkor tudatosulhat viszonyuk állandósága.

A 30. oldalon *szó–mi* hangokat tartalmazó más dalokból való újabb dallammotívum jelenik meg, de most a 2. és 1. vonalközbe helyezve. Dalazonosítás segítségével olvashatják innen, majd pedig a 2. és 1. vonalokról. Újabb motívum következik, amelyik most az előbbi vonalakon van, s azután költözik feljebb a vonalközökbe.

A 35. oldalon — az utasítás szerint — *korongokkal kell kirakni dalrészletet*, majd naphívogatót lehet énekelni *szó–mi* hangokkal. A tankönyv átdolgozása a zenei alkotás e módjával már korábban megismert mondókán is megpróbálkozik, *szó–mi* hangok reprodukciójából kiindulva. Megadott helyről indulva ismert dal motívumát korongokkal kirakják, azaz lejegyzik a dalmot.

A *lá hang* megismertetését a *s–l–s*, ill. a *s–l–s–m* relációt tartalmazó *dallammotívumok éneklése*, valamint a *dallammozgás megfigyelése* előzi meg. A már ismert *szó* és *mi* hangok mellett *kérdőjel jelzi* a dallamvonal mentén elhelyezve a *még ismeretlen nevű új hangot*. A szolmizációs nevek felett a dal-szöveg, és szintén a dallamvonalat követő képecskék ábrázolják a dallammozgást, segítik az új hang magasságának megfigyelését.

Ezután következik a *lá* hang nevének és kézjelének bemutatása és kirakása kottavonalas rendszeren, a szó hanghoz viszonyítva. Az új hangot piros szín jelöli. A szó hangot előbb a 3. vonalközbe helyezik, így a 4. vonalon van a *lá* hang, azután a szó felköltözik a 4. vonalra, s most a *lá* a 4. vonalközbe kerül.

A következő oldalon a *s-l-s* reláció újabb két — a 2. vonalközből, majd a 2 vonalról induló — elhelyezésben jelenik meg. Ezután „beszélgetni” lehet *szó-lá* hangokkal, illetve mondókához *dallamot kitalálni* velük. Sor kerül a *szó-lá-szó-mi* dallam többféle kirakására is.

E reláció gyakorlása a továbbiakban — különböző, *ismert dalok motívumaiként* — reprodukcióban és másik helyre kirakva, *dalazonosításokkal* együtt, valamint *azonos dalkezdetek* megtalálásával folytatódik.

Később *lá-szó-mi* hangokkal is kitalálnak dallamot. E három hang más kapcsolódását is felidézik ismert dalból, majd ritmussal összekapcsolt szolmizációs szótagokról olvassák különböző, egyre nehezedő fordulatait. Ilyen szolmizációs kottáról dalzáró motívumokat is leénekelnek és azonosítanak.

A **második osztály** a *s-l-s-m* reláció ismétlésével kezdődik. Ismerős dalok kezdőmotívumait idézik fel. Az átdolgozásba — remek érzékkel — még *s-m-s-l* motívumízt tartalmazó új dallam is került. Ezután a *s-l-s* reláció játékdalok kezdőmotívumaiból ismert változatait éneklik korongokról, majd ritmusnévvel, szöveggel, végül pedig játékaival. *Együtt jelenik meg tehát dalazonosítás segítségével a dallamreprodukció, a ritmusfelismerés, s azután a dal éneklésének és játékának esztétikai élménye.*

A dallamreprodukciónál támpontként a szó hang helye szolgál, amely itt négyféle: a G-, F-, D- és C-dónak megfelelő helyeken bukkan fel a vonalrendszeren.

Megjelennek a *s-l-s-m* további ismerős változatai — hívóképek idézik fel a dalokat. A leolvasott dallamot — dalazonosítás után — más helyre is kirakják korongokkal.

A *s-m* reláción mozgó motívum felidézésekor megkezdődik a *hangjegyzírás* előkészítése: lerajzolják a korongokat a hangok neve, ill. a dalszöveg fölé, ügyelve a pontos elhelyezésre. A 15. oldalon megjelenik a hangjegy: a korong és a ritmusjel összekapcsolása. A hangjegyzírás másolással kezdődik, majd önállóan kottáznak le egy dalmotívumot — a vonalrendszer fölött a ritmus, alatta a betűjelek segítenek. A *szó-mi* a sorok elején mindig ki van írva. Később a hangjegyszarak irányát is megfigyelik, és a magas hangok írásánál erre is vigyázva gyakorolnak.

Előkészítésre kerül a *dó* hang. A *s-m-d* relációban figyelik meg. A megfigyelést dallamvonal mentén elhelyezett szótagolt dalszöveg segíti. A szó-

tagokhoz kapcsolódik a megfelelő szolmizáció, a még ismeretlen nevű *dó* hangot kérdőjel helyettesíti. Ezek után tudatosítják a nevét és kézjelét, valamint vonalrendszerre helyezik a *s–m–d* relációt, az első három vonalközbe helyezve a hangokat. A sorok elején már mindhárom hang neve ott áll.

Később a *pótvonal* írásával is megpróbálkoznak — ügyelve a vonalaktól való megfelelő távolságára —, gyakorlása után alkalmazzák *szó–mi–dó* dallam leírásakor.

*Kérdés-feleletet* énekelnek a három hanggal, majd pedig — mivel már minden hangjának nevét ismerik — végigéneklük az „Éliás, Tóbiás...” nótáját szolmizálva, sőt az egyik csoport *dó* hangon még kíséretet is énekel hozzá. Megkezdődik tehát a *többszólamú dallamérzék* fejlesztése. A kétszólamú énekléskor *előbb álló felső szólam alatt mozog a másik*, a következő órán pedig az alsó szólam áll, s a felső mozog a *dó–mi–szó* hangok különböző kapcsolatain.

Újra megjelenik a *lá* hang is, s ezentúl már mind a négy hangon lehet „beszélgetni”, reprodukálni, a viszonyokra jól vigyázva kottát írni, motívumokból dalt azonosítani.

A *ré hang* előkészítése *m–r–d* relációt tartalmazó dalok felidézésével és tanulásával történik. Nevének és kézjelének megismertetése után rögtön kétféle módon is vonalrendszerre helyezik a relációt, majd visszalapoznak, s most már hangnévvel éneklük az előző dallamokat. Le is jegyeznek dalmotívumokat, előbb az ismétlődő *m–r–d–r* dallam folytatásaként, azután önállóan is, ismert dal kezdőmotívumából, s ritmusát kitalálva.

„Beszélgetnek” és dallamot találnak ki vershez *m–r–d* hangokkal.

A hangkészlet kiegészül a *szó* hanggal, s e négy hangot tartalmazó motívumokat olvasnak és írnak ismerős dalok segítségével. *Támpont* most már csupán a *dó hang helye*. A kétszólamú ének mozgó szólama is — *szó* alatt, ill. *dó* fölött — e négy hangon jár.

Közben már megkezdődik az *alsó lá hang* előkészítése: *dalzáró motívumokban* figyelik meg, s a *dó* hanghoz viszonyítják. Tudatosítása után ismétlődő dallammotívumokban előbb reprodukálják, majd lejegyzik kétféle — *F*- és *G-dó* szerinti — elhelyezéssel. Most is visszalapoznak, s a *l* hangot behelyettesítve éneklük az előbbi dalvégeket. Ismerős dalrészleteket reprodukálnak betűkottáról.

Gyakorolják az *alsó lá* hangot betűkottáról hangjegyekbe írva, ill. dallamrészlet lejegyzésekor és más helyre írva a vonalrendszeren. Dallamot találnak ki *m–r–d–l*, hangokkal. Kétszólamú felelgetősben, kérdés-felelet dallamok éneklésében is alkalmazzák, s most az álló *alsó lá* felett mozog a másik szólam. Megjelenik a *kánonéneklés*.



A tankönyv *kézjelről való daltanítás* lehetőségét is felkínálja — a *l-s-m-r-d* hangokkal — sajnálatos, hogy a dallamrajz arányai nem pontosak.

A *formai megfigyelések* e tanévben az *azonosságok* észrevételére irányulnak. Azonos dallammotívumokkal kezdődő dalokat keresnek, ugyanarra a motívumra más dalokban is rátalálnak. A motívumismétlődést jól tudják felhasználni a lejegyzésben.

Az ismerős dallamok leírását kezdetben ritmus és betűjelek segítik, majd a ritmus közlése lassanként elmarad, s a tanév végén már önállóan kell lejegyezni ismétlődő motívumokból álló ismerős dalkezdetet.

Az ismerős dalmotívumok reprodukálása után néhány betűkottás — Kodály — olvasógyakorlat következik.

A **harmadik osztály** elején, a zenei ismeretanyag ismétlése során előbb betűkottáról, majd vonalrendszerről, olvasógyakorlatokat is énekelnek már, s ezt az új dal kottáról való megtanulásának lehetősége követi.

Új dallamhang az *alsó szó*, amelyet az *alsó lá*-hoz és a *dó* hanghoz viszonyítva is megfigyelnek, megkülönböztetve így a dallammozgásban a *lépést* és az *ugrást*. Az *alsó szó megismertetése* a *d-l-s*, relációban történik. Sajnos, a kézjelek dallamrajza hibás: a *d-l*, távolság kisebb rajta, mint a *l-s*. A vonalrendszerre helyezés először *G-dó* szerint történik. Ezután a *d-s*, relációt is gyakorolják, előbb reprodukcióban, azután lejegyezve. Ekkor már — transzpozícióban — a pótvonalon is megjelenik az *alsó szó*. Az új dalban is szerepel, s a dalt utólag kottából megpróbálják leszolmizálni.

A kétszólamú, tiszta éneklésben a hosszan tartott alsó szólam már a *lá*, és a *szó*, hangokon nyugszik. A Kodály-Ádám Énekeskönyvek mintájára a hosszú hangokat tartalmazó ritmusgyakorlatokat a *szó-dó*, ill. a *mi-lá* összengetésével éneklük is.

*Dallamfelismerési feladatok* jelennek meg: „Hogyan szolmizálnánk?”

A *lá-szó-mi-ré-dó-lá*, hangokon mozgó, egyenletes negyedritmusú duanótát kottakép segítségével lehet elsajátítani.

A következő új hang a *felső dó*. Előbb egy *s-d'-s-l* dallamfordulatban figyelik meg a *lá* hanghoz viszonyítva, ezután *d'-s relációval kezdődő dalokban* jelentkezik, s ebből *tudatosítják*. A kézjeles dallamrajz itt sem megfelelő, nem világlik ki belőle a *d'-s* és a *s-m-d* hangok távolságának különbözősége. Az új hangot kétféle elhelyezéssel is kottába rakják — a *C-* és a *D-dó* helye szerint.

Dalokat gyűjtenek és énekelnek *felső dó* kezdettel. Gyarapítják is e repertoárt. Kottáról tanulnak meg egy hasonló és ismétlődő motívumokból építkező dalt, amelyet néhány órával később — a zenei memóriát alaposan

próbára téve — elemeiből kell összerakniuk, a megfelelő szöveget és a betűkottás dallammotívumokat párosítva.

Nagy hangsúlyt kap a *többszólamú érzék fejlesztése*. A két szólam megkülönböztetését kétféle — piros és kék — szín alkalmazása is segíti. Dudakíséretet énekelnek. A tanév végén kétszólamú mű részletét is megszólaltatják már.

A *formai megfigyelésben* most, az azonosságon túl, a hasonlóság és a kérdés-felelet jelleg észrevétetése a cél, amelyet a zenei alkotókedv fejlesztésében is tudnak alkalmazni.

Ezekben a Lantos Rezsőné és Lukin Lászlóné által készített ének-zene könyvekben következetesen érvényesül a fokozatosság elve, különösen a zenei hallás, valamint a többszólamú érzék fejlesztése terén. A készségfejlesztő munkában nagy szerepet kap a *zenei képzet és a zenei ismeret összekapcsolása*. Ismerős dalrészleteket reprodukálnak és írnak kottába. Fontos szempont a zenei élmény megőrzése: a feladatok sokszor egyetlen dal köré csoportosulnak, sokoldalúan felhasználva tulajdonságait, összekapcsolva a készségfejlesztésben reprodukciót, dalazonosítást és kottába írást. A feladatok egyre hosszabbodnak, ahogyan egyre több az ismert elemeket tartalmazó dal. Az ismert dalrészletek reprodukcióit követik a hasonló zenei elemeket tartalmazó olvasó gyakorlatok, és ezután következik a jelekről is elsajátítható dalanyag. A zenei alkotókedv kibontakozására is van lehetőség megadott hangkészleten való „beszélgetés”, valamint mondókák és versecskék eléneklésével.

A dalok között a magyar népzenei anyagon kívül Kodály Zoltán és tanítványai: Ádám Jenő, Járdányi Pál néhány gyermekdala is szerepel. A 3. osztály már más népek dalaiból is válogat. Az átdolgozásban az ünnepek dalai — némileg kiegészülve és tematikus elrendezésben — a tankönyvek végére kerültek. Jeles napi népszokásokkal is gazdagodott a tankönyvsorozat. (Kár, hogy a szokásdallamok elrendezése nem mindig igazodik a korosztály éneklési képességeihez.)

A köteteket irodalom- és pontos forrásjegyzék, valamint a műfajt és a szerzőket is feltüntető betűrendes mutató zárja.

**Tegzes György: Ének-zene 4.** tankönyve a dallamhangokkal kapcsolatos ismeretek elmélyítésében *hangoszlopot* használ, amelyen jól tudja bemutatni az eddig megismert pentaton rendszer „szomszédos és távolabbi” hangjait. Egyszerű, *kottáról is megtanulható dalok* segítségével összefoglalja előbb a *m-r-d-l-s*, azután a *l-s-m-r-d* hangkészletet. A vonalrendszeren való felidézés mellett a kéz öt ujján, mint „*élő vonalrendszeren*” is szemléltet. Ezek

után kerülhet sor a „legősibb dalaink hangkészletét alkotó” ötfokú, azaz *pentaton hangsor* fogalmának ismertetésére.

A tanév folyamán kiegészül a hangkészlet, *szomszédos hangjaikra vonatkoztatva*, előbb *mindkét ti* hanggal — a hangoszlopon *m–r–d–t–l*, hangok között bemutatva — végül pedig a *fá* hanggal, a *s–f–m–r–d* sorba illesztve.

A dalanyag fontos részét képezi a könyv közepén található, gondosan felépített *olvasógyakorlat anyag*. A szerző a tankönyvhöz megjelentetett neve-lői kézikönyvben óravázlatsort közölt, amely a 10. órától kezdve minden órá-ra ad megfelelő olvasnivalót.

A tankönyv végén táblázatba foglalva és hangoszlopon, valamint kotta-példákon szemléltetve összefoglalásra kerülnek az alsó tagozatban tanult leg-fontosabb zenei ismeretek.

Magyar népdalok alkotják a dalanyag zömét, amelyet még a népi kultúrát bemutató képanyag is kísér. A dalok kottaképe általában a tanulók hangjához igazodó abszolút magasságban olvasható, s az előadásmódot is megadja a könyv. Közli a *népdalok gyűjtőit* és a *lelőhelyeket*, s a könyv végén elhelye-zett *térképen* bemutatja.

Más népektől is található néhány dallam, egy-egy népének kapcsolódik karácsony, húsvét és pünkösd ünnepéhez, ezen kívül bicíniumok gazdagítják még az énekelnivalót.

Az Ének-zene tankönyvsorozathoz **Laczó Zoltán** készített zenepszicho-lógiai kutatások alapján összeállított **zenehallgatási anyagot**. A technikai feltételek ekkor már lehetővé tették a különböző hangszerek, hangszercso-portok *hangszínének* megismerését. A hangfelvételen hallható kórus és ze-nekari hangzás, magas színvonalú hangszerjáték elősegíti a zenei karakterek sokszínűségének felfedezését, a kifejezőmód gazdagodását, s megalapozza a zenei ízlést. A tananyagba a tankönyvlapok alján elhelyezett ajánlások il-lesztik s teremtik meg még jobban az *igényes zenehallgatóvá nevelés* lehető-ségét.

Az átdolgozáshoz Ördög Mária Tengeránc címmel új CD-t jelentetett meg, amelyben — a hangszerismertetés és hangszínhallás fejlesztésének tantervét megőrizve — népzenei felvételekkel, több Kodály-gyermekkarral és Bartók népdalfeldolgozással gazdagította az anyagot.

Ez tehát az a két énektankönyv sorozat, amely kikezdhetsen értékeket hordoz, s kiváló megvalósítói révén méltán lett példamutató a magyar általá-nos iskolai ének-zene tanítás. A megjelenésük óta eltelt idő sem tette ér-vénytelenné módszerüket, legfeljebb a tapasztalatok alapján felgyülemlett

ötletekkel gazdagítható, s dalanyaguk igényel — mint az Ének-zene köteteinek kiegészítései mutatják — időnként felfrissítést.

Az ezredfordulón megjelenő új tankönyvek ezt igyekeznek megvalósítani, miközben így vagy úgy továbbviszik az elődök értékeit — bár ebben, sajnos, kivétel is akad.

## Az ezredfordulón

### Az Apáczai Kiadó könyvei

A tankönyvpiac kialakulása hívta életre a Daloskönyveket. Az új piaci szereplő szeretett volna közel kerülni a gyerekekhez, ezért tarka, színes könyvet adott a kezükbe, telerajzolta az általuk kedveltnek vélt — divatos és a tömegízlést kiszolgáló — figurákkal, amelyeknek vajmi kevés köze van a tananyagban szereplő dalanyaghoz, inkább a figyelmet tereli el.

**Süle Ferenc:** Első daloskönyvem kerettantervre átdolgozott kiadását Német István és Rápli Györgyi lektorálta, Albertné Balogh Márta, Schóber Tamás és Tihanyi József bírálta, az OM jóváhagyta és tankönyvvé nyilvánította.

#### Ritmus

Az első órán azt a feladatot adja: *„Tapsoljátok el a teljes nevetek ritmusát!”* A könyv 5. oldalán egyszerre jelenik meg a „tá” és a kettes ütem, a 6. oldalon pedig már a „ti-ti” is, s ezeknek megfelelő ritmusjelekből írni kell egy sort, valamint bejelölni az ütemvonalakat. (Első osztályban, szeptember utolsó hetében, a 4. énekórán!) A következő oldalakon írásban kell a kétféle ritmusjelből ütemeket alkotni (!), s a 9. oldalon a szünetjel írásával, újabb ütemvonal-bejelölésekkel megtörtént az 1. osztályos ritmikai ismeretnyújtás. *Ez a módszer* már feltételezi e ritmusok képzetének megfelelő kialakultságát, megerősítésükre nem ad időt, s *nem teszi lehetővé a hangzás és a jel kapcsolatának kíváncsi létrejöttét*, viszont a 10. oldalon már 4 ütemnyi tapsolt ritmus lejegyzésére utasít.

Ezután szinte minden órán van a megismert háromféle ritmusjelet kettes ütembe helyező ritmusírás feladat.

A karácsonyi időszakban éneküket „tá-szün” osztinátóval kísérik.

A 32. oldalon jelenik meg — az évkezdett óta először — az utasítás: *„Tapsoljátok a dalhoz egyenletes ritmust!”*

A 34. oldalon a dalritmust kell eltapcsolni.

A 35. oldalon 4 ütemnyi ritmust kell letapcsolni és memorizálni.

A 39. oldalon fiúk–lányok ritmusfelelgetőse reprodukálható.  
Az év végi összefoglaláskor a szokásos ritmusírás mellett a tanult ritmus-  
értékekből kell 4 ütemet alkotni írásban.

A **Második daloskönyvem**et már Német István egyedül lektorálta, vi-  
szont a bírálók köre Véghelyi Tamásnéval bővült.

Az év eleji ismétléskor dalkezdő ritmusmotívum alapján — hívóképek  
segítségével — kell dalokat azonosítani. A következő alkalommal kétütemes  
egységekben diktált nyolcütemes ritmust kell lejegyezni. Az első osztályban  
alkalmazott ritmusírási feladatok most már nyolcütemnyiek.

A 6. oldalon található a „*táa*” és *szünet*ének tudatosítása, leírás, valamint  
a ritmusokba ütemvonalak beírása a feladat. Az új ritmust alkalmazzák olva-  
sásban és írásbeli feladatokban, kettes ütemek alkotásában, ütemvonalakat  
elhelyező feladatokban.

Bár még mindig az íráson van a hangsúly, *már előfordul ritmusreproduk-  
ció és annak memorizálása*, rendszeressé válik a *dalokhoz adott ritmuskíséret*  
— mérő és osztínató, ismert dal ritmusából kialakított kétkezes kíséret, ill.  
kéz-láb felelgetős ritmus.

### **Dallam**

A dallamhangok megismertetését az Első daloskönyvem is a *szó–mi* relá-  
cióval kezdi. A 11. oldalon egy 8 elemből álló hangoszlop 5. és 3. darabján  
szemlélteti, mellé helyezve a kézjelek ábráját. A feladat: leírni a *szó* ill. a *mi*  
betűjelét. (!)

A 12. oldalon megismertetésre kerül az *5 vonal*, s rajta a 2. és 1. vonalon  
egy-egy éneklő fejecske. Ezután egy sor *szó–mi* hangot kell — a mintát  
folytatva — a vonalakra írni.

A következő oldalon a *négy vonalköz* kerül bemutatásra — most a köze-  
pén mosolyognak az éneklő fejecskék —, a 3. és 2. vonalközbe írandó reláci-  
óban a minta folytatásakor ügyelni kell a kottaszarak különböző elhelyezke-  
désére is.

A következő órán ugyanide helyezett, *szó–mi* hangokból álló ismeretlen  
dallamot kell lemásolni, s azután elénekelni. Ezek után újra a 2–1. vonalon  
jelenik meg egy újabb lemásolandó *szó–mi* dallam, énekléskor — most első  
ízben — már kézjelekkel is mutatják.

Majd dallamvonal szerint elhelyezett betűkottát kell elénekelni, eltapsol-  
ni, berajzolni a dallamvonalat, s ezután vonalrendszerbe helyezni.

Ismét visszatérünk a 3–2. vonalközbe: az alul, ill. felül összekapcsolandó  
nyolcadpárt önállóan kell leírni a tanulóknak. A 17. oldalon újra a 2–1. vo-  
nalközben vannak a hangok. Előbb betűkottáról kell olvasni és hozzá tapsolni  
a ritmusát is, majd nehezebb írásbeli feladat következik: a kezdőütem mintája

segítségével kell a váltóhangként megjelenő *mi* hangot a *szó* hangjával összekötni. Ez a dallam a tanult dal záró motívuma: az első lehetőség az élő zene és a kottakép összekapcsolására. (Végre!)

A következő órán kétütemnyi ritmushoz kell *szó–mi* hangokból dallamot kitalálni, betűjellel leírni és énekelni.

Ezután jön a *lá* hang. Megjelenik a vonalrendszeren a 3. vonalközben lévő *szó* hang fölött, a 4. vonalra írva. A „Süss fel nap...” dalocska e kezdőmotívumát le is kell másolni. Hangoszlopon szemléltetve is ott a *mi* és a *szó* felett a 6. helyen a '*lá*', s mellettük a kézjelek. Ezután *gyakorolni kell a s l betűjelének írását.(!)*

A következő órán *s–l* fordulatot tartalmazó játékdalt tanulnak, majd éneklük szolmizálva kézjelekkel és kottáról is. Az újabb dal *l–s* fordulatra épül, szöveggel éneklük és betűjelekről szolmizálják, majd betűjelekről reprodukálnak olvasógyakorlatot, és kézjelekkel mutatják is. A következő órán a kottavonalak alatt elhelyezett betűjelek alapján kell a *szó* és *lá* hangokat a vonalrendszerbe helyezni, s azután elszolmizálni a dallamot. Támpont a 2. vonalközbe írt *s* hang.

Ezután a „Csíp, csíp, csóka...” csak három hangon mozgó változatát éneklük, játsszák, majd előbb betűkottás lejegyzésből éneklük, azután pedig kottából is szolmizálják, végül lemásolják — a 2. vonalról indítva — a dal első 4 ütemét.

A következő órán négyütemnyi dallamot kell betűkottáról vonalrendszerbe helyezni, a 3. vonalközből indulva. Ez a dallam az énekelt-játszott dal közső sora.

Új feladat: a hangok szolmizációs betűjelét kell a kotta alá írni, majd a fenti két ütemet más helyről: a 4. vonalról kezdve is leírni. E dallam az órán énekelt — és *D-dó* szerint lejegyzett — játékdal kezdőmotívuma.

Később a *szó–lá–mi* hangokkal úgy játszanak, hogy három különböző hangról kezdve — valójában *D-, F- és G-dó* szerint — írják le. Ezután betűjelekkel lejegyzik a tanító által dúdolt *hangokat*.

Első osztályban még a *dó* hangot is megtanulják. Odakerül a *lá–szó–mi* után a hangoszlop aljára, mellettük a kézjelek. A *szó–mi–dó* mint „három jó barát”, mosolyognak a 4–3–2. vonalon, hogy azután később átköltözzenek az alsó három vonalközbe, s le is kelljen kottázni oda betűjelek nyomán.

Az ismert hangkészlet már négyhangnyi, ebből áll a hallás után tanulandó új játékdal, s ezzel reprodukálnak dallamot kottáról — most *G-dó* szerint —, majd aláírják a betűjeleit is.

Az ismert hangokból álló dalokat betűkottával is közli a könyv, onnan szolmizálhatják a tanulók azokat.

Visszhangjátékban előbb kottáról reprodukálnak egy-egy motívumot, majd leírják a „visszhangot”. Betűkottát helyeznek el kétféle helyre a vonalrendszerbe. Az új dalt betűkottáról, azután öt vonalról is eléneklik. Ezután betűkottáról énekelnek, majd pedig megadott kezdetből vonalrendszerbe helyezik.

Később betűkottáról kell a ritmus tapsolása közben reprodukálni. Egyenletes ritmus alá *szó-lá-mi* hangok betűjelét kell írni, azután kézjelekkel elénekelni, majd dallamfelelgetős következik kétféle színnel nyomtatott betűkottáról.

Az összefoglaló ismétléskor vonalrendszerbe kell helyezni betűkottát.

*(A tanév végére már nagyon „írástudók” lehetnek ezek az elsős gyerekek, de vajon zenei írástudók-e, mivel a minden órára jutó írásbeli feladatokhoz alig-alig kapcsolódik annak hangoztatása/megszólaltatása? Ezen a helyzeten némileg javít a Fekete Andrea által jegyzett munkafüzet.)*

Végül pedig egy — az első (!) — dalazonosító feladatsor, amely példázza a könyv zenétlen gondolkodásmódját: „*Melyik dal jut eszetekbe a pogácsa, hold, kacska, cica szavakról?*”(?!)

**Második osztályban** az új hang a *ré. Mi-ré-dó-ré* dallamfordulatokban jelenik meg. A most csak hat elemből álló hangoszlopon piros színnel emelik ki a már ismert hangok közül, s itt a *szó-mi* közötti üres elem halványkék színű. Minden hang szolmizációs neve mellett ott a kézjele. Megfigyelik az új hangot a *dó* és *mi* között. Egy sor *r* betűjelet kell írni. Ezután eléneklik az új dalt betűkottáról és hangjegyről is. Olvasógyakorlatot reprodukálnak betűjelről, és kézjelekkel mutatják. Felelgetőst énekelnek-tapsolnak kétszólamú betűkottás lejegyzésről még ugyanezen az órán.

A következő órán kottából szolmizálnak *F-dó* szerint elhelyezett *m-r-d* hangkészletű dallamot, majd betűkottáról énekelnek és azonosítanak még az óvodában tanult dalt. Hallás után tanult dalt szolmizálva is elénekelnek, betűkottát reprodukálnak — előbb a ritmusát eltapsova.

Az ügyesebbek *d-r* hangokon mozgó dalokat — Kodály: Kis emberek dalai közül — kottából reprodukálva is megtanulhatnak. Dallamfelelgetőst is olvashatnak e két hanggal.

A következő órán *s-m-r-d* hangkészletű dal hallás utáni megtanulása után ugyanezekkel a hangokkal betűkottát olvasnak, miközben — most először (!) — egyenletes „*tá*”-kat kopognak hozzá. Ritmushoz *m-r-d* hangokból találhatnak ki dallamot.

A *s-m-d* reláció ismétlését összekapcsolja a pótvonal írásának gyakorlásával. E három hang betűjelét elhangzásuknak megfelelően írják le.

Ugyanazt a *s-m-d* hangokból álló motívumot más-más hangról indulva is leírják.

Nyolc egyenletes *tá* ritmusú ütem alá kell odairni a felhangzó *mi* vagy *ré* vagy *dó* hangokat.

Ezután dallamfelelgetősként olvassák el betűkről Kodály egyik *s–m–r–d* hangkészletű olvasógyakorlatát, majd pedig az első felét leírják — *G-dó* szerint kezdett mintát folytatva — a vonalrendszerre.

Az ismétlés hangkészlete kiegészül a *lá* hanggal. Ezzel a hangkészlettel egy újabb Kodály-gyakorlatot olvasnak betűkről, s írnak le — most *F-dó* szerint — az öt vonalra.

Az új dal záróhangja az *alsó lá*. Hallás után tanulják, majd betűkről énekelik, megfigyelve az új hangot. Kézjele már ismert. Az új: *lá*, hang az ismét nyolc elemből álló hangoszlop aljára kerül, a *dó* hangtól a világoskék üres elemmel elválasztva. Még ezen az órán *m–r–d–l*, hangkészletű dallamot reprodukálnak betűkottáról (*r–l*, fordulat is van benne!), majd kétszólamú gyakorlatot végeznek: a felső szólam ritmust tapsol, míg az alsó félértékű hangokon *d–r–d–l*, dallamot énekel hozzá. Az új hang vonalakra helyezése csak két tanítási óra után következik: dallamot kell lemásolni az első vonal alatt lévő *alsó lá* hanggal. A következő hét oldalon nem szerepel készségfejlesztési feladat az új hanggal. Akkor betűjelekről kell olvasógyakorlatot elénekelni, amely *l–r* fordulattal kezdődik. Néhány órával később egy *l–s–m–r–d–l*, hangokból álló, hallás után megtanult dal kapcsán összefoglalva az eddig tanult hangokat, lemásolják a hanglétrát a füzetükbe.

Az összefoglaló órán olvasnak még betűkről *l*, hangon záruló dallamot, kétféleképp vonalrendszerbe írni már csak a gyakorlat első részét kell. (A *lá* kezdőhangok mellé nyilván tévedésből került a *dó* megjelölés.)

A két Daloskönyv hátsó belső borítóján ötvonalas dallamkirakó található, ám sehol sincs a tankönyvekben a használatára utasító feladat.

Ezekben a könyvekben Süle Ferenc az írásra teszi a hangsúlyt. Ám itt ritmusjelekkel való manipulálás, valamint betűjelek hangjegyekbe szedése folyik, **nem valódi zenei írás**. Diktandó esetén csak egyes hangokat — nem dallamot — kell betűjelekkel leírni. A zenei feladatok előkészítetlenek. *Nem* a zenei élmény és a *zenei tevékenység* szerves egységére alapoz a zenei írás-olvasás tanítás. Külön világot alkotnak a dalok, énekes játékok és az írás-olvasás. Hiányzik a készségfejlesztés és a zenei élmény találkozására való törekvés, pedig ez minden más módszerben megtalálható.

A dalanyag szintén a magyar népi játékdalok köréből, ill. Kodály és tanítványainak gyermekdalaiból merít, a 78-as tanterv anyagához képest kissé átalakult és átrendeződött.

A tanítási órák felépítésében piktogramok irányítanak — ezekből is kiviláglik, hogy egy órán több írásbeli feladat van. A dalok nehézségi fokuk sze-



rint vannak jelölve. A tanórák dalcsokkal kezdődnek, de ez nincs mindig összhangban a zenei anyaggal, vagy a témával.

Szintén piktogramokat alkalmaznak a Dinasztia Kiadó tankönyvei és Rápli Györgyi Ének-zene könyve. A Mozaik kiadó munkatankönyve pedig olyan dalcsokokat ajánl, amelyek témájukkal és zenei anyagukkal élményt adva jól illeszkednek a tanítási folyamatba.

A **Harmadik és a Negyedik Daloskönyvem** köteteiben **Albertné Balogh Márta** szerencsére már újra rátalál *a hangzó zene és a lejegyzett zene valóságos kapcsolatának megfelelő* jól bevált *módszerekre* a zenei ismeretnyújtásban és a készségfejlesztésben. Bővíti a dalanyagot néhány újra felfedezett magyar népdallal, Kodály: Kis emberek dalainak további darabjaival, egy-két Gryllus Vilmos-szerzeménnyel és más népek dalaiból is merít Forrai Katalin: Európai gyermekdalok kötetei nyomán. Alkalom nyílik a kanásztánc és induló karakter, valamint a rondó-forma megismerésére, s mindezek a készségfejlesztő munkában jól hasznosíthatóak.

A **Negyedik Daloskönyvem** nagy hangsúlyt helyez *a jeles napi népszokások* megismertetésére. Itt bekerült a tananyagba — Szabó Helga zenei tagozatos tankönyve alapján — Kodály Zoltán: Hány János c. dalműve is.

Az Apáczai kiadó a 3. és 4. osztályosok számára másik tankönyvsorozatot is megjelentetett. **Csákányné Rápli Rita, Szijjné Sisak Éva és Szijj Ferenc Harmadik, ill. Negyedik Énekkönyvem c. tankönyvei** az évszakok változásai szerint, a természet és a néphagyomány kapcsolatából kiindulva kerültek összeállításra. Eköré van felépítve a dalanyag, a zenei ismeretek és a készségfejlesztés.

### **Dinasztia Tankönyvkiadó: Csodálatos zenevilág**

A Dinasztia Tankönyvkiadó Csodálatos zenevilág c. tankönyvesaládjában az **első három osztály** számára **Krajcsné Kovács Judit** készített **munkatankönyveket**. Ügyesen beépítette a 78-as tanterv óta továbbfejlődött jó énektanítói hagyomány gyakorlati elemeit, s teret enged a gyermeki tevékenységnek. *Mozgásos játékdalok* készítik elő a ritmustudatosítást, pálcikából raknak ki ritmusokat — miközben a ritmusjelek írását is gyakorolják. Az egyedül álló nyolcadot és szünetet már a 2. osztály végén megismerteti, de a 3. osztály elején ezt még megismétli. Ugyanebben az osztályban az egész hang tanításakor elmarad a ritmusértékek összefoglalása és az értékek nevének tudatosítása.

A dallamhangok tudatosítása előtt első osztályban a *dallamvonalat is be kell rajzolni* a képecskékkel ábrázolt dal hangjai köré. A dallamhangok ismertetésekor hanglétrán is szemléltet. A dallammotívumokat korongokkal rakosgatják ki, később többfajta elhelyezéssel is. Elegendő időt ad az új ismeretek előkészítésére, előbb ábrák segítségével, később rövid meghatározásokkal tudatosít. Kézjelekről is reprodukáltat ábrák segítségével.

Sok a játékos zenei feladat: többféle dalazonosítás, hiányzó dalrészletek pótlása, összekevert motívumok dallá rendezése szerepel. Előbbre kerülnek a tananyagban bizonyos formatani ismeretek, amelyeket jól hasznosít a készségfejlesztésben. Kibontakoztatja a *zenei alkotókedvet*, gyakran alkalmazva a *manipulációt*, s ötletes utasításokkal irányít.

A zenehallgatási anyag Laczó Zoltán összeállítására épül. A hangszerismertetéshez képeket és rövid magyarázatokat is közölnek a tankönyvek. A 3. osztályos könyvben a *Varázsfuvola* és a *Háry János* részletekhez megpróbálnak némi műismertetést is fűzni.

Az első tankönyv végén *dalcsokor-ajánlatok* vannak. Az elől kottában nem közölt dalok hátul megtalálhatóak. A tankönyvek végén játékdalok — játékleírással —, valamint *jeles napi és ünnepi alkalmakhoz ajánlott dalok* is vannak. A köteteknek ez a része gondosabb szerkesztéssel jobban használható volna.

A három kötet szakmai lektorai: Fazekas Pálné és Mocskonyiné Tallér Edit (1. oszt.), Herboly Ildikó és Kedvesné Herczeg Mária (2. oszt.) valamint Krónerné Rózsavölgyi Ildikó és Újváry Gézané (3. oszt.).

A Csodálatos zenevilág **4. osztályos** tankönyvét **Krónerné Rózsavölgyi Ildikó** írta (lektorálta Báli Péterné Zólyomi Márta). Elkerülte a figyelmet, hogy a 3. osztályban nem tudatosították még a *fű* hangot, pedig az év eleji ismétlésben ismert dalban reprodukálni kellene, s valójában ismeretük tisztázása nélkül alkalmazza a 4. osztályos könyv a negyed, nyolcad és fél ritmusérték-megnevezéseket.

A tananyagban előbb kerül sor az *éles* és a *nyújtott ritmus* ismertetésére, s azután tudatosítják a háromnegyedes értéket. A pontozott félértékkel kezdeni e sort azért volna célszerű, mert abból a pont jelentését a ritmusjelölésben könnyebb megértetni, s azután ebből a pontozott negyed is jól értelmezhető. Az ismertetés módja inkább a kottaképen és a tanári magyarázaton alapuló definiálás, mint képzetkialakítás és zenei megfigyelés. Előbb kell reprodukálni betűjelről való daltanulásban, ill. olvasógyakorlatokban az új ritmust, s csak azután kerülhet sor az ismertetésre. Az ütemforma tudatosítása sem a zenei hangsúlyok megfigyelésén alapul — sajnos —, ezért is kerülhetett a

tankönyvbe (?) ilyen meghatározás: „*Váltakozó ütemű a dal, ha a dallamon belül többféle ütemmutatót írunk ki.*”(?!)

## Zene-játék

**Bánki Vera – Kismartony Katalin: Zene-játék c. két kötete** valóságos dalos-képeskönyv. Társasjáték is van hozzá színes dalkártyákkal. Már a cím is magáért beszél. Csupa **dalból-zenéből fakadó játék**, vidámság, gyönyörűség, élet.

Kodály Zoltán és Ádám Jenő szelleme éled újjá, ahogyan ötletes képekkel játékosan jelekbe szedik a zenét. Átveszik és továbbfejlesztik a szolmizációs hangok színekkel való társítását. (A *fá* fekete, a *ti* pedig narancssárga színű.) Nemcsak dallamkirakón számoló korongokkal, hanem szorobánon is lehet kottát kirakni/énekelni, van „keresztzemes kotta”, lehet a legójáték színes darabkáiból hanglépcsőt csinálni és énekelgetve sétálni rajta, sőt „letornázni” is lehet dallamot. Ötletes játékok segítenek elmélyülni a dalok ritmusában és dallamában, formaviláguk érzékelésében, megértésében, valamint ezek alkalmazásában a zenei alkotókedv mielőbbi kibontakoztatásakor.

Zenévé válik a dominó, az ugróiskola, a bűvös négyzet, a keresztrejtvény és még sok más ismert-kedvelt játék.

Az óvodai dalokra *képes daloskártyák* emlékeztetnek — a másik oldalukon néhány „elolvasható” dallammotívumuk. Ezeket a dalokat a gyermeki fantáziát megmozgató mesébe ágyazott társasjátékban ötletes zenei feladatok közepette lehet előcsalogatni.

A szerzők azonnal gondot fordítanak az *előadásmód sokszínűségére*, az érzelmek és a zenei jelleg kifejezésére a mondókákban és a dalokban, s ezt élményadó zenehallgatással is rögtön megerősítik. A dalok szövegén elgondolkodva tudatosítanak egy-egy *fontos életpillanatot*.

A sok versszakos dalok szövegére „képregény” emlékeztet — új versszakokat is szabad hozzá tenni.

Hamar bemutatják az alapvető ritmusértékeket, s azután lehet a ritmusmotívumokkal ügyeskedni. A könyvhöz sokféle módon alkalmazható *ritmuskártyák és dallamfóliák* is készültek — utóbbiakat a könyv végén található vonalrendszerbe helyezve gyakorolható a relatív rendszerben való kottaolvasás.

Felelgetős, visszhangjáték, osztinató hamar bevezetett alkalmazásával szinte rögtön élvezhető a többszólamúság élménye.

A *zenehallgatás* nemcsak a zenei karakterek és a hangszínek megismerését szolgálja, hanem *szerves része a készségfejlesztésnek* az apró formák, a könnyen kifigyelhető ritmus és dallam meghallásával, azonosításával.

A **második kötethez munkafüzet** tartozik, amelyben sokféleképp lehet játszva dolgozni. Segítségével lehet kottát olvasni — új, egyszerű dalokat így megismerni/megtanulni, összehasonlítani a már ismert változatával, vagy kiegészíteni a hiányosan lejegyzett ismert dalt. Ezek a feladatok lehetőséget adnak az egyes tanulók tudásszintjéhez alkalmazkodó **differenciálásra**. A munkafüzet segítségével lehet követni a zenehallgatást, megfigyelni és alkalmazni zenei formákat, ismétlődést, szekvenciát, valamint zenét (ritmus/dallamot) leírni.

A Zene-játék dalanyagában megőrizte a „régí” tananyag legszebb darabjait, ugyanakkor felfrissült sok-sok újdonságként ható értékes játékdallal és népdallal. A hazánkban élő népek dalain kívül — kb. tizedrészt — a világ minden tájáról merít a különböző népek anyanyelven is énekelt dalaiból. A kötetek végén **kottatárba** gyűjtve olvashatóak a dalok, műfajuk és játéktípusuk feltüntetésével. A játékleírások az Útmutatóban találhatók.

A könyvek mellé kiadott **Útmutató** a felnőtteknek segít a gyermekkel zenével együttjátszani — tanítónak a felkészülésben, szülőnek a nevelésben.

## Konsept-H Kiadó

**Rápli Györgyi Ének-zene tankönyveiben** szintén sok a színes, játékos zenei elem. A népi gyermekjátékok, népdalok táncos-mozgásos jellegéből indul ki, s azokat felhasználva és továbbfejlesztve alapozza meg a zenei tevékenységet.

Bőséges és változatos mozgásanyagra épül a ritmusképzés, különböző egyenletes testmozgások és mondókázás erősítik a metrum- és ritmusérzéklet. Megtanulják azonnal a *mérő*, a *ritmus* fogalmakat, a gyakorlónévvel együtt a ritmusérték-nevet (=zenei név), valamint „a legkisebb zenei összetartozást”: a *motívumot*.

A hangmagasság-érzék fejlesztésében, a mozgásos ábrázolás mellett, jelentős szerepet kap az énekelve beszélgetés. A vonalrendszer bemutatásához segítségül hívja a kéz öt ujját is.

Az **első osztályban** a hangok négy kis kunyhóban „laknak”, s a hangkészlet ismeretlen hangjainak üres a kunyhója. (A *mi* hang kunyhócskája majdnem összenőtt a fölső szomszédal.)

A **második osztály** tankönyve már színes hangoszlopon ábrázolja a hangokat. A Kodály és Ádám választotta színek közül csak a *szó-mi* piros-kékjét tartotta meg. Itt a *lá* hang sárga, a *dó* fekete, a *ré* hang a zöld, s az *alsó lá* fakóbarna színt kapott. A szolmizációs nevek mellé bizonyos karakterek vannak állítva.

A **munkatankönyv** lehetőséget ad az írás gyakorlására, de biztosítva van a gyermeki tevékenység is „pálcikakotta” alkalmazásával, s a könyvekhez csatolt ritmuskártyák, *színes hangjegykorongok és kottakirakó* segítségével.

A szerző nem riad vissza a zenei fogalmak azonnali definíciójától, s a dinamikai jelzések olasz nyelvű használatától sem.

A feladatok között piktogramok irányítanak.

Merészen sokféle a zenehallgatási anyag, amely szinte mindig valamilyen más zenei tevékenységhez is kötődik.

A dalanyagban sok, eddig nem használt játékdal és mondóka is felbukkan, a második osztálytól kezdve más országokba is „utazunk”, az ő nyelvükön is énekelve.

A könyvekben koncentrikusan bővülve visszatérő téma a „magyar népdalok világa”. Minden osztályban van zenés mese. A második osztálytól kezdve — színes lapokra nyomtatva — játékfűzért ajánl. Ugyancsak színes lapokon van a könyvek végén ünnepekre való dalanyag, s található itt még néhány népszokás is. A tanító a könyvben előforduló dalok hiányzó kottáját és a játékleírásokat a szintén hátul elhelyezett **Dallamtárban**, más színű lapokon, megtalálja. Kár, hogy a színek használata, s a szerkesztés az egyes tankönyvekben nem egyforma.

## Mozaik Kiadó

**Lassúné Ruskó Renáta** írta a Mozaik Kiadó **tankönycsaládjához** az **Énekzene munkatankönyvet**, lektorálták Albertné Herbszt Mária, Vass Irén és Wéber Anikó.

Kedves beköszöntő után az első oldalon képeken mutatja be a helyes énekes testtartást és a kézzel-lábbal megvalósítható testzajokat.

Módszerét a Latosné-Lukinné által kialakított hagyomány és gondos felépítés jellemzi. A tanórák a könyvekben jól áttekinthetők: két szemközti oldalra terjednek, egyik oldalon dalszöveg és a belőle kialakított ismeret-, ill. készségfejlesztő anyag feladatai, a másikon az óra élményszerűségét fokozó, s az érzelmi attitűdöt megerősítő kis vers és az új dal található. Ezek együtte-

se jól biztosítja az ének-zene órákon oly lényeges esztétikai élmény megszületését, már csak a tanítói személyiség szükséges a beteljesítéséhez.

A dalcsozor egy stilizált nótafa levein található. A készségfejlesztést világos utasítások, szépen és jól kiválasztott feladatok jellemzik.

A könyvek dalanyagában a többi tankönyvben megszokottnál jóval több a Forrai Katalin: Ének az óvodában c. gyűjteményéből választott, s elsősorban pentaton jellegű játék- és gyermekdal. Ez összefüggésben lehet azzal is, hogy integrált tankönyvcsalád része az ének-zene munkatankönyv, ám emiatt — sajnos — zeneileg kevésbé értékes dalok is bekerültek az egyébként igényes és jó színvonalú tankönyvbe.

## Befejezésül

Az ezredforduló előtt az ének-zene szakma kezdetben nehezen mozdult, hiszen a meglévő tankönyvek magas színvonalúak voltak. Nem véletlen, hogy előbb az ősforrás, a Kodály-Ádám Énekes könyv reprint kiadása jelent meg, s hogy a Lantosné-Lukinné Ének-zene könyvek is felfrissítésre kerültek. Kodály méltán világhírű koncepciója, s megvalósulásának lehetősége ott van az általános iskola zenei nevelésében. A tankönyvszerzők munkáikban — Süle Ferenc kivételével — egyre inkább igyekeznek elősegíteni a zenei tevékenység által megszülető zenei élményt. A zenei készségfejlesztő munka az egész személyiségre jótékonyan hat és jelentős szerepe van a sokoldalú képességfejlesztésben. Ezeket a könyveket egyaránt jellemzi a népi kultúra, a néphagyomány újrafelfedezése, s az a felismerés, hogy az alsó tagozatos ének-zene órákon az életkori sajátosságoknak megfelelő módon alapozható meg legjobban a **nemzeti identitás**.



# TÁRSMŰVÉSZETEK NYELV–ZENE–LÁTVÁNY

BÁNKI VERA

A fejlődés legújabb szakaszában elmosódnak  
a művészeti ágak közötti határok, pontosabban  
kirojtosodnak az őket egymástól  
elválasztó demarkációs vonalak.

*Theodor W. Adorno: A művészet és a művészetek*

Templom a természet: élő oszlopai  
időnként szavakat mormolnak összesűgva;  
jelképek erdején át visz az ember útja,  
s a vendéget szemük barátként figyeli.  
Ahogy a távoli visszhangok egyberingnak  
valami titkos és mély egység tengerén,  
mely, mint az éjszaka, oly nagy, és mint a fény,  
egymásba csendül a szín és a hang s az illat.

*Charles Baudelaire: Kapcsolatok (részlet)*

Sűrű ez a vers. Minden szavában egybeér valóság és jelkép. Nem is a határok fontosak, hanem az egymásba-játszás, az összefüggés. Bárki és bármi idelátogat, rögtön barát lesz, nemcsak vendég. Templom nincsen zene nélkül, a zenének tér kell, alkalom és környezet. A színházban dráma, játék, díszlet, jelmez, zene: egy a teste, egy a lelke, csak a feje több.

Mint a tudományok, úgy a művészetek világában is a részek szívesebben élnek együtt, mint egymás nélkül. Egyik ág a másikat erősítheti, világosabbá teheti. Minél inkább elmerülök az összefüggések felfedezésében, meggyőződésem erősödik, hogy sokkal jobb így látni és láttatni. Jó lenne mindig így tanítani, hiszen mindenkit más és más ragad meg, kinek a vizuális, kinek a zenei, kinek a nyelvi *nyelv* mond többet, árul el újabb és újabb titkokat.



József Attila mondata is idecseng:

„...Te jól tudod, a költő sose lódít:  
az igazat mondd, ne csak a valódit,  
a fényt, amelytől világlik agyunk,  
hisz egymás nélkül sötétben vagyunk.”

(Thomas Mann üdvözlése)

Nem szeretném azt a látszatot kelteni, hogy mindenhez értek, de „zseblámpámmal” rávilágítanék mindazokra, amik nekem kedvesek, örömet okoztak azzal, hogy vannak.

Sokaknak adnám a kezébe a következő írást tanulságul, akad töprengeni való rajta. „*Nagy nemzetek* — mondja John Ruskin — *három könyvben írják önéletrajzukat, tetteik könyvében, szavaik könyvében és művészetük könyvében. E könyvnek egyike sem érthető meg a másik kettő ismerete nélkül, de közülük csak a harmadik a megbízható.*” Mit nevezünk művészetnek, kérdezhetnénk? Sokszor döbbenettel csodálunk használati tárgyakat, melyek egy tánc, vagy a szerelem pillanatait rögzítik, több ezer éves eleven rajzolatuk ámulatba ejt, és hálával adózunk a régészeknek, hogy mindezeket közszemlére bocsátják. Más műveket, tárgyakat pedig nem értünk, hogy kerülhettek a múzeumokba.

Ahogy egy festmény árulkodik arról, hogy alkotója muzsikáló anygalt festett-e, vagy csak a hangszerét szorongató alakot, ugyanúgy meghalljuk a zeneszerző színeiben gazdag fantáziáját a hangszerek egymáshoz rendelésében. A versből kitetszik a ritmus, ami a verset hasonlóképp teszi élővé, mint a szobrot az anatómiai tudás.

Az is kérdés, hogy a hallgató, a néző, az olvasó mennyire aktív résztvevője a műveknek. Persze kettőn áll a vásár. Esterházy Péternek sem közömbös, hogy ki az olvasója, s az milyen: „...*biztosan teljesíti a Márai Sándor-i olvasás föltételeit, erő, áhítat, szenvedély, figyelem, kérlelhetetlenség — életre-halálra olvasni. Ő nem a műveltség végett olvas, nem szakmai kötelezettségből vagy kihívásból — hanem mint az állat. Mer' kell. Azért és csakis azért. Szép dolog ilyet láthatni.*”<sup>1</sup>

Tudnunk kell, hogy a múzeumok látogatóit, hangversenyek hallgatóit, az olvasótáborot idejekorán kell megszeliúdenünk, felnevelnünk. Kodály szerint

---

<sup>1</sup> Esterházy Péter: *A szabadság nehéz mánora*. Magvető, Budapest, 2003

ennek „születés előtt kilenc hónappal” már itt van az ideje, persze azután is, sokáig, mert nem csak a papnak jó, ha holtig tanul.

És mi hogyan neveljünk? Milyen módszert válasszunk? Mit tanuljunk, hogy jót, jól tanítsunk, vagyis melyik varázs erejében bízunk?

- A komplexitásban?
- Az integrált oktatásban?
- A projekt-rendszerben?
- A tantárgyi koncentrációban?

Megannyi cifra név, tartalmuk a végletekig tágítható. Az egységes gondolkodás igénye nem új keletű. Az ókori *paidagogos* természetesnek találta, hogy figyelmét mindenre kiterjessze. A reneszánsz Leonardo da Vincit polihisztornak mondta, mert a tudomány és a művészet természetes egységként élt gondolkodásában, manualitásában. A repülés technikája, a tervezés épp annyira izgatta, mint a festészet, a szobrászat, vagy a rímfaragás. Azóta akadnak, akik tehetségesek, zsenik, s a verselés, a rajzolás, tervezés éppoly természetes közegek, mint a muzsikálás, vagy épp a komponálás.

Kanyarodjunk vissza mindennapjainkhoz, a neveléshez. Tanulásunk rendje jelentheti egyszerűen ismereteink bővítését, vagy jelentheti a történelmi — művészeti korok, stílusok minden ágára-bogára kiterjedő vizsgálódásunkat, a lineáris egymásmellettiiséget. De jelentheti **fogalmak** sokrétű értelmezését is. Ezek egymásba-játszása nemcsak formai, de tartalmi is. A köztük lévő kapcsolatok magyarázatul szolgálhatnak.

Maradjunk ez utóbbinál, a közös fogalmaknál. Ez a válogatás szubjektív lesz, éppen ezért arra épít, hogy a példákat, a fogalmakat bárki másra cserélhesse, ha kedvet kap a folytatáshoz. Ezúttal példáimat a következő csomópontok köré rendeztem:

1. egyenletes;
2. ritmus;
3. szimmetria;
4. aszimmetria;
5. tükrözés, tükröződés;
6. mobil, aleatória, variációk a mozgásra;
7. montázs, quodlibet;
8. változatok;
9. limerikék.

Mindmegannyi fogalom, jelenség él, létezik a zenében, költészetben, festészetben, szobrászatban, építészetben, kerttervezésben — így-úgy-

amúgy. S most nézzük, „hallgassuk”, olvassuk a példákat, néhol szándékosan egymástól idegen korok, alkotók műveit.

## 1. Egyenletes

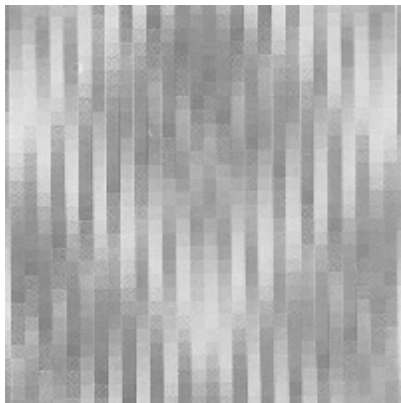
Domenico Scarlatti: D-dúr szonáta K. 336, L. 337.



Az egyenletes basszus fölött mozgékony a dallam. Ezt a technikát szerette ez a kor. A jól kimért cölöpök, basszusok fölszabadítják a többi szólamot, szárnyalhatnak boldogan, szabadon, vagy búslakodhatnak, sírhatnak, sírathatnak a mértéktartó támaszra épülve.

Teljességgel más kor alkotta e muzsikáló képet (ld. köv. o.). Szabály és esetlegesség, kötött és szabad. Az ingaóra részvételen ütései alatt is a történések gazdagok, sokszínűek, mint e képen az egyenletes vonalak közt a vibráló színek lendületes, ritmikus játéka, most: feketén-fehéren.

*Richard Lohse (1902–1988, Zürich): 30 szabályos függőleges árnyalat, „piros” átlókkal*



*S-sz, beh,  
sok súly!  
Meg se  
mozdul!*

## 2. Ritmus

*Mexikói tradicionális zene*



A fenti Illyés Gyula vers folytatása:

*Friss sze-  
net, ha  
bekapok:  
Messze,  
messze  
szaladok,  
szaladok...*

*(Mozdony)*

Gyerekkor, közös utazásra hív. Lassan gördül ki a pályaudvarról, megadja a tempót, aztán halljuk a zakatolást, ahogy gyorsít, és biztosan belelendül.

### 3. Szimmetria

A prelúdium kezdő periódusa nyolc ütem. Négy ütem kérdésre négy ütemben kapjuk meg a választ. A két félperiódus csak a zárásban tér el. E zenei mondat megismétlése a harmonikus, kiegyensúlyozott gondolat szép példája. Ez a téma háromszor hangzik fel, s közben két epizód téma tarkítja: A B A C A.



*Charpentier: Te Deum*

A szimmetria, a hármas tagolás sok helyütt fellelhető, mert közkedvelt, magától értetődő forma. Szerencse, hogy nem sajátítja ki egy művészet sem, találkozunk vele az építészetben éppúgy, mint a festészetben, versben, a zenében.



A Colmarban látható Grünewald  
Hármasoltárnál is elidőzhetnénk



←Párizs, Notre Dame

A Haiku szabályos, háromsoros verstípus. Japán eredetű, szótagszáma kötött, öt, hét, öt szótagos sorok egymásutánisága.

*Szórakozottan  
másvalaki arcával  
mosolyodtam el.*

Fodor Ákos: Pont

*Alkonyi hegyek:  
vörösödő levelek  
színét rabolják.*

Yosa Buson

#### 4. Aszimmetria

Bartók: *Tizenöt magyar parasztdal*



Angoli Borbála

Az aszimmetrikus, másként „bolgár ritmus”, vagy *akszak* egyes hangok meg-megnyújtásából ered. Nyugaton is elterjedt volt, de a lejegyzések 6/8-ra simították — nem tulajdonítva jelentőséget e különbségnek. Kár.

Szinte az embernek táncolni kél kedve Gaudi erkélyét látván. Élettel teli, mozgalmas, jókedvű zene.

Emberek élnek itt is. Vajon tudják-e bent folytatni azt, amit a látvány kínál?



A következő két sort csak két betű különbözteti meg egymástól. Mégis, mondhatni: valamennyiünket talán a legfontosabb érték mentén két táborra oszt. Ez nem velünk született képesség. Időnként mindenkinek fölteendő, megválaszolandó kérdés, belső monológ.

*Minek legyenek tisztességes? Kiterítenek úgyis!*

*Minek ne legyenek tisztességes? Kiterítenek úgyis!*

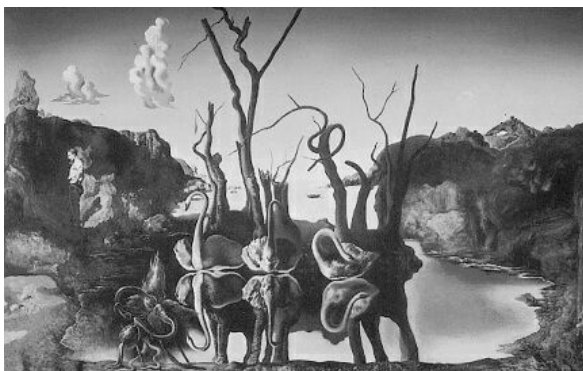
József Attila: *Két hexameter*

## 5. Tükröződés

Bartók: *Tükröződés* — részlet a *Mikrokozmoszból*



Már a barokk mesterek is éltek ezzel a szerkesztéssel, ellenszólammal, dallamfordítással. Gyönyörű zene. Tömör, mint egy haiku. Találkozik benne szimmetria, ha a tengelyét a két szólam között húzzuk meg, de a függőleges tengely mentén ritmikus játékosága aszimmetrikusnak tetszik. Variált motívumocska, mintha valaki magában dudorászná.



Salvador Dalí: *Metamorfózis*

A víz tükrében a hattyú elefánttá lesz.

RÁM NÉMET NEM LEL, ELMENTEM ÉN MÁR — palindrom jelen-ség, a matematikától kölcsönzött fogalom: visszafelé olvasva, azaz rákfordításban, mint megannyi ritmus, vagy dallam, ha elemei szimmetrikusak, ugyanazt jelenti.

## 6. Aleatória

Sáry László: *Az ismétlődő ötös*

Mozgásba lendül öt hang. A kombinatorika elve alapján kiszámíthatjuk: ha minden hangot csak egyszer használhatunk fel egy-egy motívumban, akkor ennek 120 variációja van. Meghangszerelve ez némelyeknek ajándék, perpetuum mobile, másoknak idegesítő, unalmas egyhelyben topogás. Egyszerűbb változata egy dúr pentachord hangsor. Mégis egy apró „vesszőcske”, egy jó ötlet, az oktávval lejjebb ugrasztott utolsó hang a szekundlépést szep-timre (annak hangközfordítására) cseréli, és így a rutin szolfézsfeladványt művé varázsolja. Így tágul a kör, nagyobb a tér, váratlanabbak a fordulatok.



A zene gyors, finom hangszerelése — ütősök adják elő — logikai játék a javából. Élvezhetjük logikai sziporkáit, de a hangzása is meglepetés, mint egy csillagszóró villanásai.








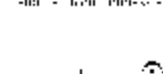
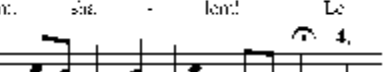
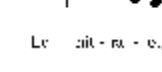
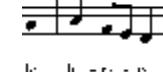
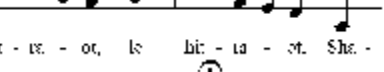
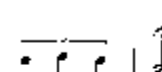
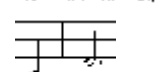

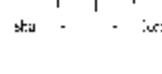
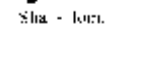


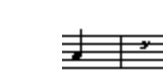
A szobrok mozgásra születtek, vízcisodák. Vannak erotikusabbak, zenélők, pöfögnek, himbálóznak, szüntelen változás. Minden lény, figura tud méltóságteljes pózt felvenni éppúgy, mint nevetségeset, szívderítőt, másokat szórakoztatót, jobb esetben magukat is beleviszik a játékba. Ilyen ez az alkotás, korhatár nélküli jószág.

Ahogy a tárgyakat, úgy a szöveget is lehet mobilizálni. Tizenhét remekül megválasztott szó. Jelentésüket a sorrendiség alaposan megváltoztatja. Olykor az igék jelzőkké válnak, harsányan szellemes, mozgalmas a kép, máskor az igékké lett főnevek üznek velünk tréfát.

### *Weöres Sándor: Téma és variáció*

Ma szép nap van, csupa sugárzás, futkosnak a kutyák az árokszélen és mindenki remekül tölti az Időt, még a rabkocsiból is nóta hangzik. Ma szép sugárzás van, csupa Idő, kutyaznak az árokszélek a futkosásban és a nap nótával tölt mindenkit, még a hangzásból is rabkocsi remekel. Ma szép futkosás van, csupa mindenki, sugárzik az árokszél a kutyákra és az Idő remekül tölti a napot, még a hangban is nóta rabkocsizik. Ma szép kutya van, csupa futkosás, rabkocsi nótáz telten és mindenki hangosan remekel az árokszélen, még a naphól is Idő sugárzik.



 <p>1.</p> <p>Sha - rin chae-estim, sha - lein chae-estim! Sha -</p>	 <p>Sha - lein!</p>	 <p>2.</p> <p>sha - lein chae-estim!</p>
 <p>3.</p> <p>lein, sha - lein! Le</p>	 <p>Le -</p>	 <p>le -</p>
 <p>4.</p> <p>lin - ra - va, le lin - ra - va. Sha -</p>	 <p>Le - lin - ra - va,</p>	 <p>le - lin - ra - va,</p>
 <p>lin - ra - va, le lin - ra - va. Sha -</p>	 <p>sha - lein!</p>	 <p>Sha - lein.</p>
 <p>lein, sha - lein!</p>	 <p>Sha - lein!</p>	 <p>Sha - lein.</p>
 <p>lein, sha - lein!</p>	 <p>Sha - lein!</p>	 <p>Sha - lein.</p>

## 7. Quodlibet

## J. S. Bach: Goldberg-változatok

Variano 30. Quodlibet

The image shows a musical score for a piece titled 'Variano 30. Quodlibet'. The score is written for a piano, with a treble and bass staff. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 2/4. The music is characterized by a lively, rhythmic melody in the right hand, often featuring triplets and sixteenth notes. The left hand provides a steady accompaniment with eighth and sixteenth notes. The piece concludes with a final cadence in the right hand.



Magam sem hittem, hogy ez a fogalom: quod libet = ahogy tetszik (latin) nemcsak régről kedvelt zenei ötlet, meglévő dalok összeéneklése a többszólamúság élvezetére, hanem játszi kedvű irodalmárok is tollhegyükre tűzték mások sorait, hogy azokat össze-vissza kutyulva újra forgalomba hozzák, új tartalommal vidítsák a kedves olvasót. Íme egy közkeletű tréfás Arany-cento:

*Este van, este van, köszöné a gazda,  
Nekimegy a falnak, és tovább folytatja.  
Udvaron a tehén, új ruhája készen,  
Csak vasalás híja, s holnap ünnep leszén.*

Matisse késői korszakának játékos eszköze lesz a kollázs. Ahogy ő mondja: az „élve kivágott színek” azaz a színes papírdarabok megváltozott tartalommal telítődnek, papírra ragasztásukkor új életet élnek.



Matisse: A király bánatos

## 8. Átváltozás

Sok-sok példát találunk erre minden művészeti ágbán. Minden bizonnyal azt kell feltételeznünk, hogy a nagy költők, festők, építőművészek nagy tisztelettel adóznak elődeiknek. Okkal csúfítják, a mennyből a földre rángatják az idealizált alakzatokat, áthangolják őket pár évszázaddal, hogy érezzék ott is jól magukat, találják meg a helyüket, vagy idegenségükkel, érzékenyséjükkel, egyéb finomságaikkal, tisztaságukkal tűnjenek ki közülünk.



*Leonardo da Vinci: Mona Lisa*



*Salvador Dali: Mona Lisa*

*Párizsi közönségódító körútján a népszerű sláger, az Ah, vous dirai-je, Maman! (magyar hűtlen fordításban: a „Hull a pelyhes”) lopódzhatott Mozart fülébe.*

Egy norvég változata is ismeretes e dalnak:

[illegible]

Mozart valószínűleg nem sokat teketóriázott, írt rá 12 variációt.

## 12 Variationen

über "Ah! Vous dirai - je, Maman"

W. A. Mozart

THEMA

*p*

*pp*

*mf*

VARIATION I

*p*

1 2

*etc.*

Madách Imre:

*Az ember tragédiája*

*Első szín — Angyalok kara*

...Megtetesült az örökös nagy eszme,  
Ím a teremtés béfejezve már,  
S az Úr mindentől, mit lehelni enged,  
Méltó adót szent zsámolyára vár.

*Első szín — Az Úr*

Be van fejezve a nagy mű, igen.  
A gép forog, az alkotó pihen.  
Év-millóig eljár tengelyén,  
Míg egy kerékfogát újítni kell...  
Fel hát, világom véd-nemtői, fel,  
Kezdjétek végtelen pályátokat.  
Gyönyörködjem még egyszer bennetek,  
Amint elzúgtok lábaim alatt...

...S te, Lucifer, hallgatsz, önhitten állsz;  
Dicséretemre nem találász-e szót,  
Vagy nem tetszik tán, amit alkoték?

LUCIFER:

S mi tessék rajta?...  
Az ember ezt, ha egykor ellesi,  
Vegykonyhájában szintén megteszi. —  
Kotyvaszt, s magát istennek képzei.

Karinthy Frigyes:

*Madách Imrike után Istenkéről, Ádámkáról  
és Luci Ferkóról*

*Az emberke tragédiája*

*Bevezetés*

...Ha így nézed, domború,  
Ha így nézed homorú.  
Egynek szörnyű mulatságos,  
Másnak szomorú.

*Első szín*

Utcu Lajcsi, hopsza Lenke,  
Volt egyszer egy jó Istenke,  
Azt gondolja magában: Mit ülök itt hiában?  
Megteremtem a világot,  
Hogy olyat még kend nem látott.  
Hogyha látod, szádat tátod,  
Mesterségem megcsodálad.

Amint mondta, úgy is tett,  
Dolgozott egy keveset,  
Hat nap alatt úgy, ahogy,  
Összezsapta valahogy,  
Rajta nem is másított,  
Csak egy nagyot ásított...

Luci Ferkó azomba'  
Irigy volt és goromba.  
Meee, mondta, szebb is akad,  
Nekem nem kell, add meg magad.

## 9. A limerik

Műfaját Angliából származtatják, első megjelenése vitatott. Egyik feltételezés szerint a zenetörténet egyik legkorábbi, XIII. századi világi műve limerik, a nálunk Nyár-kánonként közkedvelt szöveges, többszólamú kánon.

Su-me is i - ac-mey 'n, Lhu-da sing cu-  
cu, Ger-weth and and bla-weth med, And  
sung-geik wa - de na. Sing cu - cu, etc.

*Magyar badar — Magyar  
László András:*

Hogyha az ember versbe szédül,  
képeket alkot versbeszédül,  
ki-ki saját nyelvén,  
hellénül a hellén,  
ám ha netán méd, persze  
médül.<sup>2</sup>

Az építészettől sem idegen a humor. Sokan nem is veszik ezért komolyan Hundertwasser házeit, átalakításait.



Most itt, a humornál, az előadást megszakítom, s szóban igen, de írásban nem folytatom. Ez az írás egy folyamat kiszakított láncszeme. *Zene a képen és Képek a zenében* volt a kezdet, és vége nincs a mesének, csak az, hogy **kezdjük el!**

---

<sup>2</sup> Magyar badar, 300 limerik. Szerk.: Várady Szabolcs.

## Utószó

Schiff András szavait idézném, mert hitemben megerősít, s az új könyv épp akkor került a boltokba frissen, mikor az írás végére értem.

„*Társművészetek*

A zene asszociatív művészet. Olyan érzelmeket, ingereket ébreszt, amelyek szavakkal nehezen megfoghatók. Érdekes, nagyon gyakran jut az eszembe az, ahogy Kurtág tanít. Tanítás közben Kurtág mindig mindent valamihez hasonlít. Az élet apró dolgait idézi fel, vagy egy festményt, vagy egy irodalmi művet. Egy Bach-fűga és egy katedrális nagyon könnyen összehasonlítható. Ugyanúgy megvannak a tartópillérei és a díszítések, a főhajó és a mellékhajók, az oszlopokat ívek kötik össze.

Amit az ember lát, olvas, vagy átél, egészen biztos kihat a zenélésére is. Engem mindig jobban vonzottak azok a zenészek, akik nagyon sokat tudtak a világról.”<sup>3</sup>

## Irodalom

Adorno, Theodor W.: Zene, filozófia, társadalom. Gondolat, Budapest, 1970.

Esterházy Péter: A szabadság nehéz *mámora*. Magvető, Budapest, 2003.

Lothringer Éva: Hasonlóságok és különbségek a művészetekben. Auktor Könyvkiadó, Budapest, 1994.

Lukácsy András: Kiment a ház az ablakon... Költészet és játék. Gondolat, Budapest, 1981.

Magyar badar, 300 limerik. Szerk.: Várad Szabolcs. Európa Könyvkiadó, Budapest, 2002.

Piper, David: A művészet élvezete. Helikon Kiadó, Budapest, 1987.

Schiff András a zenéről, a zeneszerzőkről, önmagáról. Vince Kiadó, Budapest, 2003.

Trencsényi László: Művészetpedagógia; Elmélet, tanterv, módszer. Okker Kiadó, Budapest, 2000.

Vargha Balázs – Dimény Judit – Loparits Éva: Nyelv, Zene, Matematika. RTV–Minerva, Budapest, 1980.

---

<sup>3</sup> Schiff András a zenéről, a zeneszerzőkről, önmagáról.





# MIÉRT ÉS HOGYAN TANÍTSUNK NÉPDALFELDOLGOZÁST? (a cappella gyermek- és női karok)

KISMARTONY KATALIN

A népdal természetes közege volt annak, aki beleszületett. Lehetek kedves dalai egy-egy jó énekesnek, de a népdal szeretete nem volt kétséges, mert ebben élt. Az élet minden területéhez megvolt a dal.

Ma ezt a biztonságot meg kell szerezni, erőfeszítés árán, nem jön magától. A népzene megszerettetésének elsődleges színtere a család lenne, de amik a legbiztonságosabb találkozási helyek a gyermek számára a népzennel, az intézményes nevelés színterei: az óvoda és az iskola. A nevelők közvetítő szerepe vitathatatlan. Mivel mindennapjainknak nem természetes része a népdal, megtartására, továbbélésére a feldolgozások éneklése, a kórusélet vagy a táncház ad reális lehetőséget.

Népdalaink egy része elcsépellté vált, szükséges a frissítés iskolai használatra, tanító- és tanárképzésben és baráti köröknek egyaránt. A jó társasági időtöltésbe — a koncertlátogatást is beleértve — a zenehallgatáshoz is elvezethet a népdalfeldolgozásokon keresztül az út, azon túl, hogy identitástudatot ad. Más népek — szomszéd, vagy köztünk élő, vagy távolabb élő népek — dalainak feldolgozásán át, azokat megismertetve, elfogadtat.

Mióta tanítunk népdalfeldolgozást? Mit tekintünk egyáltalán népdalnak? Hogyan tanítjuk? Ezeknek a kérdéseknek a gyökerét, kezdetét kutatva a Budapesti Tanítóképző Főiskola (ELTE TÓFK) könyvtárában az alábbi kottagyűjteményeket és tanításra vonatkoztatható könyveket találtam a második világháború előtti időkből:

ARANY LANT 1. Gyermek- és női karénekek gyűjteménye iskolai használatra, (szerk. Dr. Harrach József), Lampel R. Könyvkereskedése Rt., Budapest, 1895.

NŐ-KARÉNEKEK GYŰJTEMÉNYE (két-, három-, négyszólamú karénekek, nők vagy gyermekek számára), szerk.: Bartalus István és Gyertyánffy István. Dobrowsky és Franke Kiadása, Budapest, 1888.

Ádám Jenő: A skálától a szimfóniáig. Turul kiadó, Budapest, 1943.

Kerényi György: Az énekkari műveltség kezdetei. Somló Béla Könyvkiadó, Budapest, 1936.

Plán Jenő: Zenei játékos – iskola. Rózsavölgyi és társa kiadása, Budapest, 1929.

Időrendbe állítva tekintettem át ezeket a kottákat, könyveket a fenti szempontokra választ keresve. Kibontakozott egy áttekinthető vonulat, melyben kiderül, hogy több „népdal” feliratú feldolgozás népies műdal feldolgozása, azaz népszerű ugyan, van is szerzője (bár gyakran nem jelölik), de nem parasztdal. A népdal fogalmának tisztázódása (leszűkítése a szájhagyomány útján megmaradt ősi emlékeket őrző parasztdalra) hozza magával a feldolgozás-módok egyre érdekesebbé válását. Kezdetben csak a homofon harmonizálás uralkodik, fokozatosan jelentkezik az áttetszőbb, áttörtebb, színesebb harmonizálásmód. Alakuló énekaroknak elsősorban, de gyakorlásként haladóknak is ajánlottá válik a kánonénekzés, ezen belül is a népdalkánon. Ádám Jenő népdalon mutatja be az ellenponttant, minden típusnak alapja ugyanaz a népdalsor. Plán Jenő „a hangszernélküli zenei előkészítő, izomfejlesztő és tehetség-megállapító tanfolyam rendszeres tankönyve 4-7 éves gyermekek zenetanulás iránti kedvének játékos módon való felsekertésére; zenetanárok, tanítók, szülők és muzsikuskok használatára” füzetkéjében felelgetősen énekelte a népdalt.

## **A többszólamúság felé vezető utak a legegyszerűbbtől fokozatosan nehezedve**

Az előbb vizsgált kiadványokban sem és a napi gyakorlat szerint sem egyértelmű, hogy a kánonénekzés nehéz. Úgy tűnik, mivel összeszokott társaságok, baráti körök és természetesen kórusok könnyedén éneklnek, és előkészítése csak egy szólam megtanítását jelenti, ez a legegyszerűbb. Pedig, ha kisiskolást vagy éneklésben gyakorlatlan felnőttet veszünk alapul, tapasztalhatjuk, milyen keservesen nehéz a tempótartás, miközben a másik szólam ugyanazt éneklő (akár előbb, akár később). A népdalfeldolgozások nehézségi sorrendjének megállapításakor, azaz a betanítási kérdéseket boncolgatva a fejezet-címben megjelölt kérdést nem kerülhetjük meg. A zenetörténetet és a különböző népek zenéiben található többszólamúságot vizsgálva<sup>1</sup> az alábbi egyre nehezedő fokozatok állíthatók fel:

- a) refrén, vagy visszatérő dallam
- b) felelgetős
- c) osztinató (ritmus, dallam)

---

<sup>1</sup> vö. *Száll az ének II–III.* énekeskönyv a líceum és leánylíceum második és harmadik osztálya számára, szerkesztette: Bárdos Lajos és Kishonti Barna, Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R.T. Kiadása, Budapest, 1948.

d) quodlibet

e) a második szólam teljesen más dallam

— népdal a felső szólamban

— népdal az alsó szólamban

— (kíséret szövege, szóismételgetés, azonos vagy hasonló)

f) kánon

g) a második szólam hasonló dallamú (és szövegű)

Az a) és b) tulajdonképpen összevonható lenne, mert a magyar népzene és a gregorián is — mint mindig — egyszólamú ének, változatosságát valamiféle visszatérés (variált-, rövidített-, megnyújtott formájú) biztosította.

A többszólamúság kezdeti lépéseit, az oktáv- és kvintpárhuzamot figyelmen kívül hagyom, hiszen az elsősorban férfi- és gyermek-, férfi- és női hang együtthangzásából következik, és most csak a gyermek- és női karok kérdését vizsgálom. Bár a kvintpárhuzam megéreztetése élmény lehet és lendíthet a kvinttel lejjebb és feljebb mozgó népdalok tanításában, szólamokra szétosztásban. „Akkordvilágban kialakult mai hallásunk talán nem is tudja megérteni, micsoda varázsa lehetett az első ilyen kétszólamúságnak. De tessék egy kis baráti körrel elbujdosni három hétre minden akkord elől, például egy cserkész táborba, ott nap-nap után énekelni unisono s a 17. napon elkezdeni valami nyugodt, csendes melódiát szép halkan párhuzamos kvintekkel kísérni. Micsoda szenzáció! Akusztikai, fiziológiai, esztétikai szenzáció, testet-lelket átjáró élmény”, idézi könyvében Bárdos Lajost Kerényi (14. o.).

Az antifónák és responzóriumok éneklése és a refrénes népdal vagy népének éneklése nem hat többszólamúságnak, mégis megvan egyfajta feszültség a csendben levő énekesek számára, hogy jó időpontban, megfelelő hangon lépjenek be. Egyszerűnek tűnik a felelgetés is („A kezdet fokán talán egy előénekes és tömeg ajkán váltakozott az ének, valahogy úgy, mint a gyermekek »libuska« játékában halljuk, mikor rázendít az egyik: »Gyertek haza, libuskáim« — s felelik a többiek: »Nem megyünk!« — »Miért?« — kérdi egy. — »Farkas van a híd alatt!« — válaszol a többi stb.” [Ádám Jenő, 120. o.], de próbáljuk csak újonnan tanult dallal, milyen várakozással teli a figyelés arra, hogy mikor énekeljen dalosunk. Más, mintha végig énekelné, más, mintha csak hallgatná. Megnyugvást, biztonságérzetet nyújt, hogy a feloldás bizonyos, kiszámítható. Mégis már ezzel a kis spektrumú variációs lehetőséggel is az énekesek és a hallgatóság megnyerhető. Vezetéséhez, irányításához sem kell érett, kidolgozott technika; gyakorlás és az irányító „avizáló” tekintete elég a jó megoldáshoz.

A felelgetős énekekben az az új, hogy a válaszolni való lehet mindig más szöveg és dallam. Bár gyakori a motivikus építkezés. A gyerekdalokra is általában jellemző ez. A gregorián dallamokban is bőségesen találunk típusdallamokat. „... az olyan *pár* hangból álló dallamrészlet, melyet önálló egésznek foghatunk fel s amely továbbfejlesztésre alkalmas erőt rejt magában: a *motívum*.” [Ádám Jenő, 147. o.] Ha egy motívumot kiemelve ismételtetjük egy ismert dalhoz, az osztinatóhoz jutunk.

c) A ritmusosztinató, a járás vagy táncolás közbeni éneklés mind a világi, mind az egyházi életben jelen van (vonulások, ünnepségek). Tanítása jól előkészíti a dallamosztinátót, amely gyakori a feldolgozásokban. Dallamosztinató a mindennapi életben, pl. harangzúgás melletti ének, dudakisérettel éneklés.

Legegyszerűbbnek tűnő dallamosztinató az orgonapont, vagy a hangismétlés. Azonban az énekes gyakorlat ellenkezik ezzel, mert a mozgó dallamú osztinátót könnyebb megvalósítani, mint a feszülő hangközök esetében a tartott, vagy ismételtetett hangot. Az orgonapontos énekelvésnek a tiszta éneklés szempontjából van nagy gyakorlati haszna. (Vö.: Kodály Zoltán: Énekeljünk tisztán néhány gyakorlata.)

1928-ban jelent meg Geszler Ödön: **Gyakorlati és elméleti Énekiskola** polgári leányiskolák első- és második osztálya számára [...] c. könyvének 2. átdolgozott kiadása. A XXVI. fejezet foglalkozik a kétszólamú énekekkel és a kánonnal. Olvasógyakorlataiban a tartott hanghoz mozgó szólam (mindig minden gyakorlat szólamcserével) a kezdet a többszólamúsághoz, majd együttmozgás a dallammal, aztán osztinató éneklés következik, ezt követi az imitáció és ellenmozgás. „Az előírt nehézségi fokozatok fontossággal bírnak.” Csak ekkor következik a kánon megfigyeltetése, jelölése és néhány kánon gyakoroltatása.

Az osztinátóra jellemző, hogy élvezet énekelni és meghallani is könnyű. Segít az az egyszerű tény, hogy ismételtetni kell ugyanazt a szöveget, és nemcsak a dallam ismétlődik. Be lehet gyakorolni a dallam belépése előtt, hogy elég automatikus legyen, és figyelni lehessen a másik szólamra. A tiszta intonációra ez esetben is lehet irányítani a figyelmet, pl. egy két irányból megközelített tiszta prim esetében, stb. Irányítása könnyű, vagy el is hagyható, ha a betanítás megfelelő volt.

— Nem volt már időnk előhozni a szertárból a gramofont meg a dudu-  
lemezt, hát, úgy segítettünk magunkon, hogy az egyik csoport énekelte a

dó-t, a másik a *szol*-t, a duda állandóan hangzó kíséretét. A harmadik csoport pedig a felső *dó*-n kezdte énekelni a hamarjában előkerített dallamot: „Béres legény, jól megrakd a szekered”.... Így találtuk ki a dudajátékot. Nektek is ajánljuk. Próbáljátok meg! Meglátjátok, hogy ilyen módon mindenki „dudálhat” egyszerre, mégis megérték egy osztályban.<sup>2</sup>

d) A quodlibet jóféle feladvány az énekeseknek és a hallgatóságnak egyaránt. Kétféle (illetve többféle is lehet) a szöveg és a dallam. Nem segítik egymást, mégis, ha jól kiválasztott dalokat énekeltetünk össze, nagy élményt szerezhetnek.

Nem tudom elfelejteni a kilencvenes években egy Éneklő Ifjúság gála-hangversenyén Fazekas Pálné Kicsinyek Kórusának előadását, melyben hat tarka ruhás kisiskolás lépett az egyenruhás 3–4. osztályos kórus elé és elénekeltek hat különböző gyermekdalt szólóban, majd a „nagyok” ugyanezt a hat dalt három összefűzött quodlibetként, azaz kórusműként adták elő. Megindító, meghatározó hatású volt számomra.

Két, esetleg három jól tudott dallal, és már nemcsak motívummal előreléphetünk a többszólamúság terén. Ebben az esetben is segít a különbözőség, annyira más már, hogy nem zavar a másik szólam. A szólamcsere is fejleszti énekesünket, mivel a quodlibetként énekelte dallamok általában azonos ambitusúak. Jól kell megválasztani a hangkészletet, és a belépéseket.

### Énekeljünk quodlibet-et!

„(...) Az énektanítás módszerének egyik sarkalatos pontja a többszólamú éneklésbe való bevezetés. A ’mást éneklek — mást hallok’-ra való rászoktatás. E munka megkönnyítésére egy általam kipróbált, jól bevált eszközt ajánlok az alábbi sorokban.

Az ötletre az vezetett rá, mikor egy alkalommal az óráközi szünetet az udvarban töltöttük, ahol a diákság apraja-nagyja az őszi napsütésben, a friss levegőn szellőztette ki agyából és tüdejéből azt, amit az óra alatt összeszedett.

A pihenésnek egyik legnépszerűbb faja, a dalosjáték járta. Kisebb-nagyobb csoportokat, köröket alkotva énekeltek a lányok, mikor a zsi-bongó káoszából egyszerre csak ritmikai és melodikus összhangra lettem

---

<sup>2</sup> Éneklő, muzsikáló iskola II. (Szerző megjelölése nélkül) in: *Éneklő Ifjúság*, Budapest, II. évfolyam, 4. szám, 1942. december, 47. o.

figyelmes. A 'Szűnyognóta' és a 'Tücsöklakodalom' érdekes véletlen folytán egyszerre lüktetett és a két különböző dal befejezésének egyszerre elért csattanója a két éneklő csoport hangos örömrivalgását váltotta ki. Természetesen meg kellett újrázni a vidám zenebonát.

Azóta se vége, se hossza a keresgélésnek, minden diák összeillő, együtt jól hangzó dalok után kutat és sűrűn akad új felfedezés. Persze, az ötletekből aztán nagy körültekintéssel, együttes próbálgatással kell kiválogatni a megfelelőt, s ez sok jó mulatság, de egyúttal zenei csiszoló-dás okozója.

(...) Német elnevezése (Bettlermantel) talán a foltozott gúnyában is vígan füttyörésző vándorlegényt juttatja eszünkbe, aki fújja, ami eszébe jut, ahogy csapongó kedve kívánja. S ha két ilyen vidám legényke össze-akad, mindenik a magáét dalolja, a két nóta összecseng, ez már aztán esztétikai öröm nyújtotta élvezet, amely a művészettel határos.

Ha még aztán tekintetbe vesszük, hogy ezt az útszéli kis virágot Bach nemesítette szalonképpé a Goldberg-variációk fináléjában, és hogy Kodály élénkíti vele 'Táncnóta'-ját, hát nincs mit szégyenkezünk, ha jól esik 'hogy tetszik'-et dalolni.

Az egyszerű éneklésen túl más zenei haszon is származik e műfajból. Szinte játszva szokják meg énekeseink az újszerű, disszonáns hangzatokat. Szép feladat például az augmentált, vagy diminuált quodlibet összeállítás, vagy annak eltervezése, hogy hol volna jó összhangzati szempontból és ritmikailag a másik dallal való elkezdés. Külön játék alapja lehet a szöveg értelme szerinti párosítás, vagy éppen az ellentétek összevegyítése. A 3-4 szólamú quodlibet már komoly produkció.

A népszerű quodlibetek nálunk: 1. Az *Elvesztettem páromat* (ismétléssel) párosítva a *Szélről legeljetelek*-kel. 2. A felső oktávon kezdődő *Tücsöklakodalom*, együtt énekelve vele a *Megfogtam egy szűnyogot*. ...<sup>3</sup>

Az igazi művészet terén szín a quodlibet, nem maradhatott a középkorban sem tartós, hogy helyet cserélgetnek dallamok, szövegek, hiába értelmezték, egészítették ki, magyarázták egyidejűleg egymást, mégis egymás útjában álltak.<sup>4</sup> „A polifónia visszaélései — pápai beavatkozás” címmel írja le Wer-

<sup>3</sup> Dr. Soltész Elek: *Énekeljünk quodlibetet* in: *Énekszó*, XIV. évfolyam, 75. szám, 1946. december, 22. o..

<sup>4</sup> vö. Peter Gülke: *Szerzetesek polgárok, trubadúrok* A középkor zenéje, Zeneműkiadó, Budapest, 1979, 120. és 172. o.

ner<sup>5</sup>, hogy a gregorián jellegét teljesen megváltoztatja, hogy a liturgikus szövegek mellé világi dalokat is énekelnek, így minden áhitatot tönkretesznek. „Ez utóbbi világi dallamokkal kevert kompozíciók voltak a *farcurák*. Pl. a 14. századból származó MontPELLIERI kódexben található egy mise, melynek felső szövege szerelmi dalt énekel, a középső egy másik világi éneket, a basszus pedig egy Kyriét. Ezeket a visszaéléseket tiltotta el XXII. János pápa...”. Inkább baráti társaságok, kezdő énekesek öröme marad a quodlibet.

e) A második szöveg teljesen más dallam, azaz esetünkben nem a népdal. Könnyebb a magasabb szöveget énekelni és meghallani is, tehát előbb efféle feldolgozást célszerűbb tanítani. Ahogy az előbbi, egyszerűbb példákat áttekintettük, egyértelmű, hogy a szövegcsere elengedhetetlen a fejlődés szempontjából.

A lineáris és vertikális egyidejű zenei gondolkodásban elég nagy fordulat az énekesek és a hangzás szempontjából is, amikor nem a legmagasabban hangzó szöveg a dallam, hanem az alatta vagy a mezzóba kerül. Mindig előbb az egész népdalt kell megtanítani a kórusnak, mielőtt bármely szövegbe kerülne. „Hadd tudjon arról mindegyik szöveg, hogy mihez fogja hozzáadni a maga többletét.”<sup>6</sup> Szép átmenet és játék az ereszkedő dallamok esetében, vagy akár visszatérő dallam tanításakor a népdal különböző szövegekbe való szétosztása. Erre számtalan példa van. Könnyebb a kezdők számára, ha a hasonló vagy azonos szöveg nem vonja el túlságosan a figyelmüket a kísérő dallamról. Ha az ellenszöveg szerkesztésmódját, építkezését világosan látjuk, értjük, minél többet tudatosítsunk ebből énekesünknek. „A skálától a szimfóniáig” népszerűsítő magyarázatai közt egy katonadal *cantus firmus*-ához mutat be Ádám Jenő különböző kompozíciós technikákat. A dallam is hol fent, hol lent található az ellenponthoz képest.

f) A kánon elismerten tökéletes zenei forma. A kísérő szöveg önmaga. Mindenki kedveli, ajánlja. „Ahogy egyik szöveg utánozza a másikat, kergetik egymást, érdekes, szinte izgalmas feszültség áll elő, valóságos zenei társasjáték.”<sup>7</sup> Jó emlékek maradnak róla, bárhol énekelte valaki, iskolában, családban, baráti körben. Irodalma, hagyománya van.

---

<sup>5</sup> Werner Alajos: *Az Éneklő Egyház*, Martineum Könyvnyomda Rt., Szombathely, 1937, 73. o.

<sup>6</sup> Bárdos Lajos: *Hibák és tanácsok — Próba alatt*, in: KÓTA, 1974/2, 3. o.

<sup>7</sup> Ádám Jenő: 120. o.



„Ha másért nem, azért szeretjük a kánont, mert *Mozart* szerette” — mondta az éneklő kör egyik tagja. Helyes mondás, ilyen nagy és jó mester után érdemes elindulni.

Mozartnak mindene a zene volt. Hogy mennyire igaz, a mindennapokig, a hétköznapi élet kis eseményeig, arról adnak elhithető hírt a kánonok. Az egyik szövege: két ismerős találkozása az utcán (Lieber Freistädter), a másiké: a kiránduló családtagok úti készülődése (G'rechtelt's enk, bécsi tájszólásban), a Práter látnivalói (Gehn wir im Prater), tréfálkozás a baráti kör tagjaival (Difficile Iectu; O du eselhafter Peierl), búcsúvétel egy eltávozó baráttól („...hogya el ne felejtsem...”), a virtuóz rímelésű szójáték (Bona nox!). A szövegek nagy része Mozart sajátja, szintjük emelkedik; hangot kap a szerelmes rajongása (V'amo di core), az udvarló széptevése (Caro bell'idol), a bánat a kedves elvesztése felett (Lacrimosa son io), az öröm fénylő hangjai (Alleluja), de kánont ír egy szép festmény vagy szobor láttán is (Szép vagy, ó lányka).<sup>8</sup>

Vásárhelyi Zoltán „Az énekkari vezénylés módszertana” c. könyvének a kezdő kórusok tanítására vonatkozó részét Csík Miklós írta. Ő az unisono dallamok tanítása után a kánont ajánlja. Biztosan kell megtanítani a művet egy szólamban, („Eleinte *kánonban énekelhető népdalokat* ajánlatos tanítani.”)<sup>9</sup>. A más dallamhoz szoktatás módszerül a jól megtanított dallamot kánonban énekeltetéskor először a kórusvezetővel énekeltené, és hozzá halkan az énekkar, majd a kórus önállóan. Többszólamú kánont is először két szólamban gyakoroltatná, úgy, hogy a kórus egyes csoportjai megfigyelők legyenek. Az egyszerűbb kánonokat „nyomon követőnek”, az ún. nagy kánonokat, pl.: Kodály: A magyarokhoz c. kánonját sorszerkezetűnek nevezi. A könnyűekre konkrét példái: Még azt mondják, nem illik; Kispircsi faluvégén; A jó lovas katonának.

Még nem voltunk énekkar — egy kórusmű túl nehéz lett volna nekünk. Vegyünk elő hát társas éneket, kétszólamúakat s főképpen kánont.

Azt hittem, hogy a kánon meg fogja törni a jeget. A kánonban van valami varázslatos. Az emberek megtanulnak egy kis egyszerű dallamot, s mikor előadásra kerül a sor, ámulva látják, hogy mi lesz belőle: való-

<sup>8</sup> Kerényi György: *Mozart kánonjai* in: KÓTA (A Kórusok Országos Tanácsának Lapja, 1973/5, 4. o.

<sup>9</sup> Vásárhelyi Zoltán: *Az énekkari vezénylés módszertana* — Kezdő énekkarok tanítása (Csík Miklós), Zeneműkiadó Vállalat, Budapest, 1965, 207. o.

ságos kórus, még pedig milyen furcsa, tele szokatlan felelgetésekkel és visszhangszerű hatásokkal. S hogy e felelgetés jól kijöjjön, a szólamok egymástól távol, külön csoportokban állanak fel, mintha mindegyik egy-egy szikla tetején volna s onnan üdvözlőnk egymást, az alpesi levegő tengerén át.

Életemben nem vallottam akkora kudarcot semmivel, mint itt, ebben a gyárban a kánonnal. Akkor még nem tudtam egészen bizonyosan, hogy hogyan és miért. Ma már tudom: a „szabályos dalárda” szelleme bukta-tott meg.

A szabályos dalárda ideálja ugyanis homlokegyenest ellenkezik a kánonéval. Annak tömör, vaskos, orgonaszerű hangzás kell, semmi önálló melódia, csak sűrűn tömött akkordok, a kánon pedig csupa levegős könnyedség, csupa dallam.<sup>10</sup>

Kerényi György a fent említett könyvében<sup>11</sup> leszűri az általános szabályt: „Kezdsére igen jók a népdalkánonok: Komáromi kisleány, Béres vagyok, János bácsi hegedűje, Vendégnóta. Egyet meg lehet tanulni egy óra alatt.”

Ádám Jenő elismeri szintén, hogy magyar népdalaink egy-egy kivételes darabja énekelhető kánonban (a nép persze sohasem énekelte kánonban, de valaki egyszer rájött, hogy így is jó). „Az ilyen azonban úgyszólván véletlennek mondható. Ha kánonéneklésre nem alkalmas dalt próbálunk kánonban énekelni, zavaros, értelmetlen, rosszul hangzó »hangversenyfutás« áll elő. Ez is arra mutat, hogy a *két vagy több szólam egyszerre való megszólaltatásának törvényei, szabályai vannak.*”<sup>12</sup>

„Kezdő kórus, újonc énekes számára nagy gyönyörűséget szerez, amikor egy közösen megtanult dallam azáltal válik többszólamúvá, hogy nem mindenki kezdi egyszerre, (...) a nemes társasági együttlét fűszere is. Bizonyítja ezt, hogy a nagy zeneszerzők sora írt kánont társasági használatra. De még koncert-élményt is jelenthet egy unisono népdalcsokor végén egy népdalkánon (...). Arezzo-ban volt már kötelező szám, Neerpeltben pedig minden kórus köteles egy kánonnal is bemutatkozni. Persze kurta, igénytelen kánonok nagy élvezetet jelenthetnek egy hajókiránduláson, de pódiumra nem va-

---

<sup>10</sup> Kerényi, 9. o.

<sup>11</sup> Uo. 51. o.

<sup>12</sup> Ádám Jenő, 123. o.

lók!”<sup>13</sup> Tillai példaként hozza még a népdalkánonoknál ritka torlasztást, a Komáromi kisleány énekeltetése kapcsán: „Minthogy mindkét szólam eredeti ütembeosztásban kell, hogy énekelje, kettejük között súly és ütemeltolódás keletkezik. Ez némi ritmikai izgalmat hoz. Gyors tempóban bravúrosan hat.”

A kánonéneklés nemcsak kezdő fokon jó és hasznos. A helyes éneklésben előrehaladottaknak is van mit, és lehet mit csiszolniuk kánonok éneklésével.

Kardos Pál könyve<sup>14</sup> foglalkozik „A tiszta intonálás polifon alakjá”-val, ahol a folyamatosság kerül előtérbe. „A vízszintes (polifon) intonációs nevelés lényege az, hogy a *lendületes, hajlékony dallaméneklést függőleges* (hangközi vagy harmóniai) *keretbe* foglaljuk.” Kardos rögtön a szűk kánon énekeltetését ajánlja.

A tiszta intonáció felszabadításának, folyamatos éneklésbe való feloldásának a legjobb eszköze tehát a kánon, de ezek közül is elsősorban a *szűk-kánon*.

Ebben ugyanis az énekes a másik szólamból közvetlenül hallja a saját dallamát és annak egyúttal az egyszerre hangzásban adott hangközi vagy harmóniai vetületét, intonációs érvényét is. Elgondolkoztató, hogy az énekkari kultúra virágkorában (XV–XVI. sz.) milyen hihetetlenül sok szűk-kánont írtak a vokális polifónia nagy mesterei.

A kánon mesterfokon már nemcsak egymás után belépő szólamok tökéletes imitációja, hanem titokzatossággal, humorral volt átszőve.

A humor és elmeél a flamand iskolában érte el tetőfokát az ún. kánonművészetben. Adva volt egy dallam — a *cantus firmus*. Az énekeseknek a többi szólamokban is ugyanezt a dallamot kellett énekelniük, de a komponista intenciója szerint. A komponista ezt a szándékát frapáns mondásokkal, szabályokkal jelezte az ének elején. Ez a szabály volt a kánon (görög szó = szabály) s ettől kapta nevét az egész kompozíció. Ezeket a mottókat gyakran szentírási idézetekkel helyettesítették s az ilyen kánonoknak rendkívül gazdag irodalma volt. Ilyen kánon pl. *Qui se exaltat, humiliabitur* (aki magát felmagasztalja, megaláztatik), vagy

---

<sup>13</sup> Tillai Aurél: *Találkozás a művel — Felkészülés a kóruspróbára I. rész*, Népművelési Propaganda Iroda, Budapest, 1979, 83–84. o.

<sup>14</sup> Kardos Pál: *Kórusnevelés — kórushangzás* Zeneműkiadó, Budapest, 1977, 83. o.

*Contraria contrariis curantur* (ellentéteket ellentétekkel gyógyítanak) — azt jelentette, hogy a hangközöket megfordítva kell énekelni (tükörkánon). *Nigra sum, sed formosa* (fekete vagyok, de szép), vagy *Coecus non judicat de colore* (a vak nem törődik a színnel); megfejtése: fehér kótákat is feketének kell venni. *Clama ne cesses* (kiálts, ne szünjél) annyit jelentett, hogy a pauzákat nem kell figyelembe venni. *De minimis non judicat praetor* (a csekélységekkel nem törődik a praetor) vagyis a minimákat — a mi kótairásunkban a félkótát —, mint átfutó hangokat ki kellett hagyni. *Me oportet minui, illum autem crescere* (nekem kisebbednem, neki növekednie kell) annyit jelentett, hogy az adott dallamot, a cantus firmust az egyik szólam duplára fokozta (augmentáció), a másik felére lassította (diminúció) stb. Legérdekesebb volt a rákkánon, melyben a kísérő szólam hátulról előre énekelte azt a dallamot, melyet a főszólam megadott. Ez volt a *canon cancrizans* s mottói voltak: *Canit more Hebraeorum* (zsidók módjára énekel), *Vade retro satana* (távozz hátra, sátán), *Misericordia et veritas obviaverunt sibi* (irgalom és igazság egymásnak elébe mentek), vagy pedig egy enigmatikus mondatból kellett kihámozni az értelmet, pl. *In girum imus nocte et consumimur igni*. (Visszafele olvasva is ugyanaz: Körbe bolygunk éjjel és tűz gyötör minket) vagy *Signa te, signa, temere me tangis et angis*.<sup>15</sup>

g) A népdalhoz hasonló a kísérő szólam, azaz, ha a kezdő énekesnek nem kánon, hanem prím-, vagy oktáv-imitációt kell énekelnie, nagyon nehéznek tűnik a kis eltéréseket megjegyeznie. A kvint- és kvart-imitáció már könnyebb, de a jellemző fordulatok azonosságai, majd kisebb eltérései ebben az esetben is zavaróak a járatlan énekes számára, de legalább a belépés karakterisztikusan más volta segíti őket. Az előbbiektől eltérő hangközöknél már jelentősebb különbségek lehetségesek a hangközök terén, ezért ebben a kategóriában a könnyebbek közé számítanak ezek az imitációk. Még mindig jobb egy öntudatosan a szólamát éneklő botladozásait javítani, hiszen önálló dalma van, mint a homofon, alárendelt szólamokat javítgatni. A betanításhoz és a vezénnyléshez is képzett, jó zenész szükséges.

Fokozatosan, a formai különbségeket nyomon követve, egyre jobban tisztul énekeseink látóköre, érzékenysége. Ezek az egyre nehezedő lépések végül az énekeseket alkalmassá teszik nagyszabású népdalfeldolgozások

<sup>15</sup> Werner Alajos: *Az Éneklő Egyház*, Martineum Könyvnyomda Rt., Szombathely, 1937. 87–88. o.

éneklésére csakúgy, mint a vokális polifónia egyetemes remekeinek megszólaltatására, vagy ezek meghallgatására ill. hangszeres művekben a hasonló formálási módok követésére.

Érdekességként jegyzem meg e dolgozat végén, hogy Palestrina is írt népdalfeldolgozást. „A legnagyobb klasszikus mester is tudta értékelni a muzsikában a népi elemek üdeségét és vitalitását s elődeinek, kortársainak szokása szerint (...) világi ének motívumait dolgozta fel egyik legbájosabb miséjében. (...) Közben jött azonban a tridenti zsinat és a római kardinális bizottság tilalma, melynek értelmében nem volt szabad világi témákat feldolgozni vagy erről misét elnevezni. A mesternek nem volt lelke összetépni a kész misét; viszont a dallam eléggé el volt bújtatva a polifonikus szólamvezetéssel. Meghagyta tehát és elkeresztelte: »Missa sine nomine« név nélküli misének.”<sup>16</sup>

### Irodalom:

- Aranylant I.* Gyermek- és női karénekek gyűjteménye iskolai használatra, (szerk. Dr. Harrach József), Lampel R. Könyvkereskedése Rt., Budapest, 1895.
- Ádám Jenő: *A skálától a szimfóniáig*. Turul kiadó, Budapest, 1943.
- Bárdos Lajos: *Hibák és tanácsok – Próba alatt*, in: KÓTA, 1974/2.
- Éneklő, muzsikáló iskola II.* (Szerző megjelölése nélkül) in: *Éneklő Ifjúság*, Budapest, II. évfolyam, 4. szám, 1942. december.
- Geszler Ödön: *Gyakorlati és elméleti Énekiskola polgári leányiskolák első- és második osztálya számára*, 2. átdolgozott kiadás, Budapest, 1928.
- Gülke, Peter: *Szerzetesek polgárok, trubadúrok* A középkor zenéje, Zeneműkiadó, Budapest, 1979.
- Kardos Pál: *Kórusnevelés — kórushangzás* Zeneműkiadó, Budapest, 1977.
- Kerényi György: *Az énekkari műveltség kezdetei*. Somló Béla Könyvkiadó, Budapest, 1936.
- Kerényi György: *Mozart kánonjai* in: KÓTA (A Kórusok Országos Tanácsának Lapja, 1973/5.
- Nő-karénekek gyűjteménye* (két-, három-, négyszólamú karénekek, nők vagy gyermekek számára), szerk.: Bartalus István és Gyertyánffy István. Dobrowsky és Franke Kiadása, Budapest, 1888.
- Plán Jenő: *Zenei játékos — iskola*. Rózsavölgyi és társa kiadása, Budapest, 1929.
- Dr. Soltész Elek: *Énekeljünk quodlibetet* in: *Énekszó*, XIV. évfolyam, 75. szám, 1946. december.
- Száll az ének II – III.* énekeskönyv a líceum és leánylíceum második és harmadik osztálya számára, szerkesztette: Bárdos Lajos és Kishonti Barna, Atheneum Irodalmi és Nyomdai R.T. Kiadása, Budapest, 1948.
- Tillai Aurél: *Találkozás a művel — Felkészülés a kóruspróbára I. rész*, Népművelési Propaganda Iroda, Budapest, 1979
- Vásárhelyi Zoltán: *Az énekkari vezénylés módszertana — Kezdő énekkarok tanítása* (Csík Miklós), Zeneműkiadó Vállalat, Budapest, 1965.
- Werner Alajos: *Az Éneklő Egyház*, Martineum Könyvnyomda Rt., Szombathely, 1937.

---

<sup>16</sup> Werner Alajos: *Az Éneklő Egyház*, Martineum Könyvnyomda Rt., Szombathely, 1937. 91. o.

## **„AKIK MINDIG ELKÉSNEK” – Ady Endre verse Kodály Zoltán zenéjével –**

**KLAUSZ RÓBERT**

„Vers és zene, költő és zeneszerző találkozása olyan új egységet hoz létre, amelynek minőségét a két fél egyedi sajátosságai és találkozásuk különös feltételei határozzák meg. Hasonló ilyenkor a zeneszerzői munka a műfordításhoz: recepció és interpretáció egységéből kell létrejönnie az új alkotásnak. Ehhez a zeneszerzőnek egyformán kell értenie és éreznie mind a két nyelvet, a sajátját pedig az egyéni stílus színvonalán, annak közlő erejével kell beszélnie. Ezekről a feltételektől függően lehet a találkozás jellege és szintje igen különböző (...). A megzenésítésnek az a módja, amely önálló, adekvát zenei koncepcióval ötvözi a verset, annak eszmeiségét is a maga eszközeivel igyekszik tükrözni, mélyebb rétegét tárja fel a költői gondolatnak, mint az egyszerű megdallamosítás.” 1)

Komplex elemzésünk tárgya Ady Endre: *Akik mindig elkésnek* című verse Kodály Zoltán megzenésítésében. A tartalom és a nyelvi-zenei forma kapcsolatának feltárása hasznára válhat a befogadónak és az előadónak — versmondónak, karvezetőnek, énekesnek — egyaránt.

Kodály Zoltán és Ady Endre művészete több lényeges vonatkozásban is szorosan összefügg. Életművüket ma is aktuális sorskérdések: magyarság és európaiság, hagyomány és modernség, múlt és jelen, kötődés és szakítás, halál és élet, átok és áldás, nyugtalanság és megbékélés, menekülés és vállalkás bonyolult ellentét-hálózata szövi át.

Erre az összetett, „mindennél keserűbb, mindennél igazabb” nemzetvállalásra utal Kodály egy rádiónyilatkozatában: <Ady úgy kárhoztatta a magyarságot, hogy a helyesen reagáló olvasó nem mondhatott mást, mint azt: „még lehet ebből az országból valamit csinálni”.> 2)

1934. nyarán a kecskeméti „Hírös hét” ünnepi hangversenyén Vásárhelyi Zoltán mutatja be a Városi Dalárdával Kodály erre az alkalomra írt új kompozícióját. Az Ady Endre versére írt „*Akik mindig elkésnek*” és a „*Jézus és a kufárok*” c. vegyeskar itt hangzik fel először az előző évben alkotott „*Öregek*”-kel együtt.

# AKIK MINDIG ELKÉSNEK

Ady Endre

(1934)

Lento. J: 54-50

S: Mi mindig váránk-ei el-kés-sünk, Mi vár-toson messziről jö-rünk.

A: Mi ma-dig el-kés-sünk.

T: Mi ma-dig el-kés-sünk.

B: Mi ma-dig el-kés-sünk.

P: Mi ma-dig el-kés-sünk.

dim. *pp*

S: Vá-radt, az-mo-ra is le-jö-sünk, Mi mindig, re-trá-dn-ei el-kés-sünk.

A: el-kés-sünk.

T: el-kés-sünk.

B: el-kés-sünk.

P: el-kés-sünk.

*mf*

S: Míg-ba-ni se tudunk nyugod-tan.

A: Míg-ba-ni se tudunk nyugod-tan.

T: Míg-ba-ni se tudunk nyugod-tan.

B: Míg-ba-ni se tudunk nyugod-tan.

P: Míg-ba-ni se tudunk nyugod-tan.

*sfz*

S: A-mi-kor már meg-jö-n a Ha-lál,

A: A-mi-kor már meg-jö-n a Ha-lál,

T: A-mi-kor már meg-jö-n a Ha-lál,

B: A-mi-kor már meg-jö-n a Ha-lál,

P: A-mi-kor már meg-jö-n a Ha-lál,

cresc.

làng - ra ló - bư, làng m lob

làng - ra ló - bư, làng ra loh han.

làng - ra ló - bư, lal - khak vi n - sen, làng - ra ló - bư,

C.F.C.S.C.

15 Lal-khak vi-rá-sen làng - ra ló - bư.

GRAND.

bon.

Məghal-ni və təcür-k nıncə-stan.

Mil- indig nıncə-stan.

lub.

bon.

dim.

Məghal-ni və təcür-k nıncə-stan.

Məghal-ni və təcür-k nıncə-stan.

poen - a poen

ts ei - mure, ke ei ole vank, nungal mure k.

el-ks-vank, Mi la - ta-sa mure-ol. jü-vank, Ke ei ole ei - mure, nungal mure k.

ei - mure, Ke ei ole ei - vank, nungal - mure,

28 — Ke ei ole - vank, nungal - mure,

**Largamente**

*ff* *pp* *fpp*

ô-le-lé-eînkh. Hl schuld'ge in die Hl e-ké-sûnk, *dim.* ô-le-lé-eînkh. *fpp*

ô-le-lé-eînkh. Ké - sé, Ké sé. *fpp*

ô-le-lé-eînkh. *pp* Ké - sé, Ké sé. *dim.* *fpp*

ô-le-lé-eînkh. Ké sé. *fpp*



Ady verséből mélységes pesszimizmus árad. Ostorozó, önmarcangoló költészete abból a kétkedésből származik: képes lesz-e a magyar nép az önmagát megmentő forradalomra. Forradalmi versei csak a század elejének egyik irányzatára: a forradalmi hullám felfelé ívelésére visszhangzottak. Emellett állandóan látnia, tapasztalnia kellett, hogy kora tele van tragikus ellentmondásokkal, buktatókkal, s a forradalom erői készületlenek kihasználni a sokat ígérő történelmi lehetőséget. „Rongy pulyák”-nak nevezi a magyarságot, a „hőkölés népének” hívja. Arról beszél, hogy „nekünk Mohács kell” és arról, hogy „elveszünk, mert elvesztettük magunkat.” Mindez maradosó szegényérzetének megnyilvánulása afölött, hogy a magyarság elmaradt a népek versenyében. Az elkésés fájdalma kínozza Adyt. Akkor lobog föl bennünk a tettvágy, „amikor már megjön a Halál”, amikor már késő. Ez a motívum — rettegés az elmaradástól és az elkéséstől — megtalálható Petőfinél és Kossuthnál is. Kossuth mondja 1847-ben: „Feltárva fekszenek lelkem szemei előtt históriáinknak lapjai, és ahol balsors ért, ahol nemzeti szerencsétlenség koromlapja van, mindenütt ott találok a „késő” szót. A mohácsi nap óta minden lépésünkben elkéstünk.... Emiatt maradtunk oly hátra mindenben!” 3)

A nemzeti elmaradás és késés feletti szegény a legbecsesebb és legnemesebb forrása az igazi hazaszeretetnek. És ennek hangot kell adni! A nemzeti tunyaságot nem lehet mással gyógyítani, mint kíméletlen szókimondással. Erre pedig szükség volt 1934-ben is, amikor már az új világhatalmasztrófa jelei mutatkoztak.

Kodály tehát értette és aktuálisnak érezte Ady gondolatait. Megzenésítésében egygyé olvadt Ady hangja saját hangjával.

Ady Royal-beli szerzői estjén (1909. nov. 27.) tartott felolvasásának fogalmazványában írja Reinitz Béla és Beretvás Hugó Ady-dalaival kapcsolatban:

„...ezek a versek az érzés drámái, a belső rettenetek jajai s ezekből nem lehet se népdalt, se egyébfajta kipróbált melódiákat csinálni, ezek új muzsikát követelnek: Ady-muzsikát.” 4)

Kodály zenéje igazi „Ady-muzsika.” Ady-zenésítései közös alaptónussal őrzött külön világ, mintegy a költő lelki portréja<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Kodály és Ady alkotó gényusza öt műben találkozott össze. Ezek között van három dal:

*Sírní, sírní, sírní* (Két ének, op. 5. II) 1916,

*Sappho szerelmes éneke* (Öt dal, op. 9. II) 1916,

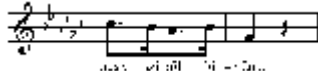
*„Ádám, hol vagy?”* (Öt dal, op. 9. I) 1918

és két kórusmű: *Akik mindig elkésnek* (vegyeskar) 1934, *Fölszállott a páva* (főrfikar) 1937.

Az „*Akik mindig elkésnek*” vegyeskarra írt mű. Felépítésében híven követi a verset. Három részre tagolódik a kompozíció, a vers három négysoros versszakának megfelelően. A középső mozgalmas fellobbanását két azonos hangvételű és tematikájú, fáradt és szomorú hangú versszak keretezi.

Különösen lényeges az első sor, mely a vers egyik fő gondolatát tartalmazza: „*Mi mindig mindenről elkésünk.*” Jelentőségét az is jelzi, hogy ez a mondat a 12 soros versben négyszer hangzik el, s a vers kezdő és záró soraként keretet ad. Leglényegesebb fogalma a rímbe kerülő „*elkésünk*”. Jelentőségét és jelentését rímbeli helyén kívül az öt megelőző három alliteráló szó, a verssor vánszorgó ritmusa (csupán egyetlen rövid szótag!) és a rímek monotóniája is érzékelteti (és természetesen az egész szöveggörnyezet meghatározza). Kodály zenéje pontosan követi a vers ritmusát.<sup>2</sup> A sorvégi ritmikai lelassulás is kiemeli a rímbe került szót<sup>3</sup>. A lassú tempó (Lento) és a kísérről szóló dallamnál is lassúbb mozgása ugyancsak az „*elkésés*” megjelenítését szolgálja. Ha ehhez hozzávesszük az első versszak négy sorának viszonylatában a mindvégig lefelé hanyatló, a *p*-tól *pp*-ig halkuló dallamvonalat és a kísérszóló *b-frig*, illetve *b-lokriszi* temetői hangnemében<sup>4</sup> me-

<sup>2</sup> Zenei ritmizálása és ütemezése teljesen egybevág a szótagok időtartamával és a szöveg tagolásával. A szó nyomatéka legtöbbször összetetlénkezik a zenei hangsúllyal. Ha nem, akkor súlytalan, de magas hanggal emeli ki Kodály a szókezdő tagot:



Nem kellett kibontania a jambikus szöveg mögöl a magyaros dikciót, mert az benne élt már a szövegben az Ady által tudatosan alkalmazott tagoló verselés formájában. Ady legfőbb újítása a jambikus, időmértékes, nyugat-európai versformák fellazítása; tagoló, hangsúlyos, magyaros ütemezésre való átváltása (bimetrikus, szimultán verselés).

<sup>3</sup> Hagyományos szerkezet (itt: moduláció a domináns hangnemébe az első periódus utótagjának végén) átfestése újszerű színezettel. Haydn B-dúrjában a 8. ütem F-dúrba érkeznek — Kodály *b-lokriszi*ja *Fesz-dúrba!* És ez a tompa hangzás milyen jó kifejezője a szónak: *elkésünk*...

<sup>4</sup> Régi hangnem, új mondanivalóval. A diatonikus törzskészlet alatt ott szerepel a gregoriánospalesztrínás *ta* hang — de fölfelé kibővül a reneszánsz 11 fokúság *ri* és *li* hangokkal is. Így teljessé zárul az enharmonikus kvintkör: *ta*-tól *li*-ig halad a sor. Akik mindig elkésnek... keserű, vigasztalan szavak. Mintha csak kiszámította volna a zeneköltő: melyik hangnem lesz rá a legalkalmasabb? A klasszikus móduszok között a frig, a mollnál is sötétebb hanglegjtésével, a „beépített nápolyi másod” panasz-hangjával. Természetesen nem valami vidám keresztes hangsorban.... Beethoven tragikus *c-moll*jai, Chopin gyászindulós *b-moll*ja után *b-frig*! Három bé és öt bé után hat bé! De megfigyelhetjük: ha nincs is előjegyezve a hetedik bé, a *fesz*: túlnyomó esetben ez sötétíti a képet. Valójában tehát a *b – asz – gesz – fesz – esz – desz – cesz – b-lokriszi* hangnem uralkodik, amellyen már egyetlen „fehér” hang sincs. Hét keresztes és hét bé-ig az előjegyzések lehetősége 15 — mindegyikben van hét módusz —, ez összesen 105 lehetőség a hangnemválasztásra. Százöt közül megtalálni a költeményhez illő legsötétebbet — bűvészmutatvány.

ditáló fájó-lemondó hangzatfűzéseit, melyekben szimbolikus erejű a „késleltetés”, akkor már némi fogalmat alkothatunk Kodály versmegzenésítő művészetéről, amelyben a szöveg és zene magasabb egységbe olvadt kettőség.

Tulajdonképpen a szöveg zenéjét (ritmusát, tempóját, hanglejtését, erősségét, színét) transzponálja abszolút értelemben vett zenévé (zenei ritmussá, tempóvá, dallammá, dinamikává) harmóniákba ágyazva. Ez azon az egyszerű törvényszerűsége alapszik, hogy a beszédhangnak és a zenei hangnak azonos alaptulajdonságai (ideje, magassága, ereje, színe) vannak. Ez a „zenei szintre fokozás” azonban nem egyszerű technikai munka. A versélmény élmennyé hevül a zeneszerzőben is, a költeményben lappangó muzsikát egybeolvasztja a vers nyomán benne támadó melódiával. A vers mondanivalója így válik teljessé és igazzá zeneileg, a költő és a zeneszerző szempontjából egyaránt.<sup>5</sup>

A másik fő gondolat: „*Meghalni se tudunk nyugodtan*”. Ezzel indul és zárul a mű második része. Ennek ritmusa a tartalomnak megfelelően nyugtalanul mozgalmassá válik. E gondolat zenei kiemelését szolgálja a három szólam (alt, tenor, basszus) egyidejű mozgása és a gondolat megismétlése. Az ismétlésnél fokozódó nyugtalanságot éreztet, a *p* után *mf* induló női szólamokat a férfi szólamok fél ütemmel később imitálják

A rímtelen második sor — „*Amikor már megjön a Halál*” — akusztikai különállásával hívja fel magára a figyelmet a versben. A zene ezt a sort hangerőben és belső nyugtalanságában az imitációk sűrítésével és szaporításával (negyedütemenként külön indul a négy szólam), valamint a gyorsabb mozgású tizenhatod ritmusokkal fokozza.

Ezt követi a vers legnagyobb intenzitással megszólaltatott sora: „*Lelkünk vörösen lángra lobban*.” Ebben a sorban az előzővel szemben hosszabb ritmusértékű, de *forte* és *marcato* megszólaltatott hangokat találunk és az imitációk is ütemenként követik csak egymást. A tenor szólamban másodszor megszólaló sor fölötti dallam magasba csapó, energikus — valóban lángszerűen lobogó, vibráló —, lendületes.<sup>6</sup>

A mű dinamikai csúcsa a magas szólamokban *fortissimo* hangzó elnyújtott „*lobban*” szó alatt, a már hallott tragikus esetlenségű ritmusban visszatérő első sor: „*Meghalni se tudunk nyugodtan*”. A basszus és az alt szólaltatja meg az elején és végén bővített *undecima* párhuzamban (oktáv + tritonus).

<sup>5</sup> Kecskés András kutatásai bizonyították, hogy a megszólaltatott vers hangzásvilága esztétikai többletjelentéssel ruházza fel a szöveget. A jó megzenésítés és előadás ezt meghatványozza.

<sup>6</sup> A láng lobogását érzékletesen festik a gyors menetek.

Hangerőben és harmóniailag disszonanciájában kiemelkedő csúcspont ez.<sup>7</sup> Kontraszthatással még exponáltabban szólaltatja meg a sort. A teljes kórus (sőt a szoprán divisiójével 5 szólammá dagadt kórus) *fortissimó*ja után a basszus halkan, fáradtan *unisono* ismétli meg egy jelentőssé váló *pausa* után.<sup>8</sup>

A mű harmadik része az első versszak kezdő sorával indul és zárul. Az első sor dallamát halljuk visszatérni *pianissimo*. A 2. és 3. sor hangerőben még egyszer kétségbeesetten felkapaszkodik *fortissimo*ig — felsorakoztatva mindazt, ami késő: „*késő az álmunk, révünk,<sup>9</sup> nyugalmunk, ölelésünk<sup>10</sup>*” —, hogy aztán majd egy ütemnyi megtorpanás (*pausa*) után visszatérjen *pianissimo*, az első fő gondolat végső szomorúságok fátylát lebbentve.<sup>11</sup>

A harmadik versszak dallamát körülfogó kísérőszólamok lemondó sóhaja az utolsó előtti két ütemben önállóan is megszólal *sf*-val kiemelve: „*késő*”.<sup>12</sup>

<sup>7</sup> A középrész izgatott, feszült mondatai feltornyozódnak a csúcsig, majd ismét *fesz* basszussal záródnak. De amilyen sztatikus volt a 8. ütem *Fesz*-hangzata, annyira dinamikus, középrészhez illően nyitott a 19. ütem harmóniája. (A bővített terckvart Kodály jól ismert, kedvelt összhangja.)

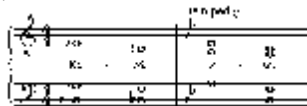
<sup>8</sup> Lokrikus visszakapcsolás a zárórész főhangnemébe: az utójára említett *fesz* basszus *esz*-t vonz. És valóban, ezen indul az utolsó harmadot bevezető két ütem: „*Meghalni se tudunk nyugodtan.*” Megérkezünk *b* tonikára.

<sup>9</sup> „*Késő*”... A fáradt léptekkel vonszolódó szinkópák is hangfestő hatásúak. A szoprán a kéttagú szavakat (*késő, álmunk, késő, révünk*) sajátos ütembeli eltolódással, szinkópásan panaszkolja. Az ógörög verseknek ez a „tonikus” (magassággal való) hangsúlykiemelése jobban is illik a vers légköréhez (mindegyik szó „elkésik”), mintha szokványos, sima módon az ütemek elején kezdődnének a vonatott szavak. Magasabban énekelt főszótagok és gondosan kiírt hangsúlyjelek teszik lehetővé a helyes kórus-deklamációt.

<sup>10</sup> Az ölelés szóhoz valami lágy, érzelmes konszonzancia illenék. De amikor még azzal is elkészünk, fájdalmasan kiáltjuk ki: *á – asz* szűk oktáv a női szólamok között, *asz – á* – bő oktáv a basszus és alt között...

<sup>11</sup> Még egy hagyományos elem: az utolsó ütemeket megelőző általános szünet előtt (az ölelésünk szó végén) olyan hangzatot hallunk, amelyben benne van a *B* tonalitás vezetőhangja, az *a* is. Így a fő motívumot visszahozó kodetta szervesen kapcsolódik az előzményekhez.

<sup>12</sup> A mélyített hang... Nem egyszer, de a darabon végig újra meg újra *fesz* szólal meg az előjegyzett *f* helyett... Itt is *f* helyett *fesz*:



A szerkezet: 5. és 3. lépcső a dallamban. Mindennapos közhely lehetne. De a színezet tiszta helyett szűk kvint, és lapos közhely helyett a költő egyszeri egyéni szavát halljuk. (Milyen katasztrofális volna ez a hagyományos *f*–*d* záró- flexával!)

A mű az utolsó (és első) sor leglényegesebb szavának elhaló, fájdalmas megismétlésével zárul: „*elkésünk.*”<sup>13</sup>

A fentiekből is láthatjuk, hogy a ritmusnak, a dallamnak, a tempónak, a hangerőnek, az ismétlésnek stb. megvan a maga funkciója — és a rím ugyancsak lehet a lényegi kifejezés egyik hordozója nyelvben és zenében egyaránt. A versritmus és melódia, rímhelyzet és rím, pausa és tempó — mind összefügg egymással és azzal, amit megjelenít, ábrázol, kifejez. Ezen a belsőt — külsőt átjáró megértésen keresztül válik a vers a zeneszerző sajátjává, a már megformált élmény a maga élményévé, melyet aztán úgy képes a maga nyelvébe átültetni, hogy hű marad a költő nyelvéhez. Így jön létre a megzenésítés, a vokális kifejezés, mely egyszerre tükre költőnek és zeneszerzőnek.

Molnár Antal fogalmazza meg oly szépen Kodály Ady-megzenésítéseiről: „Nem egy zeneszerző zenésít egy költőt, hanem a nemzet két egyenrangú vátesze szól egyazon Végzet megszállottjaként.” 5) Mindkettő úgy része a 20. század haladó európai művészetének, hogy egyúttal elszakíthatatlanul kötődik népünk, nyelvünk, nemzeti kultúránk mindenkori értékeihez, és úgy magyar, hogy az alkotásaiból kisugárzó szellemiséggel és üzenettel Kelt és Nyugat bármely országában otthonra találhat.

---

<sup>13</sup> Dinamika és regiszter. Kodály tartózkodó, leszűrt zenei eszköztárában ritka szélsőségekkel találkozunk a vegyeskari műben. Egyfelől a tetőpont fortissimója magas regiszterben, másfelől a darabvégi piano-pianissimo a tétlenül veszteglő alsó szólamok, a reménytelen végszót elrebegő szoprán, legmélyebb, legtompább hangjaival... A vokális „hangszerelés” mesterpéldái közé tartozik.

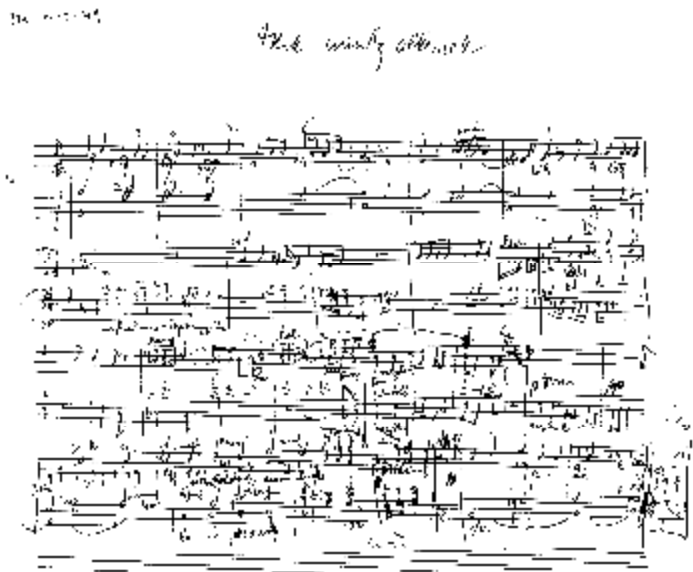
A jegyzetek a 2. és az 5. kivételével Bárdos Lajos elemzését idézik *Egy „szomorú” hangnem. Kodály zenéje és a lokrikum* (Bp. 1976 In: Magyar Zene XVII. évf. 4. szám 384.1.) c. tanulmányából és *Kodály Ady-darabjainak prozódiaja* (In: Ady-Kodály Emléknapok, Kecskemét 1977 KZZI. 47–59. l.) c. előadásából.

## Idézetek:

1. Ujfalussy József: Ady-megzenésítések In: Ady-Kodály Emlénapok Kecskemét, 1977 Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet 14. l.
2. Kecskés András: Egy Ady-vers hangzásvilága (Séta bölcső-helyem körül) In: Ady-Kodály Emlénapok Kecskemét, 1977 KZZI. 85–86. l.
3. Révai József: Irodalmi tanulmányok Bp. 1950, Szikra.
4. Bölöni György: Az igazi Ady Bp. 1955 Magvető 70. l.
5. Molnár Antalt Demény János: *Ady költészetének hatása Bartók és Kodály életművében* c. előadásában idézi. In: Ady-Kodály Emlénapok Kecskemét, 1977 KZZI. 43. l.

## Még nem említett források:

Eősze László: Kodály Zoltán élete és munkássága Bp. 1956 Zeneműkiadó  
Kecskés András: A vers hangzásvilága Bp. 1981 Tankönyvkiadó  
Király István: Ady Endre I-II. Bp. 1970  
Kodály Zoltán: Vegyeskarok Bp. 1956 A szerző saját kiadása  
Molnár Antal: Írások a zenéről Bp. 1961 Zeneműkiadó  
Molnár Imre: A magyar hanglejtés rendszere. A magyar énekbeszéd recitativóban és ariózóban. Bp. 1954  
Péczely László: Tartalom és versforma Bp. 1965 Akadémiai Kiadó  
Sötér István (szerk.): A magyar irodalom története 5. kötet Bp. 1965 Akadémiai Kiadó



*Kodály Zoltán kórusművének kézírata*



## **A PEDAGÓGUS IS SZÍNÉSZ**

**— avagy művészeti nevelés, színházművészeti stúdium  
a felsőoktatásban,  
— a színészmesterség ismereteinek hasznosítása  
a pedagóguspályán**

**FRIGYESI TIBOR**

Nem sokkal pályakezdő éveim után adódott a lehetőség: felkérést kaptam az akkori Budapesti Tanítóképző Főiskolától előbb néhány zenés darab színpadra állítására, majd később a színházi szakma alapvető részterületeinek (rendezés, tervezés, világítás, de elsősorban a színészmesterség) oktatására is. Izgatott, örömtelinek látszott a feladat: egykori pedagógus diplomám ötvözését jelentette azzal a színházi gyakorlattal, amelynek rendezőként naponta részese voltam. Ennek több mint két évtizede.

Azóta próbálom átadni az átadhatót, s megszállottként olykor az átadhatatlant is. Mert a művészet (a színházművészet is), mint olyan, taníthatatlan, de tanítható és kialakítható a helyes színházi szemlélet, moralitás, etika, ízlés és igényesség, s ennek érdekében bizonyos alapvető, elsősorban színészmesterségbeli (elméleti és gyakorlati) tudnivalók.

E céloktól vezérelve izgatott az is: vajon jól felépített, tudatos (és hosszadalmas) munkával előbb az alapvető szakmai ismeretek műhelymunka-szerű elsajátíttatásával, majd (ezzel párhuzamosan) konkrét darabok színre vitelével ún. „amatőrökkel” (azaz nem feltétlenül a színész-pályára készülőkkel) is létrehozható-e az ismert diákszínjátszási színvonalon túlmutató egységes, professzionista szintet megütő színházi bemutató?

S a másik nagy kérdés. Vajon szüksége van-e, hasznosíthatja-e a későbbiekben a fenti tudnivalókat egy profiljában nem művészeti, hanem pedagógiai szakirányultságú főiskolai hallgató? Több mint két évtizedes távlatból meggyőződéssel felelhetem mindkét kérdésre, hogy igen.

Ezt bizonyítja számos egykori növendékem (ma már gyakorló pedagógus, vagy professzionista színész) visszajelzése, s néhányuknak mai napig is tartó aktív részvétele a főiskola Zenés Színpadának munkájában.

Az első kérdéssel kapcsolatban hiszem, hogy sikerült meggyőzni kollégát, hallgatót s „külsős” nézőt egyaránt; mindazokat, akik látták előadásainkat, s figyelemmel kísérték közönségként a Zenés Színpad produkcióit.



Utóbbi kérdéssel kapcsolatosan pedig e dolgozattal szeretném meggyőzni annak olvasóit.

Nincs ugyanis olyan művészeti ág, amely ennyire közel állna mindennapi (változó és aktuális) létünkhöz, a „való világhoz”, mint a színházművészet. Melynek célja és feladata szemet és szívet egyszerre gyönyörködtető összetettségében (összművészet!) „most és eleitől fogva az volt és az marad, hogy tükröt tartson mintegy a természetnek; hogy felmutassa az erénynek önábrázatát, a gúnynak önnön képét, és maga az idő, a század testének tulajdon alakját és lenyomatát. No már, ha ezt túlozza valaki, vagy innen marad, bár az avatatlant megnevezteti, a hozzáértőt csak bosszanthatja; pedig ez egynek ítélete többet nyom egy egész színháznyi másokénál...”<sup>1</sup>

Nos, a meggyőzés érdekében az alábbiakban tapasztalataim alapján röviden áttekintem, melyek azok a konkrétumok, amik a színészmesterség alapjait képezik, s látni fogják, hogy mindezek ismerete egyszersmind egy hivatását kellő felkészültséggel végző pedagógus számára is nélkülözhetetlen! (Az egyes részterületek néhány köznyelvi vagy szakzsargon-jellegű szlogen-címét a néhai, s a szakmában mindmáig elismert, s általános megbecsülésnek és közszeretetnek örvendő Montágh Imrétől kölcsönöztem.)

— **„Hogy nézel ki?”** —: Tudományosabban fogalmazva **teststilizáció**, színházi nyelven a jelmez és a maszk kérdése, civil életünkre lefordítva: öltözet, hajviselet és smink, vagyis külső megjelenési formák.

Mely tényezők befolyásolják kinézetünket? A színházi életben nyilvánvalóan az a körülmény, hogy a bemutatandó mű milyen történelmi korban játszódik, s hogy az egyes szereplők korukra és belső tulajdonságaikra is jellemző módon jelenjenek meg. De döntő lehet a rendezői elképzelés is, amely korhű vagy stilizált környezetbe egyaránt helyezheti a drámai anyagot. Mindkét megoldásnak van létjogosultsága. *A lényeg a stilisztikai egységeség*, azaz a jelmez, díszlet, világítás és játékmód (játékstílus) homogenitása.

Köznapi létünkben hasonló a helyzet. Csak itt magunk vagyunk önmagunk rendezői. Vagyis a döntés és az azzal járó felelősség is átháríthatatlan. Az elv azonban a színháziéhoz hasonló: saját korunkat, belső vonásainkat s a történelmi kort (divat) és alkalmat egyaránt figyelembe kell vennünk. Kerülve a szélsőségeket, s nem felejtve: az öltözködés, a kinézet jellemez! S ugye nem mindegy, milyen benyomása lesz rólunk első ránézésre kollégáinknak, növendékeinknek, szűkebb és tágabb környezetünknek?!

---

<sup>1</sup> Shakespeare: Hamlet.

A színészmesterség oktatásakor számos egyszerű gyakorlattal bizonyítható a fent említettek igazsága. Pl.:

1. A tanár először történelmi korokat határoz meg — s a növendék ennek megfelelően válogat vagy készít magának öltözetet. (Korstílus-ismertet.)
2. A tanár bizonyos alapkaraktereket megadva kéri az azokra specifikusan jellemző megjelenést.
3. Végül azt kérjük, hogy ki-ki az önmagára legjellemzőbbnek vélt tulajdonságát jelenítse meg öltözkéivel, hajviseletével (önismeret!).

— Térközsabályozás, avagy a testközelség jelentéseinek fontossága. Vagyis: **„Ne állj rám!”** Bizony ne, mert egyrészt illetlen, másrészt roppant idegesítő. Annak, hogy mennyire megyünk közel egymáshoz, íratlan szabályai vannak, melyeket tanácsos betartani. Az osztrák-magyar monarchia korából származó „három lépés távolság” ma is érvényes. A **térközsabályozás** is történelmi koronként változik; korábban az osztálykülönbségek determinálták. Ma inkább érzelmi tényezők, ember emberhez való kapcsolatának milyensége (hideg — vagyis távolságtartó! —, bizalmas, baráti, kollegiális, főnök-beosztott, vagy tanár-diák viszony, stb.). A térközsabályozásban való tévesztés igencsak sajátos félreértésekhez vezethet (pl.: nem mindegy, hogy egy kapcsolat bizalmas vagy bizalmaskodó, baráti vagy intim, stb.).

Oktatási tapasztalataim szerint a fenti témakör jelentőségére néhány egyszerű gyakorlattal viszonylag hamar s könnyen ráéreznek a hallgatók, s számos kellemetlenséget elkerülhetnek, ha tudatosan gondolnak ebbéli ismeretekre a pályájuk során is.

— **„Vedd le rólam a kezéd!”**, avagy az **érintés tudománya**.

Nem mindegy, hogy ki, kit, hol, mikor és hogyan érint meg. Milyen kifejező a magyar nyelv! Hányszor sóhajtunk fel: „számunkra X vagy Y, ez vagy az **elérhetetlen!**” — vagyis érinthetetlen. Bizony primér értelemben ez éppoly igaz, mint átvitt formában.

Sok fantázia nem kell hozzá — számos helyzetgyakorlattal igazolhatjuk fenti tétel fontosságát...

Ki kivel fog(hat) kezet? Ki nyújthatja először a kezét? Megérintheti-e az igazgatóm a vállamat? És fordítva? Megpaskolhatom-e növendékem arcát? És fordítva? Hol, milyen körülmények között, milyen viszonyban, milyen élethelyzetben, hogyan nyúlhatok a másikhöz?

A választ itt is — mint annyi más esetben a színházművészetben — egyetlen kulcsszó adja meg. A természetesség! Minden igaz és őszinte, ami természetes. Minden elfogadhatatlan és hamis, ami természetellenes!

Fenti tétel kapcsán erre a bűvszóra kell felhívunk a hallgatók figyelmét!

— „*Jó arc!*” — halljuk szinte naponta, iskolaszerte e mindinkább elterjedő diáknyelvi kifejezést, amellyel valaki a másíkról alkotott tömör véleményét summázza — s talán bele se gondolunk, hogy e szóhasználat mennyire lényegre törő! Az *arcjáték* vagy *mimika* a színész eszköztárának, de a „civil” létformának is talán legfontosabb eleme. A kommunikáció során arckifejezésünk szinte mindent elárul rólunk, s hasonlóan mi is szinte mindent megtudhatunk a másik félről. Egy tekintet, egy arcrezdülés, egy grimasz a legpontosabb s egyben legőszintébb visszajelzést mutatja az információt átadó számára. Kiderül belőle a másik valós véleménye az őt ért információról, s gyakran az átadóról is!

Mindez persze fordítva is igaz: amilyen arccal az információt átadom, abban egyszersmind arról alkotott véleményem is benne foglaltatik, s a befogadó (visszajelző) olvasni tud belőle. Igazságos dolog ez? — kérdezhetjük, hiszen saját arcunkról igazán nem mi tehetünk! Válaszul hadd álljon itt egy rövidke történet.

Lincoln — az egykori amerikai elnök — egy ízben új személyi titkárt keresett. Ajánlottak, s be is mutattak neki egy férfit, aki minden szakmai kritériumnak tökéletesen megfelelt. Az elnök — rövid beszélgetés után — mégis elutasította az illetőt. Kérdezték, hogy miért? Lincoln közölte: nem tetszik az arca!

— De hát arról nem tehet! — mondták.

— De tehet, hiszen már elmúlt 30 éves! — hangzott az elnök válasza.

S valóban: egy bizonyos életkor után felelősek vagyunk saját arcunkért, hiszen egy idő után kiül rá a személyiségünk és alapvonásainkat meghatározza.

Szinte csallhatatlan biztonsággal, első ránézésre megállapíthatjuk bárkiről — akit korábban még sosem láttunk —, hogy például az arc viselője intelligens, vagy inkább kulturálatlan-e. Az eleven gondolkodás tartós hiánya butává teszi az arcot. A műveltség kiül az arcra. Az agresszivitás, a támadó hajlam brutálissá teszi a vonásokat, stb.

Hányszor, de hányszor használjuk valakinek a jellemzésére az unott arcú, nyegle képű, jópofa, hamiskás mosolyú, fintorgós, málészájú, tejfölös képű,

üres tekintetű, elgyötört arcú, fancsali képű, ajakbiggyesztő, széles vigyorú vagy vigyori stb. kifejezések széles skáláját!

Bizony, igazolódni látszik a mondás: a szem (arc) a lélek tükre!

Az ember arca (s ezen belül szeme is) személyiségének „legszemérmetlenebb” s leghitelesebb kitárulkozását jelenti. Ennek oka abban az egyszerű tényben rejlik, hogy az arcjáték (tekintet, mimika) főként tudattalan beidegzés irányítása alatt áll. Ha tudatosítjuk, akkor megjátszószakká, őszintétlenekké, álságosakká válhatunk, pl.: részvétet hazudunk, szeretetet színlelünk, haragot játszunk, stb.

A civil és a színészi létforma legfőbb különbsége is itt érhető nyomon: míg előbbi arcjátéka ösztönös, addig utóbbiának nagyon is tudatosnak, irányítottnak, kontrolláltnak kell lennie, hiszen feladata éppen az, hogy (önmagá személységjegyeit „beledolgozva”) más és más emberek „bőrébe bújjon”; az ő karaktereiket játssza el úgy, hogy mindezt láttatni is tudja! Ehhez persze számtalan arckifejezést kell megtanulnia, magában rögzítenie s elraktároznia, bármely pillanatban elővennie s tudatosan használnia. „Parancsra kell hoznia a figurát”, vagyis az egyes karakterjegyekhez vagy állapotokhoz (düh, gőg, őszintétlenség, gúny, közöny, fájdalom, szomorúság vagy boldogság, unottság, kétség, meglepődés, harag, félelem, szorongás, tehetetlenség, fáradtság, hiúság, szerénység, harmónia vagy kiegyensúlyozatlanság, gyanakvás, kacérság, sértődöttség, stb.) precízen hozzá kell rendelnie a rájuk jellemző tekinteteket, arckifejezéseket.

Csak így válhat az általa játszott figura hitelessé — azaz természetessé, őszintévé és színessé. Ahogy a szakmában mondják: a jó színész arca „gyúrható gumiarc”! Ez csak ún. kettős koncentrációval érhető el: a színjátszónak — miközben „belülről” átéli, ill. megéli az általa alakított figurát — kívülről is látnia kell önmagát! Utóbbiban persze különösképpen nagy szerepe és felelőssége van a rendezőnek is.

A színészmesterség oktatásában kiemelt szerepet kell, hogy kapjon a helyes és árnyalt mimika elsajátíttatása. Ez az egyik legsziszifuszibb, leghosszadalmasabb folyamat. Az erre vonatkozó gyakorlatoknak, játékoknak se szeri, se száma — nem szabad tőlük sajnálni az időt és energiát. De annak sem árt legalább alapszintű ismeretekkel rendelkeznie e tárgykörben, aki nem színészi, hanem pedagógiai pályára készül. A tudatos arcjáték ugyanis nem feltétlenül jelent, csak jelenthet őszintétlenséget, álságosságot. Hogy azzá válik-e, az csupán morálitásunkon, tisztességünkön, egyéni felelősségünkön múlik.

Nem őszintétlenség például, ha diákjaim az órán nem tudják leolvasni arcomról fáradságomat, pillanatnyi gondterheltségemet, esetleges magánéleti problémáimat, mert nem mutatom, hiszen nem tartozik rájuk. Ezért nem terhelem vele őket arcvonásaimban sem. Mutatom viszont helyette például a tárgyalt témával kapcsolatos valós érdeklődésemet, lelkesültségemet.

Ezzel valójában nem becsapom őket, hanem — ura lévén önmagamnak, a saját arcomnak (önfegyelem!) — lelkesítem, élénkítem, serkentem figyelmüket az éppen aktuális anyagrészt iránt.

Régi színházi szabály: a tudatos mimikát használni, de nem kihasználni kell, azzal élni kívánatos, de visszaélni tilos!

— „*Ne mutogass, mert...*” — Mutogatni valóban nem szerencsés, de a *gesztusok* rendszerét, s főleg jelentéseit nem árt ismerni, hiszen helyük van az ember közléseiben. Hogy végletes, de nyilvánvaló példával igazoljuk ezt, elég, ha a siketnéma nyelvre (jelelés) gondolunk, amely épp a gesztusrendszerre, s nem az egyes szavak ún. „lebetűzésére” épül.

— De a mindennapi életben is gyakran alkalmazunk gesztusokat akár verbális megnyilvánulásunkat kiegészítendő, mintegy annak nagyobb nyomtérkövet, hangsúlyt adandó, intenzitását felerősítendő. Ezért a jó gesztusnak mindig határozottnak és időben kitartottnak (észlelhetőnek) kell lennie.

— Fontos, hogy a szóbeli közlés és a gesztus között homogenitás legyen. Ha a közléstől tartalmilag vagy érzelmileg elütő gesztust használunk, hiteltelenné válik maga a közlés is. Ugyanez történik akkor is, ha a gesztus túlzó, vagy túl sok!

— Ha bizonyos magasság (derékmagasság) alatt gesztikulálok, az súlytalanná, jelentéktelenné, tehát feleslegessé, sőt zavaróvá válik, hiszen funkciótlan: nem erősíti a mondandómat. Lényeges, hogy csak indokolt esetben használjuk a gesztust. Akkor, ha valóban nyomtérkövet kívánunk adni szavainknak. Ha a szöveg ezt nem kívánja meg, ne alkalmazzunk gesztust, mert hadonászóvá válunk. Ez esetben a gesztustalanság nem gesztustalanság!

— A jó gesztus alapvetően éppúgy öntudatlan, mint az arcjáték. Ettől persze még szabályozható és szabályozandó (színésznek és pedagógusnak egyaránt): végletességei gyakorlatokkal lefaraghatók, kapkodó voltak megszüntethető.

— A színpadi gesztus lényegében csak annyira tér el a köznapitól, mint a színpadi beszéd a köznyelvitől. Határozottabb, pontosabban formált, egyértelműbb, mert hiszen tudatosabb és megkonstruált. Valahonnan indul, valahová jut, eleje, közepe és vége is van, mint egy jól szerkesztett mondatnak.

Alapszabály (a gesztusok mértéktartó használatán kívül), hogy a két kéz nem csinálhatja egyszerre ugyanazt (szimmetrikus gesztus).

— Álljon itt a gesztushasználattal kapcsolatban az a bölcs tanács, amelyet Shakespeare óta senki sem fogalmazott meg jobban: „Ne fűrészed nagyon a levegőt a keziddel, hanem jártasd egészen finomul: mert a szenvedély valódi zuhataga, szélvésze s mondhatnám forgószele közepette is bizonyos mérsékletre kell törekedned és szert tenned, mi annak simaságot adjon. ... menj saját ép érzésed vezérlete után! Illeszd a cselekvényt (gesztus) a szóhoz, a szót a cselekvényhez, különösen figyelve arra, hogy a természet szerénységét által ne hágd....<sup>2</sup>”

— „*Hogy beszélsz?*” — vagyis a hangmagasság, a hangszín, a hangerő, a beszédtempó, az orgánus és az artikuláció összetett kérdése — **beszédtechnikai** ismeretek.

Hogy egy pedagógusnak mindezekkel tisztában kell lennie, nem szorul bizonyításra, ennek fontosságát senki sem kérdőjelezi meg. Nincs diák (nincs közönség), aki egy motyogó vagy minduntalan kiabáló, hadaró vagy álmosítóan lassú, szövegében érthetetlen előadást szívesen hallgat végig!

Ma már bizony elméleti és gyakorlati (!) beszédtechnikai ismeretek nélkül nem szabadna pályára kerülni! S e téren, valljuk be, mind a színész-, mind a pedagógusképzésben vannak jócskán hiányosságok...

És akkor még csak a dolog technikai részét említettük, a stílári kérdéseket (választékosság, szókincs, nyelvhelyesség stb.) nem. Megérne egy misét...

Dolgozatom elején feltettem a kérdést: vajon szüksége van e, hasznosíthatja-e egy profiljában nem művészeti, hanem pedagógiai szakirányultságú főiskolai hallgató az ún. zenés színpadi mesterség és szerepgyakorlat (színészmesterség) című fakultáción hallott elméleti és gyakorlati tudnivalókat?

Remélem, sikerült meggyőzőn olvasóimat megelőlegezett „igen” válasszal helyességéről!

Nem szóltam e munkámban arról a színészmesterségen túlmutató, inkább a színházi morál és etika kérdésével felvető, általam szinte minden óra (próba) vagy előadás alatt és után megtapasztalt érzésről, amelynek megélését minden pedagógus pályán (is) működő kollégámnak szívből kívánom!

---

<sup>2</sup> Shakespeare: Hamlet.

Tudományosan tán magyarázhatatlan a zárszó, de hiszek abban, hogy tudomány (egzakt matematika, fizika, kémia és egyebek) és művészet (zene, irodalom, képzőművészet stb.) egymást kiegészítő, egymást segítő fogalmak: egyik a másik nélkül semmit sem ér, egymást támogatva harmonikus arányban boldog és kiegyensúlyozott embereket nevel és terem!

1992-ben főiskolai oktatói munkám, s a Zenés Színpad megalapításának 10. évfordulóján azokkal a gondolatokkal zártam a jubileumi estét (a 207. terem melletti vitrinben ma is olvasható), amelyeket ma is vállalok, s amelyek csak a sorok között olvasni nem tudók számára esnek távol dolgozatom tárgykörének (pedagógusképzés!) lényegétől.... Ne feledjük, saját gyermekeink, unokáink nevelőit neveljük!

„... miért is csináljuk? Mi az a vonzerő, amely néhány játékos kedvű gyermek-embert összetart, csapattá, társulattá kovácsol? Amely az élet legkülönbözőbb területeiről a csütörtöki próbanapokon idevezérel főiskolai hallgatót, végzett főiskolást és külsősöket egyaránt?

Nem másról, nem kisebb dologról, mint a Latinovits és Mezei Mária által megálmodott Szeretet-színházról beszélek. Én magam ennek jegyében kezdtem el dolgozni a Zenés Színpad koncepcióján, s dolgozom mindaddig (de csak addig!), amíg e Színház (a hitem szerinti egyetlen és igaz Színház) megvalósítása nem válik lehetetlen illúzióvá.

Meg kell valósulnia előbb-utóbb annak a Színháznak (s ami ugyanaz: annak a világnak), ahol, ha valaki a másikinál egy milliméterrel nagyobb, azt a másik nem levágja, hanem szolgálja. Vagy igyekszik hozzá nőni. Ahol nem ostorral és korbáccsal, de szép, szelíd szóval születnek meg produkciónak. Ahol örülni tudunk a magunk és a másik sikerének, s ahol elszomorít a magunk s a másik kudarca egyaránt. Ahol, ha valaki elesik, felemeljük. Ha elesem, felemelnek. Ha valaki elbízta magát, helyretoljuk. Ha elbízom magam, helyrehúznak. Ahol a függönykezelőtől a rendezőn keresztül a főszereplőig mindenki úgy óvja, segíti, tiszteli egymás munkáját, mint a sajátját, mert az ÜGY sikerét, amelynek szolgálatában áll, mindennél fontosabbnak tartja. Ahol egyetlen döntő, meghatározó erő működik: a helyes színházi erkölcs és etika: a tehetség — vagyis a szeretet. Minden ennek van alárendelve. S minden alkalommal, amikor önök elé állunk, vizsgálunk belőle. Szeretetből, emberségből, őszinteségből. Egyedül vagyunk. Nem segít hazugság, rutin, ravaszkodás. Nem segít

semmi és senki. Legfeljebb a partner tekintete. Meztelen lélekkel játszottunk... De hittel vértetzettén.”

### **Irodalom**

Shakespeare: Hamlet (ford. Arany János).

Shakespeare: Rómeó és Júlia (ford. Mészöly Dezső).

Debreczeni Tibor: A pódiumi rendezés dramaturgiája (Múzsák, 1960.).

Montágh Imre: Mondjam vagy mutassam? (Móra, 1985.).

Hegyí Béla: Latinovits (valóság és emlékezet) (Gondolat, 1983.).

Latinovits Zoltán: Ködszurkáló (Magvető, 1973.).





# A KOOPERATÍV TANULÁS ALKALMAZÁSÁNAK VIZSGÁLATA A KISISKOLÁSOK ZENEI NEVELÉSÉBEN

TURMEZEYNÉ HELLER ERIKA

## 1. A kooperatív tanulás aktualitása

1.1 Az iskola felé irányuló **társadalmi elvárások** között egyre nagyobb hangsúlyt kap a gyermekek nagyobb társadalmi hatékonyságra való nevelése. Amint a NAT is kimondja, olyan demokratikus magatartásra kell őket felkészíteni, „amelyben az egyén és a köz érdekei egyaránt megfelelő szerephez jutnak”.

Miközben az egyén boldogulásában egyre nagyobb szerepet játszik a **hatékony együttműködés készsége**, a felnövekvő generációt szocializációja során számos ezzel ellentétes hatás éri.

— Az urbanizációval felbomlottak azok a kisebb közösségek, amelyek munkamegosztásukkal, szokásrendjükkel a közösségi értékeket megkérdőjelezhetetlen módon közvetítették. A korábbi nagycsalád helyét az atomizálódott, gyakran csonka család vette át; a több testvér együttélésében megszerezhető társas tapasztalatok is kevés gyereknek adatnak meg.

— A posztmodern kultúrát a versengés hatja át, mintegy két csoportra osztva a társadalmat: győztesekre és vesztesekre. A siker mindenképp felelősségteljesként, a kudarc értéktelenségként jelenik meg. A társadalmi versenyben vesztesre predestinált, hátrányos szociokulturális helyzetben lévő csoportok kedvezőbb helyzetbe segítését a társadalom teljes joggal kéri számon az iskolán. Azonban az iskola is a versengést erősíti: a tanulóknak nap mint nap meg kell küzdeniük egymással a pedagógus figyelméért, valamint a közösségi pozícióért, és ebben a küzdelemben a hátrányos helyzetből indulók nehezen érvényesülhetnek. A legújabb összehasonlító mérések bizonyították, hogy a világ országai közül Magyarországon nagymértékben jellemző, hogy az iskola tovább erősíti a családi pozícióból fakadó előnyöket és hátrányokat.

— Társadalmunkban egyre több feszültség forrása a különböző szociokulturális háttérű csoportok együttélése. Ez a társadalmi probléma a közvélemény felé leglátványosabban az iskolai szegregációban mutatkozik meg. Iskolarendszerünknek szembe kell néznie az integráció szükségességével és

elkerülhetetlenségével, amire a hagyományosan nagy befogadó országok — USA, Ausztrália, Izrael — már évtizedek óta felkészítik pedagógusait.

A jelenkor társadalma, gazdasága az együttműködésre épül, mintegy ki is kényszeríti azt. A hatékony működés elképzelhetetlen kooperáció nélkül. Természetesen nem az a cél, hogy a versengést kiiktassuk a nevelésből, hanem hogy a gyerekek tudjanak választani a helyzetnek megfelelően a kompetitív és a kooperatív stratégia között, valamint a kooperációt igénylő helyzetben birtokában legyenek az ehhez szükséges **társas- és kommunikációs készségeknek**. Ahogy a NAT fogalmaz: „A kommunikációs kultúra az egyén szocializációjának, a társadalmi érintkezésnek, az egyéni és közösségi érdek érvényesítésének, egymás megértésének, elfogadásának, megbecsülésének döntő tényezője.”

1.2 Magyarországon 1982-ben Benda József vezetésével indult el a **Humanisztikus Kooperatív Tanulás (HKT)** program. 1983-ban indultak az első kísérleti osztályok, majd 1992-ben megalakult a Humanisztikus Általános Iskola és Továbbképző Központ. Ettől kezdve több alternatív pedagógiai programú iskola is alkalmazta a kooperatív tanulást. Magyarországi elterjedéséhez újabb lendületet adott Spencer Kagan: Kooperatív tanulás című módszertani könyve (Önkonet Kft., Bp. 2001.), amely a gyakorlati alkalmazáshoz adott mindenki számára használható segítséget. Erre építenek az Alternatív Pedagógiai Műhely által szervezett tréningek is, amelyek a pedagógus továbbképzés keretében is hozzáférhetők.

A humanisztikus pedagógia alapelveire épülő kooperatív tanulás nemcsak az információ nyújtását tartja az iskola feladatának, hanem a **gondolkodási, kooperatív és kommunikációs készségek fejlesztését** is. Az együttműködés megélésének terepe a csoportmunka, azonban a szociálpszichológia és a szervezetszociológia tapasztalatainak beépítésével kidolgozott rendszer csak első pillantásra azonos a hagyományos csoportmunkával. A tanulási tevékenység szervezésének fontos eleme a kölcsönös pozitív függés, amely szükségessé teszi a társak támogatását, de ellenőrzését is, elvezetve így az egyéni felelősségen át a másik fejlődéséért érzett felelősségig.

A kooperatív tanulás másik pillére a csoporton belül a szerepek — jegyző, szövivő, buzdító, értékelő stb. — kiosztása, amelyek gazdagságából a helyzetnek és célnak megfelelően lehet válogatni, a szerephez tartozó viselkedési és kommunikációs formákat „felpróbálni”. A szerepek változnak: mindenki lesz irányító és irányított, segítséget adó és segítségre szoruló. A különböző társas helyzetek megélése empátiára és toleranciára nevel.

„A felnőttkori adaptáció sikerességét gyermekkorban nem az iskolai osztályzatok és az osztályteremben tanúsított jó magaviselet jelzik előre. Ellenben ezen a területen komolyan veszélyeztetettek azok a gyerekek, akiket társaik nem kedvelnek, akik agresszívak, akik nem képesek társaikkal szoros kapcsolatot fenntartani, akik nem képesek kortársaik közt a helyüket megtalálni.” (Hartup, 1992. 1. o.)

1.3 Ahogy azt számos külföldi példa is mutatja, **a kooperatív tanulás elterjedését nagyban megkönnyíthetné**, ha az általánosságban ismertetett módszerek, feladattervek alkalmazását **az egyes tantárgyak szakmódszertana kidolgozná**. A zenei nevelés alapja az együttes éneklés élménye, azaz természetéből adódóan az ének-zene órák viszonylag kevés tevékenységi formában teszik lehetővé a csoportmunkát. Valószínűleg főként ennek tudható be, hogy a kooperatív tanulás alkalmazásának **a zenei nevelésben külföldön sincs kidolgozott módszertana**.

A külföldi minták adaptációjának lehetőségét amúgy is megkérdőjelezné a magyarországi zenei nevelés koncepciójának egyedisége. Abban megegyezik mindegyik zenepedagógiai irányzat, hogy a zenei nevelésnek, mint a művészeti nevelésnek általában, fontos szerepe van az érzelmi nevelésben, a személyiség formálásában. A magyar zenei nevelés hagyományosan ezen kívül azt is felvállalja célként, hogy mindenkinek lehetővé tegye a legmagasabb művészi értékű zene megismerését. Ezt a célt szolgálja, hogy mind a NAT-ban, mind a kerettantervben követelmény a zenei írás-olvasás (a kerettantervben szereplő olvasás-írás változat egyben szemléletváltást is jelez) készségeinek fejlesztése. Alapvető különbség a hasonló célt felvállaló külföldi irányzatokhoz képest, hogy azok nem a közoktatásra, hanem csak a szakzenész-képzésre vonatkoznak. A külföldi közoktatásban alkalmazott zenepedagógiai irányzatok általánosnak mondható célja legjobban Carl Orff zeneszerző és zenepedagógus emblematikussá vált mondatával jellemezhető: „Az út a cél.” Azaz ennek szellemében érvényesül ugyan a zenei tevékenység örömszerző funkciója, azonban a tanulók nem jutnak el a szó valódi értelmében vett művészethez, hanem megrekednek a zene egyes alkotóelemeivel való manipulációnál.

A zenei nevelésben a kooperatív tanulás alkalmazása kapcsán további nehézséget jelent a tantárgy alacsony óraszámja. Jóllehet a kooperatív szokások elsajátítása és megszilárdítása nem igényel külön időkeretet, hanem a tanulással párhuzamosan történik, azonban heti 45 perc ezek kialakítására és életben tartására semmiképp sem elegendő. Ezért használata csak akkor lehet

hatékony, ha az osztály más tantárgyak — de nem feltétlenül mindegyik tantárgy — óráin is alkalmazza.

## 2. A kísérlet ismertetése

2.1 A korosztály kiválasztásánál többféle megfontolás játszott szerepet. Az **alsó tagozatos** minta mellett elsősorban az szólt, hogy a szociális készségek fejlesztését kedvező minél korábban, már a kisiskolás korban kezdeni. Ezenkívül csak így látszott megoldhatónak, hogy az ének-zene tantárgyon kívül **más tantárgyban is alkalmazzák** a kooperatív tanulást, hiszen a tanítói rendszernek köszönhetően kevesebb nehézséggel jár az egy osztállyal foglalkozó egy vagy két pedagógus kiképzése, a velük való folyamatos kapcsolat-tartás, míg a szaktanári rendszerben ugyanez meghaladta volna a lehetőségeinket. További érvként említhető az a kihívás, amit az 1–2. osztályos, a neveléslelektani vizsgálatok által mostohán kezelt korosztály jelentett. Ennek nyilvánvaló okai — a gyerekek csak az első év végére tudnak többé-kevésbé írni, olvasni, feladatértésük, figyelmük terjedelme korlátozott — természetesen a jelen kísérletben is számos problémát vetettek fel.

A **3 évre tervezett kísérletben** közel 150 gyerek (7 osztály) vesz részt, a kontrollcsoportot ugyancsak hét osztály alkotja, hasonló összlétszámmal. A kísérlet 2003 februárjában indult el az akkor első osztályos gyerekekkel, és 2006-ban fejeződik be, a majdani negyedik osztályban. Az osztályok a Debreceni Egyetem Tehetségfejlesztő Programjában résztvevő iskolákból kerültek ki. (Debrecen, Mád, Mátészalka, Szerencs, Taktaharkány, Törökszentmiklós) A kooperatív tanulást egyik iskolában sem alkalmazták korábban.

A kísérlet elindítását a tanítók felkészítése előzte meg a 2002/03. tanév első félévében. A kooperatív tanulás-szervezéssel kapcsolatos ismeretek elsajátításán kívül a tanítók rendszeresen beszámolnak írásban a tapasztalataikról, problémáikról, elemzik óráikat. Az egy iskolában tanítók esetmegbeszélésekkel, kölcsönös hospitálásokkal támogatják egymást. Az ének-zene órák tervezeteinek elkészítéséhez a tanítók jelölik ki az óra anyagát, amelyhez a kísérletvezetőtől javaslatokat kapnak az adott anyaghoz kapcsolható konkrét kooperatív feladatokra. Az óra megtartása után visszajelzik észrevételeiket a javasolt feladatokkal kapcsolatban.

2.2 A kooperatív tanulás csoportmunkában folyik. A **négyfős csoportok** (osztálylétszámtól függően 3 ill. 5 fős is szükségessé válhat) összeállítása tervszerűen történik, amelynek célja az, hogy a csoportok minden szempont-

ból — nem, tanulmányi eredmény, szocioökonómiai helyzet — heterogének legyenek. A beosztásnál szociometriai szempontokat is figyelembe véve nem kerülnek egy csoportba sem egymással szoros barátságban, sem ellenséges viszonyban lévők. A csoportok hat hétig maradnak együtt, ezután új csoportokat állítunk össze.

A csoportok összeállítását az **együttműködési szándék** felkeltése követi, amit csoportfejlesztő játékokkal érünk el. A csoportfejlesztésnek célja ezen kívül a csoporttudat kialakítása, és az, hogy a csoporttagok jobban megismerjék egymást. Ezzel párhuzamosan zajlik a csoportszabályok, illetve a közös munka szabályainak kialakítása. Fontos szemléletbeli jellemzője a kooperatív tanulásnak, hogy a szabályok szükségességét a gyerekek maguk ismerjék fel pl. szituációs játékkal. Az ennek megfelelően megfogalmazott egyszerű, érthető, pozitív és nem tiltó felszólítások felkerülnek a falra, amelyek közül egyet-egyet kiemelve, mint aktuális készséget fejlesztünk. Az **együttműködési készség** adott területéhez a gyerekek mondatpaneleket gyűjtenek, amelyek használatát a tanulási folyamat során gyakorolják. A tanítási óra vagy nap végén visszatekintve a csoportok értékelik, hogyan valósult meg a kiemelt feladat. A csoport működtetését a tagoknak kiosztott, a célnak, feladatnak megfelelően változó **szerepek** segítik.

Az **értékelés rendszere**, amely egyszerre erősíti az egyéni felelősséget és az egymásra utaltságot, szemléletében nagyban különbözik a hagyományostól. Az értékelésnek több pillére van. Értékeljük természetesen az egyéni tanulmányi teljesítményt, amelyek összeadódva a csoport összeredményéhez járulnak hozzá. Azonban nemcsak a tanulmányi feladat alapján kapnak az egyes tagok, illetve a csoport pontot, hanem a szerepfeladat sikeres teljesítéséért és az aktuális társas készség gyakorlásáért is. Az egyes szerepek sikeressége is a csoporttagok közös felelőssége, pl. a „csendkapitány” szerepéért csak akkor kap jutalmat a csoport, ha a tagok közül senki nem lépte túl az előre megbeszélt hangerőt. A csoportok egymás közötti rivalizálásának kikiktatását az biztosítja, hogy az egyes csoportok pontszáma összeadódik osztálypontszámmá. Az osztálypontszám értékeihez előre megbeszélt elismerések, közös tevékenység formájában megjelenő jutalmak tartoznak.

A kooperatív tanulás kiemelt célként kezeli, hogy az **egyed-csoporttagok egyformán részt vegyenek** a feladatban, ami a hagyományos csoportmunkában csak esetlegesen valósul meg. A fent leírtakon kívül (csoportfejlesztés, szerepek, értékelési rendszer) ennek biztosítéka a **feladatok szerkezetében** is rejlik, amelyek úgy vannak strukturálva, hogy a csoport egyik tagja sem tudja a többiek közreműködése nélkül megoldani azokat. Így a gyengébbeket

az **egyéni felelősség** fokozottan motiválja, a jobbkat pedig érdekeltté teszi a gyengébbek segítségével, ami egymás értékeinek elismeréséhez, egyediségének megbecsüléséhez segíti hozzá a tagokat. A **kölcsönös egymásrautaltság** további következménye az is, hogy csoportnormává válik a feladattal való foglalkozás, ezzel számos fegyelmezési problémát kiküszöbölve. (Számtalan kedvez a fegyelemnek, hogy a diákoknak azt az alapvető igényét, hogy társaikkal kommunikálhassanak, a feladatvégzés medrébe tereli.)

Mindezekből következik az is, hogy **megváltozik a pedagógus szerepe**. A gondosan megtervezett, megfelelő struktúrájú feladatok kiosztása után sokkal jobban tud figyelni a diákokra. A tanár az egyes csoportok munkáját menet közben figyelheti, a feladat közben felmerülő kérdésekben kiegészítő magyarázatot tud adni, alkalmat teremthet a differenciálásra vagy éppen az egy — egy gyerekkel való személyes foglalkozásra.

### 3. A kísérlet során tervezett vizsgálatok

A kutatás célja elsősorban a kooperatív tanulás hatásának vizsgálata a zenei képességek fejlődésére. Emellett kiegészítő szempontként vizsgálja a szociális kompetencia fejlődését, illetve háttér-információként az intellektuális képességeket is számításba veszi.

3.1 A zenei nevelés eredményességének mérésekor az első kérdést az veti fel, hogy egyáltalán mit tartunk ezen a területen „eredménynek”. A NAT-ban és a kerettantervben megfogalmazott célok és feladatok hierarchiájában a zene megszerettetése a legelső, ami a gyermeki személyiség formálásában játszik fontos szerepet. Ha a személyiségre gyakorolt hatást nem is tudjuk mérni, a zene megszerettetésének eredményességéről a **tantárgy iránti attitűd és érdeklődés** vizsgálata adhat képet.

Ha a fejlesztési követelményeket vesszük alapul, a zenei készségek fejlesztésének folyamatához, és az azokhoz rendelt zenei ismeretekhez jutunk el. A tudásszint mérése a többi tárgyban bevett gyakorlat, amelyhez kidolgozott anyagok sokasága áll a pedagógusok rendelkezésére, az összehasonlítást reprezentatív felmérések eredményei szolgálják. Az ének-zene tantárgyhoz nem készültek effélék.

A tudásszint mérésének további tantárgyspecifikus nehézsége, hogy a kapott eredmények háttérében lévő faktorok nehezen különíthetők el. A standard zenei tesztek megkülönböztetik ugyan a zenei adottságot, tehetséget (aptitude) illetve a zenei teljesítményt (achievement) mérő teszteket, azonban

ezeket nem lehet mégsem egyértelműen elkülöníteni egymástól, mivel sok azonos típusú feladatot tartalmaznak. (Dombiné, 1992.) A zenei ismereteket ellenőrző feladatokat is tartalmazó tesztek általában a hangszertanításhoz készültek, és az ehhez szükséges ismereteket kérik számon, ezért a közoktatásban elsajátítandó tudásanyaggal nem feleltethetőek meg. A nemzetközi gyakorlatban az előbbiekkal párhozamosan alkalmazzák a zenei előadási (performance) teszteket, elsősorban a Watkins–Farnum (1962) által kidolgozott előadási tesztet. Erre a területre egyébként viszonylag kevés teszt készült, mivel objektív értékelésük nehéz, illetve felvételük csak egyénileg lehetséges. Céljuk sem teszi alkalmassá a magyar közoktatásban való használatot, mivel alkalmazásuk a hangszertanulás területére irányul. A standard zenei tesztek legnagyobb része idősebb korosztály számára készült. A jelenlegi amerikai gyakorlatban a kisiskolások körében a zenei adottság mérésére a Gordon-féle teszt (Gordon Elementary School Test, 1989), a teljesítmény mérésére a Colwell-féle teszt (Elementary Music Achievement Test, 1967) használata terjedt el széles körben, nem utolsósorban annak köszönhetően, hogy mindkét teszt csoportosan vehető fel.

A tantervben a fejlesztési követelmények által meghatározott négy területen (éneklés, zenei hallás, zenei olvasás-írás, zeneértés) azt kellett megtalálni, hogy mi az a *mérhető* tudás, amit a gyermek az *iskolai zenei nevelés során* szerzett. Az éneklési készség területén a mérhetőség, a zenei hallásnál az adottság és a teljesítmény elkülönítése kérdéses illetve megvalósíthatatlan. Ennek a két kritériumnak a zenei olvasás-írás és a zeneértés területén szerzett ismeretek felelnek meg. Az adott évfolyamban a kerettanterv által meghatározott **ismeretek** elsajátításának szintjét a második osztálytól kezdve minden évben **teszttel** mérjük. Az e célra összeállított, a 2. osztályosokkal elvégzendő tesztet az előző tanévben két akkori második osztállyal kipróbáltuk, hogy ennek alapján az egyes kérdések nehézségi, differencialitási és megbízhatósági indexét kiszámítva alakíthassuk ki a végleges változatot.

Ugyanakkor természetesen nem mondhatunk le az oktatás eredményességének vizsgálatánál a zenei képességek fejlődésének nyomon követéséről sem. Ennek eszközéül a **Colwell-féle zenei teljesítménytesztet** alkalmazzuk, mint a leggyakrabban használt vizsgálati módszert.

3.2 Az iskolai nevelés legfontosabb céljai között szerepel a diákok interperszonális készségeinek fejlesztése. Az ehhez szükséges különböző szociális készségek együtteseként definiálja a legtöbb felfogás a *szociális kompetenciát*. (Trower és mtsai, 1978; Argyle, 1983; Schneider, 1993 — közli Zsolnai,



1994.) A szociális készségek összetevőinek meghatározásában, osztályozásában sokféle felosztás használatos. A szociális készségek méréséhez leggyakrabban használt módszerek a következők: (Zsolnai, 1994).

- Interjú (szülővel, tanárral);
- Mérőskála (szülővel, tanárral, baráttal);
- Önjellemzés, önértékelés;
- Szociometria;
- Megfigyelés.

Az általunk tervezett vizsgálatok a mérőskálat, az önjellemzést és a szociometriát alkalmazzák.

A **saját közösség iránti attitűd** vizsgálata önjellemzéses kérdőíven (Kósáné, 1998. 145. o.) történik a kísérlet 1., 3. és 6. félévében, az első osztályban egyszerűsített változatban.

A **szociális készségek** vizsgálatára a McGinnis és Goldstein (1984) nyomán Pusztai Katalin és Kósáné Ormai Vera által átalakított készséglistát használjuk. A lista 30 állítást tartalmaz, amelyeket ötfokozatú skálán kell értékelni aszerint, hogy mennyire érzi igaznak a vizsgálati személy. A lista a szociális készségeket az alábbi 5 területre osztja:

- Az osztály működéséhez szükséges készségek;
- A barátkozáshoz szükséges készségek;
- Az érzelmek kezeléséhez szükséges készségek;
- Az agresszió kezelése;
- A stressz kezelése.

A kísérlet 4. és 6. félévében ezt a kérdéslistát válaszolják meg a gyerekek önjellemzésként, illetve átfogalmazott változatát mérőskálaként kitöltik az osztálytanítók minden egyes gyerekre vonatkoztatva. Távlabbi tervként szóba jön ismételt felvétele a kísérlet befejezése után egy évvel, így az összehasonlítás lehetőségét adva a Pusztai és Kósáné által többek között 5. osztályos gyerekekkel (345 fő) elvégzett vizsgálat eredményeivel.

A Mérei-féle több szempontú szociometriával a tanulók társas helyzetéről, a közösség tagolódásáról, a benne működő folyamatokról és azok indítékairól kapunk információkat. A kísérlet 1. félévében felvett **szociometriai** vizsgálat feldolgozása folyamatban van; a továbbiakban a 3. és a 6. félévben ismételten felvesszük.

A szociális készségek fejlettsége és a pozitív **énkép** összefügg, hiszen a sikeres beilleszkedés, az elfogadottság biztonsága erősíti, formálja azt. A pozitív énkép Rinn és Markle (1979 — közli Zsolnai, 1994) osztályozásában a

szociális készségeket alkotó egyik összetevőként szerepel. Ennek vizsgálatát a 6. félévre tervezzük.

A közösségi kapcsolatok is hozzájárulnak a tanítási klíma összetevőéhez. A tanítási klíma különböző modelljeit Szabó Károly (2000) ismerteti és csoportosítja, megkülönböztetve tanuló-, csoport-, cél-, pedagógusközpontú, illetve komplex modelleket. A tanulóközpontú modellek (De Charms, 1973, Levi, 1980, Kozéki, 1991, — közli Szabó, 2000) klímadimenzióinak — ön-bizalom, önismeret, önkontroll, saját cél, saját elhatározáson alapuló cselekvés — nyilvánvaló az áthallása a kooperatív tanulás legfontosabb jellemzőivel. A csoportközpontú modell szerint a klímát az emberi kapcsolatok, az interakciók és a kommunikáció határozza meg, amelyeknek összefüggése a szociális készségekkel szintén magától értetődik. A komplex modelleknek felel meg a Békés Megyei Pedagógiai Intézet által kifejlesztett, a tanulók által kitöltendő **Tanítási Klíma Percepció (TKP)** kérdőív, amelynek 9 alskálája a következő dimenziókat foglalja magába:

- Törődés;
- Meghallgatás;
- Beleszólás;
- Pedagógusi rugalmasság;
- Önállóság;
- Tanulói rugalmasság;
- Összetartozás;
- Követelmények;
- Szabályok.

A TKP választása mellett szólt az is, hogy a vizsgálat eredményeiről országos reprezentatív adatok állnak rendelkezésre az 5–9. évfolyamos tanulók korcsoportjában, amelyek ismét kínálják jelen kísérletünk befejezése után egy évvel az összehasonlítás lehetőségét. Felvétele az előzetes tervek szerint a kísérlet 6. félévében válik lehetővé, mivel korábban a gyemekek életkori sajátosságai nem tennék lehetővé felhasználását.

3.3 Az értelmi és a szociális fejlődés kölcsönhatását Piaget nyomán többen is bizonyították. A kooperatív tanulás kedvező hatását a tanulmányi eredményekre több vizsgálat is alátámasztja. Jelen vizsgálat azonban az intellektusról felvett adatokat háttér-információként tervezi értékelni, vagyis az esetleges összefüggéseket keresi ezek birtokában.

Az általános értelmi képességek vizsgálatát a **Raven-féle intelligencia-teszt**tel végezzük az 5. félévben.

A **tanulmányi előrehaladást a magyar és matematika tantárgyak** tudásszintjével mérjük. Ehhez az Apáczai Kiadó év eleji, illetve év végi felmérő feladatsorában kapott eredményeket vesszük alapul.

Jóllehet az **iskolai osztályzatok** egyes osztályok és egyes tantárgyak között nem összehasonlíthatóak, azért a kísérlet során figyelemmel kísérjük a félévi értesítőket és az évvégi bizonyítványokat, amennyiben információt adhatnak a különböző tanulmányi csoportba tartozó tanulók eredményeinek változásában fellelhető tendenciákról. Ennek jelentőségét az adja, hogy bebizonyosodik-e estünkben is az a kutatási eredmény, hogy a kooperatív tanulás hatására a legrosszabb tanulók eredménye javul a leglátványosabban, azonban anélkül, hogy a legjobbak fejlődése lelassulna (Slavin, 1970).

A tanulás sikerességének megközelítése napjainkban új elemmel gazdagodik: egyre inkább az az elvárás fogalmazódik meg, hogy az iskola elsősorban tanulni tanítsa meg a gyerekeket. „A továbbiakban egyre inkább eltávolodunk attól, hogy a sikeres tanulást kizárólag az elsajátított információ mennyiségével definiáljuk. A sikeres tanulás mércéje inkább az lesz, kifejlődött-e a diákokban a készség arra, hogy alkotó módon gondolkodjanak, kérdéseket tudjanak megfogalmazni, összekapcsoljanak különböző dolgokat, kategóriákat alkossanak, ezeket új szempont szerint is fel tudják állítani, illetve értékelni és alkalmazni tudják a kapott információt.” (Kagan, 2001, 11:1. o.) A kooperatív tanulás nagyban épít az önállóságra, szemben a frontális oktatással, ahol a tanuló az idő nagy részében az információ passzív befogadjaként van jelen a folyamatban. Ezért a kutatás kérdései közé kívánczik, hogy milyen hatással van a kooperatív tanulás a **tanulási szokásokra** és az **egyéni tanulási módszerekre**.

## 4. Befejezés

A fentiekben ismertetett kísérlet a Debreceni Egyetem pszichológiai doktori iskolájának alkalmazott pszichológia alprogramjában végzett PhD-kutatás keretében zajlik, dr. Balogh László témavezetésével.

Mivel a három évre tervezett követéses vizsgálatnak még csak az első fél événél tartunk, és az első mérési eredmények feldolgozottsági stádiuma sem ad még elegendő alapot a fent ismertetett elképzelés helytállóságának megítéléséhez, ezért a későbbiekben ez a koncepció bizonyos részletekben változhat: a vizsgált területek prioritásában, további mérések szükségességének vagy éppen a felsoroltak közül némelyikek feleslegességének kérdésében.

## Felhasznált irodalom

- Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei. Dinasztia Kiadó, Budapest, 2000.
- Balogh László: Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2000.
- Dombiné Kemény Erzsébet: A zenei képességeket vizsgáló standard tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalata. In: Czeizel E. – Batta A. (szerk.): A zenei tehetség gyökerei. Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó, Budapest, 1992.
- Hartup, W.W.: Having friends, making friends and keeping friends: Relationships as educational contexts. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Illinois, 1992.
- Kagan, S.: Kooperatív tanulás. Önkonet Kft., Budapest, 2001.
- Kósáné Ormai Vera: A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 1998.
- Nemzeti alaptanterv. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest, 1995.
- Pusztai Katalin – Kósáné Ormai Vera: Társas készségek vizsgálata 5. és 8. osztályosok körében. Budapesti Nevelő, 1997. 1. sz. 64–72. o.
- Slavin, R.: Cooperative learning. Theory, research and practice. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1970.
- Szabó Károly: A tanítási klíma mérése. Új Pedagógiai Szemle, 2000. 3. sz. 61–70. o.
- Tímár Éva: A tanítási klíma mérése. Békés Megye Képviselettestülete Pedagógiai Intézete, Békéscsaba, 1996.
- Tóth László: Kiindulópontok az általános iskolai tanulók szövegértésének longitudinális vizsgálatához. In: Nyelv és gondolkodás, KLTE, Debrecen, 1990.
- Zsolnai Anikó: A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. Magyar Pedagógia, 94. 3–4. sz. 293–301. o.



# ZENE"OKTATÁS — REJTETT KINCS"? A TANTÁRGYI ÉNEK-ZENETANÍTÁS szakmai jelen- és jövőképe

L. NAGY KATALIN

## 1. JELENKÉP (egy országos tantárgyi obszervációs kutatás adatelemzései alapján)

„Az általános iskola célja a teljes embert megalapozni.  
Zene nélkül nincs teljes ember!  
Ezért a zene ügye az általános iskolában  
nem is a zene ügye elsősorban.”  
(Kodály Zoltán)

A tantárgy tudományos igényű helyzetelemzésére<sup>1</sup> először az MTA megbízásából a '80-as évek elején került sor. Azóta csak a magyar iskolai énektanítás történetéről jelent meg egy *neveléstörténeti* összefoglaló tudományos munka. Így a mai iskolai énektanítás helyzetéről tárgyilagossá helyetképet adni szinte lehetetlen, hisz nincs újabb ilyen tárgyú tudományos igényű felmérés, s így objektívnek tekinthető adatok sem. Adatok nélkül jövőt tervezni pedig „légvárepítés”. A jelen gondjait az érintettek — gyerek-szülő-tanáriskola — a saját életükben napról napra érzékelik és vitatják is évek óta. Ezért jelennek meg a mai napig szinte folyamatosan *vitairatok* a közoktatási zenei nevelés problémáiról és a társadalom a közoktatási zenei neveléssel szemben támasztott elvárásairól<sup>2</sup> a *szaksajtó* és *napilapok*<sup>3</sup> hasábjain egyaránt.

Az Országos Közoktatási Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központja (PTK) 2002-ben folytatott egy országos, ún. *tantárgyi obszervációs kutatást*<sup>4</sup>. Jelen írás a *tanári kérdőíves* felmérés adatelemzéseinek tanulságai-

<sup>1</sup> A zenei nevelés helyzete Magyarországon (Szerk.: Ittész Mihály) MTA Zenetudományi Intézet, Budapest, 1981.

<sup>2</sup> Tóth Anna: A Kodály-módszer csödjé a közoktatásban. In: Népszabadság, 1996. júl. 18.

<sup>3</sup> Jegyzéküket lásd az *Iskolakultúra* 1996/12. számának 10-11. oldalán!

<sup>4</sup> A minta főbb jellemzői: a minta nagysága 2185 pedagógus, az ország általános iskoláit reprezentáló 350 iskolából. Minden iskola minden tantárgy, valamint az osztályfőnöki és a moduláltárgyak helyzetét külön vizsgáló kérdőívet kapott, így egy iskola összesen 16 félélt. A kérdőív közös és külön ún. *tantárgy-specifikus* kérdéssorokat tartalmazott. A közös kérdésekre kapott válaszok mind a 16 tárgyat magába foglaló elemzése egy külön összefoglaló tanulmányban olvasható az OKI honlapján (Kerber Zoltán).

ra<sup>5</sup> építve vázolja fel a szakmai **jelenkép** jellemzőit és a mért adatokra építhető **jövőbeli** fejlesztési feladatokat. Tudatosan csak a közeljövő EU-s elvárásokkal harmonizáló hazai iskolai *fejlesztőmunkája* feladatainak szempontjából — a *tantárgy* alapproblémáin túl a *tantervek*, *tankönyvek/taneszközök*, *módszerek*, *képzés és továbbképzés* rendszerében — vizsgálja a tárgy sajátosságait és fejlesztési lehetőségeit a mai<sup>6</sup> Magyarországon.

Mára szakma és közélet számára egyaránt nyilvánvalóvá vált, hogy az 1989-től alapjaiban *megváltozott társadalmi, iskolarendszeri* és ezeket követően folyamatosan változó *tanulási környezetben* változtatni kell a hazai módszer kialakult gyakorlatán is: *adaptálni* kell azt — a külföldi adaptációk mintájára — a jelen *ittthon adott* oktatási *feltételrendszeréhez*.

A megváltozott környezetben nem a módszer félszázadon át csiszolódott tananyagát és módszeres eljárásait, hanem elsősorban a **koncepció** lényegéhez tartozó zenei nevelési **célt** — „*Legyen a zene mindenkié!*” — **kellene megtartanunk**. Ez a teljes *társadalmi* és azzal együtt járó iskolarendszeri *változásokra* való alkotó, megújító reagálás nélkül aligha sikerülhet. A megváltozott tanulási környezetben a változatlanul őrzés inkább dogmává merevítheti, mintsem megőrizni segít a korábban világszínvonalú hagyományokat. Ma már a félszázadon át csiszolódott tananyaghoz és módszerekhez való *változatlan* ragaszkodás **ára** a **jövő** társadalmi **esély-igazságosságát** (*nem csupán esélyegyenlőségét!*) a „mindenki számára *ingyenes* hangszerre, az *emberi* énekhangra épített” tantárgy sajátos lehetőségeivel **szolgálni tudó** — ma is időszerű és a jövő számára is érvényes<sup>7</sup> — zenei **nevelési cél** gondolatának **elvesztése lehet**.

Az évtizedek gyakorlatában csiszolódott, professzionálisan kidolgozott, egységes *tankönyvi metodikai* rendszer és *tanárképzési módszertan* azonban arra *kondicionálta* az énektanári társadalmat, hogy e koherens rendszer *kész*

---

<sup>5</sup> Az ének-zenei adatelemzést, valamint a minta és a kutatás ismertetését lásd a szerző írásában a [www.oki.hu](http://www.oki.hu) címen!

<sup>6</sup> A közoktatás részét képező *alapfokú művészetoktatásról* jelen idejű helyzetelemzést tartalmaz a közoktatás viszonylatában *Laczó Zoltán*: *Művészet és pedagógia — Zenei nevelés a közoktatásban* (Retrospektív és jelen idejű helyzetelemezés) c. tanulmánya (Osiris Kiadó, Bp., 2002. Kézirat), az *emelt szintű* — korábban ún. zenei *tagozatos* — énektanítás helyzetéről és gondjairól az OKI PTK tantárgyi obszervációs vizsgálatának háttér tanulmányaként *Rápli Györgyi* (OKI PTK, kézirat), valamint friss adatokat az iskolai énektanításról ugyanezen vizsgálat kérdőíveinek adatösszesítéséből *L. Nagy Katalin* (I. *Országos tantárgyi obszervációs vizsgálat* c. kötetben. Kézirat, OKI, 2003.)

<sup>7</sup> E gondolat pedagógiai lényege a zenekultúrához jutás lehetőségének mindenki számára való megteremtése, s mint ilyen, a „*Don't let any child behind!*” elv zenepedagógiai megfelelőjének tekinthető.

elemeit átvegye, s csupán ahhoz adja hozzá saját személyes tudását. Ezen előzmények miatt szinte törvényszerű volt, hogy felkészületlenül érte a szakmát a rendszerváltást követő, a NAT 1995-ös elfogadása után már megkerülhetetlen tanári szabadság, melyben minden egyes tanárnak alapelemeitől kellett újragondolnia saját munkájának *miértjeit* és az azokat legjobban szolgálni tudó hogyanjait ott, ahol él és dolgozik, s *csak aztán* „hangot adni” újra ahhoz, *amit* tanítani akar. Ennek az útnak a végigjárása jelentheti a szakmai garanciát arra, hogy legyen hol és kinek muzsikálni a jövőben is.

Mivel „... a zene ügye az általános iskolában nem is a zene ügye elsősorban”, mindezek felelőssége az egyes szakemberektől a képző intézményeken át a közoktatás-politika irányítóiig mindenkire kiterjed, akiknek fontos kell legyen a jövő évezred gyermekeinek testi-szellemi-lelki „EGÉSZ-sége”.

### 1.1. Meghatározó előzmények — Kodály-koncepció és Ádám-módszertan

Magyarországon a tantervek helyett sokáig — 1938-tól 1996-ig — gyakorlatilag a **tankönyvek szabályozták** az iskolai énektanítás tartalmát. **Kodály 1938-ban** megjelent **Iskolai Énekgyűjteménye** 2 kötetének zenei anyaga és az **1944-es Ádám** Jenő által megírt *„Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján”* c. **módszertan**, ill. az 1948-ban megjelent ún. Ádám-Kodály énekeskönyvek metodikai koncepciójának **felhasználásával** hosszú ideig szinte változatlan utánnomással készültek az ének-zenei **tankönyvek**.

Az ún. **Kodály-módszer** hivatalosan az iskolák államosítása után, **1948-tól** lett a mindenkire kiterjedő **kötelező állami iskolai oktatás** része. Az ezt megvalósító első tankönyvcsalád a már említett *Ádám-Kodály-énekeskönyv* volt az általános iskolák 1–8. osztálya számára, majd a következő évtizedekben az annak metodikai rendszerét lényegében követő ún. zenei *tagozatos*, ill. az annál kevesebb óraszámra építő ún. *normál* általános iskolai énektan-  
könyvek Kisebb-nagyobb törésekkel azóta *folyamatosan* ezekre épültek az állami iskolák énekórái és a tanárképzés is, évtizedeken át átörökítve a módszer gyakorlat csiszolta hagyományait.

Noha voltak *tantervek*, azok szakmai *rendszere* is a *tankönyvekéhez igazodott*. Így a valós tartalmi szabályzó szerepet a **tankönyvek** anyaga és **me-**



**todikai rendszere**<sup>8</sup> töltötte be, egészen az 1989-ben bekövetkezett politikai és társadalmi változásokat követő iskolarendszer-váltásig.

Az 1989-es politikai fordulat után elkezdődött egy új társadalom építése. Természetes, hogy ez radikális változtatásokat igényelt a társadalmi elvárásoknak megfeleltethető iskolarendszer *struktúrájában* és *tartalmában* is. A rendszerváltás előtti egységes állami iskolák mellett megjelentek a *magán, egyházi, alapítványi, kisebbségi, nemzetiségi*, stb. iskolák/óvodák, és a korábban egységesen 8+4-es szerkezet mellett létrejöttek a 4+8, 6+6, 8+2 és egyéb tagolódások is. Az egész iskolarendszer *vertikálisan* és *horizontálisan* is megváltozott.

Mivel a módszer és az alapjául szolgáló énekeskönyvek eredetileg az *egységes, állami, 1–8 osztályos népiskolák* számára voltak szinte tökéletes-séig kidolgozottak, e helyzetben nyilvánvalóvá vált, hogy ha a működés *alapfeltételei* közül ma már sem az *egységes*, sem a csak *állami*, sem a csak *8-osztályos* iskolarendszer *nincs* többé adva, akkor *a ma* iskolai *gyakorlata* számára alapelemeitől kell teoretikusan *újrarendezni*, mi az a *módszerből*, ami — a koncepció lényegét, szellemiségét megtartva — a jelen feltételrendszerében is működőképesse tehető. Az *egységes tanterv* szerinti, minden iskolatípusban országosan *egységes tananyagot* tanító tankönyvcsalád használatának gyakorlata fentiek értelmében **tarthatatlanná vált**.

E helyzet szakmai kezelésére, a *tartalmi szabályzás új* szakmai megoldására tett kísérletet a hosszú társadalmi vitában formálódott NAT, majd annak nyomán a kerettanterv.

A **NAT pedagógiai koncepciójának főbb** — ének-zene tantárgyunk kialakult működési feltételeit alapjaiban érintő — **vonásai** voltak:

- a tantárgyak helyett ún. *műveltségi területekre* bontás (esetünkben az ún. *Művészetekre*),
- meghatározott óraszámok helyett százalékos *időarányok* megjelölése (melyben a tantárgyként óraszámban garantálthoz képest csökkent a tantárgyi énekórára fordítható időkeret!),
- a közös kötelező tartalom helyett *közös követelmények*,
- az évfolyamokra lebontottak helyett *nagyobb életkori szakaszokra* (1–6., és 7–10.) megfogalmazott követelmények.

Mindez gyökeresen új környezetet jelentett a *hagyományosan* tantárgyként kidolgozott, addig általában *heti 2 órában* működtetett iskolai *énektá-*

---

<sup>8</sup> Lásd e rendszert — Papp Géza modelljének felhasználásával — a szerző a crosscurriculáris kompetenciák a *tantárgyi* énektanítás keretei közötti fejlesztési lehetőségeiről írt tanulmányának 3. ábráján!

nítás és a felkészítő *tanárképzés* számára. Mindkettőhöz újra kellett gondolni alapkérdéseket: azt, hogy *mit miért* igen és miért nem, *mikor és hogyan* tanítsunk, vagy ne tanítsunk az iskolában és a tanárképzésben. Kodály 1952-es mondata, mely szerint „*kétségtelen tény, hogy a társadalmi változások a szak- és tömegnevelés teljes átalakítását igénylik*”<sup>9</sup>, gondolati analógiaként itt is érvényes lett.

**A tanterv követelménytípusainak** a korábbi tantervekhez viszonyítva **pozitív hatása, szakmai hozama** az énektanításban az lett, hogy

- az általános követelmények sugallta nemcsak zenei *képességfejlesztő* jelleg,
- a közös követelmények által irányított, *tantárgyon túli* tanítási *szemlélet*,
- a műveltségi területek által jelzett *integráló* jelleg, valamint
- az életkori szakaszolás által megteremtett *differenciált* fejlesztés lehetősége e dokumentum által

irányítottan **megjelent** a tanári **tervező és gyakorlati munkában** is.

A megvalósítás felé csak a kezdő lépéseket tettük meg, amikor **1998**-ban a kormányváltást követő oktatáspolitikai koncepcióváltás eredményeként elkezdődtek az ún. kerettantervi munkálatok. E speciális helyzetben a **kerettanterv funkciója** lett az, hogy megteremtse a *tárgyunk szempontjából* már megindult modernizáció folytatásaként a működőképességhez egyidejűleg szükséges **hagyományőrzés, a további modernizáció és az adaptáció** megvalósulásának feltételeit.

**A kerettanterv** lehetővé tette a **hagyományőrzést**, amennyiben **biztosította** a 8+4-es *iskolaszerkezet* és a *tantárgy*-jelleg garantálásával, valamint az *évfolyamokra bontással* az elismert *hagyományos módszer működési alapfeltételeit*, s ezzel fenntartotta a sajátosan erre a struktúrára kidolgozott hazai énektanítási hagyományok megtartásának *elvi* lehetőségét. Lehetőséget adott a *korábbi tantervek szakmai értékeinek beépítésére*, ill. *pontosítására* is (így az 1978-as énektanterv jó szakmai rendszerének, az országosan közös zenei tevékenységek — éneklés, kórusének — feltételét jelentő minimális *közös dalismeretnek*, a NAT közös követelmények a világra és más tárgyakra való nyitottságának, gondolatainak megjelenítésére).

Ígényelte és segítette a módszer **korszerűsítését** és annak saját országunk jelen feltételrendszeréhez való alkotó **adaptálását** is. Előbbit azzal, hogy

---

<sup>9</sup> Kodály: *Reflexiók a zeneoktatás reform-tervezetéhez*. In: Visszatekintés I. EMB. Bp., 1964. 255. p.

— a szabályzó dokumentum műfaji eszközeivel erősítette a *befejezett tudásra* törekvés helyett a jövő feladataira felkészítő, *képességfejlesztő iskola* megfogalmazásával és az ennek megfelelő *tevékenységrendszerű tantervvel* tárgyunk alapvetően képességfejlesztő jellegének érvényesítését.

— lehetőséget adott a NAT-ban még csak megemlített *korszerűsítő tartalmaknak* (lásd: a kisebbségek és nemzetiségek, ill. más népek dalairól, a jazz és populáris zenéről, a zene szórakoztató funkcióiról a NAT-ban írottakat!) a *hozzájuk rendelt konkrét tevékenységekkel* való *működőképesebbé* tételére és új elemekkel való *kiegészítésére* is. (Ez utóbbi az *élet* új zenei jelenségeinek és a *tudomány* új eredményeinek tantervesítését jelenti, így pl. *Európa* nép-, és más *kontinensek* műzenéjének, az *eredeti nyelven* való éneklésnek és a Kodály halála óta eltelt időszak *zenetudományi* eredményeinek beépítési lehetőségét a tantervbe és a tankönyvek dal-, ill. tananyagába.)

— egy alapvetően képességfejlesztésre irányuló tárgy *képességfejlesztő* tantervbe illesztésével *megteremtette* a tantárgyban halaszthatatlanul szükséges *szemléletváltás* lehetőségét: azt, hogy *ne* a zenei *tananyagból* vezessünk le egy így szükségszerűen tananyagközpontú *tantervet*, hanem a *tárgy a gyerekek nevelésében betöltött szerepéből*, a MIÉRT-ből (nem feladva természetesen az évtizedek csiszolta értékes zenei tananyagot)

— *módot adott* a helyi sajátosságok figyelembevételének törvényi kötelezettségével a Kodály-koncepciónak a *ma* miértjeihez is igazított, a *jelen* társadalmi *körülményeihez* és a *helyi* működési *feltételekhez* történő *adaptálására*. (Ezzel *készítette* az eddig e módszert egységes tankönyvek és képzés alapján átvevő tanárokat — a helyi tantervek révén *egyéni*leg is — munkájuk alapkérdéseinek önálló átgondolására, a MIÉRT-re adható, természetesen helyi különbségeket mutató szakmai válaszok függvényében.)

Mindezzel a kerettanterv megteremtette a modernizált értékörzés, a hagyomány és újítás *egyidejű működtetésének* és helyi adaptációinak pedagógiai rendszerben — a *tanterv-tankönyv-képzés-továbbképzés egységében* — való továbbéléséhez szükséges szakmai feltételeket. A következő pontban e rendszerben ismertetjük a kutatási adatokból körvonalazható tantárgyi problémákat.

**2002-től** a kormányváltással egyidejűleg sor került a NAT törvényi felülvizsgálati kötelezettségének teljesítésére<sup>10</sup>, s ezen belül az eredeti NAT-hoz képest részben *koncepcionális*, részben csupán aktualizáló *struktúra-* és *szövegszerű változtatásokra* is. Előbbieik között van egyrészt a közös követelmények közé *be-*, és ezzel az iskolák életében pedagógiai fontosságban *megemelt* ún. „*Énkép és önismeret*”, másrészt a régi „Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz” követelménye helyetti, *lényegi szemléletváltást* kifejezően

<sup>10</sup> Lásd erről Vass Vilmos írását „*A NAT felülvizsgálata*” címen az ÚPSZ 2003. júniusi számának 40–45. oldalain!

átfogalmazott „Európai azonosságtudat” szerepeltetése, valamint a „Kommunikációs kultúra” kiegészítése — a nemzetközi pedagógiai szóhasználatban egységes fogalomként elterjedt ICT (magyarul IKT) elnevezést követően — „Információs és kommunikációs kultúrára”. Mivel a fentiekkel együtt *nyolc* közös<sup>11</sup> követelmény értelemszerűen tartalmazza, s már az EU előtt tantervi szinten megelőlegezi a pedagógiai gondolkodásban az OECD európai munkaerőpiaci elvárásainak megfeleltethető ún. *crosscurriculáris* és *kulcskompetenciák*<sup>12</sup> megjelenését, így leginkább ebben volt egyetértés a nyílt társadalmi vita során.

A *stratégiai* szintűnek szánt szabályzó *programsztű* műveltségterületi kidolgozása, majd *helyi* szinten történő megvalósítása jelenleg még a „jövő zenéje”, melyhez az alábbi — a *kutatási adatok* alapján megbízhatóan objektív — tendenciák ismerete fontos *szakmai kiindulási alapot* jelenthet.

## 1.2. Problématérkép — ami egy kutatás adataiból kirajzolódik

### 1.2.1. Ahogy a tanárok látják — a tantárgy problémái és presztízse

Az országos felmérésben válaszadó tanárok 23%-a nem számolt be tantárgyát érintő problémáról. A többiektől kapott válaszok alapján a **3 legfőbb probléma**, ami az egész mintára jellemzően **tantárgyakon átvívelő** volt, az a

- a) kevés idő/óraszám
- b) érdektelen tanulók és
- c) hiányos alapismeretek.

**Ének-zenéből** csak a 3. helyen ugyan, de más okok szerepeltek: *nincsenek megfelelő eszközök* (tárgyi körülmények) és *magasak a követelmények*.

A **tárgy presztízst** a tanárok összességében **elégségesnek** tartják (2,26), vagyis inkább *rossznak*, mint *jónak*. Ez azonban különböző arányú az *iskola* (3,52), a *tanulók* (2,95) és végül a *szülők* (2,60) megítélésében. A **minta egészére** ugyanezen sorrend volt érvényes a támogatottságban, de *más arányban*: a *tantestületi* támogatás átlagban 3.74, a *tanulóké* 3.59, a *szülőké* 3.53<sup>13</sup> volt.

---

<sup>11</sup> A további 5: a hon- és népismeret, környezeti nevelés, testi és lelki egészség, tanulás és pályaeorientáció.

<sup>12</sup> Lásd e fogalommagyarázatokat a forrásműjegyzék 1.1. pontjában közölt eredeti dokumentumokban!

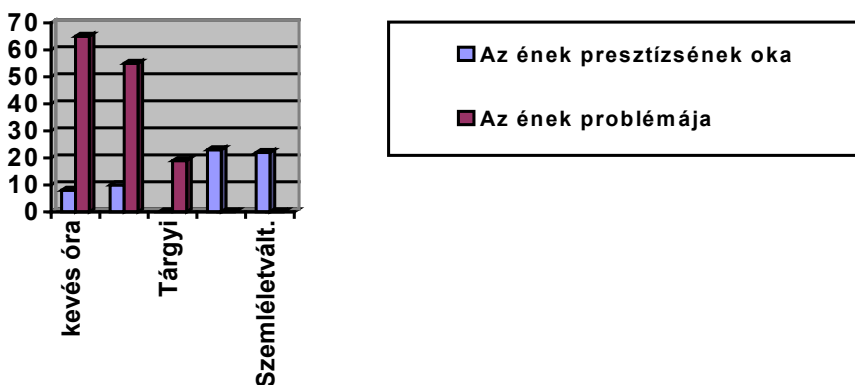
<sup>13</sup> Minden párosításban  $p < 0.001$  szinten *szignifikáns* volt a *különbség*.

A **tantárgyak rangsorában** elhelyezve az abszolút számokat igen lehangoló képet kaptunk: a tantestület szemében a többi tárgyhoz viszonyítva az *utolsó előtti*, a **gyerekek és szülők** értékítéletében pedig *utolsó* helyet foglalja el az ének-zene.

Érdekes összefüggést — vagy inkább össze *nem* függést — találtunk a tárgy leg súlyosabb problémái és a tárgy presztízstét befolyásoló tényezők között.

1. ábra

Az ének **problémái** és alacsony **presztízse**nek okai<sup>14</sup> az énektanárok szerint  
(válaszszámok)



(Fonák helyezetre utaltak az adatok. A **legsúlyosabb tantárgyi** problémának az **időhiányt**, a tanulói **érdektelenséget** és a nem megfelelő tárgyi **eszközellátottságot** — vagyis minden rajtuk kívül álló, külső tényezőt — jelölték meg a tanárok, de a **presztízshátrány** okaival ez semmilyen egybehangzást nem mutatott, sőt! Ott az **időtényező** tűnt a **legkevésbé** presztízsbefolyásoló tényezőnek: *legutolsó* volt a rangsorban! A **szemléletváltás hiánya** viszont *vezető* helyen volt elismert a tárgy alacsony presztízseinek okai között (jóllehet ennek igénye nem jelent meg sem a szükségesnek tartott *tanári ön- ill. továbbképzési igények* között, sem a *modernizációs javaslatok* között.)

A nyilatkozatok és a cselekvés tehát erősen divergált, a jelen **iskolai** gyakorlata és a jövő **élet** szülte **követelményei** a **tanárok tanulásában** is erősen **elváltnak** egymástól (erre a tantárgy-specifikus belső kontrollkérdésekre kapott válaszokból is következtethetünk).

<sup>14</sup> Említésre került okok még: a *tömegkultúra* hatása (12) és hogy *nem lehet megélni* belőle (10).

### 1.2.2. „Non scholae, sed vitae discimus!” (Nem az iskolának, az életnek tanulunk!) — problémák a tartalomban és feldolgozásuk módjaiban

Az iskolai énektanítás tartalmi szabályzója, a **tanterv** e helyzetben valóban *modernizációs szerepet tölthet* majd be, hiszen megfogalmazza — s ezzel a tanári társadalom számára nyilvánvalóvá teszi — azokat a megváltozott tanulási környezetből és a sajátos hazai tanítási hagyományokból adódó változtatási irányokat — a *tartalmi, módszerbeli, eszköz- és tanári attitűdváltás, ill. kompetenciafejlesztés* területén —, melyet a felmérés tanúsága szerint a tanárok szinte korra, képzettségre és tanítási gyakorlatban eltöltött éveikre való tekintet nélkül még *mint problémát sem ismertek fel* jelenleg.

**Hiába deklaráljuk tehát, hogy nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk, ha közben nem az életnek, hanem továbbra is az iskolának tanítunk.** Természetes, hogy amit évszázadok csiszoltak tökéletesre, az tökéletes is: ez a *zenei múlt*. Ami ebben benne van, az mind érvényes és értékes ma is, de ami nincs, az ma már hiányzik! A tanítási *tartalmak* felfrissítése és újakkal kiegészítése ezért is elodázhatatlanná vált az iskolai énektanításban. A „*Jót, s jól, ebben áll a nagy titok!*” parancsa azonban az új zenei anyagok megválasztására, korszerűsítésére is vonatkozik, továbbra is!

A tantervek a tankönyvírás, ill. -átdolgozás számára is egyértelműen jelezték a korábbiakhoz képest az új életjelenségek szülte **új tartalmi elemeket**: a *kisebbségek és nemzetiségek* zenéjét, *Európa és más kontinensek* dal-lamait és *eredeti nyelven* történő tanításukat, a *zene szórakoztató funkcióinak* megjelenítését a tananyagban, valamint napjaink *kortárs-, populáris- és jazz*-zenéjére vonatkozó alapismereteket ahhoz, hogy ebben is *értelmezni* tudják *környezetüket* tanulóink. Nyilvánvalóvá vált, hogy *nem lehet csak a múltat dalba* foglalni, s a köröttünk lévő világ zenei tényeit le-, ill. kitagadni az iskolából, miközben az tanulóink mindennapi „hangzó világának”, életének része! Zeneileg is biztos **iránytűt** kell adnunk a **jövőhöz** is tanulóinknak, előre felkészítve őket mindenre, ami a világban — a zeneiben is! — létezik. Tudniuk kell mindenről, ami a zene világában él, minimum a korrekt szakmai információk szintjén, de *nem* mint a tanítás *alapja, csak* mint *anyaga*, s mindezt *nem csupán zenei, hanem szélesebb társadalmi kontextusba helyezve*.

Nem kérdőjelezhető meg az sem, hogy a Kodály halála óta eltelt időszakban a *népzene- és általános zenetudomány* olyan *új eredményeket* hozott, s a politikai helyzet megváltozásával még újabbakat is hozhatott, amelyek tankönyvi megjelenítése a XXI. század elején már így is késésben is van. Ma

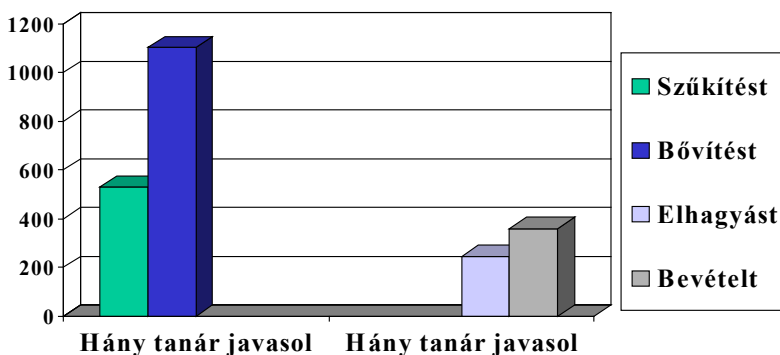
már a *határainkon túli magyarság* új népzenei gyűjtésekből megismerhető *zenei világa* politikai akadály nélkül — csupán pedagógia szempontú válogatás után — szabadon bekerülhet a *tankönyvekbe* is, a *néprajzi vonatkozásokkal együtt*. Vagy az *egyházzenei dallamok*, melyek az egyetemes énekes kultúra alapját jelentik, ma már nem hiányozhatnak a hagyományosan énekes alapú világi iskolai közoktatás tanítási anyagából sem, hogy csak a legevisebbeket említsem. Mindezek miatt **kellenek** tehát tovább már halaszthatatlanul **új tartalmak** a tananyagba<sup>15</sup> és ezzel együtt **hagyományos tan-  
könyveinkbe is**.

Az *obszervációs vizsgálat* adatai e szempontból sem túl biztatóak. A megkérdezett énektanárok a kész tantervi anyagon inkább *módosítanak* kicsit — legfeljebb *bővítenék*, vagy *szűkítenék* — mintsem *önálló* szakmai átgondolás és *döntések* alapján elhagynának, vagy valami teljesen újat bevennének a tantervükbe (utóbbi kérdésekre a többség egyáltalán *nem is válaszolt*). Noha ez a magatartás a többi tantárgy tanáraiéval *tendenciájában azonos* — ezt szemlélteti abszolút számokban kifejezve az alábbi oszlopdiagram —, az énektanárok *aktivitása* arányaiban lényegesen *kisebb* volta többiekéhez viszonyítva (2/b. ábra).

2/a. ábra

A tantervi témák átalakítására vonatkozó önálló tanári döntések aránya és területei (az összes válaszadó számában kifejezve):

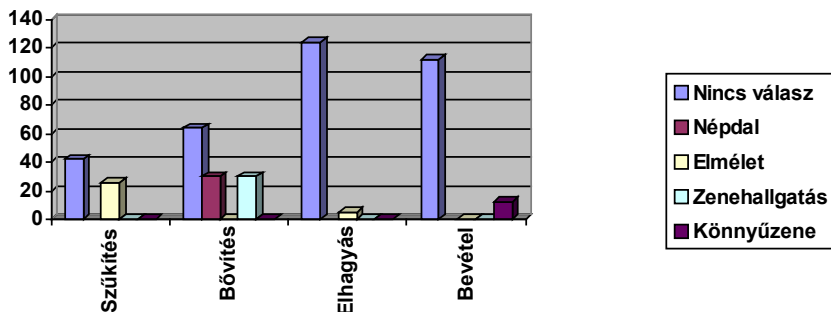
## javaslatok a kerettantervi témák átalakítására



<sup>15</sup> Ezen új tartalmak *tanításához* kínálunk a tanári felkészülés, „*kor-szerűsítés*” segítésére *tematikus ajánlásokat* a magyar nyelven rendelkezésre álló szakirodalmakból e tanulmány végén.

2/b. ábra

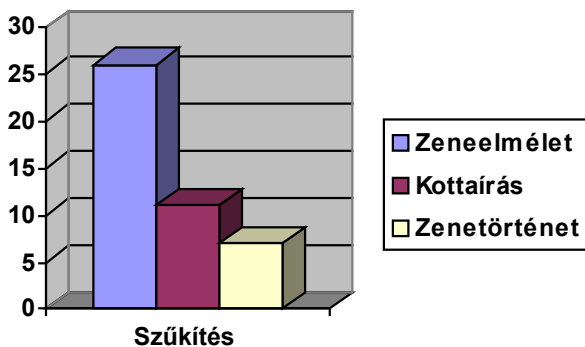
A tantervi témakörökre vonatkozó önálló tanári döntések aránya és területei (az ének szakos válaszadók számában kifejezve):



Szakmailag igen értékes információkat hozott a kapott válaszok *tartalmi* elemzése. Pozitívnak tekinthető, hogy az adott tanítási *idő és* a tanítandó *tananyag* optimális arányának hiányát **problémaként** felismerték és megte-  
remtéséhez a szakmailag legkivitelezhetőbb megoldásokat javasolták a taná-  
rok: a *zeneelmélet*<sup>16</sup>, *kottairás* és *zenetörténet szűkítését* a tantervi témakör-  
ökben.<sup>17</sup>

3. ábra

A kerettantervi témakörök *szűkítésére* vonatkozó tanári javaslatok aránya és területei (a válaszadók számában kifejezve):



<sup>16</sup> A *zeneelmélet* a teljesen *elhagyni* listáján is szerepelt a kerettantervi témakörök közül.

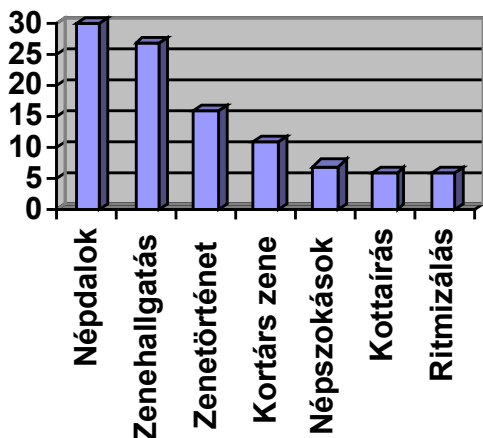
<sup>17</sup> Csak azokat a témaköröket említettük, amelyeket legalább öt tanár szűkítene.



Minden lehetséges beérkezett válasz feltüntetésével a következő zenei tevékenységekre vonatkozott a bővítési szándék:

4. ábra

A tanárok által bővíteni kívánt kerettantervi témakörök rangsora (a válaszadók számában kifejezve):



Tartalmilag a megjelölt témakörökre vonatkozó *bővítési* szándék az első két helyen nyilvánvalóan nem az ismeretanyag bővítésére, hanem a megjelölt ismeretkörök által jelzett *éneklés és zenehallgatás*, mint **aktív** zenei **tevékenység** kívánatos nagyobb arányára utalt.

### 1.2.3. Tema con variazioni — tankönyvek/taneshközökben.

Az ének-zenei **tankönyvkinálat** legfőbb jellemzője, hogy *metodikai koncepciójában* tulajdonképpen minden tankönyve „*variációk egy témára*”: a zenei olvasás-írás *készségképzésének logikáját követő*. Pedig épp a *metodikai rendszer* nem lehetne ma már egységes *mind*, hisz az eltérő profilt választó, ill. a többségitől eltérő tanulói összetételű iskolák/osztályok lényege éppen az az **eltérés**, mely minden *pedagógiai tevékenységüket is alterálja*. Így természetesen nem minden iskolában lesz/lehet a továbbiakban ez a tananyag szervezésének, így a választott tankönyveknek sem alapja: a sokféle gyerekhez természetesen igazítható **sokféle** tankönyvi **tanulásiirányítás** kell. A *tárgy társadalmi hasznosságát* is kifejező **közös, zenével nemcsak zenére nevelési célja** a különböző tanulási környezetű iskolákban eredményesen csak az ahhoz illeszkedő **különböző utakon** lenne elérhető.

Sajnos, az átdolgozások révén *sincs ma még* a mi tárgyunkból a különböző érdeklődésű és zenei szintű gyerekekhez — pláne nem az egyéni tanulási sajátosságokhoz is — alkalmazkodóan **különböző pedagógiai megközelítések**et tartalmazó, az érdemi differenciáláshoz tankönyvi segítséget adó elég széles **tankönyvi kínálat!** (A hagyományos módszert közvetítő *hagyományos* tankönyvek *didaktikai koncepciójának* ilyen irányú átdolgozása már évek óta várat magára. Közben viszont sorra jelennek meg a piacon az őket kiszorító újak — ..., s minőségben nem feltétlenül jobbak. E modernizált értékörzés így hát tovább nemigen halasztható szakmai feladata a közeljövőnek.) Ezen túl az *életre szóló* tanulásra felkészítő, valamint a *kulcskompetenciák* fejlesztésére, *tankönyvi alapozására* irányuló területek meg sem jelentek a szerzői gondolkodásban. Pedig a *sokféle* gyerek *együtt*, de *nem egyféle* neveléséhez a jövőt a gyerekekben a maga sajátos eszközeivel — a rendelkezésre álló kutatások eredményei<sup>18</sup> által igazoltan is — alapozni tudó tárgy esetében ma már nem csupán pedagógiailag, hanem **társadalmilag sem mindegy, ha tankönyve mind egy(féle)!**

A felmérési adatok szerint azonban a tanárok — még a képzésben feldolgozott, tanult tankönyvekben — mindent úgy tartanak jónak, ahogy van (a „mit tart korszerűnek?“, vagy „mit hiányol?“ a tankönyvekből kérdésekre sem pedagógiai, sem zenei szempontból nem érkezett értékelhető válasz).

*Nem is keresik, nem is ismerik* a már létező átdolgozott, ill. új tankönyvi *kínálatot*, pláne nem szakmai koncepciójukat, aminek alapján érdemi választásnak tekinthetnének iskolai tankönyvválasztásukat.

### 1. táblázat

A tanárok által ismert tankönyvcsaládok

<i>Tankönyvek</i>	<i>Hány tanár ismeri</i>
<b>Apáczai Kiadó könyvei (Raffay)</b>	<b>99</b>
<b>Nemzeti Tankönyvkiadó (Lukin)</b>	<b>93</b>
<i>Kodály-Ádám tankönyvek</i>	36
<i>Pécsi Géza: Kulcs a muzsikához</i>	26
<i>Szabó Helga: Zenei általános iskolai sorozat</i>	25
Dinasztia Kiadó tankönyvei	6
Tóth Eszter: Ének-Zene (Mozaik Kiadó)	5
Konsept-H Kiadó	2

<sup>18</sup> Lásd az MTA-kutatás eredményeit „*A Kodály-módszer pszichológiai hatásvizsgálata*” címmel közzétett kötetben (Barkóczi Ilona – Pléh Csaba), valamint a vonatkozó nemzetközi kutatási eredményeket a *Kodály Intézet* összefoglaló *bibliográfiájában* (szerk.: Ittész Mihály)!

<i>Tankönyvek</i>	<i>Hány tanár ismeri</i>
Pedellus Novitas Kiadó	1
MAITZ Mária – PÓCZ Gáborné: Ének Zene	1
Heves Ferenc (nemzetiségi)	1
<b>Tegzes György</b>	<b>1</b>

A **kiválasztás szempontjaiban** ugyan a tanári vélemények szerint a *legfontosabb a szakmai hitelesség* és legkevésbé a könyvek külső megjelenése/tartóssága, a gyakorlatban azonban végül mégsem *szakmai*, hanem *praktikus* — pl. „ezt rendeli meg minden évben az iskola” — *okok döntenek* a tankönyvrendelésben. Csak abból tanítanak a tanárok, amit a gyakorlatban valamely szervezett képzésben — alap- vagy továbbképzésben — már megismertek. A *többi* létező tankönyvet pedig már *megnevezni sem* tudta a többség, noha saját bevallása szerint ismeri, ill. több formában is volt módja a teljes kínálatból való megismerkedésre (így ezen állítás elég felszínes kínálatismeretet fedhet...).

## 2. táblázat

A kiválasztás szempontjai (*fontossági sorrendben*)

	<i>Válasz- szám</i>	<i>Mini- mum</i>	<i>Maxi- mum</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
<b>Szakmai hitelesség</b>	136	1,00	5,00	4,7574	,6024
<i>Tanulhatóság (gyerekek számára jól érthető)</i>	136	2,00	5,00	4,7426	,5443
<i>Érdekeség, motiváló erő</i>	137	2,00	5,00	4,6058	,7211
<i>Idő és tananyag megfelelő arányban van</i>	136	2,00	5,00	4,5662	,6406
<i>Jól bevált a tanítás során</i>	134	1,00	5,00	4,4328	,7799
<i>Igazodik az aktuális követelményekhez</i>	135	2,00	5,00	4,3481	,7661
<i>Didaktikai kimunkáltság</i>	132	1,00	5,00	4,2955	,8714
<i>Korszerű ismeretek közvetítése</i>	134	1,00	5,00	4,2836	,8895
<i>Fejlesztéstechnikai szempontok érvényesítése</i>	134	1,00	5,00	4,2687	,8510
<b>Ár</b>	135	2,00	5,00	4,1852	,8303
<b>Igényes kivitel</b>	134	2,00	5,00	4,1791	,7239
<b>Tartósság</b>	134	1,00	5,00	4,0373	,8532
<b>Képekkel jól illusztrált</b>	133	1,00	5,00	4,0150	,8703
<b>Tankönyvcsalád része legyen</b>	135	1,00	5,00	3,5037	1,3037

A választási szempontok közül **legkevésbé** — a készségtárgy tantárgyspecifikus jellemzőinek megfelelően — a *csökkent óraszámok* miatt természetesen az *idő és a tananyag megfelelő arányát* találták megoldottnak, **leginkább** pedig félszázados hagyományai miatt a „*jól bevált a tanítás során, tankönyvcsalád része legyen és a szakmai hitelesség*” szempontjai érvényesültek a vélemények szerint.

### 3. táblázat

A legkevésbé és leginkább érvényesülő tankönyv-/taneszköz-választási szempontok  
(a válaszadók száma szerinti rangsor)

	Válaszszám
<b>Idő és tananyag megfelelő arányban van</b>	<b>44</b>
<i>Tartósság</i>	<b>37</b>
<i>Érdekesség, motiváló erő</i>	<b>31</b>
<i>Korszerű ismeretek közvetítése</i>	<b>24</b>
<i>Képekkel jól illusztrált</i>	<b>24</b>
<i>Fejlődéslélektani szempontok érvényesítése</i>	<b>22</b>
<i>Tanulhatóság (gyerekek számára jól érthető)</i>	<b>20</b>
<i>Ár</i>	<b>20</b>
<i>Igényes kivitel</i>	<b>19</b>
<i>Didaktikai kimunkáltság</i>	<b>15</b>
<i>Igazodik az aktuális követelményekhez</i>	<b>10</b>
<i>Szakmai hitelesség</i>	<b>8</b>
<i>Tankönyvcsalád része legyen</i>	<b>8</b>
<b>Jól bevált a tanítás során</b>	<b>7</b>

A „hogyan ítéli meg tantárgya tankönyv- és taneszköz választékát?” kérdésre kapott válaszok a minta egészében és az ének szakosok esetében is azonosak voltak: kb. 80%-uk *megfelelőnek*, ill. *bőségesnek* vallotta a sajátját. A saját tantárgy tanításához fontosnak tartott taneszközfejlesztési irányokban már mutatkoztak ismét — a korábban említett sajátos hagyománykövető tanítási gyakorlatra szintén visszavezethető — különbségek a minta egésze és az énektanárok között. Míg a **minta egészére** elsősorban a korszerű, egy ismerethez egyidejűleg több különböző érzékszervi megerősítést biztosító *technikai eszközök* (video, számítógép, hanganyag, CD) igénylése, valamint a differenciálást, csoportmunkát, egyéni önálló tanulást lehetővé tevő *munkafüzetek és munkatankönyvek* fontosságának hangsúlyozása volt jellemző, addig az **énektanárookra** a hangzó zenéhez kapcsolódó audiovizuális eszközök elsőbbsége mellett a tanulást *hatékonyabbá* tenni tudó pedagógiai módszerek alkalmazásához szükséges taneszközök és a *jövő lehetőségét* jelentő számítógép-használat csak *elenyészően kis mértékben*.

#### 4. táblázat

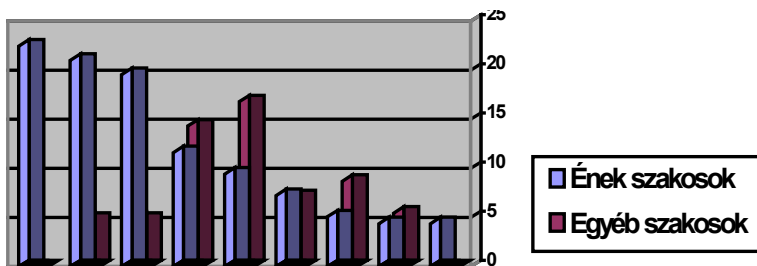
A tanárok taneszköz-fejlesztési igényei  
(a válaszadók száma szerinti rangsor)

<i>Taneszköz</i>	<i>Válaszszám</i>
<b>Hangszerek</b>	<b>31</b>
<b>Hanganyag</b>	<b>29</b>
<b>CD</b>	<b>27</b>
<b>Video</b>	<b>16</b>
Tablók, fóliák, applikációk	3
<i>Munkafüzet</i>	<i>10</i>
<i>Számítógép</i>	<i>7</i>
Tankönyv	6

Az első helyeken megjelölt fejlesztési igények összecsengenek a tantervi témakörök bővítésére (éneklés, zenehallgatás) és a továbbképzési igények tartalmaira tett szakmai javaslatokkal, így szakmailag is megbízható válasznak tarthatjuk őket.

#### 5. ábra

A taneszköz-fejlesztési igények  
ének szakosok és egyéb szakosok körében



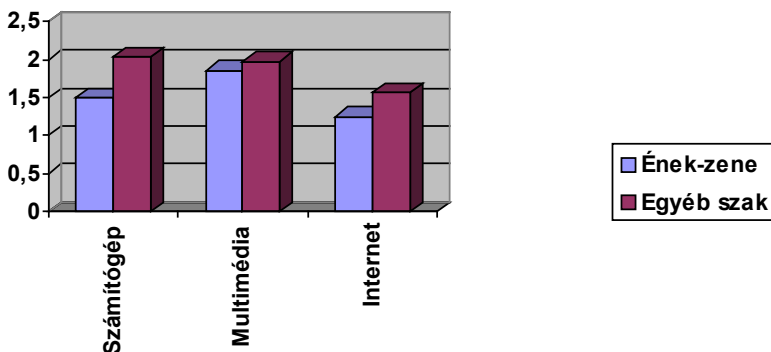
A **hatékonyságot segítő** módszerek alkalmazásához szükséges taneszközökre — **munkafüzet, számítógép** — vonatkozó *minimális* igény megjelenése mögött is a már említett *hagyományos tanítási gyakorlat* és a szinte kizárólagos, egyeduralkodó **tanári magyarázat** és **frontális osztálymunka** módszerei húzódnak meg.

A **számítógép és könyvtárhasználat** tanulságai:

Mindkettő alkalmas lenne a **hatékonyabb**, ill. az **önálló, egyéni** tanulás segítésére. Valamennyi tantárgy tanárai használják is, eltérő mértékben. Ami *közös* a használatban az az, hogy legtöbbször csak a *számítógépet* magát, valamennyivel kevesebben a *multimédiás* lehetőségeket és még kevesebben az *internetet* is használják a tanításhoz.

Az énektanárok esetében csak a sorrendben van kis eltérés: a tárgy természetéből adódóan itt *leggyakrabban* a *multimédiás* alkalmazásokra kerül sor a tanításban (a válaszadók 1/5-ének van hozzá elegendő segédanyaga az iskolában, ill. a könyvtárban.).

6. ábra  
Számítástechnikai eszközök oktatásban való használatának mértéke  
az ének és egyéb szakos tanárok között<sup>19</sup>



A **könyvtár** használatára vonatkozó arány sokkal jobb, *átlagban közepesnek* volt mondható mind a minta egészére (3,00), mind az énektanárookra vonatkozóan (2,90). Ez szakmailag érthető, hisz mind a könyvtári anyagokat, mind feldolgozásuk módszertani elveit megismerhették még a szakmai és módszertani *alapképzés során* a tanárok, míg a **számítógépes** anyagokat és feldolgozási technikáikat, módszeres eljárásaikat csak *önképzés*, vagy tanári *továbbképzések* révén - tehát plusz idő és energia befektetésével - lehet megismerni. Ez utóbbi inkább hiányzik, mint az eszközök: az énekesek 50%-ának iskoláiban van *zenei* alkalmazásokra is megfelelő *számítógép*, szintén kb. 50%-ában *zongora*, vagy *elektronikus hangszer*, kb. 70%-ában *más hangszerek* (fúvolya, citera, Orff-hangszercsalád, ritmushangszerek stb.), 25%-ában *zenei szakkönyvtár*, 33%-ában *kottatár*. A lehetőség tehát sokkal inkább adott, mint a vele való élni tudás. Ez komoly feladatokat, *fejlesztési irányokat* jelenthet a *közeljövő* szervezett *továbbképzései* számára.

Az egységes „tankönyvi vezetéshez” szokott iskolai énektanári társadalom azonban tartalmi-metodikai-szemléletmódbeli változásra, **korszerűsítésre** a gyakorlatban rábírní a permanens tantervi változtatásokat követő közeljövőben csak akkor van esély, ha a megvalósításhoz **konkrét, kapható** és a **közvetlen** tanórai gyakorlatban is könnyen **felhasználható** tanári-tanulói segédletek, ill. a konkrét témakörökhöz kapcsolódó **taneszközkínálat** áll majd rendelkezésre.

<sup>19</sup>A *számítógép* és az *Internet* esetében a két csoport közti *különbség szignifikáns*  $p < 0,001$  volt, a *multimédia* esetében *nem*. A *nemek* között az eszközhasználat tekintetében *nem* volt *szignifikáns* különbség kimutatható.

A **tanesszközök** már lezajlott **nemzedékváltása** ehhez gyors és jó megoldásokat hozhat. A **kor-szerű** tankönyvek és tanesszközök (elektronikus, multimédiás **oktatóprogramok**, oktatási segédanyagok, **CD-ROM**) **interaktivitást, saját élményt** biztosítva eleve újat hoznak a tanítási gyakorlatba. Metodikailag azonban ehhez a  **hazai** jövőben még azt kell megoldani, hogy a széleskörűen alkalmazott működő módszer kereteibe beépítve „**emberközpontú**”, énekes alapozottságú maradjon a tanítás ezek használatával is, ahol a **gép** soha **nem** az emberi hang **helyett**, hanem csak a tanári egyféle — vagy magyarázat, vagy éneklés stb. — információ **mellett** segíti az **egyidejűleg többféle** (kép, hang, kotta, írott) információ egymást segítő, megerősítő hatás révén a közvetített tartalmak **hatékonyabb** elsajátítását.

A korszerű tankönyv **tartalmában** és **tanulásirányító szerepében** is **korszerű** kell legyen! Ezért tartalmazzon minden — a **teljes** élet és tudományban, nemcsak a zeneiben! — **létezőből**, vagy csak **létezőről orientáló „ízelítőt”!** Ez a fejlesztő munka jelenleg Magyarországon nem elsősorban gyakorlótanári feladat, ugyanis a szükséges új tartalmak kidolgozása még szakirodalmi szinten is alig létező, tananyaggá „szelídítésük” pedig többnyire még várat magára. Pedig nyilvánvaló szakmai tény, hogy már ma sem lehetne egyetlen iskolai tankönyv *anyaga* sem csak a múltra épített.

Az ének-zene tankönyvekből viszont ma még **hiányzik**, ill. elvétele jelenik meg csak bennük pl.:

- a szövegtartalomban is a ma gyermekeinek szóló, őket belülről mozgósítani tudó *dalanyag*, vagyis „*gyermek-zeneileg*” a *jelen- és jövőkép*<sup>20</sup>;
- a *kor jel- és képi* beszédét is alkalmazó *jelzésrendszer is*, pedig annak az életben való *eligazodásra* nevelő, kommunikációs és önálló tanulásra buzdító, *motiváló* szerepe és ezzel nemcsak zenei szempontú fontossága nyilvánvaló. (Akár ismeretek *vizuálisan* közvetített összefoglaló rendszerezésére gondolunk — amely pl. *logikai/gondolkodási struktúrákat* is képes közvetíteni, s már ezzel is rendszerezésre tanítani —, akár magyarázat, vagy gyakorlati feladatok *önálló*, s már ezzel is a szöveges „készterméknél” sokkal jobban vonzó, *motiváló képi* közvetítésére.<sup>21</sup>).

<sup>20</sup> Ez alól egyik pozitív kivétel a *Bánki-Kismartony* szerzőpáros *Zene-Játék* c., 1–6. évfolyamig kidolgozott tankönyvcsaládja. Lásd erről a szerző *Gyermek-emberismereti szempontok* c. elemzését a Mentor Magazin 2003. januári számának 9. oldalán!

<sup>21</sup> Utóbbiakra példát Pécsi Géza – Uzsalyné dr. Pécsi Rita: *Kulcs a Muzsikához* c. tankönyve, ill. annak *CD-ROM* változata jelenthet. Ott a többszínnyomás, betűméret-különbségek, piktogramok stb. pl. a megtanulásra és a csupán érdeklődés kielégítésére szánt tananyagot, a lényeges és lényegtelen, a könnyebb és nehezebb ismeretelemek elkülönítését oldják meg, megteremtve ezzel a tananyagra vonatkozó differenciálási lehetőség tanulói követését és vezetve az otthoni önálló

— Kevés a zenei *tevékenységre* és a közös *zenei feladatokra* vonatkozó *utalás*. Ha van is, arányaiban lényegesen kevesebb, mint a gondolati műveletekre, intellektuális *tevékenységre* vonatkozó. (A gondolkodtató *kérdésseltevés* és a kérdések megválaszoltatása pedig módszertanilag *nem azonos* értelmű a *motiválással*, az aktivitásra neveléssel, vagy a zenei képesség-fejlesztéssel magával! Természetes kivétel ez alól a gyűjtő-, vagy önálló könyvtári munkára vonatkozó feladat.)

— A tankönyvek *tartalmi struktúrái* éppen szemléletben *nem segítik* a tanterv *tevékenységközpontú/képességfejlesztő* megvalósulását. Többségük *struktúrája szaktudományi tematikus* egységekre épül. Ez így áttekinthető szakmai rendszert, de *izolált ismereteket* közvetít, hisz nincs benne egymásra vonatkoztatás, *csak* tematikus egységek *egymás mellett* *sege*. (Szemléletük így végül is maradt az említett *diszciplináris*.)

### Összességében tankönyvkinálati szinten:

— A tanítási gyakorlat metodikai „egykönyvűségének” fentiekben vázolt oldására eleve *tevékenységközpontú*, gyermeki (de **nem csupán zenei!**) aktivitásra/interaktivitásra építő és **képességfejlesztésre** irányuló metodikai koncepciójú nyomtatott és elektronikus **tankönyvek, oktatóprogramok**, oktatási segédanyagok kidolgozása vehetné rá a leginkább kész megoldásokra kondicionálódott tanárokat.

— A létező, de nem működő **tantárgyközi kapcsolatok** (pl. zene–irodalom–képzőművészet–történelem, földrajz–tánc és dráma, hon- és népismeret, ember- és társadalomismeret, idegen nyelv, könyvtár- és komputerhasználat stb.) kidolgozására és tanításban való megjelenítésére ugyanez az út kínálkozik hatékonyan.

— Bármely új tankönyvnek **legyen** világosan követhető, következetesen végigvitt **metodikai koncepciója**, s azt tükrözze **vizuálisan** is — a tanulók otthoni/iskolai környezetének szereplőire mint lehetséges segítő **partnerekre** számítva — a *közös* nevelési *célok* közös elérése érdekében.

— Szintén vizuálisan is világosan **jelentse meg a differenciálást** valamennyi tankönyv mind az ismeretek/tevékenységek, mind a módszerek és követelményszintek területén (pl. zenei olvasás-írásnál az olvasógyakorlatok, éneklésnél pl. a dallamvariánsok, vagy a dalanyag nehézségi szintjeinek feltüntetésével stb.)

---

tanulási tevékenységet (szelektálni tudást, megértést, értelmező információfeldolgozást, gyakorlást stb.) Pedagógiai koncepciójukra vonatkozó további elemzésük olvasható a szerző írásában az OKI „A tanulás tanítása” c. kötetének 165–166. oldalain.



— Alkalmazza a **tanulásméleti ismereteket** (pl. *motiválásra, aktivitásra* — alkotói, befogadói, értelmezési, előadói, szóbeli ismertetői tevékenységekre stb. — építve vezesse végig a tananyag belső elsajátítási folyamatát, a **tanulót és tanárt** ezzel zenét együtt **felfedező társá** avatva), **ne készen közöljön ismereteket**, hanem a belső gondolkodási, *ismeret meg-, ill. dekonstruálási* folyamatot irányítva juttasson el az így *sajáttá váló* ismerethez).

— **Rendszerben** tanítással az ismeretek *hatékonyabb rögzítését* segítse, ill. azzal a tanulót is **rendszerben látásra, új összefüggések felfedezésére** nevelje.

— Megtanítás helyett **önállóan ismerethez jutni és szelektálni tanítson!**

— *Ne* az e tárgyban különösen lehetetlen *befejezett tudásra* törekedjen, hanem a tudás későbbi folyamatos megszerzésére motiválni tudó, **életre szólóan mozgósító élmény** nyújtásának tankönyvi eszközökkel történő biztosítására!

— Ehhez az otthoni önálló tanulást és a tanórán kívüli *szabad* lehetőséggel való élni tudást is igényes többletkínálat segítségével **inspirálni**, a *tanórán túli önálló* tevékenykedtetést ismeret- és élményszerzési lehetőségeket teremtő taneszközökkel **segíteni kell**, ill. ilyeneket **fel** kell **kínálni** az iskolának a tanulók számára.

E **tankönyvi funkciók** léte esetén nemcsak a tantárgyi **tudásszintet**, hanem a *tanulást folyamatában segítő*, az aktuális tudásállapoton túl az **alapkészségek szintjét** és a **motivációt is** fejleszteni, megemelni képes tanítás/tanulás jöhet létre. E tankönyvek így a tanórákon túl — az ott szerzett élmények érzelmi mozgósító erejét felhasználva — az *életre szóló tanuláshoz* szegődhetnek *motiváló* társul, a felnőtt élet polcain az iskolai tankönyvkönyvből szeretett *saját* zenei birodalomává válva.

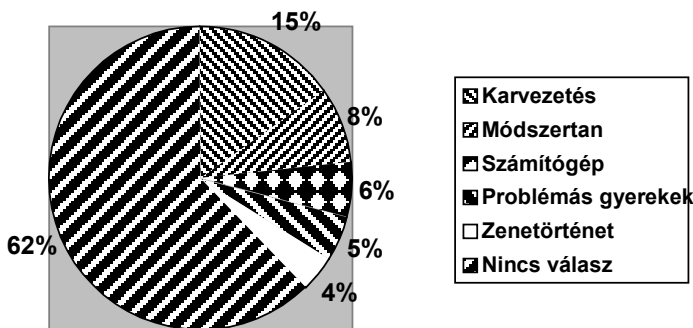
Fentiek maradéktalan megvalósítása kellene ahhoz, hogy ne csupán zeneileg értékes, hanem pedagógiai koncepcióját és annak kivitelezését tekintve is a többi tantárggyal azonos szintű tankönyveink legyenek, amelyek tradicionális *értéktörző/értékközvetítő* és ezzel a mában is *új értéket teremtő tartalmaikkal* egyidejűleg **kivitelezésükkel** is visszaigazolhatják használóiknak, hogy **nem múzeumi tárgyat, hanem** a jövő felnőtt életében is végigkísérő **jó barát-könyvet** tartanak kezükben.

**1.2.4. „Úgy kellene tanítani..., hogy ne gyötrellem, hanem gyönyörűség legyen!” — problémák a módszerekben**

A *kevesebb időben* egyre *több* ismeret átadása zenében — ahol időigényes képesség-készségfejlesztés is folyik — járhatatlan út. Ezt csak **másképp**, csak a tanulók **előzetes ismeret-** és **élményanyagát, egyéni** elsajátítási módjait bevonó, a kor színvonalának megfelelően az idő **hatékonyabb** kihasználását lehetővé tevő korszerű eszközök és módszerek segítségével lehet elérni.

E felismerésnek sajnos a tanári gondolkodásban még nincsenek érzékelhető jelei a minta adatai alapján, hiszen az „*oktató-nevelő munkájában mely területeken érzi úgy, hogy továbbképzésre lenne szüksége?*” kérdésre adott énektanári válaszokban kizárólag szűken vett szakmai/zenei (*karvezetés*) továbbképzési igény fogalmazódik meg, aztán kb. feleannyiban *tanulásmódszertani*, s 1/3 annyiban *számítógépes*, ill. *új pedagógiai problémák* kezelésére felkészítő továbbképzés.

7. ábra  
Énektanárookra jellemző  
főbb továbbképzési igények

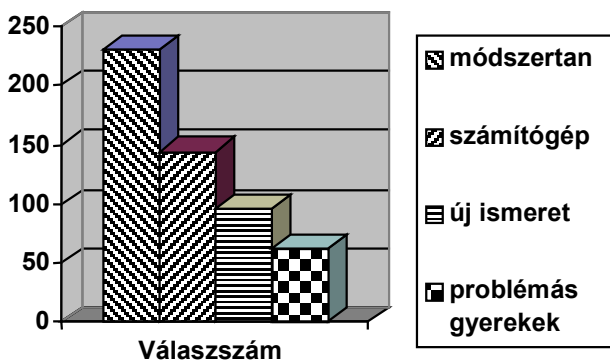


**\*62%: NINCS VÁLASZ!**

15+4%: *karvezetés+zenetörténet*; 8%: *módszertan*; 6%: *számítógép*; 5%: *problémás gyerekekkel foglalkozó témák*;

Különösen nagy a szemléleti *kontraszt* a minta egészére jellemző, ill. a más tárgyakat tanítók igényeiben megjelenő gondolkodásmóddal való összehasonlításban. (A *továbbképzések* közül az alábbi *négy terület* jelent meg *tanítárgytól függetlenül*.)

8. ábra  
A minta egészére jellemző  
igényelt főbb továbbképzési területek



Az ismét *tantárgyspecifikus* jellemzőket mutatott, hogy mely *továbbképzési formákat* tartják *legelőnyösebbnek* tanáraink: csakis a *gyakorlatközei* és *folyamatosságot* biztosítókat (bemutató óralátogatásokat, akkreditált továbbképzéseket, ill. tanfolyamokat, előadássorozatokat). A *posztgraduális* képzés, *átképzés* kismértékű, de létező megjelenése az igényekben azonban jelzi, vannak a folyamatokat a *saktárgyin túli*, szélesebb *kontextusban* és jól látó előregondolók és előretervezők, közöttük is.

5. táblázat  
Az énektanárok által legelőnyösebbnek tartott továbbképzési formák  
(a válaszadók számában kifejezve)

<b>Bemutató óra látogatása</b>	<b>70</b>
<b>Akkreditált továbbképzés</b>	<b>40</b>
<b>Tanfolyam</b>	<b>39</b>
<b>Előadássorozat</b>	<b>31</b>
<i>Posztgraduális képzés</i>	15
<i>Tanácsadás</i>	11
<i>Átképzés</i>	6
<i>Egyéb</i>	4

### 1.2.5. „Es ist des Lernens kein Ende!” — problémák a tanári szakmai felkészültségben

Schumann „a tanulásnak soha nincs vége” gondolatot 1848-ban, pontosan 150 évvel ezelőtt a zenész szakma számára már megfogalmazta. Ebből 1998-ra a magyar iskolarendszer egészére érvényes Európai Unió elvárás, a *life-long learning* történelmi parancsa, felismert szükségyszerűség lett. Szakmánk számára egymásra rímelésük jó hagyományaink megtartásának esélyeit jelentheti, ha végre hajlandóak és képesek leszünk az *iskolai énektanítás* hatékonyságát szélesebb *társadalmi összefüggérendszerben*, nem szűken vett zenei, ill. módszertani kérdésnek tekinteni. A felmérési adatok tanulsága szerint azonban ez a **nyitott, összefüggés-kereső gondolkodás** a mindennapi tanítási gyakorlatban még nincs jelen.

Ezt mutatták a felmérésben a tanárok szemléletéről valló, a **tantárgyak összehangoltságára** és az **alkalmazó tudás működtetésére** vonatkozó kérdésekre kapott válaszok.

#### a) Tantárgyak összehangoltsága

A „jelölje be az ötfokú skálán, hogy **más tantárgyak** tanulása során a diákok mennyire tudják hasznosítani az **Őn tantárgyában** elsajátított **képességeket és ismereteket**” kérdésre kapott válaszok **átlaga** a teljes mintában **3,55**, az énektanárok között valamivel kevesebb: **3,33 volt**. Az egyes tantárgyak konkrét megnevezéséből létrejövő **rangsor** azonban már **lényeges eltéréseket** is tartalmazott az énekesekétől, az **első helyeken** mutató **azonosságok** — magyar, történelem, matematika, földrajz — mellett.

#### 6. táblázat

##### *Mely tantárgyakban tanult ismeretekre és képességekre épít Őn a tantárgya tanításakor?*

(Csak a legalább öt tanár által említett tantárgyakat tartalmazza a táblázat)

#### Más tárgyakat tanítók válaszai

Tantárgy	Válaszszám
magyar	798
történelem	735
fizika	673
matematika	665
földrajz	639
biológia	492
kémia	418
rajz	383
éneke-zene (9. helyen!)	333

Tantárgy	Válaszszám
<i>technika- életvezetés</i>	233
<i>természetismeret</i>	221
<i>idegen nyelv</i>	<b>84</b>
<i>hon és népismeret</i>	60
<i>informatika</i>	47
<i>testnevelés</i>	38
<i>tánc és dráma</i>	10
<i>Mozgóképkkultúra és médiaismeret</i>	<b>4</b>
<i>társadalomismeret</i>	<b>2</b>

Míg a **minta egészére** jellemzően legalább megjelent, noha *utolsó* helyeken az idegen nyelv, informatika, mozgóképkkultúra és médiaismeret, társadalomismeret, addig az **énektanárok** által látott kapcsolatrendszerekbe csak a *hon- és népismeret*, a *tánc és dráma* épült be, vagyis ismét csak a **készen átvethető**, a NAT-ban **már tantervesült** területek (azok is csak a legutolsó helyeken).

7. táblázat

Ének-zenét tanító tanárok válaszai

(Csak a legalább öt tanár által említett tantárgyakat tartalmazza a táblázat)

Tantárgy	Válasz
1. Magyar	124
2. Történelem	116
3. Rajz	69
4. Matematika	31
5. Földrajz	26
<b>6. Hon és népismeret</b>	<b>11</b>
7. Fizika	6
<b>8. Tánc és dráma</b>	<b>6</b>
9. Biológia	5

Ezekén túl az *életre szóló tanulásra* felkészítő, valamint az ún. *kulcskompetenciák* fejlesztésére, szaktárgyi *alapozására* irányuló területek meg sem jelentek a gondolkodásban. Ez is jelzi: a hagyomány megőrzése nem lehet azonos a változatlanul őrzéssel! **Nem szakadhatnak el** ennyire egymástól a jelen/jövő igénye és a tanítási gyakorlat, s **egyetlen tantárgy céljai sem az iskolai célok egészétől**. Nem lehet az ismert EU és globalizációs tanulási környezetváltozás hatásrendszerében eredményesen zenével nemcsak zenére nevelni tanári szemléletváltást segítő, a segédtudományok és a zenei képzés egymást segítő **interdiszciplináris** tanárképzési környezetének megteremtése nélkül. Ezt az **alap- és továbbképzés rendszerében egyidejűleg** kellene biztosítani.

**b) Alkalmazó tudás kérdése:** Napjainkban egyre fontosabb az *élethosszig tartó tanulás* gyakorlata. Tudni akartuk, hogy a pedagógusok szerint ehhez milyen képességekkel rendelkeznek a gyerekek, s mi lenne szerintük az ideális?

Erre vonatkozó kérdésünk az volt, hogy „Az iskolát *befejező* gyerekek *rendelkeznek-e* Ön szerint az *alábbi képességekkel*, illetve Ön mennyire tartja *fontosnak* ezeket? Kérjük, az iskolai osztályozás módszerét alkalmazva válaszoljon a kérdésre!”

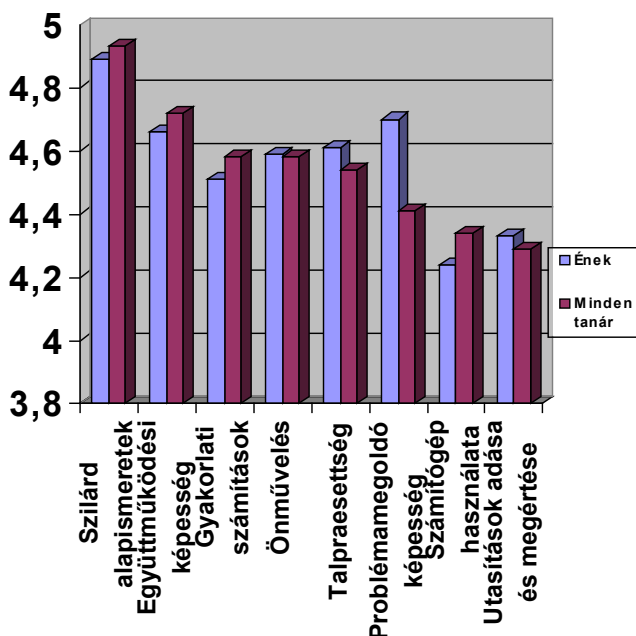
9. táblázat

A válaszok átlagai a **fontosság** alapján sorba rendezve

Jellemző a felkészültségükre Átlageredmény		Fontos, hogy rendelkezzenek vele Átlageredmény
3, 1679	<b>Szilárd alapismeretek, magabiztos írni-olvasni tudás</b>	<b>4, 8931 Legelső szempont!</b>
2, 8846	Problémamegoldó képesség	4, 7077
3, 0781	Együtműködési képesség és hajlandóság	4, 6667
3, 0400	Talpraesettség, gyors döntési képesség	4, 6172
2, 5600	Önművelés, a saját teljesítmény fejlesztése	4, 5952
3, 0598	Gyakorlati számítások önálló végzése	4, 5128
3, 1382	Szóbeli, írásbeli, rajzos <b>utasítások</b> adása és <b>megértése</b>	4, 3360 <b>Utolsó előtti!</b>
3, 4683	<b>Számítógép használatának ismerete</b>	<b>4, 2441 Utolsó szempont!</b>

A többi tárgy és az ének-zene tanárainak válaszait összehasonlítva a fontosnak tartott képességekről az alábbi képet kaptuk:

9. ábra  
Az énektanárok és a többi tanár által fontosnak tartott képességek  
– 5-fokú skála rangsorainak összevetése –



Megdöbbenő lett az eredmény: a minden tanulás alapfeltételét jelentő **megértés** (utasításoké, tanári magyarázatoké) a **legutolsó helyen** áll mind a most jellemző, mind a jövő szempontjából a tanárok által fontosnak tartott képességek között.

A PISA-vizsgálat lesújtó eredményei nem véletlenek tehát! De azt is pontosan jelzik, hogy nem egyetlen tantárgy, hanem **tanítási gyakorlatunk egészének a szaktárgyi célokra a többitől izoláltan koncentráló megoldásai** a kialakult helyzet **okai**. Ezért nem is lehet egyes — e képességek direkt fejlesztésére legalkalmasabbnak feltételezett — tantárgyak óraszámainak növelésével ezt ellensúlyozni. Az egészséges út **minden tárgy** anyagának a szűken vett szakmai célok elérésének **hogyanjába** beépített, *célzottan kulcskompetenciákra irányított* készség-képességfejlesztésében, a tananyag

kompetenciaorientált megközelítésében megmutatkozó módszertani **szemléletváltás**. (Ez is aláhúzza a *tantervbe foglalás* — mint e szemléletváltást irányítani tudó tartalmi szabályzó eszköz — jelentőségét.

Mindezekre annak érdekében lenne szükség, hogy ne csak idézzük, hanem itthon is megvalósítsuk azt, amire Ádám Jenő már 1979-ben figyelmeztette az USA-ban magyar módszer szerint tanító kollégáit: **„A zeneitanítás az elemi szinttől a legfelsőbb fokig: NEVELEÉS! A lapról éneklés hasznos dolog, de a hangok közt lélekre lelni az, ami érdemes!”**

## 2. JÖVŐKÉP: „Zene”oktatás — rejtett kincs”?

**Időtálló értékek** — az énekhang alapú pedagógiánk jövőnek szóló üzenetei

„Miért vagyunk a világon?  
Hogy valahol otthon legyünk benne!”  
(Tamási Áron)

Magyarország e módszer révén a zenepedagógiában világhatalom lett, melyet tisztelettel emlegetnek és követnek szerte a világon. Sokszor nálunknál jobban! S ez nem a mienknél jobb, gazdagabb tárgyi felszereltség, hanem a *nyitottabb gondolkodás* következménye is. Japánban nemcsak a felnyitott iskolapadban elhelyezett szintetizátor és a CD-lejátszó jelentheti a jobbat, hanem az is, hogy a sokáig Magyarországon tanult Hany Kiokó asszony hazamenve eleve Kodály *Esztétikai* Intézetet alapított, nem zeneit csupán.

A napjainkra **megváltozott tanulási környezet** (globalizáció — ICT, EU-integráció és LLL<sup>22</sup> stb.) következtében mostanra már nekünk is van mit tanulnunk abból, ahogyan az **értékhez** tisztelettel közeledve a külföld megpróbálta saját létező feltételeihez, hagyományaihoz adaptálni a Kodály-koncepciót, hogy őket is — de másképp — gazdagíthassa. Megragadták benne az időtlen érvényességet, a nemzetin túli általános emberit. Nekünk a helyi tantervek korában ugyanezt kell tennünk. Adaptálni a jelen körülményeihez, dogmává merevítés, működésképtelenné tevés helyett. A **nyitott földrajzi határok** azonban **önmaguktól nem oldják fel gondolkodásunk zártságát**, azt csak mi tehetjük meg. És *most* meg kell tennünk, ha azt akarjuk, hogy gyerekeink szellemileg ne „*Valahol Európában...*”, hanem egy *európai Magyarországon* nőjenek fel! Ők is azért vannak a világon, hogy valahol „*otthon legyenek benne*” (Tamási Áron). Ezt az otthont nekünk itt és

---

<sup>22</sup> ICT: Information and Communication Technology; LLL: Life-Long Learning



most kell megalapoznunk, *bennük!* Nekünk: szülőknek, pedagógusoknak, érzelmileg, vagy hivatalból érintetteknek.

Nem a saját módszer beolvasásának veszélyét kell az EU-csatlakozásban látni, hanem a jövő életképességének lehetőségét, annak a képességnek a kifejlesztését magunkban és gyerekeinkben, hogy a másból is akarjunk tanulni a magunk javára, a *kulturális különbségekből* is tudjunk *közös nemzeti értéket* kovácsolni. Így nevelhetjük zenei értékeink segítségével a majd jelenleginél is több mássággal és különbséggel együtt élő következő generációt arra, hogy a gondolkodási különbségekkel is ugyanezt tegye végre. Akkor talán *nem csupán boldogulni, hanem boldognak lenni is* meg tudtuk tanítani őket.

A magyar **énekhang alapú** iskolai énektanítás koncepciója mindezek megvalósításában segítségünkre lehet. *Emberi* hangra, zenei anyanyelvre és *emberi közösségekre* építve (család, osztály, iskola, kórus, közönség) **nemcsak zenei és nemzeti, hanem egyetemes emberi és morális értékeket hordoz.** Ahogy R. Schumann mondta ma is érvényesen: „*The laws of morals and the laws of arts are the same.*”

A jól ismert koncepció-elemek **ma új üzeneteket** közvetíthetnek felénk, mást jelenthetnek, csak meg kell hallanunk, hogy

— az **énekhangra építettség** ma már nemcsak mint a „mindenki számára ingyenes, elérhető hangszer” lényeges, hanem mint *aktivitás* és mint *emberi kommunikációs eszköz*, a technika korát ellensúlyozva. Ezért pótolhatatlan és *több, mint* a gépi kommunikáció. Reagál, azonosul, átérez, közvetít, elragad, **tanít érezni**, ezért tanítani kell egy emberarcú 3. évezred társadalma érdekében.

— Az énekhangra alapozott tanítás az átélt zenei tartalmak énekhanggal való *kifejezésére*, a saját belső gondolati és érzelmi világ közvetítésére, *önkifejezésre*, múlt és jelen, magyar és európai, ill. *világkultúrával* való belső *találkozásra*, **kommunikációra nevel**, csakúgy, mint a maga sajátos jelrendszerének olvasni tudásával.

— A zenei *olvasás-írás*, amely a kommunikáción túl a grafikai jelek segítségével *gondolkodási műveleteket* is fejleszthet, a tantárgy eszközeivel az **LLL** alapozására az **önálló tanulás kulcsát** adta a gyerekek kezébe.

— Az énekhangra építettség a társadalmi **„esélyegszűkítést”** — a *lehetőségek egyenlőségét (!)* — is jól szolgálja. Ezzel a zenekultúra demokratizálódásának alapját teremti meg mindenki számára. (Napjainkban is azok számára biztosít ingyenes, mégis szép hangszert, akik helyi lehetőségek, vagy éppen anyagiak hiányában nem tudnak, vagy nem akarnak a

kötelező iskoláztatás keretein kívüli, *hangszeres*, ill. egyéb *zeneiskolai* tanulás lehetőségével élni.)

— Az énekhangra alapozott tanítás anyaga és módszeres eljárásai, a *társas éneklés/zenélés kooperációra, közösségi létre*, ugyanakkor *önismeretre* és *önkritikára* is nevel (hisz ott egy hibája mindent elronthat)

— A **zenei anyanyelv** sem azért fontos csak napjainkban, mert a saját nemzeté, hanem azért, mert *mindenütt* a kulturális tradíciók megőrzője, s mint ilyen, zenepedagógiai eszközökkel *segíti az identifikációt* e változó világban.

— Kodály mindig is hangsúlyozta az adaptációk feltételeként, hogy *mindenki a saját anyanyelvén* tanulja a zenét! A *világnyelv* tudása történelmi *szükségyszerűség*, de a nemzeti nyelv megtartása a kultúra hordozójaként a megmaradás parancsa. Nem a földrajzi határok, nem az állampolgárság tart össze embereket, hanem a **kultúra közössége**. Az énekes népszokások, játékdalok *közösségi szabályai* e kulturális közösségbe *szocializálnak*.

— A **muzsikáló közösségek** megteremtésével e módszer a társadalomban már alig működő *emberi közösségeket* épít: gyermek–szülő, diák–diák, tanár–diák, közönség és előadók, múlt és jelen, egyik és másik nemzet, mi és a világ között, a zene segítségével.

— A **művészi értékre** alapozott pedagógia úgy, hogy ne győtrelem, hanem gyönyörűség legyen a gyerekeknek, *érték- és boldogságpedagógiájával* segít megtartani a gyereket ez értékrendjében összezavarodott, problémáival megterhelő korban.

Az iskola problémái és annak okai világjelenségek. A megoldásukra törekvés minden ország oktatáspolitikájában *sajátos* módon érvényesül. A **magyar zenepedagógia** ma is sok *kapcsolódási pontot* találhat Európával. Az **EU** fontos *pedagógiai értékeinek mindegyike* benne van a hazai koncepcióban, csak tanítási gyakorlatában e pedagógiai kapcsolódási pontokat is látni kell, s a *tantárgyi célok között* a zeneiekkel *azonos súllyal* szerepeltetni és megvalósításukra törekedni!

A méltó szakmai kivitelezéshez azonban nemcsak egyetértő „csendestársakra”, hanem *cselekvő munkatársakra* van szükség. Ahogy a **zenében „hangok közt lélekre”**, **tudományos munkákban az adatok közt összefüggésekre**, probléma-felismerésekre, megfogalmazásukkal a **mondatok közt gondolatra és egymásra lelni az, ami érdemes!** Ez legyen a célja a kisgyermekkori zenei nevelésre vonatkozó felsőoktatási tudományos közlemények kötet tanulmányainak is!

# FORRÁSMŰJEGYZÉK

(fejezetenként)

## 1. JELENKÉP

### 1.1. Meghatározó előzmények

Kodály Zoltán (1975): *A zene mindenkié*, Budapest, Zeneműkiadó.

Kodály Zoltán (1974, 1974, 1989): *Visszatekintés I–II–III. Kötet* (Szerk.: Bónis Ferenc) Budapest, Zeneműkiadó.

Kodály-mérleg (1982): (Szerk.: Breuer János), Budapest, Gondolat Kiadó.

Szőnyi Erzsébet (1984): *Kodály zenei nevelési eszméi*, Budapest, Tankönyvkiadó.

Kodály Zoltán zenepedagógiai eszméi a nemzetközi gyakorlatban — válogatott bibliográfia a KZI gyűjteményéből (Szerk.: Szögi Ágnes). Kecskemét, Kodály Zoltán Zenepedagógia Intézet (angol–magyar nyelven).

*A zenei nevelés helyzete Magyarországon* (Szerk.: Ittész Mihály) MTA Zenetudományi Intézet, Budapest, 1981.

Dobszay László (1991): *Kodály után — Tünődések a zenepedagógiáról*, Kecskemét, Kodály Intézet.

*Nemzeti Alaptanterv — MKM, 1995.*

L. Nagy, Katalin (1997): *New National Curriculum in Hungary (new trends and contents in Public Music Education and Teacher' Training in Hungary)*. In: *Music in Schools and Teacher Education - A Global Perspective*". Published by: The ISME Commission for Music in School & Teacher Education in association with the Callaway International Resource Centre for Music Education (**Australia, CIRCME**)

*Kerettanterv — OM, 2000.*

*Kerettantervi segédlet az alapfokú nevelés-oktatás tantárgyaihoz és tantervi moduljaihoz. OM., Bp.*

2001.

*Nemzeti Alaptanterv — OM, 2003. [www.om.hu](http://www.om.hu)*

### 1.2. Problématérkép

#### 1.2.1. Problémák a tantárgy szintjén

Szabó Helga (1980): Torzulások a kodályi zenei nevelés általános iskolai alkalmazásában. *Muzsika*, 2. sz. 1–6. o.

L. Nagy Katalin (1997): *Zenei nevelés — 2000*. Iskolakultúra, 12. sz. 37–49. o.

*Vissza- és előretekintés* — közoktatási tematikus szám (Szerk.: L. Nagy Katalin). *Parlando*, 1997/6. 1–52. o.

*Hogyan tovább, Kodály-módszer?* — válogatott bibliográfia (*Parlando*, 1997/6. 46–47. o.)

*NAT ürügyén — elmélet az iskolai gyakorlat szolgálatában* — közoktatási tematikus szám. *Parlando*, 1998/1–2. sz. 1–84. o.

L. Nagy Katalin: *Sorozatgyártás helyett fejlesztést!* KOMA-lap, 1999/1. sz. 23–24. o.

- L. Nagy Katalin: *Zeneoktatás* — Éry Balázs-interjú. *Zenész Magazin* (Háttér-rovat), 1999/5. sz. 78–79. o.
- L. Nagy Katalin: *Ének-zene*. Novák Gábor-interjú. *Köznevelés*, 2001/13. sz. március 30.
- L. Nagy Katalin: *Az iskolai énektanítás helyzete és fejlesztési feladatai*. ÚPSZ, 2002. nov., 73–83. o.
- L. Nagy Katalin: *Az ének-zene tantárgy helyzete egy kérdőíves felmérés tükrében*. [www.oki.hu](http://www.oki.hu)
- Laczó Zoltán: *Művészet és pedagógia — Zenei nevelés a közoktatásban* (Retrospektív és jelen idejű helyzetelemzés). In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. (Osiris Kiadó, Bp., 2001)

## 1.2.2. Problémák a tanterv szintjén

### *A tantervi koncepció problémái:*

- The Curriculum Redefined: Schooling for the 21<sup>st</sup> Century*. General Report on Meeting of National Representatives and Experts held in Paris, April 1993. Paris, OECD, 1994. pp. 93–103.
- Jacques Delors: *Oktatás-rejtett kincs*. Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről (fordította: Balázs Mihályné). Osiris – Magyar Unesco Bizottság, Budapest, 1997.
- Defining and Selecting Key Competences Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)** Edited by Rychen, D. S. – Salganic, L. H. Hagrefe and Huber Publishers (Seattle–Toronto–Bern–Göttingen), 2001.
- Dossey, J. – Csapó, B. – DE JONG, T.-Klieme, E. – Vosniadou, S.: *Cross-curricular competencies in PISA: Towards a framework for assessing problem-solving skills*. In *The INES Compendium. Contributions from the INES Networks and Working Groups*. OECD, Paris, 2000, 19–41.
- Shennan, M.: *Európa a tantervben, avagy miért tanítsunk Európáról?* ÚPSZ, 1998. 8./10. sz. 115–128.
- Vass Vilmos: *Az európai dimenzió megjelenési formái a tartalmi szabályzásban*. In: *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001. 301–314. o.
- Nagy József: *Tanterv és személyiségfejlesztés* — *Educatio*, 1994, 3. évf. 3. sz. 367–380. o.
- Vass Vilmos: „Globális tanterv” (elméletben és gyakorlatban) — *Budapesti Nevelő*, 1995. 31/1. sz. 17–22. o.
- Ballér Endre: *Nemzetközi változások a tantervfejlesztésben*. In: *Összehasonlító pedagógia*. BIP, Bp. 2002.

### *Újító tantervek:*

- Ének-zenei tantervismertető*. Új Pedagógiai Szemle, 1996. dec. – 1997. dec. (Mellékletek)
- Ének-zenei tantervismertető*. *Parlando*, 1997/6. sz. 31–46. p.
- Laczó Zoltán: *Egy zenehallgatás-központú tantervről*. *Iskolakultúra*, 1997/9. sz. 92–98. p.
- dr. Joób Árpád: *Egy tantervelképzelés elé*. *Iskolakultúra*, 1999/9. sz. 98–100. p.
- L. Nagy Katalin: *AlterNATíva — örömmel zenére, zenével örömrre nevelés, heti egy órában is!* *Parlando*. 1997/6. 46–47. o.
- Vendrei Éva-Platthy Sarolta: *Kodály koncepciója szerint a ma iskolájában* (Ének-zene 1–10) *Parlando*, 1997/ 6. 31–33. p.
- Trencsenyi László: *Művészetpedagógia — elmélet, tanterv, módszer*. Bp., OKKER, 2000.

### *Újító tartalmak:*

- Ajánló tematikus bibliográfia*. In: *Kerettantervi segédlet az alapfokú nevelés-oktatás tantárgyaihoz és tantervi moduljaihoz*. OM., Bp. 2001. 191–192. o.

### **Hangképzés:**

- Adorján Ilona: *Hangképzés, énektanítás* (Eötvös József Könyvkiadó, 1996)
- Ács Ildikó: *Hangképzés az általános iskolában* (Bessenyei Kiadó, 1997)

Bruckner Adrienn: *Énekelni jó(l)*. — (Kodály Intézet, 1999)

### **Improvizáció:**

Szabó Helga: *Énekes improvizáció I–II*. (EMB, 1976).

Sáry László: *Kreatív zenei gyakorlatok* (Jelenkor, 1999).

Gonda János: *Improvizáció I–II*. (Zeneműkiadó, 1997).

### **Többszólamúság** (új iskolai gyűjtemények):

Drucker Péter: *Dalgyűjtemény I–II*. (NTK, 1994).

B. Horváth Andrea: *Ünnepeljünk!* (NTK, 1996).

Sulyok Gizella: *Virág és pillangó*. (KÓTA, 1999).

### **Más népek dalai** (új gyűjtemények):

Gajdos: *Messzire járok* (dalok óvodától az 5. osztályig) — (Metódus-Tan, 1997).

Gyárfás Endre: *Világjáró dalok* (angol-magyar daloskönyv) — (Windsor Kiadó, 1996).

*Sing a song of Sixpence* (angol gyermekdalok) — (Novotrade, 1988).

M. Dietrich Helga: *Rhymes, mother goose* (Haraszi Print, 1995).

Pajor Márta: *Die Ziepfelmicz* (Tolna MPI, 1996).

Pécsi Géza – Uzsalyné dr. Pécsi Rita: *Kulcs a Muzsikához — Énektár 2*. (Kulcs a Muzsikához Alapítvány, 1999).

Felföldi László – Pesovár Ernő: *A magyar nép és nemzetiségeinek táncgyománya* (CD-ROM melléklettel) — (PLANÉTÁS, 1997).

### **Magyar népzene:**

Dobszay László: *A magyar dal könyve* (Zeneműkiadó, 1984).

Gelencsér Ágnes: *Magyar népzenei alapismeretek* (Calibra, 1994).

Sebő Ferenc: *Népzenei olvasókönyv* (2 CD-vel) — (Planétás, 1997).

Tátrai Zsuzsanna – Karácsony Molnár Erika: *Jeles napok, ünnepi szokások* (Planétás, 1997).

Pécsi Géza–Uzsalyné Pécsi Rita: *Kulcs a muzsikához* c. könyv vonatkozó fejezetei (Kulcs a Muzsikához Alapítvány —1999).

Joób Árpád: *A magyar népzene rendszere és szelleme Kodály Zoltán 333 olvasógyakorlatában* (Kodály Intézet, 1996).

Sárosi Bálint: *Hangszeres magyar népzene* (Zeneműkiadó, 1998).

Paksa Katalin: *A Magyar Népzene Története* (2 CD-vel) — (Balassi Kiadó, 1999).

Felföldi László – Pesovár Ernő: *A magyar nép és nemzetiségeinek táncgyománya* (CD-ROM melléklettel) — (Planétás, 1997).

Szomjas Schiffert György – Csenki Imre: *Népdalaink a magyar történelemben* (Néprajz mindenki-nek sorozat; Zeneműkiadó, 1984).

Bársi Ernő: *Néprajz az általános iskola kezdő szakaszában* (OKI–MKM–BTF, 1992).

### **Az egyházzene:**

Dobszay László: *A gregorián ének kézikönyve* (ZK, 1993).

Wilson-Dickson, Andrew: *A kereszténység zenéje* (ZK, 1994).

Pécsi Géza – Pécsi Rita: *Kulcs a Muzsikához*, 1999 (Egyházzene c. fejezet).

### **A világ zenéje:**

Alain Blackwood: *A Világ zenéje* (Origo Könyvek, 1994).

*A zene könyve* (Magyar Könyvklub, 2000).

Hangszerek enciklopédiája — *Öt világrész másfél ezer hangszere* (Gemini, 1996).

*Európa zenéje* sorozat (EMB).

## A jazz és a populáris zene:

Gonda János: A populáris zene antológiája (FPI, 1992).

## A számítógépes zenetanítás:

Anton Conrad – Richard Eisenmerger: MIDI-VARÁZS — *zene számítógéppel*. (Kossuth Kiadó, 1998).

Solymosi Tary Emőke: *Számítógép, szintetizátor, digitális eszközök a zeneoktatás szolgálatában* (Parlando, 1996/4).

*ManóMuzsika* — CD-ROM.

*Kulcs a muzsikához* — CD-ROM.

## Játékos zenetanítás:

Zimre József: *Crescendo*.

Bánki-Kismartony: *Zene — Játék*.

Pethő Attila: *ManóMuzsika*.

## CD- és videofelvételek:

Dobszay: *Orfeusz* — zenetörténeti sorozat.

Pécsi: *Táncok a zenében; A zene szórakoztató funkciói; Egyházzene* stb.

Pécsi Géza: *Nótafa I–II*.

Televideo — *Melódia* (sorozat).

### 1.2.3. Problémák a tankönyv szintjén

[www.om.hu](http://www.om.hu) — taneszközjegyzék.

Tompa Klára: *Taneszköz-jegyzék a Nemzeti alaptanterv tükrében*. ÚPSZ, Bp., 1997/11. sz. 78–85. o.

Karlovitz János: *Tankönyv*. In: Pedagógiai Lexikon (szerk: Báthory Zoltán – Falus Iván) Keraban, Budapest, 1997.

Bánki-Kismartony: *Zene–Játék I–II*. — tankönyvelemzés. [www.oki.hu](http://www.oki.hu)

Pethő Attila: *ManóMuzsika* — CD-ROM az 1–6. évfolyamok számára (elemzés). [www.oki.hu](http://www.oki.hu)

L. Nagy Katalin: *Tradíció, modernizáció, adaptáció*. MENTOR Magazin/Támpont — tankönyvkritikai melléklet. 2003. jan. 4–5. o.

L. Nagy Katalin: *Interaktív, saját élményű tanulás*. Uo., 2003. jan., 7. o.

L. Nagy Katalin: *Gyermek-emberismereti szempontok*. Uo., 2003. jan., 9. o.

L. Nagy Katalin: *A zenei nevelés a kezdetektől a legfelsőbb fokig NEVELÉS!* — könyvismertető. Mentor Magazin/Támpont, tankönyvkritikai melléklet. 2001. febr.

L. Nagy Katalin: *Változó tanulási környezet és művészeti nevelés* — szakmai műhelybeszámoló. In: A tanulás fejlesztése — Az OKI szakmai konferenciája, 2002. OKI, Budapest, 2003. 160–170. o.

### 1.2.4. Problémák a módszerek szintjén:

#### Kodály-módszer:

*A zenei nevelés helyzete Magyarországon*. (Szerk: Ittész Mihály) MTA Zenetudományi Intézet, Bp., 1981.

*Hogyan tovább, Kodály-módszer?* — válogatott bibliográfia (Parlando, 1997/6. 46–47. o.)

Ádám Jenő: *Üzenet...* (Parlando, 1979/6. 22–23. o.)

Jean Sínor: *Ki a jó zenetanár?* (Módszertani Lapok — Ének-zene, 1996/1. sz.)

L. Nagy, Katalin (1999). *Kodály's Music Educational Concept in the Hungarian Public School Music Education in the Changing School System*. Bulletin of the International Kodály Society, Vol. 24. no. 1., pp. 26–41.

### Alternatív/komplex/integrált törekvések:

- Szönyi Erzsébet: *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Tankönyvkiadó, 1988.
- Kisné Kenesei Éva: *Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában* Tárogató, 1994.
- Csébalfi Éva: *A MUS-E program*. [www.oki.hu](http://www.oki.hu)
- Gráfné Forrai Magdolna: *Ének-zene In: A lépésről lépésre iskolai program*. Készült az ELTE TÓFK-on, kiadja a Lépésről lépésre Országos Szakmai Egyesület Bp. 1998.
- Gesztesy Zsuzsa: *Atjárás a köznap gondolkodás és az esztétikum között*. Embernevelés kiskönyvtára 1. Szentlőrinc, kemény Gábor Iskolaszövetség, 1995.
- Kokas Klára (1982): *Beszámoló egy komplex esztétikai nevelési kísérletről*. In.: Kodály szemináriumok 1970–1980. (Szerk.: Erdeiné Szeles Ida). Budapest, Tankönyvkiadó, 213–231. o.
- Kokas Klára: *Öröm, bűvös égi szikra!* Akkord Zenei Kiadó, Budapest, 1999.
- Kokas Klára: *A zene felemeli a kezeimet!* Akadémia Kiadó, 1997.
- Négyesiné Pásztor Zsuzsa (1980): *A zene megközelítése mozgás segítségével* (Kodály szeminárium) Kecskemét, Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet.
- Lantos Ferenc – Apagyai Mária (1992): *A zenei és vizuális adottságok összefüggése és fejleszthetőségek*. In: A zenei tehetség gyökerei. Szerk.: Czeizel és Batta András, Budapest, Mahler Marcell Alapítvány, Arktisz Kiadó, 249–286. o.
- Trencsényi László: *Művészetpedagógia — elmélet, tanterv, módszer*. OKKER, 2000.
- Chapuis: *Zenei nevelés Willems-módszerrel*. Parlando, 1994/4.
- Marie-Laure Bachmann: *Jacques Dalcroze módszere* Parlando, 1994/4.
- Manuela Widmer: *Orff-Schulwerk — az elemi zene- és mozgásnevelés koncepciója* (időszerű hozzájárulás a kreatív és gyermekközpontú iskolai és iskolán kívüli zenei neveléshez) — Parlando, 1994/4.
- Ittész-Somorjai: *Kodály és Orff. Orff és Kodály*. Parlando, 1994/1.
- Sáry László: *Kreatív zenei gyakorlatok*. Jelenkor Kiadó, Pécs, 1999.
- M. Nádas Mária: *A reformpedagógia nevelési oktatási intézményeinek tanulói tevékenységrendszere*. In: A modern nevelés elmélete (szerk.: Bábosik István). Telosz Kiadó, Budapest, 1997. 185–192. o.
- R. Kagan: *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest, 2001.
- Garnitschnig, K. – Khan-Svik, G.: *Aktív tanulás — A sikeres oktatásszervezés aspektusai*. In: Tanulástanítás-értékelés. (Szerk.: Bábosik I. – Olechovski, R.). Peter Lang, Budapest, 2002. 14–29. o.
- Paul Roeders: *A hatékony tanulás titka — oktatás önirányító kiscsoportokban*. Calibra Kiadó, Budapest, 1995.
- Hortobágyi Katalin: *Projekt-kézikönyv*. IFA-OKI, Budapest, 1991.
- Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák — különbségek. Egy differenciális tanulásmélete vázlata*. OKKER Kiadó, Budapest, 2000.
- A tehetségfejlesztés alapjai* (elmélet és módszerek). KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen, 1994.
- Nahalka István: *Az előzetes tudás pedagógiai jelentősége*. Budapesti Nevelő, 2001. 1. sz. 60–66. o.
- Oroszlány Péter: *Könyv a tanulásról*. AKG Kiadó, Budapest, 1995.
- Szivák Judit: *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. In: Oktatásmódszertani kiskönyvtár III. Gondolat Kiadói Kör, ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003.

### Értékelés:

- Dr. Erős Istvánné: *Alapműveltségi vizsga — Ének-zene* (Korona Kiadó —1998).
- Dávid Enikő: *Tudás- és készség szintmérés, pedagógiai értékelés az ének-zene tantárgyban*. (Módszertani Lapok — Ének-zene, 1997/4.)
- Kiss Margit – Mezösi Károly – Pavlik Oszkárné: *Értékelés a pedagógiában* (NAT-TAN sorozat, 1997).
- L. Nagy Katalin (1996): *Zene és pedagógia*. ÚPSZ. dec. 37–49. o.

### 1.2.5. Problémák az alapképzés és továbbképzés szintjén:

- L. Nagy Katalin: „Szempontok és ajánlások a NAT Művészetek ének-zene részműveltségi területen indítandó továbbképzések tervezéséhez” — szakmai vitaanyag. Veszprém, Pedagógus Továbbképzési Intézet, 1997. [www.datanet.hu/okipti](http://www.datanet.hu/okipti)
- Szentirmai Attila: *Milyen pedagógusokat igényel a jövő iskolája?* Új Pedagógiai Szemle, 1996. 10. sz.
- Kovácsné Duró Andrea: *A pedagógusképzés jövője.* Új Pedagógiai Szemle, 1997. 9. sz. 14–17. p.
- Ladányi Andor: *A pedagógusképzés minőségi fejlesztéséről.* Új Pedagógiai Szemle, 1997. 9. sz. 3–13. p.
- Szabó László Tamás: *Modernizáció kérdőjelekkel.* Pedagógusképzés és továbbképzés. Kutatás közben. Bp., 1996.
- Horváth Attila – Pöcze Gábor: *Pedagógus-továbbképzés és minőségbiztosítás.* Új Pedagógiai Szemle, 1996. 10. sz. 68–85. p.
- Balázs Sándor: *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái* — szöveggyűjtemény. OKKER, Bp., 2000.
- Bárdossy–Dudás–Pethőné–Nagy–Priskinné–Rizner: *Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei a tanárképzésben.* In: A tanári mesterség gyakorlata — Tanárképzés és tudomány. Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE TFK, Bp. 2002. 93–112.
- Alternativitás és pedagógusképzés.* PTMIK, Pilisborosjenő, 2001.
- Vekerdy Tamás: *Milyen iskola kell a gyerekeknek?* Filum, Bp., 2003.
- Nagy József: *A XXI. század és nevelés.* Osiris, Bp., 2000.
- Csapó Benő: *Képességfejlesztés az iskolában - problémák és lehetőségek.* ÚPSZ, 1999. december
- Csapó Benő: *Tudáskonceptiók.* In: Neveléstudomány az ezredfordulón. NTK, Bp., 2001. 88–106. o.
- PISA-2000* (Szerk.: Vári Péter). Bp., 2002. Műszaki Kiadó.
- Csapó Benő: *Az iskolai tudás.* Osiris, Bp., 1998.
- Csapó Benő: *Az iskolai műveltség.* Osiris, Bp., 2002.
- Csapó Benő: *A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet.* ÚPSZ, 2002. február, 40. o.
- Hegyí István: *Világunk zeneoktatási öröksége,* Pécs, JPTE.
- Kochy, Beata: *Teacher's Role and Teacher Education — A Central-East European View.* (ATEE Cashier No. 10.) Ed.: Beata Kotschy. MKM – SOROS Alapítvány
- MUSICS of the WORLD's CULTURES. A Source Book for Music Educators. (1998) Ed. by Lundquist, Szego, Nettle, Santos & Solbu. — Perth, CIRCME, p. 17–19. — Megjelent az ISME Pretoria-ban 1998. július 19–25-ig tartott XXIII. világkonferenciájára.

## 2. JÖVŐKÉP - Időtálló értékeink

- Robinson, Ken (1996): *Arts Education in Europe: A Survey.* — Culture, Creativity and the Young. Strasbourg, Culture Committee of COUNCIL OF EUROPE, p. 14.
- Music in Schools and Teacher Education — A Global Perspective.* Australia, 1997. *Published by:* The ISME Commission for Music in School & Teacher Education in association with the Callaway International Resource Centre for Music Education (CIRCME).
- L. Nagy Katalin: *With Human Voice for a Humane Society — Kodály's Vocal-based Music Education and the 3<sup>rd</sup> Millennium.* In: ISME ConferenceBook. South Africa, 1999. *Published by:* UNISA/ISME.



## **A KÖTET SZERZŐI**

*(ELTE TÓFK Ének-zenei Tanszék)*

BÁNKI VERA főiskolai docens

FRIGYESI TIBOR rendező (Magyar Állami Operaház), főiskolai adjunktus  
(ELTE TÓFK)

KATONÁNNÉ MALMOS EDIT főiskolai docens

KISMARTONY KATALIN főiskolai docens (DLA-védés előtt)

KLAUSZ RÓBERT főiskolai docens

MÉLYKÚTINÉ DIETRICH HELGA főiskolai docens

L. NAGY KATALIN, dr. főiskolai docens (PhD, pedagógiai-pszichológia)

RÉTI ANNA főiskolai docens

SZARKA JÚLIA, dr. főiskolai docens (PhD, pedagógia)

TURMEZEYNNÉ HELLER ERIKA, főiskolai adjunktus ELTE TÓFK, Ének-  
zenei Tanszék (PhD-doktorandusz), Apor V. Kat. Főisk., Vác, Művészeti  
–Nevelési Tanszék, Debreceni Egy. BTK, Pedagógiai Pszichológia Tan-  
szék — óraadó

UNGÁR ISTVÁNNÉ főiskolai adjunktus

Zenei nevelés a születés előtt és után,  
zene és egészség,  
a daltanítási módszerek, az ének-zene tankönyvek  
kritikai elemzése,  
a zene társművészetei,  
a népdalfeldolgozások tanításának módszertana,  
a zeneoktatás jelene és jövője —  
az énekhez és a zenéhez kapcsolódó  
témák színes kavalkádját kínálja e tanulmánykötet  
a szakemberek mellett az érdeklődő nagyközönségnek is.

