

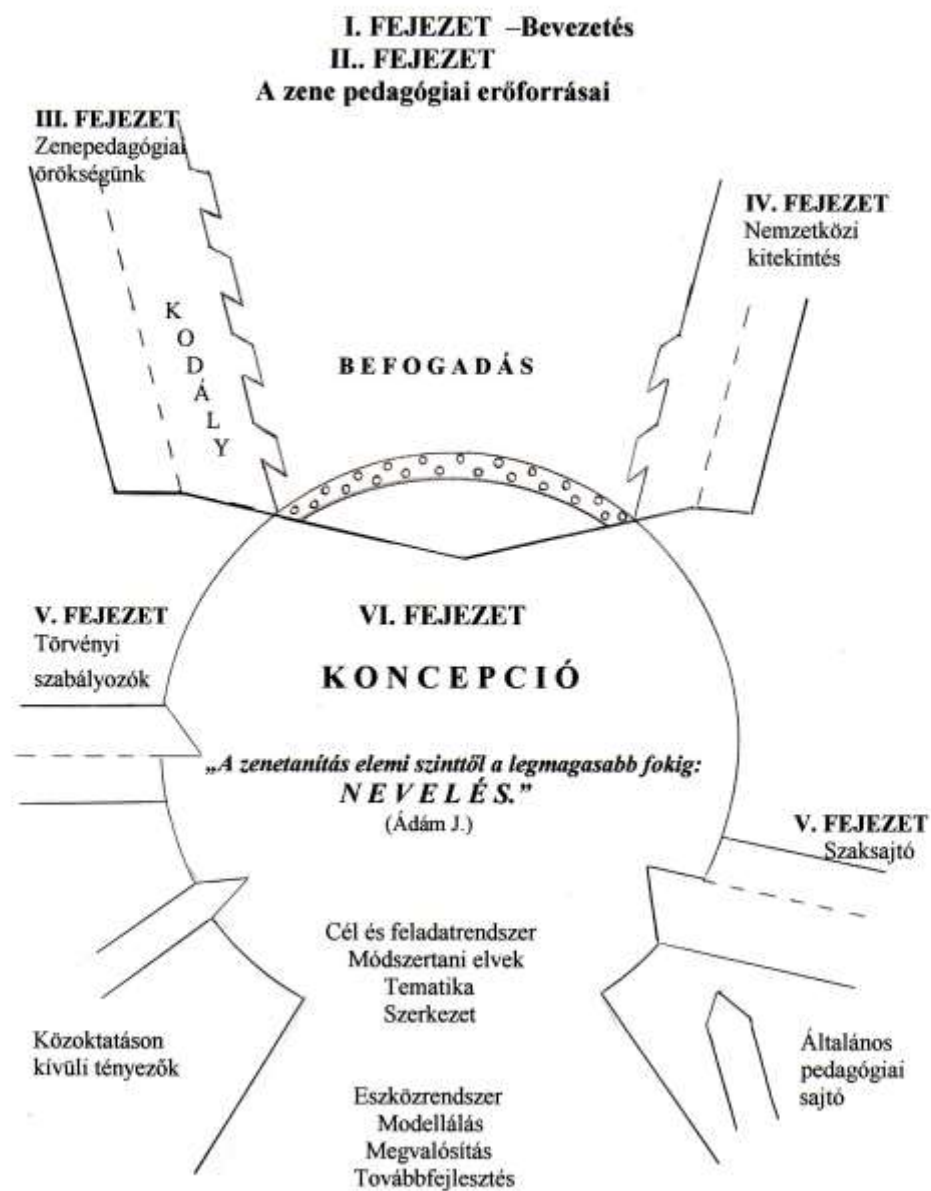
10.15773/EKE.2017.003

AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA FEJLESZTÉSE ZENÉVEL

Egy zenei nevelési koncepció bemutatása

UZSALYNÉ DR. PÉCSI RITA
2008. JYVÄSKYLÄ – PÉCS

AZ ÉRTEKEZÉS SZERKEZETI VÁZLATA



I. FEJEZET

BEVEZETÉS

A KUTATÁSI TÉMAVÁLASZTÁS INDOKLÁSA

„Jelenünk alapproblémája nem is az atombomba, hanem az emberi szív: így ma, ezekben az időkben egy határozott, kikerülhetetlen vagy-vagy előtt állunk. Vagy morális átalakulás, vagy pedig végérvényes megsemmisülés következik. Vagy megújul az érzület, vagy pedig elpusztul az élet. Az igazi probléma az emberek szívében és gondolataiban rejlik. Nem fizikai, hanem etikai probléma ez. A tudomány gyorsabban fejlődött, mint a lelkiismeret.” (Einstein)

A teljes ember személyiségének kibontakoztatása, humán értékeinek életképessé erősítése a pedagógia legalapvetőbb hosszú távú célkitűzése. A jó ember és a szakember nevelésének eszménye, a szociálisan értékes, egyénileg eredményes életvitel intellektuális és emocionális készségeinek kifejlesztése évszázadok óta nagy kihívás pedagógiai elméletalkotók és iskolateremtők számára.

„Mechanizálódó korunk olyan úton halad, melynek végén az ember géppé válik. Ettől csak az ének szelleme véd meg. Századunkban megújuló halk magyar ének szavát már kétszer elfojtotta ágyúk dörgése, bombák robbanása. Ha nem hinnők, hogy ez nem ismétlődhetik meg többé, kétségbe kellene esnünk. Hisszük, hogy az emberiség boldogabb lesz, ha megtanul a zenével méltóképpen élni. S aki csak valamit tesz ez irányában, már nem élt hiába.” (Kodály 1989, 152.)

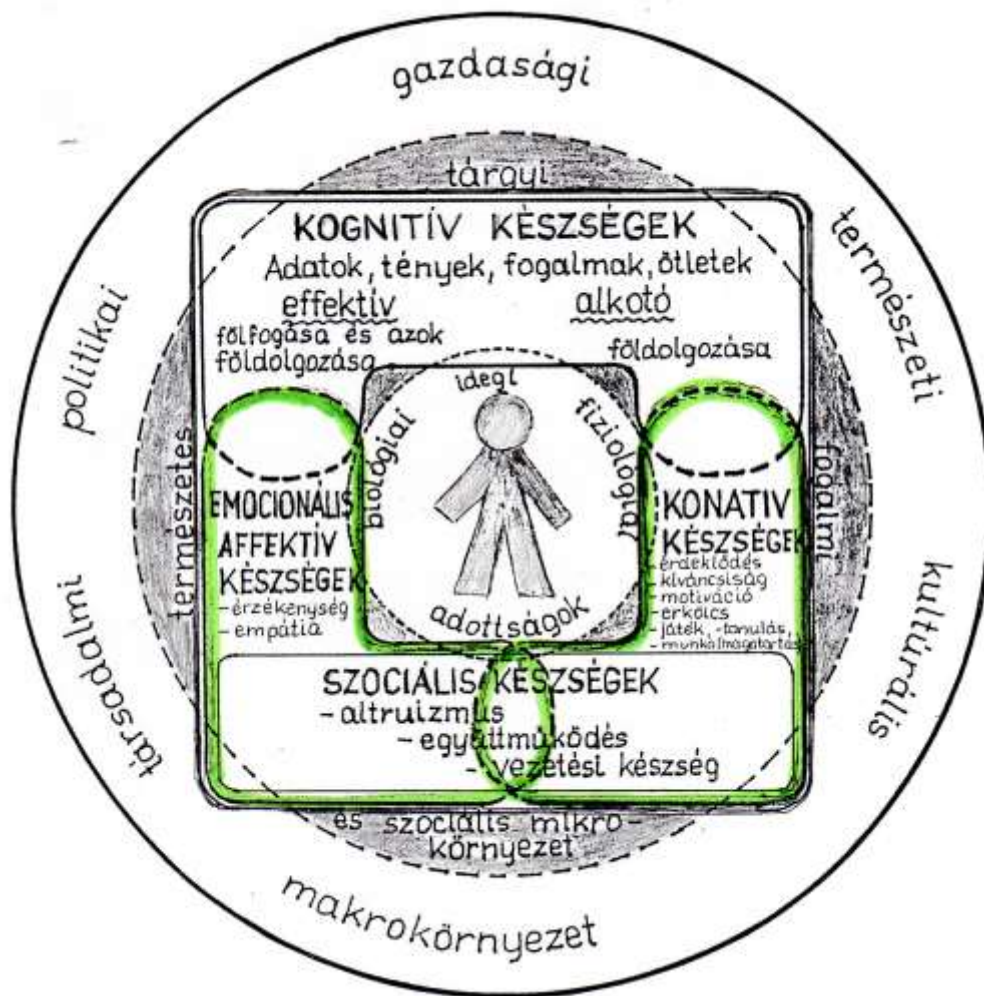
Melyek lettek az ezredforduló iskolájában felnövő nemzedék napi életének leg-súlyosabb gondjai? A XX. sz.-i élet robbanásszerű technikai fejlődése, eladdig nem tapasztalható információbővsége, fogyasztói igényeinek ugrásszerű megnövekedése, a kíméletlen versenyszellem fölerősödése hangosan követelte az intellektuális ismeretek és teljesítmények kiváltságos jogait az oktatásban. Ez a folyamat rövid időn belül kiszorította azokat az egész személyiség arányos fejlődését szolgáló kiegyensúlyozó oktatási-nevelési tényezőket, amelyek egyidejűleg gondozzák a mesterség /szakma, az egyéniség és a társadalmi lény igényeit.

Ennek következtében, míg egyfelől öröndetes szellemi teljesítmények születtek, tanulóink már diákéveik során több területen imponáló tájékozottságra tehettek szert, addig egyre több szakmai fórumon merültek föl az arányeltolódás mellékhatásai, a professzionális nevelés hálózatából évek múltán kikerült felnőtt személyiségek tipikus deficitjei.

Nevezetesen az agresszivitás, az enervált közöny, az érzelmi deprimáltság, a szélsőségesen pragmatikus életszemlélet, a frusztrációtűrés alacsony szintje, a degenerált élményképesség, az atomjaira hulló egységes világképet nem eredményező ismerethalmaz stb. Karen Arnold – a bostoni egyetem pedagógiaprofesszora – longitudinális vizsgálatban középiskolai évfolyamelsők pályáját nyomon követve erről a tapasztalatról számol be: *„Abból, hogy valaki évfolyamelső, csak annyi következik, hogy az illető osztályzatok tekintetében kivételesen jól teljesít. Semmi nem derül ki arról, hogy hogyan viseli majd az élet viszontagságait. A beszűkült funkciójú iskola legfeljebb egy következő iskolafokozatra, de nem a morális és felnőtt életre való felkészítés színhelyévé vált.”* (Goleman 1997, 60.) Egyre kevesebb támaszt, kiegyensúlyozó funkciót tudnak vállalni a családok, akik maguk is szellemi-szociális-finansziális egzisztenciaválsággal küzdenek. A jelenség ma már szinte közhelynek számít, bár az „elit”-tanulókkal foglalkozó iskolákban a viszonylag jó felszíni tanulmányi teljesítmények ideig-óráig eltakargatják a tüneteket. Az egyik legsúlyosabb gondunk, hogy az iskolában tervszerűen fejlesztett IQ-érték *„...legjobb esetben is csak húsz százalékát teszi ki a siker befolyásoló tényezőknél, nyolcvan százalék más erőkre vezethető vissza.”* (Goleman 1997, 60.)

Vagy ugyanez Németh László interpretációjában: *„Nem igaz, hogy egy katona: egy csomó katonai ismeret, ügyesség, begyakorlottság. A katona: ember, s csak azon túl fegyverértő és fegyverforgató. Viselkedése a harctéren elsősorban emberségétől függ, s csak azután iskolázottságától: embersége elébb pótolja iskolázottsága hézagait, mint a katonai tudás az emberségét.”* (Németh 1980, 41.)

Az alábbi ábra készségmezőkre bontva szemlélteti ugyanezt az alapgondolatot



(Pécsi 2002.)

A személyiség legbelsőbb körét a biológiai-fizikai-idegi adottságok alkotják. Ezek a velünk született tulajdonságok kapcsolatban állnak a készségekkel, azok kibontakoztatását segíthetik, illetve gátolhatják, de nem predesztináló jelleggel. (Kedvező adottságokból nem következik automatikusan a kedvező képességek kialakulása, s ugyanúgy fordítva sem: a nem kedvező adottságok távolról sem jelentenek egyértelmű akadályt a képességek kibontakozása számára.)

A pedagógiai és pszichológiai szakmai állásfoglalások nem egyöntetűek a *készség, képesség fogalmi használatában*. Munkánkban a *készség/képesség* fogalmán azokat a minden személyiségben fellelhető diszpozíciókat értjük, amelyek fejleszthetők és a fejlesztés minőségétől, illetve mélységétől függően különböző mértékben válnak teljessé.

Ez a felfogás a leibnitzi filozófiához, illetve Christian Wolff képességlélektanához áll a legközelebb. Leibnitz szerint sok velünk született eszme létezik, de nem kiforrott állapotban, hanem „*mint hajlandóságok, diszpozíciók, készségek vagy természetes erők*” (Nyíri 1983, 238.) Ch. Wolff szerint is már születésekor vannak az embernek potenciális képességei, amelyek folyamatos fejlődésre töre-

kednek. Kiteljesedésüket tudatos pedagógiai munkával lehet elérni. Ha ez elmarad, akkor a képességcsírák elsorvadnak, elhalnak. (Wolff elméletében azonban még egymástól elszigetelt képességekről beszél.) (Mészáros–Németh–Pukánszky, 2005, 103.)

Az ábra négyzetesen kiemelt részén a pedagógiai tevékenység fő területének tekinthető – minden emberben jelen lévő – személyiségkomponensek, a készségek láthatók.

Ezek

- *egyenlő fontosságúak,*
- *egymásba fonódók,*
- *fejleszthetők,*
- *gyökereikben egyedi vonásúak,*
- *mikro- és makrokörnyezet által befolyásoltak,*
- *csak együttesen alkotnak harmonikus személyiségkultúrát.*

A zölddel jelölt készségterületek fejlesztése túlnyomórészt az érzelmi nevelés kompetenciakörébe tartozik. Ennek lehetőségei pedig a magyar közoktatásban fokozatosan csökkennek, a tervszerűen következetes megoldások számára szükséges keretek és eszközök hiányoznak. A humánus életminőséget alakító értékeinek beépítése a személyiségbe *véletlenszerűvé* vált, míg a szakmajellegű tantárgyi tudás információbősége évenként növekszik.

A. Einstein megállapítása „...*a tudomány gyorsabban fejlődött, mint a lelkiismeret*”, (l. előbb) ma már nyílt titok a pszichológusok, pedagógusok, szociológusok, valamint a szülők számára egyaránt.

Felértékelődnek tehát azok a tevékenységek, amelyek a kiművelt értelem mellett képesek a „jó” értékeszményének elkötelezett, helyesen irányult akaratot, a rendezett, gazdag érzelmi világot és az embernek a nála magasabbrendűre (élet, jövő, transzcendens létező, közjó) való tiszteletteljes nyitottságát kiművelni. (Dobszay 1991, 80–89.)

Ezen a területen a zenepedagógia egyike lehetne a leghatékonyabb lehetőségeknek. Ez a lehetőség azonban a magyar közoktatásban kiaknázatlan marad. A dolgozatban bemutatott zenei nevelési koncepció kialakítása során a pedagógiai jelenségvilágnak ezt a szeletét – ti. a művészeti nevelés terén szükségessé vált paradigmaváltást kiemelve, az összefüggéseket figyelemmel kísérve – tettük górcső alá. Föltártuk az e témához kapcsolódó hazai és nemzetközi kutatások eredményeinek konzekvenciáit, elemeztük a probléma kialakulásának történeti gyökereit, illetve pedagógiai örökségünk továbbfejlesztendő-továbbgondolandó értékeit. Számba vettük a hatékony zenei nevelés megvalósulásának legfőbb gátjait, majd az utóbbi évtized hazai oktatáspolitikai, pedagógiai, művészeti nevelési és elektronikus szakirodalmi sajtó áttekintésével, a nemzetközi tapasztalatok bemutatásával az iskola és iskolarendszer szintjén alátámasztottuk a zenei nevelés kiemelt célértékeinek valós hiányát.

Hipotézisünk szerint az egyébként igen sokoldalú kodályi nevelési eszmére alapuló zenei nevelési gyakorlatunk *célját téveszti*, illetve a *torzult megvalósulás folytán a célok erodálódása* is megfigyelhető. Ebből következően számos jó eszköz, szándék és eljárás mód végső soron *hatástalan*, vagy nagyon *gyenge hatásfokú* – s ezáltal *demotiváló* – marad.

Újra kell tehát fogalmazni, hogy:

1. mi a művészet – ezen belül a zene – szerepe a személyiség fejlesztésében,
2. küldetése teljesítésében hogyan, milyen feltételekkel és módszerekkel vállalhat részt az intézményes nevelés, közoktatás,
3. ezt a feladatot milyen eszközrendszer segítségével lehet teljesíteni.

A feltett kérdésekre a tapasztalatok, a vizsgálatok és a kutatások nyomán született válaszok egy lehetséges megoldási alternatíva elméleti kereteinek eredőjét nyújtották. A kutatási célkitűzéseknek megfelelően elsősorban deduktív (analitikus) jellegű kutatási stratégiát választottunk, feltáró módszereket, dokumentum- és forráselemzést alkalmaztunk.

Az induktív stratégiát segítő módszerek – megfigyelés, írásbeli, illetve szóbeli kikérdezés, interjú – a közvetlen tapasztalatok, a fejlesztő beavatkozások elemzéséhez az elméleti alapok továbbgondolásához nyújtottak segítséget. A kutatás zárószakaszát követően több, a koncepció szemléletmódját hordozó taneszköz készült el, valamint elvégeztük a koncepció modellálását is – a pécsi Szent Mór Iskolaközpont általános iskolai és gimnáziumi osztályaiban – és kirajzolódtak a továbbfejlesztés lehetséges irányai is.

II. FEJEZET

ZENEI NEVELÉSI KONCEPCIÓNK ELMÉLETI ALAPJAI – A ZENEI NEVELÉS ERŐFORRÁSAI

„A zene pedagógiai jelentőségét – Platónnak ebben igaza volt – nem lehet túlozni. Ha meggondoljuk, mi a zene, s hatását hogy érheti el, ez természetes is.” (Németh 1980, 191.)

A művészet, illetve a zene specifikumai, hatásmechanizmusa –, avagy hogyan befolyásolja a zene az emocionális, a szociális és az intellektuális tanulási képességeinket? (A fejezetben mindvégig az esztétikai üzenetet hordozó művészi zenéről beszélünk, amely zenepedagógiai koncepciónk eszköze is.)

A művészet és ezen belül a zene mással nem helyettesíthető hatásait a korai kultúráktól kezdve ismeri és használja az ember. Bár hatásmechanizmusát tekintve a XX. sz.-ig inkább csak feltételezésekkel, tapasztalati értékekkel tudtak élni, mégis művelői a gyakorlatban sokféleképpen és nagyon hatékonyan alkalmazták, sőt esetleges veszélyeit is kézben tudták tartani. A legrégebbi dokumentumok arra utalnak, hogy a zenélésnek kiemelt társadalmi és egyéni jelentősége volt. Szinte kizárólag „célzenét” ismertek: az élet jeles vagy fontos eseményeinek (ünnep, rítus, kultusz, gyász, harc, felvonulás) szellemi kísérelője, kommentárja volt a muzsikálás, amelyben az az örök emberi igény manifesztálódott, hogy a tény felismerésén túl a „lelkét is kiönthesse” minden résztvevő. Különösen is természetesen működött ez a mechanizmus mindaddig, amíg „csak” kívülálló hallgatója nem is volt a zenélésnek, mert valamilyen módon mindenki aktívan bekapcsolódott. (Molnár 1940, 13–15.)

Ezen a funkción ugyan túlnőtt az ember és zene kapcsolata, majd szétvált az alkotó-előadó szerepkör is, de ekkor is legalább a befogadó jelenléte elválaszthatatlan maradt a zenétől, az elevenség, a megismételhetetlen interakció feltétele így adott volt. A zene „konzerválásának” lehetősége ismét más szituációkat eredményezett. Időben és térben is *eltávolodtak* eddigi közös részesei. Ezzel párhuzamos folyamat eredményeként a zene már egyre kevésbé alkotta az élet szerves részét, előkelő társadalmi szerepéből is veszített, életminőséget és jellemet befolyásoló tényező mivoltát lassan elnyomta a szórakozás, szórakoztatás felszínes szerepe. Ehhez társult a XX. sz. második felében a zenepszichológia kutatásaira támaszkodó ún. funkcionális zeneírás technikájának egyre szélesebb körű elfogadottsága, nevezetesen az ihletett komponálás helyett a hangzások, hangközök, hangszínek, tempók bizonyos manipulatív – legtöbbször üzleti – céloknak megfelelő összeválogatása.

A zenei manipuláció nagyhatalommá válhatott az ember indirekt befolyásolásában. Ennek oka két lényeges tényben keresendő. Az egyik, hogy kifejezési módja absztrakt, így a szóbeli manipulációnál sokkal jobban leplezhető. A másik,

hogyan az érzékelésük során a hangok érzékelésében a limbikus rendszernek kiemelt szerepe van, tehát a zenei információ agykérgi kontroll nélkül, agytörzsi szinten is feldolgozható. Ez a tudatalatti hatás, amelynek következetes munkahelyi, illetve egyéb háttérzenei alkalmazása a második világháború utáni gazdasági fellendülés időszakára tehető.

A ma embere a zenét már sajnos túlnyomórészt ún. „gyökérvesztett” szituációkban használja. Hangfüggőnként áraszt el bennünket a különböző erősségű, minőségű és indítékú háttérzene, valamint a teljesítményt, fogyasztást, szimpátiát kondicionáló kísérezene. Utcán, áruházban, várótermekben, iskolában, munkahelyen, éttermekben, mellékhelyiségekben, szórakozóhelyen, a tömegközlekedés járművein, saját autónkban, fogorvosnál zene szól, el sem tudunk képzelni egy hírt, reklámot, filmet, dokumentumműsort kísérezene nélkül. Rádió hangjára ébredünk, háztartásonként 4–5 „hangos” készülék is üzemben van, amint egy kis csönd várható, automatikusan nyúlunk a kapcsológombhoz, de kilépve otthonunkból könnyedén magunkkal vihetjük zenénket a discman segítségével. Mint ahogy mindegy lett, hogy milyen körülmények között, milyen alkalommal, hol szól a zene, sokszor sajnos az is mindegy, *milyen zene szól*.

Miután bebizonyosodott, hogy a jól megírt „*árukísérő*” zene a vevők háritása ellenére is eléri a kívánt hatást, ez az ún. „*hangtapéta*”-gyártás óriási profitot termelő ágazattá növekedett. Legismertebb képviselője ennek az Egyesült Államok-beli MUZAK cég, amely kifejezetten erre a kereskedelmi célú, a tudatalattira apelláló hangulatkonzervekre specializálódott. „*Az akusztika, pszichológia és a zene évezredek alatt megérlelt tapasztalata, tudása és művészete itt mint ipari termék jelenik meg*”. (Pap 2002, 176.) Mint zenétől, ennél többet nem is várhatunk tőle, de mivel életünk szinte minden területét elárasztja ez a „*zeneizű turmix*”, komolyan befolyásolja a közízlést is. (Pap 2002, 165–177.)

A zenei manipulációnak erről az iparosodott jelenségről Yehudi Menuhin a következőképpen vélekedik: „*A zenei visszaélések jegyzékén a tévéreklámot csupán a második helyre sorolom, a Muzak után.*” „*... tiltakoznunk kellene az állandó zeneáradat ellen, amely harci gázként hőmpolyog az erősítőkből – sérti szuverenitásunkat, és behatol magánéletünkbe.*” (Menuhin 1981, 288.)

A hanghullámáradat tehát gyermekkorunktól kezdve gyakorlatilag szelektálás nélkül, nagy mennyiségben és nagy intenzitással vesz körül, ösztönösen megszületik a védőreakció: a zene ugyan szól, talán halljuk is, de nem hallgatjuk, nem érint meg, megpróbáljuk háttérben tartani. Carl Maria von Weber már 1802-ben így panaszkodott: „*A zeneszerző számára a mai idők nehezebbek mint valaha; túl sok a zene; a közönség fiatal korától fogva túlságosan is hozzászokott, így a zene vonzása, varázsa mindinkább elvész. Ugyanaz a zenemű, amelyet ma könnyen fogad, mert a füle a hangoktól telített, egy teljesen zene nélkül eltöltött év múltán lelke mélyéig megragadná.*”

Ez témánk szempontjából azért fontos, mert számolnunk kell az általánosan tapasztalható eltompult érzékelési és élményképességgel, a hangingerek okozta telítettséggel is. A következőkben röviden összefoglaljuk a zene azon immanens

tulajdonságait, amelyeket a diszciplináris kutatások igazoltak, a zenepedagógiai tervezés tehát tényként alapozhat rájuk. Azonban már itt előljáróban meg kell állapítanunk, hogy a jótékony hatás nem automatikus. Ahhoz, hogy a zenét ismét a nevelés, a személyiségformálás eszközeként használhassuk, a fent vázolt tényekből következően már a kiindulópontig, a zene érzékeny érzékeléséig is csak céltudatos kitartómunkával juthatunk el.

II.1. *A tudat kitágítása, a tudatalatti régió befolyásolása*

A zene kezdetben leglényegesebb szerepet a rituálékban, az istentiszteleteken kapta, mert speciális nyelve a legmélyebb emberi tapasztalat, az égi hatalmakkal való kapcsolatteremtésre fenntartott nyelv volt. A távol-keleti kultúrák kultuszában ma is él ez, a legtöbbször a tudattalan ismeretből táplálkozó bizonyosság, hogy az emberben lévő, az emberfeletti is kapcsolatban álló rejtett őserő zenei eszközökkel előhívható. Érdekes nyelvi dokumentuma ennek a zene mágikus hatását átélő élménynek a „cantare” – szó, amely *énekelni és varázsolni* jelentést egyaránt hordoz, a „logos” nemcsak *igét*, hanem *hangzatot* is jelent, a „person” – *személy* szó szoros kapcsolatban áll a *personare átzengeni, áthangozni* szóval, kifejezve ezzel azt is, hogy a zene a lélek legmélyebb – (egyben legvédtelenebb) rétegét képes *megérinteni és alakítani*.

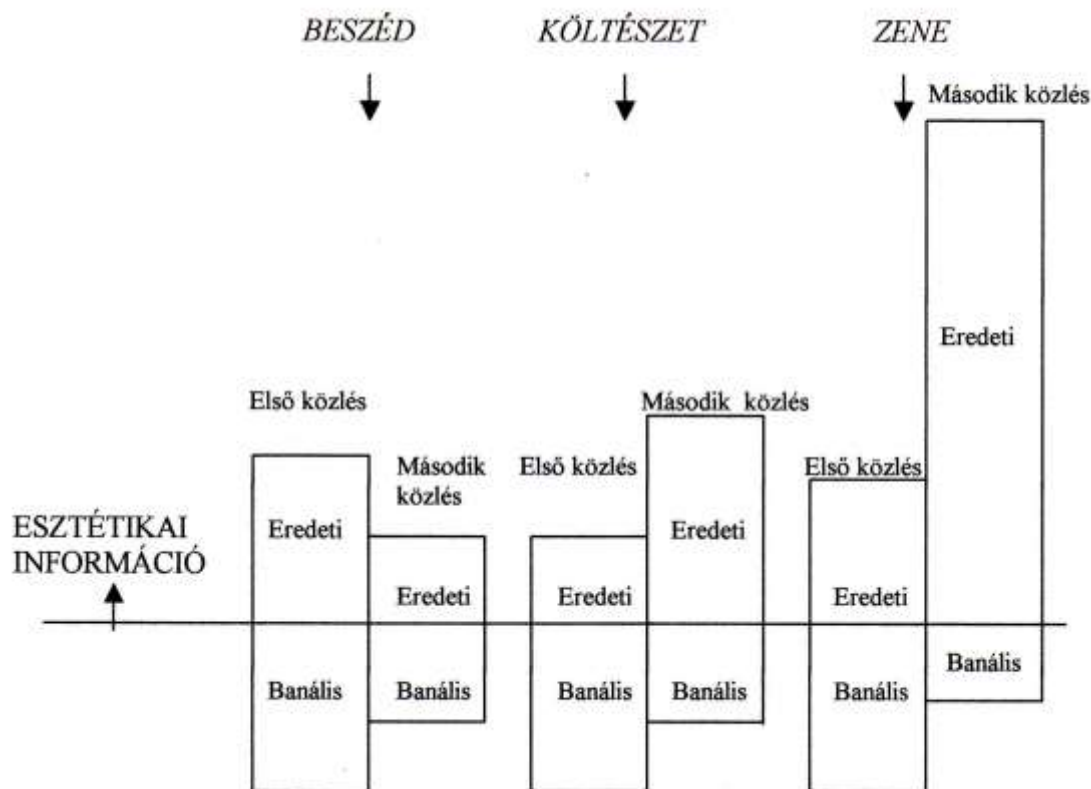
Az antik világ embere ugyanezt az alakító erőt látja a zenében és felfedezi, hogy az *a test és a lélek harmonizációjára képes. Rendező erejét* hatalmas, titokzatos eszköznek tartották az ember és a társadalom formálásában. „...*azért van olyan óriási fontossága a zenei nevelésnek, mert a ritmus és a dallam hatolnak be legjobban a lélek belsejébe, azt hatalmas erővel megragadják, s jó rendet hozva magukkal, azt, aki helyes elvek szerint nevelkedik, rendezett lelkű emberré teszik, aki pedig nem, azt éppen ellenkezőleg!*” (Platón 1943, 678.)

Pszichés megbetegedések kezelésében is nagyon jelentős szerepet játszik művészi zenének az a specifikuma, hogy *úgy jut a tudattalan rétegekhez, hogy nem hív elő diabolikus magatartást eredményező megváltozott tudatot*, sőt kifejezésével mintegy tükröt tartva felszínre is hozhat tudat alá süllyedt, vagy még nem tudatosult tartalmakat, amelyek folytán a rendellenes működés kezelhetővé válik. Ezt a hatását először Jean Houston vizsgálta. Tudományos eredményei nyomán Carl Jung azt állítja, hogy a zene „...*kapu a kollektív tudattalanhoz,*” tehát olyan archetipikus rétegekhez képes eljutni az emberben, amelyhez az analízis során csak nagy ritkán juthatunk el. (Campbell 2000, 241–247.)

II.2. Polivalencia, esztétikai információbővség

A zene sokértelműsége és végtelen árnyalatú jelentéstartalma a társművészetekét is fölülmúlja, mert nyelvezete a legmélyebb, ezért legkevésbé konkrét megjelenésű élményeket képes szimultán megeleveníteni. Ez az információbővség mindenkor meghaladja a befogadó észlelési kapacitását, ezért minden alkalommal új és új érzelmeket, asszociációkat ébreszt egyre gazdagabb tartalommal.

Halász László ábrája ezt a jelenséget szemlélteti. Míg a beszéd a második közlés alkalmával már veszít eredeti esztétikai információértékéből, a költészet esztétikai mondanivalója megduplázódik, a zene esztétikai információja pedig mintegy háromszorosát nyújtja a megismételt közlés során.



(Halász 1983, 341.)

A zene az emberi kultúra sokféleségét a korszellem különböző tendenciáit képviseli a mindenkori befogadó reakcióival társítva. Ez a különös valóság teszi lehetővé azt, hogy ugyanaz a dallam egyazon időben nagyobb közösséghez ugyanúgy képes szólni, mint külön-külön mindenkihez személyes belső énjének hangján. Úgy, hogy a zenei élmény az ismétlések során sem veszít a mondanivaló aktualitásából, sőt mindinkább fölerősíti, elmélyíti azt. Ezért egy tudományosan megértett ismeret ismétlés alkalmával már nem mond újat, de ugyanaz a tény a művészet nyelvén évszázadokig – akár évezredekig – újratöltődik mondanivalóval. (Csak a legegyszerűbb példáknál maradva: születés, szerelem, halál, tavasz stb.) A tudomány leírta, hogy mitől függ, meddig tart pl. a meteorológiai vagy a csillagászati tavasz. Különböző szempontokból meghatározták jellemzőit. A művészetben a tavasz kimeríthetetlen téma és élményforrás, színgazdagság, szimbolikus tartalmak egymásbafonódása mindig megújuló mondanivalóval és

ezernyi árnyalatú érzelemmel. „*Íme a különbség: a tudomány világunk objektív jelenségeit vizsgálja, a művészet az emberről, az életről beszél.*” (Menuhin–Davis 1981. 11.) „*Mert tudomány, művészet gyökere egy. Mindegyik a világot tükrözi, a maga módján. Alaptétele: éles megfigyelőképesség, pontos visszaadása és magasabb szintézisbe emelése a megfigyelt életnek. S a tudományos és művészi nagyság alapja is ugyanaz: az igaz ember, vir justus.*” (Kodály 1982, II. 454.) „*...Ezt tudja hát a költő. Nem csak cifra szavakat mond, néha épp azokat igyekszik legjobban kikerülni. Szóvá teszi azt is, amire a tudomány nem talál szavakat. Kiaknázza a nyelvnek, a világnak azt a lehetőségét, hogy a szavak meghaladhatják önmagukat, a dolgok jellé válhatnak, lélekre villanó tükörré.*” (Jelenits 2000, 401–402.)

A zene jelrendszere vezethető vissza a legkevésbé a tényszerű jelenségekhez, így a hangokba írt jelentősége messze túlmehet a szóval-logikával felismerhető, főleg kifejezhető jelentéseken. További sajátos vonása, hogy a különböző szavak, hangok, hangszínek, dallamok minőségileg egyesíthetők anélkül, hogy identitásukat vesztenék, sőt viszonylatuk további árnyalatokkal sokszorozzák a jelentést. Ami a beszédben szukcesszív, az a zenében szimultán, sőt a szemiotikai rendszerek mind a 6 funkcióját képes szimultán alkalmazni. (Expresszív-emocionális, referenciális, poétikus, fatikus kód, metalingval, konatív) (Jakobson 1960, 17.) „*Ha én is beszéltethetnék egyszerre négy embert drámáimban úgy, hogy a közönség értse szavaikat, sejtse érzelmeiket – akkor én is hasonló hatást érhetnék el!*” – sóhajtott Victor Hugo Verdi Rigolettójának kvartettjét hallgatva. (Eöszé 1962, 95.)

Az esztétikum kifejezése polyglott, mégis mindenki számára szubjektív hangsúlyokat, üzenetet hordoz, méghozzá két oldalról is. *A valóságnak az alkotó által átélt lényegét emeli ki*, tehát nem csupán tükröz, vagy másol, érzelmeiket, élményt (hozzaérzést = esztétikát) ad hozzá, azt ábrázolja, ahogyan ő látja azt. Átrendez, szelektál, sűrít, érzékletessé tesz, tehát az általánost egyedi tapasztalattá tömöríti. A befogadó szintén újra éli *saját szubjektumán keresztül érzékeli, tehát újraalkotja* a művet. Az alkotás többértelműsége tehát végül az átélőben, a befogadóban válik teljessé. Széles körű hatásának továbbá oka a hangerő és a frekvencia hatalmas tartománya, amelyből a zenét az egyének tucatjainak alkotó, interpretáló, befogadó szellemi erőfeszítésének és mesterségbeli tudásának pillanatra koncentrált összeadódása hozza létre.

II.3. Terapikus, prevenciós, (regeneráló), élettani, idegrendszeri hatások

A zene az egyik leghatékonyabb, nem kémiai alapú gyógyszer – állítja az 1940–50-es években végzett hanggyógyászati eredményei alapján dr. Paul J. Moses professzor. Állítását a XX. sz.-ban világszerte zajló pszichológiai-fiziológiai-agyélettani kutatók erősítik meg, igazolják újabb eredményekkel. (Newham 1993, 37., Moses 1954, 7.) Viszonylag újkeletű tudományágról van szó, hiszen a zeneterápiáról az első tudományos tanulmányt James L. Corning neurológus jelentette meg, 1899-ben. A terapikus hatás legfőbb okát abban látja, hogy a zene hangrezgései a testet önkéntelenül is magával ragadják, s organikus reakciómin tákat hívnak elő. Egy óráig hangoztatott egyetlen hang is pulzáló hullámával az emberi szellemet és testet is sok szinten befolyásolja. A taktust, tempót, harmó-

niát, struktúrát tudatosan kell kezelni, mert akár odafigyelünk, akár nem, „beleszól” a fizikai-lelki-szellemi világunkba. (Campbell 2000, 177.)

Dr. Alfred Tomatis hallásterápiája a hang regeneráló erejével rendkívül sokféle testi és lelki megbetegedést kezel eredményesen a Tomatis-intézetekben. Ő is osztja ugyan a kortárs kutatók véleményét, miszerint az *egész test* hall (még öntudatlan állapotban is), de a fül és a hallóidegek szerepét nagymértékben kiemeli. Megállapítja, hogy a *hallóideg* a gerincvelő és az agyközpont által *a test összes izomzatával kapcsolatban áll*, ezzel magyarázható az, hogy a hanghatás befolyásolja az *izomtónust, az egyensúlyt, a mozgást, a horizontális és vertikális érzékelést*. (Ezt a tény erősítette meg a magyar Kokas–Enyedi–Mónus kutatócsoport iskoláskorú gyermekekkel végzett vizsgálati eredménye, amely rámutatott a tervszerű zenei hatássorozatra és a mozgáskészség, motorikus fejlődés, mozgáskoordináció korrelációjára. [Kokas–Enyedi–Mónus] 1970/1.) Kokas–Enyedi–Eiben 1967/2.) A fülben elhelyezkedő egyensúlyozó szerv révén a test koreográfusaként is jelentős szerepe van. (Az egyenes testtartás pl. optimálisan ösztönzi a figyelmes hallgatást, mert az egész test mintegy antennaként a hangforrással együtt rezeg.) *A térérzékelésünket* is képes a zene befolyásolni, a lassú zene nagyobb tér érzetét kelti, mint a gyors. Ezért bezárt, szűkös, stresszes, zavaros helyzetekben az elegáns klasszikus zene jótékony hatással van. Tomatis mutat rá arra is, hogy a belső fül a vagus-idegen keresztül a gégefővel, szívvel, tüdővel, gyomorral, májjal, hólyaggal, vesével, vékony- és vastagbéllel is összeköttetésben áll. Így tehát az akusztikus rezgések a dobhártya közvetítésével a paraszimpatikus interakció révén *minden nagyobb testi orgánusot szabályozhat, kontrollálhat, formálhat*. (Tomatis, 1995)

A zene élettani, fiziológiai hatásai közül a legismertebbek a *szívritmusra, a pulzusra, a vérnyomásra, a vérkeringésre*, a légzésre gyakorolt hatások. A gyors, hangos zene felszínes légzést, az „időtlen” gregorián lassú, mély légzést eredményez, a nyugodt tempójú, kiegyensúlyozott ritmusvilágú muzsika csökkenti a vérnyomást, szabályozza a szív ritmusát (természetesen ezáltal jelentősen befolyásolja a hangulatot is) – a lárma azonban rövid időn belül 10%-kal is megnöveli a vérnyomást, támadó, menekülő reakciókat kiváltva. A légzés, vérkeringés, szívritmus-szabályozás következményeként (saját hangadással is elérhetően) megnövekszik az agy endorfintermelése, s ez *fájdalomcsillapító, feszültségoldó* hatású. Ugyanennek az összetett folyamatnak eredményeként a cellák kellő mennyiségű oxigénhez jutnak, ami az immunrendszert aktivizálja. Jól ismeri a kereskedelmi gyakorlat az emésztésre gyakorolt hatásokat, a gyors rockzene mellett pl. gyorsabban, többet eszünk, mert nem érzékeljük olyan gyorsan a telítettséget, a harmonikus, lassabb zene mellett szívesebben elidőzünk, jobban élvezve az ízeket (l. asztali zene [fr. *musique de table*, ném. *Tafelmusik*] éttermi zene, gyorsétkezők háttérzenéje).

Tomatis hanghullámhatásokat vizsgáló kutatásai kimutatták, hogy a magas frekvenciájú hangok a legerőteljesebb stimuláló hatásúak, ezért az „*agyműködés hangzó C-vitaminjának*” is nevezi az ilyen tulajdonságokkal bíró zenei hatásokat. (Tomatis 1995) Az agy aktivizálásával a figyelemkoncentráció jelentősen növekszik. Más típusú zene viszont az agyi hullámokat lelassítja, ami oldott megelégedett érzést hoz létre. S mint ahogy ugyanazon zenemű végtelen harmónia- és frekvenciaárnyalatai mindkét alaptípusú effektust kiváltó sajátosságokkal

is bírhat, az idegrendszerre megnyugtatóan és egyben aktivizálóan is hathat. Többek között ebben rejlik a zenélés és *zenehallgatás aktív pihenést nyújtó, regeneráló, feltöltő lehetősége, potenciálja*. A vibrációban gazdag zene (ilyen pl. a gregorián zene is, különösen a katedrálisok akusztikus hatásai által gazdagítva) a frontális lebenyre mintegy agymasszázs-ként hat. (Campbell 2000, 152–161.)

Természetesen ismerjük az emberi szervezetre káros hatást gyakorló zenei hatásokat is, amelyek a rockzene és annak különböző stílusai – heavy, hard, electronic, folk stb. nyomán terjedtek el. A 100–200 dB-es hangerő hallásvárosokat okoz, a basszusgitárok erősítője által kiváltott alacsony frekvenciájú rezgések a beat ismétlődő effektusaival összeolvadva az agy- és gerincvelői cerebrospinális folyadékokra, s azon keresztül a hormonelválasztó hipofízisre közvetlen hatással vannak. Ennek következtében a nemi és a mellékvesehormonok egyensúlya fölborul, az inzulinszint megváltozik, s a gátlások rendkívül alacsony szinten működnek, vagy kikapcsolódnak. (Regimbal 1987, 34–35.)

A mozgás és zene összekapcsolódásának pszichés gyógyító hatását intuitív módon régtől fogva és sokféle formában használják. Tudományosan is megalapozott rendszerként az euritmikát századunk svájci zenepedagógusa Jaques-Dalcroze dolgozta ki, az 1900-as évek elején. „A módszernek, melyet alkottam és mely a nevemet viseli az a célja, hogy a zene segítségével összhangba hozza az egyén értelmi és testi képességeit.” (Dalcroze) (Szönyi 1988, 9.) Tanítványa, Szentpéteri Olga Magyarországon is sikeresen alkalmazta módszerét.

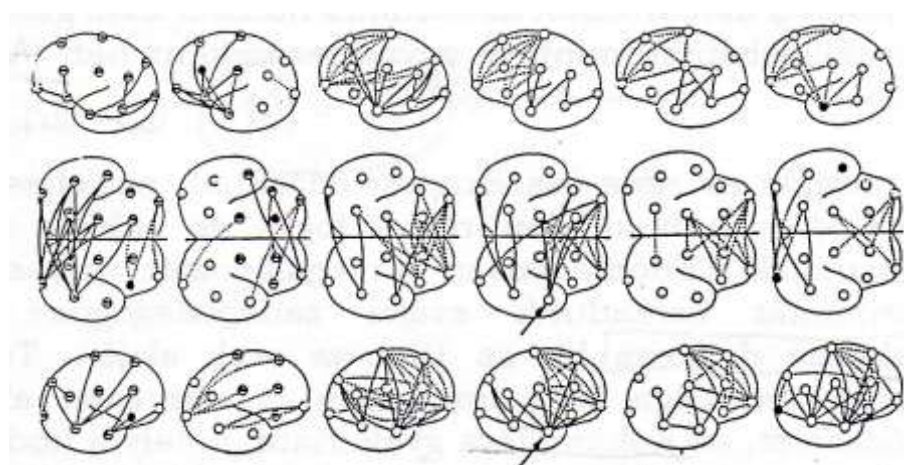
Kokas Klára gyakorlata, a kodályi alapeszmékre támaszkodva, longitudinális kísérletekből leszűrt eredményeivel továbbfejlesztve mélyebb gyökereket tudott verni. Intézményes rendszere azonban ennek nem tudott kialakulni. „... a mozgással, ritmussal, énekkel telített zenei nevelés az agykérgi és a kéreg alatti működés optimális egyensúlyát szolgálja, ezáltal regeneráló, ill. megelőző hatást vált ki.” (Kokas 1972, 17.)

A XX. sz. második felében az agyélettani, neurobiológiai kutatások további fontos felismerésekkel járultak hozzá a zene hatásmechanizmusának megértéséhez. Mérhetővé, ellenőrizhetővé, láthatóvá tették a zenehallgatás agyi reakcióit. Ennek sarkalatos pontja, hogy bár a zene élvezete, a melódiák hangmagasságának felismerése, feldolgozása és elfogadása a *jobb féltekéhez* kötődik, nincs az agynak egy kizárólag muzikalitáshoz kötődő központja, amely a zenei gondolkodás reprezentánsa volna. A zenei impulzusok feldolgozása *kiterjedt agyi régiókat* aktivizáló, a *két féltekét harmonizáló, szintetizáló* összmunka, amely a féltekéken belül is *erőteljes kooperációs* tevékenységeket igényel. (Ugyanez nem mondható el pl. csak szöveges hangingerek hallgatásánál, akkor ugyanis a jobb oldali változások hiányoznak.) Ezzel magyarázható pl., hogy az agyi károsodás okozta beszédképesség-sérülésnél az éneklés változatlanul funkcionál, sőt újra aktivizálhatja a beszédképesség kialakulását is.

Dr. Hellmuth Petsche diagramja zenehallgatás közben ábrázolja az agyféltekéken belüli aktivitást és a féltekék közti szinkronizáló tevékenységet. (1. ábra)

A kísérleti alanyok Mozart *Jagdquartett* (KV. 458) c. vonósnégyesének első tételéből (Allegro vivace assai) hallgattak meg egy részletet, amelynek 6 frekvenciára kiterjedő EEG-diagramját figyelhetjük meg. A kísérleti csoport heterogén

összetételű volt – férfiak, nők, zenészek és nem zenészek, a Mozart-zene kedvelői, indifferensek, sőt elutasító magatartású személyek egyaránt részt vettek benne. A diagram a nyugalmi állapothoz képest szignifikáns változásokat ábrázolja a jobb, a bal félteke belső aktivitásában, a középső sorozat pedig a két félteke közti együttműködést mutatja. Petsche professzor hozzáfűzi, hogy a bal félteke theta-tartományban tapasztalható aktivitása a hallás fiziológiai mechanizmusából is fakad, tehát beszéd hallgatása közben is aktivizálódik ez a régió. Ellenben a beszéd hallgatása a jobb agyféltekében semmilyen változást nem eredményez, szemben az ábrán is látható zenehallgatási eredményekkel. Megállapítja továbbá, hogy a két félteke kooperációja zenehallgatás közben erőteljes növekedést mutat, tehát nincs az agynak egy területre lokalizálható ún. zenei központja, a zenehallgatásban mindkét félteke széles régiói részt vesznek, természetesen a jobb félteke hangsúlyosabb aktivitásával.

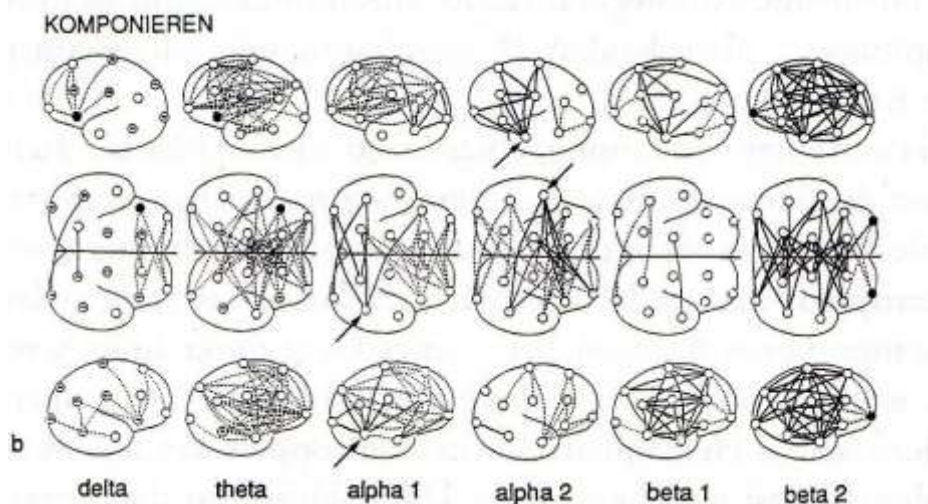


delta	theta	alpha 1	alpha 2	beta 1	beta 2
1–3,5	4–7	7,5–9	9,5–12,5	13–18	18,5–31,5 Hz

(Petsche 1997, 91.)

1. ábra

Érdekes a kísérlet második fázisának EEG-diagrammját is megfigyelni, amelyről leolvasható, hogy a zenehallgatáshoz képest mennyivel intenzívebb a *komponálási tevékenység kooperációs aktivitása* mindhárom szint tekintetében, mind a 6 frekvenciatartományban.



(Petsche 1997, 91.)

2. ábra

Megállapítható, hogy a zenének sem a művelése, sem élvezete nem kapcsolja ki a szellemet, tehát ha csak „kikapcsolódási” funkcióját tekintjük, ezáltal éppen ezt a kettős irányú szinkronizáló potenciálját degradáljuk. (Hámori, 1997, 15–22.) *A két agyfélteke harmonikus együttműködése minden kreativitás és egyben az egészséges személyiség kialakulásának alapja.* Ez a tétel magyarázza a zene tanulási képességekre gyakorolt széles körű transzferhatását is, – amelyre a későbbiekben térünk ki. A két félteke *kooperációja* és munkamegosztása ugyanis nem csupán az egyes területek kompetenciájának összegződését eredményezi, hanem az alaklélektanból ismert szummativitás törvénye szerint *új minőségű tulajdonságokat* hoz létre.

Mielőtt a két agyi félteke egymástól jellegzetesen eltérő funkcióit összefoglalnánk, még a terápiához prevencióhoz élettani hatások témájához tartozóan fontos – a zenei nevelés szempontjából is lényeges – agyi „munkamegosztási” tételre, annak veszélyeire és esélyeire kitérünk:

- a) A kéreg alatti és a kérgi tevékenységek bizonyos értelemben egymás ellen hatnak. Minél erőteljesebb az egyik, annál gátoltabb a másik.
- b) A kéreg intellektuális működésének energiáját a kéregalatti agyi aktivitásból nyeri – ilyenek az álom, a játék, a fantázia, a humor stb. A fenti két állítás szimultán validitása eredményezi azt a paradox hatásmechanizmust, hogy minél erőteljesebb és egyoldalúbb a bal féltekés kérgi tevékenység, annál nagyobb mértékben gátolja saját erőforrásainak érvényesülését. A klasszikus zenével való élményszerű – tehát dominánsan a kéreg alattira támaszkodó – találkozás, a befogadás során mindkét részterületet aktivizálva képes ezt az energiaforrást „feltölteni”, aktivizálni. (Vekerdy 1999, 156–158.)

A működési aszimmetria

A neurobiológiai kutatások – Ojemann, Broca, Wernicke, Sperry, Grastyán – szerint az emberi agy két aszimmetrikus féltekéje funkcionálisan is aszimmetrikus, mindkettőhöz eltérő működési központok kötődnek. Közöttük a 200 millió idegrostból álló kérges test a legfontosabb összekötőpálya, amely az állandó információcserét biztosítja. A fejlődés folyamán kialakul egy működési aszimmetria a két félteke között *ennek erőssége, módja* azonban a *tanulás, a kultúra függvényében változtatható*. (Így alakulhatott ki pl. az a jelenség, hogy az euróatlanti társadalmak – szemben az ázsiai társadalmakkal – jobban használják a bal féltekét) (Ojemann 1991. 11.) A csak részben öröklött, s nagymértékben képezhető agyi funkciók a *környezeti tapasztalatok minőségétől és mennyiségétől függően nyerik el végleges formájukat*. Ezen túlmenően pedig az az új idegtudományi felfedezés is fontos lehet számunkra, hogy az idegrendszer egészsége és fejlődése az állandó működtetéstől, a szellemi táplálástól függ. Ezért a pedagógiának ma nagyobb a szerepe, mint azt a közelmúltban hitték.

A zenei élmény a művészetek közül is a legintenzívebb hatással van az emberi agy jobb féltekéjének működésére. (Minél inkább áttoljuk azonban a zenei élményt a bal féltekés feldolgozás irányába, annál kevesebb köze lesz a zene lényegi valóságához.)

Ha zenei nevelésünknek releváns célokat és reális elvárásokat kívánunk adni, számba kell vennünk, melyek ezek a funkciók, s ezek működését befolyásolva milyen készségek fejlesztésére alkalmas potenciálisan a zene. (Hámori 1996, 8–39.)

A jobb félteke specifikumai

(Megjegyezzük, hogy nincs olyan tulajdonság, ami kizárólag az egyik féltekében lokalizálnódna, de a képviselési arány erőteljes aszimmetriái miatt mégis fontos a funkciók elméleti szétválasztása.)

- * térábrázolás, térérzékelés
- * geometria, térbeli tájékozódás, térbeli mozgás
- * emocionalitás, ösztönösség, irracionalitás
- * impulzív, szubjektív látásmód
- * humorérzék, nézőpontváltás képessége
- * divergens problémalátás, képzelőerő
- * kreativitás, új hipotézisek felállítása
- * zene élvezete, dallamok fölismerése, elfogadása, elvetése
- * egyidejű, analóg
- * tudatos, de azt nem tudja kifejezni → kiénekelni, eltáncolni, kirajzolni igen!
- * muzikalitás, célja kommunikatív, örömszerző (ez semmilyen emlősnél nincs)

- * három dimenziós térérzékelés, minősége függ a tanulástól
- * térlátás, színek, arcok fölismerése, vizuális információk érzékelése és földolgozása
- * az arcok mögötti érzélem azonosítása
- * lényegkiemelés, átfogó látás, egészlegesség, szintézis
- * a beszédhez kapcsolódó érzelmi tartalom (mögöttes tartalmak)
- * morális, szimbolikus gondolkodás, szemben a balfélteke pragmatikus értékítéletével
- * szintetikus ismeretföldolgozás
- * appozicionális – holisztikus, a részben is az egészet figyelembevevő gondolkodás. (Hámori 1996, 139–140.)

II.4. *A zene hatása az emocionális készségekre*

Az érzelmi szférára való hatni tudás a személyiségformálás szempontjából a zenei nevelés egyik legfontosabb tényezője. Az érzelmi központok ugyanis megszámlálhatatlan pályán kötődnek az agykéreg valamennyi mezőjéhez, a tudatos és a tudattalan rétegekhez. Ezáltal ennek az érzelmi hálónak befolyása *óriási* az agy területeinek működésére – a gondolkodás központjait is beleértve. Az agy biokémiai folyamatai révén pedig a test is reagál az érzelmekre.

Az emóció szó jelentésében is hordozza ezt a mozgósító, formáló jellegét: *emotere* = *mozdulni, elmozdulni*, rámutatva arra a tartalomra, hogy az érzélem szinte a cselekvéssel együtt jár. A katarzisélmény által keltett intenzív érzelmek egyben felszólítást is jelentenek. Az érzelmi élet központi szerepének hatásmechanizmusához ennek ellenére csak az utóbbi néhány évtized tudott közelebb kerülni.

A lélektan a tudományos diszciplínák között csak a XIX. sz. második felétől számít önálló tudománynak, s N. N. Lange még a XX. sz. elején is az érzelmeket a pszichológia „*hamupipőkéjének*” nevezi, szembeállítva azt az akarattal és az értelemmel. Bizonyítékul az érzelemről szóló tudományos tanulmányok elenyésző mennyiségét hozza. „*Ha összegyűjtenénk ...olyan szegényes lista lenne az eredmény, amelyet sokszorosan fölülmúlna a megismerő folyamatok bármelyik területére vonatkozó szakirodalom, még az olyan részletkérdésekre is, mint pl. ...a fáradtság hatása a bőr térérzékelésére.*” (Lange 1914)

A 60-as évek végén a pszichológia homlokterében még mindig az információk agyi tárolása, az intelligencia áll, az érzelmek szerepét még mindig nem ismerik fel. Az alaklélektan mutatott rá az érzélem kötőszövevényes szerepére a személyiségben (tehát arra, hogy minden alkotórészrel kapcsolatban álló viszonyrendszerről van szó), amely felismerés új irányt adott a további kutatásoknak.

A XX. sz. végén az 1980-as évektől az érzelmek tudományos vizsgálata terén páratlan fejlődést tapasztalhatunk. Az agykutatás új technikái a neurobiológiai folyamatok feltárásával megmagyarázhatóvá és így kezelhetővé tudták tenni az

eddig inkább csak hatásaiból ismert területeket. Howard Gardner pszichológus professzor mutat először rá a hagyományos intelligenciafelfogás korlátaira, 1983-ban megjelent szinte forradalmi hatást kiváltó műve, a „*Frames of Mind*”, amelyben az IQ-fogalmat kiszélesíti. Modelljében 7 fő változatot különböztet meg, majd ezt évek múltán az ún. személyi intelligenciával egészíti ki. (Goleman 1995, 65–67.)

Az érzelmi intelligencia fogalmát elsőként 1990-ben Peter Salovey és John D. Mayer írja le. 1995-ben Jack Block a Kaliforniai Egyetem kutatója az „énrugalmasság” kifejezést használja, ami lényegében ugyanazokat a tartalmakat fedi le. Összevetve az IQ megnyilvánulásaival, egyértelműen leszögezi, hogy külön kategóriáról van szó. (Salovey, Mayer 1990, 185–211.)

Az érzelmi intelligenciára vonatkozó kutatások következményeit fejlesztésének tudományosan megalapozott lehetőségeit Daniel Goleman: *Emotional Intelligence* c. művében 1995-ben foglalta össze, amely műre több pedagógiai-pszichológiai kutatómunka támaszkodik. Így a zenepedagógia számára is útmutató lehet dr. Lawrence E. Shapiro munkája, „*How To Raise A Child With High EQ*” (1997), amelyben a szerző az érzelmi intelligencia gyermekkori fejlesztésének lehetőségeit dolgozta ki.

A zenepszichológia, a zenepedagógia, a pszichológia és a neurobiológia érzelmek működését feltáró eredményeinek metszéspontja abban a princípiumban található, hogy az érzelmek a fogalmi gondolkodás, a belátás, következtetés útján alig, vagy egyáltalán nem megérthetők, nem megközelíthetők, nem kifejezhetők, nem konstruálhatók, illetve rekonstruálhatók, s főleg direkt módon nem befolyásolhatók, nem alakíthatók.

Az érzelmi tanulásban az *indirekt utaknak*, az *élményeknek* van meghatározó szerepük. Ezért lesznek kulcsfontosságúak a zene érzelmi készségekre gyakorolt hatásai. A „hogyanra” a zenei nevelési koncepciónk módszertani részében térünk ki, ezért itt csupán a hatások összefoglalását tekintjük feladatunknak.

„Neveljünk zenével!” – Termékeny pedagógiai gondolat (Bárdos 1989, 3.)

A zene bizonyos szinten viszonylag könnyen, sőt alkalmasint akadálytalanul kapcsolatba lép az ember legbelső érzelmi világával is. Minden zenének van ugyanis egy latens, értelmezéstől független érzelmi tartalma, amely az előadás által dinamikus állapotba jut és mint *energia* sugárzik szét. A legegyszerűbb zenei észlelés szintjén a „*hasonlóság törvénye*” irányítja a befogadást. Mivel a hallgató mindig önmagát keresi a megszólaló műben, *azokat a motívumokat nagyítja föl, amelyekkel leginkább együtt tud rezdülni*. Ezért a hangulatnak, „*ráhangoltságnak*” igen nagy szerep jut már a befogadás első szintjén is – írja Gyulai Elemér, aki az első tudományos zeneszociológiai összefoglalást adja 1936-ban. A *zene hatása*, majd zeneszociológiai vizsgálatokkal kiegészítve (1936–39) *A látható zene* című művében. (Gyulai 1965, 49–68.)

Ha azonban a zene hangulati akadályon túljutva érzelmi világunkat eléri, rejtett *kimondatlan és kimondhatatlan* (l. jobb félteke emocionális tartalmainak kifejezési gátjai!) érzelmeink *feltárásának, megformálásának, kifejezésének, rögzítésének, felidézésének legmagasabb hatásfokú eszközévé válik*. Ettől kezdve a projekció (kivetítés) és inprojekció (beleérzés) periódusosan váltják egymást. „Az érzelmeknek ez az energiabevitelével párhuzamos, indirekt, harmonikus, nem romboló formában való felszínre hozása, felszabadítása rendkívül sok pszichés megbetegedés gyógyításának kulcsa, de a hétköznapi élet funkciói okozta depri-máltság, levertség, fájdalmak oka is gyakran a nem közölhető, elnyomott érzéseinkben kereshető.” (Guyau [–] 27.)

A folyamat következményeképpen *hangulati állapotunk* is változik, illetve kézbentartható lesz. *A pszichébe jutó energia a krízisen való felülemelkedést segíti, kudarctűrésünket erősíti*, gyermekek esetében pl. az iskolai teljesítmények elégtelensége okozta sikertelenség élményeit a zenei élmény *megélése* (akár az alkotás, akár a befogadás útján) kompenzálja. A kudarcral szembeni ellenállóképesség érzése védettséget és biztonságérzetet nyújt a személyiségnek.

A zene időbeli művészet, s mint ilyen strukturálja az időt az információ válogatása és raktározása érdekében. Érzékeltetési rendje van – van kezdete és vége –, egyben információt nyújt a pillanat megismételhetetlenségéről, értékéről, de a befogadó *belső érzéseit* – adott esetben *lelki-gondolati szétszórtságát* – is erre a mintára képes *rendezni*. Ebben a rendező funkcióban a zenei kifejezés inkább az érzelmi *tájékozódás*, semmint a megértés elősegítője.

II.4.1. *Érzelmi tanulás*

A zene rejtett emocionális rétegekhez való hozzáférése azzal is magyarázható, hogy a fülbe jutott jelzések a talamuszba, onnan *először* az amygdalába (egyik fő érzelmi központ) jutnak, s csak *azután az agykéregbe*, így az agykérget megkerülő idegpályák érdemben *tudomásul sem vett érzelmi emlékeket hordoznak*. Itt ún. „földalatti”, a kéreg tevékenységétől független feldolgozás is történik, az „érzelmi agy” nem csupán azonosít, hanem *értékel is*. Az amygdalába dermedt képhez a zene révén is eljuthatunk. (Goleman 1997, 37–43.) „*A művészet hajlamos ugyanolyan cselekvésekre készíteni, mint aminőket kifejez.*” (Guyau, [–] 27.)

Pozitív élmény esetén az állásfoglalást, stratagémát hordozó zene *belső együttmozgást* eredményez. *Érzelmi tanulás* zajlik: a zenélés vagy az alkotó befogadás során az emberben létrejönnek a zene üzenetébe kódolt érzelmek, és belőlük a zene mintájára *modelleket épít*. Ezek alapmintává válnak, amelyekre rámintázódhatnak más élmények. (Ezért fontos, hogy milyen zenei anyaggal találkozik rendszeresen és élményszerűen a befogadó személyisége.) (Goleman 1997, 59–90.)

Motiváció, hosszú távú tanulás

Az érzelmi emlékekre az agy epinefrin és norepinefrin hormonokat termel, amely a bolygó idegeken keresztül fokozott működésre ingerli az emlékezet agyi területeit, ez az oka annak, hogy az érzelmileg felfokozott pillanat mélyebben belénk vésődik, amely jelenség az élményalapú tanulási elméleteknek egyik alapelve. (Goleman 1997, 41.) Az érzelmi tanulás lehetőségét ki kell emelnünk a sok jótékony hatás közül is, két aspektusból:

- 1. Az érzelmi intelligencia készségei képezhetők, kifejleszthetők, különösen a gyermekkor kivételes agyi képlékenységének hosszasan (16–18 éves korig) elhúzódó fázisában. Az ekkor kialakuló érzelmi pályák meghatározók maradnak egész életre. Ez az élmények ismétlődő tapasztalatain keresztül történik úgy, hogy a leggyakrabban használt kapcsolatok idegpályái megerősödnek, és berögzülnek a szimpatikus alaphálózatba, a gyengék a „ritkítási” fázisokban elpusztulnak. (Wiesel–Hubel 1977, 278.) Így az érzelmi leckék még vérmeiségletünkre is hatással lehetnek, változtathatnak érzelmi mintáinkon a velünk született irányultságokat hangsúlyozhatják, vagy tompíthatják. A fantázia, a játék, a belső képek, az álmodozás az érzelmi pályák újr szabályozását szolgálják, s ezekre a zene a tudatos és a tudat alatt intenzivizáló mechanizmusok révén közvetlen hatással van.*
- 2. Saját életünk érzelmi szférájában a fejlett érzelmi intelligenciához szükséges készségek megszerzésére akkor nyílna mód, amikor a zaklatott lelkiállapot miatt legkevésbé vagyunk képesek új reagálási mintákat megtanulni (konfliktusok, indulatok legyőzése, szomorúság, kudarc feldolgozása stb.).*

A katarzis – az esztétikummal fölerősített életélmény – érzelmi tréningként, korrepetitorként biztosabb, hatékonyabb mód az érzelmi növekedésben. (Kodály Zoltán, Kokas Klára a gyermekkor dalos játékokat is ilyen pótolhatatlanul értékes megismerő tevékenységnek tartja, hiszen örömet jelentő cselekvéssel – hosszú távú tanulás – egybekötve olyan emberi kapcsolatokat tükröz, amelyeket a gyermek saját életében még nem élt át.) (Kokas 1972, 18.)

Érzelmeinkhez való hozzáférés, azok megértése, kifejezése a helyes önismeret, önkontroll, önmotiváció, egy szóval az intraperszonális intelligencia a viselkedést alakítja. Ugyanilyen lényegesek azonban az *interperszonális képességek* is, amelyek más emberek hangulatainak, indulatainak, indíttatásainak, mögöttes érzelmeinek felfedezését, s az azokra való adekvát érzelmi reakciókészséget jelentik. Howard Gardner szerint „Az *interperszonális intelligencia a mindennapi élet szintjén messze a legfontosabb... A gyerekek személyi intelligenciáit már az iskolapadban fejleszteni kell.*” (Gardner, 1993) Ezekhez a készségmezőkhöz szintén az agy jobb féltekés funkcióin keresztül juthatunk el. Kiemelt szerepet kap ugyanis a beszéd és az arcimimika „*mögöttes*” tartalmainak felismerése, az *érzelmi mögöttes információkat* hordozó hangszín, hangsúly, hangnem, hangulat felfogása, a divergens problémalátás, a képzelőerő, a morális, szimbolikus gondolkodás, a nézőpontváltás képessége, mint az empátia és a humor alapja. (Há-mori 1996, 139–141.)

A rendszeres és *tervszerű zenei nevelés hatásvizsgálatai* – amelyek között kodályi koncepciót vizsgáló Bácskay–Manhin–Sági–Vitányi (1972), Barkóczy–Pléh (1977), kutatócsoportok úttörő szerepet vállaltak – *a leglátványosabb eredményeket a tanulással összefüggő transzferhatások mellett* ezen, valamint a (szintén éppen az érzelmi intelligencia tárgykörébe tartozó) *szociális képességek* területén hozták. A longitudinális kísérletek bizonyították, hogy képes a zene relációkban gazdag, tiszta nyelve harmonikus, ugyanakkor gazdag érzelmi világot formálni. A helyesen gondozott emocionális élet pedig a személyiség *motivációs bázisaként* is szolgál, megteremti a cselekvést előkészítő- és kísérő szerep-
emocionális viszonyulásokat, amelyek a viselkedést belülről irányító morál alapjává válnak. Ezen felül az etikai normák esztétikai fényét adják, a „kell”-hatást feloldó érzelmi motivációként (l. népszokások, ünnepek, rituálék, a fájdalmas vagy kellemetlen eseményekhez való kultúrált viszonyulási modellek.)

II.5 A zene hatása a szociális készségekre

A zene hatásait ezen a téren legjobban a hosszú távon csoportban végzett empirikus vizsgálatok domborítják ki, itt ugyanis természetes körülmények között, napi tapasztalatokkal alátámasztva figyelhető meg a szociális készségek alakulása. Magyarországon Székácsné Vida Mária (1970) a Bácskai–Manchin–Sági–Vitányi kutatócsoport (1972), Barkóczy Ilona és Pléh Csaba (1977) és Kokas Klára (1992) is végzett ilyen jellegű iskolai kísérleteket. További jelentős adatokkal támasztotta alá a magyar kutatók eredményeit E. W. Weber 1972–79-ig tartó longitudinális kísérletében Svájcban. Ezt 1988–1991-ig tartó 10 kantonra, 50 iskola minden évfolyamára kiterjesztett kutatás követte, amelyet dr. J. L. Party, G. Lauper, és M. Spychiger a Freiburgi Egyetem pedagógiai tanszékének megbízásából végeztek. Ennek kezdeményezésére jött létre a Yehudi Menuhin által vezetett, hazánkban is ismert MUS-E projekt. Ugyanígy számos egyéb empirikus vizsgálat zajlott Németországban (H. G. Bastian, B.A. Kormann-R. Hafen Bonn, 1992–98,) Belgiumban (Prof. Pierre-Marie Dizier, 1988) Ausztriában (Renate Kern, 1995, Prof. Hans Bachl 1985, Linz, M. R. Dr. W. Wolf – országos, 8 éves) és az Egyesült Államokban is. (Scheidegger–Eiholzer, 1997)

Az egybehangzó eredmények szerint a rendszeres zenei nevelésben részesülő csoportok tagjainál *általános szociális kompetencianövekedést* tapasztaltak mindvégig, minden nemzet mintáján. A Sternberg által leírt *csoportintelligencia szociális képességfaktorai*: kooperáció, közlési készség és hajlam, szeretetreméltség, más ötleteinek megvalósítási készsége; szignifikáns pozitív eltérést mutattak a kontrollcsoportokkal szemben. Intenzívebbé váltak az *extraverzió aktivitásai*: elevenség, élményvágy, vállalkozási kedv, oldottság, társasági kedv, nagyobb arányú fejlődést mutattak a *szociális integráció kulcskvalifikációi*: kitartás, állhatatosság, megbízhatóság – és ennek *magatartásformái*: egymásra hagyatkozás, bizalom, önismeret, kritikus viszonyulás saját tetteihez, együttműködés, véleménykülönbség megfogalmazása-rendezése, hasznossági elvtől való eltávolodni tudás. (Goleman 1997, 71–73.)

A „zenei” osztályok *szociális klímája* nagy mértékű pozitív fejlődést mutatott. A hosszú távú vizsgálatok 2–3. évétől csoportból *kirekesztett, izolált gyermek nem volt*. A zenélés, a közös zenehallgatás privát atmoszférát teremt, így a nagyobb

csoportokban is megteremthető a tanuláshoz, a képzelet és fantázia kibontakoztatásához szükséges *bizalmi légkör*, s ez egyúttal a személyi kapcsolódások ösztönző légköre is.

Az agresszivitás minden nemzet zenei csoportjában szelídült, a konfliktusok ereje csökkent. A zene egyidejűleg tud a csoportra mint kisebb-nagyobb „tömegre” érzelmileg hatni úgy, hogy közben egyéni tettekre mozgósít. A közösen átélt zenei élmények a csoportkohéziót erősítik, a csoportidentitást növelik, az együvértartozás összhangjának mélyen gyökerező tapasztalati bázisait képezve, de a zene egyszersmind az egyéni foglalkozás személyességét is tudja közvetíteni. A történelem során a csoportkohéziós, bátorító hatását többféle előjellel is fölhasználták, ugyanis egy jól megválasztott zene olyan légkört képes közvetíteni, amelyben az eszmék és a jelképek mélyebb hatást gyakorolnak az elmére.

Az együttes muzsikálás minden formája úgy engedi megnyilatkozni az *érvénysülési vágyat*, hogy az másokat nem zavar, sőt segít. A kórusban való éneklés még az ügyetlenek *önbecsülésének* is jót tesz. (A személyes erőfeszítések eredményeinek összeadódása miatt olyan produkcióknak lehet alkotó részese, amelyre egyedül nem lenne képes. Egyszerre közös és saját sikerélmény.) *A szociális értéktudat megerősítésében* is jó eszköz a zene, mert művelése a „szükség van rám” érzése, az adás örömeinek motivációját műveli, a befogadásban pedig a „rólam/nekem szól” élményét kínálja. A helyes irányú és tartalmú zenei nevelés a *kommunikációs készségek* fejlesztésére több ponton pozitív hatással van.

- a) A kifejezés gazdagítása, az érzelmi kifejezések eszköztára
- b) Empátia, más érzéseire való „ráhangolódás” együttrezgés
- c) Aktív, figyelmes hallgatás, meghallgatás képessége

Ez utóbbi képesség azért olyan lényeges, mert a valóságos emberi kötődést építő kapcsolataink nagyobb részét a *hallgatás* teszi ki. 55% hallgatás; 23% beszéd; 13% olvasás; 9% írás. Az odaadó, odafigyelő hallgatási képessége az embernek a zajos túltelített környezet miatt tudatos fejlesztés híján csökevényes marad. (Campbell 1997, 69–70.) A hanghullámok megszűrése, kiválasztása, tárolása – hangnem, hangszín, zajok –, a beszéd kontextusának érzékelése fontos szociális kompetencia, amelyet a figyelmes zenehallgatás eredményesen fejleszteni tud, ezen túl pedig az írás-olvasás elsajátításában is fontos szerepe van. A zene szociális készségekre való jótékony hatásait Szalkai László, középkori diák feljegyzése alapján összefoglalva: a zene az a tantárgy, amely „*reddit hominem liberale, curialem, laetum, jocundum et amabilem*” (Dobszay 1991, 83.) „...az embert kedvesebbé, nagyszívűbbé, finomabbá, szeretetre méltóbbá teszi, s rendezi érzelmi világát.”

II.6. A zene hatása a tanulással összefüggő képességekre, készségekre

„Semmi disciplina nem lehet tökéletes zene nélkül.” (Szt. Isidorus 636.)

A tanulás és zene kapcsolata a tanulási teljesítmények viszonylag jó hatásfokú mérhetősége miatt a legpontosabban definiálható. Ha azonban a hatásokat két csoportra szétválasztjuk, nehezebben körülhatárolható értékskálát, de differenciáltabb képet kapunk.

A) Konkrét tantárgyhoz, vagy tantárgyi ismeretkörhöz tartozó tanulási teljesítmények

B) A tanulás módszere, az eszköztudás fejlődése, a gondolkodás alapképességeinek területe.

ad.A) A zenei foglalkozások tantárgyi transzferhatását nemcsak a közös pszichológiai alapú tárgyaknál, hanem annál sokkal szélesebb körben igazolták a vizsgálatok. (Katona 1940, Thorndike 1937, Kokas 1972, 11–14.)

Ma már EEG-vizsgálattal is kimutatható a más irányú szellemi tevékenységre gyakorolt hatás, sőt a zenei nevelésben részesült vizsgálati személyeknél nyugalmi állapotban is erősebb a régiók közti és a féltekéken belüli kooperáció. Krumbanól és Juscyk 1990-ben leírja a zene különösen pozitív hatásait az egyes intelligenciafunkciókra.

Szembetűnő a teljesítményemelkedés *matematika, helyesírás, idegen nyelvek, az ábrázolást is igénylő tantárgyakban*. Szignifikáns pozitív eredmények születtek a zenei tartalmak és tevékenységek *történelem- és természettudományi* tantervekbe történő integrálása során is. Legfőképpen azonban a *tanulmányi eredmények stabil átlagát, illetve javulását tekintve* mérhető az intellektuális, kognitív transzfer ereje. Svájcban és Németországban több tucatnyi iskolában végeztek több éves kísérletsorozatot, kétféle szervezeti megoldással. (l. II.5.) (Weber 1981, Bastian 1992)

1. A zenei órákat más, fő tantárgyak óraszámának rovására vezették be.

2. A zenei órákat többletmegterheléssel, a fő- és egyéb tárgyak óraszámait is megtartva vezették be.

Semelyik szervezési mód *nem eredményezte a fő tantárgyak teljesítménycsökkenését*, sőt a kontrollosztályokhoz viszonyítottna a zenei osztályok kiegyenlítettbb színvonalon, javuló tendenciával teljesítettek, tehát a kezdetben alulteljesítők is jelentős mértékben fölzárkóztak.

Az általános és középiskolai kutatásokat – korábban zenei nevelésben részesült – egyetemi hallgatók tanulmányi teljesítményeinek mérésével egészítették ki 1996-ban, az USA-ban. A kontrollátlagnál szóbeli általános műveltségi alkalmassági teljesítményben 51 ponttal, az írásbeli matematika felmérés teljesítményben 39 ponttal jobb szinten produkáltak. 1983–1988-ig tartó, 7500 fős vizsgálat kimutatta, hogy a zenét intenzíven művelők a Campus legeredményesebb hallgatói voltak, beleértve az angol, a biológia, a kémia és a matematika főtan- szakon tanulókat is. (Campbell 2000, 256–257.)

ad.B) Minden tantárgyi teljesítményeket mérő kutatási összegzés a konkrétan mérhető, meggyőző és örvendetes eredmények mellett kiemelt figyelmet szentel a generális fejlődést jelző ún. kísérőjelenségekre.

A legfontosabbak ezek közül:

- a megfigyelőképesség finomodása
- a figyelemperiódus növekedése
- a perióduson belüli fokozódó figyelemintenzitás (amely a kontrollcsoportoknál romlik, lankad) eredményeként hatékony hibajavítás, csökkenő mértékű hibaszázalék, tanulékonyság tapasztalhatók
- a figyelemre való permanens készenlét
- váratlan új ingerekre, gondolatokra soha nem látott hipotézisekre való nyitottság
- rácsodálkozás készsége (szemben a kontrollcsoportok közönyösségre való hajlamával), kíváncsiság, érdeklődés
- originalitás
- megosztott figyelem
- struktúrákban való gondolkodás képessége (különböző egyidejű jelenségek áttekintő képességéből fakadóan)
- munkakedv fenntartása
- feladattartás
- motivált munkavégzés
- kitartás (a nevelés indirekt formái mellett az éneklés direkt hatása is hasznos: monoton munkavégzéshez énekelt munkadal, szinkronizáló hatású zenehallgatás stb.)
- gondolkodás- és munkatempó (tanulási tempó) növekedése
- feladatmegértés
- problémafelismerés
- lényegkiemelés
- többszemponúság
- fluencia
- kreatív problémamegoldó képesség fejlődése
- rugalmas, de folyamatában rendezett gondolkodás
- emlékezőképesség és munkamemória bővülése
- fantázia megélénkülése, belső képek előidézése
- szimbólumok iránti érzékenység kialakulása $\Rightarrow$ mélyebb megértés képessége
- a gondolkodási műveletek indirekt aktivizálása (analízis, szintézis, összehasonlítás, összefüggések felismerése, kiegészítés, generalizálás, konkretizálás, rendezés, analógia)

Látható tehát, hogy paradox módon a differenciált zene éppen azokat a *komplex gondolati műveleteket segíti, amelyekre erős szellemi munka esetén van szükség*. A zenével, zenéléssel átjárt oldott és pozitív légkör pedig bármely szakirány tanulási szituációjának kedvező. Sőt a szuggesztiós tanulás különleges előnyeit feltáró Lozanov megállapítása szerint: a zene teremtette intenzív tudatállapot (az éberség) és a személyiséget ugyanakkor oldottsággal, biztonsággal körülvéő légkör a tanulás számára *ideális állapotnak* nevezhető. (Lozanov 1978)

Végül, de korántsem utolsósorban, sőt inkább összefoglaló summázó jelleggel állapítjuk meg, hogy a művészet, s ezen belül a zene azon kevés „királyi utak” egyike, amelyen a *művészi megismerési mód az appozicionális-holisztikus gondolkodás hosszú távon elsajátítható*.

Mivel ez koncepciónk módszertani fölépítésében lényegi szerepet játszik, röviden összefoglaljuk, mely fogalmi megközelítésben használjuk

II.7. A művészi megismerés gondolati logikája

1. ráhangolás
- ⇒ 2. az egészről szerzett benyomás,
a mű üzenetének befogadása
- ⇒ 3. elemzés, részletek, elméleti háttér,
az, amely merőben különbözik a szokásunkká rögzült *tudományos megismerés* ellentétes irányú, analitikus *gondolati logikájától*:
 1. elméleti megközelítés
 - ⇒ 2. részletek elemzése, adatolása, definíciók, esetleg gyakorló példák
az egész összefoglalása
 - ⇒ 3. mondanivaló, érzelmi kapcsolódás

Természetesen nem célunk a kétféle gondolkodásmód egymást kizáró szembeállítás, de az egymást kiegészítő *lehetőség* megteremtése igen. Ez pedig készségfejlesztés útján történhet csak meg, amelyhez *idő, minta, gyakorlat* szükséges. Ennek híján a művészi megismerési mód agyi pályái gyengék maradnak és a már említett „ritkítás” következtében gyakorlatilag használhatatlanná válnak. A részletekben is az egészet figyelembe vevő gondolkodás hiányozni fog a tanulás eszköztárából. A művészeti alkotások *művészi megismerés útján történő befogadása* hosszabb távon többek között az alábbi képességek fejlődésére gyakorolnak *transzferhatást*:

Egészből kiinduló gondolkodás; szimbolikus jelentéstartalom fölidézése, kifejezése; összefüggések, illetve a lényeg, a sajátosság kiemelése; a kontextus jelentőségének fölismerése, empátia.

Áttekintő összefoglalásunk alátámasztja koncepciónk azon elméleti kiindulópontját, miszerint: „*A zenei intelligencia minden egyéb intelligenciánál jobban befolyásolja az emocionális, szellemi és kulturális fejlődését az embernek, hiszen legfőképpen az ember „stílusát” műveli, amely döntéseiben jut kifejezésre.*” (Gardner 1997) Ehhez kell tehát mérnünk a zenei nevelés funkcióját. A zene

specifikumait, valamint a személyiségformálás szempontjából fontos hatásait figyelembevéve kell megkonstruálni célrendszerét és ahhoz igazítani a módszereket, majd a megvalósítás további eszközeit is.

A fentiek alapján összefoglaljuk a zenei nevelés koncepciónk számára céljá transzformálható erőforrásait.

II.8. A zenei nevelés erőforrásai – összefoglaló vázlat a koncepció célrendszerének prioritásai szerint

Az alábbiakban – most már vázaltszerűen – áttekintjük a zenének azon potenciáljait, amelyek alkalmassá teszik arra, hogy eszközzé transzformálva egy zenei nevelési koncepció meghatározó alappilléreivé váljanak. Azt foglaljuk tehát össze, *miből táplálkozhat majd az a rendszer, amely a megváltozott oktatási-nevelési körülmények között is képes a zenét az embernevelés szolgálatába állítani.*

II.8.1. Művészi megismerési mód gondolkodási pályáinak aktivizálása

- egészből kiinduló gondolkodás
- szimbolikus jelentéstartalom fölfedezése, kifejezése
- összefüggések felismerése
- lényeg, sajátosságok kiemelése
- kontextus jelentőségének felismerése
- empátia

II.8.2. Polivalencia, esztétikai információbőség

- ismételhető
- tömeghez + egyénhez szól
- szimultán közlések
- számunkra való

II.8.3. Emocionális készségek fejlődésére gyakorolt hatás

a) Intraperszonális

- kimondatlan, kimondhatatlan feltárása
- hangulati állapot kézbentarthatósága
- kudarcűrész, krízisen való felülemelkedés
- védettség, biztonságérzet
- lelki szétszórtság rendezője
- érzelmi tanulás alapmodellek (stratagémák) kiépülése

- hosszú távú tanulást elősegítő érzelmi kísérőemlékek
- stressz legyőzése, depressziókezelés

b) Interperszonális

- beszéd- és arcminimika mögöttes tartalmainak felismerése
- hangszín, hangnem, hangulat – érzelmi mögöttes tartalom kifejezése
- divergens problémalátás
- képzelőerő
- morális, szimbolikus egészes gondolkodás, szintézisteremtés
- nézőpontváltás képessége ⇒ empátia ⇒ humor

c) Motivációs bázis

II.8.4. Szociális készségek fejlődésére gyakorolt hatás

a) általános szociális kompetencianövekedés

- csoportintelligencia készségei
- extraverzió aktivitása
- szociális integráció kulcsqualifikációi
- szociális klíma
- csökkenő agresszivitás
- csoportkohézió, csoportidentitás növekedése
- eszmék – jelképek mélyebb hatása
- érvényesülés pozitív formában
- transzcendensre való nyitottság – önérvényesülés pozitív korlátai
- szociális értéktudat megerősítése

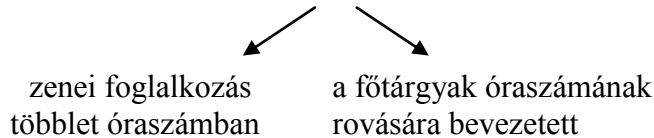
b) kommunikációs készségek

- kifejezés
- empátia
- figyelmes, aktív meghallgatás képessége

II.8 5. Tanulási képességek – transzfer hatások

A) Konkrét tantárgyi ismeretkörhöz tartozó teljesítmények

- közös pszichológiai tárgyak
- matematika, helyesírás, idegen nyelvek, ábrázolás
- tanulmányi eredmények stabil átlaga, javulása



B) Eszköztudás, generális fejlődés, fejlesztő hatás

- érdeklődés, kíváncsiság
- készenlét új ingerek befogadására
- figyelem
- megosztott figyelem
- tanulékonyság
- javuló hibaszázalék
- motivált munkavégzés, kitartás
- tanulási tempó javulása
- problémafelismerés, lényegkiemelés
- memória
- struktúrában való gondolkodás
- szimbólumértelmezés
- fluencia
- kreatív problémamegoldás
- fantázia
- gondolkodási műveletek aktiválása
- jobb félteke tevékenységére gyakorolt hatások
- agyféltekék közti és régión belüli kooperáció
- intenzív tudatállapot + oldott légkör = ideális tanulási feltétel

II.8 6. Terápiikus, prevenciós, regeneráló élettani és idegrendszeri hatás

- a hallóideg a test összes izomzatával kapcsolatban áll
- térérzékelés pszichés módosítása
- paraszimpatikus interakciókon keresztül minden nagyobb testi orgánusot befolyásol
- szívritmus, pulzus, vérnyomás, vérkeringés, légzés, emésztés ⇔ hangulat,
- mozgás gyógyító hatása
- agyi féltekék tevékenységének szinkronizációja,
- szellemi + érzelmi tevékenység
- stimuláló, feltöltő hatás

- aktív pihenés, pszichés energiák feltöltődése
- fájdalomcsillapító, nyugtató, immunrendszer-erősítő
- a tudat és a tudatalatti befolyásolása

Az esztétikum jelrendszerét nem a fogalmi gondolkodás útján, hanem a mű által keltett szépségélmény révén értjük meg. Ez egyszerre intellektuális és emocionális tevékenység. A zene felfogásában az egyes hangok egymáshoz kapcsolódásának bensőséges megtapasztalása (dallam, ritmus, harmónia) a domináns, így ebből fakadhat a megérintettség, az esztétikai élmény.

Az élmény létrejötté, a befogadás azonban nem automatikus. A zene üzenete akadályokba ütközhet, s a személyiséggel való találkozás nem jön létre. Ezért nem elég a zene önmagában, vezetésre, nevelésre is feltétlenül szükség van. Zenei nevelési koncepciónk további kiindulópontjaként tehát az alábbiakban összefoglaljuk a befogadás alapfeltételeit, amelyek a módszerek kiválasztásában és a feltételek megteremtésében kapnak döntő szerepet.

II.9. A befogadás feltételei

II.9.1. Ráhangolódás (készség a befogadásra)

Ennek a fázisnak az a szerepe, hogy megteremtse az esélyt arra, hogy a felhangzó mű elérje a személyiség egészét, ne csak az intellektust. Erős *gátló tényező* lehet ebben a magas zajszint miatt kialakult „hangzás-immunitás”, valamint a Gyulai által kifejtett, a korábbiakban leírt „*hasonlóság törvénye*” miatt a befogadó pillanatnyi hangulata is. (Gyulai 65, 49–68.)

SEGÍTŐ TÉNYEZŐI

- a) *a környezet pozitív értékítélete;*
- b) *korábbi alkalmak jó élményei*

Minél erőteljesebb az élmény, annál mélyebb pszichikus rétegekhez jut el, annál hosszabb távon előhívható. Az így létrejött érzelmi viszonyulás újbóli felidézéséhez viszonylag kevés inger is elegendő. Ez a tény igazolja Kodály Zoltán megállapítását, miszerint „Sokszor egyetlen élmény egész életre megnyitja a fiatal lelket a zenének.” (Kodály 1982, I. 39.)

- c) *Fogékonyság – reakciókészség;* ez az emocionális szokássá rögzített predispozíció az élmények ismétlődése nyomán alakítható ki.
- d) Oldott, szimpatikus környezet, szimpatikus közvetítő.

II.9.2. Képzelőerő mozgósítása

Tekintve, hogy a befogadás aktív közreműködést, újraalkotást jelent, ennek egyik legveszélyesebb latens *akadály*a a szinte permanens módon *passzív* zenehallgatásra szocializálódott *befogadói közeg*, illetve az ezt kiszolgáló felszínes sémákra épülő, erőfeszítés nélkül feldolgozható zenei hatások parttalan áradása.

SEGÍTŐ TÉNYEZŐI:

- a) *teljes körű élménytár*; a személyiséget ért mozgósítható – *nem csak szakirányú* – sokoldalú élmények
- b) *empátia*; az alkotó személyes üzenetére való nyitottság, azzal való együttérzés készsége
- c) *szintetizáló képesség*; korábbi és új élmények új rendszerbe foglalása. Ehhez indirekt vezetés és gyakorlás szükséges (I. II. fejezet.).

II.9.3. Percepció

Ez a tevékenység az önmagában is összetett készségcsoport *együttes aktivizálásával* jön létre.

Legfőbb összetevői:

- figyelemkoncentráció
- dekódolás
- memorizálás
- felidézés

Ebben az esetben sem egyszerű intellektuális megértésről vagy fizikai percepcióról van csupán szó. A percepciós működés pályáit többszörösen be kell járni, amihez idő, megfelelő alkalom (a befogadó szintjéhez igazított, számára is percpiciálható mű) és az adekvát dekódolást segítő vezetés szükséges.

SEGÍTŐ TÉNYEZŐI

Percepciós kód (esztétikai kompetencia). Ennek többé-kevésbé meg kell egyeznie az észlelt mű kulturális rejtjeleivel. Ezt a kódot a továbbiakban a megfejtéshez szükséges „*kulcs*”-nak nevezzük. (Józsa 1986, 57–96.)

A „kulcs” megszerzése kétféle úton lehetséges

- a) *etnocentrikus-spontán elsajátító úton*: a családi, illetve közvetlen társadalmi közeg tanító-mintaadó funkciója révén létrejövő, de *nem vele született adottság*.
- b) *tudatos úton*: tanulás, gyakorlás és irodalmi úton történő elsajátítás

A percepciós készségek elégtelen fejlettségén túl a megvalósulás *akadály*a lehet:

⇒ a kulcs *teljes hiánya*: kulturális vakságot eredményez, vagyis az észlelt műnek nincs *számára jelentése*.

⇒ a kulcs *részleges hiánya*: illuzórikus megértést, félreértést eredményez, vagyis a befogadó és az adó sifre-je nem egyezik. Ennek veszélye, hogy nehezebben vezethető a megértésre, mert a félreértés elutasítást szül.

II.9.4. Találkozás

A katarzis mélyreható élményét az egyén és a remekmű „lényegi” találkozása hozza létre. Ezért van szükség egyfelől az „én” készséges befogadó attitűdjére, a belső ereje mozgósítására, illetve a formáló értékekkel, *üzenettel* rendelkező remekművekre – sőt autentikus közvetítő közegre is.

II.10. A befogadás létrejöttének fő ismérvei

II.10.1.

Emocionális viszonyulás jön létre, affektív élmények kísérik, az attitűd iránya megszilárdul, a viszonyulás tárgya értékké válik.

II.10.2.

Identifikáció – a befogadó azonosul a szituációval, a mű mondanivalójával, a közvetítővel, a közösséggel

II.10.3.

Az irányadó élmény konkrét, személyes mondanivalójú egyéni színezetű. Az ismétlődés együttmozgó emóciókat vált ki, igényli az újbóli foglalkozást. Saját élményről, tudásról történő megnyilatkozások is megfigyelhetők.

II.10.4.

Motivált magatartás – további kérdésfeltevés, cselekvés.

II.10.5.

Az élmény látszólag „egy csapásra” születik meg. Ez a „*rácsodálkozás*” a művészi megismerési mód jellegzetes velejárója, sok esetben növekedő intenzitást mutat.

A fentiekben megkíséreltük összefoglalni a zene rendkívül széles körű és gazdag eszköztárának azon specifikumait, amelyek koncepciónk elméleti alapvetése szempontjából a legjelentősebbeknek bizonyultak. *Kiindulópontunk, hogy ezek az értékek célérték funkcióba helyezve, a befogadás lehetőségét és feltételeit megteremtve a közoktatás mai keretei között is visszanyerhetik hiánypótló személyiségformáló szerepüket.*

Ahhoz azonban, hogy zenei nevelési modellünk valóban az aktuális szükségletre való adekvát válaszadás lehessen, fel kell tárnunk azokat a fő gyökereket, amelyekből ma is táplálkozhat, tanulságul át kell tekinteni a nemzetközi zeneoktatási gyakorlat és kutatások tapasztalatait, végül szembe kell nézni azokkal a gátló tényezőkkel, amelyek téves irányba terelik, vagy kritikusan lelassítják a megvalósulás folyamatát, gyengítik hatását.

III. FEJEZET

OKTATÁSÜGYI TÖREKVÉSEK MAGYARORSZÁGON A KIEMELT ÉRTÉKEK TÜKRÉBEN

III.1. Zenepedagógiai örökségünk

Milyen céllal, milyen keretek között és kiket oktattak zenére a magyar iskoláztatás során?

Visszatekintésünket ugyan a közoktatásra fókuszáljuk, amelynek alapjait Eötvös József teremti meg, röviden mégis célszerűnek látszik a reformkort megelőző intézményes nevelés zenei szempontú tendenciáit fölvezetni.

Az európai mintát követő kolostori, a székesegyházi, a káptalani majd a plébániai iskolákban a zene az egyik „leggyakorlatiasabb” „tárgy” lehetett, hiszen a *liturgia minden napi szolgálatára képeztek énekeseket*. Az éneklés az iskolai élet szerves részévé vált, úgyis mint a „*septem artes liberales*” (*quadrivium*) műveltség része, de mint „*musica practica*” is. A 12. sz.-tól a többszólamúság terjedésével már a kottaolvasás is fontos szerepet kapott, sőt a 15. sz. végén az énekektől az improvizációt is elvárták és a hangszeres játék is a tanulmányok része volt. Külföldi kéziratokból lemásolt gregorián dallamok népzene módjára helyi dialektusban éltek, katedrálisokban és falusi templomokban egyaránt rendszeresen fölhangozhattak, gyakran dramatikus misztériumjátékokban a latin nyelvet nem értők számára, de a népszerűbb tételek népnyelvű énekeként éltek tovább.

A középkori iskolás deák a zenét *használat közben tanulta*, ugyanúgy a zenei írás-olvasást, amelyben meglepően magas szintre juthatott el. Figyelemre méltó az az igen eredményes gyakorlat – amelyet a későbbi énekiskolák is alkalmaztak –, amelynek legfőbb eszköze volt, hogy a *gyermeket bekapcsolta a felnőttek rendszeres zenei életvitelébe*. A szükséges elméleti tudnivalót célratörően, minél rövidebben és *bőséges mennyiségű tapasztalattal alátámasztva tanulhatta meg*. Mai zeneoktatásunk – mint látni fogjuk – ebből a gyakorlatból nagyon sok tekintetben meríthet. Társadalmi szokásaikat csakúgy, mint hitéletüket természetes módon hatotta át a zene.

A városi plébániai iskolákban a 15. sz. közepén már nemcsak a klerikus nevelés folyt, hanem a helyi iparos-, hivatalnok- és kereskedőréteg is ezekből az intézményekből került ki. A városi plébániai iskolák tanulói tehát ekkor már zömmel világi pályára készültek. Képzésüknek része volt a zeneelmélet is – mint az pl. a sárospataki *Szalkai-kódex* (1489–1490) zeneelméleti jegyzetének tananyagából is kiderül –, a városi magániskolák azonban már nem helyeztek ilyen súlyt a zenére. (Mészáros 1981, 147–148.)

Ez időben Európában már több város egyetemi oktatásában is megjelent a zene, nálunk ez elmaradt. Elkezdődik egy folyamat, nevezetesen a vezető réteg zenei nevelésének gyengülése.

A reneszánsz Európában a zenei képzés az arisztokrata nevelés része volt. Magyarországon ekkor török hódoltság volt, amely az iskolarendszert és annak humanista tartalmát nem törölte el egy csapásra, de a zeneművészet az ország középső részén – eleven gyakorlat, befogadó közönség híján – hirtelen megtorpant.

A XVI. sz. elején a *reformáció eszméi* Magyarországon is terjedni kezdtek. A század közepén a török által meg nem szállt területeken több város katolikus iskolája protestáns vezetés alá került. Ez azonban akkor még szinte semmilyen lényeges tanügyi változást nem jelentett. Sem a szerkezet, sem a tananyag vagy a tanterv nem alakult át. (Mészáros–Németh–Pukánszky 2005, 275–277.)

A század második felére népiskolákká alakult plébániai iskolákban egyházi énekeket gyakoroltattak még, s ez a reformáció-ellenreformáció szellemi meggyökerezését mindegyik felekezetben szolgálta, de alkotó zeneszerzők, hangszeres művészek nem találhattak inspiráló befogadó közönséget. Monteverdi, Bach, Händel Purcell – operaházak, pompás oratórium-előadások –, a professzionális zenészek és a zenével élők világával szemben hazánkban a kuruc mozgalom, Zrínyi Miklós, a Rákóczi szabadságharc küzdelmes éveiben Tinódi Lantos Sebestyén történelmi énekei hallatszottak.

A XVI–XVII. sz. fordulóján az iskolahálózat többségében már a protestáns háromtagozatos iskolákból állt. (Ezeket hívták a későbbiekben a reformátusok *kollégiumnak*, az evangélikusok *liceumnak*.) Az iskolai éneklés mind a katolikusoknál, mind a protestánsoknál az egyházak céljait szolgálta.

Az oktatásügy fejlődése – jezsuita, majd a protestáns iskolareform – tovább haladt, a zeneoktatás ügye *háttérbe szorult*, az intézményes keretek közti zenélés formája a karének és az egyházi ének, mint rendkívüli tárgy szerepelt. Figyelemre méltó, hogy Comenius – akinek köztudottan nem voltak jó zenei adottságai – milyen komoly igényt támaszt a gyermekek zenei nevelését illetően, és *pedig nem praktikus alkalmazási* (egyházi népénekek, liturgikus szolgálat) céllal. Erre a törekvésre rimel Maróthi György, a Debreceni Református Kollégium matematika-, történelem- és latintanárának énekkarszervező tevékenysége, mintegy fél évszázaddal később, de ezek a kezdeményezések *nem tudtak általános érvényűvé válni*.

A XVII–XVIII. sz.-i királyi és fejedelemségi katolikus és protestáns népiskolai és középiskolai hálózatban a latin iskolák kivételével *rendszeres iskolai énektanításról nem beszélhetünk*. A jezsuita gimnáziumokban zenetanítás nem volt. Ugyanakkor a 18. sz. gondolkodói az embernevelés szempontjából a zenét *igen fontos eszköznek látják és szorgalmazzák a pedagógiai célú alkalmazását*. Rousseau és Pestalozzi követőik, kortársaik, így a filantropisták – köztük elsőként a Rousseau-tanítvány Basedow nézetei hazánkban is ismertek voltak. Pestalozzi elsőként mondta ki, hogy az *egész népet kell a muzsikáláshoz elvezetni*, az

éneklest a *tanulást támogató tevékenységnek* tartotta, s vallotta, hogy a rendszeres zenei hatás *boldogabb emberré teheti a növendékeket*. Ez az explicit célkitűzés mindenképpen a zenei nevelés új – azaz ismét újjászülető és máig aktuális – funkcióját mutatja, de sajnos *tényleges gyakorlattá nem tudott válni*.

A zeneoktatás *az iskolai tárgyak periferiájára szorul*, mert közvetlen gazdasági haszna nincs. Nincs ezen kívül megfelelő képzettségű tanító, és módszer sem. Az iskoláztatás a népesség kis hányadát érinti, és sajnos az iskolázottakból felnevelődő értelmiségi réteg is „*zenétlen*.”

Ez az időszak – a középkori Magyarország zenei műveltségi helyzetéhez képest – *erőtlen visszafejlődést mutat*. Bár a kolostori-káptalani és székesegyházi iskolák művelt énekesei is a népességarányokat tekintve számszerűen kevesen voltak, de a nagyobb többség zenei és művészeti *napi környezete lényegesen eltért a 18. sz.-i állapotoktól*. Az egyházi év kínálta visszatérő, *sokszor élményszerűen megjelenített ünnepek, a nemzetközi kulturális kincs, a gregorián jelenléte, annak térbeli, szín- és formai esztétikummal fölerősített gazdag jelképrendszerű természetes környezete, a templom mintegy az egyházi zene etnocentrikus kódjaként szolgált a szélesebb befogadást lehetővé téve*.

Az utca, a vásárok, az udvar, a családi élet és a munka *elmaradhatatlan velejárója pedig a világi zene*; tánc, gyermekjáték, munkadal, sirató, bölcsődal, lakodalmas, katonadal, induló stb. formájában. Mindez *megfelelő zenei alapot* nyújthatott volna a további fejlődéshez, de Magyarország három részre szakadásában, a török uralom először, majd a Habsburg- németesítő politika, valamint az a tény, hogy iskolaügyet 1868-ig nem a magyar országgyűlés, hanem a Habsburg Birodalom Tanügyi Bizottsága, később a Helytartótanács tanügyi hivatala rendezte, hosszú időre *visszavetette a zenei nevelésnek még a kérdésfelvetését is* – néhány pedagógiai gondolkodó megnyilatkozását kivéve. (Mészáros 1996, 27–29.)

Jól mutatja ezt a tendenciát, hogy a 18. sz. alsó- és középiskolaiban, a normaiskolákban a tantárgyakat a *hasznosság* jegyében csoportosítják már: „*mindenkinek szükséges*”, „*egyetemesen hasznos*” – „*némelyeknek hasznos*”. (Mészáros–Németh–Pukánszky 1999) A zene ebben a társadalmi, politikai és művelődési közegben – a felvilágosodás már említett képviselőinek körén túl *nem jelent „hasznos” tevékenységet, csak „rendkívülit*”, esetleg a felüdülést szolgálót. A magyarországi zenei fejlődés még mindig nem talált magára. Kimaradt az európai fejlődésben tapasztalható hangszeres kultúra kialakulásából, de elmaradt a hazai kulturális megújulás irodalmi és képzőművészeti vonulata mögött is.

A XIX. sz. fordulóján ezért volt fokozott jelentősége azoknak a kezdeményezéseknek, amelyek a zenei nevelést ismét az oktatás szerves részének tekintették. A tömeges oktatás a népnevelés igénye ekkor már szintén nagyobb nyilvánosságot kapott.

Brunszvik Teréz, yverdoni tartózkodása során Pestalozzi tevékenységéből személyes indítást kapott. 1828. június 1-jén Budán, a Mikó utcában megnyitotta kisdédóvóját, az „*Angyalkertet*.” Ezekben „*kisgyermeki órintézetekben*” az er-

kölcsi tanulságokat tartalmazó mesék, versek mellett gyakran hangzott fel az ének. A dalocskáknak szövegét kifejezett nevelő szándék alakította.

Mit énekeltek Brunszvik Angyalkertjében? „*Abban még németül daloltak... Az első magyar kottás gyermekkönyv 1840-ben jelent meg: Flóri könyve Bezerédj Amáliától... A könyv 25 dallama közül csak négy van valamennyire kapcsolatban a magyar hagyománnyal, ötnek legalább a ritmusa magyaros... Néphagyományt hiába keresünk Flóri könyvében, annak jelentőségét a kor még nem ismerte fel. Iskolában való felhasználásáról még soká nem hallunk. Iskolai daloskönyveink tartalma még évtizedeken át jobbára német iskoladal, lefordított szöveggel, vagy azok szellemében írt, eredeti' darabok.*” (Kodály 1982, I. 96–97.)

A Tudós Társaság ugyan 1832-ben népdalok gyűjtését tűzte ki célul és Pálóczi Horváth Ádám *Ötödfélszáz énekei* kézírata is elkészült már (1813), Erdélyi János népköltési emlékek összegyűjtésére hirdetett országos mozgalmat, a Kisfaludy Társaság ilyen irányú tevékenysége is megindult, de Kriza János korszakalkotó jelentőségű *Vadrózsák* c. kötete csak 1863-ban látott napvilágot. A zenei nevelési törekvések anyaga az elmúlt évszázad *negatív irányú hatásait* magán viselő, zenei szempontból kétséges értékű dalocskáiból állt össze.

Európai mércével mérve is korszakos jelentőségű Eötvös József 1878-as népoktatási törvényjavaslata az ingyenes, kötelező elemi iskolázásról. Eszerint a népoktatásnak a hétköznapi életben is hasznosítható tudást kell nyújtania, s *ezek között szerepel az éneklés is*. Összecsend ez a törekvés Széchenynek az általános nevelés szempontjairól vallott nézeteivel is. „*A szív tehetségeit kifejteni, kiképezni, nemesíteni legfőbb tiszt; mert ember, ki nem érez, ki embertársa, sőt minden érző lény bajain nem olvadoz, s ki keblében nem hord vágyat és bajokat örömmel váltani fel, vagy azok megszüntetésére, vagy ha ez teljességgel nem lehet, legalább lehető legnagyobb enyhítésére törekedni ereje szerint, az még az oktan állatnál is alantibb; mert legszebb tulajdonát, mellyel ez nem bír, parlagon hagyja.*” (Széchenyi, 1841)

Eötvös tervezetének megvalósítása a politikai körülmények miatt 20 évig nem következett be. A következő évben megjelent az ausztriai középiskolai rendelet, az „Entwurf”, amelyet Magyarországra is kiterjesztett Leo Thun Hohenstein osztrák kultuszminiszter. Létrejöttek a reáliskolák, elrendelik az érettségit, a szaktanárok alkalmazását. Ugyanekkor az abszolutista állam kormányrendelettel felügyelete alá vonta az elemi iskolákat, sőt a házi oktatást és a családi nevelést is. Pozitívuma volt ennek a törekvésnek, hogy a 6–12 éves korúak mind nagyobb számban látogatták az iskolát, (még így is csak a tankötelesek 48%-a) de a tanítás körülményei (50–100, vagy ennél is több tanuló egy csoportban), színvonala (képzetlen tanerők) miatt nem hozott ez a reform sem átütő eredményt. A szigorú felügyelet lazulása az 1860-as években nem pozitív, hanem negatív következményekkel járt – ezek maradtak ki az oktatásból. (Mészáros–Németh–Pulánszky 1999, 349–350.)

Ez az időszak a középfokú oktatás néhány területén fejlődést hozott ugyan, de, *témánk szempontjából legfeljebb stagnálást állapíthatunk meg*. Az énektanításnak *nincsenek kiforrott célkitűzései, nincs megfelelő tananyaggá építhető forrása, nincs kellő számú és főként kellő képzettséggel és műveltséggel rendelkező*

tanára sem. Azon kevesek pedig, akik szeretnék kimozdítani a zene ügyét ebből a megrekedtségből, *módszereket* keresvén a külföldi mintákat tanulmányozzák, illetve tapasztalataik alapján gyűjteményeket, elméleti és gyakorlati jellegű énekeskönyveket írnak, elsősorban a néhány fős hallgatói létszámmal rendelkező tanítóképző intézeteknek, vagy a kottaolvasást megtanulni vágyóknak. Ez az útkeresés számunkra is fontos, mert *itt merül föl először koncentráltan az a gondolat, hogy a zeneoktatásnak elsősorban a zenei írás-olvasással kellene foglalkoznia*. Ezen törekvések reális alapja, hogy valóban van a kottaolvasásnak egy olyan szintje, amely zenekedvelő szinten is elsajátítható, s ez a zene befogadásához is hozzásegít. Itt, ebben a módszer utáni lázas keresésben gyökerezik azonban a máig kísértő zsákutcába jutás veszélye, hogy ti. ha jó módszerre találunk, automatikusan biztosítva lesz a zenei műveltség sikere, hatékonysága.

Néhány fontos gyűjtemény ebből az időszakból

- 1846 Zákány József és Szotyori Nagy József *Énekhangzatos könyve* elméleti és gyakorlati tanítást is tartalmaz.
- 1851 Batizi András református lelkész *Kis Énekléstan* c. munkája pl. azon kivételes munkák közé tartozik, amelyek magyar munkának mondhatók, az elnémetesített, gyökértelenített szemelvényekkel telített más gyűjteményekhez képest. Technikai módszere a hanglépcsős éneklés.
- 1855 Szepesi Imre piarista pap-tanár többszólamú énekeket tartalmazó kötetet ad ki *Szívemelő és derítő énekek* címmel, „*az énekelni és zenézni vágyó mindkét nembeli növendékségnek*”. Majd egy év múlva hangszerkíséret nélküli énekgyakorlatokat tartalmazó *Elemi énektan* c. munkája jelenik meg.
- 1857 Schmidt Péter pécsi székesegyházi orgonista szintén a többszólamú éneklést kívánja segíteni két kötettel, *A zene tankönyve...* és *Dallamok...* a tanítóképezdék, illetve tanulók számára. Szabó Helga tanulmánya így summázza ennek zenei anyagát „*...a németesítő szellem zenei megvalósulásának mintagyűjteménye*”, amelynek még ennél is nagyobb hibája az igénytelenség. (Szabó [–] 20.)
- 1858 Zsasskovszky Ferenc és Endre 1858-as *Énekkönyve*, valamint 1860-ban megjelent *Egri Ének Kátéja* rövid tömör elméleti ismertetésre alapozott, néhány olvasógyakorlattal kiegészített „*... könnyed, az életörömmek és a hazafiság érzésének is helyt adó dalolnivalót ad tanárnak és növendéknek.*” (Szabó [–] 20.)
- 1860 Ivánka Sándor *Egyházi énektár* c. munkáját az énekeskönyveket nélkülöző növendékeinek szánta a sárospataki kollégiumban, majd 1864-ben *Vezérkönyv* és *Karénekkönyv* c. munkái jelentek meg. Az utóbbival a többszólamú éneklés jelentőségét indokolja a Kollégiumok Kántusaiban.
- 1863 Bartalus István zongoraművész és zenetanár *Zene-káté (Lobe után)* c. zeneelméleti könyvet ír kérdés-felelet formában, magyar szaknyelven.

III.1.2. Az 1868-as népiskolai törvény

A köteles tantárgyak között szerepelt az ének is *heti 1 órával* a tanítóképezdék tantárgyai között is: „Ének és zene (különösen hegedű és zongora)”. Az 1869-ben kiadott polgári iskolai tantervben is tantárgyként volt jelen az ének. Ezek az intézkedések kezdetben a tankötelesek 48%-át, a századforduló idején már 79%-át, 1913-ban 93%-át érintették. A *körülmények* természetesen nem változtak ilyen ütemben. A törvény előírta a max. 80 fős gyermeklétszámot tanítónként, ez a községekben nem okozott problémát, de a városokban 200 fős tanulócsoport is volt egy tanítóra bízva. 1905-ben az iskolák 67%-a osztatlan volt. Rohamos ütemben készültek – korszerű „szabad verseny” meghirdetésével – a tankönyvek és a vezérkönyvek. Bárki pályázhatott, de elismert szakemberek megbízást kaptak tankönyvírásra, így *Bartalus Istvánt és Szotyori Nagy Józsefet* az énektan-tárgy-könyvének megírására kérte föl a miniszter.

Bartalus 1872-ben készült el *Vezérkönyvével*, amelyet azoknak a tanítóknak írt, „*akiknek a kótabetűkről csak annyi fogalmok, mennyi az iskola küszöbén először belépett iskolás gyermeké*”. Még nehezebb a feladat, a célkitűzést is figyelembe véve: „*Mi célja van a népiskolai zene, vagy igazi nevén mondva énektanítás-nak? Hogy a nép szabatosan tudjon énekelni ...Természetesen a kóta ismerete által. Milyen fokú legyen ez ismeret? Hogy a nép fiai épen oly önállóan énekel-jék a kótákat, mint a rendes nyomtatott és írott betűket.*” (Bartalus 1872) A maga elé tűzött célhoz mérten nagy alapossággal vette számba a relatív szolmizáció Nyugat-Európában ismert módszereit, míg végül a göttingeni Heinroth profesz-szor 1828-ban megjelent létrafokos módszerére alapoz, de tovább egyszerűsíti azt *Éneklő ABC* c. tankönyvsorozatában. Sajnos *túl nagy mennyiségű elvont el-méleti példát közöl, és klasszikus értéket képviselő jól, és kedvvel énekelhető ze-nét nem tartalmaznak e könyvek. Ez a kiadvány évtizedekig meghatározó maradt a népiskolák munkájában.* Még nagyobb vesztesége a zenepedagógiának, hogy Bartalus csak *ezután indult népdalgyűjtő útjaira*. Ennek eredményeit, a saját zongorakíséretével – és sajnos helyenkénti átjavításaival, változtatásaival – köz-readott *Magyar népdalok* (1872–96) c. két kötetben összefoglalt 708 dallamot az iskolai énektanítás e nagyreményű fázisában nem használta föl.

Szotyori Nagy József 1872-ben megjelent „*Vezérkönyv az énektanításban elemi és népiskolák számára*”, valamint „*Gyakorlókönyv az énektanításra, az I. és II. elemi osztály számára*” című könyveiben az énekképzést gyermekközelibb mód-szerrel „organikusan” képzelte el. Először „*tudományos magyarázat nélkül... ol-vastatni, az élénekelteket leíratni, végre ezek után következik a rendszeres hang-jegy szerinti énektan.*” (Szotyori-Nagy 1872) A közölt zenei anyaga Bartalus Istvánéhoz képest szegényes és nem igényes.

A már említett Zsaskovszky testvérek 1873-ban új kötettel jelentkeztek „*Kis lantos*” címmel, két-három-négy gyermekhangra. „*A választásnál kiváló figye-lem illetendi nemzeti dalainkat*” – írták az előszóban, s valóban a jó válogatás-ban európai népek dalainak feldogozása mellett magyar dallamok, magyar szer-zők és kortárs zeneszerzők művei operakórusok átiratai is szerepeltek. A hangsúly láthatóan az értékes zene bemutatásán van, nem elméletieskedő, nem

közöl merev gyakorlatokat. A szövegeket kissé gyermeketeg módon átírták ugyan, de a mesterművekből készült válogatás feledteti a kiadványnak ezt a gyengéjét. (Szabó [–] 33.)

Ehhez a kötethez a korabeli tanítótársadalom nem nőtt még fel, iskolai tankönyvként főként Bartalus műve terjedt el, Zsasskovszkyék gyűjteményében szereplő zeneműveket a tanítók többsége kottaismeret híján elénekelni sem tudta, s talán *kényelmesebb és nagyobb biztonságot ígért nekik az osztályokra bontott beosztás*.

Kiemeljük tehát e folyamatból, hogy nem választják szét jól elkülöníthetően az énektanítást is ellátó tanítók képzését és az amatőrképzést. Szintén egy máig felfedezhető veszély: A professzionális tanításhoz kevés, nem elég mély és széles látókörű, az amatőrnek pedig sok, és nem jó a metódus, amit nyújt a rendszer.

Elszigetelt módszerkeresés

Ezekon a munkákon kívül is számos tanító írt könyvet, tanterveket (ne felejtjük, az egyházi fenntartású iskolák – s a többség 96% ez időben az – tantervét, tananyagát, tankönyvét maga határozza meg!) egymástól függetlenül, *elszigetelten keresve a módszert*, amivel a kotta jelrendszerének mind biztosabb és könnyebb elsajátítása lehetővé válna.

1870 óta ismerték Fröbel rendszerét, a lépcsős módszer több változatát, Sándor Domonkos és szerzőtársai magyar anyaggal is kiegészítve leírták Weber szolmizációs rendszerét, 1876-ban De Gerando Antonina, aki párizsi tanulmányai után a kolozsvári felsőbb leányiskola igazgatójaként franciát, matematikát és éneket is tanított, Chevé írásos számrendszerét adta közre magyar nyelven és adaptált dallamokkal. Liszt Ferenc így ír erről a módszerről: „...*a népi, vallási és nem vallási éneklésnél kitűnő szolgálatot tesz.*” (Liszt 1884)

1879-ben Trefort Ágoston megbízásából Felméri Lajos széles látókörű neveléstudós Anglia 1870-es népoktatási törvényének megvalósulását tanulmányozta, majd hazatérve 1881-ben az ott alkalmazott Tonic-Sol-Fa-rendszert (Curwen) és a Do-re-mi-módszert ismerteti (relatív szolmizáció), de nem lévén muzsikuss, csupán mint érdekességet, nem mint javaslatot. *Így a miniszteri beszámolón túl a tanítókhöz el sem jutott.* John Pike Hullahot, az angol zeneoktatás országos felügyelőjét idézi, kiemelve a zenetanításnak tulajdonított jelentőségét, „...*az énektanítás sikere annál fontosabb, mert vele nemcsak egy tantárggyal tudnak többet a gyerekek, hanem annak a társadalomra erkölcsösítő nagy hatása is megvan, ha kellő módszer szerint tanítják az éneket, benne néhány év alatt a munkásosztályok oly szórakoztató eszközre tesznek szert, mely sokkal hathatósabb leendő finomodásukra és házi életük szépítésére, mint bármi egyéb.*” (Felméri 1881, 155–157.) Angliában működött a kétpillérű módszer: az egyik az olvasást segítő technika, a másik a nevelés szolgálatába állított zene!

Goll János énektanár De Gerando Antonina már 2 kiadást megért könyve után, 1884-ben egy kiadványban részletesen bemutatta a Galin-Chevé-módszert. *De elszigetelt és ötletszerű erőfeszítésekre jellemzően*, De Gerando Antonina visszavonulása után saját intézményében megszűnt a Chevé-rendszerű tanítás, és

ugyanaz a Goll János 1909-ben kiadott *Énektan* című könyve teljesen megfelekezett a *saját maga által ismertetett (!)* szolmizációs módszerről. Külön módszertani szívet képezett.

Bartalus pedagógiai munkásságát Sztankó Béla folytatta, aki Kiss Áronnal is együtt dolgozván jól ismerte a Magyar gyermekjátékdal-gyűjteményt és más népdalgyűjteményeket is. 1890-ben *Daloskönyvet* és hozzá tartozó *Tájékoztatót* adott közre a népiskolák számára. Ez a kiadvány *forrását tekintve magasan kiemelkedik* az őt megelőző és még a századforduló éveiben utána következők közül is. Pálóczi Horváth Ádám, Erdélyi János, dr. Kiss Áron, Bartalus és Színi népdalgyűjteményei, Kriza János gyűjtése, saját gyűjtései a Magyar Szalon és a Magyar Nyelvőr gyűjteménye, Arany János gyűjtötte népdalok szerepelnek Bartalus tankönyvi módszerességét mintául vett elredezésben. Sztankó Béla tankönyvírói célkitűzését így foglalja össze: „*A Daloskönyv tartalmi szempontból a nemzeti nevelés, módszertani szempontból a hangjegytanulás szolgálatába kíván szegődni... 3. Arról óhajtottam gondoskodni, hogy a technikai szárazság avarát a nép- és műköltészet tiszta forrásvizével lehessen öntözgetni...*” (Sztankó 1890.) Ugyanez a szellem hatja át másik, a tanítóképzők számára összeállított könyvsorozatot, amely 1928-ig meghatározó szerepet játszott a tanítók képzésében. Ebben a kötetben a *klasszikus nagymesterek műveiből is ad válogatást*.

1875-ben – európai viszonylatban nem az első között, de megnyitotta kapuit az *Országos Magyar Királyi Zeneakadémia*. 1896-tól énektanításra képesítő bizonyítványt is osztottak e magas rangú intézményben. 1909-től háromféle tanári képesítés elnyerésére volt lehetőség:

- tanítóképző intézeti zenetanári
- középiskolai énektanári
- énektanítói

1927-től egyházzenei tanszak is indult, amelynek keretében egyházi karnagyképző is működött. Az 1928/29-es Évkönyv már az énekszaktanítói és iskolai ének- és zenetanárképző tanfolyam részletes tananyagát és szabályzatát is közli. Ez azt jelenti, hogy az intézményből évente 40–60 énekszaktanító elemi iskolai tanár, 20–25 középiskolai énektanár, 1–2 tanítóképző intézeti tanár és 5–6 egyházkarnagy kerülhetett ki.

Képes lenne tehát ez az intézmény magas színvonalon dolgozni és a zenei élet fellendülésére alkalmas előadóművészeket, zeneszerzőket, illetve a jó zene terjesztésére alkalmas tanárokat képezni. Miután ez felsőfokú intézmény, *feltételezi az intenzív, magas mércét is átugrani képes előkészítést* –, ami távolról sem volt *elképzelt* és várható a fentiekben körvonalazott népiskolai, illetve középiskolai zeneoktatás erőteljesen megújulásra szoruló gyakorlatában.

Sztojanovics Jenő énekoktatási szakfelügyelő 1906-ban a pécsi Szabad Tanítás Kongresszusán felszólalt és a kialakult disszonáns helyzetet így jellemezte: „...*fényes tetőt csináltak egy nem létező épülethez, egyszerűen elfelejtették megcsinálni az alapot, az első és második emeletet, más szóval: a végén kezdték el a*

dolgot”. A zeneiskolai oktatás megreformálásával igyekeztek a hiányt az elkövetkezendő években pótolni.

A közoktatásnak mindez azonban még mindig csak a háttere. A próbálkozások, elgondolások, publikációk, előadások, kutatások *hatása minimális*, sokszor úgy vélnénk, annyi sem. 1905-ös tanterv ismét Bartalus könyveiben megfogalmazott módszereit örökíti tovább. A *célkitűzések nyilvánvalóan nem valósultak meg*, a tanítók gyakran tehetetlenül „*barkácsoltak*” – a kottaolvasás megtanítása érdekében – a gyakran 40–60–80–100 fős vegyes korosztályú összevont osztályok élén, a szintén gyakran „*barkácsoltnak*” nevezhető *zenei anyaggal*.

Kacsóh Pongrác 1912-ben megjelent *Az elemi iskolai énektanítás pedagógiája* c. Vezérkönyvében a skálaépítő módszerre építve ugyan, de már a népies eredetű magyar nóták mellett mondókákat is felhasznált. Ugyanezt a munkát később 1928-ban két szerkesztőtársával, Harmat Artúrral és Karvaly Viktorral átdolgozott formában újra kiadták. Bevezetésében ezt olvashatjuk: „...*az elemi iskola énektanítás tanmenetét teljes részletességgel végig kíséri és ezt a feladatát lehetőség szerint kimeríti.*” (Kacsóh–Harmat–Karvaly 1928)

1918. Nagy László: A magyar közoktatás reformja – egy meg nem valósult, de a fentiekben hiányolt eszme fölmutatását megkísérlő tervezet. 1921. A nyolcosztályú egységes népiskola tantervét a *Magyar Gyermektanulmányi Társaság* adta ki. Nem volt gyakorló zenepedagógus – s ezért méginkább oda kell figyelni az ének tantárggyal kapcsolatos meglátásaira. Az énektanítást lélektani megközelítéssel az emberformálás szolgálatába állítja, s konkrét feladatait is ebből eredezteti.

Az 5–8. osztály didaktikai kifejtését szó szerint is idézzük, mert ez olyan pedagógiai örökség, aminek tápláló erejére ma is szükségünk lenne: „*Arra kell törekednünk, hogy az énekórán a dalos kedv uralkodjék. Ne unalmas recitálásokkal kezdődjék, hanem énekkel, s az egész órán át ne a technikai gyakorlat s a hangjegyelemzés legyen a fő, hanem a dal. A tanterem levegője a dal atmoszférájával töltődjék fel.*” (Nagy 1921.)

A különböző iskolafokozatok énekre vonatkozó tantervei – 1869; 1887; 1905; 1925; 1938; 1941; – csaknem 100 éven keresztül nem tudták a gyakorlatot megújítani. Hiányzik egy átfogó, rendszerező eszme. A tantervkészítők mintha túl kis pedagógiai szeletben gondolkoznának. Egy átütő erejű célra lenne szükség, amely a csírájában felfedezhető reformgondolatokat fölerősíti és ezáltal segíti a tankönyvvé transzformálását is. Ez utóbbi hangsúlyozottan fontos, mert a tanítók számára gyakorlatilag ez képviseli az érvényes tantervet.

Igazságtalanság lenne azt állítani, hogy semmilyen hatása nem volt érzékelhető ezeknek a gondolatoknak. Sztankó Béla pl. a népdal éneklését helyezte előtérbe, és a gyermekek *életkorának* megfelelően rendezte el a tantervi tervezetben. 1926-tól azonban az új tantervhez megjelenő tankönyvek általános képe: divatos műdalok, német dalok, bécsi kuplák, nehéz hangközök, minden módszert mellőző elrendezés, bárgyú tandalok, közepszerű saját kompozíciók, hosszas magya-

rázat, C-alaphoz kötött szolmizáció. Legjobbak köztük a 24 év után újra kiadott Sztankó-féle Daloskönyvek.

Ekkor már írt, felszólalt Nagy László, működött a Gyermektanulmányi Társaság, 1922-ben megjelent Karácsony Sándor írása, 1923-ban bemutatták Kodály Psalmus Hungaricusát és Bartók Táncszvitjét, 1924-ben megjelent Bartók: Magyar Népdal c. tanulmánya.

III.1.3. Kodály Zoltán pedagógiai munkájának kezdete

A tendenciákból kikristályosodik, hogy a *megújulást nem a tantervek, és nem a még mindig beszűkült tankönyvek hozzák*. Van a zenetanításnak egy egyre eleve- nebbé váló területe, s ez a *kórusélet*. Ez a sokakat érintő iskolai énekoktatásnak egyik olyan területe, amely kongruens lehet a zenei nevelés erőforrásaiból táplálkozó célokkal: élményt nyújt, nevelőerővel rendelkezik, jól kapcsolódik az iskolai és az iskolán kívüli élethez. Nagy probléma, hogy nem volt megfelelő minőségű és mennyiségű forrásmunka az énekléshez. A nemzeti kultúra elszakadt a nemzettől, a zene és a művészet ügye elszakadt a neveléstől.

Kodály 1911 óta figyelemmel kísérte az énekoktatást, miközben intenzíven kutatta és gyűjtötte a magyar népdalokat, s tapasztalatait a hazai és nemzetközi neveléstudományi, zenepedagógiai törekvések tapasztalataival vetette össze. Munkatársakat talált és nevelt ahhoz az egyre világosabbá váló eszményhez, amelyet a magyar zenei nevelés általános állapota már hosszú évtizedek óta hiányolt és sürgetett. Megérlelődött benne a világosan megfogalmazható cél, és egy véletlenszerű saját élménye haladékat nem adva tette készre: „*Mintegy 1925-ig én is a szakzenészek rendes életét éltem, azaz semmit sem törődtem az iskolával abban a hiszemben, hogy ott minden rendben van. Ebből az illúzióból egy véletlen eset rázott föl.*” (Kodály 1982, I. 73–74.)

A véletlen eset egy pesti tanítónőképző diákjainak Schneider Fáni-dalolása, amely Kodályból kiváltotta a tény mögött rejlő gyökerprobléma megfogalmazását: „*...hirtelen megláttam, hogy a jövő nemzedék nevelői és anyái az analfabétaságnál is rosszabb teljes zenei züllöttségben nőnek fel. Ma hálásan gondolok Snájder Fánira, mert az kényszerített, hogy gondolkodjam, mit kellene itt tenni.*” (Kodály 1982, I. 74.) 1929-ben, az elkészült Gyermekkarok előszavában a gondolat és belső kötelesség jelszóvá sűrűsödött: „*Nekünk tömegeket kell a zenéhez vezetni.*” (Kodály 1982, I. 42.)

Tóth Aladár már az ezután fölerősödő pedagógiai munkássága előtt, 1928-ban Kodály magyar dalestjéről a Pesti Naplóban közölt kritikájában felismerte, hogy a korábbi próbálkozásokhoz képest Kodály egy általános, sokkal messzebbre mutató nemzeti művelődéspolitikai célkitűzést követett „*...egy egységes és általános, európai nivójú, de sajátosan magyar zenekultúráért vívott küzdelme: a mai Magyarország kétségkívül a legheroikusabb és legmélyebb gyökerű kulturális erőfeszítése...*” (Tóth 1928.)

Kodály 1937-ben a megsejtést előadásában is igazolta: *„Ifjúságunk széles rétegei zeneileg vadon nőttek fel. Valóban ötven év elhibázott művelődéspolitikáját kell jóvátennünk.”* (Kodály 1982, I. 73.) Előadásokon, katedráról, az országot járva, a minisztériumban érvelve, a sajtó fórumain keresztül – és nem utolsósorban saját élete példájával, műveivel, pedagógiai munkáival – mozgósított, buzdított, ostromozott, ha kellett, hathatósan támogatta az elinduló kezdeményezéseket, érvelt, alapozott, szívós apró munkát és nagyformátumú koncepciót egyidejűleg szem előtt tartva.

III.1.4. Kodály Zoltán koncepciónkban továbbépített zenepedagógiai öröksége

Kodály mélyenszántó, valóban hatékony teljességre törekvő eszméjét a kényszer diktálta körülmények miatt kellett újra és újra átgondolnunk. Annak minden pontját mérlegelve arra a megállapításra jutottunk, hogy a szűkös időkeretek, valamint a továbbra is elszigeteltségben élő művészeti nevelés jelenlegi helyzete miatt a kodályi elgondolásnak egy lényeges területéről (átmenetileg) le kell mondanunk. Ez pedig nevezetesen a kottaolvasás-írás használati szintre juttatása, általánossá tétele. Ennek legfőbb akadálya a készségfejlesztéshez elengedhetetlenül szükséges gyakori foglalkozás hiánya. *„A közönség nevelése, a zeneoktatás fejlesztésével csak az általános iskolában lehetséges... A jövő iskolájától a mindennapi énekórát várjuk, teljes ember nem fejlődhet ki enélkül.”* (Kodály 1989, 80.) *„Az egyórás tantárgy sorsa ismeretes... De folytonos gyakorlást kívánó tárgynál évi 20–25 találkozás a tanulókkal (mert több nincs): értéktelen. Naponta 10 perc többet érne, mint heti egy óra; napi 15 perc pedig a heti 2 óránál is többet.”* (Kodály 1982, I. 309.) Ameddig ez nem valósulhat meg, meg kell találnunk azokat a lehetőségeket és eszközöket, amelyekkel mégis *a tömegeket a zenéhez vezethetjük*, és a zenére nevelés az *embernevelés* részévé válhat.

A másik nagy – és zenepedagógiai megközelítéssel nem orvosolható – terület a tanítóképzés, tanárképzés szemléletátalakítása, illetve a zenei/művészeti nevelés szerepének társadalmi megítélése, lehetőségeinek jelentőségéhez mért integrálása az oktató-nevelő folyamatok egészébe. Kodály küzdelmeinek ez az egyik igen fontos, máig nem teljesen megoldott témája, azonban értekezésünk ennek elemzésére nem vállalkozhat.

Összefoglalva Kodály Zoltán nevelési rendszerének többi elemét, a magyar népzene, az éneklés és a remekművek kiemelt szerepét, az iskola által megszerzendő döntő zenei élmény nyújtását, a karének fontosságát, a zene és az egyéb ismeretek összekapcsolását, a magasabbrendű zene életszükséglet-igénnyé tételét, koncepciónkban továbbvezetve megőriztük. Kodállal együtt valljuk, hogy *„A zenének olyan tantárggyá kell lennie, amely minden embernek kezébe adja a kulcsot a muzsikához.”* (Kodály 1989, 70.)

Kodály vitathatatlanul egyedülálló, páratlan, sokoldalú zenepedagógiai munkájával mélyrehatóan nem foglalkozhatunk e dolgozat keretei között. A címben is jelzett, *számunkra „itt és most milyen korlátok miatt” továbbépíthető zenepedagógiai örökséget próbáljuk az alábbiakban öt pontban, öt területen kiemelni az életműből.*

III.1.4.1.

A zenei nevelés sikere, hatékonysága és értelmessége a feldolgozás élményszerű teljességén múlik. *„Sokszor egyetlen élmény egész életre megnyitja a fiatal lelket a zenének. Ezt az élményt nem lehet a véletlenre bízni: ezt megszerezni az IS-KOLA kötelessége.”* (Kiemelés a szerzőtől) (Kodály 1982, I. 39.) (A legmeghatározóbb kor: 6–16 év, de a kezdet minél korábbra tehető.) *„Az iskolában úgy kell tanítani az éneket és a zenét, hogy ne gyötrelmem, hanem gyönyörűség legyen a tanulónak...”* (Kodály 1982, I. 39.) Az út nem a fogalmi gondolkodáson át, hanem az élményeken át vezet.

III.1.4.2.

A tananyag, *az élmény kiindulópontja csakis remekmű lehet.* A magyar népzene is azért kap központi szerepet, mert SZÉP, mert kikristályosodott gyöngyszem, remekmű. Minden mestermű, a külföldi nagy mesterek mindig a tanítás, nevelés szövetségesei. A velük való találkozás formálhatja a zenei tudatot és ezáltal a személyiség egészét.

III.1.4.3. Célkövető attitűd

Acél nem mozdulhat el, a legjelentéktelenebb tevékenységet is ehhez kell mérni, ezáltal megőrizhető a dinamikus kapcsolat a cél–feladat–tevékenység–eszköz között. *A rugalmas gondolkodásnak csak akkor van értelme, ha van szilárd mérceje, iránya.* Ez a magatartás az életmű egészéből és bármely részletéből kifejtethető, elemezhető. Félreértést, meg nem engedő célokat támaszt, s azokat minden lehetséges alkalommal és módon folyamatosan képviseli, nem engedi elhalványulni, elszíneződni. *Ezzel párhuzamosan a realitásokat, a lehetőségeket, szükségsszerűségeket, korlátokat jól ismeri, nem hagyja figyelmen kívül.* A nagy cél és a sokszor nagyon távol eső tények összehangolását sohasem a cél félretolásában látja, hanem éppen fordítva. (Pl. Ha nincs megfelelő énekelnivaló, kutassuk fel, tegyük hozzáférhetővé azt ami föllelhető, a magyart pedig teremtsük meg. – Ekkor írja meg a Gyermekkarokat és buzdítja tanítványait, kortársait is erre a munkára, vagy ezért teszi félre a készülő szimfónia partitúráját, hogy használható és színvonalas olvasógyakorlatokat írjon.) Saját hasonlatával élve megmutatja a hegycsúcsra vezető megmászható dombokat, de a cél a hegycsúcs marad. *„Ahhoz azonban, hogy az emberek tekintetét a magas helyekre irányítsuk, először megközelíthető dombokat kell mutatnunk nekik.”* (Kodály 1982, I. 199.)

III.1.4.4. Az elszigeteltség megszüntetése

III.1.4.4.1. a zenei nevelés folyamatában

A zenei nevelést már a folyamata során is hozzá kell kapcsolni a teljes ember neveléséhez, nem szabad megengedni, hogy akár csak egy kellemes, szórakoztató, de önmagába visszatérő aktivitás váljék belőle.

Mivel útjai, módszerei speciális alapanyaga „sziget”-jellegűek az iskolai tevékenységek között könnyen valóságosan is elszigetelődhetnek. Művészi megismerési mód, esztétikai befogadás, szimbolikus kifejezőmód, érzelmi kommunikációs feldolgozás, nehezen mérhető, erőteljesen szubjektív produktum, a versenyszellem idegensége stb. Ezért céljait mindenképpen integrálni szükséges. *Tudatosítani kell és ezután elevenen tartani* azokat az erővonalakat, amelyek ki-jelölik a *zene szerepét a társadalomban, a gyermek, az ifjú és a felnőtt életében*. Meglátásunk szerint ma is ez adhat rangot, sőt kiemelt létjogosultságot a közoktatásban a zenének. Ez az igény iniciáléja azután a zenei nevelési folyamat minél sokrétűbb kapcsolódását:

- a) a zenei aktivitás különböző területeihez: családi nevelés (altató, mondóka, munka közbeni dalolás), játék, szakrális- és társadalmi jellegű rituálékba való bekapcsolódás, tánc, társastánc, mozgásművészet, ének, énekkar („A művészet közkeleti a kórusok.” Kodály, 1937), zenekar, kamarazene stb.
- b) a különböző tudományokhoz és a társművészetekhez – egyúttal az iskolai nevelőtestület munkájához és tagjaihoz egyenként is.
- c) a személyiség fejlesztésére a tömegnevelés keretei között is képes tanárok képzéséhez
- d) előadóművész és közönsége között.

Külön említést érdemel és ma is tanulsággal szolgálhat a *zenei nevelést mint szakmát képviselők egymástól való elszigeteltségének megszüntetése*. Ez a századforduló idején – mint már utaltunk rá – különösen is látványos volt, de ma is időszerű probléma, jöhet más okokból következően (túlterheltség, elkeseredettség, kiábrándulás, rivalizálás, hajszoltság, igény hiánya, túl erős centralizáltságot követő decentralizálás, mozgósító erővel rendelkező közös cél hiánya)

Megfigyelhető, hogy a 30-as években Kodály-tanítványok első lépései között szerepel az Éneklő Ifjúság mind szélesebb körben való megszervezése (1934. ápr. 28-án volt az első.) Az ötletadó Bárdos Lajos felesége, a cél pedig, hogy a már működő kottakiadást közös hangversenyek tegyék élővé. A rendezvények tehát ünnepi találkozók voltak, a versenyek és az összehasonlításoknak nem adtak teret – Kodály erről 1935-ben így szól: „*A dalosversenyek a művészi szellem hóhérai, adjanak helyet dalosünnepnek, melyek középpontja egy-egy nagyszabású karmű közös előadása legyen, gyerekes versengés helyett.*” (Kodály 1982, I. 50.) – *nem versenycéllal*, hanem egymást támogató közösségek találkozájaként.

1939-től a Magyar Rádió havonta kétszer az önként jelentkező kórusoknak lehetőséget adott az ország nyilvánossága előtti éneklésre.

Ismét ki kell hangsúlyoznunk, ez a szinte hihetetlen pezsgés, vitalitás, színvonal még mindig *nélkülözi a jó tantervet, a jó tankönyveket, a helyes és hatékony módszert, a koncentrált tanárképzést, a nagy mennyiségű énekóra lehetőségét, a hagyomány megtartó erejét*. Veress Sándor a hazai eredményeket a nagy múltú angol kórusérettel összevetve így ír: „*Amit a Kodály nyomán kivirágzott énekes mozgalom és hivatásának magaslatán álló énektanár- és kórusvezető-gárda önérejéből eddig is elért, korszerűségében, módszerességében csakúgy, mint művészi szempontból nem sokban maradt alatta – ha kisebb arányokban is – az angoloknak.*” Mindennek pedig keresve a kapcsolódását, rangját, helyét az egész iskolai nevelésben megállapítja: „*... hivatalos részről az iskolai ének még mindig – ilyen eredmények után is – mostoha tárgy, aminek szinte kegyelemből szórítanak némi kis helyet a tantervben.*” (Veress 1940/2.) Ez az állapot a mai napig érezteti hatását.

Tóth Aladár 1934-ben így foglalja össze ezt a jelenséget: „*...a hivatalos iskolai tanterv keveset törődik a zenével... a zene nálunk hivatalos rendeletek nélkül jobban megtalálta az utat az iskolába, az ifjúság lelkéhez. Saját felszabadító erejével a művészet belső szellemi hatalmával tört magának utat. Ennek a felszabadító erőnek, belső szellemi hatalomnak neve ebben az országban: Kodály.*” (Tóth 1934)

Tegyük hozzá, hogy Kodály szakmai, emberi, eszmei kisugárzása nyomán az egymást erősítő hálózatot kialakító neves és névtelen munkatársak erőfeszítései a tudatosult és általános közös cél felé kanalizálva összeadódtak. Így velük Kodály valóban a zene erejével dolgozott, még ha személyes kisugárzása is párosult hozzá. Lendületére, kitartására, prófétikus erejére is szükség volt, hiszen a korabeli évszázados lemaradás visszahúzó erejét kellett áttörni, majd széles körű alapozó munkát végezni. *Ezt a munkát elvégezték, ezért nem gondoljuk, hogy eszméit hatékonyan folytatni az ő karizmatikus lelkületű vezetése nélkül ne lehetne.*

III.1.4.4.2. Az elszigeteltség megszüntetése az oktatás és az iskolán kívüli életvitel között

„*Ha az iskola nyolc év alatt nem vitte annyira a tanulót, hogy zökkenő nélkül beállhat egy énekkarba, nem teljesítette kötelességét!*” (Kodály 1982, I. 331.) Az iskolai nevelés azon továbbviteli igényét emeljük tehát ki, amely nem kisebb célt állít maga elé, mint hogy „*minden ember dilettáns, vagyis zenekedvelő*” legyen, hogy „*legyen életszükséglete a zene*”. Nem szigetelődhet el tehát a zene, a zenével való találkozás lehetősége az életviteltől, nem maradhat végérvényesen „iskolaszagú” tantárgy. „*Minden gyermeknek joga, hogy az iskola kezébe adja azt a kis kulcsot, amellyel ha ő is akarja, bejut a zene csodakertjébe, s azzal egész élete értékét megsokszorozza.*” (Kodály 1982, I. 73.) „*A zene rendeltetése: belső világunk jobb megismerése, felvirágozása és kiteljesedése*” (Kodály 1982, 156.) Ez pedig egy életen át tartó folyamat. „*Az iskola csak célt tűz ki, irányt szab, de idő híján nem valósíthat meg mindent teljesen.*” (Kodály 1982, I. 154.)

Az iskolai nevelésnek legfőképpen arra kell fölkészítenie a növendékeket, hogy tudjanak és akarjanak élni a zene táplálékával önálló életvitelük során.

III.1.4.5. Eszköztár, infrastruktúra megteremtése

Ebben is példamutatóan járt el a Mester, olyan örökséget hagyva a pedagógiára, amely hosszú távon képes támaszt, segítséget nyújtani.

Mielőtt kifejténénk, mit értünk számunkra is egy évszázad múltán is jelentőséggel bíró eszköztáron, elöljáróban ki kell mondani, hogy az eszköztár *járadékos elem* a pedagógiai rendszerében, amely mindenképpen feltételezi az előző 4 pont megvalósulását, *azokat nem helyettesíti*. A zenei nevelés *szükséges, de távolról sem elégséges* feltétele, hogy legyen

1. hatékony módszer a kezünkben,
2. jó tananyag,
3. kiváló s bőséges forrásmunka,
4. megfelelő és magas színvonalú tanárképzés,
5. jó tankönyv,
6. megfelelő szervezeti körülmények és jól használható eszközök

Kodály fontosnak látta, megfeszített munkával tehetsége legjavát latba vetve tett is érte, s tanítványait, kollégáit is erre biztatta, de ezzel együtt *a hangsúlyt soha nem erre fektette*. Precíz, gondos, alapos ember volt. Személyes művészi ambícióit félretéve tudott időt és energiát szentelni az „ügyet” előremozdító tevékenységeknek. *Mégsem írt részletes módszertant*. Bizonyára jól tudta, miért tesz így.

- Adott azonban a módszerhez *módszertani filozófiát*, amelynek szerves része a korai életkorban való kezdés, az élményre alapozó ismeretközlés, a technikai nehézségek életkori sajátosságokhoz alkalmazott fokozatos bevezetése, a remekművek, a magyar népzene fölhasználása, a vokális alapozás és a relatív szolmizáció útján elsajátított kottaolvasás is.
- Adott a tanárok kezébe erre a filozófiára épülő *Énekgyűjteményt* (Kodály–Kerényi: Iskolai Énekgyűjtemény I. 1943, II. 1944.) majd *tankönyvsorozatot* (Ádám–Kodály: Szó-Mi Énekeskönyv az általános iskola I–VIII. osztálya számára, 1945–1948.)
- Adott jól használható *forrásműveket a gyakorláshoz*, az aktív zenéléshez (Gyermekek 1942, Vegyeskarok 1943–1944.),

zenepedagógiai műveket:

15 kétszólamú énekgyakorlat (1941)

Énekeljünk tisztán! (1941)

Bicinia Hungarica I–IV. (1937–1942)

333 olvasógyakorlat (1943)

Iskolai énekgyűjtemény I–II. (1943)
Ötfokú zene I–IV. (1942–1947)
Szó-Mi Énekeskönyv I–VIII. (1945–48) Ádám Jenővel
33 kétszólamú énekgyakorlat (1954)
44 kétszólamú énekgyakorlat (1954)
55 kétszólamú énekgyakorlat (1954)
Tricinia (1954)
Kis emberek dalai (1961)
66 kétszólamú énekgyakorlat (1962)
22 kétszólamú énekgyakorlat (1964)
77 kétszólamú énekgyakorlat (1966)

és megmutatta, terjesztette a világ zeneirodalmának az iskolai praxisban is használható műveit.

- Központba állította a zenei nevelés egyik kulcskérdését, a *zenepedagógusok képzésének ügyét*: szaktanítói tanfolyamok szervezése, tanítványai a Zeneművészeti Főiskolán a tanárképzésben útmutatásai nyomán dolgoznak.
- Számtalan cikkben, felszólalásban *síkra száll a tanárok anyagi és erkölcsi megbecsültségéért* és támogatja a koncepció kiteljesíthetőségének ideális iskolatípusát, az *ének-zenei általános iskolát*.

Fiatal tanítványait a zenei nevelés *háttér kutatásaira ösztönzi*, kinyitja a magyar zenei nevelés kapuit külföld felé, az országot járva napi módszertani tanácsokat ad, *rámutat a gátló tényezőkre is*.

De mindezek csak *következmények*, az ennél magasabb célkitűzések útjelző táblái. (Azok a bizonyos „megmászható dombok”.)

III.1.5.1945 II. világháborútól az 1989-es rendszerváltásig

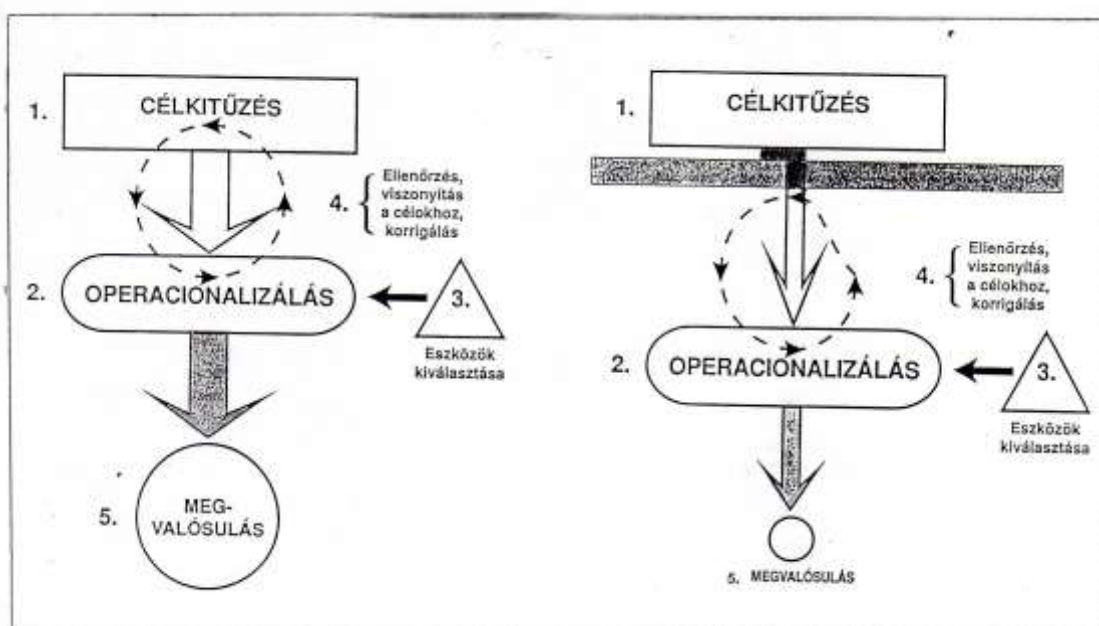
A zenei nevelés Kodály vezette kibontakozását, eredményeit, sőt már több területen megmutatkozó gyümölcseit a II. világháború nem pusztította el. 1947-ben újból énekelnek a kórusok, elkészültek a tudományos módszertani követelményeknek megfelelő érzelmi nevelést és az aktív éneklést szem előtt tartó tankönyvek, kitisztult a zenei írás-olvasás módszertana, vannak képzett, tapasztalt elhivatott tanerők és reményteli az utánpótlás képzése is. Az 1946-os miniszteri rendelet heti 2 órát biztosít keretfeltételként az általános iskolában, szerepel az ének a gimnáziumi tantervben is. „Törvénybe” foglalják Kodály nyomán a relatív szolmizációt és a magyar népdal alapozó funkcióját. A gimnáziumokban tankönyvvé válhat Kerényi György–Rajeczky Benjamin Énekes Ábécéje. A mag jó földbe hullt, kicsírázott, szárba szökken – és az iskolák államosításával elsatnyult.

1948. Az iskolák államosítása, a közoktatás szigorú pártfelügyelet alá vonása és teljes ideológiai átalakítása. Ennek a korszaknak pedagógiai öröksége a zenei nevelés szemszögéből a hősies túlélés, a szó szerint is lehetetlen körülmények „mégis” vállalása. Miután koncepciózus és radikális átalakításról van szó, nem túlzás azt állítani, hogy szinte *minden megszűnt, vagy éltető erejét veszítette, ami a továbbfejlődést szolgálhatta volna*. A művészetre való nevelés „veszélyes ágazat” volt a vezető ideológia számára. Az egalitárius tömegnevelésben *a személyiség kibontakoztatása nem volt kívánatos*. Súlyosbította ezt a zeneművészetben mélyen jelenlévő vallásos tartalom, érzelemvilág, valamint a néphagyományok és a népzene proletár ideológiától idegen életérzése. Így vált tiltottá a példamutató zenei és pedagógiai igénnyel kialakított tananyag sok *lényeges és élmény nyújtására alkalmas része*.

1950-ben új tantervtörvény lépett életbe, amely az irányváltást deklarálta, és egyben minden korábbi Kodály–Ádám tankönyvet kivontak a használatból, a kialakult tantárgyi rendet, arányokat, és különösen tartalmakat lényegesen átalakították. Az 1950-es évek párt-szaknyelvén a „szocialista jellem formálása” egyértelműen kijelölte azt is, hogy az milyen anyagon elképzelhető. Ebben az elképzelésben csak a zenei írás-olvasás technikai elsajátításának módja az, ami megmaradhat Kodály és munkatársai által képviselt rendszerből, esetleg a népdal és az értéket képviselő műzene, de ez már csak cenzurált formában. Kb. ez is történik. Átírt szövegek; kitörölt dallamok, tények, zeneszerzők, műfajok; üzenetüktől megfosztott zeneművek; az igazi zenétől megfosztott módszer és agitativ propagandaanyaggá vált a tankönyv.

A zenei nevelés szakembereit, mestereit leparancsolták a katedráról. Bárdos Lajos, Kerényi György, Ádám Jenő, Rajeczky Benjamin sem tanárként, sem karvezetőként és hangversenyszervezőként nem működhettek, az országos szaktekintélyeken kívül pedig számtalan jeles szakembert fosztottak meg a zenetanítás lehetőségétől. Megszűnt a Magyar Kórus és az Énekszó is, minden kisebb-nagyobb ifjúsági egyesület, az egyházi énekiskolák, a legváltozatosabb eszközökkel tették lehetetlenné minden „gyanús” kezdeményezés csíráját.

Több tantervi reform volt az egypártrendszer idején, (1956, 1962, 1979, 1983), de az énektanításban 1950-ben bekövetkezett irányváltást *egyik sem korrigálta*. A célkitűzések vizsgálata során megállapítható, hogy a textusokban szereplő kifejezések tartalmát is átalakította és kisajátította a szocialista-kommunista ideológia. (Mészáros 1992, 431.) Így az elfogadhatóan hangzó deklarált célok mögöttes tartalma *éles ellentétbe került a korábbi célokkal*. Ennek hosszú távú következménye, hogy *a célok és az elvileg megvalósulást szolgáló tevékenységek közé válaszfal épült*. Ez a közvetlen kortársak számára nyilvánvaló volt, tehát korábbi gyakorlatuknak megfelelően belső meggyőződésük szerint – ámbár „lopva” – dolgoztak. Az ezután következő generációk azonban nem kaptak az előzőkhöz hasonló indítást. Náluk az elméleti úton megtanult érvényesülésnek kellett volna életbe lépni, amely szerint a *tantervben meghatározott célok alakítják ki a feladatokat*, azokhoz választ a tanár eszközöket, s a haladás irányát, mértékét külső és belső ellenőrzési eszközökkel állandóan a célhoz mérten értékeli, s ha szükséges, korrigálja vagy keres más megoldási módot.



Ha azonban a célkitűzés és a feladattevékenység elszakadnak egymástól, a teljes folyamat más kimenetelűvé válik. Beépül a válaszfal, amely a célokat elszigeteli, illetve jelentősen megsűri. Az operacionálizálás az eredeti célkitűzéshez viszonyítva részleges, ehhez választ eszköztárat. Miután a célhoz nem tud viszonyítani, csak a részleges kiindulóponthoz, ezért aszerint ellenőriz és korrigál. Az optimális megvalósulási tölcser nem lehet szélesebb, mint a bemeneti.

Ez a folyamat hosszú távon várhatóan erodálja a célkitűzést is, mert az ilyen mértékű inkongruencia nem fenntartható. Hogy ez a magyar közoktatásban zajló zenei nevelésben mit eredményez, a következő fejezetben elemezzük.

Az erőteljesen tendenciózus, szovjet minta alapján dogmatikusan osztályjellegű kultúrpolitika ellenére a kodályi koncepció otthonra talált ebben az időszakban is, az ének-zenei általános iskolákban, valamint a diákoknak csak kis százalékát érintő zeneiskolákban, de szinte csak ott. Ezeknek működése a statisztika szerint azonban csökkenő tendenciát mutat.

Ezek az intézmények lettek világhírűvé, ezek bizonyították az idelátogatóknak, hogy a magas szintű zenei írás-olvasás megtanítása nem csak egyéni foglalkozáson lehetséges, innen választották ki a kutatók azokat a gyermekcsoportokat, akiken a zenei nevelés transzferhatásait vizsgálták és bizonyították, többnyire ezeknek az iskoláknak kórusai hozták el a nemzetközi kórusversenyek kiemelt díjait, itt volt mindvégig közel 100%-os a szaktanári ellátottság alsó tagozaton is, más tankönyvekből tanítottak. Kirakatként még a pártállam is elismerte, sőt magának tudta ezeket az intézményeket.

Annál fájdalmasabb azonban a többséget érintő gyakorlat torzulásaival és annak következményeivel szembenézni. (I. V. fejezet vagy Szabó Helga Torzulások c. vitasorozat 1980.) Az első fejezetben megfogalmazott, Kodály koncepciójában is tetten érhető zenei nevelési célok megvalósulásának gátló tényezőivel, a probléma jelenvalóságával a szakirodalmi sajtó tükrében a V. fejezetben foglalkozunk.

Természetesen vannak követhető, átörököthető eredményei ennek az időszaknak is, de ezek – a századforduló előtti időszakhoz hasonlítható kivételes, elszigetelt magányos küzdelmek gyümölcsei. Ilyenek a karizmatikus énektanárok körül kialakult műhelyek – ha nem mentek „zeneibe” tanítani – a tapasztalatok alapján bevált didaktikai megoldások – főleg az írás-olvasás terén –, a Kokas Klára által fémjelzett komplex esztétikai, zenére és mozgásimprovizációra alapozó módszer. Átfogó jellegű, egységesen pozitív irányú fejlődés az óvodai zenei nevelésben tapasztalható, amely jelenlegi kiforrottsága átgondoltsága és szakmai-pedagógiai professzionalizmusa Forrai Katalin sokoldalú munkásságának köszönhető.

A zeneiskolai oktatást – bár ez is közoktatási szintnek számít – nem tekintjük közvetlenül a dolgozat témájához kapcsolódónak, mert koncepciónk a megoldási lehetőségeket a *tömegoktatás dimenziójában keresi*. A zeneiskolai oktatás választható, intenzív egyéni foglalkozásokra épülő és az iskolás korú diákok kisebb százalékát érintő intézményrendszer.

Az 1989-es rendszerváltás szabad tankönyvválasztást tesz lehetővé és rövidesen megindulnak a Nemzeti Alaptanterv reformmunkái, 1995-ben érvénybe lép a NAT, majd helyi tantervek készülnek, és 2001 szeptemberében a Kerettantervet vezetik be. Ennek a köztes állapotnak nevezhető 10 esztendőben énektanításunk „szabadságra ítélt” (Kedves 1991)

Ekkor mutatkozik meg igazán, él-e még elevenen az évtizedekig eltakart, elhomályosított cél, avagy más irányba köveztük ki ösvényeinket.

IV. FEJEZET

NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

IV.1. Zenepedagógiai alternatívák

Nincs még egy olyan ország, ahol a zenei nevelési gyakorlat ilyen mértékben egy tőről fakad, mint Magyarországon. (ez természetesen nem jelenti azt, hogy ne lehetett volna, ne lehetne hasznos jó megoldásokkal gazdagítani a hazai gyakorlatot is.)

Legtöbb esetben különböző módszereket vagy azok ötvözését használják föl a zenetanárok az iskolákban.

Módszernek csak azokat az oktatási megközelítéseket nevezzük ez esetben, amelyeknek van:

- saját alapvető filozófiája, specifikus elvrendszere
- önálló pedagógiai eszközkészlete (jól körülhatárolható gyakorlati eljárásokkal)
- olyan céljai és eszközei, amelyeket célszerű követni
- anyagi szempontból független integritása (Choksy 1986)

Ezenkívül ismerünk még olyan részterületek módszeres megvalósítását célzó technikai eljárásokat, amelyek átfogó rendszert nem építenek föl, vagy olyan koncepciókat, amelyek minden részterületre nem dolgoznak ki eszköztárat és eljárásokat. (Jöde, Batke, Fröbel, Heinroth, Hullah, Nägeli kisebb területeket felfoglaló megoldásai beolvadtak a nagyobb rendszerekbe, így azokat külön nem tárgyaljuk.)

Áttekintésünkben kiemeltük a nemzetközi gyakorlatból azokat a zenei nevelési törekvéseket, amelyek a *hazai zenei nevelés-oktatás folyamatát érintik* vagy *érinthetik*, vagy arra a korábbiakban hatást gyakoroltak. Ezek részletes bemutatását szintén nem tekinthetjük föladatunknak, csupán azokat a *vonásokat, irányokat kívánjuk megvilágítani, amelyek témánk szempontjából fontosak.*

IV.1.1.

Elsőként *John Curwen* angol zenetanár Tonic-Sol-Fa módszerét említjük, amely szintézise az alapot jelentő Arezzói Guido a Galin-Paris-Chevé számjelzéses és J. R. Weber do-re-mi rendszerének. Ezeket kézjelekkel egészíti ki. Nagy jelentőséget tulajdonít a hallásképzésnek. Kodály Zoltán jól ismerte munkáit, több területen változtatlanul alkalmazta megoldásait.

IV.1.2.

Szintén a mozgó-dó elvére épülő módszert dolgozott ki *Justine Bayard Ward*, amerikai zenepedagógus, a gregorián zenére alapozva. Módszere elsősorban az Egyesült Államokban ismert, de Kodály felhívta rá a hazai elméletalkotók figyelmét is.

IV.1.3.

Jelentős irányzatot képvisel *Jaques-Dalcroze* osztrák származású svájci zenepedagógus módszere, az euritmika. Ez a ritmikus mozgásművészet a görög „eu”+„rhythmos” = jó mozgás kifejlesztésére alapul. Improvizációt, gesztikulációkat természetes mozgáselemeket és képzőművészeti önkifejezést épít rendszerébe, de a szolfézstanításnak elemeit is fontosnak tartja. Művét Édouard Claparède-del dolgozták ki. Iskolájának magyar tanítványai is voltak, legjelentősebb Szentpál Olga. *A mozgás önkifejező erejének iskolai keretek között való felhasználása* a hazai közoktatásunkban nem tudott gyökeret verni.

Európában azonban sok ország használja föl részlegesen módszereinek elemeit, Lengyelországban nagyobb arányban, mint másutt. A reform pedagógiák közül a Waldorf-iskola épít részben erre a módszerre, az Egyesült Államokban minden szinten tanítják, az alsó foktól az egyetemig. (Hegyi 1996, 280–283.)

IV.1.4.

A világ zenetanítása széles körben ismeri *Carl Orff* munkásságát, aki pályáját a müncheni Dalcroze-iskolában kezdte. Lényegesen új szintet hozott a *kreativitás* és a *ritmika* szerepének központba állításával. Nem dolgozott ki részletes alaposságú módszert, használati zenéjében arra törekszik, hogy a csoportos foglalkozásokon *átgondolt tanári vezetéssel* minden természetes ritmusmegnyilvánulást felhasználjon. Fontos elemként építette munkájába a *pentatóniát*, különböző *népek népzenejét, a táncot és a mozgást, és improvizációval* szöveges és ritmusjátékokkal a zenélési kedv felébresztését tűzi ki célul. Elmaradhatatlan eszköze az ütős hangszerekből álló instrumentárium – ami egyben az alkalmazás elterjedésének egyik fő nehezítője is. *Schulwerk* című kötetei módszeresen elrendezett gyakorlat gyűjtemények. Rendszerében a *ritmus és a mozgás* hangsúlyozása a kodályi koncepció megvalósítása során is figyelemre méltó elem.

IV.1.5.

Kevésbé ismert, pedig rendkívül jó irányú *Dimitrij Kabalevszkij* orosz zeneszerző és zenepedagógus módszere, amely a szovjet iskolai énektanítás alapjait képezte. Életpályája ugyanúgy, mint Kodály Zoltáné, szakzenész képzéssel kezdődik. (Egyébként ismerte és tisztelte Kodály munkásságát, és viszont ugyanúgy.) A Moszkvai Konzervatórium zenetanáraként működött, amit közel 70 évesen cserél fel egy normál iskolai tanárságra, ahol addig kimerlelődtől elveit kipróbálta, majd több ezer iskolába elterjesztette. Helyet kap benne a gyermekek befogadási lehetőségeit szemmel tartó *eleven zenélés, éneklés, a művészi gondolkodás és megértés kifejlesztése, a zenehallgatás és beszélgetés a zenéről, valamint a tánc, menetelés és az improvizáció*. A dalra, táncra, menetelésre épülő, az *elméletet sokáig mellőző aktív zenélés élményére építő*, a felsőbb években nagy mértékű *tárgyközi és emberi – társadalmi integrációt* célzó foglalkozások programját 6 évre osztja el. Kiemeli, hogy az órák szerkezetén és jellegén igen sok múlik, a *gyerekek csak élményszerűen találkozhatnak zenével*, a tanítás az „*érzelmi előadás módszerén*” alapul, további többletet jelent a zenetanulás beszűkültségét

fölszámolni akaró, erőteljes *integráló törekvése* és tevékenysége. Jelszava: „*A zenetanítás nem zenész, hanem mindenekelőtt emberi lény képzsét jelenti.*” (Hegyi 1996, 283–286.)

IV.1.6.

Végül Shinichi Suzuki módszerének számunkra sokatmondó lényegét foglaljuk össze. „*Anyanyelvi módszernek*” vagy a „*Tehetségnevelés Módszerének*” nevezte metodikáját, mert az *anyanyelv elsajátításának* útját és főleg *motivációs, tanulás-metodikáját, alapjait* látta fontosnak. A tehetség kibontakoztatásában pedig a *szerzett képességeknek* tulajdonít döntő szerepet. Filozófiáját, nevelési koncepcióját, a *Nurtured by Love* című munkájában foglalja össze. Ebből is világossá válik, hogy nemcsak vagy nem elsősorban a zenetanítás didaktikájáról van szó, hanem *embernevelésről művészetrel*. A tanítás folyamatába újszerű elemként bevonja a *családot, a szülőket* is. Ő maga is mindig kerülte, hogy „zene”- vagy „hegedű”-tanításáról beszéljen. A hegedűnek ő művésze volt, így módszerének közismereti (!) jellegű tanításban kipróbált megoldásait a hegedűjáték tanításán is alkalmazta (1956), majd ezután szisztémáját számos más hangszerre is adaptálták. A zene *transzfer hatásai* egyértelműen prioritást élveznek a célkitűzései között, mert ezáltal állítható ez az effektus az egész ember nevelésének szolgálatába.

A személyes képességek kibontakoztatásához (NB. 40–60 fős csoportokkal dolgozik!) a tanár részéről nemcsak a megalapozott szakmai hozzáértésre, hanem nagyfokú *kitartásra, türelemre, legfőképpen pedig szeretetre* van szükség. Ezért azt vallja, hogy „*hogy az igazi pedagógia nemcsak tantárgyakat tanít, hanem a szeretet pedagógiája*” A *Nurtured by Love* c. könyvéből a zene jellemnevelő hatásáról írtakat idézzük, mert úgy véljük, ennek ilyen mértékű kiemelése a zene-pedagógiai gondolkodás jelenben is lényeges célértéke lehet. „*Ha egy muzsikusz kiváló művésszé akar válni, először kiváló személyiséggé kell lennie. Ha ezt teszi, értéke meg fog mutatkozni. Az jelen lesz mindenben, amit tesz, még abban is, amiről ír. A művészet nem valami távoli helyen van. A művészi munka egy ember egész személyiségének, érzékenységének az összes képességének a kifejeződése.*” (Hegyi 1996, 312–315.)

IV.2. A zenei nevelés szerepe a külföldi közoktatásban

Ha összevetjük körülményeinket, kutatásainkat néhány külföldi példával, az összehasonlítás tükrében a hazai helyzetkép markánsabban kirajzolódik. Ezért vizsgáljuk meg ebben a kérdéskörben más országok gyakorlatát.

Az elemzésekben, a dokumentumelemzéseken és a szakirodalom tanulmányozásán túl az egyes országok tanterveit, néhány esetben tankönyveit tanulmányoztuk, valamint az azt megvalósító szaktanárokkal is értekeztünk. (Az érintett országok: Ausztria, Németország, Lengyelország Svájc, Olaszország, Franciaország, Spanyolország, a skandináv államok, Finnország és Anglia)

IV.2.1. Általános tapasztalatok, összehasonlító áttekintés

Általában elmondhatjuk, hogy átlag heti egy órát szánnak az énekóra, ennek elosztása 10–11 éves korban két óra. (pl. Ausztria és egyes német tartományok), majd egy óra 14–16 éves korig, a késői középiskolai szakaszban nem jellemző a művészetoktatás, a szakképzésből hiányzik.

A kerettantervek közül a kívülálló számára legátfogóbb talán a svájci dokumentum. Ez is – az olasz, az ukrán és a töredékes kárpátaljai kivételével mindegyik – a személyiségformálás élményt nyújtó eszközként, a kifejezési készség formálójaként az interdiszciplináris területként kezeli a zenét, általában heti 1 órában, a középiskola alsó fokáig. Jelentős hosszú távú közoktatási zenei nevelési kísérleteket végeztek a zene transzfer hatásának vizsgálatára. Többek közt a magyar kutatási eredmények hatására 1988-tól több kantonban, több iskolában megemelték az énekórák számát.

Az *alkotókedvre, a mozgásra* a tanulmányozott tantervek sokkal jobban építenek, mint a magyar gyakorlat. Sokan ismerik és alkalmazzák Kodály koncepcióját – főleg a relatív szolmizáció kapcsán, Orff koncepciójához azonban jobban kapcsolódnak. Egy országon belül több, nagyobb országokban sokféle zeneoktatási alternatíva él. A tanárok választják ki a saját gyakorlatuknak megfelelőt.

A finnországi és a skandináv zeneoktatásban a *teoretikus megközelítés ellentétje figyelhető meg*. Szabad, játékos, mozgásos formákat alkalmaznak, sokoldalú, színes tankönyvekből tanulnak, igen nagy módszertani és tananyag-kiválasztási szabadságot biztosítva a tanárnak. *Legfontosabbnak tartják a társalgás jellegű, oldott foglalkozást* – ebben a tekintetben érdemes tanulmányozni gyakorlatukat. Orff módszere népszerű, de Finnországban van Kodály Társaság is. Az elméleti tananyag minimális – Svédországban nincs is – a dalanyag nagy részét népi hagyományokon alapuló zene teszi ki, a tananyagként felhasznált zeneművek között – a finn kivételével – nagy arányban találunk jelentéktelen kommersz dallamokat, könnyűzenét és ehhez képest elenyésző számban klasszikus európai zeneszerzőtől származó alkotást. A zenetanítás a közoktatásban 7–8 évig garantáltan van jelen. Az általános iskolásoknak lehetőségük van csoportos fakultatív hangszertanulásra is. Sok ízléses, esztétikus könyvet lehet találni, lényegesen kevesebb és sokkal vegyesebb dallamanyaggal, mint a mi könyveink. Követésre

méltó azonban az a kivitelezés, a zenei tartalmak tömör, érdekes elrendezése. [O.Widesstrand „Sjung Med i skolan” 1972 „Sjung m. m. (1976 tankönyvek) 110/237 + „Mönsterplan für Grunnskden „Laereplan for Den Videre gaende Skola tanterv.]

A könnyűzene is a tematikához tartozik Németországban, részben Ausztriában és Franciaországban is. Ezt a kérdést megvizsgálva volt szerencsém betekinteni az osztrák és a német gyakorlatba.

Megállapítható: „csúszós talaj” ez, mert a sűrűn változó divatirányzatokban az eligazodás nagy tanári felkészültséget igényel és alapos átgondolását annak, hogy a heti egy órában mi az, ami helyet kaphat. (Ezért van nagy jelentősége hazánkban Gonda János *A populáris zene antológiájának*, amelyet a közoktatásban is jól lehet használni.)

A nyugat-európai országokban a tanterv szintjén viszonylag széles a meghallgandó klasszikus zene repertoárja, de személyes tanulmányaim során ennek töredékes megvalósulását tapasztaltam. A XX. sz.-i zene érdekes hangeffektusaival való foglalkozást/foglalkoztatást mindenütt kihasználják. A szaktantermek felszereltsége egyöntetűen jó, mindenütt van zongora, gyermekhangszerek, Orff-hangszerek, furulya és gitár is.

A német nyelvterületen a 2–3 szólamú népdaléneklés kedveltnek mondható. Ezen kívül amerikanizálódott stílusú könnyű átdolgozású „kórusművek”, esetleg ezekhez hasonló templomi célokra is alkalmas zene is helyet kap még. A zenetanárok felkészültsége ezekben az iskolákban kb. az elvárás szintjének megfelelő, de a heti egy óra mindenütt komoly nehézséget jelent. A *hangversenylátogatást* általában az iskolák nem szorgalmazzák, egyik vizsgált országban sem.

IV.2.2. Tipikus példák

Lengyelországban nagy arányban használják Dalcroze módszerét, jól ismerik Orff munkáit. Már óvodai zenei nevelést szakemberek végzik. A zeneoktatás célja a *jó amatőr zenélés*, ezért az *énekkari munka központi jelentőségű*, a kottaolvasás elsajátítása nem elsődleges cél, színvonala változó, de sok gyereket képes a tanítási kereteken kívül is aktivizálni, ami feltétlen pozitív eredmény. (Przychodzinska-Kaciczak, Mária: *Modern Trends in Music Education in Polish Secondary School*, ISME Évkönyv, Moszkva, 1970. Megjegyzés: A szerző a varsói egyetem tudományos munkatársa.)

(Deighton, Lee C.: *The Encyclopedia of Education*, The Macmillan Company and the Free Press, sheffield, 1971, 7/164–168.)

(Lipska, Eva: *Current Programs and Research in Music Education in Polish Kindergartens*, ISME Évkönyv, Moszkva, 1970. Megjegyzés: A szerző a Varsói 122. sz. iskola zenetanára, óvodai zenei tanácsadó)

A francia college (9–15 éves korig) tanterve különösen sokat markol, de ide sorolható a német, az osztrák és a svájci példa is. Az oldalakon át felsorolt célok a gyakorlatban „letudott” feladatokká válnak. (Hegyi 1996, 71.)

Az angol gyakorlatot sajátos helyzetének bemutatásáért választottuk, mivel az ének-zenei nevelésben való részvétel nem kötelező, így kedvet kell teremteni ahhoz. Ezért nagy számú hallás utáni daltanulás, játék, mozgás hivatott a muzsika örömét közvetíteni. (Hegyi 1996, 38.) A módszereket a tanárok maguk választják, Dalcroze, Orff és Kodály – természetesen Curwen (szintén relatív szolmizációra épülő módszere) a legnépszerűbb, de a közoktatás énekóráin nem jellemző, hogy megtanulják a diákok a kottaolvasást. Van lehetőség csoportos hangszeres oktatásra is. A tantervet nem írja elő központi utasítás, tehát minden tanár egyéni utakon, egyéni tantervet valósít meg. Ezzel párhuzamosan azonban az iskolán kívüli kamaraéneklés-jellegű egyházi keretek közt zajló, népzenei körök nagy számú fiatalt vonzanak. Ez arra enged következtetni, hogy a kedvtelentető előkészítő munka, illetve a zene társadalmi presztízse képes segíteni abban, hogy a muzsika végül helyet kapjon az önálló életvezetésben, ami végül is minden zenetanítás távolabbi célja.

Olaszországot ősi európai tradíciók nyomán *éneklő nemzetként* ismerik. Ennek ellenére az énekoktatás gyakorlata megdőböntő. Az általános iskolában és a középiskolában lényegében *nincs zeneoktatás*. Az 1977. évig érvényben lévő oktatási programokban csupán utalások találhatók, „*ha fáradtak a gyerekek vagy szünetben, ünnepeken énekeljenek*” 1977 óta programszinten történt ugyan változás (6., 7., 8. oszt. heti két óra) a valóságban azonban nem. A középfokú zenei konzervatórium elvégzése tanításra is jogosít. Zenei jellegű fakultás egyetemi szinten nincs. A lelkiismeretes tanár autodidakta módon „Szabad a gazda!” jelszóval, és továbbképzési lehetőséggel pótolhatja a hiányokat. R. Becatti 1986–88-ban megjelent tankönyve azonban szép kivitelezésű, gazdag tartalmú anyagot ad a tanárok és tanulók kezébe. (Hegyi 1996, 117–118.)

Spanyolország 1969-ben Rodriquez Diez Hochleitner elkészítette a „*Fehér Könyv*” oktatási reformot, amely az 1970. évi törvény alapja lett. Ez kétszakaszos alapfokú alapfokú oktatást tervezett 6–10 és 11–13 éves korig. A tanítást „*tapasztalati területekre*” és „*kifejezésbeli területekre*” osztotta föl. Egyértelműen gyermekközpontú, nyílt oktatást céloz. Részletes instrukciókat ad, emellett azonban nagymértékű nevelői szabadságot biztosít.

További elemzés helyett összefoglalóan megjegyezzük: a tanárok felkészületlensége, a pedagógusképzés merevsége, a jó oktatási anyag hiánya, a követelmények bizonytalansága miatt ez a próbálkozás megbukott. Az 1981. évi új változatban visszaállították a tantárgyfelosztást, részletesebb előírásokat adnak a pedagógusoknak, tantárgyközi kapcsolódásokra épülő, forradalmian új reformokból a háttér előkészítetlensége fejletlenségei miatt csupán néhány új rendelkezést vezettek be. (Hegyi 1996, 127.)

IV.2.3. Összegzés

Kitekintésünk összegzéseként megállapíthatjuk, hogy a vizsgált nemzeteknél a „zeneórának” egyre inkább „művészeti” órának nevezett tantárgy tartalma, irányultsága többé-kevésbé hasonló, és egyre inkább a kommunikáció és a kreatív önkifejezés irányába mutató, az intenzitás és a módszerek azonban erősen különböznek. Egyértelmű hátránynak mondható, hogy „nincsen Kodályuk” – s ennek következménye, hogy országon belül általában *koherens egységes koncepciójuk sincs*. Nem állítják a középpontba – sem az elméletben, még kevésbé a gyakorlatban – a zenei írást-olvasást. Ezért más célok jobban kidomborodhatnak. A vizsgált országokban azonban nem ez a legfájóbb hiány. Amit valóban nélkülöznek, az a *hosszú távban gondolkodó, magas horizontú nemzetnevelő, egységet teremtő zenepedagógiai program*.

V. FEJEZET

A ZENEI NEVELÉS ERŐFORRÁSAINAK ÉRVÉNYESÜLÉSE AZ EZREDFORULÓ MAGYAR KÖZOKTATÁSÁBAN – 1990–2000

Értekezésünknek ebben a részében a *fölvetett probléma jelenvalóságát* vizsgáljuk. Azt tekintjük át, vajon a zenei nevelés immanens lehetőségeihez mért funkcióját betölti-e a jelenkor magyar közoktatásában, s ha nem, melyek azok a fő gátló tényezők, amelyek az erőforrások érvényesülését akadályozzák. 1989-ben a szabad tankönyvválasztás lehetősége és az alternatív programok engedélyeztetetősége kikapuk nyitására adott lehetőséget, de a tankönyvírók nem látták szükségesnek a változtatást. Az értekezésünkben bemutatott koncepciót hordozó taneszközrendszer első kísérleti műve 1989-ben jelent meg először. Az újszerű koncepció a szó szoros értelmében „egyedülálló” volt, amit fogadtatása is jelzett; a kiadás évében Fitz József-könyvdíjat kapott, azaz Magyarország első 5 legkevesettebb, legolvasottabb könyvei közé tartozott. 1993-ban megjelent Kodály Zoltán–Ádám Jenő: Énekes könyv sorozatának reprint kiadása is. Áttörést azonban nem eredményezhettek ezen taneszközök, mert ekkor már a zenepedagógusok attitűdváltozására lett volna szükség. Mint ahogyan történeti áttekintésünk következtetésében is utaltunk rá, a ténylegesen ható célok erodálódtak már. Erre az állapotra igen találó kifejezés a zenei nevelés „szabadságra ítéltisége”.

V.1. Az erőforrások érvényesülése a Nemzeti Alaptantervben

V.1.1. Nemzeti Alaptanterv (NAT), – 1995

Lényeges változást – témánk szempontjából sem tartalmi koncepcionális, sem nevelési szempontból – nem tartalmaz. A cél megfogalmazásban ugyan explicit is kifejezésre jut az érzelmi nevelés igénye, de már a *fejlesztési követelmények* sem értelmezik tovább, a *részletes követelményekből* pedig az érzelmi nevelés megvalósíthatóságának lényeges elemei változatlanul hiányoznak. Többek között a kommunikáció-igényű éneklés, a befogadás-központú zenehallgatás, a tantárgyközi integráció, a társművészetek kifejezőmódja, a karének szerepe, élőzenei hangverseny. Továbbra is az elmélet túlsúlya tapasztalható, a követelmények logikai-strukturális rendszere nem támasztja alá, nem segíti az irányváltást, így az érzelmi hatásokra támaszkodni kívánó „nélkülözhetetlen személyiségfejlesztő eszköz” ismét „tantervi költészet” marad.

Lényeges *változás* azonban, hogy a konkrét tartalom megjelölése helyett csak közös követelményeket, illetve fejlesztési követelményeket ír elő. Ez az eddig törzsanyagként megjelölt országos érvényű *közös dalkincs* megteremtését teszi *lehetetlenné*, ezzel ismét a „szabadságra ítélt” helyzetet erősíti meg. A szabályozók föllazítása helyett az egyébként nyilván helyesnek ítélt, érvényben lévő *koncepció újraértékelésére lett volna szükség*, a tanulságok levonásával együtt. A NAT-ot a közoktatás intézményei 1998-ig bevezették. S ez az énektanításban

gyakorlatilag – sajnos – szinte észrevétlenül megtörténhetett, jóllehet a NAT bevezetésével a közoktatásban a művészeti nevelés, így az énekoktatás is jelentős területet veszített. Ezt a veszteséget nem *tudta/nem akarta a célok-feladatok-eszközök akár radikális újragondolásával kompenzálni*. Ez az állapot – lazább körvonalakban ugyan – az ismeretközvetítő, teljesítményközpontú zeneoktatás modelljét mintázza.

Ezen a ponton tartjuk célszerűnek megvizsgálni azt, hogyan értékeli magát a szakma ebben a szituációban. Milyen esélyeket, veszélyeket, orvosolható hibákat vagy bátorító eredményeket mutatnak föl a kutatók, a gyakorló pedagógusok, az elméletírók? *Szerintük milyen mértékben érvényesülnek a zenei nevelés erőforrásai* és a diagnózison túl, mintegy a kerettantervi döntések előkészítő fórumaként, mely pontokon fogalmazzák meg javaslataikat?

V.2. A szaksajtó orgánumainak kritikai áttekintése (1979–2001)

Kutatásunknak ebben a fázisában azt vizsgáltuk tehát, hogy a jelenlegi intézményes oktatás-nevelésben képes-e a zene – küldetésének megfelelően – *a jellemformálás, a szociális – emocionális és tanulási képességek fejlesztésében meghatározó* jelleggel részt vállalni, illetve, hogy *ténylegesen milyen funkcióban, milyen intenzitással van jelen*.

V.2.1. Terjedelmi jellemzők

A kérdés megválaszolására

A szakirodalmi sajtó tartalomelemzéssel való földolgozását láttuk legcélravezetőbbnek, előljáróban azonban egy *kvantitatív jellegű megállapítást* is érdemes tenni.

A kifejezetten zenei (Parlandó, Ének-zene tanítása, Muzsika) és az általános pedagógiai periodikákban (pl. Új Pedagógiai Szemle, Iskolakultúra, Fejlesztő Pedagógia, Köznevelés, Taní-Tani, Mentor,) a *zenei nevelés* egyaránt *periférikus* helyet kap. A publikációk száma és terjedelme is megengedi azt az előfeltevést, miszerint a pedagógiai gondolkodásban *nincs igazán tekintélye a zenével való nevelésnek*. Ennek illusztrálásául egy jellemző számadat például, hogy a legtöbb pedagógushoz eljutó Köznevelés újság 10 évfolyamának 410 számában mindössze 74 számba vehető írás jelent meg – beleértve a vizsgálatunk tárgyához szorosan nem tartozó zeneiskolákat érintő cikkeket is, valamint a tankönyvrendelés idején a megjelenő fizetett tankönyvhirdetéseket is. Természetesen ebben a kérdésben sem a mennyiség, hanem a minőség a döntő tényező, de az ilyen kis-mértékű jelenlét a véleményformálásra hivatott médiákban önmagában is *negatív irányú meghatározó*.

V.2.2. A tartalmi elemzés eredményei tendencia és téma szerint

V.2.2.1. A megnyilatkozások fő tendenciája

A véleménynyilvánítások, illetve hírközlések három fő irányát állapíthatjuk meg, de az egyes irányokon belül sem homogén az állásfoglalás természetesen. Az eredmények ezért csak a két paraméter – tendencia és tematika – együttes áttekintésével válik plasztikussá.

V.2.2.1.1. Nincs nagyobb probléma, tesszük a dolgunkat, eredményeink jók.

Ebbe a kategóriába azok a hírek, tudósítások tartoznak, amelyek az egész folyamatról tudomást nem véve, egy-egy teljesítmény, eredmény pozitívumait emelik ki. Vetélkedők, versenyek megrendezése, egy-egy kórus külföldi utazása és elismerésre méltó díj elnyerése, tagozatos munkában folyó munka kiemelkedő eredményei, egy új könyv vagy számítógépes program méltatása.

V.2.2.1.2. Komoly baj van a zenei nevelés területén, mégpedig a *célok operacionalizálási* szintjén. → A gyakorlat és a feltételek megreformálására van szükség.

Az írások döntő többsége ebbe és a 2.2.1.3. kategóriába sorolható. A kialakult viták (Iskolakultúra, Népszabadság, Muzsika) nem akörül forognak, hogy van-e probléma, vagy nincs, hanem akörül, hogy mi lehet a bajok gyökere, a gyakorlat mely területeit kell megváltoztatni – tehát e kategórián belüli tematikus vita, valamint – a két kategória egymás közötti vitája. Szintén ebbe a kategóriába soroltuk a Parlandó 1996/4. Számában megjelent külföldi alternatív zenepedagógiákat leíró cikkeket, mert valóban megmaradtak a leíró jellegnél, a magyar énekoktatás koncepcionális kérdéseit nem érintve.

E kategórián belül igen komoly következtetésekkel járó megállapításoknak is hangot adtak a szerzők, amelyekre a – tematikus elemzés során térünk ki. A reformokat és a méltányosabb feltételeket sürgető szerzők közös álláspontja szerint a magyar zeneoktatás alapvetően és megnyugtatóan Kodály Zoltán zenei nevelési eszméire épült, de annak megvalósítása nem kielégítő, sőt Szabó Helga (1980) megfogalmazása szerint több lényeges ponton torzult. Ennek a véleménycsoportnak legmarkánsabb képviselői Szabó H., Ittész M., Forrai K. Szőnyi E. Arany J. Gönczy L., Kedves T., Soltész E.-né, Kontra I., Körber T., Erős I.-né, Anker A., Joób Á., ill. a Kodály Társaság megnyilatkozásai.

V.2.2.1.3. Komoly baj van a zenei nevelés területén, mégpedig a *célok* megfogalmazása, az *alapfeladatok meghatározása* szintjén → A szemléletmód gyökeres változására van szükség.

Ennek a kategóriának legfontosabb jellemzője, hogy a bajok okát más dimenzióban látja, mint az előző. Nevezetesen abban, hogy mindenek előtt a

célokat kell újragondolni, újrafogalmazni, mert vagy elhomályosodtak, vagy az idő és a félreértések során el is korcsosultak. Abban a véleményről képviselő szakemberek is egyet értenek az előző csoporttal, hogy a zenei nevelés legjelentősebb, legkarakteresebb misszióját *a kodályi eszmerend-szer képviseli*, de a magyar zeneoktatás legfeljebb csak deklarátumaiban épül arra. Éppen a számunkra „itt és most” *kiemelten is fontos szegmensei kerültek hatáskörön kívül:*

- a) A zenetanítás sikere, hatékonysága, értelmessége a feldolgozás élményszerű teljességén múlik.
- b) A tananyag – az élmény kiindulópontja – csakis remekmű lehet.
- c) Célkövető attitűd.
- d) Az elszigeteltség megszüntetése a zenei nevelés *folyamatában és eredményeit tekintve*.
- e) Célhoz illeszkedő eszköztár, infrastrukturális feltételek.

(Ezekre a III.1.1.5. pontjában részletesebben is kitértünk.)

A szemléletmód változását igénylő cikkekben, ha nem is egyforma hangsúllyal és nem is mindegyik elemre kitérve, de fölfedezhetők a fenti szempontok. Ezeket leghatározottabban a következő szakemberek írásaiban találjuk: Ujfalussy J., Szokolay S., Dobszay L., Kokas K., Földes I., Pécsi G., Laczó Z., Balassa S., Gulyás Gy., L. Nagy K., Barabás G., Fencsik F., Dolinszky M. (Konceptciónk cél- és feladatrendszerének megfogalmazásából [I. VI. fejezet] is kiderül, hogy a szerző is ehhez a véleménycsoporthoz tartozik).

Külön csoportba helyezhető Gonda János, Sárosi László zeneszerző, a Kreatív zenei gyakorlatok módszerének kidolgozója, Apagyi Mária és Lantos Ferenc, akik egy nyitott hangzáskultúra befogadó és kreatív elsajátítását tartják a zenei nevelés legfőbb céljának.

V.2.2.2. A megnyilatkozások fő tematikus csomópontjai

A tendenciákon belül másodlagos, mégis meghatározó jelleggel összefoglaljuk a vizsgált időszak dokumentumainak tematikus alakulását is. Azokat a tartalmakat ragadtuk ki az írásokból, amelyek mindhárom kategóriában, – különösen a 2. és 3. kategóriában – több hozzászóló véleményében játszottak központi szerepet. Kutatásaink és személyes meggyőződésünk szerint is ezeken a pontokon az ének-zene oktatás gyakorlata gátolja a zenei nevelés hatékony megvalósulását.

V.2.2.2.1. Szakos tanári ellátottság, tanárképzés

A legtöbb aggodalmat ezekben a témákban lehet tapasztalni, – sajnos teljes joggal.

Alsófokon (1–4. osztály) még kb. 10–15 évig pályán van az a tanítói generáció, akiknek zenei alkalmassági vizsga még nem volt felvételi követelmény, és a három év képzési idő alatt összesen 45 énekórájuk volt, tehát a szó szoros értelmében ezen a területen *képesítés nélkül alapozzák* a zenei nevelést. Az 1978 után

végzetek már némileg nagyobb felkészültséggel állnak munkába, de a három-, illetve négyéves ciklusok alatt eltöltött 150 énektanítást speciálisan segítő órakeret sem biztosítja azt a felkészülést, ami ehhez az igen összetett, a gyermek egész iskolai pályafutása szempontjából meghatározó szakaszban zajló pedagógiai tevékenységhez szükséges. A heti egy órai foglalkozásban kellene ugyanis elsajátítaniuk a tanítandó tananyagot és annak speciális módszertanát is. Természetes, hogy nem szívesen tanítják a magukban is bizonytalan tanítók ezt a tárgyat, sőt, ha az egyéb tárgyak követelte haladás lemaradás „*úgy hozza*”, el is hagyják az órákat „*főttárgyak*” javára. Lényegesen nem segít a helyzeten a halogatók alig néhány százalékát kitevő ének-szakkollégisták pályára kerülése sem. Ezen túl pedig egyre csökkenő tendenciát mutat a tanítóképzőbe és az énektanári pályára jelentkezők száma, és tény, hogy egyre gyengébb felkészültségűek e tekintetben a felvételizők is.

Az általános iskolák felső tagozatán sincs teljes szakos ellátottság még a fővárosban sem, de itt legfőbb problémát a megalapozatlan ismeretek és az addigra már gyakran kialakult közömbösség, néha elutasító tanulói hozzáállás jelenti. Tovább nehezíti az énektanár helyzetét a követelmények biztos alapot feltételező kiszélesedése, a zenei írás-olvasás elvárt tempójú fejlesztése.

Középfokon a Budapesten tapasztalható 25%-os(!) szakos tanári ellátottság a legmagasabb arány az országban. Súlyosítja a nehézségeket, hogy ekkorra már egy-egy osztályba járók készség- és tudásszintje valóban nagy szóródást mutat, a serdülőkorai mutálás, valamint a nem kötelező érettségi, készségtárgynak „kijáró” túlélő diákmagatartás.

A tanárképzés koncepcionálisan nem készíti föl a jelölteket ennek a sokrétű kihívásnak a kezelésére, a továbbképzések sem kínálnak elegendő alternatívát az ez irányú hiányok pótlására, és hiányzik a szakmai felügyelet, a tanácsadást nem szívesen veszik igénybe a tanárok.

V.2.2.2.2. A Kodály-módszerként ismertté vált módszertani megodások

Ezen elsősorban a relatív szolmizálást, a magyar népdalra és a pentatóniára épülő tananyagot, a vokális ismeretszerzés elsődlegességét értik. Egyöntetű véleményként összegezhető, hogy súlyos hibának tartják a szolmizálás eszközből céllá terebélyesedését, a népdalok gyakorló példává degradálását, valamint a megmerevedett „bravúrozó” metodikát. A vokális ismeretszerzés elsődlegességét a hozzászólók helyeslik. Egy egyházaskozári tanító által elkészített helyi tantervben szerepel a furulyajáték osztályszintű felhasználása az elsajátítás során. (Albert 1997) Laczó Zoltán közöl egy zenehallgatásra épített tantervi változatot. (Laczó 1979) A népdallal, népzenevel kapcsolatosan még felmerül, hogy a tanárok nem ismerik a népzenei kutatások eredményeit – autentikus előadás, autentikus népdalok, hangszerek népzene –, így a zenei anyanyelv sokszínű szépsége nem jut érvényre a tanításban. (A népzenei tanító zeneiskolák problémaköre nem tartozik szorosan a témánkhoz.)

V.2.2.2.3. Mozgás, játék, ritmus, improvizáció

Ezzel a témával kapcsolatban több cikkíró mutat rá dr. Kokas Klára komplex-esztétikai zene-mozgás pedagógiájának rendkívül meggyőző eredményeire. Bár Kokas Klára személyiségének utánozhatatlan kisugárzását mindenkor kiemelik, pedagógiai megoldásai nem lennének idegenek a zenepedagógia jelenlegi gyakorlatában sem. Sütő Károlyné tanító saját tapasztalatát is leírja bátorításul a kollégák felé, több éves gyakorlatából leszűrt eredményekkel aláhúзва. (Sütő 1991/1.)

Az Új Pedagógiai Szemlében (Vekerdy 1991/3/6.) Vekerdy Tamás pszichológiai érvekkel támasztja alá a mozgáskultúra fejlesztésének szükségességét, Falvay Károly könyve kapcsán. Ugyanezen a fórumon Keszler Mária A historikus táncok oktatásának pedagógiai haszna, módszere, mint téma a NAT érvénybe léptetése után jelenik meg, 1–2 felszólalás erejéig. Játék és tánc tanmenetét is ajánlják 1–4. osztályokban.

A ritmikus nevelés és a mozgás a gyakorló pedagógusok és a kutatók meglátása szerint is hátrányosan háttérbe szorul az általános és középiskolák tevékenységében. Ezen a ponton merül föl legintenzívebben Orff, Dalcroze, alternatív megoldásai mint a „Kodály-módszert” kiegészítő ajánlások.

Megjegyezzük, hogy Kodály koncepciójának is szerves része lenne a mozgás és a tánc, az énekes játék. 1937-ben így ír erről: *„A gyermek ösztönszerű, természetes nyelve a dal, s minél fiatalabb, annál inkább kívánja mellé a mozgást. A mai iskolának egyik főbaja, hogy nem engedi eleget énekelni és mozogni a gyerekeket. A zene és testmozgás szerves kapcsolata: énekes játék a szabad ég alatt, ősidők óta a gyermek életének legfőbb öröme. Ez ősi játékok fenntartása elsőrendű kulturális és nemzeti érdek. ... S ám jöjjenek testnevelőink, mozdulatművészeink, találjanak ki az ősiek mellé, azok szellemében új játékokat. Vezessük rá a gyerekeket, hogy maga is kitaláljon efféléket, ha tud, zenéstiül.”*

Az improvizáció kérdése az alkotó aktív részvételi lehetősége miatt több zenepedagógust intenzíven foglalkoztat. Gonda János Nemzetközi Kreatív Zenepedagógiai Társasága, Sáry László Kreatív zenei gyakorlatok, Kokas Klára mozgásimprovizációja, az euritmia (Willems, Dalcroze), Apagyai Mária és Lantos Ferenc Művészeti Szabadiskolája, Szabó Helga munkái (Énekes improvizáció az iskolában) képviselik a megújító szándékoknak ezt az irányzatát.

V.2.2.2.4. Populáris zene, ifjúsági zene – kortárs zene, tömegkultúra – magaskultúra

Látszólag heves vita folyik e kérdéskörben, pedig a populáris zenének az iskolai oktatásban helyet kérő hangadó szaktekintélyek: Gonda J., Gönczy L., Trencsényi L., Laczó Z., megegyeznek abban a kitételben – az egyébként más véleményen lévő kollégáikkal –, hogy a *„...fókuszban a magas művészeteknek kell maradnia, elsősorban a magyar zenének, a népzzenének és a kompozíciós muzsikának”* (Gonda 1999, 37–39.)

Ha a tanár néhány példa erejéig foglalkozik e kérdéssel, az „gesztus értékű” tett részéről. Lényegesnek látják az ízlésnevelés szempontjából, hogy ne műfajokról

nyissunk vitát az osztályban, hanem hívjuk föl a diákok figyelmét az értékes – vagy legalább is professzionális – zenei megoldásokra egy műfajon belül, megkülönböztetve azokat a kommersz, dilettáns, vagy negatív produkcióktól. Ehhez kínálta fel segítségül Gonda János A populáris zene antológiája c. művét.

V.2.2.2.5. Integráció

A szakmai tartalmakon túli tantárgyi, vagy egyéb jellegű témák integrálása a komplex esztétikai nevelés aspektusából kerül felszínre – a vártnál jóval gyengébb reprezentáltságban, alig néhány cikkíró tollából: Trencsényi László, Dolinszky Miklós, Uzsálné Pécsi Rita, Laczó Zoltán, Pécsi Géza. Másrészt a teljes, átfogó célokat is újra rendező megújulást sürgetők tartják fontosnak az integrációt.

V.2.2.2.6. Hangverseny, kórusélet

Az élőzenei hangverseny hiánya-igénye – megdöbbentő módon nem kap hangot (Pécsi Géza és a szerző publikációin túl) – s az így sajnos értékelhető negatív információ. Néhány hozzászóló hiányolja, hogy a zenetanárok sem járnak koncertre.

A kórusélet elerőtlenedése Anker Antal fővárosi szaktanácsadó (Anker 2000) helyzetértékeléséből áttételesen felszínre jut, amikor működőképes kórus kritériumaként a fellépést (!) és az összehasonlítást is vállalni tudást (!) jelöli meg. A kórusélet eredményeiről az első kategóriába tartozó tudósításokból értesülhetünk – ezeknek főszereplői az ének-zenetagozatos iskolák együttesei, és egy-két megcsodálni való kivételes énekkar (pl. Fényes Elek Szakközépiskola Bp., az emelt óraszámú énekes osztályokkal). Tanulságos a Bubnó Tamás és Mezei János által vezetett Budapesti Énekes Iskola pedagógiai programjába, illetve gyakorlatába való betekintés, amely a valós funkcióba, nevezetesen egyházi szolgálatba helyezett kórusélet elevenségét mutatja meg. (A zenei foglalkozások ebben az intézményben is mindennaposak.)

V.2.2.2.7. Tantervi szabályozás

A hosszúra nyúlt átmeneti korszakot – a NAT előtti és utáni éveket –, amelyet a várakozás és a reménykedés, de nem a konkrét javaslatok jellemeznek.

A várakozás a megállapodottság igényével nyilvánul meg, a reménykedés az új információmennyiség csökkenését és az óraszámok védelmét érinti. A NAT életbelépését követő szakmai, elméleti és gyakorlati megvalósulást segítő publikációk (Laczó 1997, L. Nagy 1996, Uzsálné-Pécsi 1997. stb.) aggódva figyelik, hogy az alaptanterv, majd a kerettantervek megőrzik-e a Kodály-koncepció lényegét, amelyről *Yehudi Menuhin* egy bécsi előadásában úgy nyilatkozott, hogy ismerve a jelenleg létező zeneoktatási rendszereket, közülük Kodályé a *legjobb, legeredményesebb*.

V.2.2.2.8. Szemléletmódváltás igénye – A zenei nevelés transzferhatásai, élményre alapozása, nevelés egészét befolyásoló szerepe, a művészeti nevelés elismertsége

A transzferkutatások eredményeinek érvrendszerére is biztonságosan támaszkodhatna a szakma, de azt sajnos csak néhány áttételes utalás sejteti, hogy a zenetanulás, a rendszeres és tervszerű zenei foglalkozások a tanulmányi eredményeket, a szociális kompetenciát, az érzelmi kultúráltságot milyen hatékonyan formálja. Az élményt nyújtó módszertani sokszínűség több, már említett tematikában is fontos célt jelöl, de *ritkán olvashatunk konkrét következtetéseket*.

Éles kontrasztot képviselnek azonban azok a cikkek, amelyek szerzői szinte minden mást félretéve, *csak* ezekről írnak szenvedélyes, átütő erővel. Ezeknek szinte összefoglaló koncentrátuma hangzott el a *Közoktatási Modernizációs Alapítvány* (KOMA) Művészeti Nevelés 1999 c. országos konferenciáján. Ha ennek anyagát kézbe vesszük, egységes, plasztikus, éles színekkel megrajzolt képet kapunk arról, milyen nagy *jelentősége* lenne/lehetne a művészeti nevelésnek, *milyen zenei nevelés* lenne/lehetne képes arra, hogy a személyiséget nagy erővel pozitívan formálja. Erénye volt még ennek a konferenciának, hogy nemcsak a szűken vett szakma adott hangot ennek a véleménynek, hanem a nevelés egészéért magát felelősnek érző kutatók, valamint Pokorni Zoltán oktatási miniszter, és az Oktatási Minisztérium képviselői is. Természetesen ezek a hangok már ezt megelőzően is jelen voltak – Szokolay S., Ujfalussy J., Dobszay L., Földes I., Dolinszky M., és mások írásaiban – de mintha nem találtak volna egymásra, hogy fölerősödve, szélesebb körben is hallhatóvá váljanak. Mielőtt ebből a körképből néhány jellemző, összegző állásfoglalást idéznénk, egy elgondolkodtató tényezőre hívjuk föl a figyelmet. A közoktatás más probléma területeire fókuszált két másik pedagógiai konferencia. *Kudarok az iskolában* (Lillafüred 2001,) és *A nevelés helyzete az ezredforduló oktatási intézményeiben* (Miskolc, 2000) címmel. Szintén koncentráltan fogalmazódtak meg a legsúlyosabb problémák: – hiányzik a közösség, a játék, a nevelés, az egymásra figyelés kultúrája – beteggé lesznek (depresszió, agresszió, neurotikus panaszok) gyerekeink a teljesítménykényszer szorításában;

- ha nem akar lemaradni a tanár, le kell mondania a „jóízű” tanításról
- a pszichológiánk a gyerekekről összegyűjtött ismeretei nem kerültek be a napi tanítási gyakorlatba → a 11. osztályosok sokkal többet tudnak a 7.-eseknél, de képességeikben a változás alig néhány százalékos
- ismeretközpontúság helyett kompetenciafejlesztésre volna szükség
- a kommunikációs, kreatív, a tanulási és az együttműködési készségek a legfontosabbak stb.

Ezek ismeretében, ennek tükrében még inkább fontos lesz számunkra a művészeti – és a zenei nevelés valós helyzetéről és lehetőségeiről kialakított adekvát szakmai vélemény:

- A közoktatás intézményeiben tanúi lehetünk a művészeti nevelés drámai leértékelődésének. Meg kell védeni a védtelen tantárgyakat, a szubjektív döntésektől, amelyek kapcsán ezek teret és időt veszíthetnek. (Pokorni 1999, 3.)
- Zenei értékdevalválódás tapasztalható, miközben a zene az ember jellemformálásának egyik legfontosabb tényezője. Olyan közhely ez, amit mindenki tud, és senki sem vesz figyelembe; a zenei nevelődés Magyarországon mérhetetlenül visszafejlődött. Tekintettel arra a sorsajándékra, amit a magyar művelődéspolitikai örökölt – ez nem csak bűn, hanem súlyos politikai hiba. (Ujfalussy 1980)
- Ha a NAT-ban vesztesként jelent meg a művészeti terület, akkor a minőség kérdésében is vesztesként fog megjelenni. (Dobos 1999, 99–100.)
- „A tanterv legyen minimalista a kötelezőben, a követelmény: az élmény.” (Vargyas 1980)
- Legfőbb garancia a tekintély volna. A pedagógia középpontjába a nagymennyiségű értékes zenei anyaggal való élményszerű találkozást kell állítani. Adjuk át a katedrát Bachnak, Palestrinának „...szívesebben forgatja a kést-villát, aki húst is lát az asztalon, mintha mondjuk 10 éves korig üres tányéron gyakorolja az evőeszközök használatát” (Dobszay 1980)
- Nem Kodály-válságról, a pedagógia korrupciójáról van szó. A pedagógia- a zenepedagógia is – csak szakembereket képez, vagy legalábbis megkísérli azt. Felmentve érzi magát az Egészről való gondolkodás felelőssége alól. Kodály tanainak az *ellenkezője valósul meg*. Ő ugyanis a közoktatás szintjén a zenei szakemberség kikerülésére tett heroikus kísérletet, a zene megőrzése az Egészbe való visszacsatolás számára. (Dolinszky 1993)
- A szakoktatás ízekre szedte szét a nagy Egészet.
- A nemzetműveléssel adósak vagyunk. Szolgálni kell és nem tündökölni. A művészet az elmélyítést, Vigasztalást, Lélektisztulást, Megújító katarzist szolgálja „*mérhetősége nem a siker, hanem az érintés, a Megszólító erő, a Jelenítő-képesség, a Lélekbe-avatkozó Visszatükröződés!*” (Szokolay 1999, 44–48., Jelenits 1999, 19–21.)
- Ne a teória legyen az alap. Az a lényeges, mit mond, *mit ad a zene a személynek?* Németh László szerint: A zene a lélek mosdóvize. (Szokolay 1999, 44–48.)
- A hatás fontosabb, mint a mérés, különben a csodák tényekké degradálódnak és a kisugárzó erő helyett az előírás formál.
Kevés időben is életre szóló, mozgósító zenei és emberi közösségi élményt kell az énekóráknak nyújtania. (L. Nagy1996, 1999, 71–73.) „*A festő tulajdonképpen nem a szemével fest, művészete abban áll, hogy szabályosan és szépen lát.*” (Novalis) Arra tanítsák meg a gyermekeinket (a művészeti órákon), hogy szépen lássanak.” Ez nagyon fontos. (Pokorni 1999, 5–9.)

- *A befogadás kreativitása* a megrendülés. Erre teremthet időt és alkalmat a művészeti nevelés.
Hiánycikk és nagy kincs az „érzelmi intelligencia: a kapcsolatteremtésnek és egymás megszólításának az az iskolázottsága, amelybe az értelem nyitottsága mellett beletartozik az együttérzés, a mélyebb azonosulás képessége is... A művészetoktatásnak az a szerepe, hogy ilyen élményekre elvezesse, ezekre felkészítse a fiatalokat. (Jelenits 1999, 19–21.)
- A befogadás közös élménye által „... olyan közel kerülhetünk egymáshoz – a remekmű égboltja alatt – mint soha máskor”. (Jelenits 1999, 19–21.)
- A zene kommunikációs közeg, forma, közösség-szervező erő (Laczó 1999, 63–64.)
- „A művészeti nevelés jobbra teszi az embert.” (Bolberitz 1999, 15–18.)
- „A művészet nem tisztességes szórakozás, hanem az emberhez való lét nélkülözhetetlen feltétele. Ha (a művészeti nevelés) – leleményesen és elszántan – hűséges marad saját küldetéséhez, valamit megőrizhet a jövő évezredre is az ifjúság elvesztett paradicsomából.” (Jelenits 1999, 19–21.)
- *„A művészeti oktatás az emberré nevelés legtöbb alapkérdését felveti, s a válaszokat is közvetíteni tudja”.* (Tomka 1999, 25–31.)

Hosszasan idéztük – egyetértőleg – a zenei nevelés szerepéről és feladatáról szóló megnyilatkozásokat, mert úgy véljük, ezek azok a koncepcionális, *stratégiánk szempontjából lényeges célértékek*, amelyek egységét a *magyar közoktatás zene-pedagógiai gyakorlata* és az azt irányítani hivatott *szabályozó dokumentumai* nem képviselik. Megjegyezzük, hogy Kodály koncepciójából mindez nem hiányzik, de olyannyira elhomályosult az elmúlt időszakban, hogy nem tekinthetők többé evidenciának, *feltétlenül szükség van a jelen helyzetre adaptált újrafogalmazásra*. Sajnos igazat kell adnunk Gulyás Györgynek, Kodály öröksége – s nem a koncepciója ment csődbe az eltelt 50 évben. *Újra kell tisztázni az alapokat*, egyézersmind a zenei nevelés általános érvényű alapjait is úgy, hogy a mai körülmények között nemcsak szűk, kiváltságos rétegek számára, hanem a *tömegoktatásban is használható legyen*.

Nagy igény volna a személyiséget hatékonyan formáló nevelőeszközökre (Pedagógiai konferenciák összegzése) s *erre a sürgető kihívásra a zenei nevelés* tekintélyes részben *tudna hatékony válaszadással szolgálni a pedagógia egészét tekintve*.

A következő részben arra keresünk választ, hogy az átmenet forrongó, útkereső időszakában részleteiben megfogalmazódott a fentiekben összefoglalt irányváltás, szemléletmód-változás igénye tantervesülve végre észrevehetően, egyértelműen *felkínálja-e a zenei nevelést a közoktatásnak mint az emberformálás hiánypótló eszközét?* Ha ugyanis maga a szakma ilyen megbecsüléssel és tudatossággal tudná tekinteni saját tevékenységét, talán nem lenne utópisztikus következtetés, hogy az ehhez mért tevékenysége során a társadalmi elismertsége, megbecsültsége, presztízse is növekedhet majd.

V.2.2.3. Ének-zene kerettantervek – 2001

A cél és feladat megfogalmazások már az előző dokumentumhoz képest (NAT, 1995) némileg árnyaltabbak, néhol *kifejezetten kiemelik az eddig elsikkadt fontos területeket*. (Tapasztalati alapok, mozgásélmények, oldott légkör, zenehallgatás, kommunikáció, írás-olvasás hangsúlyvesztése.) Egyértelműen érezhető egy pozitív irányú elmozdulás-igény. Ez azonban a valós elmozduláshoz kevés. Egyértelműen fel kell hívni a megvalósítók (tanárok és helyi tantervkészítők) figyelmét arra, hogy *paradigmaváltásról* van szó. Ennek megfelelően a kitűzött célok és feladatok megvalósításához a tevékenységformákat, a tananyag feldolgozási módjait, a belső arányokat *jelentősen* meg kell változtatni, ha nem akarjuk, hogy a cél és a megvalósulás közötti szakadék állandósuljon. Ehelyett az *inkongruens, széttartó tendencia folytatódik*, a „belépő tevékenységek” és a „tartalmak” felszíni módosulást ugyan mutatnak, *de szemléletváltást nem tükröznek*. Nem is tükrözhetnek, hiszen a kerettanterv íróinak a NAT-diktálta „fejlesztési és részletes követelményeket kellett alapul venniük,” attól eltérni nem lehetett, hozzátéve, hogy az óraszám is csökkent, a NAT megengedő irányaihoz képest is.

E folyamat küzdelmes – gyötrelmes voltát magam is átéltem. Konceptciónk tapasztalati alapjaira, kutatási eredményeinkre támaszkodva és többek között Pécsi Géza kitartó és elkötelezett kérelmei, beadványai nyomán 2001-től a szakközép- és szakiskolák 9–10. osztályaiban is lehetőséget, hivatalos óraszámot biztosít a kerettanterv a zenei nevelésnek.

Az átjárhatóságra, a NAT-szabályozó tekintélyére hivatkozva – bármennyire is jól ismertük a korosztály és a réteg sajátosságait, s volt rá szinte naprakészen megvalósítható elképzelésünk – nem tudtuk „*kerékbe törés*” nélkül érvényesíteni.

Következmények

- A tananyag – s annak főként elméleti, tudatosítandó része, a zenei írás-olvasás, a zeneelméleti ismeretek, a tételes formai zeneirodalmi fogalmi tudnivalók – *változatlan mennyiségű és belső arányú maradt*.
- Az alsó fok után a *ritmikai és mozgásnevelés* nem jelenik meg feladatként.
- *Megtartotta* az „ösvény”-szerű kronológikus, lineáris tananyagfelosztást, a 9–10. osztályban újratekintve.
- Több helyen magyarázza ugyan a „*többször hallott zeneművet*”, amelyre egy *gyors tempójú lineáris* haladásban aligha lesz mód
- 8. osztályig semmilyen formában nem említi a tantárgyközi kapcsolódást, még a társművészetek felé sem.
- A művészi megismerési mód lehetősége – igénye változatlanul nem merül föl, analitikus, tudatos megközelítésre alapozó feladatokat ír le.
- A *humor*, az oldott légkör, a *kommunikatív feldolgozás*.
- A képzelet mozgósítása nem jelenik meg a tevékenységek nyomán sem.

- Nincs lehetőség ebben a koncepcióban a több példán keresztül történő megfigyelésre.
- A szociális – emocionális – intellektuális készségfejlesztő hatások csak akkor bontakoznak ki, ha valóban a *zene* hatása és nem a „zene valamennyi összetevőjének tudatosítása” lenne a cél.
- A közös zenehallgatás céljaként csupán a „meglévő ismeretek alkalmazását” jelöli meg.
- Teljes mértékben az önművelésre bízva a *hangversenylátogatást (!)*
- A csak középfokon említett kollektív művészi tevékenység céljának az *előadói* készségfejlesztését emeli ki az önkifejezés mellett. *Az egymásra figyelmet, a kommunikációt figyelmen kívül hagyva.*
- A *zenei-írás-olvasást a reprodukálás készségszintjéig* kívánja emelni, s ennek megfelelően szabja meg a feladatokat is már az alsó foktól kezdődően.

Következtetésünk

A cél újra fogalmazásának csak akkor van meghatározó jelentősége, ha annak következményei is vállalhatók. Amennyiben valóban azt várjuk a zenei neveléstől, hogy „a zene az életmód szerves részévé váljék”, „*érzelmi és értelmi vonatkozású jellemformáló ereje és szerepe*” kidomborodjék, valamint az „*érzelmi hatásai miatt nélkülözhetetlen személyiségfejlesztő eszköz*” legyen, az *ének-zene* oktatásnak *néhány kardinális ponton lényegesen meg kell újulnia*. Ezt a megújulást a kerettanterv célkitűzése nem gátolja – megengedi –, de mivel a következményei vállalásával adós marad, *nem segíti*. A megújulás így csak „sorok között” valósulhat meg. Ehhez pedig a megvalósító pedagógus az eddiginél sokkal céltudatosabb attitűdjére, tevékenységére volna szükség. (A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei – gimnázium 2000, 202.)

V.2.2.4. A közoktatáson kívüli ellenható tényezők rövid összegzése

A közoktatásban fölfedezhető anomáliák után dióhéjban vegyük sorra azokat a *gátló tényezőket*, amelyek ugyan kívül esnek az iskola körén, mégis a zenei nevelői munka hatékonyságának *áttételes akadályát* jelentik.

Ezekkel a jelenségekkel nem kívánunk behatóan foglalkozni, ugyanis a megoldás keresése ezen a területen nem lesz főadatunk, csupán a *hatások ellensúlyozása* miatt szükséges számba venni azokat.

- Amatőr zenélési formák, egyesületek föloszlása, életképtelenné válása vagy professzionalizálódása, → *nincs folytatása az esetleg kiművelt aktív zenélés igényének*.
- Zenétlen életvitel az egyébként műveltnek tartott rétegekben is, a zenei igénytelenség polgárjoga, → iskolai órák és az iskolán kívüli élet kettészakadása. A *zene társadalmi és egyéni funkció és presztizsvesztése*.

- *Haszonelvű* gondolkodásmód.
- Állandó és igénytelen zajkulissza.
- A zene szinte csak háttér vagy szórakoztató funkcióban jelenik meg.
- A zene üzleti célokra való fölhasználása.
- Az értéket hordozó zenei műfajok, zenélési formák, táncház-mozgalom, Egyházzene, társas zenélés több évtizedes negatív politikai „felhangja”, család–haza–nemzet fogalmának homályossága: identitászavar.
- *Degenerált zenei élményképesség*, passzív hallgatóvá válás.
- Passzív, kényelmes, erőfeszítéseket kerülő fogyasztói szemlélet és magatartás, gépzene.
- Egyéni gondolkodást és kommunikációt gátló szokások.
- Az azonosulásra érdemes értékek mintává válása gátolt, nem jövedelmező ágazat.
- Általános időhiány, teljesítmény- és információ hajsza, a pszichés energiák feltöltését figyelmen kívül hagyó életvitel.
- *Érzelmi sivárság*, érzelmi sodródás, magas ingerküszöb
→ *kapcsolatszegénység, kötődésképtelenség*, eltömegesedés, sztereotip hősök, eszmények.
- *A zene mint drog*: agresszív, mentális eszközökkel elért indulati, érzelmi elszabadulás.

VI. FEJEZET

A KONCEPCIÓ BEMUTATÁSA

„Üzenem minden zenepedagógus kollégámnak, aki magyar módszer szerint tanít... A zenetanítás elemi szinttől a legmagasabb fokig: NEVELÉS. ...bár lapról olvasni hasznos dolog, ám a hangok közt LÉLEKRE LELNI AZ, AMI ÉRDEMES!” (Ádám 1979)

A tünetek, problémák jelenvalóságáról tanúskodik, hogy a zenei nevelésre egyre szűkebbre szabottan rendelkezésünkre álló kereteket (heti egy óra, ami már nem garantált az iskolaköteles kor befejezéséig) nem jól használjuk. „*Elvonókúra jellegű*” művészeti nevelés zajlik a közoktatásban.

A probléma történetiségében megragadható a hazai oktatáspolitikai, pedagógiai, művészeti kiindulópontú szakirodalmi források feltárásával és nemzetközi tapasztalatokkal, valamint saját kutatásaink eredményeivel alátámasztható.

Eszerint *zenepedagógiai gyakorlatunk* – számos értéke ellenére – az esztétikumot, a *zenét*, a művészeteket a közoktatásban – elszakadva a deklarált elvektől – *nem rendeltetése szerint építi rendszerébe*, illetve a zenei nevelés erőforrásaiból táplálkozó célok is részben erodálódtak már.

A következő fejezetben kifejtett koncepciónk az előzőekben feltárt megújulást sürgető területeken kíván/képes hatékony megoldási alternatívát kínálni. Mindezek elméleti alapjául a II. fejezetben összegzett erőforrások szolgálnak. E két vonulat mentén az alábbiakban közölt párhuzamot vonó táblázatba rendeztük – címszavakba tömörítve – egyoldalról a *jelenlegi praxis azon gátló tényezőit*, amelyek a zenét a nevelés-oktatás tervszerű folyamatában „de facto” feláldozható, helyettesíthető, díszletfunkciót betöltő tárggyá, eszközzé deformálják. Másrészről pedig, az egyes pontok mellé rendelve – az áttekinthetőség miatt először szintén címszavakba tömörítve – megnézzük azokat a célértékeket, amelyek koncepciónk *cél- és feladatrendszerét alkotják*.

VI.1. Cél és feladatrendszer

A fennálló gyakorlat kritikus pontjai	A megvalósulást kínáló koncepció cél és feladatrendszere
1. Információalapú tanulásszervezés → 2. Ismeretprodukción és teljesítmény-központúság → 3. Direkt közlés útján megtanítható technikai és szakmai tartalmak során polivalencia és a mögöttes tartalmak háttérbe szorítása → 4. Tudományos megismerési mód prioritása → 5. Lineáris, kronológiai tananyagépítkezés → 6. Intellektuális ismeretszerzés, balféltetés tevékenységek domináns reprezentáltsága → 6.1. Intellektuális terhelés növekedése → 6.2. Érzelmek utólagos, illetve esetleges társulása, zenei „ismeretterjesztés” → 7. Elszigetelt szakmaiság → 8. Zárt, az iskolai énekóra „laboratóriumi” körülményeivel megszakadó ismeretek → az egyéni életvezetés számára közömbös funkció 8.1. Elmélettel túlsúlyos ismerethalmaz → 9. Túlzott információmennyiség → hajszoltság, fölületes tájékozottság, Cél: megértés, gyors haladás 10. Illusztratív zenehallgatás → 11. Élő zene a rendszeren kívül, csak esetlegességgel →	1. Kommunikáció-alapú tanulásszervezés 2. Élmény, befogadás, önreflexió/önkifejezés és egymásfigyelés tevékenység központúsága 3. Indirekt úton elért tapasztalatok során szimbolikus, polivalens, mögöttes tartalmak előtérbe kerülése 4. Művészi megismerési mód prioritása 5. Modulokban való tanulás, mozaikszerű, spirális-teraszos tananyagépítkezés 6. Érzelmi tanulás, jobbféltetés tevékenységek domináns reprezentáltsága 6.1. Pszichés energiával való feltöltődés 6.2. Érzelmek iskolája, zenével való nevelés, érzelmi intelligencia fejlesztése 7. Integráló bázis kontextusba helyezés 8. „Alkalmazott” tartalmak, részismeretek funkciójába helyezése. Az iskolai énekóra összekötő kapocs az iskola és az élet eseményei között → az egyéni életvezetés számára értékes funkció 8.1. Élmény és mintabank megteremtése 9. Ráhangolódás, megérintettség, érési idő biztosítása → Meghatározó élmény befogadásának előkészítése, → szűkös keretek közt is bőven mért idő 10. Vezérfonal-, kiindulópont-, élmény forrásjellegű zenehallgatás 11. Élő zene rendszeralkotó szerepe, „kulcs” adása az esztétikai birtokbavételhez
↓	↓
Feláldozható melléktárgy, szórakozás, díszlet	A nevelés-oktatás struktúraalkotó, stratégiai jelentőségű, mással nem helyettesíthető eleme

A fentiekben koncepciónk szemléletmódjára jellemző cél- és feladatrendszer éles elkülönítésével nem azt állítjuk, hogy ezek a célok és feladatok a jelenlegi gyakorlatban nem jelennek meg, vagy ismeretlenek lennének. A probléma inkább abban áll, hogy ezek nem kerülnek a középpontba, nem ezeket tekintjük fő irányoknak, nem elsősorban ezek megvalósítására készít föl a tanárképzés, nem elsősorban ezek érvényesülését segítik a taneszközök stb. Ebből következően a kritikus pontokban összefoglalt más irányú tendenciák a rendelkezésünkre álló

egyre szűkülő időkeretben – és egyre növekvő tananyaggal megterhelve – rendre elnyomják, kiszorítják a művészeti nevelés specifikus céljait. Nem arról van szó tehát, hogy ezek a célok és feladatok is helyet kapjanak az énekoktatásban, hanem, hogy ezek *a célok határozzák meg az egész tevékenység és hatásrendszer irányát, annak legkisebb részletéig.*

ad.1. *Kommunikáció alapú tanulásszervezés*

Ez a célkitűzés azt jelenti, hogy a tanulás folyamatát irányító pedagógus elsődleges feladata nem a zenéről való információ közlése, hanem olyan meghitt együttlét teremtése, amelyben két csatornán is létrejöhet a kommunikáció. Egyrészt a zene és a befogadó között, másrészt a befogadó személyek között. Ez biztosítja azt, hogy a zene üzenetközvetítő funkcióbba kerülhessen, illetve, hogy ezt az üzenettartalmat ne homályosítsa el az egyszerűbben és gyorsabban közölhető, és a későbbiekben egzakt módon számon kérhető, ellenőrizhető információ. Ennek a megközelítésnek következetes alkalmazása során válhat a diákok saját élményévé az a tapasztalat, hogy az énekóra remekművekkel és alkotóikkal való együttélés, amelynek mondanivalója róla, s hozzá szól, belső énje juthat kifejezésre, és társai érzelemvilága is közelebb kerülhet hozzá.

ad.2. *Élmény, befogadás, önreflexió/önkifejezés és egymásrafigyelés tevékenységközpontúsága*

Ez a kitétel szoros összefüggésben áll az 1. pontban foglaltakkal, mégis fontosnak láttuk külön is kiemelni, hogy az ének-zeneoktatás a befogadás és az önkifejezés, valamint az egymásra figyelés örömteli élményszerű *tevékenységeinek* rendszeres alkalma, s eközben ugyan ismeretekre jutnak és keletkezhetnek – és gyakorta keletkeznek is – produkciók, teljesítmények is, de nem az a célunk. Ez természetesen komolyan befolyásolja az értékelési rendszerünket is, hiszen az értéket maga a tevékenység, annak intenzitása és minősége, az „útonjárás” jelenti. Ez magától értetődően gyakorlással, alapvető technikai/zenei jellegű ismeretszerzéssel és tréninggel jár és szinte minden esetben eredményez teljesítményt is. Ez a produkció azonban másodlagos indikátor szerepet tölt be. Ugyanez érvényes lesz a karénekekre és egyéb társas zenélési formákra, valamint a táncolásra is.

ad.3. *Indirekt úton elért tapasztalatok során szimbolikus, polivalens, mögöttes tartalmak előtérbe kerülése.*

A művészetoktatás egyik legjellegzetesebb sajátossága az indirekt úton történő tapasztalatszerzés kellene hogy legyen. Ez azonban a pedagógus részéről komoly szakmai fegyelmezettséget és türelmet igényel, ugyanis lényegében arról van szó, hogy *jól előkészített pályákon*, „hagyjuk” a művet hatni. Ez azonban az általános tanári gyakorlattól viszonylag idegen magatartás, mert a megértés, felfogás – tehát a folyamat eredményessége nem a felszínen, sokszor nem is akkor, amikor várjuk – zajlik. Az élmény befogadásáról is csak közvetett módon győződhetünk meg. A cél, hogy a zenemű minél gazdagabb jelentéstartalma kifejezésre juthasson, ennek módszertani következménye pedig az ismétlés, az újra átélés lehetőségeinek biztosítása lesz. A direkt közlés útján tanítható tartalmak és technikák esetében az ismétlés a megértést követő gyakorlás igényével történik, tehát

mechanikus, és a jártasság szintjére érve unalmassá válhat. Ebben az esetben pedig kifejezetten tartalmi igényű, amely egyre mélyebb befogadást eredményez, tehát nem válik unalmassá, sőt a befogadó szívesen fogadja a már ismerős zeneművel való találkozást.

ad.4. *Művészi megismerési mód prioritása*

A művészi megismerési mód mibenlétéről a második fejezetben már szoltunk. Az egészből való kiindulás, az egyediben megjelenő általános vonások felfedezésének prioritása szintén gyökeres szemléletmód változást igényel. Ez ugyanis mindennapi életünk és általános pedagógiai gyakorlatunk analitikus gondolkodási irányával *ellentétes* irányú folyamat, ezért, ha tudatosan nem ügyelünk rá, nem tud érvényesülni. Sajnos a forgalomban lévő tankönyvek sem a művészi megismerés logikájára épülnek, ami még inkább megnehezíti ez irányú törekvéseinket. A gondolkodási szokásunkká vált elemzés nem enged elidőzni a dallam keltette összbenyomásnál, hogy annak nyomán érzéseink felszínre jussanak, tudatosuljanak, megfogalmazódjanak. Különösen így van ez, ha pl. egy népdal közlése után kérdésekkel, megállapításokkal meg is erősíti a tankönyv ezt a feldolgozási irányt.

Éva, szívem Éva

Tánclépés

1. É - va, szí - vem É - va,
Most é - rik a szil - va.
Te - rit - ve az al - ja,
Fel - szed - jük haj - nal - ra.

2. Szerelem, szerelem,
Átkozott gyötrellem,
Mért nem virágoztál
Minden fa tetején.

3. Minden fa tetején,
Citrusfa levelén,
Hadd szakított volna
Minden szegény legény.

4. Lám én szakítottam,
De elszalasztottam.
Szelíd galamb helyett
Vad galambot fogtam.

Felsőíreg (Tolna m.) Bartók Béla

Írjuk kottába ezt az ereszkedő, pentaton dallamot g-dó-val! Énekeljük el, és jelöljük betűkkel a szerkezetét!

KODÁLY ZOLTÁN |

m sz l sz m sz l m sz l sz m r d
l, d r d l, d r m sz m r l, l, l.

333/291.

(Lukin-Lukinné 1990, 15.)

Aki szép lányt

Allegretto

1. A - ki szép lányt a - kar ven - ni,
Har - ma - ton kell azt ke - res - ni.
Bar - na - le - gény har - ma - ton jár,
El is ve - szí a leg - szebb lányt.

2. Édesanyám, gyűjjön csak ki,
Az ajtóját nyissa csak ki.
Itt hozzák a legszebb menyit,
Boldog Apol kökény szemit.

Lukanénye (Hont m.) *Kodály Zoltán*

Írjuk le f-dóval a 6. osztályból ismert dalt!

A $\frac{4}{4}$ 
l, t, d d t, d r t, d l, l, ζ

A^S 
m fi sz sz fi sz l fi sz m m ζ Vigyázz: $\sharp$!

A^S_V 
m fi sz sz fi sz l m l t l m r l,

A |

Énekeljük el a dalt (*Sej, a szakcsi utca*), és hasonlítsuk össze szerkezetét a fenti új dallal!

Három éjjel, három nap

Énekeljük hangjegyről!

Há - rom éj - jel há - rom nap,
Nem e - lég a lá - bam - nak,
Bár - csak ez az éj - sza - ka,
Szent - györgy - na - pig tar - ta - na!

2. Három kislány a réten,
Virág van a kezében,
Nem kell nékem a virág,
Csak az, aki csókot ad.

3. Még ma, holnap itt leszek,
Holnapután elmegyek,
Édes rózsám ne vess meg,
Egyszer-kétszer csókolj meg.

Gúta (Komárom m.), Molnárné Czízy Júlia

Régen, György-napkor (április 24.) álltak szolgálatba mezei munkára a legények, s Mihály-napig (szeptember 29.) tartott a szolgálat.

Milyen hangok fordulnak elő a dallamban, mi a dal hangkészlete?

Írjuk le és énekeljük a hangok sorát felülről lefelé!

Ez a **lá pentaton** hangsor.

Kétszólamú **ritmusgyakorlat**:

Szólaltassuk meg különböző hangszínnel!

(Riznerné-Ördög 2001, 62.)

Fekete föld

Parlando

1. Fe - ke - te föld ter-mi a jó bú - zát,
 Sű - rű er - dő ne - ve - li a be - tyárt,
 Sű - rű er - dő a be - tyár la - ká - sa,
 Szép csár-dás-né gon-dot vi - sel rá - ja.

2. Szép csárdásné, adjon bort hitelbe,
 Itt hagyom a cifra szűrőm érte.
 Hogyha ki nem váltom holnap délre,
 Annak adja, ki többet ad érte!

Felsőíreg (Tolna m.), Bartók Béla

Énekeljük ismert dalainkat!

Egy kis malac
 Csömödéri falu végén

Kinyílt a rózsza
 Szébb a páva

Írjuk fel a táblára a dalok záróhangjait!
 Mondjuk meg, hányféle pentaton hangsor ismerünk!
 Nevezzük meg őket, és írjuk fel a táblára hangkészletüket!
 Rakjuk ki a hangoszlopon is!
 Melyik közülük a magyar népzeneire jellemző pentaton hangsor?

(Riznerné-Ördög 1991, 82.)

Schopenhauer ebben a következő veszélyt látja „...a közönséges ember nem időzik soká a pusztá szemléletnél: pillantását nem szegzi sokáig egy tárgyra, hanem mindenben, ami eléje kerül, gyorsan a csak a fogalmat keresi, ami alá oda tudja sorolni – mint a lusta ember a széket – aztán tovább már nem érdekli.” Ezen az úton megtanulhatnak a tanulók egy bizonyos fogalmi elrendezést, ez azonban csak látszatjártasságot, a művészetben való otthonosság illúzióját eredményezi, lényegi találkozás ennek nyomán nem jön létre. (Schopenhauer 1820)

Még szélsőségesebben félrevezető a gimnáziumi Énekkönyv népdalelemzési eljárásmodja: Ez a módszer szinte kizárja az élményszerű földolgozást. Rögtön készen találja a tanuló a dallamról az egyébként önálló munkával is könnyedén megfigyelhető tudnivalókat – amelyeknek azonban az érzelmi mondanivalóhoz semmi közük nincs.

32. Sej, haj, szép a páva...

1. Sej, haj, szép a pá-va, mert a - ranyos a tol - la,
Most vagyok a sze - re - tőmmel ha - rag - ba!
Azt is tu-dom, mért van az ő ha - rag - ja,
Sej, haj, é - des - anyja gazda - gabbat a - kar - na.

változat

2. Sej, haj, rétest ettem, megégette a számat,
Más öleli az én kedves babámat.
Más öleli, másnak ül az ölébe,
Sej, haj, más kacsingat világoskék szemébe.
3. Sej, haj, életemnek a legszebbik korába',
Voltam summás a hegyesi tanyába',
Vessen lángot Mezőhegyes kellős közepe,
Sej, haj, csak még egyszer kimehessek belőle!

Az egész magyar nyelvterületen elterjedt dal, Hangsora jellegzetes átmenet a tiszta ötfokúság és a diatónia között. Valamennyi dallam-sora ereszkedő, de a belső sorok magasabb fekvésben. Szótagszám, ritmus és ütemszám tekintetében a két sortípus (A és B) – a szélső sorok elé illesztett „sej-haj” következtében – különbözik egymástól.

(Lukin-Ugrin 1990, 48.)

38. Kis kertembe' szedik a virágot...



1. Kis ker-tem-be' szedik a vi-rá-got, én is szakaj-tok ró-la,
 Azt mondta a kedves kisangyalom, hogy vigyek ne-ki ró-la.
 Viszek ne-ki, é-des-anyám, mer' én szere-tem,
 Ne mondják a hí-rös decsi lányok, hogy én csak hi-te-ge-tem.

2. Udvaromba' van egy rezgő nyárfa, földre hajlik az ága,
 Rászállott egy sárgalábú madár, mindig azt sírdogálja,
 Mindig csak azt sítja-rija, hogy árva vagyok,
 Bejártam a széles e világot, szeretőt nem találok.

Napjainkban is országszerte kedvelt dal. Hatfokú hangkészlete közel áll a diatóniához. B-sora – más A-sorokhoz kapcsolódva – már a század eleji gyűjtésekben is feltűnik (Házunk előtt, kedves édesanyám, Mikor mentem Galicia felé stb.); a fenti A-sorral viszont csak az utóbbi évtizedekben került elő. A dallam valamennyi sora ereszkedő jellegű. A magasabb szótagszámú A-sor változatos hullámzással, a kevesebb szótagú B-sor ennél egyszerűbben érkezik a záróhangra.

(Lukin-Ugrin 1990, 54.)

21. Arany kút, arany gém...

1. A-rany kút, a-rany gém, a-rany vő-dör raj - ta,
 O-da-jár a ba-bám, a lo - vát i - tat - ja,
 Nem lo-vát i - tat - ja, ma-gát fi-tog - tat - ja,
 Szép pi-ros orcá - ját, vé - lem csó - kol - tat - ja.

2. Kinek van, kinek nincs kút az udvarában.
 Aranyos diófa pitvar¹ ajtajában.
 Csukros² a levele, bokros a teteje,
 Angyalom, galambom, jutok még eszedbe.

Általánosan ismert, szó-végű dallam. Az oktáv csúcspontig emelkedő, majd onnan leszálló iv a ritmus és a hangközök szempontjából egyaránt gondosan kiegyensúlyozott. Az öt hanggal magasabban induló második sor – feltehetően a nagy hangterjedelem miatt – elkerüli a kiugró csúcspontot. Harmadik sora két, azonos ritmusú, némileg eltérő vonalú felsorból tevődik össze; így a háromütemes alapgondolattal szemben, az négy ütemre terjed ki. E dallam különféle lírai szövegekkel társul.

¹ = a pitvar (= régi falusi házak udvarra nyíló előtere) népies alakja.

² = csokros.

(Lukin–Ugrin 1990, 36.)

A I. oszt. gimnáziumi tankönyv pl. 10 szerelmes szövegű népdalt és 11 ilyen témájú műdalt közöl. (Ezek a szemelvények az énekes anyag 36,84%-át teszik ki.) Elemzésükben csak elvétve találunk utalást az általuk hordozott emberi érzésekre, hűségre, szeretetre, keserű csalódásokra, aggódó ragaszkodásra, ami pedig nagy segítség lehetne az 1. pontban leírt meghitt hangulatú beszélgetésekhez. Ehelyett szakmai értékelése szerepelnek: szabályos kvintváltás, ereszkedő dallamvonal, ötfokú hangsor, virágének, ABA szerkezetű ária stb. Miután a dallamokról az adatszerű ténymegállapításokon kívül mást nem közöl, ezzel meghatározza a véleménykialakítás irányát is. Azoknak a tanulóknak, akik éveken át így közelítenek a zenéhez, szinte elkerülhetetlenül „csak ennyi” lesz a muzsika. Az elemzett tankönyvekhez *tanári kézikönyv n e m tartozik*. A szemléletformáló, személyes kötődéseket előkészítő pedagógiai feldolgozást az oktatásirányítás ilyen módon tehát a véletlenre bízta, illetve semmivel nem segíti.

Ez a folyamat természetesen más zenei tartalmakkal is hasonlóan zajlik. A definíciónak csak a sokoldalú, eleven tapasztalatot szabadna *követnie*, ha a dekódolással valóban a totális élményhez kívánjuk eljuttatni a befogadót. A tudományos megismerés irányából való megközelítés ugyanis veszélyezteti az átérzés képességének kialakulását, s ez tárgyunkat tekintve központi jelentőségű. További veszélyt jelent, hogy aki részt vesz ebben a folyamatban nincs tudatában a céltévesztésnek. Azt hiszi, hogy lát, érez, hall, pedig csak emlékezik, regisztrál, gondolkodik. Azt hiszi, hogy „ő” fogta föl az esztétikumot, miközben csupán az agyi pályák *egy része* tevékenykedett, „ő” a teljes ember – szíve, érzetei, érzelmei, indulatvilága stb. – nem vett részt az élményben, amiről már azt hitte, hogy az *övé*.

Végül azért tartjuk stratégiai fontosságúnak a művészeti nevelés területén a művészi megismerési mód következetes alkalmazását, mert az egészről való megközelítés „fölfedező-rácsodálkozó” élményét követheti akár részletes elemző munka, de az analízissal a kezdő lépésekben részeire bontott egész nyomán már ugyanazt a művészi élményt nem lesz képes úgy átélni, mint ahogyan átélhette volna. Ez a folyamat irreverzibilis.

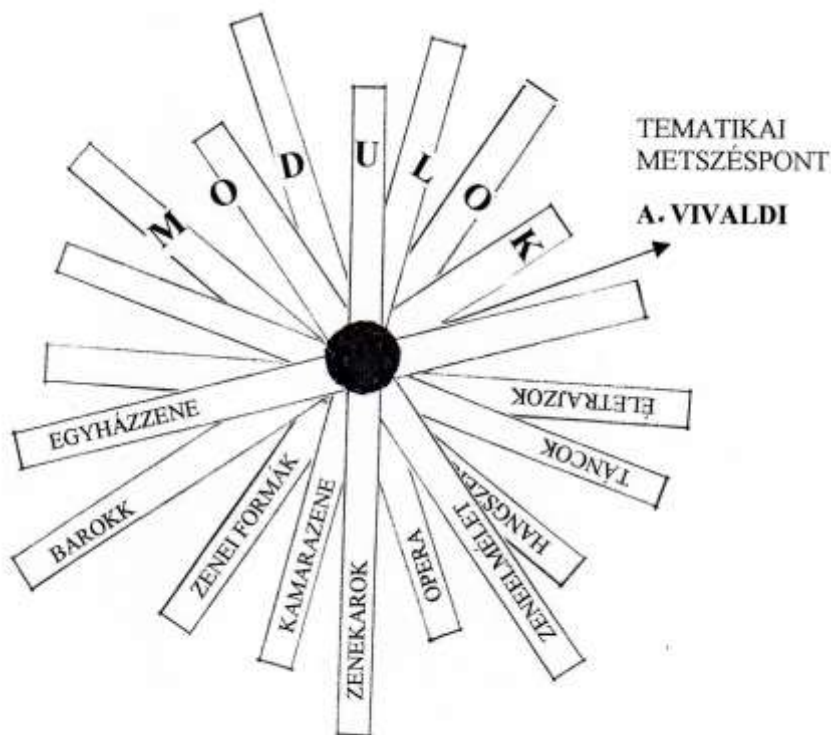
ad.5. *Modulokban való tanulás, mozaikszerű, spirális – teraszos tananyagépítkezés*

Jelenlegi énektanítási gyakorlatunk egyértelműen lineáris, kronológiai építkezésű, amely több szempontból okoz nehézséget. Legszembetűnőbb az a tényező, hogy a heti két óra, és 2001-től a heti egy óra időkeret a nagy mennyiségű tananyag feldolgozását rendkívüli mértékben széthúzza, egy-két stíluskorszakra kerülhet sor úgy, hogy aztán már szinte utalásnyira sem térnek vissza azok a tartalmak. Ez eleve lehetetlenné teszi az 1.3. pontban igényként fölmerült ismétléseket, azon túl pedig a nagyobb ívű, vagy más irányú összefüggések kiépítését is. További pedagógiai dilemmát jelent, hogy minden korban, sőt az egyes műveken belül is vannak olyan tartalmak vagy momentumok, amelyek fontosak ugyan, de nem minden korosztály számára hozható életközelségbe. Ha csak 10 éves korban tanítjuk pl. a barokk kort, igyekeznünk kell „minden” fontosat elmondani róla, akár alkalmas, akár nem.

A nagyobb, több korszakot átívelő és különböző szempontból fölépített modulba ágyazott ismeret tanulásmódszertanilag is hatékonyabb eljárás, azon túl pedig lehetővé teszi, hogy egy-egy fontos témára többször, más-más irányból visszatérjünk, így kialakítva egy szorosan összefonódó fogalmi – és élményhálózatot, amelyhez az új tartalmak is könnyebben találnak kapcsolódási pontot. Ilyen nagyobb modul lehet pl. egy műfaj történeti áttekintése, – opera, programzene – vagy a hangszerfajták kialakulása és az egyes korszakokban betöltött szerepük, vagy a kamarazene, az egyházzene, a szórakoztató zene, táncok a zenében vagy a zenei formák stb.

Már ebből a rövid felsorolásból is kitűnik, hogy egy korszak, egy zeneszerző vagy egy stílus jellegzetességeire bármely modult tárgyalva kitérhetünk. Visszatérve a már említett példákra, ha a barokk kort tanítva *Vivaldi* életművét, zenéjét szeretnénk maradandó élménnyé tenni, többször is lehe-

tőségünk nyílik ezzel kapcsolatos élményt nyújtani. Az opera kialakulását nyomon követve kantátaiból hallgatunk, a programzene áttekintésekor a *Négy évszak* kínálja magát, a hangszerfajtáknál szintén számtalan jó alkalom nyílik, de akár a már megkedvelt Négy évszadból is újból meghallgatunk részleteket. A kamarazene kapcsán is kitérhetünk Vivaldi kamaraműveire, az egyházzene, a szórakoztató zene, a táncok, a zenei formák természetesen további számtalan szemelvénnel teszik lehetővé, hogy remekműveivel megismerkedve egységes kép rajzolódjon ki az évek során (6–7–8. évben, és évente több alkalommal gondolkozhatunk ez esetben!) a zenéről, a korról, a stílusjegyekről. Így nem tűnik utópisztikusnak az a célkitűzés sem, hogy a barokk korról „minden” fontosat elmondjunk, amire egy zenekedvelő, a zenét esetleg jó amatőrként művelő felnőtt embernek szüksége lesz. A stílustanulás tehát halmozódó élmények, tapasztalatok alapján történik, amelyet a tankönyv objektivitása támaszt alá, rendszerez.



A modulok metszéspontja által megerősített ismeret

ad.6. *Érzelmi tanulás, jobbféltekés tevékenységek domináns reprezentáltsága*

Az érzelmi tanulást, valamint a jobbféltekés tevékenységeket az értekezés első részében kifejtettük. Azt is megállapítottuk, hogy a művészeti nevelés – ezen belül a zenei nevelés – kitüntetetten is alkalmas arra, hogy a személyiséget ezen keresztül hatékonyan formálja. Mivel az általánosan képző iskolák tantárgyi struktúrájában erre az igen fontos és hosszú időt igénylő fejlesztő munkára meglehetősen kevés lehetőség nyílik, nem szabad ebből a szempontból elszalasztani és a többi területhez hasonlóan nagyobb arányban és elsődlegesen intellektuális ismeretszerzésre, balféltekés tevékenységekre használni a zenei nevelés törvényileg garantált kereteit. Fokozottan figyelniünk kell tehát arra, hogy az énekórákat valóban elsősorban az érzelmi tanulás színtereként értelmezzük.

ad.6.1. *Pszichés energiával való feltöltődés*

Ha a 6. pontban célkitűzésünknek érvényt szerzünk, megteremthetjük tantványaink számára a pszichés energiával való feltöltődés lehetőségét.

Ennek igényét csak a rendszeres pozitív tapasztalatok nyomán fejleszthetjük ki, s ennek megszervezését az iskolának kell magára vállalnia. Mivel a psziché energiájának kimerülése nem közvetlenül mutatkozik meg, káros következményeivel a felnövekvő, s egyre erőteljesebb egyoldalú intellektuális megterhelésnek – kitett ember magára marad. A zenével mint az aktív pihenés, *regeneráló, szellemi feltöltődést biztosító erővel való élés képességeit* ki kell művelni – s ez szintén a zenei nevelés feladata. Kodály Zoltán kifejezésével élve úgy kell a zenét tanítani, hogy „...*ne gyötrellem, hanem gyönyörűség legyen*” (Kodály 1982, I. 39.)

ad.6.2. *Érzelmek iskolája, zenével való nevelés, érzelmi intelligencia fejlesztése*

Ezt a pontot két lényeges distinkcióval világíthatjuk meg.

- a) Az érzelmi aktivitás a zenetanításban nem utólagos, járulékos elem, hanem a szimultán, sőt előljáró előkészítő, alapozó mozzanat.
- b) Célunk a zenei neveléssel nem bizonyos érzelmek felszínre hozásával, azaz érzelmekkel nevelni, hanem az érzelmeket (az érzelemvilág teljességét praxikus, intellektuális, motorikus, emocionális dimenzióival együtt) a *zenével* alakítani, nevelni.

A zenei nevelés célja tehát semmiképpen nem lehet csupán zenei ismeretterjesztés, a zene intellektuális elemeinek elsajátíttatása. Sokkal inkább az érzelmi intelligencia készségeinek zenével történő fejlesztése, amely folyamat szerves részét alkotják a szükséges ismeretek is.

ad.7. *Integráló bázis, kontextusba helyezés*

A művészet, de a zene különösen is alkalmas arra, hogy más tartalmak integráló erejeként összefogja az információkat. Ének-zene tantárgyunk ezt a lehetőséget paragon hagyva megmarad szűk szakmai keretei között. Ezzel is megerősíti azt a beállítódást, hogy a zeneművészet elvonat, elzárt, idegen világ, nem kapcsolódik szorosan és természetesen a többi tudományterülethez. Ez az iskola világából tekintve – ahol fontos és kevésbé fontos tudományok alapjaival ismerkednek meg a tanulók, azt is magával hozza,

hogy az értékes zene az *élet- és gondolkodásmódból* szorul ki a sok éves tanulmányok tapasztalata alapján.

A mai oktatási struktúra egészét tekintve a zenei nevelés föladata sokkal inkább a hálózatos gondolkodásra nevelő összefüggéseket kiemelő integráció lehetne, a szakmai bezárkózás helyett.

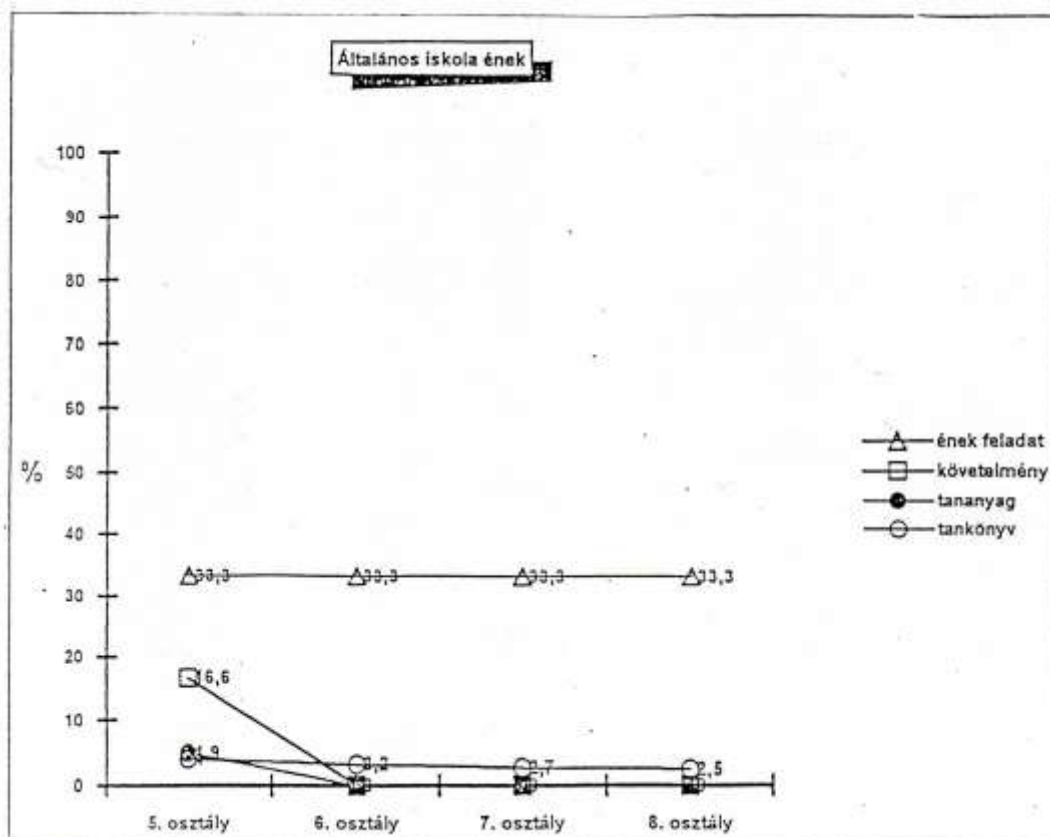
A tárgyközi kapcsolódások elsikkadását a tantervek és azok *objektívációi*, a tanítás során felhasznált tankönyvek alapján vizsgáltuk.

Először röviden áttekintjük ebből a szempontból a NAT és a Kerettanterv előtt érvényben lévő tantervet (1978), mert ennek hatásai még évtizedekig érezhetők lesznek, hiszen a mai pedagógus – és szülői generáció – ezen nevelkedett, és miután a pedagógusképzés a sűrű és gyors ütemű, a sokszor bizonytalan kimenetelű változásokat nem követi szimultán tempóban, még jelentős részben – legalábbis szellemiségében – ma is ezekre a dokumentumokra épít. Ezután megvizsgáltuk mennyiben hozott újat a NAT és a Kerettanterv az integráció szempontjából.

Az osztályzási kategóriák kialakításában az alábbi kritérium bizonyult legcélszerűbbnek: Az elemzési kategóriák elemei az egyes kijelentések, amelyeket numerikus mértékegységgel osztályoztunk (1 kijelentés = egy mértékegység) A tárgyközi kapcsolódásra utaló kijelentéseket százalékban is kifejeztük. A tantervi dokumentumokban egyes évfolyamokra lebontott tananyagot és követelményt vizsgáltuk meg, valamint az érvényben lévő általános iskola 5–8., gimnázium 1–3. osztályos tankönyvek anyagát is osztályoztuk. (Lukin–Lukinné 1991, Riznerné–Ördög 1991, 2001, Lukin–Ugrin 1990.)

A jelenleg forgalomban lévő alternatív ének-szaktankönyveket statisztikai elemzésünk nem tartalmazza, mivel azokat – véletlen mintaválasztás adatai szerint – az általános iskolák 5%-ánál is kisebb hányada használja. Az Apáczai Kiadó énekkönyvei felmenő rendszerben jelentek meg, így inkább az alsó tagozatban alkalmazzák a tanítók, ami szempontunkból irreleváns. Ennek a tankönyvcsaládnak leíró elemzését végeztük el. Az analízist a forgalomban lévő egyéb tankönyveknél összehasonlító elemzéssel nem végeztük el, ugyanis az Kodály–Ádám énekkönyveket az általánosan képző iskolák 2–3%-a használja csak. A gimnáziumi oktatás számára nem jelent meg új tankönyv. (Természetesen az értekezés tárgyát képező koncepcióra alapuló tankönyvcsaládtól ez az elemzés eltekint.) A szakközép- és szakiskolákban a vizsgált időszakban s azt megelőzően sem volt énekoktatás.

Az általános iskolai ének-zene tantárgy tantervének elemzési eredménye



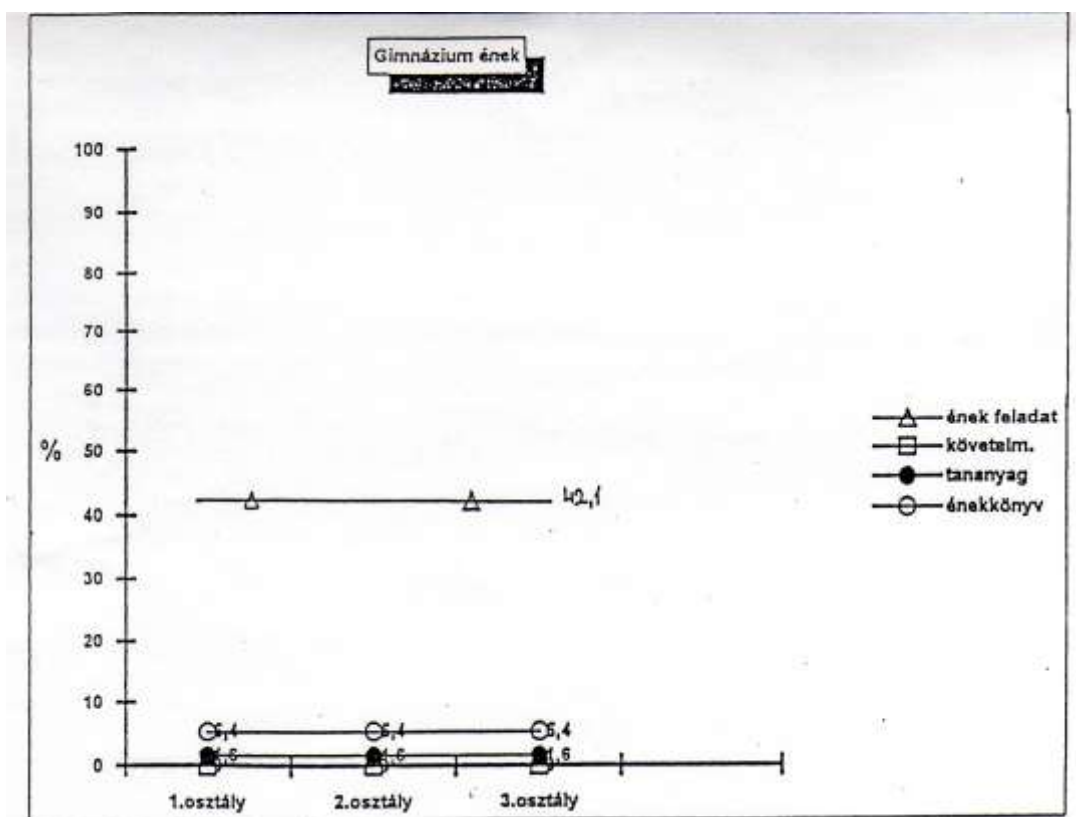
Általános iskola ének

Megnevezés	Összes kijelentés	Ebből más tárgyakra utaló	%
<i>5. osztály</i>			
Tananyag	41	2	4,9
Követelmény	6	1	16,6
Tankönyv	1400	56	4
<i>6. osztály</i>			
Tananyag	39	0	0
Követelmény	5	0	0
Tankönyv	1302	41	3,2
<i>7. osztály</i>			
Tananyag	35	0	0
Követelmény	4	0	0
Tankönyv	1221	33	2,7
<i>8. osztály</i>			
Tananyag	29	0	0
Követelmény	4	0	0
Tankönyv	1255	31	2,5

A tantervben előírt *tananyag* az 5. évfolyamon két kijelentéssel segíti a tárgyközi kapcsolódás eszményét megvalósítani kívánó pedagógust és ezután teljesen magára hagyja. Következtes azonban a *tantervi követelmény*, (16,6%, 0%, 0% 0 %) mert nem kéri azt számon, amihez a feladatok nem járultak hozzá.

Tovább lépve feltételeztük, hogy a tankönyv pótolja a hiányt, hiszen ezt forgatja a diák és tanár a tanterv érvényesítése során. Sajnos a vizsgálat hipotézisünket nem igazolja. A százaléérték minden iskolafokozaton 5%-nál kevesebb és még ez is csökkenő tendenciát mutat. (Megerősíti ezt a tényt az is, hogy a könyv kommentár nélküli illusztráció jellegű képanyagát – amennyiben ez képzőművészeti vagy népművészeti ábrázolás volt, a tantárgyközi kapcsolódást megvalósító osztályba soroltuk.) Szorosan kapcsolódik még ehhez az is, hogy a tananyag irreális mennyiségű feladatot is kitűz, és ezzel eleve meginog az általánossá tehető követelményszint, a kulcsfontosságú kitekintésre pedig nem, vagy csak elenyésző mértékben kerülhet majd sor. (Megjegyezzük, hogy ez a koncepció még heti két óra lehetőséggel számolt.)

A gimnáziumi ének-zene tantárgy tantervének elemzési eredménye



Gimnázium ének			
Megnevezés	Összes kijelentés	Ebből tárgyközi kapcsolatra utalás	%
Énektanítás feladata	19	8	42,1
I. osztály			
Tananyag	63	1	1,6
Követelmény	21	0	0
2. osztály			
Tananyag	64	0	0
Követelmény	20	0	0
3. osztály			
Tananyag	60	1	1,6
Követelmény	18	0	0
Tankönyv (1–2–3.)	1673	91	5,4

A gimnáziumi énektanítás ugyanúgy, mint az általános iskolánál láttuk, célját tekintve 100%-ban vallja magáénak a vizsgált szempontot. A tantervi előírás tananyag és követelményszintjét tekintve, szinte nincs mit elemezni. A három évfolyam összevont tankönyve pedig 5,4%-ban engedi sejteni, hogy a zeneművészet nem ön maga elérhetetlen elefántcsonttoronyában díszleg, hanem némileg az élet és a kultúra más területeihez is kapcsolódik. Sekélyes volt az általános iskolai eredmény is, de átlagát tekintve (12,5) ez annak még a felét sem éri el. S, hogy ez az 5,4% is mennyire csak sejtetés, jellemzésül álljon itt egy példa amely, az „utalást tartalmazó” osztály indikátoraként szerepel. *Muszorgszkij Egy kiállítás képei* c. művéről van szó, amelyből szinte természetesen következhetne a képzőművészethez való kapcsolódás. „*A kompozíciót Viktor Hartmann orosz festő 1874-ben rendezett kiállítása ihlette.*” Ez a szöveg bevezetésnek elfogadható volna, ha azonban tudjuk, hogy a tankönyvnek ez a mondata képviseli az egész évi második és egyben utolsó képzőművészeti kapcsolódását a „széles látókört” kialakítani kívánó gimnáziumban, másként mérettetik meg.

A fentiekben elemzett tankönyvekhez képest a még viszonylag széles körben elterjedt Apáczai Kiadó tankönyvei az alábbiakban hoztak változást:

- az 5. osztályban a szokásdallamokhoz kapcsolódóan a népszokást néhány szóval leírja.
- A lehetséges kapcsolódó területekre illusztráció szinten utal, ez is erőteljesebb a néprajzi vonatkozásokban. Ezenkívül változó terjedelemben alkalmasint egy mondattal néhol ennél 6–8 egységgel többel, de pl. a 7. osztályban vagy az impresszionizmus esetében semmivel – utal egy-egy művészeti korszak bevezetőjében a korszakban jellemző képzőművészeti irányzatokra, esetleg a történelmi háttérre.
- A 8. osztályos tankönyv végén egy összehasonlító táblázat segíti az eligazodást és a tájékozódást tárgyközi kapcsolódó ismeretekkel is.

A megfogalmazott feladatok között hálózatos gondolkodásra készítő feladat nem szerepel. A fentiekben összefoglalt kitéréseken, utalásokon kívül egyéb integrációt tartalmazó kiegészítő anyagot nem közöl.

ad.7.3. *A Nemzeti Alaptanterv (NAT) és a Kerettanterv az integrált tartalmú zenei nevelés tükrében*

Sajnos, már csak érdekességként jegyezhetjük meg, hogy a *NAT tantervi alapelvei* című 1994-es kiadványa sokkal erőteljesebben aláhúzza ezt a célkitűzést, amely alapelvek a végleges kiadásából kimaradtak.

Az „Esztétikai nevelés” bekezdésében pl. „Az esztétikai nevelés a teljes tanterv feladata, és nem tekinthető megoldottnak a kitüntetett helyet elfoglaló irodalom, zene és a művészeti tantárgy tanításával” (NAT 1994, 111.).

A műveltségi területekre osztás célját értelmezve így fogalmaz:

Célja: ... – nem az egyes tudományok önálló tárgyként való földolgozása
 ... – a kapcsolódások által a képzési területek erősítsék egymást
 (NAT 1994, 125–126.)

Az 1995-ben érvénybe lépett végleges változat a 8. osztályig semmilyen formában nem említi az integráció igényét, a 10. évfolyam végére előírt

részletes ún. „fejlesztési követelmények” között szerepel az alábbi követelmény: „Ismerje föl a zene és a társművészetek kapcsolatát.”

Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei (Oktatási Minisztérium, Bp. 2000)

A célok és feladatok általános összefoglalásában nem tér ki erre a szempontra. Differenciálódó tantárgyi rendszerrel számol, de a fejezet záró szakaszában megfogalmazza azt az igényt, miszerint az iskola a tanulók kíváncsiságára és rendszerezett ismereti igényeire építve „heurisztikus tanulási helyzeteket és rendszerező ismeretszerzési élményeket egyaránt kínál.” Az ének-zene tantárgyi célok fejlesztési követelményei között nem fogalmazódik meg az összefüggésekre, kapcsolódásokra alapozó hálózatos gondolkodás fejlesztésének lehetősége. A tantárgyakhoz kapcsolt kerettantervi segédletekből kiderül, hogy ennek megvalósítása kívánatos lenne, a kerettanterv a lehetőséget a szabadság biztosításával teremti meg, a helyi tanterv-megvalósítást annak készítőjére bízva. Figyelemre méltó azonban az alábbi önkritikus megjegyzés: „*A mi területünkön az élet és tudomány új jelenségei és eredményei, valamint az új pedagógiai eljárások valóban nem tantervesültek. Példánk nem oktatáspolitikai, hanem szakmai szempontból sürgető feladat.*” (Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei 2000, 186.)

A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei – gimnázium (Bp. 2000)

A célok és feladatok összefoglalásában reális hangsúllyal fogalmazza meg, hogy ebben az általánosan művelő iskolatípusban fontos cél az egyes diszciplínák közötti koherencia megteremtése. A rendszerben való gondolkodásra való nevelésben és a személyiség formálásában pedig nélkülözhetetlen szerepet tölt be az esztétikai nevelés. A tantárgyi célokban nem tér ki erre, de a fejlesztési követelményekben (21–22 p.) újra találunk néhány (három) ilyen utalást a vizsgált pedagógiai elvárásra. Nehezíti a helyzetet, hogy a fentebb bemutatott tankönyvekkel indul meg a munka.

Látható tehát, hogy a zenei ismeretek átfogó struktúrák híján (l. 6. pont) még zenei kontextusba is igen nehezen illeszthetők, egyéb irányban pedig még ez a minimális esély sem tapasztalható. A zenei élmények, jelenségek és ismeretek következetes szakmai és általános művelődéstörténeti kontextusba helyezése ezért újszerű célmegfogalmazás, ami természetesen a tananyag belső arányainak és tartalmának átdolgozását, megújítását vonja maga után, valamint lényegesen megváltozott metodikai megoldásokat kíván. Ez utóbbira a generális módszertani elvek leírásánál térünk ki.

ad.8. „Alkalmazott” tartalmak, részismeretek funkcióba helyezése. Az iskolai énekóra összekötő kapocs az iskola és az élet eseményei között → az egyéni életvezetés számára értékes funkció

Az iskolai énekórák – többek között a fent leírt kapcsolódási pontok hiányában – laboratóriumi szituációt idéznek. Az ott tanultaknak ugyanis semmi köze nem fedezhető fel sem a diák-, sem a felnőttkori életvitellel. A részismeretek nem vezetnek sehová.

Az időkorlátokon és tantermi szűkösségen túl, a tanítóképzés hiányosságaiból fakadóan már alsó tagozaton is elvértve játszanak énekes játékokat. A diákévek után a felnőtt életvitelen sajnos kottaismeretre, formatani zeneelméleti ismeretekre már nincs szükség. Igény és megfelelő közös dalkincs híján a családi ünnepeken, ha egyáltalán van köszöntő ének, akkor az nagy valószínűséggel a „Happy birthday” színvonala. A társas zenélés formáival nem él a társadalom, még a valaha zeneiskolások sem, az énekkar a pódium-, de méginkább a versenykényszer miatt még az iskolában elveszti eredeti funkcióját, (l. VI. 2. 2./d.) s az iskolás évek után nincs valós esélye a továbbfolytatás igényének.

Élő zenei élményt nyújtó hangversenyen a tanulók többsége nem vett részt, önállóan továbbfolytatható zenehallgatási szokások nem alakultak ki.

A táncházmozgalom, a társas tánc a 14–18 éves korosztály a kulturális szokásainak peremére került. A dalismeret nem motiváló élményeket, hanem az analizáló megismerés gyötrelmeit idézi, így különböző élethelyzetekben, munka közben, utazáskor, baráti együttlét alkalmával, altatóként, örömeink, bánatunk, gyászunk kifejezésekként stb. nem jön az ajkunkra, nem dúdolunk, dalolunk. Közös dalkincsünk (zenekincsünk) amely – mint ez a kifejezés is jelzi –, az egyéni életvezetés számára értékes lenne, nincs.

Ezt a folyamatot csak úgy lehet visszafordítani, ha radikális következetességgel megpróbáljuk az énekórai tartalmakat alkalmazhatóvá tenni, a visszacsatolás alkalmaira is mintákat adva. Elméleti ismereteket csak közvetlen funkcióba helyezve, az élményt megvilágítva, aláhúзва tanítunk, a zenehallgatást, a dalolást „kincs”-ként és nem szemléltető eszközként kezeljük, amikor csak lehet funkcióba helyezzük és megkeressük – ha kell megteremtjük – az iskolán kívüli kapcsolódási lehetőségeket. (Hangverseny-látogatás, táncház, társastáncör, amatőr énekkar, liturgiai szolgálat, amatőr zenei együttes, ünnepekre, táborozásra, kirándulásokra való tudatos felkészülés stb.) Ez természetesen nem orvosolja a zenei szempontból rendkívül igénytelen, sőt romboló társadalmi hatásokat, a fent említett zenei praxis alacsony presztizsét, de a 6–18 éves korban kialakított, élményekkel megerősített szokásoknak igényteremtő hatásait a pedagógia soha nem vitatta.

ad.8. 1. Élmény és mintabank megteremtése

Az eddigi célkitűzésből következik, hogy az elmélet – túlsúlyos, csupán „egymás-mellé-tanított” ismerethalmaz nem alkalmazható. Ezért a zenei nevelés tevékenységei között az egyik legfontosabb feladatunk egy, a tanulási szituáción túl is mozgósítható „élmény- és mintabank” megteremtése. Az élmény a fent leírtak szerinti érzelmi kötődéssel, pozitív attitűddel elsa-

játtított dal – és zenekincseket jelent. A *minta* ebben az összefüggésben a zenei tudatban mintaként elraktározott zenei emlékeket, benyomásokat jelent, amelyhez az új élmények, ismeretek, tartalmak kapcsolódhatnak, mintegy rámintázódhatnak. Ezek igen sokfélék lehetnek, kötődhetnek hangszínhez, formához, tempóhoz, ritmusvilághoz, stílus-jegyekhez, műfaji jellegzetességekhez, kifejezőmódhoz, tartalomhoz. Lényeges, hogy rendelkezzen az új zenei közlés megfejtéséhez – desifrizálásához – szükséges adekvát alapkódokkal, hogy ezáltal a félreértést és az idegenségből fakadó elutasítást elkerüljük.

- ad.9. *Ráhangolódás, megérintettség, érési idő biztosítása → Meghatározó élmény befogadásának előkészítése; → szűkös keretek közt is bőven mért idő*

Ez a célkitűzés képviseli talán legdemonstratívabb módon azt a különös „más”-ságot, amit a művészeti nevelés – jó esetben – egyértelműen jelent egy teljesítményt, gyors haladást feltételező, megértést célzó iskolai gyakorlatban. A művészet nem többet vagy kevesebbet tud, mint egyéb tárgyak, hanem MÁST.

A nagy mennyiségű információ csak hajszoltságot és felületes tájékozottságot teremt, s ezt később sem lehet minőségileg megújítani, kipótolni, nem úgy, mint a megértést célzó tanulmányoknál. A művészeti nevelés alkalmain, amikor látszólag nem történik semmi, akkor is fontos belső történések zajlanak, amelyekre feltétlenül *kell időt szánni*. A befogadás egyik legfőbb feltételét a ráhangolódást, majd a megérintettséget, az élményt csak előkészíteni lehet, a körülményeket és a szükséges támaszokat megadva, de az érésre bőven mért időre van szükség. Értellemmel zenei fogalmakat is gyorsan föl lehet fogni, de a zenei érzékelés ráhangolódásnak több idő, sőt ugyanarra a dologra több minta is kell. Ugyanígy a megérintettség esetében idő kell arra, hogy az élmény tudatosuljon, felszínre kerüljön, hogy a befogadó valóban átélhesse annak katarzisz élményét. Ennek a folyamatnak egy sajátos része az arisztotelészi értelmezés szerint a „fölismerés”, amelyben

- a) „Itt és most” rádöbbennek a valóság egy-egy tényére, s „a tudattalanságból a tudatba való átváltozás” erős érzelmi hatást kelt bennem.
- b) Ez az emóció a szó szoros értelmében vett fölemelő érzés, amelyben az egyén „fölismeri”, hogy ami vele történik, az nem pusztán véletlen, hanem nagyobb összefüggésekben szemlélve nagyon is törvényszerű, sőt saját öröme, bánata, szorongása és győzelme egyenesen a minden oldalú teljes emberivel forrhat össze.

Ilyen meghatározó élmények befogadásának előkészítése, elősegítése a zenei nevelés távlati célja.

ad.10. *Vezérfonal- kiindulópont- élményforrásjellegű zenehallgatás*

A zenetanításban az ismeret még alapfokon is elválaszthatatlan a hangzás-képtől, ezen felül pedig fontos cél, hogy az órák elsősorban a *zene* vonzó erejét használják.

Rendszerünkben ezért újszerű, hogy a zenehallgatás nem illusztráció vagy alkalmi kitérő, hanem a program szerves része. Az éneklés – írás/olvasás – zenehallgatás arányait tekintve is jelentősen eltér a fennálló gyakorlattól. A fenti három fő tényező *kiegyensúlyozott mértékben reprezentált*, tehát a zenehallgatásnak a korábbinál sokkal nagyobb szerepet szánunk, különösen a 10–11 éves életkortól.

Ez a gyakorlat hivatott előkészíteni azt a célt, hogy tanulóink majdani önállóan kialakított kulturális életének természetes részévé válják az aktív zenehallgatás vagy az alkotó-reprodukáló aktív muzsikálás. E folyamat hatékonyságához nagyban hozzájárul az is, hogy koncepciónk szerint az élő zene is az iskolai ének-zene-oktatásnak természetes részét, sőt célértékét jelenti.

A célrendszert figyelembe véve a meghallgatásra szánt zenei szemelvények kiválogatásában az elsődleges szempont a 8. pontban leírt *zenei élmény* – és mintabank kialakítása. Ez azt jelenti, hogy az előkészítés során olyan remekműrészleteket kell összeválogatunk, amelyek pedagógiai vezetéssel szinte első hallásra befogadó találkozást eredményeznek, és egyzersmind olyan mintát képviselnek, amelyek a későbbiek során mintegy fölismerhető, jól előhívható modellként a megértés alapjául szolgálhatnak. Ezek tehát semmiképpen sem lehetnek csupán dekódolás alapfogásait ismertető száraz gyakorló példák, mert azok nem hordozzák azt a művészi alkotásban rejlő stratagémát is tartalmazó üzenetet, amely a befogadás nyomán a további, mélyebb megismerésre ösztönzi a hallgatót vagy önmagában is maradandó esztétikai élményt képes létrehozni.

A zenehallgatásra szánt szemelvényeket koncepciónk szerint az életkori sajátosságokat, a befogadás zenepszichológiai kritériumait, valamint a zene-tudomány releváns szempontjait egyaránt figyelembe véve válogatjuk ki. Az így megtervezett zenehallgatás elvezethet ahhoz a célkitűzéshez, amelyet a kerettanterv is magáénak vall, hogy ti. „...*zeneszerető/értő közönség nevelődjék, amelynek az igényes zene mindennapos szükségletévé válik.*” (A közép fokú nevelés-oktatás kerettantervei – gimnázium 2000, 15.)

A megvalósulást a jelenlegi gyakorlatban sem a tanárképzés, sem megfelelő segédanyagok, sem a követelményrendszer nem támasztja alá az esetlegessé vált zenehallgatási szemelvények kiválasztásának indoka, az éppen esedékes elméleti tananyag (zenei forma, szerkesztésmód, hangszer, műfaj) példával való alátámasztása, vagy az elérhető zenei hanghordozó. Ezért a tevékenység módszertani elveit is újra kell fogalmazni. Erre fejezetünk következő részében térünk ki.

ad.11. *Az élő zene rendszeralkotó szerepe*

A művészeti ágak közül a zene és a tánc különösen is föltételezi az eleven „itt és most” találkozását. Abban, hogy a befogadó valóban a zenei kommunikáció részese lehessen, jelentős szerepet játszik az a tény, hogy jelen lehet-e az alkotó üzenetközvetítő pillanatban, vagy csak annak rögzített, erősen áttételes formája jut el hozzá. A zenepszichológusok is hangsúlyozzák, hogy személyiséget formáló katarzis élmény létrejöttében döntő szerepet játszik, hogy élő előadás, avagy reprodukált fölidézésről van szó. Bár a hanghordozók technikailag szüntelenül fejlődnek, mégis minőségi különbséget jelent az emberközeli közvetítésben megszólaló élő muzsika hatása a hallgatóra, ami egyben hatékony iskolája a gépi közvetítésű zenéhez való érzékeny közeledésnek. Ha valakinek voltak meghatározó élőzenei élményei, könnyebben hangolódik rá mesterséges körülmények között is a felhangzó zenemű által közvetített tartalmakra.

Mindezek ellenére sajnálatos tényként állapítható meg, hogy az *általános és középiskolai zeneoktatás negligálja az egyik legfontosabb zenepedagógiai eszközt, az élőzenét*. Nem szerepel az irányadó törvényi dokumentumokban (NAT; Kerettanterv) sem meghatározó súllyal, nincs explicit „elvárása” az oktatásirányításnak, a társadalmi közegnek arra vonatkozóan, hogy az iskolai tananyag része legyen az élő zenével való rendszeres találkozás. Sajnos – talán ebből következően is – a tanárképzés sem segíti a hallgatókat a szükséges előadói technikai felkészültség megszerzésében. Az előírt követelmények sem ösztönzik az énektanárokat arra, hogy az ismert adminisztratív és anyagi nehézségek ellenére is szorgalmazzák az iskolavezetés felé az élő zene megszervezését.

A kialakult gyakorlat szerint a városi tanulók mindössze néhány százaléka rendelkezik ifjúsági hangversenybérlettel, a szakképzésben és kisebb településeken ez az arány szinte a nulla körül mozog. Ez olyannyira anakronisztikus állapot, mintha a tananyagban szereplő kémiai-fizikai jelenségeket csak a bérlettel rendelkezőknek mutatnák be kísérletben. Sajnálatos következményként a fiatalok kizárólagos élőzenei tapasztalatává a könnyűzenei koncertek élménye válik, a felnőtt populáció hangverseny-látogatási igényein nem észlelhető a 8–10 éves zenei nevelés hosszú távú hatása. Az iskolából kikerülve a populáris zene kommunikációs dömpingével szemben végkép egyenlőtlen a művészi és népzene küzdelme.

Mint már említettük, *a NAT semmilyen formában nem említi* még a hangversenylátogatás ösztönzését sem, követelményei, tartalmi között sem szerepel ez a tényező.

A 2001-ben életbe lépő *Kerettanterv egyetlen (!) zárójeles említésig* jut el: „A zene szeretete, a zenehallgatás szokásainak kialakítása együtt jár az ízlésformálással és elősegíti a tanórán kívüli zenei alkalmakba (énekkar, hangverseny-látogatás) való bekapcsolódást.” Meggyőződésünk, hogy amint az oktató-nevelő munka egyéb területein, úgy ezen is csak a rendszeres, tervszerű, minden diákra kiterjedő nevelési koncepció segíthetné elő ezt a célt, hogy ti. a tanórán kívül majd az önálló életvezetés során is igényeljék a tanulók az élőzenét (járulékként automatikusan nem fejlődik ki az igény) mint a pszichés energiák egyik leghatékonyabb táplálékát. (Egy

jellemző illusztráló adat a köztudott tényekhez. A kapocsvári Csokonai V. M. Tanítóképző első éveseit érintő kutatás tanúsága szerint a hallgatók nem egészen egyharmada jutott el a középiskolásoknak rendezett bérleti hangversenyre és közel negyede egyszer sem volt még komolyzenei koncerten. Ez az arány a végzősöket vizsgálva sem változik, a teljes végzős évfolyamon az *ének szakkollégistákkal együttvéve alig negyede találkozott főiskolai évei alatt élőzenei hangversennyel.*) (Gulyás 1990, 47.)

VI.2. A koncepció generális módszertani elvei

Zenei nevelési koncepciónk e fejezet első részében bemutatott szemléletmódja új metodikai megoldásokat kíván. Ezek közül értekezésünk következő részében azokat foglaljuk össze, amelyek az egész zenei nevelési folyamatban meghatározók, amelyek nélkül a cél- és feladatrendszer megvalósítása nem éri el hatékonyságát.

VI.2.1. A haladás tempója és a zenei élményhez jutás nem köthető a zenei írás-olvasás elsajátításának szintjéhez

A jelenlegi énektanítási gyakorlat szinte kizárólagosan a zenei írás-olvasáshoz köti az előrehaladást, a zenei élményhez jutást. (Zenehallgatás témáinak kottából való megismerése, daltanulás, műzenei szemelvények elemzése stb.) Kodály zenepedagógiával kapcsolatos gondolatait a *Visszatekintés* c. művéből az 1900-as évektől követhetjük. Már Zoltai Mátyás zeneelméleti munkájáról szóló bírálatában 1911-ben kiemeli a kottaolvasás fontosságát. „...a zeneelmélet egyedüli igazi célja... Minden módon elősegíteni, hogy a kottából, lapról éneklést, hallott dallam leírását megtanulja a növendék.” (Kodály 1982, I. 11.) A 30-as évektől kezdve, amikor megjelenik a relatív szolmizáció az eszmei rendszerében, kifejezetten hangsúlyozza fontosságát. „Vagyis az út a zenei analfabetizmusból a zenei műveltségbe a zenei írás-olvasáson keresztül vezet.” (Kodály 1982 I. 127.) A 40-es években segítséget nyújtva a kottaolvasás elsajátításához, szinte ontja az olvasógyakorlatokat. 1943-ban a 333 Olvasógyakorlat útmutatójában így ír: „Pedig a zeneértéshez közelebb visz a kottaolvasás mint az operabérlet vagy a népszerű zeneesztétika.” (Kodály 1982, I. 127.)

Minthogy azonban ennek olyan mértékű készségfejlesztés és rendszeres gyakorlási lehetőség volna a feltétele, mint pl. a szöveg-írás-olvasás elsajátításának, ez a haladás rendkívül fékezett ütemű és kétséges sikerű. Kodály Zoltán koncepciójában is tulajdonképpen az ének-zenei általános iskolában a napi énekórák bevezetésével látta igazán a széles körű megvalósítás lehetőségét. „...felhívja a figyelmet arra, hogy a zenei tömegnevelés csak zenei általános iskolában valósítható meg, mert a zeneiskolákba csak egyesek jutnak el, míg az általános iskola a népé.” – írja Nemesszeghyné Szentkirályi Márta 1953-ban Kodály látogatása kapcsán a naplójába. (Nemesszeghyné 2003, 13.)

Így a rövid távú kezdeti sikerek után tanár és diák – a kellő idő hiánya, majd az egyre-másra elmaradó sikerélmények miatt – rendszeresen frusztrálódnak.

A haladás ritmusa önkéntelenül is lelassul, az írás-olvasásban való előrehaladás-hoz kényszerűen igazodva, ez azonban rövid időn belül nagy feszültséget teremt a diákok szellemi-biológiai akcelerált fejlődése miatt, valamint a tananyag által diktált tempóhoz képest. Lassan, szinte észrevétlenül az írás-olvasás célképző funkcióba kerül. Következésképpen a tanár hősies erőfeszítései ellenére mindig lemaradást tapasztal, a diákok pedig haszontalannak, unalmasnak élik meg az elhúzódó, egyformán unalmas és céltalan feladattípusokra épülő órákat. A készség megerősítéséhez szükséges gyakorlat híján az ismeretek nem rögzülnek, a tanterv azonban a feltételezeten megszerzett készségekre további ismereteket épít, azaz építene, de az évek során egyre nagyobb lesz a hiány, ami erőteljesen demotiváló hatású. A nehézségek árán elsajátított hiányos ismerethalmaz pedig iskolán kívüli – de sok esetben még tanórán belüli – szituációban is alkalmazhatatlan, legtöbbször csak a félreértés veszélyét hordozó zenei félműveltség határát éri el.

A koncepciónkban célul kitűzött ráhangolódás, rácsodálkozás élményének megszerzése nem feltételezi a készség szintű kottaolvasást. Fel kell tehát szabadítani a tanárt és a növendéket ez alól a fékező hatás alól. Ennek módszerül a „*megfejtéses*” kottakövetés ajánlható. Lényegét tekintve ez a középkori diákok kottaolvasási gyakorlatához áll talán a legközelebb. Annyi a különbség, hogy az éneklés funkcióba helyezése sajnos nem olyan természetes már, s ez a motivációt természetesen nagy mértékben gyengíti.

Tekintsük át vázlatosan ennek a praxisnak számunkra lényeges elemeit, mert koncepciónkban az éneklést, a dal tanulást, a megismert zeneművek témáinak reprodukálását inkább ezen a módon látjuk megvalósíthatónak. Akárcsak a kottairás kezdeteinél, a IX. században, a kottakép szerepe nem a dallam tökéletes rögzítése, hanem az énekvezető és az énekesek emlékezetének mankója. Bár a középkorban Arezzoi Guido óta pontos hangközök rögzítése is lehetséges volt, és az iskolai jegyzetekben is találkozhatunk a kottaolvasás elméleti anyagával, ez mégsem az élő zenéről leválasztott technikai tudást jelenti. A diákok ugyanis már az első napoktól fogva részt vesznek az énekes istentiszteleten, hallják a teljes repertoárt és amint lehet, aktívan bekapcsolódnak az éneklésbe is, kottaolvasási szinttől függetlenül. A tanulási folyamat tehát „viva voce” – hallás utáni, kottához nem kötött élő gyakorlat. Eközben követi a kottát is, esetleg másolja a következőkben sorra kerülő tételeket és az elmélet szabályaival is ismerkedik.

Ennek a tanulásnak még nagyon nagy előnye, hogy nemcsak a dallamot tanulja meg sokkal gyorsabban, mint „böngészve”, hanem egyúttal az előadásmódot, a tempót, a stílust, a frazeálást, az agógikát is szinte észrevétlenül elsajátítja. Rendkívüli mértékben segítette a haladást az a tény is, hogy kezdők, haladók és középhaladók együtt énekeltek. Ez ma a kórusmunkában megvalósítható, illetve az osztályban legtöbbször számíthatunk arra, hogy a tanulók között vannak jobb kottaolvasási szintre jutott zeneiskolás növendékek is.

Mindezek azt eredményezik, hogy az éneklés és a tanulás tempóját nem akasztja meg a kottaolvasás, hiszen nem kell tudnia mindent elolvasni, amit hall és énekel. Lassanként azután azonosítja a jeleket az énekelt dallamfordulatokkal és egy idő után valóban el is tudja olvasni a kottaképet.

Összefoglalva tehát a „követéses” tanulás fázisai:

1. gyakori, eleven közös éneklés,
2. kottakép *hozza*olvasása,
3. kottakép önálló olvasása,
4. ismert dallamfordulatok lejegyzése.

A *kottaismeretre épülő* tanulás fázisai:

1. elméleti ismeretek elsajátítása,
2. kiböngészi a darabot,
3. a mű előadása, kiszíneezése,
4. a tanár „lelket lehel” az előadásba

Dobszay László így jellemzi a zenei olvasás-írás követéses útját: „...*a megfektős megközelítéssel... nem veszélyeztetjük a zene saját logikáját a kottaolvasás nehézségein való bukdácsolás miatt, hiszen a zene szállítóeszköze itt mégis csak a 'viva voce' módszer, az élő megmutatás.*” (Dobszay 1991, 75.) Ugyanebben az előadásban kiemeli, hogy éppen a mai magyar énektanítás gyakorlatában figyelemre méltó a fentiekben összefoglalt kettős út (ti. a követéses eljárással párhuzamosan oktató elméleti ismeretek útja). „*Ez az út egyszerűbb annál, mint amit ma Magyarországon a Kodály-módszer részeként követnek. Az énektanítás Magyarországon már-már a kottaolvasás tanítására szűkült, ...a kettős módszer tulajdonképpen nem is módszer. Egyszerűen az a szerény régi eljárás, amivel egy tanár mindig is bevezette diákját a szakmába együtt művelték a zenét, a tanár átadta szakmai tudását (de az agogikát éppúgy, mint a kottaolvasás tudományát!), közben pedig szükség szerint szántak időt arra, hogy a diák a kotta alapszabályait megismerje és szükséges fokig begyakorolja. És nem is valami pedagógiai célra kitalált kottairásért, hanem azt, amit minden zenész tényleg használ.*” (Dobszay 1991, 69–79.)

A muzikalitás rendkívül sokoldalú készségmezőit mozgósítva az ember a tudatos zenei írás-olvasás szintjénél lényegesen nagyobb spektrumú befogadásra és reprodukálásra képes. Több dologra rácsodálkozhat, mint amennyit biztos tudással föl tud dolgozni. Ez természetesen optimális esetben kiegészítheti és magasabb szintre emelheti a kottaolvasás és az elméleti tudás, de csak akkor, ha ennek készségszintre emeléséhez elegendő időt tudunk biztosítani (pl. ének-zenei általános iskolák és gimnáziumok, zeneiskolák, szakiskolák). Amennyiben azonban ez nem megvalósítható, az általános képzésű iskolákban az élményszerzés útjából el kell távolítani.

VI.2.2. Elmélet-túlsúlyt fölváltó, élményt jelentő tevékenységeken keresztül való tanulás: A zeneelmélet súlyának, szerepének átértékelése, a befogadás szolgálatába állítása

A fennálló követelményrendszer és a mérhetőség praxisalakító ereje, valamint a különböző eredőjű torzulások megszilárdulása (l. V. fejezet) folytán sok énektanár gyakorlatában sajnos az énekórák elmélet-túlsúlyossága polgárjogot nyert, feledve a zenei nevelés elméleti ismereteken túli mélyebb céljait. Ezt egy idő után a módszertani kötelességtudat szinte kényszerűen tevékenységekkel veszi körül, de mivel nem rendelkezik az elméleten túlmutató céllal, ez a tevékenység öncélúvá válik. A valóban találékony pedagógusok számtalan játékos megoldást találják annak, hogyan lehet egy-egy ritmusképletet, nehezebb hangközfordulatot jobban begyakoroltatni. Fölmerül azonban a kérdés, nem lehetne enélkül is ugyanilyen jól játszani? „Csak” magáért a muzsikálásért, a ritmus lüktetésének belső öröméért, vagy az „egy húron pendülés” élményéért.

Koncepciónkban azok a tevékenységek kapnak hangsúlyt, amelyek az eleven zenével való aktív kapcsolódás során a személyiséget indirekt úton formálják.

Ilyenek:

- a) Mozgással, énekkel egybekötött társas, táncos játékok
- b) A funkcióba helyezett éneklés
- c) A társas zenélés, kiemelten a kóruséneklés
- d) A mély, személyes befogadás igényű zenehallgatás

a) Mozgással, énekkel egybekötött társas, táncos játékok

- ☛ Az óvoda játékos évei után az életkorhoz még nagyon természetesen hozzátartozó mozgás és az azt kísérő éneklés igényét az első iskolai években tovább kell fejleszteni, ki kell bontakoztatni. Tapasztalataink szerint ezen a fokon még jól ki lehet használni a játékos lendületet, játékkedvet. Meggyőződésünk, hogy ebben a korban a mondókákat, dalosjátékokat nem „előadni” kellene, ahogyan azt a kerettanterv kéri, hanem kivinni az iskolapadból és eljátszani. Minél többet, minél többször. Eközben mellesleg meg is alapozza a pentaton dallamfordulatokat, a páros lüktetést, a hangsúlyrendet, a tempót, az egyenletes belső pulzálást stb.

A zene és mozgás összetartozására a ritmikai nevelésre a későbbi években is nagyobb figyelemmel kell lennünk. Ezeknek a tevékenységeknek tanórai megvalósításában jól hasznosíthatók Carl Orff, Emile Dalcroze, M. M. Ward, Kokas Klára és Sály László módszerének – kinek-kinek egyéniségéhez, lehetőségeihez illő – elemei. A szabad improvizáció is természetesebben megközelíthető erről az oldalról, mert alapvetően rendelkezésünkre áll egy mozgáskincs, amelyet a zenéhez kapcsolva, mint nonverbális kifejezőeszközt fel tudunk használni, míg az énekes improvizációhoz lényegesen több előzetes ismeretre, zenei motívumkincsre, stílusbeli jártasságra van szükség. Ezen felül a magyar néptánc variábilis mozgáskincse különösen is alkalmas eszköz a közösséggel együtt mozduló egyéni kifejezőmód tanulásának.

b) A funkcióba helyezett éneklés

- ☛ Az énekes játékokon túl fontos módszertani feladata az énektanárnak, hogy minél több dallamnak megtalálja a természetes kapcsolódását az énekórán túli szituációkhoz. (vö. V. 8.)

Jó alkalmak lehetnek erre a jeles napok, közös ünnepek (szálláskeresés, lucázás, pünkösödölés, balázsolás, köszöntők...), de a szerepjátékok, vagy a táncmuzsikálásra való fölkeszülés, esetleg egy szerenád előkészítése vagy osztályon belül egy-egy névnap, születésnap köszöntője, búcsúzás, egyházi iskolákban a liturgia ünneplése, illetve a paraliturgikus alkalmak.

c) A társas zenélés, kiemelten a kóruséneklés

- ☛ Konceptiónkban a társas zenélés, ennek is a legáltalánosabb, legtöbb embert aktivizáló formája a karének, vagy kamaraéneklés nem eredmény vagy esetleges kísérőjelenség, hanem eszköz, módszer, a zenei nevelés egyik fő tevékenységi bázisa. A társas zenélés mint módszer a zene társadalmasító művészet voltát, közösségteremtő erejét használja fel. A közösen hallott, de még inkább művelt, énekelt zene összehangolja az egyén ritmusát a közösségével és a zene belső ritmusával. Kioldja az idő folyamán szükségszerűen felhalmozódott feszültséget, fáradtságot, újból összehangol, és megteremti a további együttműködés alapját:

a társas zenélés:

- a közös érzelmek kifejezése, megerősítése,
- a társalgás legbensőségesebb formája,
- az egymásrafigyelés játékos, harmonikus iskolája,
- a lelki-szellemi otthonteremtés lehetősége,
- a közös eszmékben való részesedés alkalma,
- az egyetértő közösségeknek oldott, baráti, egymást segítő együttléte.

Ezek miatt az értékek miatt és nem egyéb „hasznos” vagy reprezentatív lehetőségei miatt van pedagógiai létjogosultsága, sőt hiánypótló jelentősége egy iskolai énekkarnak, vagy iskolai kamaraéneklő, kamarazenélő csoportnak, népdalkörnek vagy osztályénekkarnak.

A kóruséneklésnek ez a funkciója a közoktatás praxisában ma már sajnos nem nyilvánvaló.

Célját téveszti abban, hogy nem az éneklő közösség érzelmeinek, eszményeinek, együvértartozásának, egymásra hangolódásának önkifejezése, közlése az együtténeklés, hanem az aktuális közönség igényének kiszolgálása. Ez legtöbbször egy énekkari minősítő verseny, vagy az iskolai ünnep, esetleg a helyi társadalmi ünnepeken való szereplés. Az ilyen jellegű kórusmunkának gyökerei a XIX. sz. második felére nyúlnak vissza. A családi és baráti körök különböző formájú együttmuzsikálásának tendenciája kettévált. Az egyes csoportok, dalárdák vagy csak szórakoztak, vagy csak szórakoztattak. A teljes nyilvánosság felé való egyre intenzívebb orientálás lassan megosztotta az eddig egységes tagságot. A képzetesebb énekesek már elegendőnek találták, ha csupán a koncert előtt jelennek meg a próbákon.

A korai fázisban a karvezető még a tagságot szolgálta, gyakran maga is a közönségből való volt. A nyilvánosság középpontba kerülésével azonban egyre inkább a közönség felé húzódott, szociológiailag akár le is vált, a meghitt kollegális viszony megszűnt. Ezzel együtt a tagok közötti kommunikáció is egyre erőtlenebbé vált, nem egymás felé fordultak, hanem a közönség felé, a képviselt „üzenet” pedig nem „belülről” jött, hanem azt a kórusvezetőtől várták. Nem kellett már teljes személyiségükkel részt venni a zenélésben, így az együttesek személyi összetétele is megváltozott. Míg addig a kórusok kiválasztották, sőt korábban létrehozták a képességeiknek, arculatuknak a legjobban megfelelő alkotásokat, most ezzel ellentétben bizonyos stílusú/igényű művekhez toboroztak énekeseket. A dalos-ünnepeket később sajnos a *versenyek* váltották föl, amelyeknek csak speciális, teljesítményre, technikai bravúrra orientált siker lehetett az eredménye. Ezen az alapon azonban nem osztályozható az oldottság, a fejlődő együvértartozás érzése, az egyetértés stb.

Sajnos, a kóruséneklés további, napjainkig ívelő gyakorlata inkább ezt a versenyszerű fölfogást követte. Sági Mária művészet-szociológus kutatásai során egy énekkarban arra keresett választ, hogy a kórusban részt vevőknek milyen közös *zenei* élményeik voltak. Többnyire ilyen jellegű válaszokat kapott: „Az volt a nagy élmény, amikor azt mondták, hogy elsők vagyunk!” Kodály így nyilatkozott az azóta még nagyobb lendületet vett versenylázzról: „...*a dalosversenyek, a művészi szellem hóhérai, adjanak helyet a dalosünnepnek... a gyerekes versengés helyett!*” (Kodály 1982, I. 50.) Pernye András jóslata – sajnos – egy-egy verseny alkalmával gyakran igazolódik: „*A zene belehal abba, ha szakmai üggyé válik.*” (Pernye 1979.)

Összegezve: az énekoktatás egyik leghatékonyabb eszköze lehetne a karének, ehhez azonban feltétlenül szakítani kell a pódium- és teljesítménykényszer által diktált módszerekkel. Helyette az együtt éneklők gondolat- és érzésvilágának, életkorának, technikai felkészültségének megfelelő műsorválasztással, dolgoz, de oldott hangulatú próbákkal, spontán együtténeklésekkel, színes repertoár kialakításával minél több tanuló számára elérhetővé és maradandóvá tehetjük a közös muzsikálás pozitív élményét.

d) *A mély, személyes befogadás igényű zenehallgatás*

- Ezen a ponton módszertanilag kiemelkedő, hogy a zenehallgatás *személyes befogadásigénnyel*, és ne szemléltetésigénnyel történjék. Csak abban az esetben számítható a zenehallgatás az aktív, élményt jelentő zenei tevékenységek közé, amennyiben a befogadás létrejöttének ismérvei kísérik (II/9 1.2.3.4.5).

Az ilyen emocionális aktivitást igénylő zenehallgatás módszertani fölépítése lépésről lépésre követi a befogadás feltételeiben összefoglalt szinteket: ráhangolódás, képzelőerő mozgósítása, percepció, találkozás. (Az élményt nyújtó zenehallgatás anyagának összeállítását külön tárgyaljuk.)

VI.2.3. *Általános művészeti kompetencia megalapozása:* *„Kulcs”-élmények; „Kulcs”-ismeretek átadásával*

Koncepciónknak ezt a módszertani elvét a következő gondolatmenetre alapoztuk: általánosan képző iskolák zenei nevelésében gondolkodva *feladatunk: tovább építhetően alapozni*. A távlatokat tekintve át kell gondolnunk, hogy *milyen célból* alapozunk. Nem szakmai továbbtanulás céljából, hanem a *személyes életminőség alakításának eszköztárához* kínáljuk föl a zenét. Lehetőségeink időben is korlátozottak, s ez jó indok arra, hogy szigorúan mérlegeljünk a tervezéskor: – melyek a személyes életminőség alakításához szükséges tovább építhető alapok?

Más hasonlattal élve: Mely kulccsal, kulcsokkal nyitható az életminőséget alakítható esztétikum kapuja? A közoktatás keretei között megvalósuló zenei nevelés helytelen módszerválasztása, hogy kis professzionalizmusra kondicionál azaz, hogy a szakma kicsinyített diszciplináris rendszerét, ismereteit, tevékenységeit, definícióit helyezi a tanulás középpontjába. Ilyenek pl. elemzések, hangközök megközelítése írásban, szóban, hallás után, hangnemi tájékozódás, funkciók ismertetése, népdalok osztályozása stb. Ebben igazi jártasságra nem tehet szert, alkalmazhatósága, továbbépíthetősége a nem szakmai ember számára rendkívül csekély, az elsajátítás motiválhatósága minimális. Ezen a ponton fontosnak tartjuk kiemelni a zenehallgatás tanításához kötődő „*kulcs-ismeretek*” adását. Ezeket az élmény befogadásához szükséges továbbépíthető ismereteket legfőképpen a zenei elemekre, jellegzetességekre, jelentéshordozókra való figyelemmel, a hallás iskolázásával érhetjük el.

Koncepciónkban alkalmazott, úgynevezett alapozó módszerünk a célhoz és a feladathoz szervesen illeszkedik. Olyan „kulcsot” kívánunk adni, amely az esztétikum végtelen gazdagságú világára nyit kaput, amelybe majd az önálló életvezetés során növendékünk kedve, ideje, tehetsége szerint otthonosan be is járhat. Ennél többre nem vállalkozhatunk, keveset adni pedig nem érdemes.

VI.2.4. Antropomorf megközelítés

A művészet specifikuma, hogy a jelenségeket antropomorfizálja, az ember szemszögéből tükrözi vissza. Nem az objektív valóságot, hanem annak szubjektív, „számunkra való” lényegét jeleníti meg. Ehhez alkalmazott módszerünk során az egyes témák megközelítése lehetőség szerint következetesen az emberi oldal megvilágításával történik. Ez egyrészt segít a tartalom énesítésében, másrészt az emocionális aktivizálás, az empatiszus készség fejlesztésének eszköze lehet, illetve egyúttal a tantárgyi elszigeteltséget is oldja.

Minden történelmi pillanatot különböző egyének élnek meg, értelmeznek és használnak föl cselekvésre. Ezért minden történelmi helyzet eleve több dimenziós és emberközpontú. Az énekkönyvekben manifesztálódott tananyagból sajnos a leleményes, küzdő, elbukó, de újra felemelkedő *ember* példaértékű képe kilúgozódott. Nem mindegy, hogy a nagy felfedezések korának eseményeit tanítva pl. fölolvassunk-e (nem csak a „maradék”-időben letudva) Kolumbusz Naplójából, szóba hozzuk-e Beethoven hallókészülékeinek képét látva gigantikus emberi küzdelmeit stb. Természetesen a Beethoven-relikviák nem a szoros szakmai értelemben vett zenei megértést segítik, hanem az ahhoz szükséges megnyílást, a hosszú távú elraktározást lehetővé tévő kapcsolódást, illetve a viszonyulást képesek indirekt úton formálni.

Az antropomorf megközelítés kiindulópontja mindig az egész ember.

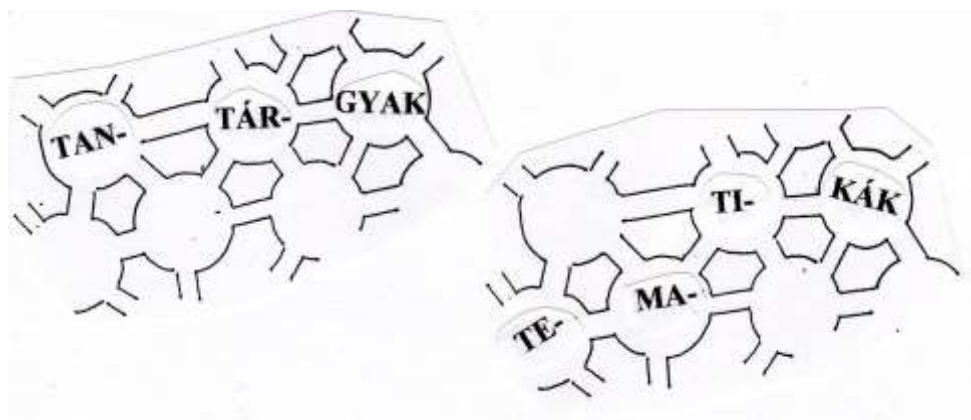


Ez a gondolkodásmód segítheti annak a szemléletmódnak a kialakulását, amely szerint nem a tények számítanak elsősorban, hanem az ember viszonyulása a tényekhez. Erwin Panofsky így jellemzi ezt a megközelítési módot: „*Két testnélküli láb nem tud járni, a lábnélküli test sem, de az ember tud járni.*”

VI.2.5. Visszacsatolás, szintetizálás, kitekintés; Holisztikus témaföldolgozás

Ezt az eljárást tárgyon belüli és a tantárgyon kívül eső tartalmakkal kapcsolatosan is alkalmazzuk. Egy-egy témára többször és többféle megközelítésben is visszatérünk. Az antropomorf vonatkozásokat kiegészítve a jelenségek előzményét és következményét, valamint a kontextusát is szemlélve a tartalmak sokoldalúan rögzülnek, egymáshoz is kapcsolódnak. Így beszélhetünk pl. Bach zenéje kapcsán a céhes élet szabályairól, a verbunkos téma földolgozása során a nemzetiségi kérdésekről, a hangszerek kialakulását követve a hangzás és kifejezőmód zenei igényeiről és a technikai találékonyságról. Ez a szemlélet rendeli egymás mellé III. Napóleon vesztes mexikói expedícióját és a New Orleans-ban népszerű marching jazzt, vagy a concerto kialakulását és Rembrandt, Rubens fényárnyék festészetét, az ókori agonversenyeket és az oboát stb. Ez a módszer több helyzetben fölidézhető, elevenebb, mélyebben gyökerező tudást eredményez. Ezen túl az ilyen jellegű megközelítés rendszeres alkalmazása – minden élethelyzetben segíti a sokmegoldásos, variatív gondolkodást, a fluentív problémamegoldást.

- Az órán a „kilátás” más tájakra érdekessé teszi a hallottakat, szinte „mámorba ejt”
- A később – akár más szituációban – szerzett információ könnyebben elrendezhető, összefüggésbe ágyazható, értelmezhető, ezért a tanulásnak ez a módja nem további megterhelést, hanem megkönnyebbülést jelent.
- Lehetővé teszi a tantárgyak és a tematikák szerves kapcsolódását az egymás mellé tanítás gyakorlata helyett.
- A létrejött összefüggéseken alapuló tudás új minőségű egységgé áll össze.



VI.2.6. Több mintán való tanulás

Ez a tanulási mód az érési idő tervszerű beépítését és a tapasztalatból, élményből levezetett ismeretszerzést szolgálja.

Egy példán szemléltetve – ha a barokk szekvenciát szeretnénk megtanítani, gyorsan és jól meg lehet értetni magyarázattal a szekvencia lényegét. Módszerünket követve azonban több jellegzetes barokk zenei idézetet hallgatva, utána dúdolván, esetleg egy egyszerűbb szemelvényt vagy kánont elénekelve, ismét egy ismerősen szép részletet meghallgatva lassanként megérlelődik a zenei tudatban egy jelenség, egy jellegzetes fordulat, egy barokkos dallamalkotás, aminek a neve: szekvencia. Természetesen a folyamatos hallástanítás részeként nem mulasztjuk el, hogy segítsük más témák kapcsán is meghallani a szekvenciát, ismerős auditív fogódzóként kezeljük az ilyen zenei fordulatokat.

Ennek mintájára azután megfigyelhetjük a barokk képzőművészet hasonló motívumkincsét, esetleg alkothatunk, improvizálhatunk szekvenciát mintázó dallamfordulatokat, mígnem lassan „ráéreznek” a növendékek a szekvencia ízére. Lassabb ez a folyamat, de célravezető.

VI.2.7. A zenehallgatás megtervezése

Minthogy a zenehallgatás a tevékenységrendszer egyik leglényegesebb és arányaiban is tekintélyes hányadát képező része, annak megtervezése a fentiekben felsorolt módszertani alapelvek mentén történik, néhány speciális kiegészítéssel.

A zenei-tartalmi egymásraépítkezés mikéntjére mutatunk be egy rövid szemléltető példát:

T é m a : A vonószeneke kialakulása, szerepe, előfordulása, hangzásának fölismerése.

Előzetes tudás : Vonós hangszerek ismerete. Magyar népi zenekar hangszerei. Reneszánsz, barokk és klasszikus stílus bevezető – áttekintő ismerete, *Josquin des Prés: Ave vera virginitas* c. kórusművének legalább a szoprán szólam dallama.

A t é m á r a f o r d í t h a t ó i d ő : Egy tanóra. A felhangzó zenei idézetek 1'20" és 2'40" közötti időtartamúak.

Elsőként a vonós hangszerek zenekarrá alakulásának gyökerét, a mintává vált reneszánsz kórushangzást idézzük föl röviden.

1. O. di Lasso – Bárdos L.: Visszhang c. kórusművének rövid, kb. 1 perces idézetével.

Rögtön ezután Gabrieli Canzonájából hangzik el egy jellegzetes részlet, amelyben az imént hallott kórustechnikát az énekhang helyett a szerző hangszerekkel valósítja meg.

2. G. Gabrieli: Canzona

Ezután megfogalmazzuk a kialakuló vonószenekear mintájául szolgáló kórus főbb ismérveit, s azokat egy ismert kórusműben is bemutatjuk.

3. Josquin des Près: Ave vera virginitas – először a szólamokat külön-külön szemléltetve, majd a teljes kórushangzás.

A vonószenekear kialakulása a benne szereplő vonóshangszerek tökéletesedésének idejére, a barokk korra tehető. Az együttes összeállításának elvét megismerve, ekkor meghallgatunk egy jellegzetes barokk vonószenekeari hangzást.

4. G. F. Händel: g-moll concerto grosso Op. 6. No. 6. Allegro

Ezután föl hívjuk a figyelmet arra, hogy bár alapvetően *vonós* zenekarról van szó – mint azt már korábbi tanulmányainkból tudhatjuk –, a barokk korban nem hiányozhat a continuo (csembaló) az együttesből. Ismét egy Händel concerto-részletet hallgatunk meg, most egy olyan tételt, amelyben a csembaló-continuo jól megfigyelhető.

5. G. F. Händel: B-dúr concerto grosso Op. 6. No. 7. Hornpipe

Tovább lépve megfigyelhetjük, hogyan egészül ki ez az együttes fafűvőkkel, majd rézfűvőkkel úgy, hogy az mégis föl ismerhetően vonószenekeari hangzás marad.

6. J. S. Bach: Karácsonyi oratórium, Synfonia BWV 248. No. 10.

7. G. F. Händel: Tűzijáték-szvit – IV. La Réjouissance

Ismét más a szerepe, ha szólóhangszert kísér (a versenymű már ismert fogalom.)

8. G. Ph. Telemann: e-moll trombitaverseny – Allegro molto

A barokk kor után egy tipikusan klasszikus hangzás következik continuo nélkül, ezt egy örökzöld Boccherini-dallam nyomán figyelhetjük meg.

9. L. Boccherini: Menüett G. 275

Ugyancsak népszerű melódia mutatja be a romantikus kor vonószenekearát, most már jól látszik, hogy az együttes összeállítása mindenütt hasonló, a megszólalás, a tartalom azonban a mondanivalótól, korstílustól függően nagyon sokféle lehet.

10. P. I. Csajkovszkij: Vonósszerenád, C-dúr Op. 48. II. keringő

A XX. századból Gvadányi versidézete után Weiner Leó Rókatánca csendül föl.

11. Weiner L.: I. divertimento Op. 20. Rókatánc

Gvadányi József gróf: *Rontó Pál* (részlet)

*Én rájuk nem néztem, csak mindig táncoltam,
Húzzál rókatáncot! – Nékik parancsoltam.
Ki tudja, mit huztak, én arra kahogtam,
Róka egér után mint ugrik, ugrottam.*

(Réthei Prikkel 1924, 129.)

Majd nyomban egy magyar népi zenekar szintén egy rókatáncot mutat be, amely már a vonószzenekar új arcát, a népzeneit szemlélteti.

12. Ismeretlen szerző: Oláhos

A vonószzenekar bemutatkozását népszerű, de igényes könnyűzenei idézettel zárhatjuk, hiszen az előbbieken megismert hangzással e műfajban is gyakran találkozhatunk.

13. Rapee-Pollach: Charmaine (Pécsi 2001, 232)

Így épült tehát célkitűzésünknek megfelelően a vonószzenekar elméleti-történeti magja – mint eszköztudás – köré (mintegy 20 percen 13 különböző szempon-
tokból megközelítve, 13 jellegzetes zenei idézetet meghallgatva) egy feltételez-
hetően jól előhívható, hatékony zenei élmény- és mintabank. Az ilyen felépítésű,
rendszeresen, tehát a közoktatásban töltött évek során *mindvégig* alkalmazott ze-
nehallgatás eredményezheti a folyamatos tanórai és később a tanulási szituáción
kívüli pozitív attitűdöt. (A befogadás- és akciókutatáshoz hasonlóan kiterjedt
mintavételű követésvizsgálatot megfelelő, tárgyi és anyagi egyéb feltételek híján
nem tudtunk végezni. De a földrajzi közelségben lévő tanítványaink szórványos
visszajelzéseiből, a városi zenei együttesekben, kórusokban való részvételükből,
a koncerteken való megjelenésükből, nyilatkozataikból (tv, újság stb.) egyértel-
műen megállapíthatjuk, hogy a komoly zenéhez való viszonyulásuk tartósan po-
zitívnak mutatkozik.)

A fentiekben leírt zenehallgatási gyakorlatot a zenetanítás teljes vertikumán vé-
gigvezetjük úgy, hogy *minden jelentős tartalomhoz akár több ilyen kisebb egy-
ségnyi* egymásra épített, élményforrásokat gazdagon kínáló meghatározott
szempontok szerint kiválasztott hangzóanyagot társítunk. Ez az eljárás voltaképe-
pen a kodályi „*megmászható dombok*” eljárása a zenehallgatásban, aminek so-
rán természetesen mindig eljutunk egy-egy jól kiválasztott teljes tétel, vagy na-
gyobb lélegzetű egyéssz mű meghallgatásáig. A folyamat betetőzése, ha élő zenei
alkalom is követi az ilyen jellegű előkészítő munkát. Tapasztalatunk szerint gya-
kori a növendékek részéről az a kívánság is, hogy egy-egy bemutatott részletet
akár az óráközi szünet rovására is meg szeretnék egészében hallgatni, vagy
megszerezni az órán megismert művet otthoni hallgatásra. Nem tagadható, hogy
ezen a pontos is súlyos vesztesége a művészeti nevelésnek az egyre csökkenő
időkeret.

VI.2.8. Az élőzenei hangversenyek előkészítésének módszere

Módszerünkben központi helyet foglal el az előkészített élőzenei hangverseny.
A befogadás előkészítésének módszereit ezen a területen – csak úgy, mint az
előző pontban leírt zenehallgatás előkészítésénél is – 10 éves akciókutatásunk
eredményeire alapoztuk. (A vizsgálatok részletes leírását, az egyes fázisok érté-
kelését és következtetéseit a VI.2.9. pontban közöljük.)

Lényegesen új eleme ennek a munkának, hogy

- minden tanulót érintően szervezünk élőzenei hangversenyt, a lehetőségek szerinti sűrűséggel és méretekben gondolkodva. Ideális, ha 10 éves kortól évente, két évente eljuthatnak a tanulók zenekari hangversenyre, de az élőzenével való találkozás szerényebb keretek között is megoldható.
- A műsort a pedagógus választja ki, természetesen egyeztetve az előadókkal, de mindenkor figyelembe véve az adott korosztály életkori sajátosságait, befogadói készség szintjét, előzetes ismereteit stb.
- A koncertre való felkészítés nem kampányszerű, hanem legalább egy-két hónapos folyamatos munka. Kíváncsi, hogy egy fél év, vagy akár egy tanév tevékenységeit meghatározóan jelen legyen a munkában.
- Az előkészítésben a tantestület több tagja is részt vesz, saját szaktárgyán belül megkeresve azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek segítik a felhangzó művek kontextusának megértését. Az így kiterjesztett előkészítő folyamatba való bekapcsolódáshoz segédanyagokat biztosítunk számára. (Irodalom, szemléltető anyag, zenehallgatási szemelvények stb.) Erre azért helyezünk hangsúlyt, mert egyrészt a nem szaktanári megközelítésben a közös felfedezés öröme természetes, és rendkívül hatékony motiváció erejű. Másrészt pedig a vizsgálatokban részt vett nem énekszakos tanárok visszajelzése szerint az ilyen módon jól meghatározott céllal rendelkező integráció nem esetleges, hanem a szaktárgy feldolgozását is alapvetően segítő tényezővé válik. Az együttműködés módja többféle lehet:

- a) tantárgy témakörébe illeszti
- b) szaktárgyától függetlenül évente egy-két alkalommal 15–20 perces segédanyagot dolgoz föl
- c) önálló hangverseny-előkészítő órát tart
- d) tantárgya témakörébe zenei koncentrációt illeszt

Pl. a 9. osztályban év végén megtartott Erkel Ferenc: Bánk bán c. operájának keresztmetszetére épülő hangverseny előkészítése (ábra szerint) a következőképpen zajlik:

- A tantestületi munka koordinációját az énektanár végzi, a különböző órákon elhangzottak kiemelt összefoglaló „találkozó” helye az énekóra.
- Az énekórai szakmai előkészületek is a remekművel való találkozás élményéhez vezető utat járják be, tehát a szükséges fogalmi- és jelrendszer ismereteit a mindenkor főhangzó zenéhez kapcsoltan, több oldalról megközelítve, több mintát meghallgatva fejtjük ki. Az eszköz funkciójú szakmai jellegű ismereteket (pl. mit jelent a prozódia, mi a recitativo, a duett, milyen a romantikus nagyzenekar összetétele, a verbunkos zene fölismerhető stílusjegyei stb.) ebbe a folyamatba kell organikusan beleilleszteni, annyit és ott, amennyire és amilyen formában az a befogadást segíti.

- A hangversenyre közös énekkel is készülünk, amelyet az előadó művészekkel és a zenekarral a tanulók közösen énekelnek el.
- A hangversenyen rövid, hangulatteremtő és az előkészítés legfontosabb momentumait élőzenével, ahol lehet, esetleg táncbetéttel, irodalmi részlettel is fölidéző bevezetés összefoglalja a több hónapos iskolai munkát, majd a közös éneklés után kezdődik el az ünnepi műsor, amelynek időtartama 60–65 percnél nem több. (l. Bánk bán-ábra)

Önálló órák

15-20 perces ro-
dul-kazetták

A verbunk

A verbunk hatá-
sa a magyar
műzenére

A verbunk
hatása
szomszéd-
ink zenéjé-
re

A magyar
dráma
fejlődése

magyar
óra

Zenei
előkészítő
óra

magyar
óra

Elnyomás
a XIII.
és a
XIX. sz.-
ban
történelem
óra

Hazafiság
és inter-
naciona-
lizmus
Hangver-
senyter-
mi szoká-
sok

of.
óra

Zenehall-
gatási
óra

hangver-
seny
után
of.
óra

A hang-
verseny
közös
énekeknek
tanulá-
sa

Toborzás
verbunkkal

Arany János a
magyar néptánc-
ról

Festők
szobrá-
szok a
XIX. sz.-
ban

Fölfe-
deések
Erkel
korában

Tájak
terré-
szeti
képek
a zené-
ben

Ado-
mák
Erkel-
ről

Cé-
hek,
rester-
emberek
és hang-
szerek

A
hangyel
himnusz
Erkel
operá-
jében

Az
opera
fejlődé-
se

A hangverseny témája:

B á n k B á n

VI.2.9. BEFOGADÁSVIZSGÁLAT – AKCIÓKUTATÁS

VI.2.9 1. Befogadásvizsgálat — élő zenei esemény kapcsán, nem énekórához kapcsolódóan

A személyes jellegű, maradandó élményt jelentő befogadás lehetőségét 10 éven át kutattuk (1976-tól 1986-ig).

Az akció alapú elméletünk hipotézise az volt, hogy az élőzene útján közvetített remekművekkel való találkozás képes olyan maradandó élményt nyújtani a diákoknak, amely azután motiváló hatással lehet a további tanulmányaik során, a művészi (komoly)zenével szemben az általánosan tapasztalható negatív attitűdöt pedig a pozitív irány felé mozdítja majd. Az élmény befogadása azonban nem automatikus.

VI.2.9.1.1. Az érintettek köre – szakmunkás, illetve szakközépiskolai tanulókból került ki

VI.2.9.1.2. Mintavétel és módszerei

Kontrollcsoportos vizsgálat (1976–1977). A hangversenyeken részt vett valamennyi tanuló lekérdezése névtelen kérdőívvel, zárt kérdésekkel. A spontán véleményeket tartalomelemzési módszerrel dolgoztuk föl. A további években településenként véletlen mintavétellel szintén a fenti módszerekkel földolgozva.

A vizsgálatban földolgozott dokumentumok száma:

a) Kontrollcsoportos	795
b) Előkészített koncertek országos mintából	4476

VI.2.9.1.3. A kutatásban érintett populáció kiválasztásának indoklása

A vizsgált tanulói rétegre – a szakképzésben részt vevőkre – elsősorban azért esett választásunk, mert az eredményeket legjobban befolyásoló tényezőt, a szervezett, rendszeres előkészítő munkát teljes kontroll alatt lehetett azáltal tartani, hogy a zenei nevelés terén ebben az iskolatípusban nem történik más tanórai tevékenység (nincs énekóra, énektanár).

VI.2.9.2. Az első kísérleti szakasz bemutatása

- A kísérletben részt vevők: 800 fő.
- A feldolgozott írásos dokumentum: 795 (5 kérdőív erősen hiányos volta miatt nem volt értékelhető)
- Idő: 1975 – őszi – előkészítés nélkül
1976 – december – előkészítéssel

Minden tanuló két iskolaidőben megszervezett hangversenyen vett részt; egy *hagyományos, középiskolai bérletes előadáson* és egy *előkészített koncerten*. (Az előkészítés lényegét a későbbiekben ismertetjük.)

A hagyományos bérletes előadások rendszere

Az Országos Filharmónia által felkínált hangversenysorozatok ugyan évi többszöri alkalmat jelentenek, de csak azoknak a tanulóknak, akik hangversenybérletet vásároltak. Ez az énektanár napi munkájában tehát mindössze annyit jelent, hogy osztályszinten néhányan részt vettek rajta. A tapasztalatok szerint ez az általános iskolás korúaknál városban is 10–20%-a a tanulóknak és az életkorral csökkenő tendenciát mutat. Gimnáziumokban a humán tagozatokon még vásárolnak bérletet, de szakközépiskolában és szakiskolában szinte egyáltalán nem.

Ezen túl a műsorválasztás jelent igen nagy problémát. Nagyobb városokban talán könnyebben állítanak össze a helyi zenekarok ifjúsági korosztály számára alkalmas műsort, de sajnos amint vidéki helyszínről van szó, már nem zenepedagógiai alapon történik legtöbbször a műsorösszeállítás. Ki tud utazni, lehetőleg minél kevesebb útiköltséggel, kinek nem jutott elég koncertlehetőség stb., majd az utazóképes művészek aktuális repertoárjából történhet a választás. Sajnos a filharmóniai szervezők az oktatásirányítókka és az énektanárokkal nem állnak *tartalmi kapcsolatban*, így rendszeres, tantestületi előkészítő munka bár elvileg lehetséges lenne, gyakorlatilag azonban utópisztikus elképzelés.

Ennek következményeként ezek a hangversenyek néhány tanuló fakultatív részvételével az iskolai élet részévé nem válhatnak. Ezenfelül megdöbbentő – éppen jobbító szándékú kísérletünk kiindulópontja is ez lett – az a sokszor botrányba fulladó érdektelenség, fegyelmezetlenség és elutasítás, amivel gyakorta találkozhat a gyakorló pedagógus a bérletes hangversenyeken.

VI.2.9.2.1. A kísérleti hangverseny előkészítésének formai megvalósítása

Az általunk kidolgozott hangzó- és írott anyag közreadásával vállalkozó tanárok (osztályfőnökök, humán szakosok) saját órakeretük terhére a hangverseny előtt 4–6 alkalommal foglalkoztak a kijelölt témával, alkalmanként kb. 20–20 percben

Mindkét hangverseny után mind a 800 tanuló kérdőívet töltött ki, valamint szabad beszámolót készített (levél, fogalmazás, egyszerű tapasztalatleírás) a kérdőíveket statisztikailag értékeltük, a spontán megjegyzéseket leíró tartalomelemzéssel dolgoztuk föl.

A hangversenyek kontrollkritériumai azonosak voltak. Iskolai szünnap, azonos tanári vezetés, helyszín, a műsorfüzetek azonos minősége, közkedvelt zeneművek, neves előadóművészek, a bérletes hangversenyeket *Antal Imre zongoraművész*, az akkori kedvelt tv-személyiség vezette.

A lekérdezés módszere: Zárt kérdéseket tartalmazó kérdőív osztálytermi kitöltése, név nélkül, azonos tanár jelenlétével.

VI.2.9.3. Az első fázis eredményei összegezve

„Egymást szedtük rá azzal, hogy tudunk,
Most a valónál mind elámulunk.” (Madách I.)

A hagyományos (bérletes) és az előkészített hangverseny összehasonlítása:

	⇒ Hagományos	11%
TETSZETT		
	⇒ Előkészített	95%
	⇒ Hagományos	6%
IGÉNYLI		
	⇒ Előkészített	98%

Ismerve a középiskolás diákhangversenyek sokszor negatív vagy közömbös fogadtatását, nem tekinthető teljes sikertelenségnek a hagyományos hangversenyen a szakmunkástanulók részéről tapasztalt közömbös, megelégedést *színlelő* magatartás a helyszínen. A zárt kérdéses kérdőívek egyértelmű tanúsága szerint azonban ez csak *látszatsiker* volt.

A csend nem a befogadást, hanem a „neveknek” az ismeretlenül „előkelő” helyszínekre szóló tiszteletet és kötelességszerű passzivitást jelentette.

A hagyományos koncerten részt vevők 94%-a nem menne szívesen újra. Ezt a rendkívül erős elutasítást fókuszcsoporthoz tartozó interjúzással, irányított kérdezéssel módszerrel újra vizsgáltuk. A 800 vizsgálati személyből iskolatípusonként 30–30 diákkal (15 fiú, 15 leány 3–3 évfolyamról, évfolyamonként 10 fővel) 2 kérdezővel. Az ismételt vizsgálat a kérdőív eredményét igazolta.

Eszttétikai befogadás tehát a hagyományos hangversenyen nem történt.

A reméltnél jóval nagyobb sikert hozó előkészített hangverseny tetszési adatainál a nem tetszést kifejezők közül is további 3% ismét elmenne hangversenyre. Ezt az ambivalens érzéseket tükröző eredményt a további kiegészítést – a szabad fogalmazású dokumentumok – jól értelmezhetővé tették ezért értékelésükkel ott foglalkozunk.

VI.2.9.4. A második kísérleti szakasz

Rendhagyó hangversenyünk lényeges részét képezte a közös éneklés, amelyet kísérleti jelleggel kívántunk bevezetni.

Erre vonatkozóan külön kérdést nem tartalmazott a kérdőívünk. Az első felmérésünk legértékesebb anyagát azok a lap szélére, aljára *spontán* odaírt megjegyzések adták, amelyeket 16–17 éves építőipari szakmunkásfiúk tettek – kérdezés nélkül. Ez a viszonyulás önmagában is bizonyítékerejű volt. Pontosabb információt kívántunk erről nyerni, így a továbbiakban külön kérdéssel kitértünk a hangversenynek erre a részére is.

Az ezzel a kérdéscsoporttal is kiegészített feldolgozott nyelvi dokumentumok száma: 1230

Megoszlásuk a felállított kategóriák szerint:

Értelmezési kritériumok:

Erős jelzők: *nagyon, leg, eddig soha, külön, egyedi*

A pozitív, semleges, elutasító kategóriák elemzése nem jelentett értelmezési nehézséget, mivel a vizsgált dokumentumok között elvétve szerepelt árnyalt megfogalmazás.

E r e d m é n y e k :

Minden megnyilatkozás 1 mértékegységgel valamelyik kategóriába besorolható volt. Ezt az eredményt tovább erősíti az a tény, hogy a vizsgált tanulók semmiféle művészeti oktatásban nem részesülnek, kutúrális környezetük a vizsgált szempontból erősen negatív.

A v á l a s z a d á s :

– Erősen pozitív viszonyulás	226 = 18 %
– Pozitív viszonyulás	938 = 76 %
– Semleges	43 = 4 %
– Elutasító	21 = 1,9%
– Erősen elutasító	2 = 0,1%
	1230 = 100%

VI.2.9.5. A vizsgálat harmadik, záró szakasza – országos kiterjesztés

A pécsi, majd Baranya megye összes szakmunkásképző iskolájára kiterjesztett előkészített hangversenyek gyakorlatát országos mintákon is mérhettük. További méréseinkben a kérdőívek zárt kérdéseit szabad véleménynyilvánítás lehetőségével is kiegészítettük. Ezeknek formája lehetett levél, rövid fogalmazás, egyszerű tapasztalatléírás, amelyet tartalomelemzéssel értékeltünk.

A validitás biztosítása érdekében több személlyel is elvégeztük az osztályozást.

VI.2.9.5.1. Az érintettek köre: szakmunkástanulók és szakközépiskolások

Baranya, Tolna, Veszprém, Somogy, Pest, Csongrád és Borsod megyéből.

A mintavétel: Minden megyéből, minden évfolyamról 20 fő, véletlen mintavétellel, azonos fiú–leány arányban, *összesen további 2960 fő.*

VI.2.9.5.2. A vizsgálat ideje: 1978–1986

A kutatás tárgya alapvetően nem változott, tehát az előkészített, rendhagyó formában megszervezett élőzenei hangversenyek befogadását vizsgáltuk, immár országos mintán, szakmunkástanulók körében.

A kutatás módszere egyrészt továbbra is a zárt kérdőíves információgyűjtés, illetve vélemény megfogalmazása rövid, szabad formában. A szabad vélemény nyilvánításának eredményeit további fókuszálással, mikrovizsgálatokkal is próbára tettük, mivel a vizsgált tartalom elemzése olyan nehezen mérhető itemekre alapult, mint személyes élmény, esztétikai észlelés és reakció stb. A

mikrovizsgálatot interjúk formában 5–15 tanuló részvételével alkalmanként 2 felnőtt vezette. Az interjúkban a kérdőíves adatfelvételre is válaszoló tanulók közül választottunk ki három megyében évfolyamonként 5 főt. Az oldott légkörben irányított kérdéskörben zajló beszélgetést hangszalagra rögzítettük, és az előre megállapított standardszemponthoz szerint a beszélgetésben aktívan nem bekapcsolódó felnőtt a nonverbális és egyéb kísérőjelenségeket is följegyezte.

VI.2.9.5.3. A harmadik fázis alprogramja

A baranyai vizsgálatokat kiterjesztve, a pécsi helyszínen kívül több helyszínen is rendeztünk előkészített hangversenyeket, s egy szezonban egy nagyobb körzeten belül ugyanazt a programot, ugyanazokkal az előadókkal, ugyanazzal az előkészítéssel több különböző minőségű helyszínen is megvizsgálhattuk, az egyes előadások így egymás kontrolljaiként szerepeltek. Az alprogramban vizsgált részt vevők száma: 1874 fő

VI.2.9.5.4. Az alprogram eredményei összegezve:

A vizsgálatból kitűnt, hogy bizony a külsőségek is számítanak ahhoz, hogy a lélek ünneplő ruhát vegyen:

– Hangversenytermi – vagy azzal azonos minőséget képviselő színháztermi tetszési index	94%
– Viszonylag jó akusztikájú sportcsarnok tetszési indexe	91%
– Moziterem tetszési indexe	71%
– Ebédlő tetszési indexe	54%

A tíz éven át tartó országos kiterjedésű vizsgálat földolgozott dokumentuma számszerű összesítésben a következő eredményeket hozta a vizsgált tanulók szociális és tanulmányi háttérére vonatkoztatva:

VI.2.9.5.4.1. A válaszadók szociális státusza

– Falun él	79%
– Városban	21%
– Fizikai dolgozók gyermeke	81%
– Értelmiségi	12%
– Állami gondozott	7%

VI.2.9.5.4.2. Tanulmányi átlag

– 5–4	3%
– 4–3	12%
– 3–2	83%
– 2–1	2%

VI.2.9.5.4.3. Hangversenyélmény/előzmény

- Soha nem volt még hangversenyen 76% (színháztermet sem látott belülről)
- Egyszer volt 18%
- Többször volt 6%

VI.2.9.5.4.4. A tartalomelemzés és a hangversenyhez, valamint az előkészítő órákhoz való viszonyulást mérő kérdések összegző eredményei:

- Az előkészített hangversenyek tetszési indexe 96 %
- Az igénylés ennél 1,5 %-kal magasabb 97,5%
- Semlegesnek ítéli 2 %

VI.2.9.5.4.5. Az előkészítő óra fontosságáról (2030 válaszadó)

- Nagyon sokat segített 235 11,6%
- Jó, hogy volt 1793 88,3%
- Nem tartja szükségesnek 2 0,1%

A tartalomelemzés legfontosabb területe a diákok hangversenyhez való viszonyulására vonatkozott.

A kategóriák: érzelmi, racionális, semleges, elutasító, ambivalens

Az érzelmi és a racionális kategóriákat további alkategóriákra bontottuk, az alábbiak szerint:

ÉRZELMI

Különleges	Felemelő	Meghatott	Meglepődött rácsodálkozó	Hálás	Jó hangulat
------------	----------	-----------	-----------------------------	-------	-------------

RACIONÁLIS

Művelődés	Egyenlőség
-----------	------------

(Intellektuális ismeretek révén elérhető fölemelkedés)

Osztályozási egység: item, numerikus mértékegységgel (1)

VI.2.9.5.4.6. A közreműködőkhöz:

A közreműködőkre vonatkozó kérdések latens formában sem szerepelt, mégis érdekes az a 73 dokumentum, amely mégis kitér erre a témára is. Ez azoknak az előadásoknak kapcsán fordult elő, amelyeken az előadói társulat nem volt egységes. Voltak, akik művészi igényességgel muzsikáltak és voltak, akiknek a közönséggel kapcsolatos előítélete nyomta rá bélyegét az előadásra annak ellenére, hogy a zenekart és a szólistákat is fölkészítettük arra, hogy ez az előadás „*egész életre meghatározó élmény*” lehet a gyerekek számára.

VI.2.9.6. Az eredmények összegzése

A fentiekben bemutatott tízéves *esztétikai befogadást vizsgáló* akciókutatásunk eredményei hipotézisünket egyértelműen igazolták, miszerint:

- *valós személyes élményt jelentő esztétikai befogadás csak megfelelő előkészítéssel, körültekintő stratégiával érhető el, de ennek megszervezése a hátrányos kulturális/műveltségi helyzetben lévő tizenévesek számára sem késő és lehetséges.*

VI.2.9.6.1. A befogadásvizsgálat témakörében végzett akciókutatásaink következtetései

Akciókutatásunk a zenei nevelés egyik igen jelentős területén az esztétikai befogadást vizsgálva egyértelműen igazolta *az előkészítés szükségességét*, valamint azt a tényt, hogy célirányos előkészítéssel és az életkorhoz és a befogadásra történt felkészültséghez mért/igazított stratégiával a zenepedagógiailag „parlagnak” minősíthető populációban is kialakítható az esztétikai befogadókészség, ami azonban a közoktatás teljes vertikumában hiányértéknek számít. Ezt a folyamatot kell tehát kiszélesítenünk és az élő zenei „ünnepi” alkalmakon túl, *a tanórai élményszerzésre is adaptálnunk, azaz az ének-zenetanításba és a közoktatás más szegmenseibe is be kell építenünk*. Ehhez a hagyományos tanítás – tanulás folyamatát valószínűleg át kell strukturálni.

Az előkészítésnek az akciókutatás eredményei szerint az alábbi tartalmi, didaktikai principiumokra kell kiterjedni.

Olyan indító élményekhez kapcsolt minimális kódrendszert kell kiépíteni, amely lehetővé teszi a helyes – és egyre teljesebb értelmezést és elkerüli a félreértést. Kulcsot kell tehát adni a növendékek kezébe, de olyan módszertani eljárásokkal, amely felkelti a kíváncsiságot, a személyes érdeklődést, motivált feladattartást eredményez – legalább a foglalkozásokon. Ehhez elengedhetetlenül szükséges, hogy a számára várhatóan igen távolinak és idegennek, zártnak tartott szűken értelmezett zenei szakterületről kilépve *más művészeti-társadalmi, technikai irányokból is közelítsünk az adott témához*. Valójában ez indokolja elsősorban az interdiszciplináris-interartistikus feldolgozást, azon túl, hogy tanulásmódszertani szempontból szintén elkerülhetetlen más tantárgyi/emberi kapcsolódás megkeresése. Ahhoz ugyanis, hogy a kódokat elsajátíthassák, legalább a felismerés, felidézés, beazonosítás szintjén – asszociációs bázist kell alkalmazni, és lehetőleg saját élményű tanulási szakaszokat kell beépítenünk.

Az előkészítés másik elvi alapja a *tartalmak „énesítése”, illetve humanizálása*. Ezen azt értjük, hogy a személyes befogadáshoz nem elég az intellektus megértő és feldolgozó/analizáló tevékenysége, a művek személyes jelentést hordozó üzenetét kell eljuttatni a növendékekhez. Ezt tapasztalataink szerint legjobban az emberközpontú témamegközelítés, a kommunikációt segítő feldolgozás – tehát a beszélgetés, a mögöttes tartalmak, a jelképek, jelzések, szimbólumok megnevezése, beazonosítása a zene által megszólított, megérintett érzések kifejezése, mások ilyen érzéseinek megismerése segíti elő.

VI.2.9.6.2. A fenti alapelvekből a további következtetések vonhatók le.

a) Az előkészítés során szükségesnek és fontosnak tartott ismereteket olyan zenei „mikrokozmoszokon” keresztül kell taníthatóvá tennünk, amelyek a zenei befogadásban még járatlan tanulóknak akár egyszeri hallás után is átfoghatók, percipiálhatók, a szifirozást lehetővé teszik, mert fölismerhető, szinte modellált csíraszerű formában tartalmazzák az „egészet”. [Ez a gyakorlatban kb. 1–1 perces (!)] zenei szemelvényeket jelent a kezdeti fázisban. Ez segítheti, hogy valóban a remekművel való találkozásra készítsük elő, erre való motívumokat tanítsunk.

b) A *mindenkor fölhangzó* zenéhez kell az adott fogalmi- és jelrendszert *több oldalról* megközelítve kifejtenuk. Csak így kerülhetjük el a szűkös, öncélúvá váló elvont szakmai megközelítéseket, amelyek egyértelműen gátjai a *nem szakmai „antennákkal”* rendelkezők befogadásának.

c) Az eszközfunkciójú szakmai tartalmakat (zenei forma, hangszerösszeállítás, zeneelméleti tudnivalók stb.) ebbe a folyamatba kell szinte észrevétlenül – tehát teljesen organikusan – beilleszteni. Annyit és ott, amennyire és amilyen formában az a folyamatot (nyitottá válás – dekódolás – énesítés – befogadás – újraalkotás) segíti.

Akciókutatásunk második fázisa – kilépve a szakképzés területéről –, a *zeneoktatás tanórával támogatott közoktatási megvalósulását*, nevezetesen az általános iskolai és a gimnáziumi énekórákat, illetve azok átalakíthatóságát vizsgálta.

VI.2.9.7. A II. kutatási fázis. Az énekórák jelenlegi gyakorlata és lehetőségei

A vizsgálat ideje: 1990, 1994–96, 1999

A vizsgált minta: normál tantervű általános iskola 5–8. osztályos tanulói és gimnáziumi (nem énektagozatos) 1–2–3. osztályos tanulók. – 7 korcsoportban.

Összesen 1440 tanuló, 15+15 tanár

Általános iskola: Korcsoportonként átl. 225 tanuló, összesen 900 fő

Gimnázium: Korcsoportonként átl. 180 tanuló, összesen 540 fő

Három megye (Baranya, Somogy, Békés) kilenc településéről, a településtípusok meghatározottsága mellett véletlen mintaválasztással, teljes osztályok lekérdezése.

Az 1990-es vizsgálat módszere:

1. Kérdőíves – zárt kérdéses (6, ill. 3 kérdéses)
2. Szabad vélemény – mélyinterjúval

1994–97 – 1000 tanuló érintő – mintaválasztás fentiek szerint.

A vizsgálat módszere: Tudásszintmérő tesztek (reprezentatív módon mérhető részkövetelményekre épített „szűrőpróba” jellegű)

1999 – 52 énektanár a fenti mintavétel szerint

A vizsgálat módszere: Kérdőíves

VI.2.9.7.1. A vizsgálat rövid bemutatása

Hagyományos gyakorlattal rendelkező énektanárokat kértünk föl arra, hogy a tanév 2. félévétől kezdődően (1990), illetve 2 tanéven keresztül (1994–96) –1 év kontroll +1 év általunk modellált módon, megfelelő háttéranyaggal ellátva tanítsanak. Majd tapasztalataikról ők is, diákjaik is kérdőív, valamint teszt segítségével beszámoltak.

A vizsgált periódusban a tantervben előírt tartalmakat és óraszámokat nem változtattuk meg, a hagyományos keretek között alkalmaztunk új módszereket, tartalmi átcsoportosításokat. Ehhez minden esetben hangzó és írott anyaggal láttuk el a tanárokat, és módszertani tájékoztatót is tartottunk. A kérdőívek a *hagyományos és az új tartalmú órák összehasonlítását célozták*, a tesztekkel pedig arról kívántunk információt kapni, hogy az új rendszerű órákkal a *tantervben előírt követelményeket milyen szinten sajátítják el a tanulók*. 6 kérdéses, illetve 3 kérdéses (zárt rendszerű) kérdőívvel és 8 feladatot tartalmazó tesztekkel dolgoztunk.

VI.2.9.7.2. A vizsgálat eredményeinek összessége

VI.2.9.7.2.1. Tanulói kérdőívek az új tartalmú órákról

A tanulók (a teljes vizsgált mintát tekintve) a *tantárgyközi tartalmak előfordulását* nagyon pozitív tényként értékelték. Különösen a tájékozódásban és az érdeklődés felkeltésében betöltött szerepet hangsúlyozták ki. Szükségesnek látnák, hogy ne csak énekórán foglalkozzanak így a tananyaggal. Az *elhangzott zenei szemelvényekkel kapcsolatban* – legjellemzőbb értéknek a jól megfigyelhetőséget tartották, a „kellemes, érdekes” kategóriát szintén nagy százalékkal választották, az első pozitív mezőbe kerültek a szép és a szórakoztató kategóriák. Negatív kategóriát (unalmas- nagyon idegen, furcsa) *nem választottak*. Figyelemre méltó az a tény, hogy az elhangzott szemelvényekből a vizsgált személyek 76%-a egyértelműen szívesen hallgatna további részleteket is, 24%-a néha, „Nem”-mel senki sem válaszolt.

– Tantárgyközi tartalmak előfordulása:	99,2%
Ne csak énekórán kerüljön szóba:	96,0%
– Az elhangzott zenei szemelvényekről:	
A jól megfigyelhetőség fontossága	86,0%
„Kellemes, érdekes” kategória	78,0%
– További részletek meghallgatása:	
Szívesen hallgatna	76,0%
Néha	24,0%
Nem hallgatna	0,0%

VI.2.9.7.2.2. Az órákon használt időrendi táblák jellemzőjeként legfontosabbnak a nagyon hasznos 92% és a jól áttekinthető 88% kategóriát tartották

A kérdőíveket fókuszcsoporthozos interjúval egészítettük ki, amelyben új paradigmát követő foglalkozásokon tapasztalt pozitív attitűdváltozás okát kerestük. Az

interjúalanyok a haszontalannak és unalmasnak elkönyvelt énekórák helyett olyan foglalkozásnak minősítették az új tartalmú órákat, amit hasznosnak, értelmesnek láttak, más helyzetben is hasznosítható ismereteket szerezhettek, „ráadásul” a sok zene révén „egész más” hangulatúvá váltak az órák, ahol jól érezték magukat.

VI.2.9.7.2.3. A tanári kérdőívek és mélyinterjúk. A két típus összevetéséről:

- Összefogottabb, szervesebb – és egyszersmind színesebb – lett a tanítás, jobban kirajzolódott a cél, saját maga számára is talált új összefüggéseket. A segédanyagok tartalmát az általános iskolai és a gimnáziumi törzsanyag elsajátításához is hiánypótlónak ítélték.
- Technikailag könnyedén megoldotta az eddig sok időt és felkészülést jelentő bemutatást. A munkát a tanulók pozitív attitűdje a „közös” felfedezések segítették a legjobban. Szívesen fogadna további segédanyagokat is különösen a népzene és más zeneirodalmi szemelvények, valamint a társművészetek integrálását segítő területekről.
- A tanulók a követelményeket biztonságosan elsajátították. Az osztályok 78%-a a tesztelt ismeretek 70%-át teljesítette. Hasonlóképpen tanultak összefüggéseire is támaszkodó alkalmazásszintű követelményeket is. A zenei írás-olvasásra vonatkozó követelmények nem vagy csak felismerés szinten szerepeltek a feladatok között. Kutatásunk egyik fő motívuma éppen az e téren tapasztalt sorozatos kudarcok pozitív ellensúlyozása volt. Konceptiónkban a zenei írás-olvasás kísérő jellegű szerepet kapott, aminek eredményét biztosan nem lehet még csak jelzés értékűen sem ilyen rövid idő alatt lemérni.

VI.2.9.8. Az akciókutatás II. fázisából levont következtetések ö s s z e g - z é s e

- A kontrollcsoportokban alkalmazott lassú fokozatosság elve – hogy ti. ugyanazokat az ismereteket ugyanolyan irányban, fokozatosan növekedő mennyiségben közöljük – nem eredményez sem tudásbeli, sem hozzáállásbeli pozitív növekedést. Sőt a telítődés és a motívumok monotonná válása miatt *passzivitás*, majd fokozatos elutasítás keletkezett. (Ezt mutatja a korcsoportonként feljebb haladással egyirányú negatív előjelű véleménynyilvánítás.)
- Szignifikáns javulást eredményeztek azonban a zenei tartalmakhoz organikusán kapcsolódó a tantárgyközi kapcsolatokra is rávilágító hálózatos ismeretek, a szemléltetések, valamint az egyszeri hallás után is jól követhető élményt nyújtó hangzó zenei szemelvények. Az alkotó, a zenemű, a kor emberközeli, többféle látószögből való bemutatása, az „ismerős” zenei idézetek, a reális elvárásokat tükröző követelmények nyomán keletkező sikerélmények megerősítették hipotéziseinket.

- A tanárok szívesen fogadták a taníthatóvá fejlesztett forrást. A szélesebb perspektívába ágyazott ének-zenei tevékenységükhöz saját szakmai tudásukat felfrissítendőnek, ezen a területen kiegészítendőnek tartották.

VI.2.10. Az értékelés módszertani alapelvei

Az éneknek, zenének – amely a lélek legmélyebb rétegeit érinti – *olyan nevelési funkciója van, ami semmi mással nem helyettesíthető.* Nem mindegy tehát, hogy tanulóink ezeket az órákat szeretik, várják, vagy haszontalannak minősítve elutasítják. Ennek a negatív reakciónak hangsúlyos kiváltója az *osztályozás*. Miután az ének készségtárgy, egyre több zenepedagógus egyetért az osztályozást háttérbe szorító, a tanulók folyamatos, egyéni fejlődéséhez is segítséget adó szóbeli vagy leíró *szöveges értékelés* bevezetésével. Az egyéni arculatú teljesítmények értékelése jellegénél fogva *nem összehasonlító ítélkezés, hanem további ösztönző, segítő megerősítés.*

Jelenlegi rendszerünkben – az átjárhatóság, a félévi, év végi bizonyítvány miatt – még elkerülhetetlen a jegyekkel való osztályozás. Ez a gyakorlat azonban nem zárja ki a *másfajta mérést*, sőt hasznos segítséget nyújt az „egy jeggyel” történő osztályozáshoz.

- A legfontosabb talán, hogy az elvárt teljesítmény megfogalmazását ne a tétel, lexikális ismeretek, a mechanikus zenei írás-olvasási technikák köré csoportosítsuk, hanem célszerűen a tantárgy koncepciójából vezessük le. Példát említve: fontosabb egy zeneszerző többször fölhangzó művét jellegzetességei alapján egy zenetörténeti stíluskorszakba elhelyezni, a hallott hangszíneket hangszerekhez társítani, mint a szerző születési adatait vagy a mű pontos megnevezését – opus számát – azonosítani.
- a tudás minősítésének alapja alsóbb osztályokban (5–6.) a dalkincs elsajátítása, előadása, a közös munka stb. A felsőbb osztályokban (7–10) már előtérbe kerülhet az *önként vállalt feladatmegoldás*. Itt a tanuló a tanár által kijelölt témák közül *maga választja ki* beszámolójának módját, tárgyát, témáját, a negyedéven belüli idejét stb. (kiselőadás, kapcsolódó tárgyközi tartalmak földolgozása, éneklés, mesemondás, hangszeres előadás, könyvtári, fonotékai munka, csoportos témafeldolgozás, alkalmi műsor-összeállításban való részvétel stb.)
- A tanév folyamán kb. 4 beszámoló (önálló közreműködés) várható el. Ez nem irreális követelmény, de nem is annyira minimális, hogy hosszabb időre passzivitásba lehetne vonulni.
- A tanár által meghatározott követelményeket, a kidolgozott szabályokat, szempontokat ismertetve adjunk lehetőséget az *önértékelésre*. Miután az önértékelésnek nincsenek még hagyományai, a „vadhajtásokat” azonnal metszeni kell. *Ilyenek a túlzott szerénységhez párosuló alulértékelés vagy az alaptalan önteltség.* Az egyéni teljesítménye mérlegelésének munkájába az

osztálytársakat is be kell vonni. Így alapozódhat meg a felnőtt társadalomba való beilleszkedést segítő reális bírálat, önbírálat, másokra is figyelni tudó gyakorlata, valamint a kudarc és a siker adekvát kezelésének módja.

- Minősítenünk kell mindazt, amit a tantárgyhoz kapcsolódóan a tanulás folyamatában is értéknek tekintünk. Tehát nemcsak a tételes eredményeket, hanem az erőfeszítést, a hozzáállást, az együttműködést, a kommunikáció minőségét, az egyéni előrehaladást, az órai tevékenységet is számba kell venni.
- Ezzel a „feleltetési módszerünkkel” elkerülhetjük a rajtaütésszerű kikérdezés okozta stresszhelyzeteket, kizárhatjuk a szűrópróbaszerű és gyakran kudarcot okozó alkalmakat. Lehetőséget kínálunk ahhoz, hogy a diákok képességeiknek, érdeklődési körüknek megfelelően *választhassanak az alternatívák közül.*
- Az értékelési kategóriák meghatározása közösen történjék! Néhány lehetőség:
 - teljesítménye és annak kiválasztott formája kiváló
 - teljesítménye és annak kiválasztott formája megfelelő
 - törekvése dicséretes, teljesítménye kiegészítendő
 - törekvése és teljesítménye javításra szorul
 - dolgozik, de munkája még nem értékelhető... stb.

Összegezve: azáltal,

- *hogy értékelési rendszerünk épít a kommunikációs, empátikus kooperatív készségekre*
- *hogy összefüggéseket, tematikus kapcsolódásokat, általános jellemző (stiláris, műfaji, hangzásbeli stb.) összefoglaló elemeket kér számon,*
- *hogy a megszerzett ismeretek mobilizálását, alkalmazását részesíti előnyben, összhangba kerül a tanórai törekvésekkel, így arra visszahatva megerősíti a kiinduló célkitűzéseink szerinti hangsúlyokat, arányokat. Így kerülhetjük el azt a gyakori szakmai csapdát, amelyben a könnyebben mérhető eszközjellegű ismeretek (évszámok, definíciók, szolmizálás, szerkezeti, formai jegyek felsorolása stb.) céllá válhassanak.*

VI.3. A koncepció tematikus és strukturális zenei újdonságai

VI.3.1. Hiányterületek

Vizsgálataink bizonyították, hogy ének-zene oktatásunknak nemcsak a célirányosan megszerkesztett, egymáshoz szervesen illeszkedő zenehallgatási praxisa hiányos, hanem maga a feldolgozandó tananyag is – az énekes, a zeneirodalmi és a zenehallgatási szemelvényeket is beleértve – lényeges témákat mellőz, illetve súlytalanná tesz. Ezek a hiányterületek legnagyobb részben az *egyházzenét, a dzsesszt, a hangszeres magyar népzeneét (a jeles napok szokásdallamait) illetve a verbunkos stílust érintik*. A kisebb részletekben megjelenő hiánypótlások a szemléletmódból és a módszertani elvek megvalósításából következnek, azokat külön nem részletezzük.

VI.3.1.1. Az egyházzene

Legjelentősebb az egyházzene tartalmi kiszorulása, hiszen ez az egyetemes európai zeneirodalom – természetesen beleértve a magyart is – máig föllelhető gyökere, forrása, s ezen túlmenően az európai zenetörténetet (tehát az iskoláinkban 10 éven át tanítandó zeneművek választékát) reprezentáló alkotásoknak mennyiségileg is jóval több mint a fele az egyházzene köréből való.

1994-ben, amikor Kodály–Ádám: általános iskolai énekkönyvei ismét megjelenhettek és az addig érvényben lévő tankönyvek átdolgozása sem lett volna tiltott, az egyházzenét tekintve „mintha mi sem történt volna”.

Az előző évtizedekben használt, az egyházzene szempontjából szinte alkalmatlannak minősíthető tankönyvek szellemiségén nevelkedett pedagógusok – néhány kivételtől eltekintve – nem szívesen változtattak a tanítás alapjául szolgáló tankönyveken. A könyvek szerkesztői pedig a mozgalmi dalok részleges mellőzésével, illetve néhány magyarázat nélkül közölt gregorián idézettel bővítve *változatlan tartalommal jelentették meg könyveiket*.

Egyházzenéről mint tartalmában, formai megoldásaiban is *jelentős sajátosságokat mutató zenei területről változatlanul nem esik szó*. Ez a tény indirekt módon ugyan, de egyértelműen kijelölte a *tanárképzés* számára is a tartalmi irányokat. Egyedi megoldásoktól eltekintve a tanárok *nem tudtak fölkészülni ennek a tartalomnak átadására*. Így lehetséges az, hogy ha 1984 után szórványosan, de megjelentek az egyházzenét képviselő tételek, azok zenetörténeti érdekességként (pl. gregorián) vagy kottaolvasási gyakorlatként esetleg vallásos színezetet megengedő alkalmi műsorokban (pl. karácsony) fordultak elő. A *tartalom*, a tényleges mondanivaló *teljesen leszakadt* és így *súlytalanná vált*, illetve teljes mértékben hiányzott. Ez a jelenség két ponton vetett föl számunkra megoldandó problémát.

- A tananyag ilyen formában nem a tantárgy háttérét képező szaktudomány, illetve művészet releváns objektivációja/reprezentánsa.
- A „*mögöttes tartalom*” a formai és zenei nyelvezet sajátos szellemiséget hordozó háttérének deszifrázásához szükséges (minimális) jel-

rendszer hiányzik. Ez pedig a személyes befogadás elengedhetetlenül fontos feltétele.

Ez az arányvesztés olyan ellentmondásos jelenség, hogy nehéz lenne használható példát találni bármely más tantárgy tananyagából, hiszen alap-összefüggések és tartalmak hiányáról van itt szó. Olyan, mintha matematikából a 10-es számrendszert, vagy történelemből az ókor történetét éppen csak az említés szintjén tanítanánk. Művészeti területről irodalmi példát hozva olyan ez, mintha megelégednénk egy-egy alkotásból kiragadott idézet könyv nélküli felmondásával, esetleg mondattani, nyelvtani, formai elemzéssel, érintetlenül hagyva mindazt a tartalmat, körülményt, rendszert, amelynek csupán hordozója az aktuális műremek.

Figyelemre méltó, hogy ez a tudományos és zenepedagógiai anomália oly mértékben vált természetessé, hogy a 2001 őszén bevezetendő kerettantervek alapszövegébe sem került bele ez a tartalom – kivéve a szakiskolák (!) tervezetét. Az Oktatási Minisztérium külön segédanyag kiadását tervezi utólag az énektanárok számára. Így az időközben az *új kerettantervi előírásokhoz alakított tankönyvek és tanári kézikönyvek változatlanul* nem tartalmazzák sem a szükséges szemelvényekkel kiegészített dallamanyagot, sem azt a minimális háttérinformációt, amely az egyházzenei alkotások adekvát értelmezésének kulcsa lehetne.

Mindezekből következően tehát a tananyag részévé kell tennünk azokat az egyházi énekeket, népekeket, vallásos tartalmú jeles napokhoz tartozó szokásdallamokat, liturgikus tételeket, az egyházzene köréből származó műzenei alkotásokat, amelyek megfelelően képviselik az egész kontinens zenetörténeti fejlődésének ezt a gyökerében meghatározó tényezőjét, az évszázadok, sőt évezredek során kikristályosodott, egyetemesnek mondható, zsidó gyökerű keresztény zenei nyelvezetet. Olyan szemelvényeket kell tehát kiválasztanunk a rendelkezésünkre álló óriási irodalomból, amelyek *zenei, esztétikai minőségükben, szövegükben, és tartalmukat tekintve is hitelesen hordozzák az egyházzene eszmeiségét*. Mivel azonban ez a zene indíttatását, funkcióját tekintve lényegesen eltér minden más zenétől, meg kell azt is terveznünk, milyen úton tehetjük ezt a különbséget nyilvánvalóvá, érzékelhetővé. Ehhez első lépésként meg kell fogalmaznunk, miben különbözik az egyházzene a zeneirodalom más alkotásaitól?

- Az egyházzenét „*musica sacra*” névvel is illetik, amely jól kijelöli azt a különleges funkciót, ami szempontunkból a legmeghatározóbb. A „sacer” latin szó, jelentése: Istennek szentelt, elkülönített, kiválasztott. A „*musica sacra*” tehát a kultusz számára fönntartott zene. 1903-ban X. Pius pápa *Motu proprio* kezdetű enciklikája szerint a „...*liturgiák szövegét alkalmas dallamokba öltözteti*”.
- Az egész Egyház (=Isten népe) éneke, tehát „egyetemes” jellegű, nem az egyes emberek vagy gyülekezetek pillanatnyi hangulatát hivatott kifejezni.
- Tartalma, témái az üdvösség tényeire (= Isten tettei az emberért) épülnek, ebből következően szövege, formája is ehhez igazodik. Csomasz Tóth Kálmán így ír erről a Református gyülekezeti éneklés c. munkájában: „*A Krisztus evangéliumát prédikáló Egyház nem énekelhet a kuplék modorában.*”

- Mint minden zene, ez is kommunikáció, közlés. Ebben az esetben a zeneszerző nem a hallgatóság felé fordul, hanem Istenhez. Ez nem jelenti azt, hogy az embertől elfordul, hanem hogy célja elsősorban az Isten felé irányuló párbeszéd, s ebbe kívánja bevonni hallgatóságát vagy művelőjét. Itt jegyezzük meg, hogy az európai műzenét gyökerében meghatározó keresztény egyházzene alapvetően különbözik pl. a természetvallások zenéjétől is. Annak ugyanis kifejezetten célja az istenség és a résztvevők befolyásolása, buzdítása. A keresztény liturgikus zene Istene az emberre kezdettől fogva „igent” mondó Teremtő és Gondviselő. Itt tehát a kiindulópont olyan párbeszéd, amelyben Isten a kezdeményező, ellentétben a természetvallásokkal. Az ember kimondja, megvallja Isten nagy tetteit – l. Szentírás, liturgikus szövegek, himnuszok – és az ennek nyomán keletkezett megérintettségéből fakadóan énekel, zenél.

K. Jammers megfogalmazása szerint: „...a kultusz zenéje nem is igazán zene, legalábbis nem a szó köznapi értelmében. De nem azért, mert kevesebb mint a zene, hanem azért, mert több.” (Dobszay 1995–1996/2, 333–346.)

A zsidó gyökerű keresztény egyházzeneből sem hiányzik ennek ellenére a horizontális kommunikáció sem, de az nem ugyanaz, mint pl. a szórakoztató- vagy a programzenében, hanem a közös *tapasztalatok összhangjának kifejeződése* a közös hálaadás vagy segítségkérés hangján. Ez az istentiszteleti zene nem akar egy bizonyos hallgatói körnek tetszeni, semmiképpen nem célja a szórakoztatás. A nemes, kikristályosodott egyházzene tisztelőben tartja az emberi lélek titokzatos mélységeit és messze elkerüli az erőszakos toborzást a zenébe öltöztetett kioktató agitálást.

- Az egyházzene megszólaltatásának legtermészetesebb környezete a *liturgia*, de léteznek ezen kívüli ún. paraliturgikus (liturgiával párhuzamos) alkalmak is, ilyenek az egyházzenei áhítatok, misztériumjátékok vagy népi eredetű szokások is (pl. betlehemezés, háromkirály-járás, regölés, pünkösödölés stb.) Ezért a *musica sacra* kiszakítva természetes közegéből, megfosztva eredeti rendeltetésétől – egy hangverseny műsorszámaként – könnyen súlytalanná, értelmetlenné válhat még akkor is, ha a helyszín történetesen egy templom. Ugyanígy nem való a liturgiába egy operaária még akkor sem, ha az Isten vagy az ima szó szerepel benne.

Ö s s z e g e z v e tehát nyilvánvaló, hogy a különböző zenetörténeti korok egyetemes zenei eszközeit használja az egyházzenét komponáló alkotó is, de *tartalmában, stílusában, funkciójában, céljában és irányultságában az istentiszteletek rendeltetéséhez, normáihoz, szerkezetéhez igazodik.*

Ezért kikerülhetetlen, hogy a fent leírt lényegi distinkciókat az ének-zene tanítás megtegye azért, hogy az egyházzene körébe tartozó hatalmas zeneirodalom a növendék számára többé-kevésbé adekvát módon deszifrizhatóvá váljék.

Amennyiben ezt az értelmezési kontextust nem tesszük egyértelművé, az abból kiragadott zenei részletek jellegtelenné, félreérthetővé, „kilúgozottá”,

semmitmondóvá válnak, amit a befogadás feltételeit tekintve mindenképpen gátló tényezőnek kell tekintenünk.

VI.3.1.2. A verbunkos

A magyar zenei talajon önálló stílussá kifejlődött verbunk különleges helyet foglal el az európai zeneirodalomban, és a zenepedagógiában is több szempontból bír jelentőséggel. A romantika korszakának a nemzeti romantika egyik fontos forrásterülete, és magyar zenei múltunk lényeges tényezője.

A NAT és az arra épülő kerettanterv megjelöli a verbunkot, de igencsak átmenő jelleggel, mintegy romantikus koloritként, ennek megfelelően a forgalomban lévő tankönyvek is *díszítőelemként, s nem stílusalkotó erőként tárgyalják*. Ezzel azonban olyan alapismeretek, kódok anullálása történik, amelyek *híján sem az a zenei világ, amelyből fakad, s az, amely továbbfolytatja nem lesz érthetővé, és egyre nehezebben közelíthető meg a befogadó (hallgató) számára*. A foghíjas ismeret és a megalapozatlan ízlés lassan összemossa a zenei tudatban a magyarnóta minden válfaját, a cigányzenét, a verbunkos tánczenét és a verbunk ihlette műzenei alkotásokat. *Az organikus ismeretek még leírás szintjén is hiányoznak már a tantervezésből is, a hozzá kapcsolódó élményeket megalapozó – bevezető zenehallgatásra pedig még csak utalást sem találunk*.

A verbunkos stílus jellegzetességének mindössze a triolákat, a szinkópát és a bokázót bemutatva (az utóbbit meg nem magyarázva) az egyébként stílussteremtő invenció oly mértékben válik súlytalanná, felejtendő külsőséges vonássá, hogy további ismeretek, élmények aligha fűződhetnek hozzá.

A verbunkos zene klasszikus műfajokban föllelhető hatására hivatkozó utalások – *Liszt, Erkel, Beethoven, Haydn művei* – így megalapozatlanok maradnak. Nehezen elképzelhető, hogy egy zenei nyelvezet transzformációja fölismerhető lenne úgy, hogy a beépült stílusról nem alakult ki előzőleg legalább egy *felismerés/ megkülönböztetés-szintű fogalmi bázisunk*.

Ének-zeneoktatási programunknak tehát hangsúlyos részét képezik a verbunkos stílus európai és magyar zenetörténeti, népzenei gyökerei, funkcionális meghatározottságai, sajátos történelmi vonatkozásai a XVII. századtól végigvezetve.

F o n t o s t e h á t b e m u t a t n i

- milyen a hangszeres verbunkoszene vokális elődje,
- milyen volt a „lassú magyar” tánc,
- milyennek látták a kortársak (Jókai Mór, Czuczor Gergely, vagy Réthei Prikkel Marián) a feszes tempójú katonatáncot,
- miért volt erre szükség,
- hogy zajlott a táncos toborzás,
- mi a jelentősége a figurációknak, a díszességnek,
- kik játszották a talpalávalót,
- hogyan ötvözi a velünk élő nemzetiségek zenéjét a magyar népzenevel,

- és segíti egyggyé kovácsolódni a különböző kultúrákat,
- majd a XVIII. sz.-ban hogyan alakul társasági zenévé és jut el a nemesi udvarokba, a városi lakossághoz is.

Mindezek a tényezők együttesen eredményezték a XIX. században azt az egyedi konstellációt, amelyben *egységes stílussá érlelődött ez a muzsika*. Ha ezt a mély és szerteágazó gyökerekkel rendelkező zenei világot közelebből is megismerjük, kifejezési eszközeit megértjük, akkor fedezhetjük csak föl benne azokat a vonásokat, azt az eszmeiséget, ami miatt a XIX. sz. zeneszerzői, de különösen a nemzeti romantika képviselői szerették, fölhasználták és továbbfejlesztették ezt a nyelvezetet. Csak ez a kontextus és a hozzá kapcsolódó karakteres mintákat hordozó elegendő mennyiségű zenehallgatási és énekes szemelvény lehet a kulcsa a zenei réteg befogadásának. Ha pedig mindez elmarad, vagy esetlegessé válik, természetes következményként pusztá *modorossággá, népieskedéssé vagy egzotikus érdekességgé torzul nemzeti és egyetemes zenetörténeti értéket képviselő zenei kincsünk*.

VI.3.1.3. A dzsessz

A zenepedagógia elméleti és gyakorlati művelői között erősen megoszlanak a vélemények arról, hogy a dzsessz, illetve továbblépve, a dzsessz alapú populáris szórakoztató zene beletartozik-e vagy beletartozhat-e a kiválasztott tananyagba. Az OM által kibocsátott általános iskolai és gimnáziumi tantervek egészen a NAT 1995-ös megjelenéséig nem tartalmazzák – még kiegészítő anyag formájában sem a dzsesszzenét. A tankönyvek addigi, és azóta is csak *Georges Gershwin* muzsikája kapcsán, egy spirituálédallammal kiegészítve említést tesznek róla, mint a XX. sz. első felének műzenéjére hatást gyakorló tényezőre. Ez azonban a kiegészítő érdekesség szintjét sem éri el. Megkülönböztető jellegzetességeinek minden bemutatást, meghallgatást nélkülöző száraz, sőt néhol alig érthető felsorolása nem lehet egy önálló stílus élmény- és mintabankjának alapja, de még azt a minimális célt sem érheti el, hogy pl. Gershwin XX. sz.-i műzenéjében a hatását észrevegye, alapismeretek híján. A felületen maradó, szakmai definíciókat használó közlés illuzórikus megértést teremt. Ez még a teljesen hiányzó ismeretnél is károsabb, mert a félreértés könnyen szül csalódottságot vagy elutasítást, ugyanis a meglévő kódkészlet a desifrázáshoz nem elegendő vagy az esztétikai rekonstituálási nehézségekből adódóan az esetleg meglévő elemek között nem jön létre kapcsolat, s így *jelentéstartalom nélküli darabokra esik szét az ismeret*. Ismét az illuzórikus megértés veszélye fenyeget. Ez az álmegoldás zenei szakmai szempontból és zenei nevelési szempontból is megoldásra váró feladatokat jelölt ki számunkra, amelyeket az alábbiak szerint foglalhatunk össze:

A dzsessz zenei gyökerei, de különösen az előadásmódhoz kapcsolódó sajátosságai a XX. sz. koncepciók muzsikájában is gyakran fölfedezhető.

- Önmagában is rendkívül figyelemreméltó zenei jelenség, hiszen két földrész alapvetően különböző szellemiségű kultúrájának kölcsönhatása révén keletkezett önálló zenei stílus, ezenfelül a XX. sz. főbb zenei irányzatait számba

véve (ez már az 1978-as tanterv szerint is alapkövetelmény) nem megkerülhető.

- Gyökérében új és számtalan irányban továbbfejleszthető, *addig föl nem használt zenei kifejezőmódról van szó*, amely kialakulását követően rövid idő alatt ezernyi színben, formában műfaji és előadói variációban teljeseedik ki. Egyrészt ennek az *immanens szakmai potenciálnak*, másrészt a *technikai* fejlődés által biztosított *lehetőségnek* (hangrögzítés), harmadrészt a dzsessz tartalmi-eszmei *mondanivalójának társadalmi-történelmi időszerűségének* köszönhetően nagyon gyorsan és nagyon széles körben elterjedt gyakorlat, ami éppen emiatt csak árnyaltabb, többoldalú megközelítéssel válik taníthatóvá. Ezért nem elégséges a dzsesszt mintegy ernyőfogalomként vázlatosan körülírni, elengedhetetlenül fontos az azon belüli gyökereket és *legfontosabb irányzatok stílusjegyeit a befogadás élményeihez kötött módszerekkel megismertetni*.

Csak azáltal kerülhetjük el, hogy minden kommersz, dilettáns, a felületes benyomás alapján „dzsesszes” elemeket (hangsúly, szinkópa, intonáció, heterofónia vagy idegen hangzásvilág esetleg a jellegzetes hangszerelés) tartalmazó sláger-, tánc- és szórakoztató zenét összemossuk az esztétikai értékeket hordozó tradicionális, artisztikus, klasszikus vagy experimentális-avantgarde dzsessz remekeivel. Ennek a területnek tehát nemcsak a zenetörténeti hitelesség, hanem a zenei *ízlésnevelés szempontjából* is stratégiai jelentősége van, így az ide kapcsolódó ismereteket, tevékenységeket és a zenei anyagot ehhez mérten kell megterveznünk.

- Számolnunk kell azzal a tényezővel is, hogy tanítványaink zenei szokásrendszerét, tudatát, attitűdjét jelentősen befolyásolja az az akusztikus zenei környezet, amelynek legnagyobb része – ha nem szinte teljes egésze – az a könnyűzene, amelynek legtöbb kapcsolódási pontja éppen a dzsessz populáris színezetű rétegeivel van. Meggyőződésünk, hogy ettől a popzenétől (szórakoztató zenétől) a klasszikus értékeket hordozó zene felé semmilyen út sem vezet, a folyamat tehát irreverzibilis. Ha el akarjuk érni a zenei „foggyasztásnak” ezt a területét, az kizárólag a dzsessz irányából képzelhető el. Nem szabad tehát a pallérozatlan „neveletlen” tömegigény ízlésvilágát kiszolgálva hígított művészetpótlékot eszközül választanunk. Énekoktatásunk ezt természetesen eddig sem tette meg, de ettől való félelmükben nem szabad az érintett területet teljesen diszkriminálni vagy nagyvonalú megemlékezéssel átlépni. Az orientálást jól segíti ebben a munkában Kodály Zoltán megállapítása: „*A növénytanak egyenrangú tárgya a victoria regia és az útszéli gaz. A kertész a dudvát kigyomlálja.*” (Kodály 1982. II. 329.)

A populáris zenei irányzatokhoz kulcsként mindenképpen a műfajok fejlődéstörténeti kiindulópontja, az afro-amerikai folklór és a tradicionális dzsessz-műfajok áttekintő megismerését célszerű fölhasználni.

A megítélés minimumszempontjait értékes mintákon bemutatva azokon keresztül az értékválasztó dilemmákat szakszerű és együttfölfedező módon átélni olyan hatékony zenepedagógiai céltevékenység, ami indirekt módon segíti a személyiség védtelen rétegeit befolyásoló káros zenei hatások és mellékhatások elleni felvértező védekezést. A szilárd értékeken megérlelt

megkülönböztető funkciójú ízlésnek talán ebben a témakörben lesz az önálló művelődés során a legdöntőbb szerepe.

Mindezek alapján kell tehát a zeneoktatás és zenei nevelés organikus részévé tenni a dzsesszenét és előadási gyakorlatot, mint a vokális afro-amerikai népzene és vallásos zene instrumentális folytatását, mint századunk egyedülálló improvizációs kamarazenei művészetét.

- Pedagógiai szempontból pedig azért vált kiemelten aktuálissá és érzékennyé ez a zenélési mód, mert olyan kapcsolódási pontot kínál, amely közvetlenül átvezet az iskolai tanulási szituációból az iskolán kívüli élethelyzetekhez. Tekintve, hogy kifejezetten ifjúsági problémát érint, olyan tapasztalatot jelent, amely már rövid távon is praktikus igazolja, hogy az iskolai tudásnak és tevékenységeknek van köze a diákélet természetes körülményeihez. Ilyen *alapviszonyulást is meghatározó élményt nyújtó zenei eszköz* ritkán adódik a mai tizenévesekkel foglalkozó tanár számára.

VI.3.2. Részismeretek nagyobb zenei modulokba való beépítése

A hiányterületekhez hasonlóan jelentős deficitet képez az a fennálló gyakorlat, amely kizárólag a kortörténeti megközelítést alkalmazza. Ez a zenei műfajokat és formákat olyannyira szétszabdálja, hogy nem alakulhat ki több év alatt sem egy nagyobb ívű rálátás, amely a biztonságos tájékozódáshoz, a későbbi önműveléshez, az egyik leghasznosabb segítőtárs lehetne.

Ezért feltétlenül szükségesnek láttuk az alábbi – egységes módszertani elveken alapuló, a korábbiakban leírt zenehallgatással egybeszerkesztett – modulszerű áttekintések megalkotását:

- kamarazene, a dzsessz
- programzene
- táncok a zenében
- opera
- a magyar népdal műfaji áttekintése
- hangszeres magyar népzene
- a legfontosabb zenei formák
- hangszerek, hangszeregyüttesek kialakulásának korokat átívelő bemutatása
- egyházzene
- verbunkos

Az új modulok szerinti feldolgozást a Kulcs a muzsikához c. tankönyv tartalmazza. (Pécsi 2007)

A hiányterületek kialakulása visszavezethető az 1. fejezetben föltárt történeti okokra, nevezetesen az 1984-ig érvényes, a fent nevezett kritikus tartalmi terüle-

tek szempontjából a hiányokat és aránytalanságokat változatlanul „szentesítő” tanterv-tananyag-törvény megvalósításának kötelezettségére.

VI.4. A koncepció célrendszerét, módszereit, és tartalmát földolgozó médiumrendszer

*„Gyümölcsseiről ismeritek fel őket.
Szednek-e tövisek közül szőlőt vagy bogáncsról fűgét?
Így minden jó fa jó gyümölcsöt terem,
A rossz fa pedig rossz gyümölcsöt. [...] Tehát gyümölcsseiről ismeritek fel őket.” (Mt. 7,16–20)*

Pécsi Géza-Uzsálné Pécsi Rita:

KULCS A MUZSIKÁHOZ TANKÖNYVCSALÁD

VI.4.1. Kulcs a muzsikához – művészeti, zeneelméleti és magyar népzenei alapismeretek, tartós tankönyv

Készült a 10–16 éves korú tanulók számára

Tartalmazza egy kötetben az ének-zene tanításához a NAT által előírt tananyagot, valamint a humán tárgyak műveltségterületeihez kapcsolódó ismereteket.

A kék mezőben lévő szöveg és a zenei példa a hangzóanyagon megszólal. A fehér mezőben helyeztük el az adott témához tartozó – kultúrtörténet, társzművészetek, szerzők stb. – kiegészítő ismeretanyagot. A tankönyvben lévő kottaanyagon kívül az Énektárban található a további gyakorláshoz, énekléshez és a hangzóanyagon megszólaló műzenei példákhoz szükséges kottaanyag.

A Kulcs a muzsikához alapkönyv komplex tudományos megalapozottsággal egy kötetben, jól elkülöníthető tagolásban rendszerezi a befogadásra ajánlott ismeretanyagot. Az alapkönyvhöz háttér- és kísérőkötetek kapcsolódnak, komplett médiumrendszert/tankönyvcsaládot alkotva.

VI.4.1.1. Az alapkötet általános témaköre

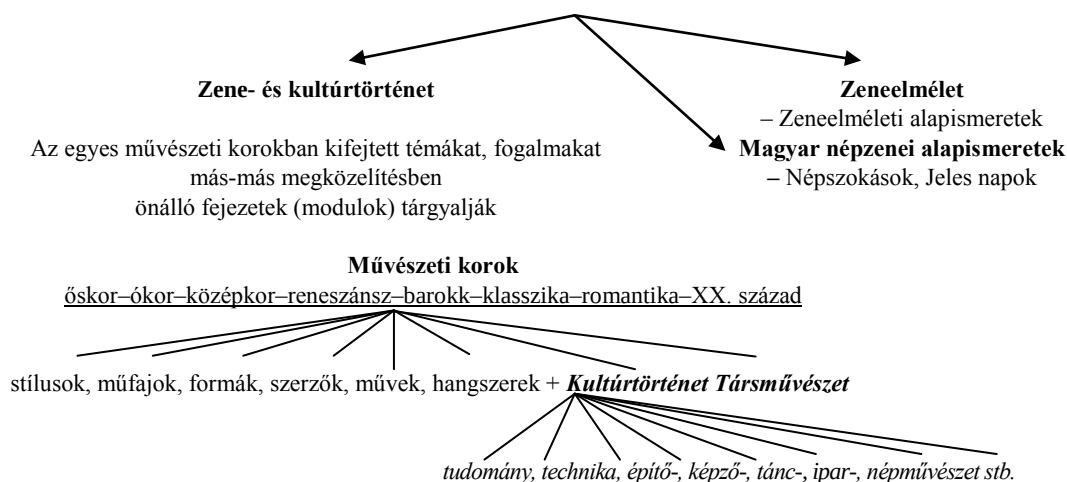
Az alapkötet általános témaköre nagyobb csoportra osztható:

1. A nagy zenei korszakok, stílusok bemutatása.
2. Zenei műfajok és formák ismertetése, jellegzetes példák, zeneelméleti alapvetés.
3. Hangszerek és hangszeregyüttesek, zenekarok kialakulása, fejlődése és jellemzői.
4. Magyar népzenei alapismeretek, népszokások, jeles napok.
5. Egy-egy zenemű vagy nagyobb lélegzetű alkotás keresztmetszetének elemzése.

„A tudományos megalapozottsággal és gazdag módszertani tapasztalatokkal megalkotott médiumrendszer felülmúlhatatlan érdemeket szerzett a magyar zenepedagógia hazai és nemzetközi hírnevének... Nem véletlen, hogy évek óta sürgették az immáron három nyelven elérhető – német, angol japán – megjelenését... A sorozat robbanásszerű népszerűséggel vívta ki a magyar és a nemzetközi zenepedagógia elismerését”. (Romsics, 2006.)

AZ ALAPKÖTET SZERKEZETE

A könyv három nagy területet ölel föl



A fenti táblázat a könyv alapszerkezetét mutatja be. A zenei témák, információk feldolgozását a társzművészetekkel is ötvöztött sokoldalú megközelítés, közel 400 reprodukció, ábra és kép segíti. Külön színnyomás jelzi a hangzóanyagról is hallható szöveget, valamint a közel 700 szemléltető zenei idézet korrekt forrásanyagát, ezáltal is utalva arra az alapkonceptióra, hogy ti. a munka „csak” kulcsot nyújt ahhoz a hatalmas birodalomhoz, amelyben az immár motivált önművelés során, a desifrizáló befogadás folyamatában ez tovább nyitható, tágítható.

A befogadás alapfeltételeit a könyv szerkezete következetesen figyelembe veszi, amely egyben a zenei megértés előfeltétele. Nevezetesen itt az újraalkotó befogadás három alapfeltételére utalunk:

1. Az emocionális reakciókészség ingereinek *ébredésére*.
2. Az észlelési kód jelrendszerének *elsődleges szintjére* (érzékletes, naiv élmény) a *másodlagos szint* (irodalmi úton elsajátítható értelmezés) kódjával történő kiegészítésére a *művészeti kompetencia megszerzésére*.
3. A megszerzett művészeti kompetencia *megőrzésére, mozgósítására*, az alkotás emissziós szintjének és a befogadás kompetenciaszintjének fokozatos közelítésére.

A könyv szerkezete a befogadás fenti hármas alapfeltételét az alábbiak szerint szolgálja:

- ad.1. Ez a feltétel érzelmekkel telített változatos ingerkörnyezettel érhető el. Más és más perspektíva szerint kell tehát bejárni azokat az idegi és szellemi pályákat, amelyek képessé tehetik az egyént a „*mögöttes*” felfogására is, majd megértésére. Ezt az elvet követve a kiemelt tartalmakat több fejezetben is tárgyaljuk; új szempontokból megközelítve, új élményekkel megerősítve, az előzetes befogadási élményeket gazdagítva. Ez legszemléletesebben a könyv végén található név- és tárgymutató segítségével demonstrálható.

Mindemellett jól mintázza a fejezetek szerkesztése is ezt az elvet. Miután a kezdő nyolc fejezet összefoglalva bemutatja a legfőbb zenetörténeti stílusokat, nyolc olyan perspektíva következik, amely egy fejezeten belül más megközelítésben mutatja be a stíluskorszakok fejlődéstörténetének érvényesülését.

- Egyházzene
- Zenei formák
- Kamaraegyüttesek
- Programzene
- Az opera története
- A fúvós hangszerek és a fúvószenekar
- Vonós hangszerek, a vonós- és a szimfonikus zenekar
- Ütőhangszerek
- Táncok a zenében

Ez az elv még egy *fejezeten belül* is tetten érhető, jó példa rá a vonószenekar bemutatása, amikor kialakulását követően funkciójában szemléljük, kb. 10 perc alatt 10 féle szerepkörben hallhatjuk ezt a hangszeres összeállítást. (VI.2.7.)

Rendhagyó szerkezeti eleme a műnek ez az úgynevezett *modulrendszerű építkezés*, amely lehetővé teszi egy kiválasztott anyagrész kisebb témaköreinek, egységeinek egymásra építkező, különböző megközelítéseket és szinteket tartalmazó megismerését. Az egységek zártak, az egész mű koherenciáját azonban megadja a tematikus ismeretek szerves, belső összetartozása, az azonos célrendszerbe integrált közlésmód.

Ezt az áttekintő jellegű megismerési folyamatot egy-egy részletesebb elemző bemutatást tartalmazó fejezet egészíti ki, amelyeknek fő témája vagy egy zeneszerző életműve, vagy egy nagyobb lélegzetű alkotás megismertetése.

- A zenei nevelés apostola – Kodály Zoltán
- Kodály Zoltán: Hány János – keresztmetszet
- Kodály Zoltán: Kállai kettős
- Egy élet zenés története: Wolfgang Amadeus Mozart
- Liszt Ferenc: Les Preludes
- B. Smetana: Moldva
- Vivaldi: A négy évszak (Tavaszi)
- Erkel Ferenc: Bánk bán
- Ránki György: Pomádé király új ruhája
- Bartók Béla: Magyar parasztdalok
- Saint-Saëns: Állatok farsangja
- Dohnányi Ernő: Rurália Hungarica

A kötet végén található két nagy egység, mintegy háttérként veszi körül a könyvben található tartalmakat.

I. Zeneelméleti alapismeretek

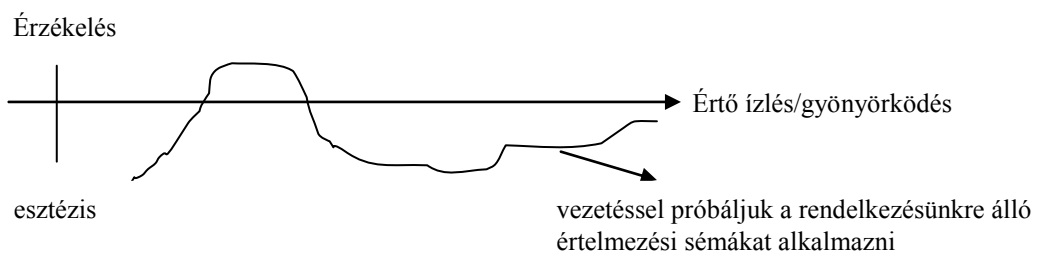
II. Népzenei alapismeretek

A magyar népdalról

Népszokások, jeles napok

ad.2. Az élmények köré szőtt ismeretterjesztő tartalmak a fentebb említettfejezeteken kívül legkoncentráltabban a *Zeneelméleti alapismeretek*, valamint a *Népzenei alapismeretek* c. fejezetben jelennek meg, amely további két altémába rendeződik: *A magyar népdalok* és a *Népszokások, jeles napok* címmel.

ad.3. A megszerzett művészeti kompetencia osztályozási rendszerezését a megismerési folyamatban állandóan aktiválja a szerző, hogy ezáltal ne hagyja a befogadást az elsődleges ún. naiv szinten:



Ezt a célt a szerkezeti megvalósulásban a törzsismeretekhez kapcsolt ábrákkal, társművészeti kiegészítésekkel, kapcsolódó kötetek hozzárendelésével, a szükséges információk fokozatos, arányosan elosztott, átfogó méretű egységekre bontott bevezetésével éri el. Ennek a megismerés következő pontban tárgyalt módszertani szempontjából lesz további jelentősége.

ad./4. Az élményekbe ágyazott, az érzelmi intelligencia készségcsoportjait, valamint a jobb agyfélteke speciális funkcióit is aktivizáló megértést célozza az egész rendszer, aminek tipikus megnyilvánulásai az alábbiakban foglalhatók össze:

- a) A szigorúan vett szakismeretek zárt rendszerét szövevényes, „*hálószerű*” horizontális és vertikális összefüggésekre építő, bőséges „*mögöttes*” tartalmi bázist megmozgató ismeretanyaggal váltja föl. Ezzel a beidegződött zárt sínpályás gondolkodási szokásokat próbálja oldani, a variációs készséget, rugalmas gondolkodást motiválva.
- b) A hajszolt tempójú, súlyozatlan s így megemészthetetlen mennyiségűvé duzzadt információt alapos bázisismeretek köré rendezi, amelyhez a desifrizálás kódjait rendeli.

- c) A maximális információs telítettség objektivitást ígérő személytelenségét antropomorf megközelítéssel „*én-esíti*” így a felületes reszorttudás-jelenséget az alkotó egyéni gondolkodás, korai ízlésformálás útjain kerüli el, az esztétikai alapszükségletek adekvát ki-elégítésére tanítva meg a befogadó személyiséget.

Jó pedagógiai érzékkel és alapos felkészültséggel kezeli a célcsoport bombasztikus, tömegművészettel elárasztott, felületes ingerekre szoktatott reakciópotenciálját, s ezért a remekművekkel való találkozás katarzisz élményét tudatosan készíti elő, interaktív, több érzéket bekapcsoló, indirekt pályákat is mozgósító feldolgozási rendszerében úgy, hogy ezeket a hatások ne maradhassanak alkalmoszerű elszigetelt „*fellángolások*” csupán, hanem befogadói attitűddé, valóságos kultúrává, polifón műveltségi bázissá növekedjenek.

- d) A témafeldolgozás során tehát következetesen továbbvezeti az olvasót a felszínes első művészeti kompetenciaszinten túl, sőt nem elégszik meg a második szint rutinszerű kapaszkodókat nyújtó bevezetésével, ami óhatatlanul zsákutcába vezetné a befogadót.

Ez a feldolgozásmód a hasonló tematikájú és célú irodalomban egyértelmű újítás – s egyben ritka kivétel a tankönyvvé vált szakirodalomban is.

Nagy a schopenhaueri veszély ugyanis, hogy a tartalom bevezetési dimenzióiban megtanítunk egy bizonyos nyelvhasználatot, néhány felszínes ítéletet – s ezzel eléri az olvasó a státuszának többé-kevésbé megfelelő látszatjártasságot –, ami azonban valójában csak a művészetben való otthonosság *illúziója*. Ez a módszer egyszerűen kizárja az élményszerű földolgozást, hiszen rögtön készen találja a beleérzéssel, megfigyeléssel, önálló kompetenciamozgósítással megközelíthető tudnivalókat. Az a személy, akinek csupán beszélnek a befogadás kapaszkodóiról anélkül, hogy azokat aktív részesként maga is használná, nem válik befogadóvá. Befogadás csak totális, az egész személyiséget bevonó élményből keletkezik.

- e) Az összefüggésekre, az egészre rámutató okkereső megfigyelés elvét követve a tényeket, a zeneműveket és az alkotókat rögtön kontextusba helyezi.

Ezzel egyben kialakítja az igényt is, hogy a művészeti alkotást egy nagyobb funkciójú egység részeként is felfedezzük a befogadás folyamata során.

Pécsi Géza könyve a zenei megértés ezen holisztikus útját járja.

- f) Metszéspontokat hoz létre az addig párhuzamosan haladó ismeretek között:

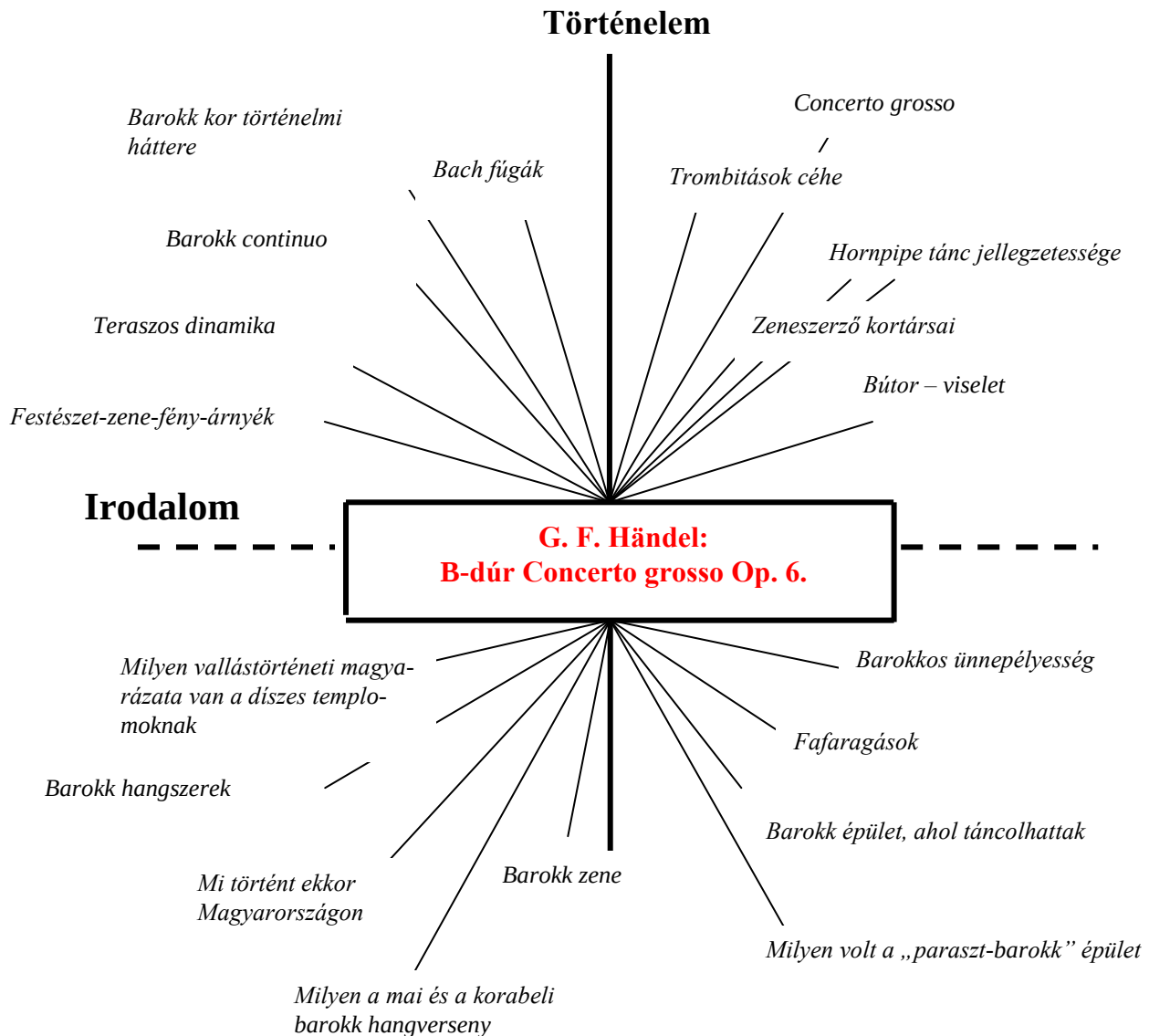
Irodalom	-----	Metszéspon
Fizika	-----	0
Ének	-----	

	Történelem	Matemat.	Rajz	Metszéspon
Irodalom	-----	-----	-----	9
Fizika	-----	-----	-----	
Ének	-----	-----	-----	

	Történelem	Matematika	Rajz	Metszéspon
Irodalom	-----	-----	-----	számtalan
Fizika	-----	-----	-----	
Ének	-----	-----	-----	

Építészet	-----	Korrajz	-----
Képzőművészet	-----	Néprajz	-----
Táncművészet	-----	Hangverseny	-----

Ezáltal a háló **egy pontjához** sok és változatos ismeret és élményanyag kapcsolódik, ami sokoldalúan rögzül, több helyzetben fölidézhető, elevenen tartása biztosabb.



Miután a *Kulcs a muzsikához* c. könyv minden részlete hordozza a megértéshez vezető interaktív, érzelmi intelligenciát is motiváló és aktivizáló, az egész személyiséget megérintő megismerés koncepcióját – a médiumrendszer többi tagját is hozzákapcsolva –, nagy esélye van a használójának arra, hogy a befogadás új útjain ilyen módon szisztematikusan vezetve, a zeneművek megértése, megközelíthetősége az önművelés során is gondolkodási szokássá válik majd.

VI.4.2. KIEGÉSZÍTŐ KÖTETEK

VI.4.2.1. 14 CD-ből álló rendhagyó szerkezetű hangzóanyag

A könyv elválaszthatatlan kiegészítő taneszköze, amely a zenei példák ismertető, rávezető szövegét, a zenéhez kapcsolható irodalmi, történelmi vagy más kultúrtörténeti illusztrációkat a magyar nyelv szép kiejtését példázva tartalmazza.

A hangzóanyag „hangzó könyvként” önállóan is alkalmas az áttekintő ismeretszerzésre, de a könyvben található kiegészítések, kultúrtörténeti kapcsolódások, interdiszciplináris megközelítések teljesebbé teszik a képet, segítik a többoldalú befogadást, lehetővé teszik az interaktív bekapcsolódást.

„A lemezek az egyes korok legszebb és legfontosabb műveiből adnak bőséges válogatást... Az összeállítás követi a zeneművészet újabb eredményeit, irányzatait, nemcsak az ének-zene tantárgy vonatkozásában, hanem a társművészetekkel foglalkozóan, a komplexitás követelményeit szem előtt tartva, az egyéb művészi eredményeket is figyelembe véve. Hiánypótló az egyházzene, az átiratok és a jazz megismertetése, valamint a kapcsolódó próza közlése a kiváló szövegmondókkal.” (Baróthy 2006.)

VI.4.2.2. Énektár

Az alapkönyvben bemutatott, valamint a CD-sorban elhangzó zenei példák kötetanyagát a következő csoportosításban tartalmazza:

- népdalok
- más népek dalai
- kánonok
- egyházi énekek
- műzenei szemelvények

„Szép, értékes, igényes, tudományos és gyakorlati megalapozottsággal, kiváló módszertani felkészültséggel válogatott anyag. Ösztönöz a közös éneklés élményének megszerzésére. Nemcsak a közoktatásban, hanem a felsőoktatás zenepedagógiai gyakorlatában is eredményesen és vitathatatlanul motiváló hatással használható.” (Lindenbergné, 2006.)

VI.4.2.3. Kultúrák kulcsai

(Munkalexikon, leporelló, falitábla formátumban)

Az ókortól a XX. századig kronológiai és lexikális áttekintő, korokon átívelő látásmódot nyújt az 5 műveltségterületről; zene, irodalom, képző/építőművészet, történelem, tudomány/technika.

„A különböző művészetek kulturális kincseit átfogóan, összművészeti egyetemes értékként mutatja be. A különböző korok megismerésében a történelmi események közlése még hitelesebbé, még gazdagabbá tette a befogadásra igényesen összeállított ismeretanyagot. Didaktikai kimunkáltsága vitathatatlan, amelyben jól követhető a logikai rendszerezettség. Az emberiség kultúrkincseinek megismerése és megőrzése életszerűen, komplex megjelenésben egy hatalmas, de jól követhető folyamatban érvényesül, amely esztétikus, kiemelésével lényegretörő.” (Lindenbergné, 2006.)

VI.4.2.4. Nótafa CD I., II.

A hiteles, autentikus, népzenei gyűjtemény olyan hangzóanyag, amely nagymértékben segítheti a közös dalkincs kialakítását, és a népdalokkal való megismerkedést élménnyé, szerethető folyamattá teszi. Közkedvelt karaoke-módszerével közelebb hozhatja őket a „tisztá forráshoz”, és a népdal az önkifejezés maradandó élményének eszközévé válik.

A két lemez 70 népdalt tartalmaz. Elsőként az eredeti vagy hivatásos előadókkal készített hangulatteremtő bemutató szólal meg. (Zenekar, szólóhangszer és ének, csoportos ének...) Majd a csoport/egyen számára csak a kíséret hangzik el, amely segíti, ösztönzi a „ráéneklést”. A saját produkciójának visszahallgatása pedig további sikerélményt jelenthet.

„A CD-k legnagyobb érdeme, hogy figyelembe veszi a mai kor szokásait, külsőségeiben alkalmazkodik azokhoz, ugyanakkor tartalmában értéket ment és közve-tít.” (Romsics 2002)

VI.4.2.5. Kulcs a muzsikához CD-ROM I., II.

Az énektankönyvek között az első énektankönyvként használható interaktív multimédia. 2001-ben elnyerte az országos „Korszerű tankönyv” díjat.

Az alapkönyvön kívül tartalmazza a tankönyvcsalád valamennyi taneszközét úgy, hogy a tanulók részére önállóan is elvégzendő földolgozási, megoldási és gyakorló feladatokat tartalmaz. Az érdekes rejtvényekkel, a művek hosszabb keresztmetszetének bemutatásával az órán kívüli önművelődés, sőt szórakozás eszköze is.

A szaktanár a kb. 700 zenei hangzóanyag tetszés szerinti meghallgatásával, tényanyagok összeállításával, kapcsolható koncentrációs anyagok hozzárendelésével könnyen összeállíthatja az osztály képességei, érdeklődése szerinti változatos, élménygazdag tanóra anyagait.

„A Kulcs a muzsikához eddig elismert és használt ismeret-, zenei és társművészetek anyagának CD-ROM-ként kifejlesztett változata a lehető legkorszerűbb módon megsokszorozza az eddig használt ismerethordozók hatékonyságát, mivel az ismeretszerzés mellett a kultúrált szórakozás és önművelés lehetőségeit is sokoldalúan biztosítja. Ez elhivatott példája a hasznos kezdeményezésnek, az újításra való törekvésnek és a korszerű technika eredményes felhasználásának.” (Baróthy, 2002.)

„A CD-ROM nemcsak az ének-zene tanítását segíti, hanem az irodalom, történelem, képző- és népművészet, a tudomány és technika művelődésterületeihez is kapcsolható. Tankönyv, tanmenet (óraszintre lebontva) módszertani tanácsok, időskála, rengeteg hangzóanyag (hanganyag-jegyzékkel), lexikon és tárgymutató gazdagítja teljes anyagát. A multimédiás lehetőségek maximálisan kihasználtak. A nyitóoldal zenével jelentkezik, a főmenü, illetve az almenü a tartalomhoz illően változatos kezelhetőséget biztosítanak. A multimédia-elemek a megfelelő linkekre kattintva aktivizálhatók. A képernyőn teljesen el nem férő anyag (pl. a történelmi időrend és fogalmak mutatója vagy a tárgymutató) az egérrel gördíthető. Videó- és főként hangbejátszások igen bőséges számban „színesítik”, szemléltetik a tartalmat. A Rejtvények gyakorlásra ösztönöznek, a helyes válasz próbálga-

tással megtalálható. A kezelhetőség, a tartalom és kivitel összhangja, a multimédia-elemek használata, az ergonómiai és esztétikai szempontok kiválóan megoldottak.” (Körösné, 2002.)

VI.4.3. MÓDSZERTANI SEGÉDANYAGOK

VI.4.3.1. Digitalizált adatbázis

A Kulcs a muzsikához összeállításból; *Zeneművek, zenei műfajok és formák, zeneelméleti alapismeretek, bemutató, elemző, feldolgozó digitális adatbázis* címmel, 5000 alapszó kifejtése, szöveg, kép, kotta, hanganyag készült az Informatikai és Hírközlési, az Oktatási, valamint a Munkaügyi Minisztérium felhívására az alábbiak szerint:

„– Olyan digitális, az oktatásban használható tartalmak létrehozása és azok adatbázisba (egységes keretrendszerben) való megjelenítése, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanárok és diákok maguk állíthassák össze a tanításban, illetve a tanulásban segítő alap-, szemléltető és kiegészítő tananyagrészeket. Ezzel nem csupán az infokommunikációs megoldásokban rejlő lehetőségek megismertetését segítjük, hanem a tanulók vagy más felhasználók kreativitásának, önállóságának kibontakoztatását is.

– Legfontosabb cél, hogy az infokommunikációs technológiák felhasználásával újszerű tanítási, tanulási módszer, moduláris felépítésű, nyílt rendszerek és az oktatási keretrendszerek között a kompatibilitás kialakulhasson, létrejöjjön egy sokoldalúan használható Digitális Tudásbázis.” (IHM 2004.)

VI.4.3.2. Neveljünk zenével !

hangverseny-előkészítő könyvsorozat – 5 db

Pécsi Géza által kidolgozott és a gyakorlatban igazolt „*Baranyai modell*” szerint az élőzenével való találkozás, nevezetesen a hangversenyen való részvétel a közoktatás évei alatt legalább egy-két alkalommal *minden tanulót érintve nélkülözhetetlen.*

Az *Országos Filharmónia* által rendezett bérletes ifjúsági hangversenyek

- alkalomszerűek,
- a tanulók néhány százalékát érintik csak,
- előkészítés nélkül nem töltik be szerepüket

A „*Baranyai modell*” hangversenysorozatai

- a tanév folyamán előkészítik a tanulókat a zene fogadására (kor, műfaj, konkrét mű, társművészetek, szerző, kortársak...)
- Az előkészítést a teljes tantestület végzi – megfelelő segédanyagokkal (integráció, bármely szaktárgynál a kapcsolható témákhoz 10–15 perc, vagy önálló óra keretében)
- A hangverseny közreműködői (zenekar, szólisták, műsorvezető) megkapják a hangverseny forgatókönyvét, megismerik az iskolai előkészítés anyagát, a kiválasztott közös éneket...
- Kiemelten nívós helyszín, kiváló előadók
- Gondos szervezés, a város (megye stb.) minden tanulójának bevonásával úgy, hogy minden évben, forgó rendszerrel egy-két évfolyamot érintve az ált. iskola 5–8 + középszint 9–10 évei alatt minden tanuló legalább egy élőzenei hangverseny résztvevője lehet.

A *Neveljünk zenével!* Öt kézikönyv a program megvalósításához nyújt segítséget:

- a hangversenyt előkészítő *tanároknak*,
- a hangverseny *karmesterének*,
- a *zenészeknek* és
- a *műsorközlőnek*.

Tartalmazza: az iskolai órák és a koncert szöveg, kotta- és hangzóanyagait, valamint a vetíthető képeket.

Az 5 hangverseny témájával azonos című kiadvány:

- *Neveljünk zenével!* – Erkel Ferenc: Bánk bán, hangversenytermi változat
- *Neveljünk zenével!* – A verbunk
- *Neveljünk zenével!* – Kodály Zoltán: Hány János, hangversenytermi változat
- *Neveljünk zenével!* – Ránki György: Pomádé király új ruhája, hangversenytermi változat
- *Neveljünk zenével!* – Az együttmuzsikáló hangszerek
(Pécsi, 1987)

A „Baranyai modell” – *Neveljünk zenével!* projektsorozatát Bárdos Lajos indította útjára:

„Neveljünk zenével!” – *Termékeny pedagógiai gondolat. Régi tapasztalat: a zene gazdagítja a kedélyt, nemesíti az ízlést, fogékonyabbá tesz más szépségek iránt is, pontosságra szoktat, kitartásra nevel, edzi az emlékezőtehetséget. És sok egyéb tárgy tanulása közben pihenteti, felfrissíti az elmét, ami hasznára van annak a sok egyéb tárgynak is. Fogadjuk meg tehát a tanácsot, és éljünk e könyvek nyújtotta segítséggel, de minél többen: Neveljünk zenével!* (Bárdos, 1987, 2.)

VI.4.3.3. Tanmenetek és módszertani ajánlás

Általános iskola 5. évfolyam

Óra	AZ ÓRA TÉMÁJA		ISMERETEK		
	Éneklés	Zenehallgatás	Zenetörténeti ismeretek	Zeneelméleti ismeretek	Kapcsolódó ismeretek, integráció
12.	DUDANÓTÁK <i>Száraz dió É.18</i>	14. CD 7–8. Tréfás dal + duda	A dudanóták K.331	Dudabasszus, dudaritmus K. 295–332	É-Magyarország, Palócföld – néprajz M. 11.

K. = Könyv, É.= Énektár, CD = hangzóanyag, M.= Kultúrák kulcsai munkalexikon

Az éneklés és a zenehallgatás az énekórák (tanmenet) gerincét képezik. (Pécsi-Uzsálné–Pécsi 2005, 15.)

A koncepcióra épülő taneszközöket a kutatás további szakaszában a gyakorlat igényeihez és a tapasztalatokhoz mérten folyamatosan továbbfejlesztjük.

A Kulcs a muzsikához tankönyvet, a Kultúrák kulcsait, az Énektárat a *tanulók*, valamint a *hallgatók részére*, a Kronológiai táblasort, a hangzóanyag CD sorozatait, a Tanmenet- és módszertani ajánlást különféle összeállításban a *tanárok és részben a hallgatók részére*

2001-ben az ország 3116 közoktatási, 4 felsőfokú – egyetem/főiskola intézményeiben, valamint a pedagógusképzésben, távoktatásban és a zenemű- és könyvkereskedelemben egyéni használatra a 8. kiadást használják és forgalmazzák.

2007-ben 4050 közoktatási – 7 felsőfokú – egyetem/főiskola intézményeibe, valamint a pedagógusképzésbe, távoktatásba, a zenemű- és könyvkereskedelemben egyéni használatra a 13. kiadás került.

A német nyelvű kiadást Svájcban, Ausztriában és Németországban tanító énektanárok is eredményesen használják, a japán fordítás alapkönyve, valamint az angol fordítás is elkészült.

VI. 5. A koncepció modellálása, a továbblépés lehetőségei

„Mert a legnagyobb, az igazi siker: a szépen fejlett, arányos, másokat melegítő élet, amelynek méltóságát a körülötte lévők önkéntelen is elismerik, titkát keresik, receptjét átvenni igyekeznek.” (Németh 1980, 232)

Nemcsak kutató, hanem gyakorló pedagógus lévén vallom, hogy a legjobb gondolat is elszűrül, ha nem követi tett.

Koncepciónk életképességét a modellálás folyamatában is megvizsgáltuk. A modelliskola a pécsi Szent Mór Iskolaközpont, amelyben általános iskola, 8 osztályos gimnázium és művészeti iskola is működik, képző- és zeneművészeti tanszakokkal. Az intézményben mintegy 600 diák tanul, 80 tanár vezetésével. A kísérleti munka 5 tanéven át folyt.

VI.5.1. Szemléletmód, cél feladatok

A modellálás első fázisában a tantestület szemléletformáló képzése vált szükségessé. Az évek távlatából visszatekintve megállapítható, hogy sok átszervezéssel, másfajta megoldások keretfeltételeinek megteremtésével jár ez a munka, de a legösszetettebb feladat a tantestületi attitűd formálása. Ambiciózus csoport lévén erős ellenállást nem tapasztaltunk, de ahhoz, hogy az egyetértést, illetve a megértést feladatlebontás kövesse, sokféle megközelítésre volt szükség.

A folyamat legelkötelezettebb résztvevői a humán szakos pedagógusok lettek, de az év végi művelődéstörténeti projektbe, vagy annak sokoldalú előkészítő munkájába a reáliák képviselői is be tudtak kapcsolódni.

VI.5.2. A zenei nevelési tevékenység fölépítése

- VI.5.2.1. A zenei neveléssel foglalkozó pedagógusok rendszeres külső és belső módszertani továbbképzése – lehetőség szerint nemcsak az énektanárok részvételével.
- VI.5.2.2. A zenetanárok ösztönzése hangversenyek látogatására, és aktív muzsikálásra – koncertbérlet, „tanári kar” kamarazenélés stb.
- VI.5.2.3. Az énekóra és az énektanárra integráló feladatok bízása, pl. a kis- és nagyprojektek koordinációja.
- VI.5.2.4. Énekórák, osztályfőnöki órák, hittan, magyar, történelem és rajz tantárgyak tematikájának összehangolása.
- VI.5.2.5. Külsős személyek – zenekedvelők és hivatásosok (zenészek, ipar- és népművészek stb.) meghívása az intézménybe beszélgetésre, előadásra.
- VI.5.2.6. Élő hangszerbemutató, táncház, kamarazene, családi hangverseny, liturgikus alkalmak, néphagyományokhoz kötődő játékok.
- VI.5.2.7. Néptánc és társastánc tantervbe iktatása – tematika összehangolása.
- VI.5.2.8. Hozzáállás értékelése az ének-zene tantárgyban.
- VI.5.2.9. Rendszeres előkészített élőzenei hangversenyen való részvétel.

VI.5.2.10. Eszközrendszer. Az általunk kiterjesztett eszközrendszereket használják, természetesen kibővítve kinek-kinek egyéniségéhez illő, további eszközökkel. (ritmushangszerek, mozgásos játékok, Sárosi László zenei játéka, népzenei kör stb.)

VI.5.2.11. Évenkénti egy hetes művelődéstörténeti projekt.

Miután ennek az értekezésnek nem célja a gyakorlat részletes bemutatása, a teljes tevékenység- és eszközrendszerből kiragadva ez utóbbit írjuk csak le részletesebben, mert ez hordozza talán legsokoldalúbban gyakorlatunkat és elképzeléseinket.

VI.5.2.11.1. A 2007. évi projekt átfogó, elemző bemutatása: a periodikus jelleg fontossága és érvényesítése

Az iskolarendszerű művészeti nevelés egyik legnehezebben megvalósítható alapelve az a tény, hogy hatékonysága egyértelműen a személyes élményt nyújtó befogadástól függ. A befogadásnak pedig komoly feltétele az érzelmi motiváltság, a sokoldalú előkészítés, a kódok ismerete, a kontextusba helyezés gyakorlati tapasztalatokon megszerzett készségei.

Ennek körülményeit a közoktatás keretein belül megteremteni rendkívül összetett feladat és meghaladja az egyre csökkenő órakereteket. A hosszú távú befogadás attitűdöt is formálni képes komplexitása és a valódi integráció megkívánja, hogy a művészeti nevelés az iskolában ne darabolódjék szét lezárt tantárgyakra, hanem kölcsönösen kiegészítve egymást, hálózatos struktúrává épüljön. A pécsi művelődéstörténeti *projektek célja ebből adódóan kettős: egyrészt az ismeretek élményeken, tevékenységeken keresztüli megelevenítése, aktivizálása, másrészt a tantárgyközi integráció megvalósítása.*

A periodicitás lényeges eleme a koncepciónak, ugyanis így nem marad a megközelítésmód és a lehetőség elszigetelt, egyedi felvillanás, hanem *az önmagukban is értelmes egységgé szervezett programok az évek folyamán ciklussá épülnek.*

A ciklusnak hét periódusa van, nevezetesen ókor, középkor, reneszánsz, barokk, klasszika, romantika, XX. század.

Ez a felosztás egyben alkalmazkodik is a projektnapokat megrendező intézmény 8 osztályos gimnáziumi szerkezetéhez. Minden gimnáziumi tanuló végigélheti a teljes ciklust. (A 12. osztályban már nem tudnak részt venni a rendezvényen az érettségire való felkészülés miatt.) *A periódusokat komoly elméleti és technikai előkészítés előzi meg,* hogy ezáltal is biztosítható legyen a sajátélményű tanulás és a mind nagyobb fokú interaktivitás a projektnapokon, miközben az élményeket egy funkcionális, összefüggéseiben értelmezhető egészbe tudják beágyazni a tanulók. Az előkészítő fázis egyben ki is jelöli a Művelődéstörténeti napok megrendezhetőségének időpontját is, amely minden évben a tanév utolsó harmadában kerül a munkatervbe.

A projektszervezés egyik legfőbb alapelve, hogy a szemléletformáló alaptevékenységekben *minden* tanuló vegyen részt, és ezeken kívül találjanak fakultatív

kiegészítő lehetőségeket, amelyek az alaporientációt megerősíthetik. Ez a szervezési célkitűzés egyben a legnagyobb kihívás is, hiszen ha konzekvensen járunk el, ez azt jelenti, hogy kb. 350 diákot kell az egyes műhelyekbe eljuttatni úgy, hogy egy-egy helyszínrre maximum 15 fő jusson, mert csak így biztosítható, hogy valóban tevőlegesen bekapcsolódhasson az ott folyó eseményekbe. Ezt a célt egy forgószínpad rendszerrel lehet elérni, amelyben legalább 15 helyszín szerepel. A műhelyekben előkészített tevékenységek jellegétől függően 45 vagy 90 percig tartózkodnak a diákok egy-egy „állomáson”. Ezen kívül néhány témát a korosztályhoz kell igazítani, mert pl. a matematikai, természettudományi felfedezéseket másféleképpen lehet és kell megközelíteni a 10–12 éves, és a 14–16 éves diákok esetében. Jó, ha néhány foglalkozást úgy dolgoznak ki az alkotó pedagógusok, hogy az kollégáik részére átvehető, így ugyanaz a tematika akár paralell több helyszínen is megvalósítható.

Ízelítőül egy reneszánsz projekt forgószínpadának bemutatása

<i>Tematika</i>	<i>Felelősök</i>	<i>Helyszínek</i>
<i>- Reneszánsz tánc</i>	Havasi G., Vucseta E., Haramza A., Kopjár A., Csányi Zs., Lakics B., Vucseta L., Maczko J., May V., Horváthné É., Gyöngyösi I., Rácz E.	5.g, 5. f. osztálytermek
Művészettörténeti vetélkedő	Platthy G., Török I.	Rajzterem, napközis terem
<i>Makett, korabeli csaták stratégiái</i>	Helstáb Á., Gyetvai I.	9. f, osztályterem
<i>Matematikusok és találmányaik</i>	Márton Á., Vönöczky Á.	Bagolyvár
<i>Érdekes matematikai feladványok</i>	Etlinger Cs.	6. f, 7. a. osztálytermek
<i>Reneszánsz kőfaragás</i>	Molnár V., Késmárki T.	Udvar, kőtár
<i>Titkosírás helytörténeti sétával</i>	Simon E., Réderné G.	5. a, 8. g, osztálytermek
<i>Az ismert világ,</i>	Gránitz E., Csiky É	Számítástechn. terem
<i>Kémiai kísérletek</i>	Kunsági M.	Természettud. terem
<i>Fizikai felfedezések</i>	Barcza P., Gyetvai J.	8. f osztályterem
<i>Shakespeare és kora</i>	Toldi I., Velner E.	7. g osztályterem
<i>Shakespeare-színház</i>	Bayer I., Barcza Á., Gyetvai E.	7. f, 8. a osztálytermek
<i>Testkultúra</i>	Simon Z.	7. f osztályterem
<i>Leonardo műhelye</i>	Mező M.	10. g osztályterem
<i>Mátyás udvara</i>	Szakácsné, M. Bánkuti G.	Kápolna
<i>Szentek, szentéletű emberek</i>	Molnár P.	9. g osztályterem
<i>Sport/Játék a reneszánsz korban</i>	Molnár Á., Gránitz E. Lakics B.	Udvar, tornaszoba
<i>Áttekintő előadások</i>	Velner E. 5–6., 7–8. évf. Kovalovszky É. 9., 10., 11. évf.	7. f osztályterem
<i>Kőtár</i>	Kovalovszky É. Vigh E	Régészeti Múzeum
<i>Toronyzene</i>	5-11 évf.	Bagolyvár, udvar
<i>Reneszánsz rendhagyó hangfajok</i>	Haramza L. 9–11. évf.	11. g osztályterem
<i>Bemutatkozik a furulya</i>	Gyöngyösi I. 6–8. évf.	11. g osztályterem
<i>Liturgia – reneszánsz zenével</i>	Havasi G., Molnár P.	Bazilika
<i>Musica da camera – Zene a szobában (házimuzsikálás a gyakorlatban)</i>	Hangszeres tanárok – csoportok	Kistanári szoba

A projektnapok idejére tehát az intézményben minden hagyományos iskolai rendszer átalakul. Az osztályok helyett kisebb tanulócsoportok alakulnak, ahol esetleg évfolyamátfedések is lehetségesek. Természetesen nincsenek órarend szerint 45 perces váltakozású tanórák sem, és a szaktanárok sem megszokott feladatukat végzik, attól függően, hogy melyik műhely vezetését vállalták, vagy valamely helyszínen asszisztens szerepet töltenek be, de lehetséges, hogy az 5. osztályos csoportok kísérőtanáraként segítik a munkát.

Az értékelés sem a hagyományos rend szerint történik ezeken a napokon. Minden helyszínen a tevékenység természetéhez igazodó lehetőséget terveznek a műhelyvezetők. Van, ahol az ötletesség, kreativitás, máshol a kézügyesség vagy az odafigyelés, van, amikor az aprólékos megfigyelés vagy éppen az együttműködés a domináns részvételi feltétel. A tanulók pontokat, jegyeket, szóbeli értékelést kapnak, de vannak vetélkedőre felépített feladatok vagy olyan komplex csoportfeladatok is, mint pl. egy korabeli lakoma asztalának elkészítése, vagy egy szobabelső, esetleg egy, abban a környezetben élő emberpár vagy híres személyiség stílszerű felöltöztetése, életképszerű megjelenítése. Ezeket már zsűri értékeli és a Művelődéstörténeti projektnapok záró mulatságán kapják meg jutalmukat a csapatok.

VI.5.2.11.2. Az esemény előkészítésének megszervezése

A projekt 2007. május 2–3–4-én zajlik.

A projektnapok kísérleti – kutatási fázisában (3 év) bizonyossá vált, hogy legalább 6 hét előkészítési időszak szükséges ahhoz, hogy a projekt valóban interaktív élmény legyen és ne egymást követő előadások sorozata. Ez egyúttal ki is jelöli az előkészítés célját és feladatait.

A kijelölt művelődéstörténeti korszak elméleti megalapozása, illetve a gyakorlati tevékenységek tervezési részleteinek, praktikus előmunkálatainak elvégzése. Ebben a szakaszban még szükség van a tantárgyakra bontott tematikus feldolgozásra, de már úgy, hogy az egyes tartalmakat a különböző művészetek rokon jelenségeit mintegy tananyag-koncentrációval egymáshoz utaljuk. Így érhetjük el azt, hogy ne csupán a tartalom előkészítése történjék meg, hanem a valóságos integrációt eredményező gondolati pályákat is be tudjuk járni.

Az előkészítő fázis megszervezése az adott tanév II. félévének elején megkezdődik. Felelősei az egyes tantárgyi munkaközösségek. Áttekintik a feldolgozásra váró korszakot és korosztályonként – évfolyamonként megtervezik a lehetséges tananyagot. Ezt követően áttekintik az évfolyamok tanterveit és tanmeneteit, kijelölve az előkészítés konkrét tantárgyi helyét, majd mindezek óraszámra bontása következik.

Amennyiben az előkészítéshez háttérolalomra, esetleg kölcsönözhető tananyagra van szükség, a munkaközösségek beszerzési tervet készítenek.

Kevésbé látványos, de nagyon lényeges eleme ennek az időszaknak a technikai jellegű előkészítő munka is. Ez azt jelenti, hogy a projektnapon elkészítendő tárgyi munkadarabokat több szempontból is előkészítjük.

Az *első fázisa* ennek a tevékenységnek a motívumkincs, formavilág megismertetése, majd a saját tanulmányokon történő bevezetése. Faragványok, bútordíszek, ruhaformák, épületbelső, egyéb díszítőművészet, használati tárgyak formái stb. Ahhoz, hogy a projektnapokon előforduló feladatokat valójában „*stílusosan*” tudják megoldani a diákok, rendkívül nagy szükség van ilyen jellegű bevezető tanulmányokra.

A *második technikai fázis* azoknak a munkadaraboknak az előkészítése, amelyek megvalósítása egy-egy foglalkozás időkereteit jelentősen meghaladják. Ilyen pl. egy ruha szabásmintájának elkészítése, vagy egy makett megtervezése, esetleg egy társastánc koreográfiájának kiművelése, vagy egy kamarazenei mű szólamainak betanítása. E nélkül a projektnapokon zajló foglalkozások kényszerűen megmaradnának egy felületes, továbbfejlesztésre alkalmatlan felszínes látszattervékenységnél.

Fontos tényezője az előkészítésnek, a *pedagógusok bevezetése és felkészítése* a projektnapok által közvetítendő korszellemre. Ez nem magától értetődő ugyanis, mert a felsőfokú intézmények, a tanárképzés egyik ága sem végzi el a szaktanárok ilyen jellegű képzését. A tantárgypedagógusok tehát szigorúan vett **szak**tanárok, akik legtöbb esetben maguk sem tájékozottak még csak az érintkező tantárgyak megfelelő területein sem, nemhogy integrált beágyazottságú tartalmakat közvetítenének.

A *Janus Pannonius Tudományegyetemen* végzett kísérletsorozat kérdőíves és interjú vizsgálatai nyomán egyértelműen megállapítható, hogy az antropomorf, értékmotiváló interdiszciplináris szemlélet és gondolkodásmód hiányterület a tanárképzésben, amely a felkészülő évek során nem is tudatosul a hallgatókban, csupán akkor döbbennek rá inkompetenciájukra, ha találkoznak ilyen irányú kihívással. A szakismeret-központú oktatási rendszer azonban ezt aligha motiválja.

Rendkívül tanulságos volt ebből a szempontból az a felmérés, amelyben *130 különböző szakos* tanárképző főiskolai hallgató vett részt. Fakultatív speciálkollégiumként vehették fel a *Kulcs a muzsikához* című művelődéstörténeti kurzust.

Elgondolkoztató az énekszakosok állásfoglalása, akik úgy nyilatkoztak, hogy maga az ismeretanyag 85%-ban legalább részben ismert volt, mégis nagy mértékben kiegészítette tudását és hiánypótlónak tartja az emberi értékek felől történő megközelítést, amivel nem találkozott tanulmányai során. Ehhez hasonlóan, de még intenzívebben hiányoltak hasonló jellegű felkészítő stúdiumokat más szakos kollégák.

A széles látókörű általános műveltség kialakítása nem automatizmus. E nélkül pedig nem képzelhető el hatékony, a teljes személyiség bevonásával élő pedagógia. A zeneszakos tanárjelöltek tárgyi résztudása, hangszerismerete az utóbbi évek során jelentősen emelkedett, ugyanakkor a zene megszerettetésre, átadására való képességük egyértelműen csökkent. A művészetek esetében különösen nagy hiány az, hogy a pedagógusok csak a tanulók kis részére képesek hatni. A tantárgyak ismeretanyagán keresztül ható nevelési funkció ugyanis lényegesen

többet igényel ennél. Itt volna jelentősége az esztétikai világképpé formált interdiszciplinaritásnak.

Erről a felgyülemlett, de még alig tudatosult hiányérzetről a hallgatók saját véleményalkotásai nyújtanak legmeggyőzőbb bizonyítékot:

TALLOZÁS

K é r d ő 1 v. /JPTE Nev. tud. tansz./
a Kulcs a muzsikához anyag feldolgozásáról.

EGYETEM

Milyen szakos vagy ENEC - ZENE - KARIZZATÁS

Szeretnél-e tanítani IGEN
ha nem, akkor mia terved? _____

Ha választhatsz, melyik szakodat szeretnéd tanítani: Számítás
Van-e kapcsolatod, s milyen a komolyzenével. Er az életem

más művészetekkel gy-gy munkám fransis hatással van rá

Befolyásolta-e ezt a Kulcs a muzsikához összeállításról hallottak
Magamról és a muzsikáról addigi ismereteim és az
adott órát, melyre voltam, és elhatároztam

Szükségessnek tartod-e a hallottakat:

- az általános műveltséghez mindenképp
- a tanításhoz 4
- sokoldalú személyiségkialakításához 4
- csak szórakoztató _____

Akarod-e használni a tanításban mindenképp

Önálló óráként ha lehet, akkor igen
Koncentrációként _____

A tényanyag új volt - e számodra igen

CSak az összeállítás módja volt új igen

Melyik témát találtad a legérdekesebbnek az érdeklődés
és az érdeklődés az érdeklődés

Jellemezd röviden mit tartasz legfontosabbnak erről az anyagról

Paras az életem, de mindenképp a muzsika. Az életem
számtalan a muzsika iránt. Olyan emberek, akiket
ismeretek, amint. Kétség al. életem. Er mindenképp
par. életem a zene és az élet. A zene.

Itt a kapcsolat a muzsika és az élet. A zene
számtalan a muzsika iránt. Olyan emberek, akiket
ismeretek, amint. Kétség al. életem. Er mindenképp
par. életem a zene és az élet. A zene.

Van-e helye a tanárképzésben a " Kulcs a muzsikához" kapcsos-
 -lóó ismeretanyag : oktatásának . Ugyen is ehhez hasonló tárgyakból
 tanítani a valóságos hallgatóknak, azgyobb drámaíróval.

Bár szerintem a az anyag a középiskolák oktatásában
 helyet kaphatna.

sgen de nem csak a tanárképzésben, hanem más
 szakemberek képzésében is.

Van-e helye a tanárképzésben a " Kulcs a muzsikához" kapcsos-
 -lóó ismeretanyag : oktatásának igen. Mert így sokoldalú
 - tudást lehetne kapni és nem csak dyonókat
 - ellet saját szöveg tárgyakon kívül unde nem
 elölöl.

Van-e helye a tanárképzésben a " Kulcs a muzsikához" kapcsos-
 -lóó ismeretanyag : oktatásának

- , MERT EZZEL VÉGRE NEM CSAK A FÉJ TÁGUL, HANEM
 - SÚV ÉS A LÉTER IS. VÉGRE VALAMI, AMI AZ ÉMBERT
 FÉZI ALAPUL. NAGY SZÜKSÉG LENNE, HOGY HINDENKINTE LEGYEN
 A ÉMBERT ÉS A PEDAGÓGUS ÉMBERTÉB ~~ÉS~~ VÁLTON.

Van-e helye a tanárképzésben a " Kulcs a muzsikához" kapcsos-
 -lóó ismeretanyag : oktatásának

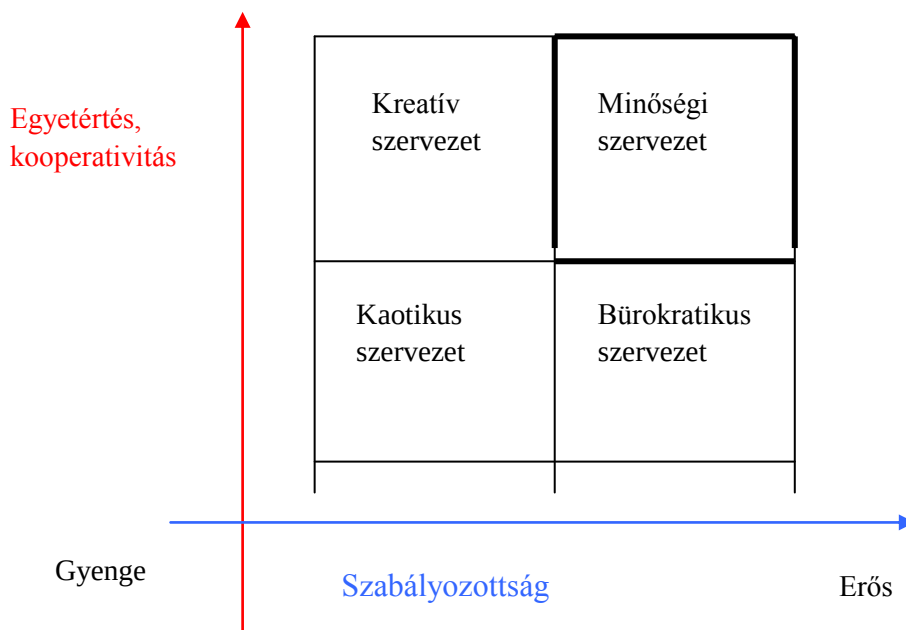
sgen, létezik, hogy ~
 "kiváló" emberek ne csak, szövegalkotó legyenek
 hanem a világ más dolgai a zene iránt
 is foglalkozni legyenek.

Van-e helye a tanárképzésben a " Kulcs a muzsikához" kapcsos-
 -lóó ismeretanyag : oktatásának

A legelőször nőött lenne a helye.

„Lovak nélkül csak a Göncöl szekere fut” – tartja a mondás. Mint azt kutatásaink bizonyították, nem számíthatunk ebben a szemléletmódban felkészült pedagógusokra. Mindezek alapján úgy alakítottuk ki az előkészítés folyamatát, hogy abban jelentős hangsúlyt kapjon a **képzők képzése**, ez lesz ugyanis a projekt sikerének egyik kulcsa.

A szervezés konkrét munkálatai ezután kezdődnek. Ez a tevékenység már közvetlenül arra irányul, hogy valóban realizálódjanak a tervezéskor kitűzött célok és feladatok. A *projekt-szervezet személyi és tárgyi erőforrásait kell tehát mozgósítani és összehangolni*. Ahhoz, hogy valóban elkötelezett, s ezáltal magas teljesítményszintet elérő minőségi szervezetet hozzunk létre, viszonylag erős szabályozottság mellett a közreműködők igen magas szintű egyetértésén alapuló kooperativitásra van szükség. Ennek a struktúrának kialakítását az alábbi ábrán szemléltetjük:



Kisebbségi volumenű projekt szervezésénél a Kreatív szervezettípus még szintén hozhat eredményt, az ilyen sok résztvevőt és közreműködőt mozgató több napos eseménysorozat azonban már feltétlenül megkívánja a *minőségi szervezet* létrehozását. Az információhiány, a keresztbeszervezések, a redundanciák, az elkezdett, de le nem zárt ügyek ugyanis a kezdeti kooperativitást, lelkesedést, elkötelezettséget aláássák. A silány, felszínes, bürokratikus gyakorlat keserű elégedetlenséghez, rossz légkörhöz vezet. A minőségi szervezetben a részfeladatok végrehajtói köre, a felelősök kompetenciája jól körülhatárolt és egymással is összehangolt.

A több mint egy évtizedes tapasztalat alapján állíthatjuk, hogy csak ilyen előkészített szervezőmunka teremtheti meg a projektnapokon az intenzív szellemi – és sokszor fizikai munkát végző pedagógusok számára is azt a kondíciót, hogy a projektnapok számukra is felüdülést, felfedezést, rácsodálkozást jelentsenek, hiszen ez előfeltétele az élményszerű tanításnak – tanulásnak is. Amennyiben ez a nem látványos és igen nagy körültekintést igénylő előfázis elmarad, a gyökeresen más típusú tanulócsoporthozállítást, időbeosztást, tevékenységi forma olyannyira kibillent a diákokat a megszokott kerékvágásból, hogy fegyelmezésre, koordinálásra megy el a tantestület energiájának nagy része. Tovább nehezíti a projektnapok sikerét a sűrűn előforduló hiányos információ vagy eszközhiány, amely teljes mértékben megghiúsíthatja a nagy fantáziájú ötletekre épített tervet.

VI.5.2.11.3. Adminisztratív vonatkozások

Az adminisztráció egy ilyen volumenű munkában, ahol a kreativitás, a kooperativitás és a szakmaiság ennyire előtérbe kerül, elenyésző jelentőségűnek tűnik.

A gyakorlat és a kutatási eredmények azonban többszörösen is azt jelzik, hogy lényeges alkotóelemnek kell tartanunk az adminisztrációt.

Egyrészt abból az okból kell figyelmet fordítani rá, mert ekkora „tömeg” egyedi jellegű mozgását, de facto nem lehet már megvalósítani precíz háttér nélkül. A projekt napok megkezdése előtt tehát minden osztályfőnök, minden diák és minden műhelyvezető megkapja a speciálisan az ő munkarendjére érvényes órarendet, és a projekt „közterein” elhelyezzük az ábrán is látható formátumú összóratervet. Ezzel egyidejűleg arról is tájékozódhatnak a résztvevők, hogy kik vezetik az egyes műhelyfoglalkozásokat és megismerhetik a helyszínek vázlatos tematikáját is.

Ennél a külső szemlélő számára is természetesen szükségszerűnek tartott adminisztrációnál még fontosabb az a vezetői háttérattitűd, aminek már az előkészítés során is motiváló hatással kell bírnia. Ezt a vezetési magatartást nem a legújabb kori szemináriumvezetői, oktatói fedezték fel, de meggyőződésünk hogy Szent Benedek Regulája (R 31,18–19) korunk számára is elfogadható javaslat:

„Mindent a maga idejében kell adni, ami adnivaló, és kérni, ami kérnivaló, hogy Isten házában senki se nyugtalankodjék, és ne szomorkodjék.”

A vezetésnek az a célja, hogy *a munkatársak megpróbáljanak együtt elérni egy célt*, hogy senki ne csak a saját rész céljért küzdjön, hanem együttest, testületet képezzenek. Ennek az együttesnek ugyan csak apró, de hatásában nagyon jelentős komponense az **ember–idő–eszköz** viszonya, ez mintegy fogaskerék illeszkedik egymáshoz, vagy ellenkező esetben, mintegy a közvetítőközeg (fogaskerék) hiánya miatt „csikorog” az egész gépezet. *Ezt a találkozást a jó adminisztráció kiválóan elősegítheti.*

Az **ember–idő–eszköz** együtthaladása, kölcsönös megfelelése, ha mindenki a ráeső részt kellő időben végzi el –, mindenki javára válik. A *megfelelő idő*, amikor az ember megkapja, amire szüksége van, vagy amikor kérheti azt, ami szükséges, nyugodt, átlátható légkört teremt. Ha minden kellő időben történik, akkor úgy érzi komolyan veszik őt. Ha mindennek megvan a rendje, az ember belsőleg is könnyebben válik rendezetté. *Az adminisztráció a felelősök, források és a határidők feladatokhoz rendelésével ezt a fontos célt szolgálja.*

Tekintetbe kell vennünk, hogy alkotó pedagógusok végzik ezt a munkát, számolnunk kell azzal a ténnyel is, hogy nagy százalékuknak nem erőssége az adminisztratív jellegű munka, ezért nem szívesen szánnak rá időt és energiát, ha csak nem látják meg a „papírgyártáson” túli értelmét ezeknek a tevékenységeknek.

A vezetésnek tehát ezen az adminisztratív úton is el kell érnie, hogy a munkatársak közül senki se essen zűrzavarba, vagy nyugtalanságba, senkit se sebesítsenek

meg, és senkit ne hozzanak ki a sodrából. „Ut nemo perturbetur” – írja szintén a fent idézett Regulában szent Benedek. Tévedésben van az a projektvezető, aki nem látja, hogy a nyugtalanság, feszültség ilyen esetben nem szándék, vagy tehetség kérdése, hanem egyszerűen a „fogaskerekek” nem illeszkednek tekintetében. Ekkor lép életbe a Mark Twain által találóan megfogalmazott jelenség: „Amikor szem elől tévesztették a célt, megkettőzték erőfeszítésüket.”. Ebből következik a nagyprojektek sajnálatosan jól ismert megelőző jelensége, a túl korai „kisülés”, erővesztés, légkörzavarodás, ami a legígéretesebb programsorozatot is tönkre tudja tenni.

Az adminisztráció befejezéseként a projekt zárása után *Elszámolást* kell készíteni. Ez a dokumentáció két felületet foglal össze:

1. *Pénzügyi számvetés* – számlákkal, bizonylatokkal, részterületekre bontva és összegezve
2. *Tovább használható eszközi- és dokumentációs leltár*
 - óratervek
 - nyersanyagok
 - könyvészet
 - címek, elérhetőségek
 - fel nem használt ötletek
 - a műhelyvezetők által levont tanulságok, tapasztalatok
 - fotók, munkadarabok
 - kérdőívek

VI.5.2.11.4. Az elért eredmények mint a következő periódus feltételei

A projektoktatás periódusokra tagolása önmagában hordozza azt az alapfeltételezést, hogy tulajdonképpen egyetlen nagy ciklusról van szó, amelyben az alkotóelemként funkcionáló periódusoknak szervesen egymásra kell épülniük. Így természetesen az elért eredmények egyben a következő periódus feltételei is, tartalmilag s szervezéstechnikai szempontból is.

A következő projekt egység előkészítése az eredmények összegzésével és a visszajelzéssel kezdődik. Ez vitathatatlanul a legelső motiváló tényezővé válik. Az ehhez hasonló periódusos projektek jól példázzák annak a vezetéseméleti tételnek valódiságát, miszerint a következők *fenntartják* a viselkedést. Mivel tehát a feladatunk évről évre fenntartani a tanulásnak ezt a formáját, a következők eredmények – eredmények transzparens – jól dokumentált formában történő demonstrálása elsőrendű teendő lesz.

A kiindulópont meghatározásában a műhely és csoportvezetők team-munkája a legmeghatározóbb. A projekt zárását követő két hétben minden műhelyvezető és a tanulócsoporthal közvetlen kapcsolatban álló szaktanárok, osztályfőnökök kis csoportban megbeszélik, majd rögzítik, melyek voltak a feldolgozott témák, amelyet ***minden*** résztvevő már ismertként vihetett magával, amelyek voltak a csak érintőlegesen – mégis élménye ágyazottan megjelent kísérőtartalmak, mi az, ami elmaradt, de szükséges a továbbhaladás szempontjából. Ezt ugyanis a következő projekt ismétlő-előkészítésébe bele kell majd építeni. Ebben a körben

osztják meg azokat a tapasztalatokat is, amelyek a munkaformákra vonatkoznak, illetve újra áttekintik az írásbeli munkákat, teszteket a tanulók egyéb visszajelzéseit is. Ennek kiemelkedő megerősítő szerepe van, mert általában bőséges visszaigazolást nyer, hogy a sokszoros fáradtság, előkészület és erőfeszítés meghozta már rövid távon is a gyümölcsét.

Ha ezt a fázist nem engedi a projektvezetés elhagyni, nagy előnnyel indítható majd a következő projekt, ugyanis a merőben más jellegű munkaforma 2–3 év múltán már nem lesz annyira nagy erőfeszítést igénylő, s emiatt szorongást, frusztrációt keltő a pedagógusokban, hanem egyszerűen a tanítás egy más, – személyes tapasztalatokkal is igazolt rendkívül hatékony formája.

5.2.11.6. ÓRAREND Kedd

Idő	Tillai Gábor művelődéstörténeti összefoglaló előadása	Zenés előadás	Pécs klasszicista épületei
	5 a/1, 5 a/2, 5 g, 5 f, 6 a	6 g/1, 6 g/2, 7 a/1 7 a/2 7 g/1	7 g/2, 8 a, 8 g/2, 9 g, 10 g
	6 g/1, 6 g/2, 7 a/1, 7 a/2, 7 g/1	7 g/2, 8 a 8 g/1, 8 a 8 g/2, 9 g, 10 g	5 a/1, 5 a/2, 5 g, 5 f, 6 a
	7 g/2, 8 a 8 g/1, 8 a 8 g/2, 9 g, 10 g	5 a/1, 5 a/2, 5 g, 5 f, 6 a	6 g/1, 6 g/2, 7 a/1, 7 a/2, 7 f/1

Ebéd Szerda

PpPROGRAM	Vetélkedő	Kincs-keresés	Nyelvváltás	Irodalmi szalon	Dráma-játék	Kémiai kísérletek	Kémkedés	Életmód-szalon	Krikett	Légballon-kísérlet	Mozart	Boncolás	Tánc	Tell Vilmos	Napló-készítés
Helyszín	Rajzterem	Udvar	9.g.terme	6.g.terme	7.a.terme	Természeti Tud. Előa.	5.g.terme	Nyitvi lab.	Barbakán	7.g.terme	Ének terem	8.g.terme	5.a.terme	5.f.terme	10.g.terme
8-8,45	5 a/1	5 a/2	5 g	5 f	6 a	6 g/1	6 g/2	7 a/1	7 a/2	7 g/1	7 g/2	8 g 8 g/1	8 a 8 g/2	9 g	10 g
	6 a	5 a/1	5 a/2	5 g	5 f	7 g/1	6 g/1	6 g/2	7 a/1	7 a/2	10 g	7 g/2	8 a 8 g/1	8 a 8 g/2	9 g
	5 f	6 a	5 a/1	5 g	5 f	7 a/2	7 g/1	6 g/1	6 g/2	7 a/1	9 g	10 g	7 g/2	8 a 8 g/1	8 a 8 g/2
	5 g	5 f	6 a	5 a/1	5 a/2	7 a/1	7 a/2	7 g/1	6 g/1	6 g/2	8 a 8 g/2	9 g	10 g	7 g/2	8 a 8 g/1
	5 a/2	5 g	5 f	6 a	5 a/1	6 g/2	7 a/1	7 a/2	7 g/1	6 g/1	8 a 8 g/1	8 a 8 g/2	9 g	10 g	7 g/2

Csütörtök

6 g/1	6 g/2	7 a/1	7 a/2	7 a/1	7 g/1	7 g/2	8 a 8 g/1	8 a 8 g/2	9 g	10 g	5 a/1	5 a/2	5 g	5 f	6 a
7 g/1	6 g/1	6 g/2	7 a/1	7 a/2	7 a/2	10 g	7 g/2	8 a 8 g/1	8 a 8 g/2	9 g	6 a	5 a/1	5 a/2	5 g	5 f
7 a/2	7 g/1	6 g/2	6 g/2	7 a/1	7 a/1	9 g	7 g/2	8 a 8 g/1	8 a 8 g/2	8 a 8 g/2	5 f	6 a	5 a/2	5 g	5 g
7 a/1	7 a/2	7 g/1	6 g/2	6 g/2	6 g/2	8 a 8 g/2	9 g	10 g	7 g/2	8 a 8 g/1	5 g	5 f	6 a	5 a/1	5 a/2
6 g/2	7 a/1	7 a/2	7 g/1	7 g/1	6 g/1	8 a 8 g/1	8 a 8 g/2	9 g	10 g	7 g/2	5 a/2	5 g	5 f	6 a	5 a/1

Péntek

7 g/2	8 a 8 g/1	8 a 8 g/2	9 g	8 a 8 g/1	8 a 8 g/2	5 a/1	5 a/2	5 g	5 f	6 a	6 g/1	6 g/2	7 a/1	7 a/2	7 g/1
10 g	7 g/2	8 a 8 g/1	8 a 8 g/2	9 g	9 g	6 a	5 a/1	5 a/2	5 g	5 f	7 g/1	6 g/1	6 g/2	7 a/1	7 a/2
9 g	10 g	8 a 8 g/1	8 a 8 g/2	5 f	6 a	5 f	5 a/1	5 a/2	5 g	5 g	7 a/2	7 g/1	6 g/2	7 a/1	7 a/2
8 a 8 g/2	9 g	8 a 8 g/1	8 a 8 g/2	8 a 8 g/1	8 a 8 g/2	5 f	5 f	6 a	5 a/1	5 a/2	7 a/1	7 a/2	7 g/1	6 g/1	6 g/2
8 a 8 g/1	8 a 8 g/2	9 g	10 g	7 g/2	7 g/2	5 g	5 a/2	5 f	6 a	5 a/1	6 g/2	7 a/1	7 a/2	7 g/1	6 g/1

Péntek este

Bemutatók:	1./ Lúdas Matyi tanári színdarab	3./ Gyerek színdarabok, kamarazenéi, egyéb önálló bemutatóm
	2./ 9 g. + 10 g: Énekar + zenekar	szavaltatok
		BÁL (Csontváry Múzeum)

VI.5.3. Tapasztalatok

A napi gyakorlat tapasztalatai már eddigi munkánk során is nagyban befolyásolták a koncepció rész megoldásainak kidolgozását, s tovább ösztönzik a cél mind teljesebb megvalósítását. Öt év a nevelésben nem elegendő arra, hogy summázott véleményünk alakulhasson ki egy folyamat eredményeiről. Időközi bevélelsvizsgálatokat ugyan végeztünk, de ezek még csak a célirány tartásához használható támpontok lehetnek. Apró(?) eredményekről azonban már most is be lehet számolni.

Zenei nevelési koncepciónk alkalmazásával a Szent Mór Iskolaközpont közössége kereteket, eszközt, lehetőséget kapott *rendszeresen* ahhoz, hogy a diákok – és mi tanárok is – Einsteinnel szólva ne csak a tudományokban, hanem a lelkünkben is növekedjünk, gazdagodjunk.

- A művészeti nevelés *el nem szigetelődve szigetté* vált a tantárgyak között, ahol nemcsak megpihenhetünk, meg is erősödhetünk és egymásra találunk.
- Bármely osztályközösségbe jól integrálható egy-egy fogyatékos, hátrányos helyzetű gyermek.
- Felemelő, bensőséges ünnepeink vannak.
- Bár sokat küzdünk, s az előrehaladásért mindannyian megfeszítetten dolgozunk, mégis jókedvű, zenélő, énekelő iskola lettünk – s ez a családokban is folytatódik.

A kutatás természetesen nem fejeződött be, a modellálás eredményeit folyamatosan értékeljük. Feltétlenül szükségesnek látjuk a tanári továbbképzés- és képzés felé való tevékenység kizselesítését, a zenei nevelés küldetéséhez mért oktatásirányítási támogatását, további segédeszközök készítését, valamint a zenei nevelés társadalmi közegével való kapcsolat megelevenítését. Németh László gondolataival egyetértve: „...az egyszerű, szerény feltételek is magasabb célok elérését teszik lehetővé, ha a pedagógus magatartása és kultúrája nem feneklik a mindennapiságba.” (Németh 1980, 30.)

Reméljük és bízunk abban, hogy munkánk hozzájárulhat ahhoz, hogy a zenei nevelés a közoktatásban betölthesse misszióját, s a művészet az intézményes nevelésben is olyanná váljék, mint a bibliai mustármag:

„...Amikor elvetik a földbe, kisebb minden más magnál. De aztán, hogy elvetették, egyre nő és minden kerti veteménynél nagyobb lesz. Akkora ágakat hajt, hogy az égi madarak árnyékában tanyáznak.” (Márk 4,31–32)

FORRÁSJEGYZÉK – QUELLENVERZEICHNIS

- Albert, I. 1997. *Helyi ének-zene tanterv Egyházasközpáron Új Pedagógiai Szemle/9*
- Anker, A. 2000. *Helyzetértékelés a fővárosi gimnáziumok ének-zene oktatásáról Ének-Zene*. 2000/1.
- Bárdos, L. 1987. In: Pécsi, G. 1987. *Neveljünk zenével!* sorozat. Pécs: Baranya megyei Tanács.
- Baróthy, Z. 2000. *Tankönyvbírálat*. Pécsi, G. Uzsálné Pécsi, R. *Kulcs a muzsikához CD-ROM I-II*. 33191 KT/2002 Budapest: Országos Oktatási Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont.
- Baróthy, Z. 2006. *Tankönyvbírálat*. Pécsi, G.–Uzsálné Pécsi, R. *Kulcs a muzsikához CD-sorozat*. 14582/4/2006. Budapest: Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont.
- Bartalus, I. 1872. *Ének-tanító Vezérkönyv népiskolai tanítók számára*. Előszó. Buda. In: Szabó, H. (–). *A magyar énektanítás kálváriája*. 29. Budapest: Felelős kiadó: Szabó Helga.
- Bastian, H. G. 1992. *Beeinflusst intensive Musikerziehung die Entwicklung von Kindern?* Luzern: In: Scheidegger, J.–Eiholzer, H. szerk. 1997. *Europäischer Kongress für Musikpädagogik*. 123–150. Luzern: Musikedition Nepomuk.
- Bolberitz, P. 1999. *A művészeti nevelés jobbá teszi az embert*. KOMA-LAP '99/2. melléklete. (Konferencia).
- Campbell, D. 2000. *Die Heilkraft der Musik*. München: Droemersch Verlagsanstalt Th. Knaur Nachf.
- Choksy, L. 1986. Choksy, L.–Abramson, R. M.–Gillespie, A. E.–Woods, D. : *Teaching Music in the twentieth century*. Prentice Hall: A Division of Simon and Schuster, Inc. In: Hegyi, I. 1996. *Világunk zeneoktatási öröksége*. 295–296. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem.
- Dobos, K. 1999. *Zárszó*. KOMA-LAP '99/2. melléklete.
- Dobszay, L.–Balás, E.–Bartalus, I. 1980. . *Iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről*. Muzsika/4.
- Dobszay, L. 1991. *Kodály után*. Kecskemét: Kodály Intézet.
- Dobszay, L. 1995–96/3. *Az egyházzene mai problémáiról. (1975)*. Magyar Egyházzene
- Dolinszky, M. 1993. *Iskola és középser*. 4–9. Muzsika/2.
- Einstein, A. (–). In: Török T. 1991. *Természettudomány, világnézet, világkép, Istenhit*. Budapest: Prima.
- Enyedi, S.–Mónus, A.–Kokas, K. 1970. *Ének-zenei hatások tanulmányozása*. Magyar Pszichológiai Szemle/1.
- Eösze, L. 1962. *Az opera útja*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Fayol, H. 1984. *Ipari és általános vezetés*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. In: Hoffmann, R. 2005. *Vezetés pedagógusszemmel*. 69. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Felméri, L. 1881. *Az iskolázás jelene Angolországban. A vallás- és közoktatási miniszterhez intézett jelentés. I. kötet*. Budapest.
- Gardner, H. 1993. *Multiple Intelligences: The Theory in Practic*. In: Goleman, D. 1997. *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér Kiadó 70.
- Gardner, H. 1997. *The american School Board Journal/January*. 20–22. In: Campbell, D. 2000. *Die Heilkraft der Musik*. 259–260. München: Droemersch Verlagsanstalt Th. Knaur Nachf.
- Goleman, D. 1997. *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér.

- Gonda, J. 1999. *A fókuszban a magas művészetnek kell maradnia*. KOMA-LAP '99/2. melléklete. (Konferencia)
- Gulick, L.–Urwick, L. 1937. *Papers on the Science of Administration*. New York, In: Hoffmann R., 2005. *Vezetés pedagógusszemmel*. 69. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gulyás, J. 1990. *A műértés és befogadás esélyei fiatal pedagógusoknál*. Kaposvár: Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola.
- Guyau, J. M.(–) *A modern esztétika problémái*. Budapest: Révai Rt.
- Gyulai, E. 1965. *A látható zene*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Halász, L. szerk. 1983. *Művészetpszichológia*. Budapest: Gondolat Kiadó. A. Moles nyomán.
- Hámori, J. 1996. *Agyi aszimmetriák*. Pécs, JPTE Állattani és Neurobiológiai Tanszék.
- Hámori, J. 1997. *Az agy évtizede*. Pécs: JPTE Baráti Társasága.
- Hegy, I. 1996. *Világunk zeneoktatási öröksége*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem.
- Heltai, N. 1982. „Szívébe fogadott Kecskemét” – Kodály és szülővárosa. In: Szabó, H. (–) *A magyar énektanítás kálváriája*. 78. Budapest: Felelős kiadó Szabó Helga.
- Hubel, D. H.–Wiesel, Th.–Levay, S. 1977. *Plasticity of Ocular Columns in Monkey Striate Cortex*. London: Royal Society.
- Informatikai és Hírközlési Minisztérium 2004. *Digitális oktatási segédanyagok fejlesztése, III. pályázat*. In: Pécsi, G.–Uzsálné Pécsi, R. 2004. *Kulcs a muzsikához médiumrendszerének digitális adatbázisa*. Budapest: IHM–ITP-11/086.
- Isidorus, 636. *Enciklopedia*. In: Dobszay, L. 1991. *Kodály után*. 82. Kecskemét: Kodály Intézet.
- Jakobson, P. M. 1960. *Az érzelmek pszichológiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Jelenits, I. 1999 *A művészet...az emberhez méltó lét nélkülözhetetlen feltétele*. KOMA-LAP '99/2 melléklete. (Konferencia).
- Jelenits, I. 2000. *Az ének varázsa*. Budapest: Új Ember Kiadó.
- Józsa, P. 1986. *Az esztétikai élmény nyomában*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kacsóh, P.–Harmat, A.–Karvaly, V. szerk. 1928. *Az elemi iskolai énektanítás pedagógiája. Bevezetés*. Budapest: Egyetemi Nyomda.
- Karen, A. 1992. *The Chicago Tribune*. In: Goleman, D. 1997. *Érzelmi intelligencia*. 60. Budapest: Háttér.
- Katona, G. 1940. *Organizing and memorizing: studies in the psychology of learning and teaching*. New York: Columbia Univ. Press.
- Kedves, T. 1991. *Merre tart a zenei nevelés?* Parlando/2.
- Kodály, Z. 1982. *Visszatekintés I*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Kodály, Z. 1982. *Visszatekintés II*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Kodály, Z. 1989. *Visszatekintés III*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Kokas, K.–Enyedi, S.–Eiben, O. 1967. *Ének-zenei foglalkozások hatása*. Testnevelés és Sportegészségügyi Szemle/2.
- Kokas, K. 1972. *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Kőrös J.-né, 2002. *Tankönyvbírálat*. Pécsi, G. Uzsálné Pécsi, R. *Kulcs a muzsikához CD-ROM I–II*. 33191/KT/2002. Budapest: Országos Köznevelési Értékelési és Vizsgaközpont.
- L. Nagy, K. 1996. *Zene és pedagógia*. Új Pedagógiai Szemle/12.
- L. Nagy, K. 1996. *Jean Sineor: Ki a jó zenetanár?* Új Pedagógiai Szemle/12.

- L. Nagy, K. 1999. *Összefoglaló. KOMA-LAP '99/2. melléklete.*(Konferencia)
- Laczó, Z. 1997. *Egy zenehallgatásközpontú tantervről.* Iskolakultúra/9.
- Laczó, Z. 1999. *A zene mint kommunikációs forma.* KOMA-LAP '99/2. melléklete (Konferencia)
- Lange, N. N. 1914. *Pszichológia „Mir”.* In: Jakobson P. M. 1960. *Az érzelmek pszichológiája.* 17. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Lindenbergerné Kardos, E. 2006. *Tankönyvbírálat.* Pécsi, G.–Uzsálné Pécsi, R. *Énektár* 2. 14581/4/2006. Budapest: Országos Köznevelési Értékelési és Vizsgaközpont.
- Lindenbergerné Kardos, E. 2006. *Tankönyvbírálat* Pécsi, G.–Uzsálné Pécsi, R. *Kultúrák kulcsai* 14583/4/2006. Budapest: Országos Köznevelési Értékelési és Vizsgaközpont.
- Liszt, F. 1884. *Levél De Gerando Antoninához Budapest.* In: Szabó, H.(–) *A magyar énektanítás kálváriája.* 39. Budapest: Felelős kiadó Szabó Helga.
- Lozanov, G. 1978. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy.* New York: E. P. Dutton.
In: Campbell, D. 2000. *Die Heilkraft der Musik.* 262–267. München: Droemersch Verlaganstalt Th. Knaur Nachf.
- Lukin, L.–Lukin L.-né 1990. *Ének-zene az általános iskolák 8. osztálya számára.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Lukin, L.–Ugrin G. 1990. *Ének-zene a gimnázium I–III. osztálya számára.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Menuhin, Y.–Davis, C. W. 1981. *Az ember zenéje.* Budapest: Zeneműkiadó.
- Mészáros, I.–Németh, A.–Pukánszky, B. 1999. *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Budapest: Osiris.
- Mészáros, I. 1981. *Az iskolaiügy története Magyarországon 996–1777 között.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Mészáros, I. 1992. *A tantervelmélet forrásai.* Budapest: REP-RO Kiadó.
- Mészáros, I. 1996. *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Mészáros–Németh–Pukánszky 2005. *Neveléstörténet.* Budapest: Osiris.
- Molnár, A. 1940. *Népszerű zeneesztétika.* Budapest: Széchenyi Irodalmi és Művészeti RT.
- Moses, P. J. 1954. *The Voice of Neurosis.* New York: Grune and Stratton.
- Nagy, L. 1921. *Didaktika gyermekfejlődési alapon. a nyolcosztályú egységes népiskola tanterve, II. rész.* Magyar Gyermektanulmányi Társaság. In: Szabó, H.(–). *A magyar énektanítás kálváriája.* 62. Budapest: Felelős Kiadó Szabó Helga.
- Nemesszeghyiné Szentkirályi, M. 2003. *„Iskolaiügyekben harcolni kell, nem szerénykedni.” Nemesszeghyiné Szentkirályi Márta naplójából.* Kecskemét: Kodály Intézet.
- Németh, L. 1980. *Pedagógiai írások.* Bukarest: Kriterion Kiadó.
- Nemzeti Alaptanterv (NAT) Tantervi alapelvei 1994. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Newham, P. 1993. *The Singing Cure.* Boston: Shambala.
- Nyíri, T. 1983. *Filozófiatörténet.* Budapest: Pázmány Péter Római Katolikus Hittudományi Egyetem.
- Oktatási Minisztérium 2000. *A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei – gimnázium.* Budapest.
- Oktatási Minisztérium 2000. *Az alapfokú nevelés- oktatás kerettantervei* Budapest.
- Pap, J. 2002. *Hang–Ember–Hang.* Budapest: Vince Kiadó.
- Pécsi, G. 1987. *Neveljünk zenével!* – sorozat Pécs: Baranya Megyei Tanács.
- Pécsi, G. 2001. *Kulcs a muzsikához.* Pécs: Kulcs A Muzsikához Kft.

- Pécsi, G. Uzsálné Pécsi, R. 2005. *Tanmenet és módszertani ajánlás*. Pécs: Kulcs A Muzsikához Kft.
- Pécsi, R. 2002. *A nevelés különböző szinterei – művészeti nevelés*. Előadás. Budapest: Katolikus Pedagógiai Napok (A bemutatott ábrát a szerző átdolgozta: Urban, K. 1988. *Erkennung und Identifikation Besonders Begabter* c. előadása nyomán. Salzburg.)
- Pernye, A. 1979. *Elhangzott a Zenetudományi előadássorozat keretében*. Budapest: Liszt Ferenc Zeneakadémián.
- Petsche, H. 1997. *Musikalität im Blickwinkel der Hirnforschung*. In: Scheidegger J. Eiholzer, H. szerk. *Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung*. Luzern: Musikedition Nepomuk.
- Platon, 1943. *Platon összes művei II*. Budapest: Magyar filozófiai Társaság.
- Pokorni, Z. 1999. *Előszó*. KOMA-LAP '99/2. melléklete (Konferencia)
- Regimbal, J. P. 1987. *II. Rock'n Roll*. Varese.
- Réthei Prikkel, M. 1924. *A magyarság táncai*. Budapest: Studium.
- Riznerné Kékesi, M.–Ördög L. 1991. *Ének – zene az általános iskola 5. osztálya számára*.
- Riznerné Kékesi, M.–Ördög L. 2001. *Ének-zene általános iskola 5. évfolyam*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Romsics, M. 2002. *Tankönyvbírálat*. Pécsi, G. Uzsálné Pécsi, R. *Nótafa I–II*. TT-24154/EKT/2002. Budapest: Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont.
- Romsics, M. 2006. *Tankönyvbírálat*. Pécsi, G. Kulcs a muzsikához 14584/4/2006. Budapest: Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont.
- Salovey, P.–Mayer, J. D. 1990/9. *Imagination, Cognition and Persolanity*
- Scheidegger, J.–Eiholzer, H. szerk. 1997. *Europäischer Kongress für Musikpädagogik*. Luzern: Musikedition Nepomuk.
- Schopenhauer, A. 1820. *Filozófiai előadások*. In: Pécsi, G. 1988. *Musikzentrische Humane und Ásthetische Erziehung in der Grund-, Mittel- und Hochschule* előadás. Salzburg: *Begabungen gefragt! – Europäische Konferenz*.
- Sütő, K. 1991. *A zene csodakertje*. Iskolakultúra II/1.
- Szabó, H. 1980. *Torzulások a kodályi zenei nevelés általános iskolai alkalmazásában*. Muzsika/2.
- Széchenyi, I. 1841. *Kelet Népe*. In: Szabó, H. (–) 8. Budapest: Felelős kiadó: Szabó Helga.
- Szokolay, S. 1999. *A művészetek felelőssége: erkölcsi felelősség*. KOMA-LAP '99/2 melléklete.(Konferencia)
- Szotyori Nagy, J. 1872. *Vezérkönyv az énektanításban elemi és népiskolák számára*. In: Szabó, H. (–). *A magyar énektanítás kálváriája*. 32. Budapest: Felelős kiadó Szabó Helga.
- Szőnyi, E. 1988. *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Sztankó, B. 1890. *Tájékoztató a Daloskönyvhöz*. In: Szabó, H. (–). *A magyar énektanítás kálváriája*. 48. Budapest: Felelős kiadó Szabó Helga.
- Thorndike, E. L. 1937. *The Psychology of Teaching*. New York. In: Kokas, K. 1972. *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. 11–14. Budapest: Zeneműkiadó.
- Tomatis, A. 1995. *Das Ohr und das Leben*. In: Campbell, D. 2000. *Die Heilkraft der Musik* 75–77. München: Droemersch Verlaganstalt Th. Knaur Nachf.
- Tomatis, A. 1995. *Das Ohr und das Leben*. In: Campbell, D. 2000. *Die Heilkraft der Musik*. 81–84. München: Droemersch Verlaganstalt Th. Knaur Nachf.
- Tomka, M. 1999. *A művészeti oktatás az emberré nevelés legtöbb alapkérdését felveti, s a válaszokat is közvetíteni tudja*. KOMA-LAP '99/2. melléklete. (Konferencia)

- Tóth, A. 1928. *Pesti Napló*. In: Eöszé, L. 1977. *Kodály Zoltán életének krónikája*. 121. Budapest: Zeneműkiadó.
- Ujfalussy, J. 1980. *Kérdőjelek zenei művelődésünkben*. Magyar Tudomány/7.
- Uzsálné Pécsi, R. 1997. *A szabadságra ítélte művészeti nevelés*. Fejlesztő Pedagógia/2–3.
- Vargyas, L.–Eöszé, L.–Trencsényi, L.–Lukin, L. : 1980. *Iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről*. Muzsika/3.
- Vekerdy, T. 1991. *Ritmikus mozgás-énekes játék – Falvay Károly könyvéről*. Új Pedagógiai Szemle/3.
- Vekerdy, T. 1991. *Ritmikus mozgás-énekes játék*. Új Pedagógiai Szemle/6.
- Vekerdy, T. 1999. *Kamaszkor körül*. Budapest: Holnap Kiadó.
- Veress, S. 1940. *Énekszó/febr.* In: Szabó, H.(–). *A magyar énektanítás kálváriája*. 86. Budapest: Felelős kiadó Szabó Helga.
- Weber, C. M. v. 1802. *Változó tanulási környezet és művészeti nevelés*, előadás. In: L. Nagy, K. 2002, Budapest: OKI *A tanulás fejlesztése* konferencia.
- Weber, E. W. 1981. *Bessere Bildung mit mehr Musik?* Bern: Erziehungsdirektion. In: Scheidegger, J.–Eiholzer, H. szerk. 1997. *Europäischer Kongress für Musikpädagogik*. 116–122. Luzern: Musikedition Nepomuk.

IRODALOMJEGYZÉK – LITERATURVERZEICHNIS

- Ádám, J. 1944. *Módszeres énektanítás*. Budapest: Turul Kiadó.
- Ádám, J. 1954. *Muzsikáról*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Alföldy, J. 1997/1. *Szabályozott szabadság*. Beszélgetés Pokorni Zoltánnal. Fejlesztő Pedagógia.
- Allport, G. W. 1980. *A személyiség alakulása*. Budapest: Gondolat.
- Angi, I. 1975. *Zene és esztétika*. Bukarest: Kriterion.
- Angi, I. 1986. *Zenetanítás és esztétikai élmény*. Bukarest: Kriterion.
- Angi, I. 2003. *A zenei szépség modelljei*. Kolozsvár: Polis Könyvkiadó.
- Apagyi, M.–Lantos, F. 1992. *Hol a művészetpedagógiai érték mostanában?* Muzsika, 11. sz.
- Arnheim, R. 1979. *A vizuális élmény – Az alkotó látás pszichológiája*. Budapest: Gondolat.
- Augustinus, A. 1982. *Vallomások*. Budapest: Gondolat.
- B. Vörös, G. 1981. *Fiatal szakmunkások értékrendszere*. Budapest: Népműv. Prop. Iroda.
- Bábosik, I. 1987. *Jellemformálás és jellemfejlődés*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bábosik, I. 1982. *Személyiségformálás közvetett hatásokkal*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bábosik, I. 1993. *A nevelés folyamata és módszerei*. Budapest: Leopárd Kiadó.
- Bábosik, I.–Bíró, K. 1980. *Az általános iskolás tanulók erkölcsi-társadalmi fejlettségének vizsgálata*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bachmann, M.-L. 1994/4. *Jaques-Dalcroze módszere*. Budapest: Parlando.
- Bácskai, E.–Manchin, Gy.–Sági, M.–Vitányi I. 1972. *Ének-zenei iskolába jártak*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Bakonyi, P. (szerk.): 1978. *Alapelvek a gimnáziumi nevelő és oktató munkához*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bakonyi, P. (szerk.) 1980/4–5. *Újra a nevelés céljáról*. Pedagógiai Szemle.
- Balás, E. 2001/2. *100 éve született Németh László*. Ének-zene.
- Balassa, P. 1976. *Kovács Sándor válogatott zenei írásai*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Balázs, I. (szerk.) 1982. *Zenekultúránkról*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Ballér, E. 1974. *Az új általános iskolai tanterv legfontosabb elvi kérdései*. Pedagógiai Szemle/1.
- Ballér, E. 1990. *Tantervfejlesztés az iskolában*. Veszprém: Pedagógiai Intézet.
- Ballér, E. 1977. *Tantervi követelményrendszer alapvető problémái*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Ballér, E. 1979. *Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ballér, E.–Szebenyi, P. 1992/12. *A tananyag és a tanterv tervezése a következő évtizedben*. Budapest: Új Pedagógiai Szemle.
- Balogh, A. 1990/II. *Kulcs, de nemcsak a muzsikához*. Köznevelés.
- Balogh, L. (szerk.) 1996. *1000 éves a magyar iskola 996–1996*. Budapest: Korona Kiadó.
- Bánréti, Z. 1988/7–8. *A tartalmi fejlesztés és a tantárgyi programok szerkesztés az általános iskolában*. Pedagógiai Szemle.
- Barabás, G. 1997. május 16. *Éneklő Ifjúság*. Új Magyarország.

- Bárdos, K. (szerk.): 1990. *Magyarország zenetörténete II. 1541–1686*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bárdos, K. 1976. *Pécs város zenéje a XVIII. sz.-ban*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Bárdossy, I. 1990. *Segédanyag a tantervelmélet és tantervfejlesztés tanulmányozásához*. Tolna Megyei Pedagógiai Intézet.
- Barkóczy, I.–Putnoky, J. 1967. *Tanulás és motiváció*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Barkóczy, I.–Pléh, Cs. 1987. *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét: Kodály Intézet.
- Barrow, J. D. 2000. *A művészi világegyetem*. Budapest: Vince Kiadó.
- Báthory, Z. 1991/2. *Alaptanterv és a közoktatás szabályozása*. Pedagógiai Szemle.
- Báthory, Z. 1985. *Tanítás és tanulás*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Báthory, Z. 1992. *Tanulók, iskolák – különbségek*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Behne, K. E.–Kleinen, G. 1989. *Musik Psychologie empirische Forschungen*. Wilhelmshaven: Ästhetische Experimente, Florian Noetzel Verlag.
- Benedek, I. 1986. *Hátrább az egerekkel!* Budapest: Magvető.
- Bergson, H. 1930. *Teremtő fejlődés*. Budapest: MTA.
- Bernics Ferenc: (–) *Közigazgatás és tanügyigazgatás Baranya megyében 1945–1985*. Baranya Megyei Tanács.
- Bernstein, L. 1974. *Hangversenyek fiataloknak*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Bloom, B. S. 1976. *Human characteristics and school learning*. New York: Mcgraw-Hill.
- Bónis, F. (szerk.) 1969. *Magyar zenetörténeti tanulmányok*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Boreczky, Á. 2001. (szerk.) *Pedagógiai műhely, Beszélgetések, In honorem Vastagh Zoltán*. Pécs: JPTE.
- Borsai, I.–Forrai, K.–Szesztai, Zs. 1980/5. *Iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről*. Budapest: Muzsika.
- Bourdien, P. 1978. *A művészeti észlelés szociológiai elméletének elemei*. Művészetpszichológia. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Breuer, J. 1975. *Harminc év magyar zenekultúrája*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Breuer J. 1996. *Kodály, az erőszakos*. Népszabadság, júl. 26.
- Briener, J. S. 1974. *Új utak az oktatáselmülethez*. Budapest: Gondolat.
- Bruhn–Oerter–Rösing 1985. (Hg): *Musik-psychologie Urban & Schwzenberg München–Wien: Baltimore*.
- Bruner, J. S. 1968. *Az oktatás folyamata*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bruner, J. S. 1971. *Új utak az oktatás elméletéhez*. Budapest: Gondolat.
- Buda, B. 1967/10. *A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái*. Pedagógiai Szemle.
- Buda, B. 1988. *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Campbell, D. 2000. *Die Heilkraft der Musik*. München.
- Campell, R. 1992. *Nehéz évek*, Budapest: Harmat Kiadó.
- Chapuis, J. 1994/4. *Zenei nevelés Willems-módszerrel*. Budapest: Parlando.
- Choksy, L. 1974. *The Kodály Method*. New Jersey: Prentia Hall INC. Enlewood Cliffs.
- Ciarrochi, J.–Forgács, J.–Mayer, J. D. 2001. *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Budapest: Kairosz Kiadó.
- Claparede, E. 1974. *A funkcionális nevelés*. Budapest: Tankönyvkiadó.

- Claparéde E. 1974. *Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Cole, M.–Cole, S. R. 2006. *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris.
- Coleman, D. 1974. *Iskolai teljesítmény és versenystruktúra, az iskola pszichológiai problémái*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Comenius, J. A. 1622. *A jól rendezett iskola törvényei* In: *Comenius Magyarországon*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Czine, E.–Ittész, M.–dr. Kokas, K. 1980. *Iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről*. Muzsika, július.
- Czövek, E. 1975. *Emberközpontú zenetanítás*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Csapó, B. 1998. szerk. *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris.
- Csetri, E.–Jakó Zs.–Sipos G.–Tonk S. 1980. *Művelődéstörténeti tanulmányok*. Bukarest: Kritérion.
- Csik, M. 2001/2. *Az éneklés mindenkié!* Budapest: Ének-zene.
- Csillag, F. 2000/8. *A változatlanág veszélyei, avagy kékszakkállú kerítést emel*. Budapest: Iskolakultúra.
- Csöreg, É. 1979/4. *Az alkotó tanulás, a művelődési hátrány csökkentése az alkotóképesség fejlesztésében*. Világosság.
- Deák-Sárosi, L. 1997. *Könyv a zenéről*. Budapest: Edition Simonffy.
- Debreczeni, T. (–). *Művészeti és nevelés*. Nagykőrös: Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar.
- Deme L. 1976. *A beszéd és a nyelv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Demény P J.–Kovács L.–Pécsi G. 1980. *Iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről*. Budapest: Muzsika, június 6.
- Dewey, J. 1985. *A gyermek és a tanterv*. In. *A tantervelmélet forrásai 5*. Budapest: OPI
- Dewey, J. 1976. *A nevelés jellege és folyamata*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Dimény, J. 1981. *Hang-Játék*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Dobszay, L. 1984. *A Magyar Dal Könyve*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Dobszay, L. 1984. *Magyar zene története*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Dobszay, L. 1991. *Kodály után*. Kecskemét: Kodály Intézet.
- Dobszay, L.–Balás, E.–Bartalus. I. 1980. *Iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről*. Budapest: Muzsika, 4.
- Dobszay, L. 2001. *Jegyzetek a liturgiáról*. Budapest: Új Ember Kiadó.
- Domonkos, L.–né–Blaskovich E. 1934. *Az alkotó munka az Új iskolában*. Budapest.
- ELTE TOFK 2000 *Tanterv óra- és vizsgaterv országos ajánlás*. Általános tanító-műveltségterületek. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Eörsz, L. Kodály 1982. *Zoltán zenepedagógiai koncepciójának kialakulása*. Kodály – Mérleg, Budapest: Gondolat.
- Eörsz, L. 1956. *Kodály Zoltán élete és munkássága*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Fábián, Z. 1993. *A pedagógiai kutatások módszerei és logikája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Faludi, Sz. 1985/3. *Milyen legyen a jövő iskolája?* Pedagógiai Szemle.
- Faludi, Sz. 1991/3. *Az „öskörtől” Németh Lászlóig*. Budapest: Pedagógiai Szemle.
- Faludi, Sz. 1988. *Műveltség, iskola, munka*. Válogatott tanulmányok (szerk. Gáspár L.) Budapest: Tankönyvkiadó.
- Faludi, Sz. 1988. *Szétforgácsoltság – tantárgyi integráció*. Pedagógiai Szemle/7–8.

- Falus, I. 1986. *Mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Falus, I.–Golnhofer, E.–Kotschy, B.–M. Nádasy-Szokolszky, Á. 1989. *A pedagógia és a pedagógusok*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Falvy, Z. 1987. *A magyar zene története*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Farkas, Z. 1991/9. *A tánc jóra való használatáról*. Muzsika
- Fencsik, F. 2000. *Botfül*. Népszabadság. január. 7.
- Ferge, Zs. Háber Judit (szerk.): 1974. *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Feuer, M. 1976. *50 muzsikuss műhelyében*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Feuer, M. 1994. *Kihívások előtt a pedagógia*. Muzsika/5.
- Feuer, M.–Ujfalussy, J. 1980. *Iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről*. Muzsika, dec. 12. sz.
- Foghtúy, K. 1993/21–22. *Pedagógia, művészetpedagógia, múzeumpedagógia*. Iskolakultúra.
- Forrai, K. 1985. *Ének az óvodában*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Friss, G. 1996. *Miért csak rombolunk?* (1991) *Parlando*/5–6.
- Frommer, H.–Körsgen, S. 1989. *Über das Fach hinaus*. Düsseldorf: Schwann.
- Gál, Zs. 1972. *Kodály Zoltán*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Galicza, J. 1992. *A zene fölemeli a kezeimet*. Iskolakultúra II/21.
- Gardner, H. 1991. *Abschied vom IQ die Rahmen – Theorie der vielfachen Intelligenzen*. München:
- Gáspár, L. 1992. *Érték, értékközvetítés, értékelés*. Embernevelés/1–2.
- Gerencsérné Szeverényi I. *A hallás nyelve. (A háromdimenziós zenei tér)* *Parlando* 1995/3.
- Glatt, I. 1915. *Az énektanítás módszeres vezérfonala*. Eger
- Gócza, A. 1999. *Menuhin-program a toleranciáért*. Iskolakultúra/4.
- Goleman, D. 2007. *Társas intelligencia*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Goleman, D. 1997. *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér Kiadó.
- Gombrich, E. H. 1963. *Meditations on a Hobby Horse and Toher*. Essays on the Theory of Art London
- Gonda, J. 1992. *A populáris zene antológiája*. Budapest: Fővárosi Pedagógiai Intézet.
- Gönczy, L. 1992/2. *Kodály zenepedagógiai öröksége a 90-es években. I.* Muzsika
- Grastyán, E. 1967/10. *A tanulás alapvető elméleti problémái, paradoxonai és azok ideg-életani föloldása*. Pedagógiai Szemle.
- Greenfield, L. 1989. *A Sociological Study of Taste*. Choice and Success in Art Cambridge.
- Grün, A. OSB 2004, *Életre vezetni*. Pannonhalma: Bencés Kiadó és Terjesztő Kft.
- Gyulai, E. 1965. *A látható zene*. Budapest: Zeneműkiadó
- Halász, G.–Lannert, J. 2000, (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: OKI
- Halász, L. (szerk.) 1983. *Művészetpszichológia*. Gondolat Kiadó.
- Halász, P. 1995. *Négytantárgyas integráció*. Köznevelés P. A/2.
- Halász, P. 1993. *Interjú Dobszay Lászlóval. Egyházzene múlt és jövő*. Muzsika.
- Hámori, J. 1996. *Agyi aszimmetriák*. Pécs: JPTE.
- Hámori, J. 1997. *Az agy évtizede*. Pécs: Bornus Kiadó.
- Hanczár, J. 1998. *Tarhos, a tehetségek Mekkája*. Napi Magyarország, július 2.
- Hauser Arnold: *A művészet szociológiája*, Gondolat, 1982

- Havasi, J. 1985. *Miért nem dalol a kalapács?* Budapest: Zeneműkiadó
- Hawlicek, H. 1988. *Begabungsförderung und Bildungssystem*. Salzburg: Roser.
- Hebb, D. O. *A pszichológia alapkérdései*. Budapest: Gondolat Kiadó. 1975.
- Hegy, I. 1996. *Az Orff Schulwerk alapelvei és tartalma*. Parlando/4.
- Hegy, I. 1996. *Világunk zeneoktatási öröksége*. Pécs: JPTE.
- Heller, E. 1996. *A szabad választás lehetősége*. Népszabadság. júl. 26.
- Hieden, J. 1988. *Begaben Statt Auslesen*. Salzburg: Roser.
- Hoffmann, R. 1999. *Évkönyv a magyar köznevelésről. 1998*. Oktatási Minisztérium.
- Hoffmann, R. 2005. *Vezetés pedagógusszemmel*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Horánszky N.–Kontra–Gy.–Mann M.–Vecsey B. 1991. *Műveltségfelfogások Magyarországon*. Országos Közokt. Int. Értékelési Központ, Tudományos Közleményei.
- Horánszky, N. 2001. szerk. *A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban*. Budapest: Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény.
- Horváth Márton (szerk.) 1988. *A magyar nevelés története I*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Hubel, D. H.–Wiesel, Th. 1977. *Plasticity of Ocular Columns in Monkey*. Siate Levay, S: Cortex, Royal Society of London.
- Inkei, P.–Kozma, T. 1979. *Az ezredforduló iskolája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Ittész, M. 1996. *A múlt csak „példa legyen”*. Kecskemét: Kodály Intézet.
- Ittész, M. 1981. *A zenei nevelés helyzete Magyarországon*. MTA–ZTI
- Ittész, M. 2000. *Nyílt levél Trencsényi Lászlóhoz*. Iskolakultúra /8.
- Ittész, M. 1999. *22 Zenei írás*. Kecskemét: Kodály Intézet.
- Jakobson, P. M. 1960. *Az érzelmek pszichológiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Jálics, K. 1992. *Hová lett Kodály öröksége?* Új Magyarország, jan. 11.
- Joób, Á. 1997/9. *Egy tantervelképzelés elé*. Iskolakultúra.
- Józsa, P. 1986. *Az esztétikai élmény nyomában*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Jöde, F. 1930. *Das schaffende Kind in der Musik*. Berlin.
- Juhász-Nagy, P. 1993. *Természet és ember*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Junghaus, I. 1992. *Kutatás közben*. Budapest: OKI.
- Karácsony, S. 1922. *A magyar alsó néposztály lelki alkata és a népiskolai reform*. Budapest.
- Karácsony, S. 1922. *A magyar alsónéposztály lelki alkata és a népiskolai reform*. Budapest.
- Karácsony, S. 1991. *Ifjúság és hivatás*. Budapest: Református Zsinati Iroda.
- Karácsony, S. 1993. *Az irodalmi nevelés*. Budapest: Szent Gellért Egyházi Kiadó.
- Kárpáti, A. 1991. *Látni tanulunk*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kárpáti, A. 1988. *Tantárgyi integráció az esztétikai nevelésben*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kárpáti, A. 1992. *A Leonardo-program*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kárpáti, A.–Kossa, M. V. 1984. *Vizuális nevelés világszerte*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kedves, T. 1991/2. *Merre tart a zenei nevelés?* Parlando.
- Kelemen, L. 1971. *A pedagógiai pszichológia alapkérdései*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kentenich, P. J. 1972. *Ethos und Ideal in der Erziehung Wege zur Persönlichkeitsbildung*. Schönstatt Verlag.
- Kerényi, Gy. 1982. *Magyar énekes népszokások*. Budapest: Gondolat Kiadó.

- Kéri, K. 1997. *Mi a neveléstörténet?* Pécs: JPTE.
- Kéri, K.– Ambrus, A. J. (–) *A sokoldalú ember*. Budapest: Calibra
- Kéri, K. 1995. szerk. *A tudás kapui*. Budapest: Tárogató
- Kerscheneiner, G. 1972. *A munkaiskola fogalma*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kertész, A. 2001/2. *Zenei nevelésünk a Kerettantervek tükrében*. Ének-zene.
- Keuler, J. 1997/5. *Megkezdte működését a ZETA komplex művészeti szekciója*. Parlando.
- King, H. 2005. szerk. *Joseph Kentenich – ein Durchblick in Texten (Pädagogische Texte.)* Vallendar – Schönstatt Patris Verlag.
- Kiper, H. 2001. *Einführung in die Schulpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz. Verlag.
- Kisné Kenesei, É. 1994. *Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában*. Budapest: Tárogató Kiadó.
- Kiss Á. 1881. *A magyar népiskolai tanítás története I–II*. Budapest.
- Knauss, H. 2000. *Klänge für die Seele*. Freiburg: VAK Verlag
- Kobzos Kis T. 1996/12. *Gondolatok a népzeneoktatásról – a NAT ürügyén*. Új Pedagógiai Szemle.
- Kocsis Mihály (szerk.) 1996. *A képzők (ön- és tovább)képzése*. Budapest: Tárogató Kiadó.
- Kodály, Z. 1975. *A zene mindenkié*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Kodály, Z. 1948. *Iskolai Énekgyűjtemény*. Visszatekintés I–II–III. Budapest: Zeneműkiadó.
- Kokas, K. 1992. *A zene felemeli a kezeimet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kokas, K. 1984. *Gyermekek zene-befogadása és önkifejezése különböző művészi formában*. Kodály-szeminárium.
- Kokas, K. *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest: Zeneműkiadó. 1972.
- Kokas, K. 1980. *A zene és a mozgás együttes felhasználása a személyiségformálásban*. Pedagógiai Szemle, XXX. évf. jún. 6.
- Kokas, K. 1998. *Öröm, bűvös égi szikra*. Budapest: Akkord Kiadó.
- Kokas Klára: 1991. *Vízceppben a fény*. Kodály-szeminárium.
- Kokas, K. 1967. *Zenei nevelésünk az ISME VII. Konferenciáján*. Pedagógiai Szemle. XVII. évf. 6. szám.
- Kokas, K.–Enyedi, S.–Eiben, O. 1967/2. *Ének-zenei foglalkozások hatása*. Testnevelés és Sportegészségügyi Szemle.
- Komlósi, S. 1973. *Neveléstörténet* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Koneberg, L.–Förder, G. 1996. *Kinesiologie für Kinder*. München: G.u.Gräfe und Unser Verlag.
- Kontra, Gy. 1995. *Karácsony Sándor*. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár.
- Kontra, Gy.–Franyó, I.–Victor, A. 1989. *Az iskolai műveltség belső arányai*. MTA Elnökségi Köznevelési Bizottság kiadása.
- Kontra, I. 1999/1. *Konferencia a művészeti nevelésről (KOMA)*. Ének-zene.
- Kósa, É.–Vajda, Zs. 1998. *Szemben a képernyővel*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Kovács, A.-né: 1997. *Javaslat Sulyok Gizella Pilletánc II. könyvének tanításához*. Fejlesztő Pedagógia/1.
- Kovács, G. 1997. *A reneszánsz táncai*. Fejlesztő Pedagógia/2–3.
- Kozéki, B. 1980. *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kozéki, B. 1989. *Hogy hű lehessen önmagához*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kozéki, B. 1983. *A fegyelmezett személyiség kialakítása*. Budapest: Tankönyvkiadó.

- Kozma, T.–Lukács P. 1992. *Szabad legyen vagy kötelező?* Budapest: Educatio.
- Kozma, T. 1983. *Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok.* Budapest: Kossuth Kiadó.
- Kozma, T. 1991/3. *Kié az iskola?* Új Pedagógiai Szemle.
- Kozma, T. 1993/12. *Látjuk-e az alagút végét?* Új Pedagógiai Szemle.
- Körber, T. 1992/8. *Zenei nevelésünkről.* Iskolakultúra II.
- Köte, S. 1983. *Egy útmutató pedagógus.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Köte, S. 1973. *Közüoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában (1849–1919)* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kraus, E.–Oberborbeck, F. 1955. *Musik in der Schule.* Wolfenbüttel: Mösseler Verlag.
- Kuslits, K. 1993. *Tanítható-e az ember?* Budapest: Dinasztia Kiadó, Segédkönyv 1993.
- Kürti J. 1982. *Kreatív fejlesztés kisiskolás korban.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- L. Dala M. 1996. *Az új általános iskolai tantervek követelményrendszerének strukturális elemzése.* Budapest: OPI
- Lantos, F. 1997/5. *Egy kreatív kísérletről (Vizuális vázlatok zenészeknek).* Parlando.
- Lázár, L. 1994. *A színes hallásról bővebben.* Budapest: Lázár Kiadó.
- LeFever, M. D. 1994. *Ötletgazdag tanítási módszerek.* Budapest: Baptista Kiadó.
- Legány Dénes 1993/1. *A zene és a képzőművészetek összekapcsolódása.* Zeneszó.
- Legány, D. 1962. *A magyar zene krónikája.* Budapest: Zeneműkiadó.
- Lénárd, F. 1979. *A tanulók érdeklődése.* Pedagógusok lapja.
- Lénárd, F. 1979. *A közoktatás fejlesztése és a pszichológia.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lénárd, F. 1979. *Képességek fejlesztése a tanítási órán.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Ligetiné Verebély, A. 1972. *Az általános iskolai tanulók művészi izlésének alakulására ható tényezők vizsgálata.* Külön lenyomat, Budapest: Magyar Pedagógia/2.
- Ligetiné Verebély, A. 1969. *Vizsgálatok az esztétikai nevelés folyamatáról az általános iskola felső tagozatában.* Kandidátusi értekezés.
- Ligetiné Verebély, A. 1975. *Tanulmányok az esztétikai nevelés témaköréből.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Liszt, L. (szerk.) 1988. *Zenei írások a Köznevelésben.* Kecskemét: Zenepedagógiai Intézet.
- Loránd, F. 1988. *Az iskola, mint a nevelés helyi rendszere.* Pedagógiai Szemle/7–8–9.
- Lothringer, É. 1994. *Hasonlóságok és különbségek a művészetekben.* Budapest: Auktor Kiadó.
- Löscher, W. 1989. *Hör-Spiele.* München: Don Bosco Verlag
- Lukács, P. (szerk.) 1991. *Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon.* Budapest: OKI
- Magyar Püspöki Kar: 1937. *Tanterv és utasítás a mindennapi és általános továbbképző katolikus népiskolák számára.* Budapest: Szent István Társulat.
- Márai, S. 1993. *Röpirat a nemzetnevelés ügyében.* Zürich: Ferenczy Verlag.
- Matavovszky, T. 1991. *Integrált általános műveltséget adó iskolarendszer.* Köznevelés/17.
- Melegh, Cs. 2001. *„Egész-ség”* Pécs: JPTE.
- Melegh, Cs. 1999. *Iskola és társadalom II.* JPTE, Pécs.
- Mészáros, I. 1984. *Népoktatásunk szervezeti-tartalmi alakulása 1777–1830 között.* Budapest: Tankönyvkiadó,
- Mészáros, I. 1991. *Felekezeti gimnáziumi tantervek 1950–1948.* Budapest: Tankönyvkiadó.

- Mészáros, I. 1989. *A tankönyvkiadás története Magyarországon*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Mészáros, I. 1992. *A tantervelmélet forrásai*. REP-RO,
- Mészáros, I. 1981. *Az iskolaiügy története Magyarországon 996–1777 között*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Mészáros, I. 1988. *Oskolák és Iskolák*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Mészáros, I.–Németh A.–Pukánszky B. 1999. *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest: Osiris.
- Michel, P. 1974. *A zenei nevelés lélektani alapjai*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Miksa, L. 1995. *A népzeneoktatás „eltűrt” kategória*. Köznevelés/I.
- Molnár, A. 1997. *Ahogy én láttam... Római jegyzetek a Montessori-Pedagógiáról*. Fejlesztő Pedagógia/1.
- Molnár, A. 2001. *Magyar-e a cigányzene?* Ének-zene/2.
- Molnár, A. 1940. *Népszerű zeneesztétika*. Budapest: Széchenyi Irodalmi és Művészeti RT.
- Morel, Gy. S. J. 1989. *Szociológia*. Bécs: OMC.
- Móser, Z. 1992. *Az Eötvös Kollégium és Kodály. Ha a szellem napvilága ragyog*. Forrás/12. sz.
- Moses, P. J. 1954. *The Voice of Neurosis*. New York: Grune and Stratton.
- Motte, H de la: 1989. *Ästhetische Experimente*. Wilhelmshaven: Florian Noetzel Verlag.
- Nádasdy, K. *Élni segítő zene. Kodály Szemináriumok*. 1982. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Nádas, Alfonz: 2000. *Mi mindenre emlékezett Kodály?* Miskolc: Felsőmagyarország Kiadó.
- Nagy, J. (szerk.) 1984. *A megtanítás stratégiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Nagy, L. 1970. *Az ismeretek alkalmazásának pszichológiai problémái*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Nagy, M. 1996. *A Kodály-módszer csődjé a közoktatásban*. Népszabadság, július 18.
- Nagy, S. 1993. *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Bt.
1988. *Mába nyúló történelem: a 30-as évek pedagógiai irányai*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Nagy, S. (szerk.) 1977. *Vizsgálatok a nevelés, oktatás korszerűsítésével kapcsolatban*. Pedagógiai tanulmányok 18. kötet. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Nagy, J. 2002. *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris
- Nemesszeghy, Szentkirályi, M. 1982. *A zene szerepe az oktatásban és nevelésben*. Kodály Szemináriumok, Budapest: Tankönyvkiadó.
- Nemesszeghy, Szentkirályi, M. 2003. *„Iskolaiügyekben harcolni kell, nem szerénykedni.” Nemesszeghy Szentkirályi Márta naplójából*. Kecskemét: Kodály Intézet.
- Németh, A. 1993. *A reformpedagógia múltja és jelene (1889–1989)*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh, L. 1975. *Megmentett gondolatok*. Budapest: Magvető–Szépirodalmi Kiadó.
- Németh, L. 1980. *Pedagógiai írások*. Bukarest: Kritérium Kiadó.
- Newham, P. 1993. *The Singing Cure*. Boston, Shambala.
- Noll, G. und Rauhe, H. 1979. *Musikunterricht*. Schott.
- Novák, G. 1997. *A nevelés középpontjában a művészet áll*. Köznevelés, október.
- Novák, G. 2000. *A zene mindenkit segít a tanulásban*. P. B. Köznevelés, Hírlevél, IV.
- Oblinger H.–Montessori, M. 1989. *Ein Modell für selbstständiges freies Lernen*. München: (Hrg. U. Klemm.)

- Ojemann, G. A. 1991. *Cortical Organization of Language*. Journal of Neurosciences/11.
- Pányiné Segesdi, N. 2001. *Számítógép az énekórán*. Fejlesztő Pedagógia/2.
- Papp, M. 1992. *Hol a zenei érték mostanában?* Muzsika/9.
- Pappné Vencsellói, K. 1998. *A Kodály-módszer jutott csődbe Magyarországon*. Confessio/3.
- Pécsi, G. 1980. *Neveljünk zenével!* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Pécsi, G. 1991. *Kulcs a szívekhez*. Budapest: Köznevelés/II.
- Pécsi, G. 1997. *A sarkig kitárt „aranykapu”*. Fejlesztő Pedagógia/2–3.
- Pécsi, G. 1989. *Kulcs a muzsikához*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Pécsi, G.–Uzsálné Pécsi, R. 1998. *Kulcs a muzsikához médiumrendszer*. Kulcs A Muzsikához Kft.
- Perjés, I. 1997. *A tantárgyak születése*. Új Pedagógiai Szemle/7–8.
- Piaget, J. 1970. *Válogatott tanulmányok* (Kiss Á. szerk.) Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pietila, V. 1979. *Tartalomelemzés*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Pogány, F.-né–Németh R.–Pej, M. M.–Körtvélyes, G. 1980. *Iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről*. Muzsika, aug. 8.
- Prekop, J.–Schweizer, Ch. 1990. *Kinder sind Gäste, die nach dem Weg fragen*. München: Kösel. Verlag.
- Pukánszky, B. 1992. *Neveléstörténet II*. Szeged: Juhász Gy. Tanárképző Főiskola.
- Pukánszky, B. 1999. *A gyermek évszázada*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Pukánszky, B. 1992. *Neveléstörténet I*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Raibi, A. 1988. *Förderung von Fähigkeiten durch Integrative Stützfunktionen*. Salzburg: Roser.
- Rajeczky B.–Bakonyi P. 1980. *Iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről*. Muzsika, 10. sz.
- Rajeczky, B. 1988. *Magyarország zenetörténete I. Középkor*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Rajeczky, B. 1976. *Zenepedagógiai írásai*. In. R. B. írásai.
- Ranschburg, J. *Félelem, harag, agresszió*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1977.
- Ranschburg, J. 1998. *Az érzelem és a jellem lélektanáról*. Budapest: Okker Kiadó.
- Ranschburg, J. 1991. *Az óvodáskor magatartási és személyiségproblémái*. Miskolc: Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Intézet.
- Reuter, F. 1962. *Grundlagen der Musikerziehung*. Leipzig: Breitkopf und Härter.
- Riede, Bernd: 1996–1997. *Árt-e a zene? A zene néhány negatív vonatkozásáról társadalmunkban*. Magyar Egyházzene/1.
- Rodin, A. 1979. *Die Kunst*. Zürich: Diogenes Verlag.
- Roger, C. 1967. *Hol tart a pedagógia?* Budapest: Gondolat Kiadó.
- Rogers, C. R. 1986. *A tanulás szabadsága a 80-as években*. Szeged: Magyar Pszichológiai Társaság.
- Rosemann, B.–Bielski, S. 2001. *Einführung in die Pädagogische*. Weilheim und Basel: Psychologie Beltz Verlag.
- Röhrs, H. 1980. *Die Reformpädagogik*. Hannover: Ursprung und Verlag in Europa-Schroedel.
- Rubner, J. 2007. *A tudásról és az érzésről – Bevezetés az agykutatásba*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó.

- Salovey, J. D.–Mayer: 1990. *Emotional Intelligence*. Imagination Cognition and Personality/9.
- Sáry, L. 1999. *Kreatív zenei gyakorlatok*. Pécs: Jelenkor Kiadó Kft.
- Sáska, G.–Vidákovich, T. 1990. *Tanterv vagy vizsga?* Budapest: Edukáció.
- Scheidegger, J. von: 1997. *Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung*. Schweiz: Musik Edition Nepomuk.
- Scheily, M. 1994. *Euritmia – látható beszéd és ének*. Parlando/4.
- Schopenhauer, A. 1992. *A zene esztétikája*. Budapest: Hatágú Sip Alapítvány.
- Semjén–Sirákné (szerk.) 1999. *Liturgikus dallamgyűjtemény. I.* Budapest: OPI.
- Shapiro, L. E. 1998. *EQ für Kinder*. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Soltész, E. . *Az énektanításról*. Iskolakultúra II./1.
- Soltész, E.-né 1995. *Hangszerkészítés a technikaórán*. Köznevelés, május.
- Soltész, E.-né 1993. *Tudunk-e énekelni még?* Köznevelés, április
- Soltész, E.-né: 1992. *Út a zenéhez – a képzelet szárnyán*. Új Pedagógiai Szemle/9.
- Solymosi Tari, E. 1996. *Számítógép-szintetizátor, digitális eszközök a zeneoktatásban*. Parlando/4.
- Solymosi Tari, E. 1991. „...Ha szépnek talállok valamit, szeretném, ha más is szépnek találná.”. Parlando/2.
- Steiner, R. 1992. *Szabadiskola és a társadalmi hármasság tagolódása*. Budapest: Jáspis
- Strém, K. 1988. *Vitairat a zenei művelődésről*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Stuhlmann, P. 1994. *Az ifjúság lélektana*. Budapest: Szent. Gellért Kiadó.
- Szabó, Cs. 1977. *Hogyan tanítsuk korunk zenéjét?* Svéd, angol és kanadai szerzők munkájáról. Bukarest: Kriterion,
- Szabó, Cs. 1980. *Zene és szolgálat*. Bukarest: Kriterion.
- Szabó, H. (–) *A magyar énektanítás kálváriája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szabó, H. 1996. *Csődben a Kodály-módszer?* Népszabadság, júl. 26.
- Szabó, H. 1980. Iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről Muzsika, nov. 11.
- Szabó, H. 1996. *Nemzeti kincsünk védelmében*. Új Magyarország, júl. 27.
- Szabó, H. 1980. *Torzulások a kodályi zenei nevelés általános iskolai alkalmazásában*. Muzsika. febr. 2.
- Szabó, L. T. (szerk.) 1991. *Vissza az alapokhoz. Körkép az európai általános iskolákról*. OKI.
- Szabolcsi B. 1979. *A magyar zenetörténet kézikönyve*. 3. kiad. Budapest:
- Székácsné Vida, M. 1982. *Egy művészeti nevelési kísérletről*. Kodály Szemináriumok. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szalay, L.-né–Hablicsek L. 1993. *A magyar közoktatás a számok tükrében*. Budapest: Okker, Oktatási Iroda.
- Szebenyi, P. (szerk) 1981. *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*. Budapest: OPI
- Szebenyi, P. (válogatás) 1988. *A „Nagy pedagógiai kísérlet”*. Budapest: (Horánszky N. szerk.).
- Székely, A. 1997. *Kodály Zoltán idealista volt*. Népszava, márc. 27.
- Szemere, S. 1933. *Dewey neveléstana*. Budapest: A „Kisdednevelés” kiadása.
- Szűjjártó, S. 1992. *Magyar igazgatónő a göteborgi zeneiskolában*. Budapest: Köznevelés/nov.
- Sziklai L. P.: 1993. *A humanisztikus kooperatív tanulás*. Új Pedagógiai Szemle/12.

- Szokolay, S. 1999. *Gondolatok a művészeti nevelésről*. Ének-zene/1.
- Szokolay, S. 2000. *Érdemes-e nemzetben gondolkodni*. Ének-zene/3.
- Szomory, Gy. 1989. *Nagy hangverővel*. Magyarország, nov. 3.
- Szögi, Á. 1994. „Ez az iskola valaha Kecskemétnek dicsőisége lesz.”, Kecskemét: Kodály Intézet.
- Szőnyi, E. 1997. *A kodályi nevelési elvek időszerűsége*. Parlando/6.
- Szőnyi, E. 1979. *Öt kontinensen a zene szolgáltatában*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Szőnyi E. 1988. *Zenei nevelési irányzatok a XX. sz.-ban*. Budapest: Tankönyvkiadó,
- Szőnyi, E. 1982. *Kodály pedagógiája. Kodály – Mérleg*. Budapest: Gondolat
- Szűcs, E. 1994. *Vizuális nevelés – tematikus szám*. Fejlesztő Pedagógia/2–3.
- Szűcs, E. 1994. *Tézisek a műveltségkép szerkezetéről*. Iskolakultúra/5.
- T. Aszódi. É. 1993. *A zene és a költészet testvérek*. Új Pedagógiai Szemle/1.
- Tomatis, A. 1997. *Das Ohr und das Leben*. Olten.
- Tomatis, A. 1990. *Der Klang des Lebens*. Reinbek.
- Tóth, A. 1996. *A Kodály-módszer csődje a közoktatásban*. Népszabadság, júl. 18.
- Tóth A. 1996. *Reformok helyett bűnbakvadászat*. Népszabadság, dec. 23.
- Trencsényi, L. 1997. *A megújuló művészeti nevelés és a NAT*. Fejlesztő Pedagógia/2–3.
- Trencsényi, L. 2000. *Lengyel László esete Lengyel Lászlóval*. Iskolakultúra/3.
- Tusa, E.–Papp, G. *Iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről*. Muzsika. 1980. 9.
- Ujfalussy, J. 1980. *Kérdőjelek zenei művelődésünkben*. Magyar Tudomány/7.
- Ujfalussy, J. 1962. *A valóság zenei képe*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Ujfalussy, J. 1977. szerk. *A Liszt ferenc Zeneművészeti Főiskola 100 éve*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Urban, K. 1988. *Erkennung und Identifikation besonders Begabter. Möglichkeiten und Probleme*. Salzburg: Pädagogisches Institut.
- Urbánné Varga, K. 2001. *Zene és terápia*. Fejlesztő Pedagógia/2.
- Urbánné Varga, K. 1997. *Zeneterápiás munka*. Fejlesztő Pedagógia/2–3.
- Ursu, Zs. 1997. *Epocha kísérlet*. Fejlesztő Pedagógia/1.
- Uzsalyné Pécsi, R. 1994. *Az esztétikum befogadásának legalapvetőbb feltételei*. Fejlesztő Pedagógia/6.
- Uzsalyné Pécsi, R. 1997. *Polifón kultúra, polifón műveltség*. Ének-zene/1.
- Uzsalyné Pécsi, R. 1997. *Egy szerkezetváltás fél éves tanulságairól*. Fejlesztő Pedagógia/2–3.
- Uzsalyné Pécsi, R. 1997. *A szabadságra ítél művészeti nevelés*. Fejlesztő Pedagógia/2–3.
- Uzsalyné Pécsi, R. 1994. *Kolping-„Kulcs”-pedagógia – a pécsi Kolping-osztályok oktató-nevelő munkájáról*. Pécs: JPTE.
- Uzsalyné Pécsi, R. 2001. *Kerettantervi segédlet – a középfokú nevelés-oktatás tantárgyaihoz és tantervi moduljaihoz*. Ének-zene. Oktatási Minisztérium.
- Uzsalyné Pécsi, R. 2000. *A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei II*. Ének-zene szak-közép- és szakiskoláknak. Oktatási Minisztérium.
- Vadas, Gy. 1999. *Kulcs a muzsikához*. Ének-zene.
- Vaikó, É. 1994. *A zenei alapképesség – és fejlődési folyamata*. Új Pedagógiai Szemle/2.
- Vajda, Zs. *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Budapest: Dinasztia Kiadó. 1994.
- Vajda, Zs. 2001. *Lélektankönyv*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Vajda, Zs. 2006. *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Budapest: Helikon.

- Várad, I. 1995. *A történelmi játékokról*. Új Pedagógiai Szemle, december.
- Várad, I.–Görög, J. 1997. *Reneszánsz játékok*. Fejlesztő Pedagógia/2–3.
- Vargyas, L.–Eösz, L.–Trencsényi, L.–Lukin, L. 1980. *Iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről*. Muzsika, március.
- Vargyas, L. 1989. *Kodály Zoltán, közélet, vallomások, zeneélet*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Várhegyi, Gy. (szerk) 1992. *Kutatás közben*. Budapest: OKI.
- Varvasovszkyné Velsz, D. 1996. *Orff zeneterápiájának alapfogalmai*. Új Pedagógiai Szemle/6.
- Vass, V. 2000. *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítései*. Ökonet Kft.
- Vastagh, Z. 1989. *Kísérletek a kulturális egyenlőtlenség csökkentésére*. Dobsza.
- Vekerdy, T. 1991. *Ritmikus mozgás – énekes játék*. Új Pedagógiai Szemle/6.
- Vekerdy, T. 1991. *Ritmikus mozgás, énekes játék*. Falvay Károly könyvéről. Új Pedagógiai Szemle/3.
- Viktor, A. 1972. *A Kodály-koncepció pszichológiai-fiziológiai alapjai*. Kodály Szeminárium.
- Vitányi, I. 1980. *A kultúra fogalmáról*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Vitányi, I. 1969. *A zene lélektana*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Vitányi, I. 1982. *Kodály művelődéspolitikai koncepciója*. Kodály – Mérleg. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Vitkovits, Gy. (Szerk.) 1993. *Csillagoknak teremője*. Göd: Márton Áron Kiadó.
- Walker, J. 1995. *Feszültségoldás az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Widmer, M. 1994. *Orff-Schulwerk. Az elemi zene – és mozgásnevelés koncepciója*. Parlando/4.
- Zoltai, D. 1987. *Az esztétika rövid története*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Zrinszky, L. 1993. *A pedagógiai kommunikáció*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zrinszky, L. 1993. *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsolnai, J. 1983. *A képességfejlesztő iskoláért. (Egy pedagógiai akciókutatás)* Budapest: OKI.
- Zsolnai, J. 1986. *Egy gyakorlatközel, pedagógia*. Budapest: OPI.

TARTALOMJEGYZÉK

I. FEJEZET	3
BEVEZETÉS	3
A KUTATÁSI TÉMAVÁLASZTÁS INDOKLÁSA	3
II. FEJEZET	8
ZENEI NEVELÉSI KONCEPCIÓNK ELMÉLETI ALAPJAI – A ZENEI NEVELÉS ERŐFORRÁSAI	8
II.1. A tudat kitágítása, a tudatalatti régió befolyásolása	10
II.2. Polivalencia, esztétikai információbőség	11
II.3. Terápiás, prevenciós, (regeneráló), élettani, idegrendszeri hatások	12
II.4. A zene hatása az emocionális készségekre	18
II.4.1. Érzelmi tanulás	20
II.5. A zene hatása a szociális készségekre	22
II.6. A zene hatása a tanulással összefüggő képességekre, készségekre	24
II.7. A művészi megismerés gondolati logikája	26
II.8. A zenei nevelés erőforrásai – összefoglaló vázlat a koncepció célrendszerének prioritásai szerint	27
II.8.1. Művészi megismerési mód gondolkodási pályáinak aktivizálása	27
II.8.2. Polivalencia, esztétikai információbőség	27
II.8.3. Emocionális készségek fejlődésére gyakorolt hatás	27
II.8.4. Szociális készségek fejlődésére gyakorolt hatás	28
II.8.5. Tanulási képességek – transzfer hatások	29
II.8.6. Terápiás, prevenciós, regeneráló élettani és idegrendszeri hatás	29
II.9. A befogadás feltételei	30
II.9.1. Ráhangolódás (készség a befogadásra)	30
II.9.2. Képzelőerő mozgósítása	31
II.9.3. Percepció	31
II.9.4. Találkozás	32
II.10. A befogadás létrejöttének fő ismérvei	32
II.10.1.	32
II.10.2.	32
II.10.3.	32
II.10.4.	32
II.10.5.	32
III. FEJEZET	33
OKTATÁSÜGYI TÖREKVÉSEK MAGYARORSZÁGON A KIEMELT ÉRTÉKEK TÜKRÉBEN	33
III.1. Zenepedagógiai örökségünk	33
III.1.2. Az 1868-as népiskolai törvény	38
III.1.3. Kodály Zoltán pedagógiai munkájának kezdete	42
III.1.4. Kodály Zoltán koncepciójában továbbépített zenepedagógiai öröksége	43
III.1.4.1.	44
III.1.4.2.	44
III.1.4.3. Célkövető attitűd	44
III.1.4.4. Az elszigeteltség megszüntetése	45

III.1.4.4.1. a zenei nevelés folyamatában	45
III.1.4.4.2. Az elszigeteltség megszüntetése az oktatás és az iskolán kívüli életvitel között	47
III.1.4.5. Eszköztár, infrastruktúra megteremtése	48
III.1.5. 1945 II. világháborútól az 1989-es rendszerváltásig	49
IV. FEJEZET	53
NEMZETKÖZI KITEKINTÉS	53
IV.1. Zenepedagógiai alternatívák	53
IV.2. A zenei nevelés szerepe a külföldi közoktatásban	56
IV.2.1. Általános tapasztalatok, összehasonlító áttekintés	56
IV.2.2. Tipikus példák	57
IV.2.3. Összegzés	59
V. FEJEZET	60
A ZENEI NEVELÉS ERŐFORRÁSAINAK ÉRVÉNYESÜLÉSE AZ EZREDFORULÓ MAGYAR KÖZOKTATÁSÁBAN – 1990–2000	60
V.1. Az erőforrások érvényesülése a Nemzeti Alaptantervben	60
V.1.1. Nemzeti Alaptanterv (NAT), – 1995	60
V.2. A szakajtó orgánumainak kritikai áttekintése (1979–2001)	61
V.2.1. Terjedelmi jellemzők	61
V.2.2. A tartalmi elemzés eredményei tendencia és téma szerint	62
V.2.2.1. A megnyilatkozások fő tendenciája	62
V.2.2.1.1. Nincs nagyobb probléma, tesszük a dolgunkat, eredményeink jók.	62
V.2.2.1.2. Komoly baj van a zenei nevelés területén, mégpedig a célok operacionalizálási szintjén. → A gyakorlat és a feltételek megreformálására van szükség.	62
V.2.2.1.3. Komoly baj van a zenei nevelés területén, mégpedig a célok megfogalmazása, az alapfeladatok meghatározása szintjén → A szemléletmód gyökeres változására van szükség.	62
V.2.2.2. A megnyilatkozások fő tematikus csomópontjai	63
V.2.2.2.1. Szakos tanári ellátottság, tanárképzés	63
V.2.2.2.2. A Kodály-módszerként ismertté vált módszertani megodások .	64
V.2.2.2.3. Mozdás, játék, ritmus, improvizáció	65
V.2.2.2.4. Populáris zene, ifjúsági zene – kortárs zene, tömegkultúra – magaskultúra	65
V.2.2.2.5. Integráció	66
V.2.2.2.6. Hangverseny, kórusélet	66
V.2.2.2.7. Tantervi szabályozás	66
V.2.2.2.8. Szemléletmódváltás igénye – A zenei nevelés transzferhatásai, élményre alapozása, nevelés egészét befolyásoló szerepe, a művészeti nevelés elismertsége	67
V.2.2.3. Ének-zene kerettantervek – 2001	70
V.2.2.4. A közoktatáson kívüli ellenható tényezők rövid összegzése	71
VI. FEJEZET	73
A KONCEPCIÓ BEMUTATÁSA	73
VI.1. Cél és feladatrendszer	74
VI.2. A koncepció generális módszertani elvei	96
VI.2.1. A haladás tempója és a zenei élményhez jutás nem köthető a zenei írás-olvasás elsajátításának szintjéhez	96

VI.2.2. Elmélet-túlsúlyt föl váltó, élményt jelentő tevékenységeken keresztül való tanulás: A zeneelmélet súlyának, szerepének átértékelése, a befogadás szolgálatába állítása	99
VI.2.3. Általános művészeti kompetencia megalapozása: „Kulcs”-élmények; „Kulcs”-ismeretek átadásával.....	102
VI.2.4. Antropomorf megközelítés	103
VI.2.5. Visszacsatolás, szintetizálás, kitekintés; Holisztikus témafeldolgozás.	104
VI.2.6. Több mintán való tanulás	105
VI.2.7. A zenehallgatás megtervezése	105
VI.2.8. Az élőzenei hangversenyek előkészítésének módszere.....	107
VI.2.9. BEFOGADÁSVIZSGÁLAT – AKCIÓKUTATÁS	111
VI.2.9.1. Befogadásvizsgálat — élő zenei esemény kapcsán, nem énekórához kapcsolódóan	111
VI.2.9.1.1. Az érintettek köre – szakmunkás, illetve szakközépiskolai tanulókból került ki.....	111
VI.2.9.1.2. Mintavétel és módszerei	111
VI.2.9.1.3. A kutatásban érintett populáció kiválasztásának indoklása ...	111
VI.2.9.2. Az első kísérleti szakasz bemutatása.....	111
VI.2.9.2.1. A kísérleti hangverseny előkészítésének formai megvalósítása	112
VI.2.9.3. Az első fázis eredményei összegezve.....	113
VI.2.9.4. A második kísérleti szakasz	113
VI.2.9.5. A vizsgálat harmadik, záró szakasza – országos kiterjesztés	114
VI.2.9.5.1. Az érintettek köre: szakmunkástanulók és szakközépiskolások	114
VI.2.9.5.2. A vizsgálat ideje: 1978–1986	114
VI.2.9.5.3. A harmadik fázis alprogramja	115
VI.2.9.5.4. Az alprogram eredményei összegezve:	115
VI.2.9.5.4.1. A válaszadók szociális státusza.....	115
VI.2.9.5.4.2. Tanulmányi átlag.....	115
VI.2.9.5.4.3. Hangversenyélmény/előzmény	116
VI.2.9.5.4.4. A tartalomelemzés és a hangversenyhez, valamint az előkészítő órákhoz való viszonyulást mérő kérdések összegző eredményei:	116
VI.2.9.5.4.5. Az előkészítő óra fontosságáról (2030 válaszadó)	116
VI.2.9.5.4.6. A közreműködőkhöz:	116
VI.2.9.6. Az eredmények összegzése	116
VI.2.9.6.1. A befogadásvizsgálat témakörében végzett akciókutatásaink következtetései	117
VI.2.9.6.2. A fenti alapelvekből a további következtetések vonhatók le.	118
VI.2.9.7. A II. kutatási fázis. Az énekórák jelenlegi gyakorlata és lehetőségei	118
VI.2.9.7.1. A vizsgálat rövid bemutatása	118
VI.2.9.7.2. A vizsgálat eredményeinek ö s s z e g z é s e	119
VI.2.9.7.2.1. Tanulói kérdőívek az új tartalmú órákról	119
VI.2.9.7.2.2. Az órákon használt időrendi táblák jellemzőjeként legfontosabbnak a	119

VI.2.9.7.2.3. A tanári kérdőívek és mélyinterjúk. A két típus összevetéséről:	120
VI.2.9.8. Az akciókutatás II. fázisából levont következtetések összege	120
VI.2.10. Az értékelés módszertani alapelvei	121
VI.3 A koncepció tematikus és strukturális zenei újdonságai.....	123
VI.3.1. Hiányterületek	123
VI.3.1.1. Az egyházzene.....	123
VI.3.1.2. A verbunkos	126
VI.3.1.3. A dzsessz	127
VI.3.2. Részismeretek nagyobb zenei modulokba való beépítése.....	129
VI.4.A koncepció célrendszerét, módszereit, és tartalmát földolgozó médiarendszer.....	130
VI.4.1. Kulcs a muzsikához – művészeti, zeneelméleti és magyar népzenei alapismeretek, tartós tankönyv	130
VI.4.1.1. Az alapkötet általános témaköre.....	131
VI.4.2. KIEGÉSZÍTŐ KÖTETEK	139
VI.4.2.1. 14 CD-ből álló rendhagyó szerkezetű hangzóanyag	139
VI.4.2.2. Énektár	139
VI.4.2.3. Kultúrák kulcsai (Munkalexikon, leporelló, falitábla formátumban)	139
VI.4.2.4. Nótafa CD I., II.	140
VI.4.2.5. Kulcs a muzsikához CD-ROM I., II.	140
VI.4.3. MÓDSZERTANI SEGÉDANYAGOK	141
VI.4.3.1. Digitalizált adatbázis	141
VI.4.3.2. Neveljünk zenével ! hangverseny-előkészítő könyvsorozat – 5 db	142
VI.4.3.3. Tanmenetek és módszertani ajánlás	143
VI. 5. A koncepció modellálása, a továbblépés lehetőségei	144
VI.5.1. Szemléletmód, cél feladatok.....	144
VI.5.2. A zenei nevelési tevékenység fölépítése	144
VI.5.2.1	145
VI.5.2.2.	145
VI.5.2.3	145
VI.5.2.4.	145
VI.5.2.5.	145
VI.5.2.6.	145
VI.5.2.8.	145
VI.5.2.9.	145
VI.5.2.10.	145
VI.5.2.11.	145
VI.5.2.11.1. A 2007. évi projekt átfogó, elemző bemutatása: a periodikus jelleg fontossága és érvényesítése	145
VI.5.2.11.2. Az esemény előkészítésének megszervezése	148
VI.5.2.11.3. Adminisztratív vonatkozások	154
VI.5.2.11.4. Az elért eredmények mint a következő periódus feltételei ..	155
VI.5.3. <i>Tapasztalatok</i>	158
FORRÁSJEGYZÉK	159

IRODALOMJEGYZÉK.....	164
----------------------	-----